
Übergänge in die Berufsbildung – Ein Arbeitsmodell

Christof Nägele und Barbara E. Stalder

Zusammenfassung

In diesem Kapitel wird ein Arbeitsmodell zum Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung vorgestellt. Das Modell erlaubt eine Systematisierung und Integration bestehender Phasen- und Strukturmodelle der Wahl einer nachobligatorischen Ausbildung, des Übergangs und des Ausbildungsbeginns. Das Modell strukturiert den Übergang anhand von Themen, Aufgaben und Rollen verschiedener Akteurinnen und Akteure. Auf der Sekundarstufe I beschäftigen sich die Jugendlichen im Rahmen der Schul- und Berufsorientierung mit den drei Themen *Orientieren*, *Bewerben/Anmelden* und *Vorbereiten*, auf der Sekundarstufe II mit den Themen *Ankommen*, *Lernen und Leisten* sowie *Weiterkommen*. Jedes dieser Themen beinhaltet typische Aufgaben, die Jugendliche zu bearbeiten haben. Je nach Thema und Aufgabe haben individuelle und institutionelle Akteurinnen und Akteure unterschiedliche Rollen. Vor Beginn der Allgemein- oder Berufsbildung ist ein wichtiges Ziel, ein Gefühl der Passung mit der zukünftigen Ausbildung zu entwickeln (pre-entry fit). Nach Beginn der Ausbildung sind die Anpassung und das Finden der neuen Passung (post-entry fit) sowie die soziale Integration wichtig.

Schlagworte

Obligatorische Schule, Allgemeinbildung, Berufsbildung, Arbeitsmodell, Passung, Soziale Integration

1 **Arbeitsmodell von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung**

Die systematische Auseinandersetzung mit der Schul- und Berufswahl erfolgt gemäss aktueller Lehrpläne in der Schweiz auf der Sekundarstufe I (Nägele & Schneitter, 2016). Aus einer Lebensverlaufsperspektive werden bei der Wahl der nachobligatorischen Ausbildung für die weitere Gestaltung der Laufbahn richtungsweisende Weichen gestellt. Damit sind lebenslange persönliche und berufliche Entwicklungsprozesse angesprochen, die von Individuen vor dem Hintergrund der aktuellen wirtschaftlichen, politischen und sozialen Situation, individueller Fähigkeiten, Werte und Ziele sowie der Eingebundenheit einer Person in ihr soziales Umfeld aktiv gestaltet werden (Stalder & Nägele, 2015; Stringer, Kerpelman, & Skorikov, 2011; Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986).

Zur Entwicklung des Arbeitsmodells zum Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung wird erstens dargestellt, welche Bildungswege im Übergang von der obligatorischen Schule in die Ausbildung auf der Sekundarstufe II, in die Ausbildung auf Tertiärstufe (Höhere Bildung, Tertiär B und A) und Weiterbildung möglich sind (Nägele & Bierschenk, 2014), da diese die Alternativen der Jugendlichen im Übergang strukturieren. Zweitens wird das Arbeitsmodell von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung eingeführt. Das Arbeitsmodell integriert Ansätze eines Phasenmodells der Berufswahl (Herzog, Neuenschwander, & Wannack, 2001; Neuenschwander, 2008), eines Modells zu Selektion, Übergang und Eintritt in die Sekundarstufe II (Stalder & Schmid, 2016) und Überlegungen zur Wahl eines Berufs (Parsons, 1909). Dazu werden im Arbeitsmodell Themen, Aufgaben sowie Akteurinnen und Akteure identifiziert. Themen sind übergeordnete Gegenstände, mit denen sich die Jugendlichen im Übergang beschäftigen müssen, Aufgaben sind einzelne zu einem Thema gehörende Tätigkeiten. Eltern, Lehrpersonen, Berufsbildner/innen und institutionelle Akteurinnen und Akteure (Wettstein, Schmid, & Gonon, 2014) lenken, unterstützen und begleiten die Schüler/innen und Lernenden, indem sie direkt intervenieren oder das Bildungssystem gestalten. Zudem werden im Arbeitsmodell dem Laufbahnprozess übergeordnete Prozesse beschrieben. Es sind dies die Prozesse der Anpassung und des Findens einer Passung der Person zum Beruf und zum Betrieb (Edwards & Shipp, 2007; Nägele & Neuenschwander, 2015; Stalder & Schmid, 2016) sowie der Entwicklung der sozialen Zugehörigkeit zu einer Gruppe und einer eigenen Identität (Nägele, 2015; Wenger, 2008). Selbst-regulative Prozesse, in denen die aktuelle Situation mit dem gewünschten Ziel verglichen wird, lösen Aktivitäten im Denken und Handeln aus und sind die treibende Kraft für Veränderungen (Carver & Scheier, 2002; Locke & Latham, 2002). Die Suche nach Passung, das Verlieren der Passung und Wieder-

finden derselben kann so viele berufliche Veränderungen und Übergänge erklären (Kristof-Brown, Zimmerman, & Johnson, 2005). Die soziale Integration ist eine Voraussetzung für das Lernen (Crosnoe, 2011; Wenger, McDermott, & Snyder, 2002).

2 Bildungswege

Die Bildungswege durch die obligatorische und nachobligatorische Ausbildung sind durch das Bildungssystem vorgegeben. Das Bildungssystem auf der Sekundarstufe I zeichnet sich in den meisten Schweizer Kantonen durch eine starke Gliederung in unterschiedliche Schulniveaus aus. Im Gegensatz dazu bieten sich auf der Sekundarstufe II, vor allem auch in der Berufsbildung, vielfältige Möglichkeiten, die Bildungswege an individuelle, fachliche, familiäre oder soziale Voraussetzungen anzupassen. Dies wird durch eine grundsätzlich offene und flexible Gestaltung des Bildungssystems ermöglicht (Dubs, 2006) (Abbildung 1, siehe auch www.edudoc.ch). Allgemeinbildende Ausbildungen führen zu einer Maturität. Das gymnasiale Maturitätszeugnis eröffnet grundsätzlich einen Zugang zur Hochschulbildung (Tertiär A). Die berufliche Grundbildung mit Berufsmaturität und die Wirtschaftsmittelschulen führen zu einer Doppelqualifikation, auch hybride Qualifikation

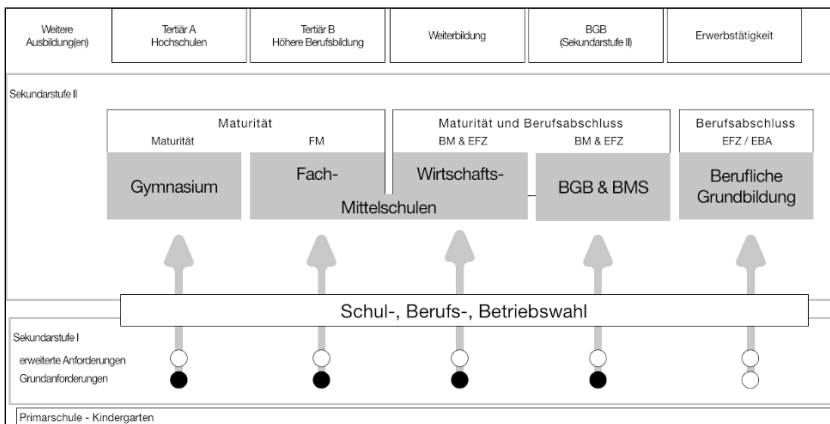


Abb. 1 Bildungswege

Bemerkung. Schwarz = kein Zugang, FM Fachmaturität, BM = Berufsmaturität, BGB = Berufliche Grundbildung, EFZ = Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis, EBA = Eidgenössisches Berufsattest

genannt (Gonon, 2013), und ermöglichen den Zugang zu Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen (Tertiär A). Für Jugendliche mit einer beruflichen Grundbildung ohne Berufsmaturität stehen im Bereich der höheren Berufsbildung Entwicklungsmöglichkeiten offen (Tertiär B) (Nägele & Bierschenk, 2014). Aktuelle Studien zeigen, dass sich viele junge Erwachsene nach der beruflichen Grundbildung weiter ausbilden und sich beruflich verändern (Hupka-Brunner, Scharenberg, Meyer, & Müller, 2015; Müller & Schweri, 2009). Das heisst, dass die im Bildungssystem angelegte Durchlässigkeit genutzt wird.

2.1 Arbeitsmodell zum Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung

Das Arbeitsmodell von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung umfasst die Zeitspanne von Beginn der Sekundarstufe I bis ca. sechs Monate nach Beginn der beruflichen Grundbildung sowie die Benennung von Themen, Aufgaben und Akteurinnen und Akteuren. Der Vorteil des Arbeitsmodells liegt darin, dass Prozesse der Anpassung und Integration vor und nach dem Übergang als aufeinander bezogen beschrieben werden. Die im Arbeitsmodell beschriebenen Themen können in einer zeitlichen Abfolge gesehen werden. Jugendliche können aber auch gleichzeitig mehrere Themen bearbeiten, respektive Themen je nach Verlauf der Schul- und Berufsorientierung auf der Sekundarstufe I resp. dem Einstieg in die Ausbildung auf der Sekundarstufe II wieder aufnehmen. Es ist z. B. nicht notwendig, das Thema Orientieren abzuschliessen, bevor man sich bewirbt. Ein Thema ist deshalb auch nicht durch eine Entscheidung abgeschlossen. Aufgrund der Komplexität der Entscheidung für die weitere Ausbildung werden fortlaufend Entscheidungen gefällt und auch wieder revidiert.

Über die Differenzierung einzelner Aufgaben in den einzelnen Themen kann die Rolle unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure dargestellt werden. So haben die Eltern gemeinhin einen sehr grossen Einfluss auf die Wahl der Ausbildung auf der Sekundarstufe II (Neuenschwander, Gerber, Frank, & Rottermann, 2012). Betrachtet man den Einfluss anhand des vorgestellten Arbeitsmodells differenzierter, so kann z. B. dargestellt werden, dass beim Thema Orientieren der Einfluss der Eltern vor allem bei Entscheidungen wichtig ist, die im familiären Nahbereich gefällt werden (Beierle, 2013). Bei der Informationssuche hingegen spielen die Lehrpersonen und die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung eine wichtigere Rolle. Durch diese thematisch gruppierte, differenzierte Aufschlüsselung der Aufgaben und Rollen können auch Schnittstellen unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure aufgezeigt werden, z. B. zwischen der Volksschule und der Allgemeinbildung oder den

innen aber nicht bekannt ist. Dies in Anlehnung an Modelle der Beratung, in denen vor einer Entscheidung das Screening einer grossen Bandbreite von machbaren Alternativen an erster Stelle steht (Gati & Tal, 2008). Es geht also darum, den Prozess der vorschnellen Einengung der Schul- und Berufsorientierung auf wenige Alternativen zu verzögern; eine Einengung, wie sie von Gottfredson (2002) mit dem Bereich der erlaubten Wahl von Berufsfeldern problematisiert worden ist. Zweitens wird mit der Fokussierung auf die Berufswahl die Wahl der Ausbildungsinstitution weitgehend vernachlässigt (Stalder & Schmid, 2016). Gemäss gängiger Konzepte erfolgt die Wahl des Betriebs bei einer beruflichen Grundbildung erst dann, wenn sich die Jugendlichen für einen Beruf entschieden haben und sich auf Lehrstellen bewerben. Konsequenterweise wird die Auseinandersetzung mit der Entscheidung für einen passenden Betrieb zum Beispiel im Berufswahltagbuch (Jungo & Egloff, 2015) kaum thematisiert. Vielmehr werden die Jugendlichen darauf hingewiesen, dass zum Beispiel in der Schnupperlehre der Beruf und nicht etwa der Betrieb zu beurteilen sei (S. 81). Aktuelle Studien zeigen jedoch, dass eine erfolgreiche Anpassung an die Anforderungen der beruflichen Grundbildung massgeblich auch von der passenden Betriebswahl abhängt (Nägele & Neuenschwander, 2015; Stalder & Schmid, 2016). Das heisst, dass der Wahl des «richtigen» Ausbildungsbetriebs eine ebenso bedeutende Rolle zukommen sollte wie der Wahl des «richtigen» Berufs.

Die Fokussierung auf die Berufswahl führt weiter oft dazu, dass sich Schüler/innen, die sich für eine Allgemeinbildung interessieren, auf der Sekundarstufe I weniger mit ihrer weiteren Laufbahn auseinandersetzen. Sie müssen sich im Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II noch nicht für einen Beruf entscheiden. In einigen Kantonen sind diese schulisch leistungsstarken Jugendlichen von der Schul- und Berufsorientierung auf der Sekundarstufe I dispensiert (Nägele & Schneitter, 2016). Aus einer Lebenslaufperspektive wäre es angezeigt, dass sich alle Schüler/innen mit ihrer beruflichen Zukunft intensiver auseinandersetzen und so nicht in eine Allgemeinbildung einmünden, ohne sich mit Überzeugung dafür entschieden zu haben. Dies erhöht das Risiko eines späteren Abbruchs der Ausbildung (Stamm, Holzinger-Neulinger, Suter, & Stroezel, 2007).

Das zweite Thema ist das *Bewerben* auf eine Lehrstelle oder die Anmeldung bei einer Schule. Während schulische Ausbildungen meist aufgrund der Noten und Empfehlungen der Lehrpersonen und allenfalls Aufnahmeprüfungen zugänglich sind, sind berufliche Grundbildungen in der Regel über eine Schnupperlehre, eine formale, schriftliche Bewerbung und dem erfolgreichen Durchlaufen eines branchen- oder betriebspezifischen Bewerbungs- und Selektionsverfahrens zugänglich (Imdorf, 2007). Im Bewerbungsverfahren stellen sich den Schüler/innen mehrere Aufgaben. So müssen sich die Jugendlichen schriftlich im Bewerbungsdossier und persönlich im Vorstellungsgespräch präsentieren, damit sie eine reelle Chance auf

den Zuschlag für eine Lehrstelle haben. Sie müssen sich interessiert und motiviert zeigen (Stalder, 2000), da sie damit ihre Ausbildungsbereitschaft und Beschäftigungsfähigkeit signalisieren (Fugate, Kinicki, & Ashforth, 2004). Betriebe legen bei der Bewerbung zudem einen sehr hohen Wert auf die Einhaltung sozialer Regeln, Normen und Tugenden (Stalder, 2000; 2002; Stricker & Stalder, 2009). Betriebe signalisieren ihrerseits, dass sie den Lernenden attraktive Ausbildungsbedingungen anbieten, was insbesondere bei einer knappen Bewerberlage entscheidend ist.

Nach der Bewerbung folgt für die Jugendlichen, die eine Lehrstelle gefunden haben, oft eine mehrere Wochen oder Monate dauernde Zeitspanne der Vorbereitung. Lehrverträge werden von den Betrieben, vor allem bei schulisch stärkeren Schüler/innen, frühzeitig abgeschlossen oder durch Vorverträge zugesichert. Diese Zeit kann im negativen Fall für einige Jugendliche zu einer Art Leerzeit vor der Lehrzeit werden. Denn sie haben ihr Ziel, eine gute Lehrstelle zu finden, bereits erreicht. Es hängt in dieser Situation oft von den Lehrpersonen ab, wie diese Jugendlichen das letzte Schuljahr gestalten (Nägele & Schneitter, 2016). Die Aufgaben können vielfältig sein, z. B. in der Aufarbeitung schulischer Inhalte zur Vorbereitung auf die Berufsfachschule, Vorbereitungskurse oder die Suche nach zusätzlichen Informationen zur beruflichen Grundbildung.

Sich zu orientieren, zu bewerben und sich vorzubereiten beinhaltet jeweils mehrere einzelne Aufgaben. Eine Aufgabe, die sich bei jedem Thema wiederholt, ist die, dass Entscheidungen gefällt werden müssen. Auf einer analytischen Ebene können Bildungsentscheidungen durch Wert-Erwartungstheorien relativ verlässlich vorhergesagt werden. Es sind Modelle in der Tradition der *Rational-choice*-Theorien (Becker & Lauterbach, 2016) oder *motivationstheoretischer Theorien* (Eccles, 2005). Solche Modelle berücksichtigen vor allem die kognitive Komponente der Entscheidung. Die Entscheidung basiert auf Werten, als Ausdruck der Wichtigkeit, Nützlichkeit, Interessantheit oder Kosten, und auf Erwartungen, als Ausdruck der Wahrscheinlichkeit, Ausbildungsziele zu erreichen. Die Berufswahl ist jedoch eine komplexe Entscheidung, die sich u. a. dadurch auszeichnet, dass nicht alle Optionen und Konsequenzen bekannt sind. Deshalb spielen auch emotionale Aspekte eine wichtige Rolle (Hellberg, 2009) und es sind teilweise „Bauchentscheidungen“ (Gigerenzer, 2015), bei denen auch der Zufall mitspielt (Mitchell, Levin, & Krumboltz, 1999). Die Wahl der Ausbildung, des Berufsfelds oder Berufs kann also zufällig, ungeplant, emotional und „aus dem Bauch heraus“ erfolgen. Eine weitere Entscheidung steht nach der Bewerbung und allfälligen Selektion an. Denn es entscheidet nicht nur der Lehrbetrieb oder die Ausbildungsinstitution über die Aufnahme eines Jugendlichen. Auch die Jugendlichen selber entscheiden, ob sie von der Zulassung oder Zusage Gebrauch machen möchten.

4 Themen und Aufgaben auf der Sekundarstufe II

Die Sekundarstufe II ist geprägt durch die Themen *Ankommen*, *Lernen und Leisten* sowie *Weiterkommen* (Abbildung 2). Das *Ankommen* umfasst die Begrüssung am neuen Ausbildungsort. Die Begrüssung umfasst idealerweise drei Elemente: informieren, willkommen heissen und anleiten (Klein & Polin, 2012). Die Begrüssung der neuen Lernenden ist in der Praxis sehr unterschiedlich. Während z. B. einige Lernende von den Mitarbeiter/innen begrüsst werden, ein kleines Willkommensgeschenk erhalten oder eine Einführungswoche besuchen, sind andere Lernende mit der Situation konfrontiert, dass ihre Betreuungsperson eben noch in den Ferien weilt und niemand für sie zuständig ist. Dies sind Beobachtungen von Einzelfällen aus Interviews mit Lernenden, da eine systematische Übersicht der Strategien der Begrüssung neuer Lernender und deren Auswirkung auf den Verlauf der Ausbildung unseres Wissens nicht vorliegt. Aus der Forschung zur Einführung neuer Mitarbeiter/innen weiss man, dass eine gute Begrüssung und Einführung für einen guten Einstieg und Verlauf wichtig sind (Perrot et al., 2014).

Das *Lernen* umfasst fachliches Lernen und Sozialisationsprozesse. Ziel ist es, die im jeweiligen Kontext geforderte Leistung erbringen zu können. Hier besteht in der Berufsbildung ein wichtiger Unterschied im Vergleich zur Integration neuer Mitarbeiter/innen in einem Betrieb. Von neuen Mitarbeiter/innen wird erwartet, dass sie sich sozial schnell integrieren und sofort leistungsfähig sind. Bei Lernenden scheint jedoch die soziale Integration zuerst wichtiger zu sein als die fachliche Leistungsfähigkeit (Solinger, van Olffen, Roe, & Hofmans, 2013).

Eine erfolgreiche soziale Integration erleichtert das *Weiterkommen* in der Ausbildung und auf der individuellen Laufbahn. Personen, die ausgeschlossen sind oder werden, lernen weniger und haben längerfristig schlechtere Entwicklungsmöglichkeiten, was sich exemplarisch im Fall von Mobbing als Form eines systematischen Ausschlusses aus einer Gruppe zeigt (Lereya, Copeland, Costello, & Wolke, 2015; McDougall & Vaillancourt, 2015). Deshalb bildet die soziale Integration eine wesentliche Voraussetzung für das Weiterkommen (Crosnoe, 2011; Wenger et al., 2002).

Anzukommen, zu lernen, zu leisten und weiterzukommen, umfasst mehrere Aufgaben. Eine wichtige Aufgabe ist, nach Beginn der Ausbildung die antizipierte Passung zu überprüfen und sich an die neue schulische und/oder betriebliche Ausbildungssituation anzupassen. Dies bedeutet auch, die eigenen Laufbahnziele kontinuierlich zu überprüfen (Hirschi, 2009). Für Jugendliche in der Allgemeinbildung sind die Anpassungen beim Übergang in die Sekundarstufe II kleiner als für Lernende in der Berufsbildung, die ihre Rolle in einem hierarchisch strukturierten Betrieb finden müssen. Diese Anpassung verläuft für die meisten Jugendlichen

jedoch ohne Schwierigkeiten (Nägele & Neuenschwander, 2015). Im Vergleich zu den Jugendlichen in der Allgemeinbildung steigt die Zufriedenheit mit der Ausbildung bei den Jugendlichen in der Berufsbildung beim Eintritt sogar stärker an (Neuenschwander et al., 2012) und bleibt während der gesamten Ausbildung höher als bei den Jugendlichen in der Allgemeinbildung (Stalder, 2003). Während über die Anpassung der Jugendlichen in der Allgemeinbildung (Gymnasium, Fach-, Wirtschaftsmittelschule) kaum systematisch geforscht wird, liegen über Anpassungsprozesse in der beruflichen Grundbildung einige Forschungsarbeiten vor. Es gibt Hinweise, dass eine schlechte Anpassung zu Beginn der beruflichen Grundbildung das Risiko eines nicht-regulären Verlaufs der Ausbildung stark erhöht (Berweger, Krattenmacher, Salzmann, & Schönenberger, 2013). Da sich Schüler/innen auf der Sekundarstufe I vor allem mit der Wahl des Berufs auseinandersetzen, sind viele nur ungenügend über den Betrieb informiert (Stalder & Schmid, 2016). Dadurch wird die Anpassung schwieriger und kann so bei diesen Jugendlichen zu einer geringen wahrgenommenen Passung führen als bei Jugendlichen, die sich bereits früher und bewusster mit der Betriebswahl auseinandergesetzt haben (Sluss, Ashforth, & Gibson, 2012). Wenn die Erwartungen der Jugendlichen oder aber der Ausbildungsbetriebe nicht erfüllt werden, steigt das Risiko, dass der Anpassungsprozess negativ verläuft (Taris, Feij, & Capel, 2006), womit auch das Risiko steigt, dass Lehrverträge aufgelöst werden (Stalder & Schmid, 2016). Dies führt zur Notwendigkeit, diese Anpassungsprozesse intensiver und bewusster zu begleiten. Die Verantwortung dafür liegt bei den Betrieben und den Jugendlichen, da schulische Faktoren – also das, was die Jugendlichen mitgebracht haben – nur einen geringen direkten Einfluss auf die Anpassungsprozesse haben (Nägele & Stalder, 2017; Stalder & Carigiet Reinhard, 2014).

4.1 Akteurinnen und Akteure

Wichtige Akteurinnen und Akteure sind neben den Jugendlichen insbesondere deren Eltern, die Lehrpersonen, die Berufs-, Studien und Laufbahnberatung und die Berufsbildner/innen mit je spezifischen Rollen (SBFI, 2015). Diese Akteurinnen und Akteure stehen in einem mehr oder weniger konflikthaften Aushandlungsprozess, wobei durch eine kontinuierliche Koordination Lösungen gefunden werden (Wettstein et al., 2014). Wichtige Akteurinnen und Akteure sind in Abbildung 2 aufgeführt.

Die Eltern haben grundsätzlich einen grossen Einfluss auf die Wahl der weiterführenden Ausbildung (Rollett, 2014). Der Einfluss ist jedoch besonders gross bei beim *Orientieren* und der damit verbundenen Entscheidung für eine Ausbildung,

ein Berufsfeld und die Ausbildungsinstitution (Beierle, 2013). Der starke Einfluss der Eltern auf die Berufswahl wird immer wieder dokumentiert (Neuenschwander, 2008; Neuenschwander et al., 2012). Eltern können in Ausübung ihrer elterlichen Gewalt direkt in die Laufbahnplanung ihrer Kinder eingreifen und steuern durch kontinuierliche Rückmeldungen, explizit formulierte Erwartungen und nicht direkt ausgesprochene (implizite) Erwartungen den Verlauf der Berufswahl. Auf der Sekundarstufe II verlieren die Eltern an Einfluss.

Die Lehrpersonen und die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung stossen die Schul- und Berufsorientierung oft an. Beim Thema *Orientieren* führen sie die Schüler/innen an Informationen zur Schul- und Berufswahl heran und erarbeiten diese mit ihnen. Beim Thema *Bewerben* bieten Schulen Trainings und Unterstützung an. Zudem haben manche Schulen Konzepte entwickelt, die Jugendliche beim *Vorbereiten* gezielt unterstützen, indem z. B. ein projektartiger Unterricht erfolgt.

Die Berufsbildner/innen sind nicht nur bei der Bewerbung und Selektion für eine Lehrstelle ausschlaggebend, sondern beeinflussen auch, ob sich Jugendliche für eine Allgemeinbildung oder eine Berufsbildung entscheiden. Dies gilt zum Beispiel dann, wenn sie signalisieren, dass sie keine Lehre mit Berufsmaturität unterstützen und so potentielle Lernende früh abweisen (Nägele, 2013). Mit Beginn der beruflichen Grundbildung verändert sich die Rolle der Berufsbildner/innen deutlich. Sie sind für die Begrüssung der Lernenden verantwortlich und beeinflussen den Anpassungsprozess durch gezielte Förderung und Unterstützung. Betriebe gestalten die Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz (Stalder & Carigiet Reinhard, 2014) nicht zuletzt durch Feedback und die Entwicklung einer wertschätzenden Beziehung von Lernenden und Ausbilder/innen (Nägele & Neuenschwander, 2016). Das Arbeitsmodell verweist darauf, dass verschiedene Akteurinnen und Akteure zu unterschiedlichen Zeitpunkten, zu verschiedenen Themen und Aufgaben für die Jugendlichen wichtig sind.

5 Übergeordnete Prozesse

5.1 Passung

Es ist bedeutsam, dass Schüler/innen die zukünftige Ausbildung auf der Sekundarstufe II als für sich passend wahrnehmen (Düggeli & Neuenschwander, 2015). Dabei kann sich eine Person an die Organisation oder die Organisation an die Person und ihre Bedürfnisse anpassen (Kammeyer-Mueller, 2007). Während auf der Sekundarstufe I eine Anpassung der Schule an die Lernerfordernisse der

Schüler/innen im Sinne der Stage-environment-fit-Theorien diskutiert wird, ist die Anpassungsleistung zu Beginn der beruflichen Grundbildung vornehmlich durch die Lernenden zu leisten (Masdonati, 2010; Masdonati & Lamamra, 2009), ohne dabei die wichtige Rolle der Betriebe bei der Einführung der Lernenden zu vergessen.

5.2 Soziale Integration

Die soziale Integration ist für das Wohlbefinden und die Zufriedenheit der Jugendlichen wichtig, darüber hinaus aber auch eine Voraussetzung für erfolgreiches Lernen. Dies zeigt sich besonders deutlich in der betrieblichen Ausbildung, wo Lernende darauf angewiesen sind, Informationen und Feedback von ihren Arbeitskolleg/innen zu erhalten (Billett, 2008). Soziale Integration setzt soziale Kompetenzen voraus. Soziale Kompetenzen helfen den Zugang zur Gruppe zu regulieren (Nägele, 2015). Soziale Kompetenzen als überfachliche Kompetenzen werden oft als sehr wichtige Kompetenzen im Übergang von der Schule in die Ausbildung auf Sekundarstufe II angesehen (Neuenschwander, 2012), auch wenn deren direkter Transfer zwischen der Volksschule und Berufsbildung fraglich ist (Nägele & Stalder, 2017). So hängt die soziale Integration in der beruflichen Grundbildung nicht direkt von der Einschätzung der sozialen Kompetenz in der obligatorischen Schule ab, sehr wohl aber von Persönlichkeitsmerkmalen wie z. B. einer hohen Gewissenhaftigkeit (Nägele & Neuenschwander, 2016). Dieser vermeintliche Widerspruch zwischen der hohen Bedeutung sozialer Kompetenzen (Neuenschwander & Nägele, 2014) und der fehlenden direkten Transferierbarkeit kann damit erklärt werden, dass soziale Kompetenz nicht nur individuelle Kompetenzen sind, sondern sehr stark durch die Situation, andere Personen und den Betrieb bestimmt ist (Kanning, 2005). Soziale Kompetenzen in der Schule, bei der Bewerbung und beim Eintritt in die neue Ausbildung beziehen sich zudem auf unterschiedliche Kontexte.

6 Zusammenfassung

Das Arbeitsmodell von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung in Abbildung 2 betrachtet die Zeit vor und nach dem Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II. Die gezielte Auseinandersetzung mit den im Modell benannten Themen und Aufgaben und der damit verbundene Erwerb von Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen dürfte den weiteren Verlauf der Laufbahn genauso stark prägen wie das Ereignis des Übertritts an sich. Die Themen können je nach

Verlauf des Übergangs und auch später bei der Auseinandersetzung mit der weiteren Ausbildung oder Weiterbildung immer wieder aufgegriffen werden. Anders als in Phasenmodellen wird dieses Wieder-Aufgreifen nicht als Zurückgehen oder als Rückschritt aufgefasst.

Das Arbeitsmodell kann genutzt werden, um exemplarisch am Übergang Sekundarstufe I – Sekundarstufe II wichtige Themen und Aufgaben darzustellen und zu systematisieren, die mit Blick auf eine lebenslange Karriereentwicklung immer wieder aufgenommen werden müssen. Auf der Sekundarstufe I sind es die Themen *Orientieren*, *Bewerben* und *Vorbereiten*, auf der Sekundarstufe II *Ankommen*, *Lernen – Leisten* und *Weiterkommen*. Das Arbeitsmodell von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung benennt darüber hinaus auch zentrale Akteurinnen und Akteure (z. B. Eltern, Kolleg/innen, Lehrpersonen, Berufs-, Studien- und Laufbahnberater/innen, Berufsbildner/innen), die den Übergang mitgestalten und je nach Zeitpunkt, Thema und Aufgabe eine andere Rolle einnehmen.

Wichtige dem Laufbahnprozess übergeordnete Prozesse sind das Finden einer Passung und die soziale Integration. Passung wird als individueller, subjektiver Ausdruck der wahrgenommenen Übereinstimmung von Person und ihrem schulischen und beruflichen Umfeld verstanden. Die soziale Integration ist eine Voraussetzung für die Entwicklung der Laufbahn. Je nach Thema und Aufgabe sind weitere Aufgaben und Akteurinnen und Akteure sowie theoretische Ansätze in das Modell zu integrieren, welche die lokale Dynamik im Gesamtkontext erklären können.

Literatur

- Becker, R., & Lauterbach, W. (2016). *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden, D: Springer VS.
- Beierle, S. (2013). *Die Rolle von Peers, Neuen Medien und Online-Communitys bei der Berufsorientierung*. München, D: Deutsches Jugendinstitut.
- Berweger, S., Krattenmacher, S., Salzmann, P., & Schönenberger, S. (2013). *LiSa. Lernende im Spannungsfeld von Ausbildungserwartungen, Ausbildungsrealität und erfolgreicher Erstausbildung*. St. Gallen, CH: Pädagogische Hochschule St. Gallen, Institut Professionsforschung und Kompetenzentwicklung.
- Billett, S. (2008). Learning throughout working life: A relational interdependence between personal and social agency. *British Journal of Educational Studies*, 56, 39–58.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2002). Control processes and self-organization as complementary principles underlying behavior. *Personality and Social Psychology Review*, 304–315.
- Crosnoe, R. (2011). *Fitting in, standing out*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.

- D-EDK. (2015). *Lehrplan 21*. Luzern, CH: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK).
- Dubs, R. (2006). *An appraisal of the Swiss vocational education and training system*. Bern, CH: Huber AG.
- Düggeli, A., & Neuenschwander, M. P. (2015). Entscheidungsprozesse und Passungswahrnehmung. In K. Häfeli, M.P. Neuenschwander, S. Schumann (Hrsg.), *Berufliche Passagen im Lebenslauf* (S. 219–241). Wiesbaden, D: Springer Fachmedien. http://doi.org/10.1007/978-3-658-10094-0_9
- Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 105–121). New York, NY: The Guilford Press.
- Edwards, J. R., & Shipp, A. J. (2007). The relationship between person–environment fit and outcomes: An integrative theoretical framework. In C. Ostroff & T. A. Judge (Eds.), *Perspectives on organizational fit* (pp.209-258). New York, NY: Taylor & Francis Group, LLC.
- Fugate, M., Kinicki, A. J., & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 14–38.
- Gati, I., & Tal, S. (2008). Decision-making models and career guidance. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 157–185). Dordrecht, NL: Springer Verlag Netherlands.
- Gigerenzer, G. (2015). *Bauchentscheidungen: Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition*. München: GoldmannVerlag.
- Gonon, P. (2013). Federal vocational baccalaureate: The Swiss way of “hybridity”. In T. Deissinger, J. Aff, A. Fuller & C.H. Joergensen, *Hybrid qualifications: Structures and problems in the context of European VET policy* (pp.181-196). Bern: Peter Lang.
- Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson’s theory of circumscription, compromise, and self-creation. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (4 ed., pp. 85–148). New York: Wiley & Sons.
- Hellberg, B.-M. (2009). *Entscheidungsfindung bei der Berufswahl. Prozessmodell der Emotionen und Kognitionen*. Wiesbaden, D: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzog, W., Neuenschwander, M. P., & Wannack, E. (2001). *Berufswahlprozess bei Jugendlichen*. Bern, CH: Universität Bern, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 145–155.
- Hupka-Brunner, S., Scharenberg, K., Meyer, T., & Müller, B. (2015). Leistung oder soziale Herkunft? In K. Häfeli, M.P. Neuenschwander, S. Schumann (Hrsg.), *Berufliche Passagen im Lebenslauf* (S. 243–275). Wiesbaden, D: Springer Fachmedien Wiesbaden. http://doi.org/10.1007/978-3-658-10094-0_10
- Imdorf, C. (2007). *Lehrlingsselektion in KMU*. Freiburg, CH: Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg.
- Jungo, D., & Egloff, E. (2015). *Berufswahl-Tagebuch*. Bern, CH: Schulverlag plus.
- Kammeyer-Mueller, J. D. (2007). The dynamics of newcomer adjustment: dispositions, context, interaction, and fit. In C. Ostroff & T. A. Judge (Eds.), *Perspectives on organizational fit* (S. 99-122). New York, NY: Taylor & Francis Group, LLC.
- Kanning, U. P. (2005). *Soziale Kompetenzen: Entstehung, Diagnose und Förderung*. Göttingen, D: Hogrefe.

- Klein, H. J., & Polin, B. (2012). Are organizations on board with best practices onboarding? In C. R. Wanberg (Ed.), *The Oxford handbook of organizational socialization* (pp. 267–287). New York, NY: Oxford University Press.
- Kristof-Brown, A. L., Zimmerman, R. D., & Johnson, E. C. (2005). Consequences of individuals' fit at work: A meta-analysis of person–job, person–organization, person–group, and person–supervisor fit. *Personnel Psychology*, 58, 281–342.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (pp. 255–311). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lereya, S. T., Copeland, W. E., Costello, E. J., & Wolke, D. (2015). Adult mental health consequences of peer bullying and maltreatment in childhood: Two cohorts in two countries. *Lancet Psychiatry*, 1–8. [http://doi.org/10.1016/S2215-0366\(15\)00165-0](http://doi.org/10.1016/S2215-0366(15)00165-0)
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35 year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705–717.
- Masdonati, J. (2010). The transition from school to vocational education and training: A theoretical model and transition support program. *Journal of Employment Counseling*, 47, 20–29.
- Masdonati, J., & Lamamra, N. (2009). La relation entre apprenti-e et personne formatrice au coeur de la transmission des savoirs en formation professionnelle. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 31(2), 335–353.
- McDougall, P., & Vaillancourt, T. (2015). Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence: Pathways to adjustment and maladjustment. *American Psychologist*, 70(4), 300–310. <http://doi.org/10.1037/a0039174>
- Mitchell, K. E., Levin, A. S., & Krumboltz, J. D. (1999). Planned happenstance: Constructing unexpected career opportunities. *Journal of Counseling & Development*, 77(2), 115–124.
- Müller, B., & Schweri, J. (2009). *Berufswechsel beim Übergang von der Lehre in den Arbeitsmarkt*. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 31(2), 199–227.
- Nägele, C. (2013). *Wie sich Jugendliche für eine Lehre mit lehrbegleitender Berufsmaturität entscheiden. Studie im Auftrag des Kantons Luzern, Schlussbericht*. Solothurn, CH: Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Lernen und Sozialisation.
- Nägele, C. (2015). Social integration as a key to successful learning at work. Presented at the Colloque scientifique de l'Institut de Psychologie du Travail et des Organisations IPTO, Neuchâtel, CH 27.11.
- Nägele, C., & Bierschenk, K. (2014). *Höhere Berufsbildung im Bildungsraum Nordwestschweiz, Schlussbericht*. Solothurn, CH: Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Lernen und Sozialisation.
- Nägele, C., & Neuenschwander, M. P. (2015). Passt der Beruf zu mir? Determinanten und Konsequenzen wahrgenommener Passung mit dem Lehrberuf beim Übergang in die Berufsbildung. In K. Häfeli, M. P. Neuenschwander, & S. Schumann (Hrsg.), *Berufliche Passagen im Lebenslauf* (S. 49–74). Wiesbaden, D: Springer Fachmedien. http://doi.org/10.1007/978-3-658-10094-0_3
- Nägele, C., & Neuenschwander, M. P. (2016). Apprentice–trainer relationship and work group integration in the first months of an apprenticeship. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 8(1), 4. <http://doi.org/10.1186/s40461-016-0030-3>
- Nägele, C., & Schneitter, J. (2016). *Schul- und Berufsorientierung in den Kantonen. Schlussbericht zu Händen der EDK*. Solothurn, CH: Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Lernen und Sozialisation.

- Nägele, C., & Stalder, B. E. (2017). Competence and the need for transferable skills. In M. Mulder (Ed.), *Competence-based vocational and professional education. Bridging the worlds of work and education* (pp. 739–753). Cham, CH: Springer International Publishing.
- Neuenschwander, M. P. (2008). Elternunterstützung im Berufswahlprozess. In D. Läge, A. Hirschi (Hrsg.), *Berufliche Übergänge. Psychologische Grundlagen der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung* (S. 135–153). Zürich, CH: Lit Verlag.
- Neuenschwander, M. P., & Nägele, C. (2014). So gelingt der Start in die Berufslehre. *Panorama*, 5(2014), 5.
- Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N., & Rottermann, B. (2012). *Schule und Beruf: Wege in die Erwerbstätigkeit*. Wiesbaden, D: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a Vocation*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Perrot, S., Bauer, T. N., Abonneau, D., Campoy, E., Erdogan, B., & Liden, R. C. (2014). Organizational socialization tactics and newcomer adjustment: The moderating role of perceived organizational support. *Group & Organization Management*, 39(3), 247–273. <http://doi.org/10.1177/1059601114535469>
- Rollett, B. (2014). Eltern als Akteure in Bildungsprozessen aus entwicklungspsychologischer Perspektive. *Erziehung und Unterricht*, (7-8), 604–613.
- SBFI. (2015). *Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen 2015*.
- Sluss, D. M., Ashforth, B. E., & Gibson, K. R. (2012). The search for meaning in (new) work: Task significance and newcomer plasticity. *Journal of Vocational Behavior*, 81, 199–208.
- Solinger, O. N., van Olffen, W., Roe, R. A., & Hofmans, J. (2013). On becoming (un)committed: A taxonomy and test of newcomer onboarding scenarios. *Organization Science*, 24(6), 1640–1661. <http://doi.org/10.1287/orsc.1120.0818>
- Stalder, B. E. (2000). *Gesucht wird... Rekrutierung und Selektion von Lehrlingen im Kanton Bern*. Bern, CH: Amt für Bildungsforschung, Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Stalder, B. E. (2002). Was ist ein guter Lehrling? *Panorama*, 1, 38–39.
- Stalder, B. E., & Carigiet, T. (2014). Ausbildungsqualität aus Sicht von Lernenden und Betrieben in der Schweiz. In M. Fischer (Hrsg.), *Qualität in der Berufsbildung. Anspruch und Wirklichkeit. Bericht zur beruflichen Bildung* (S. 97–118). Bielefeld, D: W. Bertelsmann Verlag.
- Stalder, B. E., & Nägele, C. (2015). Berufliche Identität, Commitment und Engagement. In M. Fischer, F. Rauner, & Z. Zhao (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung – Methoden zum Erfassen und Entwickeln beruflicher Kompetenz* (S. 259–273). Münster: LIT Verlag.
- Stalder, B. E., & Schmid, E. (2016). *Lehrvertragsauflösung und Ausbildungserfolg – kein Widerspruch*. Bern, CH: hep verlag.
- Stamm, M., Holzinger-Neulinger, M., Suter, P., & Stroezel, H. (2007). *Die Zukunft verlieren? Schulabbrecher in der Schweiz*.
- Stricker, C., & Stalder, B. E. (2009). *Ausbildungsqualität an der Schwelle zum Arbeitsmarkt. Betriebliche, schulische und überbetriebliche Ausbildung und ihre Akteure. Eine repräsentative Befragung von Betrieben des Kantons Bern*. Bern, CH.
- Stringer, K., Kerpelman, J., & Skorikov, V. (2011). Career preparation: A longitudinal, process-oriented examination. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 158–169. <http://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.12.012>
- Taris, T. W., Feij, J. A., & Capel, S. (2006). Great expectations – and what comes of it: The effects of unmet expectations on work motivation and outcomes among newcomers. *International Journal of Selection and Assessment*, 14, 256–268.

- Vondracek, F. W., Lerner, R. M., & Schulenberg, J. E. (1986). *Career Development: A life-span developmental approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Wenger, E. (2008). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *A guide to managing knowledge. Cultivating communities of practice*. Boston, MA: Business School Publishing.
- Wettstein, E., Schmid, E., & Gonon, P. (2014). *Berufsbildung in der Schweiz. Formen, Strukturen, Akteure*. Bern, CH: hep verlag.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

