



Universität Zürich
Jacobs Center for Productive Youth Development

SNF- Forschungsprojekt Familie-Schule- Beruf FASE B

**Zürcher Ergänzungsstudie Berufsbildung
Entwurf des Schlussberichts**

Übergang in die Sekundarstufe II und Wirkungen der Berufsbildung

Markus P. Neuenschwander
Mirjam Frey
Luciano Gasser

Zürich, 10. Oktober 2007

Universität Zürich
Jacobs Center for Productive Youth Development
Culmannstrasse 1
8006 Zürich
www.jacobscenter.uzh.ch/faseb.html

Impressum:

Neuenschwander, M. P., Frey, M. & Gasser, L. (2007). *Übergang in die Sekundarstufe II und Wirkungen der Berufsbildung. Zürcher Ergänzungsstudie Berufsbildung – Schlussbericht*. Zürich: Jacobs Center for Productive Youth Development, Universität Zürich.

Vorwort

Die Berufsbildungsforschung in der Schweiz gewann zwar in den letzten Jahren wachsende Aufmerksamkeit, doch gibt es nach wie vor wenige empirische Daten zur Berufsbildung in der Schweiz, gerade auch im Kanton Zürich. Der vorliegende Bericht entstand im Rahmen eines grösseren Forschungsprojekts, dem Längsschnittprojekt Familie-Schule-Beruf FASE B, welches vom Schweizerischen Nationalfonds finanziert worden ist und Bildungsverläufe und Wirksamkeit der Berufsbildung untersucht. Insbesondere werden in diesem Längsschnittprojekt schulische und familiäre Bedingungen von Schulerfolg, von schulischen Übertritten und Bildungsverläufen auf dem Weg ins Erwerbsleben untersucht.

Die Bildungsdirektion ist auf dieses Projekt aufmerksam geworden und erteilte den Auftrag, eine besondere Teilstichprobe von Lernenden aus der Zürcher Berufsbildung in das Projekt aufzunehmen, um deren Wirkungen auf die Entwicklung der Lernenden und die Bedingungen des Eintritts in die Berufsbildung zu untersuchen. Die Zürcher Ergänzungsstudie Berufsbildung bildet damit ein Teilprojekt von FASE B, ergänzt die Stichprobe mit einer besonderen Gruppe von Jugendlichen und fokussiert auf die Auswertung ausgewählter Teilfragen. Im vorliegenden Bericht werden ausgewählte Ergebnisse aus dem Gesamtprojekt sowie besondere Ergebnisse zur Teilstichprobe der Zürcher Berufsbildung zu den beiden Fragen vorgestellt.

Wir danken der Bildungsdirektion Zürich für diesen Auftrag. Ebenfalls verdanken wir die konstruktive Zusammenarbeit mit den Berufsfachschulen, namentlich den beteiligten Direktoren, Lehrkräften und Lernenden, so dass wir die aufwändige Datenerhebung durchführen konnten. Ebenfalls danken wir an dieser Stelle herzlich Rebecca Naef für die Unterstützung bei der Endredaktion dieses Berichts.

Zürich, 10. Oktober 2007 Markus P. Neuenschwander

Mirjam Frey

Luciano Gasser

Inhaltsverzeichnis

1	Ausgangslage und Fragestellung	7
1.1	Wirksamkeit der Berufsbildung	8
1.2	Wirksamkeit der Familie	10
1.3	Familie und Schule	12
1.4	Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit und Schülerleistungen	14
1.5	Transitionsforschung	17
1.6	Übergang in die Berufsbildung	18
1.7	Zusammenfassend: Fragestellung	19
2	Methode	20
2.1	Projektdesign	20
2.2	Erhebungswelle 2002	21
2.2.1	Stichprobe und Durchführung	21
2.2.2	Instrumente	21
2.3	Erhebungswelle 2006	22
2.3.1	Stichprobe des Gesamtprojektes	22
2.3.2	Stichprobe der Zürcher Ergänzungsstudie Berufsbildung	23
2.3.3	Instrumente	25
2.3.4	Durchführung	27
2.4	Erhebungswelle 2007	28
2.4.1	Stichprobe des Gesamtprojektes	28
2.4.2	Stichprobe der Zürcher Ergänzungsstudie Berufsbildung	29
2.4.3	Instrumente	29
2.4.4	Durchführung	31
3	Familiäre und schulische Bedingungen des Schulerfolgs	32
3.1	Einführung, Arbeitsmodell	32
3.2	Familiäre Bedingungen von Schülerleistungen	33
3.2.1	Familienstruktur und Schülerleistungen	33
3.2.2	Familiäre Lernmilieus und Schulerfolg	35
3.2.3	Familie und Motivationsentwicklung	39
3.3	Leistungen und Motivation in Berufsbildung und Gymnasium im Vergleich	43
3.3.1	Schulformvergleiche	43
3.3.2	Bedingungen für Schulerfolg	45
3.3.3	Zusammenfassung	51
3.4	Zwischenfazit	53
4	Effektivität der Zürcher Berufsbildung	54
4.1	Leistungsunterschiede zwischen den Berufen	54
4.1.1	Deuschttest	54

4.1.2	Mathematiktest	55
4.2	Kognitive Kompetenzen und Schulnoten	56
4.3	Einfluss kognitiver Leistungen auf die Schulnote und die moderierende Funktion von psychologischen und sozialen Merkmalen.....	56
4.4	Motivationale und berufliche Unterschiede zwischen den Berufsgruppen.....	59
4.4.1	Intrinsische Motivation und extrinsische Motivation	60
4.4.2	Zufriedenheit und Passung	61
4.4.3	Häufigkeit des Kontaktes mit der Berufsbildnerin und dem Berufsbildner	61
4.4.4	Arbeitsmarktchancen verbessern	62
4.4.5	Fach- und Methodenkompetenz	63
4.5	Bedingungen für Erfolg in der Berufsbildung	64
4.5.1	Bedingungen für Veränderungen in der Fach- und Methodenkompetenz.....	65
4.5.2	Bedingungen für Veränderungen in der Ausbildungs- und Arbeitszufriedenheit	75
4.6	Zusammenfassung.....	78
5	Übergang in die Sekundarstufe II	80
5.1	Einführung	80
5.2	Primäre und sekundäre soziale Disparitäten bei Bildungsverläufen.....	81
5.3	Elternunterstützung im Berufswahlprozess	86
5.4	Selbstkonzeptentwicklung bei schulischen Übergängen	88
5.5	Problembelastete Übergänge	90
5.5.1	Erwartungswidrige Übergänge	91
5.5.2	Bewältigte und nicht bewältigte Übergänge.....	93
5.6	Zusammenfassung.....	95
6	Übergang in die Berufsbildung des Kantons Zürich	97
6.1	Einführung	97
6.2	Berufswahl	97
6.3	Belastungen und Ressourcen bei Übergängen	101
6.3.1	Elternunterstützung im Berufswahlprozess	102
6.3.2	Berufswahlunterstützung durch Lehrperson.....	103
6.3.3	Externe Beratungsstellen (zum Beispiel BIZ)	104
6.4	Zwischenjahr/Brückenangebote.....	104
6.5	Zusammenfassung.....	106
7	Diskussion: Herausforderungen.....	107
7.1	Bedingungen des Erfolgs in Schule und Ausbildung.....	107
7.2	Übergang in weiterführende Schulen und in die Berufsbildung.....	109
8	Schlussfolgerungen und Massnahmen.....	113
8.1	Bedingungen des Erfolges in Schule und Ausbildung.....	113
8.2	Übergang in weiterführende Schulen und in die Berufsbildung.....	114
9	Ausblick.....	117
10	Zusammenfassung	118

11 Literatur	121
Anhänge	129

1 Ausgangslage und Fragestellung

In unserer Zeit stellt sich die brennende Frage, ob und wie schulische Bildung auf das Erwerbsleben vorbereitet. Das wichtigste institutionelle Zwischenglied in diesem mehrjährigen Übergangsprozess bildet in der Schweiz die duale Berufsbildung. Daraus ergeben sich zwei hauptsächliche Transitionssituationen: (a) 1. *Schwelle*: der Übergang von der obligatorischen Volksschule (9. Schuljahr) in die (duale) Berufsbildung, allenfalls durch ein Brückenangebot vermittelt. (b) 2. *Schwelle*: der Übergang von der (dualen) Berufsbildung in das Erwerbsleben. Im vorliegenden Bericht werden die 1. Schwelle sowie die Frage nach der Wirksamkeit der dualen Berufsbildung thematisiert.

Konkret werden schulische und familiäre Bedingungen des Übergangs in die Berufsbildung und andere Schulformen der Sekundarstufe II sowie der Kompetenzentwicklung während der Berufsbildung untersucht. Dem Bericht liegen zwei zentrale Leitfragen zugrunde. (1) Zum einen geht es um die Frage der Effektivität von Schule und Berufsbildung, resp. um die Frage wie Schule/Ausbildung in Ergänzung zur Familie die Schülerleistungen und beruflichen Qualifikationen der Jugendlichen fördert. Wir vermuten, dass Familie und Schule je einen hohen, wenn auch komplementären Einfluss auf den Schul- und beruflichen Ausbildungserfolg haben: Während die Schule in komplexen didaktischen Designs Lernprozesse initiieren und steuern kann, werden in der Familie wichtige Rahmenbedingungen erfolgreicher Lern- und Entwicklungsprozesse gelegt (Arbeitshaltung, Lernmotivation, informelle Stimulation von Lernprozessen, Aufbau von implizitem Vorwissen, Selbstkonzepte usw.). (2) Zum anderen wird der Frage nach Übergängen in weiterführende Schulen und Berufsbildung nachgegangen. Analog erwarten wir einen komplementären Einfluss von Schule/Ausbildung im Verhältnis zur Familie auf schulische Übergänge, den Berufswahlprozess, auf die Lern- und Entwicklungsprozesse in der beruflichen Ausbildung sowie beim Übertritt in das Erwerbsleben. Wir vermuten im Sinne des Person in Kontext - Paradigmas (Lerner, Theokas & Jelacic, 2005), dass Bildungsverläufe in hohem Ausmass durch institutionelle Normen reguliert sind, dass aber das aktive Individuum aufgrund persönlicher Ressourcen den Schul- und beruflichen Ausbildungserfolg wesentlich mitverantwortet.

Die Untersuchung dieser Frage ist institutionell in einem Forschungsschwerpunkt des Jacobs Center for Productive Youth Development der Universität Zürich verankert, in welchem im Rahmen des Forschungsprojekts Familie-Schule-Beruf FASE B Jugendliche Lernorte und der Übergang von der Schule in das Erwerbsleben erforscht werden (vgl. www.jacobscenter.unizh.ch/faseb.html). Dieses Projekt bildet eine mehrjährige Längsschnittstudie, welche schulische und familiäre Bedingungen des erfolgreichen Übergangs in das Erwerbsleben untersucht. In bildungspolitischer Hinsicht liefert das Projekt wichtige Informationen zu den Determinanten von Bildungsverläufen, zu schulischer Selektion, zur Wirksamkeit der beruflichen Bildung und zu den Bedingungen erfolgreicher Schulübertritte in der Schweiz und im internationalen Vergleich. Solche Informationen sind für das Verständnis der Bildungsorganisation wichtig, sie sind aber in der Schweiz noch rar.

Die Einleitung soll theoretische Konzepte und frühere Forschungsergebnisse zu den beiden Leitfragen zusammenfassen, welche Wirkungen Familie, Schule und Ausbildung auf die Kompetenzentwicklung der Kinder besitzen und wie sie Übergänge in Mittelschule und Berufsbildung unterstützen. Es werden daher zuerst Studien zur Wirksamkeit von Schule und Familie vorgestellt und das Verhältnis von Schule und Familie, namentlich die Eltern-Lehrer-

Zusammenarbeit als Prototyp dieses Verhältnisses thematisiert. Nachher werden Konzepte der Transition in die Berufsbildung eingeführt und am Schluss werden Forschungsfragen präsentiert, die diesem Bericht zu Grunde liegen.

1.1 Wirksamkeit der Berufsbildung

Es kann in diesem Rahmen keine umfassende Übersicht zum Stand der Schulwirkungsfor- schung gegeben werden. Dieser Teil dient der Einbettung bzw. Abgrenzung der vorliegenden Thematik in einen weiten und komplexen Forschungsbereich. Um die Wirksamkeit der Be- rufsbildung zu überprüfen, muss auf die Schulwirkungsfor- schung zurückgegriffen werden, weil es keine ausgearbeitete Literatur zur Wirksamkeit der Berufsbildung gibt, und weil zwi- schen Schulungs- und Ausbildungsinstitutionen enge Bezüge bestehen.

Die Forschungslage zur Wirksamkeit von Schulen bzw. den Bedingungen von Schülerleistun- gen ist mit unzähligen Einzelstudien (Evaluationen, Fallstudien, Outlyer-Studien, Schulwir- kungsstudien), Metaanalysen und Übersichten recht vielfältig geworden (Übersichten z.B. Reynolds & Cuttance, 1993; Scheerens & Bosker, 1997; Aurin, 1990a; Specht & Thonhauser, 1996; Einsiedler, 1997; Helmke & Weinert, 1997; Fend, 1998; Ditton, 2000; Helmke, 2003; Schweiz: Bessoth & Weibel, 2000). In der Schweiz sind überdies in der Folge des Schwer- punktprogramms NFP-33 zur Wirksamkeit der Bildungssysteme zahlreiche Publikationen im Rüegger-Verlag erschienen (vgl. Trier, 2001). Das Fazit der Studien ist insofern erschütternd, als bisher keine klaren Ergebnismuster gefunden werden konnten (vgl. Helmke & Weinert, 1997). Immerhin kann als gesichert gelten, dass schulische Bildung die intellektuelle und so- ziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler fördert. Schule besitzt viele, auch nicht in- tendierte Wirkungen. Schülerleistungen können nicht durch einzelne Variablen, die auf der Ebene der Schule, des Unterrichts oder einzelner Personen (Lehrpersonen, Schulleiter, Schü- ler/-in) liegen, erklärt werden, sondern sie sind offenbar durch sehr komplexe Bedingungs- konstellationen in *pädagogischen Situationen* bestimmt. Verschiedene Akteure und Institutio- nen müssen berücksichtigt werden, wenn Bedingungen von schulischen Leistungen analysiert werden sollen (Neuenschwander, 2005).

Als Zusammenfassung vieler Wirkungsstudien und als Heuristik ist das Modell von Walberg (1986) dienlich, welches auf der Basis einer Synthese von Studien und Metaanalysen neun Gruppen von Bedingungen von Lernprozessen unterscheidet. Diese sind wiederum in drei Kategorien gegliedert (Schule, Schüler, Lernumwelt): (A) Schule: (1) Anzahl Unterrichtsle- ktionen pro Woche (Quantität), (2) Qualität des Unterrichts, (B) Schüler: (3) Begabung, (4) Entwicklungsstand, (5) Motivation, (C) Lernumwelt: (6) häusliche Erziehungssituation, (7) Zusammensetzung der Schulklasse, (8) Gleichaltrigengruppe in der Freizeit, (9) Fernsehen. Entsprechend erklären nicht nur schulische, sondern ganz wesentlich auch ausserschulische Kontextvariablen Schülerleistungen. Familiäre Kontextvariablen als Bedingungen von Schü- lerleistungen erhalten im vorliegenden Projekt besondere Aufmerksamkeit.

Während die Wirksamkeit von Schule und Weiterbildung recht gut untersucht sind, sind Stu- dien zur Wirksamkeit von beruflicher Bildung noch selten. Dies erstaunt einerseits, weil die Diskussion zur Schulqualität im Umfeld etwa der ISCO-Zertifizierung ihren Anfang in der Berufsbildung genommen hat (vgl. etwa Gonon, Hügli, Landwehr, Ricka & Steiner, 1998). Andererseits erschweren einige Faktoren Wirkungsuntersuchungen in der dualen Berufsbil- dung. Eine Hauptschwierigkeit besteht darin, dass die erworbenen beruflichen Kompetenzen berufsspezifisch sind, so dass ein Kompetenzvergleich zwischen den gut 300 Berufslehren in

der Schweiz nur bedingt möglich ist. Wenn die Kompetenzen arbeitsplatzbezogen erfasst werden sollen, muss auch betriebsspezifisches Wissen berücksichtigt werden. Weiter hängt die Kompetenzentwicklung sowohl von schulischen und betrieblichen Faktoren als auch von deren Wechselwirkung ab. Sowohl die Berufsfachschule wie auch der Lehrbetrieb sind komplexe Systeme mit vielfältigen Wirkungen. Um diese Institution zu untersuchen, ist ein sehr teures Forschungsdesign erforderlich. Dies mag ein Grund sein, weshalb die Frage bisher nicht bearbeitet worden ist.

Man kann sich vorstellen, die Wirksamkeit der Berufsbildung am Kriterium des Schulerfolgs bzw. Ausbildungserfolgs zu diskutieren. Der Begriff Schul- /Ausbildungserfolg ist allerdings nicht sehr präzise. Darunter kann kurz- und mittelfristig einerseits der Erwerb von beruflichen Kompetenzen (Sach- und Methodenkompetenzen) und Qualifikationen subsumiert, andererseits aber auch eine hohe Ausbildungs- und Arbeitszufriedenheit verstanden werden. Mit Kompetenzen ist der Teil des Wissens gemeint, welcher Menschen erlaubt, handelnd anstehende Probleme/Herausforderungen zu lösen (Neuenschwander, 2005). Ausbildungs- und Arbeitszufriedenheit bezeichnen eine subjektive kognitive Bewertung einer bestimmten Klasse von Situationen. Sie ist von der allgemeinen bereichsunspezifischen Zufriedenheit abzugrenzen, welche sowohl Persönlichkeitsaspekte (trait) enthält wie auch situationsspezifisch variieren kann (state). Die Ausbildungs- und Arbeitszufriedenheit wird also von der Ausbildung bzw. der Arbeitssituation in ihrer ganzen Komplexität bestimmt, aber auch von der globalen Zufriedenheit im Sinne einer stabilen Persönlichkeitseigenschaft.

Langfristig misst sich Schul- und Ausbildungserfolg auch an einer erfolgreichen Schul- und Ausbildungskarriere, wonach Lernende kontinuierlich in höhere Ausbildungsgänge aufsteigen. Demzufolge wäre die Berufsbildung dann wirksam, wenn sie die Lernenden zu einem erfolgreichen Eintritt in das Erwerbsleben nach Lehrabschluss oder auf eine anspruchsvollere Aus- oder Weiterbildung führte (geringes Arbeitslosigkeitsrisiko, hohes Einkommen nach Berufseintritt, hohe Berufszufriedenheit).

Daneben lässt sich die Wirksamkeit der Berufsbildung anhand von berufsunabhängigen *Schlüsselqualifikationen* beurteilen. Das Konzept der Schlüsselqualifikation wurde von Mertens (1974) in die Berufsbildung eingeführt und seither vielfältig und kontrovers diskutiert (Überblick zum Beispiel in Gonon, 1996). Damit sind die Kernqualifikationen umschrieben, welche Denkopoperationen auf der Ebene von Basisqualifikationen mit unterschiedlichen Fähigkeiten verbinden, so dass die Anforderungen einer flexiblen Arbeitswelt bewältigt werden können. Die Stärke des Konzepts liegt u.E. weniger in seiner konkreten Definition – es wurden bisher keine solchen Grundkompetenzen identifiziert – als vielmehr in der implizierten Stossrichtung, wie Bildung gedacht wird, nämlich der Schritt von einer Wissensvermittlung hin zu relevanten Kompetenzen, die in Beruf und Alltag nutzbringend eingesetzt werden können. Dabei soll weniger der Nutzen für konkrete Alltagsprobleme im Zentrum stehen, sondern der Aufbau von Kompetenzen mit persönlichkeitsbildendem Wert. Es ist kein Zufall, dass dieses Konzept gerade in der Berufsbildung aufgenommen worden ist, in welcher die Vermittlung von berufsspezifischem Wissen einen sehr hohen Stellenwert einnimmt. Gleichzeitig wendet das Konzept den Blick von berufsspezifischen Fertigkeiten hin zu berufsübergreifenden Fähigkeiten. Allerdings ist es bis heute nicht gelungen, einen abschliessenden Katalog von Schlüsselqualifikationen zu bestimmen, so dass der Wert des Konzepts der Schlüsselqualifikationen kontrovers diskutiert wird und nun eher wieder in den Hintergrund gerückt ist (Dubs, 1996).

Im vorliegenden Kontext konzentrieren wir uns auf folgende Kompetenzen: Schulisches Grundwissen, soziale Kompetenzen, berufliche Kompetenzen sowie intrinsische und extrinsische Motivation. Uns interessiert, wie die Entwicklung dieser Kompetenzen und Leistungsmerkmale in der Berufsbildung unterstützt wird.

1.2 Wirksamkeit der Familie

Die Kompetenzentwicklung von Lernenden wird nicht nur von Schule/Ausbildung, sondern auch von familieninternen Prozessen beeinflusst. Die Familie ist wohl der wichtigste Sozialisationskontext für Schülerinnen und Schüler (Wurzbacher, 1977). Weitere wesentliche Kontexte von Jugendlichen sind die Gleichaltrigengruppe, Nachbarschaft, intime Freundschaften und Freizeitvereine sowie Medien. Die Jugendlichen werden nicht nur in einem, sondern in vielen Kontexten sozialisiert, Bildung muss daher kontextspezifisch konzipiert werden. Um die Rahmenbedingungen übersichtlich zu halten, beschränken wir uns im Folgenden neben dem schulischen auf den familiären Kontext.

Im vorliegenden Rahmen kann nicht einmal versucht werden, eine Übersicht über den Forschungsstand zur Familie zu geben. Die Literatur zur familiären Sozialisation und Erziehung ist angeschwollen, interdisziplinär und unüberschaubar geworden (Schneewind, 1991; Hofer, Wild & Noack, 2002; Heim & Posch, 2003). Der Begriff der Familie ist im Laufe der Modernisierung vielfältig, fazettenreich geworden. Neben der bürgerlichen Kernfamilie mit Eltern und wenigen (zwei) Kindern gibt es viele Familienformen (Einelternfamilie, Fortsetzungsfamilie, Stieffamilie, Adoptivfamilie, Mehrgenerationenfamilie, Zusammenleben mehrerer Einelternfamilien u.a.). Manche sprechen nur noch von Generationenbeziehungen (Lüscher, 2003). Die Autorinnen und Autoren begründen die Vielfalt an Familienformen mit einer Pluralisierung der Lebensformen und verknüpfen sie mit sich verändernden Wertvorstellungen in der (post-) modernen Gesellschaft (z.B. im Anschluss an Beck, 1986).

Im vorliegenden Kontext interessiert nicht die Wirksamkeit von familiären Erziehungsmassnahmen generell, sondern wie Prozesse in der Familie zur Entwicklung von Leistungen, beruflichen Kompetenzen sowie Motivation beitragen.

Strukturell betrachtet erklärt die Zugehörigkeit zu sozialen Lagen und Wohnort einen wesentlichen Anteil des Schulerfolgs. Kinder aus Unterschichtsfamilien und/oder Migrantenfamilien haben nach wie vor eine geringere Chance auf Schulerfolg (Alexander & Entwisle, 1996, vgl. auch Metaanalyse von Sirin, 2005, welcher eine Mediankorrelation von $r = .30$ zwischen SES und Schülerleistungen berichtete). Umgekehrt stammen Schülerinnen und Schüler im Gymnasium vor allem aus den oberen sozialen Lagen (Bildungsstatistisches Jahrbuch, 2004). Dabei muss an die Kritik am Schichtkonzept erinnert werden, welches zu undifferenziert ist und durch Konzepte wie soziale Lage und Milieu-Zugehörigkeit ersetzt werden sollte. Kinder vom Land haben eine geringere Chance auf Schulerfolg als Kinder aus der Stadt. Daneben scheint sich die Chance des Schulerfolgs von Kindern aus Einelternfamilien zunehmend den Chancen von Kindern aus Zweielternfamilien anzugleichen. Weitgehend bedeutungslos für die Schülerleistungen ist entsprechend die Familienform (Entwisle & Alexander, 1992).

Pädagogisch-psychologisch interessieren besonders die intrafamiliären Prozesse, welche die berichteten erheblichen strukturell bedingten Unterschiede erklären können und im Folgenden besonderes Augenmerk erhalten. Eine solche Variable bildet das Elternengagement bei den Hausaufgaben. Während dieses Elternengagement Schülerleistungen beeinflussen kann,

scheinen Art, Menge und Häufigkeit der Hausaufgaben eine eher geringe Verantwortung für den Schulerfolg zu haben (z.B. Wild, 1999). Eltern sind dann wirksam, wenn sie im auserschulischen Bereich immer wieder die Lehrerrolle einnehmen (Alexander & Entwisle, 1996). Und: Die Untersuchungen zum Erziehungsstil replizierten die Vorteile des autoritativen Erziehungsstils, d.h. eines Erziehungsstils, der sich gleichzeitig durch ein hohes Ausmass an Zuwendung und emotionaler Wärme als auch Grenzen setzen und Kontrolle auszeichnet (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts & Fraleigh, 1987).

Es wird vermutet, dass *Erwartungen*, Attributionen und kognitive Stimulation von Eltern gegenüber ihren Kindern den zentralen Erklärungsansatz bilden. Im Sinne der Theorie der sozialen Konstruktion (Jussim, 1991) schaffen sich Menschen ihre Welt. Die vorhandenen Studien legen nahe, dass implizite Lehrpersonenerwartungen die Schülerleistungen beeinflussen können, bekannt geworden als Pygmalion-Effekt (Metaanalyse von Dusek & Joseph, 1983). Weil die Eltern-Kind-Beziehung in der Regel viel enger ist als die Lehrperson-Schüler-Bindung kann davon ausgegangen werden, dass die Elternerwartungen das (Leistungs-) Verhalten des Kindes stärker beeinflussen als die Lehrpersonenerwartungen (vgl. auch Henderson & Berla, 2004; Neuenschwander, Balmer, Gasser, Goltz, Hirt, Ryser & Wartenweiler, 2005). Unklar sind die vermittelnden Prozesse, wie die Elternerwartungen die Schülerleistungen beeinflussen. Schliesslich benötigen wir Wissen darüber, in welchem Umfang umgekehrt Schülerleistungen Elternerwartungen und soziale Interaktionen in Familien beeinflussen („Schule als Familienstress“). Eltern stützen offenbar ihre leistungsbezogenen Erwartungen an ihre jugendlichen Kinder wesentlich auf leistungsbezogene Lehrpersonenrückmeldungen (Noten) ab.

Da Eltern in den Augen der Kinder sehr zentrale Bezugspersonen sind, werden deren Erwartungen und Zuschreibungen in hohem Ausmass wirksam. Eltern entwickeln Bilder über ihre Kinder, welche im Sinne von sich selbst erfüllenden Prophezeiungen über Jahre verhaltenssteuernd und erziehungsrelevant werden. Eltern setzen Leistungsstandards und Anspruchsniveaus. Sie attribuieren Erfolg oder Misserfolg ihrer Kinder internal mit deren Intelligenz oder Anstrengung oder external mit äusseren stabilen oder instabilen Begleitumständen und geben ihr Verständnis der Ursachen des Schulerfolgs-/misserfolgs den Kindern zu spüren. Dadurch werden Erwartungen und Attributionen von Eltern zu wesentlichen Prädiktoren für kognitive Lernprozesse und Leistungen Jugendlicher (Frome & Eccles, 1998; Neuenschwander et al., 2005).

Neben Erwartungen und Attributionen ist auch die *kognitive Stimulation* bedeutend (Weinert, 1987). Damit ist die verbale oder analoge Konfrontation mit neuen Gegenständen und Konzepten gemeint, welche beim Kind Lernprozesse auslösen. In der konstruktivistischen Tradition wird auch von Irritation des kognitiven Systems gesprochen, durch welche Wissen transformiert, restrukturiert wird (Neuenschwander, 2005). Die entsprechende Forschung hatte bisher ein Schwergewicht auf dem Vorschulbereich, doch könnten analoge Effekte auch im Jugendalter auftreten. Der Anregungsgehalt des familiären Umfelds hängt mit dem Haushaltseinkommen, dem Bildungsstand und der Anzahl erwachsener Bezugspersonen in der Familie zusammen (Votruba-Drzal, 2003). Entsprechend dürften Kinder von Eltern aus unteren sozialen Lagen und mit Migrant*innenbiografie eher benachteiligt sein. Allerdings dürften Kinder umgekehrt zu einer stimulierenden familiären Umwelt beitragen.

Ähnliche Effekte familieninterner Prozesse sind auch für den beruflichen Ausbildungserfolg und die berufliche Kompetenzentwicklung zu erwarten. In analoger Weise kann davon ausgegangen werden, dass Erwartungen der Eltern an die beruflichen Kompetenzen ihrer Kinder, sowie ein starkes Interesse an ihrem beruflichen Werdegang einen erheblichen Einfluss auf die berufliche Kompetenzentwicklung und ihre Ausbildungszufriedenheit der Jugendlichen haben. Bisher gibt es keine (oder kaum) Studie, welche familiäre Bedingungen für beruflichen Ausbildungserfolg in der Schweizer Berufsbildung untersucht hat. Die vorliegende Studie hat unter anderem das Ziel, diese Forschungslücke zu schliessen.

1.3 Familie und Schule

Der Schul- und Ausbildungserfolg von Jugendlichen dürfte auch von der Koordination zwischen Schule und Familie abhängen. Zur Illustration des theoretischen Hintergrunds folgen daher einige Konzeptionen zum Verhältnis von Familie und Schule. Es gibt allerdings keine kohärente Theorie zum Verhältnis von Schule und Familie. Vielmehr entwickelte sich eine umfangreiche Schul- und Familienforschung weitgehend unabhängig voneinander. Wir wählten daher zwei Diskussionsstränge, die der Schul- und Familienforschung übergeordnet sind und zum Verständnis dieses Wechselverhältnisses beitragen. Sie stellen Referenzen einer modernen Bildungstheorie dar. Es sind Debatten, welche nur teilweise Theoriestatus erreicht haben. Sie sind aber dazu geeignet, Facetten des Verhältnisses von Schule und Familie aufzuzeigen. Wir meinen konkret die Modernisierungsdebatte und die systemtheoretische Debatte:

(1) Die erste Referenz bildet die Debatte um die *gesellschaftliche Modernisierung*. Unsere westlichen Lebensformen sind plural. Während auch frühere historische Epochen vielfältig ausgestaltet waren, ist die Vielfalt in der Gegenwart zu einem Wert geworden. Man kann diese Veränderung positiv werten oder aber als Wertezerrfall und Dekadenz diskreditieren. Welsch (1988) konstatierte Vielfalt als gesellschaftliche Tatsache, die gegeben sei.

Dies wird zum Beispiel in der Vielfalt von familialen Lebensformen ausgedrückt, wenn wir an Kernfamilien, Fortsetzungsfamilien, Ein-Eltern-Familien usw. denken. Die Generationenverhältnisse und Erziehungsformen, aber auch die Einstellungen und Werthaltungen der Eltern sind variantenreich und befinden sich im Wandel. Aber auch die Schulorganisation wurde vom Modernisierungsdruck erfasst (Neuenschwander, 2005). Ein traditionell stark standardisierter Unterricht wird zu Gunsten von individualisierenden, flexiblen und adaptiven Unterrichtsformen weiterentwickelt und immer variantenreicher und dynamischer.

Diese Sicht legt nahe, dass Bildung in unserer westlichen Kultur kontextspezifisch betrachtet werden muss. Es wird aber auch deutlich, dass wir Schule und Familie je vielfältig denken müssen.

Mit dem Modernisierungsschub ist eine politische Debatte verbunden: Mit der Modernisierung wurde die Vormachtstellung der staatlichen Schule gegenüber privaten Interessen wieder heftiger kritisiert. Die Schule als staatliche Institution soll sich in einem Demokratisierungsprozess öffnen und den Eltern Mitsprache gewähren. Entsprechend entstanden in vielen Kantonen Elternräte und andere Formen von Elternvereinigungen, um den familiären Interessen in Schulfragen Rückhalt zu geben. Erste Folgen sind zu beobachten, insofern die Eltern bei schulischen Selektionsentscheidungen Einfluss erhalten haben und sich die Schulorganisation an familiären Interessen anzupassen beginnt. Dies sehen wir etwa bei der Diskussion zu Blockzeiten und Tagesschulen.

(2) In *systemtheoretischer Sicht* stellt sich insbesondere die Frage nach der normativen Grenze zwischen Schule und Familie. Schule und Familie werden als getrennte soziale Systeme mit eigenen Strukturen gedacht. Sie erhalten nur in gegenseitiger Abgrenzung eine je eigene Funktion.

Lerners systemische Entwicklungstheorie bildet ein anschauliches Beispiel dafür (Lerner & Walls, 1999): Jugendliche gestalten zwar ihre Lern- und Entwicklungsprozesse wesentlich selber, aber immer in enger Interaktion mit den Strukturen und Regeln verschiedener Kontexte und deren Akteure. Entsprechend geht es darum, die Strukturen und Funktionen der jeweiligen Kontexte in Zusammenhang mit der Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern zu analysieren.

Für das Verhältnis von Schule und Familie lassen sich aus diesen zwei Ansätzen generell drei verschiedene Interpretationsmuster unterscheiden:

1. Ausgehend von der Schulwirkungs- und Schulqualitätsforschung wird immer wieder eine enge Verzahnung von Schule und Familie postuliert. Weil beide, Schule und Familie, zu Erziehung und Sozialisation der Kinder beitragen, ist eine enge Abstimmung und strukturelle Anpassung erforderlich.
2. In einer sequentialistischen Sicht wird der Familie gegenüber dem Kleinkind und Vorschulkind die primäre Erziehungsaufgabe überwiesen. Nach Schuleintritt wird diese familiäre Erziehungsaufgabe ergänzt, je nach Standpunkt gar durch die schulische Bildung ersetzt.
3. In einer dritten Sichtweise, die sich vor allem auf systemtheoretische Überlegungen etwa im Sinne von Tyrell (1985) stützt, werden Schule und Familie als funktionell und strukturell getrennte Kontexte interpretiert. Nur durch die Trennung der beiden Kontexte erhalten sie eine je eigene Bedeutung. Häufig wird der Familie die Erziehungsfunktion, der Schule die Bildungsfunktion zugewiesen, ohne dass dabei die Begriffe immer klar definiert sind.

Wir stimmen in normativer Hinsicht vor allem mit dem dritten Ansatz überein, obwohl Familie und Schule überlappende Wirkungen besitzen. Entsprechend erhalten Schule und Familie unterschiedliche Funktionen. Die Schule möchten wir im Anschluss an Fend (1981) mit zwei Funktionen charakterisieren:

1. Schule soll erstens komplexe Lernprozesse initiieren und steuern, welche einen professionellen Rahmen voraussetzen (Qualifikationsfunktion). Beispielsweise ist es vielen Eltern nicht möglich, ihren Kindern in der Mittelstufe und Oberstufe einen angemessenen Geografie- oder Mathematikunterricht anzubieten, weil sie selber das erforderliche Fachwissen nicht besitzen, weil sie nicht über die erforderlichen didaktischen Kompetenzen verfügen oder die erforderlichen Materialien nicht haben.
2. Zweitens soll Schule Kinder beurteilen und den unterschiedlich anspruchsvollen Ausbildungsgängen zuführen (Selektionsfunktion). Denn die Schule kann Diplome und Qualifikationen verteilen. Dabei garantiert die staatliche Schule eher Chancengerechtigkeit im Selektionsverfahren als private Instanzen, welche private Interessen vertreten.

Aus diesen Schulfunktionen resultiert, dass schulische Bildungsprozesse in der Regel geplant sowie professionell angeleitet sind und zum Aufbau von explizitem Wissen führen. Gerade

komplexe Problemstellungen brauchen eine schrittweise Vorbereitung, wofür eine entsprechende Professionalität erforderlich ist. Schulische Bildungsprozesse reagieren auf gesellschaftliche Anforderungen und politische Aufträge. Gerade weil sich schulisches Lernen durch Distanz vom Kinderalltag auszeichnet, ist es nur teilweise in den Alltag der Kinder eingebettet. Durch geeignete didaktische Konzepte können zwar Prozesse des Transfers von der Lernsituation in Anwendungssituationen unterstützt werden, doch bleibt die prinzipielle Differenz von schulischem Lernen und ausserschulischer Anwendung bestehen (Tyrell, 1985).

In Abgrenzung zur Schule hat die Familie die primäre (normative) Funktion, überdauernde sichere Bindungen zwischen Personen verschiedener Generationen bereitzustellen und Werte zu vermitteln. Dies lässt sich als primäre Sozialisation bezeichnen. In Familien können keine Diplome oder Zertifikate erworben werden. Wir vertreten die Leitthese, dass sich Familien als Bildungskontexte durch besondere Lernprozesse und Wissensformen, welche die Kinder typischerweise erarbeiten, auszeichnen und sich darin von der Schule unterscheiden.

Bildungs- und Lernprozesse in der Familie sind typischerweise ungeplant und nicht nach didaktischen Kriterien arrangiert. Kinder konstruieren im Familienalltag und in Interaktion mit den Eltern und Geschwistern spezifische Werte und Einstellungen, aber auch ein intuitives Weltwissen. Dieses Wissen ist stark in der Familie situiert und in die Persönlichkeitsstruktur integriert, aber oft wenig verbalisiert und explizit. Es bildet als eine Art Vorwissen eine gute Basis für elaborierte Wissensformen, wie sie etwa in der Schule angestrebt werden.

Zusammenfassend vertreten wir die These, dass die Kinder in kontinuierlicher Interaktion mit den Familienmitgliedern Weltwissen aufbauen. Dieses Weltwissen bildet eine Grundlage für schulische Lernprozesse und führt zu guten Leistungen.

1.4 Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit und Schülerleistungen

Eine wichtige Schnittstelle zwischen Schule und Familie vollzieht sich in der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit. Wir erachten dies als wichtige, aktuell intensiv diskutierte Fragestellung, so dass in der Einleitung neue Konzepte und Ergebnisse zu diesem vernachlässigten Forschungsfeld präsentiert werden. Wir verzichten aber auf die Präsentation von Ergebnissen, umso mehr weil die Ergebnisse zeigen, dass die Eltern-Lehrpersonen-Zusammenarbeit im Unterschied zu Schule und Familie keine starken Wirkungen auf die Kompetenzentwicklung der Kinder besitzt (Neuenschwander et al., 2005).

Die Diskussion über die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit verläuft sehr programmatisch. Die neue Schweizer Bundesverfassung sowie die kantonalen Schulgesetzgebungen verlangen Eltern-Lehrer-Kontakte in verschiedenen Klassenstufen sowie in Problemsituationen. Vor allem die US-amerikanische 'parental involvement' Literatur weist darauf hin, dass durch geeignete Eltern-Lehrer-Kontakte die Schulqualität erhöht werden kann. Die Forschungsergebnisse stammen aber vor allem aus US-Studien, deren Übertragbarkeit auf Schweizer-Verhältnisse nicht überprüft worden ist. Unter dem Stichwort „parental involvement“ werden heterogene Konzepte diskutiert wie die Unterstützung der Familien in der Kindererziehung, Kommunikation mit Familien über Schulprogramme, Einbezug der Familie in das Schulgeschehen, Unterstützung der Eltern als parallele Instruktoren neben Lehrpersonen, Einbezug der Eltern bei Schulentscheidungen sowie Koordination von Ressourcen und Dienstleistungen für Familien und Schulgemeinde (sog. Gemeindepädagogik) (vgl. Epstein, Coates, Salinas, Sanders & Simon, 1997; Epstein, Sanders, Simon, Salinas, Jansorn & Van Voorhis, 2002). Allerdings dürf-

te eine solch breite Konzeption die Beteiligten überfordern und eine Reihe von unerfüllbaren Erwartungen wecken. So ist die Befundlage, wonach die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit die Schülerleistungen fördert, nicht so eindeutig, wie gelegentlich behauptet wird (Downey, 2002; Henderson & Berla, 2004). Allenfalls dürfte die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit eine kompensatorische Funktion bei schlechten Schulleistungen erhalten. So korreliert die Häufigkeit von Eltern-Lehrer-Kontakten mit Schülerleistungen in verschiedenen Studien negativ (z.B. Downey, 2002; Neuenschwander et al., 2005).

Diese Zusammenarbeit kann sich auf der individuellen, kindbezogenen Ebene vollziehen (Eltern und Lehrpersonen sprechen miteinander über ein Kind). Sie ist auf der Klassenebene situiert, wenn Klassen- und Fachlehrpersonen mit der Elternschaft einer Klasse zum Beispiel im Rahmen eines Elternabends diskutieren. Sie kann auf der Schulebene angesiedelt sein, wenn institutionalisierte Elternräte oder Elternvereinigungen mit Schulleitung und Schulpflege verhandeln.

Aus dem hohen Beitrag der Eltern zum Schulerfolg ihrer Kinder wird immer wieder eine Intensivierung der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit abgeleitet. Es wird argumentiert, dass Eltern und Lehrpersonen ihre Bemühungen um die Heranwachsenden koordinieren sollen, um die Effektivität von Erziehung und Bildung in Schule und Familie zu steigern. Entsprechend sprach zum Beispiel Aurin (1990b) von einer Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Lehrpersonen. Indem ein Konsens zwischen Eltern und Lehrpersonen erarbeitet wird, kann die Entwicklung der Kinder effektiver gefördert werden.

Die Schule hofft durch die Zusammenarbeit mit Familien, das commitment der Eltern zu erhöhen und damit die Grundlage für eine produktive Lehrer-Schüler-Zusammenarbeit zu sichern und die Effektivität des Unterrichts zu erhöhen. Eltern wollen ihrerseits durch die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen, ihre Anliegen und Interessen in die Schulorganisation einbringen und den eigenen Kindern optimale Bildungschancen sichern. Gleichzeitig erhoffen sich Eltern Hinweise, wie sie ihre Kinder schulisch fördern können (Hausaufgaben, schulergänzende Förderung). Neuenschwander et al. (2005) zeigten exemplarisch für den Kanton Bern, dass die meisten Kontakte über Zettel und sog. „Mitteilungsbüchlein“ der Schule sowie Telefonate erfolgten, dass Eltern-Lehrer-Besprechungen hingegen im Durchschnitt nur 1-2 Mal pro Jahr stattfanden, wobei es beträchtliche Varianzen zwischen den Kindern gibt. Im vorliegenden Rahmen soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern Eltern über die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit ihre Kinder schulisch unterstützen können. Es werden daher Funktionen der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit beschrieben und gezeigt, inwiefern sie erfüllt werden. Konkret werden vier Funktionen der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit unterschieden (vgl. ausführlicher in Neuenschwander et al., 2005):

1. Aus der Schuleffektivitätsdebatte (z.B. Scheerens & Bosker, 1997) kann erstens der Zusammenarbeit die Funktion zugeordnet werden, die Kinder in ihrem Lernen und in ihren Leistungen zu unterstützen. Die Effektivität der Schule soll durch die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen gesteigert werden.
2. Eine zweite Funktion sehen wir in der Reduktion von Lehrerbelastungen während des Unterrichts. Auch dies kann aus der Schuleffektivitätsdebatte abgeleitet werden: Wenn Lehrpersonen in der Elternschaft ein hohes Commitment herstellen können, werden sie in ihrer Arbeit unterstützt. Dadurch werden Eltern zu einer Ressource in der Lehrarbeit, was sich in sinkenden Belastungen auswirken müsste.

3. Aus der Modernisierungsdiskussion kann die Funktion abgeleitet werden, dass die Schule ihre Akzeptanz in der Elternschaft durch eine intensivere Elternarbeit erhöhen kann. Im Kontakt mit den Eltern können Lehrpersonen die Qualität ihrer Schule und ihrer Arbeit zeigen und belegen, dass die Kinder in der Schule optimal gefördert werden. Elternkontakte werden für Lehrpersonen zu einer PR-Gelegenheit. Unter diesem Gesichtspunkt ist die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit eine Reaktion auf Kritik an der Staatsschule, aber auch erhöhtem Mitbestimmungsinteresse der Elternschaft.
4. Eine vierte Funktion der Zusammenarbeit liegt ausgehend von systemtheoretischen Überlegungen in der Elternarbeit als Innovationsquelle für Schulentwicklungs- und Familienentwicklungsprozesse. Schule und Familie können als gegenseitige Irritationsquelle interpretiert werden, welche Reorganisationen im jeweils anderen Kontext auslösen. So führen beispielsweise schulische Hausaufgaben in der Familie dazu, dass neue Themen diskutiert werden, dass aber Eltern-Kind-Konflikte auftauchen, welche das Familienklima beeinflussen.

Neuenschwander et al. (2005) haben die ersten drei Funktionen empirisch untersucht. Die vierte Funktion konnte empirisch nicht überprüft werden, weil dafür keine geeigneten Daten vorlagen. Die Ergebnisse zeigten, dass die Formen der Zusammenarbeit, die in der Schweiz in der Regel praktiziert werden, vor allem die Funktion der Akzeptanzsicherung erfüllen. Je eher die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen gelingt, desto positiver ist die Schuleinstellung der Eltern. Überdies berichteten Lehrpersonen mit einer gelingenden Elternzusammenarbeit über weniger Belastungen im Unterricht (Neuenschwander et al., 2005).

Hingegen konnten empirisch keine Zusammenhänge zwischen verschiedenen Formen von Eltern-Lehrer-Kontakten und den Schülerleistungen gefunden werden. Ob sich Eltern und Lehrpersonen intensiv gegenseitig informieren oder nicht, ob sie zueinander Vertrauen aufbauen, oder ob sie miteinander Maßnahmen koordinieren, beeinflusste die Schülerleistungen nicht. Immerhin scheint eine gelingende Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit die Zufriedenheit der Kinder in der Schule positiv zu beeinflussen. Wir konnten keine Effekte auf die Lernprozesse der Kinder finden, wohl aber auf die Emotionen der Kinder in der Schule.

Einschränkend muss darauf hingewiesen werden, dass durch die Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit der Anregungsgehalt der kindlichen Umwelt nicht beschnitten werden darf. Schon Bronfenbrenners (1981) Forschungsprogramm betonte, dass es für Kinder günstig ist, in vielfältigen, möglichst unterschiedlichen Sozialisationskontexten aufzuwachsen. Wenn Kinder in Schule und Familie unterschiedliche Erfahrungen machen, dürfte dies die kindliche Entwicklung stimulieren. Allerdings sind die Kinder mit der Aufgabe konfrontiert, diese unterschiedlichen Erfahrungen und Wertvorstellungen in ihrer Identität zu integrieren. Diese Integrationsaufgabe ist zwar für manche Jugendliche eine anspruchsvolle Aufgabe, sie ist aber eine unabdingbare Voraussetzung für eine differenzierte Identität mit einem persönlichen, individuellen Lebensentwurf.

Es bleibt eine empirisch zu überprüfende Frage, welche Formen die Zusammenarbeit von Eltern, Lehrkräften in Berufsfachschulen und Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern annehmen soll und welche Wirkungen diese haben kann. Wegen der ungebrochen hohen Bedeutung der Familie für die Kompetenzentwicklung in der Berufsbildung (vgl. Kapitel 3 und 4 dieses Berichts) sollten die Eltern eine Rolle erhalten, ohne die Autonomie ihrer Kinder zu sehr beschränken. Zu dieser Frage braucht es aber mehr Konzepte und Daten.

1.5 Transitionsforschung

Schulübergänge sind Schlüsselsituationen und es werden Weichen für individuelle Bildungsverläufe gestellt. Sie bilden zugleich die Scharniere in Bildungssystemen. Nach der Einschulung gibt es in den meisten Kantonen die diachronen Übergänge in die Sekundarstufe I, in die Sekundarstufe II (Berufsbildung, Mittelschule) sowie in die tertiäre Ausbildungsstufe bzw. in das Erwerbsleben. Von den diachronen Übergängen sind synchrone Übergänge wie das Pendeln zwischen verschiedenen Lebenskontexten (etwa Schule - Familie - Freizeitvereine usw.) zu unterscheiden.

Während den schulischen Übertritten in die Sekundarstufe I bzw. in die Sekundarstufe II treten die Schülerinnen und Schüler in eine neue Schule, in eine neue Klasse, werden mit neuen Lehrpersonen konfrontiert, ändern ihre gleichaltrigen Bezugspersonen, werden in unpersönlicheren Rahmenbedingungen geschult usw. Leistungen und schulische Selbstkonzepte sind in Transitionssituationen typischerweise weniger stabil. Dieser Kontextwechsel bringt einerseits eine Stimulation und Bereicherung für die Jugendlichen mit sich, eine Art Entwicklungsschub, andererseits sind damit zahlreiche Belastungen verbunden. Jugendliche haben erhebliche Anpassungsleistungen an die neue Ausbildungssituation zu erbringen.

Die Transitionsforschung erhielt seit den 1990er Jahren wachsende Aufmerksamkeit und wurde zu einem Paradigma von entwicklungspsychologischen und lebenslaufsoziologischen Arbeiten generell (z.B. Lerner & Walls, 1999; Sackmann, 2007).

Besonders soll auf die Schweizer Besonderheit hingewiesen werden, dass Schulübertritten in der Regel schulische Selektionsprozesse vorausgehen (im Unterschied etwa zu U.S.A.). Jugendliche in anspruchsvollen Anschlusslösungen müssen sich gegenüber erhöhten Leistungsansprüchen und in neuen Bezugsgruppen bewähren. Entsprechend ist für die weitere Leistungsentwicklung kritisch, wie sich Jugendliche nach dem Übertritt an die Anschlusslösung anpassen können. In der Tat zeigte Neuenschwander (2007a) längsschnittlich, dass den meisten Jugendlichen trotz der Schwierigkeiten der Übergang in die Berufsbildung bzw. Mittelschule gut gelingt: die Jugendlichen sind nach dem Übertritt mit ihrer schulischen Situation zufriedener und lernmotivierter als vor dem Übertritt. Nur eine kleine Gruppe gerät in Risikosituationen, beim Übertritt in die Sekundarstufe II sind es knapp 10% (Herzog, Neuenschwander & Wannack, 2006).

Die Eltern als Begleiter in schulischen Übergängen besitzen eine besondere Stellung unter den Bezugspersonen Jugendlicher. Sie bilden bei diesen Übergängen konstante Bezugspersonen, weshalb Eltern eine zentrale soziale Ressource in schulischen Transitionssituationen darstellen (Herzog et al., 2006). Gleichwohl ist zu vermuten, dass sich die Elternbeziehung im Jugendalter aufgrund eines Entwicklungsschubs, wie er bei einem Kontextwechsel ausgelöst werden kann, ändert. Der Kreis von Bezugspersonen weitet sich während Übergängen, neue Freundschaften konkurrenzieren die elterliche Beratung und Unterstützung, und die Jugendlichen lösen sich von ihren Eltern ab. Eltern und Kinder verbringen weniger viel Zeit miteinander, ihre Beziehung ist weniger eng. Jugendliche werden autonomer. Die Bedeutung der elterlichen Unterstützung für die Schulleistungsentwicklung dürfte demnach vom Verlauf des Individuationsprozesses/Elternablösung bzw. der Entwicklung der Elternbeziehung abhängen.

1.6 Übergang in die Berufsbildung

Im vorliegenden Bericht steht der Übergang von der Schule in die Berufsbildung im Zentrum. Im Anschluss an Neuenschwander (2007b) fassen wir im Folgenden einige Probleme und Befunde zusammen, die sich beim Übergang in die Berufsbildung stellen.

Bildungsziele: Die Ziele der Volksschulbildung und die Anforderungen der Berufsbildung korrespondieren nur teilweise. Volksschullehrpersonen verfolgen in erster Linie Bildungsziele, die sich auf das Erreichen von Lehrplanzielen beziehen, und qualifizieren ihre Schülerinnen und Schüler nur teilweise für nachschulische Anforderungen (Neuenschwander, 2003; 2005). Demgegenüber wollen die Jugendlichen lieber auf die Berufsbildung und das Erwerbsleben vorbereitet werden. Überdies erhalten überfachliche Qualifikationen wie soziale Fähigkeiten (insbesondere Tugenden wie Pünktlichkeit, Höflichkeit usw.) oder der Erwerb von Lernstrategien nicht die Bedeutung, die von Lehrbetrieben (vor allem KMU) gewünscht wird. Man kann sich fragen, ob Volksschullehrpersonen die Jugendlichen vertieft auf die berufliche Bildung vorbereiten könnten, wenn sie selber längere berufliche Erfahrungssequenzen gemacht haben.

Zeitpunkt der Berufswahl: Im internationalen Vergleich erfolgt die Berufswahl in der Schweiz sehr früh. In Deutschland steht die Entscheidung ein halbes Jahr, in England und USA etwa zwei Jahre später an. Wer zu Beginn des 9. Schuljahres noch keine klare berufliche Vorstellung hat, ist auf dem Lehrstellenmarkt im Nachteil. In diesem Alter ist die Geschlechtsidentität der Jugendlichen noch wenig entwickelt, so dass es für Jugendliche schwieriger ist, einen geschlechtsuntypischen Beruf zu wählen. Wichtig wäre eine Verschiebung der Lehrstellenvergabe auf einen möglichst späten Zeitpunkt, beispielsweise das Frühjahr des 9. Schuljahres. Für Jugendliche mit verzögertem Berufswahlprozess sind zudem Brückenangebote notwendig; 25 Prozent der Jugendlichen legen nach dem 9. Schuljahr ein Zwischenjahr ein (BFS/TREE, 2003).

Risikosituationen: Verfügen Jugendliche zwei bis drei Monate vor Ende der Volksschule noch nicht über eine Anschlusslösung, so setzen sie mit hoher Wahrscheinlichkeit (86%) ihre Ausbildung nicht oder nur verzögert fort. Jugendliche geraten in diese Situation, wenn sie ineffiziente Berufswahlstrategien verwenden, von den Eltern zu wenig unterstützt werden oder tiefe Schulnoten haben. Im Hinblick auf eine wirksame Früherkennung entwickelten wir eine Checkliste, um gefährdete Jugendliche zu Beginn des 9. Schuljahres zu identifizieren (Herzog et al., 2006).

Aktuell werden in der Schweiz (EDK, Bund) intensive Diskussionen geführt, um den Übergang von der Schule in die Berufsbildung zu optimieren (vgl. etwa www.nahtstelle-transition.ch). Es geht darum, dass mehr Jugendliche direkt nach dem 9. Schuljahr die optimale Anschlusslösung erhalten, so dass 95% der Jugendlichen einen Abschluss auf dem Niveau der Sekundarstufe II erreicht (vgl. EDK-Ziele). Diskutiert werden unter anderem die Einführung von standardisierten Leistungstests im 8. Schuljahr (Stellwerk, Harnos), die Reorganisation des 9. Schuljahres, individuelle Begleitung von gefährdeten Jugendlichen (z.B. Case Management des Bundes), schulische und berufliche Brückenangebote, Schaffung neuer Lehrstellen, Koordination der Ausbildung zwischen der Sekundarstufe I und II. Im vorliegenden Bericht können nicht alle diese Diskussionsstränge aufgegriffen werden. Wir konzentrieren uns auf die Frage, unter welchen schulischen und familiären Bedingungen Jugendliche eine geeignete Anschlusslösung nach dem 9. Schuljahr erhalten.

1.7 Zusammenfassend: Fragestellung

Zusammenfassend werden in diesem Bericht folgende zwei Hauptfragen mit mehreren Unterfragen diskutiert:

1. Bedingungen des Erfolges in Schule und Ausbildung

- Welchen Einfluss haben familiäre Bedingungen auf Schul- und beruflichen Ausbildungserfolg?
- Welche schulischen Leistungen zeigen Lernende im 2. und 3. Lehrjahr in den Fächern Deutsch und Mathematik?
- In welcher Weise unterscheiden sich Lernende verschiedener Berufsgruppen in relevanten motivationalen und beruflichen Merkmalen?
- Welche persönlichen, schulischen, betrieblichen und familiären Faktoren tragen zur Entwicklung hoher Fach- und Methodenkompetenzen sowie zu Ausbildungs- und Arbeitszufriedenheit bei?

2. Übergang in eine weiterführende Schule oder in die Berufsbildung

- Wie werden Übergänge in die Sekundarstufe II bewältigt?
- Mit welchen Schwierigkeiten werden Jugendliche bei der Berufswahl konfrontiert?
- Wie können Jugendliche im Berufswahlprozess effektiv unterstützt werden?
- Unter welchen Bedingungen absolvieren Jugendliche nach der Volksschule ein Zwischenjahr?

Die beiden Hauptfragen führen zur Gliederung unseres Berichts. Nach der Beschreibung der methodischen Grundlagen in Kapitel zwei thematisieren die Kapitel drei und vier Bedingungen von Schülerkompetenzen und Motivation. Das Kapitel drei ist auf Prozesse in der Familie ausgerichtet und wie diese Schülerkompetenzen beeinflussen. Kapitel vier fokussiert die Berufsbildung und die Ausbildungsbedingungen der Entwicklung von beruflichen Kompetenzen. Die Kapitel fünf und sechs orientieren sich an der zweiten Frage. Kapitel fünf ist allgemeiner gehalten und präsentiert familiäre und schulische Bedingungen des Übergangs in die Sekundarstufe II, während sich Kapitel sechs auf die Daten der Lernenden in der Zürcher Berufsbildung bezieht. In Kapitel sieben werden die Ergebnisse diskutiert. Kapitel acht enthält Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen. Im Kapitel neun wird kurz auf die Planung der nächsten Projektschritte verwiesen. Kapitel zehn fasst den Bericht schliesslich kurz zusammen.

2 Methode

Im Folgenden geht es um den methodischen Ansatz der Studie und das Forschungsdesign. Die beiden Erhebungswellen 2006 und 2007 werden detailliert beschrieben, wobei insbesondere auf die Ergänzungsstichprobe Berufsfachschule aus Zürich eingegangen wird. Es werden bei den beiden Erhebungswellen 2006 und 2007 die Stichproben, die verwendeten Instrumente und die Durchführung der Untersuchung dargestellt. Zusätzlich wird einführend die Längsschnittstichprobe mit der Erhebung 2002 präsentiert. Auch wenn in der ersten Erhebung keine Lernende aus dem Kanton Zürich befragt wurden, spielen die Daten der Erhebungswelle 2002 für die Gesamtauswertung eine wichtige Rolle und sollen daher an dieser Stelle für die Vollständigkeit und eine gute Übersicht zusätzlich vorgestellt werden.

2.1 Projektdesign

Das Gesamtprojekt FASE B setzt sich zusätzlich zu den Lernenden aus dem Kanton Zürich aus weiteren Lernenden und Schülerinnen und Schülern aus den Kantonen Aargau und Bern zusammen. Über die bisherigen drei Erhebungswellen in den Jahren 2002, 2006 und 2007 wurden neben den Lernenden in der Berufsbildung auch Schülerinnen und Schüler befragt. Im Jahr 2008 ist eine 4. Erhebungswelle geplant, in der alle bisher befragten Jugendlichen erneut kontaktiert werden sollen. In der Abbildung 2.1 sind das Gesamtdesign der Längsschnittstichprobe sowie die in der 2. Erhebungswelle dazugekommenen Ergänzungsstichproben dargestellt. In der 2. Welle wurden 233 Jugendliche beider Kohorten aus dem Kanton Aargau und 143 Jugendliche des neunten Schuljahres aus dem Kanton Zürich neu in die Untersuchung einbezogen. Zusätzlich kamen 677 ausgewählte Lernende des Kantons Zürich in der 2. Erhebungswelle dazu, welche die Berufe Automonteur, Coiffeur/-se, Dentalassistent/-in, Detailhandelsangestellte/-r, Fachangestellte/-r Gesundheit, Gärtner/-in, Koch/Köchin, Pharmaassistentin, Montageelektriker/-in und Sanitärmonteur/se repräsentativ vertraten.

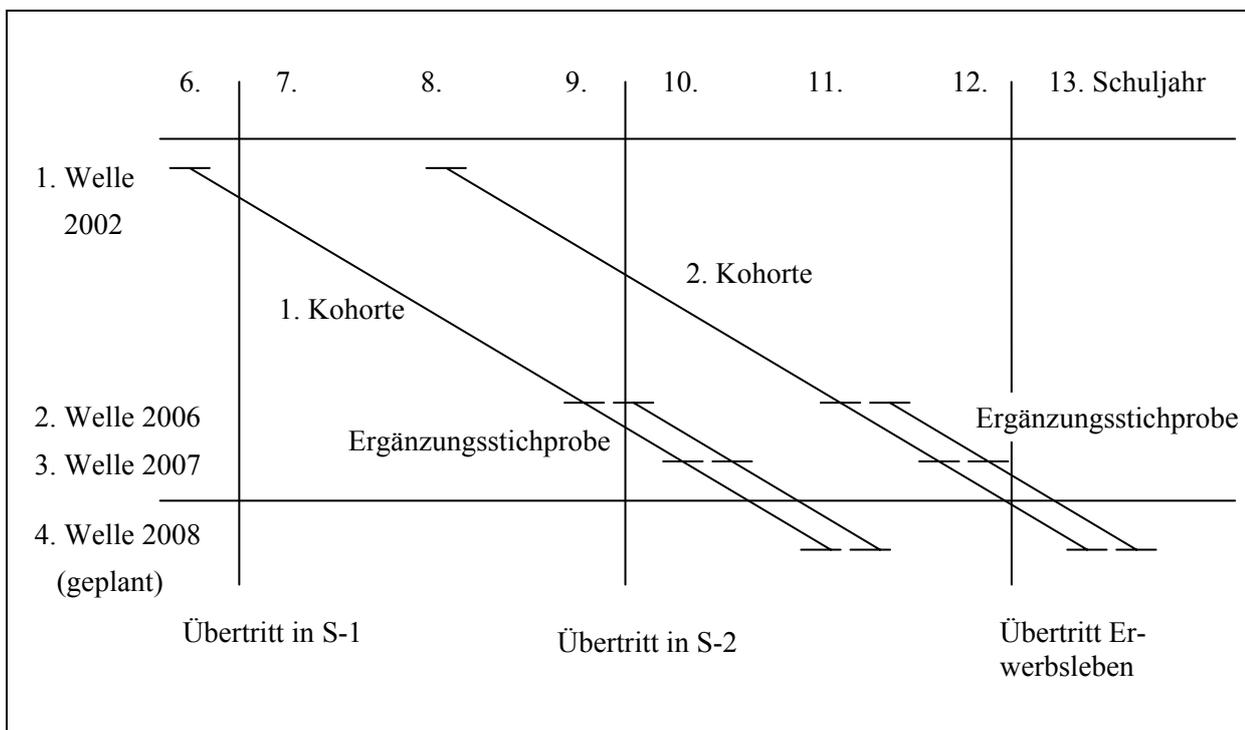


Abbildung 2.1: Gesamtes Forschungsdesign

2.2 Erhebungswelle 2002

2.2.1 Stichprobe und Durchführung

Die erste Erhebung fand im Spätherbst 2002 statt. Es wurden klassenweise 1153 Schülerinnen und Schüler aus 64 Klassen des deutschsprachigen Kantons Bern sowie deren Eltern und Lehrkräfte befragt. Die Stichprobe sollte möglichst repräsentativ für den deutschsprachigen Kanton Bern sein und wurde mittels eines geschichteten Verfahrens zufällig ausgewählt. Dabei wurden im Auswahlverfahren der Inspektoratskreis, das Vorhandensein eines Elternrates und der Oberstufenschultyp berücksichtigt. Ein weiteres Kriterium bestand darin, dass je Schule möglichst drei Klassen befragt wurden. Die befragten Klassen stammten sowohl aus der 6. als auch aus der 8. Klassenstufe, wobei in der Oberstufe pro Schule wenn möglich Schülerinnen und Schüler sowohl des Sek A - als auch des Sek B Niveaus befragt wurden.

Dabei besuchte ein Projektmitglied eine Klasse zwei Mal im Abstand von zwei bis drei Wochen. Beim ersten Besuch füllten die Schülerinnen und Schüler einen Fragebogen aus, beim zweiten wurde ihnen ein Deutsch- und Mathematiktest vorgelegt. Am Ende des ersten Besuchs in der Schulklasse wurde den Schülerinnen und Schülern ein verschlossenes Couvert mit einem Elternfragebogen und entsprechendem Begleitbrief mit nach Hause gegeben, der beim zweiten Besuch wieder eingesammelt wurde.

Zusätzlich zu den Jugendlichen wurden deren Eltern, gesamthaft 1021, befragt (vgl. Neuenschwander, Balmer, Gasser, Goltz, Hirt, Ryser & Wartenweiler, 2004). Zur Erreichung möglichst vieler fremdsprachiger Eltern wurde die Korrespondenz mit den Eltern und der Elternfragebogen in fünf Sprachen der gemäss Schülerstatistik des Kantons Bern häufigsten Nationalitäten¹ übersetzt: Italienisch, Spanisch, Serbisch, Albanisch und Türkisch.

Ebenso wurden die Klassenlehrpersonen, insgesamt 62, zu ihren Schülerinnen und Schülern befragt. Zusätzlich wurden Lehrpersonen, welche im Teilpensum dieselbe Klasse oder andere Lehrpersonen derselben Schule befragt: Gesamthaft wurden 183 Lehrkräfte untersucht.

Da jeweils die ganze Schulklasse befragt wurde, lag der Rücklauf der Fragebögen und Leistungstests der Schülerinnen und Schüler bei nahezu 100%. Der Rücklauf der Elternfragebögen bei 85%.

2.2.2 Instrumente

Der Konstruktion der Fragebögen wurde ein mehrperspektivischer Zugang zu Grunde gelegt, indem separate Fragebögen für die Schülerinnen und Schüler, die Eltern und die Lehrpersonen entwickelt wurden. Alle drei Personengruppen beantworteten einerseits spezifische, auf sie zugeschnittene Items. Andererseits wurden allen drei Personengruppen Items von ausgewählten Konzepten im Bereich der Schnittstelle Schule und Familie vorgelegt, was einen Vergleich der verschiedenen Sichtweisen ermöglichte. Ausserdem wurden Leistungstests in Mathematik und Deutsch eingesetzt. Die Messinstrumente der Leistungstests sowie der Fragebögen sind ausführlich in separaten Dokumentationsbänden beschrieben (vgl. Neuenschwander, Balmer, Gasser, Goltz, Hirt, Ryser & Wartenweiler, 2003a; Neuenschwander et al., 2003b; Neuenschwander et al., 2003c; Neuenschwander et al., 2003d; Neuenschwander et al., 2003e). Diese geben auch Auskunft über die Herkunft der Items respektive Testaufgaben, Gütekrite-

¹ Die Angaben beziehen sich auf den deutschsprachigen Kantonsteil.

rien und Ergebnisse der verwendeten Items, Skalen und Aufgaben. Überdies enthalten sie deskriptive Informationen aller einbezogenen Items (vgl. Neuenschwander et al., 2004, S.43ff.).

2.3 Erhebungswelle 2006

In der Erhebungswelle 2006 wurden in den Monaten April bis Juni 2006 insgesamt 1669 Jugendliche des neunten und elften Schuljahres aus den Kantonen Aargau, Bern und Zürich untersucht. Zusätzlich wurden die Eltern der untersuchten Jugendlichen in einem Fragebogen zu ihren Kindern befragt.

2.3.1 Stichprobe des Gesamtprojektes

Die Zusammensetzung der Stichprobe basierte auf drei Auswahlkriterien:

Schülerbefragung

1. *Längsschnitt:* Im Jahr 2006 fand eine zweite Erhebungswelle des im Jahre 2002 begonnenen Forschungsprojektes zu familiären Bedingungen von Schülerleistungen statt. Es wurden 616 Jugendliche aus 62 Klassen der ersten Erhebungswelle erneut befragt. Tabelle 2.1 beschreibt detailliert den Rücklauf der Erhebung.

Tabelle 2.1: Längsschnitt: Rücklauf nach Kohorte und nach Geschlecht

	2002			2006		
	weiblich N	männlich N	Total N	weiblich N	männlich N	Total N
K1	235	220	455	192 (1) ²	149 (3)	345
K2	348	348	696	166 (1)	104	271
Total	583	568	1151	360	256	616

2. *Querschnitt:* Zur Erhöhung der Repräsentativität und Vergrößerung der Stichprobe wurden ergänzend zu der Längsschnittstichprobe Jugendliche aus den Kantonen Aargau und Zürich befragt. Da nicht mit einem vollständigen Rücklauf gerechnet werden konnte, wurde auf diese Weise die Stichprobe vergrößert und eine repräsentativere Ausgangsdatenlage für die Rekonstruktion des weiteren Ausbildungsverlaufs geschaffen. Im Kanton Aargau wurden 233 Jugendliche beider Kohorten, im Kanton Zürich 143 Jugendliche des neunten Schuljahres neu in die Untersuchung einbezogen³. Die Jugendlichen wurden klassenweise befragt, wobei die Kohorte neuntes Schuljahr nach folgenden Schichtungskriterien ausgewählt wurde: Es sollten (a) Klassen aus Stadt- wie aus Landschulen sein, (b) sofern dies die Grösse des Schulhauses erlaubte, mehrere Klassen je Schule befragt werden, (c) nur Regelklassen einbezogen werden, (d) gleich viele Klassen aus Sek B- und Sek A-Schulen (AG) resp. Schulen mit gegliederten

² Jeweils in Klammern sind jene Jugendlichen angegeben, welche keiner Person im Jahr 2002 zugeordnet werden konnten.

³ Jugendliche im elften Schuljahr aus dem Kanton Zürich bilden die Stichprobe der Zürcher Ergänzungsstudie Berufsfachschulen.

Oberstufen und Schulen mit dreiteiliger Oberstufe (ZH) rekrutiert werden sowie (e) - um die Komplexität des Designs zu reduzieren - Mehrjahrgangsklassen ausgeschlossen werden. Insgesamt wurden die Jugendlichen in neun Klassen aus vier Zürcher Schulen (zwei Land- und zwei Stadtschulen) und in sieben Klassen aus vier Aargauer Schulen (eine Stadt- und drei Landschulen) befragt.

3. *Zürcher Berufsfachschulen*: Diese Teilstichprobe ist repräsentativ für ausgewählte Berufe und umfasst 41 Klassen aus Berufsfachschulen des Kantons Zürich⁴.

Elternbefragung

Neben dem Schülerfragebogen wurden auch die Eltern der Jugendlichen befragt. Die Gesamtstichprobe der untersuchten Eltern setzte sich aus den oben beschriebenen drei Teilstichproben zusammen. 297 Eltern wurden ein zweites Mal befragt, 388 Eltern kamen in Zürich dazu und 135 aus dem Kanton Aargau. Insgesamt nahmen 820 Eltern an der Untersuchung teil (Tabelle 2.2).

Tabelle 2.2: Gesamtstichprobe Eltern

	Bern	Zürich	Aargau	Total
K1	233	116	43	392
K2	64	272	92	428
Total	297	388	135	820

2.3.2 Stichprobe der Zürcher Ergänzungsstudie Berufsbildung

Wie in der Abbildung 2.2 ersichtlich wird, wurden in der Erhebungswelle 2006 im Rahmen der Zürcher Ergänzungsstudie Berufsbildung 677 Lernende im 2. Lehrjahr in das Projekt integriert.

⁴ Detailliertere Ausführungen siehe 2.3.2.

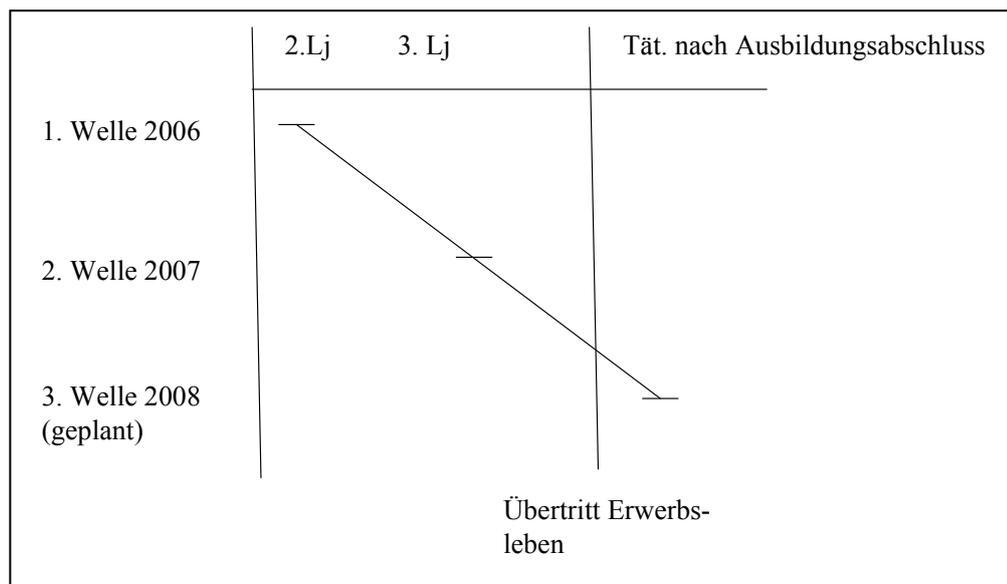


Abbildung 2.2: Erhebungsdesign der Lernenden

Lernendenbefragung

Die Auswahl der Stichprobe basierte auf folgenden Kriterien:

Zuerst wurden in Absprache mit dem Mittelschul- und Berufsbildungsamt Zürich zehn Berufe ausgewählt (nur dreijährige Lehren, welche (a) typische Männerberufe, (b) typische Frauenberufe, (c) typisch gemischt-geschlechtliche Berufe waren).

Tabelle 2.3: Lehrberufe der Zürcher Berufsfachschulen

Berufslehre	Geschlecht		Total N	Anzahl Klassen
	weiblich N	männlich N		
Automonteur	0	66	66	4
Coiffeur/-se	106	2	108	7
Dentalassistentin	62	0	62	3
Detailhandelsangestellte/-r	66	46	112	7
Fachangestellte/-r Gesundheit	78	4	82	4
Gärtner/-in	12	33	45	3
Koch/ Köchin	35	49	84	5
Montageelektriker	0	39	39	3
Pharmaassistentin	52	0	52	3
Sanitärmonteur	0	27	27	2
Total	411	266	677	41

Danach wurde die gesamte Anzahl Lernende je Beruf im Kanton Zürich berechnet und eine repräsentative Anzahl von Klassen je Beruf festgelegt, wobei die gesamte Anzahl Klassen 40 betragen sollte. Anschliessend wurden die Berufsfachschulen im Kanton Zürich bestimmt, welche diese Berufe führten und zufällig Klassen im zweiten Lehrjahr ausgewählt. Befragt wurden 677 Schülerinnen und Schüler aus neun Berufsfachschulen mit insgesamt 41 Klassen. In Tabelle 2.3 sind die Lehrberufe nach Geschlecht und Klassen aufgelistet.

Elternfragebogen

Auch bei der Ergänzungsstudie Berufsbildung Zürich wurden zusätzlich zu den Jugendlichen deren Eltern befragt. Die Stichprobe umfasste insgesamt 273 Eltern. Die Tabelle 2.4 zeigt die Zusammensetzung dieser Stichprobe, bezogen auf Lehre und Geschlecht ihrer Kinder.

Tabelle 2.4: Zürcher Berufsfachschulen: Elternstichprobe

Berufslehre Jugendliche(-r)	Geschlecht Kind		Total N
	weiblich N	männlich N	
Automonteur	0	15	15
Coiffeur/-se	33	0	33
Dentalassistentin	22	0	22
Detailhandelsangestellte/-r	24	19	43
Fachangestellte/-r Gesundheit	51	2	53
Gärtner/-in	7	21	28
Koch/ Köchin	20	19	39
Pharmaassistentin	19	0	19
Montageelektriker	0	11	11
Sanitärmonteur	0	7	7
Total	173	94	270

2.3.3 Instrumente

In der Erhebungswelle 2006 wurden ein standardisierter Fragebogen für die Jugendlichen sowie Leistungstests in Mathematik und Deutsch eingesetzt. Zusätzlich wurden die Eltern in einem Fragebogen zu ihren Kindern befragt.

2.3.3.1 Fragebogen

Für die Auswahl der Fragebogenitems wurden bewährte Skalen mit guten Gütekriterien, Eigenkonstruktionen, die sich in der ersten Erhebungswelle 2002 als reliabel erwiesen haben und neu konstruierte Items verwendet.

Zu folgenden Themen wurden den Jugendlichen und deren Eltern Items vorgelegt:

Schülerfragebogen

- Angaben zur Person (Selbstwert, Sozialkompetenz, Lebenseinstellung, Medienkonsum)
- Familiäre Situation (Elternbeziehung, Familienklima, Vorbild Mutter)
- Schulische Situation (Elternunterstützung, Klassenzufriedenheit, Störung der sozialen Ordnung, Hausaufgaben, extrinsische und intrinsische Motivation in der Schule)
- Eigenes Verhalten im Unterricht und Wahrnehmung der Lehrperson
- spezifisch im Deutschunterricht
- spezifisch im Mathematikunterricht
- Übergang in die weitere Schul- und Berufsausbildung/ Schul bzw. Ausbildungssituation (Berufswahlprozesse, Elternunterstützung, Sozialisation im Lehrbetrieb/Schule, Belastungen bei Übergängen, Passung der Anschlusslösung, Berufswahlkriterien)
- bisheriges Leben und Zukunftsperspektiven

Elternfragebogen

- Angaben zur Person
- Familie (Vorbild, Stimulation, Erziehungswerte, Familienklima, Interaktionsdichte)
- Schule (Funktion der Eltern-Lehrer Zusammenarbeit, Hausaufgaben Mathematik, Hausaufgaben Deutsch, Elternunterstützung allgemein, Leistungsattribution, Elternmotivierung, Zukunftsperspektiven, Elternunterstützung bei der Berufswahl/Wahl der Mittelschule)

Die Daten wurden nach der Computererfassung bereinigt und nach testtheoretischen Kriterien analysiert (Faktorenanalysen, Reliabilitätsanalysen).

2.3.3.2 Leistungstests

Die verwendeten Leistungstests in den Fächern Deutsch und Mathematik wurden bereits in der ersten Erhebungswelle des Forschungsprojektes erfolgreich eingesetzt. Bei der Entwicklung der im Jahre 2006 verwendeten Leistungstests konnten auf Erkenntnisse der ersten Erhebungswelle zurückgegriffen werden. Es wurden Leistungstests für das neunte und für das elfte Schuljahr entwickelt, welche mit den Leistungstests der Erhebungswelle 2002 vergleichbar sind (vgl. Neuenschwander, Schaub & Angehrn, 2007c; Neuenschwander et al., 2007d).

Ziel des Leistungstests *Mathematik* war es, mathematische Grundkenntnisse aus zentralen Inhaltsbereichen der Mathematik (Arithmetik, Geometrie und Sachrechnen) zu prüfen. Im neunten Schuljahr wurden Fertigkeiten erfragt, die gemäss Lehrplänen der Kantone Bern, Zürich und Aargau im Mathematikunterricht bis Ende achttes Schuljahr vermittelt werden. Damit sollten die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler und Schüler aus unterschiedlichen Schultypen wie Sek B, Sek A und Gymnasium erfasst werden. Da im elften Schuljahr nicht von einem einheitlichen mathematischen Kenntnisstand ausgegangen werden konnte (z.B. ist Mathematikunterricht nicht Bestandteil aller Ausbildungsgänge), wurden als Referenzsystem jene mathematischen Kompetenzen gewählt, die gemäss Lehrplan am Ende der obligatorischen Schulzeit vorhanden sein sollten. Der Test sollte ausserdem einen breiten Leistungsbereich erfassen und Aussagen über die Leistungen sowohl von Gymnasiastinnen

und Gymnasiasten wie auch von Berufsmaturitäts- und Berufsschülerinnen und -schülern zulassen. Neben dem Fokus auf Kenntnissen und Fertigkeiten wurden allgemeine Lernziele des Mathematikunterrichts (Vorstellungsvermögen, Mathematisierfähigkeit und Problemlöseverhalten) bei der Entwicklung der Aufgaben berücksichtigt. Auf Basis dieser Grobziele wurde in mehreren projektinternen Diskussionen ein Aufgabenpool zusammengestellt und schliesslich im Rahmen von Expertengesprächen⁵ eine Auswahl getroffen. Diese Aufgaben wurden in Pretests mit zwei Sekundarklassen des neunten Schuljahres und einer Berufsfachschulklasse des elften Schuljahres erprobt. Bei der anschliessenden testtheoretischen Prüfung stellten sich zwei Aufgaben des Leistungstests des elften Schuljahres als zu schwierig heraus. Sie wurden daher nicht in die endgültige Fassung des Leistungstests aufgenommen.

Um den *Deutschfähigkeiten* und -kenntnissen der Jugendlichen am besten Rechnung zu tragen, war das Ziel des Leistungstests Deutsch, eine möglichst grosse Vielfalt sprachlicher Aktivitäten zu berücksichtigen. Sprachliche Aktivitäten umfassen vier Kompetenzen: Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Aufgrund der Testsituation (gruppenweise Erhebung) konnte der mündlichen Sprachproduktion der Jugendlichen keine Rechnung getragen werden. Auf Basis der drei verbleibenden Kompetenzbereiche, welche in vielen schweizerischen Lehrplänen vorgegeben werden (Hörverständnis, Leseverständnis und Schreiben), wurde in mehreren projektinternen Diskussionsrunden ein Aufgabenpool zusammengestellt und schliesslich im Rahmen von Expertengesprächen⁶ eine Auswahl getroffen. Diese wurde in Pretests in vier Klassen des neunten Schuljahres (davon zwei Klassen aus dem Progymnasium) und in vier Klassen des elften Schuljahres (zwei Klassen aus der Gewerbeschule und zwei Klassen aus dem Gymnasium) mit insgesamt 131 Schülerinnen und Schüler überprüft und nachher punktuell erneut überarbeitet.

2.3.4 Durchführung

Die Befragung der Jugendlichen fand einerseits klassenweise in der Schule statt, andererseits wurden die Fragebögen nach Hause verschickt. Bei der Erhebung in Klassen fanden die Befragungen an zwei Terminen statt. Beim ersten Termin füllten die Jugendlichen den Fragebogen aus und nahmen den Elternfragebogen mit nach Hause. Beim zweiten Termin brachten sie den ausgefüllten Elternfragebogen wieder mit und lösten die Leistungstests Deutsch und Mathematik. Die Befragung der Klasse wurde mit einer standardisierten Instruktion eingeleitet und von einer Projektmitarbeiterin geleitet. Jugendliche, welche nicht in eine Gruppe zusammengeführt werden konnten, erhielten den Schüler- und Elternfragebogen nach Hause gesandt und wurden bei Nichtbeantwortung des Fragebogens zweimal postalisch gemahnt. Wegen fehlender Projektressourcen wurden die Eltern nicht gemahnt, weshalb die Rücklaufquote geringer war als bei den Jugendlichen.

Der Anteil der schulisch befragten Jugendlichen war aus verschiedenen Gründen weniger gross. Zum einen waren nicht alle Schulen kooperationsbereit und stellten keine Unterrichtszeit für die Untersuchung zur Verfügung. Ein besonderes Problem bestand zudem darin, dass die Lernenden nur einzelne Tage pro Woche in der Berufsfachschule unterrichtet werden und es daher kaum möglich war, am gleichen Tag eine Gruppe von Lernenden der gleichen Schule zu befragen. Daher musste die Befragung teilweise am unterrichtsfreien Samstag stattfinden,

⁵ Bei den Experten handelt es sich um zwei Fachdidaktiker Mathematik der Sekundarstufe II.

⁶ Bei den Experten handelt es sich um zwei Fachdidaktiker(-innen) Deutsch der Sekundarstufe II.

wofür nur einzelne Jugendliche motiviert werden konnten. Zur Erhöhung des Rücklaufs wurden die Jugendlichen in einem zweiten Schritt postalisch befragt. Bei postalisch befragten Jugendlichen kamen keine Leistungstests zum Einsatz.

Die Jugendlichen der Querschnittsstichprobe wurden in analoger Weise klassenweise befragt.

2.4 Erhebungswelle 2007

Die beschränkten finanziellen Ressourcen erforderten bei der Erhebungswelle 2007 eine sehr eng umschriebene und kostengünstige Erhebungsmethode. Eine web-basierte Befragung bot sich an, weil somit dadurch keine Druck- und Versandkosten entstanden und die Daten unmittelbar elektronisch vorlagen. Gleichwohl konnten dank Identifikationscode und Passwort Individuen zuordenbare Daten unter Einhaltung des Datenschutzes erfasst werden. Die Qualität der Daten ist somit durchaus vergleichbar mit derjenigen von postalischen Befragungen.

2.4.1 Stichprobe des Gesamtprojektes

Bei der Stichprobenbeschreibung wird an dieser Stelle auf eine Darstellung der Auswahlkriterien für die Stichprobe verzichtet. Grundsätzlich wurden alle Jugendlichen angeschrieben, welche bisher mindestens ein Mal an der Untersuchung teilgenommen hatten oder einer Berufsfachschulklasse angehörten, die wir in die Untersuchung einbezogen hatten. Insgesamt wurden 2137 Jugendliche kontaktiert, davon nahmen 1407 an der dritten Erhebungswelle im Winter 2007 teil. Der Rücklauf betrug somit 65.8%.

Die Tabelle 2.5 zeigt die Geschlechter- und Altersverteilung der Jugendlichen in der Erhebung 2007.

Tabelle 2.5: Geschlechter- und Altersverteilung 2007

	Geschlecht		Alter	
K1	223	223	M	S
K2	541	541	18.63	1.78

Legende: K1 = Kohorte 1, zehntes Schuljahr; K2 = Kohorte 2, zwölftes Schuljahr; M = Mittelwert; S = Standardabweichung

Tabelle 2.6: Längsschnittstichprobe Wellen 1, 2 und 3

	1. Erhebungswelle 02	2. Erhebungswelle 06	3. Erhebungswelle 07
	N	N	N
K1	455	345 (4)	241
K2	696	271 (1)	228
Total	1151	616	469

Anmerkung: Jeweils in Klammern sind jene Jugendlichen angegeben, welche keiner Person der 1. Welle zugeordnet werden konnten.

Des Weiteren wird die Entwicklung der Längsschnittstichprobe über die drei Erhebungswellen in der Tabelle 2.6 dargestellt. In der zweiten Erhebungswelle nahmen 616 der Schülerin-

nen und Schüler der ersten Erhebungswelle nochmals teil. In der Erhebungswelle 2007 waren es noch 469.

Die Zusammensetzung der Stichprobe 2007 aufgegliedert in die drei verschiedenen Teilstichproben der zweiten und dritten Erhebungswelle, ist in der Tabelle 2.7 ersichtlich.

Tabelle 2.7: Zusammensetzung Teilstichproben

	2. Erhebungswelle 06	3. Erhebungswelle 07
	N	N
Berner Längsschnitt	616	469 (76.1 %)
Zusatzstichprobe Berufsfachschulen Zürich	677	518 (76.5%)
Zusatzstichprobe ohne Zürcher Berufsfachschulen und Berner Längsschnitt	376	228 (60%)
Total	1669	1215 (72.8%) ^a

^a Von den restlichen 192 Jugendlichen haben 136 an Welle 1, nicht aber an Welle 2 teilgenommen. Schliesslich wurden 56 Jugendliche in Welle 3 im Rahmen der Klassenbefragung erstmals befragt.

2.4.2 Stichprobe der Zürcher Ergänzungsstudie Berufsbildung

Die Ausgangsstichprobe war gleich wie im Jahr 2006 (Welle 2). Wie bereits aus Tabelle 2.7 ersichtlich wurde, haben von den 677 Lernenden aus Zürcher Berufsfachschulen, welche in der Erhebungswelle 2 dabei waren, 518 in der dritten Erhebungswelle wieder teilgenommen. Der Rücklauf war hier deutlich höher als in der Längsschnittstichprobe weil die Lernende direkt in den Klassen befragt wurden. Aufgrund fehlender Bereitwilligkeit seitens der Schule eine Schulstunde für das Ausfüllen des Fragebogens zur Verfügung zu stellen, wurden 9 Klassen postalisch befragt.

2.4.3 Instrumente

In der Erhebungswelle 2007 wurde jeweils ein standardisierter Fragebogen für die Lernende sowie für die Schülerinnen und Schüler eingesetzt. Zusätzlich wurden den in den Klassen befragten Jugendlichen Denkaufgaben zur Lösung vorgesetzt.

2.4.3.1 Internetfragebogen

In der Erhebungswelle 2007 wurde ein kurzer standardisierter Fragebogen entwickelt und unter Beizug eines Tools der Universität Zürich (www.olat.unizh.ch) ins Internet gestellt. Es wurde je ein Internetfragebogen für die Schülerinnen und Schüler und die Lernende entwickelt. Die beiden Fragebogen entsprechen sich weitgehend, unterscheiden sich aber bezüglich den Fragen zur Ausbildungssituation und Vorbereitung auf das Erwerbsleben. Bei den Lernenden war es notwendig, diese mit Fragen zum beruflichen Kontext zu ergänzen, aus diesem Grunde ist der Lernendenfragebogen umfassender. Beim Fragebogen der Schülerinnen und Schüler wurde hingegen neben dem fachspezifischen Selbstkonzept Deutsch auch dasjenige

der Mathematik erfasst. Da nicht alle Lehrlinge in der Berufsfachschule das Fach Mathematik belegen müssen, wurde bei ihnen nur das fachspezifische Selbstkonzept Deutsch und zusätzlich das berufliche Selbstkonzept erfasst.

Nach Möglichkeit wurden die gleichen Items wie in der Erhebungswelle 2006 eingesetzt, um die längsschnittliche Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Im Hinblick auf neu zu messende Konstrukte wurden möglichst publizierte (reliable und valide) Items verwendet. Die Entwicklung des Internetfragebogens wurde technisch vom Support-Team der Universität Zürich unterstützt. Der Fragebogen wurde so konstruiert, dass zuerst die interessierenden Konstrukte bestimmt und danach dazu passende Operationalisierungen gesucht wurden. Die ausgewählten Items wurden Experten zur Beurteilung vorgelegt und danach bei Jugendlichen der Zielgruppe (Berufsfachschule und Mittelschule) erprobt (Pretest), bevor sie in der Gesamtstichprobe eingesetzt wurden. Zusammengefasst wurden Items zu folgenden Themen den Lernenden und den Schülerinnen und Schülern vorgelegt:

Fragebogen für Lernende

- Angaben zur Person
- Ausbildungs- und Arbeitssituation
- Betrieb, Stellensuche, Kriterien Berufswahl
- Zufriedenheit mit der aktuellen Ausbildungssituation, Zeugnisnoten, Sozialisation im Lehrbetrieb, Kontaktperson im Lehrbetrieb
- Berufliche Situation (Fähigkeitsselbstkonzepte, Identifikation, Arbeitszufriedenheit)
- Schulische Situation (Deutsch/ABU, Unterrichtsmotivation)
- Globaler Selbstwert, Aussehen, Sport, Alkoholkonsum
- Sozialkompetenz (Eltern, Peer)
- Umfeld (Peers, Eltern)
- Bisheriges Lebensereignisse und Ausblick

Schülerfragebogen

- Angaben zur Person
- Ausbildungssituation
- Kriterien Ausbildungs-Studienwahl
- Ausbildungssituation (Zufriedenheit mit Schulsituation, Zeugnisnoten, Herausforderungen in der Schule)
- Schulisches Fähigkeitskonzept, Identifikation, Werte
- Interesse der Eltern
- Schulische Situation (Deutsch, Mathematik, Unterrichtsmotivation)
- Betrieb, Stellensuche, Berufswahl/Studienwahl
- Unterrichtssituation (Zufriedenheit, Motivation, Noten)
- Berufliche Situation (Fähigkeitsselbstkonzepte, Identifikation, Arbeitszufriedenheit)
- Globaler Selbstwert, Aussehen, Sport, Alkoholkonsum
- Umfeld (Peers, Eltern)

- Bisherige Lebensereignisse und Ausblick

Die erhobenen Daten wurden nach der Computererfassung bereinigt und nach testtheoretischen Kriterien analysiert (Faktorenanalysen, Reliabilitätsanalysen).

2.4.3.2 Denkaufgaben

Zusätzlich zu dem Fragebogen wurden den Lernenden⁷ Denkaufgaben vorgelegt. Die Absicht war schul- und notenunabhängige Potentiale der Jugendlichen festzustellen. Sie mussten 3 ausgewählte Aufgabengruppen aus dem I-S-T 2000R⁸ zu den Themengebieten Gemeinsamkeiten, Zahlenreihen und Würfelaufgaben lösen. Diese Aufgabengruppen lassen sich nach Amthauer, Brocke, Liepmann und Beauducel (2001) folgenden Intelligenzkomponenten zuordnen:

- (a) Gemeinsamkeiten: verbale Intelligenz
- (b) Zahlenreihen: numerische Intelligenz
- (c) Würfelaufgaben: figurale Intelligenz

Alle drei Subtests erfassen nach Amthauer et al. (2001) fluide Intelligenz (im Unterschied zur kristallinen).⁹

2.4.4 Durchführung

Die Jugendlichen, welche nicht mehr in den Klassenverbänden kontaktiert werden konnten, erhielten brieflich einen Zugangscode mit Passwort. Zusätzlich erhielten sie für die Teilnahmen eine kleine Belohnung (ein Warengutschein im Wert von 10 Franken). Wenn sie nach zwei Mahnungen nicht reagierten, wurden sie telefonisch kontaktiert und erhielten eine kleine Hilfestellung. Damit sollten Rücklaufverzerrungen verhindert werden, weil Jugendliche aus unteren sozialen Schichten und mit geringer schulischer Bildung möglicherweise grössere Widerstände haben, an einer Internetbefragung teilzunehmen. 63,32% dieser Jugendliche, welche zusätzlich telefonisch zu einer Teilnahme aufgefordert wurden, machten bei der Untersuchung mit.

Die Jugendlichen der Zürcher Ergänzungsstichprobe Berufsbildung waren in den gleichen Berufsfachschulklassen erreichbar wie bei der letzten Befragungswelle. Sie befanden sich im dritten und letzten Lehrjahr. Entsprechend konnte – die Einwilligung der Schulleitung vorausgesetzt – die Befragung während des Unterrichts (ca. 30-40 Min.) direkt am PC erfolgen. Eine geschulte Projektmitarbeiterin suchte die Klasse auf und sorgte dafür, dass der Fragebogen nach einer kurzen Instruktion selbstständig von den Lernenden ausgefüllt werden konnte. Die Lernenden erhielten einen persönlichen Zugangscode und ein Passwort.

⁷ Die Denkaufgaben wurden nur bei den Lernenden des Kantons Zürich, welche klassenweise befragt werden konnten, durchgeführt.

⁸ Intelligenz-Struktur-Test 2000 R von Amthauer, Brocke, Liepmann und Beauducel (2001).

⁹ Cattell (1963) unterschied zwei Faktoren zweiter Ordnung, die er als fluide und kristalline Intelligenz bezeichnete. Die fluide Intelligenz repräsentiert die gehirphysiologische Effizienz, die sich beispielsweise in der Verarbeitungsgeschwindigkeit ausdrückt. Fluide Leistungen sind inhaltsübergreifende, kognitive Grundfunktionen, die eine flexible Aufnahme und Verarbeitung von Informationen ermöglichen. Dagegen ist die kristalline Intelligenz als Niederschlag individueller Erfahrungen zu sehen, die etwa dem verbalen Verstehen oder der routinisierten Durchführung effektiver Problemlösestrategien zugrunde liegen.

3 Familiäre und schulische Bedingungen des Schulerfolgs

In diesem Kapitel wird der ersten Frage nach familiären und schulischen Bedingungen des Schulerfolgs in der Sekundarstufe I und II nachgegangen. Dafür wird zuerst ein Leitkonzept für die Auswertung eingeführt, nachher werden wichtige Ergebnisse der Datenanalysen vorgestellt. Das Kapitel ist in zwei Hauptteile gegliedert: (1) Familie und Bildungseffekte: Wie beeinflussen familiäre Bildungseffekte Leistungen und Motivation von Lernenden (Kapitel 3.1 und 3.2)? (2) Schultypvergleich: Wie unterscheiden sich Leistungen und Motivation zwischen verschiedenen Schultypen (wie Gymnasium, Berufsmaturitätsschule, Berufsbildung)? Lassen sich unterschiedliche Erklärungsmuster in Gymnasium und Berufsbildung finden? Anschliessend wird in Kapitel 4 die Frage nach den Effekten der Berufsbildung anhand von Berufsfachschulklassen im Kanton Zürich präzisiert.

3.1 Einführung, Arbeitsmodell

Zur Strukturierung der Auswertungen entwickelten wir ein Auswertungsmodell zur Erklärung von Sozialisationseffekten. Dabei beschränken wir uns vor allem auf Effekte wie schulische Leistungen, schulische Motivation und Fähigkeitsselbstkonzepte. Wir gehen gemäss Abbildung 3.1 davon aus, dass der Lernprozess einerseits von stabilen Personmerkmalen wie Persönlichkeit, Intelligenz, Geschlecht beeinflusst wird, andererseits durch Merkmale der Kontexte Familie und Schule. Weitere Sozialisationseffekte wie organisierte Freizeitvereine, Gleichaltrigenbeziehungen dürften zwar auch einen wesentlichen Einfluss haben (vgl. Walberg, 1986), werden aber aus Gründen der Übersichtlichkeit hier weggelassen. Die stabilen Personenmerkmale sowie die Kontextmerkmale beeinflussen den Lern- und Sozialisationsprozess und damit direkt und indirekt die Sozialisationseffekte. Im familiären Umfeld werden Strukturmerkmale wie der sozio-ökonomische Status, die Familienzusammensetzung, Migrationshintergrund von Prozessmerkmalen wie das Familienklima, die Eltern-Kind-Beziehung, Erziehungsstil usw. unterschieden. Das schulische Umfeld ist ausserordentlich vielfältig und komplex (Neuenschwander, 2005). Nach den Ebenen lassen sich beispielsweise Schulsystem, Einzelschule und Unterricht unterscheiden. Daneben sind curricular-fachliche Komponenten von sozialen Komponenten zu unterscheiden. In der Berufsbildung wird die Ausbildung in der Berufsfachschule ausserdem mit derjenigen im Lehrbetrieb ergänzt. In Abbildung 3.1 ist die direkte Wechselwirkung zwischen Schule und Familie, zum Beispiel in Form von Eltern-Lehrer-Kontakten (Kapitel 1.4) aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht eingetragen. Ebenfalls nicht eingetragen sind die Rückkoppelungsschlaufen von den Sozialisationseffekten zurück auf das familiäre bzw. schulische Umfeld, denn die schulischen Leistungen der Kinder dürften sowohl das familiäre wie auch das schulische Umfeld beeinflussen. Im Folgenden diskutieren wir ausgewählte Wechselwirkungen zwischen diesen Konzepten.

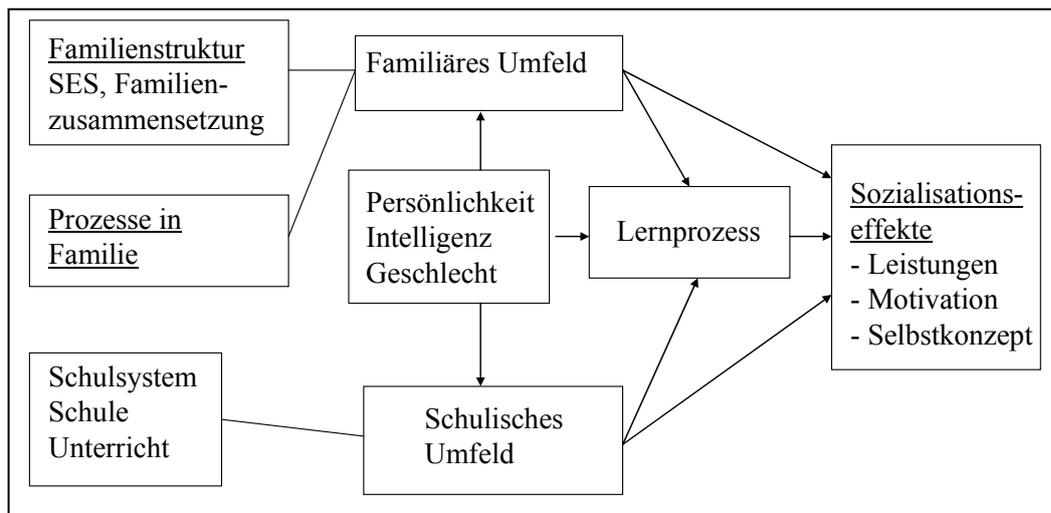


Abbildung 3.1: Arbeitsmodell (Rückkoppelungsschlaufen sind nicht eingetragen)

In Kapitel 3.2 wird vor allem die Beziehung des familiären Umfeldes zu den Sozialisations-effekten Leistung, Motivation und Selbstkonzept anhand von ausgewählten Analysen illustriert. In Kapitel 3.3 wird dann der Blick stärker auf das schulische und berufliche Umfeld gerichtet.

3.2 Familiäre Bedingungen von Schülerleistungen

Im ersten Schritt wird den Fragen nachgegangen, wie familiäre Struktur- und Prozessmerkmale den Lernprozess und die Leistungen der Kinder beeinflussen.

3.2.1 Familienstruktur und Schülerleistungen

In der Tat wurde bereits 1966 im Coleman-Report darauf hingewiesen, dass der Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler wesentlich von ihrer familiären Unterstützung abhängt. Dabei unterscheiden sich die Lernbedingungen zwischen den Familien stark. Bereits im Kleinkind- und Vorschulalter erhalten Kinder sehr unterschiedliche Förderung und treten mit einem unterschiedlichen Wissensstand in die Schule ein. Während manche Kinder bei der Einschulung bereits sehr gut lesen und schreiben können, besitzen andere nur elementare Kenntnisse.

Gestützt auf empirische Studien schrieb Krumm (1996), dass die Schulleistungsvarianz durch die Lernbedingungen in der Familie im Vergleich zur Schule im Verhältnis 2:1 aufgeklärt werden können. Auch wenn ein wesentlicher Teil des Effekts auf vererbte Gene zurückzuführen sein mag, darf offenbar die Bedeutung der familiären Lernbedingungen für das schulische Lernen nicht unterschätzt werden.

Bereits in Kapitel 1.2 wurde darauf hingewiesen, dass der sozio-ökonomische Status der Familie die Schülerleistungen wesentlich erklärt, zuletzt im Rahmen von PISA mehrfach belegt. Entscheidend ist nun die Frage, wie dieser Zusammenhang erklärt werden kann, wie die strukturellen Rahmenbedingungen die leistungsrelevanten Einstellungen von Eltern und Kindern beeinflussen, so dass sich die Leistungen positiv entwickeln. Wir vermuten ausgehend von Eccles und Wigfield (2002), dass Bildungsaspirationen von Eltern und Kindern eine solche Mediatorfunktion einnehmen könnten. Demzufolge richten Eltern aus höheren sozialen Schichten höhere Bildungsaspirationen an ihre Kinder. Bildungsaspirationen sind als höchste Schulform operationalisiert, welche Jugendliche vor Eintritt ins Erwerbsleben erreichen. Die-

se Erwartung bezeichnet weniger einen Wunsch der Eltern, als eine Vermutung (i.S. von „best guess“), auf welchem Ausbildungsniveau die Bildungskarriere ihres Kindes enden wird. Diese elterlichen Bildungsaspirationen dürften von Kindern internalisiert werden, insoweit sie von ihnen auch wahrgenommen werden.

Allerdings sind die Bildungsaspirationen von Eltern und Kindern nicht alleine vom sozio-ökonomischen Status abhängig. Jugendliche weisen eine mehrjährige Schullaufbahn vor, Eltern von Jugendlichen kennen die Leistungsfähigkeit ihrer jugendlichen Kinder recht gut. Eltern als auch ihre Kinder stimmen folglich ihre Aspirationen auf frühere Leistungen ab.

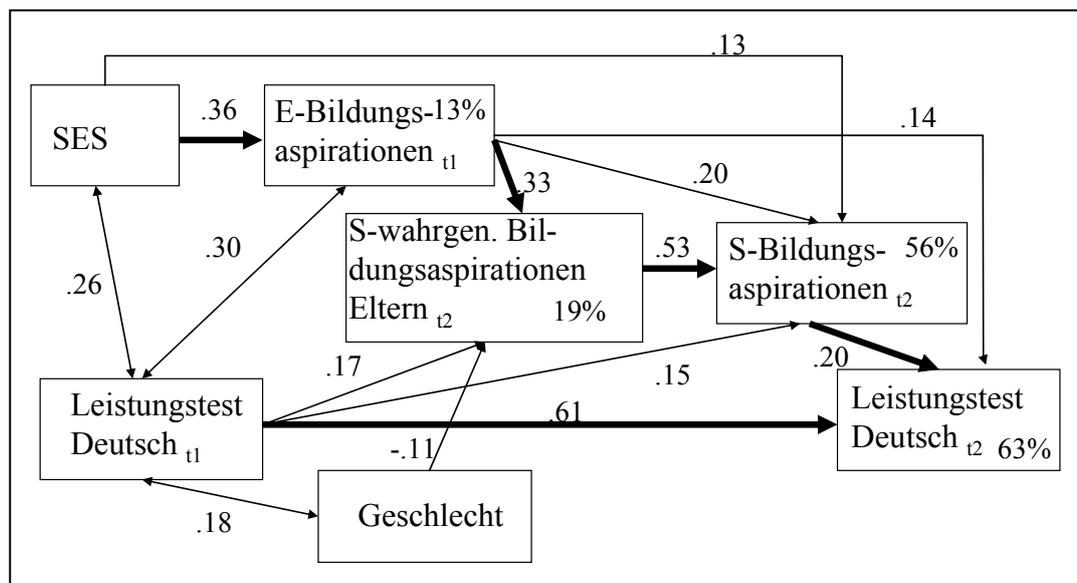


Abbildung 3.2: Bildungsaspirationen als Mediator zwischen SES und Leistungen in Deutsch ($\chi^2(6)=11.7$, CFI=.99, RMSEA=.05; alle eingetragenen Pfade sind signifikant)

Diese Hypothesen wurden im Rahmen eines Strukturgleichungsmodells überprüft. Gemäss Abbildung 3.2 erreichte das Pfadmodell gute Fit-Indices. Alle eingetragenen Pfade waren signifikant ($p < .05$). Wenn keine Pfade zwischen Konzepten eingetragen sind, waren diese nicht signifikant. Die Leistungen im 9. Schuljahr im Fach Deutsch konnten zu 63% aufgeklärt werden, wobei der stärkste Prädiktor die Leistungen im 6. Schuljahr war. Der Zusammenhang von sozio-ökonomischem Status (SES) und Deutschleistungen betrug $\phi = .26$ und lag damit nahe beim Befund von Sirin (2005) ($r = .30$, vgl. Kapitel 1.1). Der direkte Pfad vom SES zu den Leistungen war nicht signifikant. Der postulierte Vermittlungsprozess wies die höchsten Koeffizienten auf:

1. SES
2. Bildungsaspirationen der Eltern (Elternbefragung im 6. Schuljahr)
3. von Schülern wahrgenommene Bildungsaspirationen der Eltern (9. Schuljahr)
4. Bildungsaspirationen der Schüler (9. Schuljahr)
5. Leistungstestergebnis in Deutsch (9. Schuljahr)

Das Modell belegte ebenfalls, dass die Bildungsaspirationen der Eltern und der Kinder sich auf die früheren Deutschleistungen bezogen und darauf abgestimmt waren. Günstig waren offenbar Bildungsaspirationen, die am oberen Rand des Leistungspotenzials der Jugendlichen liegen. Zur Kontrolle wurde zusätzlich das Geschlecht eingeführt. Es korrelierte mit den Deutschleistungen positiv (Mädchen erbrachten höhere Deutschleistungen als Jungen) sowie mit den wahrgenommenen Bildungsaspirationen der Eltern. D.h. Eltern richteten geschlecht-sunabhängig hohe Bildungsaspirationen an die Kinder, Mädchen nahmen aber tendenziell geringere Aspirationen wahr als Jungen. Die Bildungsaspirationen der Jugendlichen selber waren wiederum nicht geschlechtsspezifisch.

In Abbildung 3.3 ist das analoge Ergebnismodell für das Fach Mathematik dargestellt. Die Befunde waren im Prinzip ähnlich. Wiederum wurde der direkte Pfad vom SES zur Leistungsveränderung in Mathematik vollständig durch Bildungsaspirationen vermittelt. In diesem Modell war der Zusammenhang der wahrgenommenen Bildungsaspirationen der Eltern mit dem Geschlecht nicht signifikant, im Unterschied zum Modell im Fach Deutsch, wobei der Effekt auch dort zwar signifikant, aber schwach war.

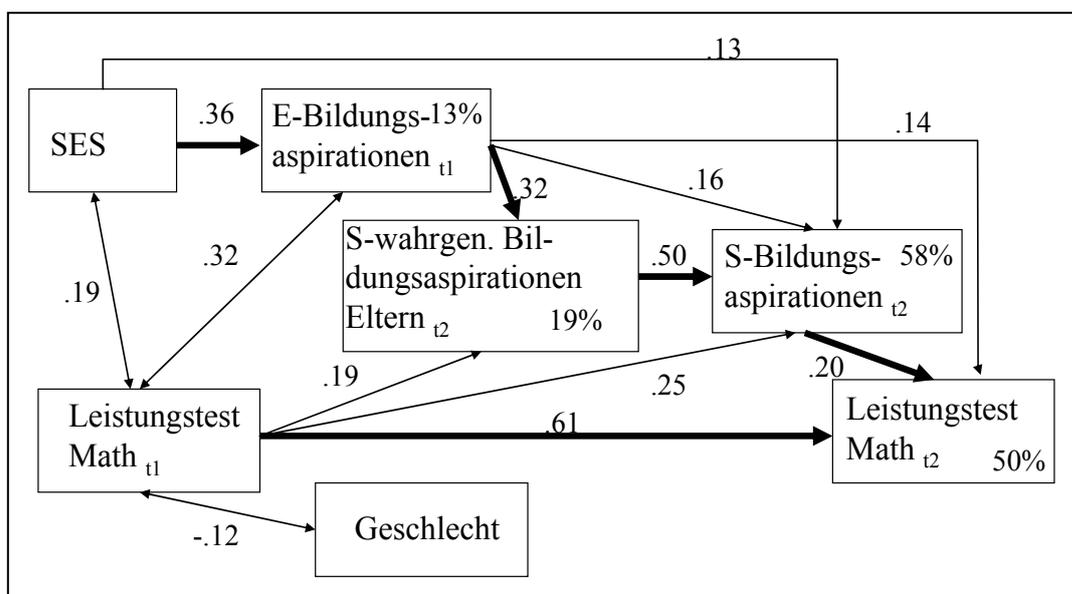


Abbildung 3.3: Bildungsaspirationen als Mediator zwischen SES und Leistungen in Mathematik ($\chi^2(8) = 4.6$, CFI = 1.0, RMSEA = .00; alle eingetragenen Pfade sind signifikant)

Die Ergebnisse belegen, dass Bildungsaspirationen von Eltern und Kindern den Prozess zwischen dem sozio-ökonomischen Status der Familie und den Schülerleistungen vollständig vermitteln. Entscheidend für die Schülerleistungen sind offenbar nicht der sozio-ökonomische Status, sondern die Aspirationen, wobei deren Ausprägungen von früheren Leistungen des Kindes sowie dem SES abhängen.

3.2.2 Familiäre Lernmilieus und Schulerfolg

Ausgehend von den Befunden zur medierenden Funktion von Bildungsaspirationen stellt sich die Frage, ob es weitere Mediatoren im Sinne von familiären Prozessmerkmalen gibt, welche Schülerleistungen erklären können und den Effekt des SES vermitteln, und wie diese miteinander interagieren.

Wie in Kapitel 1.2 eingeführt, dürften fünf Faktoren aus dem Familienkontext zur Erklärung von Schülerleistungen besonders wichtig sein: Kognitive Stimulation, autoritativer Erziehungsstil, autonomieförderliche Unterstützung bei Hausaufgaben, leistungsbezogene Erwartungen und Aspirationen sowie leistungsunterstützende Elternattributionen.

Neue Sichtweisen der Familie legen ein systemtheoretisches Verständnis nahe. Familien sind soziale Systeme, welche differenzielle Lernumgebungen schaffen. Sozialisierungseffekte der Familien lassen sich in einem systemtheoretischen Verständnis nicht auf einzelne Variablen reduzieren, sondern es sind Konstellationen von Variablen und Zuständen in sozialen Systemen, welche bedeutsam auf die Sozialisation der Kinder einwirken (Neuenschwander & Goltz, eingereicht). Diesem Ansatz folgend gilt es, solche Konstellationen von Variablen zu finden und miteinander zu vergleichen. Familien bilden also keine einheitlich gestalteten Kontexte, sondern lassen sich in verschiedene Typen gruppieren. Durch die Typologisierung von Familien können die Wirkungen verschiedener Lernmilieus auf die schulischen Leistungen untersucht werden. In methodischer Hinsicht erlauben Typologisierungen im Sinne des person-centered approach Interaktionen zwischen verschiedenen Variablen und Prozessen zu untersuchen (Bergmann & El-Khoury, 2003).

Pädagogische Typologien von Familien sind bisher selten. Viel bekannter sind Klassifikationen von Erziehungsstilen, wie sie etwa Lewin (1936) oder Baumrind (1971) entwickelt haben. Diana Baumrind und Buri, Louiselle, Misukanis und Mueller (1988) postulierten die vier Erziehungsstile autoritativ, autoritär, vernachlässigend und permissiv. Bei der Entwicklung von Familientypen orientierte ich mich an diesen vier Erziehungsstilen und leitete daraus vier pädagogische Orientierungen von Familien ab.

Mit den vier oben eingeführten Dimensionen Erziehungsstil, kognitive Stimulation, Hausaufgabensituation und Elternerwartungen rechneten wir iterative Clusteranalysen, um solche Familientypen empirisch zu bilden (vgl. ausführlicher Neuenschwander & Goltz, eingereicht). Wir bezogen uns dabei auf die Angaben von Kindern der 6. Klasse und ihren Eltern. Diese Clusteranalyse erklärte 68% der Varianz und ist daher sehr aussagekräftig. Im vorliegenden Fall erbrachte die Analyse für eine zweite Stichprobe von Kindern der 8. Klasse die gleichen Ergebnisse. Die Cluster sind also mit einer zweiten Stichprobe gut replizierbar. Die vier familiären Lernmilieus lassen sich wie folgt umschreiben (Abbildung 3.4):

1. *Atomistische Familien* sind durch geringe Zuwendung, Stimulation und Autonomie der Kinder charakterisiert. In Schulfragen, etwa bei Hausaufgaben, sind Konflikte häufig. Zwischen den Familienmitgliedern gibt es nur wenig oder aber konfliktreichen Austausch.
2. In *autonomieorientiert-anregenden Familien* erleben Kinder eine hohe Zuwendung und Autonomie. Gleichzeitig richten Eltern hohe Leistungserwartungen an ihre Kinder und bieten ein kognitiv stimulierendes Umfeld, indem sie zum Besuch kultureller Veranstaltungen, Lektüre von Büchern usw. anregen. Zuwendung und Gewähren lassen werden mit hohen Erwartungen gekoppelt. Konflikte bei Hausaufgaben sind sehr selten.
3. In *kontrollierend-anregenden Familien* erleben die Kinder eine autoritäre Führung kombiniert mit hoher emotionaler Zuwendung. Konflikte sind eher häufig.

4. In *wachsen lassenden (permissiven) Familien* erleben die Kinder wenig Führung und geringe kognitive Anregung. Kinder geniessen aber eine hohe Autonomie und Zuneigung und sie können in hohem Mass über sich selber bestimmen. Die einzelnen Familienmitglieder leben weitgehend unabhängig voneinander und interessieren sich primär für die eigenen Anliegen, was sich - im Unterschied zu den atomistischen Familien - konfliktarm vollzieht.

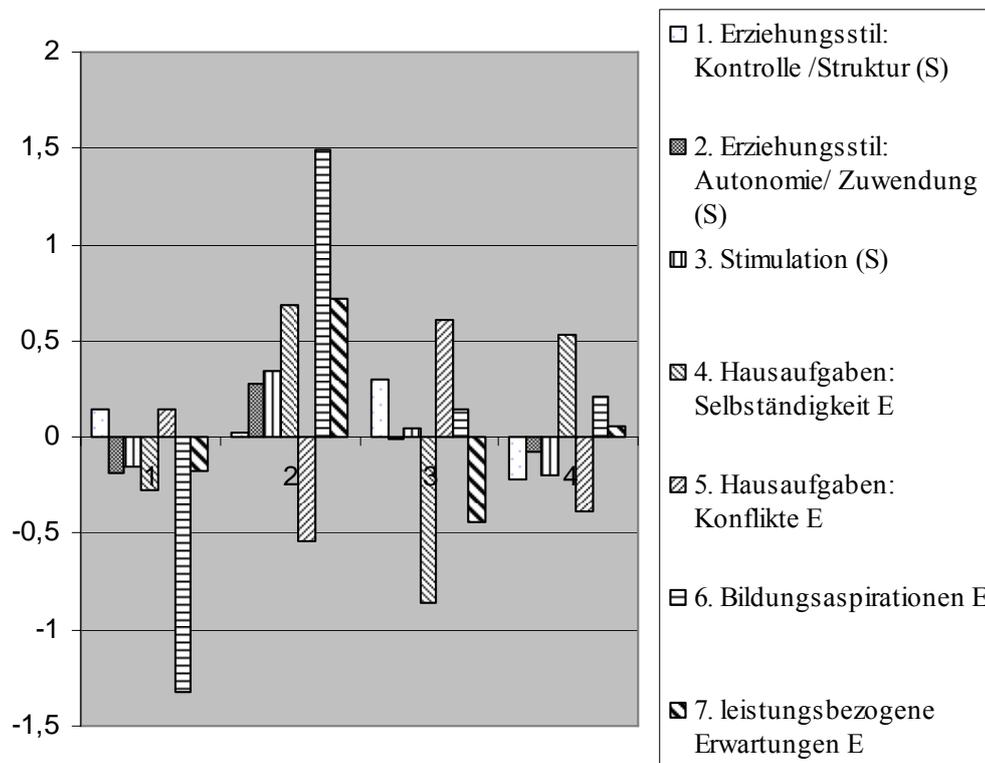


Abbildung 3.4: Ergebnis der Clusteranalyse (Cluster 1: atomistisch, 2: autonomieorientiert-anregend, 3: kontrollierend-anregend, 4: wachsen lassend)

Im ersten Schritt untersuchten wir die Zusammensetzung der Cluster. Die Clusterzugehörigkeit unterschied sich nicht nach dem Geschlecht der Kinder oder nach der Familienzusammensetzung. Allerdings gehörten Familien des zweiten und vierten Typs häufiger der Oberschicht an ($F(3, 332)=9.8, p < .001$). Überdies traten Kinder aus Cluster 2 und 4 nach dem 6. Schuljahr häufiger in einen Schultyp mit erweiterten Ansprüchen ein ($\chi^2(6)=104.1, p < .001$).

Das Hauptinteresse richtete sich darauf, ob die Kinder je nach familiärem Lernmilieu unterschiedliche Leistungen in der Schule erbrachten. Wir führten neben einer Befragung der Eltern und der Kinder zu zwei Messzeitpunkten auch Leistungstests in Deutsch und Mathematik durch. Diese Leistungstests wurden von uns selber für dieses Forschungsprojekt entwickelt und sie erwiesen sich als reliabel und valide. Die Leistungstests hatten einen Mittelwert von 50 und eine Standardabweichung von 10 (vgl. Kapitel 2.3.3.2).

Wie der Abbildung 3.5 entnommen werden kann, erbrachten die Kinder aus dem autonomieorientiert -anregenden familiären Lernmilieu deutlich höhere Leistungen in Deutsch und Mathematik als die Kinder aus atomistischen und führend-anregenden Familien. Der Unterschied

war grösser als eine Standardabweichung. Die Leistungen der Kinder aus wachsen lassenden Familien lagen in der Mitte. Der Unterschied war statistisch bedeutsam (Mathematik: $F(3, 319) = 23.6, p < .001$; Deutsch: $F(3, 319) = 15.7, p < .001$), auch wenn Geschlecht und sozio-ökonomischer Status der Familie kontrolliert worden waren, betrug die Effektstärke in Mathematik 1.45 und in Deutsch 1.09, was sehr starken Effekten entspricht. Diese familiären Lernmilieus vermögen also in hohem Mass Unterschiede zwischen den Leistungstests zu erklären.

Im nächsten Schritt interessierte es uns, ob die familiären Lernmilieus in einer längsschnittlichen Analyse auch die Veränderungen der Leistungen beim Übergang vom 6. ins 9. Schuljahr erklären können. In einer Kovarianzanalyse zeigte sich, dass dies sehr wohl möglich ist: Auch wenn man die früheren Leistungen und den sozio-ökonomischen Status der Familie als Kovariate kontrolliert, vermag das familiäre Lernmilieu am Ende der Primarschule die Leistungen drei Jahre später, im 9. Schuljahr, vorherzusagen (Math: Cluster: $F(3, 211) = 6.5, p < .001, \eta^2_{\text{Cluster}} = 8.5\%$; ISEI: $F(1, 211) = 1.6, \text{ns.}, \eta^2_{\text{ISEI}} = 0.7\%$; Test: $F(1, 211) = 112.6, p < .001, \eta^2_{\text{Test}} = 34.8\%$; Deutsch: Cluster: $F(3, 209) = 7.3, p < .001, \eta^2_{\text{Cluster}} = 9.5\%$; ISEI: $F(1, 209) = 2.4, \text{ns.}, \eta^2_{\text{ISEI}} = 1.2\%$; Test: $F(1, 209) = 180.8, p < .001, \eta^2_{\text{Test}} = 45.3\%$). Man kann daraus folgern, dass diese vier Familientypen unterschiedliche familiäre Lernmilieus bildeten, welche nicht nur mit unterschiedlichen Leistungen korrespondierten, sondern auch die Leistungsentwicklung im Zeitraum von 3 Jahren vorhersagten und den Effekt des sozio-ökonomischen Status vollständig kompensierten. Diese Analysen konnten für den Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I durchgeführt werden, aber nicht für den Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II, weil in dieser Teilstichprobe zu wenig viele ausgefüllte Leistungstests vorlagen.

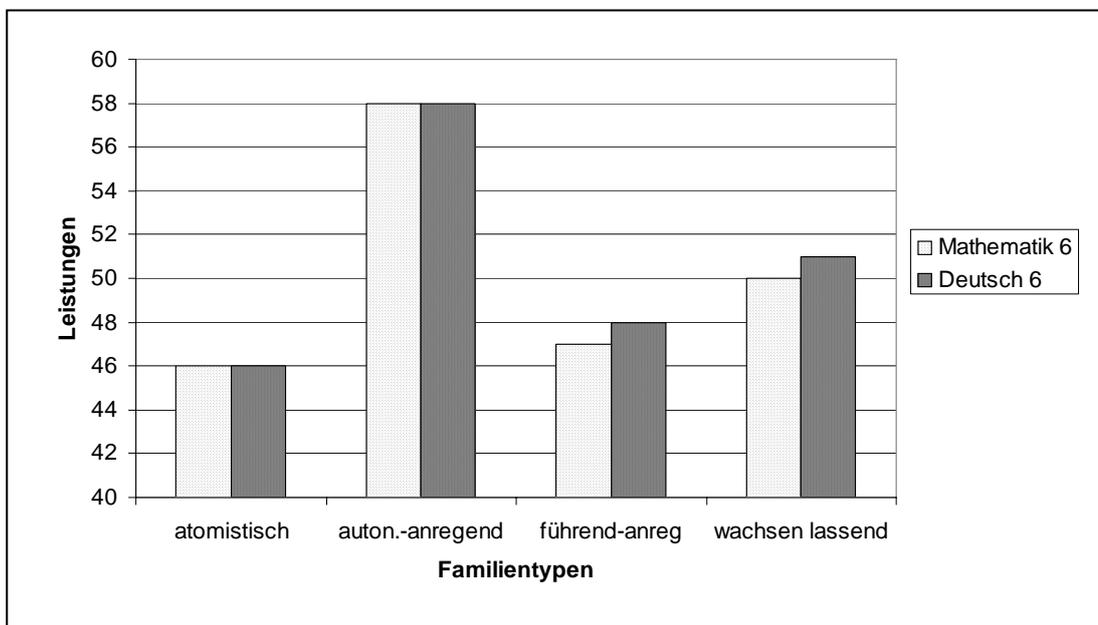


Abbildung 3.5: Familientypen Leistungen in Deutsch und Mathematik

Die präsentierten Ergebnisse brachten nun eine Differenzierung: Es ist offenbar nicht in erster Linie die Schichtzugehörigkeit der Familie, welche die Art der familiären Bildung zu charak-

terisieren erlaubt, sondern es sind die unterschiedlichen familiären Lernmilieus, die sich mit den Einstellungen und Interaktionsformen von Eltern und Kindern beschreiben lassen.

Motivation: Im vorliegenden Zusammenhang interessierte ausserdem die Motivationsentwicklung beim Übergang in die Berufsbildung. Eine wichtige Unterscheidung ist die zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation. Während die intrinsische Motivation ein spontanes Interesse an schulischem Lernen meint (Beispielitem: „Ich lerne, weil ich etwas verstehen möchte“), bezieht sich die extrinsische Motivation auf die Handlungsregulation durch äussere Anreize und instrumentelles Handeln (Beispielitem: „Ich lerne, weil es von mir erwartet wird“). Erlauben die Familientypen im 8. Schuljahr die Vorhersage der intrinsischen und extrinsischen Motivation im 11. Schuljahr bzw. im 2. Lehrjahr?

Zur Prüfung dieser Frage rechneten wir wiederum Kovarianzanalysen mit den abhängigen Variablen intrinsische und extrinsische Motivation im 11. Schuljahr und den unabhängigen Variablen intrinsische bzw. extrinsische Motivation im 8. Schuljahr sowie dem Faktor Familientyp. Tatsächlich vermochte der Familientyp die intrinsische Motivation im 11. Schuljahr vorherzusagen ($F(3, 208) = 3.0, p < .05$), selbst nach Kontrolle der Kovariate intrinsische Motivation (8. Schuljahr) ($F(1, 208) = 196.5, p < .001$). Die Vorhersage ins 3. Lehrjahr verpasste knapp das Signifikanzniveau ($F(1, 208) = 2.1, p < .10$). Die Familientypen vermochten aber die extrinsische Motivation nicht vorherzusagen ($F(3, 208) = 1.6, ns.$), die Kovariate war auch hier signifikant ($F(1, 209) = 37.4, p < .001$). Bei Jugendlichen aus autoritär-anregenden und wachsen lassenden Familien war die intrinsische Motivation höher als bei Jugendlichen aus den beiden anderen Familientypen. Bei der Vorhersage des 3. Lehrjahrs wurden aber die Familientypen signifikant ($F(3, 281) = 16.5, p < .001$) sowie die Kovariate extrinsische Motivation zum 1. Messzeitpunkt ($F(1, 281) = 16.3, p < .001$): Bei atomistischen und wachsen lassenden Familien ist die extrinsische Motivation höher als bei Jugendlichen aus den anderen Familientypen.

Diese familiären Lernmilieus waren offenbar Bildungskontexte, welche auf den Lernprozess und die Entwicklung der Kinder im schulischen Umfeld aber auch bereichsübergreifend einen nachhaltigen Einfluss ausübten. Damit wird exemplarisch die enge Wechselwirkung von familiärer und schulischer Bildung sichtbar.

3.2.3 Familie und Motivationsentwicklung

Im Folgenden wollten wir die familiären Bedingungen der Motivationsentwicklung in der Sekundarstufe I vertieft untersuchen. Die Motivation beeinflusst wesentlich den Lern- und Leistungsprozess von Jugendlichen und schafft eine Voraussetzung für die Lehrer-Schüler-Zusammenarbeit. Immer wieder beklagen Lehrpersonen die geringe Motivation von Jugendlichen in der Sekundarstufe. Intrinsische Motivation bezeichnet eine Verhaltensregulation, wonach ein Verhalten aus Selbstzweck ausgeführt wird (Beispiel: „Ich lerne, weil ich den Lerngegenstand verstehen will“). Die extrinsische Motivation bezeichnet hingegen eine Verhaltensregulation, wonach Lernen und Handeln instrumentell und aufgrund eines Zwecks durchgeführt wird, welcher ausserhalb seiner selbst liegt (Beispiel: „Ich lerne, weil es meine Eltern von mir erwarten“).

In der Tat nahm die intrinsische Motivation - in Übereinstimmung mit früheren Befunden (z.B. Neuenschwander, 2005) - vom 6. Schuljahr ins 9. Schuljahr kontinuierlich ab und blieb bis ins 11. Schuljahr auf einem relativ tiefen Niveau (Abbildungen 3.6 und 3.7). Die Ausprä-

gung der extrinsischen Motivation lag auf einem tieferen Niveau als die intrinsische Motivation, sank gleichwohl kontinuierlich vom 6. ins 11. Schuljahr.

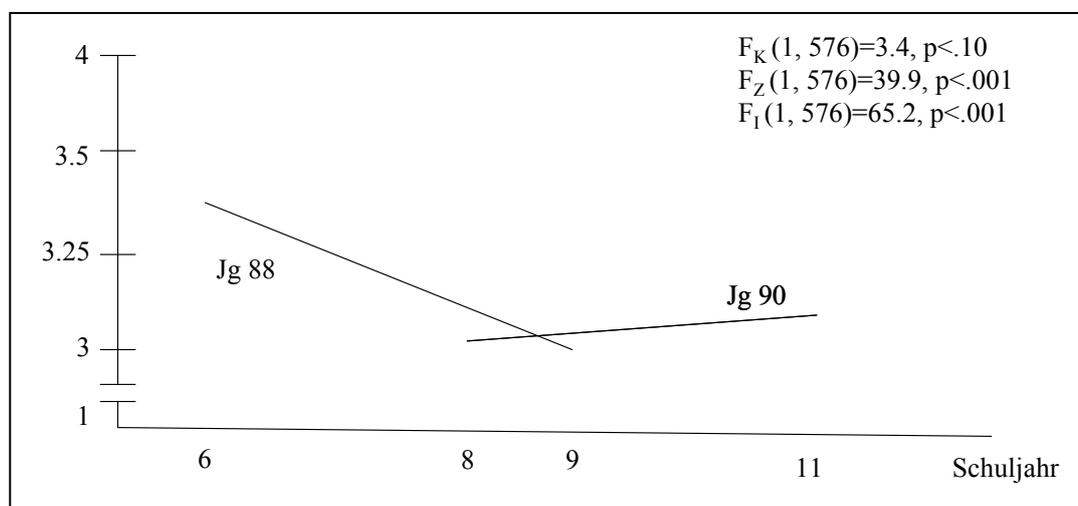


Abbildung 3.6: Entwicklung der intrinsischen Motivation

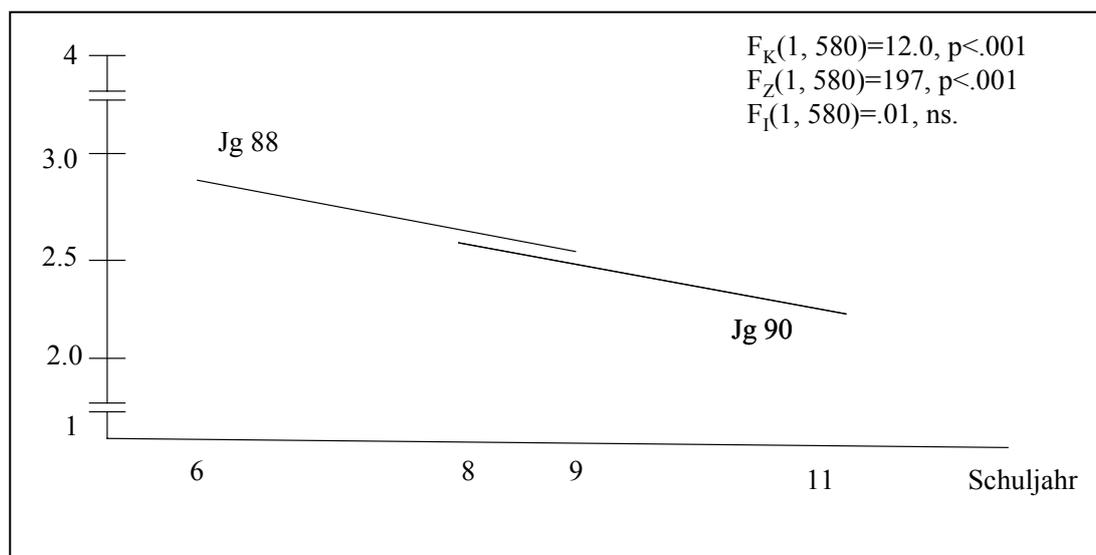


Abbildung 3.7: Entwicklung der extrinsischen Motivation

Intrinsische und extrinsische Motivation korrelierten mit $r = .35$, wobei männliche Jugendliche stärker extrinsisch motiviert waren als weibliche Jugendliche ($F(1, 444)=4.4, p < .001$). Die intrinsische Motivation unterschied sich nicht nach dem Geschlecht. Gemäss Tabelle 3.1 war die intrinsische Motivation im Zeitraum von 3 Jahren stabiler als die extrinsische Motivation. Intrinsische Motivation korrelierte mit dem Durchhaltevermögen, aber auch mit den Fähigkeitsselbstkonzepten in Deutsch und Mathematik. In Abweichung zu anderen Studien fanden wir aber keine Korrelationen zu den Leistungen in Deutsch und Mathematik. Die extrinsische Motivation korrelierte mit dem Durchhaltevermögen negativ, ebenfalls negativ mit den Leistungen in Deutsch und Mathematik. Vermutlich entwickeln Jugendliche mit geringen Leistungen eine stärkere extrinsische Motivation.

Tabelle 3.1: Validität von intrinsischer und extrinsischer Motivation: Pearson-Korrelationen im 6. Schuljahr

	Stabilität t1-t2	Durchhal- tevermögen	Fähigkeits- selbstkonzept Deutsch	Fähigkeits- selbstkonzept Math.	Leistungen Deutsch	Leistungen Math.
Intrinsische Motivation	.33***	.18***	.32***	.20***	.04	.02
Extrinsische Motivation	.23***	-.20***	-.01	.06	-.20***	-.13**

Legende: ***: $p < .001$; **: $p < .01$; *: $p < .05$

Im vorliegenden Kontext interessierten Erklärungsmuster, welche die Veränderung der intrinsischen und extrinsischen Motivation in der Sekundarstufe II vorhersagen können und wie sie durch Elternunterstützung und Berufswahlprozesse beeinflusst werden. Wir konzentrieren uns daher nun auf die Situation im 11. und 12. Schuljahr bzw. 2. und 3. Lehrjahr. Insbesondere stellte sich im Anschluss an Wild (1999) die Frage, ob eine autonomieorientierte Elternunterstützung die Veränderung der intrinsischen und extrinsischen Motivation erklären kann, und durch welche Variablen die Elternunterstützung bezüglich der Motivationsentwicklung vermittelt wird. Wir vermuteten, dass in der Sekundarstufe II intrinsische und extrinsische Motivation wesentlich von der Gründlichkeit der beruflichen Exploration am Ende des 9. Schuljahres abhängt (Kracke, 2002). Eine intensive, gründliche Berufswahlexploration erhöht bei Jugendlichen die Überzeugung, eine interessante und wertvolle Ausbildung zu absolvieren. Weil der S-II-Ausbildung eine Wahl vorangegangen ist, dürfte die Qualität des Entscheidungsprozesses eine wichtige Bedingung der Motivationsentwicklung bis ins dritte Lehrjahr sein. Daneben ist die Entwicklungsangemessenheit der schulischen und beruflichen Ausbildung eine andere wichtige Determinante der Motivationsentwicklung. Jugendliche nehmen eine hohe Passung zwischen ihren Interessen und der Ausbildungsumwelt wahr, wenn die Ausbildungsangebote und -anforderungen mit ihren Interessen und Kompetenzen übereinstimmen (Neuenschwander & Garrett, in press). Elternunterstützung dürfte dann die intrinsische und extrinsische Motivation im Unterricht fördern, wenn die Jugendlichen ihre Anschlusslösung nach dem 9. Schuljahr gründlich exploriert haben, und wenn sie eine hohe Passung bezüglich ihren Interessen und Kompetenzen wahrnehmen.

In Abbildung 3.8 ist das resultierende Strukturgleichungsmodell dargestellt. Latente Variablen sind in ovalen Kreisen dargestellt. Die intrinsische Motivation im Unterricht des 12. Schuljahres bzw. 3. Lehrjahr hängt einerseits von der intrinsischen Motivation ein Jahr früher ab. Andererseits finden wir einen Mediationsprozess zwischen der autonomieorientierten Elternunterstützung über die wahrgenommene Passung bzw. der beruflichen Exploration im 11. Schuljahr bzw. 2. Lehrjahr und der intrinsischen Motivation ein Jahr später. Allerdings erklären Passung und berufliche Exploration die intrinsische Motivation zwar signifikant, die Stabilität der intrinsischen Motivation ist aber beträchtlich (Vorhersage von $\beta=.42$).

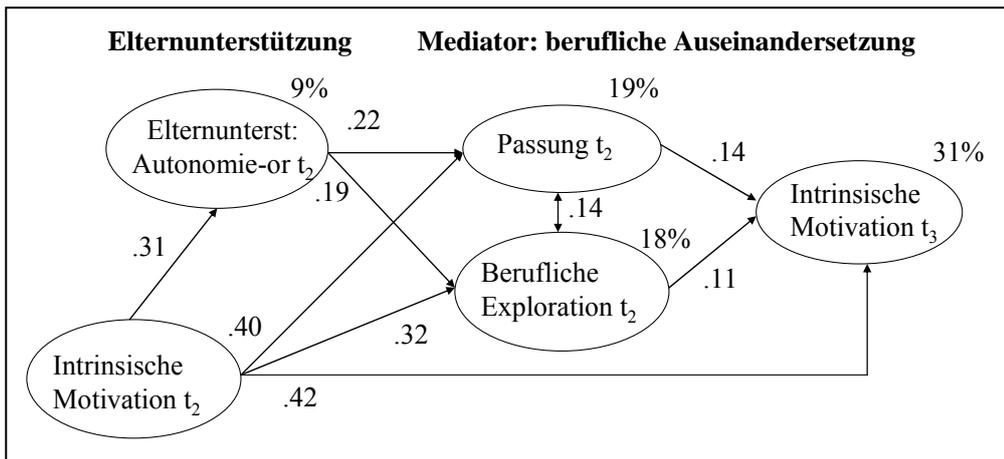


Abbildung 3.8: Familiäre Bedingungen der Entwicklung von intrinsischer Motivation vom 11. ins 12. Schuljahr ($\chi^2(91) = 154.7$, CFI=.99, TLI=.98, RMSEA=.03, N=1080)

Legende: t_2 = 11. Schuljahr / 2. Lehrjahr; t_3 = 12. Schuljahr / 3. Lehrjahr

Das gleiche Modell wurde im nächsten Schritt für die extrinsische Motivation getestet. Gemäss Abbildung 3.9 wurden wiederum akzeptable Fit-Indices erreicht. Allerdings wurde extrinsische Motivation nur durch die frühere extrinsische Motivation und die berufliche Exploration signifikant erklärt, aber nicht durch die Passung. Auch hier fanden wir aber den Vermittlungsprozess zwischen einer autonomieorientierten Elternunterstützung und der extrinsischen Motivation.

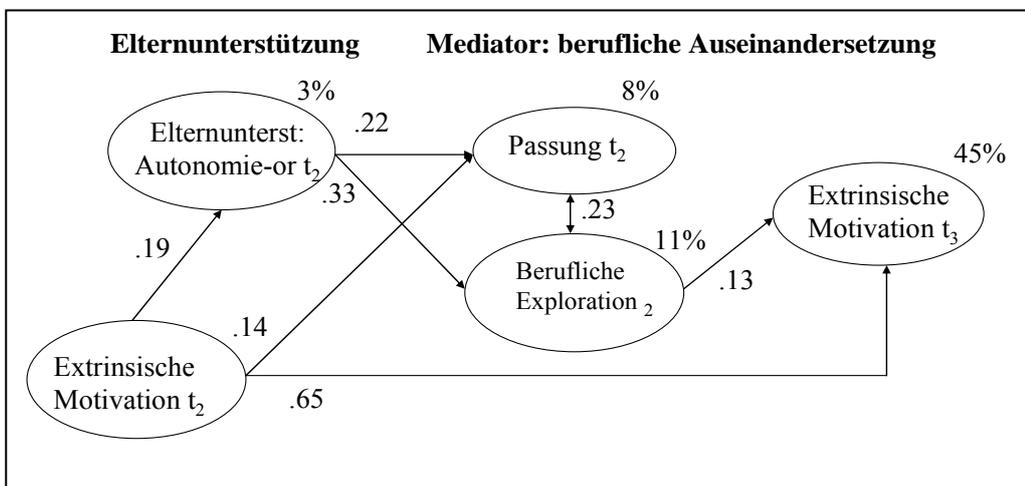


Abbildung 3.9: Familiäre Bedingungen der Entwicklung von extrinsischer Motivation vom 11. ins 12. Schuljahr ($\chi^2(92)=127.0$, CFI=.99, TLI=.99, RMSEA=.02, N=1080)

Legende: t_2 = 11. Schuljahr / 2. Lehrjahr; t_3 = 12. Schuljahr / 3. Lehrjahr

Die Ergebnisse illustrieren exemplarisch, dass neben dem sozio-ökonomischen Status soziale und pädagogische Prozesse in der Familie die Entwicklung von Leistungen und von schulischer Motivation bei Jugendlichen beeinflussen. Wir finden eine Reihe von Mediatoren, die sowohl im Kontext der Familie oder beim Individuum anzusiedeln sind. Die Analysen zeigen

einerseits, dass auch in der Schweiz in der Sekundarstufe I und II familiäre Prozesse wesentlich Lern- und Leistungsvariablen beeinflussen. Vor allem illustrieren sie erstmals wichtige Prozesse, wie in der Familie die Lern- und Leistungsentwicklung beeinflusst wird.

3.3 Leistungen und Motivation in Berufsbildung und Gymnasium im Vergleich

Die Berufsbildung bildet ein wichtiges Instrument, Jugendliche auf einen erfolgreichen Übergang in das Erwerbsleben vorzubereiten. Die *Wirksamkeit* der Berufsbildung ist aber wenig erforscht. Wir sind mit der Herausforderung konfrontiert, dass Effekte sowohl auf den betrieblichen Kontext, den Kontext der Berufsfachschule, die Familie, aber auch auf den Jugendlichen selber zurückzuführen sind. Nicht zuletzt dürften Interaktionen zwischen verschiedenen Kontexten und ihren Akteuren auftreten.

Neben der Vielfalt von Wirkungsfaktoren stellt sich auch die Frage, an welchen Kriterien die Wirksamkeit gemessen wird. Häufig bilden Kompetenzzuwächse von Lernenden wichtige Kriterien. Kompetenzen im Lehrbetrieb, berufsspezifische Kompetenzen, überberufliche Merkmale sowie Schlüsselqualifikationen wurden beigezogen. Wir wollten uns im Folgenden auf betriebsunspezifische Kriterien beschränken und griffen dafür auf schulisches Grundwissen und überberufliche Merkmale zurück. Schulisches Grundwissen war eine Grundlage für berufliche Kompetenzen, aber auch für die Selektion in die Berufsbildung (Moser, 2004). Es erlaubte ausserdem einen direkten Vergleich zwischen verschiedenen Ausbildungstypen in der Sekundarstufe II, wobei die Curricula der verschiedenen Schultypen den Fächern Deutsch und Mathematik unterschiedliches Gewicht beimessen. Sprache/Kommunikation wird in allen Berufen im Rahmen des allgemein bildenden Unterrichts (ABU) vermittelt. Im Unterschied zum gymnasialen Deutschunterricht wird allerdings kaum klassische Literatur diskutiert. Vielmehr stehen kommunikative Kompetenzen im Zentrum. Mathematik wird nicht im allgemeinbildenden Unterricht (ABU), sondern nur in der berufsbezogenen Ausbildung unterrichtet (Fachrechnen).

Überberufliche Merkmale werden in der Form von Ausbildungszufriedenheit, Motivation und wahrgenommene Passung bezüglich Interessen und Kompetenzen mit den Anforderungen/Angeboten der Ausbildung diskutiert. Die wahrgenommene Passung erlaubt Aussagen darüber, wie entwicklungsangemessen die Ausbildung wahrgenommen wird (Eccles, 2004).

3.3.1 Schulformvergleiche

In diesem Teilkapitel werden wir Ergebnisse zur Sekundarstufe II und zum Vergleich zwischen der Berufsbildung und dem Gymnasium präsentieren. Denn gemäss Tabelle 3.2 unterschieden sich die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zwischen dem Gymnasium und der Berufsbildung erheblich: Tabelle 3.2 enthält die t-normierten Mittelwerte für die Gesamtestleistung in Mathematik und Deutsch sowie die vier Subtestleistungen aus dem Deutschttest, Hörverstehen (Hörspiel), Leseverstehen (Textverständnis), formal sprachliche Kompetenzen (Grammatik) sowie schriftliche Textproduktion. Die t-Werte hatten einen Mittelwert von 50 Punkten bei einer Standardabweichung von 10 Punkten. Es bleibt auf die relativ kleine Stichprobe im Gymnasium und in der Berufsmaturitätsschule hinzuweisen, die sich aus dem Forschungsdesign ergibt (Kapitel 2).

Die Mathematikleistung war im Gymnasium um mehr als eine Standardabweichung höher als in der Berufsmaturitätsschule und mehr als eine weitere Standardabweichung höher als in der dualen Berufsbildung. Wir müssen allerdings daran erinnern, dass unsere Berufsbildungs-Stichprobe nicht für die gesamte Berufsbildung, sondern nur für die zehn ausgewählten Berufe repräsentativ ist. Diese Berufe sind 3-jährige Lehren und keine dieser Lehren stellt besonders hohe schulische Anforderungen. Einen analogen Befund zeigte sich für die Leistungen in Deutsch bzw. allgemein bildender Unterricht (ABU), aber auch in den vier Untertests des Leistungstests Deutsch. Die Unterschiede zwischen diesen Schultypen waren erheblich, es handelte sich um starke Effekte.

Ein Untertest des Deutschtests, das Hörverstehen, wurde im 9. und 11. Schuljahr gleicherweise eingesetzt. Um die Kompetenzveränderungen im Hörverstehen zwischen dem 9. und 11. Schuljahr zu beschreiben, wurde die mittlere Punktzahl in diesem Untertest vor der Standardisierung zwischen der Sekundarstufe Niveau A und B, der Berufsfachschule, Berufsmaturitätsschule und dem Gymnasium miteinander verglichen. Es fand sich ein signifikanter Unterschied ($F(4, 1335)=59.0, p < .001$: Sek B $M=5.38$, Sek A $M=6.75$, Berufsfachschule $M=6.21$, Berufsmaturitätsschule $M=7.81$, Gymnasium $M=8.83$). Die Werte im 2. Lehrjahr der Berufsfachschule liegen im Bereich der Punktzahl der Lernenden in der Sekundarstufe I. In dieser Gruppe gibt es offenbar keinen Kompetenzzuwachs, im Unterschied zu den Lernenden in Berufsmaturitätsschulen und Gymnasien.

Tabelle 3.2: Leistungsvergleich zwischen Berufsfachschule, Berufsmaturitätsschule und Gymnasium (t-normierte Mittelwerte)

	N	Mathematik	ABU/ Deutsch	Deutsch: Hörspiel	Deutsch: Textverständnis	Deutsch: Grammatik	Deutsch: Textproduktion
Gymnasium	54	72.28	68.36	63.05	63.38	67.14	59.13
Berufsmaturitätsschule	51	60.24	60.75	56.59	57.91	59.97	57.28
Berufsbildung	728	47.81	48.09	48.81	48.61	48.17	48.70
F, df, p		310.0***, 2, 832	200.0***, 2, 832	73.9***, 2, 829	85.6***, 2, 832	163.3***, 2, 826	42.8***, 2, 717

Neben den Leistungen interessierte uns, wie die Lernenden in den drei Schultypen die Passung ihrer Fähigkeiten und Interessen mit den Anforderungen und Angeboten der Schule wahrnahmen, wie zufrieden sie mit der Ausbildung waren und wie hoch die intrinsische und extrinsische Motivation ausgeprägt waren. Die Ausprägungen unterschieden sich bezüglich der Passung Fähigkeiten gemäss Tabelle 3.3 zwischen den Schultypen signifikant. Die Passung bezüglich Fähigkeiten war gemäss posthoc Analysen nach Scheffé in den beiden Berufsbildungskategorien je signifikant tiefer als im Gymnasium, bei der extrinsischen Motivation aber höher. Die Lernenden im Gymnasium nahmen im Vergleich zu denjenigen in der Berufsbildung die Anforderungen als stärker abgestimmt auf ihre Fähigkeiten wahr und waren weniger extrinsisch motiviert.

Tabelle 3.3: Ausbildungspassung und -zufriedenheit nach Schulform (11. Schuljahr/2. Lehrjahr)

	N	Passung Fähigkeiten	Passung Interessen	Ausbildungs- zufriedenheit	intrinsische Motivation	extrinsische Motivation
Gymnasium	105	3.35	3.13	5.13	2.99	2.17
Berufsmaturitäts- schule	67	3.19	3.23	5.20	3.10	2.30
Berufsbildung	860	3.10	3.15	4.92	3.11	2.30
F, df, p		9.8***, 2, 1027	.53, 2, 1031, ns	3.0, 2, 1027 =.05	2.8, 2, 1009, <.10	12.2***, 2, 1009

Um die Schultypspezifität dieser Kompetenzen genauer zu untersuchen, wollten wir im nächsten Schritt der Frage nachgehen, wie diese Leistungsunterschiede im Gymnasium und in der dualen Berufsbildung erklärt werden könnten (Kapitel 3.3.2). Die Berufsmaturitätsschule schlossen wir aus, um die Ergebnisdarstellung übersichtlich zu behalten, und weil die Stichprobe der Berufsmaturitätsschüler/-innen klein und nicht repräsentativ war.

3.3.2 Bedingungen für Schulerfolg

Wir strukturieren die Bedingungen für Leistungsunterschiede entsprechend den Kategorien wirksamer Lernbedingungen von Walberg (1986). Wie bereits in Kapitel 1.1 erwähnt, sind es die Folgenden:

- (A) Schule: (1) Anzahl Unterrichtslektionen pro Woche (Quantität), (2) Qualität des Unterrichts,
- (B) Schüler: (3) Begabung, (4) Entwicklungsstand, (5) Motivation,
- (C) Lernumwelt: (6) häusliche Erziehungssituation, (7) Zusammensetzung der Schulklasse, (8) Gleichaltrigengruppe in der Freizeit, (9) Fernsehen.

Effekte der Klassenzusammensetzung werden nicht diskutiert, weil die Lernenden nur einzelne Tage pro Woche in der Berufsfachschule unterrichtet werden.

Es folgen zahlreiche Korrelationsanalysen, wie Lernbedingungen mit schulischem Grundwissen (Leistung) und Motivation in Gymnasium und Berufsbildung zusammenhängen. Nach Schultyp getrennte Analysen erlauben, Kontexteffekte zu kontrollieren.

(A) Eine wichtige Bedingung von Schulerfolg ist die *Quantität von Unterricht*. Wir unterschieden dazu die Anzahl Unterrichtslektionen pro Woche, die Anzahl zusätzlicher Unterrichtslektionen pro Woche (Freifach-Bereich), der Zeitaufwand für die Hausaufgaben an Wochentagen sowie der Zeitaufwand für Hausaufgaben an Wochenenden. Gemäss Tabelle 3.4 fanden wir - auch wegen der geringen Stichprobengrösse - im Gymnasium keine signifikanten Zusammenhänge, aber in der Berufsbildung. Je höher der Aufwand für die Hausaufgaben war, desto geringer waren die Leistungen in Deutsch und Mathematik. Die Hausaufgaben haben offenbar einen wesentlich kompensierenden Charakter. Hausaufgaben werden eingesetzt, um schulische Leistungsschwierigkeiten zu kompensieren. Keine dieser vier Bildungsaspekte korrelierte mit der Veränderung der intrinsischen oder extrinsischen Motivation, weder im Gymnasium noch in der Berufsbildung.

Eine zweite Gruppe von Bedingungen ist die *Qualität von Schule und Unterricht*. Der Unterricht ist der wichtigste Kontext, in welchem der schulische Auftrag umgesetzt wird. Obwohl auch das Schulsystem und die Einzelschule zum Schulerfolg beitragen, wird daher der Fokus auf den Unterricht gelegt. Um der dualen Organisation der Berufsbildung gerecht zu werden, wurden überdies Aspekte des Lehrbetriebs miteinbezogen.

Leistung: Frühere Forschung belegte immer wieder die hohe Bedeutung der Klassenführung (Neuenschwander, 2006) und einer guten Lehrerbeziehung (Schönbächler, 2006) für den Lernerfolg. Die Klassenführung massen wir mit dem wahrgenommenen Lehrerverhalten, wie die Lernzeit optimiert werden kann (time on task). Allerdings konnten wir mit der Skala von Helmke und Jäger (2002) zur Klassenführung für die Sekundarstufe II keine Zusammenhänge mit den Leistungen im Mathematiktest finden (Tabelle 3.5), oder aber im Allgemein bildenden Unterricht (ABU) der Berufsbildung einen negativen Zusammenhang. Wir fanden aber im Gymnasium eine signifikante Korrelation von $r = .36$ zwischen der Ausbildungszufriedenheit und den Leistungen in Deutsch/ABU. Nicht die Zufriedenheit mit der Lehrperson, aber die Zufriedenheit mit der Ausbildung generell korrespondiert mit guten Leistungen in Deutsch/ABU.

Um Zusammenhänge zwischen Merkmalen des Lehrbetriebs und Leistungen in Deutsch und Mathematik zu analysieren, bestimmten wir die Betriebsmerkmale Betriebsgrösse (Anzahl Mitarbeitende im Betrieb), Kontakthäufigkeit mit der Berufsbildnerin, dem Berufsbildner, Zufriedenheit mit dem Berufsbildner und Probleme im Lehrbetrieb. Von diesen Merkmalen korrelierte einzig die Betriebsgrösse positiv mit den Leistungen in Deutsch ($r = .15$, $p < .001$) und in Mathematik ($r = .16$, $p < .001$). Dabei dürfte es sich um einen Effekt der Lehrlingsselektion handeln (Stalder, 2000), wonach grosse Betriebe eher schulisch leistungsstarke Lernende aufnehmen.

Motivation: Im Fach Deutsch korrelierte hohe Lehrerzufriedenheit und strikte Klassenführung mit der Zunahme von intrinsischer Motivation. In der Berufsbildung waren hingegen für die Veränderung von intrinsischer und extrinsischer Motivation im Unterricht Ausbildungszufriedenheit und Störneigungen bedeutsam. Bei Lernenden, die mit ihrer Ausbildung unzufrieden sind und im Unterricht stören, nimmt die intrinsische und extrinsische Motivation im Unterricht ab.

Übergang in die Sekundarstufe II und Wirkungen der Berufsbildung

Tabelle 3.4: Korrelationen mit Leistung (11. Schuljahr): Quantität von Unterricht

	Gymnasium			Berufsbildung		
	Mittelwert	Leistungen Deutsch	Leistungen Mathematik	Mittelwert	Leistungen Deutsch/ABU	Leistungen Mathematik
Anzahl Lektionen	35.2	.01	-.23	10.72	.07+	.02
Anz. zus. Lektionen	2.18	-.02	.23+	.41	.05	-.08
HA: Aufwand Woche	2.07	.01	-.06	1.59	-.17***	-.10*
HA: Aufwand Wochenende	3.00	.23+	-.12	1.98	-.12**	-.12***

Legende: ***: $p < .001$, **: $p < .01$, *: $p < .05$, Gymnasium: $53 < N < 99$, Berufsbildung: $426 < N < 848$

Tabelle 3.5: Korrelationen mit Leistung (11. Schuljahr): Qualität von Unterricht

	Gymnasium			Berufsbildung		
	Mittelwert	Leistungen Deutsch	Leistungen Mathematik	Mittelwert	Leistungen Deutsch/ABU	Leistungen Mathematik
Ausbildungszufriedenheit	5.13 ^a	.36***	.11	4.92	.04	.08
Zufriedenheit Lehrperson Deutsch	2.62 ^a	.34*	-.23	2.70	-.09	.02
Klassenführung Lp Dt.	2.47 ^b	.27+	-.03	2.52	-.10**	-.05
Zufriedenheit Lehrperson Mathematik	2.74 ^b	-.14	.13	3.02	-.06	-.10
Klassenführung Lp Math.	2.44 ^b	-.12	.14	2.85	.01	-.06
Klassenzufriedenheit	2.95 ^b	.04	.18	2.92	-.07	-.01
Störneigungen	2.09 ^b	-.18	.27+	1.99	.08*	.09*

Legende: ***: $p < .001$, **: $p < .01$, *: $p < .05$, Gymnasium: $53 < N < 99$, Berufsbildung: $426 < N < 848$, Wertebereich: ^a: 1: ausserordentlich unzufrieden, 7: ausserordentlich zufrieden, ^b: 1: stimmt überhaupt nicht, 4: stimmt voll und ganz

Im Hinblick auf die Motivationsentwicklung vom 2. ins 3. Ausbildungsjahr zeigte sich, dass die Zufriedenheit mit der Berufsbildnerin, dem Berufsbildner, aber auch fehlende Probleme im Lehrbetrieb sich auf die Entwicklung der extrinsischen Motivation günstig auswirkten.

(B) Die zweite Gruppe von Leistungsbedingungen bildet nach Walberg (1986) der *Lernende*. Walberg unterschied zwischen Begabung, Entwicklungsstand und Motivation.

Begabung: Bei Lernenden im 3. Lehrjahr wurden bei einer grossen Teilstichprobe von Lernenden in der Berufsbildung drei Subtest aus dem Intelligenztest IST- 2000R von Amthauer et al. (2001) durchgeführt. Die Korrelationen mit den Leistungstests in Deutsch und Mathematik ein Jahr früher betragen $r = .31$ ($p < .001$) für Deutsch bzw. $r = .41$ ($p < .001$) für Mathematik. Die Korrelationen zwischen Intelligenz und Motivationsentwicklung waren nicht signifikant.

Den *Entwicklungsstand* operationalisierten wir im Kontext der vorliegenden Frage anhand von Aspekten des Berufswahlprozesses. Die Berufswahlentwicklung korrespondiert mit der Identitätsentwicklung und bildet einen guten Indikator für den Entwicklungsstand im Kontext unserer Fragestellung. Ein guter Indikator für die Intensität des Berufswahlprozesses bildet die Exploration (Kracke, 2002; vgl. Kapitel 5.3). In der Tat fanden wir signifikante positive Korrelationen zwischen der Exploration und den Leistungen in Deutsch sowohl im Gymnasium wie auch in der Berufsbildung. Jugendliche, die ihre beruflichen Optionen gründlich erkundeten, erreichten sowohl im Gymnasium wie auch in der Berufsbildung höhere Leistungen in Deutsch. Im Gymnasium war die Korrelation zu den Leistungen in Mathematik aber negativ. Nur in der Berufsbildung vermochte die Intensität der Berufsexploration auch die Entwicklung der intrinsischen und extrinsischen Motivation positiv und signifikant vorherzusagen. Eine gründliche Auseinandersetzung mit der Berufswahl führte zu einer positiven Motivationsentwicklung, die nachhaltig ist und bis ins 3. Lehrjahr anhielt.

Motivation: Nach Walberg ist die Motivation eine Bedingung für Schulerfolg und wird daher auch als unabhängige Variable betrachtet. In Tabelle 3.6 sind die Korrelationen zwischen der Motivation, den Fähigkeitsselbstkonzepten in Mathematik und Deutsch und den Leistungen dargestellt. Nur im Gymnasium korrelierte die intrinsische Motivation mit den Leistungen in Deutsch positiv. In der Berufsbildung hingen aber die Fähigkeitsselbstkonzepte in Mathematik und Deutsch mit den Leistungen positiv zusammen (Tabelle 3.6). Die fehlenden Korrelationen im Gymnasium erstaunen, wobei das Fähigkeitsselbstkonzept Mathematik mit den Leistungen in Mathematik immerhin mit $r = .23$ bzw. in Deutsch mit $r = .24$ ($p < .10$) zusammenhingen. Diese Korrelationen erreichten aufgrund der geringen Stichprobengrösse keine Signifikanz.

(C) Die dritte Gruppe von Leistungsbedingungen ist die *Lernumwelt*. Walberg (1986) nannte vier Komponenten der Lernumwelt: häusliche Erziehungssituation, Zusammensetzung der Schulklasse, Gleichaltrigengruppe in der Freizeit, Medienkonsum. Der Aspekt der Klassenzusammensetzung wird hier nicht diskutiert.

Übergang in die Sekundarstufe II und Wirkungen der Berufsbildung

Tabelle 3.6: Korrelationen mit Leistung (11. Schuljahr): Motivation, Selbstkonzept und Begabung

	Gymnasium			Berufsbildung		
	Mittelwert	Leistungen Deutsch	Leistungen Math.	Mittelwert	Leistungen Deutsch	Leistungen Math.
intrinsische Motivation	2.99	.30*	-.01	3.11	.02	-.03
extrinsische Motivation	2.17	.00	.07	2.42	-.07	-.05
Fähigkeitsselbstkonzept Math.	2.71	-.08	.23	2.83	.18*	.33***
Fähigkeitsselbstkonzept Deutsch	3.05	.24+	-.17	2.99	.28***	.11**
IQ (Welle 3)	-	-	-	9.26	.31***	.41***

Legende: ***: $p < .001$, **: $p < .01$, *: $p < .05$, +: $p < .10$; Gymnasium: $53 < N < 99$, Berufsbildung: $426 < N < 848$, Wertebereich: 1: stimmt überhaupt nicht, 4: stimmt voll und ganz

Tabelle 3.7: Korrelationen mit Leistung (11. Schuljahr): Häusliche Lernumwelt

	Gymnasium			Berufsbildung		
	Mittelwert	Leistungen Deutsch	Leistungen Math.	Mittelwert	Leistungen Deutsch	Leistungen Math.
ISEI Vater	55.72 ^a	.13	-.04	42.3	.17***	.07+
Stimulation	3.63 ^b	.09	.03	3.34	.12***	.06
Familienklima: Zusammenhalt	2.12 ^b	.02	-.02	2.24	-.14***	-.06+
Familienklima: Konflikte	2.51 ^b	-.05	.10	2.59	-.02	.11**
Familienklima: Offenheit	1.74 ^b	-.15	-.18	1.78	-.13***	-.06

Legende: ***: $p < .001$, **: $p < .01$, *: $p < .05$, Gymnasium: $53 < N < 99$, Berufsbildung: $426 < N < 848$, ^a: 1-100 ^b: 1: stimmt überhaupt nicht, 4: stimmt voll und ganz

Tabelle 3.8: Korrelationen mit Leistung (11. Schuljahr): Medienkonsum

	Gymnasium			Berufsbildung		
	Mittelwert	Leistungen Deutsch	Leistungen Math.	Mittelwert	Leistungen Deutsch	Leistungen Math.
TV-Konsum	2.87	-.04	.18	3.26	-.13***	-.06
PC-Spiele	1.65	-.46***	.02	1.75	-.07+	.00

Legende: ***: $p < .001$, **: $p < .01$, *: $p < .05$, Gymnasium: $53 < N < 99$, Berufsbildung: $426 < N < 848$, Wertebereich: 1: stimmt überhaupt nicht, 4: stimmt voll und ganz

Häusliche Erziehungssituation: Obwohl die familiären Bedingungen von Schülerleistungen ausführlich in Kapitel 3.2 diskutiert worden sind, sollen der Systematik halber hier ausgewählte Aspekte des Familienkontexts mit den Leistungen und der Motivationsentwicklung korreliert werden. Gemäss Tabelle 3.7 korrelierten wegen der kleinen Stichprobe im Gymnasium weder der sozio-ökonomische Status des Vaters, noch Variablen zur Stimulation oder des Familienklimas mit den Leistungen. In der Berufsbildung fanden wir aber zahlreiche signifikante Korrelationen zu den Leistungen in Deutsch. Sie korrelierten aber mit den Leistungen in Mathematik weniger, weil Mathematik im berufskundlichen Unterricht erteilt wurde und dieser stärker von curricularen Aspekten (berufsbezogenes Fachrechnen) abhängen dürfte. Die Familie dürfte, wie oben eingeführt, primär allgemeines schulisches Grundwissen bereitstellen, das nur bedingt berufskundlich relevant wird.

Allerdings vermögen die ausgewählten Familienmerkmale die Motivationsentwicklung nicht vorherzusagen. Der Konfliktaspekt (d.h. positiver Umgang mit Konflikten) erklärte immerhin positiv im Gymnasium die Entwicklung der intrinsischen Motivation, in der Berufsbildung die Entwicklung der extrinsischen Motivation.

Gleichaltrigengruppe in der Freizeit: Beziehungen zu den Gleichaltrigen erfassten wir anhand von selbsteingeschätzten Dimensionen der sozialen Kompetenz wie Konfliktfähigkeit, Empathie sowie Durchsetzungsvermögen. Diese Konzepte korrelierten aber weder im Gymnasium noch in der Berufsbildung mit den Leistungen. Die entsprechenden Tabellen wurden daher weggelassen. Im Gymnasium vermochten sie die Motivationsentwicklung nicht vorherzusagen.

Medienkonsum: Schliesslich verweist das Modell von Walberg (1986) auf die ungünstige Lernbedingung des Medienkonsums. Gemäss Tabelle 3.8 korrelierte im Gymnasium häufiges Spielen am PC negativ mit den Leistungen in Deutsch. In der Berufsbildung fand sich dieser Effekt auch ansatzweise, ein stärkerer Effekt war aber zwischen dem TV-Konsum und den Leistungen in Deutsch zu finden. Einen ähnlichen Effekt fand sich schliesslich für die Erklärung der Motivationsentwicklung: In der Berufsbildung reduzierten häufige PC-Spiele die extrinsische Motivation ($r = .22$, $p < .05$). Im Gymnasium begünstigte der TV-Konsum die extrinsische Motivation ($r = .11$, $p < .01$), PC-Spiele reduzierten sie aber ($r = -.08$, $p < .05$). Vor allem PC-Spiele scheinen also sowohl die intrinsische wie auch die extrinsische Motivation von Lernenden ungünstig zu beeinflussen, wohingegen der TV-Konsum in der Berufsbildung die extrinsische Motivation erhöhen kann.

3.3.3 Zusammenfassung

Zuerst muss einschränkend auf die geringe Grösse der Stichprobe der Gymnasiasten verwiesen werden. Folgende Variablen wurden *bezüglich Leistung im Gymnasium* signifikant:

- Ausbildungszufriedenheit, Zufriedenheit
- Lehrperson Deutsch
- intrinsische Motivation
- PC

Die bedeutsamen Prädiktoren bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sind nicht primär dem Kontext (Schule, Familie) zuzuordnen, sondern dem Individuum und seiner Leistungsbereitschaft und seiner Lehrerbeziehung. Zudem hängt häufiges Spielen am PC mit schlechten Leistungen zusammen.

In der *Berufsbildung* wurden bezüglich *Leistung* folgende Aspekte signifikant:

- Betriebsgrösse
- beruflicher Status des Vaters
- Stimulation
- Zusammenhalt, Offenheit
- Aufwand bei Hausaufgaben pro Woche
- Störneigungen
- Fähigkeitsselbstkonzept
- Intelligenz
- TV-Konsum

Im Unterschied zu den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten werden in dieser Gruppe mehrere Kontextfaktoren signifikant. Familienklima und ISEI sowie Betriebsgrösse. Die untersuchten schulischen Variablen waren hingegen unbedeutend, wohl aber Selbstkonzept, Intelligenz, Hausaufgabendauer, aber auch TV-Konsum. Während im Gymnasium Leistungsbereitschaft und Lehrerbeziehung wichtig sind, hängt schulisches Grundwissen im 2. Lehrjahr einerseits mit familiären und betrieblichen Faktoren (d.h. Kontextvariablen), aber auch mit kognitiven Ressourcen, Hausaufgabeneinsatz und Medienkonsum zusammen. Offenbar ist im Gymnasium die Leistung stärker motivationsbasiert, während sie in der Berufsbildung stärker von externen und internen kognitiven Ressourcen abhängt, welche eine höhere Varianz aufweisen als unter Gymnasiasten/-innen.

Im Hinblick auf die *Motivationsentwicklung* korrelierten im *Gymnasium* folgende Aspekte signifikant:

- Zufriedenheit mit der Lehrperson
- Klassenführung der Lehrperson in Deutsch
- Familienklima: Konflikt
- TV-Konsum, PC-Spiele

Im Unterschied zu den Leistungen wurden für die Motivation längsschnittliche Partialkorrelationen gerechnet. Diese Faktoren erklären also die Veränderung der intrinsischen und/oder extrinsischen Motivation im Zeitraum eines Jahres nach Kontrolle der motivationalen Eingangsbedingung. In Übereinstimmung mit Deci und Ryan (1990) sind positive Zugehörigkeits- und Beziehungserfahrungen für die intrinsische Motivation günstig. Medienkonsum wirkte sich hingegen ungünstig aus.

In der Berufsbildung korrelierten folgende Variablen mit der Motivationsentwicklung:

- Ausbildungszufriedenheit, Zufriedenheit Berufsbildner
- Probleme im Lehrbetrieb
- Berufsexploration

- Empathie
- Störneigungen
- PC-Spiele

Im Zentrum stehen also auch hier soziale Aspekte und PC-Spiele. Zusätzlich ist die Intensität der Berufsexploration für die Motivationsentwicklung zentral: Weil der Berufslehre ein Berufswahlprozess vorangegangen ist, führt eine gründliche Auseinandersetzung mit Berufen zu einer anhaltend hohen schulischen Motivation bis zum Ende des 3. Lehrjahres. Eine intensive Berufsexploration vermag die Entscheidung zu festigen und zu konsolidieren. Wiederum erwiesen sich aber keine der untersuchten schulischen Variablen als bedeutsam.

3.4 Zwischenfazit

In diesem Kapitel wurden zuerst mehrere Modelle präsentiert, wie Sozialisationsprozesse in der Familie Leistungen und Motivation von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe erklären können. Die hohen Varianzaufklärungen wiesen darauf hin, dass die Familie sehr wesentlich zur Leistungs- und Motivationsentwicklung beiträgt. Besonders beeindruckt die Effektstärke von 1.45 für Deutsch bzw. 1.09 für Mathematik in der querschnittlichen Varianzanalyse zwischen den Familientypen und den Leistungen im 6. bzw. 8. Schuljahr (Kapitel 3.2.2). Die Effektstärke nimmt in der längsschnittlichen Analyse zwar ab, bleibt aber signifikant. In Familien des Typs autonomieorientiert-fördernd werden die Heranwachsenden offenbar optimal schulisch gefördert. Familiäre Prozesse beeinflussen Leistungsentwicklung auch in der Berufsbildung stark. Diese Effekte werden früh, schon in der Primarstufe (6. Schuljahr) vorbereitet. Sie bleiben in der Berufsbildung wirksam.

In Kapitel 3.3 wurden erhebliche Unterschiede in den Leistungen bezüglich schulischem Grundwissen zwischen den Lernenden in Gymnasium und Berufsfachschule konstatiert, wobei sich die Stichprobe der Berufsfachschule auf ein Spektrum von zehn mittelmässig anspruchsvollen 3jährigen Lehren beschränkte. Auch bezüglich Ausbildungszufriedenheit und wahrgenommener Passung der Ausbildung mit den eigenen Fähigkeiten und Interessen sowie intrinsischer und extrinsischer Motivation wurden Unterschiede geprüft und gefunden, die aber weniger stark waren. Es wurden Erklärungen gesucht, indem in zahlreichen Korrelationsanalysen zwischen einzelnen Variablen aus dem schulischen und familiären Kontext Zusammenhangsmuster gesucht wurden. Insgesamt fanden wir eher schwache Zusammenhänge mit den Leistungen und der Motivationsentwicklung im 11. Schuljahr. Effekte von Familie und Berufsbildung lassen sich offenbar nur bedingt auf einzelne Variablen zurückführen, sondern auf Konstellationen von verschiedenen Variablenausprägungen, wie dies die Systemtheorie postuliert (Neuenschwander, 2005) und anhand des pattern centered approach (Kapitel 3.2.2) methodisch illustriert werden konnte.

In Kapitel 4 sollen nun weitere Ergebnisse präsentiert werden, welche Bildungseffekte in der Berufsbildung nachweisbar sind.

4 Effektivität der Zürcher Berufsbildung

In diesem Kapitel werden Ergebnisse, die sich spezifisch auf die Stichprobe der Zürcher Berufsfachschulen beziehen, ausgeführt. In einem ersten Teil werden Unterschiede zwischen den zehn ausgewählten Berufsgruppen in kognitiven, motivationalen und berufsbezogenen Merkmalen untersucht (Kapitel 4.1 bis 4.3). Im zweiten Teil wird die Frage nach wichtigen Bedingungen für die Entwicklung von berufsbezogenen Kompetenzen sowie der Ausbildungs- und Arbeitszufriedenheit gestellt (Kapitel 4.5). In Übereinstimmung mit dem in Kapitel 3.1 ausgeführten Arbeitsmodell zum Schulerfolg wird davon ausgegangen, dass auch der Berufserfolg Ergebnis vielfältiger und unterschiedlicher Einflussysteme darstellt. Es wird deshalb erwartet, dass sowohl psychologische als auch schulische, berufliche und familiäre Faktoren Einfluss auf die berufliche Kompetenzentwicklung und Zufriedenheit haben.

Die Zusammensetzung der Stichprobe wurde bereits in Kapitel 2.3.2 beschrieben. Die Jugendlichen der Zürcher Berufsfachschulen wurden zu zwei Messzeitpunkten befragt: Die erste Erhebung fand im Frühling 2006, die zweite im Winter 2007 statt. Zum ersten Messzeitpunkt befanden sich die Jugendlichen im zweiten Lehrjahr, zum zweiten Messzeitpunkt im dritten Lehrjahr. Aus diesem Grund soll insbesondere in Kapitel 4.5 der Fokus auf Veränderungen (sowie auf Bedingungen dieser Veränderungen) vom zweiten zum dritten Lehrjahr gelegt werden.

4.1 Leistungsunterschiede zwischen den Berufen

In einem ersten Schritt werden Unterschiede zwischen den zehn Berufsgruppen in ihren kognitiven Leistungen untersucht. Die schulischen Kompetenzen wurden über Leistungstests in Deutsch und Mathematik erfasst. Die Deutsch- und Mathematikleistungen wurden im zweiten Lehrjahr (Erhebungsjahr 2006) erfasst, die IQ-Testleistungen im dritten Lehrjahr (Erhebungsjahr 2007) (für nähere Ausführungen siehe Kapitel 2.3.3.2).

4.1.1 Deutshtest

Die Deutschleistungen wurden über Aufgaben zu einem Hörspiel, Textverständnis, Grammatik und Textproduktion erfasst. Insgesamt nahmen 645 Berufschülerinnen und Berufsschüler am Deutshtest teil. Tabelle 4.1 zeigt die Verteilung der durchschnittlichen Leistungen in den verschiedenen Berufsgruppen.

Lernende, welche eine Berufsfachschule besuchten, unterschieden sich in ihren Deutschleistungen signifikant von solchen, die die Berufsmaturitätsschule besuchten, $F(1, 464) = 6.81, p < .01$. Auch die Berufsgruppen unterschieden sich (nach Kontrolle des Schultyps) in ihren Deutschleistungen signifikant voneinander, $F(8, 464) = 5.76, p < .001$. Diese Unterschiede zeigten sich vor allem bei folgenden Berufsgruppen (vgl. Tabelle 4.1).

- Fachangestellte in Gesundheit zeigten im Vergleich zu anderen Berufsgruppen höhere Deutschleistungen (mit Ausnahme der Gärtner/innen, Sanitärmonateure und Montageelektriker).
- Coiffeur/se erzielten niedrigere Werte im Deutshtest als Pharmaassistenten/innen, Köche/innen, Fachangestellte Gesundheit und Detailhandlangestellte.

Das Geschlecht hatte keinen Einfluss auf die Deutschleistungen.

Tabelle 4.1: Deutschleistungen der 10 Berufsgruppen (Mittelwerte, Standardabweichungen und Stichprobengrösse)

Berufe	M	S	N
Dentalassistent/in	48.46	7.69	61
Pharmaassistent/in	51.02	6.26	50
Koch/Köchin	49.34	7.27	78
Fachangestellte/r Gesundheit	59.21	7.40	81
Coiffeur/se	43.65	7.17	98
Detailhandlangestellte/r	49.59	7.57	107
Gärtner/in	48.32	7.81	43
Sanitärmonteur	42.92	7.96	27
Automonteur	44.49	8.13	65
Montageelektriker	42.81	8.15	35
Total	48.62	8.88	645

4.1.2 Mathematiktest

Von den 677 befragten Lernenden liegen 644 auswertbare Leistungstests in Mathematik vor (zweites Lehrjahr). Der Leistungstest beinhaltete folgende Teilaufgaben (vgl. Neuenchwander et al., 2007c): Bruchrechnen, Rechnen mit Variablen, 2 Aufgaben zur binomischen Formel, Gleichungen, Geometrie (Dreieck), Textaufgabe (Sachrechnen), Prozentrechnen, Geometrie (Vierecke), Zahltheorie, Geometrie (Kreis und Quadrat1), kleinstes gemeinsames Vielfaches, Geometrie (Kreis und Quadrat).

Im Mathematiktest erzielten die Berufsschüler wesentlich niedrigere Leistungen als die Berufsmaturitätsschüler, $F(1, 633) = 61.75$, $p < .001$. Die Berufsgruppen unterschieden sich nach Kontrolle des Schultyps nur geringfügig voneinander, $F(9, 633) = 7.11$, $p < .001$. Unterschiede zeigten sich zwischen folgenden Berufsgruppen (vgl. Tabelle 4.2):

- Fachangestellte in Gesundheit zeigten wiederum die höchsten Leistungen im Vergleich zu allen anderen Berufsgruppen (mit Ausnahme der Gärtner/Gärtnerinnen).
- Coiffeure/sen zeigten die niedrigsten Leistungen und wichen ausser von Köchen/Köchinnen, Sanitärmonteuren und Montageelektrikern von allen anderen Berufsgruppen ab.

Das Geschlecht hatte keinen Einfluss auf die Mathematikleistungen.

Tabelle 4.2: Mathematikleistungen der 10 Berufsgruppen (Mittelwerte, Standardabweichungen und Stichprobengrösse)

Berufe	M	S	N
Dentalassistent/in	48.02	7.51	61
Pharmaassistent/in	48.12	6.65	49
Koch/Köchin	45.71	7.98	80
Fachangestellte/r Gesundheit	55.43	10.17	79
Coiffeur/se	43.79	5.28	98
Detailhandlangestellte/r	48.69	6.43	108
Gärtner/in	52.40	7.39	42
Sanitärmonteur	48.42	6.60	27
Automonteur	47.87	6.04	65
Montageelektriker	47.76	6.93	35
Total	48.39	7.92	644

4.2 Kognitive Kompetenzen und Schulnoten

Die Korrelationen zwischen den Leistungstests und den Denkaufgaben waren hoch (Deutschtest, IQ: $r = .45^{***}$; Mathematiktest, IQ: $r = .53^{***}$), was auf eine gute Reliabilität und Validität der Tests hinweist. Diese Korrelationen sprechen auch dafür, dass das kognitive Leistungsniveau im Jugendalter bereits eine hohe Stabilität aufweist (Weinert & Hany, 2002).

Sowohl die Leistungstests in Deutsch und Mathematik als auch die Denkaufgaben konnten die Schulnoten vorhersagen. Der beste Prädiktor für die Schulnoten war der Deutschtest im zweiten Lehrjahr (vgl. Tabelle 4.3).

Tabelle 4.3: Korrelationen zwischen Leistungstests, Denkaufgaben und Schulnoten

	Note Deutsch 2. Lj	Note Math. 2. Lj	Note Deutsch 3. Lj	Note Sprache und Kommunikation (3. Lj)	Note ABU: Gesellschaft (3. Lj)
Deutschtest 2. Lj	.29***	.00	.27***	.33***	.37***
Mathematik- test 2. Lj	.09*	.07	.09	.25***	.26***
IQ 3. Lj	.09	.06	.12*	.24***	.29***

4.3 Einfluss kognitiver Leistungen auf die Schulnote und die moderierende Funktion von psychologischen und sozialen Merkmalen

Trotz den signifikanten Korrelationen waren die Zusammenhänge zwischen den kognitiven Massen und den Schulnoten eher gering. Dies könnte zeigen, dass neben kognitiven Kompetenzen auch andere psychologische und soziale Ressourcen einen wichtigen

Einfluss auf die Noten haben (Amelang & Bartussek, 1997). Folgende Variablen wurden beispielhaft als wichtige Ressourcen/Risikofaktoren für Schulleistungen in Betracht gezogen:

- **Intrinsische Motivation:** Diese Skala misst ein spontanes Interesse an schulischen Inhalten und schulischem Lernen (z.B. Ich gebe mir im Unterricht Mühe, weil ich den Stoff verstehen möchte).
- **Fähigkeitskonzept Deutsch:** Diese Skala erfasst die subjektive Einschätzung der eigenen Deutschfähigkeiten. Es ist wahrscheinlich, dass nicht nur die tatsächliche Kompetenz, sondern auch die eingeschätzte Kompetenz einen Einfluss auf die Deutschnote hat.
- **Zufriedenheit:** Auch die Zufriedenheit mit der Ausbildungs- und Berufssituation könnte über die kognitiven Kompetenzen hinaus die Deutschleistung in Schule und Prüfungen beeinflussen. **Bedeutende Lebensereignisse:** Die Jugendlichen wurden nach einer Vielfalt von bedeutenden Lebensereignissen gefragt. Existenzielle Lebensereignisse (Grenzerfahrungen mit Krankheit und Tod) sowie Konflikte im Elternhaus könnten unabhängig von kognitiven Kompetenzen die schulischen Leistungen beeinträchtigen.

Es wurde erwartet, dass mangelnde Motivation, ein niedriges Fähigkeitskonzept, geringe Zufriedenheit und schwierige Lebensereignisse Risikofaktoren darstellen, welche den negativen Einfluss eines niedrigen IQ auf die Schulleistung potenzieren könnten. Um die möglichen Wechselwirkungen zwischen diesen Ressourcen/Risikofaktoren und dem IQ in der Vorhersage der Schulleistung zu untersuchen, wurden schrittweise Regressionsanalysen durchgeführt. Die Leistung im Deutschttest im zweiten Lehrjahr wurde in einem ersten Schritt, der IQ (drittes Lehrjahr) in einem zweiten Schritt, die Schutz-/Risikofaktoren (drittes Lehrjahr) in einem dritten Schritt, die Interaktion zwischen IQ und Schutz-/Risikofaktoren in einem letzten vierten Schritt eingegeben. Auf diese Weise konnte untersucht werden, ob die Wechselwirkung zwischen IQ und Schutz-/Risikofaktor über die anderen Variablen hinaus eigenständige Varianz in der Schulnote aufklären kann. Somit wurde für jede der vier Schutz-/Risikobedingungen eine hierarchische Regressionsanalyse durchgeführt.

Intrinsische Motivation: In Tabelle 4.4 sind die statistischen Kennwerte der hierarchischen Regressionsanalyse aufgeführt. Der IQ im dritten Lehrjahr klärte nur wenig Varianz über die Leistung im Deutschttest (zweites Lehrjahr) hinaus in der Deutschnote (drittes Lehrjahr) auf. Die intrinsische Motivation erwies sich nach Kontrolle der Deutschttestleistung und des IQ als signifikanter Prädiktor der Deutschnote. Schliesslich ergab die Auswertung eine signifikante Interaktion zwischen IQ und intrinsischer Motivation, welche in Abbildung 4.1 veranschaulicht ist. Ein niedriger IQ wirkte sich nur dann negativ auf die Deutschnote aus, wenn er zugleich mit einer niedrigen intrinsischen Motivation gekoppelt war. Ist die intrinsische Motivation hoch, hat der IQ keinen Einfluss auf die Deutschnote. Durch die Deutschleistung und den IQ konnten 9% der Varianz in der Deutschnote, durch die intrinsische Motivation sowie der Wechselwirkung mit dem IQ zusätzlich 6% aufgeklärt werden, so dass insgesamt 15% der Varianz in der Deutschnote aufgeklärt werden konnten. Dies zeigt, dass sich die Vorhersage der Schulnote durch Einbezug der intrinsischen Motivation substantiell erhöht.

Tabelle 4.4: ABU Note (hierarchische Regressionsanalysen: Intrinsische Motivation)

<i>Variable</i>	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	R^2
Grundmodell				
Deutshtest 2. Lehrjahr	.04	.01	.32***	.08***
Schritt 1				
IQ 3. Lehrjahr	.02	.01	.15*	.01*
Schritt 2				
Intrinsische Motivation 3. Lehrjahr	.12	.05	.14*	.03**
Schritt 3				
IQ X Intrinsische Motivation	-.03	0.12	-1.87**	.03**

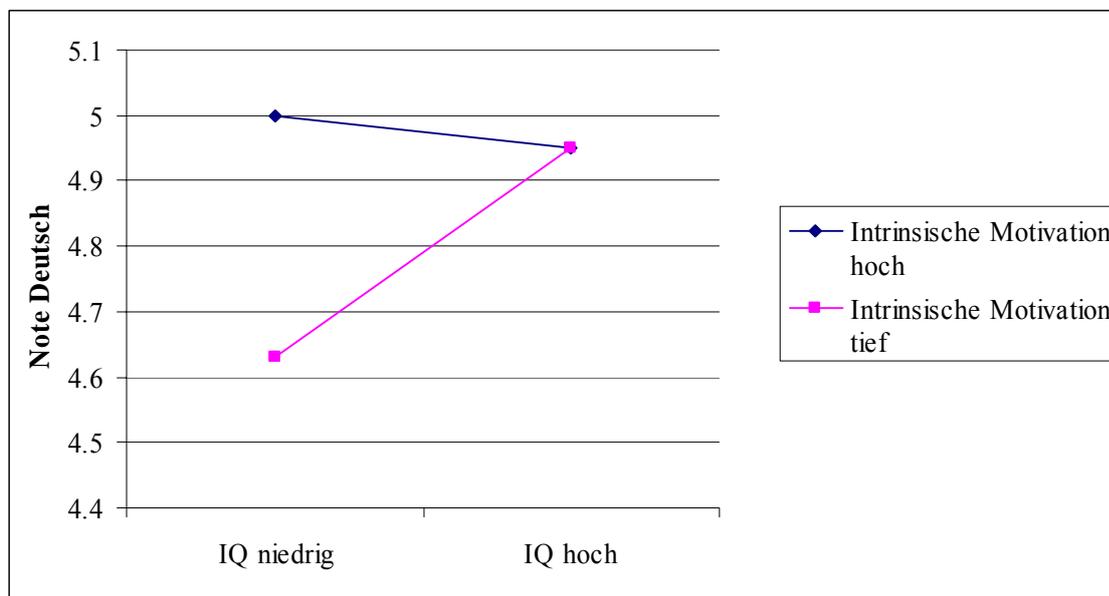


Abbildung 4.1: Interaktionseffekt zwischen IQ und intrinsischer Motivation in der Vorhersage der Deutschnote

Fähigkeitskonzept, Zufriedenheit und Lebensereignisse: Die Regressionsanalysen zu drei anderen Schutz-/Risikobedingungen zeigten ähnliche Ergebnisse. Ein hohes Fähigkeitskonzept und hohe Zufriedenheit wirkten sich (nach Kontrolle der Deutschleistung im zweiten Lehrjahr und des IQ) positiv auf die Schulnote in ABU/Deutsch aus, familiäre Konflikte hingegen negativ. Zudem zeigten sich gleich wie bei der intrinsischen Motivation Wechselwirkungen dieser Schutz-/Risikobedingungen mit dem IQ: Ein niedriger IQ hatte nur dann einen negativen Einfluss auf die Deutschnote, wenn das Fähigkeitskonzept und die Zufriedenheit niedrig waren, familiäre Konflikte vorhanden waren und existenzielle Erfahrungen gemacht wurden (vgl. Tabelle 4.5).

Tabelle 4.5: Erklärung der ABU-Note im 3. Lehrjahr (Regressionsanalysen: Fähigkeitskonzept, Ausbildungs-/Arbeitszufriedenheit, familiäre Konflikte)

Variable	B	R ²	B	R ²
Fähigkeitskonzept				
Fähigkeitskonzept Deutsch	.58	.11	.28***	.07***
IQ X Fähigkeitskonzept	-.03	0.02	-1.51*	.01*
Ausbildungs- und Arbeitszufriedenheit				
Zufriedenheit	.25	.11	.12*	.02*
IQ X Zufriedenheit	-.03	0.02	-1.69*	.01*
Konflikte Familie				
Konflikte Familie	.12	.05	.14*	.02*
IQ X Grenzerfahrungen	-.03	0.01	-3.07***	.04***
Grenzerfahrungen				
Grenzerfahrungen	.10	.06	.10	.01
IQ X Grenzerfahrungen	-.02	0.01	-1.86*	.02*

Waren diese Risikofaktoren nicht gegeben, resp. waren wesentliche persönliche und soziale Ressourcen vorhanden, hatte der IQ keinen Einfluss auf die Deutschnote. Es scheint also, dass persönliche und soziale Ressourcen wie ein hohes Fähigkeitskonzept vor den negativen Auswirkungen eines niedrigen IQ auf die Schulnoten schützen können (sog. Puffereffekte). Daraus lässt sich schliessen, dass zur Vorhersage von Schulerfolg eine integrierte Betrachtung von kognitiven Kompetenzen und persönlichen sowie sozialen Ressourcen nötig ist.

4.4 Motivationale und berufliche Unterschiede zwischen den Berufsgruppen

Nachdem Unterschiede in kognitiven Kompetenzen zwischen den Berufsgruppen untersucht worden sind, sollen im Folgenden die Berufsgruppen in einigen ausgewählten psychologischen und beruflichen Merkmalen miteinander verglichen werden. Zuerst werden Ergebnisse zu psychologischen Merkmalen präsentiert. Diese umfassen (a) die intrinsische und extrinsische Motivation und (b) die allgemeine Zufriedenheit mit der Ausbildungs- und Berufssituation sowie die Einschätzung der Passung von Interessen und Fähigkeiten mit den Anforderungen in Schule und Beruf. Anschliessend werden die Berufsgruppen in folgenden beruflichen Merkmalen verglichen: (a) Kontakthäufigkeit mit der Berufsbildnerin und dem Berufsbildner, (b) Berufswahlkriterien, (c) Einschätzung der Möglichkeiten zur Verbesserung von Berufschancen und (d) Entwicklung von berufsbezogenen Kompetenzen (Sach- und Methodenkompetenz).

4.4.1 Intrinsische Motivation und extrinsische Motivation

Die intrinsische und extrinsische Motivation wurden im zweiten als auch im dritten Lehrjahr erfasst (vgl. auch Kapitel 3.2.3).

Intrinsische schulische Motivation: Eine Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigte, dass die intrinsische Motivation vom zweiten ins dritte Lehrjahr signifikant anstieg, $F(1, 473) = 4.60$, $p < .04$. Zudem unterschieden sich die Berufsgruppen signifikant in der durchschnittlichen intrinsischen Motivation, $F(9, 473) = 5.87$, $p < .001$ (vgl. Tabelle 4.6). Weitere Analysen ergaben folgende Unterschiede:

- Detailhandlangestellte sind weniger intrinsisch motiviert als Pharmaassistenten/innen, Köche/Köchinnen, Coiffeure/sen.
- Köche/innen sind intrinsisch motivierter als Automonteur.

Tabelle 4.6: Intrinsische und extrinsische Motivation der 10 Berufsgruppen (Mittelwerte und Standardabweichungen)

Berufe	Intrinsische Motivation		Extrinsische Motivation	
	M	S	M	S
Dentalassistent/in	3.35	.13	3.00	.15
Pharmaassistent/in	3.22	.06	2.52	.07
Koch/Köchin	3.28	.05	2.50	.06
Fachangestellte/r Gesundheit	3.11	.05	2.40	.06
Coiffeur/se	3.31	.04	2.63	.05
Detailhandlangestellte/r	2.95	.05	2.54	.06
Gärtner/in	3.03	.08	2.31	.09
Sanitärmonteur	3.15	.09	2.65	.10
Automonteur	2.98	.06	2.58	.07
Montageelektriker	3.03	.10	2.73	.11

Schliesslich ergab die Varianzanalyse eine Interaktion zwischen der Berufsgruppe und dem Lehrjahr, $F(9, 473) = 3.13$, $p < .001$. Vertiefende Analysen mittels t-Tests ergaben, dass die Zunahme intrinsischer Motivation vor allem auf die Berufsgruppe der Köche/Köchinnen zutraf, $t(68) = -4.56$, $p < .001$. Dies zeigt, dass der Zuwachs der intrinsischen Motivation nur auf eine spezifische Berufsgruppe zutraf und damit bei den anderen Zürcher Berufsgruppen von einer hohen Stabilität der intrinsischen Motivation über das zweite und dritte Lehrjahr ausgegangen werden musste (vgl. Kapitel 3).

Extrinsische schulische Motivation: Im Unterschied zur intrinsischen Motivation liegen die Gründe für schulisches Lernen bei der extrinsischen Motivation ausserhalb inhaltlicher Interessen (z.B. Ich lerne, damit mich die Eltern loben). Auch diese Form der Motivation kann eine wichtige Antriebskraft für schulisches Lernen darstellen. Eine Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigte keinen Zuwachs der extrinsischen Motivation vom zweiten ins dritte Lehrjahr, $F(1, 472) = 57.91$, $p < .001$. Die Berufsgruppen unterschieden sich aber, $F(9, 472) = 3.34$, $p < .001$.

- Dentalassistenten/innen sind extrinsisch motivierter als Fachangestellte Gesundheit und Gärtner/innen

Eine signifikante Interaktion zwischen den Berufsgruppen und dem Lehrjahr ergab, dass die Zunahme extrinsischer Motivation vom zweiten zum dritten Lehrjahr nur auf folgende Berufsgruppen zutraf, $F(9, 472) = 2.51, p < .01$:

- Köche/innen, $t(68) = -5.43, p < .001$
- Detailhandlangestellte, $t(70) = -4.10, p < .001$
- Coiffeure/sen, $t(92) = -3.80, p < .001$
- Gärtner/innen, $t(70) = -4.10, p < .004$

4.4.2 Zufriedenheit und Passung

Wichtige Indikatoren der Anpassung in der Berufsbildung sind die allgemeine Zufriedenheit sowie die Einschätzung einer Passung zwischen Interessen, Fähigkeiten einerseits und Beruf andererseits. In Bezug auf die allgemeine Zufriedenheit und der Passung zeigten sich keine Unterschiede zwischen den Lehrjahren und den Berufsgruppen. Alle Berufsgruppen sind ziemlich zufrieden bis sehr zufrieden und schätzen den eigenen Beruf als für sie passend ein (vgl. Tabelle 4.7).

Tabelle 4.7: Zufriedenheit und Passung der 10 Berufsgruppen (Mittelwerte und Standardabweichungen)

Berufe	Zufriedenheit		Passung	
	M	S	M	S
Dentalassistent/in	3.20	.41	3.52	.14
Pharmaassistent/in	3.00	.66	3.19	.06
Koch/Köchin	2.97	.79	3.20	.05
Fachangestellte/r Gesundheit	3.03	.45	3.27	.05
Coiffeur/se	3.02	.74	3.25	.04
Detailhandlangestellte/r	2.86	.79	3.10	.05
Gärtner/in	3.14	.76	3.10	.08
Sanitärmonteur	2.97	.70	3.12	.09
Automonteur	2.73	.85	3.13	.06
Montageelektriker	3.04	.84	3.13	.10

4.4.3 Häufigkeit des Kontaktes mit der Berufsbildnerin und dem Berufsbildner

Es zeigte sich keine Veränderung vom zweiten zum dritten Lehrjahr in der Häufigkeit des Kontaktes mit der Berufsbildnerin und dem Berufsbildner. Allerdings unterschieden sich die Berufsgruppen in der Häufigkeit des Kontaktes mit der Berufsbildnerin und dem Berufsbildner, $F(9, 486) = 42.63, p < .001$ (vgl. Tabelle 4.8).

Tabelle 4.8: Häufigkeit des Kontaktes mit der Berufsbildnerin und dem Berufsbildner der 10 Berufsgruppen (Mittelwerte und Standardabweichungen)

Berufe	Mittelwert	Standardabweichung
Dentalassistent/in	1.35	.26
Pharmaassistent/in	1.51	.12
Koch/Köchin	1.49	.10
Fachangestellte/r Gesundheit	3.22	.10
Coiffeur/se	1.54	.09
Detailhandlangestellte/r	1.62	.09
Gärtner/in	1.90	.15
Sanitärmonteur	3.10	.17
Automonteur	1.42	.11
Montageelektriker	3.66	.19

Montageelektriker, Sanitärmonteure und Fachangestellte Gesundheit berichten über weniger viele Kontakte mit ihrer Berufsbildnerin und ihrem Berufsbildner als die anderen Berufsgruppen. Sie sehen ihre Berufsbildnerin und ihren Berufsbildner einmal in der Woche während die anderen Berufsgruppen ihre Berufsbildnerin und ihren Berufsbildner einmal pro Halbtag oder Tag sehen.

4.4.4 Arbeitsmarktchancen verbessern

Wo sehen die verschiedenen Berufsgruppen Möglichkeiten, ihre Arbeitsmarktchancen nach Lehrabschluss zu verbessern? Die Jugendlichen konnten beurteilen, wie wichtig sie gute Noten, einen grossen Einsatz im Lehrbetrieb, Kontakt zu potenziellen Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern und eine gute Beziehung zur Berufsbildnerin und zum Berufsbildner einschätzen. Die Jugendlichen schätzten grundsätzlich gute Noten, einen grossen Einsatz im Betrieb, Kontakte und die Beziehung zur Berufsbildnerin und dem Berufsbildner als wichtig bis sehr wichtig zur Verbesserung ihrer Arbeitschancen ein. Allerdings schätzen sie einen grossen Einsatz im Lehrbetrieb als wichtiger ein als alle anderen Strategien (alle $p < .001$). Zudem wurden gute Noten und Kontakte zu potenziellen Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern als wichtiger eingeschätzt als eine gute Beziehung zur Berufsbildnerin und zum Berufsbildner ($p < .001$, $p < .003$). Die Berufsgruppen schätzen ihre Möglichkeiten unterschiedlich ein, Hotelling's F (36, 1726) = 2.82, $p < .001$ (vgl. Tabelle 4.9).

Tabelle 4.9: Einschätzung der Arbeitsmarktchancen der 10 Berufsgruppen (Mittelwerte und Standardabweichungen)

Berufe	Gute Noten		Grosser Einsatz		Kontakte		Beziehung Berufsbildner/in	
	M	S	M	S	M	S	M	S
Dentalassistent/in	3.60	.52	3.90	.32	3.90	.32	3.70	.48
Pharmaassistent/in	3.13	.65	3.23	.56	3.17	.60	3.11	.60
Koch/Köchin	3.20	.67	3.42	.66	3.36	.74	3.06	.81
Fachangestellte/r Gesundheit	3.19	.59	3.44	.59	3.05	.81	2.84	.54
Coiffeur/se	3.27	.61	3.67	.52	3.40	.68	3.41	.72
Detailhandelange- stellte/r	3.32	.63	3.34	.69	3.24	.68	3.05	.75
Gärtner/in	2.90	.65	3.32	.60	3.35	.49	2.77	.67
Sanitärmonteur	3.18	.80	3.14	.71	3.14	.71	3.23	.53
Automonteur	3.22	.68	3.22	.68	3.20	.70	2.94	.79
Montageelektriker	3.29	.69	3.24	.75	3.06	.83	3.12	.86

Gute Noten im Lehrabschlusszeugnis: Alle Berufsgruppen schätzten die Möglichkeit, durch gute Noten ihre Chancen zu verbessern, gleichermassen hoch ein.

Grosser Einsatz im Lehrbetrieb: Coiffeure/sen schätzen einen grossen Einsatz im Lehrberuf zur Verbesserung ihrer Arbeitsmarktchancen als weniger wichtig ein als Pharmaassistenten/innen, Sanitär- und Automonteur, $F(9, 436) = 4.04, p < .001$.

Kontakt zu potentiellen Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern: Dentalassistenten/innen schätzen den Kontakt zu potentiellen Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern als wichtiger für ihre Stellenchancen ein als Fachangestellte Gesundheit, $F(9, 436) = 2.58, p < .01$.

Gute Beziehung zur Berufsbildnerin und dem Berufsbildner: Dentalassistenten/innen und Coiffeure/sen schätzen eine gute Beziehung zur Berufsbildnerin und dem Berufsbildner als wichtiger für ihre Stellenchancen ein als Fachangestellte Gesundheit und Gärtner/innen, $F(9, 436) = 4.73, p < .001$.

4.4.5 Fach- und Methodenkompetenz

Die Fachkompetenz wurde im dritten Lehrjahr wesentlich höher eingeschätzt als im zweiten Lehrjahr, $F(1, 485) = 94.33, p < .001$. Die Berufsgruppen unterschieden sich signifikant in der Einschätzung ihrer Fachkompetenz, $F(9, 489) = 2.92, p < .003$ (vgl. Tabelle 4.10).

Tabelle 4.10: Berufswahlkriterien der 10 Berufsgruppen (Mittelwerte und Standardabweichungen)

Berufe	Sachkompetenz				Methodenkompetenz			
	2. Lj		3. Lj		2. Lj		3. Lj	
	M	S	M	S	M	S	M	S
Dentalassistent/in	3.21	.39	3.56	.56	1.97	.34	3.43	.34
Pharmaassistent/in	3.05	.30	3.32	.43	2.26	.36	2.80	.56
Koch/Köchin	3.30	.32	3.46	.40	2.11	.39	2.91	.52
Fachangestellte/r Gesundheit	3.11	.33	3.42	.39	1.99	.36	3.10	.49
Coiffeur/se	3.21	.35	3.53	.44	2.16	.36	2.95	.63
Detailhandlunge- stellte/r	3.27	.26	3.43	.47	2.11	.38	2.97	.54
Gärtner/in	3.16	.34	3.41	.42	2.33	.44	2.80	.59
Sanitärmonteur	3.08	.33	3.27	.52	2.28	.40	2.70	.55
Automonteur	3.15	.35	3.30	.50	2.32	.34	2.79	.59
Montageelektriker	3.13	.37	3.33	.59	2.20	.47	2.66	.57

Fachkompetenz: Köche/innen und Coiffeure/sen schätzten ihre Fachkompetenz höher ein als Pharmaassistenten/innen.

Die Methodenkompetenz wurde im dritten Lehrjahr als viel höher eingeschätzt als im zweiten Lehrjahr, $F(1, 485) = 277.74$, $p < .001$. Zwischen den Berufsgruppen gab es keine Unterschiede in der eingeschätzten Methodenkompetenz, allerdings unterschieden sie sich in der Stärke des Zuwachses, $F(9, 488) = 4.93$, $p < .001$. Der Anstieg zeigte sich bei den Dentalassistenten/innen und Fachangestellten Gesundheit am stärksten ($>$ Pharmaassistenten/innen, Gärtner/innen, Sanitärmonteure, Automonteur, Montageelektriker).

4.5 Bedingungen für Erfolg in der Berufsbildung

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, welche Gründe für Veränderungen in der eingeschätzten Sach- und Methodenkompetenz sowie in der Zufriedenheit der Ausbildungs- und Berufssituation vom zweiten ins dritte Lehrjahr in Frage kommen. Da die Förderung von Kompetenzen sowie der beruflichen und schulischen Zufriedenheit bedeutende Kriterien von Berufserfolg darstellen und damit für eine effektive Berufsbildung zentral sind, ist es wichtig mögliche Ursachen von Veränderungen in diesen Aspekten zu untersuchen. Wie der Schulerfolg (vgl. Kapitel 3) ist auch der Erfolg in der Berufsbildung Ergebnis vielfältiger Einflussfaktoren unterschiedlicher psychologischer Merkmale und sozialer Systeme. Im Folgenden sollen (a) psychologische, (b) schulische, (c) betriebliche und (d) familiäre Einflussfaktoren unterschieden und ihr Einfluss auf die Kompetenzentwicklung untersucht werden. Es wurde erwartet, dass Jugendliche, welche in diesen Bereichen über günstige Bedingungen verfügen, einen stärkeren Anstieg z.B. in der Fachkompetenz zeigen als solche mit ungünstigen Bedingungen (vgl. Abbildung 4.2). Jugendliche, welche über wichtige persönliche, berufliche, schulische

und familiäre Ressourcen verfügen, dürfte es einfacher fallen, berufsbezogene Kompetenzen zu entwickeln und sich mit ihrer beruflichen Situation wohl zu fühlen als Jugendlichen, die über keine vergleichbaren Ressourcen verfügen.

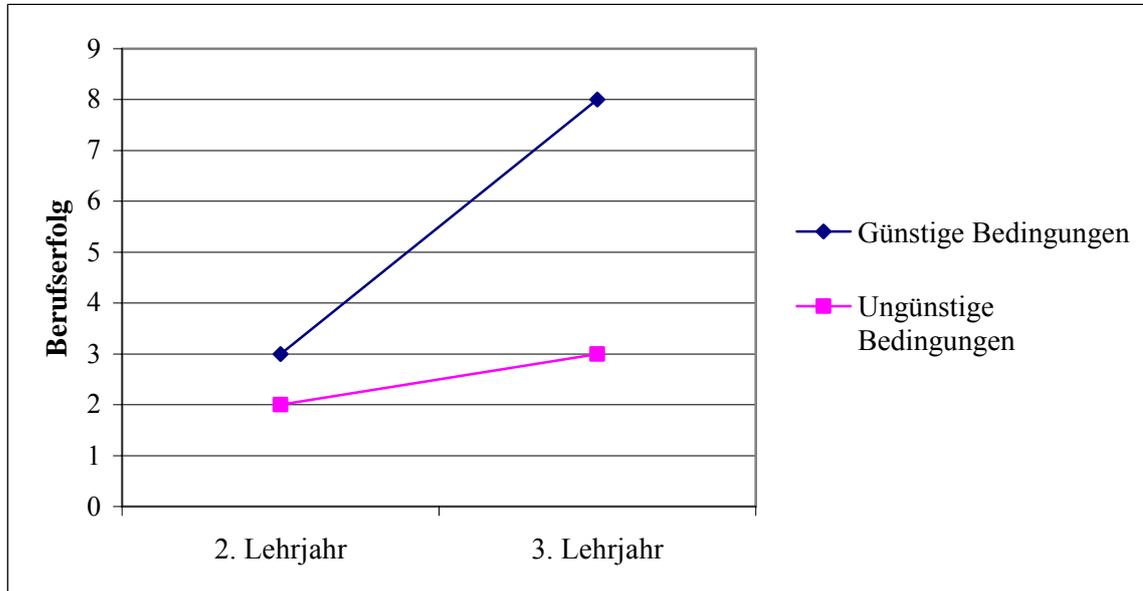


Abbildung 4.2: Hypothetisches Modell. Zuwachs des Berufserfolgs (Sach- und Methodenkompetenz, Ausbildungs- und Arbeitszufriedenheit) in Abhängigkeit günstiger und ungünstiger psychologischer, beruflicher, schulischer und familiärer Bedingungen.

In einem ersten Schritt werden die Ergebnisse zur Fach- und Methodenkompetenz (Kapitel 4.5.1), in einem zweiten Schritt die Ergebnisse zur allgemeinen Zufriedenheit mit der Ausbildungs- und Berufssituation ausgeführt (Kapitel 4.5.2).

4.5.1 Bedingungen für Veränderungen in der Fach- und Methodenkompetenz

Die eingeschätzte Fach- und Methodenkompetenz zeigte vom zweiten zum dritten Lehrjahr einen starken Zuwachs. Im Folgenden soll untersucht werden, welche (a) psychologischen, (b) beruflichen, (c) schulischen und familiären Bedingungen die Kompetenzentwicklung beeinflussen. Die Ergebnisse werden jeweils getrennt für die Sach- und Methodenkompetenz dargestellt.

4.5.1.1 Psychologische Bedingungen

Die untersuchten psychologischen Bedingungen umfassten Selbstwert, die eingeschätzte Passung zwischen Beruf, Interessen und Fähigkeiten sowie soziale Kompetenzen im Umgang mit Gleichaltrigen wie Durchsetzungsvermögen und Konfliktfähigkeit.

Sachkompetenz

Die Analyse wurde mittels einer Varianzanalyse mit Messwiederholung durchgeführt. Die Sachkompetenz im zweiten und dritten Lehrjahr wurde als Messwiederholungsfaktor, der Selbstwert (median-dichotomisiert: hoch vs. niedrig) als Zwischensubjektfaktor in die Varianzanalyse eingegeben. Ein hoher Selbstwert, hohe eingeschätzte Passung, ein hohes Durchsetzungsvermögen und eine hohe Konfliktfähigkeit wirken sich unabhängig vom Lehrjahr positiv auf die Fachkompetenz aus. Allerdings waren zwei dieser Effekte – entsprechend der Erwartung – nicht unabhängig vom Lehrjahr. Jugendliche, welche die Passung sowie ihre Konfliktfähigkeit als hoch einschätzten, zeigten einen höheren Anstieg der fachlichen Kompetenz vom zweiten ins dritte Lehrjahr als solche, welche sich eine niedrige Passung und Konfliktfähigkeit zuschrieben. In Tabelle 4.11 sind die F-Werte der Haupt- und Interaktionseffekte aufgeführt. Die Haupteffekte geben an, ob die Masse unabhängig vom Lehrjahr einen Einfluss auf die Kompetenz haben. Die Interaktionseffekte zeigen, ob die Veränderung der Kompetenzen vom zweiten zum dritten Lehrjahr für Jugendliche mit hohen resp. niedrigen Werten in den psychologischen Merkmalen unterschiedlich ist. Es wurde jeweils auch die Varianzaufklärung (η^2) als Mass für die Stärke des Effekts angeben.

Tabelle 4.11: Einfluss psychologischer Bedingungen auf die Fachkompetenz

	Haupteffekt	Interaktion mit dem Lehrjahr
Selbstwert	$F(1, 476) = 73.68, p < .001, \eta^2 = .13$	
Passung	$F(1, 494) = 14.00, p < .001, \eta^2 = .03$	$F(1, 494) = 18.20, p < .001, \eta^2 = .04$
Durchsetzungsvermögen	$F(1, 468) = 43.83, p < .001, \eta^2 = .09$	
Konfliktfähigkeit	$F(1, 460) = 18.87, p < .001, \eta^2 = .04$	$F(1, 460) = 4.03, p < .05, \eta^2 = .01$

Abbildung 4.3 zeigt den differenziellen Zuwachs am Beispiel der wahrgenommenen Passung (1-4, stimmt überhaupt, stimmt voll und ganz). Psychologische und soziale Kompetenzen sind wichtige Bedingungen dafür, dass Lernende sich fachbezogene Kompetenzen aneignen können. Wer nicht an sich glaubt, das Gefühl hat im falschen Beruf zu sein und sich als wenig sozial kompetent erlebt, hat Schwierigkeiten sich im Beruf in einer Art und Weise zu engagieren, dass fachliche Kompetenzen entwickelt werden können. Beispielsweise könnte es für eher unsichere und zurückhaltende Jugendliche schwierig sein, bei Unsicherheiten und Problemen bei der Berufsbildnerin und dem Berufsbildner nachzufragen. Rückzug könnte sich in solchen Situationen negativ auf die sachbezogene Kompetenzentwicklung auswirken.

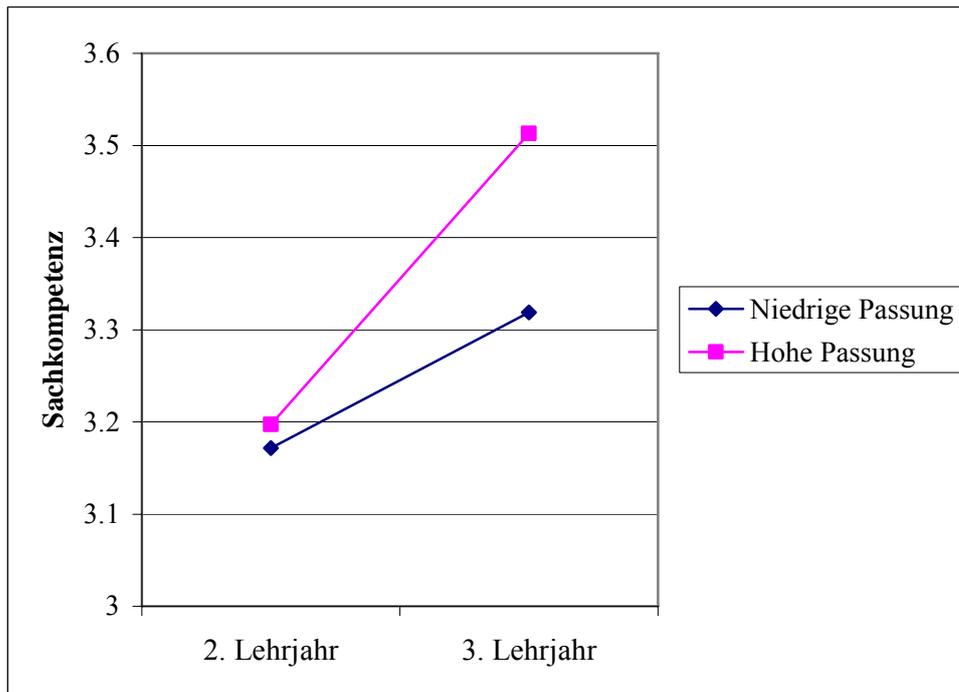


Abbildung 4.3: Zuwachs der Fachkompetenz für Jugendliche mit niedriger und hoher wahrgenommener Passung

Methodische Kompetenz

Es wurde wiederum eine Varianzanalyse mit Messwiederholung durchgeführt, in welche die methodische Kompetenz im zweiten und dritten Lehrjahr als Messwiederholungsfaktor und die psychologischen Merkmale (hoch vs. niedrig) als Zwischensubjekt-faktoren eingegeben wurden. Die Analyse ergab, dass die methodischen Kompetenzen von Jugendlichen mit einem hohen Selbstwert, hohem Durchsetzungsvermögen und hoher Konfliktfähigkeit vom zweiten zum dritten Lehrjahr stärker zunahmen als die methodischen Kompetenzen von Jugendlichen mit niedrigen Werten in diesen Merkmalen (vgl. Tabelle 4.12).

Tabelle 4.12: Einfluss psychologischer Bedingungen auf die methodische Kompetenz

	Haupteffekt	Interaktion mit dem Lehrjahr
Selbstwert		$F(1, 476) = 58.47, p < .001, \eta^2 = .11$
Durchsetzungsvermögen		$F(1, 468) = 14.90, p < .001, \eta^2 = .03$
Konfliktfähigkeit		$F(1, 460) = 5.25, p < .03, \eta^2 = .01$

Keine der psychologischen Merkmale hatte einen vom Lehrjahr unabhängigen Einfluss auf die Entwicklung methodischer Kompetenzen. Wer einen hohen Selbstwert, ein hohes Durchsetzungsvermögen und hohe Konfliktfähigkeit mitbringt, dem fällt der Erwerb methodischer Kompetenzen im Verlaufe der Berufsbildung einfacher als denjenigen Jugendlichen mit niedrigen Werten in Selbstwert, Durchsetzungsvermögen und

Konfliktfähigkeit. Insbesondere ein hoher Selbstwert scheint für einen Kompetenzanstieg vom zweiten zum dritten Lehrjahr wichtig zu sein.

4.5.1.2. Berufliche Bedingungen

Die beruflichen Bedingungen wurden zwei übergeordneten Gruppen zugeordnet: Berufliche Zufriedenheit und betriebliche Bedingungen.

Berufliche Zufriedenheit: Als Indikatoren beruflicher Zufriedenheit wurden folgende Skalen verwendet:

- a) Intrinsische Arbeitszufriedenheit: Die berufliche Tätigkeit wird ihrer selbst willen geschätzt (z.B. ansprechende interessante Tätigkeit, Spass an der Ausbildung).
- b) Extrinsische Arbeitszufriedenheit: Die berufliche Tätigkeit ist durch Anreize, die ausserhalb der eigentlichen Tätigkeit liegen, attraktiv (z.B. gute Kollegen, günstige Arbeitszeiten, gute Vorgesetzte).
- c) Berufliche Identifikation

Betriebliche Bedingungen: Diese Kategorie umfasste die Zufriedenheit mit der Berufsbildnerin und dem Berufsbildner, Häufigkeit des Kontaktes mit der Berufsbildnerin und dem Berufsbildner, Kontakthäufigkeit mit Vorgesetzten, Kontakthäufigkeit mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Kontakthäufigkeit mit anderen Lernenden und schliesslich die Grösse des Betriebes.

Sachkompetenz

Berufliche Zufriedenheit: Die Analysen ergaben, dass die Fachkompetenz durch die intrinsische und extrinsische Arbeitszufriedenheit, sowie durch die berufliche Identifikation positiv beeinflusst wurde. Der Anstieg der fachlichen Kompetenzen vom zweiten zum dritten Lehrjahr war bei Jugendlichen mit hoher intrinsischer und extrinsischer Arbeitszufriedenheit und hoher beruflicher Identifikation stärker als bei Jugendlichen, die in diesen Bereichen niedrigere Werte aufwiesen (vgl. Tabelle 4.13). Dies sei beispielhaft für die intrinsische Arbeitszufriedenheit in Abbildung 4.4 veranschaulicht.

Tabelle 4.13: Einfluss beruflicher Bedingungen auf die Fachkompetenz

	Haupteffekt	Interaktion mit dem Lehrjahr
Intrin. Zufriedenheit	$F(1, 486) = 67.20, p < .001,$ $\eta^2 = .12$	$F(1, 486) = 34.29, p < .001,$ $\eta^2 = .07$
Extrin. Zufriedenheit	$F(1, 484) = 14.28, p < .001,$ $\eta^2 = .03$	$F(1, 484) = 11.17, p < .001,$ $\eta^2 = .02$
Berufl. Zufriedenheit	$F(1, 443) = 7.78, p < .007,$ $\eta^2 = .06$	$F(1, 443) = 4.50, p < .05, \eta^2 = .06$

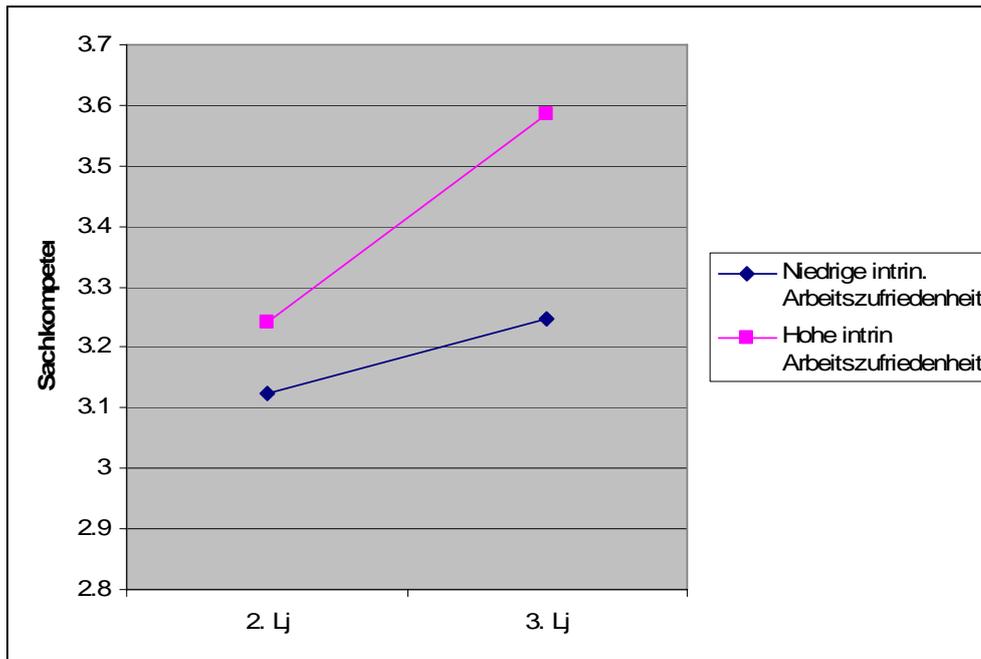


Abbildung 4.4: Zuwachs der Sachkompetenz für Lernende mit hoher intrinsischer Arbeitszufriedenheit und niedriger intrinsischer Arbeitszufriedenheit (1-4, stimmt überhaupt, stimmt voll und ganz).

Betriebliche Bedingungen: Die Zufriedenheit mit der Berufsbildnerin und dem Berufsbildner, sowie die Kontakthäufigkeiten mit der Berufsbildnerin und dem Berufsbildner, Vorgesetzten, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und mit anderen Lernenden hatten einen positiven Einfluss auf die Sachkompetenz (Tabelle 4.14). Zudem zeigten Jugendliche, welche häufig Kontakt mit Vorgesetzten, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, und mit anderen Lernenden hatten und in einem kleineren Betrieb arbeiteten, einen stärkeren Anstieg in der Fachkompetenz vom zweiten zum dritten Lehrjahr als solche die wenige solcher Kontakte hatten.

Tabelle 4.14: Einfluss beruflicher Bedingungen auf die Fachkompetenz

	Haupteffekt	Interaktion mit dem Lehrjahr
Zufriedenheit Berufsbildner/in	F (1, 492) = 23.96, p < .001, $\eta^2 = .05$	
Kontakt Berufsbildner/in	F (1, 491) = 15.13, p < .001, $\eta^2 = .03$	
Kontakt Vorgesetzte	F (1, 472) = 12.37, p < .001, $\eta^2 = .03$	F (1, 472) = 5.71, p < .02, $\eta^2 = .01$
Kontakt Mitarbeiter	F (1, 485) = 9.17, p < .004, $\eta^2 = .02$	F (1, 485) = 15.76, p < .001, $\eta^2 = .03$
Kontakt Lernende	F (1, 443) = 7.78, p < .007, $\eta^2 = .02$	F (1, 443) = 4.50, p < .05, $\eta^2 = .01$
Betriebsgrösse		F (1, 408) = 4.11, p < .05, $\eta^2 = .01$

Methodische Kompetenz

Berufliche Zufriedenheit: Jugendliche mit hoher intrinsischer Arbeitsmotivation schätzten sich in den methodischen Kompetenzen höher ein. Zudem zeigte sich, dass der Anstieg in den methodischen Kompetenzen bei Jugendlichen mit hoher intrinsischer Arbeitszufriedenheit höher war als bei Jugendlichen mit niedriger intrinsischer Arbeitszufriedenheit (vgl. Tabelle 4.15).

Tabelle 4.15: Einfluss beruflicher Bedingungen auf die methodische Kompetenz

	Haupteffekt	Interaktion mit dem Lehrjahr
Intrin. Zufriedenheit	$F(1, 486) = 4.76, p < .001, \eta^2 = .01$	$F(1, 486) = 19.95, p < .001, \eta^2 = .04$

Betriebliche Bedingungen: Die Kontakthäufigkeit mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern hatte einen positiven Effekt auf die methodische Kompetenz (Tabelle 4.16).

Jugendliche mit hoher Zufriedenheit mit der Berufsbildnerin und dem Berufsbildner zeigten im Verlaufe ihrer Berufsbildung eine höhere Zunahme ihrer methodischen Kompetenz als solche mit niedriger Zufriedenheit.

Tabelle 4.16: Einfluss betrieblicher Bedingungen auf die methodische Kompetenz

	Haupteffekt	Interaktion mit dem Lehrjahr
Zufriedenheit Berufsbildner/in		$F(1, 491) = 5.16, p < .03, \eta^2 = .01$
Kontakt Mitarbeiter/in	$F(1, 484) = 8.45, p < .005, \eta^2 = .02$	

Diese Befunde zu den beruflichen Bedingungen zeigen, dass sowohl der beruflichen Zufriedenheit als auch der Sozialisation im Lehrbetrieb eine wichtige Funktion in der Entwicklung sachlicher und methodischer Kompetenzen zukommt. Wer seine Tätigkeit gerne ausübt, sich mit dem Berufsbild identifizieren kann, mit dem Vorgesetzten zufrieden ist und viele Kontakte im Betrieb erfährt, schätzt sich kompetenter ein. Auch erklären viele dieser Bedingungen den eingeschätzten Kompetenzzuwachs vom zweiten ins dritte Lehrjahr. Insbesondere bestätigten die positiven Effekte häufiger Kontakte mit kompetenten Vorgesetzten und Gleichaltrigen die Bedeutung sozialer Interaktion für die Entwicklung von Kompetenzen (vgl. Rogoff, 1998). Zum einen stellen Vorgesetzte und Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter kompetente Modelle dar, deren Fertigkeiten von Lernenden imitiert werden können (vgl. Bandura, 1999), zum anderen schaffen gleichaltrige Interaktionspartner Gelegenheiten, Probleme kooperativ und gemeinsam zu lösen und dadurch Kompetenzen zu erwerben (Rogoff, 1998).

4.5.1.3. Schulische Bedingungen

Die schulischen Bedingungen wurden zwei Kategorien zugeordnet: (a) Kognitive Leistungen; (b) schulische Zufriedenheit und intrinsische Motivation.

- (a) Kognitive Leistungen umfassten Testleistungen in Deutsch und Mathematik, Intelligenz und Deutsch-/Mathematiknote. Zudem wurde die intrinsische schulische Motivation untersucht.
- (b) Schulische Zufriedenheit umfasste Klassenzufriedenheit, Berufsfachschulzufriedenheit, Zufriedenheit mit der Deutschlehrperson, Klassenführung der Deutschlehrperson und Disziplinstörungen und intrinsische schulische Motivation.

Sachkompetenz

Kognitive Kompetenzen: Jugendliche mit höheren Werten im Leistungstest Deutsch und höherer Deutschnote zeigten einen stärkeren Zuwachs in der Fachkompetenz vom zweiten ins dritte Lehrjahr (Tabelle 4.17). Der IQ, die Testleistungen in Mathematik sowie die Mathematiknote hatten keinen Einfluss auf die Sachkompetenzveränderung.

Tabelle 4.17: Einfluss kognitiver Bedingungen auf die Fachkompetenz

	Haupteffekt	Interaktion mit dem Lehrjahr
Deuschttest		$F(1, 478) = 22.70, p < .001, \eta^2 = .05$
Deutschnote		$F(1, 460) = 17.56, p < .001, \eta^2 = .04$

Schulische Zufriedenheit: Zufriedenheit mit der Deutschlehrperson und deren Klassenführung hatte keinen Einfluss auf die Sachkompetenz. Allerdings wirkten sich eine geringe intrinsische Motivation, eine geringe Klassenzufriedenheit und Disziplinstörungen negativ auf die Sachkompetenz aus. Jugendliche mit einer hohen Berufsfachschulzufriedenheit und hoher intrinsischer Motivation zeigten einen stärkeren Zuwachs in fachlichen Kompetenzen im Verlaufe der Berufsbildung als solche mit niedriger Zufriedenheit (vgl. Tabelle 4.18).

Tabelle 4.18: Einfluss schulischer Zufriedenheit auf die Fachkompetenz

	Haupteffekt	Interaktion mit dem Lehrjahr
Klassenzufriedenheit	$F(1, 662) = 5.26, p < .03, \eta^2 = .01$	
Berufsfachschulzufriedenheit		$F(1, 487) = 4.67, p < .04, \eta^2 = .01$
Disziplinstörungen	$F(1, 486) = 5.39, p < .03, \eta^2 = .01$	
Intrinsische Motivation	$F(1, 482) = 37.05, p < .001, \eta^2 = .07$	$F(1, 482) = 16.25, p < .001, \eta^2 = .02$

Methodische Kompetenz

Kognitive Kompetenzen: Jugendliche mit höheren Intelligenzleistungen schätzten sich als methodisch kompetenter ein als Jugendliche mit niedrigen Werten. Zudem zeigten Jugendliche mit höheren Intelligenzleistungen, höheren Werten im Leistungstest Ma-

thematik und einer hohen Mathematiknote einen stärkeren Zuwachs in ihren methodischen Kompetenzen vom zweiten zum dritten Lehrjahr als solche mit niedrigen Intelligenzleistungen, Mathematikleistung und Mathenote (vgl. Tabelle 4.19).

Tabelle 4.19: Einfluss kognitiver Bedingungen auf die methodische Kompetenz

	Haupteffekt	Interaktion mit dem Lehrjahr
Mathematiktest		$F(1, 478) = 7.65, p < .007, \eta^2 = .02$
IQ	$F(1, 440) = 6.73, p < .02, \eta^2 = .02$	$F(1, 440) = 12.93, p < .001, \eta^2 = .03$
Mathenote		$F(1, 332) = 6.25, p < .02, \eta^2 = .02$

Die Wechselwirkung zwischen IQ und Lehrjahr ist beispielhaft in Abbildung 4.5 veranschaulicht:

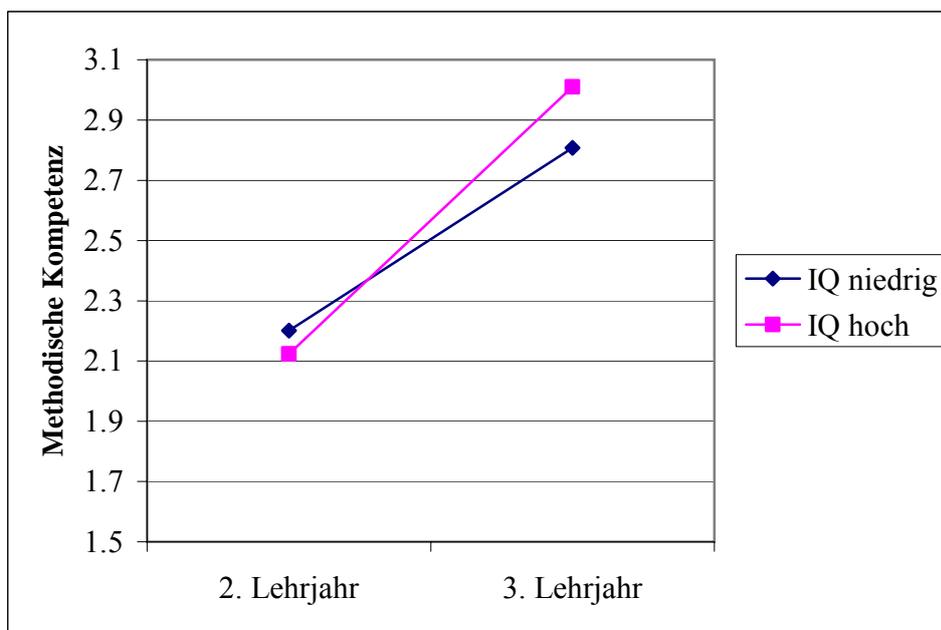


Abbildung 4.5: Zuwachs der methodischen Kompetenz bei Jugendlichen mit niedrigen und hohen Intelligenzleistungen (1-4, stimmt überhaupt nicht, stimmt voll und ganz).

Schulische Zufriedenheit und intrinsische Motivation: Es zeigten sich keine Effekte der Berufsschulzufriedenheit oder der Zufriedenheit mit der Deutschlehrperson. Allerdings war der Anstieg der methodischen Kompetenz vom zweiten zum dritten Lehrjahr bei Jugendlichen, welche häufig Disziplinstörungen in der Klasse erfuhren und eine geringe intrinsische Motivation aufwiesen, geringer als bei Jugendlichen, welche selten Disziplinstörungen erlebten (vgl. Tabelle 4.20).

Tabelle 4.20: Einfluss schulischer Zufriedenheit auf die methodische Kompetenz

	Haupteffekt	Interaktion mit dem Lehrjahr
Disziplinstörungen		$F(1, 485) = 12.65, p < .001, \eta^2 = .03$
Intrinsische Motivation		$F(1, 482) = 10.49, p < .001, \eta^2 = .02$

Interessanterweise hingen die Deutschleistungen stärker mit Sachkompetenzen, die fluide Intelligenz und die mathematischen Leistungen stärker mit methodischen Kompetenzen zusammen. Sachkompetenzen werden stärker sprachlich vermittelt und setzen somit kommunikative Kompetenzen voraus. Methodisches Wissen hingegen setzt stärker Problemlösefähigkeiten voraus, d.h. die Fähigkeit, Situationen rasch einzuschätzen, Lösungswege zu generieren und Arbeitsschritte zu planen. Dies sind Komponenten, die stärker an grundlegende Prozesse der Informationsverarbeitung gebunden sind, wie sie durch Tests zur Messung fluider Intelligenz oder Mathematikaufgaben erfasst werden.

Im Weiteren zeigen die Befunde, dass die schulische Zufriedenheit, die intrinsische Motivation und Disziplinstörungen für die Kompetenzentwicklung wichtig sind. Auch wenn die Zufriedenheit mit der Lehrperson sowie deren Klassenführung keinen Einfluss zeigte, ist anzunehmen, dass diese Bedingungen für die kognitiven Leistungen, die Motivation und die schulische Zufriedenheit entscheidend sind. Die Klassenführung könnte somit einen stärker indirekten als direkten Einfluss auf die Kompetenzentwicklung haben.

4.5.1.4. Familiäre Bedingungen

Für die Analyse der familiären Bedingungen berücksichtigen wir folgende Skalen: (a) Qualität der Beziehung zu den Eltern; (b) Unterstützung zur Autonomie; (c) familiäre Stimulierung, d.h. Förderung der Kompetenzentwicklung durch die Eltern; (d) Soziale Leistungserwartungen und Bildungsaspirationen der Eltern, (d) Motivierung durch Vergleich mit Gleichaltrigen und Motivierung durch Ermutigung.

Sachkompetenz

Die Qualität der Elternbeziehung, die elterliche Autonomieunterstützung, die familiäre Stimulierung und die elterliche Motivierung durch Ermutigung hatten positive Effekte auf die Sachkompetenz (Tabelle 4.21). Die Motivierung durch Vergleich mit Gleichaltrigen zeigte hingegen einen negativen Effekt. Zudem zeigten Jugendliche mit einer positiven Elternbeziehung und bei Eltern mit hohen Leistungserwartungen einen stärkeren Anstieg der Sachkompetenz im Verlaufe der Berufsausbildung als Jugendliche mit einer weniger guten Beziehung zu den Eltern und solchen, die geringe Erwartungen stellten.

Tabelle 4.21: Einfluss familiärer Bedingungen auf die Sachkompetenz

	Haupteffekt	Interaktion mit dem Lehrjahr
Beziehung Eltern	$F(1, 464) = 47.31, p < .001, \eta^2 = .09$	$F(1, 464) = 5.87, p < .02, \eta^2 = .01$
Autonomie	$F(1, 482) = 5.50, p < .02, \eta^2 = .01$	
Stimulierung	$F(1, 493) = 18.14, p < .001, \eta^2 = .04$	
Leistungserwartungen		$F(1, 479) = 7.02, p < .009, \eta^2 = .01$
Motivierung: Vergleich	$F(1, 484) = 3.91, p < .05, \eta^2 = .01$	
Motivierung: Ermutigung	$F(1, 483) = 18.98, p < .001, \eta^2 = .04$	

Methodische Kompetenz

Die Unterstützung der jugendlichen Autonomie durch die Eltern wirkte sich positiv auf die methodische Kompetenz aus.

Der Anstieg der methodischen Kompetenz vom zweiten zum dritten Lehrjahr war bei Jugendlichen mit einer guten Elternbeziehung, einem hohen Ausmass an familiärer Stimulierung, hohen elterlichen Bildungsaspirationen und viel Ermutigung ausgeprägter als bei Jugendlichen, welche in diesen Bereichen niedrige Werte aufwiesen. Ein hohes Ausmass an Vergleich mit Gleichaltrigen ging mit einem weniger starken Zuwachs an methodischen Kompetenzen einher als wenn diese Vergleiche weniger ausgeprägt waren. Die Wechselwirkung zwischen Lehrjahr und Qualität der Elternbeziehung ist beispielhaft in Tabelle 4.22 dargestellt.

Tabelle 4.22: Einfluss familiärer Bedingungen auf die methodische Kompetenz

	Haupteffekt	Interaktion mit dem Lehrjahr
Beziehung Eltern	$F(1, 464) = 9.50, p < .003, \eta^2 = .02$	$F(1, 464) = 39.19, p < .001, \eta^2 = .08$
Autonomieorientierte Elternunterstützung	$F(1, 481) = 3.85, p < .05, \eta^2 = .01$	
Stimulierung		$F(1, 492) = 16.53, p < .001, \eta^2 = .03$
Bildungsaspirationen		$F(1, 485) = 8.40, p < .005, \eta^2 = .02$
Motivierung: Vergleich		$F(1, 483) = 483, p < .001, \eta^2 = .03$
Motivierung: Ermutigung		$F(1, 482) = 10.99, p < .001, \eta^2 = .02$

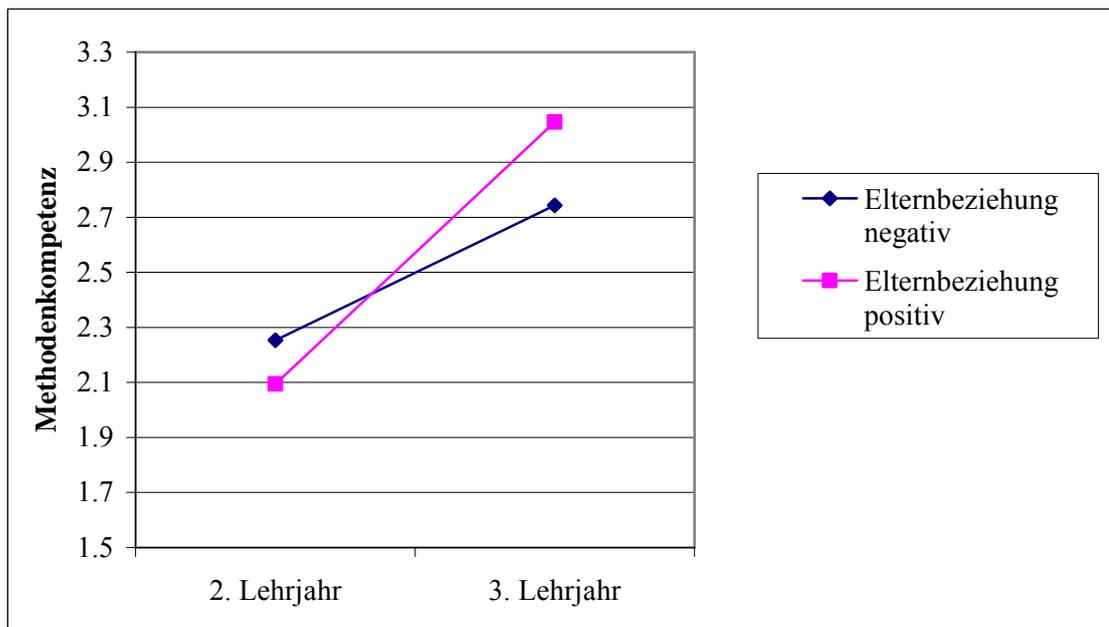


Abbildung 4.6: Zuwachs der methodischen Kompetenz für Jugendliche mit negativer/positiver Elternbeziehung (1-4; stimmt überhaupt nicht, stimmt voll und ganz)

Übereinstimmend mit den Ergebnissen zum Schulerfolg (Kapitel 3) zeigen diese Befunde, dass Sach- und Methodenkompetenz stark von familiären Bedingungen abhängen. Der Einfluss der Familie äusserte sich sowohl unabhängig als auch in Wechselwirkung mit dem Lehrjahr. Einen besonders starken Einfluss auf die Sach- und Methodenkompetenz sowie deren Entwicklung vom zweiten zum dritten Lehrjahr hatte die Qualität der Elternbeziehung. Die berufliche Entwicklung scheint somit eng mit dem elterlichen Erziehungsstil und dem familiären Klima zusammenzuhängen.

4.5.2 Bedingungen für Veränderungen in der Ausbildungs- und Arbeitszufriedenheit

Neben einem Zuwachs an Kompetenzen ist auch wünschenswert, dass die Lernenden mit ihrer Berufsausbildung zufrieden sind. Im Folgenden wird deshalb der Einfluss der psychologischen, beruflichen, schulischen und familiären Bedingungen auf die Ausbildungs- und Arbeitszufriedenheit sowie auf Veränderungen in derselben untersucht.

4.5.2.1. Psychologische Bedingungen

Die Auswertungen zu den psychologischen Bedingungen ergaben, dass das Durchsetzungsvermögen und vor allem der Selbstwert und die Einschätzung der Passung von Beruf, Fähigkeiten und Interessen einen positiven Einfluss auf die Ausbildungs- und Arbeitszufriedenheit hatten (vgl. Tabelle 4.23). Zudem zeigte sich, dass Jugendliche, welche die Passung als niedrig einschätzten, einen Abfall in der Zufriedenheit vom zweiten zum dritten Lehrjahr zeigten, während Jugendliche mit einer hohen Passungseinschätzung konstant blieben.

Tabelle 4.23: Psychologische Einflussbedingungen und Ausbildungs-/Arbeitszufriedenheit

	Haupteffekt	Interaktion mit dem Lehrjahr
Selbstwert	$F(1, 468) = 35.24, p < .001, \eta^2 = .08$	
Passung	$F(1, 491) = 38.60, p < .001, \eta^2 = .07$	$F(1, 491) = 4.62, p < .04, \eta^2 = .01$
Durchsetzungsvermögen	$F(1, 461) = 4.45, p < .02, \eta^2 = .01$	

4.5.2.2. Berufliche Bedingungen

Berufliche Zufriedenheit: Die intrinsische Zufriedenheit mit der beruflichen Tätigkeit, die extrinsische Zufriedenheit (z.B. Lohn, Mitarbeiter) und das Ausmass beruflicher Identifikation hatten einen starken Einfluss auf die allgemeine Zufriedenheit mit Ausbildung und Beruf (Tabelle 4.24). Es zeigt sich auch für alle drei Masse, dass die allgemeine Berufs- und Ausbildungszufriedenheit bei Jugendlichen, welche in diesen Massen hohe Werte hatten, zunahm, während sie für solche mit niedrigen Werten abnahm.

Tabelle 4.24: Einfluss beruflicher Bedingungen auf die allgemeine Ausbildungs-/Arbeitszufriedenheit

	Haupteffekt	Interaktion mit dem Lehrjahr
Intrin. Zufriedenheit	$F(1, 479) = 74.67, p < .001, \eta^2 = .14$	$F(1, 479) = 5.92, p < .02, \eta^2 = .01$
Extrin. Zufriedenheit	$F(1, 477) = 66.87, p < .001, \eta^2 = .12$	$F(1, 477) = 13.89, p < .001, \eta^2 = .03$
Berufl. Identifikation	$F(1, 482) = 52.65, p < .001, \eta^2 = .10$	$F(1, 482) = 10.54, p < .001, \eta^2 = .02$

Betriebliche Bedingungen: Von den betrieblichen Bedingungen hatte nur die Zufriedenheit mit der Berufsbildnerin und dem Berufsbildner einen Einfluss auf Ausbildungs- und Arbeitszufriedenheit (Tabelle 4.25).

Tabelle 4.25: Einfluss betrieblicher Bedingungen auf die allgemeine Ausbildungs- / Arbeitszufriedenheit

	Haupteffekt	Interaktion mit dem Lehrjahr
Zufriedenheit Berufsbildner/in	$F(1, 487) = 22.20, p < .001, \eta^2 = .04$	
Kontakt Berufsbildner/in	$F(1, 486) = 5.49, p < .02, \eta^2 = .01$	

4.5.2.3. Schulische Bedingungen

Die schulischen Bedingungen umfassten wiederum kognitive Leistungen und schulische Zufriedenheit.

Kognitive Leistungen: Es erstaunt wenig, dass die Leistungstests in Deutsch und Mathematik sowie der IQ keinen Einfluss auf die Ausbildungs- und Berufszufriedenheit hatten, die Noten hingegen schon (Tabelle 4.26). Noten stellen für die allgemeine Zufriedenheit mit der Ausbildung eine wichtige Bedingung dar. Auch zeigte sich, dass Jugendliche mit schlechten Mathematiknoten einen Abstieg in der allgemeinen Ausbildungs- und Berufszufriedenheit zeigten, während die Zufriedenheit für Jugendliche mit hohen Noten konstant blieb.

Tabelle 4.26: Einfluss kognitiver Leistungen auf die allgemeine Ausbildungs- / Arbeitszufriedenheit

	Haupteffekt	Interaktion mit dem Lehrjahr
Deutschnote	$F(1, 466) = 10.46, p < .001,$ $\eta^2 = .01$	
Mathenote	$F(1, 338) = 12.40, p < .001,$ $\eta^2 = .03$	$F(1, 338) = 8.18, p < .005, \eta^2 = .02$

Schulische Zufriedenheit und Motivation: Die Masse schulischer Zufriedenheit hatten einen bedeutenden Einfluss auf die allgemeine Zufriedenheit mit der Ausbildungs-/Berufssituation (Tabelle 4.27). Allerdings ergaben sich keine Wechselwirkungen mit dem Lehrjahr.

Tabelle 4.27: Einfluss schulischer Zufriedenheit auf die allgemeine Ausbildungs- / Arbeitszufriedenheit

	Haupteffekt	Interaktion mit dem Lehrjahr
Klassenzufriedenheit	$F(1, 489) = 12.71, p < .001,$ $\eta^2 = .03$	
Berufsfachschulzufriedenheit	$F(1, 481) = 16.17, p < .001,$ $\eta^2 = .03$	
Zufriedenheit Deutschlehrperson	$F(1, 491) = 9.66, p < .003,$ $\eta^2 = .02$	
Disziplinstörungen	$F(1, 490) = 12.61, p < .001,$ $\eta^2 = .02$	
Intrinsische Motivation	$F(1, 476) = 23.41, p < .001,$ $\eta^2 = .05$	

4.5.2.4. Familiäre Bedingungen

Auch die familiären Bedingungen hatten einen grossen Einfluss auf die allgemeine Ausbildungs- und Arbeitszufriedenheit. Jugendliche, welche ihre Beziehung zu den

Eltern, die elterliche Autonomie- und Kompetenzförderung als gut einschätzten und glaubten, dass sie von den Eltern ermutigt wurden, zeigten eine höhere Ausbildungs- und Arbeitszufriedenheit. Negative Auswirkungen hatte ein hohes Ausmass an Vergleichen mit Gleichaltrigen durch die Eltern. Jugendliche, welche von ihren Eltern häufig mit Gleichaltrigen verglichen wurden, zeigten einen Abstieg in der Ausbildungs-/Arbeitszufriedenheit vom zweiten zum dritten Lehrjahr (vgl. Tabelle 4.28).

Tabelle 4.28: Einfluss familiärer Zufriedenheit auf die allgemeine Ausbildungs-/Arbeitszufriedenheit

	Haupteffekt	Interaktion mit dem Lehrjahr
Beziehung Eltern	$F(1, 457) = 40.32, p < .001,$ $\eta^2 = .08$	
Autonomie	$F(1, 485) = 10.04, p < .003,$ $\eta^2 = .02$	
Stimulierung	$F(1, 489) = 16.33, p < .001,$ $\eta^2 = .03$	
Motivierung: Vergleich	$F(1, 488) = 5.93, p < .02,$ $\eta^2 = .01$	$F(1, 488) = 6.32, p < .02,$ $\eta^2 = .02$
Motivierung: Ermutigung	$F(1, 487) = 14.22, p < .001,$ $\eta^2 = .03$	

4.6 Zusammenfassung

Dieses Kapitel ging zum einen der Frage nach, wie sich die zehn Berufsgruppen aus Zürcher Berufsfachschulen in kognitiven Kompetenzen, psychologischen und beruflichen Merkmalen unterscheiden. Zum anderen ging es um die Frage, welche Bedingungen Einfluss auf die Entwicklung von beruflichen Kompetenzen und Zufriedenheit haben.

Es konnten Unterschiede in den schulischen Leistungen zwischen den Berufsgruppen festgestellt werden. Insbesondere Fachangestellte Gesundheit fielen aufgrund ihrer hohen Leistungen im Deutsch- und Mathematiktest auf. Allerdings waren Unterschiede zwischen den Schultypen (Berufsfachschule vs. Berufsmaturitätsschule) grösser als diejenigen zwischen den Berufsgruppen.

Die Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen IQ, persönlichen und sozialen Ressourcen und Deutschnote zeigten, dass ein niedriger IQ in der Berufslehre nur dann ein Risiko für schlechte Schulleistungen darstellt, wenn zugleich wichtige persönliche und soziale Ressourcen nicht gegeben sind. Sind diese aber gegeben, hat der IQ keinen oder einen weniger starken Einfluss auf die Schulleistung. Dies stellt im Hinblick auf Chancengleichheit ein relevantes Ergebnis dar: Durch Förderung wichtiger persönlicher und sozialer Ressourcen können die negativen Effekte niedriger Intelligenz auf die Schulnoten – zumindest zu einem wesentlichen Teil – in der Berufsbildung wettgemacht werden.

Im Weiteren zeigten die Ergebnisse, dass die Berufsgruppen den Stellenmarkt als wichtigstes, den Lohn als unwichtigstes Berufswahlkriterium einschätzten. Auch beurteilten die Berufsgruppen einen grossen Einsatz im Lehrbetrieb als am wichtigsten, eine gute Beziehung zur Berufsbildnerin und zum Berufsbildner als am wenigsten wichtig zur Verbesserung ihrer zukünftigen Arbeitschancen. Alle Berufsgruppen waren mit der Ausbildungs- und Berufssituation zufrieden und fanden, dass der Beruf zu ihren Fähigkeiten und Interessen passte.

Längsschnittliche Analysen zeigten keine generellen Veränderungen in der intrinsischen oder extrinsischen schulischen Motivation oder in der Einschätzung der Passung und Zufriedenheit mit der Ausbildungs- und Arbeitssituation vom zweiten zum dritten Lehrjahr. Auch die Kontakthäufigkeit mit der Berufsbildnerin und dem Berufsbildner waren im zweiten und dritten Lehrjahr gleich. Allerdings zeigten sich vom zweiten ins dritte Lehrjahr starke Veränderungen in der eingeschätzten Sach- und Methodenkompetenz.

Da die Entwicklung von Sach- und Methodenkompetenz ein zentrales Kriterium für Berufserfolg darstellt, wurde in einem nächsten Analysenblock nach den psychologischen, beruflichen, schulischen und familiären Ursachen für die berufsbezogene Kompetenzentwicklung vom zweiten ins dritte Lehrjahr gefragt. Es zeigte sich, dass verschiedene Einflussfaktoren für diese Entwicklung in Frage kamen. Analoge Analysen wurden für ein zweites zentrales Kriterium von Berufserfolg, nämlich der Ausbildungs- und Arbeitszufriedenheit, durchgeführt. Auch hier zeigte sich, dass schulische und berufliche Zufriedenheit durch die verschiedenen Bedingungen beeinflusst wurden. Allerdings zeigten sich weniger Interaktionen mit dem Lehrjahr. Die verschiedenen Bedingungen hatten also häufig unabhängig vom Lehrjahr einen Einfluss auf die berufliche und schulische Zufriedenheit. Insgesamt zeigen diese Befunde, ähnlich denjenigen zum Schulerfolg (Kapitel 3), dass berufliche Kompetenzentwicklung und Zufriedenheit als Produkt vielfältiger Einflussysteme verstanden werden und sich nicht auf wenige Einflussbedingungen oder -systeme (Person, Schule, Beruf, Familie) reduzieren lässt.

5 Übergang in die Sekundarstufe II

5.1 Einführung

Mit dem Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf ist eine sehr vielschichtige Problematik angesprochen, die von biographischen und institutionellen Fragestellungen über bildungs-, sozial- und wirtschaftspolitischen bis hin zu gesellschaftlichen Fragestellungen reicht (vgl. Jungmann, 2004, S.172).

Biographien von Jugendlichen sind durch eine Vielzahl von Übergängen gekennzeichnet. Darunter fallen persönliche Übergänge, wie beispielsweise das Erreichen emotionaler Unabhängigkeit von den Eltern. Im Verlauf einer Bildungskarriere haben die Jugendlichen aber auch diverse Übergänge im Kontext des Bildungssystems, wie der Schuleintritt und Schulübertritte in weiterführende Schulen sowie die Berufswahl, bzw. die Berufsausbildung zu bewältigen. Diese institutionell vorstrukturierten Übergänge müssen von allen Kindern und Jugendlichen vollzogen und bewältigt werden und konfrontieren diese sowie ihre Eltern mit Entscheidungssituationen, welche nachhaltigen Einfluss auf die Bildungsbiographie der Kinder und Jugendliche ausüben (vgl. Maaz, Hausen, McElvany & Baumert, 2006, S. 299).

Aufgrund des Erkennens der Wichtigkeit der Thematik erfuhr die Transitionsforschung in den letzten Jahren immer mehr Aufmerksamkeit. Mit Transitionen werden komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse bezeichnet, die sozial prozessierte, verdichtete und akzelerierte Phasen eines Lebenslaufs in sich verändernden Kontexten darstellen (vgl. Welzer, 1993, S. 37).

Das Schulsystem in der Schweiz ist von recht geringer Durchlässigkeit gekennzeichnet. Nach einer frühen Selektion in Schulniveaus mit höheren und tieferen Ansprüchen wechseln die meisten Schülerinnen und Schüler dieses Niveau nicht mehr (Neuenschwander, 2007a). Somit erhalten Übergänge in der Schweiz einen hohen Stellenwert und gelten als wichtige Gelenkstellen des Bildungssystems. Bei Schulübergängen zeigt sich, wie Faktoren auf verschiedenen Ebenen zusammenwirken und Bildungsverläufe von Jugendlichen in eine bestimmte Richtung beeinflussen. Erkenntnisse, welche aus der Analyse von Übergängen gewonnen werden, sollten dazu genutzt werden, Jugendliche sowie deren Eltern und Lehrpersonen adäquate Unterstützung in den konkreten Situationen anzubieten.

Bei Übergängen muss zwischen normativen und non-normativen Übergängen unterschieden werden. Sie können durch Veränderungen im Leben des Kindes eingeleitet werden, die in der Familie stattfinden, oder aber durch die Zuordnung des Kindes in bestimmte Bildungs- und Betreuungssysteme. Im FASE B Projekt werden Bedingungen und Wirkungen von Übergängen in verschiedenen biografischen Phasen betrachtet. Im fünften Kapitel liegt der Fokus auf dem Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe II. Dabei wurde nur die Längsschnittsstichprobe in die Untersuchung miteinbezogenen, welche vom zweiten zum dritten Erhebungszeitpunkt den Übergang von der 9. in die 10. Klasse durchlief.

Es wurden drei exemplarische Themengebiete, welche bei Übergängen an dieser Schwelle eine wichtige Rolle spielen, ausgewählt. In einem ersten Schritt werden sozia-

le Ungleichheiten der ersten und zweiten Ordnung beschrieben. Hierbei sind soziale und strukturelle Faktoren bestimmend. Im zweiten Teilgebiet wird indessen auf die Innenperspektive der Jugendlichen und ihre Wahrnehmung fokussiert: Veränderungen des Selbstkonzepts vor und nach einem Übergang stehen im Zentrum. Im dritten Teil konzentrieren wir uns auf Übergänge, welche problembelastet sind, um Zusammenhänge von Erfolg bzw. Misserfolg bei Übergängen mit internalen und externalen Ressourcen aufzuzeigen.

5.2 Primäre und sekundäre soziale Disparitäten bei Bildungsverläufen

Bildungsungleichheiten bilden für die Ausgestaltung eines Bildungssystems eine grosse Herausforderung. Häufig wird von primären und sekundären Disparitäten gesprochen (Baumert, Waterman & Schümer, 2003): Primäre soziale Disparität bezeichnet Unterschiede in den kognitiven Voraussetzungen (z.B. Leistungen), während unter sekundärer sozialer Disparität Unterschiede verstanden werden, die auf unterschiedliche soziale Voraussetzungen (beispielsweise familiäre Unterstützung) und andere leistungsunabhängige Faktoren zurückzuführen sind (Boudon, 1974; Breen & Goldthorpe, 1997; Baumert et al., 2003). Soziale Disparitäten in der Bildungsbeteiligung sind von hoher Stabilität (Schimpl Neimans, 2000), auch wenn sich für bestimmte Segmente der Sozialstruktur Verminderungen der sozialen Ungleichheit finden (Baumert et al., 2003, S. 47).

Vergleichsweise wenig wissen wir bisher zu Bildungsungleichheiten in der Schweiz (Baeriswyl, Wandeler, Trautwein & Oswald, 2006), insbesondere zum Stellenwert von primären Disparitäten (von Noten bzw. Leistungen) im Verhältnis zu sekundären Disparitäten (zum familiären Hintergrund) und anderen individuellen Faktoren, wie beispielsweise Störneigungen im Unterricht als Ausdruck individueller Konzentrationsprobleme. Gerade das Verhältnis von Noten und Leistungen für den Übertrittsentscheid ist für die Gestaltung von Übertrittsverfahren sehr zentral aber bisher in der Schweiz kaum untersucht worden. Zudem wissen wir wenig darüber, wie sich Unterrichtsstörungen auf Bildungsungleichheiten auswirken. Wir führten die Analysen hierzu am Beispiel des Kantons Bern durch.

Primäre soziale Disparitäten: Selektionsentscheide basieren in vielen Kantonen und insbesondere im Kanton Bern primär auf Noten (sog. formale Qualifikationen) und nur bedingt auf standardisierten Leistungstests (Vergleichsarbeiten, inhaltliche Qualifikationen). Noten sind leistungsbezogene Lehrerrückmeldungen mit hohem Signalwert und gelten als Indikator für fachliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. Allerdings sind Noten bezugsgruppenabhängig, d.h. die gleichen Leistungen werden je nach Schulklasse unterschiedlich benotet (Jerusalem, 1997; Kronig, 2007). Noten widerspiegeln entsprechend nur bedingt schulische Kompetenzen, sondern repräsentieren eine Kombination von Schülerkompetenzen, Erwartungen und Attributionen von Lehrpersonen und sozialen Vergleichsprozessen in der Schulklasse (Marsh, 1987). Trotz dieser Notenkritik erhalten die Noten in Mathematik und Deutsch im Berner Übertrittsverfahren einen entscheidenden Stellenwert, so dass sie den Übertrittsentscheid stärker bestimmen dürften als inhaltliche Qualifikationen.

Sekundäre soziale Disparitäten: Übertrittsentscheide und Bildungsverläufe werden nicht nur von schulischen Leistungen bestimmt. Ditton (1989, S. 287) zeigte, dass die Rolle des sozialen Hintergrunds in zweierlei Hinsicht häufig unterschätzt wird: Einerseits zeigt die Forschung eine enge Beziehung zwischen sozialem Hintergrund und Schülerleistungen (für USA: Sirin, 2005; Blossfeld & Shavit, 1993, für deutschsprachige Länder: Baumert et al., 2003). Andererseits werden nicht nur die Leistungen, sondern auch der Übertrittsentscheid durch den sozialen Hintergrund beeinflusst. Internationale Studien zeigen, dass zusätzlich zu schulischen Leistungen die soziale Herkunft eine wesentliche Rolle für den Bildungsverlauf der Kinder spielt (Haveman & Wolfe, 1995). PISA konnte für Deutschland deutliche schichtspezifische Effekte bzgl. der Bildungsbeileiligung dokumentieren (Baumert & Schümer, 2001). Schülerinnen und Schüler, die ein Gymnasium besuchen, stammen aus Familien mit einem bildungsnahen Lernmilieu (Baumert, Klieme, Neubrand et al., 2001). In einer Studie der Lernausgangslagenuntersuchung (LAU) zeigte sich auch eine 6-fach höhere Chance des Gymnasialbesuchs bei Schülerinnen und Schülern, deren Eltern Abitur haben. Die gleiche Studie wies nach, dass Kinder aus unteren sozialen Schichten höhere Leistungsanforderungen erfüllen müssen, um eine Übertrittsempfehlung zu erhalten, als Kinder aus oberen sozialen Schichten.

Für die Schweiz dokumentierten beispielsweise Moser und Rhyn (2000), dass Kinder mit bildungsfernem Hintergrund geringere Chancen haben, einen höheren Schultyp beim Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe I zu erreichen als Kinder aus bildungsnahen Milieus. Aus soziologischer Perspektive wird der Zusammenhang zwischen sozial-strukturellem Hintergrund und Bildungsverläufen durch vermittelnde Interaktionsprozesse erklärt (vgl. Baumert et al., 2003, S. 55). In der vorliegenden Studie interessiert vor allem das soziale Kapital als ein Aspekt sozialer Disparität. Dies beinhaltet wechselseitige Erwartungen in sozialen Beziehungen, aus denen sich normative Verhaltenserwartungen entwickeln (vgl. Baumert et al., 2003), zum Beispiel *elterliche Bildungsaspirationen*. Studien haben gezeigt, dass elterliche Bildungsaspirationen mit dem materiellen Kapital einer Familie zusammenhängen, aber auch mit dem akademischen Erfolg und mit Mathematik- und Sprachleistungen (Neuenschwander, Vida, Garrett & Eccles, in press). Jürgens (1989) zeigte zudem, dass in Bremen Elternempfehlungen eine gute Grundlage für den Übertrittsentscheid darstellen. Aufgrund dieser Studien vermuteten wir, dass Bildungsaspirationen von Eltern unabhängig vom sozioökonomischen Status den Schulübertrittsentscheid und die Bildungsverläufe entscheidend beeinflussen, obwohl Baeriswyl et al. (2006) für den Kanton Fribourg (CH) nur schwache Effekte belegten.

Im ersten Schritt berechneten wir die Korrelationen zwischen den postulierten Prädiktoren, um das vorhandene Datenmaterial zu sichten. Gemäss Tabelle 5.1 fanden wir recht hohe Korrelationen zwischen den Noten und den Ergebnissen der Leistungstests im Bereich $.52 \leq r \leq .69$. Diese Korrelationen sind hoch, wenn wir bedenken, dass sich die Leistungstests stärker zwischen den Schulklassen unterscheiden (Varianzaufklärung durch die Klassenzugehörigkeit: Leistungen Deutsch $R^2_{\text{korr}} = 37\%$, Leistungen Mathematik $R^2_{\text{korr}} = 20\%$), als die Noten (Noten Deutsch $R^2_{\text{korr}} = 11\%$, Noten Mathematik $R^2_{\text{korr}} = 11\%$), weil die Noten stark bezugsgruppenabhängig sind und zu einem mittleren Wert zwischen 4.5 (genügend bis gut) und 5 (gut) tendieren. Ebenfalls fanden sich die

bekanntes Geschlechtseffekte, wonach weibliche Jugendliche bessere Leistungen und Noten in Deutsch erreichten als männliche, diese aber höhere Leistungen und Noten in Mathematik zeigten als weibliche Jugendliche. Die Korrelationen zwischen Leistungen bzw. Noten mit dem ISEI-Wert lag im Bereich $.18 \leq r \leq .28$, die Korrelationen mit den Elternerwartungen waren höher und lagen im Bereich $.36 \leq r \leq .41$. Unterrichtsstörungen korrelierten signifikant negativ mit Leistungen und Noten, aber auch mit dem ISEI-Wert und den Elternaspirationen (siehe Tabelle 5.1).

Tabelle 5.1: Interkorrelationsmatrix zwischen postulierten Prädiktoren t_i

	N	M	S	2	3	4	5	6	7	8
1. Leistungen Math.	334	50.1	10.1	.59***	.69***	.52***	-.11*	.18**	-.19***	.36***
2. Leistungen Deutsch	332	50.4	10.2	1	.56***	.62***	.19***	.28***	-.27***	.38***
3. Note Math. 5	327	4.66	.76		1	.62***	-.13*	.22***	-.17**	.40***
4. Note Deutsch 5	327	4.91	.59			1	.17**	.20***	-.24***	.41***
5. Geschlecht	341	1.56	.50				1	-.03	-.15**	.03
6. E: ISEI	291	43.1	12.5					1	-.13*	.30***
7. Unterrichtsstörungen	338	1.88	.45						1	-.23***
8. E: Elternaspirationen	278	2.19	.74							1

Legende: N: Anzahl Jugendliche, M: Mittelwert, S: Standardabweichung, E: Elterndaten, ***: $p < .001$, **: $p < .01$, *: $p < .05$

In einem weiteren Schritt rechneten wir stufenweise logistische Regressionsanalysen, um den Anteil aufgeklärter Varianz nach dem schrittweisen Einbezug zusätzlicher Variablen zu schätzen. Ausserdem interessierte uns, welche Prädiktoren des 6. Schuljahres die Schultypzugehörigkeit im 9. Schuljahr signifikant vorhersagen konnten. Für diese Analyse beschränkten wir uns auf die Jugendlichen in Sek B- und Sek A-Schultypen. Gemäss Tabelle 5.2 vermochten die Noten in Mathematik und Deutsch des fünften Schuljahres signifikant die Schultypzugehörigkeit vorherzusagen und erklärten 54% der Varianz. Als zusätzlich die Ergebnisse der Leistungstests in Deutsch und Mathematik einbezogen wurden, stieg die Varianzaufklärung auf 58%. Alle vier Leistungsindikatoren waren signifikant, wobei die Noten höhere Vorhersagekraft besaßen als die Leistungstestergebnisse. Die Übertrittsverfahren im Kanton Bern sehen vor, den Übertrittsentscheid wesentlich auf die Noten abzustützen und Leistungstestergebnisse auf der Basis einer grösseren Anzahl von Schulklassen sind Eltern und Lehrpersonen nicht bekannt und konnten daher nicht als Entscheidungsgrundlage beigezogen werden. Im dritten Schritt wurden familiäre Variablen in die Gleichung einbezogen, die Strukturvariable des sozio-ökonomischen Status sowie die kindbezogenen Elternaspirationen. Der ISEI-Wert wurde nicht signifikant, aber die Elternaspirationen. Die Varianzaufklärung stieg nun auf 68%. Im letzten Schritt wurden noch das Schülergeschlecht und die Unter-

richtsstörungen miteinbezogen, damit wurden die Störungen signifikant und die Gesamtgleichung erklärte nun 70%. Die hohe Varianzaufklärung dieses Modells weist darauf hin, dass sehr erklärungsstarke Variablen berücksichtigt worden sind und, dass das Modell eine hohe Passung erhält. Das Geschlecht war hingegen nicht signifikant. Auch in diesem Modell bildeten Noten in Deutsch und Mathematik sowie die Leistungen in Mathematik die erklärungsstärksten Prädiktoren, wobei Elternaspirationen, Unterrichtsstörungen sowie der sozio-ökonomische Status der Eltern signifikant waren. Neben Noten und Leistungen vermochten die familiären Variablen und die Unterrichtsstörungen zusätzlich 11% der Varianz aufzuklären. Alle vier Regressionsgleichungen waren signifikant (siehe Tabelle 5.2).

Tabelle 5.2: Vorhersage des Schultyps Sek B t_2 , logistische Regressionsanalyse (Berner Längsschnittstichprobe, Kohorte 1)

	Sek B (vs. Sek A)			
N	260	252	199	197
Note Math 5	1.67***	1.14***	1.87***	1.94***
Note Deutsch 5	2.30***	1.91***	2.22***	2.24***
Leistungen Math 6	-	.05*	.09**	.11**
Leistungen Deutsch 6	-	.06*	.05	.03
Elternaspirationen	-	-	1.73**	1.81**
ISEI-Eltern	-	-	.03	.05*
Geschlecht	-	-	-	.13
Unterrichtsstörungen	-	-	-	-1.17*
korrekt klassifiziert	79.2%	80.6%	82.9%	84.8%
χ^2 , df, p	135.0***, 2	143.9***, 41	140.5***, 6	146.4***, 8
R ² (Nagelkerke)	54.0%	58.0%	67.5%	69.9%

Legende: ***: $p < .001$, **: $p < .01$, *: $p < .05$

Analog zur oben dargestellten Analyse und mit den gleichen Prädiktoren wurden stufenweise logistische Regressionsanalysen mit der abhängigen Variable Anschlusslösung nach dem 9. Schuljahr Gymnasium vs. duale Berufsbildung gerechnet. Erstmals in der Schweiz wurde der Bildungsverlauf in die Sekundarstufe II aufgrund von Leistungsindikatoren am Ende der Primarschule vorausgesagt. Im ersten Schritt wurden nur die Noten in Mathematik und Deutsch des 5. Schuljahres beigezogen, welche die Entscheidung Gymnasium vs. Berufsfachschule 26% aufklären konnten, wobei nur die Note in Deutsch signifikant wurde. Beim zusätzlichen Einbeziehen der Leistungen in Mathematik und Deutsch in die Gleichung konnten 12.5% mehr, nämlich 38.5% der Varianz erklärt werden. Nur die Leistungen bzw. Noten in Deutsch, nicht aber in Mathematik wurden signifikant. Im dritten Schritt wurden familiäre Variablen wie der sozioökonomische Status sowie die Elternaspirationen zusätzlich einbezogen, damit konnten zusätzlich 17% oder insgesamt 55.5% der Varianz aufgeklärt werden. Neben Noten und Leistungen in Deutsch wurden die Elternaspirationen signifikant. Im vierten Schritt

wurden noch Geschlecht und Unterrichtsstörungen zusätzlich in die Gleichung aufgenommen, welche nun 56% der Varianz aufklärte, es konnte somit kaum zusätzliche Varianz aufgeklärt werden. Alle vier Regressionsgleichungen waren signifikant. Im letzten Modell waren nur noch die Elternaspirationen sowie die Leistungen in Deutsch signifikant. Offenbar erlauben zwar Noten den Übertritt in das Niveau der Sekundarstufe I zu erklären, aber wegen ihrer Bezugsgruppenabhängigkeit keine mittelfristigen Prognosen des Bildungsverlaufs abzugeben. Deutsche Leistungen sind im Vergleich zu Mathematikleistungen möglicherweise erklärungsstärker, weil viele Mathematikaufgaben auch Sprachkompetenzen erfordern (siehe Tabelle 5.3).

Tabelle 5.3: Vorhersage der Anschlusslösung (Gymnasium vs. Berufsfachschule) im 10. Schuljahr

	Gym (vs. Berufsfach- schule)	Gym (vs. Berufsfach- schule)	Gym (vs. Berufsfach- schule)	Gym (vs. Berufsfach- schule)
N	173	168	133	132
Note Math. 5	.89**	.47	.06	.38
Note Deutsch 5	1.85***	1.38*	1.36+	1.20+
Leistungen Math. 6		.04	.03	.03
Leistungen Deutsch 6		.09**	.08*	.07
Elternaspirationen			1.21**	1.27**
ISEI-Eltern			.03	.03
Geschlecht				.99+
Verhaltensprobleme im Unterricht				.26
χ^2 , df, p	47.0***, 2	61.6***, 4	65.8***, 6	68.0***, 8
R ² (Nagelkerke)	32.0%	41.3%	52.4%	54.0%

Legende: ***: $p < .001$, **: $p < .01$, *: $p < .05$, †: $p < .10$

Besonders interessant war die hohe Erklärungskraft der Elternaspirationen. In einer Kreuztabelle zwischen den Elternaspirationen und den beiden Anschlusslösungen zeigte sich, dass 83% der Elternvorhersagen präzise zutrafen. D.h. in 83% der Fälle wählten die Jugendlichen die Anschlusslösung nach dem 9. Schuljahr, welche die Eltern im 6. Schuljahr vorausgesagt hatten, was einer erheblichen Trefferquote entspricht.

Eine Besonderheit der vorliegenden Studie besteht in der Trennung von Noten und Leistungstestergebnisse zur Vorhersage des kurz- und mittelfristigen Übertritts. Die getrennte Analyse von inhaltlichen Kompetenzen (Leistungstests) und formalen Kompetenzen (Noten) ermöglichte es, den Einfluss der Bezugsgruppenabhängigkeit von Noten und Verzerrungen bei der Leistungsbeurteilung auf den Übertrittsentscheid und den mittelfristigen Bildungsverlauf zu schätzen. Die Ergebnisse zeigten, dass Noten und Leistungen hoch zusammenhingen, was auf eine hohe Validität der Tests hinwies (vgl. auch Ditton & Krüskens, 2006). Zeugnisnoten waren im Vergleich zu Leistungstestergebnissen kurzfristig deutlich einflussreicher. Dieses Ergebnis korrespondiert mit den

gesetzlichen Richtlinien des Übertrittsverfahrens im Kanton Bern und gilt umso mehr als Leistungstestergebnisse den Eltern und Lehrpersonen nicht bekannt sind. Mit der vorgesehenen Einführung von Vergleichsarbeiten im Rahmen des Schweizerischen Harmos-Konkordats wird sich dies möglicherweise ändern.

Mittelfristig, d.h. beim Übergang vom 6. Schuljahr in die Sekundarstufe II, wurden aber die Leistungen in Deutsch zu zentralen Prädiktoren. Noten und Leistungen in Mathematik fielen hingegen mittelfristig nicht ins Gewicht. Mittelfristig scheint demnach weniger die Unterscheidung formale vs. inhaltliche Kompetenzen zu unterschiedlichen Vorhersagen zu führen, sondern das Fach Deutsch (Schulsprache) vs. Mathematik. In Deutsch werden im Unterschied zur Mathematik eher Kompetenzen entwickelt, welche auch in anderen Fächern wirksam werden und im Übertrittsverfahren ins Gymnasium eine zentrale Rolle spielen. Mathematik erfordert hingegen sehr spezifische formale Kompetenzen, welche gerade auch in verschiedenen Berufslehren wichtig sind und daher keine Differenzierung der Entscheidung Gymnasium vs. Berufsbildung erlauben - dies im Unterschied zur USA, wo Mathematikleistungen einen zentralen Stellenwert in Bildungsverläufen einnehmen (z.B. Ma, 2001). Festzuhalten ist, dass die Entscheidung Mittelschule vs. Berufsbildung wesentlich auf Leistungsunterschieden basiert, nicht auf beruflichen Interessen.

In Bezug auf sekundäre soziale Disparitäten prüften wir den kurz- und mittelfristigen Einfluss der sozialen Schicht und der Elternaspirationen. Die Befunde zeigten, dass die soziale Schichtzugehörigkeit zwar den kurzfristigen Selektionsentscheid, nicht aber die mittelfristige Schullaufbahn beeinflusste. Die Ergebnisse zeigten ausserdem, dass die elterlichen Bildungsaspirationen sowohl für den kurzfristigen als auch den mittelfristigen Bildungsverlauf eine grosse Rolle spielten: Die Befunde bestätigten damit Forschung zum Zusammenhang zwischen sozialem Hintergrund und Übertrittentscheid (z.B. Baumert & Schümer, 2001; Moser & Rhyn, 2000). Sie zeigten jedoch auch, dass bei der mittelfristigen Vorhersage eher soziales Kapital wie beispielsweise elterliche Bildungsaspirationen als die Schichtzugehörigkeit prädiktiv für den Bildungsverlauf waren als die unspezifische Ressource sozio-ökonomischer Status. Damit wurde die Bedeutung der Elternaspirationen bestätigt. Elternaspirationen bilden einen wichtigen Mediator zwischen dem sozio-ökonomischen Status und den Schülerleistungen in der Schweiz und in USA (vgl. Kapitel 3.3.1 und Neuenschwander et al., in press). Sie präzisieren, wie der sozio-ökonomische Status Bildungsverläufe beeinflusst.

5.3 Elternunterstützung im Berufswahlprozess

Neben äusseren Einflussfaktoren wird der Übergang in die Berufsbildung und die Wahl eines Berufs entscheidend von den Jugendlichen vorbereitet und von ihren Eltern unterstützt. Herzog et al. (2006) zeigten, dass die Eltern von ihren Kindern als wichtigster Berater im Berufswahlprozess angegeben werden. Neuenschwander (im Druck) entwickelte ein mehrphasiges Modell, in welchem der Elterneinfluss auf den Berufswahlprozess illustriert wurde (Abbildung 5.1).

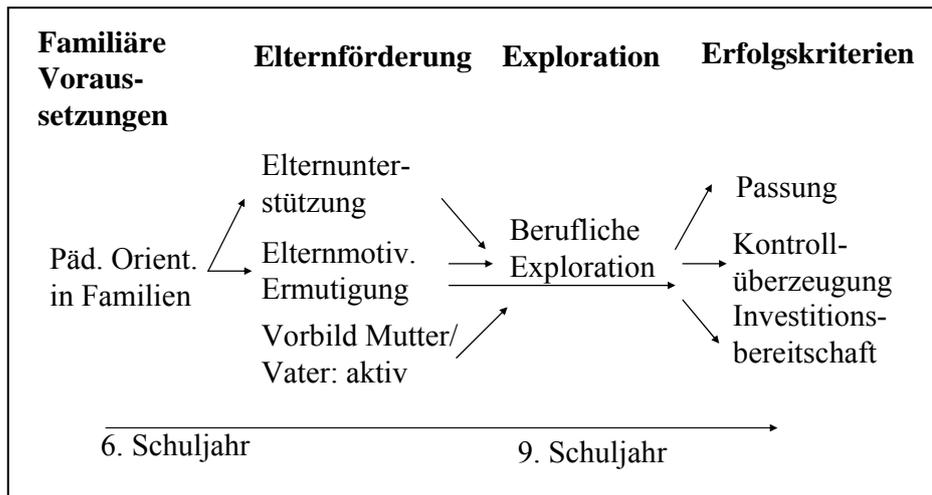


Abbildung 5.1: Erklärungsmodell: Eltern und Berufswahl (Ergebnismodell)

(1) Die pädagogische Orientierung des familiären Lernmilieus (Kapitel 3.2.1) in der Primarstufe beeinflusst die Elternförderung und den Verlauf des Berufswahlprozesses wesentlich. Der Berufswahlprozess wird also in der Familie früh, bereits in der Primarstufe, vorbereitet. Günstig ist ein familiäres Lernmilieu, in welchem die Kinder viel Zuwendung, Autonomie und Selbständigkeit erleben. Wenn Kinder Zuwendung und hohes Zutrauen, kombiniert mit Autonomie und Selbständigkeit erleben, ist eine optimale Voraussetzung für einen günstigen Berufswahlprozess gegeben.

(2) Für eine intensive berufliche Exploration ist erstens günstig, wenn Eltern ihre Kinder ermutigen, sich frühzeitig mit der Berufswahl auseinanderzusetzen, im Gespräch mit den Kindern – ohne Druck – schrittweise die Berufswahl aufgreifen (Elternmotivierung durch Ermutigung). Zweitens ist eine direkte sachbezogene Elternunterstützung hilfreich – in Ergänzung zum schulischen Berufswahlunterricht: Eltern sollen Antworten auf Fragen geben, wo Jugendliche berufsrelevante Informationen erhalten, wie man sich beim Berufsberater anmeldet, wie Schnupperlehren gefunden werden, wie eine Bewerbung geschrieben wird, usw. Drittens hat sich auch das Vorbild der Mutter als günstig und effektiv herausgestellt, wie aktiv sie ihre Freizeit gestaltet. Aktive Mütter sind ihren Kindern ein Vorbild, ihre berufliche Zukunft in die eigene Hand zu nehmen (Neuenschwander, im Druck).

(3) Exploration: Eine wichtige Komponente des Berufswahlprozesses sind die Reflexion und Exploration von beruflichen Optionen (Super, 1992). Kracke (2002) unterschied zwischen innerer und äußerer Exploration: (a) Die innere Exploration bezeichnet die Auseinandersetzung mit der beruflichen Identität, die Reflexion über die eigenen Interessen, Stärken und Schwächen und Werte. (b) Äussere Exploration meint in Abgrenzung zur inneren Exploration Erkundungen und Informationsbeschaffung über Berufsfelder, Berufe, Lehrstellen und Ausbildungen. Mögliche Strategien dafür sind Schnupperlehren, Besuch von Ausbildungsmessen, Broschüren, mündliche Beratungen bei zukünftigen Berufsbildnern, Lehrpersonen, Berufsberatern, Hospitationen usw.

(4) Erfolgskriterien: Zu unterscheiden sind objektive Erfolgskriterien (Verfügen über eine Anschlusslösung auf dem Niveau der Sekundarstufe II wie Berufslehre, Mittel-

schule o.ä.) von subjektiven Kriterien (Passung nach Übergang herstellen, hohe Motivation/Ausbildungsbereitschaft, hohe Sicherheit, die begonnene Ausbildung abzuschliessen als Kontrollüberzeugung).

Dieses Modell wurde mit den vorliegenden Daten überprüft und bestätigt. Varianz- und Regressionsanalysen belegten die Vierphasigkeit des Unterstützungsprozesses. Es illustriert, wie Eltern den Berufswahlprozess ihrer Kinder unterstützen können.

5.4 Selbstkonzeptentwicklung bei schulischen Übergängen

Im nächsten Schritt wird die Selbstkonzeptentwicklung bei Übergängen thematisiert. In der kognitiven Psychologie wird öfters mit dem Begriff des Selbstkonzeptes gearbeitet als mit dem diffusen Begriff der Identität. Bei der Definition von Selbstkonzept lassen sich verschiedene Strömungen erkennen. Einerseits bezeichnet Selbstkonzept die Erkenntnis als abgeschlossene Entität neben der Umwelt zu bestehen. Ein anderer Diskussionsstrang versteht das Selbstkonzept als Vernetzung von kognitiven selbstbezogenen Repräsentationen oder als Selbst-Schema. Eine dritte Tradition beschreibt das Selbstkonzept als Selbstwert oder Prozess der Selbstbeurteilung und fokussiert die evaluative Dimension des Selbstkonzeptes. In einer vierten Tradition wird das Selbstkonzept insbesondere mit der Dimension der Kontrollmeinung definiert (vgl. Neuenschwander, 1996, S. 59f.).

In diesem Bericht orientierten wir uns an der dritten Tradition. Wir differenzierten zudem zwischen einem globalen und einem bereichsspezifischen Selbstkonzept. Das heisst wir untersuchten Veränderungen der erhobenen Formen und Ausprägungen von Selbstkonzept vor und nach dem Übergang aus der 9. Klasse in eine Anschlusslösung bei der 1. Kohorte der Längsschnittstichprobe. Wir unterschieden zwei Formen von Anschlusslösungen nach dem 9. Schuljahr: Gymnasium oder andere Mittelschule oder Berufsbildung vs. schulische oder berufliche Brückenangebote.

Das globale Selbstkonzept wurde mit den beiden Skalen Selbstakzeptanz und Selbstabwertung erfasst. Die Vermutung, dass sich die *Selbstakzeptanz* aufgrund der gefundenen Anschlusslösung verändert, konnte nicht bestätigt werden. Die Selbstakzeptanz veränderte sich während des Übergangs nicht. Anhand einer 2-faktoriellen Varianzanalyse konnte jedoch ein Haupteffekt über beide Messzeitpunkte zwischen den Anschlusslösungen festgestellt werden. (Anschlusslösung: $M=3.30$, $S=.03$; Übergangslösung: $M=3.18$, $S=.05$). Bei Jugendlichen, welche in einer weiterführenden Schule oder Lehre waren, war die Selbstakzeptanz signifikant höher als bei denjenigen, welche sich in einer Übergangslösung, d.h. in einem Brückenangebot (10. Schuljahr, etc.) befanden.

Bei der Skala *Selbstabwertung* liess sich ein signifikanter Zeiteffekt feststellen. Die Selbstabwertung war nach dem Übergang höher als vor dem Übergang (vor dem Übergang: $M= 1.91$, $S= .04$; nach dem Übergang: $M= 2.01$ und $S= .04$). Der Übergang stellte also eher eine Herausforderung und Belastung dar. Zudem war bei denjenigen, welche nach dem Übergang in einer Übergangslösung waren, der Wert der Selbstabwertung höher als bei denjenigen, welche in eine Lehre oder weiterführende Schule eintraten. Der Interaktionseffekt war jedoch nicht signifikant.

Des Weiteren wurden die Veränderungen der bereichsspezifischen Selbstkonzepte, also der Fähigkeitsselbstkonzepte in Deutsch bzw. Mathematik, vor und nach dem Übergang

betrachtet. Beim *Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch* ergab sich ein Zeiteffekt. Das Fähigkeitsselbstkonzept stieg an (vor dem Übergang: $M= 3.00$, $S= .03$; nach dem Übergang: $M=3.09$, $S=.04$). Beim *Fähigkeitsselbstkonzept Mathematik* wurde ein Interaktionseffekt mit der Anschlusslösung nach dem Übergang gefunden. Bei denjenigen, welche nach dem Übergang in eine Lehre bzw. in eine weiterführende Schule eintraten, sank das Fähigkeitskonzept in Mathematik stärker ab als bei denjenigen, welche sich in eine Übergangslösung begaben (siehe Abbildung 5.2). Offenbar waren die Beanspruchung und die neue Herausforderungen in den Anschlusslösungen grösser als in einer Übergangslösung und dies hatte auf die eigene Einschätzung der Fähigkeiten im Fach Mathematik einen direkten Einfluss. Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass in der Anschlusslösung vorwiegend Gymnasiasten sind und diese vor grössere Herausforderungen in der Mathematik gestellt werden als diejenigen, welche sich in einer Übergangslösung befinden und sich vorwiegend mit dem Finden einer Anschlusslösung beschäftigten.

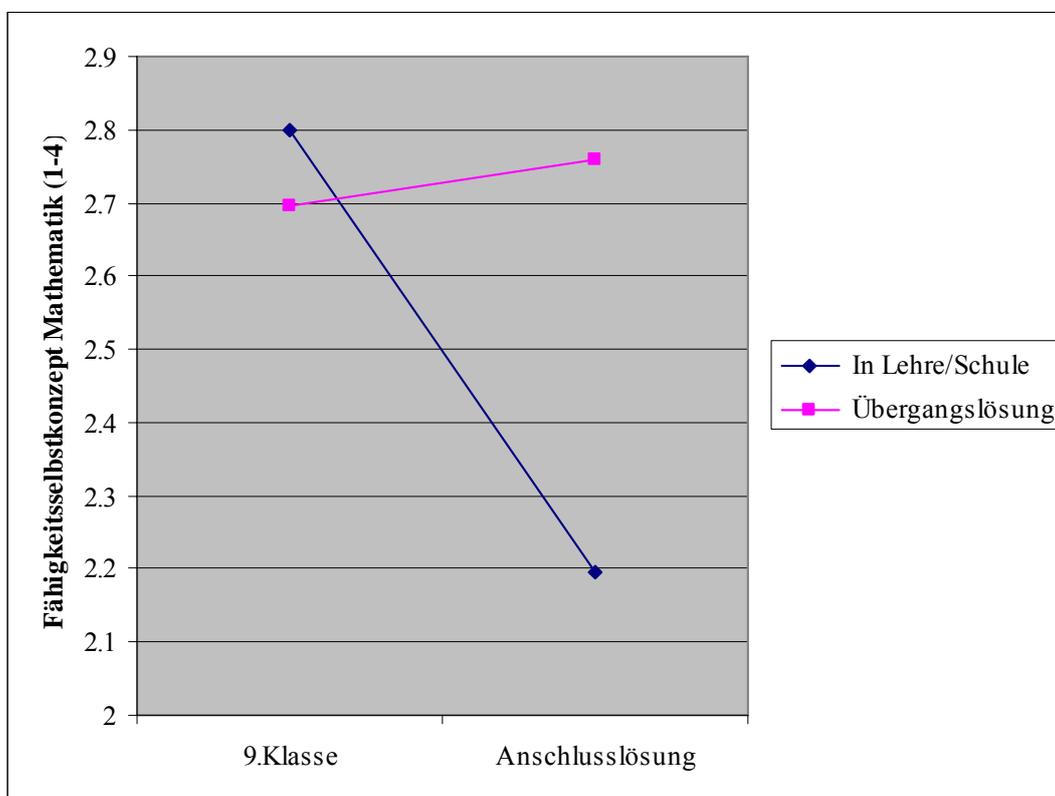


Abbildung 5.2: Veränderung des Fähigkeitsselbstkonzepts in Mathematik beim Übergang von der 9. Klasse in die Anschlusslösung (Lehre/Schule vs. Übergangslösung) (N=157)

Im nächsten Schritt versuchten wir die Veränderung des globalen Selbstkonzeptes mit den beiden Skalen Selbstabwertung und Selbstakzeptanz nach dem Übergang durch die familiäre Situation vor dem Übergang vorherzusagen. Damit wollten wir untersuchen, ob die Strukturen und Prozesse in der Familie die Veränderung der Selbstakzeptanz und der Selbstabwertung erklären konnten. Als Prädiktoren wählten wir die Beziehung zu den Eltern, die Bildungsaspirationen der Eltern und das Familienklima. Das Geschlecht

und der globale Selbstwert der zweiten Welle wurden dabei kontrolliert (siehe Tabelle 5.4).

Offenbar haben das Austragen von Konflikten und die Wahrnehmung eines hohen Zusammenhaltes in der Familie einen günstigen Einfluss auf die Selbstakzeptanz nach dem Übergang - selbst wenn die Selbstakzeptanz bzw. Selbstabwertung zum früheren Zeitpunkt kontrolliert war. Jugendliche, welche die Konfliktfähigkeit in der Familie eher positiv einschätzten, hatten nach dem Übergang eine signifikant weniger hohe Tendenz zu Selbstabwertung und eine höhere Selbstakzeptanz.

Es kann festgehalten werden, dass das Selbstkonzept grundsätzlich sehr konstant und stabil ist. Die Anschlusslösung wirkte sich auf die Selbstakzeptanz positiv aus, hatte aber keinen Effekt auf die Selbstabwertung. Ebenfalls fanden wir Effekte der Anschlusslösung auf die Fähigkeitsselbstkonzepte in Mathematik und Deutsch. Überdies lässt sich die Veränderung von Selbstakzeptanz und Selbstabwertung durch familiäre Variablen wie Familienklima und Geschlecht vorhersagen.

Tabelle 5.4: Vorhersage des globalen Selbstwertes nach dem Übergang (Regressionsanalyse, Längsschnittstichprobe, 1. Kohorte)

	Selbstabwertung t_3	Selbstakzeptanz t_3
N	230	230
Beziehung zu den Eltern t_2	.03	-.01
Aspirationen der Eltern t_2	-.07	.01
Familienklima (Zusammenhalt) t_2	-.04	.12*
Familienklima (Konflikte) t_2	-.16**	.16*
Familienklima (Offenheit) t_2	-.01	-.08
Geschlecht t_2	.17**	-.17***
Selbstabwertung/Selbstakzeptanz t_2	.42***	.37***
R^2_{korr}	30%	26%
	F=15.1 df=7, 222; p < .001	F=15.1 df=7, 222; p < .001

Legende: N: Anzahl Jugendliche, M: Mittelwert, S: Standardabweichung, E: Elterndaten, ***: p < .001, **: p < .01, *: p < .05

5.5 Problembelastete Übergänge

Wie bereits angedeutet wurde, werden Übergänge und Bildungsverläufe einerseits durch institutionelle Regeln und Normen, andererseits durch das aktive Subjekt bestimmt. In diesem Kapitel sollen Problemfelder, welche sich bei schulischen Übergängen herauskristallisieren, genauer betrachtet werden. Nicht alle Übergänge verlaufen erfolgreich oder so wie sie erwartbar sind. Ursachen und Konsequenzen dieser verschiedenen Formen von erwartungswidrigen Übergängen werden nun genauer erklärt.

5.5.1 Erwartungswidrige Übergänge

Mit dem Abschluss eines Schulniveaus wird der Übertritt in ein Spektrum von Anschlusslösungen erwartet. Wenn das Anspruchsniveau der Anschlusslösungen unterhalb dieses Spektrums liegt, wird von einem erwartungswidrigen Übergang gesprochen (Neuenschwander, Schaub & Angehrn, 2007a; Neuenschwander & Garrett, in press). Als erwartungswidrig bezeichnen wir konkret, wenn Sek B-Schülerinnen und Schüler nach dem Übergang ausbildungslos sind, d.h. direkt ins Erwerbsleben übertreten oder weder einer Ausbildung noch Erwerbsarbeit nachgehen. Bei den Sek-A-Schülerinnen und Schülern betrachten wir zudem auch den Übergang in eine Zwischenlösung als erwartungswidrig.

Ausgehend von der Erwartungs-mal-Wert-Theorie versuchten wir Gründe für erwartungswidrige Übergänge zu finden. Diesem Modell zu Folge werden Bildungsverläufe wesentlich durch Erwartungen und Werte von Jugendlichen motiviert. Erfolgserwartungen und schulische Werte beeinflussen die Schulwahl (vgl. Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman & Flanagan, 1993), die Studienwahl (Garret, Cortina & Eccles, submitted) und den präferierten Bildungsverlauf von Schülerinnen und Schülern (Ma, 2001). Wir vermuteten, dass die Wahl eines erwartungswidrigen Bildungsverlaufs durch individuelle Erwartungen und Werte erklärt werden konnte.

Bildungsentscheidungen von Jugendlichen können auch durch die Noten und das Geschlecht der Schülerin/des Schülers beeinflusst werden. Um erfolgreich in anspruchsvolle Schulen der Sekundarstufe II einzutreten, sind gute Schulnoten erforderlich. Häberlin, Imdorf und Kronig (2004) 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 Forschungen verwiesen überdies auf geschlechtsspezifische Berufswahlpräferenzen (Hupka, 2003). Schülerinnen wählten eher ein Brückenangebot oder eine schulische Übergangslösung nach dem 9.Schuljahr, während Schüler eher in die duale Berufsbildung eintraten. Die Noten und das Geschlecht flossen daher in das Vorhersagemodell mit ein. Neuenschwander (2007a) stellte bereits fest, dass Noten und Geschlecht zentrale Prädiktoren von erwarteten bzw. erwartungswidrigen Übergängen sind. Im Anschluss daran lässt sich die Frage stellen, ob auch die Familiensituation, insbesondere soziale Beziehungen in der Familie den Verlauf von Übergängen erklärt.

Für die Analyse der Daten wurden erwartete und erwartungswidrige Typen gebildet:



Abbildung 5.3: Definition von erwarteten und erwartungswidrigen Übergängen

In der Längsschnittstichprobe verteilten sich die erwarteten und die erwartungswidrigen Übergänge definitionsgemäss sehr unterschiedlich. 201 Jugendliche fanden wir im Typus des erwarteten Übergangs und 49 im Typus des erwartungswidrigen Übergangs. Wir überprüften die Hypothesen unter Beizug von logistischen Regressionsanalysen (vgl. Tabelle 5.5).

Tabelle 5.5: Vorhersage des erwarteten versus erwartungswidrigen Übergangs (stufenweise logistische Regressionsanalyse, Längsschnittstichprobe, 1. Kohorte)

	erwartungswidrige vs. erwartete	erwartungswidrige vs. erwartete	erwartungswidrige vs. erwartete
N	247	246	249
Bildungsaspiration der Eltern	-	-	4.76*
Familienklima (Zusammenhalt)	-	-	.37
Familienklima (Konflikte)	-	-	7.32**
Familienklima (Offenheit)	-	-	.57
Noten	-	12.30***	-
Geschlecht	-	14.73***	-
Zukunftsperspektive: Beruflicher und materieller Erfolg	5.96*	1.56	-
Zukunftsperspektive: soziale- und Familienorientierung	.76	.09	-
χ^2 , df, p	6.5*, 2	32.5***, 4	17.0**, 4
R2 (Nagelkerke)	4.1%	19.7%	34.6%

Legende: ***: $p < .001$, **: $p < .01$, *: $p < .05$

1. Im ersten Schritt wurde geprüft, ob Zukunftsperspektiven i.S. von Wertigkeit des beruflichen Erfolgs bzw. der Familienorientierung das Übergangsmuster vorhersagen kann. Dies gelang: wenn Jugendlichen der berufliche Erfolg wichtig war, dann durchliefen sie seltener ein erwartungswidriges Übergangsmuster.

2. Im zweiten Schritt wurden die Ergebnisse von Neuenschwander (2007a) überprüft: Nach Einbezug von Noten des 8. Schuljahres in Mathematik und Deutsch und des Geschlechts gelang eine deutlich bessere Vorhersage, die Zukunftsperspektiven waren nicht mehr signifikant, wohl aber Noten und Geschlecht. Diese Ergebnisse replizieren die früheren Befunde insofern, als in der zu Grunde liegenden Teilstichprobe vor allem Jugendliche aus der Sek A enthalten waren und deutlich weniger viele Jugendliche aus der Sek B. Schülerinnen und Schüler mit tiefen Noten sind gefährdet, einen erwartungswidrigen Bildungsabstieg zu durchlaufen.

3. Der Datensatz bot die Möglichkeit, neue Hypothesen zu prüfen, weil zusätzliche Variablen erfasst wurden. Insbesondere konnten wir die Hypothese testen, ob wahrgenommene Interaktionsmuster in der Familie im 9. Schuljahr erwartungswidrige Bildungsabstiege vorhersagen können. In der Tabelle 5.5 (3. Spalte) sind die Ergebnisse dargestellt. Hohe Bildungsaspirationen und eine hohe Konfliktfähigkeit in der Familie (d.h. geringe Konflikte in der Familie) waren gute Puffer gegen erwartungswidrige Bildungsabstiege. Interessanterweise erreichte dieses Modell die besten Fit-Indices (Varianzaufklärung, Nagelkerke, beträgt 34.6%). Offenbar beeinflussten Bildungsaspirationen der Eltern nicht nur schulische Selektionsentscheide, sondern beugten auch erwartungswidrigen Bildungsabstiegen vor.

Jugendliche, welche sich von ihren Eltern konstruktiv unterstützt und gefördert fühlten sowie hinsichtlich ihres beruflichen und materiellen Erfolges klare Zukunftsperspektiven hatten, treten häufiger in erwartete Anschlusslösungen ein. Somit waren neben Noten und Geschlecht auch familiäre und individuelle Ressourcen für die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs nötig. Auf die Bewältigung und nicht Bewältigung des Übergangs wird im nächsten Unterkapitel eingegangen.

5.5.2 Bewältigte und nicht bewältigte Übergänge

Von einem erfolgreichen bzw. bewältigten Übergang wird angenommen, dass er das Selbstkonzept des Kindes stärkt, während unbewältigte Probleme beim Übergang die Wahrscheinlichkeit erhöhen sollen, dass keine Passung mit der Anschlusslösung hergestellt werden kann. Ein erfolgreicher Übergang ist gekennzeichnet durch eine Erweiterung des Verhaltenspotentials, Erweiterung des sozialen Netzes und damit Erschließung von Ressourcen, Erhöhung des Selbstwertgefühls und des Wohlbefindens (vgl. Griebel, 2004, S. 39).

Wichtig für eine erfolgreiche Bewältigung von Übergängen ist eine angemessene Antizipation der Belastungen. Die Jugendlichen im 9. Schuljahr wurden in der zweiten Erhebungswelle gefragt, wie sie die Belastungen beim Übergang in eine weiterführende Schule oder Lehre prospektiv einschätzten (siehe Tabelle 5.6).

Tabelle 5.6: Antizipation der Belastungen im 9. Schuljahr nach Geschlecht (Längsschnittstichprobe, Kohorte 1, Erhebungswelle 2006)

	Geschlecht	N	M	S
schulische Leistungsanforderungen	männlich	146	3.27	.49
	weiblich	181	3.29	.44
Lebensrhythmus	männlich	146	3.06	.66
	weiblich	181	3.16	.66
Eltern als Ressource	männlich	144	2.75	.43
	weiblich	180	2.73	.42

Wertebereich: 1: stimmt überhaupt nicht; 1.6: stimmt nicht; 2.2: stimmt eher nicht; 2.8: stimmt eher; 3.4: stimmt; 4: stimmt voll und ganz

Anknüpfend an die antizipierten Belastungen wurden die Jugendlichen in der dritten Erhebungswelle gefragt, wie es ihnen in der Anschlusslösung gefalle. Es konnte ein Zusammenhang zwischen der Passung der Anschlusslösung mit der generellen Arbeitszufriedenheit festgestellt werden ($r = .51$, $p < .01$, $n=365$). Gemäss Tabelle 5.7 ist die Stabilität von Passung und Ausbildungszufriedenheit zwar signifikant, aber nicht sehr stark ($.13 < r < .29$). Offenbar hingen die Passungswahrnehmung und die Ausbildungszufriedenheit weniger von der Person als von Merkmalen des Ausbildungskontexts ab. Beim Vergleich der Mittelwerte vor und nach dem Übergang nahm die wahrgenommene Passung des Interesses zu, was mit einer interesebasierten Wahl der Anschlusslösung zusammen hängen könnte. Die Ausbildungszufriedenheit nahm aber signifikant ab. Wir haben in Kapitel 4 berichtet, dass die Ausbildungszufriedenheit wesentlich von den Beziehungen zu den Mitarbeitenden im Betrieb bzw. den Mitschülerinnen und Mitschülern in der Klasse zusammenhängt. Die Jugendlichen haben beim Übergang in die Anschlusslösung nach dem 9. Schuljahr einen Teil ihrer Freundinnen und Freunde verloren und mussten nach dem Übergang ein neues soziales Beziehungsnetz aufbauen, was sich in einer geringeren Ausbildungszufriedenheit niederschlug.

Tabelle 5.7: Veränderung der wahrgenommenen Passung, Ausbildungszufriedenheit (Mittelwerte und Stabilitätskorrelationen)

	9. Schuljahr	10. Schuljahr	t-Test	r_{12-13}
Passung beste Lösung	3.50	3.58	-1.69, 310	.11
Passung Interesse	3.31	3.41	-2.37*, 309	.26
Passung Kompetenzen	3.43	3.40	.69, 306	.29
Ausbildungszufriedenheit	3.47	3.32	3.19**, 386	.13

Wertebereich: 1: stimmt überhaupt nicht; 1.6: stimmt nicht; 2.2: stimmt eher nicht; 2.8: stimmt eher; 3.4: stimmt; 4: stimmt voll und ganz

Im nächsten Schritt interessierte uns, wie Eltern die Anpassung der Jugendlichen an die neue Ausbildungssituation unterstützen konnten. Gemäss Tabelle 5.8 nahmen die Jugendlichen eine zunehmende Passung bezüglich beste Lösung, Interesse, Kompetenz und Ausbildungszufriedenheit wahr, wenn ihre Eltern an ihrer Ausbildung interessiert waren. Wenn sich Eltern für die Ausbildung ihrer Kinder interessierten, konnten sie ihnen damit wesentlich bei der Anpassung an die neue Ausbildungssituation helfen.

Tabelle 5.8: Veränderung der wahrgenommenen Passung und Elterninteresse

	Passung beste Lösung t ₃	Passung Interesse t ₃	Passung Kompetenzen t ₃	Ausbildungs- zufriedenheit t ₃
Passung/Zf t ₂	.00	.20**	.24***	.01
Elterninteresse t ₃	2.7***	.23**	2.9***	.29***
F, df, p	6.8**, 2, 171	8.8***, 2, 169	14.2***, 2, 171	8.6***, 2, 189
R ² korr	6.3%	8.3%	13.3%	7.4%

5.6 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden wichtige Teilfragen des Übergangs von der obligatorischen Schulzeit in weiterführende Schulen und in die Berufsbildung prospektiv und retrospektiv analysiert. Primäre und sekundäre soziale Disparitäten bei schulischen Selektionsentscheiden, familiäre Unterstützung bei Berufswahlprozessen, erwartungswidrige Bildungsabstiege, aber auch Selbstkonzeptveränderungen beim Übergang in die Sekundarstufe II sind wichtige Aspekte des Übergangsprozesses in die Berufsbildung. Insbesondere illustrierten die Analysen, dass die Jugendlichen einerseits im Rahmen ihrer Berufswahlprozesse aktiv ihre Ausbildung wählen können. Andererseits spielten familiäre Prozesse in allen Phasen des Übergangs eine wichtige Rolle, obwohl es sich um einen Schulübertritt handelt, der wesentlich durch schulische Selektionsprozesse beeinflusst wurde. Die Familie als stabiler Bezugskontext der Jugendlichen beeinflusst die Bildungsverläufe also wesentlich. Insbesondere werden Übertrittsprozesse in der Sekundarstufe II bereits frühzeitig, bereits im 6. Schuljahr, durch die familiäre Dynamik vorbereitet.

Die Ergebnisse widerspiegeln die Ambivalenz schulischer Übertritte: Einerseits sind mit Schulübertritten zahlreiche Herausforderungen verbunden (soziale Veränderungen, Konfrontation mit höheren und anderen Leistungsanforderungen, neue Regeln im Ausbildungskontext), die von den Jugendlichen bewältigt werden müssen. Sie greifen dafür effektiv auf ein informelles Netzwerk (familiäres, Lehrperson) zurück. Die Daten zeigten, dass die informelle Unterstützung von den Jugendlichen als hilfreich bewertet wird, und dass sie dadurch effektive Unterstützung erhalten. Andererseits bildet ein Schulübergang einen Entwicklungsanlass, der sich - bei erfolgreicher Bewältigung der Herausforderungen - auf das Selbstkonzept, die Motivation und die berufliche Kompetenzentwicklung günstig auswirkt.

Unsere Datenanalysen zeigten, dass der erfolgreiche Übergang in die Sekundarstufe II in erster Linie von aktiven Jugendlichen, deren Einstellungen, Interessen und Leistun-

gen abhängt, dass aber die Signalwirkung von Schultyp und Noten sowie die familiäre Unterstützung den Verlauf und den Erfolg des Berufswahlprozesses wesentlich beeinflusst. Erstaunlicherweise spielten die schulischen Kompetenzen der Kinder aber eine untergeordnete Rolle. Wenn wir bedenken, dass nur rund 50% der Jugendlichen den Beruf erlernen können, den sie rückblickend als Wunschberuf bezeichnen (Herzog et al., 2006), erhält die Anpassungsfähigkeit und Flexibilität der Jugendlichen, eine positive Einstellung zur erhaltenen Lehrstelle aufzubauen, ein hohes Gewicht.

In diesem Anpassungsprozess spielen die Eltern offenbar wiederum eine zentrale Rolle. Während die Schule vor allem durch das Verteilen von Qualifikationen mit Signalwirkung bedeutsam das Niveau der Anschlusslösung beeinflusst, spielen die Eltern im Hintergrund eine vielfältige Rolle, indem sie ihre Kinder im Berufswahlprozess effektiv emotional unterstützen können (z.B. Ermutigung, sich über Beruf zu informieren, Schnupperlehren zu initiieren, Frustrationen bei Bewerbungsabsagen bewältigen, usw.), punktuell Hilfestellungen zu effektiven Berufswahlstrategien abgeben oder durch eigenes Vorbild zu einer aktiven Lebensgestaltung anleiten. Zu diskutieren bleibt, wieviel Verantwortung Eltern für die Kompetenzentwicklung ihrer Kinder und in schulischen Selektionsprozessen delegiert werden soll, so dass die Schule einerseits die erforderliche Unterstützung von der Familie erhält und andererseits Kinder aus bildungsfernen Familien nicht benachteiligt werden (Chancengleichheit).

Um den Übergang in die Sekundarstufe II zu meistern, ist also nicht in erster Linie schulisches Wissen erforderlich, sondern eine Kombination von möglichst früh entwickelten klaren beruflichen Fähigkeitseinschätzungen und Interessen, positiven Attributen mit hoher Signalwirkung (neben leistungsbezogenen Signalen ist auch die Signalwirkung des Namens, der Nationalität, des Geschlechts, der Kleidung, des Bewerbungsschreibens, der sozialen Kompetenzen im Sinne eines tugendhaften Verhaltens wie Pünktlichkeit, Sorgfalt, Anstand usw. bedeutsam), hoher Flexibilität und Anpassungsfähigkeit, sowie einem wohlwollenden, ermutigenden und Autonomie förderlichen familiärem Umfeld entscheidend. Je mehr dieser Bedingungen erfüllt sind, desto zuverlässiger gelingt der Übergang in die Berufsbildung. Wenn diese Merkmale fehlen, finden die Jugendlichen hingegen mit hoher Wahrscheinlichkeit keine oder keine befriedigende Anschlusslösung nach der Volksschule (Neuenschwander, 2007a, S.30f.).

6 Übergang in die Berufsbildung des Kantons Zürich

In diesem Kapitel wird nun auf den Übergang in die Berufsbildung des Kantons Zürich eingegangen. Wir beziehen uns dafür auf die Zürcher Ergänzungsstichprobe Berufsbildung. Es werden Ergebnisse, welche sich auf die Lernenden und die duale Berufsbildung im Kanton Zürich beziehen, präsentiert.

6.1 Einführung

Eine wichtige Entscheidungssituation im Leben von Jugendlichen stellt der Übergang von der Schule in den Beruf dar. Er kann als zentrale Statuspassage für die Entwicklung von Jugendlichen bezeichnet werden, da diese Entscheidung nachhaltige Konsequenzen auf die ökonomische und soziale Situation der Jugendlichen nach sich ziehen (vgl. Heckhausen, 2002, S. 173ff.).

Der Übergang von der Volksschule in die Berufsbildung kann aus zwei Perspektiven betrachtet werden: (1) Die Jugendlichen wählen ihren Ausbildungsplatz (Perspektive des aktiven Jugendlichen); (2) Jugendliche wechseln ihre Ausbildungssituation (Kontextperspektive des Schulübertritts).

Verschiedentlich zeigten Forschungen, dass eine erfolgreiche Bildungskarriere, gerade auch der Übergang von der Schule in die Berufsbildung und in das Erwerbsleben, wesentlich von ausserschulischen Ressourcen abhängt. Damit ist nicht in erster Linie eine Schulkritik gemeint. Vielmehr sollte der Blick auf die Lern- und Sozialisationsprozesse in verschiedenen Kontexten geworfen werden, wenn wir die Bedingungen des Übergangs von der Schule in das Erwerbsleben verstehen und unterstützen wollen (vgl. Neuschwander, 2007a, S.29). Im Zentrum dieses Kapitels stehen die folgenden Fragen:

- Mit welchen Schwierigkeiten werden Jugendliche bei der Berufswahl konfrontiert?
- Wie können Jugendliche im Berufswahlprozess effektiv unterstützt werden?
- Unter welchen Bedingungen absolvieren Jugendliche nach der Volksschule ein Zwischenjahr?

Diese Fragen sollen nun anhand einer retrospektiven Rekonstruktion des Übergangs von Jugendlichen im Kanton Zürich in der dualen Berufsbildung (im 2. Lehrjahr) untersucht werden. In einem ersten Schritt wird auf Aspekte der Berufswahl eingegangen. Dabei konzentrieren wir uns auf Kriterien der Berufswahl. Anschliessend wird auf die Jugendlichen eingegangen, welche nicht direkt nach der obligatorischen Schule in eine Anschlusslösung eintreten, sondern ein Zwischenjahr einlegen und ein Brückenangebot nutzen. Im letzten Kapitel wird auf die (retrospektiv) wahrgenommenen Belastungen und Ressourcen der Jugendlichen eingegangen.

6.2 Berufswahl

Der Übergang von der Schule ins Erwerbsleben bildet in der Biografie eines jungen Menschen ein bedeutsames Ereignis. Die Zeit der Jugend geht zu Ende, und mit der Integration in die Arbeitswelt wird aus dem Jugendlichen ein junger Erwachsener. Die Berufswahl, mit der dieser Übergang eingeleitet wird, stellt daher eine grosse Heraus-

forderung dar, denn die Entscheidung für eine bestimmte berufliche Tätigkeit wird beeinflussen, wie gut der Schritt ins Erwachsenenleben gelingt. Entscheiden kann sich der Jugendliche aber nicht im Raum der unendlichen Möglichkeiten, da seine Voraussetzungen begrenzt sind und die Angebote der Berufswelt seinen Interessen unter Umständen beschränkt entsprechen können (vgl. Herzog et al., 2006, S. 11).

Wir betrachteten in erster Linie Einflüsse der Jugendlichen selber und des Umfeldes, d.h. der Familie und der Lehrpersonen. Es sollte jedoch berücksichtigt werden, dass vom Arbeitsmarkt und von Bildungsinstitutionen Vorgaben und Restriktionen ausgehen. In der Tabelle 6.1 sind Berufswahlkriterien der Zürcher Lernenden in absteigender Reihenfolge (nach Geschlecht getrennt) abgebildet. Die eigenen Interessen und die persönlichen Karrierechancen wurden als die wichtigsten Berufswahlkriterien eingeschätzt. Hingegen wurden persönliche Bekanntschaften und die Übereinstimmung des Berufs mit Geschlechtsstereotypen als weniger wichtig für die Berufswahl bewertet.

Tabelle 6.1: Berufswahlkriterien, differenziert nach Geschlecht

	Männlich	Weiblich	F, df
Eigene Interessen	3.49	3.59	10.4***, 1, 668
Karrierechancen	3.32	3.09	19.8***, 1, 659
Freie Arbeitsstellen im Arbeitsmarkt	3.13	3.42	
Schnupperlehre, Praktika	3.08	3.32	24.3***, 1, 659
Verfügbarkeit/Angebot an Lehrstellen	3.06	3.12	1.2, 1, 658
Ansehen des gewählten Berufs	2.92	2.92	.0, 1, 661
Schulnoten, Multicheck	2.89	3.04	10.3***, 1, 664
Reisezeit Arbeits- oder Schulort	2.89	2.90	.1, 1, 662
Ratschläge von Bekannten	2.89	2.95	1.4, 1, 667
Vereinbarkeit mit Familie	2.74	2.76	.1, 1, 656
Persönliche Bekanntschaften mit Berufsbildner/Berufsfachschullehrperson	2.66	2.56	2.7, 1, 666
Typischer Beruf meines Geschl.	2.59	2.07	57.4***, 1, 666

Wertebereich: 1: stimmt überhaupt nicht; 1.6: stimmt nicht; 2.2: stimmt eher nicht; 2.8: stimmt eher; 3.4: stimmt; 4: stimmt voll und ganz

In Tabelle 6.2 (vgl. Seite 100) werden Berufswahlkriterien differenziert nach den ausgewählten Berufen dargestellt. Die meisten ausgewählten Kriterien unterschieden sich signifikant zwischen den Berufsgruppen. Fachangestellte Gesundheit, Dentalassistenten/-innen und Gärtner/-innen bewerteten eigene Interessen vergleichsweise hoch. Schulnoten wurden von Dentalassistentinnen und Montageelektriker/-innen als wichtig eingeschätzt. Schnupperlehren wurden von Dentalassistenten/-innen, Coiffeur/-se und Fachangestellte Gesundheit als wichtig eingeschätzt. Persönliche Bekannte wurden als

Berufswahlkriterium generell weniger hoch gewichtet, besonders unwichtig bewertet wurden sie von Fachangestellten Gesundheit und Gärtnern/-innen. Karrierechancen wurden von Jugendlichen aus männerdominierten Berufslehren höher bewertet, Sanitärmonteur/-innen, Montageelektriker/-innen. Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf unterschied sich aber nicht zwischen den Berufen. Sanitärmonteur/-innen, Coiffeur/-se und Detailhandelsangestellte bewerteten das Ansehen des Berufs als wichtiger bei der Berufswahl als die anderen untersuchten Berufe. Das Kriterium des typischen Berufs für das eigene Geschlecht erachteten Sanitärmonteure/-innen als vergleichsweise wichtig, wobei dieses Kriterium im Vergleich zu den anderen Kriterien als weniger wichtig eingeschätzt wurde.

Tabelle 6.3: Lehrstellenmarkt und subjektive Arbeitsmarktchancen nach Berufen

	Lehrstellenmarkt	Arbeitsmarktchancen
Sanitärmonteur	3.08	3.81
Montageelektriker	3.19	3.56
Automonteur	3.04	3.42
Dentalassistentin	3.27	3.48
Detailhandelsangestellte	3.17	3.50
Coiffeuse	3.09	3.49
Koch	3.16	3.70
Pharmaassistentin	3.16	2.80
Gärtner	3.12	2.78
Fachangestellte Gesundheit	3.15	3.58
Fachangestellte Gesundheit BMS	2.96	3.52
F, df, p	1.1, 10, 646	4.8***, 10, 661

Wertebereich: 1: stimmt überhaupt nicht; 1.6: stimmt nicht; 2.2: stimmt eher nicht; 2.8: stimmt eher; 3.4: stimmt; 4: stimmt voll und ganz

Tabelle 6.2: Berufswahl nach Berufen

	Eigene Interessen	Schulnoten	Schnupperlehre	Reisezeit	Persönliche Bekannte	Ratschläge von Bekannten	Karriereschancen	Vereinbarkeit	Ansehen des Berufs	Typischer Beruf des Geschlechts
Dentalassistentin	3.61	3.29	3.45	3.11	2.71	3.08	3.22	2.80	2.97	2.26
Pharmaassistentin	3.51	3.06	3.30	2.90	2.55	2.80	2.92	2.70	2.92	2.26
Koch	3.56	2.20	2.20	2.96	2.47	2.92	3.25	2.72	2.80	2.00
Fachangestellte Gesundheit	3.67	2.93	3.35	2.93	2.20	2.74	3.00	2.62	2.66	1.71
Coiffeuse	3.59	2.86	3.38	2.72	2.72	3.05	3.10	2.87	3.04	2.25
Detailhandelsangestellte	3.55	3.04	3.26	2.90	2.68	2.95	3.36	2.68	3.04	2.16
Gärtner	3.61	2.94	3.15	3.01	2.52	2.89	2.79	3.00	2.82	2.38
Sanitärmonteur	3.53	2.80	3.31	2.85	2.70	3.05	3.48	2.67	3.25	2.68
Automonteur	3.41	2.93	2.83	2.82	2.74	2.85	3.30	2.82	2.87	2.79
Montageelektriker	3.35	3.05	3.05	2.77	2.63	2.90	3.40	2.75	2.97	2.87
F, df, p	3.17***, 9, 620	2.93**, 9, 620	5.0***, 9, 620	1.8+, 9, 620	3.2**, 9, 620	1.7+, 9, 620	5.6***, 9, 620	1.1, 9, 620	2.3*, 9, 620	10.2***, 9, 620

Wertebereich: 1: stimmt überhaupt nicht; 1.6: stimmt nicht; 2.2: stimmt eher nicht; 2.8: stimmt eher; 3.4: stimmt; 4: stimmt voll und ganz

In Weiterführung zur Diskussion um Berufswahl stellt sich die Frage, nach der Einschätzung des Lehrstellen- und Arbeitsmarktes. In Tabelle 6.3 ist dargestellt, wie wichtig die Kriterien Lehrstellenmarkt und Arbeitsmarktchancen von Lernenden der verschiedenen Berufe eingeschätzt wurden. Während das Kriterium Lehrstellenmarkt zwischen den Berufen nicht unterschiedlich wichtig eingeschätzt wurde, rechneten sich die Lernenden recht unterschiedlich gute Arbeitsmarktchancen aus. Sanitärmonteure und Köche antizipierten gute Chancen, wohingegen Pharmaassistentinnen und Gärtner vergleichsweise viel niedrigere Arbeitsmarktchancen vermuteten. Dies dürfte wesentlich mit Marktprozessen zusammen hängen.

6.3 Belastungen und Ressourcen bei Übergängen

Schulübergänge wurden immer wieder als besondere Herausforderung und Entwicklungsaufgabe für Jugendliche interpretiert (Kapitel 1.5 und Kapitel 5.5). Das Ausmass an Belastung für die Jugendlichen dürfte aber von der Gestaltung der Übergänge abhängen, die sich zwischen nationalen Bildungssystemen unterscheiden. Wir interessierten uns daher dafür, wie belastend Jugendliche rückblickend den Übergang in die Berufsbildung erlebten.

Bereits wurde in Tabelle 5.6 dargestellt, welche Belastungen die Jugendliche im 9. Schuljahr antizipierten. In Tabelle 6.4 sind, differenziert nach den untersuchten Berufslehren, drei Arten von wahrgenommenen Belastungen dargestellt.

Tabelle 6.4: Belastungen beim Übergang in die Berufsbildung (retrospektiv, Welle 2)

	Schulische Leistungsanforderungen	Veränderung Lebensrhythmus	Eltern als Ressource
Pharmaassistentin	3.14	3.10	2.63
Dentalassistentin	3.03	3.25	2.69
Gärtner	3.01	3.26	2.70
Fachangestellte Gesundheit	2.95	3.45	2.55
Automonteur	2.93	3.00	2.69
Montageelektriker	2.85	3.08	2.66
Detailhandlangestellte	2.84	3.12	2.64
Coiffeuse	2.83	3.11	2.72
Sanitärmonteur	2.64	3.12	2.80
Koch	2.51	2.94	2.66
F, df, p	6.1***, 9, 659	4.4***, 9, 661	.7, 9, 660

Wertebereich: 4: stimmt voll und ganz, 1: stimmt überhaupt nicht

Diese drei Belastungstypen ergaben sich in der österreichischen Pilotstudie von Eder (1989). Es handelt sich dabei um schulische Leistungsanforderungen, Veränderungen im Lebensrhythmus und Eltern als Ressource. Beim Vergleich mit den Werten in Tabelle 5.6 fällt auf, dass die Belastungen rückblickend als weniger gross wahrgenommen wurden, als sie im Voraus antizipiert worden sind (Kohortenvergleich). Die Belastun-

gen durch den veränderten Lebensrhythmus waren am höchsten, gefolgt von schulischen Leistungsanforderungen und Einflüssen auf die Familie.

Die schulischen Leistungsanforderungen wurden zwischen den Berufen unterschiedlich belastend wahrgenommen. Hohe Belastungen nahmen Pharmaassistentinnen und Dentalassistentinnen wahr, geringe Belastungen berichteten Köche und Sanitärmonteure. Bezüglich des Lebensrhythmus nahmen Fachangestellte Gesundheit und Gärtner/innen hohe Belastungen wahr, Köche/innen und Automonteure berichteten relativ geringe Belastungen. Belastende Effekte des Übergangs auf die Familie wurden zwischen den Berufen nicht unterschiedlich wahrgenommen.

Im Folgenden sollen nun verschiedene Ressourcen besprochen werden, welche Jugendlichen die Bewältigung des Übergangs erleichterten.

6.3.1 Elternunterstützung im Berufswahlprozess

Bereits in Kapitel 5.3 wurde ein Modell der Elternunterstützung im Berufswahlprozess eingeführt. Im Folgenden möchten wir ausgewählte (deskriptive) retrospektive Befunde präsentieren, wie Lernende im Kanton Zürich ihre Eltern im Berufswahlprozess wahrnehmen.

Eine wichtige Voraussetzung für die Elternunterstützung ist das Ausmass, in welchem sie über die Ausbildung ihrer Kinder informiert sind. In der Erhebungswelle 2006 wurde den Eltern der Jugendlichen ein kurzer Fragebogen zugestellt (N=273). Die Frage zur Informiertheit der Eltern war wie folgt formuliert: *Als es darum ging, für Ihr Kind eine Berufswahl zu treffen: Waren Sie ausreichend informiert, welche Wahlmöglichkeiten zur Verfügung stehen?* Bei einer Skala von 1-4 lag der Mittelwert bei 3.40 (S=.57). Es zeigte sich, dass sich die Eltern grundsätzlich gut informiert fühlten und einen wichtigen Anteil an der Unterstützung im Berufswahlprozess der Jugendlichen innehatten. Bei den Schweizer Eltern lag der Mittelwert auf einer Skala von 1-4 bei 3.4 und bei den Nicht-Schweizer Eltern bei 3.1. Je höher die soziale Schicht der Eltern war, desto besser fühlten sie sich informiert ($r = .22, p < .01$). Je höher die Informiertheit der Eltern, desto stärker waren die Eltern an der Ausbildung ihrer Kinder interessiert (Vater: $r = .18, p < .01$, Mutter: $r = .26, p < .001$). Die Informiertheit der Eltern hing aber nicht mit dem Geschlecht des Kindes zusammen.

In der Tabelle 6.5 ist die Elternunterstützung bei der Berufswahl nach Geschlecht getrennt dargestellt. Konzeptuell unterschieden wir drei Formen der Unterstützung: Sachhilfe, emotionale Unterstützung und finanzielle Hilfe. In den meisten Fällen fühlten sich die weiblichen Lernenden in der Berufswahl mehr durch ihre Eltern unterstützt als die männlichen. Die Bezahlung der Bewerbungsschreiben, die Informiertheit und Tipps seitens der Eltern wurden als Unterstützung im Berufswahlprozess wahrgenommen. Hingegen wurde die Hilfe der Eltern bei der aktiven Suche nach einer Lehrstelle als gering eingeschätzt. Die Eltern lieferten eher eine Form der passiven Unterstützung für die Jugendlichen, welche im Hintergrund und als stabilisierende sowie treibende Kraft bei Wahl von Berufen und der Suche nach einer Stelle wichtig ist.

Tabelle 6.5: Elternunterstützung bei Berufswahl

Eltern ...	männlich	weiblich	F, df, p
bezahlen Bewerbungsschreiben	3.21	3.39	8.6**, 1, 668
waren über meine Bewerbungen schlecht informiert (-)	3.09	3.33	13.2***, 1, 670
gaben Tipps bei Bewerbungen	3.09	3.11	.1, 1, 670
vermitteln Wissen um Finanzierung der Ausbildung	2.91	3.16	14.5***, 1, 670
vermittelten Bewerbung	2.58	2.35	9.4**, 1, 667
suchten Lehrstelleninserate	2.42	2.53	2.2, 1, 666

Wertebereich: 4: stimmt voll und ganz, 1: stimmt überhaupt nicht

6.3.2 Berufswahlunterstützung durch Lehrperson

Der Berufswahlunterricht in der Schule verfolgt in vielen Kantonen vor allem die Funktion, Berufswahlprozesse zu initiieren und einige grundlegende Informationen über Orientierungsmöglichkeiten über Berufe und Ausbildungen zu geben. Herzog et al. (2006) fanden allerdings keine klaren Effekte des Berufswahlunterrichts auf den Verlauf und den Erfolg des Berufswahlprozesses. Zusammenfassend stellten sie unter anderen die Fragen, ob der schulische Berufswahlunterricht (und damit verbunden die Unterstützung durch die Lehrpersonen) vor allem Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine Hilfe sein könnte, weil deren Eltern oft die schweizerische Ausbildungs- und Berufssituation nicht gut kennen.

Die retrospektiven Daten der Lernenden der Zürcher Berufsbildung wiesen den Lehrpersonen eine wichtige Funktion bei der Berufswahl zu. 74% der Jugendlichen bejahten eine Unterstützung der Lehrperson im 9. Schuljahr. Dies unterschied sich nicht nach Geschlechtern, Nationalität, Schicht der Eltern, Anschlusslösung (Berufsfachschule vs. Berufsmaturitätsschule) bzw. aktuelle Berufslehre. Die Qualität der Berufswahlunterstützung durch Lehrpersonen wurde zudem rückblickend von den Jugendlichen als gut bis sehr gut ($M=3.33$, $Std=.85$, Skala 1-4) bewertet. Diese Einschätzung ist unabhängig von Geschlecht, Nationalität, Schultyp und den Berufen der Anschlusslösung und der sozialen Schicht der Eltern. Jugendliche beurteilten aber die Qualität besser, wenn sie nach dem 9. Schuljahr ein Zwischenjahr einlegten, als wenn sie nachher direkt in eine neue Ausbildung wechselten.

Die Beurteilung der Unterstützungsqualität der Lehrperson hing mit gewissen Berufswahlkriterien der Jugendlichen zusammen. Diese Qualität wurde hoch bewertet, wenn Jugendliche bei der Berufswahl ihre eigenen Interessen hoch bewerteten ($r = .11$, $p < .01$), wenn sie das verfügbare Angebot der Lehrstellen hoch bewerteten ($r = .15$, $p < .001$) und wenn sie stark auf Ratschläge von Bekannten achteten ($r = .14$, $p < .001$). Die Korrelationen waren aber insgesamt nicht sehr hoch. Jugendliche beurteilten offenbar die Unterstützung durch Lehrpersonen besser, wenn sie sich in einer günstigen Situation befinden und ihre persönliche Situation eher positiv einschätzten.

6.3.3 Externe Beratungsstellen (zum Beispiel BIZ)

Neben den Eltern und den Lehrpersonen erhalten Jugendliche auch Unterstützung in externen Beratungsstellen wie beispielsweise im Berufsinformationszentrum (BIZ). Das BIZ bietet wichtige und umfassende Informationen über Berufe, Aus- und Weiterbildungen. Es werden zudem individuelle Gespräche und Beratungen angeboten. Mit Büchern und Heften zur Berufswahl, mit detaillierten Berufsinformationen, Videos und DVDs über die verschiedensten Berufe, Aus- und Weiterbildungen können sich die Jugendlichen zusätzlich selbstständig informieren. 62% der von uns befragten Lernenden beanspruchten dieses Angebot, gleich viele unabhängig von Nationalität, Schicht der Eltern, Schultyp der Anschlusslösung (Berufsfachschule vs. Berufsmaturitätsschule), aber unterschiedlich je nach gelerntem Beruf. Weibliche Jugendliche nahmen häufiger als männliche Angebote des BIZ wahr (67% vs. 54%).

Die Qualität der Beratung wurde allerdings nur mittelmässig eingeschätzt ($M = 2.81$, $S = .79$, Range 1-4), unabhängig von Geschlecht, Schicht der Eltern, Beruf der Anschlusslösung. Lernende mit Migrationshintergrund bewerteten die Qualität des BIZ höher als Schweizer Jugendliche ($t = 2.2$, $df = 410$, $p < .05$). Für sie schien die zusätzliche Unterstützung besonders gewinnbringend und wichtig zu sein, da möglicherweise die Eltern diese Unterstützungsfunktion aus mangelnden Kenntnissen bezüglich des schweizerischen Arbeitsmarktes nicht wahrnehmen konnten. Jugendliche ohne Zwischenjahr bewerteten die BIZ-Beratung besser ($M = 2.86$, $S = .78$) als Jugendliche mit Zwischenjahr ($M = 2.68$, $S = .82$; $F(1, 415) = 4.3$, $p < .05$). Die Beurteilung der BIZ-Qualität korrelierte mit zwei der Berufswahlkriterien. Die BIZ-Qualität wurde höher eingeschätzt von Jugendlichen, welche Noten ($r = .18$, $p < .001$) und Ratschläge von Bekannten ($r = .14$, $p < .01$) als wichtig empfanden.

Die Ergebnisse zeigten, dass eine Mehrheit der Jugendlichen das BIZ aufsuchte, dass aber die Qualität des BIZ nur teilweise den Bedürfnissen der Jugendlichen entsprach. Immerhin schienen Jugendliche mit Migrationshintergrund etwas stärker von diesem Angebot profitieren zu können.

6.4 Zwischenjahr/Brückenangebote

Gegenwärtig wird in der Schweiz die Frage der Brückenangebote nach dem 10. Schuljahr heftig diskutiert. Kritisch wird angemerkt, dass nicht schleichend 10 Schuljahre eingeführt werden sollten, die faktisch für alle Sek B-Schülerinnen und -schüler verbindlich sind, dass die Brückenangebote hohe Bildungskosten ohne entsprechenden Ertrag bringen, dass die Brückenangebote die Ausbildung unnötig verlängerten und, dass sie unkoordiniert seien. In der Tat erfreuen sich Brückenangebote nach dem 9. Schuljahr hoher Beliebtheit. Die nationale repräsentative Studie TREE berichtete, dass 20% der Jugendlichen ein Zwischenjahr einlegten (BFS/TREE, 2003), im Kanton Zürich sind es fast 30%.

In unserer Stichprobe begannen gemäss Tabelle 6.6 „nur“ 67% die Ausbildung, welche sie nun im 2. Lehrjahr durchlaufen. Immerhin 24% traten erst nach einem Zwischenjahr in die aktuelle Berufslehre ein. 6% hatte ursprünglich eine andere Lehre angefangen und abgebrochen, bevor sie in die aktuelle Ausbildung eintraten. Zwischen den von uns untersuchten Berufen fanden wir signifikante Unterschiede zwischen der Art des eingeleg-

ten Zwischenjahres ($\chi^2=63.0$, $df=36$, $p < .01$). Gärtnerinnen und Gärtner schoben oftmals eine andere Art von Anschlusslösung vor Ausbildungsbeginn dazwischen.

Tabelle 6.6: Anschlusslösungen nach 9. Schuljahr (N=670)

Anschlusslösung	N (in Prozent)
Beginn aktuelle Ausbildung/Schule	450 (67%)
Zwischenjahr	163 (24%)
Ausbildung angefangen und abgebrochen	37 (6%)
Dieselbe Schule	8 (1%)
Andere Anschlusslösung	12 (2%)
Andere Art von Zwischenjahr	7 (5%)

Im Hinblick auf die Rekonstruktion des Ausbildungsverlaufs in die aktuelle Berufslehre interessierte uns, welche Art von Zwischenjahr (Brückenangebot) die Jugendlichen nach dem 9. Schuljahr absolvierten (vgl. Tabelle 6.7). Rund zwei Drittel der Jugendlichen durchliefen ein schulisches Brückenangebot. Rund 12% absolvierte ein Praktikum, 8% ein berufliches Brückenangebot.

Tabelle 6.7: Art der Zwischenlösung (N=150)

Art der Zwischenlösung	N (in Prozent)
Schulisches Brückenangebot	101 (67%)
Praktikum	18 (12%)
Berufliches Brückenangebot	12 (8%)
Sprachschule	5 (3)
Haushaltslehrjahr/Sozialjahr	3 (2%)
Kombination Sprachaufenthalt/praktische Tätigkeit	2 (1%)
Motivationssemester	2 (2%)
Andere Art von Zwischenjahr	7 (5%)

Wir befragten die Lernenden zusätzlich rückblickend nach dem Nutzen des Zwischenjahrs. Eine rückblickende Analyse ist mit dem Problem verbunden, dass sich die Wahrnehmung des Nutzens einer Ausbildung zwischen dem Moment der Ausbildung und im Rückblick verändern kann. Gemäss Tabelle 6.8 wurde das Brückenangebot rückblickend am ehesten als Wartejahr interpretiert, weil das Alter für die Wunschausbildung noch nicht erreicht worden sei. Durch das Brückenangebot wurden die Chancen auf eine gute Lehrstelle als besser interpretiert und es wurde Zeit für die berufliche Orientierung gewonnen. Eher ablehnend wurde die Begründung bewertet, dass das Brückenangebot eine Notlösung wegen fehlender Lehrstelle gewesen sei.

Tabelle 6.8: Nutzen der Zwischenlösung

Wartejahr, weil zu jung für Wunschausbildung	3.32 (.79)
Verbesserte Chancen auf gute Lehrstelle	3.15 (.81)
Zeit für berufliche Orientierung	3.11 (.82)
Gab Zeit für persönliche Entwicklung	3.10 (.81)
Hat Schul- und Ausbildungszeit unnötig verlängert	3.00 (.88)
half mir, schulische Lücken zu schliessen	2.74 (.89)
Notlösung, da keine Lehrstelle/Ausbildungsplatz gefunden	2.45 (1.09)

Wertebereich: 4: stimmt voll und ganz, 1: stimmt überhaupt nicht

Unabhängig von der Selbstbeurteilung des Nutzens untersuchten wir Effekte des Zwischenjahres auf die aktuelle Ausbildungssituation. In der Tat waren die Noten in Deutsch besser, wenn die Jugendlichen ein Zwischenjahr eingelegt hatten ($t=2.6$, $df=565$, $p < .01$), als wenn sie mit der Ausbildung direkt angefangen hatten (kein Unterschied für Mathematik). Jugendliche berichteten nach einem Zwischenjahr weniger Probleme im Lehrbetrieb als bei einem direkten Einstieg in die Berufslehre ($t=2.3$, $df=609$, $p < .05$). Jugendliche, die mit der Ausbildung direkt anfangen, sind stärker extrinsisch motiviert als Jugendliche nach einem Zwischenjahr ($t=2.3$, $df=600$, $p < .05$), wir fanden aber keinen Unterschied im Hinblick auf die intrinsische Motivation. Ebenso wenig fanden wir Unterschiede bei der Ausbildungszufriedenheit.

Zusammenfassend fanden wir wenige Effekte des Zwischenjahrs auf die Ausbildungssituation im 2. Lehrjahr. Offenbar konnten sich Jugendliche nach Zwischenjahren leichter an die Ausbildung im Lehrbetrieb anpassen und waren gewissermassen „vorsozialisiert“. Gleichzeitig scheinen sie einen kleinen Leistungsvorsprung zu besitzen, welcher sich in besseren Deutsch-Noten ausdrückte.

6.5 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde der Übergang in die Berufsbildung des Kantons Zürich vor allem unter dem Gesichtspunkt der Belastungsverarbeitung analysiert. Die Analysen zeigten, dass Jugendliche mit erheblichen Herausforderungen konfrontiert waren, dass sie aber auch effektiv in diesem Übergangsprozess unterstützt wurden. Belastend wurden die Umstellung des Tagesablaufs, die veränderten Arbeitsabläufe im Betrieb im Vergleich zur Schule, aber auch die gestiegenen Leistungsanforderungen wahrgenommen.

Effektive Unterstützungsquellen sind offenbar Eltern und Lehrpersonen. Aber auch Brückenangebote können als institutionelle Ressourcen für Jugendliche, deren Berufswahlprozess verzögert ist oder sich schulisch nachqualifizieren müssen, gesehen werden.

Näher zu analysieren ist die Effektivität formeller Beratungsangebote. Möglicherweise könnte das Berufsinformationszentrum ihre wichtigen Angebote noch spezifischer auf die Bedürfnisse der Jugendlichen ausrichten

7 Diskussion: Herausforderungen

Wir haben nun zahlreiche Befunde zur Effektivität der Berufsbildung und zum Übergang in die Berufsbildung präsentiert. Im Folgenden möchten wir die beiden Themen diskutieren, so dass in Kapitel 8 einige Schlussfolgerungen gezogen werden können.

7.1 Bedingungen des Erfolgs in Schule und Ausbildung

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass die duale Berufsbildung wichtige Wirkungen auf die *fachlichen und methodischen Kompetenzen* der Lernenden hat. Es zeigte sich ein starker Zuwachs der berufsbezogenen Kompetenzen vom zweiten zum dritten Lehrjahr. Sowohl Bedingungen der Berufsfachschule (wie z.B. Klassenzufriedenheit oder schulische Motivation) als auch Bedingungen im Betrieb (z.B. Kontakthäufigkeit mit Berufsbildnerin und Berufsbildner) hatten neben psychologischen und familiären Bedingungen einen wichtigen Einfluss auf den Zuwachs der beruflichen Kompetenzen.

Weniger gross waren die Effekte der Berufsbildung erwartungsgemäss auf die schulischen Grundkompetenzen: Die Leistungsschere zwischen Gymnasium, Berufsmaturitätsschule und den untersuchten Berufen aus der dualen Berufsbildung war im 2. Ausbildungsjahr erheblich, die Leistungsunterschiede sowohl in Deutsch wie auch Mathematik waren beträchtlich. Wenn wir mit Baumert und Artelt (2002) davon ausgehen, dass pro Schuljahr die Leistungszunahme rund einen Drittel Standardabweichung eines Testwertes beträgt, entsprechen die Unterschiede von zwei ganzen Standardabweichungen zwischen Gymnasium und Berufsbildung der Leistungszunahme von sechs Schuljahren! Diese grossen Unterschiede zeigen, dass Gymnasium und Berufsbildung unterschiedliche Entwicklungsmilieus darstellen, wobei sich die Leistungsschere bereits nach der Selektion ins 7. Schuljahr erheblich zu öffnen beginnt. Die Effekte sind dabei nicht nur auf schultypspezifische Lehrpläne zurückzuführen, sondern auch auf die unterschiedliche Unterrichtssituation, bedingt durch die spezifische Lehrerbildung und die Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in Gymnasium bzw. Berufsbildung.

Einschränkend muss aber betont werden, dass die Förderung von schulischem Grundwissen kein zentrales Ziel in der Berufsbildung darstellt. Im Zentrum stehen Kompetenzen für die Berufsausübung (Berufswissen, Fachrechnen, berufsspezifische Kommunikationstechniken) und betriebsspezifisches Wissen. Allerdings ist schulisches Grundwissen eine Voraussetzung für die Entwicklung von berufsspezifischem Wissen, es gibt möglicherweise bis zu einem gewissen Grad einen generalisierenden Effekt von Intelligenz und schulischem Grundwissen auf die Entwicklung von berufsspezifischem Wissen. Insofern gibt es zu denken, dass Lernende im 11. Schuljahr Mathematikaufgaben nicht lösen konnten, die sie am Ende des 9. Schuljahres gemäss Lehrplan lösen können sollten. Schulisches Grundwissen, welches in der Berufsausbildung nicht mehr verwendet wird, wird rasch vergessen. Die Ergebnisse weisen in die Richtung, dass schulisches Wissen nur insofern behalten wird, als es für die berufliche Tätigkeit bzw. die Ausbildung erforderlich ist und weiter gepflegt wird. Zur Entlastung kann immerhin angemerkt werden, dass der Einfluss motivationaler oder familiärer Bedingungen stärker war als derjenige kognitiver Kompetenzen. Die Ergebnisse haben sogar gezeigt, dass güns-

tige motivationale und familiäre Bedingungen die negativen Wirkungen niedriger intellektueller Leistungen kompensieren können.

Im Zuge der Attraktivitätssteigerung der Berufsbildung werden Passerellen diskutiert, wonach Absolvierende einer dualen Berufsbildung eine Berufsmaturität erreichen können, welche sie gegebenenfalls sogar zum Zugang zu einer Universität berechtigt. Wird die Berufsbildung nicht ausschliesslich auf die Vorbereitung einer beruflichen Tätigkeit sondern als Zugang zu verschiedenen Ausbildungen im Tertiärbereich konzipiert, muss dem schulischen Grundwissen (Allgemeinbildung) mehr Bedeutung zukommen. Die vorliegenden Befunde belegen insofern einen Handlungsbedarf, dass die Bildungsschere im Bereich des schulischen Grundwissens nicht zu weit auseinander driften sollte. Lernende mit Aspirationen auf Berufsmaturität und tertiäre Ausbildung sollten von Lehrbeginn an ausreichende schulische Angebote im Bereich des schulischen Grundwissens behalten (vgl. Schlussfolgerungen).

Die Befunde zeigen, dass die hohe *Passung und Ausbildungszufriedenheit*, die frühere Schweizer Studien den Lernenden im 1. Lehrjahr attestierten (Herzog et al., 2006), bei uns im 2. Lehrjahr nicht mehr gefunden werden konnten (Kapitel 3.3). Obwohl in den beiden Studien die gleichen Items verwendet worden sind, muss man einschränkend annehmen, dass es sich um verschiedene Stichproben handelt und dass vom zweiten zum dritten Lehrjahr die Passungswahrnehmung nicht mehr weiter abnahm. Offenbar gelingt es Mittelschulen in höherem Ausmass als der dualen Berufsbildung, eine Ausbildung anzubieten, die mittelfristig den Interessen und Kompetenzen der Jugendlichen entspricht. Wahrgenommene Passung und Ausbildungszufriedenheit, aber auch die intrinsische Motivation hängen nach unseren Daten neben psychologischen und familiären Bedingungen wesentlich mit den schulischen Noten, sozialen Beziehungen, Klassenklima (Zufriedenheit mit Lehrpersonen, Unterrichtsstörungen) und Zufriedenheit mit Ausbildnern zusammen.

Dies hat vielfältige Wirkungen auf die Kompetenzentwicklung. Unsere Ergebnisse zeigen, dass eine hohe wahrgenommene Passung der Interessen und Kompetenzen der Lernende mit ihrem Beruf die weitere Kompetenzentwicklung wesentlich begünstigte. Eine hohe Ausbildungszufriedenheit begünstigte positive motivationale Voraussetzungen für einen produktiven Lernprozess und eine fruchtbare Zusammenarbeit im Betrieb und in der Berufsfachschule.

Das Besondere unseres Ansatzes besteht darin, dass der Kompetenzzuwachs nicht nur auf die Berufsbildung, sondern wesentlich auch auf Struktur- und Prozessvariablen im Familienkontext zurückgeführt werden. Beispielsweise replizierten wir frühere Befunde, dass der sozio-ökonomische Status einen Effekt auf die Leistungen besitzt, wobei dieser Effekt von Bildungsaspirationen von Eltern und Jugendlichen vermittelt wird. Eine detailliertere Analyse nach dem Musteransatz ergab vier Familientypen, in welchen Jugendliche beim Übergang in die Berufsbildung sehr unterschiedlich gefördert und sozialisiert werden. Es lassen sich offenbar familiäre Prozessmuster unterscheiden, welche sich im Ausmass der Förderung der Kinder unterscheiden. Dabei wurden starke Effekte nicht nur auf die schulischen Leistungen festgestellt, sondern auch auf die intrinsische Motivation, das Fähigkeitsselbstkonzept und den Berufswahlprozess. Offensichtlich gibt es substanzielle kontextübergreifende Effekte von der Familie in die Schu-

le, die wir in der Sekundarstufe I und - etwas weniger stark - auch in der Sekundarstufe II fanden.

Unabhängig von Kompetenzentwicklung und Ausbildungszufriedenheit antizipieren die Lernenden je nach Berufsgruppen unterschiedliche Möglichkeiten, ihre Arbeitsmarktchancen zu verbessern (Gute Noten, grosser Einsatz, Kontakte, Beziehung Berufsbildner). Offenbar nehmen Jugendliche frühzeitig berufsspezifische Kriterien wahr, welche bei der Suche einer Arbeitsstelle bedeutsam sind. Wenn wir als Ziel der Berufsbildung akzeptieren, allen Jugendlichen die Kompetenzen und anderen Voraussetzungen zu vermitteln, um eine Arbeitsstelle zu finden, sind hier Ansätze für eine individualisierte Förderung in Betrieb und Berufsfachschule gegeben. Je nach Arbeitsmarktsituation und individuellem Ausbildungsstand dürften neben berufs- und betriebsspezifischen Kompetenzen auch soziale Kompetenzen und soziale Beziehungen zu Berufsbildnern, anderen Mitarbeitenden und Arbeitgebern anderer Betriebe eine Rolle spielen. Bereits wurde die hohe Bedeutung der sozialen Beziehungen für die Ausbildungszufriedenheit gezeigt. Vermutlich spielen diese auch bei der Stellensuche eine wichtige Rolle - dazu hoffen wir aufgrund der nächsten Erhebungswelle einschlägige Daten zu erhalten.

Die Datenlage erlaubt aber nur sehr zurückhaltend, konkrete kausale Mechanismen zu isolieren. Der Generalbefund lautet, dass Konstellationen verschiedener Variablen in gegenseitiger Interaktion günstige oder ungünstige Wirkungen auf die Entwicklung der Lernenden besitzen. Curriculare Ziele, Eingangsselektion, Merkmale des Berufs, des Betriebs und der Berufsfachschule, Familie und vor allem die kognitiven und motivationalen Voraussetzungen der Lernenden selber unterstützen bzw. beeinträchtigen die Kompetenzentwicklung. Tendenziell entsteht der Eindruck, dass keine einzelne Variable einen überragenden Effekt besitzt, aber dass die Wirkung durch vielfältige kumulative und kompensierende Prozesse zu Stande kommt und je nach gemessenem Kriterium unterschiedlich ausfällt, so wie es für soziale Systeme typisch ist (Neuenschwander, 2005). Sowohl psychologische, als auch berufliche, schulische und familiäre Faktoren konnten den Kompetenzzuwachs vom zweiten zum dritten Lehrjahr erklären. Die Lage spitzt sich in der Berufsbildung im Vergleich zur Volksschule zu, weil vor Beginn der Berufsbildung eine nachhaltig wirksame Eingangsselektion stattgefunden hat (Aufnahmeverfahren in Berufsbildung bzw. Gymnasium, differenzielle Aufnahmekriterien zwischen Grossbetrieben und KMU), und weil die Ausbildung auf eine wichtige zusätzliche Institution, den Lehrbetrieb, aufgeteilt wird. Damit ergeben sich Koordinationsaufgaben für Berufsbildner, Berufsfachlehrpersonen, Eltern und Jugendliche.

7.2 Übergang in weiterführende Schulen und in die Berufsbildung

Den Übergang in die weiterführenden Schulen und in Berufsbildung analysierten wir zuerst exemplarisch anhand von drei Problemfeldern beim Übergang in die Sekundarstufe II. Danach wurden Unterstützungsangebote im Berufswahlprozess von Lernenden kommentiert.

(1) Ausgehend von der Ungleichheitsforschung gingen wir der Frage nach, welche Bedeutung Kompetenzen im Verhältnis zu Elternaspirationen in schulischen Selektionsentscheiden beim Übergang in die Sekundarstufe II und in die Berufsbildung besitzen (Boudon, 1974; Maaz et al., 2006). Erstmals wurden dabei Bildungsverläufe in der Schweiz über zwei Übergänge, von der Primarstufe in die Berufsbildung im Kanton

Bern, vorhergesagt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Signalwirkungen von Noten und Schultyp kurzfristig wichtig sind - in Übereinstimmung mit den geltenden Selektionsverfahren. Mittelfristig erlauben aber Kompetenzen in Deutsch, die in Leistungstests des 6. Schuljahres gemessen worden sind, bessere Vorhersagen. Unabhängig davon erlaubten auch Bildungsaspirationen der Mütter gute Vorhersagen. In 83% der Fälle traten die Kinder in den Schultyp nach dem 9. Schuljahr, den die Eltern im 6. Schuljahr vorhergesagt haben. Dieser Befund kann einerseits als Ausdruck guter diagnostischer Fähigkeiten der Mütter interpretiert werden. Andererseits tragen die Mütter auch dazu bei, dass ihre Wünsche erfüllt werden (vgl. selbsterfüllende Prophezeiungen, Seginer, 1983). In jedem Fall zeigten die Ergebnisse, dass die familiäre Unterstützung den Erfolg in schulischen Selektionsprozessen und den Bildungsverlauf neben den Schülerkompetenzen entscheidend beeinflusst (Baeriswyl et al., 2006) und dadurch zur sozialen Ungleichheit beitragen.

Wieweit dieser Befund eine soziale Ungerechtigkeit darstellt, ist eine ethische Frage. Die Befunde widerspiegeln in erster Linie die Selektionsmechanismen des Kantons Bern, in welchen Übertrittsempfehlungen auf Noten und Elternwünsche abgestützt sind. Während das meritokratische Prinzip fordert, dass alleine die individuellen Kompetenzen über die Schullaufbahn entscheiden, verlangt eine demokratische, in der Elternschaft breit abgestützte Schulkonzeption die Verantwortungsübernahme von Eltern beim Kompetenzaufbau und bei Selektionsentscheiden. Die hohe Zuverlässigkeit der Bildungsaspirationen der Mütter stützt diese Position (vgl. auch Jürgens, 1989). Doch dürften damit Bildungsungleichheiten substantiell reproduziert oder gar verstärkt werden. Das Prinzip, wonach alle Kinder unabhängig von ihrer Herkunft gleiche Bildungschancen haben, wird unterwandert. Vermutlich sind Schulen eher als Familien in der Lage, Bildungsungleichheiten zu nivellieren oder jedenfalls nicht zu verstärken. Zusätzlich ist zu prüfen, ob Elterntrainings von leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern einen günstigen Effekt besitzen (vgl. Schlussfolgerungen).

(2) Ein anderer Zugang, den Übergang in die Sekundarstufe II zu untersuchen, liegt in der Analyse von Determinanten erwartungswidriger Übergangsmuster (Neuenschwander, 2007a). Unter welchen Bedingungen können Jugendliche das Ausbildungsniveau, das sie mit dem Abschluss der Sekundarstufe I erreicht haben, beim Übergang in die Berufsbildung nicht halten, so dass es zu einem „erwartungswidrigen Bildungsabstieg“ kommt? Erwartungswidrige Bildungsabstiege schliessen wesentlich die Jugendlichen ein, die nach dem 9. Schuljahr ihre Ausbildung nicht fortsetzen, sondern erwerbstätig werden oder einfach zu Hause sind. Sie sind von der weiteren Bildung ausgeschlossen (drop-out). Diese Frage ist im Hinblick auf die Früherkennung von Jugendlichen wichtig, die keinen S-II-Abschluss erreichen. Wenn die EDK das Ziel verfolgt, dass 95% der Jugendlichen einen Abschluss auf dem Niveau der Sekundarstufe II erreichen, sollten möglichst viele Jugendliche nach dem 9. Schuljahr eine schulische oder berufliche Anschlusslösung anfangen und abschliessen.

Zur Klärung dieser Frage fokussierten wir nicht auf strukturelle, sondern individuelle Determinanten. Neuenschwander (2007a) zeigte, dass schulische Selbstwirksamkeitserwartungen und Werthaltungen von Jugendlichen die Vorhersage von erwartungswidrigen Bildungsabstiegen in der Sekundarschule B erlauben, aber auch im Gymnasium und in der Fachmittelschule. In der Sekundarschule A sind hingegen Noten und Ge-

schlecht die zentralen Determinanten von erwartungswidrigen Bildungsabstiegen. Dieses Ergebnis konnte mit der vorliegenden Stichprobe der Kohorte 1, welche wesentlich Schülerinnen und Schüler der Sek A enthält, repliziert werden. Schülerinnen und Schüler mit niedrigen Noten aus Sek A haben eine substanzial erhöhte Wahrscheinlichkeit des Bildungsabstiegs. Darüber hinaus erlaubten unsere Daten neue Analysen, die zeigen, dass ein schlechter Umgang mit Konflikten in der Familie (Familienklima) und geringe Bildungsaspirationen der Eltern ebenfalls erwartungswidrige Bildungsabstiege vorhersagen. Erwartungen der Eltern hinsichtlich des Schulabschlusses und Familienklima bilden offenbar wichtige familieninterne Hintergrundvariablen, welche erwartungswidrige Bildungsabstiege vorhersagen, aber deren Effekt durch Noten und Geschlecht vermittelt wird. Leistungsschwache Schülerinnen der Sek A brauchen offenbar besondere Ermutigung und Hilfe bei der Suche einer Anschlusslösung nach dem 9. Schuljahr. Dies könnte damit zusammen hängen, dass der Anteil Mädchen in Brückenjahren besonders hoch ist.

(3) Eine dritte Herausforderung beim Übergang in die Berufsbildung ist an das Selbstkonzept der Jugendlichen gestellt. Es stehen also nicht die Determinanten des Übergangs zur Debatte, sondern Folgen des Übergangs auf die Selbstkonzeptentwicklung der Jugendlichen und wie sie die Anforderungen des Übergangs bewältigen. Die Ergebnisse zeigen, dass der Übergang schwache Effekte auf das globale Selbstkonzept, aber auf das fachspezifische Selbstkonzept in Mathematik besitzt (starke Abnahme beim Übergang ins Gymnasium). Marsh (1987) zeigte, dass das fachliche Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern vom Leistungsniveau der Bezugsgruppe abhängt. Damit übereinstimmend zeigten unsere Daten, dass beim Übergang in eine Gymnasialklasse die Lernenden in eine leistungsstarke Bezugsgruppe wechselten, so dass das Fähigkeitsselbstkonzept in Mathematik sinkt, während beim Übergang in ein Brückenangebot die Fähigkeitsselbstkonzepte stabil bleiben. Zusammenfassend scheinen die sozialen Herausforderungen des Übergangs (Veränderung der Freundschaftsbeziehungen, neuer Tagesrhythmus, vgl. Eder, 1989) keine Effekte auf das Selbstkonzept der Jugendlichen zu besitzen, die höheren Leistungsanforderungen nach dem Übergang können aber fachliche Selbstkonzepte bedrohen, was wir am Beispiel des Selbstkonzepts in Mathematik zeigten.

Befunde zu den Zürcher Berufsfachschulen: Besonders für den Kanton Zürich diskutierten wir zudem Schwierigkeiten im Berufswahlprozess von Jugendlichen. Während mit dem Begriff Übergang die Ausbildungs- bzw. Kontextperspektive eingenommen wird, wird mit dem Begriff Berufswahl die Perspektive des aktiv seinen Lebensweg gestaltenden Jugendlichen am Ende der Sekundarstufe I eingenommen. Dabei meinen wir nicht - wie der Begriff Berufswahl suggerieren könnte - dass die Berufswahl ausschliesslich eine Leistung der Jugendlichen darstellt. Vielmehr gehen wir mit Heinz, Krüger, Rettke, Wachtveitl und Witzel (1987) davon aus, dass Berufswahl auf einer intensiven beruflichen Exploration, aber in enger Abstimmung mit Anforderungen und Angeboten im Ausbildungs- bzw. Lehrstellenmarkt basiert. Jugendliche können zwar berufliche Optionen entwickeln, sie müssen aber ein Aufnahmeverfahren erfolgreich durchlaufen, um in eine Anschlusslösung aufgenommen zu werden.

Auf der institutionellen Ebene stellt sich die Herausforderung, dass der Zeitpunkt der Berufswahl in der Schweiz im internationalen Vergleich sehr früh angesiedelt ist. Ju-

gendliche müssen bereits im Laufe des 8. Schuljahres berufliche Optionen sondieren, in England und USA sind entsprechende Prozesse zwei Jahre später anstehend, in Deutschland etwa ein Jahr später (Beinke, 2000). Diese Schwierigkeit erhält aufgrund der nach wie vor bestehenden Lehrstellenknappheit zusätzlich Rückhalt. Wie die Statistik des Mittelschul- und Berufsbildungsamtes Zürich zeigt, ist die Halbwertszeit der Vergabe von Lehrstellen bei zahlreichen Lehrstellen nach wie vor sehr kurz und beträgt nur 1-2 Monate (z.B. pharmazeutische Assistentin, Fachangestellte Gesundheit). Die Lehrstellenvergabe verkürzt sich damit formal auf eine sehr kurze Zeit bzw. das Auswahlverfahren wird auf das 8. Schuljahr vor verschoben. Je früher ein Jugendlicher die Lehrstelle sucht, desto besser sind seine Lehrstellenchancen. Ein zweiter Aspekt dieses Timing-Problems liegt in der Normierung des Übergangszeitpunktes. Manche Jugendliche können sich früh für eine Anschlusslösung entschliessen, bei anderen Jugendlichen ist der Berufswahlprozess hingegen verzögert. Gleichwohl ist der Übergangszeitpunkt am Ende des 9. Schuljahres normiert und für alle Jugendlichen gleichzeitig. So wie über eine Flexibilisierung der Einschulung nachgedacht wird (Basisstufe), müsste auch eine Flexibilisierung des Schulaustritts reflektiert werden (vgl. Schlussfolgerungen).

In diesem Zusammenhang erhalten die Brückenangebote Rechtfertigung, nämlich als Angebot für Jugendliche, deren Berufswahlprozess verzögert ist (vgl. auch Neuenschwander & Bleisch, 2003). Allerdings zeigen die Ergebnisse, dass viele Jugendliche in Ermangelung einer Lehrstelle in ein Brückenangebot ausweichen. Damit verzögert sich ihre Ausbildung und es entstehen erhebliche Bildungskosten. Brückenangebote sind prinzipiell ungeeignet, Jugendliche ohne Lehrstelle aufzufangen. Kantonale und nationale Anstrengungen zur Schaffung zusätzlicher Lehrstellen bzw. Ausbildungsmöglichkeiten sind weiterhin erforderlich (vgl. Schlussfolgerungen).

Ein anderer Punkt ist die institutionelle Berufswahlunterstützung in Schule und BIZ. Eine Mehrheit (74%) der Jugendlichen bejaht eine Unterstützung der Lehrperson im 9. Schuljahr. Die Qualität der Unterstützung durch Lehrpersonen wird rückblickend als gut bewertet. Die Eltern geben an, über die Anschlusslösungen nach dem 9. Schuljahr gut informiert zu sein.

Demgegenüber wird die Beratung im Berufsinformationszentrum (BIZ) als mittelmässig bewertet. Mangels präziser Daten zu diesem Ergebnis bleibt die Interpretation spekulativ. Möglicherweise sind die berufsrelevanten Informationen aus dem BIZ für Jugendliche abstrakt, so dass sie sich primär auf konkrete Erfahrungen aus Schnupperlehren beziehen. Oder sie beurteilen die Informationen als zu wenig auf ihre individuelle Situation zugeschnitten. Hier besteht Handlungsbedarf (vgl. Schlussfolgerungen).

8 Schlussfolgerungen und Massnahmen

Zum Schluss sollen einige Schlussfolgerungen gezogen und Massnahmen vorgeschlagen werden. Sie beziehen sich zuerst auf Ergebnisse zur Effektivität der Berufsbildung, danach zum Übergang in weiterführende Schule und die Berufsbildung.

8.1 Bedingungen des Erfolges in Schule und Ausbildung

Aus den vielfältigen Ergebnissen werden einzelne Empfehlungen abgeleitet, um die Wirksamkeit der Berufsbildung zu erhöhen.

1. Arbeitsmarktchancen erhöhen

Ein wichtiges Ziel der Berufsbildung besteht darin, die Lernenden auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten, so dass möglichst alle Jugendlichen nach Lehrabschluss eine Arbeitsstelle erhalten. Die vorliegenden Daten erlauben noch nicht zu entscheiden, wie weit dieses Ziel erreicht wird. Das Ziel dürfte aber eher erreicht werden, wenn die Berufsbildung nicht auf einen engen Beruf vorbereitet, sondern auf ein breites Berufsfeld, d.h. der Spezialisierung der Berufsausbildung sollte entgegengewirkt werden. Konkret sollte die Zahl der Berufslehren deutlich reduziert werden, so dass sich die Lernenden für ein Berufsfeld, nicht für einen eng umschriebenen Beruf qualifizieren.

Gleichzeitig sollten individuelle Defizite der Lernenden bearbeitet werden, so dass sie nicht nur die Lehrabschlussprüfung bestehen, sondern dass auch ihre Arbeitsmarktchancen vergrössert werden (Individualisierung in Betrieb und Schule, v.a. im letzten Ausbildungsjahr). Nachhilfestunden/Zusatzunterricht zur Berufsfachschule kann bei diesen Lernenden effektiv sein.

2. Schulisches Grundwissen sichern

Die erheblichen Unterschiede im Bereich des schulischen Grundwissens zwischen Lernenden in Berufsbildung, Berufsmaturitätsschule und Gymnasium belegen einen Handlungsbedarf im Bereich der Allgemeinbildung. Neben berufsspezifischen Kompetenzen ist in der Berufsfachschule das schulische Grundwissen zu sichern und zu erhalten, denn diese tragen zur Entwicklung berufsspezifischer Kompetenzen bei. Dies ist vor allem im Hinblick auf tertiäre Anschlusslösungen nach Abschluss der Berufslehre wichtig. In der Ausgestaltung des Curriculums der Berufsfachschule sollte diesem Umstand vermehrt Rechnung getragen werden.

3. Interaktionen mit Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern sowie Mitarbeitenden

Die Interaktionen zwischen der Berufsbildnerin, dem Berufsbildner und den Lernenden beeinflussen nicht nur zentral die Ausbildungszufriedenheit, sondern die Kompetenzentwicklung der Lernenden. Wir erachten es als Aufgabe der Qualitätssicherung der betrieblichen Ausbildung, dass solche Interaktionen stattfinden und auf möglichst hohem qualitativem Niveau situiert sind. Solche Qualitätskontrollen, welche die Güte der

Interaktionen zwischen Berufsbildnerin bzw. Berufsbildner und Lernenden beurteilen, sind zu intensivieren.

4. Zufriedenheit mit der schulischen Situation

Die Zufriedenheit mit der Berufsfachschule, der Lehrperson und dem Klassenklima (Unterrichtsstörungen) sind wichtig für die allgemeine Berufs- und Ausbildungszufriedenheit. Somit sollte eine effektive Qualitätssicherung an Berufsschulen ein positives Unterrichtsklima und einen qualitativ hoch stehenden Unterricht sichergestellt werden.

5. Elterninformation und Elternkooperation

Auch in der Berufsbildung beeinflussen Eltern die Kompetenzentwicklung ihrer Lernenden nachweislich. Wir finden hier vergleichsweise starke Effekte auf die Leistungen in Mathematik und Deutsch. Eltern und Jugendliche sind über ihre Bedeutung zu informieren - trotz fortgeschrittener Elternablösung. Eltern sollten von Lehrkräften in Berufsfachschule und von Berufsbildnern bei Bedarf angeleitet werden, wie sie ihre Kinder unterstützen können - ohne die Autonomieentwicklung der Jugendlichen allzu sehr einzuschränken.

Hilfreich dürften hohe Bildungsaspirationen der Eltern kombiniert mit emotionaler Unterstützung sein. Weniger wichtig sind didaktische Massnahmen, wie Eltern ihre Kinder direkt instruieren. Vielmehr können Eltern die Einstellungen und Motivationslagen ihrer Kinder durch unterstützende Beziehungen positiv beeinflussen.

6. Medienkonsum von Jugendlichen reduzieren

Die Daten zeigen deutliche negative Korrelationen zwischen der Häufigkeit von Fernsehkonsum bzw. PC-Spielen und schulischen Leistungen. Lehrkräfte, Berufsbildner, Eltern und vor allem die Jugendlichen sind über diese Zusammenhänge hinzuweisen. Die Stärke der Effekte dürfte eine kleine Kampagne rechtfertigen, welche auf die Gefahren dieser Freizeitaktivitäten hinweist.

8.2 Übergang in weiterführende Schulen und in die Berufsbildung

Die EDK hat eine Liste von Massnahmen publiziert, um den Übergang in die Berufsbildung zu optimieren. Gestützt auf die vorliegenden Ergebnisse sind folgende Massnahmen besonders angezeigt: Ebenso wird auf das Case management des Bundes verwiesen, welches im Prinzip unterstützt wird, aber in seiner konkreten Gestaltung evaluiert werden muss.

1. Lehrstellen schaffen

Die Bemühungen, die Zahl freier Lehrstellen zu erhöhen, müssen fortgesetzt bzw. intensiviert werden. Möglicherweise sind Gespräche mit Arbeitgeberverbänden sinnvoll, um die Betriebe zur Schaffung von Lehrstellen zu motivieren.

Allerdings darf nicht auf Kontrollen zur Qualitätssicherung in Betrieben und Berufsfachschulen verzichtet werden, um das vorhandene Angebot an Lehrstellen zu sichern, auch wenn sich die Empfehlungen, Lehrstellen zu schaffen und gleichzeitig die Qualität der Ausbildung zu kontrollieren, konkurrenzieren können.

2. Timing

Der Zeitpunkt der Lehrvertragsunterzeichnung sollte auf den Frühling des 9. Schuljahres verschoben werden, so dass Jugendliche, deren Berufswahlprozess verzögert ist, bessere Chancen haben. Entsprechende Richtlinien / Empfehlungen sollten den Betrieben vorgelegt werden.

3. Flexibilisierung des Zeitpunkts der Ausschulung

Es sind im Zuge der Diskussion um die Reorganisation des 9. Schuljahres und der 10. Schuljahre Konzepte zur Flexibilisierung der Ausschulung zu diskutieren. Dazu gehört eine höhere innere Differenzierung im 9. Schuljahr je nach geplanter Anschlusslösung, um Motivationsprobleme der Schülerinnen und Schüler aufzufangen. Brückenangebote sollten möglichst auf die individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen zugeschnitten werden, so dass ein möglichst vielfältiges Angebot geschaffen werden kann, wobei es zentrale Koordinationsstellen braucht, die zum Beispiel in der Berufsberatung oder im MBA angesiedelt werden könnten.

4. BIZ-Beratung optimieren

Die Berufswahlangebote in den Berufsbildungszentren können offenbar noch spezifischer auf die Bedürfnisse der Jugendlichen ausgerichtet werden. Entsprechende Bedürfnisabklärungen bei Jugendlichen könnten Hilfen zur Optimierung der Angebote geben.

Angesichts der begrenzten finanziellen Ressourcen von Berufsberatungen ist zu überlegen, ob sich die Berufsberatung verstärkt auf Jugendliche konzentrieren sollte, deren Berufswahlprozess offensichtlich verzögert ist und deren Wahrscheinlichkeit erhöht ist, in eine Risikosituation zu geraten. Eine Checkliste zur Früherkennung gefährdeter Jugendlicher schlugen Herzog et al. (2006) vor. Eine intensivere Beratung und Begleitung dieser Jugendlichen könnte deren Chancen im Lehrstellen- und Ausbildungsmarkt erhöhen und der Berufsberatung höhere Effektivität zuweisen.

5. Einstellungstraining gefährdeter Jugendliche

Die Ergebnisse zu erwartungswidrigen Bildungsabstiegen verweisen in der Sek A-Stufe auf die Bedeutung von Noten und Geschlecht und auf bildungskritische Einstellungen in der Sek B-Stufe. Einerseits um Motivationsproblemen im 9. Schuljahr, aber auch um erwartungswidrige Bildungsabstiege vorzubeugen, empfehlen wir ein Einstellungstraining von gefährdeten Jugendlichen am Anfang des 8. Schuljahres in Kleingruppen. Berufsberatungsstellen oder Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter sollten in intensiven wöchentlichen Gruppensitzungen, evtl. unter Beizug von psychotherapeutischen Techniken Bildungseinstellungen von gefährdeten Jugendlichen verbessern. In

diesem Rahmen sollten auch die Berufswahlstrategien und Einstellungen von gefährdeten Jugendlichen bearbeitet werden. Im Berufswahlprozess günstig sind Flexibilität bei Misserfolg, hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Hartnäckigkeit, intensiv suchen, gute Kenntnisse der Berufsfelder, zahlreiche Schnupperlehren.

6. Signalwirkung der Zeugnisse stärken

Unsere Ergebnisse zeigen, dass vor allem die Signalwirkung von Kompetenzen die Chancen im Lehrstellenmarkt bestimmt. Sekundäre Disparitäten können reduziert werden, wenn die schulischen Kompetenzen aufgrund von Vergleichsarbeiten gemessen und klar und gut nachvollziehbar dargestellt sind. Mit klaren Botschaften dürften privat organisierte Selektionsverfahren (multicheck, basic check), welche schulische Selektionsprozesse unterlaufen, wieder an Bedeutung verlieren und die Schule ihre Selektionsfunktion behalten. Die schulischen Zeugnisse des 8. und 9. Schuljahres sollten daher so gestaltet werden, dass einerseits der individuelle Leistungsfortschritt sichtbar wird, andererseits die individuellen Kompetenzen der Lernenden im sozialen Vergleich von Berufsbildnern sofort erkannt werden können. Grundlage für diese Kompetenzbewertungen könnten reliable Leistungstests (statt traditionelle Noten) bieten, die über grössere Stichproben geeicht worden sind.

9 Ausblick

Das Forschungsprojekt FASE B wird, finanziert vom Schweizerischen Nationalfonds, weitergeführt. Konkret wird im Winter 2008 eine weitere Datenerhebung durchgeführt, um die Sozialisationsprozesse von der Schule in das Erwerbsleben zu rekonstruieren und die kurz- und langfristigen schulischen und familiären Bedingungen des Berufseintritts zu untersuchen. Die jüngere Kohorte wird sich nun am Ende der Berufsausbildung oder in der Mittelschule befinden. Ein grosser Teil der Jugendlichen der älteren Kohorte, insbesondere die Jugendlichen der Zürcher Ergänzungsstudie Berufsbildung wird nach drei Lehrjahren den Übertritt in das Erwerbsleben oder in eine neue Ausbildung bzw. Weiterbildung vollziehen. Thematisch stehen damit einerseits berufliche Sozialisationsprozesse in der Mittelschule bzw. Berufsbildung sowie Bedingungen und Folgen des Übergangs in das Erwerbsleben im Zentrum. Erstmals in der Schweiz werden wir damit längsschnittlich untersuchen können, welche Effekte Schule und Familie auf junge Erwachsene beim Berufseintritt besitzen und wie sie mit Arbeitsmarktprozessen in Wechselwirkung stehen. Dabei spielen Sozialisationsprozesse in der Berufsbildung eine zentrale Rolle. Ebenfalls sollen Bildungsverläufe von der Primarstufe in das Erwerbsleben rekonstruiert und international verglichen werden. Erste international vergleichende Analysen wurden bereits mit US-Daten (Neuenschwander et al., in press) durchgeführt bzw. sind in Vorbereitung (Neuenschwander, Garrett & Eccles, 2006).

In Fortsetzung der vorliegenden Untersuchung drängt sich die Untersuchung der Frage auf, wie und unter welchen Bedingungen die Berufsbildung des Kantons Zürich den Übergang in das Erwerbsleben vorbereiten und beeinflusst. Sind es Berufe, Leistungen, Interessen der Jugendlichen oder deren familiären Ressourcen, welche den weiteren Bildungsverlauf von Lehrabsolventen bestimmen? Gibt es Muster von interagierenden Variablen? Die Verlaufsperspektive eröffnet die Rekonstruktion von Sozialisations- und Lernprozessen in der Berufsbildung und wie sie sich auf die weitere berufliche Karriere auswirken.

10 Zusammenfassung

Die Zürcher Ergänzungsstudie Berufsbildung bildet ein Teilprojekt des Forschungsprojekts Familie-Schule-Beruf FASE B, welches finanziert vom Schweizerischen Nationalfond und von der Bildungsdirektion Bern die Sozialisation in der Schule/Ausbildung, in der Familie und im Beruf beim Übergang von der Schule in das Erwerbsleben international vergleichend untersucht. Kern dieses Schlussberichts der Zürcher Ergänzungsstudie Berufsbildung bildeten zwei Hauptfragen:

1. Bedingungen des Erfolgs in Schule und Ausbildung

Hierbei untersuchten wir Leistungen und Kompetenzen der Lernenden hinsichtlich schulischer, betrieblicher und familiärer Erklärungsfaktoren. Zuerst wurden Sozialisationsprozesse in der Familie untersucht und wie sie die Leistungs- und Motivationsentwicklung der Lernenden beim Übergang in die Berufsbildung erklärten. Die Ergebnisse zeigten, dass der Einfluss des sozio-ökonomischen Status' auf die Leistungen in Deutsch und Mathematik durch Bildungsaspirationen der Eltern und der Jugendlichen vermittelt werden. Es konnten dann eine Reihe von Familienmerkmalen identifiziert werden, die in ihrer Kombination die Entwicklung von schulischen Leistungen und Motivation deutlich vorhersagen können. Im Unterschied zu früheren Forschungsarbeiten beschränkten wir uns dabei nicht auf Strukturmerkmale, sondern bezogen auch Einstellungs- und Prozessmerkmale ein. Schliesslich zeigte sich, dass die Veränderung der intrinsischen und extrinsischen Motivation wesentlich durch den beruflichen Explorationsprozess und die Ausbildungszufriedenheit erklärt werden kann, welche wiederum durch eine autonomieorientierte Elternunterstützung beeinflusst werden. Auch beim Übergang in die Berufsbildung beeinflussten offenbar Struktur- und Einstellungsmerkmale in der Familie wesentlich Leistungen und Motivation der Lernenden.

Im nächsten Schritt verglichen wir die Leistungen der Jugendlichen im 11. Schuljahr zwischen verschiedenen Schultypen. Es konnten erhebliche Unterschiede in den Leistungen bezüglich schulischen Grundwissens zwischen den Jugendlichen im Gymnasium und in den untersuchten Berufen der Berufsfachschulen konstatiert werden. Die Leistungsunterschiede zwischen Gymnasium und diesen Berufslehren entsprechen ungefähr dem Leistungszuwachs in sechs Schuljahren!

Dem Produktivitätsmodell von Walberg folgend, wurden nur schwache Zusammenhänge zwischen den untersuchten schulischen und betrieblichen Faktoren und den Leistungen bzw. der Motivationsentwicklung im 11. Schuljahr gefunden. Die Bedeutung der familiären Unterstützung war aber beträchtlich. Gleichwohl liessen sich Effekte von Familien und Berufsbildung nur bedingt auf einzelne Variablen zurückführen. Vielmehr stellten wir fest, dass Konstellationen (Muster) verschiedener Variablen in gegenseitiger Interaktion günstige oder ungünstige Wirkungen auf die Entwicklung der Lernenden besitzen: Curriculare Ziele, Eingangsselektion, Merkmale des Berufs, des Betriebs und der Berufsfachschule, die Familie und vor allem die kognitiven und motivationalen Voraussetzungen der Lernenden selber unterstützen bzw. beeinträchtigen die Kompetenzentwicklung.

Hinsichtlich der Effektivität der Zürcher Berufsbildung konnten Unterschiede in ihren kognitiven Leistungen zwischen den ausgewählten Berufen festgestellt werden. Insbesondere Fachangestellte Gesundheit fielen aufgrund ihrer hohen Leistungen im Deutsch- und Mathematiktest als auch im Intelligenztest positiv auf. Allerdings waren Unterschiede zwischen den Schultypen der Berufsbildung (Berufsfachschule vs. Berufsmaturitätsschule) erheblich grösser als diejenigen zwischen den Berufen. Zusätzlich konnten wir zeigen, dass ein niedriger Intelligenzquotient IQ nur dann ein Risiko für schlechte Schulleistungen darstellt, wenn zugleich wichtige persönliche und soziale Ressourcen nicht vorhanden sind. Häufige Interaktionen mit der Berufsbildnerin, dem Berufsbildner und gute soziale Beziehungen im Betrieb können beispielsweise einen tiefen IQ puffern und haben einen günstigen Effekt auf die Kompetenzentwicklung. Insgesamt zeigten die Befunde, dass keine einzelne Einflussbedingung einen starken Effekt besitzt, aber dass die Wirkung durch vielfältige kumulative und kompensierende Prozesse zu Stande kommt und je nach gemessenem Kriterium unterschiedlich ausfällt, so wie es für soziale Systeme (vgl. Neuenschwander, 2005) typisch ist.

2. Der Übergang in weiterführende Schulen und in die Berufsbildung sowie der damit verbundene Berufswahlprozess

Den Übergang in die Sekundarstufe II analysierten wir längsschnittlich anhand von drei Problemfeldern. Es konnte gezeigt werden, dass Bildungsverläufe von den Müttern bereits in der 6. Klasse gut antizipiert werden können; dass Geschlecht, Noten aber auch familiäre Faktoren erwartungswidrige Bildungsverläufe voraussagen; und dass Selbstkonzepte grundsätzlich stabil sind, dass aber fachliche Selbstkonzepte durch neue Herausforderungen in der Anschlusslösung (neue Bezugsgruppe) bedroht werden können.

Beim Übergang in die Berufsbildung des Kantons Zürich fokussierten wir auf die Schwierigkeiten, mit welchen die Jugendlichen rückblickend bei der Berufswahl konfrontiert waren. Es zeigte sich, dass die Eltern im Berufswahlprozess eine wichtige Funktion innehaben, dass aber auch den Lehrpersonen sowie externen Beratungsstellen, zum Beispiel das Berufsinformationszentrum BIZ eine tragende Rolle im Berufswahlprozess zukommt. Das BIZ wird jedoch im Unterschied zu Familie und Lehrperson nur mittelmässig bewertet. Des Weiteren zeigte sich, dass 24% der Zürcher Lernenden nach der obligatorischen Schulzeit nicht direkt in eine Anschlusslösung eintraten sondern zuerst ein Zwischenjahr absolvierten, wobei davon 67% ein schulisches Brückenangebot nutzten.

Aus den dargestellten Ergebnissen ergaben sich für die Effektivität der Berufsbildung Zürich Implikation, die neben der Sicherung von Grundwissen auch mehr Interaktionen mit Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern, die Kooperation und Information der Eltern, aber auch die Reduktion des Medienkonsums der Jugendlichen beinhalten. Für den Eintritt in die Berufsbildung sind aufgrund der Ergebnisse Massnahmen auf verschiedenen Ebenen vorgeschlagen worden: Die Zahl der Lehrstellen sollte erhöht und der Zeitpunkt der Lehrvertragsunterzeichnung nach hinten verschoben werden. Ausserdem wird eine Flexibilisierung des Ausschulungszeitpunkts empfohlen, um auf individuelle Bedürfnisse der Jugendlichen eingehen zu können. Daneben sollten aber auch Beratungsangebote ausgebaut bzw. optimiert werden. Schliesslich wird vorgeschlagen, Einstellungsstrai-

nings von gefährdeten Jugendliche in Kleingruppen im 8. Schuljahr durchzuführen, um Motivationsprobleme vor dem Übergang und erwartungswidrige Bildungsabstiege zu verhindern. Leistungstests als Grundlage für klar strukturierte Zeugnisse dürften soziale Disparitäten reduzieren und die Chancengerechtigkeit bei der Lehrstellensuche erhöhen.

11 Literatur

- Alexander, K. L. & Entwisle, D. R. (1996). Schools and children at risk. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links. How do they affect educational outcomes?* (pp. 67-88). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Amelang, M. & Bartussek, D. (1997). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Amthauer, R., Brocke, B., Liepmann, D. & Beauducel, A. (2001). *I-S-T 2000: Intelligenz-Struktur-Test 2000 R*. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Aurin, K. (1990b). Eltern als Partner und Miterzieher in der Schule - Legitimation und Begründung. In G. Hepp (Ed.), *Eltern als Partner und Mit-Erzieher in der Schule. Wege und Möglichkeiten zu einer pädagogischen Kooperation* (pp. 8-19). Stuttgart: Metzler.
- Aurin, K. (Ed.). (1990a). *Gute Schulen - Worauf beruht ihre Wirksamkeit?* Bad-Heilbrunn: Klinkhart.
- 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. (1999). Social cognitive theory of personality. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed. pp. 154-196). New York: Guilford.
- Baumert, J. & Artelt, C. (2002). Bereichsübergreifende Perspektiven. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiss (Eds.), *PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (pp. 219-236). Opladen: Leske & Budrich.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Schulformen als selektionsbedingte Lernmilieus. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiss (Eds.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (pp. 454-467). Opladen: Leske & Budrich.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., et al. (Eds.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- Baumert, J., Waterman, R. & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), 46-71.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4, 1-101.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Beinke, L. (2000). *Elterneinfluss auf die Berufswahl*. Bad Honnef: K. H. Bock.
- Bergmann, L. R. & El-Khoury, B. M. (2003). A person-oriented approach: Methods for today and methods for tomorrow. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 101, 25-38.
- Bessoth, R. & Weibel, W. (2000). *Unterrichtsqualität an Schweizer Schulen*. Zug: Klett-Schweiz.

- 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.
- Blossfeld, H.-P. & Shavit, Y. (1993). Persisting Barriers. Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries. In S. Blossfeld (Ed.), *Persistent inequality: Changing Educational attainment in thirteen countries* (pp. 1-23). San Francisco: Wetview-Press.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. New York.
- Breen, R. & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275-305.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bundesamt für Statistik (2004). *Statistisches Jahrbuch der Schweiz*. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- Buri, J. R., Louiselle, P. A., Misukanis, T. M. & Mueller, R. A. (1988). Effects of parental authoritarianism and authoritativeness of self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14, 271-282.
- Coleman, J. S., Campbell, H. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Office of Education.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1990). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on motivation* (Vol. 38, pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ditton, H. & Krüsken, J. (2006). Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(3), 348-372.
- Ditton, H. (1989). Determinanten für elterliche Bildungsaspirationen und für Bildungsempfehlungen des Lehreres. *Empirische Pädagogik*, 3, 215-231.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, 73-92.
- Dornbusch, S. N., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F. & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Downey, D. B. (2002). Parental and family involvement in education. In A. Molnar (Ed.), *School reform proposals: the research evidence* (pp. 6.1-6.27). Tempe, AZ: Education Policy Unit, College of Education. Arizona State University.
- Dubs, R. (1996). Schlüsselqualifikationen - Werden wir erneut um eine Illusion ärmer? In P. Gonon (Ed.), *Schlüsselqualifikationen kontrovers. Eine Bilanz aus kontroverser Sicht* (pp. 49-57). Aarau: Verlag für Berufsbildung Sauerländer.
- Dusek, J. B. & Joseph, A. (1983). The bases of teacher expectation: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 75, 327-346.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.

- Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 125-153). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D. & Flanagan, C. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90-101.
- Eder, F. (1989). Der Übergang von der Hauptschule auf weiterführende Schulen - eine Pilot-Untersuchung. *Empirische Pädagogik*, 3(4), 311-338.
- Einsiedler, W. (1997). Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung - Literaturüberblick. In F. E. Weinert & A. Helmke (Eds.), *Entwicklung im Grundschulalter* (pp. 223-240). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Entwisle, D. & Alexander, K. (1992). Summer setback: Race, poverty, school composition, and mathematics achievement in the first two years of school. *American Sociological Review*, 57, 72-84.
- Epstein, J. L., Coates, L., Salinas, K. C., Sanders, M. G. & Simon, B. S. (1997). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R. & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action, second edition*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule* (2. Aufl.). München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen*. Weinheim: Juventa.
- Frome, P. M. & Eccles, J. S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related preceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 435-452.
- Gonon, P. (Ed.). (1996). *Schlüsselqualifikationen kontrovers. Eine Bilanz aus kontroverser Sicht*. Aarau: Verlag für Berufsbildung Sauerländer.
- Gonon, P., Hügli, E., Landwehr, N., Ricka, R. & Steiner, P. (1998). *Qualitätssysteme auf dem Prüfstand: die neue Qualitätsdiskussion in Schule und Bildung*. Aarau: Bildung Sauerländer.
- Griebel, W. (2004). Übergangsforschung aus pädagogischer Sicht. In: Schumacher E. (Hrsg.). *Übergänge in Bildung und Ausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhart.
- Häberlin, U., Imdorf, C. & Kronig, W. (2004). *Von der Schule in die Berufslehre*. Bern: Haupt.
- Haveman, R. & Wolfe, B. (1995). The determinants of children's attainments: a review of methods and findings. *Journal of Economic Literature*, 1829-1878.
- Heckhausen, J. (2002). Transitions from school to work: Societal opportunities and the potential for individual agency. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 173-177.
- Heim, R. & Posch, Ch. (Eds.). (2003). *Familienpädagogik*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Heinz, W. R., Krüger, H., Rettke, U., Wachtveitl, E. & Witzel, A. (1987). *Hauptsache eine Lehrstelle*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Helmke, A. & Jäger, R. (Eds.). (2002). *Das Projekt Markus: Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Helmke, A. & Weinert, F. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Ed.), *Enzyklopädie der Psychologie* (Vol. 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule, pp. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität - erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Henderson, A. T. & Berla, N. (Eds.). (2004). *A new generation of evidence. The family is critical to student achievement*. US: National committee for citizens in education.
- Herzog, W., Neuenschwander, M. P. & Wannack, E. (2006). *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten*. Bern: Haupt.
- Hofer, M., Wild, E. & Noack, P. (Eds.). (2002). *Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- 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). Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- Jerusalem, M. (1997). Schulklasseneffekte. In F. E. Weinert (Ed.), *Enzyklopädie der Psychologie: Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Vol. 3, pp. 253-278). Göttingen: Hogrefe.
- Jungmann, W. (2004). Der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. In Eva Schumacher (Hrsg.), *Übergänge in Bildung und Ausbildung: gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen* (pp. 171-186). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jürgens, E. (1989). Lehrer empfehlen - Eltern entscheiden. *Deutsche Schule*, 81, 388-400.
- Jussim, L. (1991). Social perception and social reality: A reflection construction model. *Psychological Review*, 98, 54-73.
- Kracke, B. (2002). The role of personality, parents and peers in adolescents career exploration. *Journal of Adolescence*, 25, 19-30.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs*. Bern: Haupt.
- Krumm, V. (1996). Schulleistung - auch eine Leistung der Eltern. Die heimliche und die offene Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern und wie sie verbessert werden kann. In W. Specht & J. Thonhauser (Eds.), *Schulqualität* (pp. 256-290). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Lerner, R. M. & Walls, T. (1999). Revisiting Individuals as producers of their development: From dynamic interactionism to developmental systems. In J. Brandstädter & R. M. Lerner (Eds.), *Action and Self-Development: Theory and Research through the Life Span* (pp. 3-36). Thousand: Oaks.
- Lerner, R. M., Theokas, C. & Jellicic, H. (2005). Youth as active agents in their own positive development: A developmental systems perspective. In K. Rothermund, D. Wentura & W. Greve (Eds.), *The Adaptive Self: Personal Continuity and Intentional Self-Development* (pp. 31-47). Ashland, OH: Hogrefe & Huber Publisher.

- Lewin, K. (1936). *Grundzüge der topologischen Psychologie*. Bern: Huber.
- Lüscher, K. (2003). *Generationenbeziehungen in Familie und Gesellschaft*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Ma, X. (2001). Participation in advanced mathematics: Do expectation and influence of students, peers, teachers, and parents matter? *Contemporary Educational Psychology*, 26, 132-146.
- Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N. & Baumert, J. (2006). Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(3), 299-327.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond-effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-295.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7, 36 -43.
- Moser, U. & Rhy, H. (2000). *Lernerfolg in der Primarschule*. Aarau.
- Moser, U. (2004). Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung. Bern: h.e.p.-Verlag.
- Neuenschwander, M. P. & Bleisch, D. (2003). *Evaluation Neuorganisation 10. Schuljahr* (Schlussbericht): Stelle für Forschung und Entwicklung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Kanton und Universität Bern.
- Neuenschwander, M. P. & Garrett, J. L. (in press). Causes and Consequences of Unexpected Educational Transitions in Switzerland. *Journal of Social Issues*.
- Neuenschwander, M. P. & Goltz, S. (eingereicht). Familiäre Bedingungen von Schülerleistungen: Ein typologischer Ansatz. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*.
- Neuenschwander, M. P. (1996). *Entwicklung und Identität im Jugendalter*. Bern: Haupt.
- Neuenschwander, M. P. (2003). Bildungserwartungen und Identitätsstatus. Längsschnittergebnisse zur Abstimmung von schulischen Erwartungen zwischen Jugendlichen und Lehrpersonen. In H. Reinders & E. Wild (Eds.), *Jugendzeit - time out? Die Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium* (pp. 219-234). Opladen: Leske & Budrich.
- Neuenschwander, M. P. (2005). *Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität. Konturen einer Unterrichtstheorie für die Sekundarstufe und ihre empirische Bewährung*. Bern: Haupt.
- Neuenschwander, M. P. (2006). Überprüfung einer Typologie der Klassenführung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28(3), 243-258.
- Neuenschwander, M. P. (2007a). Bedingungen und Anpassungsprozesse bei erwartungswidrigen Bildungsverläufen. In T. Eckert (Ed.), *Übergänge im Bildungswesen* (pp. 83-104). Münster: Waxmann.
- Neuenschwander, M. P. (2007b). Übergang in die Sekundarstufe II, Probleme, Befunde, Massnahmen. Nahtstelle Transition CDIP EDK.
- Neuenschwander, M. P. (im Druck). Elternunterstützung im Berufswahlprozess. In D. Läge & A. Hirschi (Eds.), *Berufliche Übergänge - Psychologische Grundlagen der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung*. Zürich: LIT-Verlag.

Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H. & Wartenweiler, H. (2005). *Schule und Familie - was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern: Haupt.

Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H. & Wartenweiler, H. (2003a). *Dokumentation der Elternbefragung* (Forschungsbericht): Stelle für Forschung und Entwicklung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Kanton und Universität Bern.

Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, U. & Wartenweiler, H. (2004). *Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen* (Schlussbericht): Stelle für Forschung und Entwicklung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bern.

Neuenschwander, M. P., Garrett, J., & Eccles, J. S. (2006). *Elternerwartungen und Schülerpläne beim Übergang ins College: Mediator- und Moderator-Effekte*. Paper presented at the Tagung der Deutsche Gesellschaft für Psychologie, 17.9.-21.9.2006, Nürnberg.

Neuenschwander, M. P., Gasser, A., Balmer, T., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H. & Wartenweiler, H. (2003b). *Dokumentation des Leistungstests Deutsch* (Forschungsbericht): Stelle für Forschung und Entwicklung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Kanton und Universität Bern.

Neuenschwander, M. P., Goltz, S., Balmer, T., Gasser, A., Hirt, U., Ryser, H. & Wartenweiler, H. (2003c). *Dokumentation der Schülerbefragung* (Forschungsbericht): Stelle für Forschung und Entwicklung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Kanton und Universität Bern.

Neuenschwander, M. P., Hirt, U., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S., Ryser, H. & Wartenweiler, H. (2003d). *Dokumentation des Leistungstests Mathematik* (Forschungsbericht): Stelle für Forschung und Entwicklung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Kanton und Universität Bern.

Neuenschwander, M. P., Ryser, H., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S., Hirt, U. & Wartenweiler, H. (2003e). *Dokumentation der Lehrerbefragung* (Forschungsbericht): Stelle für Forschung und Entwicklung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Kanton und Universität Bern.

Neuenschwander, M. P., Schaub, S. & Angehrn, F. (2007a). *Familiäre Bedingungen von Schülerleistungen. Dokumentation des Schülerfragebogens* (Forschungsbericht). Zürich: Jacobs Center for Productive Youth Development.

Neuenschwander, M. P., Schaub, S. & Angehrn, F. (2007c). *Familiäre Bedingungen von Schülerleistungen. Dokumentation des Deuschtests* (Forschungsbericht). Zürich: Jacobs Center for Productive Youth Development.

Neuenschwander, M. P., Schaub, S. & Angehrn, F. (2007d). *Familiäre Bedingungen von Schülerleistungen. Dokumentation des Mathematiktests* (Forschungsbericht). Zürich: Jacobs Center for Productive Youth Development.

Neuenschwander, M. P., Vida, M., Garrett, J., & Eccles, J. S. (in press). Parents' expectations and students' achievements in two western nations. *International Journal of Behavioral Development*, 31(5), 474-482.

Reynolds, D. & Cuttance, P. (Eds.). (1993). *School effectiveness. Research, policy and practice*. London: Cassell.

Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. In D. Kuhn & R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language* (5th ed., pp. 679-744). New York: Wiley.

Sackmann, R. (2007). *Lebenslaufanalyse und Biografieforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.

Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.

Schimpl Neimans, B. (2000). Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung: Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. *Kölner-Zeitschrift-für-Soziologie-und-Sozialpsychologie*, 636-669.

Schneewind, K. A. (1991). *Familienpsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.

Schönbächler, M.-T. (2006). *Klassenmanagement auf der Primarstufe*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Bern, Bern.

Seginer, R. (1983). Parents' educational expectations and children's academic achievements: A literature review. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 1-23.

Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.

Specht, W. & Thonhauser, J. (Eds.). (1996). *Schulqualität*. Innsbruck: Studien-Verlag.

Stalder, B. E. (2000). *Gesucht wird ... Rekrutierung und Selektion von Lehrlingen im Kanton Bern*. Bern: Amt für Bildungsforschung, Erziehungsdirektion Bern.

Super, D. (1992). Toward a comprehensive theory of career development. In D. H. Montross & C. J. Shinkman (Eds.), *Career development: theory and practice* (pp. 35-64). Springfield: Thomas.

Trier, U. P. (Ed.). (2001). *Bildungswirksamkeit zwischen Forschung und Politik*. Chur: Rüegger.

Tyrell, H. (1985). Gesichtspunkte zur institutionellen Trennung von Familie und Schule. In W. Melzer (Ed.), *Eltern, Schüler, Lehrer* (pp. 81-99). Weinheim: Juventa.

Votruba-Drzal, E. (2003). Income changes and cognitive stimulation in young children's home learning environments. *Journal of Marriage & Family*, 65(2), 341-355.

Walberg, H. J. (1986). Synthesis of research on teaching. In M. C. Witrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 214-229). Washington: American Educational Research Association.

Weinert, F. E. & Hany, E. A. (2002). Stabilität und Variabilität der Intelligenzentwicklung. In G. Jüttemann & H. Thomae (Hrsg.), *Persönlichkeit und Entwicklung* (73-98). Weinheim: Beltz.

Weinert, F. E. (1987). Developmental processes and instruction. In E. De Corte, H. Lodewijks, R. Parmentier & P. Span (Eds.), *Learning and instruction* (pp. 1-18). Oxford: Leuven University Press and Pergamon Press.

Welsch, W. (1988). *Unsere postmoderne Moderne*. Weinheim: VCH Verlagsgesellschaft.

Welzer, H. (1993). *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Tübingen: edition diskord.

Wild, E. (1999). *Elterliche Erziehung und schulische Lernmotivation*. Unpublished Habilitation, Fakultät für Sozialwissenschaften Universität Mannheim, Mannheim.

Wurzbacher, G. (1977). Die Familie unter den Aspekten eines lebenslangen Sozialisationsprozesses des Menschen. Hypothesen, Fragestellungen, Folgerungen. In G. Wurzbacher (Ed.), *Die Familie als Sozialisationsfaktor* (2 ed., pp. 1-32). Stuttgart: Enke.

Anhänge

Folgende Methodenbände enthalten methodische Grundlagen des vorliegenden Berichts.

Neuenschwander, M. P., Schaub, S. & Angehrn, F. (2007a). *Familiäre Bedingungen von Schülerleistungen. Dokumentation des Schülerfragebogens* (Forschungsbericht). Zürich: Jacobs Center for Productive Youth Development.

Neuenschwander, M. P., Schaub, S. & Angehrn, F. (2007b). *Familiäre Bedingungen von Schülerleistungen. Dokumentation des Elternfragebogens* (Forschungsbericht). Zürich: Jacobs Center for Productive Youth Development.

Neuenschwander, M. P., Schaub, S. & Angehrn, F. (2007c). *Familiäre Bedingungen von Schülerleistungen. Dokumentation des Deutshtests* (Forschungsbericht). Zürich: Jacobs Center for Productive Youth Development.

Neuenschwander, M. P., Schaub, S. & Angehrn, F. (2007d). *Familiäre Bedingungen von Schülerleistungen. Dokumentation des Mathematiktests* (Forschungsbericht). Zürich: Jacobs Center for Productive Youth Development.

Neuenschwander, M. P., Angehrn, F., Bugnard, I., Gehrig, M., Heinss, R., Frey, M. & Gasser, L. (2007e). *Familiäre Bedingungen von Schülerleistungen. Dokumentation des Internetfragebogens für Schüler und Schülerinnen sowie Lehrlinge*. Zürich: Jacobs Center for Productive Youth Development, Universität Zürich.