

Lehrvertragsauflösungen und die Rolle des Organisationsklimas im Ausbildungsbetrieb

Eine empirische Untersuchung in Ausbildungsbetrieben
der deutschsprachigen Schweiz

Lara Forsblom
aus Biel (BE)

Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde an der Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg (CH) und der Sektion Politik – Recht – Wirtschaft im Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Universität Konstanz (D) (Cotutelle de thèse)

Genehmigt von der Philosophischen Fakultät und der Sektion Politik – Recht – Wirtschaft im Fachbereich Wirtschaftswissenschaften auf Antrag der Herren Professoren Jean-Luc Gurtner (1. Gutachter) und Stephan Schumann (2. Gutachter). Freiburg, den 28.04.2015 (Datum der Thesenverteidigung). Prof. Marc-Henry Soulet, Dekan.

Dank

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Personen herzlich bedanken, die mich während der Arbeit an dieser Dissertation in irgendeiner Form begleitet und unterstützt haben.

Als Erstes möchte ich mich bei Prof. Dr. Jean-Luc Gurtner und Prof. Dr. Stephan Schumann für die optimale Betreuung meiner Dissertation bedanken. Ich danke ihnen für die fachliche Unterstützung, die zeitliche Verfügbarkeit und insbesondere für die konstruktiven Anregungen, die wesentlich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben. Ebenfalls möchte ich mich bei ihnen für die Möglichkeit, im Forschungsprojekt STABIL zu arbeiten, bedanken.

Ein besonderer Dank geht an Lucio Negrini, der mit mir die operative Leitung des STABIL-Projekts innehatte. Ich bedanke mich für die gute Zusammenarbeit sowie die anregenden Diskussionen von inhaltlichen und methodischen Fragen.

Einen weiteren Dank möchte ich Nina Bechtiger Cintra Araújo Dias für ihre Arbeit als Unterassistentin im STABIL-Projekt aussprechen. Ferner möchte ich Arzu Güngör, Aron Oggier, Jan Hofmann, Michaela Fässler und Liana Simovic für ihre Arbeit als Praktikantinnen und Praktikanten bzw. studentische Hilfskräfte im STABIL-Projekt danken.

Ein grosses Dankeschön geht an Michael Niederhauser, der sich stets Zeit nahm, meine methodischen Fragen zu beantworten. Ein weiterer Dank gilt Vera Braun für das Korrekturlesen der Arbeit. Zudem möchte ich mich bei allen Mitarbeitenden des Departements für Erziehungswissenschaften der Universität Freiburg sowie den Mitarbeitenden der Lehrstühle für Wirtschafts- und Betriebspädagogik der Universität Konstanz für ihre kritischen und anregenden Rückmeldungen während der Kolloquien oder in den Kaffeepausen bedanken.

Allen teilnehmenden Personen der STABIL-Studie, dem Schweizerischen Maler- und Gipserunternehmerverband (SMGV) sowie dem Verband Hotel und Gastro Formation danke ich herzlich. Ohne deren Unterstützung und Interesse wäre die Untersuchung nicht möglich gewesen. Besonders danken möchte ich dem Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) sowie der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS) für die finanzielle Unterstützung.

Schliesslich möchte ich mich ganz herzlich bei meiner Familie, meinen Freunden und insbesondere meinem Freund Ricardo Amaral für ihre emotionale Unterstützung und Geduld während der Arbeit an meiner Dissertation danken. Ohne Euch hätte ich das nie geschafft!

Anmerkung

In der vorliegenden Dissertationsschrift werden die in der Deutschschweiz üblichen Begriffe der Berufsbildung verwendet. So werden der Ausbildungsbetrieb als Lehrbetrieb, die Ausbilder/innen als Berufsbildner/innen und die Auszubildenden als Lernende bezeichnet.

Abstract

Die vorliegende Dissertationsschrift untersucht das Organisationsklima in Lehrbetrieben sowie dessen Zusammenhang mit Lehrvertragsauflösungen (LVA). Grundlage für die statistischen Analysen bilden die Daten der „Studie STABIL: Stabile Lehrverträge – die Rolle des Ausbildungsbetriebs“ (Gurtner & Schumann, 2014). Es handelt sich um eine für die Deutschschweiz repräsentative Stichprobe von 335 Lehrbetrieben in den Berufen „Koch/Köchin“ und „Maler/in“, von denen die Hälfte in der jüngeren Vergangenheit LVA zu verzeichnen hatte. Die andere Hälfte war im gleichen Zeitraum von keiner LVA betroffen. Befragt wurden Betriebsverantwortliche, Berufsbildner/innen und Lernende. Aus den Auswertungen geht hervor, dass sich das Organisationsklima sowohl zwischen den beiden untersuchten Berufsgruppen als auch bei Personen aus dem gleichen Betrieb mit verschiedenen beruflichen Funktionen teilweise signifikant unterscheidet. Bezüglich des Zusammenhangs zwischen dem Organisationsklima und LVA können mit einer Ausnahme nur für die Stichprobe der Köche/Köchinnen signifikante Unterschiede im Organisationsklima sowie signifikante Einflüsse des Organisationsklimas auf die Auftretenswahrscheinlichkeit einer LVA ermittelt werden. Es zeigt sich, dass die Vorgesetzten in von LVA betroffenen Gastrobetrieben im Vergleich zu Gastrobetrieben ohne LVA eine signifikant höhere Fehlerorientierung aufweisen, die Stimmung unter den Mitarbeitenden signifikant negativer beurteilt wird und die Berufsbildner/innen über signifikant weniger Handlungsspielraum in der Ausbildung der Lernenden verfügen. Die relative Chance für eine LVA hängt signifikant mit der Fehlerorientierung des/der Vorgesetzten, seinem/ihrem Interesse und Engagement an der Ausbildung der Lernenden, dem Handlungsspielraum in der Ausbildung der Lernenden sowie dem Stellenwert der Weiterbildung im Betrieb zusammen. In der Stichprobe der Maler/innen erweist sich lediglich die Mitarbeiterorientierung des/der Betriebsverantwortlichen, d.h. ein hohes Ausmass an Wärme, Vertrauen, Freundlichkeit und Achtung des/der Vorgesetzten gegenüber seinen/ihren Angestellten, als signifikante Einflussgrösse auf die Stabilität von LVA.

Schlüsselwörter: Dropout, Lehrvertragsauflösungen, Berufsbildung, Organisationsklima

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	X
Tabellenverzeichnis	XI
Abkürzungsverzeichnis	XXII
1. Einleitung / Problemstellung	1
1.1 Problemstellung	1
1.2 Aufbau der Arbeit	3
2. Lehrvertragsauflösungen	5
2.1 Berufsbildungssysteme in der Schweiz und in Deutschland	5
2.2 Dropout-Forschung	10
2.2.1 Begriffsbestimmung, Ausmass und Folgen von Dropout	10
2.2.2 Erklärungsansätze von Dropout	13
2.3 Lehrvertragsauflösungen: Begriffsklärung	18
2.4 Lehrvertragsauflösungsquote: Berechnung und Ausmass in der Schweiz und in Deutschland	19
2.5 Konsequenzen von Lehrvertragsauflösungen	23
2.5.1 Wiedereinstieg und Anschlusslösung nach einer Lehrvertragsauflösung	23
2.5.2 Wohlbefinden und gesundheitsgefährdendes Verhalten der Jugendlichen	25
2.5.3 Konsequenzen für die Lehrbetriebe und gesamtgesellschaftliche Folgen	27
2.6 Forschungsstand zu den Gründen von Lehrvertragsauflösungen	28
2.6.1 Berufs- und Lehrstellenwahl der Jugendlichen	31
2.6.2 Selektion der Lernenden durch die Lehrbetriebe	32
2.6.3 Arbeits- und Ausbildungsbedingungen im Lehrbetrieb	33
2.6.4 Leistung und Verhalten der Lernenden im Lehrbetrieb	39
2.6.5 Leistung und Verhalten der Lernenden in der Berufsfachschule	41
2.6.6 Ausbildungsbedingungen in der Berufsfachschule	42
2.6.7 Persönliche Gründe der Jugendlichen	43
2.7 Entscheid für und Massnahmen zur Vermeidung von Lehrvertragsauflösungen	44
2.7.1 Zeitpunkt der und Entscheid für die Lehrvertragsauflösung	44
2.7.2 Massnahmen zur Vermeidung von Lehrvertragsauflösungen	45
2.8 Ein Rahmenmodell zur Erklärung von Lehrvertragsauflösungen	48
3. Organisationsklima	51
3.1 Begriffsbestimmung und theoretischer Hintergrund	51
3.2 Konzeptionelle und methodologische Schwierigkeiten in der Organisationsklimaforschung	55
3.2.1 Objektives versus perzeptuelles Organisationsklima und die geeignete Analyseebene	55
3.2.2 Unterschied zwischen der Arbeitszufriedenheit und dem Organisationsklima	59
3.2.3 Inhalte des Organisationsklimas	63

3.3	Theoretisches Rahmenmodell des Organisationsklimas.....	71
3.3.1	<i>Einflussgrößen auf das Organisationsklima</i>	72
3.3.2	<i>Einfluss des Organisationsklimas auf psychologische Konstrukte</i>	85
3.4	Forschungsstand zum Organisationsklima.....	87
3.4.1	<i>Forschungsstand zu den Einflussgrößen auf das Organisationsklima</i>	87
3.4.2	<i>Forschungsstand zum Einfluss des Organisationsklimas auf psychologische Konstrukte</i>	92
3.4.3	<i>Schlussfolgerungen aus dem Forschungsstand</i>	100
4.	Forschungsfragen und Hypothesen	102
4.1	Forschungsfragen.....	102
4.2	Hypothesenbildung.....	102
5.	Methode	107
5.1	Das STABIL-Projekt.....	107
5.2	Untersuchungsdesign und Stichprobe.....	107
5.2.1	<i>Untersuchungsdesign</i>	107
5.2.2	<i>Gewinnung der Stichprobe</i>	108
5.2.3	<i>Beschreibung der Stichprobe</i>	109
5.3	Erhebungsinstrumente.....	113
5.3.1	<i>Übersicht über das Instrumentarium</i>	113
5.3.2	<i>Betriebsgröße</i>	116
5.3.3	<i>Lehrvertragsauflösungen</i>	116
5.3.4	<i>Organisationsklima</i>	117
5.4	Auswertungsverfahren.....	120
5.4.1	<i>Berechnungen aus verschiedenen Perspektiven</i>	120
5.4.2	<i>Umgang mit fehlenden Werten</i>	123
5.4.3	<i>Kontrolle der Betriebsgröße</i>	124
5.4.4	<i>Überprüfung auf Normalverteilung</i>	125
6.	Ergebnisse	128
6.1	Berufsspezifische Unterschiede im Organisationsklima.....	128
6.1.1	<i>Perspektive Berufsbildner/innen</i>	128
6.1.2	<i>Perspektive Betriebsverantwortliche</i>	133
6.1.3	<i>Perspektive Lernende</i>	137
6.1.4	<i>Zusammenfassung zu den Ergebnissen der berufsspezifischen Unterschiede</i>	139
6.2	Unterschied im Organisationsklima nach verschiedenen betrieblichen Funktionen.....	140
6.2.1	<i>Unterschiede zwischen Betriebsverantwortlichen und Berufsbildnern/-bildnerinnen</i>	140
6.2.2	<i>Unterschiede zwischen Betriebsverantwortlichen und Lernenden</i>	147
6.2.3	<i>Unterschiede zwischen Berufsbildnern/-bildnerinnen und Lernenden</i>	150
6.2.4	<i>Zusammenfassung der Ergebnisse zu den Unterschieden nach beruflicher Funktion (Hypothese 2)</i>	155

6.3	Unterschiede im Organisationsklima zwischen Betrieben mit und ohne LVA	158
6.3.1	<i>Perspektive Berufsbildner/innen</i>	158
6.3.2	<i>Perspektive Betriebsverantwortliche</i>	164
6.3.3	<i>Perspektive Lernende</i>	169
6.3.4	<i>Zusammenfassung der Ergebnisse zu den Unterschieden nach LVA (Hypothese 3)</i>	173
6.4	Einfluss des Organisationsklimas auf die Chance für eine LVA	175
6.4.1	<i>Perspektive Berufsbildner/innen</i>	175
6.4.2	<i>Perspektive Betriebsverantwortliche</i>	181
6.4.3	<i>Perspektive Lernende</i>	186
6.4.4	<i>Zusammenfassung der Ergebnisse zum Einfluss des Organisationsklimas auf LVA (Hypothese 4)</i>	189
7.	Diskussion	191
7.1	Zusammenfassung und Interpretation der zentralen Ergebnisse.....	191
7.2	Limitationen der Untersuchung und Forschungsdesiderate	200
7.3	Implikationen für die (Berufs-) Bildungspolitik und die Berufspraxis	208
	Literatur	211
	Anhang A	249
A.1	Erhebungsinstrument Organisationsklima	249
A.1.1	<i>Vorgesetzte/r</i>	249
A.1.2	<i>Kollegialität</i>	262
A.1.3	<i>Arbeitsbelastung</i>	270
A.1.4	<i>Handlungsspielraum</i>	275
A.1.5	<i>Information und Mitsprache</i>	280
A.1.6	<i>Weiterbildung</i>	284
A.1.7	<i>Lohn</i>	287
A.1.8	<i>Einstellung zum Beruf</i>	290
	Anhang B	294
B.1	Korrelationen zwischen den Skalen	294
B.1.1	<i>Perspektive des/der Berufsbildnerin</i>	294
B.1.2	<i>Perspektive der/der Betriebsverantwortlichen</i>	299
B.1.3	<i>Perspektive der Lernenden</i>	303
	Anhang C	305
C.1	Ergänzungen zu den Ergebnissen.....	305
C.1.1	<i>Berufsspezifische Unterschiede im Organisationsklima</i>	305
C.1.2	<i>Unterschiede im Organisationsklima nach verschiedenen betrieblichen Funktionen</i>	307
C.1.3	<i>Unterschiede im Organisationsklima nach LVA</i>	309

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Das Bildungssystem in der Schweiz (SBFI, 2014).....	7
Abbildung 2	Das Bildungssystem in Deutschland (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK], 2014).....	8
Abbildung 3	Das STABIL-Rahmenmodell zur Erklärung von LVA (Gurtner & Schumann, 2014).	49
Abbildung 4	Theoretisches Rahmenmodell des Organisationsklimas.	71
Abbildung 5	Das Full Range Leadership Model nach Avolio & Bass (1991) adaptiert von Judge et al. (2006).	82
Abbildung 6	Ausschnitt aus dem Modell des Organisationsklimas von James & Jones (1979, S. 97).	85
Abbildung 7	Ausschnitt aus dem Modell des Organisationsklimas von Kopelman et al. (1990).....	86
Abbildung 8	Mediationsmodell von Carr et al. (2003, S. 612).	94
Abbildung 9	Strukturgleichungsmodell von Parker et al. (2003, S. 404).....	95
Abbildung 10	Zusammenfassung des Forschungsstandes zum Organisationsklima.....	101
Abbildung 11	Rahmenmodell zum Einfluss des Organisationsklimas auf die Stabilität von LVA auf Ebene der Lernenden.....	206
Abbildung 12	Rahmenmodell zum Einfluss des Organisationsklimas auf die Stabilität von LVA auf Ebene der Berufsbildner/innen.....	207

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Modelle des Organisationsklimas.....	65
Tabelle 2	Verteilung der Betriebe nach Beruf und LVA.....	110
Tabelle 3	Verteilung der Betriebsgrösse nach Beruf.....	111
Tabelle 4	Verteilung der Ausbildungsdauer der Betriebe nach Beruf.....	111
Tabelle 5	Merkmale der Versuchspersonen nach Beruf.....	112
Tabelle 6	Merkmale der Auszubildenden nach Beruf.....	112
Tabelle 7	Eingesetzte Instrumente.....	113
Tabelle 8	Item zur Erfassung der Betriebsgrösse.....	116
Tabelle 9	Zusammenfassung der drei Funktionsgruppen nach Skala des Organisationsklimas.....	122
Tabelle 10	Übersicht fehlende Werte Haupterhebung.....	124
Tabelle 11	Übersicht fehlende Werte Erhebung Lernende.....	124
Tabelle 12	Ergebnisse der Normalverteilungstests Perspektive Berufsbildner/innen.....	126
Tabelle 13	Ergebnisse der Normalverteilungstests Perspektive Betriebsverantwortliche.....	127
Tabelle 14	Ergebnisse der Normalverteilungstests Perspektive Lernende.....	127
Tabelle 15	Subskalen der Skala Vorgesetzte/r nach Beruf (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse).....	130
Tabelle 16	Subskalen der Skala Kollegialität nach Beruf (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse).....	130
Tabelle 17	Subskalen der Skala Belastung nach Beruf (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse).....	131
Tabelle 18	Subskala der Skala Handlungsspielraum nach Beruf (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse).....	131
Tabelle 19	Skala Information und Mitsprache nach Beruf (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse).....	132
Tabelle 20	Skala Weiterbildung nach Beruf (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse).....	132
Tabelle 21	Skala Lohn nach Beruf (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse).....	133
Tabelle 22	Skala Einstellung zum Beruf nach Beruf (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse).....	133
Tabelle 23	Subskalen der Skala Vorgesetzte/r nach Beruf (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse).....	134
Tabelle 24	Subskalen der Skala Kollegialität nach Beruf (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse).....	134
Tabelle 25	Subskala der Skala Handlungsspielraum nach Beruf (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse).....	135

Tabelle 26	Skala Information und Mitsprache kurz nach Beruf (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse).....	135
Tabelle 27	Skala Weiterbildung nach Beruf (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)	136
Tabelle 28	Skala Lohn nach Beruf (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)	136
Tabelle 29	Skala Einstellung zum Beruf nach Beruf (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)	136
Tabelle 30	Subskalen der Skala Vorgesetzte/r nach Beruf (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)	137
Tabelle 31	Subskalen der Skala Kollegen nach Beruf (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)	138
Tabelle 32	Subskala der Skala Belastung nach Beruf (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)	138
Tabelle 33	Skala Information und Mitsprache nach Beruf (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)	139
Tabelle 34	Skala Einstellung zum Beruf nach Beruf (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)	139
Tabelle 35	Subskalen der Skala Vorgesetzte/r nach Funktion (t-Tests für Beobachtungspaare).....	141
Tabelle 36	Subskalen der Skala Kollegen nach Funktion (t-Tests für Beobachtungspaare).....	142
Tabelle 37	Subskala der Skala Belastung nach Funktion (t-Test für Beobachtungspaare).....	142
Tabelle 38	Subskalen der Skala Handlungsspielraum nach Funktion (t-Tests für Beobachtungspaare).....	143
Tabelle 39	Skala Weiterbildung nach Funktion (t-Test für Beobachtungspaare)	143
Tabelle 40	Skala Weiterbildung nach Funktion (t-Test für Beobachtungspaare)	143
Tabelle 41	Skala Einstellung zum Beruf nach Funktion (t-Tests für Beobachtungspaare).....	144
Tabelle 42	Subskalen der Skala Vorgesetzte/r nach Funktion (t-Tests für Beobachtungspaare).....	144
Tabelle 43	Subskalen der Skala Kollegen nach Funktion (t-Tests für Beobachtungspaare).....	145
Tabelle 44	Subskala der Skala Belastung nach Funktion (t-Test für Beobachtungspaare).....	145
Tabelle 45	Subskalen der Skala Handlungsspielraum nach Funktion (t-Tests für Beobachtungspaare).....	146
Tabelle 46	Skala Weiterbildung nach Funktion (t-Test für Beobachtungspaare)	146
Tabelle 47	Skala Lohn nach Funktion (t-Test für Beobachtungspaare).....	147
Tabelle 48	Skala Einstellung zum Beruf nach Funktion (t-Test für Beobachtungspaare).....	147

Tabelle 49	Subskalen der Skala Vorgesetzte/r nach Funktion (t-Tests für Beobachtungspaare).....	148
Tabelle 50	Subskalen der Skala Kollegialität nach Funktion (t-Tests für Beobachtungspaare).....	148
Tabelle 51	Skala Einstellung zum Beruf nach Funktion (t-Test für Beobachtungspaare)	149
Tabelle 52	Subskalen der Skala Vorgesetzte/r nach Funktion (t-Tests für Beobachtungspaare).....	149
Tabelle 53	Subskalen der Skala Kollegialität nach Funktion (t-Tests für Beobachtungspaare).....	150
Tabelle 54	Skala Einstellung zum Beruf nach Funktion (t-Test für Beobachtungspaare)	150
Tabelle 55	Subskalen der Skala Vorgesetzte/r nach Funktion (t-Tests für Beobachtungspaare).....	151
Tabelle 56	Subskalen der Skala Kollegialität nach Funktion (t-Tests für Beobachtungspaare).....	151
Tabelle 57	Subskala der Skala Belastung nach Funktion (t-Test für Beobachtungspaare).....	152
Tabelle 58	Skala Information und Mitsprache nach Funktion (t-Test für Beobachtungspaare).....	152
Tabelle 59	Skala Einstellung zum Beruf nach Funktion (t-Test für Beobachtungspaare)	152
Tabelle 60	Subskalen der Skala Vorgesetzte/r nach Funktion (t-Tests für Beobachtungspaare).....	153
Tabelle 61	Subskalen der Skala Kollegialität nach Funktion (t-Tests für Beobachtungspaare).....	154
Tabelle 62	Subskala der Skala Belastung nach Funktion (t-Test für Beobachtungspaare).....	154
Tabelle 63	Skala Information und Mitsprache nach Funktion (t-Test für Beobachtungspaare).....	155
Tabelle 64	Skala Einstellung zum Beruf nach Funktion (t-Test für Beobachtungspaare).....	155
Tabelle 65	Subskalen der Skala Vorgesetzte/r nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)	159
Tabelle 66	Subskalen der Skala Kollegen/Kolleginnen nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse).....	159
Tabelle 67	Subskalen der Skala Belastung nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)	160
Tabelle 68	Subskala der Skala Handlungsspielraum nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse).....	160
Tabelle 69	Skala Information und Mitsprache nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)	161
Tabelle 70	Skala Weiterbildung nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)	161

Tabelle 71	Skala Lohn nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)	161
Tabelle 72	Skala Einstellung zum Beruf nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)	162
Tabelle 73	Subskalen der Skala Belastung nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)	162
Tabelle 74	Subskala der Skala Handlungsspielraum nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)	163
Tabelle 75	Skala Weiterbildung nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)	163
Tabelle 76	Skala Lohn nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)	163
Tabelle 77	Skala Einstellung zum Beruf nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)	164
Tabelle 78	Subskalen der Skala Vorgesetzte/r nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)	164
Tabelle 79	Subskalen der Skala Kollegialität nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)	165
Tabelle 80	Subskalen der Skala Handlungsspielraum nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)	165
Tabelle 81	Skala Information und Mitsprache kurz nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)	166
Tabelle 82	Skala Weiterbildung nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)	166
Tabelle 83	Skala Lohn nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)	166
Tabelle 84	Skala Einstellung zum Beruf nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)	167
Tabelle 85	Subskalen der Skala Vorgesetzte/r nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)	167
Tabelle 86	Subskalen der Skala Kollegialität nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)	168
Tabelle 87	Subskala der Skala Handlungsspielraum nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)	168
Tabelle 88	Skala Information und Mitsprache kurz nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)	169
Tabelle 89	Subskalen der Skala Vorgesetzte/r nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)	169
Tabelle 90	Subskalen der Skala Kollegialität nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)	170
Tabelle 91	Subskala der Skala Belastung nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)	170
Tabelle 92	Skala Information und Mitsprache nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)	170

Tabelle 93	Skala Einstellung zum Beruf nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)	171
Tabelle 94	Subskalen der Skala Vorgesetzte/r nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)	171
Tabelle 95	Subskalen der Skala Kollegialität nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)	172
Tabelle 96	Subskala der Skala Belastung nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)	172
Tabelle 97	Skala Information und Mitsprache nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)	172
Tabelle 98	Skala Einstellung zum Beruf nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)	173
Tabelle 99	Vorhersage der Variable „Keine LVA“ in Gastrobetrieben (BB) (Logistische Regressionsanalysen, Odds Ratios)	176
Tabelle 100	Vorhersage der Variable „Keine LVA“ in Gastrobetrieben (BB) (Logistische Regressionsanalysen, Odds Ratios)	177
Tabelle 101	Vorhersage der Variable „Keine LVA“ in Gastrobetrieben (BB und BB&BV) (Logistische Regressionsanalysen, Odds Ratios).....	179
Tabelle 102	Vorhersage der Variable „Keine LVA“ in Malerbetrieben (BB und BB&BV) (Logistische Regressions-analysen, Odds Ratios)	180
Tabelle 103	Vorhersage der Variable „Keine LVA“ in Malerbetrieben (BB&BV) (Logistische Regressions-analysen, Odds Ratios).....	181
Tabelle 104	Vorhersage der Variable „Keine LVA“ in Gastrobetrieben (BV und BB&BV) (Logistische Regressionsanalysen, Odds Ratios).....	182
Tabelle 105	Vorhersage der Variable „Keine LVA“ in Gastrobetrieben (BV) (Logistische Regressionsanalysen, Odds Ratios)	183
Tabelle 106	Vorhersage der Variable „Keine LVA“ in Malerbetrieben (Logistische Regressionsanalysen, Odds Ratios)	185
Tabelle 107	Vorhersage der Variable „Keine LVA“ in Gastrobetrieben (Logistische Regressionsanalysen, Odds Ratios)	187
Tabelle 108	Vorhersage der Variable „Keine LVA“ in Malerbetrieben (Logistische Regressionsanalysen, Odds Ratios)	188

Tabellenverzeichnis Anhang A

Tabelle A1	Itemkennwerte der Subskala Mitarbeiterorientierung (Berufsbildner/innen)	249
Tabelle A2	Beispielitems der Subskala Mitarbeiterorientierung (Berufsbildner/innen)	250
Tabelle A3	Itemkennwerte der Subskala Aufgabenorientierung (Berufsbildner/innen)	250
Tabelle A4	Beispielitems der Subskala Aufgabenorientierung (Berufsbildner/innen)	250
Tabelle A5	Itemkennwerte der Subskala Management by Exception active (Berufsbildner/innen)	251
Tabelle A6	Beispielitem der Subskala Management by Exception active (Berufsbildner/innen)	251
Tabelle A7	Itemkennwerte der Subskala Lernende (Berufsbildner/innen)	252
Tabelle A8	Items der Subskala Lernende (Berufsbildner/innen)	252
Tabelle A9	Itemkennwerte der Subskala Mitarbeiterorientierung (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)	253
Tabelle A10	Beispielitems der Subskala Mitarbeiterorientierung (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)	253
Tabelle A11	Itemkennwerte der Subskala Aufgabenorientierung (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)	254
Tabelle A12	Beispielitems der Subskala Aufgabenorientierung (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)	254
Tabelle A13	Itemkennwerte der Subskala Management by Exception active (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)	255
Tabelle A14	Beispielitem der Subskala Management by Exception active (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)	255
Tabelle A15	Itemkennwerte der Subskala Mitarbeiterorientierung (Betriebsverantwortliche)	256
Tabelle A16	Beispielitems der Subskala Mitarbeiterorientierung (Betriebsverantwortliche)	256
Tabelle A17	Itemkennwerte der Subskala Aufgabenorientierung (Betriebsverantwortliche)	257
Tabelle A18	Beispielitems der Subskala Aufgabenorientierung (Betriebsverantwortliche)	257
Tabelle A19	Itemkennwerte der Subskala Management by Exception active (Betriebsverantwortliche)	258
Tabelle A20	Beispielitem der Subskala Aufgabenorientierung (Betriebsverantwortliche)	258
Tabelle A21	Itemkennwerte der Subskala Mitarbeiterorientierung (Lernende)	259
Tabelle A22	Beispielitems der Subskala Mitarbeiterorientierung (Lernende)	259
Tabelle A23	Itemkennwerte der Subskala Aufgabenorientierung (Lernende)	260
Tabelle A24	Beispielitems der Subskala Aufgabenorientierung (Lernende)	260

Tabelle A25	Itemkennwerte der Subskala Management by Exception active (Lernende) .	261
Tabelle A 26	Beispielitem der Subskala Management by Exception active (Lernende)	261
Tabelle A27	Itemkennwerte der Subskala Kollegialität allgemein (Berufsbildner/innen) .	262
Tabelle A28	Beispielitems der Subskala Kollegialität allgemein (Berufsbildner/innen)....	262
Tabelle A29	Itemkennwerte der Subskala Kollegialität Lernende (Berufsbildner/innen) ..	263
Tabelle A30	Beispielitems der Subskala Kollegialität Lernende (Berufsbildner/innen)	263
Tabelle A31	Itemkennwerte der Subskala Kollegialität allgemein (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)	264
Tabelle A32	Beispielitems der Subskala Kollegialität allgemein (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)	264
Tabelle A33	Itemkennwerte der Subskala Kollegialität Lernende (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)	265
Tabelle A34	Beispielitems der Subskala Kollegialität Lernende (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)	265
Tabelle A35	Itemkennwerte der Subskala Kollegialität allgemein (Betriebsverantwortliche)	266
Tabelle A36	Beispielitems der Subskala Kollegialität allgemein (Betriebsverantwortliche)	266
Tabelle A37	Itemkennwerte der Subskala Kollegialität Lernende (Betriebsverantwortliche)	267
Tabelle A38	Beispielitems der Subskala Kollegialität Lernende (Betriebsverantwortliche)	267
Tabelle A39	Itemkennwerte der Subskala Kollegialität allgemein (Lernende)	268
Tabelle A40	Beispielitems der Subskala Kollegialität allgemein (Lernende)	268
Tabelle A41	Itemkennwerte der Subskala Kollegialität Lernende (Lernende).....	269
Tabelle A42	Beispielitems der Subskala Kollegialität Lernende (Lernende).....	269
Tabelle A43	Itemkennwerte der Subskala Arbeitsbelastung allgemein (Berufsbildner/innen).....	270
Tabelle A44	Beispielitems der Subskala Arbeitsbelastung allgemein (Berufsbildner/innen).....	270
Tabelle A45	Itemkennwerte der Subskala Arbeitsbelastung Lernende (Berufsbildner/innen).....	271
Tabelle A46	Beispielitems der Subskala Arbeitsbelastung Lernende (Berufsbildner/innen).....	271
Tabelle A47	Itemkennwerte der Subskala Arbeitsbelastung allgemein (Berufsbildner/innen & Betriebs-verantwortliche).....	272
Tabelle A48	Beispielitems der Subskala Arbeitsbelastung allgemein (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)	272
Tabelle A49	Itemkennwerte der Subskala Arbeitsbelastung Lernende (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)	273

Tabelle A50	Beispielitems der Subskala Arbeitsbelastung Lernende (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)	273
Tabelle A51	Itemkennwerte der Subskala Arbeitsbelastung allgemein (Lernende)	274
Tabelle A52	Beispielitems der Subskala Arbeitsbelastung allgemein (Lernende)	274
Tabelle A53	Itemkennwerte der Subskala Handlungsspielraum allgemein (Berufsbildner/innen)	275
Tabelle A54	Beispielitem der Subskala Handlungsspielraum allgemein (Berufsbildner/innen)	275
Tabelle A55	Itemkennwerte der Subskala Handlungsspielraum Lernende (Berufsbildner/innen)	276
Tabelle A56	Beispielitem der Subskala Handlungsspielraum Lernende (Berufsbildner/innen)	276
Tabelle A57	Itemkennwerte der Subskala Handlungsspielraum allgemein (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)	277
Tabelle A58	Beispielitem der Subskala Handlungsspielraum allgemein (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)	277
Tabelle A59	Itemkennwerte der Subskala Handlungsspielraum Lernende (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)	278
Tabelle A60	Beispielitem der Subskala Handlungsspielraum Lernende (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)	278
Tabelle A61	Itemkennwerte der Subskala Handlungsspielraum allgemein (Betriebsverantwortliche)	279
Tabelle A62	Beispielitem der Subskala Handlungsspielraum allgemein (Betriebsverantwortliche)	279
Tabelle A63	Itemkennwerte der Skala Information und Mitsprache (Berufsbildner/innen)	280
Tabelle A64	Items der Skala Information und Mitsprache (Berufsbildner/innen)	280
Tabelle A65	Itemkennwerte der Skala Information und Mitsprache kurz (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)	281
Tabelle A66	Items der Skala Information und Mitsprache kurz (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)	281
Tabelle A67	Itemkennwerte der Skala Information und Mitsprache kurz (Betriebsverantwortliche)	282
Tabelle A68	Items der Skala Information und Mitsprache kurz (Betriebsverantwortliche)	282
Tabelle A69	Itemkennwerte der Skala Information und Mitsprache (Lernende)	283
Tabelle A70	Items der Skala Information und Mitsprache (Lernende)	283
Tabelle A71	Itemkennwerte der Skala Weiterbildung (Berufsbildner/innen)	284
Tabelle A72	Items der Skala Weiterbildung (Berufsbildner/innen)	284
Tabelle A73	Itemkennwerte der Skala Weiterbildung (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)	285

Tabelle A74	Items der Skala Weiterbildung (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)	285
Tabelle A75	Itemkennwerte der Skala Weiterbildung (Betriebsverantwortliche)	286
Tabelle A76	Items der Skala Weiterbildung (Betriebsverantwortliche)	286
Tabelle A77	Itemkennwerte der Skala Lohn (Berufsbildner/innen)	287
Tabelle A78	Beispielitem der Skala Lohn (Berufsbildner/innen)	287
Tabelle A79	Itemkennwerte der Skala Lohn (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)	288
Tabelle A80	Beispielitem der Skala Lohn (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)	288
Tabelle A81	Itemkennwerte der Skala Lohn (Betriebsverantwortliche).....	289
Tabelle A82	Beispielitem der Skala Lohn (Betriebsverantwortliche).....	289
Tabelle A83	Itemkennwerte der Skala Einstellung zum Beruf (Berufsbildner/innen)	290
Tabelle A84	Items der Skala Einstellung zum Beruf (Berufsbildner/innen).....	290
Tabelle A85	Itemkennwerte der Skala Einstellung zum Beruf (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)	291
Tabelle A86	Items der Skala Einstellung zum Beruf (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)	291
Tabelle A87	Itemkennwerte der Skala Einstellung zum Beruf (Betriebsverantwortliche)	292
Tabelle A88	Items der Skala Einstellung zum Beruf (Betriebsverantwortliche)	292
Tabelle A89	Itemkennwerte der Skala Einstellung zum Beruf (Lernende)	293
Tabelle A90	Items der Skala Einstellung zum Beruf (Lernende)	293

Tabellenverzeichnis Anhang B

Tabelle B1	Pearson-Korrelationen (nur BB).....	294
Tabelle B2	Pearson-Korrelationen (BB&BV und BB)	295
Tabelle B3	Pearson-Korrelationen (nur BB).....	296
Tabelle B4	Pearson-Korrelationen (BB&BV und BB)	297
Tabelle B5	Pearson-Korrelationen (BB&BV)	298
Tabelle B6	Pearson-Korrelationen (nur BV).....	299
Tabelle B7	Pearson-Korrelationen (BB&BV und BV).....	300
Tabelle B8	Pearson-Korrelationen (nur BV).....	301
Tabelle B9	Pearson-Korrelationen (BB&BV und BV).....	302
Tabelle B10	Pearson-Korrelationen	303
Tabelle B11	Pearson-Korrelationen	304

Tabellenverzeichnis Anhang C

Tabelle C1	Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen der einfaktoriellen Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung zur statistischen Prüfung der berufsspezifischen Unterschiede per ANCOVA (Perspektive Berufsbildner/innen).....	305
Tabelle C2	Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen der einfaktoriellen Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung zur statistischen Prüfung der berufsspezifischen Unterschiede per ANCOVA (Perspektive Betriebsverantwortliche).....	305
Tabelle C3	Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen der einfaktoriellen Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung zur statistischen Prüfung der berufsspezifischen Unterschiede per ANCOVA (Perspektive Lernende).....	306
Tabelle C4	Mann-Whitney-U-Test Perspektive Berufsbildner Unterschiede in der Weiterbildung nach Beruf	306
Tabelle C5	Mann-Whitney-U-Test Perspektive Betriebsverantwortliche Unterschiede in der Kollegialität nach Beruf	306
Tabelle C6	Mann-Whitney-U-Test Perspektive Betriebsverantwortliche Unterschiede in der Einstellung zum Beruf nach Beruf	306
Tabelle C7	Wilcoxon-Test Unterschiede in der Belastung zwischen Betriebsverantwortlichen und Berufsbildnern/-bildnerinnen Maler.....	307
Tabelle C8	Wilcoxon-Test Unterschiede in der Aufgabenorientierung zwischen Betriebsverantwortlichen und Lernenden Koch	307
Tabelle C9	Wilcoxon-Test Unterschiede in der Kollegialität Lernende zwischen Betriebsverantwortlichen und Lernenden Koch	307
Tabelle C10	Wilcoxon-Test Unterschiede in der Aufgabenorientierung zwischen Betriebsverantwortlichen und Lernenden Maler	307
Tabelle C11	Wilcoxon-Test Unterschiede in der Kollegialität Lernende zwischen Betriebsverantwortlichen und Lenenden Maler.....	308
Tabelle C12	Wilcoxon-Test Unterschiede in der Kollegialität allgemein zwischen Berufsbildnern/-bildnerinnen und Lernenden Köche	308
Tabelle C13	Wilcoxon-Test Unterschiede in der Belastung allgemein zwischen Berufsbildnern/-bildnerinnen und Lernenden Maler	308
Tabelle C14	Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen der einfaktoriellen Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung zur statistischen Prüfung der Unterschiede nach LVA per ANCOVA für die Köche (Perspektive Berufsbildner/innen).....	309
Tabelle C 15	Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen der einfaktoriellen Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung zur statistischen Prüfung der Unterschiede per ANCOVA Köche (Perspektive Betriebsverantwortliche).....	309

Tabelle C16	Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen der einfaktoriellen Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung zur statistischen Prüfung der Unterschiede nach LVA per ANCOVA für die Köche (Perspektive Lernende).....	310
Tabelle C17	Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen der einfaktoriellen Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung zur statistischen Prüfung der Unterschiede nach LVA per ANCOVA für die Maler (Perspektive Berufsbildner/innen).....	310
Tabelle C18	Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen der einfaktoriellen Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung zur statistischen Prüfung der Unterschiede per ANCOVA Maler (Perspektive Betriebsverantwortliche)...	310
Tabelle C19	Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen der einfaktoriellen Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung zur statistischen Prüfung der Unterschiede nach LVA per ANCOVA für die Maler (Perspektive Lernende).....	311
Tabelle C20	Mann-Whitney-U-Test Perspektive Betriebsverantwortliche Unterschiede in der Mitarbeiterorientierung nach LVA Köche	311

Abkürzungsverzeichnis

BB	Berufsbilder/innen
BB&BV	Zugleich Berufsbildner/innen und Betriebsverantwortliche
Betriebsgrösse K.	Betriebsgrösse Köche/Köchinnen
Betriebsgrösse M.	Betriebsgrösse Maler/innen
BFS	Bundesamt für Statistik
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BM	Berufsmaturität
Bmbf	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BV	Betriebsverantwortliche
Cedefop	Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung
CRUS	Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten
EBA	Eidgenössisches Berufsattest
EFZ	Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis
FEO	Fragebogen zur Erfassung des Organisationsklimas
KS-Test	Kolmogorov-Smirnov Test
LVA	Lehrvertragsauflösung/en
MLQ	Multifactor Leadership Questionnaire
NCVER	National Centre for Vocational Education Research
SBFI	Staatssekretariat für Bildung Forschung und Innovation
SMGV	Schweizerischer Maler- und Gipserverband
STABIL	Stabile Lehrverträge – die Rolle des Ausbildungsbetriebs
TREE	Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben

1. Einleitung / Problemstellung

1.1 Problemstellung

In Deutschland und der Schweiz werden jährlich ungefähr ein Viertel aller abgeschlossenen Lehrverträge vorzeitig aufgelöst (Bundesinstitut für Berufsbildung [BIBB], 2013, 2014; Neuenchwander, 1999; Rottermann, in Bearbeitung; Stalder & Schmid, 2006). Die Quote variiert jedoch stark zwischen verschiedenen Ausbildungsberufen. Während der Anteil insbesondere in anforderungsreichen beruflichen Grundbildungen (z.B. kaufmännische Berufe; BIBB, 2013; Stalder & Schmid, 2006) „nur“ etwa 10% beträgt, liegt die Auflösungsquote in anderen Berufen bei über 50% (z.B. Kosmetiker/in; BIBB, 2014). Aufseiten der betroffenen Jugendlichen stellt die Lehrvertragsauflösung (LVA) eine hohe Belastung dar, die mit körperlichen und psychischen Beschwerden sowie erhöhtem Suchtmittelkonsum einhergehen kann. Darüber hinaus führt die LVA bei rund einem Drittel der Jugendlichen zu einem dauerhaften Ausschluss aus dem Bildungssystem, der mit einem erhöhten Risiko für Arbeitslosigkeit, Armut und dem Bezug von Sozialhilfe in Verbindung steht (Descy, 2002; Ferron, Cordonier, Schalbetter, Delbos-Pio & Michaud, 1997; Schmid, 2010; Stalder & Schmid, 2006; Vock, 2000). Für die öffentliche Hand entstehen dadurch hohe Kosten infolge höherer Sozialausgaben sowie geringerer Sozialversicherungs- und Steuereinnahmen (Fritschi, Bannwart, Hümberlin & Frischknecht, 2012; Schmid, 2010). Ebenfalls hohe Kosten entstehen für die betroffenen Lehrbetriebe, die einerseits ihre bereits in die Ausbildung der Lernenden getätigten Investitionen verlieren und andererseits einen hohen organisatorischen Aufwand betreiben müssen, um die freigewordene Stelle wieder zu besetzen (Schmid, 2010; Stalder & Schmid, 2006; Wenzelmann & Lemmermann, 2012). Zudem sinkt die Ausbildungsbereitschaft der Lehrbetriebe nach einer LVA substantiell (Stalder & Schmid, 2006; Gurtner & Schumann, 2014). Diese Tatsache erscheint vor dem Hintergrund des in vielen Regionen und Beschäftigungssegmenten beobachtbaren Fachkräftemangels, der zunehmend mit Nachwuchsproblemen in der Wirtschaft einhergeht (Schmid, 2010; Stalder & Schmid, 2006), als besonders problematisch. Angesichts dieser mit LVA verbundenen hohen individuellen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Folgekosten liegt die Bedeutung des Themas für die Politik und Praxis auf der Hand. Um allfällige Massnahmen für die Reduzierung der Auflösungsquoten ergreifen zu können, bedarf es zunächst einer guten wissenschaftlichen Kenntnis des Gegenstands. In den letzten 20 Jahren sind einige Untersuchungen zum Thema LVA durchgeführt worden, die überwiegend aus dem deutschsprachigen Raum stammen. Die Mehrheit der Studien richtet ihren Fokus auf die betroffenen Jugendlichen. Zur Rolle des Lehrbetriebs und der Berufsfachschule ist

dagegen deutlich weniger bekannt (Bohlinger, 2002b). Die Studien zeigen allerdings auf, dass LVA in den meisten Fällen auf verschiedene, sich kumulierende Faktoren zurückzuführen sind (Bohlinger, 2002a, b; Lamamra & Masdonati, 2008, 2009; Stalder & Schmid, 2006; Vock, 2000). Die vorliegende Untersuchung, welche Teil der Querschnittstudie „STABIL: Stabile Lehrverträge – die Rolle des Ausbildungsbetriebs“ der beiden Universitäten Fribourg und Konstanz ist, hat zum Ziel, die empirische Befundlage zum Einfluss betrieblicher Faktoren auf LVA zu erweitern. Dabei wird der Fokus bei vorliegender Arbeit auf den Einfluss des Organisationsklimas im Lehrbetrieb gelegt. Hinweise für die Bedeutung des Organisationsklimas für LVA liefern insbesondere Studien, die von LVA betroffene Jugendliche nach ihren Auflösungsgründen fragen. Dabei werden Aspekte des Organisationsklimas im Lehrbetrieb besonders häufig genannt. Die Jugendlichen geben als Ursache in erster Linie Konflikte zwischen den Lernenden und dem Berufsbildner/der Berufsbildnerin, dem/der Vorgesetzten oder Arbeitskollegen/-kolleginnen an. Daneben wird berichtet, dass das schlechte Betriebsklima allgemein sowie die mangelnden Mitsprachemöglichkeiten zur LVA beigetragen haben. Auch die Berufsbildner/innen aus Betrieben mit LVA messen den Konflikten mit den Lernenden eine zentrale Bedeutung bei. Anderen Aspekten des Organisationsklimas schreiben sie in Zusammenhang mit LVA dagegen einen deutlich geringeren Stellenwert zu. Weitere empirische Evidenz für die Rolle des Organisationsklimas im Lehrbetrieb bei LVA stammt aus Untersuchungen, welche von LVA betroffene Jugendliche mit Jugendlichen, die keine LVA erlebt haben, vergleichen. Lernende mit LVA berichten im Vergleich zu jenen ohne LVA von erheblich mehr Konflikten mit dem Berufsbildner/der Berufsbildnerin, dem/der Vorgesetzten und den Arbeitskollegen/-kolleginnen, einer höheren Belastung im Lehrbetrieb sowie einer geringeren Verbundenheit mit dem Betrieb. Zudem hätten sie sich in der Arbeitsgruppe weniger wohlfühlt, weniger Lob, Anerkennung und Vertrauen durch den Berufsbildner/die Berufsbildnerin erhalten und seien weniger stolz auf ihren Lehrbetrieb gewesen (Allidi, 2012; Bednarz, 2014; Berweger, Krattenmacher, Salzmann & Schönenberger, 2013; Cully & Curtain, 2001; Lamamra & Masdonati, 2008, 2009; Mathis & Folie, 2011; National Centre for Vocational Education Research [NCVER], 2009, 2010; Neuenschwander, 1999; Neuenschwander & Dumont, 1997; Neuenschwander, Stalder & Süss, 1996; Patterson Market Research, 2004; Piening, Hausschildt & Rauner, 2012; Snell & Hart, 2008; Stalder & Schmid, 2006; Westdeutscher Handwerkskammertag, 2002b). Im Unterschied zu den genannten Studien, die das Organisationsklima lediglich aus der Perspektive der betroffenen Jugendlichen darstellen, richtet die vorliegende Untersuchung das Augenmerk auf die Lehrbetriebe. Lehrbetriebe, die in der Vergangenheit eine LVA zu verzeichnen hatten, werden systematisch mit

Betrieben ohne LVA hinsichtlich ihres Organisationsklimas verglichen. Dabei werden nicht wie bei den bisherigen Studien nur einzelne Aspekte des Organisationsklimas einbezogen, vielmehr wird das vollständige Konstrukt untersucht. Die forschungsleitenden Fragestellungen lauten:

- Unterscheidet sich das Organisationsklima von Lehrbetrieben mit LVA vom Organisationsklima von Lehrbetrieben ohne LVA?
- Hat das Organisationsklima einen Einfluss auf die Auftretenswahrscheinlichkeit einer LVA?

Daneben wird der Frage nachgegangen, ob sich berufsspezifische Unterschiede im Organisationsklima zeigen und ob sich die Wahrnehmung des Organisationsklimas zwischen verschiedenen Personen im Lehrbetrieb unterscheidet. Um diese Frage zu beantworten, wurden 335 Deutschschweizer Lehrbetriebe, die in den beiden Berufen „Koch/Köchin“ und „Maler/in“ ausbilden, mittels eines standardisierten Fragebogens befragt. Die eine Hälfte der Betriebe hatte in der Vergangenheit mindestens eine LVA zu verzeichnen und die andere Hälfte nicht.

1.2 Aufbau der Arbeit

Der theoretische Teil der vorliegenden Arbeit ist in zwei Kapitel gegliedert. Begonnen wird mit dem Kapitel zum Thema Lehrvertragsauflösung (LVA). Im ersten Abschnitt wird eine Beschreibung der Berufsbildungssysteme von Deutschland und der Schweiz vorgenommen, weil LVA stark an das System der dualen Berufsbildung gekoppelt sind (Schmid, 2010). LVA lassen sich im Kontext der internationalen Dropout-Forschung einbetten. Auch in anderen Ländern, die über ein stärker schulisch organisiertes (Berufs-)Ausbildungssystem verfügen, stellen Abbrüche ein zentrales Thema dar (Schmid, 2010). Zur Einordnung des Phänomens in seinen Forschungskontext erfolgt daher im zweiten Abschnitt der Arbeit ein Überblick über die internationale Dropout-Forschung. Anschliessend wird der Fokus in den nächsten Abschnitten auf den eigentlichen Gegenstand der vorliegenden Arbeit, die LVA gelegt. Nach einer Begriffsbestimmung und der Schilderung des Ausmasses an LVA in der Schweiz und in Deutschland erfolgt eine Darstellung der mit LVA verbundenen Konsequenzen. Weiter folgt eine Übersicht über den aktuellen Forschungsstand zu den Ursachen von LVA sowie Ausführungen zum Entscheid für eine LVA und den Massnahmen zur Vermeidung von LVA. Das Kapitel schliesst mit der Präsentation des Rahmenmodells zur Erklärung von LVA, welches den konzeptionellen Rahmen des Forschungsgegenstandes bildet. Das Modell fasst die wichtigsten Aspekte des Kapitels zu LVA zusammen und bildet zugleich eine Überleitung zum Kapitel über das Organisationsklima. In Kapitel 3 werden die theoretischen und empirischen

Grundlagen zum Organisationsklima erläutert. Nach theoretischen und empirischen Erläuterungen zum Konstrukt wird der Forschungsstand zu den Einflussgrößen des Organisationsklimas sowie zum Einfluss des Organisationsklimas auf bestimmte psychologische Konstrukte dargelegt. Die aus den theoretischen und empirischen Grundlagen abgeleiteten untersuchungsleitenden Fragestellungen und Hypothesen werden in Kapitel 4 dargestellt. Anschließend wird in Kapitel 5 auf das methodische Vorgehen der vorliegenden Untersuchung eingegangen. Da die vorliegende Arbeit ein Teilprojekt der STABIL-Studie darstellt, wird zunächst kurz auf das übergeordnete Forschungsprojekt STABIL eingegangen. Danach werden das Untersuchungsdesign und die Stichprobe sowie die verwendeten Erhebungsinstrumente beschrieben. In Kapitel 6 werden die Ergebnisse der statistischen Auswertungen präsentiert. Den Abschluss der Arbeit bildet Kapitel 7, in dem zunächst die zentralen Befunde der Untersuchung resümiert und interpretiert werden. Anschließend erfolgt eine kritische Reflexion der Untersuchung, woraus künftige Forschungsdesiderata abgeleitet werden. Schliesslich werden aus den Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit Implikationen für die Praxis abgeleitet.

2. Lehrvertragsauflösungen

2.1 Berufsbildungssysteme in der Schweiz und in Deutschland

In Europa lassen sich grob zwei Typen beruflicher Bildung unterscheiden. Zum einen bestehen Systeme, in denen die berufliche Ausbildung hauptsächlich schulbasiert erfolgt. Andererseits existieren Systeme, in denen dem Betrieb die zentrale Rolle in der beruflichen Ausbildung zukommt. Letzteres Modell ist vor allem in den deutschsprachigen Ländern und in den angrenzenden Regionen, wie im Elsass, in Luxemburg oder Dänemark, verbreitet (Wettstein & Gonon, 2009). In Deutschland und in der Schweiz besuchen rund zwei Drittel der Jugendlichen eine berufliche Ausbildung, wobei die überwiegende Mehrheit die betrieblich organisierte Form der beruflichen Ausbildung absolviert. Neben dem sogenannten dualen Modell der Berufsbildung, wofür sich in beiden Ländern ungefähr 56% der Jugendlichen entscheiden, bestehen berufliche Vollzeitschulen (Bundesministerium für Bildung und Forschung [Bmbf], 2014; Hippach-Schneider, Krause & Woll, 2007; Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation [SBFI], 2014; Wettstein & Gonon, 2009). In der Schweiz handelt es sich dabei in der Regel um Lernwerkstätten oder Handelsmittelschulen, in denen die praktische und theoretische Ausbildung vom selben Träger angeboten werden (Wettstein & Gonon, 2009). In Deutschland gibt es eine Reihe an verschiedenen beruflichen Vollzeitschulen, die berufsspezifisches und theoretisches Wissen vermitteln und zwischen einem und drei Jahren dauern. Einige dieser Bildungsgänge führen zu einem Berufsbildungsabschluss. Ausserdem kann in einigen beruflichen Vollzeitschulen auch die (Fach-)Hochschulreife erworben werden (siehe Abbildung 2) (Hippach-Schneider et al., 2007). Die Ausbildung im dualen System findet sowohl in Deutschland als auch in der Schweiz an zwei Lernorten, im Betrieb und in der Schule, statt. Die Jugendliche verbringen drei bis vier Tage pro Woche im Lehrbetrieb, wo der praktische Teil der Ausbildung erfolgt. Die Ausbildung basiert auf einem privatrechtlichen Ausbildungsvertrag zwischen dem Lehrbetrieb und dem Jugendlichen. Die Kosten für die berufliche Ausbildung, d.h. der Lohn des Lernenden sowie die Aufwendungen für die Arbeitsplätze, werden vom Lehrbetrieb übernommen. Der theoretische Hintergrund wird während einem bis zwei Tagen an einer beruflichen Schule, die in der Schweiz Berufsfachschule und in Deutschland Berufsschule genannt wird, vermittelt. Daneben gibt es duale Berufsausbildungen, in denen der schulische Unterricht zu längeren Blöcken zusammengefasst ist. In der Schweiz wird die betriebliche und schulische Ausbildung durch einen dritten Lernort, die überbetrieblichen Kurse, ergänzt. Deshalb wird in diesem Zusammenhang häufig vom trialen System der beruflichen Grundbildung gesprochen. Die überbetrieblichen Kurse vermitteln Ausbildungs-

elemente, die in der beruflichen Grundbildung weder vom Betrieb noch von der Schule alleine kompetent gefördert werden können. Die Dauer und Verteilung dieser Kurse variieren zwischen den verschiedenen Ausbildungsberufen (Hippach-Schneider et al., 2007; Wettstein & Gonon, 2009; SBFI, 2014). In Deutschland ist mit den überbetrieblichen Ausbildungsabschnitten ein ähnliches Ausbildungsgefäss vorhanden. Es richtet sich insbesondere an kleine und mittelständische Betriebe, die aufgrund ihrer besonderen Spezialisierung nicht alle Ausbildungsinhalte abdecken können. In diesen Fällen werden die fehlenden Ausbildungsinhalte an überbetrieblichen Berufsbildungsstätten vermittelt (Hippach-Schneider et al., 2007). Die berufliche Grundbildung in der Schweiz dauert gewöhnlich zwei bis vier Jahre. Die drei- und vierjährigen Ausbildungen schliessen mit einem eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) ab, während die zweijährige Form zum eidgenössischen Berufsattest (EBA) führt. Zudem besteht die Möglichkeit, die Berufsmaturität (BM) zu absolvieren, die den Zugang zu den Fachhochschulen und über die *Passarelle* zu den universitären Hochschulen gewährt (siehe Abbildung 1). Die Höhere Berufsbildung bezeichnet die Tertiärstufe der Berufsbildung, welche Qualifikationen vermittelt, „die für die Ausübung einer anspruchsvollen oder verantwortungsvolleren Berufstätigkeit erforderlich sind“ (Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft [Berufsbildungsgesetz, Art. 26.1], 2002). Sie umfasst Berufs- und höhere Fachprüfungen sowie die höheren Fachschulen (siehe Abbildung 1) (SBFI, 2014; Wettstein & Gonon, 2009).

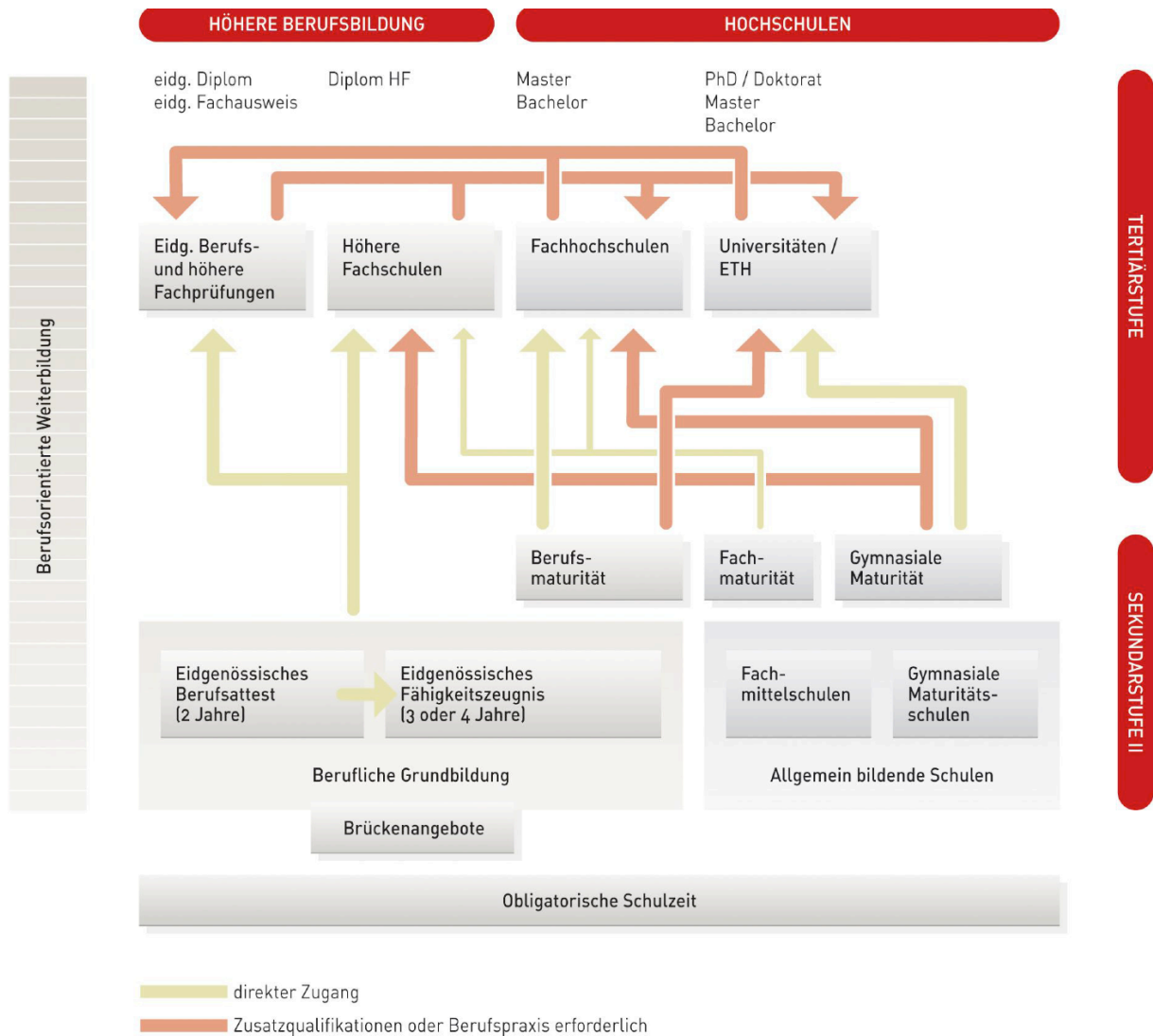


Abbildung 1

Das Bildungssystem in der Schweiz (SBFI, 2014).

In Deutschland dauert die berufliche Grundbildung in der Regel drei Jahre, wobei es auch zweijährige Berufslehren gibt. Für die Absolventen der beruflichen Grundbildung sind zahlreiche Weiterbildungsmöglichkeiten vorhanden. Beispielsweise können sie in einem Vollzeit-schuljahr die (Fach-)Hochschulreife erlangen. Im Tertiär-Bereich umfasst die berufliche Bildung, in Übereinstimmung mit der Schweiz, auch Einrichtungen ausserhalb des Hochschulbereiches, wie z.B. die Berufsakademien oder die Schulen des Gesundheitswesens (Hippach-Schneider et al. 2007).

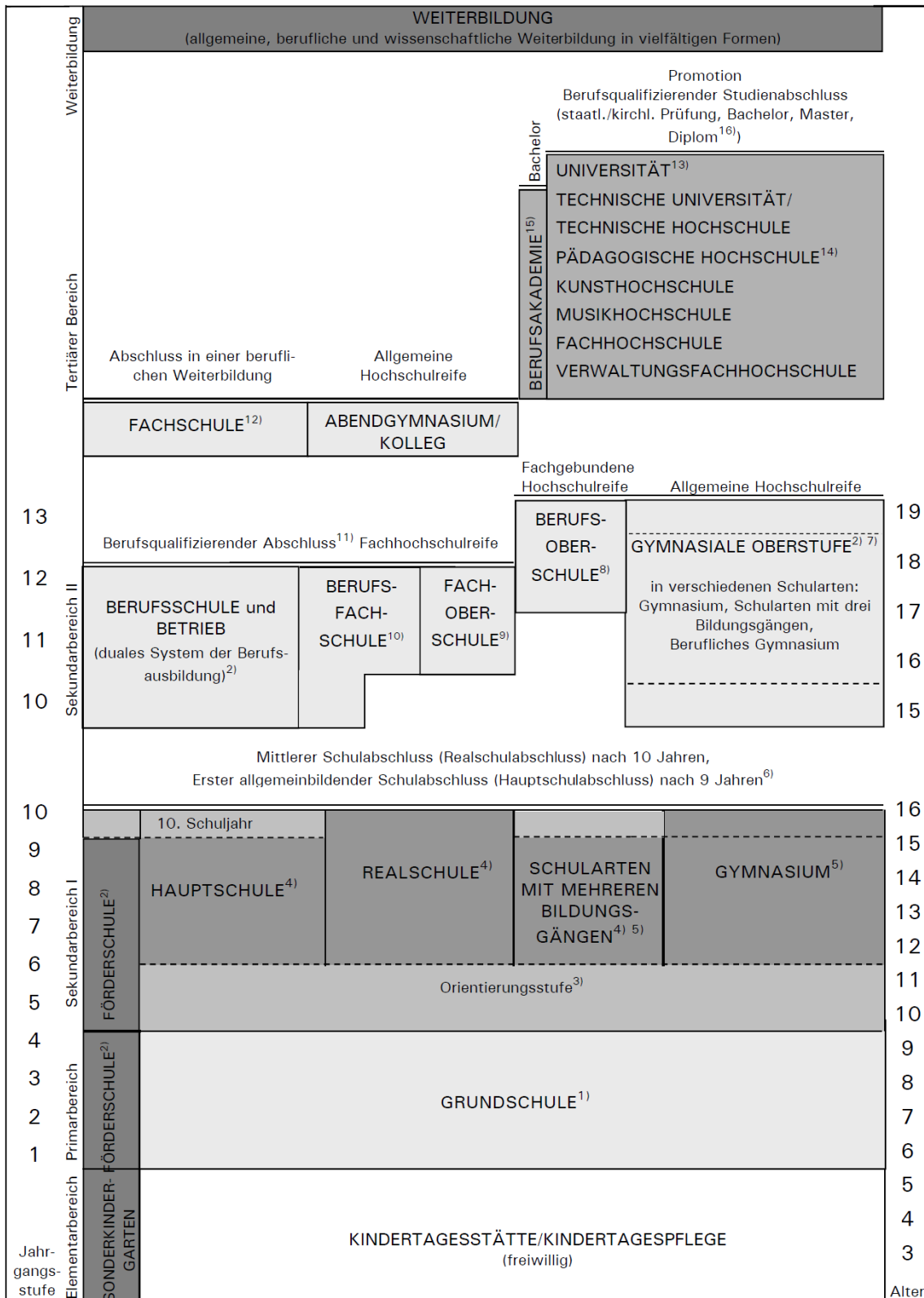


Abbildung 2

Das Bildungssystem in Deutschland (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK], 2014).

In der Schweiz stellt die Berufsbildung und insbesondere die berufliche Grundbildung eine gemeinsame Sache des Bundes, der Kantone und der Organisationen der Arbeitswelt dar. Der Bund, der im Berufsbildungsgesetz den gesetzlichen Rahmen vorgibt, ist für die strategische Steuerung und Entwicklung der Berufsbildung zuständig. Darunter fallen Aufgaben wie die Qualitätssicherung und Weiterentwicklung des gesamten Berufsbildungssystems, der Erlass von Verordnungen über die berufliche Grundbildung sowie die Anerkennung von Rahmenlehrplänen und Prüfungsordnungen. Den Kantonen kommt die Aufgabe der Umsetzung und Aufsicht der Vorgaben des Bundes zu. Sie haben die Aufsicht über die Lehrverhältnisse, erteilen den Betrieben die Bildungsbewilligungen und bilden die Berufsbildnerinnen und Berufsbildner aus. Zudem sind sie zuständig für die schulische Ausbildung an Berufsfachschulen sowie die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung. Die Organisationen der Arbeitswelt nehmen sich den Belangen der praktischen Ausbildung an. Sie kümmern sich in erster Linie um die Definition von Bildungsinhalten und nationalen Qualifikationsverfahren der beruflichen Grundbildung sowie die Bereitstellung von Ausbildungsplätzen. Darüber hinaus sind sie zuständig für die überbetrieblichen Kurse sowie die Höhere Berufsbildung. Die Kosten der Berufsbildung werden ebenfalls von Bund, Kantonen und den Organisationen der Arbeitswelt geteilt. Die Kosten der öffentlichen Hand werden mit einem Anteil von drei Vierteln zum grössten Teil von den Kantonen übernommen. Der Bund trägt ein Viertel der Ausgaben. Die Höhere Berufsbildung wird dagegen weitgehend von den Unternehmen und den einzelnen Personen, welche die Angebote in Anspruch nehmen, finanziert (SBFI, 2014; Wettstein & Gonon, 2009). In Deutschland ist die Berufsbildung ebenfalls eine gemeinsame Angelegenheit vom Bund, den Bundesländern und den Sozialpartnern. Der Bund ist für die Ausbildung in den Betrieben zuständig. Er gibt im Berufsbildungsgesetz den gesetzlichen Rahmen vor und verabschiedet neue Ausbildungsordnungen. Die Verantwortung für die Ausbildung an den Berufsschulen obliegt den Bundesländern. Den Sozialpartnern kommt eine Reihe unterschiedlicher Aufgaben zu wie die Planung, Durchführung und Überwachung der Ausbildung in den Betrieben, die Bereitstellung von Ausbildungsplätzen, die Durchführung von Prüfungen, die Vergabe von Abschlüssen bzw. Qualifikationen sowie Beteiligung an der Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems (Hippach-Schneider et al., 2007).

2.2 Dropout-Forschung

2.2.1 Begriffsbestimmung, Ausmass und Folgen von Dropout

Der Begriff Dropout, der sich auf den vorzeitigen Schulabbruch und den Ausstieg aus dem Schulsystem bezieht (Hillenbrand & Ricking, 2011), findet in der Literatur eine vielfältige und uneinheitliche Verwendung. Dabei liegen insbesondere Unterschiede in der Definition des Begriffs sowie im Ausmass der Erforschung des Themas zwischen dem deutschsprachigen und dem angelsächsischen Raum vor (Stamm, Holzinger-Neulinger & Suter, 2011). In den USA und in Grossbritannien stellt Dropout seit langer Zeit ein zentrales Thema in der Öffentlichkeit und Wissenschaft dar (Stamm, 2007). Während in Grossbritannien gewöhnlich der Ausdruck *Early Leavers* verwendet wird, wird in den USA in der Regel der Begriff *Drop-outs* benutzt (Blaug, 2001; Stamm, 2007). Im Allgemeinen meint Dropout in beiden Ländern Schülerinnen und Schüler, welche die Schule (Sekundarstufe II) vor dem Alter von 18 Jahren ohne Hochschulreife verlassen. In den USA entspricht dies dem Verlassen der Schule ohne den High-School-Abschluss (Blaug, 2001; Häfeli, 2002; Schmid, 2010). Drop-outs werden in den USA bereits seit 1991/92 in einer bundesweiten Statistik des Department of Education für die einzelnen Bundesstaaten erfasst (Hillenbrand & Ricking, 2011), wobei es zwei unterschiedliche Methoden gibt, um die Dropout-Quoten zu berechnen. Die *Event Dropout Rate* stellt den Anteil der Schülerinnen und Schüler dar, welche die High School während eines Schuljahres¹ vorzeitig ohne einen Abschluss verlassen. Sie kann verwendet werden, um jährliche Veränderungen in der Bildungsbeteiligung von Jugendlichen festzustellen und um die möglichen Effekte von bestimmten Phänomenen und Ereignissen, wie Veränderungen in der Bildungspolitik, zu untersuchen. Dagegen misst die *Status Dropout Rate* die Anzahl Jugendlicher einer bestimmten Altersgruppe, die weder eine Ausbildung absolvieren noch einen Abschluss erworben haben. Diese Quote kann zur Feststellung allgemeiner Veränderungen in der Bildungsbeteiligung einer Population herangezogen werden (Kaufman, Alt & Chapman, 2004; Laird, Kienzl, DeBell & Chapman, 2007; Schmid, 2010). Während erstere im Jahr 2005 im nationalen Durchschnitt bei rund 4% lag und zwischen den Bundesstaaten mit Quoten zwischen rund 2%² und über 10% beträchtlich schwankte, betrug die Status Dropout Rate im Jahr 2005 9.4% (Laird et al., 2007; Schmid, 2010). Im deutschen Sprachraum wird Dropout normalerweise mit Schulabbruch übersetzt (Kittl-Satran, 2006; Stamm, Holzinger-Neulinger & Suter, 2011) und bezieht sich auf die Schülerinnen und Schüler, welche „die Schule nach dem Ende der Schulpflicht ohne einen Abschluss auf der Sekundarstufe I verlassen“ (Hillenbrand

¹ Betrifft den Zeitraum zwischen dem Beginn eines Schuljahres und dem Beginn des nächsten Schuljahres.

² Die Daten für die Schwankungen zwischen den Bundesstaaten beziehen sich auf das Jahr 2002.

& Rickin, 2011, S. 154). Im Gegensatz zu den angelsächsischen Ländern ist das Thema im deutschsprachigen Raum in der Wissenschaft kaum erforscht (Eckmann-Saillant, Bolzman & de Rham, 1994; Hennemann, Hagen & Hillenbrand, 2010; Stamm, 2007). Für die von einem Dropout betroffenen Personen werden eine Reihe unterschiedlicher Termini verwendet, wie z.B. Schulabbrecher/innen, Schulabgänger/innen, Schulverweigerer/innen oder Ausbildungsabbrecher/innen (Stamm, Holzinger-Neulinger & Suter, 2011; Schmid, 2010). Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008) hat diesbezüglich für den nationalen Bildungsbericht in Deutschland eine differenzierte Begrifflichkeit entwickelt, die im folgenden Abschnitt dargestellt wird (Hillenbrand & Ricking, 2011).

- Schulabgänger/innen: betrifft Schülerinnen und Schüler, „die einen Bildungsgang nach Vollendung der Vollzeitschulpflicht verlassen, ohne in einen anderen Bildungsgang zu wechseln und ohne zumindest den Hauptschulabschluss erreicht zu haben“ (Hillenbrand & Rickin, 2011, S. 155).
- Schulabbrecher/innen: bezeichnet Schülerinnen und Schüler, „die noch vor Vollendung der Vollzeitschulpflicht und ohne Schulabschluss die Schule verlassen“ (Hillenbrand & Rickin, 2011, S. 155).
- Ausbildungsabbrecher/innen: bezieht sich auf Jugendliche, „die einen beruflichen Bildungsgang vorzeitig bzw. eine vollqualifizierende Ausbildung ohne Berufsabschluss verlassen haben“ (Hillenbrand & Rickin, 2011, S. 155).

Klar abzugrenzen von den verschiedenen Begriffen des Dropout ist der Ausdruck Schulabsentismus, der im englischsprachigen Raum *Truancy*, *Attendance Problems*, *Non-attendance*, oder *School Absenteeism* genannt wird (Hennemann et al., 2010; Ricking, Schulze & Wittrock, 2009). Schulabsentismus bezeichnet die Abwesenheit schulpflichtiger Schülerinnen und Schüler vom Schulunterricht und umfasst verschiedene Phänomene, wie das durch Schulunlust und -aversion bedingte Schulschwänzen, die durch Angst ausgelöste Schulverweigerung sowie das Zurückhalten von Schülerinnen und Schülern durch Erwachsene, wobei auch Mischformen bestehen (Hennemann et al., 2010; Kearney, 2003; Ricking, 2003; Ricking et al., 2009). Für Deutschland hat die Autorengruppe des Bildungsberichts (2012) Schulabbruchquoten für das Jahr 2010 berechnet. Die durchschnittliche Quote liegt bei 6.5% der Bevölkerung im Alter zwischen 15 bis 17 Jahren, wobei zwischen den verschiedenen Bundesländern eine Spanne zwischen rund 5% und rund 14% zu verzeichnen ist. Ein Blick auf die Schulabbruchquote früherer Jahre zeigt, dass sie im Vergleich zu den Jahren 2008 mit 7.4% und 2006 mit 8% leicht zurückgegangen ist (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012).

Für Österreich und die Schweiz liegen bis anhin keine offiziellen Daten vor, sodass sie geschätzt oder die Angaben aus Studien zum Schulabbruch herangezogen werden müssen. So geht Riepl (2004) in seiner Untersuchung in Österreich für das Schuljahr 2001/02 von einer Quote von rund 4.1% aus und Steiner, Steiner und Erkinger (2005) berichten für das Schuljahr 2002/03 eine Quote von 6% aller 15- bis 16-Jährigen. Eckmann-Saillant et al. (1994) gehen in ihrer Schweizer Nationalfonds-Studie von rund 6% bis 9% aus. Entsprechend der Situation in den deutschsprachigen Ländern ist das Thema Dropout auch in Europa nur unzureichend erforscht (Stamm, 2007). Der statistische Informationsdienst der Europäischen Union Eurostat erfasst die Dropout-Quote für Europa und definiert Schulabbrecher/innen als junge Erwachsene im Alter zwischen 18 bis 24 Jahren, die „höchstens die Sekundarstufe I absolviert haben und keine Aus- und Weiterbildungsmaßnahme besuchen“ (Stamm, Holzinger-Neulinger & Suter, 2011, S. 24). Die europäische Quote, wonach alle Jugendlichen als Dropouts gelten, „die keine Ausbildung auf der Sekundarstufe II abschliessen und damit ohne Abschluss einer zertifizierenden Berufs- und Schulausbildung auf dieser Stufe bleiben“ (Schmid, 2010, S. 92), entspricht der Status Dropout Rate der USA und wird auch in einigen wissenschaftlichen Untersuchungen (z.B. Dekkers & Claassen, 2001; Vanttaja & Järvinen, 2006) verwendet (Schmid, 2010). Die Dropout-Quote für Europa beträgt gemäss Eurostat für das Jahr 2013 rund 12%, wobei beträchtliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Mitgliedstaaten bestehen. Die niedrigste Quote erreichen Kroatien und Slowenien mit rund 3.7% bzw. 3.9%. Die Türkei erreicht mit 37.5% die höchste Dropout-Quote, gefolgt von Spanien mit 23.5% und Malta mit 20.9%. In der Statistik der Eurostat wurden auch die Zahlen für die Schweiz erfasst, die mit 5.4% wie Österreich mit 7.3% und Deutschland mit 9.9% im Vergleich zu den anderen Ländern im unteren Bereich anzusiedeln sind. Das Ausmass des europäischen Dropout betrug im Jahr 2003 noch 16.4% und ist bis heute kontinuierlich gesunken (Eurostat 2014). Angesichts dieser hohen Quote und der damit verbundenen negativen Folgen für die Beschäftigung, Gesundheit, soziale Eingliederung sowie die aktive Teilnahme an der Bürgergesellschaft hat sich die Europäische Union im Jahr 2003 zum Ziel gesetzt, die Quote für das Jahr 2010 auf 10% zu reduzieren (Rat der Europäischen Union, 2004; Stamm, 2007). In Europa wird seit jüngster Zeit das Augenmerk verstärkt auch auf Dropout in der Berufsbildung gelegt. So analysiert das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop) in einer laufenden Studie den Dropout der beruflichen Bildung in Europa. Die Ermittlung der Dropout-Quote in der europäischen Berufsbildung erweist sich als grosse Herausforderung, da der statistische Informationsdienst der Europäischen Union Eurostat nicht erfasst, ob der Dropout in einem allgemeinbildenden Ausbildungsprogramm oder in der Be-

rufsbildung stattgefunden hat. Zudem unterscheiden sich die Definitionen von Dropout in der Berufsbildung zwischen den verschiedenen Ländern in Europa aufgrund ihrer verschiedenartigen Berufsbildungssysteme stark. Daher können bis anhin noch keine Angaben über das Ausmass von Dropout im Berufsbildungssystem der verschiedenen europäischen Länder gemacht werden. Erste Ergebnisse der Studie zeigen allerdings, dass die Dropout-Quote der Berufsbildung in der Mehrheit der europäischen Ländern deutlich höher als die allgemeine Dropout-Quote ausfällt, weil in den Statistiken zum Dropout in der Berufsbildung auch jene Personen aufgeführt werden, die nach dem Abbruch der beruflichen Ausbildung eine neue Ausbildung beginnen (Cedefop, 2014). Die Dropout-Forschung sowohl aus dem angelsächsischen als auch aus dem deutschsprachigen Raum bestätigt die weitreichenden negativen Folgen eines frühzeitigen Schulabbruchs für das Individuum und die Gesellschaft. So besteht für Schulabbrecher/innen ein deutlich erhöhtes Risiko für eine geringe Entlohnung, Bezug von Sozialhilfe, Arbeitslosigkeit, gesundheitliche und psychische Probleme, deviantes und kriminelles Verhalten (Baker, Sigmon & Nugent, 2001; Kaufman et al., 2004; Pritchard, Cotton & Cox, 1992; Riepl, 2004; Orfield, 2006; Steiner & Steiner, 2006; Vanttanta & Järvinen, 2006). Ein gewisser Teil der Jugendlichen, welche die Schule abgebrochen haben, steigt zu einem späteren Zeitpunkt wieder ins Bildungssystem ein und holt seinen Abschluss nach. Allerdings liegen erst wenige Untersuchungen dazu vor, sodass es schwierig ist, die genaue Quote abzuschätzen (Schmid, 2010; Stamm et al., 2011). Studien weisen auf Zahlen zwischen einem Drittel und 60% (Borus & Carpenter, 1983; Chuang, 1997; Stamm, Neulinger-Holzinger & Suter, 2011; Wayman, 2001) der von einem Dropout betroffenen Jugendlichen hin.

2.2.2 Erklärungsansätze von Dropout

Innerhalb der Dropout-Forschung gibt es zwei unterschiedliche Herangehensweisen zur Erklärung von Dropout (Rumberger, 1995, 2006; Stamm, 2006, 2007). Die erste, auf das Individuum zentrierte Perspektive schreibt dem einzelnen Individuum die alleinige Verantwortung für den Schulabbruch zu und legt daher den Schwerpunkt auf persönliche, familienbezogene oder soziale Merkmale der betroffenen Jugendlichen. Nach dieser individuellen Perspektive gilt Dropout als eine Form der sozialen Devianz. Im Gegensatz dazu nimmt die zweite Herangehensweise den institutionellen Kontext in den Fokus und befasst sich mit der Rolle der Schule (Stamm, 2007). Die traditionelle Dropout-Forschung insbesondere im angelsächsischen Raum verfolgt eine individuumszentrierte Perspektive. Es liegen zahlreiche Untersuchungen vor, die auf individuelle Merkmale hinweisen, welche die Jugendlichen für einen Dropout prädisponieren (Schmid, 2010; Stamm, 2007). Nach Stamm (2006, 2007) lassen sich die Prädiktoren auf Ebene des Individuums in drei Kategorien gliedern: (1) sozialer Hinter-

grund (sozioökonomische Herkunft, Familienstrukturen, Geschlecht, Kultur), (2) leistungsrelevanter Hintergrund (kognitive Fähigkeiten, Schulnoten/Testergebnisse, Klassenrepetition), (3) personenbezogene und umweltabhängige Faktoren (Leistungsmotivation, Disziplinprobleme, Schulschwänzen). In Bezug auf den ersten Faktor, den sozialen Hintergrund, zeigt sich, dass für Jugendliche aus städtischen Gebieten (Lehr, Johnson, Bremer, Cosio & Thompson, 2004; Rumberger & Larson, 1998; Steiner et al., 2005) und aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status ein erhöhtes Dropout-Risiko besteht (Alexander, Entwisle & Kabani, 2001; Hammond, Linton, Smink & Drew, 2007; Jimerson, Egeland, Sroufe & Carlson, 2000; Laird et al., 2007; National Economic and Social Forum, 2001; Rumberger, 1983, 1995; Scharenberg, Rudin, Müller, Meyer & Hupka-Brunner, 2014; Steiner et al., 2005). Der Migrationshintergrund von Jugendlichen stellt ebenfalls ein Merkmal dar, das die Wahrscheinlichkeit für einen Schulabbruch erhöht. Allerdings lässt sich der grösste Teil der Unterschiede zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen auf Unterschiede in deren familiärem Hintergrund, insbesondere dem sozioökonomischen Status, erklären (Hickman, Bartholomew, Mathwig & Heinrich, 2008; Rumberger, 1983, 1995; Rumberger & Larson, 1998; Rumberger & Lim, 2008; Scharenberg et al., 2014; Steiner et al., 2005). Studien weisen auf einen Zusammenhang zwischen dem elterlichen Erziehungsstil bzw. Erziehungsverhalten und Dropout hin. Während ein autoritärer oder permissiver Erziehungsstil mit einem erhöhten Dropout-Risiko einhergeht, erweist sich ein autoritativer Erziehungsstil als Risiko mindernd (Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg & Ritter, 1997; Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter & Dornbusch, 1990). Hinsichtlich des Erziehungsverhaltens fungieren geringe Erwartungen der Eltern bezüglich der Schulbildung des Kindes, wenig Kontakt der Eltern mit der Schule, Mangel an Gesprächen zwischen Eltern und Kind über die Schule bzw. die Schulbildung, wenig emotionale Wärme in der Eltern-Kind-Beziehung, gewalttätige Konfliktregelung und eine geringe Aufmerksamkeit die kindlichen Bedürfnisse betreffend als Prädiktoren für Dropout (Alexander, Entwisle & Horsey, 1997; Alexander et al., 2001; Goldschmidt & Wang, 1999; Hammond et al., 2007; Rumberger, 1995; Rumberger & Lim, 2008; Rumberger & Palardy, 2005; Jimerson et al., 2000; Garnier, Stein & Jacobs, 1997; Rumberger et al. 1990). Im familiären Umfeld bestehen weitere Merkmale, wie häufiges Umziehen der Familie, zerrüttete Familienverhältnisse, hohe Geschwisterzahl, Geschwister, welche die Schule abgebrochen haben, Aufwachsen bei nur einem leiblichen Elternteil, welche die Wahrscheinlichkeit eines Schulabbruchs erhöhen (Alexander et al., 2001; Hammond et al., 2007; Goldschmidt & Wang, 1999; Rumberger & Larson, 1998; Rumberger & Lim, 2008). In Bezug auf das Geschlecht fallen die Ergebnisse inkonsistent aus (Alexander et al., 1997; De Witte, Cabus, Thyssen,

Groot & Massen van den Brink, 2013; Eurostat, 2014; Hickman et al., 2008; Jimerson et al., 2000; Lee & Burkam, 2003; Rumberger, 1995; Rumberger & Larson, 1998; Rumberger & Lim, 2008), sodass Dropout nicht eindeutig als männliches oder weibliches Phänomen bezeichnet werden kann. Allerdings zeigen Studien auf, dass männliche und weibliche Jugendliche aus unterschiedlichen Gründen die Schule abbrechen (Lessard, Poirier & Fortin, 2010; National Economic and Social Forum, 2001; Rumberger, 1983; Stamm, 2009). In der zweiten Kategorie, dem leistungsrelevanten Hintergrund, erweisen sich insbesondere schlechte schulische Leistungen als starke Prädiktoren für den Dropout. So zeigt sich, dass Schulabbrecherinnen und -abbrecher im Vergleich zu Jugendlichen, die in der Schule verbleiben und diese abschliessen, über schlechtere Schulleistungen verfügen (Alexander et al., 2001; Garnier et al., 1997; Hammond et al., 2007; Hickman et al., 2008; Janosz, LeBlanc, Boulerice & Tremblay, 2000; Jimerson et al., 2000; Korhonen, Linnanmäki & Aunio, 2014; Rumberger, 1983; 1995; Rumberger & Larson, 1998; Rumberger & Lim, 2008; Scharenberg et al., 2014). Zudem sind Lernbehinderungen bei Schulabbrecherinnen und -abbrechern gehäuft anzutreffen (Hammond et al., 2007; Lehr et al., 2004). Es ist jedoch zu berücksichtigen, dass nicht nur leistungsschwache Jugendliche von Dropout betroffen sind, sondern auch Jugendliche mit guten oder überdurchschnittlichen schulischen Leistungen die Schule abbrechen, wie auch Lernende aus Schultypen mit erweitertem Anforderungsniveau (Eckmann-Saillnt et al., 1994; Stamm, 2008; Stamm, Holzinger-Neulinger & Suter, 2011; Stamm et al., 2011; Renzulli & Park, 2002). Die negative Wirkung einer Klassenwiederholung auf das Dropout-Risiko konnte in zahlreichen amerikanischen Studien nachgewiesen werden. Schülerinnen und Schüler, die ein Schuljahr repetieren, weisen unabhängig vom sozioökonomischen Status eine deutlich höhere Wahrscheinlichkeit auf, die Schule abzubrechen, als Jugendliche, welche die Klasse nicht wiederholt haben (Alexander et al., 2001; Hammond et al., 2007; Hickman et al., 2008; Rumberger, 1995; Rumberger & Lim, 2008; Goldschmidt & Wang, 1999; Janosz et al., 2000; Jimerson, Anderson & Whipple, 2002; Hickman et al., 2008; Roderick, 1994). Hinsichtlich vergangener Bildungserfahrungen konnte nachgewiesen werden, dass die Teilnahme an vorschulischen Betreuungsangeboten neben dem positiven Einfluss auf den schulischen Erfolg die Wahrscheinlichkeit, die Schule abzuschliessen, erhöht (Rumberger & Lim, 2008). Schliesslich zeigt sich bezüglich der dritten Kategorie, dass sowohl personenbezogene als auch umweltabhängige Faktoren den Dropout voraussagen vermögen. Jugendliche, welche die Schule abbrechen, weisen im Vergleich zu jenen, die in der Schule verbleiben, höhere Fehlzeiten, häufigere Schulwechsel, geringere Bildungserwartungen, geringere Anstrengungsbereitschaft sowie eine geringere Bindung an die Schule auf (Archambault, Janosz, Fallu & Pagani, 2009;

Garnier et al., 1997; Hammond et al., 2007; Hickman et al. 2008; Rumberger 1995; Rumberger & Larson, 1998; Rumberger & Lim, 2008). Darüber hinaus weisen Untersuchungen auf einen Zusammenhang zwischen dem Dropout und Verhaltens- und Disziplinproblemen sowie erhöhter Straffälligkeit und Alkohol- und Drogenmissbrauch hin (Garnier et al., 1997; Hammond et al., 2007; Jimerson et al., 2000; Rumberger, 1995; Rumberger & Lim, 2008). Dagegen erweisen sich ein hohes Selbstkonzept, eine hohe Kontrollüberzeugung sowie eine hohe Zufriedenheit und ein hohes Wohlbefinden in der Schule als risikomindernde Grössen (Korhonen et al., 2014; Lessard et al., 2010; Rumberger, 1995). Für die Bedeutung von Peers im Zusammenhang mit Dropout liegt konsistente empirische Evidenz vor. Untersuchungen diesbezüglich zeigen, dass Jugendliche, welche die Schule abbrechen im Vergleich zu Jugendlichen, die im Bildungssystem verbleiben, häufiger andere Schulabbrecher/innen oder Straftäter/innen in ihrem Freundeskreis haben, eher unbeliebt sind und weniger gut sozial in der Schule eingebunden sind (Ellenbogen & Chamberland, 1997; French & Conrad, 2001; Hammond et al., 2007; Jimerson et al., 2000; Rumberger & Lim, 2008). Des Weiteren stellen eine intensive Erwerbstätigkeit neben der Schule von mehr als 20 Stunden pro Woche (Goldschmitt & Wang, 1999; Warren & Lee, 2003) sowie Teenagerschwangerschaften (Anderson, 1993; Hammond et al., 2007; Pirog & Magee, 1997; Rumberger & Lim, 2008) Prädiktoren für den Schulabbruch dar, wobei letzterer hauptsächlich für den angloamerikanischen Raum gilt (Stamm, 2006, 2007). Die zweite, institutionelle Perspektive, welche die Schule und deren Rolle im Prozess des Dropout in den Blick nimmt, hat sich erst in den letzten Jahren etabliert (Stamm, 2006, 2007). Mehrere Studien belegen, dass verschiedene schulische Faktoren das Dropout-Verhalten auslösen, verstärken aber auch reduzieren können (Stamm, 2007; Schmid, 2010). Hinsichtlich struktureller Faktoren weisen verschiedene Studien auf die Bedeutung der sozialen und leistungsbezogenen Zusammensetzung der Schülerschaft hin. Schulen mit einem hohen Anteil an leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern sowie Jugendlichen aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status verfügen über höhere Dropout-Raten (Goldschmidt & Wang, 1999; Hammond et al., 2007; McNeal, 1997; Rumberger 1995; Rumberger & Palardy, 2005; Rumberger & Lim, 2008; Rumberger & Thomas, 2000). Zudem erweist sich ein grosses Schüler-Lehrer-Verhältnis als Prädiktor für den Schulabbruch. Je grösser dieses Verhältnis ausfällt, d.h. je mehr Schülerinnen und Schüler pro Lehrperson, desto grösser ist die Dropout-Rate der Schule (De Witte et al., 2013; Hammond et al. 2007; McNeal, 1997; Rumberger 1995; Rumberger & Lim, 2008; Rumberger & Thomas, 2000). Welche Rolle der Schulgrösse beim Dropout zukommt, bleibt aufgrund der inkonsistenten Befundlage unklar (Stamm, 2007; Rumberger & Lim, 2008). Darüber hinaus bleibt offen, ob der Einfluss

der Einfluss der Schulgrösse direkt oder vermittelt über andere Faktoren, wie z.B. der Zusammensetzung der Schülerschaft oder die Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schülern, erfolgt (Rumberger, 2006; Lee & Burkam, 2003; Schmid, 2010). Neben diesen strukturellen Merkmalen der Schule, die – abgesehen vom Schüler-Lehrer-Verhältnis – unveränderbar sind, konnte ein Zusammenhang zwischen verschiedenen veränderbaren Merkmalen der schulischen Umwelt bzw. des Schul- und Klassenklimas, unter Kontrolle des sozialen Hintergrunds der Lernenden sowie struktureller Aspekte der Schule, und dem Dropout nachgewiesen werden. Während aus Perspektive der Schülerschaft als ineffektiv und ungerecht wahrgenommene Disziplinsysteme, hohe Schulabsentismusraten, ein geringes Sicherheitsgefühl der Schülerinnen und Schüler in der Schule, häufige Disziplin- und Gewaltprobleme sowie Unterrichtsstörungen die Wahrscheinlichkeit für den Schulabbruch erhöhen, reduzieren eine gute Beziehung zwischen Lernenden und der Lehrperson, eine von den Schülerinnen und Schülern als positiv bewertete Unterrichtskompetenz der Lehrperson, ein hohes Anforderungsniveau des Unterrichts (Leistungskurse bzw. Kurse für Fortgeschrittene) das Risiko für einen Dropout (De Witte et al., 2013; Lee & Burkam, 2003; Croninger & Lee, 2001; Rumberger, 1995, Rumberger & Palardy, 2005; Rumberger & Thomas, 2000). Überdies erweist sich die Reaktion der Schule auf das Fernbleiben der Schülerinnen und Schüler vom Unterricht als essenziell für die Prävention von Schulabbruch. Schulen, die dem Schulabsentismus von Lernenden nicht nachgehen und dieses Verhalten nicht sanktionieren, weisen bedeutend höhere Dropout-Raten auf als Schulen, die konsequent darauf reagieren (Baker et al., 2001; Rumberger & Palardy, 2005). Die Dropout-Forschung der letzten Jahrzehnte konnte nachweisen, dass der Schulabbruch in Zusammenhang mit einer Vielzahl von Einflussgrössen steht. Weder die individuelle noch die institutionelle Perspektive alleine vermögen das Phänomen des Dropout zu erklären. Vielmehr wird Dropout durch das Zusammenspiel von mehreren individuellen, sozialen, familienbezogenen, kulturellen, sozioökonomischen und institutionellen Faktoren verursacht (Garnier et al., 1997; Janosz, Archambault, Morizot & Pagani, 2008; Jimerson et al., 2000; Hammond et al., 2007; Hennemann et al., 2010; Rumberger & Lim, 2008). Dies wird unter anderem auch in Studien ersichtlich, die Schülerinnen und Schüler nach den Ursachen des Schulabbruchs fragen. Hierbei zeigt sich, dass die Jugendlichen in der Regel nicht nur einen Grund für den Schulabbruch hatten, sondern mehrere und teilweise über 15 Gründe angeben, wobei die schulbezogenen Gründe, wie z.B. Probleme mit Lehrpersonen und Mitschülern/Mitschülerinnen, Leistungs- und Motivationsprobleme oder fehlende Unterstützungsmassnahmen, klar dominieren. Daneben werden aber auch familiäre und psychische Probleme genannt oder Gründe, die mit dem Arbeitsmarkt zusammenhängen (Catterall, 1998;

Dekkers & Driessen, 1997; Stamm, Holzinger-Neulinger & Suter, 2011). Die Forschung weist ebenfalls darauf hin, dass es sich bei den Schulabbrecher/innen nicht um eine homogene Gruppe handelt, sondern dass sich diese aus verschiedenen Subgruppen von Jugendlichen zusammensetzt, die sich durch unterschiedliche Kombinationen von Merkmalen auszeichnen (Hammond et al., 2007; Hennemann et al., 2010; Janosz et al., 2000; Stamm, Holzinger-Neulinger & Suter, 2011; Stamm et al., 2011). Zudem handelt es sich beim Dropout in den meisten Fällen nicht um ein spontanes Ereignis, sondern um das Ergebnis eines langen Prozesses, der teilweise bis zum Schulbeginn zurückgeführt werden kann (Alexander et al., 1997, 2001; Archambault et al., 2009; Finn, 1989; Garnier et al., 1997; Hammond et al., 2007; Hennemann et al., 2010; Janosz et al., 2008; Jimerson et al., 2000; Rumberger & Larson, 1998). Hammond et al. (2007) konnten in ihrem im Rahmen einer Metaanalyse entstandenen Entwicklungsmodell aufzeigen, dass den Einflussfaktoren für Dropout zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Entwicklungsverlauf ein bedeutender Stellenwert zukommt. So kommt den Familienverhältnissen und dem elterlichen Bildungsniveau bereits vor der Einschulung eine hohe Bedeutung zu, die über die gesamte Schulzeit bestehen bleibt. Schlechte schulische Leistungen, die familiäre Unterstützung in schulischen Angelegenheiten und der Einfluss der Peergruppe bestimmen ab dem Zeitpunkt der Einschulung über die gesamte Jugendzeit hinweg die Wahrscheinlichkeit für den Schulabbruch mit (Alexander et al., 1997, 2001; Jimerson et al., 2000; Lehr et al., 2004; Lloyd, 1978; Rumberger, 1995; Rumberger & Lim, 2008).

2.3 Lehrvertragsauflösungen: Begriffsklärung

Die beiden Termini Lehrvertragsauflösung (LVA) und Lehrabbruch finden im öffentlichen Diskurs oft eine synonyme Verwendung, obwohl sie nicht dasselbe Phänomen beschreiben (Bohlinger, 2002b; Schmid, 2010). Der Begriff LVA orientiert sich aus rechtlicher Perspektive in der Schweiz am Artikel 346 des Schweizerischen Obligationenrechts und in Deutschland am Paragraph 22 des Berufsbildungsgesetzes (Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft, 1911; Bmbf, 2005). In beiden Ländern bezieht sich der Terminus auf die vorzeitige Auflösung, d.h. die Kündigung des Lehrvertrags seitens einer der beiden Vertragsparteien aus wichtigem Grund oder in gegenseitigem Einvernehmen (Bohlinger, 2002b; Schmid, 2010). Bei einem Lehrvertrag handelt es sich um einen zeitlich befristeten Vertrag, der über die gesamte Dauer der beruflichen Grundbildung Gültigkeit besitzt und mit dem Bestehen der Abschlussprüfung endet. Der Lehrvertrag regelt den Ort und die Dauer der beruflichen Grundbildung, den Lohn, die Probezeit, die Arbeitszeit, den Urlaubsanspruch sowie die Möglichkeiten zur Kündigung. Während sich der Arbeitgeber durch den Lehrvertrag zu einer fachgemässen Ausbildung und Unterstützung des Lernenden verpflichtet, ist der Lernende

dazu angehalten, den Anweisungen des Arbeitgebers nachzukommen und sorgfältig zu arbeiten. Der Lehrvertrag kann während der Probezeit, die in der Schweiz mindestens ein und höchsten drei Monate bzw. in Deutschland mindestens ein und höchstens vier Monate dauert, gekündigt werden. Nach der Probezeit ist der Lehrvertrag nur aus wichtigen Gründen kündbar. Nach dem Artikel 346 des Schweizerischen Obligationenrechts gelten „die Nichteignung der Berufsbildnerin oder des Berufsbildners, die Nichteignung oder Gefährdung der Lernenden und die Unmöglichkeit einer geordneten Beendigung der Ausbildung“ (Schmid, 2010, S. 69) als wichtige Gründe. In Deutschland erweisen sich gemäss Paragraph 22 schwere Vorwürfe der einen Partei, aufgrund derer eine Fortsetzung der Ausbildung nicht zumutbar ist, als wichtige Gründe für die Vertragsauflösung (Bmbf, 2005). Der Verbleib der Jugendlichen nach einer Lehrvertragsauflösung spielt für die begriffliche Definition keine Rolle, sodass auch von einer LVA gesprochen wird, wenn der betroffene Jugendliche unmittelbar nach der LVA die begonnene berufliche Grundbildung in einem anderen Lehrbetrieb fortsetzt, d.h. den Lehrbetrieb wechselt oder eine neue Ausbildung beginnt. Die Begriffe Ausbildungsabbruch und Lehrabbruch werden im Vergleich zur LVA enger gefasst (Schmid, 2010). So verstehen Bunk & Schelten (1980) unter ersterem das vorzeitige Aufgeben einer anerkannten Ausbildung ohne Abschlussprüfungsversuch. Der Lehrabbruch stellt gemäss Neuenschwander (1999) eine bestimmte Form der LVA dar, bei der nach der Auflösung des Vertrags keine neue Ausbildung begonnen wird. Der Ausbildungswechsel gilt laut Bernath, Wirthensohn und Löhner (1989) als weitere Form der Lehrvertragsauflösung und bezieht sich auf das vorzeitige Beenden einer Ausbildung auf der Sekundarstufe II, wenn wieder eine neue Ausbildung in Angriff genommen wird, unabhängig davon, ob ein Unterbruch durch eine oder mehrere Tätigkeiten zwischen beiden Ausbildungen vorliegt. Auch der Wechsel des Lehrbetriebs oder der Schulwechsel, d.h. das Weiterführen der ursprünglichen Ausbildung an einem neuen Ort, fällt unter die Kategorie des Ausbildungswechsels. Folglich wird in der vorliegenden Arbeit die LVA als Oberbegriff für alle Kündigungen der Lehrverträge verstanden und der Lehrabbruch sowie der Ausbildungswechsel als mögliche Formen der LVA. Der Lehrabbruch bezieht sich auf eine LVA, nach der keine neue Ausbildung mehr ergriffen wird, und der Ausbildungswechsel bezeichnet das Beginnen einer neuen Ausbildung nach einer LVA (Schmid, 2010).

2.4 Lehrvertragsauflösungsquote: Berechnung und Ausmass in der Schweiz und in Deutschland

Entsprechend der Ermittlung der Dropout-Quote bestehen auch für die Quote der Lehrvertragsauflösungen (LVA) verschiedene Möglichkeiten für deren Berechnung, die ebenfalls zu

beträchtlichen Unterschieden im Ausmass von LVA führen können (Schmid, 2010). Zum einen wird die Zahl der LVA an der Zahl der Neuabschlüsse in einem Kalenderjahr gemessen. Dieses häufig verwendete Berechnungsverfahren ist jedoch aufgrund der Erfassung der neu abgeschlossenen Lehrverträge kritisch zu beurteilen. Denn die von der Berufsbildungs- oder Lehrvertragsstatistik dokumentierte Zahl neuer Lehrverträge stimmt nicht mit der Zahl der Jugendlichen überein, die tatsächlich mit einer betrieblichen Berufsbildung beginnen. Wenn die Jugendlichen nach einer LVA wieder einen neuen Lehrvertrag abschliessen, werden diese in die Statistik der neu abgeschlossenen Lehrverträge aufgenommen. Somit ist die in der Statistik aufgeführte Zahl neuer Lehrverträge systematisch überhöht. Ein solches Berechnungsmodell kann zu erheblichen Verzerrungen in der Berechnung der LVA-Quote führen (Althoff, 2002; Schmid, 2010), was im Beispiel von Werner (2003, S. 18) ersichtlich wird: „Wenn 100 Auszubildende die Ausbildung beginnen, alle den Vertrag lösen und dann wieder einen neuen abschliessen, gibt es 100 Vertragsauflösungen bei 200 neuen Verträgen; dies ergibt eine Lösungsquote von 50%, obwohl ja eigentlich alle den Vertrag gelöst haben.“ Angesichts dieser methodischen Probleme wird in der Literatur eine zweite Möglichkeit, die Berechnung der LVA-Quote im Längsschnitt empfohlen. Dabei wird eine Eintrittskohorte über den gesamten Zeitraum der beruflichen Grundbildung betrachtet und die Zahl der Jugendlichen erfasst, die irgendwann ihre Ausbildung vorzeitig beendet haben. Diese Methode erlaubt die genaue Berechnung der LVA-Quote für jeden Eintrittsjahrgang, wobei diese erst nach dem Absolvieren der gesamten Ausbildungszeit vorgenommen werden kann und daher nicht aktuell ist (Schmid, 2010; Werner, 2003). In der Schweiz wird die Häufigkeit von LVA in den verschiedenen Kantonen nicht zentral gesammelt. Zudem liegen beträchtliche Unterschiede im statistischen Umgang mit LVA zwischen den einzelnen Kantonen vor. Beispielsweise werden in einigen Kantonen die im Dezember erfolgten LVA zum folgenden Jahr gezählt oder die Auflösungen während der Probezeit unterschiedlich erfasst. Die von Schweizer Berufsbildungsämtern erfassten Quoten werden nach der zuerst beschriebenen Berechnungsmethode erfasst und weisen daher Verzerrungen auf (Neuenschwander, 1999). Rottermann (in Bearbeitung) hat basierend auf den Daten des Bundesamts für Statistik (BFS) die Zahl der LVA an der Zahl der Neuabschlüsse für die Lehreintrittsjahre 2008 bis 2012 berechnet, um so die jährliche LVA-Quote annäherungsweise zu bestimmen. Demnach werden in der Schweiz jedes Jahr durchschnittlich 23% der Lehrverträge vorzeitig aufgelöst. Daten zu im Längsschnitt erhobene Quoten liegen nur für die Kantone Bern und Zürich vor. Mehr als jeder fünfte Lehrvertrag im Kanton Bern und rund ein Viertel der Lehrverträge im Kanton Zürich werden vorzeitig aufgelöst (Neuenschwander, 1999; Stalder & Schmid, 2006). Zur Abschätzung der gesamtschwei-

zerischen Prävalenz von LVA könnten die Daten des Schweizer Jugendlängsschnitts Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben – TREE herangezogen werden, welcher die Ausbildungs- und Erwerbsverläufe von Jugendlichen im Anschluss an die obligatorische Schule (Jahr 2001 bis 2010) analysiert (Scharenberg et al., 2014). Für die untersuchte Stichprobe von 2098 Lernenden zeigt sich, dass die berufliche Grundbildung von 28.6% der Jugendlichen nicht linear verläuft. Am häufigsten sind die untersuchten Lernenden (10.9%) von einer Klassenrepetition und einem Wechsel in Berufslehren mit einem intellektuell geringeren Anforderungsniveau betroffen. Abbrüche der beruflichen Grundbildung ohne direkten Wiedereinstieg in eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II sowie Wechsel des Lehrbetriebs kommen in 7.8% bzw. 7% der Fälle vor. Eher selten zu beobachten ist der direkte Wechsel der Ausbildung (2.9%) (Stalder, 2012a). Stalder und Schmid (2006) konnten in ihrer Untersuchung zur Entwicklung der Auflösungsquoten von Lernenden im Kanton Bern mit Lehreintritt zwischen 1995 und 2002 zeigen, dass diese seit 1995 relativ stabil geblieben sind. Die Zahl der LVA variiert jedoch stark zwischen den verschiedenen Berufen und Berufsgruppen. Im Kanton Zürich schwanken die Quoten für den Lehreintrittsjahrgang 1993 zwischen über 40% in den Berufen Malerei und Körperpflege und 12% bei den Büroberufen (Neuenschwander, 1999). Die Spannweite im Kanton Bern umfasst für die Lehreintrittsjahre zwischen 1995 und 2002 Quoten von durchschnittlich 39% bei den Servicefachangestellten und 31% bei den Köchen/Köchinnen bis 12% in den kaufmännischen Berufen (Stalder & Schmid, 2006) Stalder und Schmid (2006) konnten für den Kanton Bern zudem aufzeigen, dass Lehrberufe mit einem niedrigeren Anforderungsniveau unabhängig von der Berufsgruppe und über alle Jahre hinweg über deutlich höhere LVA-Quoten verfügen als Lehrberufe mit mittlerem und hohem Anforderungsniveau. Für die Lehreintrittsjahre 1995 bis 2002 zeigten sich für Lehrberufe mit einem niedrigen Anforderungsniveau Auflösungsquoten von durchschnittlich 27%, während diese für Lehrberufen mit mittlerem und hohem Anforderungsniveau im Durchschnitt bei 21% bzw. 14% liegen. Zudem lässt sich bei den Berufen mit niedrigem Anforderungsniveau für den untersuchten Zeitraum eine Steigerung von 24% auf 30% feststellen, wohingegen bei den anforderungsreichen Berufen eine sinkende Tendenz von 17% auf 13% zu verzeichnen ist. Stalder (2012a) konnte in ihrer Studie zu kritischen Transitionen anhand der Daten der TREE-Studie ebenfalls zeigen, dass LVA in intellektuell weniger anspruchsvollen beruflichen Grundbildungen deutlich häufiger vorkommen als in den intellektuell anspruchsvollen Berufslehren. Während die Auflösungsquoten in den Ausbildungen mit dem geringsten Anforderungsniveau zwischen 35% bis 40% betragen, weisen die beruflichen Grundbildungen mit dem höchsten Anforderungsniveau Quoten von 20% auf. In Deutschland fand für das Be-

richtsjahr 2007 eine Revision der Berufsbildungsstatistik statt, in der eine Umstellung auf Individualdatenerfassung erfolgte. Somit kann für jeden gemeldeten Ausbildungsvertrag erhoben werden, ob dieser gelöst wurde oder nicht. Für die Anfängerkohorte des Jahres 2008 liegen erstmals Daten vor, die deren Ausbildungsverlauf in den ersten 48 Monaten verfolgen. Es zeigt sich, dass bis zum Jahr 2012 23% der im Jahr 2008 begonnenen Lehrverträge wieder aufgelöst wurden (BIBB, 2013, 2014). Auch in Deutschland zeigen sich deutliche Unterschiede in den Auflösungsquoten zwischen den verschiedenen Berufsgruppen. So wurden 24% der Lehrverträge im Handwerk bereits 24 Monate nach Lehrbeginn wieder gelöst, gefolgt von 18% in den freien Ausbildungsberufen sowie den Lehrberufen in Industrie und Handel, 17% in der Hauswirtschaft, 15% in der Landwirtschaft sowie 5% in Lehrberufen des öffentlichen Dienstes (BIBB, 2012). Hinsichtlich der einzelnen Berufe liegen keine Individualdaten vor, vielmehr wurden die Vertragsauflösungsquoten mit einem sogenannten Schichtenmodell erhoben, das den Anteil der vorzeitigen LVA an allen begonnenen LVA berechnet. Die so berechnete LVA-Quote kann als die näherungsweise Berechnung des Anteils der gelösten Lehrverträge an den im Berichtsjahr begonnenen Ausbildungsverträgen interpretiert werden (BIBB, 2013). Zwischen den unterschiedlichen Berufen variieren die jährlichen Auflösungsquoten stark. Die höchsten LVA-Quoten im Berichtsjahr 2012 von etwa 40% bis über 50% weisen Berufe des Hotel- und Gastgewerbes (z.B. Restaurationsfachmann/-fachfrau oder Koch/Köchin), Dienstleistungsberufe aus den Tätigkeitsbereichen Körperpflege, Transport und Reinigung sowie weitere primäre Dienstleistungsberufe (z.B. Kosmetiker/in oder Fachkraft für Möbel-, Küchen- und Umzugsservice) auf. Die niedrigsten LVA-Quoten von teilweise deutlich unter 8% zeigen sich in Lehrberufen des öffentlichen Dienstes (z.B. Verwaltungsfachangestellte/r oder Sozialversicherungsfachangestellte/r), in sekundären Dienstleistungsberufen (Bankkaufmann/-frau) sowie technischen Produktionsberufen der Industrie (z.B. Elektroniker/-in für Automatisierungstechnik) (BIBB, 2013, 2014). Neben diesen berufsspezifischen Unterschieden in den Auflösungsquoten variieren die LVA-Quoten sowohl in der Schweiz als auch in Deutschland je nach Region, betrieblichen sowie sozialstrukturellen Merkmalen. In der Schweiz haben Landkantone in der Regel weniger LVA zu verzeichnen als Kantone, die sich vorwiegend aus städtischer Bevölkerung zusammensetzen (Neuenschwander, 1999). Für Deutschland zeigen sich tendenziell höhere LVA-Quoten im Osten als im Westen (BIBB, 2013, 2014). Jugendliche ausländischer Nationalität sind in beiden Ländern im Vergleich zu den Einheimischen deutlich häufiger von LVA betroffen. Zudem weisen von LVA betroffene Jugendliche deutlich schlechtere Noten und PISA-Lesekompetenzen beim Verlassen der Volksschule auf und stammen häufiger aus intellektuell weniger anspruchsvol-

len Schultypen der Sekundarstufe I bzw. Schultypen mit Grundanforderungen. Keine Unterschiede oder nur marginale Unterschiede lassen sich dagegen zwischen den Geschlechtern feststellen (Beicht & Walden, 2013; BIBB, 2013, 2014; Dietrich & Fritzsche, 2014; Neuenschwander, 1999; Stalder, 2012a; Stalder & Schmid, 2006). Hinsichtlich der betrieblichen Merkmale zeigt sich, dass LVA insbesondere in kleineren Betrieben und weniger in mittleren und grösseren Unternehmen vorkommen (Bednarz, 2014; BIBB, 2014; Dickie, McDonald & Pedic, 2011; Karmel & Roberts, 2012; Keck, 1984; Piening, Hausschildt & Rauner, 2012; Vock, 2000). In Deutschland haben Lehrbetriebe, die über höhere betriebliche Nettokosten der Ausbildung verfügen, ein geringeres Risiko für LVA; d.h. Betriebe, deren Ausbildung der Lernenden eher nach einem Investitionsmodell erfolgt, sind weniger stark von LVA betroffen (BIBB, 2014). Darüber hinaus besteht ein Zusammenhang zwischen der Auflösungsquote und dem Zeitpunkt des Lehrvertragsabschlusses. Das Risiko für eine LVA fällt umso höher aus, je später der Lehrvertrag abgeschlossen wird (Herzog, 2006).

2.5 Konsequenzen von Lehrvertragsauflösungen

2.5.1 Wiedereinstieg und Anschlusslösung nach einer Lehrvertragsauflösung

Nicht jede Lehrvertragsauflösung (LVA) geht mit einem vollständigen Ausschluss aus dem Bildungssystem einher. Ein beträchtlicher Teil der Jugendlichen steigt nach einer LVA wieder in eine zertifizierende Ausbildung auf der Sekundarstufe II ein (Schmid, 2010; Stalder & Schmid, 2006). Somit können LVA auch „als Massnahme zur Korrektur von Berufswahlentscheidungen, zur Bewältigung von Arbeitsproblemen und zur Verbesserung der Ausbildungssituation betrachtet werden“ (Schmid, 2010, S. 84) und sind daher nicht hauptsächlich negativ zu beurteilen. Genaue Zahlen, wie viele Jugendliche nach einer LVA wieder einstiegen, liegen bislang nicht vor. Studien aus der Schweiz gehen davon aus, dass zwischen zwei Drittel und drei Viertel der Jugendlichen nach einer LVA wieder eine neue zertifizierende Ausbildung auf der Sekundarstufe II in Angriff nehmen (Neuenschwander, 1999; Neuenschwander et al., 1996; Schmid, 2010; Stalder & Schmid, 2006; Süss, Neuenschwander & Dumont, 1996). Deutsche Untersuchungen gehen mit Quoten von weniger als zwei Drittel der Jugendlichen von etwas tieferen Wiedereinstiegszahlen aus (Alex, Menk & Schiemann, 1997; Huth, 2000). Dabei zeigt sich, dass die Mehrheit der Jugendlichen unmittelbar nach der LVA, d.h. während des ersten Monates oder innerhalb eines halben Jahres wieder einsteigt (Beicht & Walden, 2013; Neuenschwander, 1999; Neuenschwander et al., 1996; Schmid, 2010; Stalder & Schmid, 2006; Süss et al., 1996). Schmid (2010) konnte in ihrer Studie zum Wiedereinstieg von Jugendlichen, die von einer LVA betroffen waren, nachweisen, dass die Chance, wieder

eine zertifizierende Ausbildung auf der Sekundarstufe II aufzunehmen, mit zunehmender Zeit sinkt. Die grösste Chance für einen Wiedereinstieg besteht unmittelbar nach der LVA und nimmt bereits im Zeitraum von wenigen Monaten stark ab. Ungefähr 30 Monate nach der LVA gibt es nur noch eine sehr geringe Chance, wieder einzusteigen. Das bedeutet, dass Jugendliche, die etwa zwei bis drei Jahre nach der LVA noch keine neue Ausbildung aufgenommen haben, kaum noch über eine Chance auf den Wiedereinstieg verfügen. Die Chance nach einer LVA wieder in eine zertifizierende Ausbildung auf der Sekundarstufe II einzusteigen, hängt von verschiedenen Merkmalen der betroffenen Jugendlichen, deren familiären Hintergrund, deren Ausbildungssituation vor und während der beruflichen Grundbildung sowie der Tätigkeit im ersten Monat nach der LVA ab. Besonders gefährdet den Wiedereinstieg nicht zu schaffen, sind Jugendliche, die nicht in der Schweiz geboren sind, deren Eltern über ein niedriges Bildungsniveau verfügen oder arbeitslos sind (Ferron et al., 1997; Schmid, 2010; Stalder & Schmid, 2006). Ausserdem sinken die Chancen eine neue Ausbildung zu beginnen mit zunehmendem Alter der Jugendlichen markant (Beicht & Walden, 2013; Schmid, 2010). Dem Ausbildungshintergrund der Betroffenen sowie deren Ausbildungssituation in der beruflichen Grundbildung kommt ebenfalls eine entscheidende Rolle bei der Chance auf einen Wiedereinstieg in eine zertifizierende Ausbildung auf der Sekundarstufe II zu. Jugendliche aus Schultypen der Sekundarstufe I mit niedrigem Anforderungsniveau weisen ein erhöhtes Risiko auf, nach der LVA ausbildungslos zu bleiben (Beicht & Walden, 2013; Bessey & Backes-Gellner, 2007; Schmid, 2010). Ebenfalls eine hohe Gefahr besteht für Jugendliche, die beim Übergang von der Volksschule in die berufliche Grundbildung bereits eine Phase der Ausbildungslosigkeit erlebt haben oder die bereits eine LVA zu verzeichnen hatten (Schmid, 2010; Stalder & Schmid, 2006). Haben die Jugendlichen die Lehre nicht im Wunschberuf oder im Wunschbetrieb begonnen, ist auch das Risiko grösser, nicht wieder einzusteigen (Stalder & Schmid, 2006). Hinsichtlich Risikofaktoren in der beruflichen Grundbildung zeigt sich, dass Jugendlichen aus Lehrberufen mit niedrigem Anforderungsniveau im Vergleich zu jenen aus beruflichen Grundbildungen mit mittlerem und hohem Anforderungsniveau der Wiedereinstieg deutlich schlechter gelingt. Jugendliche, die den Unterricht an der Berufsfachschule als wenig lehr- und abwechslungsreich empfunden haben, über Prüfungsangst, schlechte Leistungen in der Berufsfachschule oder finanzielle Probleme verfügen, sind stärker gefährdet, nicht wieder in eine Ausbildung einzusteigen. Zudem erweist sich die Tatsache, als Frau einen Männerberuf in Angriff genommen zu haben, ebenfalls als Risiko (Bessey & Backes-Gellner, 2007; Stalder & Schmid, 2012, 2006). Die Beratung und Unterstützung bezüglich einer Anschlusslösung beeinflusst die Chance der Jugendlichen auf einen Wiedereinstieg

in eine zertifizierende Ausbildung auf der Sekundarstufe II massgebend. Jugendliche, die nach der LVA keine Unterstützung oder Beratung von den Berufsbildnern/-bildnerinnen, Personen aus der Berufsfachschule, einem Mitglied der Lehraufsicht oder einem/einer Ausbildungsberater/in der Lehraufsicht erhalten haben, sind besonders in Gefahr ausbildungslos zu bleiben (Ferron et al., 1997; Schmid, 2010; Stalder & Schmid, 2006). Diesbezüglich konnten Schmid und Stalder (2007) zeigen, dass die Unterstützung durch Personen aus der Berufsfachschule oder der Lehraufsicht vor allem für Jugendliche, die den Lehrbetrieb wechseln wollen, zentral ist. Der Tätigkeit der Jugendlichen unmittelbar nach der LVA kommt für deren Wiedereinstiegschancen ebenfalls eine eminente Bedeutung zu. Am schlechtesten stehen die Chancen für Jugendliche, die im ersten Monat nach der LVA erwerbstätig waren, wie auch für Jugendliche, die sich weder in einer Ausbildung befanden noch erwerbstätig waren (Stalder & Schmid, 2012). Schliesslich kommen den Gründen für eine LVA sowie dem Zeitpunkt der LVA eine bedeutende Rolle für die Wiedereinstiegschance zu. Jugendliche, bei denen es aufgrund von Krankheit oder anderen persönlichen Gründen zur LVA kam oder die mit vielfältigen Schwierigkeiten konfrontiert waren und mehrere Gründe für die LVA angeben, haben besonders Mühe, wieder in eine zertifizierende Ausbildung auf der Sekundarstufe II einzusteigen (Schmid, 2010; Stalder & Schmid, 2012; 2006). Zudem lässt sich aus Bönis (2003) Untersuchung entnehmen, dass Jugendliche, die nach einer LVA zumindest vorläufig nicht wiedereinsteigen, im Vergleich zu jenen, die direkt wiedereinsteigen oder keine LVA zu verzeichnen hatten, in den ersten zwei Jahren nach Schulaustritt über deutlich mehr kritische Lebensereignisse, wie z.B. Tod einer nahestehenden Person, Krankheit, Schwangerschaft sowie Konflikte mit der Familie, der Schule oder der Polizei, berichten. Bezüglich des Zeitpunkts der LVA erweist sich eine Vertragsauflösung während der Probezeit als besonders negativ für den weiteren Ausbildungsverlauf (Schmid, 2010; Stalder & Schmid, 2006).

2.5.2 Wohlbefinden und gesundheitsgefährdendes Verhalten der Jugendlichen

Die Lehrvertragsauflösung (LVA) stellt für viele betroffene Jugendliche ein belastendes Ereignis dar. Trotzdem liegen erst wenige Studien vor, die den gesundheitlichen und psychischen Beschwerden von LVA sowie deren Folgen nachgehen (Schmid, 2010, Stalder & Schmid, 2006). Stalder und Schmid (2006) konnten in ihrer Untersuchung zeigen, dass die LVA von der Mehrheit der Betroffenen als negativ erlebt wird. Über die Hälfte der Jugendlichen hatte nach der LVA das Gefühl, versagt zu haben, und gab an, etwas oder sogar sehr traurig gewesen zu sein. Knapp die Hälfte empfand Wut und hatte ein schlechtes Gewissen. Ausserdem verfügten die von LVA betroffenen Jugendlichen im Vergleich zu jenen ohne LVA über eine negativere Lebenseinstellung sowie tiefere Unzufriedenheit. Aus bisherigen

Untersuchungen geht zudem übereinstimmend hervor, dass Jugendliche mit LVA im Vergleich zu jenen ohne LVA deutlich stärkere körperliche und psychische Beschwerden aufweisen. Jugendliche, die eine LVA erlebt haben, berichten deutlich häufiger von Appetitlosigkeit, Einschlaf- und Konzentrationsschwierigkeiten, Nervosität und Unruhe, Müdigkeit, starke Kopfschmerzen sowie Rückenschmerzen (Ferron et al., 1997; Stalder & Schmid, 2006; Süss et al., 1996), wobei dies insbesondere für Jugendliche, die noch keine Anschlusslösung gefunden haben, zutrifft (Schmid & Stalder, 2007). Die hohe Belastung, die von einer LVA ausgehen kann, wird ebenfalls an der häufigeren Beanspruchung von psychotherapeutischen, psychologischen oder sozialpädagogischen Beratungsangeboten von Jugendlichen mit LVA im Vergleich zu jenen ohne LVA ersichtlich (Ferron et al., 1997). Neben den körperlichen und psychischen Beschwerden zeigen Jugendliche mit LVA in stärkerem Ausmass gesundheitsgefährdendes Verhalten als Jugendliche, die sich in der Ausbildung befinden. So berichten erstere über einen häufigeren Konsum illegaler Drogen, von Alkohol, Nikotin und Medikamenten (Ferron et al., 1997; Süss et al., 1996; Stalder & Schmid, 2006), wobei erneut die Jugendlichen ohne Anschlusslösung am stärksten davon betroffen sind (Schmid & Stalder, 2007). Darüber hinaus konnten Ferron et al. (1997) in ihrer Untersuchung zeigen, dass sich der Konsum von Drogen und Medikamenten nach einer LVA erhöht. Es muss jedoch berücksichtigt werden, dass die Mehrheit der bisherigen Befunde zur gesundheitlichen Belastung und dem Suchtmittelkonsum von Jugendlichen mit einer LVA mittels einer Querschnittsuntersuchung erzielt wurden, weshalb kausale Aussagen nicht zulässig sind. Somit kann nicht festgestellt werden, ob die psychischen und körperlichen Beschwerden sowie das gesundheitsgefährdende Verhalten der Jugendlichen eine Ursache, Begleiterscheinung oder Folge der LVA sind (Schmid, 2010). Obschon viele von LVA betroffene Jugendliche von negativen Gefühlen, körperlichen und psychischen Beschwerden sowie einem erhöhten Suchtmittelkonsum berichten (Ferron et al., 1997; Schmid, 2010, Stalder & Schmid, 2006; Süss et al., 1996), kann die LVA für einige auch eine Chance darstellen. Retrospektiv geben immerhin 60% der von Stalder und Schmid (2006) befragten Jugendlichen an, froh darüber zu sein, dass ihr Lehrvertrag aufgelöst wurde. Zudem bewertet knapp die Hälfte der Jugendlichen die LVA im Nachhinein als positiv und betrachtet diese als gute Möglichkeit für einen Neubeginn. Es ist jedoch zu beachten, dass die Bewertung der LVA stark von der Anschlusslösung der Betroffenen abhängt. Während Jugendliche, die wieder in eine zertifizierende Ausbildung auf der Sekundarstufe II eingestiegen sind, die LVA rückblickend als positives Ereignis einschätzen, beurteilen Jugendliche, die keine Anschlusslösung gefunden haben, die LVA als äusserst negativ und bedauern diese sehr (Stalder & Schmid, 2006). Jugendliche, die wieder eine neue

Ausbildung begonnen haben, sind überdies deutlich zufriedener mit ihrer neuen Ausbildung als mit jener, die sie beendet haben. Zudem weisen sie im Vergleich zu den Jugendlichen ohne Anschlusslösung eine deutlich höhere Lebenszufriedenheit auf und sehen ihrer Zukunft deutlich optimistischer entgegen (Rastoldo, Amos & Davaud, 2009; Stalder & Schmid, 2006).

2.5.3 Konsequenzen für die Lehrbetriebe und gesamtgesellschaftliche Folgen

Lehrvertragsauflösungen (LVA) stellen nicht nur für die Lernenden, sondern auch für die betroffenen Betriebe eine Belastung dar (Schmid, 2010; Stalder & Schmid, 2006). Etwa die Hälfte der Berufsbildner/innen gibt an, traurig gewesen zu sein, dass es zur LVA gekommen ist, und vereinzelt wurde auch Wut oder das Gefühl, versagt zu haben, empfunden. Allerdings stellte die LVA für drei Viertel der betroffenen Berufsbildner/innen letztendlich eine Erleichterung dar (Stalder & Schmid, 2006). Neben der emotionalen Belastung für die Berufsbildner/innen ist die LVA für die Lehrbetriebe insbesondere mit einem ökonomischen und organisatorischen Aufwand verbunden. Einerseits verursacht eine LVA finanzielle Kosten für den Lehrbetrieb und kann zu einem Imageschaden führen. Andererseits ist mit der LVA ein erheblicher Aufwand verbunden, um die frei gewordene Lehrstelle wieder zu besetzen (Schmid, 2010; Stalder & Schmid, 2006). Aus der Studie von Stalder und Schmid (2006) geht hervor, dass weniger die Kosten, die direkt durch die LVA entstanden sind, ins Gewicht fallen, sondern vielmehr die bereits in die Ausbildung des Lernenden investierten Kosten. So geben 29% der Berufsbildner/innen an, dass durch die LVA keine zusätzlichen Kosten für den Betrieb entstanden sind, und rund die Hälfte beziffert Kosten von maximal 1000 Franken. Deutlich höher dagegen werden die bisherigen Investitionen in die Ausbildung des betreffenden Lernenden eingeschätzt. Gut ein Drittel berichtet von Investitionen zwischen 1000 und 5000 Franken. Je ein Viertel der Berufsbildner/innen gibt an, 5001 bis 10 000 Franken resp. 10 001 bis 50 000 Franken investiert zu haben. Wenzelmann und Lemmermann (2012) haben die finanziellen Kosten (Investitionen und direkte Kosten), die für die Lehrbetriebe aufgrund einer LVA anfallen, für Deutschland berechnet. Für eine LVA belaufen sich die Kosten im Durchschnitt auf 1219 Euro, wobei diese zwischen den verschiedenen Ausbildungsberufen mit Ausgaben zwischen 327.89 Euro bis 2330.60 Euro beträchtlich schwanken. Die Hochrechnung der für die LVA aller Lehrbetriebe in Deutschland entstehenden Kosten ergaben 580 Millionen Euro für das Jahr 2007. Stalder und Schmid (2006) haben eine Hochrechnung der anfallenden Kosten aller LVA im Kanton Bern in einem Jahr vorgenommen. Dabei haben sie sich auf die Kosten von Lernenden, die keine neue Ausbildung mehr beginnen oder das Berufsfeld gewechselt haben, beschränkt. Neben den betrieblichen Kosten haben sie auch die Ausgaben, die bereits in die schulische Ausbildung investiert wurden, in die Kalkulation ein-

bezogen. Ihre Berechnung ergab, dass LVA den Kanton Bern jährlich 21 Millionen Franken kosten. In Bezug auf die Wiederbesetzung der freigewordenen Lehrstellen konnten Gurtner und Schumann (2014) für die Schweiz nachweisen, dass die Mehrheit der Lehrstellen in absehbarer Zeit wieder besetzt werden. 29% der Betriebe finden innerhalb von fünf Monaten wieder einen neuen Lernenden und ebenfalls 29% der Betriebe können die Stelle innerhalb eines Jahres wieder besetzen. Dennoch gibt mit 37% ein beträchtlicher Teil der von LVA betroffenen Betriebe an, die Lehrstelle nicht wieder zu besetzen. Ähnliche Befunde erzielte die Studie des Westdeutschen Handwerkskammertags (2002a). 15% der Lehrbetriebe in Nordrhein-Westfalen konnten den frei gewordenen Ausbildungsplatz bereits nach kurzer Zeit wieder besetzen und 40% der Lehrbetriebe fanden auf den neuen Ausbildungstermin, d.h. maximal ein Jahr nach der LVA, einen Nachfolger für die Lehrstelle. Allerdings wurde auch hier mit 45% ein grosser Teil der Lehrstellen nicht wieder besetzt. Aus bildungspolitischer Perspektive sind nicht nur die finanziellen Kosten relevant, sondern es ist auch die Frage von Interesse, ob LVA die zukünftige Ausbildungsbereitschaft von Lehrbetrieben mindert (Schmid, 2010). Bislang liegen nur vereinzelt Befunde zum Einfluss einer LVA auf die Ausbildungsbereitschaft von Betrieben vor. Stalder und Schmid (2006) wie auch Gurtner und Schumann (2014) haben Berufsbildner/innen gefragt, ob die LVA einen Einfluss auf ihre zukünftige Ausbildungsbereitschaft hat. Übereinstimmend lässt sich aus beiden Studien entnehmen, dass die LVA bei drei Vierteln der Berufsbildner/innen keine Rolle dabei spielt, wie viele Lernende sie ausbilden. Gut ein Viertel der Befragten gibt jedoch an, weniger oder gar nicht mehr ausbilden zu wollen. Damit in Einklang steht das Ergebnis der Befragung des Westdeutschen Handwerkskammertags (2002a), wonach ungefähr ein Viertel der von LVA betroffenen Betriebe angeben, dass nicht geplant ist, die freie Stelle wieder zu besetzen. Hinsichtlich der Ausbildungsbereitschaft zeigt sich, dass vor allem Kleinbetriebe mit bis zu zehn Angestellten nach einer LVA weniger oder gar nicht mehr ausbilden wollen (Stalder & Schmid, 2006; Westdeutscher Handwerkskammertag, 2002a).

2.6 Forschungsstand zu den Gründen von Lehrvertragsauflösungen

Bislang existiert kein empirisch überprüftes Erklärungsmodell zu den Ursachen von Lehrvertragsauflösungen (LVA). Studien konzentrieren sich in der Regel nur auf einzelne Aspekte und vermögen nicht das Phänomen als Ganzes zu erklären (Stalder & Schmid, 2006). In verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen sind forschungstheoretische Ansätze vorhanden, die zumindest einen Teil des Geschehens beleuchten können (Stalder & Schmid, 2006; Vock, 2000). Laut den ökonomischen Ansätzen hängen LVA mit strukturellen und konjunkturellen Faktoren, wie beispielsweise der regionalen Wirtschaftsstruktur und dem Lehr-

stellenangebot, zusammen. Es wird davon ausgegangen, dass in strukturschwachen Regionen mit nur begrenzten Ausbildungsmöglichkeiten LVA gehäuft vorkommen. Soziologische Ansätze fokussieren dagegen die Sozialisationsbedingungen der Lernenden sowie die berufliche Sozialisation. Zum einen wird dem Zusammenhang zwischen sozioökonomischen Merkmalen, wie z.B. dem Migrationshintergrund der Lernenden oder dem Bildungsstand und der Lebenssituation ihrer Familien, und dem Risiko für LVA nachgegangen. Andererseits wird untersucht, inwiefern es den Jugendlichen gelingt, „ihre Erwartungen mit der erlebten beruflichen und betrieblichen Realität in Einklang zu bringen, deren Werte, Normen und Verhaltensmuster zu übernehmen und sich in das neue Rollengefüge einzuordnen“ (Stalder & Schmid, 2006, S. 20). Im Zentrum entwicklungspsychologischer Ansätze stehen individuelle Entwicklungsprozesse im Übergang zwischen der Kindheit und dem Erwachsenenalter. Die Adoleszenz gilt als kritische Lebensphase, in der besondere Entwicklungsaufgaben zu bewältigen sind. Die Vorbereitung auf den beruflichen Werdegang ist Teil der übergeordneten Entwicklungsaufgabe, der Entwicklung der Identität und stellt eine wichtige Aufgabe des Jugendalters dar. Berufspädagogische Ansätze gehen den organisatorischen und pädagogischen Bedingungen einer erfolgreichen Berufs- und Lehrstellenwahl sowie einer Berufsausbildung nach. Nach dieser Perspektive stehen LVA mit einer fehlenden Berufsreife, einer falschen Berufswahl, einer mangelhaften Ausbildungsqualität im Lehrbetrieb oder ungenügenden pädagogischen Kompetenzen des Berufsbildners/der Berufsbildnerin in Verbindung (Stalder & Schmid, 2006; Vock, 2000). Untersuchungen zu den Ursachen von LVA lassen sich bereits in den 1950er Jahren finden. Das Hauptaugenmerk lag auf der Untersuchung der physiologischen Konstitution von Jugendlichen, die von einer LVA betroffen waren (Graf, 1958; Tramer, 1954). In den 1970er und 80er Jahren lag das Interesse verstärkt auf psychologischen Einflussfaktoren sowie dem sozialen Umfeld der betroffenen Jugendlichen (Brüggemann, 1975; Bunk & Schelten, 1980; Weiss, 1982; Wiemer, 1981). Die schulischen Leistungen und die schulische Vorbildung der Lernenden (Keck, 1984; Nordhaus, 1998) sowie ökonomische Einflussfaktoren (Bardleben, Beicht & Feher, 1995; Richter, 2000; Scholten, 1987) wurden erst ab den 1990er Jahren zunehmend berücksichtigt (Bohlinger, 2002b; Schmid, 2010). Von den Anfängen der Forschung zum Thema LVA bis zum heutigen Zeitpunkt lässt sich insgesamt eine Verschiebung von einem ausschliesslich individuellen, physiologischen Standpunkt zu vermehrt mehrperspektivischen Herangehensweisen, d.h. „einer Kombination von individuellen und institutionellen oder strukturellen Perspektiven“ (Schmid, 2010, S. 74), feststellen. Allerdings richten auch heute noch die meisten Studien ihren Fokus auf die betroffenen Jugendlichen (Bohlinger, 2002b) und nur wenig ist über die Rolle des Lehrbetriebs oder der

Berufsschule bekannt. Die Untersuchungen zu LVA stammen mehrheitlich aus dem deutschsprachigen Raum, da dieses Thema stark mit dem dualen System der Berufsbildung zusammenhängt. Daneben liegen auch einige Untersuchungen aus Australien³ vor (für einen Überblick siehe Bednarz, 2014). Studien, die versuchen LVA zu erklären, befragten oft die Lernenden und die Berufsbildner/innen nach den Gründen der LVA (z.B. Piening, Hauschildt & Rauner, 2012; Lamamra & Masdonati, 2009; Mathis & Folie, 2011; Westdeutscher Handwerkskammertag, 2002b). Dabei zeigt sich, dass sich LVA in der Regel nicht auf einen einzigen Grund, sondern auf verschiedene Faktoren zurückführen lassen (Bohlinger 2002a,b; Lamamra & Masdonati, 2009; Schmid, 2010, Stalder & Schmid, 2006; Vock, 2000). Die Studien weisen hinsichtlich der genannten Gründe eine hohe Übereinstimmung auf (Bohlinger, 2002a). Die Mehrheit der genannten Gründe beziehen sich auf den Bereich des Lehrbetriebs, der Berufsfachschule, der Berufs- und Lehrstellenwahl oder auf das persönliche Umfeld der Lernenden. Dabei fällt auf, dass Berufsbildner/innen und Lernende die Ursachen für eine LVA sehr unterschiedlich wahrnehmen. Während die Lernenden sehr oft Gründe im Zusammenhang mit der betrieblichen Ausbildung nennen, werden diese von den Berufsbildner/innen hingegen selten genannt. Die Berufsbildner/innen erachten in erster Linie die Leistung und die Anstrengungsbereitschaft der Lernenden in der Berufsfachschule und im Betrieb sowie berufswahlbezogene Gründe als ausschlaggebende Gründe für eine LVA (Piening et al., 2012; Stalder & Schmid, 2006). Die teilweise widersprüchlichen Angaben zwischen Lernenden und Berufsbildnern/-bildnerinnen verdeutlichen, dass es sich bei den genannten Gründen nicht um die „objektiven Gründe“ einer LVA handelt, sondern „die Begründungen als subjektiv gefärbte Interpretationen und Deutungsmuster zu verstehen sind“ (Schmid, 2010, S. 74). Neben diesen Befragungen der betroffenen Lernenden und Berufsbildner/innen nach den Gründen von LVA gibt es ebenfalls Studien, die Jugendliche mit und ohne LVA hinsichtlich bestimmter Merkmale miteinander vergleichen. Zudem liegen vereinzelt auch Untersuchungen vor, welche Lehrbetriebe mit LVA und ohne LVA bzw. mit hohen und niedrigen LVA-Quoten vergleichen. Die Mehrheit der Studien zum Thema LVA ist ausserdem im Querschnitt angelegt. Nachfolgend erfolgt ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand zu den Gründen von LVA. Zur besseren Übersichtlichkeit werden die Befunde getrennt nach verschiedenen Bereichen dargestellt.

³ In Australien haben Jugendliche die Möglichkeit, sogenannte *apprenticeships* zu absolvieren, bei denen ein Vertrag zwischen einem Lernenden bzw. *apprentice* und einem Arbeitgeber eingegangen wird. Die *apprenticeships* umfassen analog zum dualen System der Berufsbildung bezahlte Arbeit bei einem Arbeitgeber sowie eine schulische Ausbildung und dauern in den meisten Fällen vier Jahre (Bednarz, 2014).

2.6.1 Berufs- und Lehrstellenwahl der Jugendlichen

Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen der Berufs- und Lehrstellenwahl von Jugendlichen und Lehrvertragsauflösungen (LVA) liegen einige Untersuchungen vor, die den Prozess der Berufs- und Lehrstellenwahl von Jugendlichen mit und ohne LVA vergleichen. Hierbei zeigt sich, dass von LVA betroffene Jugendliche bei der Berufs- und Lehrstellenwahl mit grösseren Schwierigkeiten konfrontiert waren (Schmid, 2010), weniger Unterstützung erhielten und sich weniger intensiv damit auseinandergesetzt haben (Keck, 1984) als Jugendliche, die keine LVA zu verzeichnen hatten. Lernende, die ihren Lehrvertrag aufgelöst haben, gaben im Vergleich zu letzteren deutlich häufiger an, Schwierigkeiten gehabt zu haben, einen Ausbildungsplatz für die gewünschte Lehrstelle zu finden (Allidi, 2012; Keck, 1984), häufiger eine Absage auf eine Bewerbung erhalten zu haben, sich für viele verschiedene Ausbildungsberufe beworben zu haben (Keck, 1984), weniger stark auf das Ansehen und den Ruf sowie die Krisensicherheit des Betriebes geachtet zu haben (Neuenschwander et al., 1996) und eine berufliche Grundbildung begonnen zu haben, die nicht dem Wunschberuf entspricht (Allidi, 2012; Beicht & Walden, 2013; Berweger et al., 2013; Keck, 1984, Neuenschwander et al., 1996; Stalder & Schmid, 2006). Hinsichtlich der Unterstützung berichteten Jugendliche mit einer LVA, seltener mit ihren Eltern ausführlich über die Berufswahl gesprochen zu haben als Jugendliche ohne LVA (Keck, 1984). Zudem gaben die von einer LVA betroffenen Lernenden im Vergleich zu Jugendlichen ohne LVA häufiger an, sich weniger intensiv mit der Berufswahl auseinandergesetzt zu haben, noch keine genauen Vorstellungen über die zukünftige Berufstätigkeit zu haben, und sie wussten weniger gut darüber Bescheid, wo sie sich Informationen zur Berufswahl einholen können (Keck, 1984). Weitere empirische Evidenz für die Bedeutung der Berufs- und Lehrstellenwahl für LVA liefern Studien, welche die von LVA betroffenen Jugendlichen sowie die Lehrbetriebe nach den Gründen der LVA fragen. Je nach Untersuchung berichten zwischen 20% und 40% der Lernenden, den falschen Beruf gewählt oder falsche Vorstellungen vom Beruf gehabt zu haben (Dietrich & Fritzsche, 2014; Piening et al., 2012; Stalder & Schmid, 2006; Westdeutscher Handwerkskammertag, 2002b). Zwischen 25% und 44% der Jugendlichen geben an, die berufliche Grundbildung hätte nicht dem Wunschberuf entsprochen (Beinke, 2011; Piening et al., 2012; Stalder & Schmid, 2006). Ausserdem hätten zwischen 14% und 33% der Jugendlichen zu wenig gut über den Beruf oder den Betrieb Bescheid gewusst (Berweger et al., 2013; Mathis & Folie, 2011; Stalder & Schmid, 2006). Schmid und Stalder (2007) haben die Gründe für eine LVA nach verschiedenen Auflösungstypen differenziert untersucht und konnten feststellen, dass eine mangelhafte Berufs- und Lehrstellenwahl insbesondere von Jugendlichen genannt wurden, welche die berufliche

Grundbildung gewechselt oder ohne direkten Anschluss unterbrochen haben. Die Analyse der Berufsfindungsaktivitäten der Lernenden zeigt allerdings, dass sich die Bemühungen bei der Berufs- und Lehrstellenwahl zwischen den verschiedenen Auflösungsstypen kaum unterscheiden. In Bezug auf die Unterstützung zeigt sich, dass Lernende ohne direkten Anschluss nach der LVA weniger Unterstützung von ihren Eltern bei der Lehrstellensuche erhielten als die anderen Auflösungsstypen. Zudem erhielten sie ebenso wie die Lernenden, welche die Ausbildung gewechselt haben, tendenziell weniger Unterstützung von anderen Personen. Die Bedeutung der Berufs- und Lehrstellenwahl beim Auftreten von LVA wird überdies in den Studien von Beicht und Walden (2013) sowie Nägele und Neuenschwander (im Druck) ersichtlich. Erstere konnten basierend auf den Daten der BIBB-Übergangsstudie 2011 nachweisen, dass sich das Risiko, die berufliche Grundbildung ohne Abschluss zu beenden, signifikant erhöht, wenn diese nicht im Wunschberuf absolviert wird. Nägele und Neuenschwander (im Druck) konnten aufzeigen, dass die wahrgenommene Passung der Lernenden mit ihrer beruflichen Grundbildung sowie deren Entscheidungssicherheit, den richtigen Lehrbetrieb gewählt zu haben, ihre Absicht, die Ausbildung abzuschliessen, positiv beeinflusst. Die von LVA betroffenen Betriebe messen der Berufs- und Lehrstellenwahl eine ähnlich hohe Bedeutung als Grund für eine LVA zu. Gemäss der Untersuchungen des Westdeutschen Handwerkskammertags (2002b) und Piening et al. (2012) geben 25% bzw. 36% der Berufsbildenden an, die Lernenden hätten falsche Vorstellungen vom Beruf gehabt. Stalder und Schmid (2006) sowie Mathis und Folie (2011) konnten aufzeigen, dass 6% bzw. 21% der Berufsbildenden überzeugt sind, die Lernenden hätten zu wenig über den Beruf und den Betrieb Bescheid gewusst. In Schmid und Stalders (2007) Analyse der Ausbildungsgründe nach verschiedenen Auflösungsstypen zeigt sich, dass hauptsächlich Berufsbildende von Lernenden, die ihre berufliche Grundbildung gewechselt haben oder ohne direkte Anschlusslösung unterbrochen haben, eine mangelhafte Berufs- und Lehrstellenwahl als ausschlaggebend für die LVA erachten.

2.6.2 Selektion der Lernenden durch die Lehrbetriebe

Obschon in der beruflichen Praxis häufig argumentiert wird, dass sich Lehrvertragsauflösungen (LVA) insbesondere mit einer besseren Auswahl der Lernenden verhindern lassen würden (Gurtner & Schumann, 2014; Marti, 2005), existieren bislang nur vereinzelte Studien, die dem Zusammenhang zwischen der Selektion der Lernenden durch die Betriebe und LVA systematisch nachgehen. Siegenthaler (2011) überprüfte in seiner Studie unter anderem die prädiktive Validität des in der Schweiz bekanntesten Eignungstests *Multicheck*. Dazu untersuchte er, ob der Multicheck für den Bereich Detailhandel und Service die Schulnoten und unentschuldigte Absenzen in der Berufsfachschule sowie LVA von 334 Detailhandelsangestellten vorauszusagen

gen vermag. Allerdings konnte keiner der genannten Indikatoren für eine erfolgreiche Berufslehre durch den externen Eignungstest vorausgesagt werden, wobei berücksichtigt werden muss, dass die Teilstichprobe für Jugendliche mit einer LVA lediglich 14 Fälle umfasste. Dickie et al. (2011) verglichen 408 australische Lehrbetriebe mit hohen und niedrigen LVA-Raten hinsichtlich verschiedener betrieblicher Merkmale. Es zeigte sich, dass Lehrbetriebe mit niedrigen Auflösungsraten im Vergleich zu solchen mit hohen LVA-Quoten eher über betriebsinterne Richtlinien für die Auswahl von Lernenden verfügen. Zudem fällten Betriebe mit den hohen Auflösungsraten im Gegensatz zu Betrieben mit niedrigen LVA-Quoten die Entscheidung, einen bestimmten Lernenden zu rekrutieren, in der Regel im Alleingang. Stalder und Schmid (2006) untersuchten, ob Ausbildungsbetriebe im Kanton Bern, die von einer LVA betroffen waren, bei der Selektion des betroffenen Lernenden von ihrem üblichen Auswahlverfahren abgewichen sind. Die Befragung der rund 1200 Berufsbildner/innen ergab jedoch keine signifikanten Unterschiede im angewendeten Selektionsverfahren. Allerdings gab ein Sechstel der Befragten an, Schwierigkeiten gehabt zu haben, überhaupt einen geeigneten Bewerber für die Lehrstelle zu finden. Forsblom, Negrini, Gurtner und Schumann (2014) erforschten im Rahmen der STABIL-Studie (Gurtner & Schumann, 2013), ob sich die Auswahlverfahren von Betrieben mit und ohne LVA unterscheiden. Dazu wurden 335 Lehrbetriebe in den Berufen „Koch/Köchin“ und „Maler/Malerin“ nach ihren Selektionsverfahren befragt. Es zeigte sich, dass Malerbetriebe, welche eine LVA zu verzeichnen hatten, signifikant seltener das Bewerbungsgespräch und den Betriebsbesuch für die Auswahl der Lernenden einsetzten als Lehrbetriebe ohne LVA. In Übereinstimmung mit den Ergebnissen von Siegenthaler (2011) konnten sowohl für die Köche/Köchinnen als auch die Maler/innen keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Verwendung externer Eignungstest zwischen Betrieben mit und ohne LVA gefunden werden. Eine weiterführende Analyse konnte zudem aufzeigen, dass der Einsatz des Bewerbungsgesprächs bei der Selektion der Lernenden die Wahrscheinlichkeit für eine LVA signifikant reduziert, wobei angefügt werden muss, dass die Richtung des Zusammenhangs aufgrund des im Querschnitt angelegten Designs unklar bleibt. Dennoch weist die erklärte Varianz von rund 10% darauf hin, dass der Selektion der Lernenden durch die Betriebe zumindest bei den Malern/Malerinnen eine bedeutende Rolle bei der Vermeidung von LVA zukommt.

2.6.3 Arbeits- und Ausbildungsbedingungen im Lehrbetrieb

Gemessen an der Ausbildungszeit von drei bis vier Tagen pro Woche bildet die Ausbildung im Lehrbetrieb den Kern der beruflichen Grundbildung (Stalder & Carigiet Reinhard, 2013). Daher erstaunt es nicht, dass in Studien zu den Gründen von Lehrvertragsauflösungen (LVA)

die Arbeits- und Ausbildungsbedingungen im Lehrbetrieb eine zentrale Rolle einnehmen. Bei den von den Lernenden genannten Gründen dominieren Konflikte zwischen den Lernenden und dem Berufsbildner/der Berufsbildnerin bzw. dem/der Vorgesetzten (29% - 53%). Etwas seltener hingegen (14% - 40%) werden Auseinandersetzungen mit Arbeitskollegen/-kolleginnen genannt. Zusätzlich wird häufig auch berichtet, dass das schlechte Arbeits- bzw. Betriebsklima allgemein ein wichtiger Auflösungsgrund (50% & 54%) gewesen sei. Unangenehme, eintönige oder ausbildungsfremde Tätigkeiten (26% - 48%), mangelnde Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Arbeit (23%, 45%) sowie eine mangelnde Sachkompetenz oder pädagogische Kompetenz des Berufsbildners/der Berufsbildnerin (21% - 44%) werden von den Jugendlichen ebenfalls oft als wichtige Gründe für die LVA erachtet. Nur teilweise werden schlechte Arbeitszeiten und ein schlechter Lohn als für die LVA ausschlaggebend betrachtet (9% - 15%) (Bednarz, 2014; Berweger et al., 2013; Cully & Curtain, 2001; Lamamra & Masdonati, 2008, 2009; Mathis & Folie, 2011; NCVER, 2009, 2010; Neuenschwander 1999; Neuenschwander & Dumont, 1997; Neuenschwander et al., 1996; Patterson Market Research, 2004; Piening et al., 2012; Snell & Hart, 2008; Stalder & Schmid, 2006; Westdeutscher Handwerkskammertag, 2002b). Werden hingegen die Berufsbildenden nach den Gründen der LVA gefragt, werden Aspekte der Arbeits- und Ausbildungsbedingungen bedeutend seltener genannt. Diese messen den oben genannten Aspekten, mit Ausnahme des Konflikts zwischen den Lernenden und dem Berufsbildner/der Berufsbildnerin (15%, 22%) nur eine marginale Bedeutung bei (7% - 11%) (Piening et al., 2012; Stalder & Schmid, 2006; Westdeutscher Handwerkskammertag, 2002b). Lediglich die Berufsbildner/innen von Lernenden, die den Lehrbetrieb gewechselt haben, erachten die Arbeits- und Ausbildungsbedingungen im Lehrbetrieb für die LVA als zentralen Grund (Schmid & Stalder, 2007). Der deutsche Handwerkskammertag (2002b) hat in seiner Untersuchung auch die Lehrpersonen der von LVA betroffenen Lernenden zu den Gründen befragt. Nach Auskunft der Lehrpersonen waren für die LVA in erster Linie Konflikte zwischen den Lernenden und dem Berufsbildner/der Berufsbildnerin bzw. dem/der Vorgesetzten des Betriebs (62%) verantwortlich, dicht gefolgt von Fehlverhalten der Lernenden im Betrieb (60%). Daneben schreiben sie auch den schlechten Arbeitszeiten sowie mangelnden Arbeits- und Ausbildungsbedingungen eine hohe Bedeutung zu (27% - 50%). Studien, welche die Einschätzungen der Ausbildungsbedingungen von Lernenden mit und ohne LVA vergleichen oder Betriebe mit hohen und niedrigen LVA-Quoten einander gegenüberstellen, weisen ebenfalls auf einen Zusammenhang mit gewissen Aspekten der Arbeits- und Ausbildungsbedingungen im Lehrbetrieb und LVA hin. Aus Allidis (2012) Untersuchung lässt sich entnehmen, dass die Lernenden, die eine LVA zu verzeichnen hatten,

im Vergleich zu den Lernenden ohne LVA über erheblich mehr (37% vs. 8%) Konfliktsituationen mit dem Berufsbildner/der Berufsbildnerin, dem/der Vorgesetzten oder anderen Arbeitskollegen/-kolleginnen berichten, die für 20% der Lernenden „in richtige Streitfälle ausarten“ (Allidi, 2012, S. 1). Zudem geben erstere an, sich weniger wohl in der Arbeitsgruppe zu fühlen sowie weniger Vertrauen und Anerkennung durch den Berufsbildner/die Berufsbildnerin zu erfahren. Die pädagogischen Kompetenzen des Berufsbildners/der Berufsbildnerin werden von den Jugendlichen mit LVA ebenfalls deutlich schlechter beurteilt als von jenen ohne LVA. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Stalder und Schmid (2006). Von LVA betroffene Lernende weisen eine deutlich geringere Verbundenheit mit ihrem Lehrbetrieb auf als jene ohne LVA. Sie berichten von einem schlechteren Verhältnis zum Berufsbildner/zur Berufsbildnerin und den Arbeitskollegen/-kolleginnen, sind weniger stolz auf ihren Lehrbetrieb und bezeichnen diesen auch seltener als „einen Ort, wo man gerne ist“ (Stalder & Schmid, 2006, S. 111). Aspekte der Ausbildungsqualität werden von den Jugendlichen mit LVA ebenfalls als deutlich negativer wahrgenommen. So beurteilen sie die betriebliche Ausbildung als weniger vielseitig und geben an über weniger Handlungsspielraum bei ihrer Arbeit zu verfügen als Lernende ohne LVA. In Bezug auf die Belastung fühlen sich die von LVA betroffenen Lernenden etwas stärker belastet als jene ohne LVA. Die pädagogischen Kompetenzen des Berufsbildners/der Berufsbildnerin werden auch deutlich kritischer eingeschätzt. Die Berufsbildner/innen könnten weniger gut Dinge erklären, würden seltener ein Feedback geben sowie sich seltener Zeit für Fragen der Lernenden nehmen und seltener gute Arbeit loben. Darüber hinaus weisen die Jugendlichen, die eine LVA zu verzeichnen hatten, deutlich geringere Werte in der Zufriedenheit mit der Ausbildung auf als Lernende ohne LVA. In Übereinstimmung mit den Ergebnissen zu den Gründen einer LVA zeigen sich auch hier markante Unterschiede in den Einschätzungen zwischen den Lernenden und den Berufsbildnern/-bildnerinnen. Die Berufsbildner/innen schätzen die Vielseitigkeit, den Handlungsspielraum der Ausbildung, die Belastung⁴ sowie ihre pädagogischen Kompetenzen deutlich positiver ein als die Lernenden. Studien, die nach verschiedenen Typen von LVA differenzieren und diese mit Jugendlichen ohne LVA vergleichen, zeigen auf, dass die Arbeits- und Ausbildungsbedingungen nicht für alle von LVA betroffenen Lernenden gleichermassen relevant sind (Schmid & Stalder, 2007; Stalder, 2012a). Schmid und Stalders (2007) Untersuchung hat ergeben, dass Lernende, die den Lehrbetrieb oder die Ausbildung gewechselt haben, wie auch jene, welche die berufliche Grundbildung ohne direkte Anschlusslösung unterbrochen haben, den Arbeits- und Ausbildungsbedingungen im Betrieb eine wichtige Rolle für die LVA zuschreiben. Dagegen erach-

⁴ In Bezug auf die Belastung sind die Unterschiede nur geringfügig aber dennoch signifikant.

ten Lernende, die innerhalb des Berufsfelds in eine intellektuell anspruchsvollere Ausbildung (Aufstieg) oder in eine Ausbildung mit intellektuell niedrigerem Anspruchsniveau (Abstieg) gewechselt haben, die Arbeits- und Ausbildungsbedingungen im Betrieb als deutlich weniger relevanten Auflösungsgrund (Schmid & Stalder, 2007). Zudem lässt sich aus Schmid und Stalders (2007) Analyse entnehmen, dass insbesondere Betriebs- und Ausbildungswechsler/innen sowie Lernende, welche die berufliche Grundbildung ohne direkte Anschlusslösung unterbrochen haben, ihre Arbeits- und Ausbildungsbedingungen deutlich negativer einschätzen als Lernende ohne LVA. D.h. erstere Gruppe schätzt die Vielseitigkeit und den Handlungsspielraum in der betrieblichen Ausbildung sowie die pädagogischen Kompetenzen des Berufsbildners/der Berufsbildnerin deutlich niedriger ein und berichtet zudem von einer geringeren Verbundenheit mit dem Lehrbetrieb, einer geringeren allgemeinen Ausbildungszufriedenheit und grösseren Resignation als Jugendliche ohne LVA. Demgegenüber unterscheiden sich die Wahrnehmungen von Auf- und Absteigern/Auf- und Absteigerinnen nur geringfügig von den Einschätzungen der Jugendlichen ohne LVA (Schmid & Stalder, 2007). Stalder (2012b), die sich in ihren nach verschiedenen Auflösungstypen differenziert durchgeführten Analysen auf die TREE-Daten stützte, kommt zu fast identischen Ergebnissen. In Einklang mit den Befunden von Schmid und Stalder (2007) konnte sie nachweisen, dass sich Jugendliche, die den Lehrbetrieb gewechselt haben oder die Lehre ohne direkten Wiedereinstieg abgebrochen haben, von Jugendlichen ohne eine LVA durch eine geringere Ausbildungszufriedenheit, negativere Einschätzung der Vielseitigkeit der betrieblichen Ausbildung und der pädagogischen Kompetenzen des Berufsbildners/der Berufsbildnerin unterscheiden. Dagegen zeichnen sich Jugendliche, die den Ausbildungsberuf gewechselt haben, im Vergleich zu Jugendlichen ohne LVA hauptsächlich durch eine niedrigere Zufriedenheit mit der beruflichen Grundbildung aus (Stalder, 2012b). Vereinzelt sind Studien vorhanden, welche die von LVA betroffenen Betriebe fokussieren und auf die Bedeutung der Arbeits- und Ausbildungsbedingungen im Lehrbetrieb für LVA hinweisen können. Dickie et al. (2011) haben Lehrbetriebe mit hohen und niedrigen LVA-Raten hinsichtlich verschiedener betrieblicher Merkmale verglichen. Neben den unter Punkt 2.6.2. erwähnten Aspekten fanden sie weitere Unterschiede im Hinblick auf die Erfahrung in der jeweiligen Branche sowie Ausbildung der Lernenden, der Organisation und Leitung des Betriebs wie auch der Einschätzung finanzieller Anreizsysteme und der Einstellung gegenüber den Lernenden. Lehrbetriebe mit einer niedrigeren Auflösungsquote zeichnen sich sowohl durch eine grössere Erfahrung in der Branche als auch in der Lernendenausbildung aus als Betriebe mit hohen Auflösungsquoten. Dabei fielen die Unterschiede am deutlichsten aus zwischen Betrieben, die bereits zehn Jahre oder länger bestan-

den, und solchen, die erst seit fünf Jahren oder weniger lange existieren. Bezüglich der Erfahrung in der Ausbildung der Lernenden zeigte sich, dass in Betrieben mit niedrigen LVA-Raten die Vorgesetzten über mehr positive Erfahrungen in der Ausbildung der Lernenden berichten und auch über eine positivere Einstellung zu den Lernenden verfügen. Zudem bilden Betriebe mit niedrigeren Auflösungsraten in der Regel mehrere Lernenden im Betrieb gleichzeitig aus, während Betriebe mit vielen LVA nur einen Lernenden im Betrieb aufgenommen haben. Bei ersteren handelt es sich gewöhnlich um grössere Betriebe mit 50 und mehr Angestellten und bei letzteren um kleine Betriebe mit 1 bis 15 Mitarbeitenden. Weiterhin verfügen die Betriebe mit wenigen LVA im Vergleich zu jenen mit viel LVA über eine separate Personalabteilung sowie interne Richtlinien zur Rekrutierung, Anstellung und Leitung von Angestellten sowie Lernenden. Die Vorgesetzten von Betrieben mit niedrigen Auflösungsquoten nehmen ihre Verpflichtung gegenüber den Lernenden ernster und halten sich stärker an vorgeschriebene Richtlinien. Ausserdem erachten Betriebe mit wenigen LVA finanzielle Anreizsysteme für die Ausbildung der Lernenden als weniger wichtig als Betriebe mit vielen LVA. Diese fordern stärker finanzielle Anreize für die Kompensation unprofitabler Lernender. Negrini, Forsblom, Schumann und Gurtner (im Druck) haben ebenfalls Betriebe mit hohen und niedrigen LVA-Quoten verglichen und mittels einer Two-step-Clusteranalyse den Zusammenhang der betrieblichen Ausbildungsqualität und LVA untersucht. Dabei stiessen sie auf drei unterschiedliche Gruppen (Cluster) von Lehrbetrieben. Zum einen fanden sie eine Gruppe, die über eine sehr gute Ausbildungsqualität verfügt und zumeist keine oder nur wenige LVA zu verzeichnen hatte (Cluster 1; ca. 37% der Betriebe). Daneben ergab sich eine Gruppe mit im Vergleich zur ersten Gruppe schlechteren Ausbildungsqualität und zugleich mit einer deutlich höheren LVA-Quote (Cluster 2, ca. 25% der Betriebe). Schliesslich zeigte sich eine Gruppe mit einer ebenfalls im Vergleich zur ersten Gruppe schlechteren Ausbildungsqualität, aber keinen oder nur wenigen Lehrvertragsauflösungen (Cluster 3, ca. 38% der Betriebe). Obwohl sich aus der Clusteranalyse auch eine Gruppe mit eher schlechter Ausbildungsqualität und einer niedrigen LVA-Quote herauskristallisierte, weist die Tatsache, dass keine Gruppe mit hoher Ausbildungsqualität und zugleich einer hohen LVA-Quote gefunden werden konnte, auf die Wichtigkeit einer hohen Ausbildungsqualität in Zusammenhang mit LVA hin. Negrini et al. (im Druck) vermuten, dass einer hohen Ausbildungsqualität eine Art Schutzfunktion in Bezug auf LVA zukommt. D.h. bei einer guten Ausbildungsqualität würden sich tendenziell weniger LVA ereignen. Den Befund der zweiten Gruppen interpretieren sie so, dass bei einer niedrigen Ausbildungsqualität weitere Faktoren eine Rolle spielen würden, wie z.B. das Durchhaltevermögen der Lernenden, und die Lernenden trotz schlechter Ausbil-

dungsqualität die berufliche Grundbildung abschliessen wollen würden. Mitchell und Dobbs (2008) haben Vorgesetzte von 25 sogenannten „best practice-Lehrbetrieben“ aus einer Reihe verschiedener Berufsgruppen in Australien interviewt, um betriebliche Merkmale zu eruieren, die mit niedrigen LVA-Raten in Verbindung stehen. Die Mehrheit der befragten Betriebe wurde von den Berufsverbänden⁵ vorgeschlagen. Zudem zeichneten sie sich durch eine hohe Stabilität von Lehrverträgen aus, d.h. über 80% der Lernenden konnten im Betrieb beibehalten werden und haben die berufliche Grundbildung erfolgreich abgeschlossen. Die Stichprobe enthielt sowohl grosse als auch kleine Unternehmen. Die Auswertung der qualitativen Interviews zeigte, dass alle Betriebe über einige gemeinsame Merkmale verfügten. Die „best practice-Betriebe“ verfügten über eine aufwändige Selektion der Lernenden, eine starke Verbindung zu der Volksschule und waren aktiv in schulischen Berufswahlprogrammen involviert. Viele der Betriebe zeichneten sich durch gut organisierte Strukturen in der Lernendenausbildung aus. Die meisten Betriebe verfügten über *Buddy Systems*, bei denen alle neuen Lernenden während sechs Monaten einen Mentor am Arbeitsplatz erhielten, sowie über ein Rotationsystem zwischen den verschiedenen Abteilungen, sodass die Lernenden in verschiedenen Bereichen der Firma arbeiten konnten. Ausserdem wurden die Lernfortschritte schriftlich dokumentiert und regelmässig mit Hilfe von Testaufgaben überprüft. Betreffend des Lohns zahlte die Mehrheit der Betriebe mehr als vorgeschrieben war. Neben diesen Querschnittstudien liegen vereinzelt auch im Längsschnitt angelegte Untersuchungen vor, die einen Zusammenhang zwischen den Arbeits- und Ausbildungsbedingungen im Lehrbetrieb und LVA bestätigen können. Stalder und Carigiet Reinhard (2013) haben den Einfluss der Ausbildungsbedingungen auf LVA mit Hilfe der Tree-Daten längsschnittlich untersucht. In einem ersten Schritt wurde versucht, durch verschiedene Merkmale der betrieblichen Ausbildungsbedingungen die Absicht der Lernenden, die Ausbildung abzuschliessen oder zu wechseln („Meine jetzige Ausbildung will ich auf jeden Fall fertig machen“ vs. „Sobald ich etwas Besseres finde, werde ich die Lehrstelle wechseln“), vorauszusagen. Aus den Analysen ging hervor, dass die allgemeine Ausbildungszufriedenheit der beste Prädiktor für die Absicht die Ausbildung zu wechseln darstellt. Ebenfalls von Bedeutung ist die resignative Ausbildungszufriedenheit („Meine Ausbildung ist zwar nicht ideal, aber schliesslich könnte sie noch schlimmer sein“) der Lernenden. Je unzufriedener die Jugendlichen mit ihrer Ausbildung allgemein sind und mit zunehmender Resignation steigt die Wechselabsicht signifikant. Darüber hinaus haben die Lernmöglichkeiten und die Belastung im Lehrbetrieb sowie die pädagogisch-didaktischen Kompetenzen ihres Berufsbildners/ihrer Berufsbildnerin einen direkten Einfluss auf die Ab-

⁵ *State or Territory Chamber of Commerce and Industry.*

sicht, die Ausbildung zu wechseln. Lernende, welche die Lernmöglichkeiten im Lehrbetrieb geringer einschätzen, eine stärkere Belastung erleben und die pädagogisch-didaktischen Kompetenzen ihres Berufsbildners/ihrer Berufsbildnerin negativer beurteilen, verfügen über eine höhere Wechselabsicht. Im zweiten Schritt haben Stalder und Carigiet Reinhard (2013) analysiert, ob der Ausbildungsverlauf der Lernenden, d.h. ob sie die Ausbildung linear durchlaufen oder ob sie diese wechseln bzw. unterbrechen, durch die Ausbildungsbedingungen im Lehrbetrieb, die Ausbildungszufriedenheit und die Ausbildungsabsicht im ersten Lehrjahr voraussagen lässt. Hierbei zeigten sich deutliche Mediationeffekte. „Die Kompetenzen der Berufsbildenden [...] wirken sich indirekt, vermittelt über die Lernmöglichkeiten [...], die Ausbildungszufriedenheit [...] sowie die Ausbildungsabsichten [...] auf den tatsächlichen Ausbildungsverlauf aus.“ (Stalder & Carigiet Reinhard, 2013, S. 110) Je höher die Lernenden die pädagogisch-didaktischen Kompetenzen ihrer Berufsbildner/innen beurteilen, desto grösser schätzen sie die Lernmöglichkeiten im Lehrbetrieb ein. Je grösser die Lernmöglichkeiten aus Sicht der Lernenden sind, desto höher fällt ihre Zufriedenheit aus. Je zufriedener die Lernenden sind, desto eher beabsichtigen sie ihre berufliche Grundbildung zu beenden bzw. nicht zu wechseln. Je höher die Absicht ist, die Ausbildung zu beenden bzw. nicht zu wechseln, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit für einen Unterbruch oder Wechsel der Ausbildung. Die vermittelte Wirkung der betrieblichen Lernmöglichkeiten über die Ausbildungszufriedenheit auf das Risiko, die berufliche Grundbildung zu wechseln oder zu unterbrechen, konnte Stalder (2012b) anhand der TREE-Daten auch für die Gruppe von schulisch sehr leistungsschwachen Lernenden nachweisen.

2.6.4 Leistung und Verhalten der Lernenden im Lehrbetrieb

Obwohl die Lernenden in erster Linie die schlechten Arbeits- und Ausbildungsbedingungen im Lehrbetrieb für die Lehrvertragsauflösung (LVA) verantwortlich machen, zeigen sie sich bezüglich dem eigenen Verhalten und den Leistungen im Betrieb teilweise auch selbstkritisch. Immerhin 12% bzw. 22% der von LVA betroffenen Jugendlichen erachten die eigenen schlechten Leistungen im Lehrbetrieb als wichtigen oder eher wichtigen Grund für die LVA. 12% bzw. 16% der Lernenden berichten, dass disziplinarische Probleme im Betrieb oder in der Berufsschule⁶ zur LVA beigetragen haben. In Bezug auf das eigene Interesse und die Motivation gibt ein beträchtlicher Teil von 27% bzw. 33% der Jugendlichen an, sie hätten das Interesse am Lehrberuf verloren, sowie 9% bzw. 11% der Lernenden gestehen, ihre mangelnde Anstrengung im Lehrbetrieb sei für die LVA mitverantwortlich gewesen (Deutscher

⁶ In den Studien von Stalder & Schmid (2006) sowie Mathis und Folie (2011) wird nicht zwischen schulischen und betriebliche Problemen differenziert. Die disziplinarischen Probleme werden in einem Item erfasst.

Handwerkskammertag, 2002; Mathis & Folie, 2011; Piening et al., 2012; Stalder & Schmid, 2006). Aus der Perspektive der Berufsbildner/innen gehören dagegen ungenügende Leistungen und schlechtes Verhalten im Betrieb zu den Hauptgründen für eine LVA. 38% bzw. 48% der Berufsbildner/innen geben an, die schlechten Leistungen der Lernenden im Betrieb seien für die LVA verantwortlich gewesen. Bei disziplinarischen Problemen im Lehrbetrieb oder der Schule handle es sich nach Ansicht von 37% bzw. 39% der Berufsbildner/innen um wichtige oder eher wichtige Gründe für die LVA. Zudem erachten 43% bzw. 48% der Berufsbildner/innen die mangelnde Anstrengungsbereitschaft der Lernenden sowie in 40% bzw. 60% der Fälle den Verlust des Interesses am Lehrberuf als Ursachen für die LVA (Deutscher Handwerkskammertag, 2002; Mathis & Folie, 2011; Piening et al., 2012; Stalder & Schmid, 2006). Die Untersuchung des Westdeutschen Handwerkskammertags (2002b) bezog neben den betroffenen Lernenden und Berufsbildner/innen auch die Sichtweise der betroffenen Lehrpersonen der Berufsfachschule ein und konnte zeigen, dass 69% der Lehrpersonen das mangelnde Interesse bzw. die mangelnde Motivation der Lernenden für die Ausbildung als zentralen Grund für die LVA einschätzten. Aus der von Schmid und Stalder (2007) nach Auflösungstyp getrennt durchgeführten Auswertung lässt sich entnehmen, dass aus Perspektive der Lernenden die eigenen betrieblichen Leistungen im Lehrbetrieb nicht für alle Typen von LVA als gleichermassen relevanter Auflösungsgrund erachtet werden. Während die schlechten Leistungen im Lehrbetrieb insbesondere für die Ausbildungswechsler/innen und die Lernenden ohne direkte Anschlusslösung eine sehr wichtige Rolle für die LVA spielen, werden diese von den Aufsteigern/Aufsteigerinnen gar nicht genannt. Aufseiten der Berufsbildner/innen erachten, mit Ausnahme der Berufsbildner/innen von Aufsteigern/Aufsteigerinnen, die Mehrheit die schlechten Leistungen der Lernenden im Lehrbetrieb als wichtigen Grund für die LVA (Schmid & Stalder, 2007). Stalder und Schmid (2006) haben in ihrer Untersuchung die Berufsbildner/innen gebeten, die von LVA Betroffenen mit Hilfe einer Eigenschaftsliste zu beurteilen. Nach Ansicht der Berufsbildner/innen habe die Mehrheit der Lernenden, bei denen es zur LVA gekommen ist, nicht der Vorstellung eines „guten Lehrlings“ (Stalder & Schmid, 2006, S. 113) entsprochen. Diese wurden von ihren Berufsbildnern/-bildnerinnen hinsichtlich Umgangsformen und Arbeitstugenden (z.B. sauber, sorgfältig, pflichtbewusst, fleissig, initiativ) eher negativ bewertet. Dabei zeigte sich, dass die Betriebswechsler/innen und Lernenden ohne Anschlusslösung von den Berufsbildnern/-bildnerinnen am negativsten und Aufsteiger am positivsten beurteilt wurden (Schmid & Stalder, 2007). Kemmler (2012) ist in ihrer Studie dem Einfluss motivationaler Faktoren der Lernenden auf deren Neigung, die berufliche Grundbildung abubrechen, nachgegangen und hat 177 Ler-

nende verschiedener Ausbildungsberufe befragt. Dabei konnte sie nachweisen, dass Lernende mit niedrigerer Fähigkeit zum Bedürfnisaufschub⁷ eine signifikant höhere Abbruchneigung aufweisen. Zudem zeigte sich, dass Lernende, deren Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit, Autonomie und Kompetenz⁸ nur gering befriedigt war, über eine signifikant höhere Abbruchneigung verfügen. Ebenfalls eine signifikant höhere Neigung, die berufliche Grundbildung abzubrechen, konnte bei Lernenden mit einer niedrigen Leistungsmotivation festgestellt werden. Es muss jedoch berücksichtigt werden, dass nicht alle Jugendlichen mit einer Abbruchneigung ihre berufliche Grundbildung wirklich beenden. Die Abbruchneigung stellt lediglich eine Annäherung an die LVA-Quote dar.

2.6.5 Leistung und Verhalten der Lernenden in der Berufsfachschule

Die Berufsfachschule stellt mit einem bis zwei Tagen Unterricht pro Woche den zweiten Lernort der beruflichen Grundbildung dar (Schmid, 2010). Die Mehrheit der Studien zu den Gründen von Lehrvertragsauflösungen (LVA) verdeutlicht, dass sowohl die Jugendlichen als auch die Berufsbildner/innen den Leistungen und dem Verhalten in der Berufsfachschule einen hohen Stellenwert zuschrieben, wobei dieser Anteil von den Berufsbildner/innen etwas gewichtiger eingeschätzt wird. Zwischen 17% - 46% der Lernenden geben an, aufgrund ihrer schlechten Leistungen in der Berufsfachschule eine LVA erlebt zu haben (Berweiger et al., 2013; Mathis & Folie, 2011; Stalder & Schmid, 2006; Westdeutscher Handwerkskammertag, 2002b). Die schlechten schulischen Leistungen werden vor allem von Absteigern/Absteigerinnen, aber auch von einem erheblichen Teil der Lernenden, welche die Ausbildung gewechselt oder ohne direkte Anschlusslösung unterbrochen haben, als wichtiger Grund für die LVA genannt. Für Lernende, die den Lehrbetrieb wechseln, und für Aufsteiger/innen spielen die Leistungen in der Berufsfachschule kaum eine bzw. keine Rolle. Letztere geben hauptsächlich die Unterforderung an (Schmid & Stalder, 2007). Schlechte schulische Leistungen werden ausserdem von Lernenden ausländischer Nationalität häufiger als Grund für die LVA angegeben als von Schweizer Lernenden (Moser, Stalder & Schmid, 2008). Hinsichtlich des Verhaltens der Lernenden in der Berufsfachschule begründen zwischen 12% bis 33% der Jugendlichen ihre LVA mit ihrer mangelnden Anstrengung und zwischen 12% bis 32% berichten von disziplinarischen Problemen in der Berufsfachschule oder im Betrieb bzw. von Konflikten mit der Lehrperson (Berweiger et al., 2013; Mathis & Folie, 2011; Stalder & Schmid, 2006; Westdeutscher Handwerkskammertag, 2002b). Die Lernenden, die im Rahmen

⁷ Die Fähigkeit zum Bedürfnisaufschub bezieht sich auf die Theorie des *Delay of Gratification* von Mischel (1974).

⁸ Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit, Autonomie und Kompetenz bezieht sich auf die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1985, 1993).

der Untersuchung des Westdeutschen Handwerkskammertags (2002b) befragt wurden, gaben in 24% der Fälle als zusätzlichen Grund die Prüfungsangst in der Schule an. Aufseiten der Lehrbetriebe berichten zwischen 33% und 57% der Berufsbildner/innen, die schlechten Leistungen der Lernenden bzw. die Überforderung in der Berufsfachschule seien ein wichtiger Grund für die LVA gewesen, wobei diese besonders im Falle eines Wechsels in eine intellektuell weniger anspruchsvolle Ausbildung innerhalb des gleichen Berufsfelds genannt werden. Darüber hinaus berichtet eine deutliche Mehrheit der Berufsbildner/innen von Ausbildungswechsellern/-wechslerrinnen und Lernenden ohne Anschlusslösung von schlechten Leistungen der Lernenden in der Berufsfachschule. Rund ein Drittel der Berufsbildner/innen, deren Lernende einen Betriebswechsel vollzogen haben, sehen schulisch schlechte Leistungen als wichtigen Auflösungsgrund. Dagegen betrachten Berufsbildner/innen von Aufsteigern/Aufsteigerinnen nicht die schlechten Leistungen in der Schule, sondern vor allem die Unterforderung als wichtigen Auflösungsgrund (Schmid & Stalder, 2007). Der geringen Anstrengung in der Berufsfachschule schreiben zwischen 41% bzw. 50% der Berufsbildner/innen eine zentrale Bedeutung zu, gefolgt von disziplinarischen Problemen in der Schule oder dem Betrieb bzw. Konflikten mit der Lehrperson (29% - 39%) (Mathis & Folie, 20011; Stalder & Schmid, 2006) sowie der Prüfungsangst in der Schule (22%) (Westdeutscher Handwerkskammertag, 2002b). Aus der Perspektive der Lehrpersonen stellt die Überforderung der Lernenden in der Berufsfachschule den Hauptgrund für eine LVA (60%) dar. Anderen Gründen, wie der Prüfungsangst (13%) oder Konflikten mit der Lehrperson (5%) messen sie einen deutlich geringeren Stellenwert bei (Westdeutscher Handwerkskammertag, 2002b). Stalder (2012a) konnte in ihrer Studie nachweisen, dass Jugendliche, die eine LVA zu verzeichnen hatten, mit Ausnahme der Betriebswechsler/innen verglichen mit Jugendlichen ohne LVA im Jahr vor der LVA signifikant mehr ungenügende Noten in der Berufsfachschule gehabt haben.

2.6.6 Ausbildungsbedingungen in der Berufsfachschule

Das Verhalten und die Leistungen der Lernenden in der Berufsfachschule werden sowohl aus dem Blickwinkel der von einer Lehrvertragsauflösung (LVA) betroffenen Lernenden als auch der Berufsbildner/innen als wichtige Gründe für eine LVA erachtet. Dennoch liegen nur wenige Studien vor, die dem Zusammenhang der Ausbildungsbedingungen in der Berufsfachschule und LVA nachgehen. Stalder und Schmid (2006) sowie Allidi (2012) haben in ihren Untersuchungen die Einschätzungen bestimmter Merkmale des Unterrichts von Lernenden mit und ohne LVA einander gegenübergestellt. Aus der Studie von Stalder und Schmid (2006) lässt sich entnehmen, dass von LVA betroffene Jugendliche die pädagogischen Kom-

petenzen ihrer Klassenlehrpersonen als deutlich besser einschätzten als Jugendliche ohne LVA. Zudem erachten Lernende mit LVA die pädagogischen Kompetenzen ihrer Klassenlehrperson als erheblich besser als jene ihrer Berufsbildner/innen. Im Gegensatz dazu stufen Lernende ohne LVA die pädagogischen Kompetenzen ihrer Berufsbildner/innen besser ein als jene ihrer Klassenlehrpersonen. Allidi (2012), der die Einschätzung hinsichtlich Wohlbefinden in der Klasse sowie Anerkennung und Vertrauen durch die Lehrperson von Lernenden mit und ohne LVA untersuchte, konnte keine Unterschiede aufdecken. Stalder und Carigiet Reinhard (2013) haben den Einfluss der Ausbildungsbedingungen im Längsschnitt untersucht und gingen dazu der Voraussagekraft schulischer Bedingungsfaktoren auf die Absicht, die berufliche Grundbildung abzuschliessen bzw. zu wechseln, nach. Dabei konnten sie nachweisen, dass der Handlungsspielraum in der Berufsfachschule einen signifikanten, aber eher geringen positiven Einfluss auf die Absicht hat, die berufliche Grundbildung zu wechseln bzw. zu unterbrechen, während die Nützlichkeit der schulischen Lerninhalte für den Betrieb (Wissenstransfer Schule – Betrieb) einen signifikanten, aber eher geringen negativen Einfluss hat. Dies bedeutet, dass die Absicht der Lernenden, über je weniger Handlungsspielraum die Lernenden im Unterricht verfügen und je nützlicher sie die Lerninhalte für den Betrieb erachten, desto niedriger ist ihre Absicht, die berufliche Grundbildung zu wechseln. Die Absicht, die Ausbildung abzuschliessen, lässt sich durch den Handlungsspielraum und die Lernmöglichkeiten in der Berufsfachschule sowie den Wissenstransfer von schulischen Lerninhalten in den Betrieb voraussagen, wobei der Effekt des Handlungsspielraums negativ ausfällt. Demnach steigt die Absicht, die Ausbildung abzuschliessen, mit zunehmenden Lernmöglichkeiten und abnehmendem Handlungsspielraum in der Schule sowie zunehmender Nützlichkeit der schulischen Lerninhalte. Aus der Studie von Stalder (2012b), welche die Prädiktoren von Betriebswechseln und Ausbildungsunterbrüchen von schulisch leistungsschwachen Lernenden untersuchte, geht hervor, dass eine hohe Arbeitsbelastung, schlechte Leistungen sowie viele Lerngelegenheiten („In der Schule kann ich viele neue Dinge lernen“) in der Berufsfachschule das Risiko für einen Wechsel oder Unterbruch der beruflichen Grundbildung signifikant erhöhen. Das Ergebnis bezüglich der Lerngelegenheiten interpretiert Stalder (2012b) damit, dass zu viele neue Lerninhalte für leistungsschwache Lernende stressvoll sein können und daher das Risiko für den Wechsel oder Unterbruch der Ausbildung erhöhen.

2.6.7 Persönliche Gründe der Jugendlichen

Untersuchungen, welche die von einer Lehrvertragsauflösung (LVA) betroffenen Lernenden und Auszubildende nach den Gründen der LVA befragten, zeigen, dass LVA teilweise auch mit Problemen im privaten Umfeld der Lernenden begründet werden. In der Mehrheit der Studien

messen die Lernenden Gründen aus dem eigenen privaten Umfeld mit Ausnahme von Krankheiten und Unfällen eher eine geringe Bedeutung bei. So begründen zwischen 18% und 24% der Lernenden ihre LVA mit Krankheiten oder Unfällen. Lediglich 5% - 13% der Jugendlichen machen Probleme mit den Eltern, der Familie oder mit dem Freund bzw. der Freundin für die LVA verantwortlich. Ebenfalls eine unbedeutende Rolle für die LVA spielen nach Angaben der Lernenden die eigene Kriminalität (1% - 7%), Suchtprobleme mit Alkohol oder Drogen (0.5% - 2%) sowie eigene Vater- oder Mutterschaft (1% bzw. 2.5%) (Berweiger et al., 2013; Mathis & Folie, 2011; Stalder & Schmid, 2006; Westdeutscherhandwerkskammertag, 2002b). Aus der Studie von Schmid und Stalder (2007) geht hervor, dass Krankheiten und Unfälle sowie weitere persönliche Gründe vor allem für Jugendliche, die ihre berufliche Grundbildung ohne direkte Anschlusslösung unterbrochen haben, zentral sind. Im Vergleich zu den Lernenden schreiben die Berufsbildner/innen Problemen mit den Eltern und der Familie (29% - 51%) sowie Suchtproblemen mit Alkohol und Drogen (9% - 14%) eine deutlich grössere Bedeutung zu. Dagegen sind sich Lernende und Berufsbildner/innen in Bezug auf die Rolle von Krankheiten und Unfällen (16% - 21%), Kriminalität (6% - 8.5%) sowie der Vater- bzw. Mutterschaft (1% bzw. 1.5%) für LVA einig (Mathis & Folie, 2011; Stalder & Schmid, 2006; Westdeutscherhandwerkskammertag, 2002b). Die Lehrpersonen, die im Rahmen der Untersuchung des Westdeutschen Handwerkskammertags (2002b) befragt wurden, erachten hauptsächlich familiäre oder gesundheitliche Probleme der Lernenden als für die LVA ausschlaggebend und schreiben der Kriminalität und Suchtproblemen der Jugendlichen nur eine marginale Bedeutung zu.

2.7 Entscheid für und Massnahmen zur Vermeidung von Lehrvertragsauflösungen

2.7.1 Zeitpunkt der und Entscheid für die Lehrvertragsauflösung

Die meisten Lehrverträge werden im ersten Lehrjahr und oft bereits während der Probezeit wieder aufgelöst. Je nach Untersuchung werden Auflösungsquoten von zwischen 46% bis 66% für das erste Ausbildungsjahr und von zwischen 12% bis 34% für die Probezeit angegeben (BIBB, 2013, 2014; Bohlinger, 2002a; Dietrich & Fritzsche, 2014; Huth, 2000; Piening et al., 2012; Stalder & Schmid, 2006). Studien weisen darauf hin, dass es sich bei Lehrvertragsauflösungen (LVA) in den meisten Fällen nicht um ein „isoliertes, punktuell Ereignis“ (Lamamra & Masdonati, 2008, S. 13) handelt und der Entscheid nicht ad hoc gefällt wurde. In der Regel stellt die LVA das Ergebnis eines längeren Prozesses dar und Konflikte treten häufig schon lange vor der LVA auf (Bohlinger, 2002a; Lamamra & Masdonati, 2008, 2009; Stalder & Schmid, 2006). Über die Dauer des Prozesses, d.h. den Zeitraum zwischen der Ent-

stehung des Konflikts und dem Entscheid für die LVA, ist bislang nur wenig bekannt. Bohlinger (2002a) kommt in ihrer Literaturlauswertung zum Schluss, dass der Prozess meist zwischen zwei Wochen und acht Monaten dauert. Gemäss der Studie von Stalder und Schmid (2006) wurde im Schnitt zwischen drei und vier Monate vor der Auflösung zum ersten Mal daran gedacht. Bei einseitigen Entscheiden geschieht dies bei den Lernenden durchschnittlich 98 Tage vorher und die Berufsbildner/innen denken durchschnittlich 118 Tage vor der LVA das erste Mal ernsthaft darüber nach. Allerdings haben sich etwa 50% der Berufsbildner/innen und ungefähr 40% der Lernenden innerhalb von zwei Monaten dazu entschlossen, wobei der Entscheid von einzelnen Personen über Nacht und im Extremfall erst nach zwei Jahren gefällt wurde. Eher wenige Befunde liegen auch zur Frage, von wem die LVA ausgeht, vor (Bohlinger, 2002a; Schmid, 2010). Zudem unterscheiden sich die Ergebnisse zwischen den verschiedenen Studien stark. Aus Sicht der Lernenden gehen zwischen 10% und 26% der LVA ausschliesslich vom Berufsbildner/von der Berufsbildnerin aus. Zwischen 24% und 53% werden einseitig von den Lernenden selbst entschieden. Gemeinsame Entschlüsse werden gemäss den Lernenden in zwischen 18% und 66% der Fälle gefasst. Die Berufsbildner/innen sind davon überzeugt, dass zwischen 10% und 35% der LVA ausschliesslich auf ihren Wunsch initiiert wurden. Die Lernenden hätten bei zwischen 35% und 50% die Entscheidung einseitig gefällt und in zwischen 15% und 43% der Fälle wurde gemeinsam entschieden. Übereinstimmend betonen alle Studien die erheblichen Unterschiede in den Ansichten zwischen den Lernenden und den Berufsbildnern/-bildnerinnen hinsichtlich der Frage, von wem die Entscheidung ausgeht (Mathis & Folie, 2011; Piening et al., 2012; Stalder & Schmid, 2006). Stalder und Schmid (2006) haben in ihrer Untersuchung zusätzlich die Antworten der Lernenden und Berufsbildner/innen aus denselben Betrieben einander direkt gegenübergestellt. Dabei zeigt sich, dass sich die beiden Parteien nur in 65% der Fälle einig waren, wer die LVA initiiert hat. Lediglich 22% der LVA sind tatsächlich „im sogenannten «beidseitigen Einverständnis» aufgelöst worden“ (Stalder und Schmid, 2006, S. 67).

2.7.2 Massnahmen zur Vermeidung von Lehrvertragsauflösungen

Zu den Massnahmen, die zur Verhinderung einer sich abzeichnenden Lehrvertragsauflösung (LVA) von den betroffenen Vertragsparteien ergriffen werden, liegen bis anhin nur wenige Befunde vor. Die Studien weisen darauf hin, dass Gespräche sowohl aufseiten der Lernenden als auch der Berufsbildner/innen die am häufigsten angewendete Massnahme darstellen. Lernende suchen das Gespräch am ehesten mit ihren Berufsbildnern/-bildnerinnen, Eltern und Freunden (Mathis & Folie, 2011; Stalder & Schmid, 2006; Westdeutscher Handwerkskammertag, 2002a). Die Häufigkeiten, mit der die Jugendlichen von Gesprächen mit den betref-

fenden Personen berichten, unterschieden sich jedoch erheblich zwischen den verschiedenen Studien. Gemäss der Untersuchung des Westdeutschen Handwerkskammertags (2002a) haben fast alle Jugendlichen (91%) mit jemandem über die LVA gesprochen. Dabei haben rund 70% der Jugendlichen ein Gespräch mit ihrem/ihrer Berufsbildner/in sowie ihren Eltern geführt und 60% haben ihre Freunde kontaktiert. Deutlich seltener dagegen haben sie sich an andere Personen, wie z.B. Lehrpersonen der Berufsfachschule (35%), Mitarbeitende aus dem Lehrbetrieb (32%) oder andere Lernende (28%), gewendet. Demgegenüber zeigen sich die befragten Jugendlichen der Studie von Stalder und Schmid (2006) hinsichtlich des Führens von Gesprächen deutlich zurückhaltender. Lediglich 51% der Lernenden haben versucht, in einem Gespräch mit ihrem/ihrer Berufsbildner/in eine Lösung zu finden, und 58% sind auf mindestens eine aussenstehende Person zugegangen, wobei es sich in der Regel um die Eltern (45%) handelt. Zudem hat mit 28% ein beträchtlicher Teil der Jugendlichen mit niemandem ein Gespräch geführt (Stalder & Schmid, 2006). In der Untersuchung von Mathis und Folie (2011) zeigt sich eine noch geringere Aktivität der Lernenden in Bezug auf das Führen von Gesprächen. Gerade mal 31% der Lernenden haben das Gespräch mit ihrem/ihrer Berufsbildner/in gesucht, wobei das Gespräch nur in rund 60% der Fälle tatsächlich stattgefunden hat. Darüber hinaus berichtet mehr als die Hälfte der Lernenden (53%), sich an keine andere Person gewendet zu haben. Bei Kontaktaufnahme mit einer anderen Person haben die Lernenden meist mit den Eltern (33%) oder Kollegen/Kolleginnen (19%) gesprochen. Die Berufsbildner/innen suchen das Gespräch in erster Linie mit dem/der betroffenen Lernenden. Die Befundlage zur Häufigkeit, mit der sie Gespräche führen, fällt deutlich konsistenter aus als bei den Lernenden. Stalder und Schmid (2006) können aufzeigen, dass 81% der Berufsbildner/innen mit dem/der Lernenden selbst und 78% mit einer anderen Person Kontakt aufgenommen haben. Nur ein kleiner Teil von 11% hat sich an niemanden gewendet. In Einklang damit geht aus der Studie des Westdeutschen Handwerkskammertages (2002a) hervor, dass 89% der Berufsbildner/innen mit den Lernenden über die LVA gesprochen und sich 65% an eine weitere Person gewendet haben. Ebenfalls nur ein sehr geringer Teil der Berufsbildner/innen (6%) berichtet, mit niemandem in Kontakt getreten zu sein. Auch laut der Untersuchung von Gurtner und Schumann (2014) haben fast alle Berufsbildner/innen vor der LVA mit dem entsprechenden Lernenden das Gespräch gesucht. 95% haben zusätzlich zu denen Lernenden eine andere Person kontaktiert. Aus Mathis und Folies (2011) Analyse lässt sich entnehmen, dass immerhin 60% der Berufsbildner/innen mit dem/der Lernenden selbst oder einer anderen Person gesprochen haben. Die Studien weisen übereinstimmend darauf hin, dass wenn sich die Berufsbildner/innen an andere Personen wenden, es sich dabei meistens um die Eltern der betroffenen

Jugendlichen, eine Person der Berufsfachschule oder der Lehraufsichtskommission bzw. Lehrlingsstelle handelt (Gurtner & Schumann, 2014; Mathis & Folie, 2011; Stalder & Schmid, 2006; Westdeutscher Handwerkskammertag, 2002a). In den Untersuchungen von Gurtner und Schumann (2014) sowie des Westdeutschen Handwerkskammertags (2002a) geben die Berufsbildner/innen zudem häufig an, mit ihrem/ihrer direkten Vorgesetzten bzw. anderen Mitarbeitenden darüber gesprochen zu haben. Weitere Massnahmen, die insbesondere zur Vermeidung von LVA aufgrund von Leistungsschwierigkeiten in der Berufsfachschule ergriffen werden, stellen die Stütz- und Fördermassnahmen dar. Studien bestätigen, dass Lernende, die eine LVA zu verzeichnen hatten, häufig Stützkurse oder Nachhilfeunterricht besucht haben (Schmid, 2010). Aus der Studie des Westdeutschen Handwerkskammertags (2002a) geht hervor, dass ungefähr ein Viertel der Lernenden und knapp die Hälfte der Berufsbildner/innen angibt, die Lernenden hätten Nachhilfeunterricht besucht, um die LVA zu vermeiden. Allerdings konnte die LVA damit nicht verhindert werden. Stalder und Schmid (2006) stossen auf ähnliche Befunde. 28% der Lernenden und 34% der Berufsbildner/innen berichten, die Lernenden hätten in den letzten zwei Monaten vor der LVA Stützkurse oder Nachhilfeunterricht besucht. Zudem konnten sie feststellen, dass Lernende mit LVA im Vergleich zu Lernenden ohne LVA signifikant häufiger Stützkurse oder Nachhilfeunterricht besucht haben. Basierend auf diesen Resultaten nehmen die beiden Autoren an, dass die Teilnahme an Stützkursen und Nachhilfeunterricht ein wichtiger Indikator für drohende LVA darstellt (Schmid, 2010). Als Ergänzung zum Gespräch und den Stütz- und Fördermassnahmen wurden öfters auch Vereinbarungen bzw. Abmachungen zwischen beiden Parteien getroffen sowie Verwarnungen und Ermahnungen vonseiten der Berufsbildner/innen ausgesprochen. Überdies berichten die Berufsbildner/innen, die Probezeit verlängert zu haben, den/die Lernende/n für eine gewissen Zeit in einem anderen Lehrbetrieb platziert zu haben oder von didaktischen Massnahmen, wie beispielsweise das Erteilen von persönlichem Nachhilfeunterricht oder die Möglichkeit, während der Arbeitszeit Hausaufgaben zu lösen (Gurtner & Schumann, 2014; Stalder & Schmid, 2006; Westdeutscher Handwerkskammertag, 2002a). Über die Wirksamkeit der verschiedenen Massnahmen können bislang jedoch keine Aussagen gemacht werden. Dazu müsste untersucht werden, wie viele Lernende aufgrund dieser Massnahmen die berufliche Grundbildung erfolgreich durchlaufen und abgeschlossen haben (Stalder & Schmid, 2006). Gurtner und Schumann (2014) haben im Rahmen ihrer Studie Berufsbildner/innen aus Betrieben, die eine LVA zu verzeichnen hatten, befragt, ob vonseiten der Betriebe irgendwelche Massnahmen getroffen wurden, um LVA in der Zukunft zu vermeiden. Diesbezüglich gaben knapp zwei Drittel der Befragten an, als Reaktion auf die erlebte LVA

Massnahmen ergriffen zu haben. In der Mehrheit der Fälle wurde eine Verschärfung der Selektion vorgenommen. Die Betriebe berichteten, dass die Lehrstellenbewerber/innen eine zweite Schnupperlehre oder ein mehrmonatiges Praktikum vor Lehrstellenantritt absolvieren mussten. Zudem hätten sie nach einer LVA stärker auf die schulischen Leistungen und die familiäre Situation der Bewerber/innen geachtet und hätten sich häufiger Referenzen eingeholt. Nur eine Minderheit der Betriebe hat zur Prävention von LVA innerbetriebliche Massnahmen, wie die Anpassung des Ausbildungskonzepts, Verbesserung der Betreuung der Lernenden, beispielsweise durch die Einführung eines „Götti-Systems“, oder die Implementierung von ausbildungsbezogener Weiterbildung für die Berufsbildner/innen, umgesetzt.

2.8 Ein Rahmenmodell zur Erklärung von Lehrvertragsauflösungen

Die theoretischen und empirischen Ausführungen zum Thema Lehrvertragsauflösung (LVA) unter Punkt 2.4 bis 2.7 zeigen, dass es sich dabei um ein komplexes Phänomen handelt, das weder durch eine singuläre Theorie noch durch eine einzige Ursache erklärt werden kann. Bis anhin existiert kein empirisch bestätigtes Erklärungsmodell, sondern es müssen verschiedene forschungstheoretische Ansätze aus unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Disziplinen zur Erklärung herangezogen werden, die jedoch lediglich einzelne Aspekte und nicht das Phänomen als Ganzes zu erklären vermögen. Bisherige Studien zeigen, dass LVA durch verschiedene Faktoren verursacht werden, die sich auf unterschiedlichen Ebenen ansiedeln lassen. Diese verschiedenen Faktoren, welche die Chance auf eine LVA erhöhen, schliessen viele unterschiedliche Bereiche, wie die Berufs- und Lehrstellenwahl der Jugendlichen, die betriebliche Selektion von Lernenden, die Arbeits- und Ausbildungsbedingungen im Lehrbetrieb und der Berufsfachschule, die Leistung und das Verhalten der Jugendlichen an den beiden Lernorten sowie persönliche Gründe der Jugendlichen, mit ein. Der Forschungsstand weist zudem darauf hin, dass LVA mit weitreichenden Konsequenzen für alle beteiligten Parteien verbunden sind (Bohlinger, 2002a; Jasper, Richter, Haber & Vogel, 2009; Lamamra & Masdonati, 2008; Stalder & Schmid, 2006; Vock, 2000). Um den Forschungsgegenstand konzeptuell erfassen zu können, orientiert sich die vorliegende Arbeit am Rahmenmodell der Studie STABIL von Gurtner & Schumann (2013, 2014). Das Modell wurde im Rahmen des Forschungsprojekts STABIL auf Grundlage einer umfassenden Literaturrecherche entwickelt und schliesst die unter Punkt 2.4 bis 2.7 geschilderten theoretischen und empirischen Befunde mit ein. Es handelt sich dabei explizit um ein Rahmenmodell, das sich weder durch eine einzelne Theorie beschreiben noch in seiner Gesamtheit empirisch überprüfen lässt. Das Rahmenmodell zur LVA charakterisiert sich durch eine Verschränkung der Input-Prozess-Output-Systematik und der Mehrebenensystematik (insbesondere Mikro- und Meso- sowie ergänzend

Makroebene). D.h. die Faktoren, die eine LVA verursachen, sind im Modell zum einen auf verschiedenen Ebenen (Mikro-, Meso- und Makroebene) angesiedelt, zum anderen können sie verschiedenen Dimensionen (Input, Prozess, Output und Outcome) zugeordnet werden.

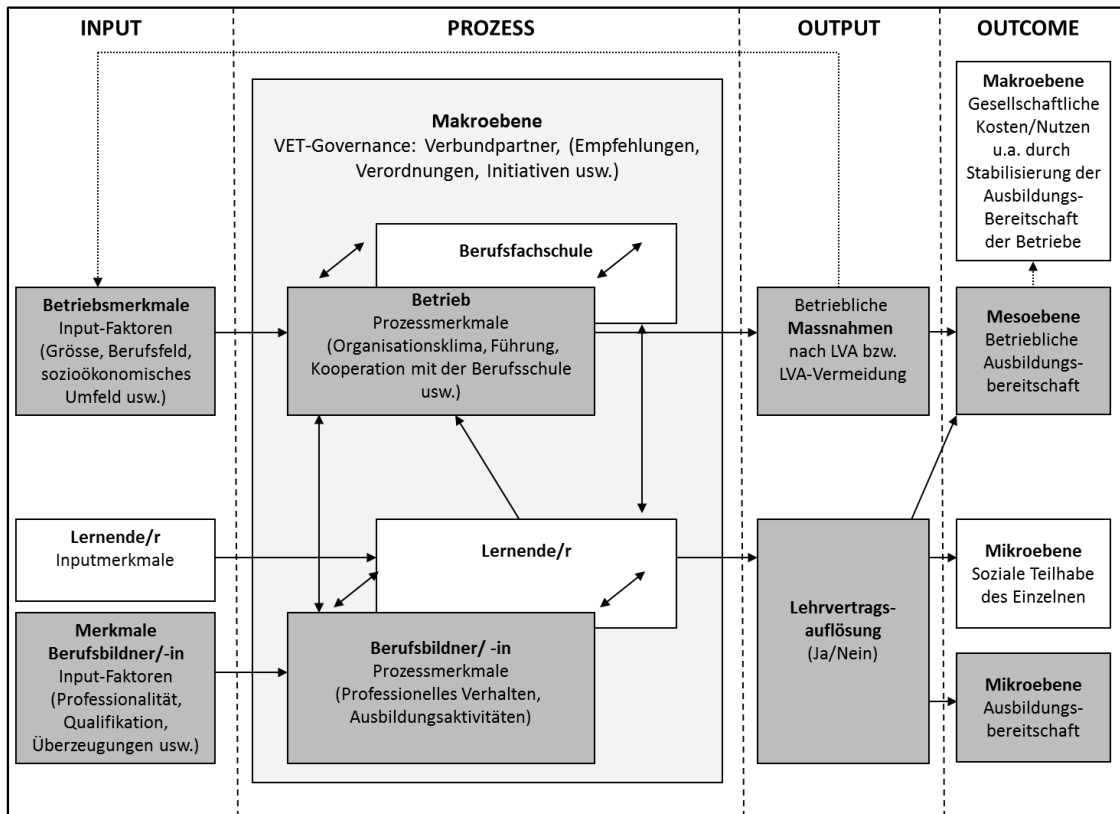


Abbildung 3

Das STABIL-Rahmenmodell zur Erklärung von LVA (Gurtner & Schumann, 2014).

Die Mikroebene bezieht sich auf die Ebene des Individuums, d.h. auf die Lernenden und die Berufsbildner/innen. Faktoren, die dieser Ebene zugewiesen werden können, sind z.B. die fachlichen und pädagogischen Kompetenzen der Berufsbildner/innen, die Leistung und das Verhalten der Lernenden im Lehrbetrieb sowie in der Berufsfachschule oder der Berufswahlprozess der Lernenden. Die Mesoebene betrifft die Ebene des Lehrbetriebs und der Berufsfachschule und umfasst Faktoren wie beispielsweise die Betriebsgrösse, die betriebliche Selektion der Lernenden oder das Organisationsklima im Lehrbetrieb. Die Makroebene, die sich auf die gesellschaftliche Ebene bezieht, beinhaltet z.B. Richtlinien der Berufsverbände oder gesetzliche Bestimmungen für die Berufsbildung. In Bezug auf die unterschiedlichen Dimensionen enthält das Modell Faktoren, die als Input-Faktoren dargestellt sind. Diese beziehen sich auf die für die Ausbildung zur Verfügung stehenden Rahmenbedingungen und Ressourcen, wie z.B. das Berufsfeld, in der die berufliche Grundbildung stattfindet, die Schulleistun-

gen des/der Lernenden in der Volksschule (Sekundarstufe I) oder die Erfahrung des/der Berufsbildners/-bildnerin in der Ausbildung von Lernenden. Prozessfaktoren betreffen Aspekte des Arbeitsalltags im Lehrbetrieb sowie Aspekte des Lehr-Lern-Geschehens im Lehrbetrieb oder in der Berufsfachschule, wie beispielsweise den Führungsstil des/der Betriebsverantwortlichen, die Kooperation zwischen dem Lehrbetrieb und der Berufsfachschule oder Ausbildungsaktivitäten im Lehrbetrieb und der Berufsfachschule. Die Übergänge zwischen den Input- und Prozessfaktoren erfolgen allerdings eher fließend, da die Ressourcen und Rahmenbedingungen erst in der unmittelbaren Ausbildungssituation oder im Betriebsalltag wirksam werden (Ebbinghaus, 2009). So entfaltet z.B. die Einstellung des Berufsbildners/der Berufsbildnerin zur Ausbildung von Lernenden erst in der konkreten Ausbildungssituation im Betrieb ihre Wirkung auf die Gestaltung der Ausbildungsaktivitäten. Die Output-Faktoren beziehen sich zum einen auf das Stattfinden einer LVA und zum anderen auf die Massnahmen, die vonseiten der Betriebe ergriffen werden, um drohende LVA zu verhindern oder nach bereits erfolgter LVA weitere LVA zu verhindern. Schliesslich fokussieren Faktoren der Dimension Outcome die längerfristigen Folgen einer LVA. Dabei kann es sich beispielsweise um die zukünftige Ausbildungsbereitschaft der Lehrbetriebe, den weiteren Ausbildungsverlauf der Lernenden oder psychische und körperliche Belastungen der Lernenden handeln. Der Fokus der vorliegenden Arbeit richtet sich auf die Rolle des Organisationsklimas im Lehrbetrieb für LVA. Das Organisationsklima, das einen Prozessfaktor darstellt, lässt sich im Rahmenmodell auf der Mesoebene ansiedeln. Aus dem Forschungsstand zu den Gründen von LVA geht hervor, dass einzelne Aspekte des Organisationsklimas mit LVA in Verbindung stehen. Dabei handelt es sich insbesondere um Aspekte im zwischenmenschlichen Bereich, wie Konflikte zwischen den Lernenden und dem/der Berufsbildner/in, dem/der Vorgesetzten und Arbeitskollegen/-kolleginnen (Allidi, 2012; Bednarz, 2014; Berweger et al., 2013; Cully & Curtain, 2001; Lamamra & Masdonati, 2008; Mathis & Folie, 2011; NCVER, 2009, 2010; Neuenschwander 1999; Neuenschwander & Dumont, 1997; Neuenschwander et al., 1996; Patterson Market Research, 2004; Piening et al., 2012; Snell & Hart, 2008; Stalder & Schmid, 2006; Westdeutscher Handwerkskammertag, 2002b). Im nachfolgenden Kapitel wird auf den theoretischen Hintergrund zum Organisationsklimas sowie den Forschungsstand zum Einfluss des Organisationsklimas auf bestimmte psychologische Einflussgrössen eingegangen.

3. Organisationsklima

3.1 Begriffsbestimmung und theoretischer Hintergrund

“The concept of organizational climate is undoubtedly important, but it also seems to be one of the fuzziest concepts to come along in some time.”
(Guion, 1973, S. 121)

Das Organisationsklima stellt seit den 1960er Jahren eines der bedeutendsten Konstrukte der Organisationspsychologie dar (Glick, 1985; Guion, 1973; Ostroff, Kinicki & Tamkins, 2003; Schneider, Erhart & Macey, 2011a, b). Anfänglich wurde der Begriff Organisationsklima grosszügig für eine breite Gruppe von organisationalen und perzeptuellen Variablen verwendet, die sich auf Interaktionen zwischen dem Individuum und der Organisation beziehen und das Verhalten von Individuen in Organisationen betreffen (Howe, 1977; Jones & James, 1979; Schneider, 1975; Glick, 1985). Die Bestrebungen, das Konzept zu verstehen, führte zu einer Unmenge an verschiedenen Definitionen. Nicht zuletzt deshalb bezeichnet Guion das Organisationsklima als „Fuzziest Concept“ (Guion, 1973, S. 121) oder Glick beschreibt die Organisationsklimaforschung als „Conceptual Morass“ (Glick, 1985, S. 601). Die Vielfalt an Definitionen wird in einer Review zur Literatur des Organisationsklimas von Verbeke, Volgering und Hessel (1998) ersichtlich, die auf 32 unterschiedliche Definitionen stiessen. Trotz der zahlreichen Unterschiede weisen die meisten Definitionen einige gemeinsame Elemente auf (Field & Abelson, 1982; Pritchard & Karasick, 1973; Rosenstiel, 2003; Weinert, 2004), die in nachfolgender Definition des Organisationsklimas – in Anlehnung an Pritchard und Karasick (1973), Weinert (2004) sowie von Rosenstiel (2003) formuliert – ersichtlich werden.

Das *Organisationsklima* kann als eine relativ überdauernde Qualität der inneren Umwelt einer Organisation definiert werden, welche sich von anderen Organisationen unterscheidet, durch ihre Mitglieder erlebt wird, ihr Verhalten beeinflusst, als Grundlage für die Beschreibung der Arbeitssituation dient und aus dem Verhalten, den Bestimmungen und Reglementierungen der Organisation resultiert (Pritchard & Karasick, 1973; Weinert, 2004; von Rosenstiel, 2003).

Umgangssprachlich werden die Begriffe Betriebsklima, Organisationskultur und Organisationsklima oft synonym verwendet. Allerdings handelt es sich bei allen drei Begriffen um eigenständige Konzepte mit Wurzeln in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen, die sich jedoch inhaltlich teilweise überlappen bzw. ergänzen (Nerdinger, Blicke & Schaper, 2008; Ostroff, Kinicki & Muhammad, 2013; von Rosenstiel, Falkenberg, Henschele & Warns, 1983). Das Betriebsklima wurde vor allem innerhalb der deutschen Industriesoziologie bear-

beitet. Das Konzept des Betriebsklimas lässt sich auf die in den 1930er Jahren durchgeführten Hawthorn-Studien (Roethlisberger & Dickson, 1939) zurückführen. Die Forscher konnten aufzeigen, dass weniger die objektiven Bedingungen am Arbeitsplatz und in der Arbeitsumgebung für die Leistung der Mitarbeitenden ausschlaggebend sind als vielmehr die informellen zwischenmenschlichen Beziehungen und die Normen des sozialen Verhaltens. Obschon die Ergebnisse in der Wissenschaft aufgrund unzureichender statistischer Analysen kritisiert wurden, stiessen die Befunde in der Praxis auf grosse Anerkennung. Im Zuge der Human-Relations-Bewegung wurde daraufhin dem Mitarbeitenden als soziales Wesen zunehmende Bedeutung beigemessen. Die Verbesserung der Stimmung im Betrieb wurde als entscheidender Weg zur Leistungssteigerung betrachtet. Das Betriebsklima, das als Stimmung oder Atmosphäre am Arbeitsplatz bezeichnet werden kann, legt den Fokus vorwiegend auf die sozialen Aspekte im Betrieb. Demgegenüber berücksichtigt das Organisationsklima auch strukturelle Grössen und umfasst alle für die Mitarbeitenden relevanten Aspekte einer Organisation, wie beispielsweise die Kollegen/Kolleginnen, den Vorgesetzten/die Vorgesetzte, die Aufbau- und Ablauforganisation, die Information und Mitsprachemöglichkeiten, die Zusammenarbeit zwischen den Abteilungen, die Interessensvertretungen und die betrieblichen Leistungen. Ein weiterer Unterschied zwischen den beiden Konzepten liegt in der Art ihrer Erfassung. Während es sich beim Organisationsklima um eine Beschreibung der betrieblichen Bedingungen handelt, erfolgt beim Betriebsklima eine Bewertung der verschiedenen Aspekte der Organisation durch die Mitarbeitenden (Beckerath, Sauermann & Wiswede, 1981; Bögel, 2003; Nerdinger et al., 2008; von Rosenstiel, 2003, von Rosenstiel et al., 1983). Zum Betriebsklima liegen ebenfalls zahlreiche unterschiedliche Definitionen vor. Von Rosenstiel et al. (1983) haben in einer ausführlichen Literaturrecherche die allen Definitionen gemeinsamen Elemente herausgearbeitet und folgende Definition entwickelt.

Das *Betriebsklima* ist „kein Merkmal des einzelnen Betriebsangehörigen, sondern es weist auf objektive Bedeutungen innerhalb des Betriebes hin, die vor allem in den sozialen Beziehungen und sozialen Strukturen des Betriebs zu suchen sind und zu denen die Betriebsangehörigen wertend Stellung nehmen und wodurch ihr Verhalten beeinflusst wird“ (Rosenstiel et al. 1983, S. 5).

Der Begriff des Betriebsklimas wurde insbesondere wegen der Vernachlässigung der strukturellen Aspekte der Organisation stark kritisiert. In der Arbeits- und Organisationspsychologie hat sich der Begriff des Organisationsklimas durchgesetzt (Nerdinger et al., 2008, von Rosenstiel & Bögel, 1992). Das Konzept der Organisationskultur hat seinen Ursprung in anthropologischen Kulturtheorien. Bereits in den 1930er Jahren wurden Organisationen aus einer kul-

turellen Perspektive betrachtet, wobei das Konzept der Organisationskultur seinen Durchbruch in der Praxis und der Forschung erst in den 1980er Jahren schaffte. Obwohl die Forschung zur Organisationskultur stark auf qualitativen Methoden beruht, werden dennoch auch quantitative Untersuchungen mittels Fragebogen (z.B. *The Organizational Culture Inventory (OCI)* von Cooke & Lafferty, 1987; *The Organizational Culture Profile (OCP)* von O'Reilly, Chatman & Caldwell, 1991) vorgenommen (Ostroff et al., 2003, 2013; Schneider et al., 2011a; Wenninger, 2001). Die Organisationskultur stellt einen Oberbegriff für die Gesamtheit der geteilten Grundannahmen, Werte und Normen der Mitglieder einer Organisation dar (Wenninger, 2001; Wirtz, 2013). Im Gegensatz zum Organisationsklima, bei dem es sich um bewusst wahrgenommene Prozesse und Aspekte der Organisation handelt, betrifft die Organisationskultur meist unbewusste, tief verankerte Überzeugungen und Annahmen einer Organisation. Die Organisationskultur repräsentiert den Kontext, in den ein System eingebettet ist, und stellt eine kollektive Grösse dar, d.h. die geteilten Bedeutungen von Grundannahmen, Werten und Normen einer Organisation. Im Vergleich zum Organisationsklima ist die Organisationskultur stabiler und resistent gegenüber Veränderungen. Sie bildet die Grundlage, auf der sich das Organisationsklima entwickeln kann. Das Organisationsklima resultiert aus den geteilten Werten und Annahmen einer Organisation und repräsentiert die Oberfläche der organisationalen Erfahrungen (Denison, 1996; Ostroff et al., 2003, 2013; Nerdinger et al., 2008; Schneider et al., 2011a). Das Konzept der Organisationskultur schliesst unterschiedlichste Bedeutungen mit ein und es gibt, wie beim Organisationsklima, zahlreiche Definitionen (Verbeke et al., 1998), die sich trotz der Unterschiede durch einige gemeinsame Charakteristiken auszeichnen. Eine der umfassendsten Definitionen zur Organisationskultur, welche die gemeinsamen Elemente einschliesst, stammt von Schein (1995, 2010) (Nerdinger et al., 2008; Neuberger, 1989; Ostroff et al., 2013):

Die *Organisationskultur* kann als ein Muster gemeinsam geteilter, grundlegender Annahmen definiert werden, „die von einer Gruppe bei der Lösung von Problemen der Anpassung an die Umwelt sowie der Integration ihrer Mitglieder gelernt wurden, die sich als hinreichend erfolgreich bei der Lösung dieser Probleme erwiesen haben und neuen Mitgliedern als die richtige Art und Weise, in der solchen Problemen zu begegnen ist, gelehrt wird“ (Nerdinger et al., 2008, S. 155).

Die Definition des Organisationsklimas sowie dessen Forschung gehen zurück auf Lewins frühe Studien (1939) über die experimentell erzeugten sozialen Klimata (Ostroff et al., 2003; Schneider, Bowen, Ehrhart, Holcombe, 2000; Schneider et al., 2011a, b). Lewin, Lippitt und

White (1939) untersuchten das Klima, das durch verschiedene Führungsstile (demokratisch, autoritär, laissez faire) erzeugt wird, sowie die Folgen, welche die verschiedenen Klimas auf das Verhalten und die Einstellungen von 10-jährigen Knaben hatten. Lewin et al. (1939) konnten aufzeigen, dass die Knaben unter einem demokratischen Führungsstil gleich viel leisteten wie Knaben, die durch einen autoritären Führungsstil unterrichtet wurden. Allerdings zeigten sich je nach Führungsstil beträchtliche Unterschiede in deren Sozialverhalten. Während sich die Knaben unter dem demokratischen Führungsstil kooperativer untereinander und gegenüber der Lehrperson verhielten, weniger Stress erlebten, spontaner und freundlicher reagierten, zeigten die Knaben unter dem autoritären Führungsstil häufiger feindseliges und aggressives Verhalten (Lewin et al., 1939; Ostroff et al. 2003; Schneider et al., 2011a). Lewin et al. (1939) gingen davon aus, dass das Klima durch den Führungsstil des Gruppenleiters erschaffen wird. Deshalb haben sie in ihrem Experiment das Klima nicht direkt über die Wahrnehmung der Knaben gemessen, sondern es aus dem Verhalten der Gruppenleiter abgeleitet (Schneider et al., 2000; Schneider et al., 2011a, b). Um die drei Klimas zu kreieren, erhielten die Gruppenleiter genaue Verhaltensanweisungen für den jeweiligen Führungsstil (Lewin et al., 1939). In den späten 1950er Jahren und den frühen 1960er Jahren wurde Lewins Idee des Klimas von den Begründern der Organisationspsychologie⁹ auf Betriebe und die Industrie übertragen (Ostroff et al. 2003; Schneider et al. 2011a, b). So ging z.B. Argyris (1957) davon aus, dass ein Klima bestünde, dass nur „die richtigen Personen“ eingestellt würden, oder McGregor (1960) postulierte, dass faires Verhalten des/der Vorgesetzten gegenüber den Angestellten ein sogenanntes *Managerial Climate* erschaffe, welches das Verhalten der Mitarbeitenden beeinflussen würde (Schneider et al. 2011b). Ganz im Sinne der Forschung von Lewin und seinen Kollegen (1939) wurde auch hier das Organisationsklima nicht direkt gemessen, sondern aus dem Verhalten des/der Vorgesetzten oder der organisationalen Struktur abgeleitet (Schneider et al. 2011b) Die frühen Forscher der Organisationspsychologie, wie beispielsweise Argyris (1957), McGregor (1960) und Likert (1961) waren in erster Linie an der Effektivität der Organisation und nicht am menschlichen Verhalten per se interessiert. Ihnen ging es nicht darum, das Wohlbefinden oder die Selbstaktualisierung der Angestellten zu fördern, sondern sie waren daran interessiert, zu verstehen, wie Angestellte ihre Arbeitsorganisation erleben, wenn diese Organisationen effektiv waren. Dabei stellten sie fest, dass der Schlüssel zur Effektivität einer Organisation in der menschwürdigen Behandlung ihrer Angestellten liegt (Schneider et al. 2011a). Die Forschung Ende der 1960er Jahre bis in die frühen 1970er Jahre richtete ihren Fokus demnach auf die menschlichen Bedingungen organisa-

⁹ Z.B. Argyris (1957), McGregor (1960), Likert (1961), Schein (1965), Katz & Kahn (1966).

ler Effektivität, insbesondere auf die Rolle von Führungsstilen sowie die sozialen Strukturen, in denen die Menschen arbeiten (Ostroff et al., 2003; Schneider et al., 2000; Schneider et al. 2011a). Es zeigte sich, dass die Arbeitszufriedenheit und die Beachtung der physischen und emotionalen Bedürfnisse der Mitarbeitenden einen positiven Einfluss auf die Produktivität einer Organisation hat. Zudem wurde angenommen, dass die Bedingungen am Arbeitsplatz die Zufriedenheit der Mitarbeitenden, ihr Engagement für die Organisation und ihr Verhalten beeinflussen (Ostroff et al., 2003). In dieser Zeit stellte die Untersuchung des Organisationsklimas ein neues Forschungsfeld dar. Die Wissenschaftler/innen, die sich dem Thema annahmen, folgten ihrer bisherigen Forschungsweise und setzten sich kaum mit konzeptuellen und methodischen Zugängen auseinander. Die Forschenden befassten sich sowohl mit dem Organisationsklima auf der individuellen als auch der Ebene der gesamten Organisation. Die zu untersuchenden Dimensionen des Organisationsklimas variierten von Studie zu Studie. Die Messinstrumente verfügten über keinen bestimmten Fokus und bezogen sich nicht auf ein spezifisches Kriterium. Mit zunehmender Anzahl an Forschungsbeiträgen auf diesem Gebiet wurden die konzeptuellen und methodischen Unklarheiten und Schwierigkeiten offenkundig (Schneider et al., 2011a). In den folgenden Abschnitten soll auf die verschiedenen Dilemmas in der Organisationsklimaforschung eingegangen werden.

3.2 Konzeptionelle und methodologische Schwierigkeiten in der Organisationsklimaforschung

3.2.1 Objektives versus perzeptuelles Organisationsklima und die geeignete Analyseebene

Seit den 1970er und 1980er Jahren war die Forschung zum Organisationsklima gekennzeichnet von Kontroversen und methodologischen Schwierigkeiten (Kozlowsky & Doherty, 1989; Schneider et al. 2011a, b). Zum einen bestand Uneinigkeit in den Fragen nach der geeigneten Analyseebene des Organisationsklimas sowie der Aggregation von Klimawahrnehmungen. Zum anderen ging es darum, ob das Organisationsklima von objektiver bzw. perzeptueller Natur ist (Guion, 1973; Ostroff et al., 2003; Schneider et al., 2011 b). Die Debatte um die Frage, ob das Organisationsklima ein individuelles oder organisationales Merkmal darstellt, wurde über mehr als ein Jahrzehnt intensiv geführt (z.B. Glick, 1985, 1988; Guion, 1973; Hellriegel & Slocum, 1974; James & Jones, 1974; James, Joyce & Slocum, 1988; Mossholder & Bedeian, 1983; Powell & Butterfield, 1978) und nicht zuletzt deshalb wurden die mittleren 1980er Jahre als das „Age of Levels“ (Schneider et al, 2011b S. 34) bezeichnet (Glick, 1985; Schneider et al., 2011b). Die Kontroversen und methodologischen Schwierigkeiten um die geeignete Analyseebene sowie um das objektive versus das perzeptuelle Klima wurden bis

zur heutigen Zeit grösstenteils gelöst (Ostroff et al., 2003; Kuenzi & Schminke, 2009). Im Folgenden wird die Debatte dargestellt. Nach dem zeitlichen Ablauf gegliedert sollen die zentralen Argumente der verschiedenen Positionen dargelegt werden. In der Diskussion um die Definition und die Messung des Organisationsklimas haben sich bis zur Mitte der 1970er Jahre drei unterschiedliche Perspektiven bzw. Herangehensweisen herausgebildet, die sich aber gegenseitig nicht ausschliessen und die in der empirischen Forschung tiefe Spuren hinterlassen haben (L. R. James & Jones, 1974). Die erste Herangehensweise, der sogenannte *Multiple Measurement Organizational Attribute Approach* (L. R. James & Jones, 1974), deren Vertreter die frühen Forscher der Organisationspsychologie in den 1960er Jahren waren (z.B. Argyris, 1957; Forehand & Glimmer, 1964; Leavitt, 1964; Litwin & Stringer, 1968), erachtete das Organisationsklima als eine Menge von relativ überdauernden äusseren Organisationsmerkmalen, die verschiedene Organisationen voneinander unterscheiden und das Verhalten der Menschen in einer Organisation beeinflussen. Die Organisationsmerkmale bzw. Dimensionen des Organisationsklimas umfassten die Betriebsgrösse, die Struktur, die Komplexität des Systems, die Führungsstile, die Ziele und den Handlungsspielraum. Der Fokus lag auf der Erfassung objektiver Indizes der Organisation, obschon auch individuelle Wahrnehmungen der Arbeitsumwelt, jedoch in geringerem Ausmass, einbezogen wurden. Zur Messung wurde eine Vielzahl von Messmethoden verwendet wie Feldstudien, experimentelle Studien, Erfassung objektiver Merkmale des Betriebs, wie beispielsweise der Betriebsgrösse oder der Struktur, sowie Fragebögen zur Erfassung individueller Wahrnehmungen. Die Vertreter der ersten Herangehensweise erachteten somit die Organisation und nicht das Individuum als geeignete Analyseebene (Forehand & Glimmer, 1964; Glick, 1985; Gunion, 1973; James & Jones, 1974; Weinert, 2004). Die Anhänger der zweiten Herangehensweise, *Perceptual Measurements Organizational Attribute Approach* (James & Jones, 1974) (z.B. Campbell, Dunnette, Lawler & Weick, 1970; Glick, 1985; Powell & Butterfield, 1978; Pritchard & Karasik, 1973), fassten das Organisationsklima ebenfalls als eine Menge von Eigenschaften bzw. Merkmalen der Organisation auf, welche sie von anderen Organisationen unterscheidet. Allerdings lag der Schwerpunkt im Gegensatz zur ersten Herangehensweise nicht auf der Erfassung objektiver Indizes der Organisation, sondern auf der Erfassung der individuellen Wahrnehmungen der äusseren Realität der Organisation. Diese individuellen Wahrnehmungen und ihre Beschreibungen würden das Verhalten und die Einstellungen der Mitarbeitenden einer Organisation beeinflussen. Dabei handelte es sich um die Aggregation der individuellen Wahrnehmungen aller Mitarbeiter einer Organisation bzw. der Untereinheit einer Organisation. Als Dimensionen galten die individuelle Autonomie, der Führungsstil, die Wärme und Unterstützung sowie

das Be- und Entlohnungssystem (Guion, 1973; James & Jones, 1974; Pitchard & Karasick, 1973; Weinert, 2004). Nach der dritten Herangehensweise, *Perceptual Measurement-Individual Attribute Approach* (James & Jones, 1974) (z.B. Schneider, 1973; Schneider & Bartlett, 1970; Schneider & Hall, 1972), wurde das Organisationsklima als ein individuelles Merkmal verstanden. Das Organisationsklima wurde als eine Menge von globalen Wahrnehmungen des Individuums über seine Arbeitsumwelt definiert. Diese globalen Wahrnehmungen widerspiegeln eine Interaktion zwischen Eigenschaften des Individuums und Eigenschaften der Organisation. Dem Individuum kam die Rolle eines Informationsprozessors zwischen objektiven Situationen und der Wahrnehmung dieser Situationen zu. Das Organisationsklima umfasste nicht nur die individuelle Wahrnehmung, sondern auch die kognitive Bewertung der Arbeitsumwelt. Im Unterschied zu den anderen beiden Herangehensweisen wurde das Organisationsklima „zu einer rein individuellen Angelegenheit“ (Weinert, 2004, S. 645). Die geteilte Wahrnehmung bzw. die Wahrnehmung anderer Mitarbeiter der gleichen Organisation war nicht von Interesse (James & Jones, 1974; Weinert, 2004). So betonten Schneider und Bartlett in diesem Zusammenhang, „what is psychologically important to the individual must be how he perceives his work environment, not how others might choose to describe it“ (Schneider & Bartlett, 1970, S. 510). James und Jones (1974) kritisierten an der Forschung der Mitte der 1970er Jahre, dass sie sich zu stark mit der Messung des Organisationsklimas auseinandersetzen würde, anstatt die grundlegenden Konzepte oder Konstrukte zu verstehen. Bevor man sich mit der Messung und der Operationalisierung befasse, sollten konzeptuelle Fragen geklärt sein. Die Definition des Organisationsklimas dürfe nicht durch vorhandene Messmethoden oder psychometrische Einschränkungen eingegrenzt werden, sondern die Definition müsse die Erhebungsmethoden leiten. Als Antwort auf die konzeptuellen Schwierigkeiten in der Frage nach der geeigneten Analyseebene des Organisationsklimas schlugen James und Jones (1974) vor, eine Unterscheidung zwischen dem Klima als Merkmal der Organisation und dem Klima als Merkmal des Individuums vorzunehmen. Wenn das Klima auf der individuellen Ebene, d.h. als individuelles Merkmal, betrachtet wurde, sollte der Begriff des psychologischen Klimas verwendet werden. Wurde das Klima hingegen auf der Ebene der gesamten Organisation bzw. als organisationales Merkmal betrachtet, sei der Begriff Organisationsklima angemessen. Nach James und Jones (1974) könnten die ersten beiden Herangehensweisen, *Multiple Measurement Organizational Attribute Approach* und *Perceptual Measurement Organizational Attribute Approach*, mit dem Begriff Organisationsklima zusammengefasst werden und die dritte Herangehensweise, *Perceptual Measurement Individual Attribute Approach*, würde unter den Begriff psychologisches Klima fallen. Der Vor-

teil in der Unterscheidung zwischen dem Organisationsklima und dem psychologischen Klima liege gemäss James und Jones (1974) in der daraus resultierenden Klarheit in der Definition und der Messung des Klimas. Das psychologische Klima bezeichnet demnach die individuelle Wahrnehmung der organisationalen Umwelt. Es handelt sich dabei um die kognitive Repräsentation eines Individuums von relativ proximalen situationalen Ereignissen und drückt die psychologische Bedeutung für das Individuum aus. In den frühen konzeptionellen Überlegungen waren James und Jones (1974) der Ansicht, dass zumindest einige Variablen des psychologischen Klimas über objektive Variablen gemessen werden sollten, wovon sie später wieder abkamen und das psychologische Klima ausschliesslich über die Wahrnehmung von Individuen erfassten (James et al., 1988; James & Sells; 1981). Auch in Bezug auf das Organisationsklima veränderten sich die konzeptionellen Vorstellungen von James und Jones im Laufe der Zeit. Während sie zu Beginn (1974) überzeugt waren, das Organisationsklima müsse sowohl über die Wahrnehmung der Mitglieder der Organisation als auch über objektive Merkmale der Organisation gemessen werden, kamen sie später zur Auffassung, dass das Organisationsklima ein Aggregat der Wahrnehmungen unterschiedlicher Individuen einer Organisation über ihre organisationale Umwelt darstellt (James & Jones, 1976; James et al., 1988; James & Sells; 1981). James und Jones (1974) trugen mit ihrem Vorschlag nicht zur Lösung der konzeptuellen Schwierigkeiten bei. Stattdessen lösten sie kritische Äusserungen aus und neue Einwände kamen hinzu. Somit wurde die Debatte rege weitergeführt. Glick (1985, 1988) kritisierte es, die Aggregation von individuellen Klimawahrnehmungen als Organisationsklima zu bezeichnen. Das Organisationsklima sei kein psychologisches Merkmal, sondern ein Merkmal der Organisation. Beim Organisationsklima würde es sich nicht um eine kognitive Repräsentation der Organisation handeln, sondern um eine Bedeutungsstruktur der Organisation, die ausserhalb der Personen existiert. Das Organisationsklima müsse mittels organisationaler Variablen, die den organisationalen Kontext beschreiben, definiert werden. Ein Beispiel für eine Variable des Organisationsklimas sei nach Glick (1985) der hohe Produktionsdruck der Organisation, der unabhängig von den Wahrnehmungen der Individuen bestehe. Demgegenüber erachteten James et al. (1988) das Individuum als zentrale Einheit des Organisationsklimas. Das Organisationsklima würde auf Grundlage der kognitiven Bewertung, sozialen Konstruktionen und Sinngabeprozessen des Individuums entstehen und sei daher ein psychologisches Merkmal. Deshalb müsse sich auch das Organisationsklima auf das Individuum beziehen. Die Messung des Klimas einer ganzen Organisation müsse aus diesem Grund auf der Ebene des Individuums ansetzen (James et al., 1988). Ein weiterer Diskussionspunkt, der aus der Unterscheidung zwischen dem psychologischen Klima und dem Organisationsklima

erwuchs, war die Debatte um die Abgrenzung des psychologischen Klimas von der Arbeitszufriedenheit (Schneider, 2011a, b), worauf im nächsten Abschnitt eingegangen werden soll. Die Unterscheidung zwischen dem psychologischen Klima als individuelle Wahrnehmung und dem Organisationsklima als geteilte Wahrnehmung sowie die Angemessenheit aggregierter individueller Wahrnehmungen für das Organisationsklima ist in der heutigen Zeit weitgehend akzeptiert (Ostroff et al., 2003; Schneider, 2000). In der aktuellen Forschung zum Organisationsklima wird das Organisationsklima sowohl auf der Ebene der ganzen Organisation, d.h. im Aggregat, untersucht (z.B. Glisson & James, 2002; Liao & Rupp, 2005; Patterson, Warr & West, 2004) als auch auf der individuellen Ebene im Sinne des psychologischen Klimas (z.B. Carr, Schmidt, Ford & DeShon, 2003; Parker et al., 2003; James et al., 2008) (Schneider et al., 2011a, b), wobei für die Aggregation individueller Wahrnehmungen die Übereinstimmung innerhalb der Gruppe, das sogenannte *Within-group Agreement* vorliegen muss (Schneider et al. 2011a, b). Zudem müssen sich die Items auf die Ebene der Organisation beziehen, d.h. auf die Wahrnehmung des Mitarbeitenden des Organisationsklimas der gesamten Organisation (Bsp: „Die Stimmung am Arbeitsplatz ist gut“) und nicht auf seine individuelle Perspektive des Organisationsklimas (Bsp: „Ich verstehe mich gut mit meinen Arbeitskollegen“). In der Mehrheit der Fragebögen zur Erfassung des Organisationsklimas wird diese Spezifizierung allerdings nicht berücksichtigt (Schneider et al., 2011a).

3.2.2 Unterschied zwischen der Arbeitszufriedenheit und dem Organisationsklima

Ein Anliegen, das aus der Debatte der geeigneten Analyseebene des Organisationsklimas entstand, war die Frage nach der Ähnlichkeit zwischen dem Konzept des psychologischen Klimas und der Arbeitszufriedenheit (z.B. Guion, 1973; Johannesson, 1973). Guion (1973) und Johannesson (1973) waren der Ansicht, dass das Organisationsklima, erhoben über die individuelle Wahrnehmung, redundant mit dem Konzept der Arbeitszufriedenheit sei. Johannesson (1973) bezog sich dabei auf seine Clusteranalyse mit Items verschiedener Fragebögen zur Erfassung der Arbeitszufriedenheit und des Organisationsklimas und konnte nachweisen, dass die Items mehrheitlich dieselben Dimensionen messen. Guion bezeichnete die Forschung zum psychologischen Klima als „rediscovery of the wheel“ (Guion, 1973, S. 123). Es würde das gleiche, alte Konstrukt der Arbeitszufriedenheit unter einem neuen Namen gemessen werden. Dabei stützte er sich auf die Studie von Pritchard und Karasick (1973), die zeigte, dass zwischen der Mehrheit der Dimensionen des psychologischen Klimas ein signifikant positiver Zusammenhang mit der individuellen Arbeitszufriedenheit besteht. Zudem würden für die Messung des psychologischen Klimas oft Items aus Instrumenten, welche die Arbeitszufriedenheit messen, verwendet werden (Campbell et al., 1970; Guion, 1973; Johannesson, 1973).

Neben der Studie von Pritchard und Karasick (1973) bestand weitere empirische Evidenz für einen Zusammenhang zwischen dem Organisationsklima und der Arbeitszufriedenheit (Field & Abelson, 1982). So konnten Ford und Jackofsky (1978) sowie Muchinsky (1977) darauf hinweisen, dass signifikante positive Korrelationen zwischen dem Organisationsklima und der Arbeitszufriedenheit bestehen. Als Reaktion auf die Behauptung, das psychologische Klima und die Arbeitszufriedenheit würden dasselbe Konstrukt darstellen, entstanden einige Beiträge, die bestätigen konnten, dass es sich dabei um verschiedene Konstrukte handelt, die nicht notwendigerweise miteinander korrelieren (Ostroff et al., 2003; Schneider et al., 2000). Downey, Hellriegel, Phelps und Slocum (1974) fanden in ihrer Studie zwar signifikante positive Zusammenhänge zwischen dem Organisationsklima und der Arbeitszufriedenheit, aber sie konnten zeigen, dass andere Variablen wie die Organisationsebene (*Organisational Level*) oder die Arbeitsleistung intervenierende Effekte auf den Zusammenhang zwischen den beiden Konstrukten haben (Downey et al., 1974). Wall (1973), der den Zusammenhang zwischen der Arbeitszufriedenheit und dem Organisationsklima von Studierenden einer US-amerikanischen Universität untersuchte, ermittelte ebenfalls signifikant positive Korrelationen zwischen den beiden Konstrukten. Allerdings zeigten sich zwischen den verschiedenen Skalen der Arbeitszufriedenheit und des Organisationsklimas beträchtliche Unterschiede in den Korrelationskoeffizienten, die zwischen .35 und .77 lagen. Die Items der Skalen waren inhaltlich exakt identisch, wobei die Items des Organisationsklimas eine Beschreibung der Organisation und die Arbeitszufriedenheit eine Einschätzung der Zufriedenheit mit den gleichen Items darstellte. Zudem ergaben sich Unterschiede im Anteil der Varianzaufklärung der beiden Konstrukte. Während das Organisationsklima 59.3% der Varianz der Arbeitszufriedenheit aufklären konnte, vermochte die Arbeitszufriedenheit lediglich 12.3% der Varianz im Organisationsklima aufzuklären. Des Weiteren wurde in einer Replikationsstudie ersichtlich, dass die Korrelationen zwischen Skalen der Arbeitszufriedenheit und dem Organisationsklima umso höher ausfallen, je wichtiger die Dimension für die Personen ist (Wall, 1973). Auch aus der Untersuchung von LaFollette und Sims (1975) gingen signifikant positive Zusammenhänge zwischen Dimensionen des Organisationsklimas und der Arbeitszufriedenheit hervor. Allerdings deuteten ihre Daten darauf hin, dass das Organisationsklima und die Arbeitszufriedenheit nicht gleichermassen mit der Arbeitsleistung der Mitarbeitenden zusammenhängen. Während 100% der Skalen der Arbeitszufriedenheit signifikant mit der Arbeitsleistung zusammenhängen, bestanden lediglich bei 33% der Skalen des Organisationsklimas signifikante Korrelationen mit der Arbeitsleistung. Gemäss LaFollette und Sims (1975) würden die Zusammenhänge zwischen dem Organisationsklima respektive der Arbeitszufriedenheit und der Arbeitsleistung

nicht derart verschieden ausfallen, wenn es sich dabei um die gleichen Konstrukte handeln würde. Einen weiteren Nachweis für eine Unterscheidung der beiden Konstrukte konnten Schneider und Snyder (1975) erbringen, die belegen konnten, dass das Organisationsklima und die Arbeitszufriedenheit nicht notwendigerweise miteinander korrelieren. In ihrer Untersuchung konnten sie nachweisen, dass nicht für alle Mitarbeitenden einer Organisation signifikante Korrelationen zwischen der Arbeitszufriedenheit und dem Organisationsklima bestehen, sondern signifikante Zusammenhänge nur für die Mitarbeitenden in bestimmten Positionen vorliegen. Zudem zeigte sich, dass Personen, die nach beruflicher Position und Hierarchie gruppiert wurden, stärker in ihrer Wahrnehmung des Organisationsklimas als in ihrer Arbeitszufriedenheit übereinstimmen. Darüber hinaus konnten sie belegen, dass der Zusammenhang zwischen der Arbeitszufriedenheit und der Fluktuation bzw. zwischen dem Organisationsklima und der Fluktuation unterschiedlich ausfällt. So konnten sie zeigen, dass signifikant negative Korrelationen zwischen der Arbeitszufriedenheit und der Fluktuation in einer Organisation bestehen, aber nicht zwischen dem Organisationsklima und der Fluktuation. Würde es sich um die gleichen Konstrukte handeln, müssten die Zusammenhänge zwischen der Arbeitszufriedenheit und der Fluktuation sowie dem Organisationsklima und der Fluktuation gleich ausfallen (Schneider & Snyder, 1975). Die Ergebnisse der oben erwähnten Studien bestärken die Annahme, dass es sich bei der Arbeitszufriedenheit und dem Organisationsklima um verschiedene Konstrukte handelt, die jedoch zusammenhängen. Schneider und Snyder (1975) sehen eine genaue Definition der beiden Konstrukte sowie eine präzise Erfassung als entscheidende Voraussetzung für die Abgrenzung der beiden Konzepte. Der grundlegende Unterschied zwischen dem Organisationsklima und der Arbeitszufriedenheit liegt laut Schneider und Snyder (1975), Hellriegel und Slocum (1974) sowie LaFollette und Sims (1975) darin, dass das Organisationsklima beschreibend und die Arbeitszufriedenheit bewertend ist. Beim Organisationsklima handelt es sich um eine globale Wahrnehmung, die Menschen über die Eigenschaften einer Organisation haben, wobei diese Wahrnehmungen beschreibend sind. Demgegenüber handelt es sich bei der Arbeitszufriedenheit um persönliche Bewertungen der Bedingungen am Arbeitsplatz. Die Arbeitszufriedenheit stellt affektive Reaktionen auf Facetten der Arbeitssituation dar (LaFollette & Sims, 1975; Schneider & Snyder, 1975). Payne, Fineman und Wall (1976) konnten den Unterschied zwischen dem Organisationsklima als beschreibendes Konstrukt und der Arbeitszufriedenheit als affektives Konstrukt mit Hilfe der sogenannten Facettenanalyse (Foa, 1965; Guttman, 1954) bestätigen. Die Facettenanalyse stellt eine strukturelle Herangehensweise dar, welche für die Planung der Forschung eingesetzt wird (Payne et al., 1976). Ihr Ziel ist es, unmittelbar verwandte Konzepte strukturell

voneinander zu trennen (Foa, 1965), indem die Variablen bzw. Konzepte in deren Einzelteile oder wie Guttman (1954) sie nannte, in deren Facetten aufgebrochen werden. Dabei besteht die Aufgabe des Forschers darin, die relevanten Facetten der Konstrukte zu identifizieren (Payne et al., 1976). Payne et al. (1976) versuchten mit Hilfe der Facettenanalyse nicht nur eine Abgrenzung des Organisationsklimas von der Arbeitszufriedenheit, sondern auch eine Differenzierung zu anderen in der Arbeits- und Organisationspsychologie gebräuchlichen Begriffen, welche die wahrgenommenen Arbeitsbedingungen beschreiben, vorzunehmen, wie z.B. zum psychologischen Klima, zur Rollenmoral oder der Organisationsmoral. Durch die Unterscheidung folgender drei Facetten liess sich das Konzept des Organisationsklimas eindeutig von anderen Konzepten abgrenzen:

- Analyseeinheit: Individuum oder soziales Aggregat
- Analyseelement: Arbeit oder Organisation
- Art der Messung: Beschreibung oder Bewertung

Während die Arbeitszufriedenheit auf der Ebene des einzelnen Mitarbeitenden angesiedelt werden kann und sich für die Bewertung einzelner Aspekte der Arbeit interessiert, wird das Organisationsklima auf der Ebene des sozialen Aggregats erhoben. Der Fokus des Organisationsklimas liegt nicht auf der individuellen Meinung eines Mitarbeitenden, sondern auf der von allen Mitarbeitenden geteilten Sicht der Organisation, wobei diese rein beschreibend erhoben wird. Das psychologische Klima, das sich auf der Ebene des Individuums befindet, umfasst die Beschreibung der Organisation (Nerdinger et al., 2008; Payne et al., 1976; von Rosenstiel et al., 1983). In früheren Untersuchungen wurden die beiden Konstrukte Arbeitszufriedenheit und Organisationsklima nur unzureichend konzeptualisiert und gemessen. So enthält beispielsweise das häufig verwendete Erhebungsinstrument für die Arbeitszufriedenheit, der *Job Descriptive Index (JDI)* von Smith, Kendall und Hulin (1969), sowohl bewertende als auch beschreibende Items (Muchinsky, 1977; Payne et al., 1976; Schneider & Snyder, 1975). Muchinsky (1977) sieht die Tatsache, dass Erhebungsinstrumente des Organisationsklimas und der Arbeitszufriedenheit sowohl beschreibende als auch bewertende Items enthalten, als Hauptgrund für die empirische Überlappung der beiden Konstrukte. Schneider und Snyder (1975) sind aufgrund der Befunde ihrer Untersuchung überzeugt, dass eine sorgfältige Entwicklung von Erhebungsinstrumenten, die klar zwischen deskriptiven und evaluativen Items unterscheidet, noch grössere Unterschiede zwischen den beiden Konstrukten aufdecken könnte.

3.2.3 Inhalte des Organisationsklimas

Frühe Untersuchungen zum Organisationsklima gingen oft von globalen bzw. molaren Konzepten aus. Das Organisationsklima wurde dabei als globale Wahrnehmung aller situationalen Einflüsse einer Organisation verstanden, die sich in unterschiedliche Dimensionen bzw. Facetten gliedern lässt (z.B. James & Jones, 1974; Litwin & Stringer, 1986; Schneider & Bartlett, 1968). Die damalige Forschung war stark inhaltsorientiert. Der Fokus lag auf der Bestimmung der verschiedenen Dimensionen des Organisationsklimas (Kuenzi & Schminke, 2009; Ostroff et al., 2003). Die zahlreichen Versuche, das Organisationsklima zu messen, führten zu unterschiedlichen Taxonomien (Pritchard & Karasick, 1973). Nachfolgend werden einige zentrale Modelle (siehe Tabelle 1) vorgestellt. Eine der ersten kompletten Übersichten zu den Dimensionen des Organisationsklimas stammt von Campbell et al. (1970) (Schneider et al., 2011a). Sie verglichen die Organisationsklimamodelle von vier Studien¹⁰ und kamen dabei auf vier Dimensionen: (1) die individuelle Autonomie, die sich auf die individuellen Freiheiten betreffend das Fällen von Entscheidungen und das Ausführen der Arbeit bezieht, (2) der Strukturierungsgrad der Arbeitsstelle, der das Ausmass, zu dem ein Vorgesetzter/eine Vorgesetzte die Ziele einer Arbeit festlegt und diese den Mitarbeitenden kommuniziert, sowie die Methoden zur Erreichung der Ziele umfasst, (3) das Be- und Entlohnungssystem, das die Entlohnung der Mitarbeitenden und deren Zufriedenheit damit sowie die Profitorientierung einer Organisation betrifft, (4) die Wärme und Unterstützung, bei der es insbesondere um die Unterstützung, die Anregung und Wärme, welche die Mitarbeitenden von ihrem/ihrer Vorgesetzten erhalten, geht (Campbell et al., 1970). Ein ähnliches Modell postulierten Payne und Pugh (1976), die in ihrer Review neben Studien aus den USA auch zahlreiche Untersuchungen aus Europa berücksichtigt haben (Schneider et al., 2011a). Das Organisationsklima setzt sich gemäss Payne und Pugh (1976) aus den fünf Dimensionen (1) Fortschritt und Entwicklung, (2) Ausmass an Risikobereitschaft, (3) Wärme, (4) Unterstützung und (5) Kontrolle zusammen. Die Zahl der als relevant identifizierten Dimensionen wuchs gegen Ende der 1970er Jahre stark an und umfasste Facetten wie das Führungsverhalten, Merkmale des Arbeitsplatzes, zwischenmenschliche Beziehungen und Charakteristiken des Be- und Entlohnungssystems (Ostroff et al., 2003; Schneider et al., 2011b). So postulierten beispielsweise Pritchard und Karasick (1973) ein aus elf Dimensionen bestehendes Modell und Patterson et al. (2005) kamen sogar auf 17 Dimensionen. Daneben wurden Modelle vorgeschlagen, die eine hierarchische Ordnung der vielen Dimensionen bzw. Facetten versuchten. Ostroff (1993) schlug

¹⁰ Die Studien stammen von Litwin & Stringer (1966), Schneider & Bartlett (1968), Tagiuri (1966) sowie Kahn, Wolfe, Quinn, Snoek & Rosenthal (1964) und untersuchten das *Managerial Climate*.

beispielsweise drei übergeordnete Dimensionen vor, die sich in zwölf Subdimensionen gliedern lassen. Demgegenüber gingen James und James (1989) in ihrem Modell von vier übergeordneten Dimensionen, bestehend aus weiteren Subdimensionen, aus. Mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse konnten sie aufzeigen, dass allen vier Dimensionen ein allgemeiner Klimafaktor, der *General Factor*, zugrunde liegt, der eine kognitive Bewertung des Individuums hinsichtlich des persönlichen Wohlbefindens in der Organisation darstellt. Dieser allgemeine Klimafaktor bzw. das persönliche Wohlbefinden des Individuums in der Organisation bezieht sich auf das Ausmass, zu dem die Arbeitsumgebung für das Individuum einen persönlichen Vorteil oder einen persönlichen Nachteil bedeutet. Parker et al. (2003) konnten in ihrer Meta-Analyse basierend auf 94 Studien das Vorhandensein eines allgemeinen Klimafaktors bestätigen. Sie stützen sich auf ein älteres Klimamodell von Jones und James (1979), das sich aus fünf Faktoren¹¹ zusammensetzt. Dabei konnten sie mittels eines Strukturgleichungsmodells zeigen, dass alle fünf Faktoren auf einen einzigen latenten Faktor, einen sogenannten allgemeinen Klimafaktor, luden (Parker et al., 2003). Das Modell eines einzigen allgemeinen Klimafaktors höherer Ordnung wurde von Burke, Borucki und Hurley (1992) erweitert (L. R. James et al., 2008). Mit Hilfe der konfirmatorischen Faktorenanalyse stiessen sie auf ein Modell mit zwei Faktoren höherer Ordnung. Während es sich beim ersten Faktor, der Sorge um die Mitarbeitenden, um das Ausmass handelt, zu dem die Angestellten ihre Arbeitsumgebung als förderlich für ihr Wohlbefinden bewerten, betrifft der zweite Faktor, die Sorge um die Kunden, die Bewertung des Ausmasses, zu dem eine Organisation zum Wohlbefinden der Kunden durch die Mitarbeitenden beiträgt (Burke et al., 1992).

¹¹ Jones und James (1979) stiessen mittels einer Faktorenanalyse auf die fünf Faktoren. Zudem konnten sie die fünf Faktoren in drei unterschiedlichen Stichproben wiederfinden.

Tabelle 1

Modelle des Organisationsklimas

Autoren	Dimensionen des Organisationsklimas
Campbell et al. (1970)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Individuelle Autonomie 2. Strukturierungsgrad der Arbeitsstelle 3. Be- und Entlohnungssystem 4. Wärme und Unterstützung
Pritchard & Karasick (1973)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autonomie 2. Konflikt vs. Kooperation 3. Soziale Beziehungen 4. Gegenseitige Unterstützung 5. Struktur 6. Qualität und Angemessenheit der Be- und Entlohnung 7. Enge Beziehung zwischen tatsächlicher Leistung und Entlohnung 8. Motivationsbestreben und Leistungsmotivation 9. Statuspolarisierung 10. Flexibilität und Innovation 11. Zentralisierung der Entscheidungen
Payne & Pugh (1976)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fortschritt und Entwicklung (Innovation) 2. Ausmass an Risikobereitschaft 3. Wärme 4. Unterstützung 5. Kontrolle

Autoren	Dimensionen des Organisationsklimas
Jones & James (1979)	<p>Allgemeiner Klimafaktor (Wohlbefinden)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Konflikt und Ambiguität (Doppeldeutigkeit) <ul style="list-style-type: none"> - Wahrgenommener Konflikt in den Organisationszielen - Ambiguität/Unklarheit der organisationalen Rollen und Strukturen - Mangel an Kooperation zwischen den Abteilungen - Mangelhafte Kommunikation der Organisationsleitung - Schlechte Planung - Ineffiziente Arbeitsgestaltung - Mangelhaftes Bewusstsein für die Bedürfnisse und Probleme der Angestellten - Mangel an Fairness und Objektivität im Entlohnungsprozess 2. Herausforderung, Vielfalt und Wichtigkeit der Arbeit <ul style="list-style-type: none"> - Autonomie bei der Arbeit - Wichtigkeit der Arbeit - Herausforderung und Vielfalt bei der Arbeit 3. Erleichterung und Unterstützung durch die Führung <ul style="list-style-type: none"> - Unterstützung beim Erreichen der Ziele - Förderung und Unterstützung der zwischenmenschlichen Beziehungen - Persönliche Unterstützung 4. Kooperation in der Arbeitsgruppe, Freundlichkeit und Wärme <ul style="list-style-type: none"> - Beziehungen zwischen Gruppenmitgliedern - Selbstgefühl/Stolz der Arbeitsgruppe - Wärme 5. Beruflicher und organisationaler Geist <ul style="list-style-type: none"> - Wahrgenommenes Image - Wahrgenommenes Wachstumspotenzial - Offene Atmosphäre / Offenheit der Information - Vertrauen in den Geschäftsführer - Innovation

Autoren	Dimensionen des Organisationsklimas
James & James (1989)	Allgemeiner Klimafaktor (Wohlbefinden)
	1. Rollen-Stress und Fehlen von Harmonie <ul style="list-style-type: none"> - Rollenunklarheit - Rollenkonflikt - Rollenüberlastung - Konflikt in der Abteilung - Identifikation mit der Organisation - Bewusstsein und Interesse der Organisationsleitung
	2. Herausforderung bei der Arbeit und Autonomie <ul style="list-style-type: none"> - Autonomie bei der Arbeit - Wichtigkeit der Arbeit - Herausforderung und Vielfalt bei der Arbeit
	3. Erleichterung und Unterstützung durch Führung <ul style="list-style-type: none"> - Hierarchischer Einfluss - Psychologischer Einfluss - Vertrauen und Unterstützung - Förderung der Kommunikation - Betonung und Förderung der Ziele
Burke et al. (1992)	4. Kooperation in der Arbeitsgruppe, Freundlichkeit und Wärme <ul style="list-style-type: none"> - Kooperation in der Arbeitsgruppe - Verantwortlichkeit für Effektivität - Wärme und Freundlichkeit in der Arbeitsgruppe
	1. Anliegen der Angestellten <ul style="list-style-type: none"> - Betonung der Ziele - Unterstützung durch die Organisationsleitung - Nicht-monetäres Belohnungssystem - Betonung der Ausbildung und Information 2. Anliegen der Kunden <ul style="list-style-type: none"> - Hindernisse im Zusammenhang mit Human Resources - Hindernisse im Zusammenhang mit dem Warenhandel

Autoren	Dimensionen des Organisationsklimas
Ostroff (1993)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Affektive Dimension <ul style="list-style-type: none"> – Partizipation – Kooperation – Wärme – Soziale Belohnung 2. Kognitive Dimension <ul style="list-style-type: none"> – Persönlicher Wachstum/Entwicklung – Innovation – Autonomie – Formale/intrinsische Anerkennung und Auszeichnung 3. Instrumentelle Dimension <ul style="list-style-type: none"> – Leistungsorientierung – Hierarchie – Struktur – Extrinsische Be- und Entlohnung
Patterson et al. (2005)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autonomie 2. Integration 3. Einbindung und Partizipation 4. Unterstützung durch den Vorgesetzten 5. Betonung der Aus- und Weiterbildung 6. Fürsorge 7. Formalisierung 8. Tradition 9. Innovation und Flexibilität 10. Fokus nach aussen (Kunden, Markt) 11. Reflexivität 12. Klarheit der Organisationsziele 13. Effizienz 14. Anstrengung 15. Feedback zur Leistung 16. Produktionsdruck 17. Qualität

Nach Schneider et al. (2011b) lässt sich der Ansatz des globalen bzw. molaren Organisationsklimas als Klima des Wohlbefindens zusammenfassen. Bei genauer Betrachtung der verschiedenen Dimensionen werde ersichtlich, dass sich alle Facetten auf Methoden und Abläufe in

einer Organisation beziehen, die mit dem Erleben positiver Erfahrungen der Mitarbeitenden am Arbeitsplatz in Verbindung stehen. Alle Dimensionen hätten einen Einfluss auf das Wohlbefinden der Mitarbeitenden am Arbeitsplatz (Schneider et al., 2011b). Die Forschung zum Organisationsklima als molares Konstrukt war seit den 1970er und 1980er Jahren von Schwierigkeiten gekennzeichnet. Neben der bereits unter Punkt 3.2.1 und 3.2.2 erwähnten konzeptuellen und methodischen Problematik um die Definition des globalen Klimas wurde dessen fehlende theoretische Grundlage kritisiert (Kozlowsky & Doherty, 1989; Kuenzi & Schminke, 2009; Schneider et al., 2011a, b). Zudem erwies sich das molare Organisationsklima nicht als valider Prädiktor für Outcome-Variablen, wie beispielsweise die Produktivität oder die Fluktuation in einer Organisation (Schneider et al., 2011b). Schneider kam in seiner Review zur Klimaforschung im Jahre 1975 zur Ansicht, dass die hohe Anzahl an Klimadimensionen eine Folge des fehlenden Fokus war. An der Fülle an Klimadimensionen bemängelte er, dass deren Entwicklung zu wenig nach theoretisch rationalen Überlegungen erfolgte. Vielmehr wurde das Konzept des Organisationsklimas mit neuen Dimensionen erweitert, sobald ein Forscher eine Dimension als interessant für das Verständnis eines Phänomens des Organisationsklimas erachtete (Kuenzi & Schminke, 2009; Ostroff et al., 2003; Schneider, 1975; Schneider et al., 2000). Er war der Überzeugung, dass das molare Konzept des Organisationsklimas zu facettenreich und zu pauschal sei, um nützlich zu sein. Das molare Konzept hätte keinen Fokus und die Zusammenhänge zu spezifischen Outcome-Variablen würden daher höchstens bescheiden ausfallen (Schneider et al., 2011b; Schneider et al., 2000). Als Antwort auf die konzeptuellen und methodischen Unklarheiten des molaren Konzepts des Organisationsklimas schlug er 1975 vor, das Organisationsklima als spezifisches Konstrukt mit einem spezifischen Referenten oder Fokus zu definieren (Kuenzi & Schminke, 2009; Reichers & Schneider, 1990; Schneider, 1975). Die Organisationsklimaforschung müsse von einer molaren und abstrakten Perspektive abkommen, die alles, was sich in einer Organisation abspielt, einschliesse, und vermehrt das Klima mit einem spezifischen Kriterium oder Ergebnis (Outcome) verbinden, das „Klima für etwas“, wie z.B. das Dienstleistungsklima (z.B. Mayer, Erhart & Schneider, 2009; Schneider, White & Paul, 1998) (Schneider 1975, 1990). Die Auffassung eines spezifischen Klimas stiess in der Forschung auf breite Akzeptanz, was an der Fülle an Beiträgen, die sich auf ein spezifisches Klima beziehen, ersichtlich wird. So entstanden neben Artikel zum Dienstleistungsklima Beiträge zum Klima für Sicherheit (z.B. Clarke, 2010; Zohar, 2000), Gerechtigkeit (z.B. Liao & Rupp, 2005; Naumann & Bennet, 2000), Innovation (z.B. Anderson & West, 1998; Pirola-Merlo & Mann, 2004), Ethik (z.B. Neubaum, Mitchell & Schminke, 2004; Victor & Cullen, 1987, 1988), Diversität (McKay, Avery &

Morris, 2008; Pugh, Dietz, Brief & Wiley, 2008), sexuelle Belästigung (z.B. Fitzgerald, Drasgow, Hulin, Gelfand & Magley, 1997; Offermann & Malamut, 2002) und anderes (Kuenzi & Schminke, 2009; Ostroff et al., 2003). Schneider et al. (2011a) konnten in ihrer Review zeigen, dass spezifische Klimatas als valide Prädiktoren für spezifische Outcome-Variablen fungieren. So bestehen z.B. signifikante Korrelationen zwischen dem Dienstleistungsklima einer Organisation und der Zufriedenheit der Kunden (Schneider, Parkington & Buxton, 1980; Schneider & White, 2004; Schneider et al., 1998) oder zwischen dem Klima für Sicherheit und Einstufungen und Berichten von Sicherheitsinspektoren zur Sicherheit in einer Organisation (Clarke, 2010; Zohar, 1980). Darüber hinaus liegen signifikante Zusammenhänge zwischen dem Klima für Innovation und der Umsetzung von Innovationen in der Organisation vor (Klein & Sorra, 1996). Trotz der vielen Zugewinne dieser Herangehensweise für die Validität des Organisationsklimakonstrukts (Schneider et al., 2011a) weist das Konstrukt des spezifischen Klimas auch einige Limitationen auf. Genau wie dem molaren Organisationsklima fehlt dem spezifischen Organisationsklima oftmals eine fundierte theoretische Basis. Zudem hat die Erforschung dieser vielen spezifischen Klimatas nicht nur zum besseren Verständnis des Organisationsklimas geführt. Statt zu einer starken und breiten Grundlage für die Organisationsklimaforschung beizutragen, hat es eher zu einer Zersplitterung des Wissens um das Organisationsklima geführt. Denn Kuenzi und Schminke (2009) konnten in ihrer Review zeigen, dass Untersuchungen zu spezifischen Klimatas in der Regel nur auf ein einziges spezifisches Klima eingehen würden. Aus heutiger Sicht wisse man allerdings, dass in Organisationen multiple Klimatas herrschen. Es sei wenig darüber bekannt, wie die verschiedenen spezifischen Klimatas einer Organisation zusammenhängen (Kuenzi & Schminke, 2009). Für künftige Forschung schlagen daher Kuenzi und Schminke (2009) sowie Carr, Schmidt, Ford und DeShon (2003) vor, die multiplen spezifischen Klimatas einer Organisation simultan zu untersuchen. Obschon die Vorstellung eines spezifischen Organisationsklimas auf grosse Zustimmung gestossen ist und teilweise zu einem Wandel in der Forschung beigetragen hat, blieb die Forschung zum molaren Organisationsklima auch in der heutigen Zeit bestehen (z.B. Carr et al., 2003; Patterson et al., 2005). Kuenzi und Schminke (2009) empfehlen für das bessere Verständnis des Organisationsklimas diese beiden unterschiedlichen Perspektiven, die bis anhin nebeneinander existierten, zu integrieren. Burke¹², der die Auffassung vertritt, dass das Organisationsklima hierarchisch geordnet ist, sieht als wichtige Aufgabe für die künftige Organisationskli-

¹² Kuenzi und Schminke (2009) haben als Ergänzung zu ihrer Review Interviews mit drei führenden Organisationsklimaforschern, Michael Burke, Benjamin Schneider und Dov Zohar, geführt und sie zu ihren Eindrücken zum Stand der aktuellen Forschung und zu wichtigen Aufgaben für die zukünftige Organisationsklimaforschung befragt.

maforschung, die spezifischen und die molaren Klimamodelle zu hierarchischen Modellen zu verbinden (Kuenzi & Schminke, 2009). Auch Schneider et al. (2011a) propagieren mittlerweile eine Kombination beider Herangehensweisen. Das molare Organisationsklima bilde die Grundlage, auf der die Forschung zu spezifischen Organisationsklimas aufbauen könnte.

3.3 Theoretisches Rahmenmodell des Organisationsklimas

Aus dem vorgehenden Abschnitt lässt sich entnehmen, dass die Forschung zum Organisationsklima seit den 1970er und 1980er Jahren von konzeptuellen und methodischen Schwierigkeiten begleitet war, die bis zum heutigen Zeitpunkt weitgehend geklärt werden konnten. Das Problem der fehlenden theoretisch fundierten Basis des Organisationsklimas konnte bislang jedoch noch nicht gelöst werden. So liegt bis anhin kein allgemeingültiges theoretisches Modell zum Organisationsklima vor. Vielmehr existieren unterschiedliche Modelle bzw. unterschiedliche theoretische Erklärungsansätze nebeneinander, die sich teilweise überschneiden. In der Regel wird davon ausgegangen, dass das Organisationsklima durch bestimmte Einflussgrößen, die sogenannten *Antecedents* bzw. *Antezedenzen*, erzeugt wird (siehe Abbildung 4) und es sich gleichzeitig auf bestimmte psychologische Konstrukte bzw. Outcomes auswirkt. Allerdings unterschieden sich je nach Herangehensweise die als wichtig erachteten Einflussfaktoren auf das Organisationsklima sowie dessen Outcome-Faktoren. Zudem gibt es keinen Konsens zur Art der Beziehung¹³ zwischen den verschiedenen Outcome-Faktoren. Während einige Modelle von mediierenden Einflüssen ausgehen, postulieren andere Modelle reziproke Beziehungen zwischen den verschiedenen Komponenten.

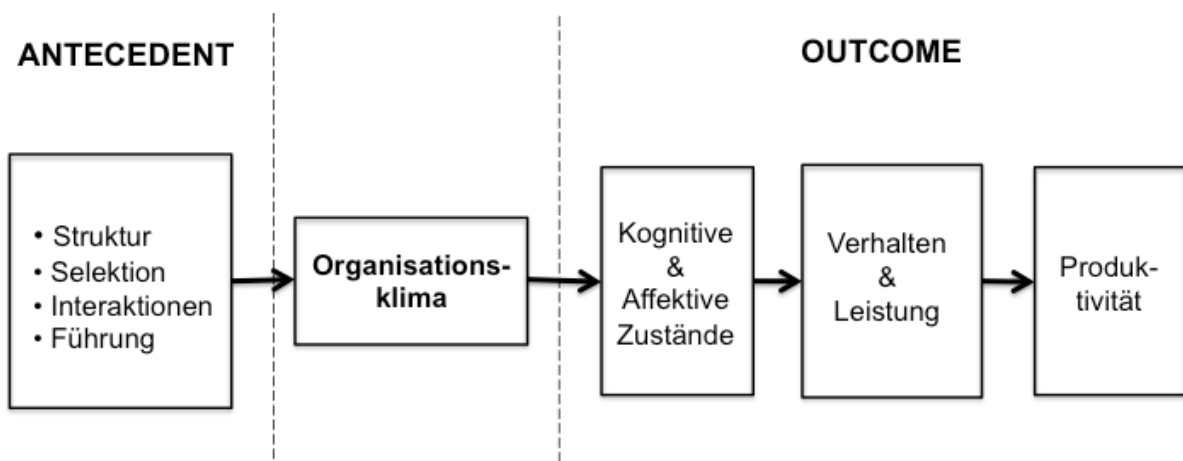


Abbildung 4

Theoretisches Rahmenmodell des Organisationsklimas.

¹³ Zur besseren Übersicht wurden im Rahmenmodell nur Beziehungen in eine Richtung dargestellt und die möglichen Feedbackschlaufen zwischen den einzelnen Outcome-Faktoren weggelassen.

In den nachfolgenden Abschnitten sollen unterschiedliche theoretische Erklärungsansätze erläutert werden. Zunächst wird in Abschnitt 3.3.1 auf die Antezedenzen des Organisationsklimas, d.h. Faktoren, die das Organisationsklima erzeugen, eingegangen. Anschliessend wird in Abschnitt 3.3.2 der Einfluss des Organisationsklimas auf bestimmte psychologische Konstrukte bzw. Outcome-Faktoren beschrieben.

3.3.1 Einflussgrössen auf das Organisationsklima

3.3.1.1 Theoretische Ansätze zur Entstehung des Organisationsklimas

Bislang wurden vor allem die Auswirkungen (Outcomes) des Organisationsklimas untersucht. Nur wenig ist über die Faktoren, die das Organisationsklima erzeugen, bekannt (Dennison, 1996; Kuenzi & Schminke, 2009; Ostroff et al., 2003). Gemäss Schneider und Reichers (1983) gibt es drei unterschiedliche theoretische Herangehensweisen, welche die Entstehung des Organisationsklimas zumindest teilweise zu erklären vermögen. Der erste Erklärungsansatz bildet die strukturelle Perspektive von Payne und Pugh (1976). Die beiden Autoren haben auf Grundlage einer umfassenden Literaturrecherche ein Rahmenmodell entwickelt, wonach das Organisationsklima aus objektiven Aspekten der Arbeitsumgebung, d. h. der organisationalen Struktur entsteht, wie beispielsweise der Grösse der Organisation, der Zentralität oder Dezentralität der Organisationsleitung, der Anzahl von Hierarchiestufen, der in der Produktion verwendeten Technologie sowie das Ausmass, zu dem Regeln und Richtlinien das individuelle Verhalten der Mitarbeitenden einschränken. Vertreter des strukturellen Ansatzes anerkennen zwar den Einfluss der Persönlichkeit eines Individuums bei der Bestimmung der Bedeutung von organisationalen Ereignissen, aber sie beachten primär strukturelle Einflussgrössen aufgrund ihrer objektiven Natur. Nach der strukturellen Perspektive unterscheiden sich die Organisationsklimas verschiedener Organisationen aufgrund ihrer Unterschiede in der organisationalen Struktur (Ostroff et al. 2003; Payne & Pugh, 1976; Schneider & Reichers, 1983). Unterschiede im Organisationsklima zwischen verschiedenen Arbeitsgruppen innerhalb der gleichen Organisation lassen sich mit dem strukturellen Ansatz allerdings nicht erklären (Schneider & Reichers, 1983). Die zweite von Schneider und Reichers (1983) vorgeschlagene Herangehensweise, der *Selection-Attraction-Attrition (SAA) Approach*, legt den Fokus bei der Erklärung des Organisationsklimas auf die Selektionsprozesse von Mitarbeitenden. Es wird einerseits angenommen, dass Mitarbeitende bei der Wahl einer Organisation Selbst-Selektionsprozessen unterliegen, und andererseits, dass Organisationen einen beträchtlichen Aufwand betreiben, um die „richtigen Personen“ anzuziehen, deren Einstellungen, Werte, Ziele und Leistungen mit den Erwartungen der Organisation übereinstimmen. Das Zusammenspiel dieser organisationalen Prozesse, wie die Selektion in eine Organisation, und indivi-

duellen Prozesse, wie die Anziehung zu einer Organisation sowie der Abgang von einer Organisation, führen zu einer relativ homogenen Gruppe von Mitarbeitenden in einer Organisation. Aufgrund ihrer Ähnlichkeit verfügen die Mitarbeitenden über ähnliche Wahrnehmungen und schreiben organisationalen Ereignissen ähnliche Bedeutungen zu, was sich in einem ähnlichen Organisationsklima manifestiert. Aus Perspektive des *Selection-Attraction-Attrition Approach* entstehen Unterschiede im Organisationsklima zwischen verschiedenen Organisationen aufgrund der verschiedenen Personen, die Mitglieder einer Organisation werden. Auch der zweite Ansatz vermag Unterschiede im Organisationsklima zwischen verschiedenen Arbeitsgruppen in der gleichen Organisation nicht zu erklären (Schneider & Reichers, 1983). Die dritte Herangehensweise, die ebenfalls von Schneider und Reichers (1983) vorgeschlagen wurde, orientiert sich stark an der Arbeit von Mead (1934) zur Bedeutung des Selbst, welche die Grundlage des symbolischen Interaktionismus (Blumer, 1969) bildete (Wirtz, 2013). Der Kern des symbolischen Interaktionismus stellt die Annahme dar, „dass die Menschen ihre soziale Wirklichkeit erst im Zuge ihrer Interaktion miteinander sinnhaft konstruieren, dass also keine objektive Wirklichkeit ausserhalb dieser Interaktion besteht“ (Wirtz, 2013, S. 1517). Die Bedeutung liegt demnach nicht in den Dingen selbst, sondern entsteht aus den Interaktionen mit anderen Menschen. Während der Interaktionen mit anderen Personen überprüfen, transformieren, lösen und schichten Individuen ihre Wahrnehmungen, Beschreibungen und Bewertungen von Ereignissen auf bzw. um (Blumer, 1969; Schneider & Reichers, 1983). Vor diesem Hintergrund wird in der dritten Herangehensweise davon ausgegangen, dass das Organisationsklima aus den Interaktionen zwischen Mitgliedern einer Arbeitsgruppe entsteht. Die Bedeutung verschiedener Aspekte der Organisation wird aufgrund von Interaktionen zwischen Mitgliedern der Organisation erzeugt. Die Interaktionen zwischen den Mitgliedern einer Organisation bewirken, dass sie ähnliche Wahrnehmungen über die Organisation entwickeln. Schneider und Reichers (1983) messen bei der Entstehung des Organisationsklimas besonders dem Prozess der Sozialisation von Neueinsteigern/Neueinsteigerinnen eine wichtige Bedeutung bei. Den Neueinsteigern/Neueinsteigerinnen einer Organisation helfen insbesondere soziale Interaktionen am Arbeitsplatz die Bedeutung der verschiedenen Aspekte der neuen Organisation zu verstehen. Durch die Interaktion der Neueinsteiger/innen mit den bereits länger in der Organisation tätigen Mitarbeitenden beeinflussen sie sich gegenseitig in ihren Einstellungen und Wahrnehmungen, was schliesslich zu einer Angleichung führt. Aus Perspektive des symbolischen Interaktionismus entstehen Unterschiede im Organisationsklima zwischen verschiedenen Organisationen aufgrund der verschiedenen Interaktionen ihrer Mitglieder. Unterschiede im Organisationsklima zwischen verschiedenen Arbeitsgruppen in

der gleichen Organisation lassen sich ebenfalls durch unterschiedliche Interaktionen erklären. Mitglieder derselben Arbeitsgruppe interagieren öfters untereinander als mit Mitgliedern anderer Arbeitsgruppen. Dies kann dazu führen, dass Personen in verschiedenen Arbeitsgruppen den Ereignissen der Organisation eine unterschiedliche Bedeutung beimessen, was sich in der Herausbildung unterschiedlicher Klimas zeigt (Schneider & Reichers, 1983).

3.3.1.2 Exkurs: Theoretische Ansätze zur Führung

Die Führung bzw. der Führungsstil wird sowohl als Ursache (Antezedent) als auch als Teil des Organisationsklimas betrachtet. In verschiedenen Modellen des Organisationsklimas, wie z.B. jenen von Campbell et al. (1970), Jones und James (1979), James und James (1889) oder Patterson et al. (2005) (siehe Tabelle 1), wird die Führung bzw. der Führungsstil als Dimension des Organisationsklimas aufgefasst. Im Gegensatz dazu liegen einige Studien vor, welche die Führung bzw. den Führungsstil als Ursache des Organisationsklimas untersuchen (Schneider et al., 2011a; Ostroff et al., 2013), darunter insbesondere Studien, die dem Zusammenhang zwischen verschiedenen Führungsstilen sowie dem Verhalten von Vorgesetzten und dem Organisationsklima nachgehen (Kuenzi & Schminke, 2009). Zur Nachvollziehbarkeit des Forschungsstands zum Einfluss der Führung bzw. des Führungsstils auf das Organisationsklima wie auch für das bessere Verständnis des in der empirischen Untersuchung eingesetzten Instruments soll im Folgenden auf die Führung eingegangen werden. Die Führung ist neben der Psychologie Gegenstand unterschiedlichster Wissenschaften, wie z.B. den Wirtschaftswissenschaften, der Soziologie, der Rechtswissenschaft oder der Geschichtswissenschaft. Innerhalb der Psychologie wurden insbesondere in der Sozial-, Motivations- sowie in der Arbeits- und Organisationspsychologie zahlreiche Erkenntnisse gesammelt und veröffentlicht. Im Hinblick auf die unterschiedlichen Forschungsperspektiven, von denen das Thema angegangen wird, erweist sich die Definition des Begriffs als grosse Herausforderung (von Rosenstiel, Molt & Rüttinger, 2005; Wegge & von Rosenstiel, 2004). So schreibt Bass (1990) diesbezüglich, „there are almost as many different definitions of leadership as there are persons who have attempted to define the concept“ (Bass, 1990, S. 11). Nach Bass (1990) und Neuberger (2002) stehen die zahlreichen Definitionsversuche meist unvereinbar nebeneinander. Lediglich in der Ansicht, dass es sich bei der Führung um einen Einflussprozess handelt, scheint Einigkeit zu bestehen (House et al., 1999; von Rosenstiel et al., 2005). Die vorliegende Arbeit orientiert sich an einer aus der Arbeits- und Organisationspsychologie stammenden Definition, die Wegge und von Rosenstiel (2004) in Anlehnung an Wunderer und Grunwald (1980, S. 62) entwickelt haben:

„*Führung* ist ein Sammelbegriff für alle Interaktionsprozesse, in denen eine absichtliche soziale Einflussnahme von Personen auf andere Personen zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben im Kontext einer strukturierten Arbeitssituation zu Grunde liegt.“ (Wegge & von Rosenstiel, 2004, S. 476 – Hervorhebung hinzugefügt)

Dieser Prozess der sozialen Einflussnahme kann von jedem Mitglied einer Organisation ausgehen und auf Ebene des Individuums, der Gruppe oder der Organisationsleitung auftreten (Avolio, Sosik & Berson, 2013). Die Führungsforschung in den frühen Jahren des 20. Jahrhunderts beruhte auf der Vorstellung, dass bestimmte Eigenschaften einer Person den Führungserfolg bestimmten. Folglich entstanden zahlreiche Studien, die den Versuch unternahmen, individuelle Persönlichkeitsmerkmale zu identifizieren, die mit Führungserfolg in Verbindung stehen (Avolio et al., 2013; Kauffeld, 2011). Um die 1950er Jahre wurde die Validität der Persönlichkeitsmerkmale als Prädiktor für den Führungserfolg zunehmend kritisiert (Mann, 1959; Stogdill, 1948), was zu einer Verschiebung der Forschungsperspektive führte. Seit den 1950er Jahren entstand eine Fülle an Forschungsbeiträgen, die das Verhalten und den Führungsstil von Vorgesetzten untersuchten. Mitte der 1980er Jahre gelangten die eigenschaftsorientierten Ansätze wieder zunehmend in den Fokus der Wissenschaft (Avolio et al., 2013). In der aktuellen Forschung werden beide Ansätze verfolgt und teilweise auch kombiniert. So liegen z.B. Studien vor, die dem Zusammenhang von bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen und dem Führungsverhalten nachgehen (z.B. Crant & Bateman, 2000; Ashkanasy & Tse, 2000; George, 2000; Bono & Judge, 2004). Neben Persönlichkeitsmerkmalen sowie dem Führungsverhalten spielen die Umstände, d.h. die Führungssituation, eine entscheidende Rolle für den Führungserfolg. Gemäss situationstheoretischen Ansätzen erweist sich die Passung des individuellen Verhaltens auf die Anforderungen der Situation für den Führungserfolg als entscheidend. Es gibt mehrere Situationstheorien, die sich mit den Rahmenbedingungen des Führungsverhaltens befassen, wobei sich alle durch die Schwäche auszeichnen, dass willkürlich einige Bestandteile der Situation herausgegriffen wurden. Bislang liegt keine empirisch fundierte Theorie vor, die alle möglichen Variablen der Situation integrieren kann. Vielmehr konnte die Mehrheit der Theorien empirisch nicht bestätigt werden (z.B. die Weg-Ziel-Theorie der Führung nach Evans, 1970 und House, 1971), wovon einige sogar als empirisch gescheitert gelten (z.B. Kontingenztheorie von Fiedler, 1964; Reifegrad-Modell von Hersey & Blanchard, 1969; Reddin, 1970). Lediglich das Entscheidungsmodell der Führung (Vroom & Yetton, 1973) sowie das Modell der dyadischen Führung von Mitarbeitenden (Graen & Uhl-Bien, 1995a, b) haben sich in der Wissenschaft zumindest teilweise bewährt (Kauffeld, 2011; von Rosenstiel et al. 2005; Wegge & von Rosenstiel, 2004). Grundannahme

beider Ansätze bildet die Vorstellung, dass Vorgesetzte nicht über ein stabiles Führungsverhalten verfügen, sondern dieses flexibel an die jeweilige Situation (Vroom & Yetton, 1973) bzw. innerhalb der jeweils spezifischen Zweierbeziehung zwischen Vorgesetztem/Vorgesetzter und Mitarbeitendem/Mitarbeitenden (Dyaden) (Graen & Uhl-Bien, 1995a, b) anpassen müssen (von Rosenstiel et al, 2005; Wegge & von Rosenstiel, 2004). Aufgrund der mehrheitlich fehlenden theoretischen Fundierung der Situationstheorien sowie deren geringer Relevanz für die vorliegende Untersuchung wird auf nähere Ausführungen verzichtet. In vorliegendem Abschnitt soll auf die eigenschaftstheoretischen Ansätze sowie das Führungsverhalten eingegangen werden. Die Grundidee aller eigenschaftsorientierten Ansätze ist die Annahme, dass die Persönlichkeit des/der Führenden ausschlaggebend für dessen/deren Führungserfolg ist. Die sozialwissenschaftliche Forschung legte ihren Fokus anfänglich auf das Aussergewöhnliche eines Führers/einer Führerin und versuchte mittels Analyse überragender Persönlichkeiten der Geschichte die Eigenschaften von Führungspersönlichkeiten zu identifizieren. Der deutsche Soziologe Max Weber führte bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts in seiner Herrschaftssoziologie den Begriff Charisma ein, den er als ausschlaggebendes Merkmal einer erfolgreichen Führungspersönlichkeit betrachtete (Weber, 1921, 1980; Steyrer, 1995; Nerdinger et al., 2008; Neuberger, 2002). Als Charisma bezeichnete Weber eine „ausseralltäglich [...] geltende Qualität einer Persönlichkeit [...], um derentwillen sie als mit übernatürlichen oder übermenschlichen oder mindestens spezifisch ausseralltäglichen, nicht jedem anderen zugänglichen Kräften oder Eigenschaften begabt oder als gottgesandt oder als vorbildlich und deshalb als «Führer» gewertet wird“ (Weber, 1980, S. 140). Demnach wird der Führende aufgrund seines Charismas zum Vorbild und seine Anhänger folgen ihm und ahmen sein Verhalten nach (Nerdinger et al., 2008). Trotz des bedeutenden Einflusses, den Webers Konzept auf das wissenschaftliche Verständnis von Organisationen hatte, lagen seine Ideen bis Mitte der 1970er Jahre brach und wurden erst ab diesem Zeitpunkt wieder aufgegriffen und weiterentwickelt (z.B. House, 1977; Tucker, 1968). In den darauffolgenden Jahrzehnten entstanden einige weitere Beiträge zur charismatischen Führung (z.B. Conger, 1989; Conger & Kanungo, 1998; Kirkpatrick & Locke, 1996; Trice & Beyer, 1986), wobei der Ansatz nicht zuletzt wegen seines eher mystifizierenden und irrationalen Verständnisses auf starke Kritik stiess und auch heute noch kontrovers diskutiert wird (Felfe, 2006a; Judge, Fluegge Woolf, Hurst & Livingston, 2006; Neuberger, 2002; Steyer, 1995). Im Gegensatz dazu orientiert sich die organisationspsychologische Forschung am persönlichkeitspsychologischen Ansatz und legt das Augenmerk auf die Identifikation von persönlichen Merkmalen des Führenden, die mit dem Führungserfolg zusammenhängen. Dabei wurde vor allem nach Unterschie-

den in den Persönlichkeitsmerkmalen von Führenden und Geführten gesucht oder die Persönlichkeitsmerkmale von erfolgreichen mit erfolglosen Führenden verglichen (Neuberger, 2002). Wobei kritisch angemerkt werden muss, dass sich der Führungserfolg nicht aus wissenschaftlichen Annahmen ableiten lässt, sondern sich aus der Strategie und der Politik eines Unternehmens definiert (Kirsch, 1997; von Rosenstiel et al., 2005). Daher fallen die Kriterien des Führungserfolgs äusserst unterschiedlich aus. In der Regel werden Indikatoren herangezogen, die sich auf die Führungsperson, auf das Verhalten und die Einstellungen des/der Führenden oder auf die Ergebnisse organisationaler Prozesse beziehen, wie beispielsweise auf die Gehaltsentwicklung, die berufliche Position bzw. den beruflichen Status, die Führungseffektivität¹⁴, die Zufriedenheit oder die Leistung des/der Vorgesetzten sowie die Fluktuation, die Leistung und Zufriedenheit der Mitarbeitenden oder den Gewinn und das Wachstum des Unternehmens (Nerdinger et al., 2008; Neuberger, 2002; Scott Derue, Nahrgang, Wellman & Humphrey, 2011; von Rosenstiel et al., 2005). Ergebnisse früherer Studien (Mann, 1959; Stogdill, 1948) fanden in der Regel zwar signifikante, aber niedrige Korrelationen zwischen verschiedenen Merkmalen der Person, wie z.B. dem Alter, der Grösse, der Intelligenz, dem Schulerfolg, der Anpassungsfähigkeit, der Extraversion oder der Verlässlichkeit und dem Führungserfolg, der über die berufliche Position ermittelt wurde. Solche Befunde führten zu heftiger Kritik am eigenschaftsorientierten Ansatz und zu einer Abnahme der Forschung in diesem Bereich. Zu einer Wiederaufnahme dieser Perspektive führten insbesondere die Studien von Kenny und Zaccaro (1983) sowie Lord, De Vader und Alliger (1986). Kenny und Zaccaro (1983) konnten aufzeigen, dass sich zwischen 48% und 82% der Unterschiede im Führungsverhalten auf Persönlichkeitseigenschaften zurückführen lassen. Lord et al. (1986) führten eine Metaanalyse mit den Daten von Manns (1959) Review durch und stiessen dabei auf deutlich höhere Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitseigenschaften und dem Führungserfolg gemessen am beruflichen Status (Avolio et al., 2013; von Rosenstiel et al., 2005). Neben kognitiven Fähigkeiten wie der Intelligenz (Judge, Ilies & Colbert, 2004; Lord et al., 1986; Gebert & von Rosenstiel, 2002; von Rosenstiel et al., 2005; Scott Derue et al., 2011; Yukl, 2002) konnten positive Zusammenhänge zwischen dem Selbstvertrauen, dem Selbstkonzept der emotionalen Reife, der internalen Kontrollüberzeugung, der Dominanz und hoher Stresstoleranz (Lord et al. 1986; Yukl, 2002) und dem Führungserfolg, der aus dem beruflichen Status, der Effektivität und Leistung der Mitarbeitenden abgeleitet wurde, ermittelt werden. Darüber hinaus liegen Untersuchungen vor, die auf einen Zusammenhang zwischen den verschiedenen Dimensionen des Fünf-Faktoren-Modells bzw. den *Big Five* nach Costa und

¹⁴ Fähigkeit der Führungsperson, ihre Untergebenen zu beeinflussen (Judge, Bono, Ilies & Gerhardt, 2002).

McCrae (1992) und dem Führungserfolg, der sich aus dem beruflichen Status, dem Einkommen, der Effektivität, der Leistung und der Zufriedenheit der Mitarbeitenden bemisst, hinweisen, wobei sich insbesondere die Extraversion, die emotionale Stabilität, die Gewissenhaftigkeit und die Offenheit für Erfahrung als valide Prädiktoren erweisen (Judge et al., 2002; Judge, Higgins, Thorenson & Barick, 1999; Scott Derue et al., 2011; Silverthorne, 2001; Tett, Jackson & Rothstein, 1991). Allerdings ist zu berücksichtigen, dass je nach Indikator des Führungserfolgs unterschiedliche Dimensionen relevant sind (Hoffmann, 1980; von Rosenstiel et al., 2005). Während sich die Offenheit für Erfahrung, die Gewissenhaftigkeit und die emotionale Stabilität für das Jahreseinkommen und den beruflichen Status als voraussagekräftig erweisen (Judge et al., 1999), stellen die Verträglichkeit und Extraversion valide Prädiktoren für die enge Kooperation mit den Geführten dar (Tett et al., 1991; von Rosenstiel et al., 2005). Hinsichtlich der Ausprägung von Motiven konnte bei Führenden ein hohes Leistungsmotiv und Machtmotiv sowie ein gering ausgeprägtes Anschlussmotiv nachgewiesen werden (Yukl, 2002), wobei auch hier berücksichtigt werden muss, dass je nach Führungssituation unterschiedliche Motive von Bedeutung sind (Chusmir & Azevedo, 1992; McClland & Boyatzis, 1982; Jacobs & McClland, 1994; Hoffmann, 1980; von Rosenstiel et al., 2005). Die Mehrheit der Studien zu den Persönlichkeitsmerkmalen von Führenden ging von linearen Zusammenhängen aus. Allerdings gibt es empirische Evidenz dafür, dass zwischen dem Führungserfolg und gewissen Persönlichkeitseigenschaften kurvenlineare Zusammenhänge bestehen (Avolio et al., 2013). So konnten Ames und Flynn (2007) zeigen, dass eine kurvenlineare Beziehung zwischen dem Durchsetzungsvermögen von Führenden und deren Führungserfolg besteht. Eine moderate Ausprägung des Durchsetzungsvermögens führte zu signifikant höherem Führungserfolg als niedrige und hohe Ausprägungen. Gemäss Avolio et al. (2013) birgt die bloße Untersuchung von linearen Zusammenhängen die Gefahr, dass bestimmte Beziehungen zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und dem Führungserfolg unentdeckt bleiben. Daher sollte die zukünftige Forschung den Schwerpunkt vermehrt auf die Analyse kurvenlinearer Beziehung legen. Ein weiteres Forschungsdesiderat sehen Avolio et al. (2013) in der Untersuchung von Profilen oder Konstellationen von Persönlichkeitsmerkmalen von Führenden, die mit dem Führungserfolg in Verbindung stehen. Bis anhin wurden die einzelnen Persönlichkeitsmerkmale voneinander isoliert untersucht. Die zunehmende Kritik am eigenschaftsorientierten Ansatz in den 1950er Jahren steigerte das Interesse an alternativen Erklärungsansätzen. Die Untersuchung des Verhaltens von erfolgreichen Führungskräften rückte in den Fokus der Aufmerksamkeit und es entstanden unzählige Beiträge, die das Führungsverhalten erforschten (Avolio et al., 2013; Kauffeld, 2011; Nerdinger et al., 2008). Der Ansatz

wurde aufgrund der implizierten Lern- und Veränderbarkeit des Führungserfolgs als optimistisch und fortschrittlich betrachtet (Kauffeld, 2011; Neuberger, 2002; Felfe, 2009). Es gibt zahlreiche theoretische Ansätze zum Führungsverhalten, wovon sich nicht alle empirisch bewährt haben (Wegge & Felfe, 2004). Nachfolgend werden drei ausgewählte Ansätze vorgestellt, die für die vorliegende Arbeit und Untersuchung relevant sind. Die Wurzeln der empirischen Forschung zum Führungsverhalten liegen, wie auch die Forschung zum Organisationsklima (siehe Abschnitt 3.1), in den Experimenten von Lewin et al. (1939) (von Rosenstiel et al., 2005). Die Experimente können als erster Versuch zur Kategorisierung von Führungsstilen verstanden werden (Kauffeld, 2011). Lewin et al. (1939) haben dabei zwischen drei Führungsstilen unterschieden. Führende, die über einen autoritären Führungsstil verfügen, treffen alle Entscheidungen allein und geben für deren Umsetzung klare Anweisungen. Die einzelnen Arbeitsschritte sowie die Kollegen/Kolleginnen, mit denen zusammengearbeitet werden sollte, werden vorgegeben. Die Einhaltung der Anweisungen wird genau kontrolliert. Im Gegensatz dazu zeichnet sich der demokratische Führungsstil durch eine hohe Partizipation der Geführten aus. Die Geführten werden in die Entscheidungen einbezogen und verfügen hinsichtlich der Aufteilung der Arbeitsaufgaben und der Zusammenarbeit mit Kollegen/Kolleginnen über einen grossen Handlungsspielraum. Der Führende ist bemüht, die Interessen der Geführten zu berücksichtigen, und informiert sie auch über die Ziele einzelner Arbeitsschritte. Der dritte Führungsstil, der als Laissez-faire-Stil bezeichnet wird, ist frei von jeglicher Führung und überlässt die Geführten sich selbst (Lewin et al., 1939; Kanning & Staufenbiel, 2012). Die drei Führungsstile von Lewin et al. (1939) wurden in zahlreichen Feldstudien aufgegriffen, wobei der Begriff des demokratischen Führungsstils durch den kooperativen Führungsstil (Kanning & Staufenbiel, 2012; Wunderer & Grunwald, 1980) ersetzt wurde. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen gehen in die gleiche Richtung wie die Ergebnisse der Experimente von Lewin et al. (1939). Es zeigte sich, dass der kooperative und autoritäre Führungsstil zwar nicht zu unterschiedlichen Leistungen der Mitarbeitenden führte, aber im Hinblick auf deren Arbeitszufriedenheit zu positiveren Effekten führte (Kanning & Staufenbiel, 2012; von Rosenstiel et al., 2005; Neuberger, 2002). Im Unterschied zu den Experimenten von Lewin et al. (1939), der seine Klassifikation von Führungsstilen aufgrund von Plausibilitätsannahmen traf, wurden in den 1950er Jahren empirische Studien durchgeführt, die das Verhalten des/der Vorgesetzten auf der Grundlage von gross angelegten Mitarbeitendenbefragungen untersuchten. In den sogenannten Ohio-Studien wurde zum ersten Mal ein Fragebogen, *The Leader Behavior Description Questionnaire (LBDQ)* (Hemphill & Coons, 1957), zur Erfassung des Führungsverhaltens konstruiert, an dem sich zahlreiche andere Instrumente zur Messung des

Führungsverhaltens orientierten (Neuberger, 2002; Nerdinger et al., 2008). Aus einer Vielzahl von Schilderungen über selbst erlebtes Führungsverhalten von erfahrenen Berufsleuten wurde ein Fragekatalog entwickelt und unterschiedlichen Stichproben von Mitarbeitenden vorgelegt. Eine Faktorenanalyse der eingesetzten Items ergab bei den verschiedenen Stichproben in der Regel eine zweifaktorielle Struktur des Führungsverhaltens, die als freundliche Zuwendung zu den Mitarbeitenden sowie als mitreissende Aktivität des/der Vorgesetzten bezeichnet wurde. Blake und Mouton (1964) haben die gefundenen Faktoren aufgegriffen und daraus ein Modell entwickelt, das von zwei voneinander unabhängigen Führungsstilen ausgeht. Unter einem mitarbeiterorientierten Führungsstil wird ein Führungsverhalten des/der Vorgesetzten verstanden, das sich durch Wärme, Vertrauen, Freundlichkeit und Achtung der Mitarbeitenden auszeichnet. Demgegenüber stehen bei einem aufgabenorientierten Führungsstil nicht die zwischenmenschlichen Beziehungen im Vordergrund, sondern der Arbeitsauftrag. Der Führende strebt in erster Linie nach einer möglichst effizienten Erfüllung der Arbeitsaufgaben. Dazu werden klare Arbeitsziele gesetzt, die überwacht werden, die Arbeitsaufgaben entsprechend der Fähigkeiten der Mitarbeitenden verteilt und die Mitarbeitenden für die Erreichung der Ziele belohnt. Gemäss Blake und Mouton (1964) handelt es sich dabei weder um zwei sich gegenseitig ausschliessende Führungsstile noch erweist sich einer der beiden als besser. Vielmehr sollten Führende versuchen, beide Stile in ihrem Führungshandeln zu vereinen (Kranning & Staufenbiel, 2012; Kauffeld, 2011; Nerdinger et al., 2008). Die Metaanalyse von Judge, Piccolo und Ilies (2004) stützt die Annahme einer Kombination der beiden Führungsstile, indem sie zeigen konnten, dass sowohl die Mitarbeiterorientierung (.48) als auch die Aufgabenorientierung (.29) signifikant mit dem Führungserfolg zusammenhängen, wobei ersterer stärker mit der Mitarbeitendenzufriedenheit (.46) und letzterer etwas stärker mit der Leistung der Mitarbeitenden (.30) korrelierte. Seit Mitte der 1980er Jahre wurden Konzepte der charismatischen bzw. der transformationalen Führung vermehrt aufgegriffen und untersucht (z.B. Bass, 1985; Conger & Kanungo, 1988; Trice & Beyer, 1986). Die beiden Begriffe werden aufgrund ihrer grossen Überschneidung oft auch synonym verwendet (Felfe, 2006a; House & Shamir, 1993). Bass und Avolio erachten die charismatische Führung jedoch als Komponente des transformationalen Führungsstils (Bass, 1985; Bass & Avolio, 1990). Die Idee der transformationalen Führung lässt sich auf den amerikanischen Politikwissenschaftler Burns (1978) zurückführen, der diesen Führungsstil von der transaktionalen Führung unterschieden hat (Nerdinger et al., 2008; von Rosenstiel et al., 2005). Bei der transaktionalen Führung, die auf dem lerntheoretischen Prinzip der Verstärkung beruht, stehen faire Austauschprozesse im Vordergrund. Die Führungskraft sorgt für die Kontrolle und Erreichung der Ziele,

indem Erfolg belohnt und Zielverfehlungen bestraft werden. Demgegenüber zeichnet sich die transformationale Führung durch die Transformation der Werte und Einstellungen der Mitarbeitenden aus, die zur Steigerung ihrer Motivation und Leistung führt (Bass, 1985; Bass & Avolio, 1990; Judge et al., 2006; Nerdinger et al., 2008; Neuburger, 2002). Nach Bass (1985) umfasst die transformationale Führung vier Dimensionen, die er als die „four I’s“ bezeichnete: (1) *Idealized Influence*: bezieht sich auf die besondere fachliche und moralische Vorbildfunktion des Führenden und löst bei den Mitarbeitenden Respekt und Vertrauen aus, (2) *Inspirational Motivation*: entspricht den attraktiven und überzeugenden Visionen des Führenden, mit denen er seine Mitarbeitenden begeistert und ihre Hoffnung auf die Erfüllung der Erwartungen weckt, (3) *Intellectual Stimulation*: beschreibt die Anregung der Mitarbeitenden zu innovativem Denken, (4) *Individual Consideration*: stellt das Erkennen der persönlichen Bedürfnisse der Mitarbeitenden nach Leistung und Entwicklung sowie deren systematische Förderung dar (Bass, 1985; Felfe, 2006b). Der erste Fragebogen, der die beiden theoretisch postulierten Führungsstile misst, wurde von Bass (1985) entwickelt. Dieser sogenannte *Multi-factor Leadership Questionnaire (MLQ)* wurde in den darauffolgenden Jahren kontinuierlich weiterentwickelt und ist in zahlreiche Sprachen übersetzt worden (Felfe, 2006b). Eine entscheidende Differenzierung am MLQ nahmen Avolio und Bass (1991) im Rahmen der Entwicklung ihres als *The Full Range Leadership Model* bezeichneten Führungsmodells vor (siehe Abbildung 5). Die Subdimensionen der beiden Führungsstile können im Modell entlang einer vertikalen Achse, welche die Effektivität darstellt, sowie entlang einer horizontalen Achse, welche die Eingebundenheit misst, angesiedelt werden. D.h. die verschiedenen Subdimensionen werden im Modell hinsichtlich ihres Ausmasses an Effektivität und an Eingebundenheit geordnet. Obschon die Subdimensionen des transaktionalen Führungsstils vorwiegend dem passiven und ineffektiven Quadranten zugeordnet werden können, während die transformationalen Subdimensionen in den aktiven und effektiven Quadranten fallen, darf nicht davon ausgegangen werden, dass der transformationale Führungsstil dem transaktionalen überlegen ist. Nach Bass (1985) sowie Bass und Avolio (1990) ergänzen sich die beiden Führungsstile additiv (Judge et al., 2006; von Rosenstiel et al., 2005).

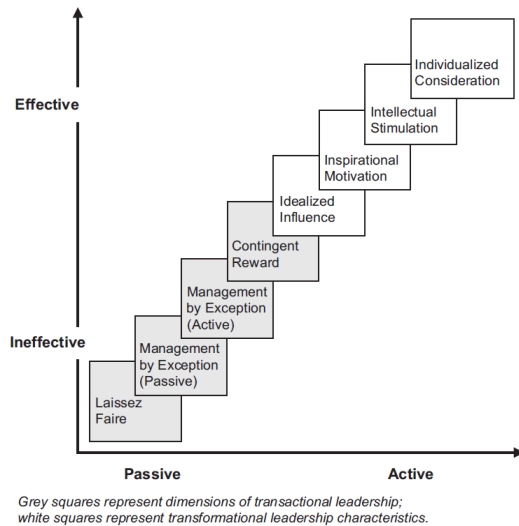


Abbildung 5

Das Full Range Leadership Model nach Avolio & Bass (1991) adaptiert von Judge et al. (2006).

Die vier Dimensionen des transformationalen Führungsstils entsprechen den von Bass (1985) postulierten „four I’s“. Der transaktionale Führungsstil lässt sich ebenfalls in vier Dimensionen gliedern (Judge et al., 2006; Bass, 1990): (1) *Contingent Reward*: Der Führende bietet den Mitarbeitenden im Austausch zu deren Leistung Unterstützung und Ressourcen, (2) *Management by Exception active*: Der Führende überwacht die Leistung seiner Mitarbeitenden und greift, wenn nötig korrigierend ein, (3) *Management by Exception passive*: Der Führende überwacht die Leistung seiner Mitarbeitenden kaum und greift nur ein, wenn die Probleme ernst werden, (4) *Laissez-faire*: Der Führende meidet jegliche Art von Führungsverantwortung. Die verschiedenen Dimensionen des transaktionalen Führungsstils werden mit zunehmender Beteiligung des Führenden effektiver, wobei es sich beim Contingent Reward um die effektivste und dem Laissez-faire um die ineffektivste Dimension handelt. Die vom MLQ postulierten Faktoren konnten jedoch empirisch nicht bestätigt werden (Felfe, 2006b). Die hohen Zusammenhänge zwischen den transformationalen Skalen (zwischen .70 bis .90) sowie die hohen Korrelationen zwischen der transaktionalen Skala Contingent Reward und den transformationalen Skalen (zwischen .65 bis .95) lösten die Debatte aus, ob die verschiedenen Dimensionen des transformationalen Führungsstils eindeutig voneinander unterschieden werden können und ob sich der transformationale vom transaktionalen Führungsstil eindeutig unterscheiden lässt (Felfe, 2006b; Judge & Piccolo, 2004; Judge et al., 2006). Es wurden zahlreiche Versuche unternommen, mit Hilfe der konfirmatorischen Faktorenanalyse eine bestimmte Zahl von Faktoren zu replizieren (z.B. Antonakis, Avolio & Sivasubramaniam, 2003; Avolio, Bass & Jung, 1999; Awamleh & Gardener, 1999; Carless, 1998; Den Hartog, van

Muijen & Koopman, 1997; Geyer & Steyrer, 1994), wobei diese allerdings sehr uneinheitlich ausfielen (Felfe, 2006b). Die methodischen Schwierigkeiten der Erfassung der transformationalen Führung sowie der Abgrenzung des transaktionalen vom transformationalen Führungsstil konnten bislang noch nicht gelöst werden (Felfe, 2006b). Daher verzichteten einige Forscher auf die Differenzierung der einzelnen Skalen und verwenden stattdessen aggregierte Gesamtmasse (Carless, 1998; Judge & Piccolo, 2004). Trotz der mangelnden empirischen Bestätigung der beiden Führungsstile liegen einige Studien vor, die auf eine positive Wirkung des transaktionalen und insbesondere des transformationalen Führungsstils hinweisen. So konnten signifikant positive hohe Zusammenhänge (.26 - .83)¹⁵ zwischen allen Subskalen des transformationalen Führungsstils und verschiedenen Erfolgskriterien gefunden werden, wie der Effektivität der Führung (Dumdum, Lowe & Avolio, 2002, 2013; Felfe, 2006b; Lowe, Kroeck & Sivasubramaniam, 1996; Fuller, Patterson, Hester & Stringer, 1996; DeGroot, Kiker & Cross, 2000; Scott Derue et al., 2011; Steyrer, 1995), der Zufriedenheit mit dem/der Vorgesetzten (Felfe, 2006b; Judge & Piccolo, 2004; Scott Derue et al., 2011), der Arbeitszufriedenheit (Dumdum et al., 2002, 2013; Felfe, 2006b; Judge & Piccolo, 2004; Scott Derue et al., 2011; Steyrer, 1995), der Motivation (Judge & Piccolo, 2004), der Leistung (Bass et al., 2003; DeGroot et al., 2000; Geyer & Steyrer, 1994; MacKenzie, Podsakoff & Rich, 2001; Koene, Vogelaar & Soeters, 2002; Scott Derue et al., 2011), dem Commitment (Felfe, 2006b) und dem Organizational Citizenship Behavior (Felfe, 2006b; MacKenzie et al., 2001; Podsakoff, MacKenzie, Paine & Bachrach, 2000) der Mitarbeitenden. Demgegenüber gehen die Zusammenhänge zwischen den Subskalen des transaktionalen Führungsstils und verschiedenen Erfolgskriterien der Führung in eine unterschiedliche Richtung. Bei der Skala Contingent Reward weist der Forschungsstand auf signifikant positive Zusammenhänge (.10 - .76) mit der Effektivität der Führung, der Zufriedenheit mit dem/der Vorgesetzten, dem Commitment, der Arbeitszufriedenheit, der Motivation (Dumdum et al., 2002, 2013; Felfe, 2006b; Judge & Piccolo, 2004; Scott Derue et al., 2011; Steyrer, 1995), der Leistung (Bass et al., 2003; Scott Derue et al., 2011; Steyrer, 1995) sowie dem Organizational Citizenship Behavior (Podsakoff et al., 2000) der Mitarbeitenden hin. Die Zusammenhänge in Bezug auf die Subskala Management by Exception active fallen dagegen weniger konsistent aus. Obschon die Mehrheit der Untersuchungen auf signifikant positive Zusammenhänge (.07 - .30) mit der Effektivität der Führung, der Zufriedenheit mit dem/der Vorgesetzten, dem Commitment, der Arbeitszufriedenheit (Avolio, 1999; Dumdum et al., 2002, 2013; Felfe, 2006b; Judge & Piccolo, 2004;

¹⁵ Die Korrelationskoeffizienten für das Organizational Citizenship Behavior sind teilweise klein (.09 - .22) (Felfe, 2006b).

Scott Derue et al., 2011) und der Leistung (Bass et al., 2003; Scott Derue et al., 2011) der Mitarbeitenden hinweisen, liegen auch Untersuchungen vor, die auf negative Zusammenhänge stossen. Dum Dum und Kollegen (2002, 2013) ermittelten in ihrer Metaanalyse einen signifikant negativen Zusammenhang (-.09) mit der Arbeitszufriedenheit der Mitarbeitenden. Steyrer (1995) Review zu den Zusammenhängen zwischen den Subskalen des Full Range Leadership Models (Avolio & Bass, 1991) und subjektiven Erfolgsindikatoren ergab hinsichtlich der Subskala Management by Exception active inkonsistente Befunde. So zeigten sich sowohl positive als auch negative Korrelationen (-.28 - .50) mit der Effektivität, der Zufriedenheit sowie der Bereitschaft der Mitarbeitenden, zusätzliche Leistung zu erbringen. Gemäss Avolio (1999) und Bass (1998) kann die Subskala Management by Exception active in gewissen Situationen als positiver Prädiktor fungieren, während davon in anderen Situationen ein negativer oder kein Einfluss ausgeht. Die Autoren vermuten, dass der Führungsstil insbesondere eine negative Wirkung entfaltet, wenn er im Übermass eingesetzt wird. Dagegen scheint Management by Exception active in Situationen, in denen ein hohes Risiko besteht, notwendig zu sein, um erfolgreiche Outcomes zu erzielen (Avolio, 1999; Antonakis & House, 2013; Bass, 1998). Hinsichtlich der beiden Subdimensionen Management by Exception passive und Laissez faire konnte konsistent nachgewiesen werden, dass diese signifikant negativ (-.14 - .73) mit der Effektivität der Führung, der Zufriedenheit mit dem/der Vorgesetzten, dem Commitment, der Arbeitszufriedenheit und der Leistung in Verbindung stehen (Dum Dum et al., 2002, 2013; Felde, 2006b; Scott Derue et al., 2011; Steyrer, 1995). Studien zu den verschiedenen Dimensionen des Full Range Leadership Models stützen Avolio und Bass' (1991) Vorstellung einer hierarchischen Ordnung der verschiedenen Subskalen weitgehend. Die höchsten positiven Korrelationen bestehen zwischen den vier Dimensionen des transformationalen Führungsstils und verschiedenen Indikatoren des Führungserfolgs, gefolgt von der transaktionalen Subskala Contingent Reward. Es muss jedoch berücksichtigt werden, dass der Zusammenhang zwischen Contingent Reward und den Erfolgsmassnahmen ähnlich hoch ausfällt wie jener mit den transformationalen Skalen. Als deutlich ineffektiver und passiver erweisen sich die Skalen Management by Exception active und passive sowie Laissez faire. Während bei ersterem Führungsstil durchaus positive kleinere bis mittlere Korrelationen nachgewiesen werden konnten, erweisen sich die Zusammenhänge des passiven Management by Exception und Laissez faire als signifikant negativ (Avolio, 1999; Dum Dum et al., 2002, 2013; Steyrer, 1995). Darüberhinaus konnte die von Bass (1985) sowie Bass und Avolio (1990) postulierte additive Ergänzung der beiden Führungsstile nachgewiesen werden, indem aufgezeigt werden konnte, dass der transformationale Führungsstil neben dem transaktionalen Führungsstil einen eigenständigen

gen Einfluss auf den Führungserfolg hat (Judge & Piccolo, 2004; Bass et al., 2003; Felfe, 2006a, b).

3.3.2 Einfluss des Organisationsklimas auf psychologische Konstrukte

James und Jones (1974, 1976) entwickelten auf der Basis einer ausführlichen Literaturrecherche eines der ersten und ausführlichsten Modelle des Organisationsklimas, welches die Grundlage zahlreicher Forschungsarbeiten bildete (Carr et al., 2003). James und Jones (1976) gingen davon aus, dass das Organisationsklima ursächlich mit sogenannten Endergebnis-Kriterien (*End-Result Criteria*) zusammenhängt, die beispielsweise die Produktivität und die Fluktuation umfassen. Der Einfluss des Organisationsklimas auf diese Endergebnis-Kriterien erfolgt nach James und Jones (1976) durch zwei mediiierende Mechanismen. Zum einen wird der Einfluss durch organisationsbezogene Einstellungen und die Motivation der Mitarbeitenden, wie die Arbeitszufriedenheit, die Erwartungen, die Instrumentalität und Präferenzen bezüglich der Belohnung, vermittelt und andererseits durch deren Verhalten und Leistung am Arbeitsplatz mediiert. Während das Organisationsklima im Rahmenmodell auf der individuellen Ebene angesiedelt ist, es sich demnach um die individuelle Wahrnehmung des/der Mitarbeitenden handelt, werden die Endergebnis-Kriterien als organisationale Größen betrachtet (James & Jones, 1976; Kopelman, Brief & Guzzo, 1990).

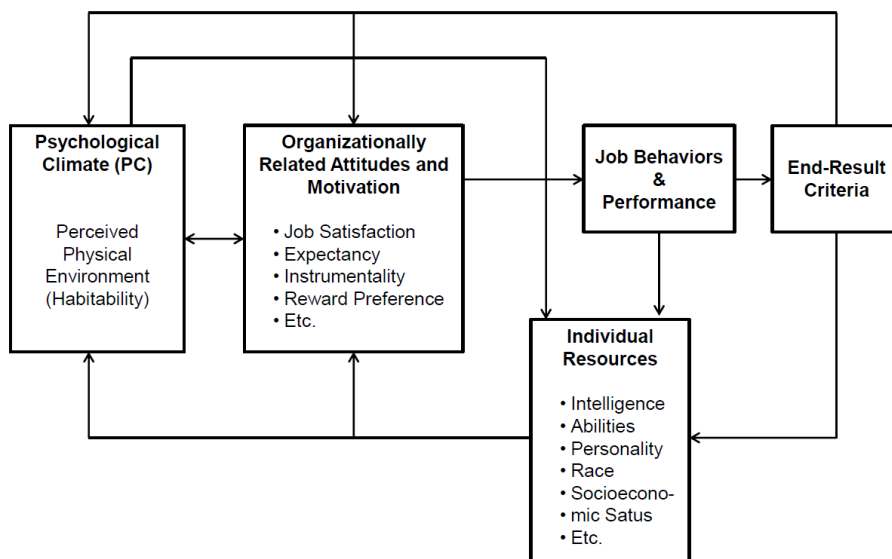


Abbildung 6

Ausschnitt aus dem Modell des Organisationsklimas von James & Jones (1976, S. 97).

Das Rahmenmodell von James und Jones (1974, 1976) wurde zu einem späteren Zeitpunkt von Kopelman, Brief und Guzzo (1990) aufgegriffen und mit dem Ziel, daraus testbare Hypo-

thesen zu entwickeln, verfeinert (Carr et al., 2003; Kopelman et al., 1990). Dazu legten sie den Fokus auf ein bestimmtes Endergebnis-Kriterium, die Produktivität der Organisation, und liessen die zahlreichen Feedbackschlaufen sowie reziproken Beziehungen zwischen den verschiedenen Komponenten des Modells weg. Nach Kopelman et al. (1990) erfolgt der Einfluss des psychologischen Klimas auf die Produktivität der Organisation ebenfalls durch zwei mediiierende Mechanismen, wobei sich diese einerseits auf die Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit der Mitarbeitenden und andererseits auf deren Verhalten am Arbeitsplatz beschränken. Sie gingen davon aus, dass nicht alle kognitiven und affektiven Zustände für jedes Verhalten am Arbeitsplatz gleichermassen relevant sind. So nahmen sie an, dass der Einfluss des psychologischen Klimas auf die Arbeitsleistung in erster Linie durch die Arbeitsmotivation mediiert wird, wohingegen der Einfluss auf die Fluktuation über die Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit erfolgt. Darüber hinaus waren sie der Ansicht, dass verschiedene Dimensionen des psychologischen Klimas mit unterschiedlichen kognitiven und affektiven Zuständen zusammenhängen würden. Allerdings gelang es ihnen aufgrund der unterschiedlichen Operationalisierung der Dimensionen in verschiedenen Studien nicht, spezifische Hypothesen zu generieren (Carr et al., 2003; Kopelman et al., 1990).

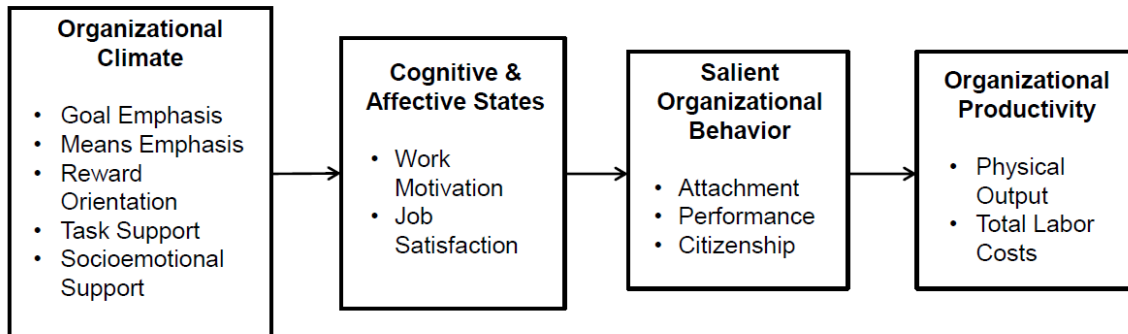


Abbildung 7

Ausschnitt aus dem Modell des Organisationsklimas von Kopelman et al. (1990).

3.4 Forschungsstand zum Organisationsklima

3.4.1 Forschungsstand zu den Einflussgrößen auf das Organisationsklima

3.4.1.1 Einfluss struktureller Aspekte auf das Organisationsklima

Das Rahmenmodell von Payne und Pugh (1976), nach dem das Organisationsklima aus strukturellen Aspekten der Organisation erzeugt wird, fand in früheren Untersuchungen (z.B. Jones & James, 1979; Payne & Mansfield, 1973; Payne & Pugh, 1976) nur moderate Bestätigung. Dagegen stiessen aktuellere Studien auf stärkere empirische Evidenz (Ostroff et al., 2003, 2013). In Bezug auf das molare Organisationsklima konnten z.B. Lindell und Brandt (2000) zeigen, dass Aspekte der organisationalen Struktur, wie die Formalisierung, die Technologie und die Ressourcen, einen signifikant positiven Einfluss auf das kollektive Organisationsklima haben. Die Grösse der Organisation hatte dagegen keinen Einfluss (Lindell & Brandt (2000). Demgegenüber lässt sich aus von Rosenstiel et al. (1983) sowie aus von Rosenstiel und Bögels (1992) Untersuchungen entnehmen, dass ein negativer Zusammenhang zwischen der Betriebsgrösse und dem kollektiven Organisationsklima besteht. Je mehr Mitarbeitende in einem Unternehmen beschäftigt sind, desto schlechter fällt das Organisationsklima aus. Jaccobsky und Slocum (1988) konnten ausserdem nachweisen, dass die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Abteilung der Organisation das kollektive Organisationsklima beeinflusst. Von Rosenstiel et al. (1983) sowie von Rosenstiel und Bögel (1992) haben in ihren Studien neben dem kollektiven Organisationsklima auch das psychologische Klima in den Blick genommen. Dabei konnten sie zeigen, dass ein positiver Zusammenhang zwischen der hierarchischen Position einer Person im Unternehmen und deren Wahrnehmung des Organisationsklimas besteht. Je höher die Position einer Person in der Organisation ist, desto positiver fällt ihre Wahrnehmung des Organisationsklimas aus. Zum Organisationsklima mit einem spezifischen Fokus liegen im Vergleich zum molaren Organisationsklima deutlich mehr Untersuchungen vor, die den Einfluss der organisationalen Struktur auf das Organisationsklima bestätigen (Ostroff et al., 2013). So konnten beispielsweise Kozlowski und Hults (1987) aufzeigen, dass die Formalisierung, die Technologie und das Belohnungssystem signifikant mit dem Klima für Innovation korrelieren. Organisationen mit technologisch komplexeren Abteilungen, weniger formalen Regeln und Abläufen sowie mit mehr Möglichkeiten für intrinsische Belohnung verfügen über ein positiveres Klima der Innovation. Aus der Studie von Parker et al. (1995) geht hervor, dass die Zentralisierung einer Organisation sowie die Formalisierung der Rollen und Verantwortlichkeiten der Mitarbeitenden negativ mit dem politischen Klima einer Organisation zusammenhängt. In Organisationen mit zentraler Leitung, d.h. in denen die Mitarbeitenden kaum in die Entscheidungsprozesse einbezogen werden, und in Organisationen

mit einer starren Rollenverteilung wird das politische Klima als negativer wahrgenommen. Das politische Klima umfasst intentionale Prozesse der sozialen Einflussnahme, die darauf abzielen, Eigeninteressen zu maximieren (Ferris et al., 1989). Es geht beispielsweise darum, ob der berufliche Aufstieg der Mitarbeitenden in erster Linie durch deren Leistungen bedingt oder von sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz abhängig ist (Parker et al., 1995). Neubaum, Mitchell und Schminke (2004) konnten belegen, dass die Grösse und das Alter der Organisation einen signifikanten Einfluss auf das ethische Klima haben. Das ethische Klima bezieht sich auf die ethischen Standards und Normen einer Organisation. Darunter fallen bestimmte ethische Denk- und Verhaltensweisen, die von den Mitarbeitenden bei Entscheidungsprozessen erwartet werden (Cullen, Parboteeah & Victor, 2003). Es zeigte sich, dass die Mitarbeitenden in neueren und kleineren Organisationen das ethische Klima als positiver wahrnehmen. In neueren Organisationen werden die persönlichen moralischen Überzeugungen der Mitarbeitenden stärker berücksichtigt als in älteren. Kleinere Organisationen zeichnen sich durch ein stärker wohlwollendes Klima für die Mitarbeitenden aus. Zudem wird in stärkerem Ausmass erwartet, dass sich alle Mitarbeitenden an die Regeln der Organisation halten (Neubaum et al., 2004). Aus der Studie von Colquitt, Noe und Jackson (2002) lässt sich entnehmen, dass die Grösse einer Arbeitsgruppe signifikant negativ mit dem Klima für prozedurale Gerechtigkeit zusammenhängt. In kleineren Arbeitsgruppen werden Vorgänge der Entscheidungsfindung von den Mitarbeitenden als fairer wahrgenommen als in grösseren Abteilungen. Collins und Smith (2006) konnten einen positiven Einfluss der Richtlinien einer Firma bezüglich der Auswahl, der Belohnung sowie der Ausbildung und Entwicklung der Mitarbeitenden auf das soziale Klima feststellen. Organisationen, die bewusst Mitarbeitende auswählen, die in die Organisation passen, den Mitarbeitenden vielfache Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten bieten und über Belohnungssysteme verfügen, die sich an der Leistung der gesamten Organisation orientieren, weisen höhere Werte im sozialen Klima auf. Das soziale Klima umfasst die Wahrnehmung der Mitarbeitenden bezüglich gegenseitigem Vertrauen und Kooperation sowie den gemeinsamen Werten unter den Mitarbeitenden (Collins & Smith, 2006). Pugh, Dietz, Brief und Wiley (2008) konnten in ihrer Untersuchung auf die Bedeutung der Umgebung einer Organisation auf das Organisationsklima hinweisen. Sie konnten aufzeigen, dass die ethnische Zusammensetzung der Gemeinde den Zusammenhang zwischen der ethnischen Diversität der Mitarbeitenden und dem Klima für Diversität moderiert. In Organisationen, die sich durch eine hohe ethnische Diversität der Mitarbeitenden auszeichnen und in einer Gemeinde mit wenigen ethnischen Minderheiten lokalisiert sind, wird das Klima der Diversität als besonders positiv wahrgenommen (Pugh et al., 2008).

3.4.1.2 Einfluss von Merkmalen der Person auf das Organisationsklima

Um festzustellen, ob das Organisationsklima durch Selektionsprozesse beeinflusst wird, können Studien zum Zusammenhang zwischen Merkmalen der Person und dem Organisationsklima herangezogen werden. Diese können Hinweise liefern, inwiefern sich Organisationen aus Personen zusammensetzen, die einander ähnlich sind, was somit zu einer ähnlichen Wahrnehmung des Organisationsklimas führen könnte. Dennoch kann mit Hilfe solcher Untersuchungen nicht geklärt werden, ob Selektionsprozesse für die Ähnlichkeit von Mitarbeitenden verantwortlich sind. Hinsichtlich des Einflusses von Merkmalen der Person auf das Organisationsklima liegen nur wenige Untersuchungen vor (Kuenzi & Schminke, 2009), wobei die Mehrheit der Studien das Organisationsklima mit einem spezifischen Fokus in den Blick nimmt. Zudem fällt die Befundlage sehr inkonsistent aus. James und James (1989), die in ihrer Untersuchung dem Zusammenhang zwischen der Leistungsmotivation sowie der Rigidität von Mitarbeitenden und verschiedenen Dimensionen des psychologischen Klimas nachgingen, stiessen auf keine signifikanten Ergebnisse. Day und Bedeian (1995) konnten in ihrer Studie ebenfalls keinen Zusammenhang zwischen verschiedenen Persönlichkeitsmerkmalen, wie beispielweise der Leistungsmotivation, der persönlichen Anpassungsfähigkeit oder der Aggressivität, und verschiedenen Dimensionen des psychologischen Klimas nachweisen. Von Rosenstiel et al. (1983) sowie von Rosenstiel und Bögel (1992) untersuchten in ihren Studien den Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung des Organisationsklimas und bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen und konnten für das Geschlecht sowie das Bildungsniveau der Mitarbeitenden keine signifikanten Einflüsse feststellen. Dagegen zeigte sich in Bezug auf das Alter eine U-förmige Beziehung. Während ganz junge Mitarbeitende bis zum Alter von 25 Jahren sowie ältere Mitarbeitende ab dem Alter von 56 Jahren das Organisationsklima positiv wahrnahmen, zeigten die Mitarbeitenden in den dazwischenliegenden Altersgruppen (26 bis 55 Jahren) im Vergleich dazu eher negative Wahrnehmungen. Die Untersuchungen zum psychologischen Klima mit einem spezifischen Fokus stiessen vergleichsweise häufiger auf signifikante Zusammenhänge mit Merkmalen der Person. So konnten Hershberger, Lichtenstein und Knox (1994) auf die Bedeutung der Gene für die Wahrnehmung des unterstützenden Klimas hinweisen, welches das Ausmass zu dem die Mitarbeitenden ihre Arbeitskollegen/-kolleginnen und Vorgesetzten als unterstützend erleben, darstellt. 22% der Unterschiede in den Wahrnehmungen des unterstützenden Klimas liessen sich auf Unterschiede in den Genen der Mitarbeitenden zurückführen (Hershberger et al., 1994). Mayhew, Grunwald und Dey (2006) versuchten in ihrer Studie Faktoren zu eruieren, die ein positives Klima der Diversität erzeugen. Das Klima der Diversität umfasst den Anteil an unterschiedlichen

ethnischen Gruppen in einer Organisation, die Wahrnehmungen, Einstellungen und Überzeugungen zur Diversität sowie die Art und Weise, wie verschiedene ethnische Gruppen in einer Organisation miteinander interagieren (Hurtado, Milem, Clayton-Pedersen & Allen, 1998; Mayhew et al., 2006). Dabei konnten sie aufzeigen, dass demografische Merkmale, wie das Geschlecht, das Bildungsniveau und die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe, rund 11% der Unterschiede in der Wahrnehmung eines positiven Klimas der Diversität erklären können. Hierbei nahmen insbesondere Frauen, Personen mit einem höheren Bildungsniveau sowie Personen, die einer ethnischen Minderheit (Afroamerikaner, Asiaten, Latinos usw.) angehörten, das Klima für Diversität als eher negativ wahr. Demgegenüber hatte die Anstellungsdauer der Personen keinen Einfluss auf die Wahrnehmung des Klimas für Diversität (Mayhew et al., 2006). Forte (2004) untersuchte in ihrer Studie unter anderem den Zusammenhang zwischen individuellen Merkmalen und dem wahrgenommenen ethischen Klima in einer Organisation und fand zumindest in Bezug auf das Alter hohe signifikante Zusammenhänge. Jüngere Mitarbeitende nahmen das Organisationsklima stärker als wohlwollend und stärker um das Wohlbefinden der Mitarbeitenden bemüht wahr als ältere Mitarbeitende. Dagegen hatten Merkmale wie das Bildungsniveau, die Anstellungsdauer, das Geschlecht und der *Locus of Control* keinen Einfluss auf die Wahrnehmung des ethischen Klimas von Mitarbeitenden, wobei berücksichtigt werden muss, dass die Stichprobe hinsichtlich des Bildungsniveaus sehr homogen¹⁶ war (Forte, 2004). Parker, Dipboye und Jackson (1995) suchten in ihrer Studie nach Faktoren, die das politische Klima einer Organisation erzeugen. Dabei zeigte sich, dass persönliche Merkmale, wie das Alter, das Geschlecht, das Bildungsniveau, keinen Einfluss auf die Wahrnehmung des politischen Klimas hatten. Lediglich die Zugehörigkeit zu einer Minderheit stand in Zusammenhang mit dem politischen Klima. Minderheiten nahmen das politische Klima als negativer wahr als Personen, die der Mehrheit angehörten (Parker et al., 1995). De Jong, de Ruyter und Lemmink (2005) konnten in ihrer Studie einen signifikanten positiven Einfluss des Alters der Mitarbeitenden auf das Dienstleistungsklima in Arbeitsgruppen nachweisen. Unter Kontrolle der Anstellungsdauer zeigte sich, dass jüngere Mitarbeitende das Dienstleistungsklima als positiver wahrnehmen als ältere Mitarbeitende (de Jong et al., 2004). Young und Parker (1999) untersuchten den Einfluss interpretativer Schemata von Personen auf die Wahrnehmung des kollektiven Organisationsklimas. Mittels Clusteranalysen identifizierten sie Cluster von Personen, die über die gleichen Wahrnehmungen des Organisationsklimas verfügten. Anschliessend untersuchten sie das Ausmass, zu dem sich die verschiedenen Cluster aus Personen mit ähnlichen Arbeitswerten und Bedürfnissen sowie Perso-

¹⁶ Die Mitarbeitenden verfügten alle über ein universitäres Bachelor- oder Masterdiplom.

nen aus gleichen Interaktionsgruppen zusammensetzen. Dabei stellte sich heraus, dass zwischen den Arbeitswerten, wie z.B. der Arbeitseinbindung, der Einstellung zum Lohn, dem Streben nach beruflichem Aufstieg und der Präferenz für Aktivität, kein Zusammenhang mit dem kollektiven Organisationsklima besteht. Bezüglich der Bedürfnisse der Personen, wie dem Bedürfnis nach Leistung, Anschluss, Autonomie und Dominanz, ergaben sich lediglich marginale Zusammenhänge. Dagegen zeigten sich signifikante Zusammenhänge zwischen dem kollektiven Organisationsklima und der Zugehörigkeit zu einer Interaktionsgruppe. Personen, die häufig miteinander interagierten, verfügten über ähnliche Klimawahrnehmungen. Es handelte sich hierbei ausschliesslich um Interaktionen, welche die Sinngebung und Informationssuche von organisationalen Ereignissen betreffen. Zwischen Interaktionen hinsichtlich des Arbeitsablaufs sowie freundschaftlichen Interaktionen und dem kollektiven Organisationsklima bestanden keine signifikanten Zusammenhänge. Dieses Ergebnis stützt die Perspektive des symbolischen Interaktionismus zur Entstehung des Organisationsklimas von Schneider und Reichers (1983). Es muss allerdings berücksichtigt werden, dass Young und Parkers (1999) Studie im Querschnitt angelegt ist und somit kausale Aussagen nicht zulässig sind.

3.4.1.3 Einfluss der Führung auf das Organisationsklima

Verschiedene Untersuchungen weisen auf einen positiven Zusammenhang hin zwischen dem transformationalen Führungsstil und dem psychologischen Klima (Kozlowski & Doherty, 1989), dem kollektiven Organisationsklima (Koene et al., 2002) sowie spezifischen Organisationsklimas, wie dem Klima für Sicherheit (Zohar & Luria, 2010), dem Klima für Einbindung (Richardson & Vandenberg, 2005), dem Klima für Innovation (Jung, Chow & Wu, 2003; Wang & Rode, 2010) und dem Dienstleistungsklima (Liao & Chuang, 2007). Darüber hinaus gibt es empirische Evidenz für den Einfluss weiterer Führungsstile und Verhaltensweisen von Vorgesetzten auf das Organisationsklima. So liegt nach der Untersuchung von Walumbwa, Wu und Orwa (2008) ein positiver Zusammenhang zwischen dem transaktionalen Führungsstil und dem Klima für prozedurale Gerechtigkeit vor, worunter die geteilte Wahrnehmung der Mitarbeitenden über das Ausmass, zu dem die Mitglieder der Organisation gerecht behandelt werden, verstanden wird (Roberson & Colquitt, 2005). Ehrhart (2004), der ebenfalls dem Einfluss des Führungsstils auf das Klima der prozeduralen Gerechtigkeit nachging, konnte einen positiven Zusammenhang zwischen dem Klima für prozedurale Gerechtigkeit und einem mitarbeiterorientierten Führungsstil nachweisen. Vorgesetzte, die ihre moralische Verantwortung gegenüber den Angestellten und den Kunden/Kundinnen wahrnehmen, haben einen positiven Einfluss auf die kollektive Wahrnehmung des Klimas für prozedurale Gerechtigkeit der Mitarbeitenden (Ehrhart, 2004). Naumann und Bennett (2000) konnten überdies

aufzeigen, dass das Klima für prozedurale Gerechtigkeit von der Sichtbarkeit des gerechten Verhaltens des/der Vorgesetzten abhängt. Das Ausmass, zu dem die Angestellten sehen, dass der/die Vorgesetzte Richtlinien und Regeln umsetzt, hat einen positiven Einfluss auf das Klima der prozeduralen Gerechtigkeit (Naumann & Bennett, 2000). Aus der Untersuchung von Daniel (1985) lässt sich entnehmen, dass Führungspersonen, die einen sowohl aufgaben- als auch mitarbeiterorientierten Führungsstil aufweisen, bei den Mitarbeitenden eine positivere Wahrnehmungen des Organisationsklimas hervorrufen (Daniel, 1985). Schminke, Ambrose und Neubaum (2005) konnten zeigen, dass der Einfluss der moralischen Entwicklung des/der Vorgesetzten auf das ethische Klima über dessen/deren Fähigkeit, ethisch zu denken, moderiert wird (Schminke, et al., 2005). Aus der Studie von Ngo, Foley und Loi (2009) geht hervor, dass die Unterstützung des/der Vorgesetzten von gleichen Beschäftigungschancen für Frauen und Männer positiv mit dem kollektiven Organisationsklima zusammenhängt (Ngo et al., 2009). Die Studie von Koene et al. (2002) konnte zeigen, dass ein positiver Zusammenhang zwischen der Rücksichtnahme des/der Vorgesetzten auf seine Mitarbeitenden und verschiedenen Dimensionen (Innovation, Effizienz und Kommunikation) des kollektiven Organisationsklimas besteht (Koene et al., 2002). Mayer, Nishii, Schneider und Goldstein (2007) untersuchten den Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen von Vorgesetzten auf das Klima der Gerechtigkeit. Hierbei zeigte sich, dass Persönlichkeitseigenschaften wie die Verträglichkeit und das Pflichtbewusstsein positiv und der Neurotizismus negativ mit dem Klima für Gerechtigkeit zusammenhängen (Mayer et al., 2007).

3.4.2 Forschungsstand zum Einfluss des Organisationsklimas auf psychologische Konstrukte

Es liegt eine Vielzahl an Studien vor, die dem Einfluss von sowohl globalen Klimadimensionen, wie z.B. die Partizipation oder die Kooperation, als auch dem Klima mit einem spezifischen Fokus, wie beispielsweise dem Dienstleistungsklima, auf verschiedene Einstellungs- und Leistungsmasse (Outcomes) nachgehen. Bis anhin wurde dieser Zusammenhang vorwiegend auf Ebene des Individuums untersucht (Ostroff et al., 2013, 2003), wobei die Arbeitszufriedenheit, das Commitment und Fluktuationsabsichten zu den am meisten untersuchten psychologischen Konstrukten gehören (Kuenzi & Schminke, 2009). Es liegen jedoch auch einige Untersuchungen vor, die das kollektive Organisationsklima mit bestimmten Leistungs- und Einstellungsmassen (Outcomes) auf Ebene von Gruppen und Organisationen in Verbindung bringen (Ostroff et al., 2003, 2013). Die Forschung zum Einfluss des Organisationsklimas auf psychologische Konstrukte hat sich während der letzten Jahre einem Wandel unterzogen. Während lange vor allem der Zusammenhang zwischen dem Organisationsklima und be-

stimmten Leistungs- und Einstellungsmassen untersucht wurde, liegt das Hauptaugenmerk in aktuellen Forschungsbeiträgen auf dem Prozess, durch den das Organisationsklima auf bestimmte psychologische Konstrukte Einfluss nimmt (Schneider et al., 2011a).

3.4.2.1 Einfluss des Organisationsklimas auf psychologische Konstrukte auf individueller Ebene

In der Forschung, die dem Einfluss des Organisationsklimas auf individuelle Leistungs- und Einstellungsmasse nachgeht, bestehen zwei unterschiedliche Arten von Untersuchungen. Einerseits die *Individual-Level-Studien*, die den Zusammenhang zwischen dem psychologischen Klima und individuellen Merkmalen untersuchen, und andererseits *Cross-Level-Studien*, bei denen das aggregierte Organisationsklima auf einzelne Individuen übertragen wird und die Zusammenhänge mit individuellen Leistungs- und Einstellungsmassen analysiert werden (Ostroff et al., 2013, 2003). In Bezug auf die erste Variante liegen zwei Metaanalysen vor, die auf Zusammenhänge zwischen dem psychologischen Klima und individuellen Merkmalen hinweisen (Nerdinger et al., 2008; Ostroff et al., 2013). Carr et al. (2003), die sich in ihrer Metaanalyse auf Ostroffs (1993) Taxonomie der drei Faktoren höherer Ordnung stützten, konnten das von Kopelman et al. (1990) vorgeschlagene Mediationsmodell des Organisationsklimas bestätigen (siehe Abbildung 7). Aus der Untersuchung ging hervor, dass drei Faktoren höherer Ordnung des Organisationsklimas (affektiv, kognitiv und instrumentell) einen positiven Einfluss auf die Arbeitsleistung, das psychologische Wohlbefinden und auf die Kündigung der Mitarbeitenden haben. Der Effekt des psychologischen Klimas auf diese individuellen Merkmale wird über die Arbeitszufriedenheit und das Commitment mediiert, wobei vom instrumentellen Faktor des psychologischen Klimas auch ein direkter Einfluss auf die Kündigung ausgeht (Carr et al., 2003).

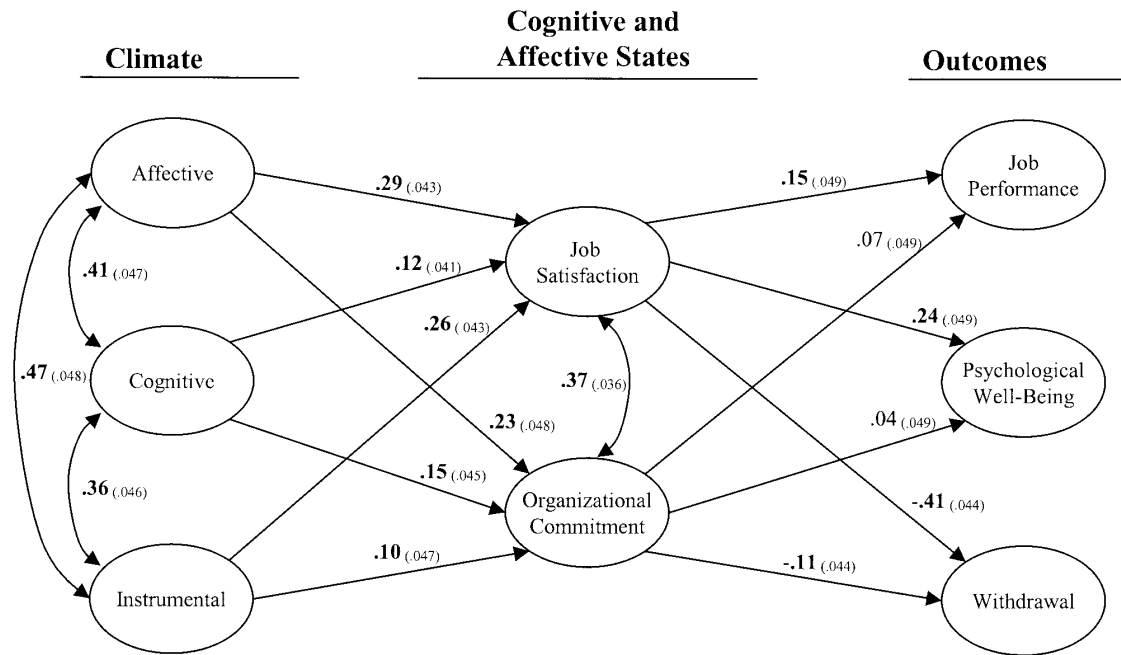


Figure 2. Initial path model with standardized regression weights. $\chi^2(12, N = 530) = 37.83, p < .01$; Tucker-Lewis index = .92; root-mean-square error of approximation = .06; standardized root mean residual = .03. Standardized regression coefficients in bold are significant at $p < .05$. Subscript values in parentheses are standard errors for the regression coefficient.

Abbildung 8

Mediationsmodell von Carr et al. (2003, S. 612).

Parker et al. (2003) stiessen in ihrer Metaanalyse auf ähnliche Ergebnisse (siehe Abbildung 9). Mittels Strukturgleichungsanalysen konnten sie zeigen, dass der positive Einfluss des psychologischen Klimas auf die Arbeitsleistung der Mitarbeitenden vollständig über deren Arbeitszufriedenheit, Arbeitseinstellung sowie die Motivation mediiert wird. Zudem konnten sie Jones und James' (1979) Modell eines allgemeinen Klimafaktors bestätigen (siehe dazu Abschnitt 3.3.2).

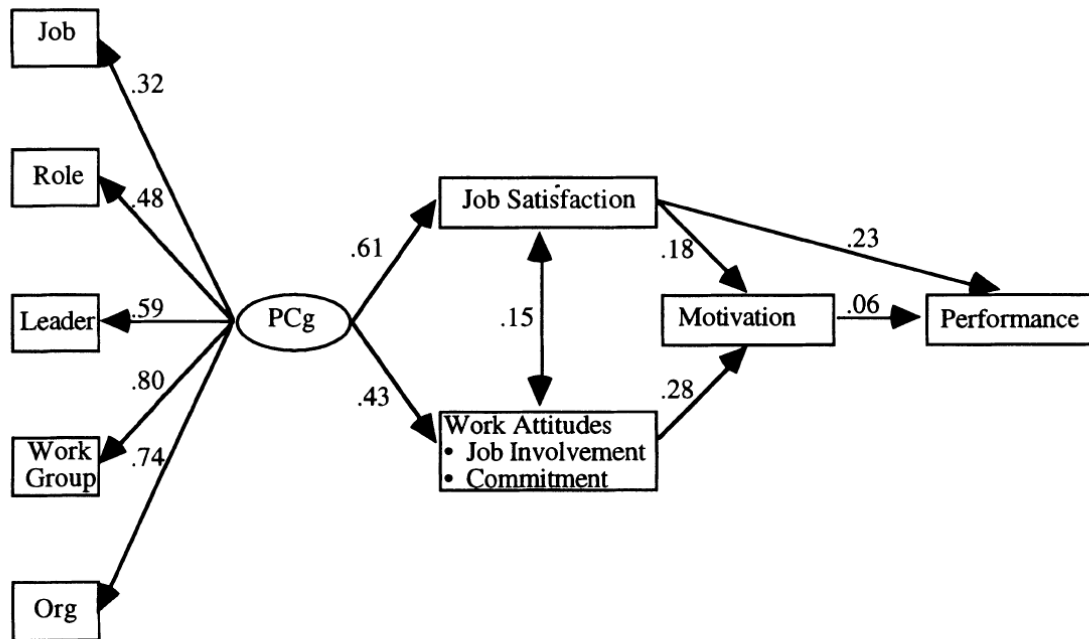


Figure 3. Standardized estimates in final structural model relating psychological climate to work outcomes. All estimates are reliably different from zero ($p < 0.05$)

Abbildung 9

Strukturgleichungsmodell von Parker et al. (2003, S. 404).

Neben diesen beiden Metaanalysen liegen empirische Untersuchungen vor, die auf signifikant positive Zusammenhänge zwischen dem psychologischen Klima bzw. bestimmten Dimensionen des psychologischen Klimas und der Arbeitszufriedenheit (Day & Bedeian, 1995; Johnson & McIntye, 1998; Muchinsky, 1977; Pritchard & Karasick, 1973), der Arbeitsleistung (Pritchard & Karasick, 1973), dem Stresserleben (Day & Bedeian, 1995; Feldt, Kinnunen & Mauno, 2000; Hemingway & Smith, 1999), dem Wohlbefinden (Feldt, et al., 2000; Gillet, Fouquereau, Forest, Brunault & Colombat, 2012), dem Commitment zur Organisation (Shadur, Kienzle & Rodwell, 1999) und der Kündigung bzw. Fluktuation von Mitarbeitenden (Hemingway & Smith, 1999) hinweisen (Ostroff et al., 2003). Ausserdem sind Studien vorhanden, die zeigen, dass der Einfluss des psychologischen Klimas auf individuelle Einstellungs- und Leistungsmasse durch andere Merkmale auf individueller Ebene mediiert wird. Day und Bedeian (1995) konnten z.B. neben dem direkten Einfluss des psychologischen Klimas auf die Arbeitszufriedenheit und das Stresserleben auch nachweisen, dass der Einfluss des psychologischen Klimas auf die Arbeitszufriedenheit teilweise durch das Stresserleben und der Einfluss des psychologischen Klimas auf die Kündigung der Mitarbeitenden vollständig durch die Arbeitszufriedenheit mediiert wird (Day & Bedeian, 1995). Nach der Studie von Brown und Leigh (1996) wird der positive Einfluss des psychologischen Klimas auf die Ar-

beitsleistung der Mitarbeitenden durch deren Identifikation mit der Arbeit und Anstrengung bei der Arbeit mediiert. Mitarbeitende, welche die Organisationsleitung als unterstützend und die Rollenverteilung als klar wahrnehmen, ihre Arbeit als herausfordernd und bedeutend einschätzen, Anerkennung von dem/der Vorgesetzten für ihre Arbeit erhalten und ihre Gefühle bei der Arbeit frei ausdrücken können, identifizieren sich stärker mit ihrer Arbeit und zeigen eine grösser Anstrengung (Brown & Leigh, 1996). Ferner finden sich Untersuchungen, die eine Reihe von psychologischen Klimas mit einem spezifischen Fokus mit individuellen Einstellungs- und Leistungsmerkmalen in Verbindung bringen (Kuenzi & Schminke, 2009; Ostroff et al., 2003, 2013). Beispielsweise konnte ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Arbeitszufriedenheit und dem psychologischen Klima für Sicherheit (Clarke, 2010), dem psychologischen Klima für Gerechtigkeit (Mossholder, Bennett & Martin, 1998) und dem psychologischen Klima für technische Modernisierung (*Climate for Technical Updating*) (Kozlowski & Hults, 1987) nachgewiesen werden. Daneben gibt es Studien, die einen Zusammenhang zwischen Commitment und dem psychologischen Klima für Gerechtigkeit (Naumann & Bennett, 2000; Simons & Roberson, 2003) aufzeigen. Weiterhin wurden Zusammenhänge zwischen Kündigungsabsichten sowie Absentismus und dem psychologischen Klima für Gerechtigkeit (Simons & Roberson, 2003) und dem psychologischen Klima für Einbindung (Richardson & Vandenberg, 2005) gefunden. Simons & Roberson (2003), die in ihrer Studie auch dem Prozess des Einflusses des psychologischen Klimas für Gerechtigkeit auf Merkmale auf individueller Ebene nachgingen, konnten mittels Strukturgleichungsanalyse aufzeigen, dass der Einfluss des psychologischen Klimas für Gerechtigkeit auf die Kündigungsabsicht der Mitarbeitenden vollständig durch deren Commitment mediiert wird. Ausserdem weisen Studien auf einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem (psychologischen) sozialen Klima und der Motivation von Studierenden und Auszubildenden hin (Genoud, 2006; Gulfi, Genoud, Schumacher & Gurtner, 2005). Überdies konnten einzelne Studien belegen, dass Zusammenhänge zwischen verschiedenen psychologischen Klimas mit einem spezifischen Fokus und den entsprechenden spezifischen Verhalten und Leistungen der Mitarbeitenden am Arbeitsplatz bestehen. Beispielsweise lässt sich aus Metaanalysen zum Klima für Sicherheit entnehmen, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem psychologischen Klima für Sicherheit und sicherem Verhalten am Arbeitsplatz sowie Unfällen besteht (Beus, Payne, Bergman & Arthur, 2010; Christian, Bradley, Wallace & Burke, 2009; Clarke, 2010). Christian et al. (2009) konnten mittels Pfadanalyse aufzeigen, dass der Einfluss des psychologischen Klimas für Sicherheit auf das sichere Verhalten am Arbeitsplatz vollständig durch das Wissen über Sicherheit am Arbeitsplatz und die Motivation für sicheres Verhalten mediiert

wird. Das sichere Verhalten am Arbeitsplatz der Mitarbeitenden beeinflusst schliesslich die Zahl der Unfälle und Verletzungen am Arbeitsplatz negativ (Christian et al., 2009). Clarke (2010) ging in seiner Untersuchung ebenfalls dem Prozess des Einflusses des psychologischen Klimas für Sicherheit auf das sichere Verhalten der Mitarbeitenden am Arbeitsplatz sowie auf die Unfälle nach. Es zeigten sich neben einem direkten Einfluss des psychologischen Klimas für Sicherheit auf die Unfallhäufigkeit auch einige mediierende Einflüsse. So wird der Einfluss des psychologischen Klimas für Sicherheit auf das sichere Verhalten am Arbeitsplatz über das Commitment der Mitarbeitenden sowie über deren Arbeitszufriedenheit mediiert und das sichere Verhalten beeinflusst die Unfallhäufigkeit. Zudem wird der Einfluss des psychologischen Klimas für Sicherheit auf die Unfallhäufigkeit über die Gesundheit und das Wohlbefinden der Mitarbeitenden mediiert (Clarke, 2010). Weiterhin zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem psychologischen Klima für Gerechtigkeit und dem sogenannten Organizational Citizenship Behavior (Naumann & Bennett, 2000; Yang et al., 2007), das als individuelle Bereitschaft, den Arbeitskollegen/-kolleginnen zu helfen und mit ihnen zu kooperieren, verstanden wird (Motowidlo & Kell, 2013; Organ, 1997). Das Organizational Citizenship Behavior umfasst Dimensionen wie Altruismus, Bewusstsein, Fairness, Zuvorkommenheit und gemeinschaftliche Werte (Motowidlo & Kell, 2013). Das psychologische Dienstleitungsklima konnte mit der Äusserung von Emotionen der Mitarbeitenden in Verbindung gebracht werden. Mitarbeitenden, die das Dienstleitungsklima als freundlich wahrnahmen, zeigten mehr positive Emotionen gegenüber ihren Kunden (Tsai, 2001). Schliesslich konnte ein Zusammenhang zwischen dem psychologischen Klima für die Toleranz von sexueller Belästigung und Berichten von sexuellen Übergriffen gefunden werden (Fitzgerald, Drasgow, Hulin, Gelfand & Magley, 1997; Offermann & Malamut, 2002). In Bezug auf die Cross-Level-Studien sind sowohl Untersuchungen, die vom globalen, aggregierten Organisationsklima auf individuellen Leistungs- und Einstellungsmasse schliessen lassen, vorhanden als auch Studien, die dem Einfluss von aggregierten Organisationsklimas mit einem spezifischen Fokus auf Merkmale der individuellen Ebene nachgehen. Erstere konnten signifikante Zusammenhänge zwischen dem globalen aggregierten Organisationsklima und der Arbeitszufriedenheit (Glisson & James, 2002; Jackofsky & Slocum, 1988; Joyce & Slocum, 1984; Ostroff, 1993; Schulte, Ostroff & Kinicki, 2006), dem Commitment (Glisson & James, 2002; Ostroff, 1993), der Kündigungsabsicht bzw. Fluktuation (Jackofsky & Slocum, 1988; Ostroff 1993), der Anpassung (Ostroff 1993) und der Leistung (Joyce & Slocum, 1984; Litwin & Stringer, 1968; Ostroff, 1993) der Mitarbeitenden aufzeigen. In Bezug auf das aggregierte Organisationsklima mit einem spezifischen Fokus konnten signifikante Zusammenhänge mit

unterschiedlichen individuellen Einstellungs- und Leistungsmerkmalen nachgewiesen werden. Studien weisen auf signifikante Zusammenhänge zwischen der Arbeitszufriedenheit und dem Klima für Gerechtigkeit (Mossholder et al., 1998; Liao & Rupp, 2005) sowie dem Klima für Partizipation (Tesluk, Vance & Mathieu, 1999) hin. Hinsichtlich des Commitments konnten signifikante Zusammenhänge mit dem Klima für Gerechtigkeit (Mossholder et al., 1998; Liao & Rupp, 2005; Walumbwa et al., 2008; Yang, Mossholder & Peng, 2007), dem Klima für Partizipation (Tesluk et al., 1999) und dem ethischen Klima (Cullen et al., 2003) aufgezeigt werden. Zudem gibt es Belege für einen Zusammenhang zwischen Kündigungsabsichten sowie Absentismus und dem Klima für Einbindung (Richardson & Vandenberg, 2005). Des Weiteren liegen Studien vor, die auf einen Zusammenhang zwischen dem aggregierten Klima für Gerechtigkeit und dem Organizational Citizenship Behavior hinweisen konnten (Liao & Rupp, 2005; Walumbwa et al., 2008; Yang et al., 2007). Ähnliche Ergebnisse konnten für das aggregierte Klima für Einbindung gefunden werden (Richardson & Vandenberg, 2005). McKay et al. (2008) konnten einen Zusammenhang zwischen dem Klima für Diversität und der Verkaufsleistung der Mitarbeitenden aufzeigen. Aus der Studie von Liao und Chuang (2007) geht ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen dem aggregierten Dienstleistungsklima und dem Umgang mit Kunden hervor (Liao & Chuang, 2007).

3.4.2.2 Einfluss des Organisationsklimas auf Merkmale auf Ebene der Organisation

Das Interesse an Effekten des Organisationsklimas auf Merkmale der organisationalen Ebene hat in der aktuellen Forschung stark zugenommen (Kuenzi & Schminke, 2009). Dabei liegen in erster Linie Untersuchungen vor, die den Zusammenhang auf der Mesoebene betrachten, d.h. vom aggregierten Organisationsklima auf Merkmale auf Organisationsebene schliessen. Einige Studien zeigen einen Zusammenhang zwischen dem globalen Organisationsklima und der Effektivität und Produktivität sowie der Effizienz einer Organisation auf (Lindell & Brandt, 2000; Ostroff & Schmitt, 1993). Darüber hinaus konnte das Organisationsklima mit verschiedenen Leistungsmassen der Organisation, wie dem Profit (Koene et al., 2002) der Erreichung der Verkaufsziele, der Beibehaltung der Mitarbeitenden (Glade & Ivery, 2003) und der Zufriedenheit der Kunden (Glade & Ivery, 2003; Rogg, Schmidt, Schull & Schmitt, 2001) in Verbindung gebracht werden. Aus der Untersuchung von Patterson et al. (2004) geht hervor, dass neben dem direkten Einfluss des Organisationsklimas auf die Produktivität der Organisation der Einfluss teilweise durch die durchschnittliche Arbeitszufriedenheit der Mitarbeitenden mediiert wird. Allerdings vermochten nur bestimmte Dimensionen des Organisationsklimas, wie die Unterstützung durch den/die Vorgesetzte/n, die Sorge um das Wohlbefinden der Mitarbeitenden, die Weiterentwicklung von Fähigkeiten, der Arbeitsaufwand, die

Innovation und Anpassungsfähigkeit, die Qualität, das Feedback über die Arbeitsleistung und die Formalisierung, die Produktivität voraussagen (Patterson et al., 2004). Glade und Young (2005) konnten zeigen, dass der Einfluss des Organisationsklimas auf die Kundenzufriedenheit vollständig über das Commitment der Mitarbeitenden mediiert wird (Glade & Young, 2005). Aus der Cross-Level-Studie von Kataria, Garg & Ratogi (2013) geht hervor, dass der Einfluss des psychologischen Klimas auf die Effektivität der Organisation vollständig durch das Engagement der Mitarbeitenden mediiert wird, wobei das Engagement auf Ebene des Individuums erhoben wurde (Kataria et al., 2013). Hinsichtlich des Organisationsklimas mit einem bestimmten Fokus führten Untersuchungen zum Dienstleistungsklima zu den einheitlichsten Ergebnissen (Ostroff et al., 2003). Die Studien zeigen Zusammenhänge auf zwischen dem Dienstleistungsklima, erhoben auf Organisationsebene, und der Kundenzufriedenheit (z.B. Dietz et al., 2004; Johnson, 1996; Mayer et al., 2009; Schneider, Salvaggio & Subirates, 2002), der Wahrnehmung der Kunden über die Dienstleistungsqualität (de Jong, de Ruyter & Lemmink, 2005; Schneider & Bowen, 1985; Schneider, Parkington & Buxton, 1980; Schneider, White & Paul, 1998) sowie der Leistung der Organisation (Borucki & Burke, 1999). Zum Organisationsklima für Sicherheit besteht ebenfalls konsistente empirische Evidenz für einen Zusammenhang mit Unfällen und sicherem Verhalten am Arbeitsplatz (z.B. Beus et al., 2010; Christian et al., 2009; Hofmann & Mark, 2006; Zohar, 2000). Weitere Untersuchungen zeigen einen Zusammenhang zwischen dem Klima für Gerechtigkeit und der Leistung der Organisation, dem Commitment, dem Absentismus sowie dem Organizational Citizenship Behavior der Mitarbeitenden auf (Colquitt et al., 2002; Ehrhart, 2004; Simons & Roberson, 2003). Simons & Roberson (2003) sind in ihrer Untersuchung nebst den Korrelationen zwischen dem Klima für Gerechtigkeit und bestimmten Merkmalen der Organisation auch dem Prozess des Einflusses des Organisationsklimas auf organisationale Merkmale nachgegangen. Dabei konnten sie zeigen, dass der Einfluss des Organisationsklimas für Gerechtigkeit auf die Kündigungsabsicht der Mitarbeitenden und deren Arbeitsleistung vollständig durch deren Commitment mediiert wird (Simons & Roberson, 2003). Zudem gibt es Hinweise für einen Zusammenhang zwischen dem sozialen Organisationsklima (Collins & Smith, 2006) sowie dem Klima für Innovation und der Leistung der Organisation (Pirola-Merlo & Mann, 2004; Patterson et al., 2005).

3.4.3 Schlussfolgerungen aus dem Forschungsstand

In diesem Abschnitt werden die zentralen Ergebnisse des Forschungsstands zu den Einflussgrößen auf das Organisationsklima (3.4.1) sowie zum Einfluss des Organisationsklimas auf psychologische Konstrukte (3.4.2) zusammengefasst. Zur besseren Nachvollziehbarkeit werden die Befunde des Forschungsstandes in einem Rahmenmodell (Abbildung 10) veranschaulicht. Die Pfeile stellen Einflüsse einer bestimmten Variablen auf eine andere Variable im Modell dar. Über die Entstehung des Organisationsklimas ist bislang nur wenig bekannt. Es liegen einige empirische Nachweise für den Einfluss struktureller Aspekte der Organisation auf das Organisationsklima vor, wobei sich die Forschung diesbezüglich noch in ihren Anfängen befindet (Kuenzi & Schminke, 2009). Für die Bestätigung der strukturellen Perspektive bedarf es deshalb noch weiterer Untersuchungen. Die Ergebnisse der Studien zum Zusammenhang zwischen Merkmalen der Person und dem Organisationsklima fallen widersprüchlich aus. Die Herangehensweise des Selection-Attraction-Attrition Approach, wonach sich eine Organisation aufgrund von Selektionsprozessen aus einer relativ homogenen Gruppe von Personen zusammensetzt, kann somit nicht bestätigt werden. Um darüber eindeutiger Aussagen machen zu können, ist daher weitere Forschung notwendig. Hinsichtlich des symbolischen Interaktionismus von Schneider und Reichers (1983) besteht ein einzelner Nachweis, der den Ansatz stützt. Für eine Bestätigung des Einflusses von Interaktionen zwischen Mitarbeitenden auf das Organisationsklima bedarf es jedoch ebenfalls weiterer Untersuchungen. Aufgrund der spärlichen und teilweise inkonsistenten empirischen Befunde zum Einfluss der Struktur, der Selektionsmechanismen und der Interaktionen zwischen Mitarbeitenden auf das Organisationsklima wurden diese drei Einflussgrößen im Rahmenmodell (Abbildung 9) kursiv gesetzt. In Bezug auf den Einfluss der Führung bzw. des Führungsstils fallen die Ergebnisse allerdings klarer aus. Es besteht eine beachtliche Evidenz für den Zusammenhang der Führung bzw. des Führungsverhaltens und dem Organisationsklima.

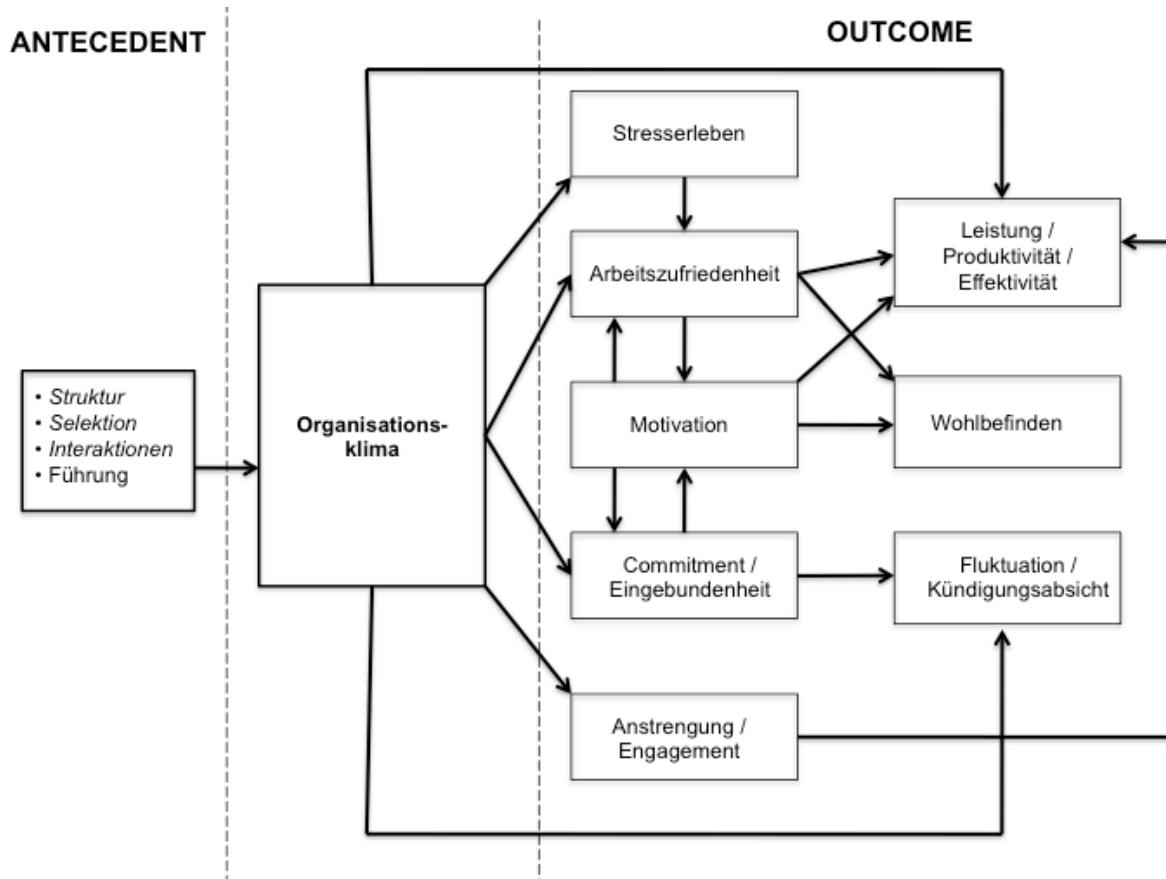


Abbildung 10

Zusammenfassung des Forschungsstandes zum Organisationsklima.

Im Gegensatz zu den Einflussfaktoren, die das Organisationsklima erzeugen, ist der Einfluss des Organisationsklimas auf psychologische Konstrukte bereits gut erforscht, wobei sich die Mehrheit der Studien auf das psychologische Klima konzentrieren. Aus dem Forschungsstand lässt sich entnehmen, dass sowohl das globale Organisationsklima als auch das Organisationsklima mit einem spezifischen Fokus konsistent mit verschiedenen Outcome-Faktoren in Verbindung stehen. Die wichtigsten Ergebnisse zum globalen Organisationsklima sind in Abbildung 10 dargestellt. Dabei wurden die Ergebnisse zum psychologischen Klima und dem Organisationsklima, erhoben auf der Ebene der Organisation, berücksichtigt. Die Outcome-Faktoren können ebenfalls auf individueller wie auch organisationaler Ebene angesiedelt sein. Im Rahmenmodell wird ersichtlich, dass einerseits direkte Einflüsse vom Organisationsklima ausgehen und andererseits diese Einflüsse über bestimmte Outcome-Faktoren mediiert werden. So besteht z.B. ein direkter Einfluss des Organisationsklimas auf die Leistung der Mitarbeitenden und ein über die Arbeitszufriedenheit vermittelter Einfluss auf das Wohlbefinden der Mitarbeitenden.

4. Forschungsfragen und Hypothesen

4.1 Forschungsfragen

Im Zentrum vorliegender Arbeit steht die Frage nach dem Zusammenhang zwischen dem Organisationsklima und Lehrvertragsauflösungen (LVA). Dazu wird das Organisationsklima von Lehrbetrieben mit und ohne LVA verglichen sowie der Einfluss des Organisationsklimas auf die Eintretenswahrscheinlichkeit von LVA untersucht. Daneben soll ermittelt werden, ob berufsspezifische Unterschiede im Organisationsklima vorliegen und ob es von Personen, die verschiedene berufliche Funktionen ausüben, unterschiedlich wahrgenommen wird. Im Rahmen der Untersuchung sollen folgende Fragen beantwortet werden:

1. Bestehen Unterschiede im Organisationsklima zwischen Lehrbetrieben im Beruf „Koch/Köchin“ und „Maler/in“?
2. Unterscheidet sich die Wahrnehmung des Organisationsklimas zwischen Personen mit unterschiedlichen beruflichen Funktionen in demselben Lehrbetrieb?
3. Unterscheidet sich das Organisationsklima von Lehrbetrieben mit LVA vom Organisationsklima von Lehrbetrieben ohne LVA?
4. Hat das Organisationsklima einen Einfluss auf die Auftretenswahrscheinlichkeit einer LVA?

4.2 Hypothesenbildung

Der Blick in den Bildungsplan und den Rahmenlehrplan der beruflichen Grundbildung „Koch/Köchin“ (Hotel & Gastro formation, 2009, 2010) sowie in den Bildungsplan und das Reglement über die Ausbildung und die Lehrabschlussprüfungen der beruflichen Grundbildung „Maler/in“ (SBFI, 1981; SMGV, 2014) zeigt, dass die beiden Berufe über sehr unterschiedliche Ausbildungsziele und -inhalte verfügen. Aus den Ausbildungsunterlagen geht ebenfalls hervor, dass sich die beiden Berufe stark im Charakter ihrer betrieblichen Lernumgebung unterscheiden. Mit Bezug auf die strukturelle Perspektive von Payne und Pugh (1976) ist aufgrund der strukturellen Unterschiede im Arbeitsalltag zwischen Köchen/Köchinnen und Malern/Malerinnen anzunehmen, dass sich auch das Organisationsklima in Lehrbetrieben zwischen den beiden Berufen unterscheidet. Allerdings gibt es bislang keine theoretischen oder empirischen Hinweise dafür, in welchen Aspekten sich das Organisationsklima zwischen den beiden Berufen unterscheiden könnte. Daher wird bei der ersten Fragestellung auf die Formulierung von Hypothesen verzichtet. Dementsprechend gibt es keine Hypothese 1. In Bezug auf die zweite Frage ist aus drei Gründen zu erwarten, dass sich Personen aus ein und demselben Betrieb mit unterschiedlichen beruflichen Funktionen in ihrer Wahrnehmung des

Organisationsklimas unterscheiden. Zum einen kann die Wahrnehmung des Organisationsklimas zwischen verschiedenen Personen sehr unterschiedlich ausfallen, weil es ein psychologisches Merkmal darstellt, das aufgrund kognitiver Bewertungen, sozialer Konstruktionen und Sinngabungsprozessen des Individuums entsteht (James et al., 1988). Zweitens konnten Schneider und Snyder (1975) in ihrer Studie aufzeigen, dass die berufliche Position bzw. Hierarchiestufe von Personen mit deren Wahrnehmung des Organisationsklimas korrelieren. D.h. Personen mit gleichen beruflichen Positionen nehmen das Organisationsklima ähnlich wahr. Demzufolge kann angenommen werden, dass Personen mit verschiedenen beruflichen Positionen bzw. Funktionen das Organisationsklima unterschiedlich wahrnehmen. Jackofsky und Slocum (1988) konnten überdies nachweisen, dass die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Abteilung der Organisation das kollektive Organisationsklima beeinflusst. Somit lässt sich vermuten, dass das Organisationsklima zwischen verschiedenen Abteilungen einer Organisation unterschiedlich ausfällt. Drittens lässt sich mit Bezug auf den symbolischen Interaktionismus vermuten, dass Personen mit verschiedenen betrieblichen Funktionen unterschiedlichen Arbeitsgruppen angehören und daher weniger miteinander interagieren als mit den Mitgliedern derselben Arbeitsgruppe. Dies kann dazu führen, dass die Personen aus unterschiedlichen Arbeitsgruppen den Ereignissen der Organisation eine unterschiedliche Bedeutung beimessen, was zur Entstehung unterschiedlicher Wahrnehmungen des Organisationsklimas führen kann (Schneider & Reichers, 1983). Dies dürfte insbesondere für grössere Betriebe zutreffen, wie z.B. für Spitäler oder Pflegeheime, in denen der/die Betriebsverantwortliche und die Berufsbildner/innen in verschiedenen Abteilungen arbeiten und mehrere Lernende ausgebildet werden. Inwiefern sich die Wahrnehmungen zwischen den Personen mit unterschiedlichen Funktionen unterscheiden, lässt sich theoretisch nicht bestimmen. Allerdings liegen vereinzelt empirische Befunde vor (von Rosenstiel & Bögel, 1992; von Rosenstiel et al., 1983), die nachweisen, dass ein positiver Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung des Organisationsklimas und der beruflichen Position einer Person besteht. Personen mit einer höheren beruflichen Position bzw. Personen mit einer Vorgesetztenfunktion nehmen das Organisationsklima signifikant positiver wahr als Personen mit einer vergleichsweise niedrigeren Position. Daher ist für die vorliegende Untersuchung zu erwarten, dass die Betriebsverantwortlichen das Organisationsklima am positivsten einschätzen, während die Lernenden das Organisationsklima am negativsten wahrnehmen. Für die Berufsbildner/innen lässt sich vermuten, dass sie über eine negativere Einschätzung als die Betriebsverantwortlichen verfügen und über eine positivere Wahrnehmung als die Lernenden. Bei den Führungssubskalen wird die Selbsteinschätzung der Betriebsverantwortlichen der Fremdeinschätzung der Berufsbild-

ner/innen und Lernenden gegenübergestellt. Studien zeigen, dass die Selbstwahrnehmung des eigenen Verhaltens deutlich positiver ausfällt, als wenn das Verhalten von anderen Personen, z.B. von Angestellten oder Mitarbeitenden, beurteilt wird. Zudem weisen Untersuchungen darauf hin, dass insbesondere zwischen der Selbstbeurteilung der Vorgesetzten und der Fremdbeurteilung durch die Angestellten nur eine geringe Korrelation besteht, wobei sich erstere im Vergleich zu letzteren deutlich positiver einschätzten (Atwater & Yammarino, 1992; Atwater, Waldman, Ostroff, Robie & Johnson, 2005; Conway & Huffcutt, 1997; Harris & Schaubroeck, 1988; Mabe & West, 1982, Ostroff, Atwater & Feinberg, 2004). So kann für die Skalen der Führung angenommen werden, dass sich die Betriebsverantwortlichen deutlich positiver einschätzen als sie von den Berufsbildnern/-bildnerinnen und Lernenden eingeschätzt werden. Für die zweite Fragestellung können folgende Hypothesen formuliert werden:

H2a: Die Betriebsverantwortlichen nehmen das Organisationsklima im Lehrbetrieb als positiver wahr als die Berufsbildner/innen.

H2b: Die Betriebsverantwortlichen nehmen das Organisationsklima im Lehrbetrieb als positiver wahr als die Lernenden.

H2c: Die Berufsbildner/innen nehmen das Organisationsklima im Lehrbetrieb als positiver wahr als die Lernenden.

Untersuchungen, die Jugendliche mit der Erfahrung einer LVA nach ihren Auflösungsgründen fragen, weisen auf die Bedeutung des Organisationsklimas bei LVA hin. Die betroffenen Jugendlichen geben als Ursache in erster Linie Konflikte zwischen den Lernenden und dem Berufsbildner/der Berufsbildnerin, dem/der Vorgesetzten oder den Arbeitskollegen/-kolleginnen an. Zudem berichten sie häufig, dass das schlechte Betriebsklima allgemein sowie die mangelnden Mitsprachemöglichkeiten für LVA verantwortlich gewesen seien. Auch die Berufsbildner/innen aus Betrieben mit LVA schreiben den Konflikten mit den Lernenden eine zentrale Rolle zu. Anderen Aspekten des Organisationsklimas messen sie in Zusammenhang mit LVA dagegen einen deutlich geringeren Stellenwert bei. Weitere empirische Evidenz für die Bedeutung des Organisationsklimas im Lehrbetrieb bei LVA liefern Untersuchungen, die von LVA betroffene Jugendliche mit Jugendlichen, die keine LVA zu verzeichnen hatten, vergleichen. Lernende mit LVA berichten, verglichen mit jenen ohne LVA, von erheblich mehr Konflikten mit dem Berufsbildner/der Berufsbildnerin, dem/der Vorgesetzten und den Arbeitskollegen/-kolleginnen, einer höheren Belastung im Lehrbetrieb sowie einer geringeren Verbundenheit mit dem Betrieb. Zudem hätten sie sich weniger wohl in der Ar-

beitsgruppe gefühlt, weniger Lob, Anerkennung und Vertrauen durch den Berufsbildner/die Berufsbildnerin erhalten und seien weniger stolz auf ihren Lehrbetrieb gewesen (Allidi, 2012; Bednarz, 2014; Berweger et al., 2013; Cully & Curtain, 2001; Lamamra & Masdonati, 2008, 2009; Mathis & Folie, 2011; NCVET, 2009, 2010; Neuenschwander, 1999; Neuenschwander & Dumont, 1997; Neuenschwander et al., 1996; Patterson Market Research, 2004; Piening et al., 2012; Snell & Hart, 2008; Stalder & Schmid, 2006; Westdeutscher Handwerkskammertag, 2002b). In Bezug auf die Unterschiede im Organisationsklima zwischen Betrieben mit und ohne LVA kann daher zumindest für die Skalen Vorgesetzte/r, Kollegialität, Belastung, Information und Mitsprache sowie Einstellung zum Beruf angenommen werden, dass diese in Betrieben ohne LVA deutlich positiver ausfallen als in Betrieben, die eine LVA zu verzeichnen hatten (Hypothese 3). Betreffend die Frage nach dem Einfluss des Organisationsklimas auf die Auftretenswahrscheinlichkeit von LVA lässt sich vermuten, dass positivere Ausprägungen in den genannten Skalen das Risiko für eine LVA reduzieren (Hypothese 4). Zusätzliche Hinweise für ein positiveres Organisationsklima in Lehrbetrieben ohne LVA, verglichen mit Lehrbetrieben mit LVA, sowie für einen positiven Einfluss des Organisationsklimas für die Stabilität von Lehrverträgen lassen sich Kapitel 3 zum Organisationsklima entnehmen. Die theoretischen Modelle des Organisationsklimas sowie der Forschungsstand zum Einfluss des Organisationsklimas auf psychologische Konstrukte zeigen, dass das Organisationsklima signifikant positiv mit bestimmten kognitiven und affektiven Zuständen sowie der Leistung und dem Verhalten der Mitarbeitenden zusammenhängt. Zudem zeigt der Forschungsstand in Bezug auf die Führung, dass die Mitarbeiterorientierung signifikant positiv mit der Arbeitszufriedenheit und die Aufgabenorientierung signifikant positiv mit der Leistung der Mitarbeitenden zusammenhängt (Judge et al., 2004). Bei der Führungssubskala Management by Exception active weist die Mehrheit der Untersuchungen auf signifikant positive Zusammenhänge mit der Effektivität der Führung, der Zufriedenheit mit dem/der Vorgesetzten, dem Commitment, der Leistung und der Arbeitszufriedenheit der Mitarbeitenden hin (Avolio, 1999; Bass et al., 2003; Dum Dum et al., 2002, 2013; Felfe, 2006b; Judge & Piccolo, 2004; Scott Derue et al., 2011). Basierend auf diesen Befunden, die zeigen, dass ein positives Organisationsklima mit positiven Outcomes zusammenhängt, kann auch für die Stabilität von Lehrverträgen ein positiver Zusammenhang mit dem Organisationsklima vermutet werden (Frage 4). Es kann ebenfalls angenommen werden, dass das Organisationsklima in Betrieben ohne LVA positiver ausfällt als in Betrieben mit LVA (Frage 3). Für die Unterschiede im Organisationsklima zwischen Betrieben mit und ohne LVA (Frage 3) sowie den Zusammenhang zwischen

dem Organisationsklima in Lehrbetrieben und der Auftretenswahrscheinlichkeit einer LVA (Frage 4) lassen sich folgende Hypothesen ableiten:

- H3a:** Die Betriebsverantwortlichen in von LVA betroffenen Lehrbetrieben nehmen das Organisationsklima als negativer wahr als die Betriebsverantwortlichen in Lehrbetrieben ohne LVA.
- H3b:** Die Berufsbildner/innen in von LVA betroffenen Lehrbetrieben nehmen das Organisationsklima als negativer wahr als die Berufsbildner/innen in Lehrbetrieben ohne LVA.
- H3c:** Die Lernenden in von LVA betroffenen Lehrbetrieben nehmen das Organisationsklima als negativer wahr als die Lernenden in Lehrbetrieben ohne LVA.
- H4a:** Die Wahrnehmung des Organisationsklimas der Betriebsverantwortlichen beeinflusst die Wahrscheinlichkeit des Eintretens einer LVA.
- H4b:** Die Wahrnehmung des Organisationsklimas der Berufsbildner/innen beeinflusst die Wahrscheinlichkeit des Eintretens einer LVA.
- H4c:** Die Wahrnehmung des Organisationsklimas der Lernenden beeinflusst die Wahrscheinlichkeit des Eintretens einer LVA.

5. Methode

5.1 Das STABIL-Projekt

Bei der Studie STABIL: Stabile Lehrverträge – die Rolle des Ausbildungsbetriebs (Gurtner & Schumann, 2014) handelt es sich um ein vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) finanziertes Kooperationsprojekt der beiden Universitäten Fribourg (Prof. Dr. Jean-Luc Gurtner) und Konstanz (Prof. Dr. Stephan Schumann). Ziel des Forschungsprojekts ist es, Faktoren aufseiten der Ausbildungsbetriebe zu identifizieren, die eine stabile berufliche Grundbildung ermöglichen und damit Lehrvertragsauflösungen (LVA) verhindern können. Im Zentrum der Studie stehen zwei übergeordnete Fragestellungen:

- 1) Welches sind die Faktoren im Lehrbetrieb, die für Stabilität der Lehrverträge sorgen?
- 2) Wie setzen sich Lehrbetriebe mit der Problematik von (möglichen) Lehrvertragsauflösungen auseinander?

Ausgehend von diesen beiden übergeordneten Fragestellungen werden im Forschungsprojekt weitere differenzierte Fragen verfolgt (für einen Überblick vgl. Gurtner & Schumann, 2014). Die vorliegende Arbeit bildet ein Teilprojekt der STABIL-Studie und verfügt daher über dasselbe Untersuchungsdesign und dieselbe Stichprobe wie die Studie STABIL. Für die statistischen Analysen wurde ein Teil der Daten des Forschungsprojekts STABIL verwendet. Im folgenden Abschnitt wird das Untersuchungsdesign des STABIL-Projekts vorgestellt.

5.2 Untersuchungsdesign und Stichprobe

5.2.1 Untersuchungsdesign

Bei der Studie handelt es sich um eine im Querschnittsdesign angelegte, repräsentative Befragung von Deutschschweizer Lehrbetrieben, die in den Berufen „Koch/Köchin“ und „Maler/-in“ ausbilden von denen die eine Hälfte im Zeitraum von August 2010 und März 2012 mindestens eine Lehrvertragsauflösung (LVA) zu verzeichnen hatte und die andere Hälfte nicht. Kern der Untersuchung bilden Gruppenvergleiche zwischen Betrieben mit und ohne LVA. Die Auswahl der beiden Berufe erfolgte aufgrund von vier Kriterien:

- 1) Beide Berufe weisen überdurchschnittlich hohe LVA-Quoten auf („Maler/-in“: ca. 25% - 31%, „Koch/Köchin“: ca. 30% - 37%, Stalder & Schmid 2006; Rottermann, in Bearbeitung).
- 2) Beide Berufe gehören zu den 20 meistgewählten Berufen in der Schweiz („Maler/-in“: Platz 18, „Koch/Köchin“: Platz 6, SBFI, 2014).

- 3) Beide Berufe unterscheiden sich stark hinsichtlich des Charakters ihrer betrieblichen Lernumgebung.
- 4) Die Berufsverbände (Schweizerischer Maler- und Gipser-Verband [SMGV] und Hotel & Gastro Formation) beider Berufe sicherten dem Projekt ihre Unterstützung zu, ohne die ein solches Projekt nicht durchführbar wäre.

Vor der Haupterhebung fand im Oktober und November 2012 ein Pre-Test der Studie statt. Die schriftliche Befragung fand im Zeitraum von Dezember 2012 bis Januar 2013 statt und erfolgte je nach Wunsch der befragten Personen online oder per Paper-Pencil. Der Fragebogen wurde vor der Haupterhebung im Pre-Test validiert. Als Designerweiterung wurden im März und April 2013 die Lernenden der untersuchten Betriebe befragt, wobei nur Auszubildende einbezogen werden konnten, die zu diesem Zeitpunkt ihre Ausbildung im Lehrbetrieb absolvierten. Die Lernenden, die im Zeitraum von August 2012 und März 2012 von der LVA betroffen waren, konnten nicht befragt werden. Dies hat zur Folge, dass aufseiten der Lernenden keine Unterscheidung zwischen Lernenden mit und ohne LVA vorgenommen werden kann. Aufgrund dieser Einschränkung wurden die Lernenden ungefähr ein Jahr später nochmals befragt, um insbesondere zu erfassen, ob die Jugendlichen ihre berufliche Grundbildung „regulär“ fortgesetzt haben oder ob sie ihren Lehrvertrag aufgelöst haben. Mit Hilfe dieser Nachbefragung sollte geprüft werden, ob die Lernenden aus Betrieben mit früheren LVA wiederum gehäuft LVA aufweisen. Zusätzlich sollten bestimmte Ursache-Wirkungszusammenhänge aufseiten der Lernenden untersucht werden. Dieses Vorgehen sollte zur kriterialen Validitätsprüfung des Instrumentariums führen. Allerdings konnten die Ziele der Nachbefragung aufgrund des hohen Ausfalls der befragten Lernenden von der ersten zur zweiten Befragung (30% Ausfallquote) und der damit verbundenen geringen Stichprobengröße ($N = 155$) nicht erreicht werden. Als Vertiefung zu den Ergebnissen der quantitativen Haupterhebung wurden im November und Dezember 2013 qualitative Interviews mit Berufsbildner/innen beider Berufe sowie Branchenvertretern/-vertreterinnen durchgeführt. Für die statistischen Analysen der vorliegenden Untersuchung werden jedoch nur die Daten der Haupterhebung sowie der Befragung der Lernenden herangezogen, d.h. die Daten der Nachbefragung der Lernenden sowie der qualitativen Interviews werden nicht verwendet.

5.2.2 Gewinnung der Stichprobe

Zur Bestimmung des optimalen Stichprobenumfangs wurde eine Poweranalyse bei der Annahme von durchschnittlich kleinen Effekten und eines alpha-Fehlers von 0.05 sowie einer Teststärke von 0.8 für die verschiedenen Auswertungsverfahren (t-Test, Korrelation, ANO-

VA) durchgeführt. Diese führte zum Ergebnis, dass eine Stichprobengrösse von gesamthaft 800 Lehrbetrieben optimal wäre, sodass die vier Teilgruppen stratifiziert nach Beruf und LVA je $n = 200$ umfassen würden. Um die Grundgesamtheit, aus der die repräsentative Stichprobe gezogen werden sollte, zu bestimmen, wurden Betriebe mit Hilfe der anonymisierten Betriebsdatenbanken aus den kantonalen Berufsbildungsämtern der deutschsprachigen Schweiz (ausser Wallis und Fribourg, da mehrheitlich französischsprachig) ausgewählt, die zwischen August 2010 und März 2012 in den Berufen „Koch/Köchin“ bzw. „Maler/-in“ ausgebildet haben. Lehrverbände, Lehrwerkstätten sowie Betriebe, bei denen die LVA aufgrund einer besonderen Ursache erfolgte, wie z.B. Tod des Berufsbildners/der Berufsbildnerin oder Konkurs des Betriebs, wurden ausgeschlossen. Letztlich lag eine Grundgesamtheit von $N = 3976$ Lehrbetrieben vor. Auf dieser Basis wurde durch ein externes Forschungsinstitut eine repräsentative Stichprobe gezogen, wobei explizit nach der Berufszugehörigkeit sowie dem Status der LVA und implizit nach der Kantonszugehörigkeit sowie der Betriebsgrösse stratifiziert wurde. Die ausgewählte Stichprobe setzte sich schliesslich aus 1198 Betrieben zusammen, die in der Folge über die jeweiligen kantonalen Berufsbildungsämter kontaktiert und um ihre Teilnahme am Forschungsprojekt gebeten wurden. Ihre Zusage erklärten hierauf 421 Betriebe, allerdings nahmen letzten Endes trotz mehrfacher Nachfassaktionen nur 335 Ausbildungsbetriebe an der Untersuchung teil (28% Rücklauf). Die Analysen werden mit gewichteten Daten durchgeführt, um die Grundgesamtheit möglichst gut zu repräsentieren. Um die Stichprobe der Lernenden zu gewinnen, wurden die befragten Betriebe angeschrieben und gebeten, ihren Lernenden die Teilnahmeerklärung für die Befragung weiterzuleiten. Daraufhin erklärten sich 295 Lernende zur Teilnahme an der Befragung bereit. 225 Lernende füllten letztlich den Fragebogen aus. Die Lernenden stammten aus 157 Lehrbetrieben. Das bedeutet, dass von einigen Betrieben mehrere Lernende an der Befragung teilgenommen haben, sodass diese Betriebe in der Stichprobe überrepräsentiert sind. Dagegen liegen von 178 Lehrbetrieben keine Daten der Lernenden vor. Im Falle der Lernenden kann deshalb nicht mehr von einer repräsentativen Stichprobe ausgegangen werden. Die Analysen mit den Daten der Lernenden wurden ungewichtet durchgeführt.

5.2.3 Beschreibung der Stichprobe

Aus Tabelle 2 geht die Verteilung der Lehrbetriebe nach Beruf und LVA hervor. Dabei wird ersichtlich, dass der Stichprobenumfang letztlich deutlich geringer ausgefallen ist, als ursprünglich angestrebt wurde. Positiv zu beurteilen ist jedoch, dass die vier Felder (Teilgruppen Beruf x Lehrvertragsauflösung) annäherungsweise gleich stark besetzt sind. Für die statistischen Analysen gilt zu berücksichtigen, dass aufgrund des reduzierten Stichprobenumfangs

das Risiko besteht, Fehler 2. Art zu begehen, d.h. dass fälschlicherweise die Nullhypothese beibehalten wird. Deshalb werden – z.B. bei Gruppenvergleichen – Effektstärkenberechnungen vorgenommen, um unabhängig vom Signifikanzniveau Hinweise auf die Bedeutung der Unterschiede zu erhalten.

Tabelle 2

Verteilung der Betriebe nach Beruf und LVA

Beruf	Lehrvertragsauflösung	
	Ja	Nein
Koch/Köchin	63	102
Maler/in	73	97
Total	136	199

Die Stichprobe setzt sich aus $N = 165$ Gastronomiebetrieben und $N = 170$ Malerbetrieben zusammen. Hinsichtlich der Betriebsgrösse zeigen sich deutliche berufsspezifische Unterschiede. Während es sich bei den Malerbetrieben mehrheitlich um kleine Unternehmen handelt (90% haben höchstens 25 Mitarbeitende), ist die Verteilung bei Betrieben im Gastronomiebereich ausgeglichener (siehe Tabelle 3). Aus Tabelle 4 wird die Verteilung der Ausbildungsdauer der Betriebe ersichtlich. Dabei zeigt sich, dass es sich sowohl bei den Malern/Malerinnen als auch den Köchen/Köchinnen in der Regel um Ausbildungsbetriebe handelt, die schon seit längerer Zeit ausbilden.

Tabelle 3

Verteilung der Betriebsgrösse nach Beruf

Beruf	Betriebsgrösse						
	1-5	6-10	11-25	26-50	51-100	101-250	>250
Koch/Köchin	6	23	44	25	28	20	18
Maler/in	52	58	43	11	5	0	1
Total	58	81	87	36	33	20	19

Tabelle 4

Verteilung der Ausbildungsdauer der Betriebe nach Beruf

Beruf	Frage: Seit wann bildet der Betrieb aus?				
	0-5 Jahre	6-10 Jahre	11-15 Jahre	16-20 Jahre	>20 Jahre
Koch/Köchin	21	33	23	15	69
Maler/in	11	18	29	19	93
Total	32	51	52	34	162

In Tabelle 5 sind die Verteilungen der befragten Personen bzgl. ihrer Funktion, des Geschlechts, des Alters sowie der individuellen Erfahrung in der beruflichen Ausbildung von Lernenden dargestellt. Es zeigt sich, dass vor allem in Malerbetrieben die Befragten zugleich die Betriebsverantwortung innehaben, Männer in der Stichprobe deutlich übervertreten sind und es sich bei den Berufsbildnern/-bildnerinnen mehrheitlich um erfahrenes Ausbildungspersonal handelt. Aus Tabelle 6 geht die Verteilung der befragten Lernenden zum Lehrjahr, Geschlecht und Alter hervor. Die Lernenden sind anteilmässig ungefähr gleich auf die drei Lehrjahre verteilt. Weibliche Lernende sind in der Stichprobe leicht übervertreten.

Tabelle 5

Merkmale der Versuchspersonen nach Beruf

Beruf	Funktion im Betrieb			Geschlecht		Alter		Erfahrung in der Ausbildung (ohne BV)	
	BB	BB&BV	BV	w	m	M	SD	M	SD
Koch/Köchin	90	75	76	55	186	45.56	9.62	15.98	9.78
Maler/in	28	142	27	17	179	45.30	9.26	15.77	8.97
Total	118	217	103	72	365	45.44	9.45	15.87	9.37

Anmerkungen. BB: Berufsbildner/in, BB&BV: zugleich Berufsbildner/in und Betriebsverantwortliche/r, BV: Betriebsverantwortliche/r.

Tabelle 6

Merkmale der Auszubildenden nach Beruf

Beruf	Lehrjahr			Geschlecht		Alter	
	1. LJ	2. LJ	3. LJ	w	m	M	SD
Koch/Köchin	36	34	31	60	43	19.13	4.55
Maler/in	47	38	36	69	53	18.40	2.54
Total	83	72	67	129	96	18.73	3.61

5.3 Erhebungsinstrumente

5.3.1 Übersicht über das Instrumentarium

Tabelle 7

Eingesetzte Instrumente

Dimension	Skalen	BB/BB&BV	BV	Lernende	Quelle
Betriebsgrösse		1 Item	1 Item		Eigenentwicklung
LVA		1 Item	1 Item		Eigenentwicklung
Organisations- klima	Mitarbeiter- orientierung	BB 9 Items $\alpha = .95$	9 Items $\alpha = .86$	9 Items $\alpha = .96$	Daumenlang & Müskens (2004); Rosenstiel & Bögel (1992)
		BB&BV 9 Items $\alpha = .86$			
	Aufgaben- orientierung	BB 4 Items $\alpha = .89$	4 Items $\alpha = .75$	4 Items $\alpha = .83$	
		BB&BV 4 Items $\alpha = .76$			
Management by Exception active	BB 4 Items $\alpha = .80$	4 Items $\alpha = .82$	4 Items $\alpha = .81$	Felfe & Gohil (2002), deutsche Übersetzung von Bass & Avolio (1995)	
	BB&BV 4 Items $\alpha = .83$				
Lernende		3 Items $\alpha = .76$	–	–	Eigenentwicklung

Dimension	Skalen	BB/BB&BV	BV	Lernende	Quelle	
Organisations- klima	Kollegialität allgemein	BB 9 Items $\alpha = .84$	9 Items $\alpha = .76$	9 Items $\alpha = .90$	Daumenlang & Müskens (2004); Rosenstiel & Bögel (1992)	
		BB&BV 9 Items $\alpha = .82$				
	Kollegialität Lernende	BB 6 Items $\alpha = .77$	6 Items $\alpha = .61$	4 Items $\alpha = .74$	Eigenentwicklung in Anlehnung an Dau- menlang & Müskens (2004)	
		BB&BV 6 Items $\alpha = .77$				
	Arbeits- belastung allgemein	BB 4 Items $\alpha = .75$	BB&BV 4 Items $\alpha = .72$	–	4 Items $\alpha = .63$	Daumenlang & Müskens (2004); Rosenstiel & Bögel (1992)
Arbeits- belastung Lernende	BB 4 Items $\alpha = .84$	BB&BV 4 Items $\alpha = .76$	–	–	Eigenentwicklung	
Handlungsspiel- raum allgemein	BB 3 Items $\alpha = .82$	BB&BV 3 Items $\alpha = .82$	3 Items $\alpha = .88$	–	Daumenlang & Müskens (2004)	

Dimension	Skalen	BB/BB&BV	BV	Lernende	Quelle
	Handlungsspielraum Lernende	BB 3 Items $\alpha = .94$ BB&BV 3 Items $\alpha = .85$	–	–	Eigenentwicklung in Anlehnung an Daumenlang & Müskens (2004)
	Information und Mitsprache	BB 5 Items $\alpha = .82$ BB&BV 3 Items $\alpha = .69$	3 Items $\alpha = .58$	5 Items $\alpha = .75$	Eigenentwicklung in Anlehnung an Daumenlang & Müskens (2004) und Rosenstiel & Bögel (1992)
Organisationsklima	Weiterbildung	BB 6 Items $\alpha = .81$ BB&BV 6 Items $\alpha = .82$	5 Items $\alpha = .81$	–	Rosenstiel & Bögel, 1992; Eigenentwicklung
	Lohn	BB 4 Items $\alpha = .93$ BB&BV 4 Items $\alpha = .94$	3 Items $\alpha = .85$	–	Daumenlang & Müskens (2004)
	Einstellung zum Beruf	BB 6 Items $\alpha = .90$ BB&BV 6 Items $\alpha = .89$	6 Items $\alpha = .83$	6 Items $\alpha = .90$	Eigenentwicklung

Anmerkungen. BB: Berufsbildner/in, BB&BV: zugleich Berufsbildner/in und Betriebsverantwortliche/r, BV: Betriebsverantwortliche/r.

5.3.2 Betriebsgrösse

Die Betriebsgrösse wurde über ein Item mit 7-stufigem Antwortformat erhoben (siehe Tabelle 8). Aufgrund der ungleichen Verteilung der Betriebsgrösse bei Malern/Malerinnen und Köchen/Köchinnen (siehe Tabelle 2) wurde das Antwortformat für beide Berufe unterschiedlich komprimiert. Bei den Malern/Malerinnen wurde das 7-stufige Antwortformat auf ein 4-stufiges komprimiert und bei den Köchen/Köchinnen auf 6 Stufen. Bei Analysen, die für beide Berufe getrennt durchgeführt wurden, wurden die berufsspezifischen Betriebsgrössen verwendet, ansonsten das Item mit 7-stufigem Antwortformat.

Tabelle 8

Item zur Erfassung der Betriebsgrösse

Item	Antwortformat		
	Gesamt	Maler/innen	Köche/Köchinnen
Wie viele Mitarbeiter/innen sind in Ihrem Betrieb beschäftigt?	1 = 1-5		1 = 1-10
	2 = 6-10	1 = 1-5	2 = 11-25
	3 = 11-25	2 = 6-10	3 = 26-50
	4 = 26-50	3 = 11-25	4 = 51-100
	5 = 51-100	4 = mehr als 25	5 = 101-250
	6 = 101-250		6 = mehr als 250
	7 = mehr als 250		

5.3.3 Lehrvertragsauflösungen

Der Status Lehrvertragsauflösung (LVA-Amt) wurde als dichotome Variable mit dem Antwortformat Ja/Nein erhoben. Die Angaben, ob die Betriebe im Zeitraum von August 2010 bis März 2012 eine LVA zu verzeichnen hatten, stammen von den kantonalen Berufsbildungsämtern.

5.3.4 Organisationsklima

In der vorliegenden Arbeit wird das Organisationsklima im Sinne eines globalen bzw. molaren Konzeptes erfasst, das verschiedene Dimensionen enthält. Aus den theoretischen Ausführungen zum Organisationsklima geht hervor, dass bislang keine zufriedenstellende, allgemeingültige Theorie zum Organisationsklima entwickelt werden konnte, aus der sich eindeutig Dimensionen und Items zur Erfassung des Organisationsklimas ableiten lassen. Vielmehr liegen zahlreiche unterschiedliche Modelle vor, die sich sowohl inhaltlich in den aufgeführten Dimensionen als auch in deren Anzahl unterscheiden. Trotz der grossen Unterschiede zwischen den verschiedenen Modellen weisen diese dennoch einige Gemeinsamkeiten auf. In der Regel enthalten die Modelle Dimensionen, die sich auf die sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz, die Zusammenarbeit und gegenseitige Unterstützung der Mitarbeitenden, die Autonomie und Kontrolle beim Ausführen der Arbeit, die Führung der Mitarbeitenden, die persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten, das Be- und Entlohnungssystem sowie die Einstellungen zum Beruf oder zur Arbeit beziehen (vgl. 3.2.3 Inhalte des Organisationsklimas). Diese zwischen den verschiedenen theoretischen Modellen gemeinsamen Dimensionen wurden bei der Entwicklung des Instrumentariums der vorliegenden Untersuchung weitgehend berücksichtigt. Für die Entwicklung der Skalen und den dazugehörigen Items wurde auf bereits bestehende, für den deutschen Sprachraum adaptierte Erhebungsverfahren zurückgegriffen, die bereits in anderen wissenschaftlichen Untersuchungen eingesetzt wurden und über zufriedenstellende Gütekriterien verfügen. Dabei handelt es sich um den Fragebogen zur Erfassung des Organisationsklimas (FEO) von Daumenlang und Müskens (2004), den Erhebungsbogen zur Erfassung des Betriebs- und Organisationsklimas von von Rosenstiel und Bögel (1992) sowie die durch Felfe und Gohil (2002) vorgenommene deutsche Übersetzung des Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) von Bass und Avolio (1995). Aus diesen Instrumenten wurden einzelne Items oder vollständige Skalen übernommen und für die Situation der Berufsbildung angepasst. Bei einzelnen Skalen handelt es sich um Eigenentwicklungen. Das Organisationsklima wurde im Sinne des psychologischen Klimas nach James und Jones (1974) als individuelle Wahrnehmung der organisationalen Umwelt erhoben. Obwohl in einigen Betrieben mit dem/der Betriebsverantwortlichen, dem Berufsbildner/der Berufsbildnerin und den Lernenden bis zu drei Personen befragt wurden, konnten deren Wahrnehmungen nicht aggregiert werden, da sie das Organisationsklima aus einer unterschiedlichen Perspektive schildern und die Items daher über unterschiedliche Formulierungen verfügen (Bsp. „Mein/e direkte/r Vorgesetzte/r verfolgt alle Fehler konsequent.“ vs. „Ich verfolge alle Fehler konsequent.“). Bei der Formulierung der Items wird die von Schneider et al. (2011a) vorgeschlagene Spezifizierung der

Ebenen, auf die sich die Items beziehen, nicht vorgenommen. Das bedeutet, es werden sowohl Sachverhalte beschrieben, die sich auf die gesamte Organisation beziehen (Bsp. „Bei uns gibt es häufig Spannungen zwischen älteren und jüngeren Kollegen/Kolleginnen.“) als auch Aspekte auf Ebene des befragten Individuums (Bsp. „Ich bin als Person im Kollegenkreis anerkannt.“). Zudem wurde die Trennung zwischen deskriptiven Items für das psychologische Klima und evaluativen Items für die Arbeitszufriedenheit nicht vollständig eingehalten. Die Skalen enthalten neben beschreibenden Items (Bsp. „Die Betriebsleitung ist stets bereit, die Ideen und Vorschläge von uns Mitarbeitenden zu berücksichtigen.“) auch Items, bei denen wertend Stellung genommen wird (Bsp. „Über Neuerungen werden wir gut informiert.“). Diese beiden Limitationen wurden in Kauf genommen, weil die Erhebungsinstrumente, von denen die Items stammen, über eine hohe psychometrische Qualität verfügen. Das Instrumentarium wurde in einem Pre-Test validiert. In den nachfolgenden Abschnitten werden die verwendeten Skalen beschrieben. Genaue Angaben zu den Skalen, wie die Anzahl der Items, die Itemformulierungen und das Antwortformat, lassen sich den Tabellen im Anhang A entnehmen. Die Korrelationen zwischen den verschiedenen Skalen des Organisationsklimas sind in Anhang B aufgeführt.

Vorgesetzte/r

Die Skala Vorgesetzte/r setzt sich aus vier Subskalen zusammen. Die Einteilung in die beiden Subskalen Mitarbeiterorientierung und Aufgabenorientierung wurde auf Basis theoretischer Überlegungen vorgenommen. Die Items wurden nach inhaltlichen Gesichtspunkten den beiden Subdimensionen zugeordnet. Die Subskala Mitarbeiterorientierung erfasst den Umgang und die Beziehung des/der Vorgesetzten mit bzw. zu seinen/ihren Mitarbeitenden. Sie soll Aufschluss geben über die Wärme, das Vertrauen, die Freundlichkeit und Achtung, welche der/die Vorgesetzte seinen/ihren Mitarbeitenden entgegenbringt. Bei einem aufgabenorientierten Führungsstil steht die effiziente Erfüllung des Arbeitsauftrages im Vordergrund. Die Subskala misst, inwiefern der/die Vorgesetzte klare Arbeitsziele setzt, die Arbeitsaufgaben verteilt und die Mitarbeitenden bei Erreichung der Ziele belohnt (Blake & Mouton, 1964). Die Subskala Management by Exception active wurde als bereits bestehende Subskala übernommen. Sie stellt eine Subdimension des transaktionalen Führungsstils nach Bass und Avolio (1990) dar und erfasst, inwiefern der/die Vorgesetzte die Leistung seiner/ihrer Mitarbeitenden überwacht und wenn nötig eingreift. Vorgesetzte mit hohen Ausprägungen in dieser Subskala konzentrieren sich in erster Linie auf die Überwachung von Abläufen und Vorgängen und kontrollieren die Zielerreichung der Arbeit (Felfe, 2006b). Der Führungsstil Management by Exception active lässt sich im Hinblick auf die verwendeten Items auch als Fehlerorientierung

bezeichnen. In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff synonym für Management by Exception active verwendet. Die Skala Lernende stellt eine Eigenentwicklung dar und erhebt das Engagement und Interesse des/der Betriebsverantwortlichen für die Ausbildung der Lernenden.

Kollegialität

Die Skala Kollegialität setzt sich aus zwei Subskalen zusammen. Die Subskala Kollegialität allgemein wurde aus dem Instrument von Daumenlang und Müskens (2004) übernommen und mit zwei Items aus dem Fragebogen von von Rosenstiel & Bögel (1992) ergänzt. Diese erfasst zum einen die Erreichung des Arbeitsziels und zum anderen die emotionale Eingebundenheit in die Gruppe. Die zweite Subskala Kollegialität in Bezug auf die Lernenden bezieht sich auf die Zusammenarbeit zwischen den Lernenden und den Arbeitskollegen/-kolleginnen sowie die emotionale Eingebundenheit des/der Lernenden in die Arbeitsgruppe. Bei dieser Subskala handelt es sich um eine Eigenentwicklung, die in Anlehnung an Daumenlang und Müskens (2004) sowie von Rosenstiel und Bögel (1992) vorgenommen wurde.

Arbeitsbelastung

Die Skala Arbeitsbelastung umfasst zwei Subskalen. Die erste bezieht auf die Arbeitsbelastung im Allgemeinen. Für deren Messung wurden einzelne Items aus den Fragebögen von Daumenlang und Müskens (2004) sowie von von Rosenstiel und Bögel (1992) verwendet. Die zweite Subskala misst die Belastung, die aufgrund der Ausbildung der Lernenden entsteht, und stellt eine Eigenentwicklung dar.

Handlungsspielraum

Die Skala Handlungsspielraum setzt sich aus zwei Subskalen zusammen, wovon die erste vollständig vom Instrument von Daumenlang und Müskens (2004) übernommen worden ist und die zweite in Anlehnung an die beiden Autoren entwickelt wurde. Die Subskala Handlungsspielraum allgemein bezieht sich auf die Initiative und Selbstverantwortung, welche die Befragten beim Ausführen ihrer Arbeit haben. Die Subskala Handlungsspielraum in Bezug auf die Ausbildung der Lernenden misst, inwiefern die Berufsbildner/innen bei der Gestaltung der Ausbildung eingeschränkt oder begrenzt werden.

Information und Mitsprache

Für die Konstruktion der Skala wurden einige Items aus den Fragebögen von Daumenlang und Müskens (2004) sowie von von Rosenstiel und Bögel (1992) für die vorliegende Untersuchung angepasst. Sie misst das Ausmass, zu dem Mitarbeitende über Angelegenheiten der

Organisation informiert werden, sowie das Ausmass ihrer Mitsprachemöglichkeiten. Für die Betriebsverantwortlichen waren einige Fragen nicht sinnvoll beantwortbar. Daher wurden diese Items weggelassen und es wurde eine verkürzte Skala gebildet.

Weiterbildung

Die Skala Weiterbildung misst den Stellenwert, welcher der Weiterbildung im Betrieb der befragten Person zukommt, sowie deren persönliches Interesse, sich weiterzubilden. Die Weiterbildung umfasst sowohl berufsspezifische Angebote als auch Kurse in Bezug auf die Ausbildung der Lernenden. Bei der Skala, die von den Betriebsverantwortlichen erhoben worden ist, wurde ein Item (wei_6) bereits vor der Durchführung der Befragung ausgeschlossen, da es für den Betriebsverantwortlichen/die Betriebsverantwortliche nicht sinnvoll beantwortbar war. Die Konstruktion der Skala stellt eine Eigenentwicklung unter der Verwendung eines Items (wei_2) aus dem Fragebogen von von Rosenstiel und Bögel (1992) dar.

Lohn

Die Skala Lohn erfasst die Zufriedenheit der befragten Person mit ihrem Gehalt. Dazu wurde die vollständige Skala von dem Instrument von Daumenlang und Müskens (2004) übernommen und für die Untersuchung leicht adaptiert. Bei der Befragung der Berufsbildner/innen wurde zudem ein Item (Lohn_3) ergänzt, das die Zufriedenheit mit der Entlohnung bezüglich der Tätigkeit als Berufsbildner/in misst.

Einstellung zum Beruf

Die Skala, welche die Einstellung zur Arbeit und zum Beruf erfasst, stellt eine Eigenentwicklung dar.

5.4 Auswertungsverfahren

5.4.1 Berechnungen aus verschiedenen Perspektiven

Das Organisationsklima wurde aus Perspektive der Betriebsverantwortlichen, der Berufsbildner/innen sowie der Lernenden erhoben. Wie aus Tabelle 5 hervorgeht, üben einige der befragten Personen eine Doppelfunktion aus, d.h. sie sind Betriebsverantwortliche und zugleich Berufsbildende. Aufgrund der geringen Stichprobengrösse wurde die Gruppe mit der Doppelfunktion (BB&BV) je nach Subskala des Organisationsklimas mit der Gruppe der Betriebsverantwortlichen (BV) oder der Gruppe der Berufsbildner/innen (BB) zusammengefasst. Die Items im Fragebogen stimmen zwischen den Berufsbildnern/-bildnerinnen (BB) und den Personen mit Doppelfunktion (BB&BV) bzw. zwischen den Betriebsverantwortlichen und den Personen mit Doppelfunktion (BB&BV) überein. Zudem haben die t-Tests gezeigt, dass keine

signifikanten Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen bestehen (BB und BB&BV sowie BV und BB&BV) (tabellarisch nicht gesondert ausgewiesen). Lediglich bei den Malern/Malerinnen hat sich für die Skalen Belastung allgemein, Belastung Lernende sowie Lohn gezeigt, dass signifikante Unterschiede zwischen den Berufsbildnern/-bildnerinnen und jenen mit der Doppelfunktion Betriebsverantwortliche und Berufsbildner/innen bestehen. Aus diesem Grund wurden bei den betreffenden Skalen nur die Daten der Personen mit der Doppelfunktion (BB&BV) einbezogen. In Tabelle 9 ist ersichtlich, wie die drei Funktionsgruppen zusammengefasst werden können.

Tabelle 9

Zusammenfassung der drei Funktionsgruppen nach Skala des Organisationsklimas

	Koch		Maler	
	Berufsbildner/in	Betriebsverantwortliche/r	Berufsbildner/in	Betriebsverantwortliche/r
Vorgesetzte/r	BB (90)	BB&BV/BV (75/76)	BB (28)	BB&BV/BV (142/27)
Kollegialität	BB (90)	BB&BV/BV (75/76)	BB (28)	BB&BV/BV (142/27)
Arbeitsbelastung	BB&BV/BB (75/90)	–	BB&BV (142)	–
Handlungsspielraum	BB&BV/BB (75/90) Handlungsspielraum Lernende	BB&BV/BV (75/76) Handlungsspielraum allgemein	BB&BV/BB (142/28) Handlungsspielraum Lernende	BB&BV/BV (142/27) Handlungsspielraum allgemein
Information und Mitsprache	BB (90)	–	BB (28)	–
Information und Mitsprache kurz	–	BB&BV/BV (75/76)	–	BB&BV/BV (142/27)
Weiterbildung	BB&BV/BB (75/90)	BV (76)	BB&BV/BB (142/28)	BV (27)
Lohn	(BB&BV / BB (75/90)	BV (76)	BB&BV (142)	BV (27)
Einstellung zum Beruf	BB&BV/BB (75/90)	BV (76)	BB&BV/BB (142/28)	BV (27)

Anmerkungen. BB: Berufsbildner/in, BB&BV: zugleich Berufsbildner/in und Betriebsverantwortliche/r, BV: Betriebsverantwortliche/r.

5.4.2 Umgang mit fehlenden Werten

Fehlende Werte stellen in wissenschaftlichen Befragungen ein allgegenwärtiges Problem dar. Grundsätzlich können zwei Typen von fehlenden Werten bzw. *Non-response* unterschieden werden. *Unit Non-response* tritt auf, wenn ein vollständiger Datenausfall vorliegt, d.h. wenn die Versuchsperson überhaupt nicht antwortet bzw. nicht an der Umfrage teilnimmt. Das *Item Non-response* bezeichnet den partiellen Ausfall von Daten, d.h. wenn der Fragebogen nicht vollständig ausgefüllt wird (Schafer & Graham, 2002; West, 2001). Der Datenausfall des ersten Typs kann mittels Gewichtung der Daten behoben werden (Schafer & Graham, 2001) und entsprechend wurde auch in der vorliegenden Untersuchung verfahren. Für den Umgang mit dem Item Non-response stehen verschiedene Methoden zur Verfügung (für eine Übersicht siehe Schafer & Graham, 2002), wie z.B. der fallweise Ausschluss der Items, Verwendung von Mittelwerten für die fehlenden Items oder die einfache und multiple Imputation der Daten. Der Entscheid für eine bestimmte Methode hängt in erster Linie davon ab, ob die Ausfälle zufällig oder systematisch bedingt sind. In der vorliegenden Untersuchung wurde überprüft, ob sich die Personen, die den Fragebogen vollständig ausgefüllt haben, systematisch hinsichtlich bestimmter Merkmale von den Personen unterscheiden, deren Fragebogen fehlende Werte aufweisen. Diesbezüglich konnten jedoch keine systematischen Unterschiede im Beruf, im Alter, im Geschlecht, in der beruflichen Funktion, im Kanton und im Status der LVA festgestellt werden. Zudem konzentrierten sich die Ausfälle nicht auf bestimmte Items oder Skalen und die Zahl der Ausfälle ist eher als gering zu beurteilen. Daher wurden die fehlenden Werte in der vorliegenden Studie fallweise aus den Analysen ausgeschlossen. Insgesamt haben 438 Personen an der Haupterhebung teilgenommen. Bei den Skalen des Organisationsklimas liegen insgesamt 390 komplette Fälle vor, was 89% der Gesamtzahl an Fällen entspricht. Werden die fehlenden Werte nach den verschiedenen beruflichen Funktionen differenziert betrachtet, zeigt sich, dass zwischen 87% und 90% der Fälle komplett sind (siehe Tabelle 10). Bei der Erhebung der Lernenden bestehen gesamthaft 180 komplette Fälle. D.h. 80% der Fälle sind komplett und in 20% der Fälle fehlt mindestens ein Wert (siehe Tabelle 11).

Tabelle 10

Übersicht fehlende Werte Haupterhebung

	Komplette Fälle		Fälle mit fehlenden Werten	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
BB	105	89%	13	11%
BB&BV	195	90%	22	10%
BV	90	87%	13	13%
Total	390	89%	48	11%

Anmerkungen. BB: Berufsbildner/in, BB&BV: zugleich Berufsbildner/in und Betriebsverantwortliche/r, BV: Betriebsverantwortliche/r.

Tabelle 11

Übersicht fehlende Werte Erhebung Lernende

	Komplette Fälle		Fälle mit fehlenden Werten	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Lernende	180	80%	45	20%

5.4.3 Kontrolle der Betriebsgrösse

Die Betriebsgrösse wird in den statistischen Analysen kontrolliert, weil angenommen kann, dass von ihr ein verzerrender Einfluss ausgeht. Zum einen wird in Anlehnung an die strukturelle Perspektive von Payne und Pugh (1976) vermutet, dass die Betriebsgrösse einen Einfluss auf das Organisationsklima hat. Es finden sich vereinzelt empirische Befunde, die diese Annahme bestätigen (Colquitt et al., 2002; Neubaum et al., 2004; von Rosenstiel und Bögel, 1992; von Rosenstiel et al., 1983), allerdings liegen auch Hinweise vor, die den Einfluss der Betriebsgrösse auf das Organisationsklima widerlegen (Lindell & Brandt, 2002). Zum anderen wird angenommen, dass ein Zusammenhang zwischen der Betriebsgrösse und der Auftretenswahrscheinlichkeit von LVA besteht. Studien zum Thema zeigen, dass LVA insbesondere in kleineren Betrieben und weniger in mittleren oder grösseren Unternehmen vorkommen (Bednarz, 2014; BIBB, 2014; Dickie et al., 2011; Karmel & Roberts, 2012; Keck, 1984; Pie-ning et al., 2012; Vock, 2000). Darüber hinaus erscheint die Kontrolle der Betriebsgrösse insbesondere für die Stichprobe der Köche/Köchinnen als sinnvoll, da sich das Sample aus sehr unterschiedlichen Arten von Gastrobetrieben zusammensetzt. Bei den eher kleinen Betrieben handelt es sich in der Regel um Restaurants und bei den grösseren Unternehmen um Spitäler, Alters- oder Pflegeheime.

5.4.4 Überprüfung auf Normalverteilung

Die Normalverteilung der Testwerte gilt als wichtige Voraussetzung für verschiedene inferenzstatistische Verfahren, wie z.B. für die in vorliegender Untersuchung angewendeten t-Tests und Kovarianzanalysen. Um zu bestimmen, ob die Verteilung der Testwerte einer Normalverteilung entspricht bzw. von dieser abweicht, empfiehlt Bühl (2004), in einem ersten Schritt eine grafische Darstellung der Verteilung in Form eines Histogramms vorzunehmen. Zusätzlich soll die objektive Überprüfung auf Normalverteilung mittels eines statistischen Tests durchgeführt werden (Bühl, 2004). Dazu eignen sich verschiedene Verfahren, wie z.B. der für die vorliegende Studie verwendete Kolmogoroff-Smirnov-Test (KS-Test) sowie der Shapiro-Wilks-Test. Die beiden Tests überprüfen die Nullhypothese, dass die empirische Verteilung der Testwerte mit der Normalverteilung übereinstimmt. Dazu wird eine Wahrscheinlichkeit berechnet, mit der die Ablehnung der Hypothese falsch ist (Bortz & Döring, 2006; Bortz & Schuster, 2010; Bühl, 2004; Brosius, 2013). Gemäss Brosius (2013) eignet sich der KS-Test insbesondere für grosse Stichproben. Bei kleineren Stichproben mit $N < 50$ sollte zusätzlich der Shapiro-Wilks-Test herangezogen werden. Aus der Betrachtung der Histogramme geht hervor (tabellarisch nicht gesondert ausgewiesen), dass die Mehrheit der Skalen eine linksschiefe Verteilung aufweist, d.h. dass die befragten Personen oft über Werte verfügen, die grösser als der Mittelwert sind. Eine Ausnahme dazu bilden die Skalen Management by Exception active aus Perspektive der Berufsbildner/innen und der Betriebsverantwortlichen, die Belastung allgemein aus Sichtweise der Berufsbildner/innen und Lernenden sowie die Belastung in Bezug auf die Lernendenausbildung aus Perspektive der Berufsbildner/innen. Während die Skala Management by Exception active optisch ungefähr der Normalverteilung entspricht, zeigen die Skalen zur Belastung eher eine rechtsschiefe Verteilung. Die Ergebnisse der beiden Tests für alle Skalen des Organisationsklimas sind in den Tabellen 12, 13 und 14 dargestellt. Der Signifikanzwert (p-Wert) gibt die Wahrscheinlichkeit der Nullhypothese an. Hierbei zeigt sich, dass die Mehrheit der Skalen von der Normalverteilung abweicht. Die Verletzung der Normalverteilung ist für die vorliegende Untersuchung in den meisten Fällen aus zwei Gründen nicht besonders problematisch. Einerseits kann aufgrund der Stichprobengrösse, die $N > 30$ beträgt, davon ausgegangen werden, dass die Merkmale normalverteilt sind und andererseits handelt es sich beim t-Test und der Kovarianzanalyse um Verfahren, die ausgesprochen robust auf die Verletzungen ihrer Voraussetzungen reagieren (Bortz & Schuster, 2010). Deshalb werden für die statistischen Analysen der t-Test und die Kovarianzanalyse trotzdem angewendet. Zusätzlich werden für die Skalen, die gemäss dem KS-Test von der Normalverteilung abweichen, und für kleine Stichproben mit $N < 30$ non-parametrische Tests

durchgeführt. Die Ergebnisse werden allerdings nur im Falle einer Abweichung zwischen den Ergebnissen des parametrischen und non-parametrischen Verfahrens aufgeführt.

Tabelle 12

Ergebnisse der Normalverteilungstests Perspektive Berufsbildner/innen

Skala	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk		df
	Statistik	p	Statistik	p	
Mitarbeiterorientierung	.129	.000	.950	.000	109
Aufgabenorientierung	.129	.000	.960	.002	109
Management by Exception active	.070	.200	.984	.223	109
Lernende	.123	.000	.976	.008	109
Kollegialität allgemein	.084	.056	.980	.110	109
Kollegialität Lernende	.139	.000	.960	.003	109
Belastung allgemein	.074	.000	.988	.012	313
Belastung Lernende	.073	.000	.986	.004	313
Handlungsspielraum Lernende	.174	.000	.934	.000	317
Information und Mitsprache	.085	.050	.980	.102	110
Weiterbildung	.063	.004	.987	.008	314
Lohn	.130	.000	.931	.000	303
Einstellung zum Beruf	.200	.000	.749	.000	313

Tabelle 13

Ergebnisse der Normalverteilungstests Perspektive Betriebsverantwortliche

Skala	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk		df
	Statistik	p	Statistik	p	
Mitarbeiterorientierung	.094	.000	.974	.000	299
Aufgabenorientierung	.130	.000	.957	.000	299
Management by Exception active	.054	.034	.990	.038	299
Kollegialität allgemein	.086	.000	.973	.000	299
Kollegialität Lernende	.084	.000	.979	.000	299
Handlungsspielraum allgemein	.086	.000	.983	.001	302
Information und Mitsprache	.152	.000	.957	.000	304
Weiterbildung	.131	.000	.961	.005	99
Lohn	.197	.000	.927	.000	99
Einstellung zum Beruf	.150	.000	.885	.000	99

Tabelle 14

Ergebnisse der Normalverteilungstests Perspektive Lernende

Skala	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk		df
	Statistik	p	Statistik	p	
Mitarbeiterorientierung	.142	.000	.914	.000	196
Aufgabenorientierung	.166	.000	.901	.000	196
Management by Exception active	.121	.000	.972	.001	196
Kollegialität allgemein	.129	.000	.931	.000	216
Kollegialität Lernende	.109	.000	.939	.000	221
Belastung allgemein	.101	.000	.962	.000	216
Information und Mitsprache	.078	.003	.982	.008	215
Einstellung zum Beruf	.146	.000	.913	.000	216

6. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse zu den vier Forschungsfragen präsentiert. Begonnen wird in Abschnitt 6.1 mit der Darstellung der Ergebnisse zur Frage 1 nach den berufsspezifischen Unterschieden im Organisationsklima. Anschliessend werden in Abschnitt 6.2 die Resultate zur zweiten Frage nach den Unterschieden in der Wahrnehmung des Organisationsklimas zwischen Personen mit unterschiedlichen beruflichen Funktionen präsentiert, gefolgt von den Befunden zur dritten Frage nach den Unterschieden im Organisationsklima zwischen Betrieben mit und ohne LVA in Abschnitt 6.3. Den Abschluss bildet die Präsentation der vierten Frage nach dem Einfluss des Organisationsklimas auf die Auftretenswahrscheinlichkeit einer LVA in Abschnitt 6.4. Abgerundet werden die jeweiligen Abschnitte mit einer kurzen Zusammenfassung der Ergebnisse sowie der Prüfung der Hypothesen. Die bivariaten Korrelationen der zentralen Variablen lassen sich dem Anhang B entnehmen.

6.1 Berufsspezifische Unterschiede im Organisationsklima

In den folgenden Abschnitten wird mittels univariater einfaktorieller Kovarianzanalyse untersucht, ob sich zwischen Malern/Malerinnen und Köchen/Köchinnen Unterschiede im Organisationsklima zeigen. Für die Analyse wird der Beruf als unabhängige Variable (UV) und die jeweilige Skala des Organisationsklimas als abhängige Variable (AV) einbezogen. Die Betriebsgrösse wird als Kovariate¹⁷ einbezogen, um eine Verzerrung aufgrund der Betriebsgrösse auszuschliessen. Die Analysen werden für die Berufsbildner/innen, Betriebsverantwortlichen und Lernenden getrennt durchgeführt.

6.1.1 Perspektive Berufsbildner/innen

Vorgesetzte/r (BB)

Die Berufsbildner/innen aus Maler- und Gastrobetrieben beurteilen ihre/n direkte/n Vorgesetzte/n eher positiv (siehe Tabelle 15). Nach der Einschätzung der Berufsbildner/innen weisen ihre direkten Vorgesetzten eher hohe bis hohe Werte in der Mitarbeiter- und der Aufgabenorientierung sowie im Interesse und Engagement in der Lernendenausbildung auf. Bezüglich der Subskala Management by Exception active sind die Ausprägungen im mittleren Be-

¹⁷ Es bestehen keine signifikanten Korrelationen zwischen der Betriebsgrösse und den abhängigen Variablen (Skalen des Organisationsklimas). Eine Ausnahme dazu bilden die Skalen Weiterbildung und Einstellung zum Beruf aus Perspektive der Berufsbildner/innen sowie die Skalen Weiterbildung und Mitarbeiterorientierung aus Perspektive der Betriebsverantwortlichen (tabellarisch nicht gesondert ausgewiesen). Zudem ist die Kovariable nicht intervallskaliert.

reich anzusiedeln. Die Berufsbildner/innen geben an, dass die Betriebsverantwortlichen teilweise die Abläufe und Vorgänge im Betrieb stark überwachen und die Zielerreichung der Arbeit genau kontrollieren. Signifikante Unterschiede zwischen den beiden Berufen zeigen sich lediglich in der Subskala Lernende. Die Maler/innen nehmen ihre/n direkte/n Vorgesetzte/n als signifikant engagierter und an der Ausbildung der Lernenden interessierter wahr als die Köche/Köchinnen, wobei der Effekt klein ist (Bortz & Döring, 2006).

Tabelle 15

Subskalen der Skala Vorgesetzte/r nach Beruf (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	Beruf	N	M	SD	F	p.	Eta ²
Mitarbeiterorientierung	Koch/Köchin	96	5.62	.89	1.488	.225	.012
	Maler/in	28	5.73	.88			
Aufgabenorientierung	Koch/Köchin	96	5.43	.97	1.097	.297	.009
	Maler/in	28	5.61	1.09			
Management by Exception active	Koch/Köchin	96	3.86	1.25	2.052	.155	.017
	Maler/in	28	4.26	1.16			
Lernende	Koch/Köchin	97	5.08	1.06	5.355	.022*	.042
	Maler/in	28	5.58	.99			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7; * ≤ 0.05 .

Kollegialität (BB)

Der Umgang mit und die Zusammenarbeit unter den Mitarbeitenden (Kollegialität allgemein) sowie die Integration des/der Lernenden in die Arbeitsgruppe (Kollegialität Lernende) wird von den Berufsbildner/innen beider Berufe als positiv wahrgenommen. Bei beiden Subskalen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Köchen/Köchinnen und Malern/Malerinnen (siehe Tabelle 16).

Tabelle 16

Subskalen der Skala Kollegialität nach Beruf (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	Beruf	N	M	SD	F	p.	Eta ²
Kollegialität allgemein	Koch/Köchin	93	5.69	.63	.124	.726	.001
	Maler/in	27	5.52	.73			
Kollegialität Lernende	Koch/Köchin	95	5.84	.67	.201	.655	.002
	Maler/in	28	5.75	.46			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Arbeitsbelastung (BB und BB&BV)

Die Berufsbildner/innen beider Berufe stufen ihre Belastung am Arbeitsplatz sowie die Belastung, die durch die Ausbildung der Lernenden ausgelöst wird, als eher tief bis mittel ein. In Bezug auf die Belastung am Arbeitsplatz (Belastung allgemein) bestehen keine si-

gnifikanten Unterschiede zwischen Malern/Malerinnen und Köchen/Köchinnen. Dagegen zeigen die Köche/Köchinnen in der Belastung aufgrund der Lernendenausbildung (Belastung Lernende) signifikant höhere Werte als die Maler/innen (siehe Tabelle 17). Demnach fühlen sich die Berufsbildner/innen in Gastrobetrieben signifikant stärker durch die Ausbildung der Lernenden belastet als die Maler/innen, wobei der Effekt klein ist (Botz & Döring, 2006).

Tabelle 17

Subskalen der Skala Belastung nach Beruf (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	Beruf	N	M	SD	F	p.	Eta ²
Belastung allgemein	Koch/Köchin	176	3.61	1.08	.258	.612	.001
	Maler/in	167	3.50	.98			
Belastung Lernende	Koch/Köchin	177	3.23	1.06	.6.720	.010**	.019
	Maler/in	168	2.96	.91			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7; ** ≤ 0.01.

Handlungsspielraum Lernende (BB und BB&BV)

Die Berufsbildner/innen aus Gastro- und Malerbetrieben schätzen ihren Handlungsspielraum bei der Gestaltung der Lernendenausbildung als eher gross ein. Dabei zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Berufen (siehe Tabelle 18).

Tabelle 18

Subskala der Skala Handlungsspielraum nach Beruf (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	Beruf	N	M	SD	F	p.	Eta ²
Handlungsspielraum Lernende	Koch/Köchin	177	5.61	.95	1.312	.253	.004
	Maler/in	169	5.42	.54			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Information und Mitsprache (BB)

Der Informationsfluss in der Organisation und das Ausmass an Mitsprachemöglichkeiten werden von den Berufsbildnern/-bildnerinnen beider Berufe als eher positiv beurteilt. D.h. die Berufsbildner/innen fühlen sich über wichtige Dinge und Vorgänge im Betrieb gut informiert. Zudem geben sie an, dass ihre Ideen und Vorschläge von der Betriebsleitung be-

rücksichtigt werden. Es zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in den Einschätzungen zwischen Malern/Malerinnen und Köchen/Köchinnen, wobei das Ergebnis knapp nicht signifikant ausfällt (siehe Tabelle 19). Tendenziell schätzen die Maler/innen die Information und Mitsprache positiver ein als die Köche/Köchinnen.

Tabelle 19

Skala Information und Mitsprache nach Beruf (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	Beruf	N	M	SD	F	p.	Eta ²
Information und Mitsprache	Koch/Köchin	93	5.39	.85	3.792	.054	.031
	Maler/in	27	5.67	.74			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Weiterbildung (BB und BB&BV)

Die Berufsbildner/innen beider Berufe geben an, dass der Weiterbildung in ihrem Betrieb ein eher grosser Stellenwert zukommt und dass das persönliche Interesse an Weiterbildung eher gross ist. Diesbezüglich können keine signifikanten Unterschiede zwischen Malern/Malerinnen und Köchen/Köchinnen festgestellt werden (siehe Tabelle 20). Die Ergebnisse des Mann-Whitney-U-Test ergeben allerdings einen signifikanten Unterschied (siehe Anhang C Tabelle C4).

Tabelle 20

Skala Weiterbildung nach Beruf (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	Beruf	N	M	SD	F	p.	Eta ²
Weiterbildung	Koch/Köchin	172	5.33	.87	2.711	.101	.008
	Maler/in	169	4.92	.90			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Lohn (BB und BB&BV)

Die Berufsbildner/innen aus Malerbetrieben sind signifikant zufriedener mit ihrem Lohn als die Berufsbildner/innen aus Gastrobetrieben, wobei der Effekt klein ist (Bortz & Döring, 2006). Es muss allerdings erwähnt werden, dass beide Berufsgruppen mit ihrem Lohn insgesamt eher zufrieden sind (siehe Tabelle 21).

Tabelle 21

Skala Lohn nach Beruf (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	Beruf	N	M	SD	F	p.	Eta ²
Lohn	Koch/Köchin	167	4.90	1.35	14.499	.000***	.042
	Maler/in	163	5.29	1.10			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7; *** ≤ 0.001 .

Einstellung zum Beruf

Die Berufsbildner/innen beider Berufe verfügen über eine eher positive Einstellung zu ihrem Beruf und zu ihrer Arbeit. D.h. sie sind eher stolz auf ihren Beruf und haben eher Freude daran, ihn auszuüben. Es können keine signifikanten Unterschiede zwischen Malern/Malerinnen und Köchen/Köchinnen festgestellt werden (siehe Tabelle 22).

Tabelle 22

Skala Einstellung zum Beruf nach Beruf (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	Beruf	N	M	SD	F	p.	Eta ²
Einstellung zum Beruf	Koch/Köchin	170	5.36	.89	1.904	.169	.006
	Maler/-in	170	5.38	.51			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

6.1.2 Perspektive Betriebsverantwortliche

Vorgesetzte/r (BV und BB&BV)

In Bezug auf die Mitarbeiter- und Aufgabenorientierung schätzen sich die Betriebsverantwortlichen aus Maler- und Gastrobetrieben selbst positiv ein. Dabei zeigen sich auch keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Berufen. Die eigene Fehlerorientierung bzw. Management by Exception active beurteilen die Betriebsverantwortlichen beider Berufe im Vergleich zu den ersten beiden Subskalen als deutlich geringer. Maler/innen geben im Vergleich zu den Köchen/Köchinnen signifikant häufiger an, die Leistungen ihrer Mitarbeitenden zu überwachen und wenn nötig einzugreifen (siehe Tabelle 23). Der Effekt ist jedoch klein (Bortz & Döring, 2006).

Tabelle 23

Subskalen der Skala Vorgesetzte/r nach Beruf (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	Beruf	N	M	SD	F	p.	Eta ²
Mitarbeiterorientierung	Koch/Köchin	166	5.94	.49	3.466	.064	.010
	Maler/in	169	5.76	.54			
Aufgabenorientierung	Koch/Köchin	168	5.96	.60	2.008	.157	.006
	Maler/in	169	5.80	.66			
Management by Exception active	Koch/Köchin	167	3.51	1.18	6.513	.011*	.019
	Maler/in	171	3.94	1.08			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7; * ≤ 0.05 .

Kollegialität (BV und BB&BV)

Die Betriebsverantwortlichen beider Berufe beurteilen die Kollegialität am Arbeitsplatz positiv. Dabei geben Köche/Köchinnen sowohl in der Kollegialität allgemein als auch bezogen auf die Lernenden signifikant höhere Werte an (siehe Tabelle 24), wobei die Effektgrösse klein ist (Bortz & Döring, 2006). Die Ergebnisse des Mann-Whitney-U-Test ergeben allerdings keine signifikanten Unterschiede (siehe Anhang C Tabelle C5).

Tabelle 24

Subskalen der Skala Kollegialität nach Beruf (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	Beruf	N	M	SD	F	p.	Eta ²
Kollegialität allgemein	Koch/Köchin	167	5.76	.47	7.115	.008**	.021
	Maler/in	167	5.68	.59			
Kollegialität Lernende	Koch/Köchin	168	5.93	.55	5.982	.015*	.018
	Maler/in	168	5.84	.55			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7; * ≤ 0.05 , ** ≤ 0.01 .

Handlungsspielraum allgemein (BV und BB&BV)

Die Betriebsverantwortlichen aus Maler- und Gastrobetrieben geben an, dass sie ihren Angestellten eher einen hohen Handlungsspielraum beim Ausführen der Arbeit gewähren. D.h. die Angestellten können ihre Arbeit weitgehend nach den eigenen Vorstellungen durchführen und haben einen eher grossen Entscheidungsfreiraum. Diesbezüglich zeigen

sich zwischen Malern/Malerinnen und Köchen/Köchinnen keine signifikanten Unterschiede (siehe Tabelle 25).

Tabelle 25

Subskala der Skala Handlungsspielraum nach Beruf (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	Beruf	N	M	SD	F	p.	Eta ²
Handlungsspielraum allgemein	Koch/Köchin	168	4.90	1.00	.226	.635	.001
	Maler/in	167	4.86	.93			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Information und Mitsprache kurz (BV und BB&BV)

Die Betriebsverantwortlichen beider Berufe berichten, dass ihre Angestellten eher gut über wichtige Dinge und Angelegenheiten des Betriebs informiert sind und dass sie deren Ideen berücksichtigen würden. Diesbezüglich zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Malern/Malerinnen und Köchen/Köchinnen (siehe Tabelle 26).

Tabelle 26

Skala Information und Mitsprache kurz nach Beruf (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	Beruf	N	M	SD	F	p.	Eta ²
Information und Mitsprache kurz	Koch/Köchin	168	5.72	.59	.206	.650	.001
	Maler/in	169	5.67	.62			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Weiterbildung (BV)

Die Betriebsverantwortlichen aus Maler- und Gastrobetrieben messen der Weiterbildung im Betrieb einen eher hohen Stellenwert bei und geben an, sich eher stark dafür zu interessieren. Zwischen den beiden Berufen können diesbezüglich keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden (siehe Tabelle 27).

Tabelle 27

Skala Weiterbildung nach Beruf (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	Beruf	N	M	SD	F	p.	Eta ²
Weiterbildung	Koch/Köchin	87	5.43	.90	.041	.840	.000
	Maler/in	26	5.14	.85			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Lohn (BV)

Die Betriebsverantwortlichen beider Berufe sind mit ihrem Lohn eher zufrieden. Dabei zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Malern/Malerinnen und Köchen/Köchinnen (siehe Tabelle 28).

Tabelle 28

Skala Lohn nach Beruf (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	Beruf	N	M	SD	F	p.	Eta ²
Lohn	Koch/Köchin	87	5.27	.99	1.756	.188	.016
	Maler/in	26	5.56	1.08			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Einstellung zum Beruf (BV)

Die Betriebsverantwortlichen in Gastrobetrieben verfügen über eine signifikant positivere Einstellung zu ihrem Beruf und ihrer Arbeit, wobei der Effekt klein ist (Bortz & Döring, 2006). Es muss allerdings berücksichtigt werden, dass die Einstellung zum Beruf für beide Berufe eher positiv ausfällt (siehe Tabelle 29). Die Ergebnisse des Mann-Whitney-U-Tests ergeben jedoch keine signifikanten Unterschiede (siehe Anhang C Tabelle C6).

Tabelle 29

Skala Einstellung zum Beruf nach Beruf (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	Beruf	N	M	SD	F	p.	Eta ²
Einstellung zum Beruf	Koch/Köchin	87	5.55	.39	5.809	.018*	.050
	Maler/in	26	5.32	.66			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7; * ≤ 0.05 .

6.1.3 Perspektive Lernende

Vorgesetzte/r

Gemäss den Einschätzungen der Lernenden weisen die Betriebsverantwortlichen beider Berufe eher eine hohe Mitarbeiter- und Aufgabenorientierung auf. Hinsichtlich der Subskala Management by Exception active liegen die Werte im mittleren bis höheren Bereich. Demnach verfügen die Betriebsverantwortlichen teilweise eher über eine hohe Fehlerorientierung. Zwischen den Lernenden im Beruf „Koch/Köchin“ und „Maler/in“ zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in der Wahrnehmung ihres/ihrer direkten Vorgesetzten (siehe Tabelle 30).

Tabelle 30

Subskalen der Skala Vorgesetzte/r nach Beruf (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	Beruf	N	M	SD	F	p.	Eta²
Mitarbeiterorientierung	Koch/Köchin	85	5.23	1.29	.302	.583	.002
	Maler/in	105	5.32	1.32			
Aufgabenorientierung	Koch/Köchin	85	5.62	1.05	.328	.567	.002
	Maler/in	106	5.47	1.39			
Management by Exception active	Koch/Köchin	84	4.90	1.15	2.050	.154	.011
	Maler/in	104	4.78	1.16			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Kollegialität

Die Lernenden aus Maler- und Gastrobetrieben beurteilen das Verhältnis unter und die Zusammenarbeit zwischen den Mitarbeitenden im Betrieb als eher positiv. Ausserdem nehmen sie sich als eher gut in die Arbeitsgruppe integriert wahr. Hinsichtlich der Kollegialität allgemein und bezüglich der Lernenden lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Lernenden im Beruf „Maler/in“ und „Koch/Köchin“ feststellen (siehe Tabelle 31).

Tabelle 31

Subskalen der Skala Kollegen nach Beruf (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	Beruf	N	M	SD	F	p.	Eta ²
Kollegialität allgemein	Koch/Köchin	94	5.75	.93	.476	.491	.002
	Maler/in	107	5.76	.90			
Kollegialität Lernende	Koch/Köchin	98	5.54	1.11	.841	.360	.004
	Maler/in	108	5.50	1.14			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Belastung allgemein

Die Lernenden beider Berufe fühlen sich eher wenig in ihrer Ausbildung belastet. Zwischen Malern/Malerinnen und Köchen/Köchinnen bestehen keine signifikanten Unterschiede in der Wahrnehmung der Arbeitsbelastung (siehe Tabelle 32).

Tabelle 32

Subskala der Skala Belastung nach Beruf (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	Beruf	N	M	SD	F	p.	Eta ²
Belastung allgemein	Koch/Köchin	91	3.32	.94	3.205	.075	.016
	Maler/in	109	3.12	.94			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Information und Mitsprache

Nach der Einschätzung der Lernenden beider Berufe sind der Informationsfluss im Betrieb sowie die Mitsprachemöglichkeiten eher gut. Diesbezüglich zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Lernenden im Beruf „Koch/Köchin“ und „Maler/in“ (siehe Tabelle 33).

Tabelle 33

Skala Information und Mitsprache nach Beruf (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	Beruf	N	M	SD	F	p.	Eta ²
Information und Mitsprache	Koch/Köchin	95	4.85	.98	.066	.797	.000
	Maler/in	102	4.90	1.05			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu =1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Einstellung zum Beruf

Die Lernenden aus Gastrobetrieben haben eine signifikant positivere Einstellung zu ihrem Lehrberuf sowie zu ihrer Arbeit als Lernende aus Malerbetrieben, wobei die Effektgrösse klein ist (Bortz & Döring, 2006). Allerdings weisen die Lernenden aus beiden Berufen eine eher positive Einstellung zum Beruf auf (siehe Tabelle 34).

Tabelle 34

Skala Einstellung zum Beruf nach Beruf (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	Beruf	N	M	SD	F	p.	Eta ²
Einstellung zum Beruf	Koch/Köchin	93	5.89	1.02	5.581	.019*	.028
	Maler/in	106	5.43	1.14			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu =1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7; * ≤ 0.05 .

6.1.4 Zusammenfassung zu den Ergebnissen der berufsspezifischen Unterschiede

Die Analysen zu den berufsspezifischen Unterschieden haben ergeben, dass sowohl Maler/innen als auch Köche/Köchinnen über alle beruflichen Funktionen hinweg tendenziell über eine positive Wahrnehmung des Organisationsklimas verfügen. Dabei zeigen sich signifikante berufsspezifische Unterschiede in verschiedenen Dimensionen (Skalen) des Organisationsklimas, wobei diese je nach beruflicher Funktion variieren. Aus Perspektive der Berufsbildner/innen interessieren und engagieren sich die direkten Vorgesetzten der Maler/innen signifikant stärker für die Ausbildung der Lernenden als die direkten Vorgesetzten der Köche/Köchinnen. Darüber hinaus schätzten die Berufsbildner/innen aus Malerbetrieben die Belastung aufgrund der Lernendenausbildung signifikant geringer ein und sind signifikant zufriedener mit ihrem Lohn als die Berufsbildner/innen aus Gastrobetrieben. Aus der Befragung der Betriebsverantwortlichen geht hervor, dass sich die Maler/innen selbst eine signifikant höhere Fehlerorientierung zuschreiben als die Kö-

che/Köchinnen. Die Betriebsverantwortlichen im Beruf „Koch/Köchin“ schätzen das Verhältnis und die Zusammenarbeit unter ihren Angestellten sowie zwischen den Angestellten und den Lernenden als signifikant positiver ein als die Betriebsverantwortlichen im Beruf „Maler/in“. Zudem zeigt sich, dass die Betriebsverantwortlichen aus Gastrobetrieben über eine signifikant positivere Einstellung zu ihrem Beruf und ihrer Arbeit verfügen als Betriebsverantwortliche aus Malerbetrieben. Damit in Einklang steht das Ergebnis der Lernenden, wonach jene aus Gastrobetrieben im Vergleich zu den Lernenden aus Malerbetrieben ebenfalls eine signifikant positivere Einstellung zum Beruf aufweisen. Bei den übrigen Dimensionen (Skalen) des Organisationsklimas zeigen sich zwischen den Lernenden im Beruf „Koch/Köchin“ und „Maler/in“ jedoch keine signifikanten Unterschiede. Es ist zu beobachten, dass die Effektstärken der gefundenen signifikanten Unterschiede klein sind (Bortz & Döring, 2006).

6.2 Unterschied im Organisationsklima nach verschiedenen betrieblichen Funktionen

Um zu untersuchen, ob sich die Wahrnehmung des Organisationsklimas zwischen Personen aus demselben Betrieb, die eine unterschiedliche berufliche Funktion ausüben, unterscheidet, wurden t-Tests für Beobachtungspaare durchgeführt. Für die Analysen können nur die Betriebe einbezogen werden, deren Lernende an der Befragung teilgenommen haben. Aufgrund des unter 6.2 dargestellten Befundes der berufsspezifischen Unterschiede im Organisationsklima werden die Analysen für die beiden Berufe getrennt durchgeführt. Im Falle der Maler/innen liegen teilweise Stichprobengrößen von $N < 30$ vor. Daher müssen infolge der Abweichung von der Normalverteilung non-parametrische Verfahren (Wilcoxon-Tests) eingesetzt werden. Zur besseren Verständlichkeit der Ergebnisse werden dennoch die t-Tests für Beobachtungspaare durchgeführt. Abweichungen in den Ergebnissen zwischen den non-parametrischen und parametrischen Verfahren werden im Anhang aufgeführt.

6.2.1 Unterschiede zwischen Betriebsverantwortlichen und Berufsbildnern/-bildnerinnen

6.2.1.1 Koch/Köchin

Vorgesetzte/r

Der Vergleich der Perspektive der Betriebsverantwortlichen mit der Perspektive der Berufsbildner/innen zeigt, dass sich die Betriebsverantwortlichen in fast allen Subskalen der Führung signifikant positiver einschätzen als sie von den Berufsbildnern/-bildnerinnen

beurteilt werden. Die Betriebsverantwortlichen geben im Vergleich zu den Berufsbildnern/-bildnerinnen an, über eine signifikant höhere Mitarbeiter- und Aufgabenorientierung sowie ein signifikant höheres Engagement und Interesse an der Lernendenausbildung zu verfügen. Die Effektgrößen sind im Falle der Mitarbeiterorientierung klein, für die Aufgabenorientierung mittel und für die Skala Lernende gross (Bortz & Döring, 2006). Lediglich in der Subskala Management by Exception active fallen die Unterschiede nicht signifikant aus. Tendenziell zeigt sich aber, dass die Fremdeinschätzung durch die Berufsbildner/innen höher ausfällt als die Selbsteinschätzung der Betriebsverantwortlichen (siehe Tabelle 35).

Tabelle 35

Subskalen der Skala Vorgesetzte/r nach Funktion (t-Tests für Beobachtungspaare)

Skala	Funktion	N	M	SD	T	p.	d
Mitarbeiterorientierung	BV	57	5.86	.42	2.314	.024*	.439
	BB	57	5.54	.93			
Aufgabenorientierung	BV	57	5.93	.64	3.708	.000***	.655
	BB	57	5.39	.99			
Management by Exception active	BV	57	3.57	1.16	-1.767	.083	.317
	BB	57	3.96	1.26			
Lernende	BV	57	5.82	.56	4.504	.000***	.802
	BB	57	5.13	1.08			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu =1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7, * ≤ 0.05 , *** ≤ 0.001 .

Kollegialität

Hinsichtlich des Verhältnisses und der Zusammenarbeit zwischen den Mitarbeitenden im Betrieb sowie der Integration der Lernenden in die Arbeitsgruppe zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Betriebsverantwortlichen und den Berufsbildnern/-bildnerinnen (siehe Tabelle 36).

Tabelle 36

Subskalen der Skala Kollegen nach Funktion (t-Tests für Beobachtungspaare)

Skala	Funktion	N	M	SD	T	p.	d
Kollegialität allgemein	BV	55	5.68	.44	.126	.900	.024
	BB	55	5.67	.63			
Kollegialität Lernende	BV	55	5.82	.54	.119	.906	.020
	BB	55	5.81	.69			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Belastung

Zwischen den Betriebsverantwortlichen und den Berufsbildnern/-bildnerinnen lassen sich in Bezug auf die Arbeitsbelastung keine signifikanten Unterschiede feststellen (siehe Tabelle 37).

Tabelle 37

Subskala der Skala Belastung nach Funktion (t-Test für Beobachtungspaare)

Skala	Funktion	N	M	SD	T	p.	d
Belastung allgemein	BV	55	3.61	.88	-.907	.368	.013
	BB	55	3.73	.97			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Handlungsspielraum

Die Wahrnehmungen des Handlungsspielraums beim Ausführen der Arbeit unterscheiden sich signifikant zwischen den beiden Perspektiven. Die Betriebsverantwortlichen schätzen den Handlungsspielraum, den sie ihren Angestellten gewähren, signifikant geringer ein, als dieser von den Berufsbildnern/-bildnerinnen wahrgenommen wird. Der Effekt ist gross (Bortz & Döring, 2006). In Bezug auf den Handlungsspielraum in der Lernendenausbildung zeigen sich keine signifikanten Unterschiede (siehe Tabelle 38).

Tabelle 38

Subskalen der Skala Handlungsspielraum nach Funktion (t-Tests für Beobachtungspaare)

Skala	Funktion	N	M	SD	T	p.	d
Handlungsspielraum allgemein	BV	55	5.04	.97	-4.115	.000***	.804
	BB	55	5.78	.86			
Handlungsspielraum Lernende	BV	54	5.47	.91	-.853	.397	.166
	BB	54	5.63	1.00			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7; *** ≤ 0.001 .

Weiterbildung

In Bezug auf die Weiterbildung bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Betriebsverantwortlichen und den Berufsbildnern/-bildnerinnen (siehe Tabelle 39).

Tabelle 39

Skala Weiterbildung nach Funktion (t-Test für Beobachtungspaare)

Skala	Beruf	N	M	SD	T	p.	d
Weiterbildung	BV	55	5.45	.92	.987	.328	.197
	BB	55	5.26	.95			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Lohn

Zwischen den Betriebsverantwortlichen und den Berufsbildnern/-bildnerinnen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in der Zufriedenheit mit dem Lohn (siehe Tabelle 40).

Tabelle 40

Skala Weiterbildung nach Funktion (t-Test für Beobachtungspaare)

Skala	Beruf	N	M	SD	T	p.	d
Lohn	BV	55	5.10	1.01	1.001	.321	.156
	BB	55	4.92	1.31			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Einstellung zum Beruf

Hinsichtlich der Einstellung zum Beruf lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Betriebsverantwortlichen und den Berufsbildnern/-bildnerinnen feststellen (siehe Tabelle 41).

Tabelle 41

Skala Einstellung zum Beruf nach Funktion (t-Tests für Beobachtungspaare)

Skala	Beruf	N	M	SD	T	p.	d
Einstellung zum Beruf	BV	54	5.51	.38	1.794	.078	.370
	BB	54	5.20	1.15			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

6.2.1.2 Maler

Vorgesetzte/r

Der Vergleich der Perspektive der Betriebsverantwortlichen und Berufsbildner/innen aus Malerbetrieben ergibt keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf die Führung. Es lässt sich allerdings eine Tendenz feststellen, dass sich die Betriebsverantwortlichen im Vergleich zu den Berufsbildnern/-bildnerinnen positiver in der Mitarbeiter- und Aufgabenorientierung sowie im Interesse und Engagement für die Lernendenausbildung einschätzen (siehe Tabelle 42).

Tabelle 42

Subskalen der Skala Vorgesetzte/r nach Funktion (t-Tests für Beobachtungspaare)

Skala	Beruf	N	M	SD	T	p.	d
Mitarbeiterorientierung	BV	20	5.94	.69	1.143	.267	.354
	BB	20	5.63	1.03			
Aufgabenorientierung	BV	20	6.07	.72	1.822	.084	.533
	BB	20	5.54	1.22			
Management by Exception active	BV	20	4.41	1.26	.011	.992	.004
	BB	20	4.40	1.06			
Lernende	BV	20	6.03	.70	1.733	.099	.563
	BB	20	5.51	1.09			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Kollegialität

Hinsichtlich des Verhältnisses und der Zusammenarbeit zwischen den Mitarbeitenden sowie der Integration der Lernenden in die Arbeitsgruppe liegen keine signifikanten Unterschiede in der Wahrnehmung zwischen Betriebsverantwortlichen und Berufsbildnern/-bildnerinnen vor (siehe Tabelle 43).

Tabelle 43

Subskalen der Skala Kollegen nach Funktion (t-Tests für Beobachtungspaare)

Skala	Beruf	N	M	SD	T	p.	d
Kollegialität allgemein	BV	20	5.53	.65	.183	.857	.039
	BB	20	5.50	.78			
Kollegialität Lernende	BV	20	5.81	.67	.317	.755	.078
	BB	20	5.76	.45			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Belastung allgemein

Zwischen Betriebsverantwortlichen und Berufsbildnern/-bildnerinnen bestehen keine signifikanten Unterschiede in der Einschätzung der Arbeitsbelastung. Tendenziell beurteilen die Betriebsverantwortlichen die Arbeitsbelastung jedoch höher als die Berufsbildner/innen (siehe Tabelle 44). Der Wilcoxon-Test führte dagegen zu einem signifikanten Unterschied in der Wahrnehmung der betrieblichen Belastung zwischen Betriebsverantwortlichen und Berufsbildnern/-bildnerinnen (siehe Anhang C Tabelle C7).

Tabelle 44

Subskala der Skala Belastung nach Funktion (t-Test für Beobachtungspaare)

Skala	Beruf	N	M	SD	T	p.	d
Belastung allgemein	BV	20	3.49	1.08	1.668	.112	.480
	BB	20	3.01	.91			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Handlungsspielraum

Der Vergleich der beiden Perspektiven führt zu keinen signifikanten Unterschieden in der Einschätzung des Handlungsspielraums allgemein sowie in Bezug auf die Gestaltung der Lernendenausbildung. Bezüglich des Handlungsspielraums allgemein lässt sich eine Ten-

denz feststellen, dass die Betriebsverantwortlichen den von ihnen gewährten Handlungsspielraum geringer einschätzen, als ihn die Berufsbildner/innen wahrnehmen (siehe Tabelle 45).

Tabelle 45

Subskalen der Skala Handlungsspielraum nach Funktion (t-Tests für Beobachtungspaare)

Skala	Beruf	N	M	SD	T	p.	d
Handlungsspielraum all-gemein	BV	20	4.97	1.08	-1.762	.094	.600
	BB	20	5.57	.91			
Handlungsspielraum Lernende	BV	20	5.24	1.15	-.681	.504	.218
	BB	20	5.50	1.18			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Weiterbildung

In Bezug auf die Weiterbildung zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Betriebsverantwortlichen und Berufsbildnern/-bildnerinnen (siehe Tabelle 46).

Tabelle 46

Skala Weiterbildung nach Funktion (t-Test für Beobachtungspaare)

Skala	Beruf	N	M	SD	T	p.	d
Weiterbildung	BV	20	5.14	.85	.967	.346	.272
	BB	20	4.89	.97			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Lohn

Es bestehen keine signifikanten Unterschiede in der Zufriedenheit mit dem Lohn zwischen den beiden Funktionen. Allerdings zeigt sich, dass die Betriebsverantwortlichen tendenziell zufriedener mit ihrem Gehalt sind als die Berufsbildner/innen (siehe Tabelle 47).

Tabelle 47

Skala Lohn nach Funktion (t-Test für Beobachtungspaare)

Skala	Beruf	N	M	SD	T	p.	d
Lohn	BV	19	5.59	1.03	-1.486	.559	.380
	BB	19	4.92	.67			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Einstellung zum Beruf

Hinsichtlich der Einstellung zum Beruf liegen keine signifikanten Unterschiede zwischen Betriebsverantwortlichen und Berufsbildnern/-bildnerinnen vor (siehe Tabelle 48).

Tabelle 48

Skala Einstellung zum Beruf nach Funktion (t-Test für Beobachtungspaare)

Skala	Beruf	N	M	SD	T	p.	d
Einstellung zum Beruf	BV	20	5.30	.57	-.595	.559	.114
	BB	20	5.39	.68			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

6.2.2 Unterschiede zwischen Betriebsverantwortlichen und Lernenden

6.2.2.1 Köche

Vorgesetzte/r

Die Betriebsverantwortlichen geben im Vergleich zu den Lernenden an, über eine signifikant höhere Mitarbeiter- und Aufgabenorientierung zu verfügen, während sie sich hinsichtlich ihrer Fehlerorientierung signifikant tiefere Werte zuschreiben. Die Effektgrösse betreffend der Aufgabenorientierung ist klein (siehe Tabelle 49). Bezüglich der Mitarbeiterorientierung besteht ein mittlerer und hinsichtlich Management by Exception active ein grosser Effekt (Bortz & Döring, 2006). Der Wilcoxon-Test führte allerdings zu keinem signifikanten Unterschied in der Wahrnehmung der Aufgabenorientierung des/der Vorgesetzten zwischen Betriebsverantwortlichen und Lernenden (siehe Anhang C Tabelle C8).

Tabelle 49

Subskalen der Skala Vorgesetzte/r nach Funktion (t-Tests für Beobachtungspaare)

Skala	Beruf	N	M	SD	T	p.	d
Mitarbeiterorientierung	BV	78	5.97	.48	4.671	.000***	.726
	L	78	5.28	1.25			
Aufgabenorientierung	BV	79	5.90	.65	2.118	.037*	.333
	L	79	5.61	1.03			
Management by Exception active	BV	78	3.36	1.29	-7.474	.000***	1.201
	L	78	4.81	1.12			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7; * ≤ 0.05 , *** ≤ 0.001 .

Kollegialität

Die Betriebsverantwortlichen nehmen die Integration der Lernenden in die Arbeitsgruppe als signifikant positiver wahr als die Lernenden selbst. Es handelt sich um einen kleinen Effekt (Bortz & Döring, 2006). Dagegen fallen die Unterschiede in Bezug auf die Kollegialität allgemein nicht signifikant aus (siehe Tabelle 50). Der Wilcoxon-Test führte zu keinem signifikanten Unterschied in der Wahrnehmung der Kollegialität in Bezug auf die Lernenden zwischen den Betriebsverantwortlichen und den Lernenden (siehe Anhang C Tabelle C9).

Tabelle 50

Subskalen der Skala Kollegialität nach Funktion (t-Tests für Beobachtungspaare)

Skala	Beruf	N	M	SD	T	p.	d
Kollegialität allgemein	BV	90	5.70	.47	-.505	.615	.073
	L	90	5.75	.91			
Kollegialität Lernende	BV	92	5.91	.56	-3.072	.003**	.444
	L	92	5.52	1.11			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7; ** ≤ 0.01 .

Skala Einstellung zum Beruf (BB und BB&BV)

Betriebsverantwortliche verfügen verglichen mit den Lernenden über eine signifikant positivere Einstellung zum Beruf. Der Effekt ist von mittlerer Grösse (siehe Tabelle 51).

Tabelle 51

Skala Einstellung zum Beruf nach Funktion (t-Test für Beobachtungspaare)

Skala	Beruf	N	M	SD	T	p.	d
Einstellung zum Beruf	BV	85	6.29	.69	2.941	.004**	.463
	L	85	5.89	1.02			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu =1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7; ** ≤ 0.01 .

6.2.2.2 Maler

Vorgesetzte/r

Die Betriebsverantwortlichen schätzen ihre Mitarbeiter- und Aufgabenorientierung im Vergleich zu den Lernenden signifikant höher ein. Demgegenüber beurteilen sie ihre Fehlerorientierung als signifikant geringer (siehe Tabelle 52). Die Effektstärke für die Aufgabenorientierung ist klein, bezüglich der Mitarbeiterorientierung mittel und hinsichtlich Management by Exception active fällt die Effektstärke gross aus (Bortz & Döring, 2006). Der Wilcoxon-Test führte zu keinem signifikanten Unterschied in der Wahrnehmung der Aufgabenorientierung des/der Vorgesetzten zwischen den Betriebsverantwortlichen und den Lernenden (siehe Anhang C Tabelle C10).

Tabelle 52

Subskalen der Skala Vorgesetzte/r nach Funktion (t-Tests für Beobachtungspaare)

Skala	Beruf	N	M	SD	T	p.	d
Mitarbeiterorientierung	BV	105	5.86	.56	4.021	.000***	.569
	L	105	5.29	1.30			
Aufgabenorientierung	BV	107	5.82	.73	2.297	.024*	.332
	L	107	5.46	1.35			
Management by Exception active	BV	106	3.83	1.17	-5.907	.000***	.849
	L	106	4.80	1.13			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu =1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7; * ≤ 0.05 , *** ≤ 0.001 .

Kollegialität

Die Betriebsverantwortlichen schätzen die Integration der Lernenden in die Arbeitsgruppe signifikant positiver ein als die Lernenden selbst. Die Effektstärke ist klein (Bortz & Döring, 2006). Dagegen bestehen hinsichtlich der Kollegialität allgemein keine signifikanten

Unterschiede in der Wahrnehmung zwischen beiden Perspektiven (siehe Tabelle 53). Der Wilcoxon-Test führte zu keinem signifikanten Unterschied in der Wahrnehmung der Kollegialität in Bezug auf die Lernenden zwischen den Betriebsverantwortlichen und den Lernenden (siehe Anhang C Tabelle C11).

Tabelle 53

Subskalen der Skala Kollegialität nach Funktion (t-Tests für Beobachtungspaare)

Skala	Beruf	N	M	SD	T	p.	d
Kollegialität allgemein	BV	108	5.71	.56	-2.259	.796	.035
	L	108	5.73	.93			
Kollegialität Lernende	BV	107	5.89	.57	3.278	.001***	.444
	L	107	5.50	1.12			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7; *** ≤ 0.001 .

Einstellung zum Beruf (BB und BB&BV)

Die Betriebsverantwortlichen verfügen über signifikant positivere Einstellungen zum Beruf als die Lernenden (siehe Tabelle 54). Der Effekt ist gross (Bortz & Döring, 2006).

Tabelle 54

Skala Einstellung zum Beruf nach Funktion (t-Test für Beobachtungspaare)

Skala	Beruf	N	M	SD	T	p.	d
Einstellung zum Beruf	BV	104	6.26	.63	6.456	.000***	.886
	L	104	5.46	1.12			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7; *** ≤ 0.001 .

6.2.3 Unterschiede zwischen Berufsbildnern/-bildnerinnen und Lernenden

6.2.3.1 Köche

Vorgesetzte/r (BB & BB&BV)

Der Vergleich der Perspektive der Berufsbildner/innen mit der Perspektive der Lernenden ergibt bezüglich der Subskala Management by Exception active einen signifikanten Unterschied. Lernende nehmen ihre/n direkte/n Vorgesetzte/n als signifikant überwachender und kontrollierender wahr als die Berufsbildner/innen. Der Effekt ist gross (Bortz & Döring, 2006). In Bezug auf die Wahrnehmung der Mitarbeiter- und Aufgabenorientierung zeigen

sich dagegen keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Funktionen (siehe Tabelle 55).

Tabelle 55

Subskalen der Skala Vorgesetzte/r nach Funktion (t-Tests für Beobachtungspaare)

Skala	Beruf	N	M	SD	T	p.	d
Mitarbeiterorientierung	BB	47	5.71	.71	1.596	.117	.330
	L	47	5.38	1.23			
Aufgabenorientierung	BB	48	5.36	1.01	-1.418	.163	.278
	L	48	5.65	1.08			
Management by Exception active	BB	47	3.66	.95	-5.281	.000***	1.064
	L	47	4.84	1.24			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7; *** ≤ 0.001.

Kollegialität (BB und BB&BV)

Betreffend der Einschätzung des Verhältnisses und der Zusammenarbeit zwischen den Mitarbeitenden sowie der Integration der Lernenden in die Arbeitsgruppe bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen Berufsbildnern/-bildnerinnen und Lernenden (siehe Tabelle 56). Der Wilcoxon-Test führte jedoch zu einem signifikanten Unterschied in der Wahrnehmung der Kollegialität allgemein zwischen Berufsbildnern/-bildnerinnen und Lernenden (siehe Anhang C Tabelle C12).

Tabelle 56

Subskalen der Skala Kollegialität nach Funktion (t-Tests für Beobachtungspaare)

Skala	Beruf	N	M	SD	T	p.	d
Kollegialität allgemein	BB	53	5.57	.56	-1.543	.129	.299
	L	53	5.81	.95			
Kollegialität Lernende	BB	54	5.77	.61	1.023	.311	.195
	L	54	5.60	1.09			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Belastung allgemein (BB und BB&BV)

Berufsbildner/innen schätzen die Arbeitsbelastung signifikant grösser ein als die Lernenden (siehe Tabelle 57). Der Effekt ist klein (Bortz & Döring, 2006).

Tabelle 57

Subskala der Skala Belastung nach Funktion (t-Test für Beobachtungspaare)

Skala	Beruf	N	M	SD	T	p.	d
Belastung allgemein	BB	87	3.66	1.00	2.349	.021*	.324
	L	87	3.34	.93			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7, * ≤ 0.05 .

Information und Mitsprache (BB)

Lernende beurteilen den Informationsfluss und die Mitsprachemöglichkeit im Betrieb signifikant negativer als die Berufsbildner/innen (siehe Tabelle 58). Die Effektstärke ist von mittlerer Grösse (Bortz & Döring, 2006).

Tabelle 58

Skala Information und Mitsprache nach Funktion (t-Test für Beobachtungspaare)

Skala	Beruf	N	M	SD	T	p.	d
Information und Mitsprache	BB	54	5.54	.65	4.157	.000***	.720
	L	54	4.98	.89			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7; *** ≤ 0.001 .

Einstellung zum Beruf (BB und BB&BV)

Die Lernenden verfügen im Vergleich zu den Berufsbildnern/-bildnerinnen über eine signifikant positivere Einstellung zum Beruf (siehe Tabelle 59). Es handelt sich um einen Effekt von mittlerer Grösse (Bortz & Döring, 2006).

Tabelle 59

Skala Einstellung zum Beruf nach Funktion (t-Test für Beobachtungspaare)

Skala	Beruf	N	M	SD	T	p.	d
Einstellung zum Beruf	BB	85	5.34	.91	-3.497	.001***	.564
	L	85	5.89	1.02			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7; *** ≤ 0.001 .

6.2.3.2. Maler/innen

Vorgesetzte/r (BB)

Der Vergleich der Perspektive der Berufsbildner/innen mit der Perspektive der Lernenden ergibt signifikante Unterschiede in der Mitarbeiter- und Aufgabenorientierung. Diese werden von den Berufsbildnern/-bildnerinnen als signifikant höher eingestuft als von den Lernenden. Die Effekte sind von mittlerer Grösse. Dagegen zeigen sich bezüglich der Subskala Management by Exception active keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Funktionen (siehe Tabelle 60).

Tabelle 60

Subskalen der Skala Vorgesetzte/r nach Funktion (t-Tests für Beobachtungspaare)

Skala	Beruf	N	M	SD	T	p.	d
Mitarbeiterorientierung	BB	22	5.87	.62	2.766	.012*	.762
	L	22	4.89	1.713			
Aufgabenorientierung	BB	22	5.78	.59	2.654	.015*	.729
	L	22	4.84	1.73			
Management by Exception active	BB	20	3.80	.99	-.962	.384	.323
	L	20	4.18	1.31			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7; * ≤ 0.05 .

Kollegialität

Zwischen Berufsbildnern/-bildnerinnen und Lernenden zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in der Wahrnehmung der Kollegialität allgemein und in Bezug auf die Lernenden. Bei der Integration der Lernenden zeigt sich, dass diese von den Berufsbildnern/-bildnerinnen eher positiver eingeschätzt wird als von den Lernenden. Das Ergebnis ist knapp nicht signifikant (siehe Tabelle 61).

Tabelle 61

Subskalen der Skala Kollegialität nach Funktion (t-Tests für Beobachtungspaare)

Skala	Beruf	N	M	SD	T	p.	d
Kollegialität allgemein	BB	21	5.60	.63	.121	.905	.038
	L	21	5.57	.99			
Kollegialität Lernende	BB	22	5.75	.44	1.983	.061	.594
	L	22	5.17	1.319			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Belastung allgemein (BB und BB&BV)

Hinsichtlich der Arbeitsbelastung allgemein lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Perspektiven feststellen. Allerdings wird die Arbeitsbelastung von den Berufsbildnern/-bildnerinnen tendenziell etwas höher eingeschätzt als von den Lernenden. Das Ergebnis ist knapp nicht signifikant (siehe Tabelle 62). Der Wilcoxon-Test führte jedoch zu einem signifikanten Unterschied in der Wahrnehmung der Belastung zwischen Berufsbildnern/-bildnerinnen und Lernenden (siehe Anhang C Tabelle C13).

Tabelle 62

Subskala der Skala Belastung nach Funktion (t-Test für Beobachtungspaare)

Skala	Beruf	N	M	SD	T	p.	d
Belastung allgemein	BB	104	3.34	.94	1.888	.062	.258
	L	104	3.09	.94			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Skala Information und Mitsprache (BB)

Die Berufsbildner/innen nehmen den Informationsfluss im Betrieb und die Mitsprachemöglichkeiten im Betrieb als signifikant positiver wahr als die Lernenden (siehe Tabelle 63). Die Effektstärke ist gross (Bortz & Döring, 2006).

Tabelle 63

Skala Information und Mitsprache nach Funktion (t-Test für Beobachtungspaare)

Skala	Beruf	N	M	SD	T	p.	d
Information und Mitsprache	BB	17	5.67	.59	4.222	.001***	1.450
	L	17	4.40	1.09			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu =1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7; *** ≤ 0.001 .

Einstellung zum Beruf (BB und BB&BV)

Hinsichtlich der Einstellung zum Beruf bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Berufsbildnern/-bildnerinnen und den Lernenden (siehe Tabelle 64).

Tabelle 64

Skala Einstellung zum Beruf nach Funktion (t-Test für Beobachtungspaare)

Skala	Beruf	N	M	SD	T	p.	d
Einstellung zum Beruf	BB	104	5.46	.47	.055	.957	.007
	L	104	5.46	1.12			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu =1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

6.2.4 Zusammenfassung der Ergebnisse zu den Unterschieden nach beruflicher Funktion (Hypothese 2)

Der Vergleich der Perspektive der Betriebsverantwortlichen mit der Perspektive der Berufsbildner/innen hat für die Stichprobe der Köche/Köchinnen gezeigt, dass sich die Betriebsverantwortlichen verglichen mit den Berufsbildnern/-bildnerinnen signifikant höhere Werte in der Mitarbeiter- und Aufgabenorientierung sowie ihrem Interesse und Engagement für die Lernendenausbildung zuschreiben. Im Hinblick auf die Subskala Management by Exception active zeigten sich jedoch keine signifikanten Unterschiede. Des Weiteren schätzten Betriebsverantwortliche aus Gastrobetrieben den Handlungsspielraum, den sie ihren Angestellten beim Ausführen der Arbeit gewähren, als signifikant geringer ein als dieser von den Berufsbildnern/-bildnerinnen wahrgenommen wurde. Die Effektgrößen, die mehrheitlich mittel bis gross ausfallen (Bortz & Döring, 2006), weisen auf eine hohe Relevanz der Ergebnisse hin. Bezüglich der Kollegialität, der Arbeitsbelastung, dem Handlungsspielraum in der Lernendenausbildung, der Weiterbildung, dem Lohn sowie der Einstellung zum Beruf konnten dagegen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Einschätzungen der Betriebsverantwortlichen und Berufsbildner/innen aus Gastrobetrieben

ermittelt werden. Bei der Stichprobe der Maler/innen führte die Gegenüberstellung der beiden Perspektiven nicht zu signifikanten Ergebnissen, was sich zumindest teilweise durch die kleine Stichprobengrösse begründen lässt. Betreffend der Mitarbeiter- und Aufgabenorientierung, Vorgesetzten-Subskala Lernende sowie der Zufriedenheit mit dem Lohn können jedoch Tendenzen festgestellt werden, die in die gleiche Richtung wie die Hypothesen gehen. Die Ergebnisse fallen für beide Berufsgruppen grössten Teils entgegen der Annahme, dass Betriebsverantwortliche das Organisationsklima im Lehrbetrieb als positiver wahrnehmen als die Berufsbildner/innen, aus. Lediglich für die Stichprobe der Köche verhalten sich die Ergebnisse in Bezug auf die Mitarbeiter- und Aufgabenorientierung sowie die Subskala Lernende hypothesenkonform. Somit lässt sich die Hypothese H2a nur vereinzelt bestätigen und muss folglich verworfen werden. Im Hinblick auf den Vergleich der Perspektiven von Betriebsverantwortlichen und Lernenden zeigen die Auswertungen, dass sich die Betriebsverantwortlichen in Maler- und Gastrobetrieben eine signifikant höhere Mitarbeiter- und Aufgabenorientierung als die Lernenden zuschreiben, während sie ihre Fehlerorientierung im Vergleich zu den Lernenden als signifikant geringer einschätzen. Darüberhinaus empfinden die Betriebsverantwortlichen beider Berufe die Integration der Lernenden in die Arbeitsgruppe als signifikant positiver und verfügen über eine signifikant positivere Einstellung zum Beruf. Teilweise liegen mittlere bis grosse Effekte vor (Bortz & Döring, 2006), was die Relevanz dieser Ergebnisse unterstreicht. Dagegen zeigen sich in Bezug auf das Verhältnis und die Zusammenarbeit zwischen den Mitarbeitenden keine signifikanten Unterschiede zwischen den Wahrnehmungen von Betriebsverantwortlichen und Lernenden. Während die Befunde betreffend Aufgaben- und Mitarbeiterorientierung, Kollegialität in Bezug auf die Lernenden sowie der Einstellung zum Beruf in Einklang mit der formulierten Hypothese ausfallen, erweisen sich die Resultate zur Fehlerorientierung (Management by Exception active) und der Kollegialität als hypothesenkonträr. Der Befund zur Fehlerorientierung, lässt sich deshalb nicht mit der Hypothese vereinen, weil hohe Ausprägungen in der Subskala Management by Exception active laut dem Forschungsstand als positiv zu beurteilen sind (Avolio 1999; Bass et al., 2003; Dum Dum et al., 2002, 2013; Felfe, 2006b; Judge & Piccolo, 2004; Scott Derue et al., 2011). Die Ergebnisse bestätigen zwar mehrheitlich die Vermutung, dass Betriebsverantwortliche das Organisationsklima in Lehrbetrieben als positiver wahrnehmen als die Lernenden. Dennoch kann die Hypothese H2b nicht vollumfänglich angenommen werden und muss daher verworfen werden. Der Vergleich der Einschätzungen der Berufsbildner/innen mit den Einschätzungen der Lernenden hat für die Stichprobe der Köche/Köchinnen ge-

zeigt, dass die Berufsbildner/innen ihre/n direkte/n Vorgesetzte/n als signifikant weniger überwachend und eingreifend erleben als die Lernenden. Ausserdem schätzen die Berufsbildner/innen im Vergleich zu den Lernenden die Arbeitsbelastung allgemein höher ein und verfügen über eine signifikant negativere Einstellung zum Beruf. Den Informationsfluss und die Mitsprachemöglichkeiten im Betrieb nehmen sie dagegen als signifikant positiver wahr. Hinsichtlich der Mitarbeiter- und Aufgabenorientierung, der Kollegialität allgemein und in Bezug auf die Lernenden bestehen jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Wahrnehmungen von Berufsbildnern/-bildnerinnen und Lernenden. Bei der Stichprobe der Maler/innen haben sich trotz der geringen Stichprobengrösse einige signifikante Unterschiede zwischen den Berufsbildnern/-bildnerinnen und den Lernenden ergeben. Angesichts des kleinen Stichprobenumfangs und den damit in Verbindung stehenden Verzerrungen sind Generalisierungen auf die Grundgesamtheit der Schweizer Malerbetriebe zurückhaltend vorzunehmen. Die Berufsbildner/innen in Malerbetrieben schreiben ihrem/ihrer direkten Vorgesetzten eine signifikant höhere Mitarbeiter- und Aufgabenorientierung als die Lernenden zu. Zudem nehmen sie den Informationsfluss sowie die Mitsprachemöglichkeiten im Betrieb im Vergleich zu den Lernenden als signifikant positiver wahr. Die Bedeutsamkeit der Ergebnisse wird in den mehrheitlich mittleren und grossen Effektgrössen (Bortz & Döring, 2006) ersichtlich. Keine signifikanten Unterschiede konnten demgegenüber in der Fehlerorientierung, der Kollegialität allgemein und in Bezug auf die Lernenden, der Arbeitsbelastung sowie der Einstellung zum Beruf festgestellt werden. Bei der Stichprobe der Köche/Köchinnen verhält sich lediglich der Befund zur Information und Mitsprache hypothesenkonform. Die verbleibenden Ergebnisse fallen entgegen der Vermutung, dass die Berufsbildner/innen das Organisationsklima im Lehrbetrieb als positiver wahrnehmen als die Lernenden, aus. Für die Stichprobe der Maler/innen entsprechen die Resultate zur Mitarbeiter- und Aufgabenorientierung sowie der Information und Mitsprache der Hypothese, während die restlichen Befunde davon abweichen. Somit lässt sich auch die Hypothese H2c nur teilweise bestätigen muss daher verworfen werden.

- ✗ **H2a:** Die Betriebsverantwortlichen nehmen das Organisationsklima im Lehrbetrieb als positiver wahr als die Berufsbildner/innen.
- ✗ **H2b:** Die Betriebsverantwortlichen nehmen das Organisationsklima im Lehrbetrieb als positiver wahr als die Lernenden.

- × **H2c:** Die Berufsbildner/innen nehmen das Organisationsklima im Lehrbetrieb als positiver wahr als die Lernenden.

6.3 Unterschiede im Organisationsklima zwischen Betrieben mit und ohne LVA

In den folgenden Abschnitten wird mittels univariater einfaktorieller Kovarianzanalyse untersucht, ob sich das Organisationsklima von Lehrbetrieben mit und ohne LVA unterscheidet. Für die Analyse wird der Status LVA (ja/nein) als unabhängige Variable (UV) und die jeweilige Skala des Organisationsklimas als abhängige Variable (AV) einbezogen. Die Betriebsgrösse wird als Kovariate¹⁸ einbezogen, um eine Verzerrung aufgrund der Betriebsgrösse auszuschliessen. Die Analysen werden für die Köche/Köchinnen und Malar/innen sowie nach den verschiedenen beruflichen Funktionen getrennt durchgeführt.

6.3.1 Perspektive Berufsbildner/innen

6.3.1.1 Koch/Köchin

Vorgesetzte/r (BB)

Die Berufsbildner/innen aus Betrieben, die in der Vergangenheit eine LVA zu verzeichnen hatten, nehmen ihre/n direkte/n Vorgesetzte/n als signifikant stärker überwachend und kontrollierend wahr als Berufsbildner/innen aus Betrieben ohne LVA. Der Effekt ist klein (Bortz & Döring, 2006). Bei den übrigen Subskalen des/der Vorgesetzten zeigen sich dagegen keine signifikanten Unterschiede zwischen Betrieben mit und ohne LVA. Das Ergebnis zur Subskala Lernende fällt knapp nicht signifikant aus (siehe Tabelle 65).

¹⁸ Es bestehen keine signifikanten Korrelationen zwischen der Betriebsgrösse und den abhängigen Variablen (Skalen des Organisationsklimas). Eine Ausnahme dazu bilden die Skalen Weiterbildung und Einstellung zum Beruf aus Perspektive der Berufsbildner/innen sowie die Skalen Weiterbildung und Mitarbeiterorientierung aus Perspektive der Betriebsverantwortlichen (tabellarisch nicht gesondert ausgewiesen). Zudem ist die Kovariable nicht intervallskaliert.

Tabelle 65

Subskalen der Skala Vorgesetzte/r nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	LVA	N	M	SD	F	p	Eta ²
Mitarbeiterorientierung	Ja	39	5.63	.84	.023	.881	.000
	Nein	57	5.60	.93			
Aufgabenorientierung	Ja	40	5.55	.87	1.001	.320	.011
	Nein	56	5.35	1.04			
Management by Exception active	Ja	40	4.23	1.28	6.047	.016*	.061
	Nein	56	3.60	1.17			
Lernende	Ja	40	5.32	.89	3.511	.064	.036
	Nein	57	4.91	1.15			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7; * ≤ 0.05 .

Kollegialität (BB)

Hinsichtlich des Verhältnisses und der Zusammenarbeit zwischen den Mitarbeitenden am Arbeitsplatz sowie der Integration des Lernenden in die Arbeitsgruppe bestehen keine Unterschiede zwischen den Einschätzungen von Berufsbildnern/-bildnerinnen aus Betrieben mit und ohne LVA (siehe Tabelle 66).

Tabelle 66

Subskalen der Skala Kollegen/Kolleginnen nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	LVA	N	M	SD	F	p	Eta ²
Kollegialität allgemein	Ja	37	5.77	.54	.913	.340	.010
	Nein	56	5.63	.67			
Kollegialität Lernende	Ja	38	5.94	.54	1.303	.257	.014
	Nein	57	5.78	.74			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Arbeitsbelastung (BB und BB&BV)

Es liegen keine signifikanten Unterschiede in der Wahrnehmung der Arbeitsbelastung allgemein und in Bezug auf die Lernendenausbildung zwischen Berufsbildnern/-bildnerinnen

aus Betrieben, die eine LVA erlebt haben und Berufsbildnern/-bildnerinnen aus Betrieben ohne LVA vor (siehe Tabelle 67).

Tabelle 67

Subskalen der Skala Belastung nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	LVA	N	M	SD	F	p	Eta ²
Belastung allgemein	Ja	82	3.73	1.03	2.058	.153	.012
	Nein	94	3.50	1.11			
Belastung Lernende	Ja	82	3.24	.96	.057	.811	.000
	Nein	95	3.21	1.15			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Handlungsspielraum Lernende (BB und BB&BV)

Berufsbildner/innen aus Betrieben mit LVA berichten im Vergleich zu den Berufsbildnern/-bildnerinnen aus Betrieben ohne LVA, über signifikant weniger Handlungsspielraum bei der Gestaltung der Ausbildung der Lernenden zu verfügen (siehe Tabelle 68). Der Effekt ist jedoch klein (Bortz & Döring, 2006).

Tabelle 68

Subskala der Skala Handlungsspielraum nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	LVA	N	M	SD	F	p	Eta ²
Handlungsspielraum	Ja	81	5.44	1.01	4.604	.033*	.026
Lernende	Nein	96	5.74	.87			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7; * ≤ 0.05.

Information und Mitsprache (BB)

Es bestehen keine signifikanten Unterschiede in den Einschätzungen zur Information und Mitsprache zwischen Berufsbildnern/-bildnerinnen aus Betrieben mit und ohne LVA (siehe Tabelle 69).

Tabelle 69

Skala Information und Mitsprache nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	LVA	N	M	SD	F	p	Eta ²
Information und Mitsprache	Ja	36	5.34	.84	.238	.627	.003
	Nein	57	5.42	.86			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Weiterbildung (BB und BB&BV)

Berufsbildner/innen aus Betrieben mit LVA geben an, dass die Weiterbildung in ihrem Betrieb einen signifikant höheren Stellenwert hat als Berufsbildner/innen aus Betrieben ohne LVA (siehe Tabelle 70). Der Effekt ist klein (Bortz & Döring, 2006).

Tabelle 70

Skala Weiterbildung nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	LVA	N	M	SD	F	p	Eta ²
Weiterbildung	Ja	78	5.50	.90	5.293	.023*	.030
	Nein	94	5.20	.84			

Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7; * ≤ 0.05 .

Lohn (BB und BB&BV)

Bezüglich der Zufriedenheit mit dem Lohn bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen Berufsbildnern/-bildnerinnen aus Betrieben mit und ohne LVA (siehe Tabelle 71).

Tabelle 71

Skala Lohn nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	LVA	N	M	SD	F	p	Eta ²
Lohn	Ja	76	4.84	1.37	.283	.595	.002
	Nein	91	4.95	1.35			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Einstellung zum Beruf (BB und BB&BV)

Hinsichtlich der Einstellung zum Beruf liegen keine signifikanten Unterschiede zwischen Betrieben mit und ohne LVA vor (siehe Tabelle 72).

Tabelle 72

Skala Einstellung zum Beruf nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	LVA	N	M	SD	F	p	Eta ²
Einstellung zum Beruf	Ja	76	5.39	.92	.228	.634	.001
	Nein	94	5.33	.86			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

6.3.1.2 Maler/in

Bei den Malern/Malerinnen sind lediglich 28 Personen ausschliesslich Berufsbildner/innen. Aufgrund dieser geringen Stichprobengrösse wird auf den Vergleich von Betrieben mit und ohne LVA verzichtet. Die Berechnungen wurden nur für die Skalen durchgeführt, bei denen Angaben der Berufsbildner/innen sowie der Personen mit der Doppelfunktion Berufsbildner/in und Betriebsverantwortliche/r vorliegen.

Arbeitsbelastung (BB&BV)

Es bestehen keine signifikanten Unterschiede in der Wahrnehmung der Arbeitsbelastung allgemein sowie in Bezug auf Ausbildung der Lernenden zwischen Berufsbildnern/-bildnerinnen aus Malerbetrieben mit und ohne LVA (siehe Tabelle 73).

Tabelle 73

Subskalen der Skala Belastung nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	LVA	N	M	SD	F	p	Eta ²
Belastung allgemein	Ja	64	3.54	.95	.353	.553	.003
	Nein	75	3.65	1.01			
Belastung Lernende	Ja	64	2.92	.84	1.053	.307	.008
	Nein	76	3.09	.96			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Handlungsspielraum Lernende (BB und BB&BV)

In Bezug auf den Handlungsspielraum, den Berufsbildner/innen bei der Gestaltung der Lernendenausbildung haben, liegen keine signifikanten Unterschiede in den Einschätzungen zwischen Berufsbildnern/-bildnerinnen aus Betrieben mit und ohne LVA vor (siehe Tabelle 74).

Tabelle 74

Subskala der Skala Handlungsspielraum nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	LVA	N	M	SD	F	p	Eta ²
Handlungsspielraum Lernende	Ja	76	5.47	.89	.364	.547	.002
	Nein	93	5.37	.99			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Weiterbildung (BB und BB&BV)

Es zeigen sich keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Weiterbildung zwischen Berufsbildnern/-bildnerinnen aus Betrieben mit und ohne LVA (siehe Tabelle 75).

Tabelle 75

Skala Weiterbildung nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	LVA	N	M	SD	F	p	Eta ²
Weiterbildung	Ja	76	4.97	.95	.551	.459	.003
	Nein	93	4.87	.86			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Lohn (BB&BV)

Hinsichtlich der Zufriedenheit mit dem Lohn bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen Berufsbildnern/-bildnerinnen aus Betrieben mit und ohne LVA (siehe Tabelle 76).

Tabelle 76

Skala Lohn nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	LVA	N	M	SD	F	p	Eta ²
Lohn	Ja	63	5.28	1.21	1.020	.314	.008
	Nein	73	5.09	1.08			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Einstellung zum Beruf (BB und BB&BV)

Zwischen Berufsbildnern/-bildnerinnen aus Betrieben mit und ohne LVA zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in der Einstellung zum Beruf (siehe Tabelle 77).

Tabelle 77

Skala Einstellung zum Beruf nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	LVA	N	M	SD	F	p	Eta ²
Einstellung zum Beruf	Ja	76	5.37	.52	.026	.872	.000
	Nein	94	5.39	.50			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

6.3.2 Perspektive Betriebsverantwortliche

6.3.2.1 Koch/Köchin

Vorgesetzte/r (BV und BB&BV)

Der Vergleich von Betriebsverantwortlichen aus Betrieben, die in der Vergangenheit eine LVA erlebt haben, mit Betriebsverantwortlichen aus Betrieben, die nicht von einer LVA betroffen waren, führt zu keinen signifikanten Unterschieden in deren Einschätzungen des eigenen Führungsstils, wobei das Ergebnis zur Mitarbeiterorientierung knapp nicht signifikant ausfällt (siehe Tabelle 78). Der Mann-U-Whitney-Test dagegen ergibt bei der Mitarbeiterorientierung ein signifikantes Ergebnis (siehe Anhang C Tabelle C20).

Tabelle 78

Subskalen der Skala Vorgesetzte/r nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	LVA	N	M	SD	F	p	Eta ²
Mitarbeiterorientierung	Ja	81	5.86	.48	3.514	.063	.021
	Nein	85	6.01	.49			
Aufgabenorientierung	Ja	82	5.88	.57	2.966	.087	.018
	Nein	86	6.03	.62			
Management by Exception active	Ja	81	3.46	1.06	.365	.546	.002
	Nein	86	3.56	1.28			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Kollegialität (BV und BB&BV)

Die Betriebsverantwortlichen aus Betrieben ohne LVA geben im Vergleich zu den Betriebsverantwortlichen aus Betrieben, die eine LVA zu verzeichnen hatten, an, über ein signifikant positiveres Verhältnis zu und eine bessere Zusammenarbeit mit den Angestellten zu verfügen. Der Effekt ist allerdings klein (Bortz & Döring, 2006). Dagegen zeigen

sich hinsichtlich der Integration der Lernenden in die Arbeitsgruppe keine Unterschiede in den Einschätzungen der Betriebsverantwortlichen zwischen Betrieben mit und ohne LVA (siehe Tabelle 79).

Tabelle 79

Subskalen der Skala Kollegialität nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	LVA	N	M	SD	F	p	Eta ²
Kollegialität allgemein	Ja	82	5.68	.42	6.714	.010*	.039
	Nein	85	5.85	.49			
Kollegialität Lernende	Ja	83	5.90	.45	.813	.369	.005
	Nein	85	5.97	.63			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7; * ≤ 0.05.

Handlungsspielraum allgemein (BV und BB&BV)

Hinsichtlich des Handlungsspielraums, den die Betriebsverantwortlichen ihren Angestellten beim Ausführen der Arbeit gewähren, bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen Betrieben mit und ohne LVA. Das Ergebnis fällt knapp nicht signifikant aus (siehe Tabelle 80). Es zeigt sich, dass Betriebsverantwortliche aus Betrieben ohne LVA ihren Angestellten tendenziell mehr Freiheiten und Entscheidungsfreiraum lassen als Betriebsverantwortliche aus Betrieben, die von einer LVA betroffen waren.

Tabelle 80

Subskalen der Skala Handlungsspielraum nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	LVA	N	M	SD	F	p	Eta ²
Handlungsspielraum allgemein	Ja	82	4.75	1.01	3.692	.056	.022
	Nein	86	5.05	.98			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Information und Mitsprache kurz (BV und BB&BV)

Es liegen keine signifikanten Unterschiede in den Einschätzungen bezüglich des Informationsflusses und den Mitsprachemöglichkeiten zwischen Betriebsverantwortlichen aus Betrieben mit und ohne LVA vor (siehe Tabelle 81).

Tabelle 81

Skala Information und Mitsprache kurz nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	LVA	N	M	SD	F	p	Eta ²
Information und Mitsprache kurz	Ja	82	5.69	.58	.260	.611	.002
	Nein	86	5.74	.60			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Weiterbildung (BV)

Hinsichtlich des Stellenwerts, welcher der Weiterbildung im Betrieb zukommt, zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen Betrieben mit und ohne LVA. Betriebsverantwortliche aus Betrieben ohne LVA messen der Weiterbildung verglichen mit den Betriebsverantwortlichen aus Betrieben, die eine LVA erlebt haben, eine signifikant höhere Bedeutung bei (siehe Tabelle 82). Der Effekt ist allerdings klein (Bortz & Döring, 2006).

Tabelle 82

Skala Weiterbildung nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	LVA	N	M	SD	F	p	Eta ²
Weiterbildung	Ja	39	5.17	.94	4.089	.046*	.046
	Nein	48	5.63	.81			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7; * ≤ 0.05 .

Lohn (BV)

Es lassen sich keine signifikanten Unterschiede in der Zufriedenheit mit dem Lohn zwischen Betriebsverantwortlichen aus Betrieben, die von einer LVA betroffen waren und Betriebsverantwortlichen aus Betrieben ohne LVA feststellen (siehe Tabelle 83).

Tabelle 83

Skala Lohn nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	LVA	N	M	SD	F	p	Eta ²
Lohn	Ja	39	5.27	1.07	.004	.952	.000
	Nein	48	5.28	.94			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Einstellung zum Beruf (BV)

Die Einstellung zum Beruf unterscheidet sich nicht signifikant zwischen Betriebsverantwortlichen aus Betrieben mit und ohne LVA (siehe Tabelle 84).

Tabelle 84

Skala Einstellung zum Beruf nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	LVA	N	M	SD	F	p	Eta ²
Einstellung zum Beruf	Ja	39	5.56	.37	.000	.986	.000
	Nein	48	5.54	.40			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

6.3.2.2 Maler/innen

Bei den Malern/Malerinnen sind lediglich 26 Personen ausschliesslich Betriebsverantwortliche. Aufgrund dieser geringen Stichprobengrösse wird auf den Vergleich von Betrieben mit und ohne LVA verzichtet. Die Berechnungen wurden nur für die Skalen durchgeführt, bei denen Angaben der Betriebsverantwortlichen sowie der Personen mit der Doppelfunktion Berufsbildner/in und Betriebsverantwortliche/r vorliegen.

Vorgesetzte/r (BV und BB&BV)

Die Gegenüberstellung der Wahrnehmung des eigenen Führungsverhaltens der Betriebsverantwortlichen aus Betrieben mit und ohne LVA ergeben keine signifikanten Unterschiede (siehe Tabelle 85).

Tabelle 85

Subskalen der Skala Vorgesetzte/r nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	LVA	N	M	SD	F	p	Eta ²
Mitarbeiterorientierung	Ja	76	5.75	.56	.034	.854	.000
	Nein	93	5.77	.52			
Aufgabenorientierung	Ja	76	5.84	.70	.469	.494	.003
	Nein	93	5.77	.62			
Management by Exception active	Ja	77	3.83	1.15	1.41	.237	.008
	Nein	94	4.03	1.02			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Kollegialität (BV und BB&BV)

Im Hinblick auf das Verhältnis zu und die Zusammenarbeit mit den Angestellten sowie die Integration der Lernenden in die Arbeitsgruppe zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Einschätzungen der Betriebsverantwortlichen aus Betrieben mit und ohne LVA (siehe Tabelle 86).

Tabelle 86

Subskalen der Skala Kollegialität nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	LVA	N	M	SD	F	p	Eta²
Kollegialität allgemein	Ja	77	5.73	.50	.915	.340	.006
	Nein	90	5.64	.65			
Kollegialität Lernende	Ja	76	5.87	.56	.309	.579	.002
	Nein	92	5.82	.56			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Handlungsspielraum allgemein (BV und BB&BV)

Die Betriebsverantwortlichen aus Betrieben, die eine LVA zu verzeichnen hatten, unterscheiden sich nicht signifikant in ihrer Einschätzung bezüglich des Handlungsspielraums, den ihre Angestellten beim Ausführen der Arbeit haben (siehe Tabelle 87).

Tabelle 87

Subskala der Skala Handlungsspielraum nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	LVA	N	M	SD	F	p	Eta²
Handlungsspielraum allgemein	Ja	77	4.87	.97	.010	.919	.000
	Nein	90	4.86	.90			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Information und Mitsprache kurz (BV und BB&BV)

Es liegen keine signifikanten Unterschiede in der Wahrnehmung des Informationsflusses und der Mitsprachemöglichkeit im Betrieb zwischen den Betriebsverantwortlichen aus Betrieben mit und ohne LVA vor (siehe Tabelle 88).

Tabelle 88

Skala Information und Mitsprache kurz nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	LVA	N	M	SD	F	p	Eta ²
Information und Mitsprache kurz	Ja	77	5.72	.62	.843	.360	.005
	Nein	92	5.63	.61			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

6.3.3 Perspektive Lernende

6.3.3.1. Köche/Köchinnen

Vorgesetzte/r

Der Vergleich von Lernenden aus Betrieben, die von einer LVA betroffen waren, mit Lernenden aus Betrieben ohne LVA führt nicht zu signifikanten Unterschieden in der Beurteilung des Führungsverhaltens ihres/ihrer direkten Vorgesetzten (siehe Tabelle 89).

Tabelle 89

Subskalen der Skala Vorgesetzte/r nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	LVA	N	M	SD	F	p	Eta ²
Mitarbeiterorientierung	Ja	36	5.27	1.22	.178	.674	.002
	Nein	46	5.19	1.36			
Aufgabenorientierung	Ja	36	5.61	1.00	.001	.972	.000
	Nein	49	5.63	1.10			
Management by Exception active	Ja	34	5.02	1.13	.566	.454	.007
	Nein	50	4.82	1.18			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Kollegialität

Es liegen keine signifikanten Unterschiede in den Einschätzungen der Kollegialität allgemein und in Bezug auf die Lernenden zwischen Lernenden aus Betrieben mit und ohne LVA vor (siehe Tabelle 90).

Tabelle 90

Subskalen der Skala Kollegialität nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	LVA	N	M	SD	F	p	Eta ²
Kollegialität allgemein	Ja	38	5.61	1.02	1.430	.235	.015
	Nein	56	5.84	.86			
Kollegialität Lernende	Ja	38	5.38	1.14	1.330	.252	.014
	Nein	57	5.65	1.09			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Belastung allgemein

Zwischen Lernenden aus Betrieben mit und ohne LVA zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in der Einschätzung der Arbeitsbelastung (siehe Tabelle 91).

Tabelle 91

Subskala der Skala Belastung nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	LVA	N	M	SD	F	p	Eta ²
Belastung allgemein	Ja	36	3.34	1.05	.000	.988	.000
	Nein	55	3.31	.88			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Information und Mitsprache

Hinsichtlich der Information und Mitsprache bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen der Wahrnehmung von Lernenden aus Betrieben mit und ohne LVA (siehe Tabelle 92).

Tabelle 92

Skala Information und Mitsprache nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	LVA	N	M	SD	F	p	Eta ²
Information und Mitsprache	Ja	40	4.71	1.06	1.194	.277	.013
	Nein	55	4.96	.92			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Einstellung zum Beruf

Lernende aus Betrieben mit und ohne LVA unterscheiden sich nicht signifikant in ihrer Einstellung zum Beruf (siehe Tabelle 93).

Tabelle 93

Skala Einstellung zum Beruf nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	LVA	N	M	SD	F	p	Eta ²
Einstellung zum Beruf	Ja	39	5.84	.96	.094	.760	.001
	Nein	54	5.93	1.06			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

6.3.3.2. Maler/innen

Vorgesetzte/r

Die Gegenüberstellung der Einschätzungen des Führungsverhaltens von Lernenden aus Betrieben, die von einer LVA betroffen waren, mit Lernenden aus Betrieben, die keine LVA erlebt hatten, ergeben keine signifikanten Unterschiede (siehe Tabelle 94).

Tabelle 94

Subskalen der Skala Vorgesetzte/r nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	LVA	N	M	SD	F	p	Eta ²
Mitarbeiterorientierung	Ja	41	5.47	1.08	.956	.330	.009
	Nein	64	5.23	1.46			
Aufgabenorientierung	Ja	42	5.64	1.09	1.350	.248	.013
	Nein	64	5.35	1.55			
Management by Exception active	Ja	41	4.91	.96	1.321	.262	.012
	Nein	63	4.69	1.28			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Kollegialität

Die Lernenden aus Betrieben mit LVA unterscheiden sich nicht signifikant in der Wahrnehmung des Verhältnisses und der Zusammenarbeit zwischen den Mitarbeitenden sowie der Integration der Lernenden in die Arbeitsgruppe (Tabelle 95).

Tabelle 95

Subskalen der Skala Kollegialität nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	LVA	N	M	SD	F	p	Eta ²
Kollegialität allgemein	Ja	41	5.76	.94	.035	.852	.000
	Nein	66	5.76	.88			
Kollegialität Lernende	Ja	42	5.40	1.23	.278	.599	.003
	Nein	66	5.57	1.08			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Belastung allgemein

Es liegen keine signifikanten Unterschiede in der Einschätzung der Arbeitsbelastung zwischen Lernenden aus Betrieben mit und ohne LVA vor (siehe Tabelle 96).

Tabelle 96

Subskala der Skala Belastung nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	LVA	N	M	SD	F	p	Eta ²
Belastung allgemein	Ja	42	3.26	1.03	1.381	.243	.013
	Nein	67	3.03	.87			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Information und Mitsprache

Bezüglich der Beurteilung des Informationsflusses und der Mitsprachemöglichkeiten im Lehrbetrieb zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Lernenden aus Betrieben mit und ohne LVA (siehe Tabelle 97).

Tabelle 97

Skala Information und Mitsprache nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	LVA	N	M	SD	F	p	Eta ²
Information und Mitsprache	Ja	38	4.83	1.05	.123	.727	.001
	Nein	64	4.95	1.06			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

Einstellung zum Beruf

Lernende aus Betrieben, die von einer LVA betroffen waren, unterscheiden sich nicht signifikant in ihrer Einstellung zum Beruf von Lernenden aus Betrieben ohne LVA (siehe Tabelle 98).

Tabelle 98

Skala Einstellung zum Beruf nach LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgrösse)

Skala	LVA	N	M	SD	F	p	Eta²
Einstellung zum Beruf	Ja	41	5.37	1.18	.045	.832	.000
	Nein	65	5.46	1.12			

Anmerkungen. Trifft gar nicht zu = 1, Trifft nicht zu = 2, Trifft eher nicht zu = 3, Trifft teils teils zu = 4, Trifft eher zu = 5, Trifft zu = 6, Trifft völlig zu = 7.

6.3.4 Zusammenfassung der Ergebnisse zu den Unterschieden nach LVA (Hypothese 3)

Für die Stichprobe der Köche/Köchinnen haben sich in gewissen Dimensionen (Skalen) des Organisationsklimas signifikante Unterschiede zwischen Betrieben, die in der Vergangenheit eine LVA zu verzeichnen hatten, und Betrieben, die keine LVA erlebt hatten, gezeigt. Die Effekte der ermittelten Unterschiede im Organisationsklima sind jedoch klein. Aus der Perspektive der Berufsbildner/innen weisen die direkten Vorgesetzten in Betrieben mit LVA signifikant höhere Werte in der Vorgesetzten-Subskala Management by Exception active auf als die direkten Vorgesetzten aus Betrieben ohne LVA. D.h. die direkten Vorgesetzten aus Betrieben mit LVA konzentrieren sich in erster Linie auf die Überwachung von Abläufen und Vorgängen und kontrollieren die Zielerreichung der Arbeit und dies zu einem signifikant stärkeren Ausmass als in Betrieben ohne LVA. Zudem geben die Berufsbildner/innen aus von LVA betroffenen Betrieben an, über einen signifikant geringeren Handlungsspielraum in der Gestaltung der Lernendenausbildung zu verfügen als die Berufsbildner/innen aus Betrieben ohne LVA. Schliesslich bestehen gemäss den Berufsbildnern/-bildnerinnen signifikante Unterschiede in der Bedeutung, die der Weiterbildung in den Betrieben zukommt. Berufsbildner/innen aus Betrieben mit LVA berichten, dass in ihrem Betrieb die Weiterbildung signifikant stärker gefordert und gefördert wird und dass sie sich selbst auch signifikant stärker dafür interessieren als die Berufsbildner/innen aus Betrieben ohne LVA. Aus Perspektive der Betriebsverantwortlichen aus Gastrobetrieben bestehen signifikante Unterschiede in der Subskala Kollegialität allgemein zwischen Betrieben mit und ohne LVA. Die Betriebsverantwortlichen aus Betrieben, die bereits eine

LVA erlebt haben, beurteilen das Verhältnis zu und die Zusammenarbeit mit ihren Angestellten als signifikant negativer als Betriebsverantwortliche aus Betrieben ohne LVA. Hinsichtlich der Weiterbildung fällt das Ergebnis gegensätzlich zu jenem der Berufsbildner/innen aus. Betriebsverantwortliche aus Betrieben ohne LVA messen der Weiterbildung im Betrieb einen signifikant höheren Stellenwert im Betrieb bei als die Betriebsverantwortlichen aus Betrieben mit LVA. Aus der Befragung der Lernenden aus den Gastrobetrieben gingen dagegen keine signifikanten Unterschiede im Organisationsklima zwischen von LVA betroffenen Betrieben und Betrieben ohne LVA hervor. Die Auswertungen der Stichprobe der Maler/innen führten ebenfalls zu keinen signifikanten Unterschieden zwischen Betrieben, die eine LVA zu verzeichnen hatten, und Betrieben ohne LVA. Weder für die Perspektive der Berufsbildner/innen noch für die Sichtweise der Betriebsverantwortlichen und der Lernenden konnten signifikante Unterschiede festgestellt werden. Die Ergebnisse können die Annahme, dass das Organisationsklima in von LVA betroffenen Lehrbetrieben als negativer wahrgenommen wird als in Lehrbetrieben ohne LVA, mehrheitlich nicht bestätigen. Lediglich bei der Stichprobe der Köche/Köchinnen erweisen sich für die Berufsbildner/innen das Resultat betreffend des Handlungsspielraums in der Lernendenausbildung und für die Betriebsverantwortlichen die Resultate zur Kollegialität allgemein und zur Weiterbildung als hypothesenkonform. Die restlichen Befunde fallen in Widerspruch zur Hypothese aus. Während die Hypothese H3c vollständig abgelehnt werden kann, lassen sich Hypothesen H3a und H3b nur vereinzelt bestätigen. Folglich müssen alle Hypothesen zur Frage 3 verworfen werden.

- ✗ **H3a:** Die Betriebsverantwortlichen in von LVA betroffenen Lehrbetrieben nehmen das Organisationsklima als negativer wahr als die Betriebsverantwortlichen in Lehrbetrieben ohne LVA.
- ✗ **H3b:** Die Berufsbildner/innen in von LVA betroffenen Lehrbetrieben nehmen das Organisationsklima als negativer wahr als die Berufsbildner/innen in Lehrbetrieben ohne LVA.
- ✗ **H3c:** Die Lernenden in von LVA betroffenen Lehrbetrieben nehmen das Organisationsklima als negativer wahr als die Lernenden in Lehrbetrieben ohne LVA.

6.4 Einfluss des Organisationsklimas auf die Chance für eine LVA

Um zu untersuchen, welchen Einfluss das Organisationsklima auf die Wahrscheinlichkeit für eine LVA hat, wurden logistische Regressionsanalysen¹⁹ unter Einbezug verschiedener Skalen des Organisationsklimas gerechnet. Dabei wurden im Unterschied zur Kovarianzanalyse für die Beantwortung der Frage 3 multivariate Berechnungen vorgenommen. D.h. es wurden mehrere Skalen des Organisationsklimas schrittweise ins Modell aufgenommen, um zu überprüfen, ob der Einfluss einer bestimmten Skala des Organisationsklimas nach Kontrolle weiterer Variablen bestehen bleibt oder durch die anderen Skalen kompensiert wird. Der Status LVA stellt die abhängige Variable (AV) und die jeweiligen Skalen des Organisationsklimas die unabhängigen Variablen (UV) dar. Die Analysen wurden für die beiden Berufe sowie für die unterschiedlichen beruflichen Funktionen getrennt vorgenommen. Wie bereits unter Punkt 5.4.1 beschrieben, wurde die Gruppe mit der Doppelfunktion (BB&BV) je nach Skala des Organisationsklimas mit der Gruppe der Berufsbildner/innen (BB) oder der Gruppe der Betriebsverantwortlichen (BV) zusammengefasst. Dadurch konnten nicht alle Skalen des Organisationsklimas in das gleiche Modell aufgenommen werden, sondern es wurden für die verschiedenen Gruppen separate Analysen (BB, BB und BB&BV, BV, BV und BB&BV) durchgeführt. Als Referenzkategorie wurde bei allen Analysen die Variable „Keine LVA“ gewählt. D.h. es wird die relative Chance für keine LVA berechnet.

6.4.1 Perspektive Berufsbildner/innen

6.4.1.1 Köche

Für die Stichprobe der Berufsbildner/innen (siehe Tabelle 99) wurde in einem ersten Schritt der Einfluss der Führung auf die Stabilität von LVA untersucht. In Modell 1 wurde zunächst eine logistische Regression unter Einbezug aller vier Subskalen der Führung sowie im Modell 2 zusätzlich unter Kontrolle der Betriebsgrösse durchgeführt. Dabei zeigte sich, dass sich die relative Chance für keine LVA signifikant um den Faktor 0.635 bzw. 0.637 erhöht, wenn man die Ausprägungen der Subskala Management by Exception active um eine Einheit erhöht (z.B. von „trifft eher zu“ auf „trifft zu“). D.h. wenn Vorgesetzte höhere Werte in dieser Subskala erreichen, reduziert sich die Chance für keine LVA bzw. erhöht sich die Chance für eine LVA. Anschliessend wurden die beiden Subskalen der Skala Kollegialität ins Modell aufgenommen. Die Analysen wurden sowohl mit (Modell 4)

¹⁹ Zwischen den unabhängigen Variablen liegt keine Multikollinearität vor. Eine Ausnahme bilden die Skalen Mitarbeiterorientierung und Aufgabenorientierung in der Stichprobe der Lernenden sowie die Betriebsgrösse der Köche/Köchinnen in der Stichprobe der Berufsbildner/innen, die den geforderten Toleranzwert von ≥ 0.25 (Urban & Mayerl, 2006) unterschreiten (tabellarisch nicht gesondert ausgewiesen).

als auch ohne (Modell 3) Kontrolle der Betriebsgrösse berechnet. Schliesslich wurde die Skala Information und Mitsprache ins Modell aufgenommen. Erneut wurde die logistische Regression ohne (Modell 5) und mit Kontrolle der Betriebsgrösse (Modell 6) durchgeführt. Hinsichtlich der genannten Skalen zeigten sich keine signifikanten Ergebnisse, doch der signifikante Einfluss der Subskala Management by Exception active blieb in allen Modellen erhalten. Demzufolge bleibt der Effekt der Fehlerorientierung auch nach Einbezug weiterer Skalen des Organisationsklimas bestehen. Zudem bleiben die Odds Ratios bzw. die Wirkung der Effekt-Koeffizienten nach der Hinzunahme weiterer Skalen ungefähr gleich hoch. Mittels der berechneten Modelle lassen sich zwischen 17% und 20% der Varianz der abhängigen Variablen LVA durch die einbezogenen Skalen des Organisationsklimas erklären. Die beste Modellgüte weist dabei das Modell 4 auf.

Tabelle 99

Vorhersage der Variable „Keine LVA“ in Gastrobetrieben (BB) (Logistische Regressionsanalysen, Odds Ratios)

	Referenz keine LVA					
	M1 Exp (B)	M2 Exp (B)	M3 Exp (B)	M4 Exp (B)	M5 Exp (B)	M6 Exp (B)
Vorgesetzte/r						
Mitarbeiterorientierung	1.523	1.564	1.320	1.376	1.260	1.308
Aufgabenorientierung	.734	.729	.747	.737	.737	.724
Management by Exception active	.635*	.637*	.581*	.580*	.614*	.612*
Lernende	.588	.582	.669	.658	.667	.657
Kollegialität						
Allgemein			.935	.974	1.039	1.077
Lernende			.747	.720	.755	.728
Information und Mitsprache					1.142	1.155
Betriebsgrösse K.		.954		.889		.895
Nagelkerkes R²	.173	.174	.195	.201	.174	.180

Anmerkungen. * ≤ 0.05 , Betriebsgrösse Köche/Köchinnen: 1 = 1-10, 2 = 11-25, 3 = 26-50, 4 = 51-100, 5 = 101-250, 6 ≥ 250 .

In einem zweiten Schritt wurde untersucht, ob der Effekt des Führungsstils Management by Exception active die Effekte anderer Führungsstile überdeckt. Daher wurde diese Subskala aus den Berechnungen ausgeschlossen. Entsprechend den Analysen in Tabelle 99

wurden die verschiedenen Skalen des Organisationsklimas sowohl mit als auch ohne Kontrolle der Betriebsgrösse schrittweise in das Modell aufgenommen (siehe Tabelle 100). Die Annahme hat sich bestätigt. Bei Ausschluss der Subskala Management by Exception active erweist sich die Subskala Lernende in Modell 1 und 2 als signifikanter Prädiktor für keine LVA. Die relative Chance für keine LVA reduziert sich um den Faktor 0.530 bzw. 0.524, wenn Vorgesetzte höhere Werte in der Subskala Lernende erreichen. D.h. wenn sich Betriebsverantwortliche mehr für die Ausbildung der Lernenden interessieren und einsetzen, erhöht sich die Chance für eine LVA. Rund 10% der Varianz lassen sich durch die verschiedenen Subskalen der Führung erklären. Werden allerdings weitere Skalen des Organisationsklimas einbezogen (Model 3 - 6), zeigt sich kein signifikanter Einfluss der Subskala Lernende auf die relative Chance für eine LVA. Der Effekt der Subskala Lernende wird folglich durch die anderen Skalen des Organisationsklimas kompensiert.

Tabelle 100

Vorhersage der Variable „Keine LVA“ in Gastrobetrieben (BB) (Logistische Regressionsanalysen, Odds Ratios)

	Referenz keine LVA					
	M1 Exp (B)	M2 Exp (B)	M3 Exp (B)	M4 Exp (B)	M5 Exp (B)	M6 Exp (B)
Vorgesetzte/r						
Mitarbeiterorientierung	1.834	1.899	1.752	1.817	1.562	1.616
Aufgabenorientierung	.762	.752	.761	.747	.718	.702
Lernende	.530*	.524*	.591	.586	.581	.575
Kollegialität						
Allgemein			.812	.838	.936	.962
Lernende			.843	.823	.811	.790
Information und Mitsprache					1.347	1.360
Betriebsgrösse K.		.937		.908		.912
Nagelkerkes R²	.099	.101	.098	.103	.094	.098

*Anmerkungen. * ≤ 0.05 , Betriebsgrösse Köche/Köchinnen: 1 = 1-10, 2 = 11-25, 3 = 26-50, 4 = 51-100, 5 = 101-250, 6 ≥ 250 .*

Für die Skalen des Organisationsklimas, bei denen die Daten der Berufsbildner/innen (BB) und die Daten der Personen mit der Doppelfunktion Berufsbildner/in und Betriebsverantwortliche/r (BB&BV) zu einer Gruppe zusammengefasst worden sind, wurden separate

Modelle gerechnet (siehe Tabelle 101). Dabei wurden die verschiedenen Skalen schrittweise in das Modell aufgenommen. Die Berechnungen erfolgten erneut sowohl ohne als auch unter Einbezug der Betriebsgrösse. In Einklang mit den Ergebnissen der Kovarianzanalyse erwiesen sich die beiden Subskalen der Belastung nicht als signifikante Prädiktoren für die Stabilität von LVA (Modell 1 & 2). Allerdings ergab sich in Modell 6 nach Aufnahme der Skala Handlungsspielraum Lernende sowie der Weiterbildung in die Analyse ein signifikanter Effekt der Skala Belastung allgemein. Die relative Chance für keine LVA reduziert sich bei hoher Arbeitsbelastung um den Faktor 0.627. In Übereinstimmung mit dem Resultat der Kovarianzanalyse hat die Subskala Handlungsspielraum Lernende einen signifikanten Einfluss auf die relative Chance für keine LVA, nachdem die Betriebsgrösse kontrolliert wurde (Modell 4). Berufsbildner/innen, die berichten, über mehr Handlungsspielraum in der Gestaltung der Lernendenausbildung zu verfügen, weisen eine grössere Chance für stabile Lehrverträge auf. Dieser Effekt bleibt auch nach dem Einbezug der weiteren Skalen des Organisationsklimas bestehen (Modell 5 - 10), wobei sich dieser durch die Hinzunahme weiterer Skalen tendenziell verstärkt (von 1.473 auf 1.794). Der Einbezug der Skala Weiterbildung in die Analysen führt in Einklang mit dem Befund der Kovarianzanalyse zu einem signifikanten Ergebnis (Modell 5 & 6), welches auch nach der Hinzunahme weiterer Skalen des Organisationsklimas bestehen bleibt (Modell 7 - 10). Die Odds Ratios bzw. die Wirkung der Effektkoeffizienten verstärkt sich leicht nach dem Einbezug weiterer Skalen in die Analysen (von 0.604 auf 0.501). Berufsbildner/innen aus Betrieben, in denen der Weiterbildung ein hoher Stellwert zukommt, verfügen über ein erhöhtes Risiko für eine LVA. In Bezug auf die Skalen Lohn und Einstellung zum Beruf ergeben sich erwartungsgemäss keine signifikanten Ergebnisse. Die beste Güte erreicht das Modell 10. 16.7% der Unterschiede zwischen Betrieben mit und ohne LVA lassen sich auf die entsprechenden Skalen des Organisationsklimas zurückführen.

Tabelle 101

Vorhersage der Variable „Keine LVA“ in Gastrobetrieben (BB und BB&BV) (Logistische Regressionsanalysen, Odds Ratios)

	Referenz keine LVA									
	M1 Exp (B)	M2 Exp (B)	M3 Exp (B)	M4 Exp (B)	M5 Exp (B)	M6 Exp (B)	M7 Exp (B)	M8 Exp (B)	M9 Exp (B)	M10 Exp (B)
Belastung										
Allgemein	.780	.762	.768	.747	.720	.672*	.765	.703	.741	.691
Lernende	1.074	1.083	1.156	1.169	1.091	1.121	1.178	1.215	1.312	1.327
Handlungsspielraum										
Lernende			1.425	1.473*	1.593*	1.683**	1.668*	1.792**	1.679*	1.794**
Weiterbildung					.604*	.539**	.593*	.525**	.552**	.501**
Lohn							1.110	1.072	1.173	1.133
Einstellung zum Beruf									.713	.730
Betriebsgrösse K.		1.043		.833		1.118		1.151		1.109
Nagelkerkes R²	.017	.021	.047	.055	.111	.139	.120	.151	.142	.167

Anmerkungen. * ≤ 0.05 , ** ≤ 0.01 ; Betriebsgrösse Köche/Köchinnen: 1 = 1-10, 2 = 11-25; 3 = 26-50, 4 = 51-100, 5 = 101-250, 6 ≥ 250 .

6.4.1.2 Maler/in

Wie bereits unter Punkt 5.4.1 beschrieben, zeigten sich in der Stichprobe der Maler/innen bei den Skalen Belastung und Lohn signifikante Unterschiede zwischen der Gruppe der Berufsbildner/innen und der Gruppe mit der Doppelfunktion Berufsbildner/in und Betriebsverantwortliche/r. Daher wurden die Berechnungen für die genannten Skalen nur mit der Gruppe, welche die Doppelfunktion (BB&BV) innehaben, durchgeführt (siehe Tabelle 103). In Übereinstimmung mit den Ergebnissen der Kovarianzanalyse zeigen sich für die Berufsbildner/innen in den multivariaten Analysen (siehe Tabelle 102 und 103) keine signifikanten Einflüsse des Organisationsklimas auf die Stabilität von Lehrverträgen.

Tabelle 102

Vorhersage der Variable „Keine LVA“ in Malerbetrieben (BB und BB&BV) (Logistische Regressionsanalysen, Odds Ratios)

	Referenz keine LVA					
	M1 Exp (B)	M2 Exp (B)	M3 Exp (B)	M4 Exp (B)	M5 Exp (B)	M6 Exp (B)
Handlungsspielraum						
Lernende	.876	.880	.901	.908	.897	.904
Weiterbildung		.	.862	.857	.845	.841
Einstellung zum Beruf					1.132	1.121
Betriebsgrösse M.		1.060		1.074		1.070
Nagelkerkes R²	.005	.006	.011	.012	.012	.013

Anmerkungen. Betriebsgrösse Maler/innen: 1 = 1-5, 2 = 6-10, 3 = 11-25, 4 ≥ 25.

Tabelle 103

Vorhersage der Variable „Keine LVA“ in Malerbetrieben (BB&BV) (Logistische Regressionsanalysen, Odds Ratios)

	Referenz keine LVA			
	M1 Exp (B)	M2 Exp (B)	M3 Exp (B)	M4 Exp (B)
Belastung				
Allgemein	.993	.992	.911	.912
Lernende	1.184	1.201	1.095	1.098
Lohn			.833	.835
Betriebsgrösse M.		.934		.987
Nagelkerkes R²	.007	.008	.014	.014

Anmerkungen. Betriebsgrösse Maler/innen: 1 = 1-5, 2 = 6-10, 3 = 11-25, 4 ≥ 25

6.4.2 Perspektive Betriebsverantwortliche

6.4.2.1 Köche/Köchinnen

Die multivariaten Berechnungen erfolgten erneut sowohl ohne als auch unter Einbezug der Betriebsgrösse (siehe Tabelle 104). In Einklang mit den Ergebnissen der Kovarianzanalyse erwiesen sich die Vorgesetzten-Subskalen nicht als signifikante Prädiktoren für die Stabilität von Lehrverträgen (Modell 1 & 2). Dagegen blieb der in der Kovarianzanalyse ermittelte signifikante Einfluss der Subskala Kollegialität allgemein in der logistischen Regressionsanalyse nicht mehr bestehen (Modell 3 & 4). Ebenfalls nicht bestehen blieb der Effekt der Skala Weiterbildung. Die in der Kovarianzanalyse gefundenen signifikanten Unterschiede in der Subskala Kollegialität allgemein und der Skala Weiterbildung werden somit durch die restlichen Skalen kompensiert. D.h. im Zusammenspiel mit anderen Skalen des Organisationsklimas verlieren die Kollegialität allgemein und die Weiterbildung ihren Einfluss auf die relative Chance für eine LVA.

Tabelle 104

Vorhersage der Variable „Keine LVA“ in Gastrobetrieben (BV und BB&BV) (Logistische Regressionsanalysen, Odds Ratios)

	Referenz keine LVA							
	M1 Exp (B)	M2 Exp (B)	M3 Exp (B)	M4 Exp (B)	M5 Exp (B)	M6 Exp (B)	M7 Exp (B)	M8 Exp (B)
Vorgesetzte/r								
Mitarbeiterorientierung	1.487	1.456	1.309	1.127	1.288	1.121	1.284	1.113
Aufgabenorientierung	1.383	1.432	1.283	1.282	1.224	1.219	1.240	1.250
Management by Exception active	1.096	1.106	1.077	1.097	1.084	1.103	1.085	1.105
Kollegialität								
Allgemein			1.829	2.229	1.663	2.020	1.672	2.044
Lernende			.763	.808	.738	.779	.743	.789
Handlungsspielraum								
Allgemein					1.300	1.284	1.311	1.305
Information und Mitsprache							.957	.919
Betriebsgröße K.		1.162		1.188		1.180		1.182
Nagelkerkes R²	.042	.061	.054	.076	.072	.093	.073	.093

Anmerkungen. Betriebsgröße Köche/Köchinnen: 1 = 1-10, 2 = 11-25, 3 = 26-50, 4 = 51-100, 5 = 101-250, 6 ≥ 250.

Die Analysen wurden wiederum sowohl ohne als auch unter Einbezug der Betriebsgrösse durchgeführt. In Übereinstimmung mit den Ergebnissen der Kovarianzanalyse erwies sich die Skala Weiterbildung als signifikanter Prädiktor für die Stabilität von Lehrverträgen (Modell 1 & 2). Der signifikante Einfluss blieb auch nach dem Einbezug der Skalen Lohn und Einstellung zum Beruf bestehen. Zudem bleiben die Odds Ratios bzw. die Wirkung der Effektkoeffizienten in allen Modellen ungefähr auf demselben Niveau (siehe Tabelle 105). Die beste Güte erzielte Modell 6. 12% der erklärten Varianz lassen sich auf die einbezogenen Skalen des Organisationsklimas zurückführen.

Tabelle 105

Vorhersage der Variable „Keine LVA“ in Gastrobetrieben (BV) (Logistische Regressionsanalysen, Odds Ratios)

	Referenz keine LVA					
	M1 Exp (B)	M2 Exp (B)	M3 Exp (B)	M4 Exp (B)	M5 Exp (B)	M6 Exp (B)
Weiterbildung	1.934*	1.818*	1.969*	1.847*	2.039*	1.894*
Lohn			.942	.953	.976	.973
Einstellung zum Beruf					.667	.776
Betriebsgrösse K.		1.190		1.188		1.171
Nagelkerkes R²	.100	.118	.101	.118	.106	.120

Anmerkungen. * ≤ 0.05 ; Betriebsgrösse Köche/Köchinnen: 1 = 1-10, 2 = 11-25, 3 = 26-50, 4 = 51-100, 5 = 101-250, 6 ≥ 250 .

6.4.2.2 Maler/innen

Die multivariaten Berechnungen erfolgten erneut sowohl ohne als auch unter Einbezug der Betriebsgrösse (siehe Tabelle 106). In Einklang mit den Ergebnissen der Kovarianzanalyse erwiesen sich die Skalen des Organisationsklimas nicht als signifikante Prädiktoren für stabile Lehrverträge (Modell 1 - 5 und Modell 6). In Modell 5, 7 und 8 ergibt der Einbezug mehrerer Skalen des Organisationsklimas in die Analysen einen signifikant positiven Einfluss der Vorgesetzten-Subskala Mitarbeiterorientierung auf die relative Chance für keine LVA. Vorgesetzte, die sich durch ein hohes Ausmass an Wärme, Vertrauen, Freundlichkeit und Achtung gegenüber ihren Angestellten auszeichnen, weisen ein geringeres Risiko für eine LVA auf. Die Odds ratios bzw. die Wirkung der Effektkoeffizienten verstärkt sich durch Aufnahme weiterer Skalen ins Modell (von 2.803 auf 3.270). Der signifikante Einfluss der Mitarbeiterorientierung zeigt sich demnach erst im Zusammenspiel mit den anderen Skalen des Organisationsklimas. D.h. erst wenn verschiedenen Skalen kontrolliert werden, zeigt sich der positi-

ve Effekt der Mitarbeiterorientierung auf die relative Chance für stabile Lehrverträge. Rund 5% der erklärten Varianz lassen sich auf die einbezogenen Skalen des Organisationsklimas zurückführen. Allerdings könnte es sich beim signifikanten Einfluss der Mitarbeiterorientierung in den Modellen 5, 7 und 8 auch um ein statistisches Artefakt handeln. Denn die Mittelwerte in der Mitarbeiterorientierung bei Betrieben mit und ohne LVA unterscheiden sich kaum (siehe Tabelle 85). Möglicherweise haben die hohen signifikanten Korrelationen zwischen den Subskalen des Organisationsklimas (siehe Tabelle B9 im Anhang B) zu diesem Ergebnis geführt.

Tabelle 106

Vorhersage der Variable „Keine LVA“ in Malerbetrieben (Logistische Regressionsanalysen, Odds Ratios)

Referenz keine LVA	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8
	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)
Vorgesetzte/r								
Mitarbeiterorientierung	1.879	1.869	2.598	2.630	2.803*	2.800	3.291*	3.270*
Aufgabenorientierung	.566	.566	.560	.560	.506	.506	.496	.496
Management by Exception active	1.149	1.149	1.091	1.090	1.075	1.075	1.066	1.066
Kollegialität								
Allgemein			.661	.657	.693	.963	.725	.728
Lernende			.960	.951	.972	.973	.997	1.001
Handlungsspielraum								
Allgemein					.998	.998	1.039	1.038
Information und Mitsprache							.747	.747
Betriebsgröße M.		1.025		.981		1.002		1.009
Nagelkerkes R²	.031	.031	.045	.045	.049	.049	.055	.055

Anmerkungen. * ≤ 0.05 , Betriebsgröße Maler/innen: 1 = 1-5, 2 = 6-10, 3 = 11-25, 4 ≥ 25 .

6.4.3 Perspektive Lernende

6.4.3.1 Köche/Köchinnen

Die multivariaten Analysen, bei denen die verschiedenen Skalen des Organisationsklimas schrittweise in die Analyse aufgenommen wurden, ergaben entsprechend den Ergebnissen der Kovarianzanalysen keine signifikanten Einflüsse auf die relative Chance für keine LVA (siehe Tabelle 107).

6.4.3.2 Maler/innen

Der Einbezug aller Skalen des Organisationsklimas in die Berechnungen führte in Übereinstimmung mit den Ergebnissen der Kovarianzanalysen zu keinen signifikanten Einflüssen auf die relative Chance für keine LVA (siehe Tabelle 108).

Tabelle 107

Vorhersage der Variable „Keine LVA“ in Gastrobetrieben (Logistische Regressionsanalysen, Odds Ratios)

	Referenz keine LVA									
	M1 Exp (B)	M2 Exp (B)	M3 Exp (B)	M4 Exp (B)	M5 Exp (B)	M6 Exp (B)	M7 Exp (B)	M8 Exp (B)	M9 Exp (B)	M10 Exp (B)
Vorgesetzte/r										
Mitarbeiterorientierung	.897	.867	.892	.863	.905	.872	.806	.786	.816	.795
Aufgabenorientierung	1.197	1.201	1.184	1.186	1.170	1.173	1.163	1.165	1.069	1.070
Management by Exception	.873	.890	.895	.913	.916	.973	.851	.868	.917	.936
Kollegialität										
Allgemein			1.008	1.017	1.009	1.038	.905	.927	.960	.984
Lernende			1.106	1.101	1.190	1.185	1.073	1.072	1.140	1.137
Belastung										
Allgemein					1.168	1.219	1.201	1.247	1.258	1.305
Information und Mitsprache							1.697	1.671	1.548	1.523
Einstellung zum Beruf									.989	.992
Betriebsgrösse K.		1.116		1.117		1.117		1.097		1.094
Nagelkerkes R²	.009	.018	.013	.023	.020	.029	.059	.065	.051	.057

Anmerkungen. Betriebsgrösse Köche/Köchinnen: 1 = 1-10, 2 = 11-25; 3 = 26-50, 4 = 51-100, 5 = 101-250, 6 ≥ 250.

Tabelle 108

Vorhersage der Variable „Keine LVA“ in Malerbetrieben (Logistische Regressionsanalysen, Odds Ratios)

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10
	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)
Referenz keine LVA										
Vorgesetzte/r										
Mitarbeiterorientierung	1.003	.975	.774	.769	.757	.750	.676	.689	.710	.726
Aufgabenorientierung	.947	.954	1.145	1.160	1.119	1.136	1.170	1.187	1.069	1.086
Management by Exception active	.798	.784	.793	.782	.837	.828	.792	.784	.846	.836
Kollegialität										
Allgemein			.680	.670	.686	.674	.725	.725	.670	.675
Lernende			1.343	1.299	1.283	1.235	1.240	1.152	1.367	1.268
Belastung										
Allgemein					.817	.807	.852	.813	.848	.811
Information und Mitsprache							1.298	1.234	1.234	1.179
Einstellung zum Beruf									1.016	1.006
Betriebsgröße M.		.836		.879		.869		.809		.828
Nagelkerkes R²	.025	.035	.050	.054	.056	.061	.064	.076	.062	.071

Anmerkungen. Betriebsgröße Maler/innen: 1 = 1-5, 2 = 6-10, 3 = 11-25, 4 ≥25.

6.4.4 Zusammenfassung der Ergebnisse zum Einfluss des Organisationsklimas auf LVA (Hypothese 4)

Die multivariaten Berechnungen, in welche schrittweise mehrere Skalen des Organisationsklimas in die Analysen einbezogen wurden, führten bei der Stichprobe der Berufsbildner/innen aus Gastro- und Malerbetrieben mehrheitlich zu den gleichen Befunden wie die in Abschnitt 6.4 berechneten Kovarianzanalysen. So blieb bei den Köchen/Köchinnen der Effekt der Führungs-Subskala Management by Exception active, der Skala Handlungsspielraum Lernende sowie der Skala Weiterbildung bestehen, während sich bei den Malern/Malerinnen keine signifikanten Einflüsse des Organisationsklimas auf die Stabilität von Lehrverträgen zeigten. Lehrbetriebe, deren Vorgesetzte sich ihren Angestellten gegenüber stark überwachend und kontrollierend verhalten, haben ein signifikant höheres Risiko für eine LVA. Ein hoher Handlungsspielraum der Berufsbildenden bei der Gestaltung der Lernendenausbildung reduziert das Risiko für eine LVA signifikant. Hinsichtlich der Weiterbildung besteht für Betriebe, deren Berufsbildner/innen angeben, die Weiterbildung habe im Lehrbetrieb eine zentrale Bedeutung, ein signifikant höheres Risiko für LVA. Als neuer Befund erweist sich der in den multivariaten Analysen ermittelte negative Einfluss der Vorgesetzten-Subskala Lernende auf die Stabilität von Lehrverträgen. Ein hohes Interesse und Engagement der Vorgesetzten für die Ausbildung der Lernenden erhöht das Risiko für eine LVA. Die Berechnungen aus Perspektive der Betriebsverantwortlichen ergaben sowohl für die Köche/Köchinnen als auch für die Maler/innen teilweise von den Kovarianzanalysen abweichende Ergebnisse. Der für die Stichprobe der Köche/Köchinnen ermittelte signifikante Effekt der Skala Kollegialität allgemein blieb in den multivariaten Analysen nicht mehr erhalten. Die Kontrolle weiterer Skalen des Organisationsklimas führte somit zur Kompensation des signifikanten Einflusses der Kollegialität allgemein auf die relative Chance für eine LVA. Demgegenüber konnte der signifikante Einfluss der Weiterbildung in Gastrobetrieben auch nach Einbezug weiterer Skalen des Organisationsklimas weiterhin nachgewiesen werden. Lehrbetriebe, in denen der Weiterbildung ein hoher Stellenwert zukommt, haben ein signifikant geringeres Risiko für eine LVA. Bei den Betriebsverantwortlichen aus Malerbetrieben führten die multivariaten Berechnungen zu einem signifikanten Resultat in der Vorgesetzten-Subskala Mitarbeiterorientierung. Erst durch das Zusammenspiel mehrerer Skalen des Organisationsklimas erwies sich die Mitarbeiterorientierung des/der Betriebsverantwortlichen als signifikanter Prädiktor für stabile Lehrverträge. Vorgesetzte, die sich selbst ein hohes Ausmass an Wärme, Vertrauen, Freundlichkeit und Achtung gegenüber ihren Angestellten zuschreiben, verfügen über ein geringeres Risiko für eine LVA. Angesichts der fehlenden Mittelwertsunterschiede zwischen Betrieben

mit und ohne LVA (siehe Tabelle 85), könnte es sich bei diesem Resultat auch um ein statistisches Artefakt handeln, das durch die hohen signifikanten Korrelationen zwischen den Subskalen des Organisationsklimas (siehe Tabelle B9 im Anhang B) bedingt ist. Daher ist dieses Ergebnis zurückhaltend zu interpretieren. Für die Untersuchungsgruppe der Lernenden zeigen sich für beide Berufsgruppen entsprechend der Befunde der Kovarianzanalysen auch in den multivariaten Analysen keine signifikanten Einflüsse des Organisationsklimas auf die Stabilität von Lehrverträgen. Die verschiedenen multivariaten Modelle weisen darauf hin, dass sich zwischen 4.9% bis 20.1% der Unterschiede zwischen Betrieben mit und ohne LVA auf das Organisationsklima zurückführen lassen. Dabei kommt dem Führungsstil Management by Exception active aus Perspektive der Berufsbildner/innen mit rund 20.1% der erklärten Varianz sowie der Weiterbildung und dem Handlungsspielraum in der Lernendenausbildung aus Perspektive der Betriebsverantwortlichen mit 16.7% der erklärten Varianz die grösste Erklärungskraft zu. Es muss allerdings berücksichtigt werden, dass aufgrund des Querschnittsdesigns der Studie keine kausalen Aussagen zulässig sind. Diese wären nur mit einem längsschnittlichen Design zu erzielen. Hinsichtlich der Prüfung der formulierten Hypothesen erweist sich für die Berufsbildner/innen aus Gastrobetrieben einzig das Ergebnis zum Handlungsspielraum in der Lernendenausbildung als hypothesenkonform (H4a), obschon auch signifikante Einflüsse von der Vorgesetzten-Subskalen Management by Exception active und Lernende sowie der Skala Weiterbildung ermittelt wurden. Diese gehen jedoch in die entgegengesetzte Richtung als angenommen wurde. Bei den Betriebsverantwortlichen aus Gastrobetrieben steht lediglich das Ergebnis zur Weiterbildung in Einklang mit der Hypothese H4b, während bei den Betriebsverantwortlichen aus Malerbetrieben nur das Ergebnis zur Mitarbeiterorientierung der Hypothese H4b entspricht. Die übrigen Befunde fallen hypothesenkonträr aus und müssen abgelehnt werden. Folglich lassen sich die Hypothesen H4a und H4b nur einzeln bestätigen und müssen daher abgelehnt werden. Die Hypothese H4c muss vollständig verworfen werden.

- ✗ **H4a:** Die Wahrnehmung des Organisationsklimas der Betriebsverantwortlichen beeinflusst die Wahrscheinlichkeit des Eintretens einer LVA.
- ✗ **H4b:** Die Wahrnehmung des Organisationsklimas der Berufsbildner/innen beeinflusst die Wahrscheinlichkeit des Eintretens einer LVA.
- ✗ **H4c:** Die Wahrnehmung des Organisationsklimas der Lernenden beeinflusst die Wahrscheinlichkeit des Eintretens einer LVA.

7. Diskussion

7.1 Zusammenfassung und Interpretation der zentralen Ergebnisse

In der vorliegenden Arbeit wurde dem Zusammenhang zwischen dem Organisationsklima in Deutschschweizer Lehrbetrieben und Lehrvertragsauflösungen (LVA) nachgegangen. Dazu wurden Berufsbildner/innen, Betriebsverantwortliche und Lernende aus 335 Maler- und Gastrobetrieben schriftlich befragt. Neben der im Zentrum stehenden Frage nach der Rolle des Organisationsklimas für die Stabilität von LVA wurde die Frage adressiert, ob die Wahrnehmung des Organisationsklimas vom Beruf sowie der beruflichen Funktion der befragten Person abhängt. In einem ersten Schritt wurde untersucht, ob berufsspezifische Unterschiede im Organisationsklima bestehen. Dabei zeigte sich, dass zwischen Maler- und Gastrobetrieben teilweise Unterschiede im Organisationsklima vorliegen, wobei diese je nach beruflicher Funktion der befragten Person variieren. Aus der Befragung der Berufsbildner/innen lässt sich entnehmen, dass sich die direkten Vorgesetzten der Maler/innen im Vergleich zu den direkten Vorgesetzten der Köche/Köchinnen signifikant stärker für die Ausbildung der Lernenden interessieren und engagieren. Zudem fühlen sich die Berufsbildner/innen aus Malerbetrieben signifikant geringer durch die Lernendenausbildung belastet und sind signifikant zufriedener mit ihrem Gehalt als die Berufsbildner/innen aus Gastrobetrieben. Die Gegenüberstellung der Einschätzungen der Betriebsverantwortlichen im Beruf „Koch/Köchin“ und „Maler/in“ ergab, dass der Fokus in Malerbetrieben signifikant stärker auf die Überwachung von Abläufen und Vorgängen sowie die Kontrolle der Zielerreichung gelegt wird als in Gastrobetrieben. Das Verhältnis und die Zusammenarbeit unter den Mitarbeitenden sowie die Integration der Lernenden in die Arbeitsgruppe fällt nach Auskunft der Betriebsverantwortlichen in Gastrobetrieben signifikant positiver als in Malerbetrieben aus. Zudem verfügen Betriebsverantwortliche aus Gastrobetrieben verglichen mit jenen aus Malerbetrieben über eine signifikant positivere Einstellung zu ihrem Beruf und ihrer Arbeit. In Übereinstimmung mit diesem Resultat führte die Befragung der Lernenden ebenfalls zu signifikant positiveren Einstellungen zum Beruf und zur Arbeit von Lernenden in Gastrobetrieben verglichen mit jenen aus Malerbetrieben. Im Hinblick auf die übrigen Dimensionen (Skalen) des Organisationsklimas liessen sich dagegen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Lernenden beider Berufe feststellen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich das Organisationsklima in Gastro- und Malerbetrieben hinsichtlich der Dimensionen Vorgesetzte/r, Kollegialität, Belastung aufgrund der Lernendenausbildung, Lohn sowie Einstellung zum Beruf unterscheidet. Somit stützen die Befunde die Vermutung, dass sich das Organisationsklima zwischen verschiedenen Berufen

unterscheidet und unterstreichen die Notwendigkeit, die Auswertungen für die verschiedenen Berufe getrennt vorzunehmen. Bei den Ergebnissen muss jedoch berücksichtigt werden, dass trotz der gefundenen signifikanten Unterschiede sowohl Maler/innen als auch Köche/Köchinnen über eher positive Wahrnehmungen des Organisationsklimas verfügen. Die kleinen Effekte weisen darüber hinaus auf eine eher geringe Bedeutsamkeit der gefundenen Unterschiede zwischen den beiden Berufen hin (Bortz & Döring, 2006). Die zweite Frage widmete sich den Unterschieden in der Wahrnehmung des Organisationsklimas zwischen Personen, die innerhalb desselben Betriebs eine unterschiedliche berufliche Funktion ausüben. Dazu wurden zunächst die Perspektiven der Betriebsverantwortlichen und der Berufsbildner/innen einander gegenübergestellt. Für die Stichprobe der Köche/Köchinnen zeigte sich, dass sich die Betriebsverantwortlichen hinsichtlich der Mitarbeiter- und Aufgabenorientierung sowie ihrem Interesse und Engagement für die Lernendenausbildung signifikant positiver einschätzen als dies von den Berufsbildnern/-bildnerinnen wahrgenommen wird. Dieses Ergebnis korrespondiert mit Studien, die darauf hinweisen, dass die Selbsteinschätzung von Vorgesetzten deutlich positiver als die Fremdbeurteilung durch die Mitarbeitenden ausfällt (Atwater & Yammarino, 1992; Atwater et al., 2005; Conway & Huffcutt, 1997; Harris & Schaubroeck, 1988; Mabe & West, 1982; Ostroff et al., 2004). Entgegen der Befunde aus der Literatur, wonach die Wahrnehmung des Organisationsklimas positiv mit der beruflichen Position bzw. Hierarchiestufe korreliert (von Rosenstiel & Bögel, 1992; von Rosenstiel et al., 1983), beurteilen die Betriebsverantwortlichen das Ausmass an Handlungsspielraum ihrer Angestellten bei der Arbeit als signifikant geringer als die Berufsbildner/innen. In der Stichprobe der Maler/innen konnten hingegen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Einschätzungen der Betriebsverantwortlichen und Berufsbildner/innen festgestellt werden, was sich zumindest teilweise auf die geringe Stichprobengrösse zurückführen lässt. Die Ergebnisse gehen allerdings in die gleiche Richtung wie bei den Köchen/Köchinnen. In einem zweiten Schritt wurden die Perspektiven der Betriebsverantwortlichen und der Lernenden miteinander verglichen. Diesbezüglich konnte in Übereinstimmung mit dem Forschungsstand (Atwater & Yammarino, 1992; Atwater et al., 2005; Conway & Huffcutt, 1997; Harris & Schaubroeck, 1988; Mabe & West, 1982; Ostroff et al., 2004) für beide Berufe festgestellt werden, dass sich die Betriebsverantwortlichen im Vergleich zu den Lernenden hinsichtlich der Mitarbeiter- und Aufgabenorientierung signifikant positiver einschätzten. Dagegen schätzten die Betriebsverantwortlichen ihre Fehlerorientierung signifikant niedriger als die Lernenden ein. Dieses Resultat steht in Widerspruch zur Literatur (Atwater & Yammarino, 1992; Atwater et al., 2005; Conway & Huffcutt, 1997; Harris & Schaubroeck, 1988; Mabe & West, 1982; Ostroff et al.,

2004), weil hohe Ausprägungen in der Subskala Management by Exception active gemäss des Forschungsstands als positiv zu bewerten sind (Avolio 1999; Bass et al., 2003; Dumdum et al., 2002, 2013; Felfe, 2006b; Judge & Piccolo, 2004; Scott Derue et al., 2011). Des Weiteren zeigte sich in Einklang mit dem Forschungsstand (von Rosenstiel & Bögel, 1992; von Rosenstiel et al., 1983), dass Betriebsverantwortliche im Vergleich zu den Lernenden die Integration der Lernenden in die Arbeitsgruppe als signifikant positiver wahrnehmen und über eine signifikant positivere Einstellung zum Beruf verfügen. Schliesslich wurden die Perspektiven der Berufsbildner/innen und Lernenden miteinander verglichen. Die Auswertungen ergaben, dass die Berufsbildner/innen aus Gastrobetrieben im Vergleich zu den Lernenden ihrem/ihrer direkten Vorgesetzten eine signifikant geringere Fehlerorientierung zuschreiben, sich signifikant stärker durch die Arbeit belastet fühlen, den Informationsfluss und die Mitsprachemöglichkeiten im Betrieb als signifikant positiver einschätzen sowie über eine signifikant negativere Einstellung zum Beruf verfügen. Im Gegensatz zu den Befunden zur Fehlerorientierung, der Belastung und der Einstellung zum Beruf korrespondiert das Ergebnis zur Information und Mitsprache mit dem Forschungsstand (von Rosenstiel & Bögel, 1992; von Rosenstiel et al., 1983). In Malerbetrieben beurteilen die Berufsbildner/innen ihre direkten Vorgesetzten hinsichtlich der Mitarbeiter- und Aufgabenorientierung als signifikant positiver als die Lernenden. Zusätzlich empfinden sie die Informations- und die Mitsprachemöglichkeiten im Betrieb im Vergleich zu den Lernenden signifikant positiver. Die Resultate entsprechen den aus der Literatur abgeleiteten Erwartungen (von Rosenstiel & Bögel, 1992; von Rosenstiel et al., 1983). Vor dem Hintergrund der teilweise kleinen Stichprobengrösse sind die Unterschiede in der Wahrnehmung des Organisationsklimas zwischen Berufsbildner/innen und Lernenden im Beruf „Maler/in“ jedoch zurückhaltend zu interpretieren. Insgesamt lässt sich aus den Analysen entnehmen, dass sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen den Einschätzungen von Personen mit unterschiedlicher beruflicher Funktion aus demselben Betrieb bestehen. Unterschiedliche Wahrnehmungen des Organisationsklimas zeigen sich in den Dimensionen Vorgesetzte/r, Kollegialität in Bezug auf die Lernenden, Handlungsspielraum allgemein, Arbeitsbelastung, Informationsfluss- und Mitsprachemöglichkeiten sowie Einstellung zum Beruf. Die Mehrheit der Effekte liegt im mittleren bis grossen Bereich (Bortz & Döring, 2006), was auf eine hohe Bedeutsamkeit der Ergebnisse hinweist. Die Annahme, dass sich Personen aus demselben Betrieb mit unterschiedlichen beruflichen Funktionen hinsichtlich der Wahrnehmung des Organisationsklimas unterscheiden, hat sich nur teilweise bestätigt. In Bezug auf die Unterschiede in der Beurteilung des Führungsverhaltens korrespondieren die Ergebnisse nur partiell mit dem Forschungsstand. Entsprechend lässt sich die Vermutung,

dass die Selbsteinschätzung der Betriebsverantwortlichen positiver ausfällt als die Fremdeinschätzung durch die Berufsbildner/innen und die Lernenden, nicht vollumfänglich bestätigen. Auch die Annahme, dass die Betriebsverantwortlichen das Organisationsklima am positivsten und die Lernenden am negativsten einschätzen, während die Berufsbildner/innen in ihren Einschätzungen im Bereich dazwischenliegen (von Rosenstiel & Bögel, 1992; von Rosenstiel et al., 1983), konnte in der vorliegenden Untersuchung nur vereinzelt bestätigt werden. Daher können auch die formulierten Hypothesen nur für einzelne Dimensionen bzw. Skalen angenommen werden. Gesamthaft betrachtet müssen die Hypothesen jedoch verworfen werden. Für die Gegenüberstellung der Perspektive des/der Betriebsverantwortlichen und des/der Berufsbildners/-bildnerin erweisen sich für die Stichprobe der Köche/Köchinnen lediglich die Ergebnisse zur Mitarbeiter- und Aufgabenorientierung sowie zur Subskala Lernende als hypothesenkonform. Demgegenüber stehen sämtliche Resultate für die Stichprobe der Maler/innen in Widerspruch mit der Hypothese H2a. Der Vergleich der Wahrnehmung der Betriebsverantwortlichen mit den Lernenden führt sowohl für die Maler- als auch die Gastrobetriebe betreffend der Mitarbeiter- und Aufgabenorientierung, der Kollegialität in Bezug auf die Lernenden sowie der Einstellung zum Beruf zu Befunden, die der Hypothese H2b entsprechen. Die Ergebnisse des Perspektivenvergleichs zwischen Berufsbildnern/-bildnerinnen und Lernende fallen für die Stichprobe der Köche/Köchinnen hinsichtlich der Resultate zur Information und Mitsprache und für die Stichprobe der Maler/innen betreffend Mitarbeiter- und Aufgabenorientierung sowie Information- und Mitsprache in Einklang mit der Hypothese H2c aus. Obwohl die Analysen darauf hinweisen, dass Personen je nach beruflicher Funktion das Organisationsklima unterschiedlich wahrnehmen, bleibt hingegen unklar, ob die Unterschiede in den Wahrnehmungen des Organisationsklimas in erster Linie durch die unterschiedliche berufliche Funktion bedingt sind oder aufgrund unterschiedlicher kognitiver Bewertungen, sozialer Konstruktionen und Sinngebungsprozessen der Individuen entstehen. Dazu müsste in weiterführenden Analysen die Wahrnehmung des Organisationsklimas mehrerer Personen mit der gleichen beruflichen Funktion verglichen werden. Im Zentrum vorliegender Untersuchung steht die Rolle des Organisationsklimas bei der Erklärung von LVA. Die letzten beiden Fragestellungen bilden somit den Kern der Arbeit. Im Rahmen der dritten Frage wurde überprüft, ob Unterschiede im Organisationsklima bestehen zwischen Betrieben, die in der Vergangenheit eine LVA zu verzeichnen hatten, und Betrieben, die keine LVA erlebt hatten. Im Gegensatz zur Stichprobe der Maler/innen sowie der Lernenden beider Berufe konnten aus Perspektive der Berufsbildner/innen und Betriebsverantwortlichen aus Gastrobetrieben signifikante Unterschiede in gewissen Dimensionen des Organisationsklimas festgestellt werden. Die Be-

fragung der Berufsbildner/innen ergab entgegen der Befunde aus der Literatur (Avolio, 1999; Bass et al., 2003; Dumdum et al., 2002, 2013; Felfe, 2006b; Judge & Picolo, 2004; Scott Derrue et al., 2011), dass die direkten Vorgesetzten in Betrieben mit LVA im Vergleich zu Betrieben ohne LVA über signifikant höhere Ausprägungen in der Vorgesetzten-Subskala Management by Exception active aufweisen. Die direkten Vorgesetzten würden eine signifikant grössere Kontrolle und Überwachung auf ihre Mitarbeitenden ausüben als in Betrieben ohne LVA. Daneben berichten die Berufsbildner/innen aus Betrieben ohne LVA verglichen mit jenen aus Betrieben mit LVA über einen signifikant grösseren Handlungsspielraum in der Ausbildung der Lernenden zu verfügen. Zudem kommt der Weiterbildung laut Angaben der Berufsbildner/innen in Betrieben mit LVA ein höherer Stellenwert zu als in Betrieben ohne LVA. Während das Resultat zum Handlungsspielraum in der Lernendenausbildung den aus dem Forschungsstand abgeleiteten Vermutungen entspricht, fällt das Ergebnis zur Weiterbildung entgegen den Erwartungen aus. Der Vergleich der Einschätzungen der Betriebsverantwortlichen aus Gastrobetrieben mit und ohne LVA zeigt, dass Betriebsverantwortliche aus Betrieben, die von keiner LVA betroffen waren, das Verhältnis zu und die Zusammenarbeit mit ihren Angestellten als signifikant positiver erachten als Betriebe mit LVA. Ausserdem wird die Weiterbildung in Betrieben ohne LVA verglichen mit von LVA betroffenen Betrieben stärker gefordert und gefördert. Dieser Befund fällt in Widerspruch zum Resultat der Befragung der Berufsbildner/innen aus. Es ist schwierig, hierfür eine plausible Erklärung zu finden. Möglicherweise kann eine zu starke Förderung der Weiterbildung von Angestellten als Zwang bzw. Belastung erlebt werden und dadurch eine negative Wirkung entfalten. Dieser Interpretationsversuch sollte aber in weiterführenden Analysen überprüft werden. Die Ergebnisse aus Perspektive der Betriebsverantwortlichen stimmen mit der Literatur überein. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich von LVA betroffene Betriebe von Betrieben ohne LVA hinsichtlich des Führungsverhaltens der Vorgesetzten, des Handlungsspielraums in der Lernendenausbildung, der Kollegialität zwischen den Mitarbeitenden sowie der Förderung von Weiterbildung unterscheiden. Die Effekte fallen jedoch klein aus, was die Bedeutsamkeit der ermittelten Unterschiede relativiert (Bortz & Döring, 2006). Die Hypothesen können mehrheitlich nicht bestätigt werden. Bei den Köchen/Köchinnen lassen sich für die Perspektive der Berufsbildner/innen einzig die Hypothese betreffend des Handlungsspielraums in der Lernendenausbildung und für die Perspektive der Betriebsverantwortlichen lediglich die Hypothesen bezüglich der Kollegialität allgemein und der Weiterbildung annehmen. Für die befragten Personen aus Malerbetrieben sowie die Lernenden beider Berufe verhalten sich alle Ergebnisse hypothesenkonträr. Daher müssen alle Hypothesen zur Frage 3 verworfen werden.

Als vierte Frage wurde dem Zusammenhang zwischen dem Organisationsklima in Lehrbetrieben und dem Eintreten von LVA nachgegangen. Dabei wurde der Einfluss des Zusammenspiels der verschiedenen Skalen des Organisationsklimas auf die Auftretenswahrscheinlichkeit einer LVA untersucht, indem mehrere Skalen schrittweise in die Analysen aufgenommen wurden. Die in den Berechnungen zu den Unterschieden im Organisationsklima zwischen Betrieben mit und ohne LVA gefundenen Effekte blieben in der Stichprobe der Berufsbildner/innen aus Gastrobetrieben grösstenteils erhalten. So zeigte sich ebenfalls ein signifikanter Effekt der Führungs-Subskala Management by Exception active, der Skala Handlungsspielraum Lernende sowie der Skala Weiterbildung. Lehrbetriebe, deren Vorgesetzte sich durch eine hohe Fehlerorientierung auszeichnen, weisen ein signifikant erhöhtes Risiko für eine LVA auf. Ein hoher Stellenwert der Weiterbildung im Lehrbetrieb erhöht ebenfalls die relative Chance für eine LVA signifikant. Dagegen reduziert ein hohes Ausmass an Handlungsspielraum der Berufsbildner/innen in der Lernendenausbildung das Risiko für eine LVA signifikant. Das Ergebnis bezüglich der Skala Management by Exception active fällt wiederum entgegen der Befunde aus der Literatur (Avolio, 1999; Bass et al., 2003; Dum Dum et al., 2002, 2013; Felfe, 2006b; Judge & Piccolo, 2004; Scott Derue et al., 2011) aus. Die multivariaten Analysen führten zu einem weiteren signifikanten Befund. Nach Ausschluss der Führungs-Subskala Management by Exception active aus dem Modell zeigte sich ein signifikant negativer Einfluss der Vorgesetzten-Subskala Lernende auf die Stabilität von Lehrverträgen. Vorgesetzte mit einem hohen Interesse und Engagement für die Ausbildung der Lernenden verfügen über ein signifikant höheres Risiko für eine LVA. Für die Berufsbildner/innen aus Malerbetrieben konnten entsprechend der Berechnungen zu den Unterschieden im Organisationsklima von Lehrbetrieben mit und ohne LVA keine signifikanten Einflüsse festgestellt werden. Demnach üben die verschiedenen Skalen des Organisationsklimas auch im Zusammenspiel keinen signifikanten Einfluss auf die Stabilität von Lehrverträgen aus. Die Berechnungen aus Perspektive der Betriebsverantwortlichen wichen dagegen für beide Berufsgruppen stärker von den Resultaten der Kovarianzanalysen ab. Bei den Köchen/Köchinnen blieb der signifikante Effekt der Skala Kollegialität allgemein in den multivariaten Analysen nicht mehr bestehen. Der signifikante Einfluss der Kollegialität allgemein auf die relative Chance für eine LVA wurde somit durch die anderen einbezogenen Skalen des Organisationsklimas kompensiert. Der signifikante Einfluss der Weiterbildung in Gastrobetrieben konnte dagegen auch nach Kontrolle weiterer Skalen des Organisationsklimas immer noch nachgewiesen werden. Für Lehrbetriebe, in denen die Weiterbildung eine zentrale Bedeutung einnimmt, besteht ein signifikant geringeres Risiko für eine LVA. Die multivariaten Berechnungen bei den Be-

triebsverantwortlichen aus Malerbetrieben ergab im Kontrast zu den Kovarianzanalysen einen signifikanten Effekt der Vorgesetzten-Subskala Mitarbeiterorientierung. Die Mitarbeiterorientierung des/der Betriebsverantwortlichen erwies sich erst nach der Kontrolle weiterer Skalen des Organisationsklimas als signifikanter Prädiktor für stabile Lehrverträge. Somit zeigt sich der Effekt der Mitarbeiterorientierung erst im Zusammenspiel mit anderen Skalen des Organisationsklimas. Das Risiko für eine LVA ist für Vorgesetzte, die sich durch ein hohes Ausmass an Wärme, Vertrauen, Freundlichkeit und Achtung gegenüber ihren Angestellten auszeichnen, signifikant geringer. Dieses Ergebnis korrespondiert mit den Befunden aus der Literatur, wonach die Mitarbeiterorientierung des/der Vorgesetzten signifikant positiv mit der Arbeitszufriedenheit der Mitarbeitenden zusammenhängt (Judge et al., 2004). Es muss jedoch kritisch angemerkt werden, dass es sich vor dem Hintergrund der kaum vorhandenen Mittelwertsunterschiede zwischen Betrieben mit und ohne LVA (siehe Tabelle 85) möglicherweise um ein statistisches Artefakt handelt, das durch die hohen signifikanten Korrelationen zwischen den Subskalen des Organisationsklimas (siehe Tabelle B9 im Anhang B) verursacht wurde. Dieses Ergebnis muss daher zurückhaltend interpretiert werden. Für die Stichprobe der Lernenden zeigen sich sowohl für die Maler/innen als auch für die Köche/Köchinnen in Einklang mit den Ergebnissen der Kovarianzanalyse auch in den multivariaten Analysen keine signifikanten Einflüsse des Organisationsklimas auf die Stabilität von Lehrverträgen. Insgesamt geht aus den Analysen hervor, dass die relative Chance für eine LVA in Gastrobetrieben signifikant mit der Fehlerorientierung des/der Vorgesetzten, seinem/ihrer Interesse und Engagement an der Lernendenausbildung, dem Handlungsspielraum bei der Gestaltung der Lernendenausbildung sowie der Bedeutung von Weiterbildung zusammenhängt. Zwischen 5.5% bis 20.1% der Unterschiede zwischen Betrieben mit und ohne LVA lassen sich auf das Organisationsklima zurückführen, wobei dem Führungsstil Management by Exception active aus Perspektive der Berufsbildner/innen mit rund 20.1% sowie der Weiterbildung und dem Handlungsspielraum in der Lernendenausbildung aus Perspektive der Betriebsverantwortlichen mit 16.7% der erklärten Varianz die grösste Erklärungskraft zukommt. Bei den Malern/Malerinnen weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die Mitarbeiterorientierung des/der Vorgesetzten signifikant mit der Stabilität von Lehrverträgen zusammenhängt. Zwischen 4.9% und 5.5% der erklärten Varianz lassen sich auf die Mitarbeiterorientierung zurückführen. Die Richtung der Zusammenhänge kann jedoch aufgrund des Querschnittsdesigns nicht bestimmt werden. Es darf daher keinesfalls von Kausalität ausgegangen werden. Bezüglich der Hypothesen fällt für die Berufsbildner/innen aus Gastrobetrieben, trotz der signifikanten Einflüsse von den Vorgesetzten-Subskalen Management by Exception active und Lernende

sowie der Skala Weiterbildung, lediglich das Resultat zum Handlungsspielraum in der Lernendenausbildung in Einklang mit der Hypothese aus, weil die genannten Ergebnisse in die entgegengesetzte Richtung als angenommen gehen. Bei den Betriebsverantwortlichen aus Gastrobetrieben erweist sich einzig das Ergebnis zur Weiterbildung und bei den Betriebsverantwortlichen aus Malerbetrieben das Ergebnis zur Mitarbeiterorientierung als hypothesenkonform. Für die Berufsbildner/innen aus Malerbetrieben sowie die Lernenden beider Berufe stehen alle Befund in Widerspruch mit den Hypothesen. Da sich die Hypothesen H4a und H4b nur partiell bestätigen lassen, müssen diese abgelehnt werden. Die Hypothese H4c muss vollständig verworfen werden. Die Resultate der Auswertungen zu den Fragen 3 und 4 deuten darauf hin, dass beim Organisationsklima vor allem Aspekte im zwischenmenschlichen Bereich, wie das Verhalten des/der Vorgesetzten und das Verhältnis unter Arbeitskollegen/-kolleginnen, mit der Stabilität von Lehrverträgen in Verbindung stehen. Zusätzlich scheinen die Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten der Mitarbeitenden (Handlungsspielraum und Weiterbildung) beim Auftreten von LVA eine Rolle zu spielen. Demgegenüber erweisen sich Dimensionen wie die Belastung, die Information und Mitsprache, der Lohn sowie die Einstellung zum Beruf als weniger relevant. Dieser Befund korrespondiert einerseits mit den Studien, welche die betroffenen Personen nach den Auflösungsgründen fragen, sowie Untersuchungen, die Lernende mit der Erfahrung einer LVA mit Lernenden ohne LVA vergleichen. Dabei zeigt sich, dass insbesondere soziale Aspekte, wie Konflikte mit Vorgesetzten und Mitarbeitenden, erwähnt werden und weniger strukturelle Aspekte, wie die Arbeitszeiten oder der Lohn (Allidi, 2012; Bednarz, 2014; Berweger et al., 2013; Cully & Curtain, 2001; Lamamra & Masdonati, 2008, 2009; Mathis & Folie, 2011; NCVET, 2009, 2010; Neuenschwander, 1999; Neuenschwander & Dumont, 1997; Neuenschwander et al., 1996; Patterson Market Research, 2004; Piening et al., 2012; Snell & Hart, 2008; Stalder & Schmid, 2006; Westdeutscher Handwerkskammertag, 2002b). Die Ergebnisse sollten jedoch in weiterführenden Längsschnittstudien empirisch validiert werden. Sowohl bei den Berechnungen zu den Unterschieden im Organisationsklima zwischen Betrieben mit und ohne LVA als auch der Analyse zum Einfluss des Organisationsklimas auf die relative Chance für eine LVA führten die Resultate betreffend der Vorgesetzten-Subskala Management by Exception active zu einem von der Literatur abweichenden Ergebnis. Trotz der in der Literatur mehrheitlich positiv ermittelten Zusammenhänge mit der Effektivität der Führung, der Zufriedenheit mit dem/der Vorgesetzten, der Arbeitszufriedenheit, der Leistung sowie dem Commitment der Mitarbeitenden (Avolio, 1999; Bass et al., 2003; Dum Dum et al., 2002, 2013; Felfe, 2006b; Judge & Piccolo, 2004; Scott & Derue et al., 2011) erwies sich dieser Führungsstil im Rahmen der vorliegen-

den Untersuchung als negative Einflussgrösse auf die Stabilität von Lehrverträgen. Die Vermutung, dass eine von den Berufsbildnern/-bildnerinnen als eher hoch eingestufte Fehlerorientierung und Kontrolle von diesen negativ wahrgenommen wird, erscheint durchaus plausibel. Zumal der Führungsstil Management by Exception active gemäss dem Full Range Leadership Model (Avolio & Bass, 1991) eher als ineffektiver und passiver Führungsstil gilt, von dem gemäss Avolio (1999) und Bass (1998) sowohl ein positiver als auch negativer Einfluss ausgehen kann. Darüber hinaus weisen einzelne Befunde auf eine negative Wirkung (Dumdum et al., 2002, 2013; Steyrer, 1995) dieses Führungsstils hin. Schwierig zu interpretieren ist der negative Einfluss der Vorgesetzten-Subskala Lernende auf die Stabilität von LVA. Ein hohes Interesse und Engagement der Betriebsverantwortlichen in Gastrobetrieben erhöht die Wahrscheinlichkeit für eine LVA. Entsprechend des Ergebnisses der Weiterbildung könnte ein von den Berufsbildnern/-bildnerinnen als zu stark wahrgenommenes Interesse und Engagement der direkten Vorgesetzten als Zwang bzw. Belastung erlebt werden. Allerdings muss auch dieser Vermutung in weiteren Untersuchungen nachgegangen werden. Angesichts der Tatsache, dass lediglich für die Stichprobe der Köche/Köchinnen signifikante Unterschiede zwischen Lehrbetrieben mit und ohne LVA sowie signifikante Einflüsse des Organisationsklimas auf die relative Chance für eine LVA festgestellt werden konnten, während sich bei den Malern/Malerinnen mit Ausnahme des signifikanten Effekts der Mitarbeiterorientierung keine signifikanten Unterschiede und Einflüsse zeigten, drängt sich die Frage nach dem Grund dafür auf. Weshalb das Organisationsklima nicht für beide Berufsgruppen gleichermaßen mit LVA zusammenhängt, lässt sich anhand der vorliegenden Untersuchung nicht abschliessend klären. Eine mögliche Ursache könnte in der unterschiedlichen Arbeitsumgebung der Köche/Köchinnen und Maler/innen liegen. Maler/innen sind oft auf Baustellen oder bei Kunden zu Hause tätig. Ihr Arbeitsplatz wechselt ständig. Häufig verrichten sie ihre Arbeiten in kleineren Teams, wodurch sie selten mit der gesamten Belegschaft zusammenarbeiten. Der/die Betriebsverantwortliche ist folglich nicht immer anwesend. Demgegenüber arbeiten die Köche/Köchinnen in der Regel am selben Arbeitsplatz. Sie arbeiten im Vergleich zu den Malern/Malerinnen auf engerem Raum zusammen und es besteht ein geringerer Wechsel in dem dort anwesenden Personal. Der/die Vorgesetzte ist anwesend und kann somit eine stärkere Kontrolle ausüben bzw. schneller in die Arbeit seiner/ihrer Mitarbeitenden eingreifen. Es lässt sich daher vermuten, dass Köche/Köchinnen den Einflüssen des Organisationsklimas, insbesondere sozialen Aspekte wie dem Verhältnis zum/zur Vorgesetzten oder den Mitarbeitenden oder der Kontrolle durch den/die Vorgesetzte/n, stärker ausgesetzt sind als die Maler/innen. Zusätzlich können Maler/innen aufgrund des häufig wechselnden Arbeitsplatzes

und der Arbeitsgruppen eher Konflikten mit Mitarbeitenden und dem/der Vorgesetzten ausweichen (Gurtner & Schumann, 2015; Hotel & Gastro Formation, 2009, 2010; SBFJ, 1981; SMGV, 2014). Ob dieser Interpretationsversuch angemessen ist, muss jedoch in weiterführenden Studien untersucht werden. Bei der Stichprobe der Lernenden stellt sich ebenfalls die Frage, weshalb sich keine Unterschiede zwischen Lernenden aus Betrieben mit und ohne LVA gezeigt haben. Dieser Befund lässt sich zumindest teilweise durch die Verzerrung der Stichprobe erklären, die durch die Teilnahme von lediglich 157 Lehrbetrieben sowie die Überrepräsentation gewisser Betriebe in der Stichprobe bedingt ist. Für zukünftige Studien wäre es daher aufschlussreich, diesen Vergleich mit einer repräsentativen Stichprobe von Lernenden durchzuführen.

7.2 Limitationen der Untersuchung und Forschungsdesiderate

Die vorliegende Studie ist unweigerlich von einigen Limitationen begleitet. Wie an verschiedenen Stellen der Arbeit beschrieben, können aufgrund des im Querschnitt angelegten Designs der Studie keine kausalen Aussagen vorgenommen werden. Obwohl in der vorliegenden Untersuchung von Einflussgrößen auf die Stabilität der Lehrverträge bzw. auf die Auftretenswahrscheinlichkeit von LVA gesprochen wird, handelt es sich dabei im statistischen Sinne nicht um Einflüsse. Diese wären nur im Längsschnitt zu erheben. Mit den angewendeten logistischen Regressionsanalysen wurde beabsichtigt, erste Hinweise auf den Zusammenhang zwischen bestimmten Dimensionen (Skalen) des Organisationsklimas und LVA zu erhalten. Diese ermittelten Zusammenhänge müssen in zukünftigen Studien im Längsschnitt validiert werden. Eine weitere Einschränkung liegt im mit 28% geringen Rücklauf der Antworten der repräsentativ gezogenen Stichprobe, die zweifelsohne mit Verzerrungen einhergeht. Diese können durch die nachträglich vorgenommene Gewichtung nur teilweise ausgeglichen werden. Bei der Stichprobe der Lernenden liegen lediglich die Angaben von 157 Lehrbetrieben vor. Zudem haben aus einigen Betrieben mehrere Lernende an der Befragung teilgenommen, sodass diese Betriebe in der Stichprobe überrepräsentiert sind. Demzufolge ist bei der Stichprobe der Lernenden mit erheblichen Verzerrungen zu rechnen und die Ergebnisse sind mit Vorsicht zu interpretieren. Diese Verzerrungen in der Stichprobe, insbesondere bei der Gruppe der Lernenden, reduzieren die externe Validität der Befunde der vorliegenden Studie. Daher sind Generalisierungen auf die Grundgesamtheit der Schweizer Ausbildungsbetriebe in den Berufen „Koch/Köchin“ und „Maler/in“ zurückhaltend vorzunehmen. Die Abweichung einiger Testwerte von der Normalverteilung erweist sich als eine weitere Begrenzung der vorliegenden Studie, zumal sie eine wichtige Voraussetzung für die angewendeten t-Tests und Kovarianzanalysen darstellen. Allerdings ist die Verletzung der Normalverteilung aufgrund

der Stichprobengröße von $N > 30$ sowie der Tatsache, dass es sich beim t-Test und der Kovarianzanalyse um Verfahren handelt, die äusserst robust auf die Verletzung ihrer Voraussetzungen reagieren, als nicht sonderlich problematisch zu beurteilen (Brotz & Schuster, 2010). Die non-parametrischen Tests, welche für die Berechnungen mit Skalen, welche von der Normalverteilung abweichen und für kleine Stichproben mit $N < 30$ durchgeführt wurden, erzielen mehrheitlich dieselben Resultate wie die parameterischen Tests. In einigen Fällen, insbesondere bei den Analysen zur unterschiedlichen Wahrnehmung des Organisationsklimas zwischen Personen mit verschiedenen beruflichen Funktionen im selben Betrieb, weichen die Ergebnisse der non-parametrischen und parametrischen Verfahren voneinander ab. Die entsprechenden Resultate sind deshalb mit Vorsicht zu interpretieren. Neben der Verletzung der Normalverteilung sind bei der Kovarianzanalyse ausserdem einzelne Anforderungen, wie die fehlende Korrelation der Kovariablen mit der abhängigen Variablen und die Intervallskalierung der Kovariablen, nicht in jedem Fall erfüllt. Eine weitere Limitation der vorgelegten Untersuchung stellt die kleine Stichprobengröße dar, die durch die Differenzierung in Personen mit unterschiedlichen beruflichen Funktionen zusätzlich noch verschärft wird. Die hier durchgeführte Poweranalyse zur Bestimmung des optimalen Stichprobenumfangs, bei der Annahme von durchschnittlich kleinen Effekten und eines alpha-Fehlers von 0.05 und einer Teststärke von 0.8, ergab eine Stichprobengröße von insgesamt 800 Lehrbetrieben. Damit hätten die vier Teilgruppen stratifiziert nach LVA und Beruf idealerweise je $N = 200$ Betriebe umfasst. Die tatsächlich realisierte Stichprobe von 335 Lehrbetrieben weicht dagegen beträchtlich vom als optimal bestimmten Stichprobenumfang ab. Dadurch besteht die Gefahr, Fehler 2. Art zu begehen, d.h. das fälschlicherweise die Nullhypothese beibehalten wird, obwohl die Alternativhypothese gültig gewesen wäre. Um unabhängig vom Signifikanzniveau Hinweise für die Bedeutsamkeit der Unterschiede zu erhalten, wurden bei den Gruppenvergleichen die Effektstärken berechnet. Trotz des reduzierten Stichprobenumfangs ist es als positiv zu bewerten, dass die vier Teilgruppen stratifiziert nach Beruf und LVA annäherungsweise gleich stark besetzt sind. Die in der vorliegenden Studie gewählte Erfassung des Status LVA birgt die Gefahr, dass nicht zuverlässig zwischen der Gruppe von Betrieben, die von einer LVA betroffen waren, und solchen, die keine LVA erlebt haben, differenziert wurde. Durch die Einteilung in zwei Gruppen, unabhängig von der Anzahl der ausgebildeten Lernenden und der Anzahl an erlebten LVA, besteht das Risiko, dass beide Gruppen Lehrbetriebe enthalten, die eher in die andere Gruppe gehören würden. Denn für Betriebe, die mehrere Lernende gleichzeitig ausbilden oder während des berücksichtigten Zeitraums von August 2010 bis März 2012 viele Lernende ausgebildet haben, ist die Wahrscheinlichkeit, von einer LVA betroffen zu sein, deut-

lich höher als für Betriebe, die erst wenige Lernende ausgebildet haben. So besteht die Möglichkeit, dass die von LVA betroffene Gruppe Betriebe enthält, die bereits zehn Lernende ausgebildet haben und erst eine LVA zu verzeichnen hatten. Dagegen könnte die Gruppe ohne LVA Lehrbetriebe umfassen, die erst einen Lernenden ausgebildet haben. Die Erfassung des Status LVA durch die Einteilung in zwei Gruppen kann daher von Verzerrungen der Ergebnisse begleitet sein. Aus diesem Grund wäre für zukünftige Untersuchungen zum Thema LVA sinnvoll, die LVA-Quoten (Anzahl LVA/Anzahl Lernende) zu berücksichtigen und für die statistischen Analysen mehrere Teilgruppen, z.B. tiefe, mittlere und hohe LVA-Quote, zu bilden. In der vorliegenden Studie wurde die LVA-Quote der Betriebe zwar erfasst, aber angesichts der durch die unterschiedlichen beruflichen Funktionen bedingten kleinen Stichproben waren die Berechnungen (Multivariate Kovarianzanalyse, Multinomiale logistische Regression) mit drei Gruppen (tiefe, mittlere und hohe LVA-Quote statt LVA ja/nein) nicht mehr durchführbar. Ein weiterer Kritikpunkt, der sich im Hinblick auf die Erfassung des Status LVA anbringen lässt, ist der berücksichtigte Zeitraum, in dem die LVA aufgetreten ist (August 2010 bis März 2012). Durch diese eher knapp bemessene Zeitspanne wäre es möglich, dass die von LVA betroffene Gruppe Lehrbetriebe enthält, die jahrelang keine LVA zu verzeichnen hatten und während des Zeitpunkts von August 2010 bis März 2012 einmal von einer LVA betroffen waren. Demgegenüber wäre für die Gruppe ohne LVA vorstellbar, dass Lehrbetriebe vorkommen, die in der Vergangenheit einige LVA erlebt haben, aber im berücksichtigten Zeitraum keine LVA zu beklagen hatten. Mit diesem eher kurz gewählten Zeitraum können Verzerrungen der Resultate einhergehen. Es ist jedoch zu beachten, dass durch die Berücksichtigung eines längeren Zeitraums von beispielsweise zehn Jahren die Gefahr besteht, dass man nicht die Berufsbildner/innen und Betriebsverantwortlichen befragt, welche die LVA miterlebt haben, weil sie damals noch nicht im Betrieb gearbeitet haben. Um sicherzustellen, dass die befragten Personen bei der stattgefundenen LVA im Lehrbetrieb tätig waren, wurde vonseiten des Projektteams der STABIL-Studie entschieden, einen eher kurzen Zeitraum zu berücksichtigen. Allerdings kann auch dadurch das Risiko, dass die von der LVA betroffenen Personen den Betrieb verlassen haben, nicht vollständig ausgeschlossen, aber zumindest stark reduziert werden. Darüber hinaus kann insbesondere in grösseren Betrieben, die mehrere Berufsbildner/innen angestellt haben, nicht garantiert werden, dass der/die befragte Berufsbildner/in tatsächlich den/die jeweils betroffene/n Lernende/n ausgebildet hat²⁰. Eine zusätzliche Einschränkung in der Art der Erhebung der LVA liegt darin, dass nicht zwi-

²⁰ Betrifft sowohl die Berufsbildner/innen, welche von LVA betroffene Lernende ausgebildet haben, als auch Berufsbildner/innen, deren Lernende die berufliche Grundbildung erfolgreich durchlaufen haben.

schen verschiedenen Typen von LVA differenziert wurde. Wie sich aus Kapitel 2.6 entnehmen lässt, unterschieden sich die Auflösungsgründe je nach Auflösungstyp. D.h. Jugendliche, welche die berufliche Grundbildung bzw. Ausbildung gewechselt, ohne Anschluss unterbrochen oder den Lehrbetrieb gewechselt haben, verfügen teilweise über unterschiedliche Beweggründe (Schmid & Stalder, 2007; Stalder, 2012a). In Bezug auf die Arbeits- und Ausbildungsbedingungen im Lehrbetrieb geht aus der Untersuchung von Schmid und Stalder (2007) hervor, dass diese insbesondere bei LVA von Jugendlichen, die den Lehrbetrieb oder die Ausbildung gewechselt sowie die berufliche Grundbildung ohne Anschlusslösung abgebrochen haben, relevant sind. Demgegenüber schreiben Lernende, die das Anspruchsniveau innerhalb des gleichen Berufsfelds gewechselt haben (Auf- oder Abstieg), den betrieblichen Arbeits- und Ausbildungsbedingungen nur eine marginale Bedeutung zu. Folglich lässt sich erwarten, dass auch dem Organisationsklima je nach Auflösungstyp ein unterschiedlicher Stellenwert zukommt. Für eine genauere Vorstellung vom Einfluss des Organisationsklimas auf LVA wäre es für zukünftige Analysen sinnvoll, zwischen unterschiedlichen Typen von LVA zu differenzieren. In der vorliegenden Untersuchung konnte diese Differenzierung jedoch aufgrund der geringen Stichprobengrösse nicht umgesetzt werden. Auch in Bezug auf die Erfassung des Organisationsklimas bestehen einige Limitationen. Dieses wurde in Anlehnung an James und Jones (1974) als psychologisches Klima, d.h. als individuelle Wahrnehmung des Mitarbeitenden erhoben. Im Idealfall liegen zum Organisationsklima im Lehrbetrieb die Wahrnehmungen von drei verschiedenen Personen vor, welche die Situation im Betrieb aus unterschiedlichen Perspektiven schildern. Allerdings sind einige Fälle zu verzeichnen, bei denen nur die Angaben von einer Person vorhanden sind. Um ein umfassenderes Bild des Organisationsklimas im Lehrbetrieb zu erzeugen, wäre es für zukünftige Studien von Vorteil, wenn mehrere bzw. alle Personen aus dem Betrieb einbezogen werden könnten. Damit liesse sich auch versichern, dass der/die Berufsbildner/in befragt wird, welche/r den/die von der LVA betroffenen Lernende/n ausgebildet hat. Für die vorliegende Untersuchung war die Befragung aller bzw. mehrerer Mitarbeitenden des Betriebs jedoch aus forschungsökonomischen Gründen nicht realisierbar. Durch die Befragung mehrerer Personen mit der gleichen beruflichen Funktion könnte auch untersucht werden, inwiefern sich die in der vorliegenden Studie ermittelten Unterschiede zwischen Personen mit unterschiedlichen beruflichen Funktionen auf deren unterschiedliche Funktion oder auf ihre unterschiedlichen kognitiven Bewertungen, sozialen Konstruktionen und Sinngebungsprozessen zurückführen lassen. Im Falle, dass die Wahrnehmungen von Personen mit der gleichen beruflichen Funktion eine genügend hohe Übereinstimmung aufweisen würden (Within-Group-Agreement), könnte man diese

aggregieren (Schneider et al., 2011a,b) und das Organisationsklima auf Ebene der gesamten Organisation untersuchen. Die Befunde der vorgelegten Arbeit deuten in Übereinstimmung mit dem Forschungsstand darauf hin, dass soziale Aspekte, wie das Verhalten des/der Vorgesetzten und die Kollegialität sowie die Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten der Mitarbeitenden, wie der Handlungsspielraum und die Weiterbildung, mit dem Auftreten von LVA in Verbindung stehen (Allidi, 2012; Bednarz, 2014; Berweger et al., 2013; Cully & Curtain, 2001; Lamamra & Masdonati, 2008, 2009; Mathis & Folie, 2011; NCVER, 2009, 2010; Neuenschwander, 1999; Neuenschwander & Dumont, 1997; Neuenschwander et al., 1996; Patterson Market Research, 2004; Piening et al., 2012; Snell & Hart, 2008; Stalder & Schmid, 2006; Westdeutscher Handwerkskammertag, 2002b). Für zukünftige Forschungsvorhaben könnte es deshalb interessant sein, die genannten Dimensionen (Skalen) des Organisationsklimas differenzierter zu untersuchen. Für den Bereich des/der Vorgesetzten könnte man beispielsweise den gesamten Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) einsetzen, der die Führungsdimensionen des Full Range Leadership Models von Avolio und Bass (1991) misst. Die Dimensionen Kollegialität, Weiterbildung und Handlungsspielraum könnten ebenfalls durch weitere Subskalen ergänzt werden. Nach von Rosenstiel und Bögel (1992) erscheint eine differenziertere Erfassung des Organisationsklima auch aus einem weiteren Grund sinnvoll. Wird das Organisationsklima über eher allgemeine Äusserungen erhoben, die nicht sonderlich ins Detail gehen, wird es von den Befragten gewöhnlich recht positiv beschrieben. Kritischere Äusserungen lassen sich erst durch eine differenziertere Befragung der Dimensionen des Organisationsklimas erfassen. Die Gegebenheit, dass sich das Organisationsklima sowohl in von LVA betroffenen Betrieben als auch in Betrieben ohne LVA eher auf einem hohen Niveau befindet, kann möglicherweise durch die geringe Differenzierung des Erhebungsinstrumentes erklärt werden. Inwiefern die Verteilung der Ausprägungen des Organisationsklimas vorliegender Stichprobe der Verteilung der Normierstichprobe der herangezogenen Erhebungsinstrumente entsprechen, kann aufgrund der unterschiedlichen Antwortformate der Instrumente nicht bestimmt werden. Während die für die Entwicklung des Fragebogens herangezogenen Instrumente ein 5-stufiges Antwortformat umfassen, enthält das Instrument der vorliegenden Untersuchung sieben Stufen. Das 7-stufige Antwortformat wurde gewählt, weil die in der Pilotstudie ermittelte Varianz des Organisationsklima sehr gering ausfiel. Eine weitere Begrenzung des Erhebungsinstrumentes liegt einerseits darin, dass die Trennung zwischen deskriptiven und evaluativen Items nicht gänzlich eingehalten worden ist, so dass teilweise eine Überlappung zwischen den Konstrukten Arbeitszufriedenheit und Organisationsklima besteht. Andererseits wurde die Spezifizierung der Ebenen, auf die sich die

Items beziehen, nicht vorgenommen (Schneider et al., 2011). D.h. die Items betreffen sowohl Gegebenheiten der gesamten Organisation als auch des einzelnen Individuums, obwohl sich die Items bei der Erfassung des psychologischen Klimas streng genommen nur auf Aspekte des einzelnen Mitarbeitenden beziehen sollten. Diese beiden Schwachstellen des Fragebogens wurden zugunsten der hohen psychometrischen Qualität der Erhebungsinstrumente, von denen die Items stammen, bewusst in Kauf genommen. Eine wesentliche Einschränkung der vorliegenden Studie, die sich auf das gewählte Untersuchungsdesign des Forschungsprojekts zurückführen lässt, sind die fehlenden Angaben von den Lernenden, die im Zeitraum zwischen August 2010 und März 2012 von der LVA betroffen waren. Es konnten nur diejenigen Lernenden befragt werden, die zum Zeitpunkt der Befragung noch im Betrieb waren. Aufseiten der Lernenden können daher nicht die Wahrnehmungen des Organisationsklimas der Lernenden, die eine LVA zu verzeichnen hatten, mit den Einschätzungen von Lernenden, welche keine LVA erlebt haben, verglichen werden. Dieser Vergleich könnte zu interessanten Ergebnissen führen und sollte deshalb in zukünftigen Studien unbedingt vorgenommen werden. Die Tatsache, dass zumindest in Gastrobetrieben zwischen 4.9% und 20.1% der erklärten Varianz betreffend des Risikos für LVA durch das Organisationsklima erklärt werden können, führt aus Forschungsperspektive zur Frage nach der Wirkungsweise des Organisationsklimas auf LVA, d.h. zur Frage nach dem Zusammenspiel mit anderen psychologischen Konstrukten, wie z.B. der Arbeitszufriedenheit oder der Motivation der Mitarbeitenden. Aus den logistischen Regressionsanalysen lässt sich entnehmen, dass gewisse Dimensionen (Skalen) des Organisationsklimas einen direkten Einfluss auf die Eintretenswahrscheinlichkeit einer LVA haben. Mit Bezug auf den Theorieteil sowie den Forschungsstand zum Organisationsklima ist anzunehmen, dass vom Organisationsklima auch vermittelte Einflüsse auf die Wahrscheinlichkeit einer LVA ausgehen. Deshalb wäre es interessant, in weiterführenden Studien die Wirkung des Organisationsklimas auf die Stabilität von Lehrverträgen zu untersuchen. Nachfolgend werden basierend auf der Theorie und dem Forschungsstand zum Organisationsklima sowie zum Thema LVA zwei Rahmenmodelle abgeleitet, die in zukünftigen Studien längsschnittlich überprüft werden könnten. Es muss jedoch berücksichtigt werden, dass sich aufgrund der Komplexität der Modelle nur Teile davon mittels Pfadanalysen oder Strukturgleichungsmodellen überprüfen lassen. Bei der Bildung der Rahmenmodelle wird zwischen der Ebene der Berufsbildner/innen und der Ebene der Lernenden unterschieden. Die Angaben der von der LVA betroffenen Lernenden und Berufsbildner/innen sowie der Lernenden und Berufsbildner/innen, bei denen es nicht zur LVA kam, sind für deren empirische Validierung essenziell. Vonseiten der Lernenden (siehe Abbildung 11) könnte das Auftreten einer LVA

durch deren Leistung und Verhalten im Lehrbetrieb sowie über deren Neigungen, den Lehrvertrag aufzulösen, beeinflusst werden. Während vermutet werden kann, dass auf die Leistung und das Verhalten der Lernenden im Betrieb sowohl ein direkter Einfluss vom Organisationsklima als auch über die Arbeitszufriedenheit und die Motivation der Lernenden vermittelte Einflüsse ausgehen, wird der Einfluss des Organisationsklimas auf die Auflösungsneigung vollständig über das Commitment der Lernenden mediiert. Darüber hinaus ist angesichts der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung davon auszugehen, dass sich das Organisationsklima auch direkt auf das Risiko einer LVA auswirkt.

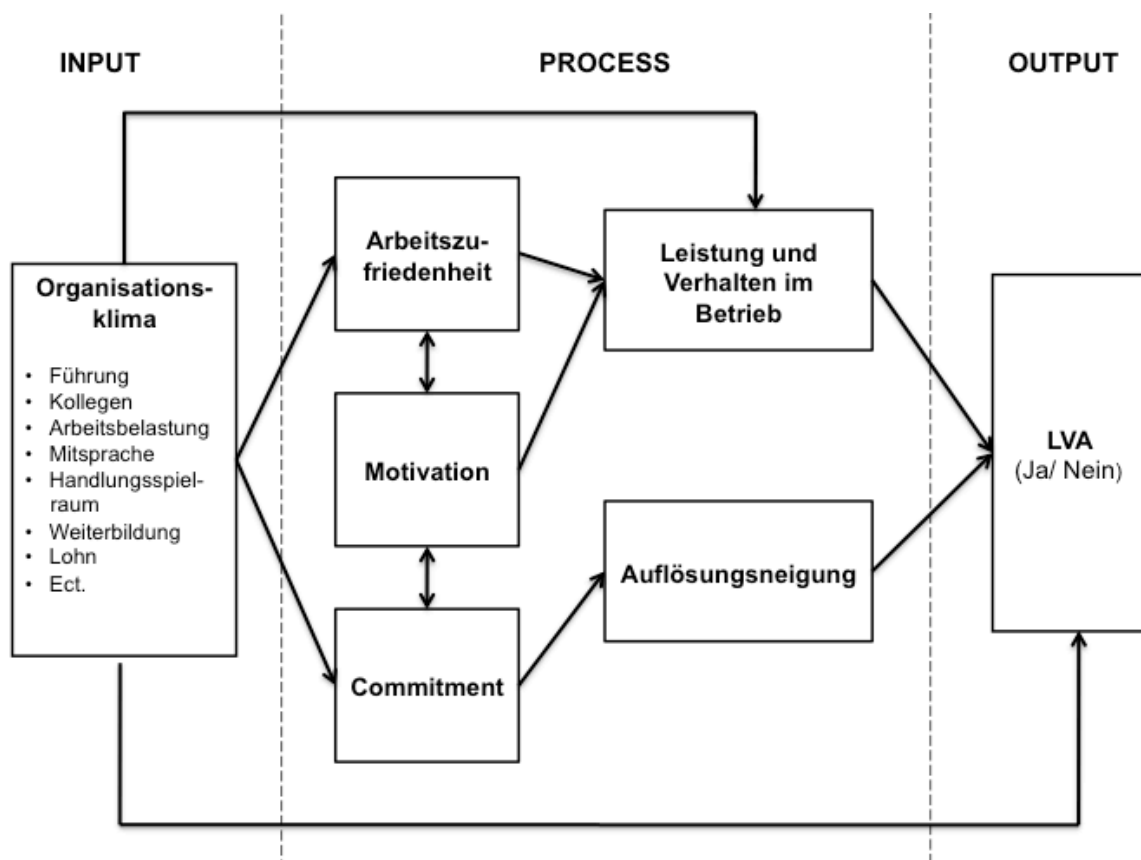


Abbildung 11

Rahmenmodell zum Einfluss des Organisationsklimas auf die Stabilität von LVA auf Ebene der Lernenden.

Auf Ebene der Berufsbildner/innen (siehe Abbildung 12) lässt sich vermuten, dass neben dem direkten Einfluss des Organisationsklimas auf die Auftretenswahrscheinlichkeit einer LVA ein über die Gestaltung der Ausbildung mediierter Einfluss besteht. Vor dem Hintergrund der Theorie und des Forschungsstandes kann ausserdem angenommen werden, dass die Art und Weise, wie der/die Berufsbildner/in die Ausbildung gestaltet, über deren Arbeitszufriedenheit, Motivation und Commitment mediiert wird.

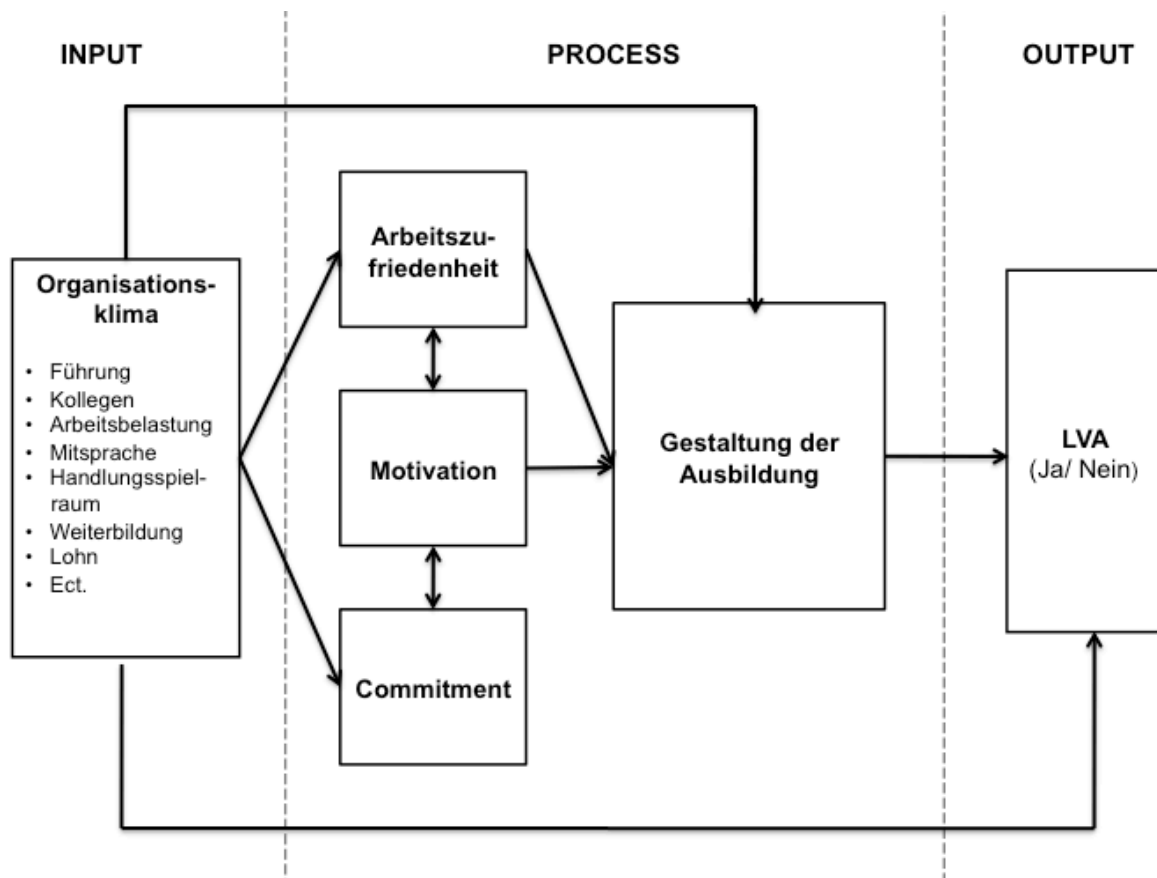


Abbildung 12

Rahmenmodell zum Einfluss des Organisationsklimas auf die Stabilität von LVA auf Ebene der Berufsbildner/innen.

Darüberhinaus wäre es interessant, die Ebenen der Berufsbildner/innen und Lernenden zu verbinden und zu untersuchen, welchen Einfluss die Gestaltung der Ausbildung auf die Arbeitszufriedenheit, die Motivation, das Commitment der Lernenden sowie auf deren Neigung, den Lehrvertrag aufzulösen, hat. Im Rahmen des STABIL-Projekts wurde die Arbeitszufriedenheit und die Motivation der Berufsbildner/innen sowie die Art und Weise, wie sie die Ausbildung der Lernenden gestalten, erhoben. Dadurch hätten sich zumindest Teile des Rahmenmodells 11 für die Ebene der Berufsbildner/innen überprüfen lassen. Aufgrund der zu geringen Stichprobengrößen liess sich das Pfadmodell jedoch nicht durchführen. Die unter Punkt 6.2 ermittelten berufsspezifischen Unterschiede im Organisationsklima sowie die unterschiedliche Rolle, die dem Organisationsklima bei LVA in Gastro- und Malerbetrieben zukommt (6.4 und 6.5), verdeutlichen die Notwendigkeit, auch in künftigen Untersuchungen der Berufsbildungsforschung zwischen verschiedenen Berufen oder zumindest verschiedenen Berufsgruppen zu differenzieren. Betreffend des Organisationsklimas wäre es interessant, in

weiterführenden Studien das Organisationsklima sowie dessen Zusammenhang mit LVA anderer Berufe bzw. Berufsgruppen zu untersuchen. Obschon die vorliegende Untersuchung einige Limitationen aufweist, darf die Relevanz der Befunde nicht unterschätzt werden. Angesichts der Tatsache, dass es sich bei LVA um ein Phänomen handelt, das sich nicht durch einen einzigen Faktor erklären lässt, sondern auf zahlreiche, sich kummulierende Faktoren (Bohlinger, 2002a, b; Lamamra & Masdonati, 2008, 2009; Stalder & Schmid, 2006; Vock, 2000) zurückzuführen ist, erscheint das Ausmass der durch die verschiedenen Dimensionen (Skalen) des Organisationsklimas erklärten Varianz (4.9% bis 20.1%) bezüglich der Stabilität von LVA als durchaus beachtlich. Die Bedeutung des Anteils der durch das Organisationsklima erklärten Varianz wird zudem gestärkt, wenn man bedenkt, dass es sich beim Organisationsklima und der LVA um Merkmale handelt, die sich auf unterschiedlichen Ebenen ansiedeln lassen (Meso- und Mikroebene). Auch im Hinblick auf die kleine Stichprobengrösse und das damit in Verbindung stehende Risiko, Fehler 2. Art zu begehen, d.h. die Nullhypothese fälschlicherweise beizubehalten, wird die Rolle des Organisationsklimas beim Auftreten von LVA hervorgehoben.

7.3 Implikationen für die (Berufs-) Bildungspolitik und die Berufspraxis

Lehrvertragsauflösungen (LVA) sind für die betroffenen Lernenden, Lehrbetriebe sowie die Gesellschaft mit weitreichenden Konsequenzen verbunden. Nicht zuletzt aufgrund des erhöhten Risikos eines dauerhaften Ausschlusses aus dem Bildungssystem und der damit in Verbindung stehenden Arbeitslosigkeit, Armut und dem Bezug von Sozialhilfe (Descy, 2002; Feron et al., 1997; Schmid, 2010; Stalder & Schmid, 2006; Vock, 2006) für die betroffenen Jugendlichen, steht die Vermeidung von LVA weit oben auf der berufsbildungspolitischen Agenda. Auch vonseiten der betroffenen Betriebe werden angesichts der finanziellen Kosten, die durch LVA verursacht werden, sowie des zusätzlichen organisatorischen Aufwands für die Wiederbesetzung des Ausbildungsplatzes Anstrengungen zur Vermeidung von LVA unternommen (Gurtner & Schumann, 2014; Schmid, 2010; Stalder & Schmid, 2006; Wenzelmann & Lemmermann, 2012). Allerdings muss in diesem Zusammenhang angemerkt werden, dass LVA nicht in jedem Fall als negativ zu beurteilen sind, sondern diese auch als erfolgreiche Massnahme betrachtet werden können, um eine falsche Berufs- und Ausbildungswahl zu korrigieren oder die Ausbildungssituation zu optimieren, (Schmid, 2010). Daher sollte nicht beabsichtigt werden, jede LVA zu verhindern. Das Ziel der vorliegenden Studie war es, die wissenschaftliche Kenntnis des Gegenstandes und insbesondere die empirische Befundlage zum Einfluss von Faktoren im Ausbildungsbetrieb auf LVA zu erweitern. Trotz der Zugewinne zum Verständnis zu den Gründen von LVA durch die vorgelegte Dissertationsschrift und

im Besonderen durch das Forschungsprojekt STABIL, bestehen immer noch zahlreiche offene Fragen. In erster Linie fehlt die längsschnittliche Validierung der Ergebnisse sowie die Untersuchung des Gegenstandes bei weiteren Berufen. Um für die (Berufs-)Bildungspolitik und die Berufspraxis fundierte Massnahmen zur Reduzierung von LVA ableiten zu können, bedarf es zwingend weiterer Forschung. Trotz der zahlreichen „blinden Flecken“ im Themenbereich und der damit verbundenen Forschungsdesiderata, sollen im Folgenden erste Implikationen für die Praxis formuliert werden. Diese Schlussfolgerungen für die Politik und Praxis beziehen sich nur auf die beiden untersuchten Berufe und dürfen keinesfalls auf andere Berufsgruppen übertragen werden. Die Ergebnisse der vorgelegten Arbeit deuten, trotz der mehrheitlich kleinen Effekte, zumindest für die Stichprobe der Köche/Köchinnen auf die Bedeutung des Organisationsklimas für die Stabilität von LVA hin. Entgegen der Ansichten der Berufsbildner/innen, wonach in erster Linie die Leistung und Anstrengungsbereitschaft der Lernenden in der Berufsfachschule und im Lehrbetrieb sowie berufswahlbezogene Gründe für die LVA verantwortlich sind (Piening et al., 2012; Stalder & Schmid, 2006), weisen die Resultate auf einen Zusammenhang zwischen LVA und Faktoren aufseiten der Lehrbetriebe hin. Zur Vermeidung einer LVA setzen die Betriebe bislang entsprechend der Vorstellung, dass insbesondere die Lernenden selbst für die LVA verantwortlich sind, hauptsächlich bei den Lernenden an, indem sie bei einer drohenden LVA Stütz- und Fördermassnahmen anbieten (Deutscher Handwerkskammertag 2002a; Schmid, 2010; Stalder & Schmid, 2006). Zudem wird in Betrieben häufig argumentiert, dass LVA durch eine sorgfältigere Selektion der Lernenden zu verhindern seien (Gurtner & Schumann, 2014; Marti, 2005). Obschon es sich dabei um eine Massnahme auf Betriebsebene handelt, fokussiert die Verbesserung im Auswahlprozess vor allem die Lernenden. D.h. es sollen diejenigen Lernenden ausgewählt werden, die am besten in den Lehrbetrieb passen. Aufseiten der Betriebe finden dagegen keine Anpassungen statt. Die Befunde der vorliegenden Studie deuten jedoch darauf hin, dass die Betriebe für die Prävention von LVA auch Massnahmen im eigenen Betrieb ergreifen könnten. So weist das Ergebnis, dass sich zwischen rund 4.9% bis 20.1% der erklärten Varianz hinsichtlich der Auftretenswahrscheinlichkeit einer LVA auf verschiedene Dimensionen des Organisationsklimas wie den Führungsstil, den Handlungsspielraum sowie die Weiterbildung zurückführen lassen, auf das Änderungspotenzial in diesem Bereich hin. Obwohl berücksichtigt werden muss, dass aufgrund des Querschnittsdesigns keine kausalen Schlüsse zulässig sind, deuten die Ergebnisse darauf hin, dass ein hoher Handlungsspielraum, eine geringe Fehlerorientierung der Vorgesetzten sowie ein geringeres Interesse und Engagement in der Lernendenausbildung positiv mit der Stabilität von LVA zusammenhängen. Angaben über die genauen Ausprägungen in

den betreffenden Dimensionen können anhand der vorgelegten Untersuchung jedoch nicht vorgenommen werden. In Bezug auf die Weiterbildung können aufgrund der widersprüchlichen Ergebnisse der Berufsbildner/innen und Betriebsverantwortlichen keine Aussagen gemacht werden. Angesichts der theoretisch postulierten Wandelbarkeit des Organisationsklimas (Denison, 1996; Ostroff et al., 2003, 2013; Nerdinger et al., 2008; Schneider et al., 2011a) erscheint es sinnvoll, den Fokus zu verschieben von Massnahmen, die vorwiegend bei den Lernenden ansetzen, auf Massnahmen, die Aspekte des eigenen Betriebs in den Blick nehmen. Denn im Gegensatz zur Leistung, den Einstellungen und dem Verhalten der Lernenden, auf die der Lehrbetrieb nur bedingt Einfluss nehmen kann, besteht im Bereich des Organisationsklimas mehr Änderungspotenzial. So lässt sich das Organisationsklima durch das Verhalten des/der Vorgesetzten und der Mitarbeitenden sowie strukturelle Aspekte beeinflussen. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass solche Änderungen nicht innerhalb eines kurzen Zeitraums vollzogen werden können, zumal es sich beim Organisationsklima um eine relativ überdauernde Qualität der inneren Umwelt einer Organisation handelt (Pritchard & Karasick, 1973; Weinert, 2004; von Rosenstiel, 2003). Von Rosenstiel und Bögel (1992) gehen in diesem Zusammenhang davon aus, dass Veränderungen im Organisationsklima im Abstand von zwei Jahren feststellbar sind. Somit stellt die Verbesserung des Organisationsklimas eine Massnahme dar, die sich eher über einen mittleren bzw. längeren Zeithorizont vollbringen lässt. Für die Berufspraxis der Köche/Köchinnen lassen sich aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie einige konkrete Massnahmen für die Prävention von LVA ableiten. Für die Betriebsverantwortlichen empfiehlt sich, dass sie auf einen primär auf die Korrektur von Fehlern ausgerichteten Führungsstil verzichten sollten. Zudem sollten sie den Berufsbildnern/-bildnerinnen in der Gestaltung der Lernendenausbildung ein angemessenes Ausmass an Handlungsspielraum gewähren. Die Empfehlung, den Berufsbildnern/-bildnerinnen bei ihrer betrieblichen Arbeit und der Gestaltung von Ausbildungsaktivitäten mehr Freiheitsgrade zu ermöglichen, soll jedoch nicht bedeuten, dass die Betriebsverantwortlichen im Laissez-faire-Stil führen sollten.

Literatur

- Alex, L., Menk, A., & Schiemann, M. (1997). Vorzeitige Lösung von Ausbildungsverträgen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 26 (4), 36–39.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70 (2), 87–107.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103 (5), 760–822.
- Allidi, O. (2012). *Risiko und Schutzfaktoren bei Lehrvertragsauflösungen – Zusammenfassung*. Breganzona: Republica e Cantone Ticino. Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport. Divisione della formazione professionale.
- Althoff, H. (2002). Vertragslösungen und Ausbildungsabbruch – Berechnung der Lösungsraten in der betrieblichen Berufsausbildung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 31 (3), 52–54.
- Ames, D. R., & Flynn, F. J. (2007). What breaks a leader: The curvilinear relation between assertiveness and leadership. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92 (2), 307–324.
- Anderson, D. K. (1993). Adolescent mothers drop out. *American Sociological Review*, 58 (5), 735–738.
- Anderson, N., & West, M. (1998). Measuring climate for work group innovation: Development and validation of the team climate inventory. *Journal of Organizational Behavior*, 19 (3), 235–258.
- Antonakis, J., & House, R. J. (2013). The full-range leadership theory: The way forward. In B. J. Avolio & F. J. Yammarino (Eds.), *Transformational and charismatic leadership: The road ahead 10th anniversary edition* (Monographs in Leadership and Management, vol. 5) (S. 3–33). Bingley, UK: Emerald Publishing Limited.
- Antonakis, J., Avolio, B. J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the ninefactor full-range leadership theory using the multifactor leadership questionnaire (MLQ Form 5x). *Leadership Quarterly*, 14, 261–295.

- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32 (3), 651–670.
- Argyris, C. (1957). *Personality and organization. The conflict between system and the individual*. New York: Harper & Row.
- Atwater, L. E., & Yammarino, F. J. (1992). Does self-other agreement on leadership perceptions moderate the validity of leadership and performance predictions? *Personnel Psychology*, 45, 141–164.
- Atwater, L. E., Waldman, D., Ostroff, C., Robie, C., & Johnson, K. M. (2005). Self-other agreement: Comparing its relationship with performance in the U.S. and Europe. *International Journal of Selection and Assessment*, 13 (1), 25–40.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Avolio, B. J. (1999). *Full leadership development. Building the vital forces in organizations*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1991). *The full range of leadership development: Basic and advanced manuals*. Binghamton, NY: Bass, Avolio & Associates.
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor leadership questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72 (4), 441–462.
- Avolio, B. J., Sosik, J. J., & Berson, Y. (2013). Leadership models, methods, and application: Progress and remaining blind spots. In N. W. Schmitt & S. Highhouse (Eds.), *Handbook of psychology, volume 12: Industrial and organizational psychology (second edition)* (S. 367–389). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

- Awamleh, R., & Gardener, W. L. (1999). Perceptions of leader charisma and effectiveness: The effects of vision content, delivery, and organizational performance. *Leadership Quarterly*, 10, 345–373.
- Baker, M. L., Sigmon, J. N. & Nugent, M. E. (2001). *Truancy reduction: Keeping students in school*. Juvenile Justice Bulletin. Washington, D.C.: U.S. Department of Justice, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. Verfügbar unter: https://www.ncjrs.gov/html/ojjdp/jjbul2001_9_1/contents.html [Abruf vom 18.11.2014].
- Bardeleben, R., Beicht, U., & Feher, K. (1995): *Betriebliche Kosten und Nutzen der Ausbildung*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1990). *Stogdill's handbook of leadership: Theory, research and managerial applications*. New York: The Free Press.
- Bass, B. M. (1998). *Transformational leadership: Industry, military, and educational impact*. Mahwah, NY: Erlbaum.
- Bass, B., & Avolio, B. (1990). *Transformational leadership development: Manual for the multifactor leadership questionnaire*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Bass, B. & Avolio, B. (1995). *MLQ Multifactor leadership questionnaire*. Redwood City, CA: Mind Garden.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88 (2), 207–218.
- Beckerath, P. G, Sauermann, P., & Wiswede, G. (1981). *Handwörterbuch der Betriebspsychologie und der Betriebssoziologie*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Bednarz, A. (2014). *Understanding the non-completion of apprentices*. National Centre for Vocational Education Research (NCVER), Adelaide. Verfügbar unter: <http://cica.org.au/wp-content/uploads/Understanding-non-completion-2706.pdf> [Abruf vom 26.08.2014].

- Beicht, U. & Walden, G. (2013). *Duale Berufsausbildung ohne Abschluss – Ursachen und weiterer bildungsbiografischer Verlauf. Analyse auf Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011. BIBB Report, 21*. Verfügbar unter: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_BIBBreport_2013_21.pdf [Abruf vom 18.11.2014].
- Beinke, L. (2011): *Ausbildungsabbruch und eine verfehlte Berufswahl*. In v. Jung, E., Kenner, M., & Lambertz, M. (Hrsg.), *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 15* (S. 1–16). Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ht2011/ft15/beinke_ft15-ht2011.pdf [Abruf vom 26.08.2014].
- Bernath, W., Wirthensohn, M. & Löhner, E. (1989). *Jugendliche auf ihrem Weg ins Berufsleben*. Bern: Haupt.
- Berweger, S., Krattenmacher, S, Salzmann, P., & Schönenberger, S. (2013). *LiSA. Lernende im Spannungsfeld von Ausbildungserwartungen, Ausbildungsrealität und erfolgreicher Erstausbildung*. St. Gallen: Pädagogische Hochschule. Institut Professionsforschung und Kompetenzentwicklung.
- Bessey, D., & Backes-Gellner, U. (2007). *Premature apprenticeship terminations: An economic analysis* (Economics of Education Working Paper No. 2). Zürich: University of Zurich, Institute for Strategy and Business Economics (ISU).
- Beus, J. M., Payne, S. C., Bergman, M. E., & Arthur, W. Jr. (2010). Safety climate and injuries: An examination of theoretical and empirical relationships. *Journal of Applied Psychology, 95*, 713–727.
- Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1964). *Verhaltenspsychologie im Betrieb*. Düsseldorf: Econ.
- Blaug, M. (2001). Was tun mit Schülern, die die Schule vorzeitig abbrechen? Eine Stellungnahme. *Berufsbildung Europäische Zeitschrift, 22*, 44–52.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism. Perspective and method*. Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Bohlinger, S. (2002a). *Literaturauswertung zum Ausbildungsabbruch im Handwerk*. Karlsruhe: Institut für Berufspädagogik der Universität.
- Bohlinger, S. (2002b). Vorzeitige Ausbildungsvertragslösung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 98* (3), 405–420.

- Böni, E. (2003). Diskontinuierliche Verläufe und Ausbildungslosigkeit. In BFS & TREE (Hrsg.), *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE* (S. 81–99). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Bono, J. E., & Judge, T. A. (2004). Personality and transformational and transactional leadership: A metaanalysis. *Journal of Applied Psychology, 89* (5), 901–910.
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Auflage). Berlin: Springer.
- Bortz, J., & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Borucki, C. C., & Burke, M. J. (1999). An examination of service-related antecedents to retail store performance. *Journal of Organizational Behavior, 20* (6), 943–962.
- Borus, M. E., & Carpenter, S. A. (1983). A note on the return of dropouts to high school. *Youth and Society, 14* (4), 501–507.
- Brosius, F. (2013). *SPSS 21*. Heidelberg: mitp.
- Brown, S. P., & Leigh, T. W. (1996). A new look at psychological climate and its relationship to job involvement, effort and performance. *Journal of Applied Psychology, 81* (4), 358–368.
- Brüggemann, W. (1975). *Über Motive zum Abbruch der Lehre*. Münster.
- Bühl, A. (2014). *SPSS 22. Einführung in die modernen Datenanalyse* (14., aktualisierte Auflage). Hallbergmoos: Pearson.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2012). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2013). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2014). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014 (Vorversion)*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Bmbf) (2005). *Berufsbildungsgesetz (BBiG) vom 23. März 2005* (BGBl. I, S. 931) Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pubRD/bbig_20050323.pdf [Abruf vom 20.01.2015].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Bmbf) (2014). *Hoher Stellenwert der Beruflichen Bildung in Deutschland*. Verfügbar unter: <http://www.bmbf.de/de/berufsbildungsbericht.php> [Abruf vom 30.09.2014].
- Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (1911). *Bundesgesetz betreffend die Ergänzung des Schweizerischen Zivilgesetzbuches (Fünfter Teil: Obligationenrecht) 220 vom 30. März 1911 (Stand am 1. Juli 2014)*. Verfügbar unter: <http://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19110009/201407010000/220.pdf> [Abruf vom 20.01.2015].
- Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (2002). *Bundesgesetz über die Schweizer Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BGG) vom 13. Dezember 2002 (Stand am 1. Januar 2015)*. Verfügbar unter: <http://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20001860/index.html> [Abruf vom 20.01.2015].
- Bunk, G. P., & Schelten, A. (1980). *Ausbildungsverzicht – Ausbildungsabbruch – Ausbildungsversagen. Jugendliche Problemgruppen unter empirischem Aspekt*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Burke, M. J., Borucki, C., & Hurley, A. (1992). Reconceptualizing psychological climate in a retail service environment: A multiple stakeholder perspective. *Journal of Applied Psychology, 77* (5), 717–729.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Campbell, J. P., Dunnette, M. D., Lawler, E. E., III., & Weick, K. E., Jr. (1970). *Managerial behavior, performance, and effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Carless, S. A. (1998). Short research note: Assessing the discriminant validity of transformational leader behaviour as measured by the MLQ. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 71* (4), 353–358.
- Carr, J. Z., Schmidt, A. M., Ford, J. K., & DeShon, R. P. (2003). Climate perceptions matter: A meta-analytic path analysis relating molar climate, cognitive and affective states and individual level work outcomes. *Journal of Applied Psychology, 88* (4), 605–619.

- Catterall, J. S. (1998). Risk and resilience in student transitions to high school. *American Journal of Education, 106* (2), 302–333.
- Christian, M. S., Bradley, J. C., Wallace, J., & Burke, M. J. (2009). Workplace safety: A meta-analysis of the roles of person and situation factors. *Journal of Applied Psychology, 94* (5), 1103–1127.
- Chuang, H.-L. (1997). High school youth's dropout and re-enrollement behavior. *Economics of Education Review, 16* (2), 171–186.
- Chusmir, L. H., & Azevedo (1992). Motivation need of sampled fortune: Relations to organization outcomes. *Perceptual and Motor Skills, 75*, 595–612.
- Clarke, S. (2010). An integrative model of safety climate: Linking psychological climate and work attitudes to individual safety outcomes using meta-analysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 83* (3), 553–578.
- Collins, C. J., & Smith, K. G. (2006). Knowledge exchange and combination: The role of human resource practices in the performance of high-technology firms. *Academy of Management Journal, 49* (3), 544–560.
- Colquitt, J. A., Noe, R. A., & Jackson, C. L. (2002). Justice in teams: Antecedents and consequences of procedural justice climate. *Personnel Psychology, 55* (1), 83–109.
- Conger, J. A. (1989). *The charismatic leader: Beyond the mystique of exceptional leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. (1988). *Charismatic leadership. The elusive factor in organizational effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. (1998). *Charismatic leadership in organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Conway, J. M., & Huffcutt, A. I. (1997). Psychometric properties of multisource performance ratings: A meta-analysis of subordinate, supervisor, peer and self-ratings. *Human Performance, 10* (4), 331–360.
- Cooke, R. A., & Lafferty, J. C. (1987). *Organizational culture inventory*. Plymouth, MI: Human Synergetics.

- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO personality inventory (NEO PI-R) and NEO five factor inventory (NEO FFI)*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Croninger, R. G., & Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record, 103* (2), 548–581.
- Cullen, J. , Parboteeah, K. P., & Victor, B. (2003). The effects of ethical climates on organizational commitment: A two-study analysis. *Journal of Business Ethics, 46*, 127–141.
- Cully, M., & Curtain, R. (2001), *Reasons for new apprentices' non-completions*, NCVER, Adelaide. Verfügbar unter: <http://www.ncver.edu.au/publications/685.html> [Abruf vom 26.08.2014].
- Daniel, T. L. (1985). Managerial behaviors: The relationship to perceived organizational climate in a high-technology company. *Group & Organization Studies, 10*, 413–428.
- Day, D. V., & Bedeian, A. G. (1995). Personality and work-related outcomes among African-American nursing personnel: A test of the supplementary model of person-environment congruence. *Journal of Vocational Behavior, 46*, 55–70.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik, 39*, 223–238.
- DeGroot, T., Kiker, D. S., & Cross, T. C. (2000). A meta-analysis to review organizational outcomes related to charismatic leadership. *Canadian Journal of Administrative Sciences, 17* (4), 356–371.
- de Jong, A., de Ruyter, K., & Lemmink, J. (2004). Antecedents and consequences of the service climate in boundary-spanning self-managing service teams. *Journal of Marketing, 68*, 18–35.
- de Jong, A., de Ruyter, K., & Lemmink, J. (2005). Service climate in self-managing teams: mapping the linkage of team member perceptions and service performance outcomes in a business-to-business setting. *Journal of Management Studies, 42* (8), 1593–1620.

- Dekkers, H., & Classen, A. (2001). Dropouts – disadvantaged by definition? A study of the perspective of the early school leavers. *Studies in Educational Evaluation*, 27 (4), 341–354.
- Dekkers, H., & Driessen, G. (1997). An evaluation of the educational priority policy in relation to early school leaving. *Studies in Educational Evaluation*, 23 (3), 209–230.
- Den Hartog, D. N., van Muijen, J. J., & Koopman, P. L. (1997). Transactional versus transformational leadership: An analysis of the MLQ. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70 (1), 19–34.
- Denison, D. R. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *Academy of Management Review*, 21 (3), 619–654.
- Descy, P. (2002). Ein niedriges Bildungsniveau in Europa: ein Risikofaktor. *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, 26, 65–76.
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & Maassen van den Brink, H. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10 (2), 13–28.
- Dickie, M., McDonald, R., & Pedic, F. (2011). *A fair deal: apprentices and their employers in NSW*. Integrated research report, NSW Board of Vocational Education and Training, Sydney, Verfügbar unter: <http://www.bvet.nsw.gov.au/pdf/afairdealfinalreport.pdf> [Abruf vom 26.08.2014].
- Dietrich, I., & Fritzsche, B. (2014). *Vorzeitig gelöste Ausbildungsverträge in der dualen Ausbildung in Thüringen im Jahr 2012*. IAB-Regional. *Berichte und Analysen aus dem Regionalen Forschungsnetz* (Heft 2). Sachsen-Anhalt-Thüringen: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Dietz, J., Pugh, D. S., & Wiley, J. W. (2004). Service climate effects on customer attitudes: An examination of boundary conditions. *Academy of Management Journal*, 47, 81–92.
- Dumdum, U. R., Loew, K. B., & Avolio, B. J. (2002). A meta-analysis of transformational and transactional leadership correlates of effectiveness and satisfaction: An update and extension. In B. J. Avolio & F. J. Yammarino (Eds.), *Transformational and charismatic*

- leadership: The road ahead* (Monographs in Leadership and Management, vol. 2) (S. 35–66). Oxford, UK: Elsevier Science Ltd.
- Dumdum, U. R., Loew, K. B., & Avolio, B. J. (2013). A meta-analysis of transformational and transactional leadership correlates of effectiveness and satisfaction: An update and extension. In B. J. Avolio & F. J. Yammarino (Eds.), *Transformational and charismatic leadership: The road ahead 10th anniversary edition* (Monographs in Leadership and Management, vol. 5) (S. 39–70). Bingley, UK: Emerald Publishing Limited.
- Ebbinghaus, M. (2009). *Ideal und Realität Betrieblicher Ausbildungsqualität. Sichtweisen ausbildender Betriebe: Wissenschaftlich Diskussionspapiere* (Heft 109). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- Eckmann-Saillant, M., Bolzman, C., & de Rham, G. (1994). *Jeunes sans qualification. Trajectories, situations et stratégies*. Genève: Les Editions IES.
- Ehrhart, M. G. (2004). Leadership and procedural justice climate as antecedents of unit-level organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, *57* (1), 61–94.
- Ellenbogen, S., & Chamberland, C. (1997). The peer relations of dropouts: A comparative study of at risk youths. *Journal of Adolescence*, *20*, 355–367.
- Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsausbildung (Cedefop) (2014). *Tackling early leaving from education and training in Europe. Strategies, policies and measures*. Verfügbar unter: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/175EN.pdf [Abruf vom 22.12.2014].
- Eurostat (2014). *Early leavers from education and training by sex*. Verfügbar unter: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=en&pcode=t2020_40 [Abruf vom 09.05.2014].
- Evans, M. G. (1970). The effects of supervisory behavior on the path-goal relationship. *Organizational Behavior and Human Performance*, *5*, 277–298.
- Feldt, T., Kinnunen, U., & Mauno, S. (2000). A mediational model of sense of coherence in the work context: A one-year follow-up study. *Journal of Organizational Behavior*, *21* (4), 461–476.

- Felfe, J. (2006a). Transformationale und charismatische Führung – Stand der Forschung und aktuelle Entwicklungen. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 5, 163–176.
- Felfe, J. (2006b). Validierung einer deutschen Version des „Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ 5 X Short) von Bass und Avolio (1995). *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 50 (2), 61–78.
- Felfe, J., & Goihl, K. (2002). *Kurzbeschreibung. Deutsche überarbeitete und ergänzte Version des „Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ) von Bass*. Unveröffentlicht.
- Ferris, G. R., Russ, G. S., & Fandt, P. M. (1989). Politics in organizations. In R. A. Giacalone & P. Rosenfeld (Eds.), *Impression management in the organization* (S. 143–170). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ferron, C., Cordonier, D., Schalbetter, P., Delbos-Pio, I., & Michaud, P.-A. (1997). *Santé des jeunes en rupture d'apprentissage: une recherche-action sur les modalités de soutien, les déterminants de la santé et les facteurs favorisant une réinsertion professionnelle*. Lausanne: Institut universitaire de médecine sociale et préventive IUMSP.
- Fiedler, F. E. (1964). *A contingency model of leadership effectiveness*. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, vol. 1 (S. 149–190). New York: Academic Press.
- Field, G. R. H., & Abelson, M. A. (1982). Climate: A reconceptualization and proposed model. *Human Relations*, 35 (3), 181–201.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59 (2), 117–142.
- Fitzgerald, L. F., Drasgow, F., Hulin, C. L., Gelfand, M. J., & Magley, V. J. (1997). Antecedents and consequences of sexual harassment in organizations: A test of an integrated model. *Journal of Applied Psychology*, 82, 578–589.
- Foa, U. G. (1965). New developments in facet design and analysis. *Psychological Review*, 72 (4), 262–274.
- Ford, D. L. & Jackofsky, E. T. (1978). Role perceptions, organizational climate, and satisfaction in newly created organizational subunits. *Academy of Management Proceedings* 88 (2), 64–68.

- Forehand, G. A., & Gilmer, B. H. (1964). Environmental variation in studies of organizational behavior. *Psychological Bulletin*, *62*, 361–382.
- Forsblom, L., Negrini, L., Gurtner, J.-L., & Schumann, S. (2014). Lehrvertragsauflösungen und die Rolle der betrieblichen Auswahl von Auszubildenden. In J. Seifried, U. Fasshauer & S. Seeber (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* (S. 187–198). Opladen: Budrich.
- Forte, A. (2004). Antecedents of moral reasoning. *Journal of Business Ethics*, *51*, 315–347.
- French, D. C. & Conrad, J. (2001). School dropout as predictor by peer rejection and antisocial behavior. *Journal of Research on Adolescence*, *11* (7), 225–244.
- Fritschi, T., Bannwart, L., Hümbelin, O., & Frischknecht, S. (2012). *Gesellschaftliche Kosten der Ausbildungslosigkeit mit Fokus auf Validierung und Ausbildungabbrüche (Schlussbericht im Auftrag der Travail Suisse)*. Bern: Fachhochschule Soziale Arbeit.
- Fuller, J. B., Patterson, C. E. P., Hester, K., & Stringer, D. Y. (1996). A quantitative review of research on charismatic leadership. *Psychological Reports*, *76*, 271–287.
- Garnier, H. E., Stein, J. A., & Jacobs, J. K. (1997). The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. *American Educational Research Journal*, *34* (2), 395–419.
- Gebert, D., & Rosenstiel, L. von (2002). *Organisationspsychologie* (5. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Genoud, P. A. (2006). *Influence of perceived social climate on the motivation of university students*. Poster presented at the European Conference on Educational Research (ECER), Genève.
- Geyer, A. L. J., & Steyrer, J. (1994). Transformationale Führung, klassische Führungstheorien und Erfolgindikatoren von Bankbetrieben. *Zeitschrift für Betriebswirtschaft*, *64* (8), 961–979.
- Glade, G. A., & Ivery, M. (2003). The impact of human resource management and work climate on organizational performance. *Personnel Psychology*, *56* (2), 383–404.
- Glade, G. A., & Young, S. (2005). Test of a service profit chain model in the retail banking sector. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *78* (1), 1–22.

- Glasgow, K. L., Dornbusch, S. M., Troyer, L., Steinberg, L., & Ritter, P. L. (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development, 68* (3), 507–529.
- Glick, W. H. (1985). Conceptualizing and measuring organizational and psychological climate: Pitfalls in multilevel research. *Academy of Management Review, 10* (3), 601–616.
- Glick, W. H. (1988). Response: Organizations are not central tendencies: Shadowboxing in the dark, round 2. *Academy of Management Review, 13* (1), 133–137.
- Gillet, N., Fouquereau, E., Forest, J., Brunault, P., & Colombat, P. (2011). The impact of organizational factors on psychological needs and their relations with well-being. *Journal of Business and Psychology, 27*, 437–450.
- Glisson, C., & James, L. R. (2002). The cross-level effects of culture and climate in human service teams. *Journal of Organizational Behavior, 23* (6), 767–794.
- Goldschmidt, P., & Wang, J. (1999). When can schools affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis. *American Educational Research Journal, 36* (4), 715–738.
- Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1995a). Führungstheorien – von Dyaden zu Teams. In A. Kieser, G. Reber & R. Wunderer (Hrsg.), *Handwörterbuch der Führung* (2. Aufl.) (S. 1045–1085). Stuttgart: Poeschel.
- Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1995b). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member-exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multilevel multi-domain approach. *Leadership Quarterly, 6* (2), 219–247.
- Graf, S. (1958). *Lehrerfolg und Lehrversagen. Psychologische Untersuchungen zur Problematik vorzeitiger Lehrvertragsauflösungen*. Berlin: Volk und Wissen.
- Guion, R. M. (1973). A note on organizational climate. *Organizational Behavior and Human Performance, 9*, 120–125.
- Gulfi, A., Genoud, P. A., Schumacher, J. A., & Gurtner, J.-L. (2005). *Impact du climat en entreprise sur l'évolution de la motivation des apprentis*. Poster présenté au Congrès annuel de la Société Suisse pour la Recherche en Education (SSRE), Lugano.

- Gurtner, J. L., & Schumann, S. (2013). *Stabile Lehrverträge – die Rolle des Ausbildungsbetriebs (STABIL)*. Unveröffentlichter Antrag (Zwischenbericht) der Universitäten Fribourg und Konstanz an das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.
- Gurtner, J. L., & Schumann, S. (2014). *Stabile Lehrverträge – die Rolle des Ausbildungsbetriebs (STABIL)*. Unveröffentlichter Antrag (Zwischenbericht) der Universitäten Fribourg und Konstanz an das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.
- Gurtner, J. L., & Schumann, S. (2015). *Stabile Lehrverträge – die Rolle des Ausbildungsbetriebs (STABIL)*. Unveröffentlichter Antrag (Schlussbericht) der Universitäten Fribourg und Konstanz an das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI).
- Guttman, L. (1954). An outline of some new methodology in social research. *Public Opinion Quarterly*, 18 (4), 395–404.
- Häfeli, K. (2002). *Berufsbildung USA*. Zollikofen: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik.
- Hammond, C., Linton, D., Smink, J., & Drew, S. (2007). *Dropout risk factors and exemplary programs*. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center.
- Harris, M. M., & Schaubroeck, J. (1988). A meta-analysis of self-supervisor, self-peer, and peer-supervisor ratings. *Personnel Psychology*, 41 (1), 43–62.
- Hellriegel, D., & Slocum, J. W., Jr. (1974). Organizational climate: Measures, research and contingencies. *Academy of Management Journal*, 17 (2), 255–280.
- Hemingway, M. A. & Smith, C. S. (1999). Organizational climate and occupational stressors as predictors of withdrawal behaviours and injuries in nurses. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72 (3), 285–299.
- Hemphill, J. K., & Coons, A. E. (1957). Development of the leader behavior description questionnaire. In R. M. Stogdill & A. E. Coons (Eds.), *Leader behavior. Its description and Measurement* (S. 6–38). Columbus, OH: The Ohio State University, Bureau of Business Research.
- Hennemann, T., Hagen, T., & Hillenbrand, C. (2010). Dropout aus der Schule – Empirisch abgesicherte Risikofaktoren und wirksame pädagogische Massnahmen. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 26–47.

- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1969). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hershberger, S. L., Lichtenstein, P., & Knox, S. S. (1994). Genetic and environmental influences on perceptions of organizational climate. *Journal of Applied Psychology, 79* (1), 24–33.
- Hickman, G. P., Bartholomew, M., Mathwig, J., & Heinrich, R. S. (2008). Differential developmental pathways of high school dropouts and graduates. *The Journal of Educational Research, 102* (1), 3–14.
- Hillenbrand, C., & Ricking, H. (2011). Schulabbruch: Ursachen – Entwicklung – Prävention. Ergebnisse US-amerikanischer und deutscher Forschungen. *Zeitschrift für Pädagogik, 57*, 153–172.
- Hippach-Schneider, U., Krause, M. & Woll, C. (2007). *Berufsbildung in Deutschland. Kurzbeschreibung* (Cedefop Panorama Series, 136). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Hoffmann, V. (1980). *Motivation, Managerverhalten und Geschäftserfolg*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Hofmann, D. A., & Mark, B. (2006). An investigation of the relationship between safety climate and medication errors as well as other nurse and patient outcomes. *Personnel Psychology, 59*, 847–869.
- Hotel & Gastro formation (2009). *Bildungsplan*. Verfügbar unter: http://www.hotelgastro.ch/download.cfm?ID_n=250&unter=250&haupt=95&language=1. [Abruf vom 12.11.2014].
- Hotel & Gastro formation (2010). *Rahmenlehrplan*. Verfügbar unter: http://www.hotelgastro.ch/download.cfm?ID_n=250&unter=250&haupt=95&language=1. [Abruf vom 12.11.2014].
- House, R. J. (1971). A path goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly, 16*, 321–338.
- House, R. J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. In J. G. Hunt & L. L. Larsen (Eds.), *Leadership: The cutting edge* (S. 189–207). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

- House, R. J., & Shamir, B. (1993). Towards the integration of transformational, charismatic, and visionary theories. In M. M. Chemers & R. Ayman (Eds.), *Leadership theory and research* (S. 81–107). San Diego, CA: Academic Press.
- House, R. J., Hanges, P., Ruiz-Quintanilla, S. A., Dorfman, P. W., Javidan, M., Dickson, M., & Gupta, V. (1999). Cultural influences on leadership and organizations. *Projekt Globe. Advances in Global Leadership, 1*, 171–233.
- Howe, J. G. (1977). Group climate: An exploratory analysis of construct validity. *Organizational Behavior and Human Performance, 19* (1), 106–125.
- Hurtado, S., Milem, J. F., Clayton-Pedersen, A. R., & Allen, W. (1998). Enhancing campus climates for racial/ethnic diversity: Educational policy and practice. *The Review of Higher Education, 21*, 279–302.
- Huth, S. (2000). *Ausbildungsabbruch in Rheinland-Pfalz – eine handlungsorientierte Studie*. Mainz: Ministerium für Arbeit, Soziales und Gesundheit des Landes Rheinland-Pfalz.
- Jackofsky, E. F. & Slocum, Jr., J. W. (1988). A longitudinal study of climates. *Journal of Organizational Behavior, 9*, 319–334.
- Jacobs, R. L., & McClland, D. C. (1994). Moving up the corporate ladder: A longitudinal study of the leadership motive pattern and managerial success in women and men. *Consulting Psychology Journal, 46* (1), 32–41.
- James, L. A., & James, L. R. (1989). Integration work environment perceptions: Explorations into the measurement of meaning. *Journal of Applied Psychology, 74* (5), 739–751.
- James, L. R., & Jones, A. P. (1974). Organizational climate: A review of theory and research. *Psychological Bulletin, 81*, 1096–1112.
- James, L. R., & Jones, A. P. (1976). Organizational structure: A review of structural dimensions and their conceptual relationships with individual attitudes and behavior. *Organizational Behavior and Human Performance, 16*, 74–113.
- James, L. R., & Sells, S. B. (1981). Psychological climate: Theoretical perspectives and empirical research. In D. Magnusson (Ed.), *Toward a psychology of situations: An interactional perspective* (S. 275–295). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Inc.

- James, L. R., Joyce, W. F., & Slocum, J. W., Jr. (1988). Comment: Organizations do not cognize. *Academy of Management Review*, *13* (1), 129–132.
- James, L. R., Choi, C. C., Ko, C. H. E., McNeil, P. K., Minton, M. K., Wright, M. A., & Kim, K. (2008). Organizational and psychological climate: A review of theory and research. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *17*, 5–32.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Paganini, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, *64* (1), 21–40.
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, *92* (1), 171–190.
- Jasper, G., Richter, U. A., Haber, I. & Vogel, H. (2009). *Ausbildungsabbrüche vermeiden – neue Ansätze und Lösungsstrategien* (Berufsbildungsforschung Band 6). Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Jimerson, S. R., Anderson, G. E., & Whipple, A. D. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, *39* (4), 441–457.
- Jimerson, S. R., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts. Examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, *38* (6), 525–549.
- Johannesson, R. E. (1973). Some problems in the measurement of organizational climate. *Organizational Behavior and Human Performance*, *10*, 118–144.
- Johnson, J. W. (1996). Linking employee perceptions of service climate to customer satisfaction. *Personnel Psychology*, *49* (4), 831–851.
- Johnson, J. J., & McIntye, C. L. (1998). Organizational culture and climate correlates of job satisfaction. *Psychological Reports*, *82*, 843–850.
- Jones, A. P., & James, L. R. (1979). Psychological climate: Dimensions and relationships of individual and aggregated work environment perceptions. *Organizational Behavior and Human Performance*, *23*, 201–250.

- Joyce, W. F., & Slocum, J. W., Jr. (1984). Collective climate: Agreement as a basis for defining aggregate climates in organization. *Academy of Management Journal*, 27, 721–742.
- Judge, T. A., & Piccolo, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89 (5), 755–768.
- Judge, T. A., Ilies, R., & Colbert, A. E. (2004). Intelligence and leadership: A qualitative review and test of theoretical propositions. *Journal of Applied Psychology*, 89, 542–552.
- Judge, T. A., Piccolo, R. F., & Ilies, R. (2004). The forgotten ones? The validity of consideration and initiating structure in leadership research. *Journal of Applied Psychology*, 89 (1), 36–51.
- Judge, T. A., Bono, J. E., Ilies, R., & Gerhardt, M. (2002). Personality and leadership: A qualitative and quantitative review. *Journal of Applied Psychology*, 87 (4), 765–780.
- Judge, T. A., Fluegge Woolf, E., Hurst, C., & Livingston, B. (2006). Charismatic and transformational leadership. A review and an agenda for future research. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 4, 203–214.
- Judge, T. A., Higgins, C. A., Thorenson, C. J., & Barrick, M. R. (1999). The big five personality traits, general mental ability and career success across the lifespan. *Personal Psychology*, 52 (3), 621–652.
- Jung, D. I., Chow, C., & Wu, A. (2003). The role of transformational leadership enhancing organizational innovation: Hypotheses and some preliminary findings. *The Leadership Quarterly*, 14, 525–544.
- Kahn, R. Wolfe, D., Quinn, R., Snoek, J., & Rosenthal, R. (1964). *Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity*. New York: Wiley.
- Kanning, U. P., & Staufenbiel, T. (2012). *Organisationspsychologie*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Kataria, A., Garg, P., & Rastogi, R. (2013). Psychological climate and organizational effectiveness: Role of work engagement. *The IUP Journal of Organizational Behavior*, XII, 33–46.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1966). *The social psychology of organizations*. New York: Wiley.

- Kauffeld, S. (2011). *Arbeits-, Organisation- und Personalpsychologie*. Heidelberg: Springer Verlag.
- Kaufman, P., Alt, M. N., & Chapman, C. D. (2004). *Dropout rates in the United States: 2001*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Kearney, C. A. (2003). Bridging the gap among professionals who address youths with school absenteeism: Overview and suggestions for consensus. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34 (1), 57–65.
- Keck, E. (1984). Bestimmungsfaktoren für den Abbruch der betrieblichen Berufsausbildung. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung*, 17 (2), 247–256.
- Kemmler, A. (2012). Analyse von Ausbildungsabbrüchen im Kontext der Leistungsmotivation. In C. Baumeler, B.-J. Ertelt & A. Frey (Hrsg.), *Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen* (S. 162–185). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Kenny, D. A., & Zaccaro, S. J. (1983). An estimate of variance due to traits in leadership. *Journal of Applied Psychology*, 68 (4), 678–685.
- Kirkpatrick, S. A., & Locke, E. A. (1996). Direct and indirect effects of three core charismatic leadership components on performance and attitudes. *Journal of Applied Psychology*, 81 (1), 36–51.
- Kirsch, W. (1997). *Strategisches Management: die geplante Evolution von Unternehmen*. München: Kirsch.
- Kittl-Satran, H. (Hrsg.) (2006). *Schuleschwänzen – Verweigern – Abbrechen. Eine Studie zur Situation an Österreichs Schulen*. Innsbruck: Studienverlag.
- Klein, K. J., & Sorra, J. S. (1996). The challenge of innovation implementation. *Academy of Management Review*, 21 (4), 1055–1080.
- Koene, B. A. S., Vogelaar, A. L. W., & Soeters, J. L. (2002). Leadership effects on organizational climate and financial performance: Local leadership effect in chain organizations. *The Leadership Quarterly*, 13, 193–215.
- Kopelman, R. E., Brief, A. P., & Guzzo, R. A. (1990). The role of climate and culture in productivity. In B. Schneider (Ed.), *Organizational climate and culture* (S. 282–318). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Korhonen, J., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centred approach. *Learning and Individual Differences, 31*, 1–10.
- Kozlowski, S. W. J., & Doherty, M. L. (1989). Integration of climate and leadership: Examination of a neglected issue. *Journal of Applied Psychology, 74*, 456–553.
- Kozlowski, S. W. J., & Hulst, B. M. (1987). An exploration of climates for technical updating and performance. *Personnel Psychology, 40* (3), 539–563.
- Kuenzi, M. & Schminke, M. (2009). Assembling fragments into a lens: A review, critique, and proposed research agenda for the organizational work climate literature. *Journal of Management, 35* (3), 634–717.
- Laird, J., Kienzl, G., DeBell, M., & Chapman, C. (2007). *Dropout rates in the United States: 2005*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, National Center for Educational Statistics.
- Lamamra, N., & Masdonati, J. (2008). Wer eine Lehre abbricht, hat dafür oft mehrere Gründe. *Panorama, 2008* (6), 13–14.
- Lamamra, N., & Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle. Mots et maux d'apprenti-e-s*. Lausanne: Antipodes.
- Leavitt, H. J. (1964). Applied organizational change in industry: Structural, technological, and humanistic approaches. In J. G. March (Ed.), *Handbook of organizations* (S. 1122–1170). Chicago, IL: Rand McNally.
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal, 40*(2), 353–393.
- Lehr, C. A., Johnson, D. R., Bremer, C. D., Cosio, S., & Thompson, M. (2004). *Essential tools. Increasing rates of school completion: Moving from policy and research to practice*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Institute on Community Integration, National Center on Secondary Education and Transition.
- Lessard, A., Poirier, M., & Fortin, L. (2010). Student-teacher relationship: A protective factor against school dropout? *Procedia Social and Behavioral Sciences 2* (2), 1636–1643.

- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *The Journal of Social Psychology, S. P. S. S. I. Bulletin, 10*, 271–299.
- Liao, H., & Chuang, A. (2007). Transforming service employees and climate: A multilevel, multisource examination of transformational leadership in building long-term service relationships. *Journal of Applied Psychology, 92* (4), 1006–1019.
- Liao, H., & Rupp, D. E. (2005). The impact of justice climate and justice orientation on work outcomes: A cross-level multifoci framework. *Journal of Applied Psychology, 90*, 242–256.
- Likert, R. (1961). *New patterns of management*. New York: McGraw-Hill Book Company, Inc.
- Lindell, M. K., & Brandt, C. J. (2000). Climate quality and consensus as mediators of the relationship between organizational antecedents and outcomes, *Journal of Applied Psychology, 85* (3), 331–348.
- Litwin, G., & Stringer, R. (1966). *The influence of organizational climate and human motivation*. Paper presented at a Conference on Organizational Climate, Foundation for Research on Human Behavior, Ann Arbor.
- Litwin, G. H., & Stringer, R. A. (1968). *Motivation and organizational climate*. Cambridge, MA: Harvard Business School, Division of Research.
- Lloyd, D. N. (1978). Prediction of school failure from third-grade data. *Educational and Psychological Measurement, 38* (4), 1193–1200.
- Lord, R. G., De Vader, C. L., & Alliger, G. M. (1986). A meta-analysis of the relationship between personality traits and leadership perceptions: An application of validity generalization procedures. *Journal of Applied Psychology, 71*, 402–410.
- Lowe, K. B., Kroeck, K. G. & Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: A meta-analytic review of the MLQ literature. *Leadership Quarterly, 7* (3), 385–425.
- Mabe, P. A., & West, S. G. (1982). Validity of self-evaluation of ability: A review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 67* (3), 280–296.

- MacKenzie, S. B., Podsakoff, P. M., & Rich, G. A. (2001). Transformational and transactional leadership and salesperson performance. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 29 (2), 115–134.
- Mann, R. D. (1959). A review of the relationship between personality and performance in small groups. *Psychological Bulletin*, 56 (4), 241–270.
- Marti, R. (2005). Selektion: Richtig auswählen vermeidet unnötigen Frust. *Berufsbildungsbrief*, 3, 3–4.
- Mathis, M., & Folie, V. (2011). *Evaluation Vorzeitige Auflösung von Lehrverträgen in Vorarlberg*. Wolfurt: Ph-7 OG Büro für Evaluation.
- Mayer, D. M., Ehrhart, M. G., & Schneider, B. (2009). Service attribute boundary conditions of the service climate-customer satisfaction link. *Academy of Management Journal*, 52, 1034–1050.
- Mayer, D., Nishii, L., Schneider, B., & Goldstein, H. (2007). The precursors and products of justice climates: Group leader antecedents and employee attitudinal consequences. *Personnel Psychology*, 60, 929–963.
- Mayhew, M., Grunwald, H., & Dey, E. (2006). Breaking the silence: Achieving a positive campus climate for diversity from the staff perspective. *Research in Higher Education*, 47 (1), 63–88.
- McClelland, D. C., & Boyatzis, R. E. (1982). Leadership motive pattern and long-term success in management. *Journal of Applied Psychology*, 67 (6), 737–743.
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGraw-Hill Book Company, Inc.
- McKay, p. F., Avery, D. R., & Morris, M. A. (2008). Mean racial-ethnic differences in employee sales performance. The moderating role of diversity climate. *Personnel Psychology*, 61, 349–347.
- McNeal, R. B. Jr. (1997). High school dropouts: A closer examination of school effects. *Social Science Quarterly*, 78 (1), 209–222.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society. From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

- Mischel, W. (1974). Process in delay of gratification. *Advances in Experimental Social Psychology*, 7, 249–292.
- Mitchell, J., & Dobbs, G. (2008). *A systematic approach to retaining apprentices: Findings from the 25 national interviews*. Australian Chamber of Commerce and Industry, Canberra. Verfügbar unter: http://acci.ans.au/getattachment/206ff26babfd44b98a8d4a546eecbb9b/AC0001_InterviewsReport_4.aspx [Abruf vom 26.08.2014].
- Mossholder, K. W., & Bedeian, A. G. (1983). Cross-level interference and organizational research: Perspectives on interpretation and application. *Academy of Management Journal*, 22, 515–526.
- Mossholder, K. W., Bennett, N., & Martin, C. L. (1998). A multilevel analysis of procedural justice context. *Journal of Organizational Behavior*, 19 (2), 131–141.
- Motowidlo, S. J., & Kell, H. J. (2013) Job performance. In N. W. Schmitt & S. Highhouse (Eds.), *Handbook of psychology, volume 12: Industrial and organizational psychology (second edition)* (S. 82–103). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Muchinsky, P. M. (1977). Organizational communication: Relationships to organizational climate and job satisfaction. *Academy of Management Journal*, 20 (4), 592–607.
- Nägele, C., & Neuenschwander, M. P. (im Druck). Wahrgenommene Passung mit der Lehre im Übergang von der Schule in die berufliche Grundbildung: Verlauf, Prädiktoren und Ergebnisse. Erscheint in K. Häfeli, S. Schumann & M. Neuenschwander (Hrsg.), *Berufliche Passagen im Lebenslauf. Befunde zu beruflichen Übergängen und Verläufen in der Schweiz*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- National Economic and Social Forum (2001). *Early School Leavers: Forum Report No. 24*. Verfügbar unter: http://www.drugsandalcohol.ie/5234/1/NESF_Early-School-Leavers.pdf [Abruf vom 02.06.2014].
- Naumann, S., & Bennett, N. (2000). A case for procedural justice climate: Development and test of a multilevel model. *Academy of Management Journal*, 43 (5), 881–889.
- NCVER (National Centre for Vocational Education Research) (2009). *Australian vocational education and training statistics: Apprentice and trainee destinations 2008*, NCVER, Adelaide. Verfügbar unter: <http://www.voced.edu.au/content/ngv55526> [Abruf vom 26.08.2014].

- NCVER (National Centre for Vocational Education Research) (2010). *Australian vocational education and training statistics: Completion and attrition rates for apprentices and trainees 2010*, NCVER, Adelaide. Verfügbar unter: <http://www.voced.edu.au/content/ngv47232> [Abruf vom 26.08.2014].
- Negrini, L., Forsblom, L., Schumann, S. & Gurtner, J.-L. (im Druck). Die Rolle der betrieblichen Ausbildungsqualität bei Lehrvertragsauflösungen. Erscheint in K. Häfeli, S. Schumann & M. Neuenschwander (Hrsg.), *Berufliche Passagen im Lebenslauf. Befunde zu beruflichen Übergängen und Verläufen in der Schweiz*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Nerdinger, F.W., Blicke, G., & Schaper, N. (2008). *Arbeits- und Organisationspsychologie*. Heidelberg: Springer Verlag.
- Neubaum, D., Mitchell, M., & Schminke, M. (2004). Firm newness, entrepreneurial orientation, and ethical climate. *Journal of Business Ethics*, 52 (4), 335–347.
- Neuberger, O. (1989). Organisationstheorien. In E. Roth (Hrsg.), *Organisationspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie, Bd. D/III/3* (S. 205–250). Göttingen: Hogrefe.
- Neuberger, O. (2002). *Führen und führen lassen* (6. Auflage). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Neuenschwander, M. P. (1999). *Lehrvertragsauflösung im Kanton Zürich. Schlussbericht*. Zürich: Verlag impulse; Mittelschul- und Berufsbildungsamt / Bildungsentwicklung.
- Neuenschwander, P. M., & Dumont, J. (1997). *Statistische Daten zu Lehrvertragsauflösungen im Kanton Zürich*. Zürich: Institut für Bildungsforschung und Berufspädagogik im Amt für Berufsbildung.
- Neuenschwander, M. P., Stalder, B. E., & Süss, D. (1996). *Berufswahl und Lehrvertragsauflösungen im Kanton Bern*. Bern: Institut für Psychologie der Universität Bern und Amt für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion.
- Ngo, H., Foley, S., & Loi, R. (2009). Family friendly work practices, organizational climate, and firm performance: A study of multinational corporations in Hong Kong. *Journal of Organizational Behavior*, 30 (5), 665–680.
- Offermann, L. R., & Malamut, A. B. (2002). When leaders harass: The impact of target perceptions of organizational leadership and climate on harassment reporting and outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 87 (5), 885–893.

- O'Reilly, C. A., III, Chatman, J. A., & Caldwell, D. F. (1991). People and organizational culture: A profile comparison approach to assessing person-organization fit. *Academy of Management Journal*, 34 (3), 487–516.
- Orfield, G. (2006). Losing our future: Minority youth left out. In G. Orfield (Ed.), *Dropouts in America* (S. 1–11). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Organ, D. W. (1997). Organizational citizenship behavior: Its construct clean-up time. *Human Performance*, 10 (2), 85–97.
- Ostroff, C. (1993). The effects of climate and personal influences on individual behavior and attitudes in organizations. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 56 (1), 56–90.
- Ostroff, C. & Schmitt, N. (1993). Configurations of organizational effectiveness and efficiency. *Academy of Management Journal*, 36 (6), 1345–1361.
- Ostroff, C., Atwater, L. E., & Feinberg, B. J. (2004). Understanding self-other agreement: A look at rater and ratee characteristics, context, and outcomes. *Personnel Psychology*, 57, 333–375.
- Ostroff, C., Kinicki, A. J., & Muhammad, R. S. (2013). Organizational culture and climate. In N. W. Schmitt & S. Highhouse (Eds.), *Handbook of psychology, volume 12: Industrial and organizational psychology (second edition)* (S. 643–676). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Ostroff, C., Kinicki, A. J., & Tamkins, M. A. (2003). Organizational Culture and Climate. In I. B. Weiner, W. C. Borman, D. R. Ilgen & R. J. Klimoski (Eds.), *Handbook of psychology, volume 12: Industrial and organizational psychology* (S. 565–593). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Parker, C. P., Dipboye, R. L., & Jackson, S. L. (1995). Perceptions of organizational politics: An investigation of antecedents and consequences. *Journal of Management*, 21, 891–912.
- Parker, C. P., Baltes, B. B., Young, S. A., Huff, J. W., Altmann, R. A., Lacost, H. A., & Roberts, J. E. (2003). Relationships between psychological climate perceptions and work outcomes: A meta-analytic review. *Journal of Organizational Behavior*, 24 (4), 389–416.

- Patterson Market Research (2004). *Building worker and apprentice attrition rates survey*. Perth: Building and Construction Industry Training Fund, Perth, Western Australia.
- Patterson, M., Warr, P., & West, M. (2004). Organizational climate and company productivity: The role of employee affect and employee level. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 193–216.
- Patterson, M. G., West, M. A., Shackelton, V. J., Dawson, J. F., Lawthom, R., Maitlis, S., Robinson, D. L., & Wallace, A. M. (2005). Validating the organizational climate measure: Links to managerial practices, productivity and innovation. *Journal of Organizational Behavior*, 26 (4), 379–408.
- Payne, R. L., & Mansfield, R. (1973). Relationships of perceptions of organizational climate to organizational structure, context, and hierarchical position. *Administrative Science Quarterly*, 18, 515–526.
- Payne, R., & Pugh, D. S. (1976). Organizational structure and climate. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (S. 1125–1173). Chicago, IL: Rand McNally College Publishing Company.
- Payne, R., Fineman, S., & Wall, T.A. (1976). Organizational climate and job satisfaction: A conceptual synthesis. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 45–62.
- Piening, D., Hausschildt, U., & Rauner, F. (2012). *Lösung von Ausbildungsverträgen aus Sicht von Auszubildenden und Betrieben*. Bremen: Universität Bremen, FG Berufsbildungsforschung.
- Pirog, M. A., & Magee, C. (1997). High school completion: The influence of schools, families, and adolescent parenting. *Social Science Quarterly*, 78 (3), 710–726.
- Pirola-Merlo, A., & Mann, L. (2004). The relationship between individual creativity and team creativity: Aggregating across people and time. *Journal of Organizational Behavior*, 25 (2), 235–257.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Paine, J. B., & Bahrach, D. G. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management*, 26 (3), 513–563.

- Powell, G. N., & Butterfield, D. A. (1978). The case for subsystem climates in organizations. *Academy of Management Review*, 3 (1), 151–157.
- Pritchard, R. D., & Karasick, B. W. (1973). The effects of organizational climate on managerial job performance and job satisfaction. *Organizational Behavior and Human Performance*, 9, 126–146.
- Pritchard, C., Cotton, A., & Cox, M. (1992). Truancy and illegal drug use, and knowledge of HIV-infection in 932 14-16-year-old adolescents. *Journal of Adolescence*, 15, 1–7.
- Pugh, D. D., Dietz, J., Brief, A. P., & Wiley, J. W. (2008). Looking inside and out: The impact of employee and community demographic composition on organizational diversity climate. *Journal of Applied Psychology*, 93 (8), 1422–1428.
- Rastoldo, F., Amos, J., & Davaud, C. (2009). *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport III: Le devenir des jeunes abandonnant leurs apprentissage*. Genève: Service de la recherche en éducation.
- Rat der Europäischen Union EU (2004). *Allgemeine und berufliche Bildung 2010. Die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie. Gemeinsamer Zwischenbericht des Rates und der Kommission über die Maßnahmen im Rahmen des detaillierten Arbeitsprogramms zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa*. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pubRD/allgemeine_und_berufliche_bildung_2010.pdf [Abruf vom 15.05.2014].
- Reddin, W. J. (1970). *Managerial effectiveness*. New York: McGraw Hill.
- Renzulli, J. S., & Park, S. (2002). *Giftedness and high school dropouts: Personal, family, and school-related factors*. Storrs, CT: University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented. Verfügbar unter: <http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/reports/rm02168/rm02168.pdf> [Abruf vom 04.06.2014].
- Richardson, H. A., & Vandenberg, R. J. (2005). Integrating managerial perceptions and transformational leadership into a work-unit level model of employee involvement. *Journal of Organizational Behavior*, 26 (5), 561–589.
- Richter, F. (2000). *Das Ausbildungsverhalten von Betrieben. Eine Analyse der Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsbildung in Westdeutschland*. Jena: Universität Jena, Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät.

- Ricking, H. (2003). *Schulabsentismus als Forschungsgegenstand*. Oldenburg: BIS Verlag.
- Ricking, H., Schulze, G., & Wittrock, M. (2009). Schulabsentismus und Dropout: Strukturen eines Forschungsfeldes. In H. Ricking, G. Schulze & M. Wittrock (Hrsg.), *Schulabsentismus und Dropout*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Riepl, B. (2004). *Jugendliche SchulabbrecherInnen in Österreich. Ergebnisse einer Literaturstudie*. Wien: Europäisches Zentrum für Wohlfahrtspolitik und Sozialforschung.
- Roberson, Q. M., & Colquitt, J. A. (2005). Shared and configural justice: A social network model of justice in teams. *Academy of Management Review*, 30, 595–607.
- Roderick, M. (1994). Grade retention and school dropout: Investigating the association. *American Educational Research Journal*, 31(4), 729–759.
- Roethlisberger, F. J., & Dickson, W. J. (1939). *Management and the worker*. Cambridge, MA: Harvard University Printing Office.
- Rogg, K. L., Schmidt, D. B., Schull, C., & Schmitt, N. (2001). Human resource practices, organizational climate, and customer satisfaction. *Journal of Management*, 27, 431–449.
- Rosenstiel, L. von, (2003). *Grundlagen der Organisationspsychologie* (5. Auflage). Stuttgart: Schaefer-Poeschel.
- Rosenstiel, L. von, & Bögel, R. (1992). *Betriebsklima geht jeden an*. München: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit, Familie und Sozialordnung.
- Rosenstiel, L. von, Molt, W., & Rüttinger, B. (2005). *Organisationspsychologie* (9., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rosenstiel, L. von, Falkenberg, T., Hehn, W., Henschel, E., & Warns, I. (1983). *Betriebsklima heute* (2., unveränderte Auflage). Ludwigshafen: Friedrich Kiehl Verlag GMBH.
- Rottermann, B. (in Bearbeitung). *Sozialisation von Jugendlichen in geschlechtsuntypischen Berufsausbildungen* (Unveröffentlichte Dissertation). Basel: Universität Basel, Studienzentrum für Pädagogik.
- Rumberger, R. W. (1983). Dropping out of high school: The influence of race, sex, and family background. *American Educational Research Journal*, 20 (2), 199–220.

- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32 (3), 583–625.
- Rumberger, R. W. (2006). Why students drop out of school. In G. Orfield (Ed.), *Dropouts in America. Confronting the graduation rate crisis* (S. 131–155). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Rumberger, R. W., & Larson, K. A. (1998). Student mobility and the increased risk of high school dropout. *American Journal of Education*, 107 (1), 1–35.
- Rumberger, R., & Lim, S. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research* (California Dropout Research Project, Policy Brief 15). Santa Barbara, CA: University of California Santa Barbara, Gervitz School of Education. Verfügbar unter: <http://www.slocounty.ca.gov/Assets/CSN/PDF/Flyer+-+Why+students+drop+out.pdf> [Abruf vom 25.11.2014].
- Rumberger, R. W., & Palardy, G. J. (2005). Test scores, dropout rates, and transfer rates as alternative indicators of high school performance. *American Educational Research Journal*, 42(1), 3–42.
- Rumberger, R. W., & Thomas, S. L. (2000). The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. *Sociology of Education*, 73 (1), 39–67.
- Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P. L., & Dornbusch, S. M. (1990). Family influences on dropout behavior in one California high school. *Sociology of Education*, 63, 283–299.
- Schafer, J. L., & Graham, J. W. (2002). Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods*, 7 (2), 147–177.
- Scharenberg, K., Rudin, M., Müller, B., Meyer, T., & Hupka-Brunner, S. (2014). *Ausbildungsverläufe von der obligatorischen Schule ins Junge Erwachsenenalter: die ersten zehn Jahre. Ergebnisübersicht der Schweizer Längsschnittstudie TREE, Teil I*. Basel: TREE. Verfügbar unter: https://tree.unibas.ch/fileadmin/tree/redaktion/images/team/Scharenberg_Rudin_Mueller_Meyer_Hupka_2014_Ausbildungsverlauefe_erste_zehn_Jahre.pdf [Abruf vom 02.06.2014].

- Schein, E. H. (1965). *Organizational psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Schein, E. H. (1995). *Unternehmenskultur. Ein Handbuch für Führungskräfte*. Frankfurt/M: Campus.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schmid, E. (2010). *Kritisches Lebensereignis «Lehrvertragsauflösung». Eine Längsschnittuntersuchung zum Wiedereinstieg und zum subjektiven Wohlbefinden betroffener Jugendlicher*. Bern: hep Verlag.
- Schmid, E. & Stalder, B. (2007). *Lehrvertragsauflösung: direkter Wechsel und vorläufiger Ausstieg. Ergebnisse aus dem Projekt LEVA*. Bern: Bildungsplanung und Evaluation Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Schminke, M., Ambrose, M. L., & Neubaum, D. O. (2005). The effect of leader moral development on ethical climate and employee attitudes. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97, 135–151.
- Schneider, B. (1973). The perception of organizational climate: The customers view. *Journal of Applied Psychology*, 57 (3), 248–258.
- Schneider, B. (1975). Organizational climates: An essay. *Personnel Psychology*, 28 (4), 447–479.
- Schneider, B. (1990). *Organizational climate and culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schneider, B., & Bartlett, C. J. (1968). Individual differences and organizational climate I: The research plan and questionnaire development. *Personnel Psychology*, 21 (3), 323–333.
- Schneider, B., & Bartlett, C. J. (1970). Individual differences and organizational climate II: Measurement of organizational climate by the multi-trait, multi-rater matrix. *Personnel Psychology*, 23 (4), 493–512.
- Schneider, B. & Bowen, D. E. (1985). Employee and customer perceptions of service in banks: Replication and extension. *Journal of Applied Psychology*, 70 (3), 423–433.
- Schneider, B., & Hall, D. T. (1972). Toward specifying the concept of work climate: A study of Roman Catholic diocesan priests. *Journal of Applied Psychology*, 56, 447–445.

- Schneider, B., & Reichers, A. E. (1983). On the etiology of climates. *Personnel Psychology*, *36* (1), 19–39.
- Schneider, B., & Snyder, R. A. (1975). Some relationships between job satisfaction and organizational climate. *Journal of Applied Psychology*, *60* (30), 318–328.
- Schneider, B., & White, S. S. (2004). *Service quality: Research perspectives*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Schneider, B., Ehrhart, M. G., & Macey, W. (2011a). Perspectives on organizational climate and culture. In H. S. Zedeck (Ed.), *APA handbook of industrial and organizational psychology, vol. 1: Building and developing the organization* (S. 373–414). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Schneider, B., Ehrhart, M. G., & Macey, W. (2011b). Organizational climate research. Achievements and the road ahead. In N. M. Ashkanasy, C. P. M. Wilderom & M. F. Peterson (Eds.), *The handbook of organizational culture and climate (second edition)* (S. 29–49). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Schneider, B., Parkington, J. J. & Buxton, V. M. (1980). Employee and customer perceptions of service banks. *Administrative Science Quarterly*, *25*, 252–267.
- Schneider, B., Salvaggio, A. N. & Subirates, M. (2002). Climate strength: A new direction for climate research. *Journal of Applied Psychology*, *87* (2), 220–229.
- Schneider, B., White, S., & Paul, M. C. (1998). Linking service climate and customer perceptions of service quality: Test of a causal model. *Journal of Applied Psychology*, *83*, 150–163.
- Schneider, B., Bowen, D. E., Ehrhart, M. G., & Holcombe, K. M. (2000). The climate for service. Evolution of a construct. In N. M. Ashkanay, C. P. M. Wilderom & M. F. Peterson (Eds.), *Handbook of organizational culture and climate* (S. 21–36) Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Scholten, U. (1987). *Beschäftigung, Ausbildung und Arbeitslosigkeit weiblicher Jugendlicher in Nordrhein-Westfalen. Entwicklung und arbeitsmarktpolitische Maßnahmen unter Berücksichtigung ausländischer Erfahrungen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Schulte, M., Ostroff, C., & Kinicki, A. J. (2006). Organizational climate systems and psychological climate perceptions: A cross-level study of climate-satisfaction relationships. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79 (4), 645–671.
- Schweizerischer Maler- und Gipserunternehmerverband (SMGV) (2014). *Bildungsplan*. Verfügbar unter: http://www.sbf.admin.ch/bvz/grundbildung/index.html?detail=1&typ=efz_3&lang=de&item=1365&abfragen=Abfrage+durchfuehren. [Abruf vom 12.11.2014].
- Scott Derue, D., Nahrgang, J. D., Wellmann, N., & Humphrey, S. E. (2011). Trait and behavioral theories of leadership: An integration and metanalytic test of their relative validity. *Personnel Psychology*, 64, 7–52.
- Shadur, M. A., Kienzle, R., & Rodwell, J. J. (1999). The relationship between organizational climate and employee perceptions of involvement. *Group & Organization Management*, 24 (4), 479–503.
- Siegenthaler, M. (2011). Can a standardised aptitude test predict the training success of apprentices? Evidence from a case study in Switzerland. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 3(2), 105–128.
- Silverthorne, C. (2001). Leadership effectiveness and personality: A cross-cultural evaluation. *Personality and Individual Differences*, 30, 303–309.
- Simons, T., & Roberson, Q. (2003). Why managers should care about fairness: The effects of aggregate justice perceptions on organizational outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 88, 432–443.
- Snell, D., & Hart, A. (2008). Reasons for non-completion and dissatisfaction among apprentices and trainees: a regional case study. *International Journal of Training Research*, 6 (1), 44 – 73.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) (1981). *Verordnung des SBFI über die berufliche Grundbildung*. Verfügbar unter: http://www.sbf.admin.ch/bvz/grundbildung/index.html?detail=1&typ=efz_3&lang=de&item=1365&abfragen=Abfrage+durchfuehren. [Abruf vom 12.11.2014].
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) (2014). *Berufsbildung in der Schweiz 2014*. Bern: Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung WBF.

- Stalder, B. E. (2012a). Kritische Transitionen in der beruflichen Grundbildung: Wenn Ausbildungswege nicht der Norm entsprechen. In C. Baumeler, B.-J. Ertelt & A. Frey (Hrsg.), *Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen* (S. 90–106). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Stalder, B. E. (2012b). School-to-work transitions in apprenticeship-based VET systems: The Swiss approach. In S. Billett, G. Johnson, S. Thomas, C. Sim, S. Hay & J. Ryan (Eds.), *The experience of school transitions: Policies, practice and participants* (S. 123–139). Berlin: Springer.
- Stalder, B. E., & Carigiet Reinhard, T. (2013). Ausbildungsqualität aus der Sicht von Lernenden und Betrieben in der Schweiz. In M. Fischer (Hrsg.), *Qualität in der Berufsbildung. Anspruch und Wirklichkeit* (S. 97–115). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Stalder, B. E., & Schmid, E. (2006). *Lehrvertragsauflösungen, ihre Ursachen und Konsequenzen. Ergebnisse aus dem Projekt LEVA*. Bern: Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion.
- Stalder, B. E., & Schmid, E. (2012). Zurück zum Start? Berufswahlprozesse nach Lehrvertragsauflösungen. In M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, T. Meyer & R. Samuel (Hrsg.), *Bildung-Arbeit-Erwachsen werden* (S. 265–285). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stamm, M. (2006). Schulabbrecher oder: Wer bricht denn hier was ab? *Unsere Jugend*, 7/8, 323–332.
- Stamm, M. (2007). Die Zukunft verlieren? Schulabbrecher in unserem Bildungssystem. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 5 (1), 15–36.
- Stamm, M. (2008). Hoch begabt, aber Schulabbrecher? Eine empirische Studie zum Phänomen der Dropouts bei überdurchschnittlich begabten Jugendlichen in der Schweiz. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 6 (3), 301–319.
- Stamm, M. (2009). Typen von Schulabbrechern. *Die Deutsche Schule*, 2, 168–180.
- Stamm, M., Holzinger-Neulinger, M., & Suter, P. (2011). *Die Zukunft verlieren? Schulabbrecher in der Schweiz. Eine Schweizer Längsschnittstudie*. Fribourg: Universität Fribourg, Departement für Erziehungswissenschaften.

- Stamm, M., Kost, J., Suter, P., Holzinger-Neulinger, M. Safi, N., & Stroezel, H. (2011). Dropout CH – Schulabbruch und Absentismus in der Schweiz. *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (2), 187–202.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2014). *Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland – Diagramm*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dt-2014.pdf [Abruf vom 29.12.2014].
- Steiner, M., & Steiner, P. M. (2006). *Bildungsabbruch und Beschäftigungseintritt. Ausmaß und soziale Merkmale jugendlicher Problemgruppen* (Projektbericht). Wien: Institut für Höhere Studien (IHS).
- Steiner, M., Steiner, P. M., & Erkinger, M. (2005). *Dropout und Übergangsprobleme: Ausmass und soziale Merkmale von BildungsabbrecherInnen und Jugendlichen mit Einstiegsproblemen in die Berufstätigkeit*. Wien: Institut für Höhere Studien (IHS). Verfügbar unter: http://www.equi.at/dateien/abschlussbericht_dropoutstud.pdf [Abruf vom 02.06.2014].
- Steyrer, J. (1995). *Charisma in Organisationen. Sozial-kognitive und psychodynamisch-interaktive Aspekte von Führung*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Stogdill, R. M. (1948). Personality factors associated with leadership. A survey of the literature. *Journal of Personality*, 25, 35–71.
- Süss, D., Neuenschwander, M. P., & Dumont, J. (1996). *Lehrabbruch, Gesundheitsprobleme und deviantes Verhalten im Jugendalter*. Bern: Universität Bern, Institut für Psychologie.
- Tagiuri, R. (1966). *Comments on organizational climate*. Paper presented at a Conference on Organizational Climate, Foundation for Research on Human Behavior, Ann Arbor.
- Tett, R. P., Jackson, D. N., & Rothstein, M. (1991). Personality measures as predictors of job performance: A meta-analytic review. *Personnel Psychology*, 44 (4), 703–742.
- Tramer, M. (1954). *Berufsnöte Jugendlicher. Probleme der Berufswahl, Berufslehre und Mittelschule*. Basel: Schwabe.
- Trice, H. M., & Beyer, J. M. (1986). Charisma and its routinization in two social movement groups. *Research in Organizational Behavior*, 8, 113–164.

- Tsai, W. (2001). Determinants and consequences of employee displayed positive emotions. *Journal of Management*, 27 (4), 497–512.
- Tucker, R. C. (1968). The theory of charismatic leadership. *Daedalus*, 97, 731–756.
- Urban, D., & Mayerl, J. (2008). *Regressionsanalyse: Theorie, Technik und Anwendung* (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag.
- Vanttaja, M., & Järvinen, T. (2006). The young outsiders: The later life courses of drop-out youths. *International Journal of Lifelong Education*, 25 (2), 173–184.
- Verbeke, W., Volgering, M., & Hessels, M. (1998). Exploring the conceptual expansion within the field of organizational behaviour: Organizational climate and organizational culture. *Journal of Management Studies*, 35, 302–329.
- Victor, B., & Cullen, J. B. (1987). A theory and measure of ethical climate in organizations. In W. C. Frederick (Ed.), *Research in corporate social performance and policy* (S. 51–71). Greenwich, CT: JAI Press.
- Victor, B., & Cullen, J. B. (1988). The organizational bases of ethical work climates. *Administrative Science Quarterly*, 33, 101–125.
- Vock, R. (2000). *Ausbildungsabbruch: Prävention in der außerbetrieblichen Ausbildung. Band I: Das Bedingungsgefüge von Lehrvertragsauflösungen*. Heidelberg: Heidelberger Institut Beruf und Arbeit.
- Vroom, V. H., & Yetton, P. (1973). *Leadership and decision-making*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Wall, T. D. (1973). *Conceptual and measurement issues in job and attitude research: On the distinction between satisfaction and climate*. Sheffield: University of Sheffield, MRC Social and Applied Psychology Unit.
- Walumbwa, F. O., Wu, C., & Orwa, B. (2008). Contingent reward transactional leadership, work attitudes, and organizational citizenship behavior: The role of procedural justice climate perceptions and strength. *The Leadership Quarterly*, 19 (3), 251–265.
- Wang, P., & Rode, J. C. (2010). Transformational leadership and follower creativity: The moderating effects of identification with leader and organizational climate. *Human Relations*, 63 (8), 1105–1128.

- Warren, J. R. & Lee, J. C. (2003). The impact of adolescent employment on high school dropout: Differences by individual and labor-market characteristics. *Social Science Research*, 32, 98–128.
- Wayman, J. C. (2001). Factors influencing GED and diploma attainment of high school dropouts. *Education Policy Analysis Archives*, 9 (4), 1–19.
- Weber, M. (1921). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Weber, M. (1980). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Wegge, J., & Rosenstiel, L. von (2004). Führung. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (S. 475–514) Bern: Verlag Hans Huber.
- Weinert, A.B. (2004). *Organisations- und Personalpsychologie* (5. vollständig überarbeitete Auflage). Basel: Beltz Verlag.
- Weiss, R. (1982). *Die vorzeitige Lösung von Berufsausbildungsverträgen. Empirisch-analytische Untersuchung der Gründe und Einflussfaktoren beim Abbruch der Berufsbildung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Wenninger, G. (2001). *Lexikon der Psychologie: in fünf Bänden*. Heidelberg: Spektrum Verlag.
- Wenzelmann, F., & Lemmermann, H. (2012). Betriebliche Kosten von Vertragsauflösungen. *BWP*, 5, 4–5.
- Werner, R. (2003). Entwicklung eines Modells zur Berechnung der Quoten der Vertragsauflösungen unter Berücksichtigung der Datenlage der Berufsbildungsstatistik: das Schichtenmodell. In Althoff, H., Brosi, W., Troltsch, K., Ulrich, J. G. & Werner, R. (Hrsg.), *Vorzeitige Lösung von Lehrverträgen und Ausbildungsabbruch. Problemaufriss und Untersuchung der methodisch-statistischen Grundlagen* (S. 9–34). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- West, S. G. (2001). New approaches to missing data in psychological research: Introduction to the special section. *Psychological Methods*, 6 (4), 315–316.

- Westdeutscher Handwerkskammertag (2002a). *Befragung von Abbrechern, Ausbildern und Berufskolleglehrern zum Thema Ausbildungsabbruch*. Düsseldorf: Westdeutscher Handwerkskammertag.
- Westdeutscher Handwerkskammertag (2002b). *Gründe für Ausbildungsabbrüche. Ergebnisse einer repräsentativen EMNID-Befragung von Jugendlichen, Ausbildern und Berufskolleglehrern*. Düsseldorf: Westdeutscher Handwerkskammertag.
- Wettstein, E., & Gonon, P. (2009). *Berufsbildung in der Schweiz*. Bern: hep-Verlag.
- Wiemer, B. (1982). Warum versagen Jugendliche in der Berufsausbildung? Resümee einer Studie zum Problem der vorzeitigen Lösung von Ausbildungsverhältnissen. *Die berufsbildende Schule, 10*, 583–590.
- Wirtz, A. M. (2013). *Dorsch Lexikon der Psychologie* (16. Auflage). Bern: Verlag Hans Huber.
- Wunderer, R., & Grunwald, W. (1980). *Führungslehre*. Berlin: de Gruyter.
- Yang, J., Mossholder, K. W., & Peng, T. K. (2007). Procedural justice climate and group power distance: An examination of cross-level interaction effects. *Journal of Applied Psychology, 82* (3), 681–692.
- Young, S. A. & Parker, C. P. (1999). Predicting collective climates: Assessing the role of shared work values, needs, employee interaction and work group membership. *Journal of Organizational Behavior, 20*, 1189–1218.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in organizations* (fifth edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Zohar, D. (2000). Safety climate in industrial organizations: Theoretical and applied implications. *Journal of Applied Psychology, 65*, 96–102.
- Zohar, D. & Luria, D. (2010). Group leaders as gatekeepers: Testing safety climate variations across levels of analysis. *Applied Psychology: An International Review, 59* (4), 647–673.

Anhang A

A.1 Erhebungsinstrument Organisationsklima

In nachfolgenden Tabellen sind die Itemformulierungen und das Antwortformat der verwendeten Skalen dargestellt. Bei recodierten Items ist in den Tabellen der Ausdruck „rek“ vermerkt. Die Quellenangaben zeigen die Herkunft des jeweiligen Konstrukts auf. Teilweise wurden die Items unverändert übernommen und zum Teil angepasst (z.B. durch Umformulierungen, durch die Anpassung der Items für die schweizerische Berufsbildung oder durch das Hinzufügen von selbst formulierten Fragen). Im Falle einer Anpassung ist bei der Quellenangabe die Formulierung „in Anlehnung an ...“ aufgeführt. Aus Copyright-Gründen sind bei einigen Skalen nur Beispielitems angegeben.

A.1.1 Vorgesetzte/r

Mitarbeiterorientierung (Berufsbildner/innen)

Quelle: vor_1 – vor_5; vor_16 & vor_17: Daumenlang & Müskens, 2004;
vor_10 & vor_11: von Rosenstiel & Bögel, 1992

Anzahl der Items: 9

Antwortformat: (1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft nicht zu, (3) Trifft eher nicht zu,
(4) Trifft teils teils zu, (5) Trifft eher zu, (6) Trifft zu, (7) Trifft
völlig zu

Tabelle A1

Itemkennwerte der Subskala Mitarbeiterorientierung (Berufsbildner/innen)

Haupterhebung					
Nr.	Item	M	SD	r_{it}	a
1	vor_1	5.25	1.19	0.76	0.94
2	vor_2	5.69	1.06	0.83	0.94
3	vor_3	5.78	0.98	0.86	0.94
4	vor_4	5.58	1.07	0.81	0.94
5	vor_5	5.71	1.01	0.74	0.94
6	vor_10	5.41	1.02	0.70	0.94
7	vor_11	5.45	1.20	0.83	0.94
8	vor_16	5.88	1.09	0.80	0.94
9	vor_17	5.95	1.09	0.79	0.94
Skala: Mitarbeiterorientierung				N = 111	M = 5.63
Skalenkürzel: vor				Cronbach's α = 0.95	SD = 0.90

Tabelle A2

Beispielitems der Subskala Mitarbeiterorientierung (Berufsbildner/innen)

Item	Itemformulierung
Meine/e direkte/r Vorgesetzte/r...	
vor_2	hat immer ein „offenes Ohr“ für meine Anliegen am Arbeitsplatz.
vor_3	ist offen und freundlich.
vor_10	versteht es, die Situation so zu gestalten, dass jede/r seine/ihre tatsächliche Leistungsfähigkeit entfalten kann.
vor_11	geht auf unsere Sorgen und Beschwerden ein.

Aufgabenorientierung (Berufsbildner/innen)

Quelle: vor_6 – vor_8: Daumenlang & Müskens, 2004;
vor_9: von Rosenstiel & Bögel, 1992

Anzahl der Items: 4

Antwortformat: (1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft nicht zu, (3) Trifft eher nicht zu,
(4) Trifft teils teils zu, (5) Trifft eher zu, (6) Trifft zu, (7) Trifft
völlig zu

Tabelle A3

Itemkennwerte der Subskala Aufgabenorientierung (Berufsbildner/innen)

Haupterhebung					
Nr.	Item	M	SD	r_{it}	a
1	vor_6	5.44	1.24	0.76	0.87
2	vor_7	5.29	1.18	0.77	0.86
3	vor_8	5.31	1.26	0.74	0.87
4	vor_9	5.63	1.12	0.79	0.86
Skala: Aufgabenorientierung				N = 112	M = 5.42
Skalenkürzel: vor				Cronbach's $\alpha = 0.89$	SD = 1.05

Tabelle A4

Beispielitems der Subskala Aufgabenorientierung (Berufsbildner/innen)

Item	Itemformulierung
Mein/e direkte/r Vorgesetzte/r...	
vor_7	gibt klare Anweisungen.
Vor_9	anerkennt gute Arbeit.

Management by Exception active (Berufsbildner/innen)

Quelle: Felfe & Goihl, 2002 (deutsche Version von Bass & Avolio, 1995)
Anzahl der Items: 4
Antwortformat: (1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft nicht zu, (3) Trifft eher nicht zu,
(4) Trifft teils teils zu, (5) Trifft eher zu, (6) Trifft zu, (7) Trifft
völlig zu

Tabelle A5

Itemkennwerte der Subskala Management by Exception active (Berufsbildner/innen)

Haupterhebung					
Nr.	Item	M	SD	r_{it}	a
1	vor_12rek	4.36	1.58	0.60	0.75
2	vor_13rek	4.63	1.55	0.64	0.73
3	vor_14rek	3.89	1.61	0.63	0.73
4	vor_15rek	3.46	1.40	0.56	0.77
Skala: Management by Exception				N = 112	M = 4.08
Skalenkürzel: vor				Cronbach's $\alpha = 0.80$	SD = 1.21

Tabelle A6

Beispielitem der Subskala Management by Exception active (Berufsbildner/innen)

Item	Itemformulierung
Mein/e direkte/r Vorgesetzte/r...	
vor_13rek	kümmert sich in erster Linie um Fehler und Beschwerden.

Lernende (Berufsbildner/innen)

Quelle: Eigenentwicklung

Anzahl der Items: 3

Antwortformat: (1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft nicht zu, (3) Trifft eher nicht zu, (4) Trifft teils teils zu, (5) Trifft eher zu, (6) Trifft zu, (7) Trifft völlig zu

Tabelle A7

Itemkennwerte der Subskala Lernende (Berufsbildner/innen)

		Haupterhebung			
Nr.	Item	M	SD	r_{it}	a
1	vor_18	5.80	1.03	0.53	0.75
2	vor_19	4.89	1.45	0.59	0.68
3	vor_20	4.72	1.42	0.68	0.56
Skala: Lernende				N = 113	M = 5.14
Skalenkürzel: vor				Cronbach's α = 0.76	SD = 1.08

Tabelle A8

Items der Subskala Lernende (Berufsbildner/innen)

Item	Itemformulierung
	Mein/e direkte/r Vorgesetzte/r...
vor_18	ist die Ausbildung der Lernenden sehr wichtig.
vor_19	stellt mir für die Ausbildung der Lernenden ein ausreichendes Zeitpensum zur Verfügung.
vor_20	spricht mit mir oft über die Ausbildung der Lernenden.

Mitarbeiterorientierung (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)

Quelle: vor_BV_1 – vor_BV_5, vor_BV_16 & vor_BV_19: Eigenentwicklung in Anlehnung an Daumenlang & Müskens, 2004;
 vor_BV_10 & vor_BV_11: von Rosenstiel & Bögel, 1992

Anzahl der Items: 9

Antwortformat: (1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft nicht zu, (3) Trifft eher nicht zu, (4) Trifft teils teils zu, (5) Trifft eher zu, (6) Trifft zu, (7) Trifft völlig zu

Tabelle A9

Itemkennwerte der Subskala Mitarbeiterorientierung (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)

Tabelle A9

Haupterhebung					
Nr.	Item	M	SD	r_{it}	a
1	vor_BV_1	5.48	0.86	0.65	0.84
2	vor_BV_2	5.95	0.73	0.58	0.84
3	vor_BV_3	6.00	0.64	0.61	0.84
4	vor_BV_4	5.69	0.74	0.51	0.85
5	vor_BV_5	5.76	0.68	0.63	0.84
6	vor_BV_10	5.39	0.90	0.47	0.86
7	vor_BV_11	5.75	0.86	0.64	0.84
8	vor_BV_16	5.94	0.67	0.59	0.84
9	vor_BV_19	6.22	0.62	0.65	0.84
Skala: Mitarbeiterorientierung				N = 205	M = 5.80
Skalenkürzel: vor_BV				Cronbach's $\alpha = 0.86$	SD = 0.51

Tabelle A10

Beispielitems der Subskala Mitarbeiterorientierung (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)

<i>Item</i>	<i>Itemformulierung</i>
Ich...	
vor_BV_2	habe immer ein „offenes Ohr“ für die Anliegen meiner Angestellten am Arbeitsplatz.
vor_BV_3	bin offen und freundlich.
vor_BV_10	verstehe es, die Situation so zu gestalten, dass jeder Angestellte seine tatsächliche Leistungsfähigkeit entfalten kann.
vor_BV_11	gehe auf die Sorgen und Beschwerden meiner Angestellten ein.

Aufgabenorientierung (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)

Quelle: vor_BV_6 – vor_BV_8: Eigenentwicklung in Anlehnung an Daumenlang & Müskens, 2004;
 vor_BV_9: von Rosenstiel & Bögel, 1992

Anzahl der Items: 4

Antwortformat: (1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft nicht zu, (3) Trifft eher nicht zu, (4) Trifft teils teils zu, (5) Trifft eher zu, (6) Trifft zu, (7) Trifft völlig zu

Tabelle A11

Itemkennwerte der Subskala Aufgabenorientierung (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)

Haupterhebung					
Nr.	Item	M	SD	r_{it}	a
1	vor_BV_6	5.85	0.82	0.50	0.73
2	vor_BV_7	5.64	0.80	0.65	0.65
3	vor_BV_8	5.80	0.92	0.46	0.76
4	vor_BV_9	6.04	0.67	0.65	0.66
Skala: Aufgabenorientierung				N = 205	M = 5.83
Skalenkürzel: vor_BV				Cronbach's $\alpha = 0.76$	SD = 0.62

Tabelle A12

Beispielitems der Subskala Aufgabenorientierung (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)

Item	Itemformulierung
Ich...	
vor_BV_7	gebe klare Anweisungen.
vor_BV_9	anerkenne gute Arbeit.

Management by Exception active (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)

Quelle: Felde & Gohil, 2002 (deutsche Version von Bass & Avolio, 1995)
 Anzahl der Items: 4
 Antwortformat: (1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft nicht zu, (3) Trifft eher nicht zu, (4) Trifft teils teils zu, (5) Trifft eher zu, (6) Trifft zu, (7) Trifft völlig zu

Tabelle A13

Itemkennwerte der Subskala Management by Exception active (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)

Haupterhebung					
Nr.	Item	M	SD	r_{it}	a
1	vor_BV_12rek	4.65	1.31	0.66	0.79
2	vor_BV_13rek	4.79	1.37	0.69	0.78
3	vor_BV_14rek	4.10	1.61	0.73	0.76
4	vor_BV_15rek	3.47	1.41	0.59	0.82
Skala: Management by Exception				N = 206	M = 4.25
Skalenkürzel: vor_BV				Cronbach's $\alpha = 0.83$	SD = 1.17

Tabelle A14

Beispielitem der Subskala Management by Exception active (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)

Item	Itemformulierung
Ich...	
vor_BV_13rek	kümmere mich in erster Linie um Fehler und Beschwerden.

Mitarbeiterorientierung (Betriebsverantwortliche)

Quelle: vor_BV_1 – vor_BV_5, vor_BV_16 & vor_BV_16: Eigenentwicklung in Anlehnung an Daumenlang & Müskens, 2004; vor_BV_10 & vor_BV_11: von Rosenstiel & Bögel, 1992

Anzahl der Items: 9

Antwortformat: (1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft nicht zu, (3) Trifft eher nicht zu, (4) Trifft teils teils zu, (5) Trifft eher zu, (6) Trifft zu, (7) Trifft völlig zu

Tabelle A15

Itemkennwerte der Subskala Mitarbeiterorientierung (Betriebsverantwortliche)

Haupterhebung					
Nr.	Item	M	SD	r_{it}	a
1	vor_BV_1	5.91	0.79	0.56	0.85
2	vor_BV_2	6.21	0.76	0.63	0.84
3	vor_BV_3	6.13	0.75	0.68	0.84
4	vor_BV_4	5.82	0.85	0.66	0.84
5	vor_BV_5	5.89	0.69	0.43	0.86
6	vor_BV_10	5.49	0.72	0.52	0.85
7	vor_BV_11	5.79	0.85	0.70	0.83
8	vor_BV_16	5.92	0.67	0.59	0.84
9	vor_BV_19	6.31	0.71	0.50	0.85
Skala: Mitarbeiterorientierung				N = 97	M = 5.94
Skalenkürzel: vor_BV				Cronbach's $\alpha = 0.86$	SD = 0.52

Tabelle A16

Beispielitems der Subskala Mitarbeiterorientierung (Betriebsverantwortliche)

Item	Itemformulierung
Ich...	
vor_BV_2	habe immer ein „offenes Ohr“ für die Anliegen meiner Angestellten am Arbeitsplatz.
vor_BV_3	bin offen und freundlich.
vor_BV_10	verstehe es, die Situation so zu gestalten, dass jeder Angestellte seine tatsächliche Leistungsfähigkeit entfalten kann.
vor_BV_11	gehe auf die Sorgen und Beschwerden meiner Angestellten ein.

Aufgabenorientierung (Betriebsverantwortliche)

Quelle: vor_BV_6 – vor_BV_8: Eigenentwicklung in Anlehnung an Daumenlang & Müskens, 2004;
vor_BV_9: von Rosenstiel & Bögel, 1992

Anzahl der Items: 4

Antwortformat: (1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft nicht zu, (3) Trifft eher nicht zu, (4) Trifft teils teils zu, (5) Trifft eher zu, (6) Trifft zu, (7) Trifft völlig zu

Tabelle A17

Itemkennwerte der Subskala Aufgabenorientierung (Betriebsverantwortliche)

Haupterhebung					
Nr.	Item	M	SD	r_{it}	a
1	vor_BV_6	5.87	1.01	0.50	0.73
2	vor_BV_7	5.89	0.77	0.56	0.69
3	vor_BV_8	6.00	0.96	0.50	0.73
4	vor_BV_9	6.15	0.79	0.67	0.63
Skala: Aufgabenorientierung				N = 99	M = 5.98
Skalenkürzel: vor_BV				Cronbach's $\alpha = 0.75$	SD = 0.67

Tabelle A18

Beispielitems der Subskala Aufgabenorientierung (Betriebsverantwortliche)

Item	Itemformulierung
Ich...	
vor_BV_7	gebe klare Anweisungen.
vor_BV_9	anerkenne gute Arbeit.

Management by Exception active (Betriebsverantwortliche)

Quelle: Eigenentwicklung in Anlehnung an Felfe & Gohil, 2002 (deutsche Version von Bass & Avolio, 1995)

Anzahl der Items: 4

Antwortformat: (1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft nicht zu, (3) Trifft eher nicht zu, (4) Trifft teils teils zu, (5) Trifft eher zu, (6) Trifft zu, (7) Trifft völlig zu

Tabelle A19

Itemkennwerte der Subskala Management by Exception active (Betriebsverantwortliche)

Haupterhebung					
Nr.	Item	M	SD	r_{it}	a
1	vor_BV_12rek	4.66	1.33	0.60	0.79
2	vor_BV_13rek	4.72	1.49	0.67	0.75
3	vor_BV_14rek	4.13	1.56	0.70	0.74
4	vor_BV_15rek	3.41	1.41	0.59	0.79
Skala: Management by Exception				N = 99	M = 4.23
Skalenkürzel: vor_BV				Cronbach's $\alpha = 0.82$	SD = 1.17

Tabelle A20

Beispielitem der Subskala Aufgabenorientierung (Betriebsverantwortliche)

Item	Itemformulierung
Ich...	
vor_BV_13rek	kümmere mich in erster Linie um Fehler und Beschwerden.

Mitarbeiterorientierung (Lernende)

Quelle: vor_le_1 – vor_le_8; vor_le16 & vor_le_17: Daumenlang & Müskens, 2004; vor_le_9 – vor_le_11: von Rosenstiel & Bögel 1992; vor_le_12 – vor_le_15: Felfe & Goihl, 2002 (deutsche Version von Bass & Avolio, 1995)

Anzahl der Items: 17

Antwortformat: (1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft nicht zu, (3) Trifft eher nicht zu, (4) Trifft teils teils zu, (5) Trifft eher zu, (6) Trifft zu, (7) Trifft völlig zu

Tabelle A21

Itemkennwerte der Subskala Mitarbeiterorientierung (Lernende)

Haupterhebung					
Nr.	Item	M	SD	r_{it}	a
1	vor_le_1	4.90	1.63	.82	.95
2	vor_le_2	5.26	1.60	.88	.95
3	vor_le_3	5.71	1.49	.86	.95
4	vor_le_4	5.43	1.41	.83	.95
5	vor_le_5	5.47	1.39	.82	.95
6	vor_le_10	5.16	1.28	.80	.95
7	vor_le_11	5.14	1.52	.84	.95
8	vor_le_16	5.36	1.60	.83	.95
9	vor_le_17	5.18	1.52	.78	.95
Skala: Mitarbeiterorientierung				N = 207	M = 5.29
Skalenkürzel: vor_le				Cronbach's $\alpha = 0.96$	SD = 1.30

Tabelle A22

Beispielitems der Subskala Mitarbeiterorientierung (Lernende)

Item	Itemformulierung
<i>Die/der Betriebsverantwortliche...</i>	
vor_le_2	hat immer ein „offenes Ohr“ für meine Anliegen am Arbeitsplatz.
vor_le_3	ist offen und freundlich.
vor_le_10	versteht es, die Situation so zu gestalten, dass jede/r seine/ihre tatsächliche Leistungsfähigkeit entfalten kann.
vor_le_11	geht auf unsere Sorgen und Beschwerden ein.

Aufgabenorientierung (Lernende)

Quelle: vor_le_1 – vor_le_8; vor_le16 & vor_le_17: Daumenlang & Müskens, 2004; vor_le_9 – vor_le_11: von Rosenstiel & Bögel 1992; vor_le_12 – vor_le_15: Felfe & Goihl, 2002 (deutsche Version von Bass & Avolio, 1995)

Messzeitpunkte: Haupterhebung

Anzahl der Items: 17

Antwortformat: (1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft nicht zu, (3) Trifft eher nicht zu, (4) Trifft teils teils zu, (5) Trifft eher zu, (6) Trifft zu, (7) Trifft völlig zu

Tabelle A23

Itemkennwerte der Subskala Aufgabenorientierung (Lernende)

		Haupterhebung			
Nr.	Item	M	SD	r _{it}	a
1	vor_le_6	5.30	1.72	.61	.82
2	vor_le_7	5.78	1.33	.57	.82
3	vor_le_8	5.53	1.47	.68	.78
4	vor_le_9	5.53	1.50	.80	.72
Skala: Aufgabenorientierung				N = 207	M = 5.54
Skalenkürzel: vor_le				Cronbach's α = 0.83	SD = 1.23

Tabelle A24

Beispielitems der Subskala Aufgabenorientierung (Lernende)

Item	Itemformulierung
	<i>Die/der Betriebsverantwortliche...</i>
vor_le_7	gibt klare Anweisungen.
vor_le_9	anerkennt gute Arbeit.

Management by Exception active (Lernende)

Quelle: vor_le_1 – vor_le_8; vor_le16 & vor_le_17: Daumenlang & Müskens, 2004; vor_le_9 – vor_le_11: von Rosenstiel & Bögel 1992; vor_le_12 – vor_le_15: Felfe & Goihl, 2002 (deutsche Version von Bass & Avolio, 1995)

Messzeitpunkte: Haupterhebung

Anzahl der Items: 17

Antwortformat: (1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft nicht zu, (3) Trifft eher nicht zu, (4) Trifft teils teils zu, (5) Trifft eher zu, (6) Trifft zu, (7) Trifft völlig zu

Tabelle A25

Itemkennwerte der Subskala Management by Exception active (Lernende)

Haupterhebung					
Nr.	Item	M	SD	r_{it}	a
1	vor_le_12	4.59	1.52	.62	.76
2	vor_le_13	4.63	1.47	.69	.73
3	vor_le_14	4.76	1.43	.66	.74
4	vor_le_15	5.39	1.30	.53	.80
Skala: Management by Exception				N = 204	M = 4.84
Skalenkürzel: vor_le				Cronbach's $\alpha = 0.81$	SD = 1.14

Tabelle A 26

Beispielitem der Subskala Management by Exception active (Lernende)

Item	Itemformulierung
	<i>Die/der Betriebsverantwortliche...</i>
vor_le_13	kümmert sich in erster Linie um Fehler und Beschwerden.

A.1.2 Kollegialität

Kollegialität allgemein (Berufsbildner/innen)

Quelle: kol_1 – kol_4, kol_6 – kol_8: Daumenlang & Müskens, 2004;
kol_5rek & kol_9rek: von Rosenstiel & Bögel, 1992

Anzahl der Items: 9

Antwortformat: (1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft nicht zu, (3) Trifft eher nicht zu,
(4) Trifft teils teils zu, (5) Trifft eher zu, (6) Trifft zu, (7) Trifft
völlig zu

Tabelle A27

Itemkennwerte der Subskala Kollegialität allgemein (Berufsbildner/innen)

Haupterhebung					
Nr.	Item	M	SD	r_{it}	a
1	kol_1	5.94	0.80	0.66	0.81
2	kol_2	5.86	0.80	0.70	0.81
3	kol_3	5.55	0.96	0.56	0.82
4	kol_4	5.62	0.92	0.70	0.81
5	kol_6	5.03	1.12	0.61	0.81
6	kol_7	5.50	1.01	0.63	0.81
7	kol_8	5.87	0.79	0.68	0.81
8	kol_5rek	5.59	1.31	0.31	0.86
9	kol_9rek	5.82	1.23	0.37	0.85
Skala: Kollegialität allgemein				N = 109	M = 5.64
Skalenkürzel: kol				Cronbach's $\alpha = 0.84$	SD = 0.67

Tabelle A28

Beispielitems der Subskala Kollegialität allgemein (Berufsbildner/innen)

Item	Itemformulierung
kol_1	Ich habe ein gutes Verhältnis zu meinen Kollegen/Kolleginnen.
kol_2	Die Zusammenarbeit mit meinen Kollegen/Kolleginnen ist sehr gut.
kol_5rek	Bei uns gibt es häufig Spannungen zwischen älteren und jüngeren Kollegen/Kolleginnen.
kol_9rek	So etwas wie Gemeinschaftssinn fehlt bei uns, hier denkt jede/r nur an sich selbst.

Kollegialität Lernende (Berufsbildner/innen)

Quelle: kol_12, kol_13rek & kol_15rek: Eigenentwicklung; kol_10, kol_11 & kol_14: Eigenentwicklung in Anlehnung an Daumenlang & Müskens, 2004

Anzahl der Items: 6

Antwortformat: (1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft nicht zu, (3) Trifft eher nicht zu, (4) Trifft teils teils zu, (5) Trifft eher zu, (6) Trifft zu, (7) Trifft völlig zu

Tabelle A29

Itemkennwerte der Subskala Kollegialität Lernende (Berufsbildner/innen)

Haupterhebung					
Nr.	Item	M	SD	r_{it}	a
1	kol_10	5.68	0.84	0.61	0.71
2	kol_11	5.83	0.68	0.66	0.71
3	kol_12	5.90	0.76	0.69	0.70
4	kol_14	5.56	0.81	0.61	0.71
5	kol_13rek	6.30	0.79	0.44	0.75
6	kol_15rek	5.54	1.49	0.37	0.83
Skala: Kollegialität Lernende				N = 112	M = 5.80
Skalenkürzel: kol				Cronbach's $\alpha = 0.77$	SD = 0.64

Tabelle A30

Beispielitems der Subskala Kollegialität Lernende (Berufsbildner/innen)

Item	Itemformulierung
kol_10	Ich habe ein sehr gutes Verhältnis zu den Lernenden.
kol_12	Die Lernenden sind bei uns von Anfang an gut ins Team integriert.
kol_13rek	Die Lernenden sind völlig sich selbst überlassen.
kol_15rek	Die Lernenden müssen sich zuerst bewähren, bevor sie richtig ins Team aufgenommen werden.

Kollegialität allgemein (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)

Quelle: kol_BV_1 – kol_BV_4, kol_BV_6 – kol_BV_8: Eigenentwicklung in Anlehnung an Daumenlang & Müskens, 2004; kol_BV_5rek & kol_BV_9rek: von Rosenstiel & Bögel, 1992

Anzahl der Items: 9

Antwortformat: (1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft nicht zu, (3) Trifft eher nicht zu, (4) Trifft teils teils zu, (5) Trifft eher zu, (6) Trifft zu, (7) Trifft völlig zu

Tabelle A31

Itemkennwerte der Subskala Kollegialität allgemein (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)

Haupterhebung					
Nr.	Item	M	SD	r_{it}	a
1	kol_BV_1	5.89	0.67	0.56	0.80
2	kol_BV_2	5.96	0.59	0.64	0.79
3	kol_BV_3	5.65	0.83	0.58	0.79
4	kol_BV_4	5.70	0.82	0.56	0.79
5	kol_BV_6	5.17	0.94	0.43	0.81
6	kol_BV_7	5.60	0.88	0.58	0.79
7	kol_BV_8	6.08	0.59	0.64	0.79
8	kol_BV_9rek	5.67	1.17	0.42	0.82
9	kol_BV_5rek	5.98	1.06	0.50	0.81
Skala: Kollegialität allgemein				N = 203	M = 5.74
Skalenkürzel: kol_BV				Cronbach's $\alpha = 0.82$	SD = 0.55

Tabelle A32

Beispielitems der Subskala Kollegialität allgemein (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)

Item	Itemformulierung
kol_BV_1	Ich habe ein sehr gutes Verhältnis zu meinen Angestellten.
kol_BV_2	Die Zusammenarbeit mit meinen Angestellten ist sehr gut.
kol_BV_9rek	So etwas wie Gemeinschaftssinn fehlt bei uns, hier denkt jede/r nur an sich selbst.
kol_BV_5rek	Bei uns gibt es häufig Spannungen zwischen älteren und jüngeren Kollegen/Kolleginnen.

Kollegialität in Bezug Lernende (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)

Quelle: kol_12, kol_13rek & kol_15rek: Eigenentwicklung; kol_10, kol_11 & kol_14: Eigenentwicklung in Anlehnung an Daumenlang & Müskens, 2004

Anzahl der Items: 6

Antwortformat: (1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft nicht zu, (3) Trifft eher nicht zu, (4) Trifft teils teils zu, (5) Trifft eher zu, (6) Trifft zu, (7) Trifft völlig zu

Tabelle A33

Itemkennwerte der Subskala Kollegialität Lernende (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)

Haupterhebung					
Nr.	Item	M	SD	r_{it}	a
1	kol_BV_10	5.73	0.74	0.66	0.71
2	kol_BV_11	5.83	0.74	0.63	0.71
3	kol_BV_12	5.93	0.69	0.65	0.71
4	kol_BV_14	5.75	0.72	0.58	0.73
5	kol_BV_13rek	6.40	0.67	0.43	0.76
6	kol_BV_15rek	5.67	1.29	0.39	0.82
Skala: Kollegialität Lernende				N = 205	M = 5.89
Skalenkürzel: kol_BV				Cronbach's $\alpha = 0.77$	SD = 0.57

Tabelle A34

Beispielitems der Subskala Kollegialität Lernende (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)

Item	Itemformulierung
kol_BV_10	Ich habe ein sehr gutes Verhältnis zu den Lernenden.
kol_BV_12	Die Lernenden sind bei uns von Anfang an gut ins Team integriert.
kol_BV_13rek	Die Lernenden sind völlig sich selbst überlassen.
kol_BV_15rek	Die Lernenden müssen sich zuerst bewähren, bevor sie richtig ins Team aufgenommen werden.

Kollegialität allgemein (Betriebsverantwortliche)

Quelle: kol_BV_1 – kol_BV_4, kol_BV_6 – kol_BV_8: Eigenentwicklung in Anlehnung an Daumenlang & Müskens, 2004; kol_BV_5rek & kol_BV_9rek: von Rosenstiel & Bögel, 1992

Anzahl der Items: 9

Antwortformat: (1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft nicht zu, (3) Trifft eher nicht zu, (4) Trifft teils teils zu, (5) Trifft eher zu, (6) Trifft zu, (7) Trifft völlig zu

Tabelle A35

Itemkennwerte der Subskala Kollegialität allgemein (Betriebsverantwortliche)

Haupterhebung					
Nr.	Item	M	SD	r_{it}	a
1	kol_BV_1	6.01	0.65	0.60	0.72
2	kol_BV_2	5.93	0.61	0.67	0.72
3	kol_BV_3	5.53	0.72	0.54	0.73
4	kol_BV_4	5.72	0.73	0.57	0.72
5	kol_BV_6	4.90	0.92	0.41	0.74
6	kol_BV_7	5.54	0.75	0.55	0.72
7	kol_BV_8	6.01	0.67	0.52	0.73
8	kol_BV_9rek	5.41	1.41	0.16	0.82
9	kol_BV_5rek	6.06	1.03	0.46	0.74
Skala: Kollegialität allgemein				N = 98	M = 5.68
Skalenkürzel: kol_BV				Cronbach's $\alpha = 0.76$	SD = 0.51

Tabelle A36

Beispielitems der Subskala Kollegialität allgemein (Betriebsverantwortliche)

Item	Itemformulierung
kol_BV_1	Ich habe ein sehr gutes Verhältnis zu meinen Angestellten.
kol_BV_9rek	So etwas wie Gemeinschaftssinn fehlt bei uns, hier denkt jede/r nur an sich selbst.
kol_BV_5rek	Bei uns gibt es häufig Spannungen zwischen älteren und jüngeren Kollegen/Kolleginnen.

Kollegialität Lernende (Betriebsverantwortliche)

Quelle: kol_12, kol_13rek & kol_15rek: Eigenentwicklung; kol_10, kol_11 & kol_14: Eigenentwicklung in Anlehnung an Daumenlang & Müskens, 2004

Anzahl der Items: 6

Antwortformat: (1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft nicht zu, (3) Trifft eher nicht zu, (4) Trifft teils teils zu, (5) Trifft eher zu, (6) Trifft zu, (7) Trifft völlig zu

Tabelle A37

Itemkennwerte der Subskala Kollegialität Lernende (Betriebsverantwortliche)

Haupterhebung					
Nr.	Item	M	SD	r_{it}	a
1	kol_BV_10	5.73	0.88	0.52	0.49
2	kol_BV_11	5.77	0.94	0.51	0.49
3	kol_BV_12	5.94	0.67	0.50	0.53
4	kol_BV_14	5.67	0.71	0.45	0.54
5	kol_BV_13rek	6.50	0.71	0.23	0.61
6	kol_BV_15rek	5.70	1.33	0.10	0.73
Skala: Kollegialität Lernende				N = 98	M = 5.89
Skalenkürzel: kol_BV				Cronbach's α = 0.61	SD = 0.53

Tabelle A38

Beispielitems der Subskala Kollegialität Lernende (Betriebsverantwortliche)

Item	Itemformulierung
kol_BV_10	Ich habe ein sehr gutes Verhältnis zu den Lernenden.
kol_BV_12	Die Lernenden sind bei uns von Anfang an gut ins Team integriert.
kol_BV_13rek	Die Lernenden sind völlig sich selbst überlassen.
kol_BV_15rek	Die Lernenden müssen sich zuerst bewähren, bevor sie richtig ins Team aufgenommen werden.

Kollegialität allgemein (Lernende)

Quelle: kol_le_1 – kol_le_4; kol_le_6 – kol_le_8: Daumenlang & Müskens, 2004; kol_le_5 & kol_le_9: von Rosenstiel & Bögel, 1992; kol_le_12 – kol_le_15: Eigenentwicklung; kol_le_16 – kol_le_18: Velten & Schnitzler, 2012

Anzahl der Items: 16

Antwortformat: (1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft nicht zu, (3) Trifft eher nicht zu, (4) Trifft teils teils zu, (5) Trifft eher zu, (6) Trifft zu, (7) Trifft völlig zu

Tabelle A39

Itemkennwerte der Subskala Kollegialität allgemein (Lernende)

Haupterhebung					
Nr.	Item	M	SD	r_{it}	a
1	kol_le_1	6.07	.98	.76	.88
2	kol_le_2	6.01	1.01	.81	.88
3	kol_le_3	5.95	1.06	.73	.88
4	kol_le_4	5.83	1.05	.74	.88
5	kol_le_5rek	5.05	1.77	.57	.90
6	kol_le_6	5.46	1.31	.74	.88
7	kol_le_7	5.72	1.10	.67	.89
8	kol_le_8	5.86	1.10	.67	.89
9	kol_le_9rek	5.55	1.69	.58	.90
Skala: Kollegialität allgemein				N = 219	M = 5.72
Skalenkürzel: kol_le				Cronbach's $\alpha = 0.90$	SD = 0.94

Tabelle A40

Beispielitems der Subskala Kollegialität allgemein (Lernende)

Item	Itemformulierung
kol_le_1	Ich habe ein sehr gutes Verhältnis zu meinen Kollegen/Kolleginnen.
kol_le_2	Die Zusammenarbeit mit meinen Kollegen/Kolleginnen ist sehr gut.
kol_le_5rek	Bei uns gibt es häufig Spannungen zwischen älteren und jüngeren Kollegen/Kolleginnen.
kol_le_9rek	So etwas wie Gemeinschaftssinn fehlt bei uns, hier denkt jede/r nur an sich selbst.

Kollegialität Lernende (Lernende)

Quelle: kol_le_1 – kol_le_4; kol_le_6 – kol_le_8: Daumenlang & Müskens, 2004; kol_le_5 & kol_le_9: von Rosenstiel & Bögel, 1992; kol_le_12 – kol_le_15 : Eigenentwicklung; kol_le_16 – kol_le_18: Velten & Schnitzler, 2012

Messzeitpunkte: Haupterhebung

Anzahl der Items: 16

Antwortformat: (1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft nicht zu, (3) Trifft eher nicht zu, (4) Trifft teils teils zu, (5) Trifft eher zu, (6) Trifft zu, (7) Trifft völlig zu

Tabelle A41

Itemkennwerte der Subskala Kollegialität Lernende (Lernende)

Haupterhebung					
Nr.	Item	M	SD	r _{it}	a
1	kol_le_12	5.66	1.37	.61	.64
2	kol_le_13rek	5.57	1.52	.49	.70
3	kol_le_14	5.81	1.05	.57	.68
4	kol_le_15rek	4.99	1.87	.53	.70
Skala: Integration Lernende				N = 221	M = 5.51
Skalenkürzel: kol_le				Cronbach's α = 0.74	SD = 1.11

Tabelle A42

Beispielitems der Subskala Kollegialität Lernende (Lernende)

<i>Item</i>	<i>Itemformulierung</i>
kol_le_12	Als Lernende/r ist man bei uns von Anfang an ins Team integriert.
kol_le_13rek	Als Lernende/r ist man sich völlig selbst überlassen.
kol_le_14	Die Zusammenarbeit zwischen den Lernenden und den Mitarbeitenden ist sehr gut.
kol_le_15rek	Als Lernende/r muss man sich zuerst bewähren, bevor man richtig ins Team aufgenommen wird.

A.1.3 Arbeitsbelastung

Arbeitsbelastung allgemein (Berufsbildner/innen)

- Quelle: bel_1 – bel_3rek: Daumenlang & Müskens, 2004;
bel_4: von Rosenstiel & Bögel, 1992
- Anzahl der Items: 4
- Antwortformat: (1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft nicht zu, (3) Trifft eher nicht zu,
(4) Trifft teils teils zu, (5) Trifft eher zu, (6) Trifft zu, (7) Trifft
völlig zu

Tabelle A43

Itemkennwerte der Subskala Arbeitsbelastung allgemein (Berufsbildner/innen)

Haupterhebung					
Nr.	Item	M	SD	r_{it}	a
1	bel_1	3.45	1.36	0.63	0.65
2	bel_2	3.21	1.24	0.64	0.65
3	bel_4	3.32	1.46	0.54	0.70
4	bel_3rek	4.10	1.43	0.40	0.78
Skala: Arbeitsbelastung allgemein				N = 111	M = 3.52
Skalenkürzel: bel				Cronbach's $\alpha = 0.75$	SD = 1.04

Tabelle A44

Beispielitems der Subskala Arbeitsbelastung allgemein (Berufsbildner/innen)

Item	Itemformulierung
bel_1	Ich finde den Arbeitsdruck bei meiner Tätigkeit zu hoch.
bel_4	Wir müssen bei der Arbeit viele Überstunden leisten.

Arbeitsbelastung Lernende (Berufsbildner/innen)

Quelle: Eigenentwicklung

Anzahl der Items: 4

Antwortformat: (1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft nicht zu, (3) Trifft eher nicht zu, (4) Trifft teils teils zu, (5) Trifft eher zu, (6) Trifft zu, (7) Trifft völlig zu

Tabelle A45

Itemkennwerte der Subskala Arbeitsbelastung Lernende (Berufsbildner/innen)

Haupterhebung					
Nr.	Item	M	SD	r_{it}	a
1	bel_6	3.08	1.20	0.65	0.81
2	bel_8	3.17	1.57	0.61	0.83
3	bel_5rek	3.40	1.36	0.72	0.77
4	bel_7rek	3.14	1.22	0.74	0.77
Skala: Arbeitsbelastung Lernende				N = 111	M = 3.20
Skalenkürzel: bel				Cronbach's $\alpha = 0.84$	SD = 1.10

Tabelle A46

Beispielitems der Subskala Arbeitsbelastung Lernende (Berufsbildner/innen)

Item	Itemformulierung
bel_6	Die Ausbildung der Lernenden stellt für mich angesichts der anderen Aufgaben häufig eine Belastung dar.
bel_8	Ich muss mir für die Ausbildung der Lernenden vor und/oder nach der Arbeit zusätzlich Zeit nehmen. In meiner regulären Arbeitszeit schaffe ich das nicht.
bel_5rek	Ich habe genügend Zeit für die Ausbildung der Lernenden.
bel_7rek	Meine Arbeit und die Ausbildung der Lernenden lassen sich gut vereinbaren.

Arbeitsbelastung allgemein (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)

Quelle: bel_1 – bel_3rek: Daumenlang & Müskens, 2004;
 bel_4: von Rosenstiel & Bögel, 1992

Anzahl der Items: 4

Antwortformat: (1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft nicht zu, (3) Trifft eher nicht zu,
 (4) Trifft teils teils zu, (5) Trifft eher zu, (6) Trifft zu, (7) Trifft
 völlig zu

Tabelle A47

Itemkennwerte der Subskala Arbeitsbelastung allgemein (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)

Haupterhebung					
Nr.	Item	M	SD	r_{it}	a
1	bel_1	3.59	1.40	0.59	0.62
2	bel_2	3.40	1.43	0.67	0.56
3	bel_4	3.23	1.39	0.43	0.71
4	bel_3rek	4.13	1.38	0.38	0.74
Skala: Arbeitsbelastung allgemein				N = 204	M = 3.59
Skalenkürzel: bel				Cronbach's $\alpha = 0.72$	SD = 1.04

Tabelle A48

Beispielitems der Subskala Arbeitsbelastung allgemein (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)

Item	Itemformulierung
bel_1	Ich finde den Arbeitsdruck bei meiner Tätigkeit zu hoch.
bel_4	Wir müssen bei der Arbeit viele Überstunden leisten.

Arbeitsbelastung Lernende (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)

Quelle: Eigenentwicklung

Anzahl der Items: 4

Antwortformat: (1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft nicht zu, (3) Trifft eher nicht zu, (4) Trifft teils teils zu, (5) Trifft eher zu, (6) Trifft zu, (7) Trifft völlig zu

Tabelle A49

Itemkennwerte der Subskala Arbeitsbelastung Lernende (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)

Haupterhebung					
Nr.	Item	M	SD	r_{it}	a
1	bel_6	2.90	1.20	0.64	0.67
2	bel_8	3.38	1.55	0.45	0.80
3	bel_5rek	3.12	1.11	0.61	0.69
4	bel_7rek	2.85	1.03	0.63	0.68
Skala: Arbeitsbelastung Lernende				N = 205	M = 3.06
Skalenkürzel: bel				Cronbach's $\alpha = 0.76$	SD = 0.95

Tabelle A50

Beispielitems der Subskala Arbeitsbelastung Lernende (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)

Item	Itemformulierung
bel_6	Die Ausbildung der Lernenden stellt für mich angesichts der anderen Aufgaben häufig eine Belastung dar.
bel_8	Ich muss mir für die Ausbildung der Lernenden vor und/oder nach der Arbeit zusätzlich Zeit nehmen. In meiner regulären Arbeitszeit schaffe ich das nicht.
bel_5rek	Ich habe genügend Zeit für die Ausbildung der Lernenden.
bel_7rek	Meine Arbeit und die Ausbildung der Lernenden lassen sich gut vereinbaren.

Arbeitsbelastung allgemein (Lernende)

Quelle: bel_le_1 – bel_le_3: Daumenlang & Müskens, 2004;
bel_le_4: von Rosenstiel & Bögel, 1992

Anzahl der Items: 10

Antwortformat: (1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft nicht zu, (3) Trifft eher nicht zu,
(4) Trifft teils teils zu, (5) Trifft eher zu, (6) Trifft zu, (7) Trifft
völlig zu

Tabelle A51

Itemkennwerte der Subskala Arbeitsbelastung allgemein (Lernende)

Haupterhebung					
Nr.	Item	M	SD	r_{it}	a
1	bel_le_1	3.15	1.31	.59	.44
2	bel_le_2	3.03	1.35	.66	.38
3	bel_le_3rek	3.90	1.49	.16	.74
4	bel_le_4	2.82	1.49	.33	.63
Skala: Arbeitsbelastung				N = 218	M = 3.23
Skalenkürzel: bel_le				Cronbach's $\alpha = 0.63$	SD = 0.98

Tabelle A52

Beispielitems der Subskala Arbeitsbelastung allgemein (Lernende)

Item	Itemformulierung
bel_le_1	Ich finde den Arbeitsdruck bei meiner Tätigkeit zu hoch.
bel_le_4	Wir müssen bei der Arbeit viele Überstunden leisten.

A.1.4 Handlungsspielraum

Handlungsspielraum allgemein (Berufsbildner/innen)

Quelle: Daumenlang & Müskens, 2004

Anzahl der Items: 3

Antwortformat: (1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft nicht zu, (3) Trifft eher nicht zu, (4) Trifft teils teils zu, (5) Trifft eher zu, (6) Trifft zu, (7) Trifft völlig zu

Tabelle A53

Itemkennwerte der Subskala Handlungsspielraum allgemein (Berufsbildner/innen)

Haupterhebung					
Nr.	Item	M	SD	r_{it}	a
1	Han_1	5.71	0.90	0.69	0.73
2	Han_2	5.74	1.10	0.65	0.78
3	Han_3	5.75	0.99	0.68	0.74
Skala: Handlungsspielraum allgemein				N = 112	M = 5.74
Skalenkürzel: Han				Cronbach's α = 0.82	SD = 0.85

Tabelle A54

Beispielitem der Subskala Handlungsspielraum allgemein (Berufsbildner/innen)

Item	Itemformulierung
Han_1	Ich kann meine Arbeit ausreichend nach meinen Vorstellungen durchführen.

Handlungsspielraum Lernende (Berufsbildner/innen)

Quelle: Eigenentwicklung in Anlehnung an Daumenlang & Müskens, 2004
Anzahl der Items: 3
Antwortformat: (1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft nicht zu, (3) Trifft eher nicht zu,
(4) Trifft teils teils zu, (5) Trifft eher zu, (6) Trifft zu, (7) Trifft
völlig zu

Tabelle A55

Itemkennwerte der Subskala Handlungsspielraum Lernende (Berufsbildner/innen)

Haupterhebung					
Nr.	Item	M	SD	r_{it}	a
1	Han_4	5.58	1.10	0.87	0.93
2	Han_5	5.66	1.03	0.91	0.89
3	Han_6	5.69	0.99	0.87	0.93
Skala: Handlungsspielraum Lernende				N = 112	M = 5.64
Skalenkürzel: Han				Cronbach's $\alpha = 0.94$	SD = 0.98

Tabelle A56

Beispielitem der Subskala Handlungsspielraum Lernende (Berufsbildner/innen)

Item	Itemformulierung
Han_1	Die Ausbildung der Lernenden kann ich ausreichend nach meinen Vorstellungen durchführen.

Handlungsspielraum allgemein (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)

Quelle: Eigenentwicklung in Anlehnung an Daumenlang & Müskens, 2004
 Anzahl der Items: 3
 Antwortformat: (1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft nicht zu, (3) Trifft eher nicht zu, (4) Trifft teils teils zu, (5) Trifft eher zu, (6) Trifft zu, (7) Trifft völlig zu

Tabelle A57

Itemkennwerte der Subskala Handlungsspielraum allgemein (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)

Haupterhebung					
Nr.	Item	M	SD	r_{it}	a
1	Han_BV_1	5.06	1.08	0.68	0.75
2	Han_BV_2	4.99	1.06	0.68	0.75
3	Han_BV_3	4.55	1.20	0.67	0.76
Skala: Handlungsspielraum allgemein				N = 204	M = 4.87
Skalenkürzel: Han_BV				Cronbach's $\alpha = 0.82$	SD = 0.95

Tabelle A58

Beispielitem der Subskala Handlungsspielraum allgemein (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)

Item	Itemformulierung
Han_BV_1	Meine Angestellten können ihre Arbeit ausreichend nach ihren Vorstellungen durchführen.

Handlungsspielraum Lernende (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)

Quelle: Eigenentwicklung in Anlehnung an Daumenlang & Müskens, 2004
Anzahl der Items: 3
Antwortformat: (1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft nicht zu, (3) Trifft eher nicht zu, (4) Trifft teils teils zu, (5) Trifft eher zu, (6) Trifft zu, (7) Trifft völlig zu

Tabelle A59

Itemkennwerte der Subskala Handlungsspielraum Lernende (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)

Haupterhebung					
Nr.	Item	M	SD	r_{it}	a
1	Han_BV_4	5.31	0.96	0.59	0.91
2	Han_BV_5	5.51	1.05	0.88	0.69
3	Han_BV_6	5.54	1.09	0.77	0.75
Skala: Handlungsspielraum Lernende				N = 205	M = 5.46
Skalenkürzel: Han_BV				Cronbach's $\alpha = 0.85$	SD = 0.91

Tabelle A60

Beispielitem der Subskala Handlungsspielraum Lernende (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)

<i>Item</i>	<i>Itemformulierung</i>
Han_BV_1	Die Ausbildung der Lernenden kann ich ausreichend nach meinen Vorstellungen durchführen.

Handlungsspielraum allgemein (Betriebsverantwortliche)

Quelle: Eigenentwicklung in Anlehnung an Daumenlang & Müskens, 2004
 Anzahl der Items: 3
 Antwortformat: (1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft nicht zu, (3) Trifft eher nicht zu,
 (4) Trifft teils teils zu, (5) Trifft eher zu, (6) Trifft zu, (7) Trifft
 völlig zu

Tabelle A61

Itemkennwerte der Subskala Handlungsspielraum allgemein (Betriebsverantwortliche)

Haupterhebung					
Nr.	Item	M	SD	r_{it}	a
1	VORG_Han_BV_1	5.14	1.04	0.75	0.84
2	VORG_Han_BV_1	4.96	1.11	0.78	0.80
3	VORG_Han_BV_3	4.69	1.12	0.75	0.83
Skala: Handlungsspielraum allgemein				N = 99	M = 4.91
Skalenkürzel: VORG_Han_BV				Cronbach's $\alpha = 0.88$	SD = 1.00

Tabelle A62

Beispielitem der Subskala Handlungsspielraum allgemein (Betriebsverantwortliche)

Item	Itemformulierung
VORG_Han_BV_1	Meine Angestellten können ihre Arbeit ausreichend nach ihren Vorstellungen durchführen.

A.1.5 Information und Mitsprache

Information und Mitsprache (Berufsbildner/innen)

Quelle: Inf_1 – Inf_3, Inf_5rek: Eigenentwicklung in Anlehnung an von Rosenstiel & Bögel, 1992; Inf_2rek: Eigenentwicklung in Anlehnung an Daumenlang & Müskens, 2004

Anzahl der Items: 5

Antwortformat: (1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft nicht zu, (3) Trifft eher nicht zu, (4) Trifft teils teils zu, (5) Trifft eher zu, (6) Trifft zu, (7) Trifft völlig zu

Tabelle A63

Itemkennwerte der Skala Information und Mitsprache (Berufsbildner/innen)

Haupterhebung					
Nr.	Item	M	SD	r_{it}	a
1	Inf_1	5.66	1.06	0.71	0.76
2	Inf_3	5.33	1.07	0.64	0.78
3	Inf_4	5.48	1.06	0.72	0.75
4	Inf_2rek	5.04	1.35	0.53	0.82
5	Inf_5rek	5.67	1.05	0.51	0.81
Skala: Information und Mitsprache				N = 110	M = 5.44
Skalenkürzel: Inf				Cronbach's $\alpha = 0.82$	SD = 0.86

Tabelle A64

Items der Skala Information und Mitsprache (Berufsbildner/innen)

Item	Itemformulierung
Inf_1	Über wichtige Dinge und Vorgänge in unserem Betrieb sind wir gut informiert.
Inf_3	Die Betriebsleitung ist stets bereit, die Ideen und Vorschläge von uns Mitarbeitenden zu berücksichtigen.
Inf_4	Über Neuerungen werden wir gut informiert.
Inf_2rek	Es kommt oft vor, dass wir vor vollendete Tatsachen gestellt werden.
Inf_5rek	Die Informationen, die wir erhalten, sind oft recht widersprüchlich.

Information und Mitsprache kurz (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)

Quelle: Eigenentwicklung in Anlehnung an von Rosenstiel & Bögel, 1992
Anzahl der Items: 3
Antwortformat: (1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft nicht zu, (3) Trifft eher nicht zu, (4) Trifft teils teils zu, (5) Trifft eher zu, (6) Trifft zu, (7) Trifft völlig zu

Tabelle A65

Itemkennwerte der Skala Information und Mitsprache kurz (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)

Haupterhebung					
Nr.	Item	M	SD	r_{it}	a
1	Inf_BV_1	5.74	0.74	0.65	0.43
2	Inf_BV_3	5.51	0.85	0.36	0.79
3	Inf_BV_4	5.72	0.75	0.54	0.56
Skala: Information und Mitsprache Skalenkürzel: Inf_BV				N = 204 Cronbach's α = 0.69	M = 5.66 SD = 0.61

Tabelle A66

Items der Skala Information und Mitsprache kurz (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)

Item	Itemformulierung
Inf_BV_1	Meine Angestellten sind über wichtige Dinge und Vorgänge in unserem Betrieb gut informiert.
Inf_BV_3	Ich bin stets bereit, die Ideen und Vorschläge von meinen Angestellten zu berücksichtigen.
Inf_BV_4	Meine Angestellten werden über Neuerungen gut informiert.

Information und Mitsprache kurz (Betriebsverantwortliche)

Quelle: Eigenentwicklung in Anlehnung an von Rosenstiel & Bögel, 1992
 Anzahl der Items: 3
 Antwortformat: (1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft nicht zu, (3) Trifft eher nicht zu, (4) Trifft teils teils zu, (5) Trifft eher zu, (6) Trifft zu, (7) Trifft völlig zu

Tabelle A67

Itemkennwerte der Skala Information und Mitsprache kurz (Betriebsverantwortliche)

Haupterhebung					
Nr.	Item	M	SD	r_{it}	a
1	Inf_BV_1	5.72	0.81	0.42	0.44
2	Inf_BV_3	5.61	0.82	0.25	0.70
3	Inf_BV_4	5.87	0.73	0.54	0.27
Skala: Information und Mitsprache				N = 100	M = 5.73
Skalenkürzel: Inf_BV				Cronbach's α = 0.58	SD = 0.58

Tabelle A68

Items der Skala Information und Mitsprache kurz (Betriebsverantwortliche)

Item	Itemformulierung
VORG_Inf_BV_1	Meine Angestellten sind über wichtige Dinge und Vorgänge in unserem Betrieb gut informiert.
VORG_Inf_BV_3	Ich bin stets bereit, die Ideen und Vorschläge von meinen Angestellten zu berücksichtigen.
VORG_Inf_BV_4	Meine Angestellten werden über Neuerungen gut informiert.

Information und Mitsprache (Lernende)

Quelle: Inf_le_1 – Inf_le_3 & Inf_le_5: von Rosenstiel & Bögel, 1992;
 Inf_le_4: Eigenentwicklung in Anlehnung an Daumenlang & Müskens, 2004 und von Rosenstiel & Bögel 1992

Anzahl der Items: 5

Antwortformat: (1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft nicht zu, (3) Trifft eher nicht zu, (4) Trifft teils teils zu, (5) Trifft eher zu, (6) Trifft zu, (7) Trifft völlig zu

Tabelle A69

Itemkennwerte der Skala Information und Mitsprache (Lernende)

Haupterhebung					
Nr.	Item	M	SD	r_{it}	a
1	Inf_le_1	5.20	1.45	.69	.64
2	Inf_le_2rek	4.16	1.55	.35	.77
3	Inf_le_3	4.93	1.38	.51	.71
4	Inf_le_4	5.26	1.38	.68	.65
5	Inf_le_5rek	4.65	1.51	.40	.75
Skala: Information und Mitsprache				N = 215	M = 4.84
Skalenkürzel: Inf_le				Cronbach's α = 0.75	SD = 1.03

Tabelle A70

Items der Skala Information und Mitsprache (Lernende)

Item	Itemformulierung
Inf_le_1	Über wichtige Dinge und Vorgänge in unserem Betrieb sind wir gut informiert.
Inf_le_2rek	Es kommt oft vor, dass wir vor vollendete Tatsachen gestellt werden.
Inf_le_3	Die Betriebsleitung ist stets bereit, die Ideen und Vorschläge von uns Mitarbeitenden zu berücksichtigen.
Inf_le_4	Über Neuerungen werden wir gut informiert.
Inf_le_5rek	Die Informationen, die wir erhalten, sind oft recht widersprüchlich.

A.1.6 Weiterbildung

Weiterbildung (Berufsbildner/innen)

Quelle: wei_1, wei_3 – wei_6: Eigenentwicklung; wei_2: von Rosenstiel & Bögel, 1992

Anzahl der Items: 6

Antwortformat: (1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft nicht zu, (3) Trifft eher nicht zu, (4) Trifft teils teils zu, (5) Trifft eher zu, (6) Trifft zu, (7) Trifft völlig zu

Tabelle A71

Itemkennwerte der Skala Weiterbildung (Berufsbildner/innen)

Haupterhebung					
Nr.	Item	M	SD	r_{it}	a
1	wei_1	4.63	1.50	0.57	0.78
2	wei_2	5.47	1.22	0.60	0.77
3	wei_3	5.79	0.95	0.52	0.79
4	wei_4	4.52	1.57	0.57	0.78
5	wei_5	5.24	1.22	0.69	0.75
6	wei_6	5.54	1.07	0.52	0.79
Skala: Weiterbildung				N = 110	M = 5.20
Skalenkürzel: wei				Cronbach's α = 0.81	SD = 0.91

Tabelle A72

Items der Skala Weiterbildung (Berufsbildner/innen)

Item	Itemformulierung
wei_1	Bei uns wird Weiterbildung gefordert.
wei_2	Bei uns wird Weiterbildung gefördert.
wei_3	Ich bin daran interessiert, mich beruflich weiterzubilden.
wei_4	Bei uns wird Weiterbildung im Bereich der Lehrlingsausbildung gefordert.
wei_5	Bei uns wird Weiterbildung im Bereich der Lehrlingsausbildung gefördert.
wei_6	Ich bin daran interessiert, mich im Bereich der Lehrlingsausbildung weiterzubilden.

Weiterbildung (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)

Quelle: wei_1, wei_3 – wei_6: Eigenentwicklung; wei_2: von Rosenstiel & Bögel, 1992

Anzahl der Items: 6

Antwortformat: (1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft nicht zu, (3) Trifft eher nicht zu, (4) Trifft teils teils zu, (5) Trifft eher zu, (6) Trifft zu, (7) Trifft völlig zu

Tabelle A73

Itemkennwerte der Skala Weiterbildung (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)

Haupterhebung					
Nr.	Item	M	SD	r_{it}	a
1	wei_1	4.46	1.46	0.52	0.81
2	wei_2	5.45	1.11	0.72	0.77
3	wei_3	5.54	1.10	0.53	0.81
4	wei_4	4.64	1.36	0.63	0.78
5	wei_5	5.21	1.21	0.64	0.78
6	wei_6	5.11	1.23	0.53	0.81
Skala: Weiterbildung				N = 204	M = 5.07
Skalenkürzel: wei				Cronbach's $\alpha = 0.82$	SD = 0.91

Tabelle A74

Items der Skala Weiterbildung (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)

Item	Itemformulierung
wei_1	Bei uns wird Weiterbildung gefordert.
wei_2	Bei uns wird Weiterbildung gefördert.
wei_3	Ich bin daran interessiert, mich beruflich weiterzubilden.
wei_4	Bei uns wird Weiterbildung im Bereich der Lehrlingsausbildung gefordert.
wei_5	Bei uns wird Weiterbildung im Bereich der Lehrlingsausbildung gefördert.
wei_6	Ich bin daran interessiert, mich im Bereich der Lehrlingsausbildung weiterzubilden.

Weiterbildung (Betriebsverantwortliche)

Quelle: wei_1, wei_3 – wei_5: Eigenentwicklung; wei_2: von Rosenstiel & Bögel, 1992

Anzahl der Items: 5

Antwortformat: (1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft nicht zu, (3) Trifft eher nicht zu, (4) Trifft teils teils zu, (5) Trifft eher zu, (6) Trifft zu, (7) Trifft völlig zu

Tabelle A75

Itemkennwerte der Skala Weiterbildung (Betriebsverantwortliche)

Haupterhebung					
Nr.	Item	M	SD	r_{it}	a
1	wei_1	4.83	1.39	0.55	0.79
2	wei_2	5.72	1.03	0.60	0.77
3	wei_3	5.69	1.11	0.57	0.78
4	wei_4	5.11	1.26	0.65	0.75
5	wei_5	5.61	0.97	0.64	0.76
Skala: Weiterbildung				N = 99	M = 5.39
Skalenkürzel: wei				Cronbach's α = 0.81	SD = 0.87

Tabelle A76

Items der Skala Weiterbildung (Betriebsverantwortliche)

Item	Itemformulierung
wei_1	Bei uns wird Weiterbildung gefordert.
wei_2	Bei uns wird Weiterbildung gefördert.
wei_3	Ich bin daran interessiert, mich beruflich weiterzubilden.
wei_4	Bei uns wird Weiterbildung im Bereich der Lehrlingsausbildung gefordert.
wei_5	Bei uns wird Weiterbildung im Bereich der Lehrlingsausbildung gefördert.

A.1.7 Lohn

Lohn (Berufsbildner/innen)

Quelle: Daumenlang & Müskens, 2004
Anzahl der Items: 4
Antwortformat: (1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft nicht zu, (3) Trifft eher nicht zu, (4) Trifft teils teils zu, (5) Trifft eher zu, (6) Trifft zu, (7) Trifft völlig zu

Tabelle A77

Itemkennwerte der Skala Lohn (Berufsbildner/innen)

Haupterhebung					
Nr.	Item	M	SD	r_{it}	a
1	Lohn_1	5.08	1.38	0.89	0.89
2	Lohn_2	5.04	1.41	0.78	0.92
3	Lohn_3	5.05	1.46	0.86	0.90
4	zuf_13	5.09	1.36	0.80	0.92
Skala: Lohn				N = 108	M = 5.06
Skalenkürzel: Lohn; zuf				Cronbach's $\alpha = 0.93$	SD = 1.27

Tabelle A78

Beispielitem der Skala Lohn (Berufsbildner/innen)

Item	Itemformulierung
Lohn_1	Im Vergleich zu anderen Betrieben werde ich für meine Arbeit gut bezahlt.

Lohn (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)

Quelle: Daumenlang & Müskens, 2004

Anzahl der Items: 4

Antwortformat: (1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft nicht zu, (3) Trifft eher nicht zu, (4) Trifft teils teils zu, (5) Trifft eher zu, (6) Trifft zu, (7) Trifft völlig zu

Tabelle A79

Itemkennwerte der Skala Lohn (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)

Haupterhebung					
Nr.	Item	M	SD	r_{it}	a
1	Lohn_1	4.91	1.39	0.85	0.92
2	Lohn_2	4.98	1.45	0.83	0.92
3	Lohn_3	5.18	1.33	0.86	0.91
4	zuf_13	5.19	1.34	0.86	0.91
Skala: Lohn				N = 195	M = 5.07
Skalenkürzel: Lohn; zuf				Cronbach's $\alpha = 0.94$	SD = 1.26

Tabelle A80

Beispielitem der Skala Lohn (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)

Item	Itemformulierung
Lohn_1	Im Vergleich zu anderen Betrieben werde ich für meine Arbeit gut bezahlt.

Weiterbildung (Betriebsverantwortliche)

Quelle: Daumenlang & Müskens, 2004
Anzahl der Items: 3
Antwortformat: (1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft nicht zu, (3) Trifft eher nicht zu,
(4) Trifft teils teils zu, (5) Trifft eher zu, (6) Trifft zu, (7) Trifft
völlig zu

Tabelle A81

Itemkennwerte der Skala Lohn (Betriebsverantwortliche)

Haupterhebung					
Nr.	Item	M	SD	r_{it}	a
1	Lohn_1	5.13	1.22	0.73	0.78
2	Lohn_2	5.27	1.25	0.73	0.79
3	zuf_13	5.46	1.08	0.71	0.80
Skala: Lohn				N = 99	M = 5.29
Skalenkürzel: Lohn; zuf				Cronbach's $\alpha = 0.85$	SD = 1.04

Tabelle A82

Beispielitem der Skala Lohn (Betriebsverantwortliche)

Item	Itemformulierung
Lohn_1	Im Vergleich zu anderen Betrieben werde ich für meine Arbeit gut bezahlt.

A.1.8 Einstellung zum Beruf

Einstellung zum Beruf (Berufsbildner/innen)

Quelle: Eigenentwicklung
 Anzahl der Items: 6
 Antwortformat: (1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft nicht zu, (3) Trifft eher nicht zu, (4) Trifft teils teils zu, (5) Trifft eher zu, (6) Trifft zu, (7) Trifft völlig zu

Tabelle A83

Itemkennwerte der Skala Einstellung zum Beruf (Berufsbildner/innen)

Haupterhebung					
Nr.	Item	M	SD	r_{it}	a
1	ber_1	6.10	1.22	0.79	0.88
2	ber_2	6.05	1.16	0.89	0.86
3	ber_3	5.79	1.37	0.77	0.88
4	ber_4	5.93	1.41	0.84	0.87
5	ber_5	6.16	1.17	0.86	0.87
6	ber_6rek	6.30	1.02	0.27	0.94
Skala: Einstellung zum Beruf				N = 110	M = 5.29
Skalenkürzel: ber				Cronbach's $\alpha = 0.90$	SD = 0.92

Tabelle A84

Items der Skala Einstellung zum Beruf (Berufsbildner/innen)

Item	Itemformulierung
ber_1	Mir bereitet meine Arbeit als Maler/in grosse Freude.
ber_2	Ich identifiziere mich stark mit dem Malerberuf.
ber_3	Ich sehe mich als Vertreter/in der Berufsgruppe Maler/in.
ber_4	Ich bin sehr stolz, Maler/in zu sein.
ber_5	Der Beruf als Maler/in ist sehr interessant.
ber_6rek	Ich habe die Motivation an meiner Arbeit als Maler/in verloren.

Einstellung zum Beruf (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)

Quelle: Eigenentwicklung

Anzahl der Items: 6

Antwortformat: (1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft nicht zu, (3) Trifft eher nicht zu, (4) Trifft teils teils zu, (5) Trifft eher zu, (6) Trifft zu, (7) Trifft völlig zu

Tabelle A85

Itemkennwerte der Skala Einstellung zum Beruf (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)

Haupterhebung					
Nr.	Item	M	SD	r_{it}	a
1	ber_1	6.17	0.86	0.82	0.86
2	ber_2	6.17	0.88	0.89	0.85
3	ber_3	6.00	1.06	0.63	0.88
4	ber_4	6.10	1.01	0.84	0.85
5	ber_5	6.28	0.83	0.76	0.87
6	ber_6rek	6.28	1.16	0.44	0.92
Skala: Einstellung zum Beruf				N = 203	M = 5.41
Skalenkürzel: ber				Cronbach's α = 0.89	SD = 0.62

Tabelle A86

Items der Skala Einstellung zum Beruf (Berufsbildner/innen & Betriebsverantwortliche)

Item	Itemformulierung
ber_1	Mir bereitet meine Arbeit als Maler/in grosse Freude.
ber_2	Ich identifiziere mich stark mit dem Malerberuf.
ber_3	Ich sehe mich als Vertreter/in der Berufsgruppe Maler/in.
ber_4	Ich bin sehr stolz, Maler/in zu sein.
ber_5	Der Beruf als Maler/in ist sehr interessant.
ber_6rek	Ich habe die Motivation an meiner Arbeit als Maler/in verloren.

Einstellung zum Beruf (Betriebsverantwortliche)

Quelle: Eigenentwicklung

Anzahl der Items: 6

Antwortformat: (1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft nicht zu, (3) Trifft eher nicht zu, (4) Trifft teils teils zu, (5) Trifft eher zu, (6) Trifft zu, (7) Trifft völlig zu

Tabelle A87

Itemkennwerte der Skala Einstellung zum Beruf (Betriebsverantwortliche)

Haupterhebung					
Nr.	Item	M	SD	r_{it}	a
1	ber_1	6.40	0.60	0.66	0.80
2	ber_2	6.45	0.72	0.74	0.77
3	ber_3	5.97	1.07	0.58	0.82
4	ber_4	6.13	0.83	0.74	0.77
5	ber_5	6.48	0.56	0.63	0.80
6	ber_6rek	6.47	0.87	0.41	0.84
Skala: Einstellung zum Beruf				N = 99	M = 5.49
Skalenkürzel: ber				Cronbach's α = 0.83	SD = 0.47

Tabelle A88

Items der Skala Einstellung zum Beruf (Betriebsverantwortliche)

Item	Itemformulierung
ber_1	Mir bereitet meine Arbeit als Betriebsverantwortliche/r grosse Freude.
ber_2	Ich identifiziere mich stark mit meinem Beruf.
ber_3	Ich sehe mich als Vertreter/in meiner Berufsgruppe.
ber_4	Ich bin sehr stolz, auf meinen Beruf.
ber_5	Mein Beruf ist sehr interessant.
ber_6rek	Ich habe die Motivation an meiner Arbeit verloren.

Einstellung zum Beruf (Lernende)

Quelle:	Eigenentwicklung
Messzeitpunkte:	Haupterhebung
Anzahl der Items:	6
Antwortformat:	(1) Trifft gar nicht zu, (2) Trifft nicht zu, (3) Trifft eher nicht zu, (4) Trifft teils teils zu, (5) Trifft eher zu, (6) Trifft zu, (7) Trifft völlig zu

Tabelle A89

Itemkennwerte der Skala Einstellung zum Beruf (Lernende)

Haupterhebung					
Nr.	Item	M	SD	r_{it}	a
1	Ber_le_1	5.87	1.18	.86	.87
2	Ber_le_2	5.48	1.25	.84	.87
3	Ber_le_3	5.15	1.50	.66	.90
4	Ber_le_4	5.75	1.35	.84	.87
5	Ber_le_5	5.89	1.20	.72	.89
6	Ber_le_6rek	5.66	1.61	.60	.91
Skala: Einstellung zum Beruf				N = 216	M = 5.63
Skalenkürzel: Ber_le				Cronbach's $\alpha = 0.91$	SD = 1.12

Tabelle A90

Items der Skala Einstellung zum Beruf (Lernende)

Item	Itemformulierung
Ber_le_1	Mir bereitet meine Arbeit als Koch/Köchin grosse Freude.
Ber_le_2	Ich identifiziere mich stark mit dem Beruf Koch/Köchin.
Ber_le_3	Ich sehe mich als Vertreter/in der Berufsgruppe Koch/Köchin.
Ber_le_4	Ich bin sehr stolz, Koch-Lernende/r zu sein.
Ber_le_5	Die berufliche Grundbildung als Koch/Köchin ist sehr interessant.
Ber_le_6rek	Ich habe die Motivation bei meiner Arbeit als Koch/Köchin verloren.

Anhang B

B.1 Korrelationen zwischen den Skalen

B.1.1 Perspektive des/der Berufsbildnerin

B.1.1.1 Koch/Köchin

Tabelle B1

Pearson-Korrelationen (nur BB)

	Mitarbeiter-orientierung	Aufgaben-orientierung	Management by Exception active	Lernende	Kollegen allgemein	Kollegen Lernende	Information und Mitsprache	Betriebsgröße Koch/Köchin
Mitarbeiterorientierung	1 N = 85	.727** N = 84	-.181 N = 84	.625** N = 85	.386** N = 82	.266* N = 83	.617** N = 81	.176 N = 85
Aufgabenorientierung	.727** N = 84	1 N = 86	-.114 N = 85	.561** N = 86	.345** N = 82	.203 N = 85	.611** N = 82	.102 N = 85
Management by Exception active	-.181 N = 84	-.114 N = 85	1 N = 86	.005 N = 86	.035 N = 83	-.036 N = 84	-.224* N = 82	-.039 N = 85
Lernende	.625** N = 85	.561** N = 86	.005 N = 86	1 N = 87	.342** N = 83	.307** N = 85	.468** N = 83	.027 N = 86
Kollegen allgemein	.386** N = 82	.345** N = 82	.035 N = 83	.342** N = 83	1 N = 83	.534** N = 83	.342** N = 81	.143 N = 82
Kollegen Lernende	.266* N = 83	.203 N = 85	-.036 N = 84	.307** N = 85	.534** N = 83	1 N = 85	.299** N = 83	-.018 N = 85
Information und Mitsprache	.617** N = 81	.611** N = 82	-.224* N = 82	.468** N = 83	.342** N = 81	.299** N = 83	1 N = 83	.105 N = 82
Betriebsgröße Koch/Köchin	.176 N = 85	.102 N = 85	-.039 N = 82	.027 N = 86	.143 N = 82	-.018 N = 85	.105 N = 82	1 N = 91

Anmerkungen. * ≤ 0.05 , ** ≤ 0.01 .

Tabelle B2

Pearson-Korrelationen (BB&BV und BB)

	Belastung allgemein	Belastung Lernende	Handlungs- spielraum Lernende	Weiterbildung	Lohn	Einstellung zum Beruf	Betriebsgrösse Koch/Köchin
Belastung allgemein	1 N = 159	.597** N = 159	-.065 N = 157	-.194* N = 155	-.343** N = 149	-.018 N = 152	.027 N = 158
Belastung Lernende	.597** N = 159	1 N = 159	-.235** N = 158	-.245** N = 155	-.398 N = 149	.118 N = 152	-.130 N = 159
Handlungsspielraum Lernende	-.065 N = 157	-.235** N = 158	1 N = 159	.116 N = 154	.111 N = 149	.076 N = 153	.103 N = 159
Weiterbildung	-.194* N = 155	-.245** N = 155	.116 N = 154	1 N = 155	.179* N = 147	-.113 N = 150	.245** N = 154
Lohn	-.343** N = 149	-.398** N = 149	.111 N = 149	.179* N = 147	1 N = 150	.055 N = 147	.142 N = 149
Einstellung zum Beruf	-.018 N = 152	.118 N = 152	.076 N = 153	-.113 N = 150	.055 N = 147	1 N = 153	-.241** N = 152
Betriebsgrösse Koch/Köchin	.027 N = 158	-.130 N = 159	.103 N = 159	.245** N = 154	.142 N = 149	-.241** N = 152	1 N = 169

Anmerkungen. * ≤ 0.05 , ** ≤ 0.01 .

B.1.1.2 Maler/in

Tabelle B3

Pearson-Korrelationen (nur BB)

	Mitarbeiterorientierung	Aufgabenorientierung	Management by Exception active	Lernende	Kollegen allgemein	Kollegen Lernende	Information und Mitsprache	Betriebsgröße Maler/in
Mitarbeiterorientierung	1 N = 27	.794** N = 27	.140 N = 27	.587** N = 27	.611** N = 26	.297 N = 27	.468* N = 26	-.134 N = 27
Aufgabenorientierung	.794** N = 27	1 N = 27	-.122 N = 27	.681** N = 27	.399* N = 26	.014 N = 27	.226 N = 26	-.227 N = 27
Management by Exception active	.140 N = 27	-.122 N = 27	1 N = 27	-.039 N = 27	.171 N = 26	.223 N = 27	.216 N = 26	-.055 N = 27
Lernende	.587** N = 27	.681** N = 27	-.039 N = 27	1 N = 27	.323 N = 26	.149 N = 27	.236 N = 26	-.070 N = 27
Kollegen allgemein	.611** N = 26	.399* N = 26	.171 N = 26	.323 N = 26	1 N = 26	.465* N = 26	.642** N = 26	.090 N = 26
Kollegen Lernende	.297 N = 27	.014 N = 27	.223 N = 27	.149 N = 27	.014 N = 27	1 N = 27	.610** N = 26	.136 N = 27
Information und Mitsprache	.468* N = 26	.226 N = 26	.216 N = 26	.236 N = 26	.642** N = 26	.610** N = 26	1 N = 26	-.068 N = 26
Betriebsgröße Maler/in	-.134 N = 27	-.227 N = 27	-.055 N = 27	-.070 N = 27	.090 N = 26	.136 N = 27	-.068 N = 26	1 N = 28

Anmerkungen. * ≤ 0.05, ** ≤ 0.01.

Tabelle B4

Pearson-Korrelationen (BB&BV und BB)

	Handlungsspielraum Lernende	Weiterbildung	Einstellung zum Beruf	Betriebsgrösse Maler/in
Handlungsspielraum Lernende	1 N = 156	.208** N = 156	.137 N = 156	-.008 N = 156
Weiterbildung	.208** N = 156	1 N = 156	.315** N = 156	.070 N = 156
Einstellung zum Beruf	.137 N = 156	.315** N = 156	1 N = 157	.074 N = 157
Betriebsgrösse Maler/in	-.008 N = 156	.070 N = 156	.074 N = 157	1 N = 164

Anmerkungen. * ≤ 0.05 , ** ≤ 0.01 .

Tabelle B5

Pearson-Korrelationen (BB&BV)

	Belastung allgemein	Belastung Lernende	Lohn	Betriebsgrösse Maler/in
Belastung allgemein	1 N = 154	.513** N = 153	-.398** N = 148	.024 N = 154
Belastung Lernende	.513** N = 153	1 N = 155	-.311** N = 150	.115 N = 155
Lohn	-.398** N = 148	-.311** N = 150	1 N = 150	.213** N = 150
Betriebsgrösse Maler/in	.024 N = 154	.115 N = 155	.213** N = 150	1 N = 164

Anmerkungen. * ≤ 0.05 , ** ≤ 0.01 .

B.1.2 Perspektive der/der Betriebsverantwortlichen

B.1.2.1 Koch/Köchin

Tabelle B6

Pearson-Korrelationen (nur BV)

	Weiterbildung	Lohn	Einstellung zum Beruf	Betriebsgröße Koch/Köchin
Weiterbildung	1 N = 77	.233* N = 77	.270* N = 77	.249* N = 77
Lohn	.233* N = 77	1 N = 77	.305** N = 77	.001 N = 77
Einstellung zum Beruf	.270* N = 77	.305** N = 77	1 N = 77	-.147 N = 77
Betriebsgröße Koch/Köchin	.249* N = 77	.001 N = 77	-.147 N = 77	1 N = 79

Anmerkungen. * ≤ 0.05 , ** ≤ 0.01 .

Tabelle B7

Pearson-Korrelationen (BB&BV und BV)

	Mitarbeiter-orientierung	Aufgaben-orientierung	Management by Exception active	Kollegen allgemein	Kollegen Lernende	Handlungs-spielraum allgemein	Information und Mitsprache	Betriebsgrösse Koch/Köchin
Mitarbeiterorientierung	1 N = 149	.603** N = 148	.094 N = 148	.622** N = 147	.596** N = 147	.251** N = 148	.342** N = 148	.016 N = 149
Aufgabenorientierung	.603** N = 148	1 N = 151	.003 N = 149	.527** N = 148	.430** N = 150	.279** N = 150	.442** N = 151	-.008 N = 151
Management by Exception active	.094 N = 148	.003 N = 149	1 N = 150	-.003 N = 147	-.017 N = 148	.004 N = 149	.008 N = 149	-.035 N = 150
Kollegen allgemein	.622** N = 147	.527** N = 148	-.003 N = 147	1 N = 150	.597** N = 149	.307** N = 149	.398** N = 148	-.193* N = 150
Kollegen Lernende	.596** N = 147	.430** N = 150	-.017 N = 148	.597** N = 149	1 N = 151	.246** N = 150	.360** N = 150	-.122 N = 151
Handlungsspielraum allgemein	.251** N = 148	.279** N = 150	.004 N = 149	.307** N = 149	.360** N = 150	1 N = 150	.440** N = 150	.005 N = 151
Information und Mitsprache kurz	.342** N = 148	.442** N = 151	.008 N = 149	.398** N = 148	.360** N = 150	.440** N = 150	1 N = 151	.016 N = 151
Betriebsgrösse Koch/Köchin	.016 N = 149	-.008 N = 151	-.035 N = 150	-.193* N = 150	-.122 N = 151	.005 N = 151	.016 N = 151	1 157

Anmerkungen. * ≤ 0.05, ** ≤ 0.01.

B.1.2.2 Maler/in

Tabelle B8

Pearson-Korrelationen (nur BV)

	Weiterbildung	Lohn	Einstellung zum Beruf	Betriebsgröße Maler/in
Weiterbildung	1 N = 25	-.011 N = 25	-.058 N = 24	.024 N = 25
Lohn	-.011 N = 25	1 N = 25	.210 N = 24	.238 N = 25
Einstellung zum Beruf	-.058 N = 24	.210 N = 24	1 N = 25	-.120 N = 25
Betriebsgröße Maler/in	.024 N = 25	.238 N = 25	-.120 N = 25	1 N = 27

Tabelle B9

Pearson-Korrelationen (BB&BV und BV)

	Mitarbeiter-orientierung	Aufgaben-orientierung	Management by Exception active	Kollegen allgemein	Kollegen Lernende	Handlungsspielraum allgemein	Information und Mitsprache	Betriebsgröße Maler/in
Mitarbeiterorientierung	1 N = 163	.681** N = 154	.131 N = 155	.612** N = 151	.548** N = 152	.187* N = 152	.580** N = 153	.091 N = 155
Aufgabenorientierung	.681** N = 154	1 N = 155	.152 N = 155	.480** N = 152	.496** N = 152	.242** N = 152	.383** N = 154	.041 N = 155
Management by Exception active	.131 N = 155	.152 N = 155	1 N = 157	-.059 N = 153	.010 N = 154	-.040 N = 153	.004 N = 155	.007 N = 157
Kollegen allgemein	.612** N = 151	.480** N = 152	-.059 N = 153	1 N = 153	.625** N = 152	.233** N = 151	.502** N = 151	-.138 N = 153
Kollegen Lernende	.548** N = 152	.496** N = 152	.010 N = 154	.625** N = 152	1 N = 154	.110 N = 151	.480** N = 152	-.185* N = 154
Handlungsspielraum allgemein	.187* N = 152	.242** N = 152	-.040 N = 153	.223** N = 151	.110 N = 151	1 N = 153	.231 N = 152	-.017 N = 155
Information und Mitsprache kurz	.580** N = 153	.383** N = 154	.004 N = 155	.502** N = 151	.480** N = 152	.231 N = 152	1 N = 155	-.017 N = 155
Betriebsgröße Maler/in	.091 N = 155	.041 N = 155	.007 N = 157	-.138 N = 153	-.185* N = 154	-.017 N = 155	-.017 N = 155	1 N = 163

Anmerkungen. * ≤ 0.05, ** ≤ 0.01.

B.1.3 Perspektive der Lernenden

B.1.3.1 Koch/Köchin

Tabelle B10

Pearson-Korrelationen

	Mitarbeiterorientierung	Aufgabenorientierung	Management by Exception active	Kollegen allgemein	Kollegen Lernende	Arbeitsbelastung	Information und Mitsprache	Einstellung zum Beruf	Betriebsgröße Koch/Köchin
Mitarbeiterorientierung	1 N = 91	.818** N = 85	.268* N = 86	.379** N = 90	.324** N = 89	-.206 N = 86	.514** N = 91	.356** N = 89	.130 N = 85
Aufgabenorientierung	.818** N = 88	1 N = 90	.316** N = 86	.355** N = 88	.267* N = 88	-.176 N = 88	.465** N = 90	.333* N = 88	.151 N = 85
Management by Exception active	.268* N = 86	.316** N = 86	1 N = 89	-.059 N = 88	-.014 N = 85	-.041 N = 85	.157 N = 88	-.071 N = 87	-.051 N = 84
Kollegen allgemein	.379** N = 90	.355** N = 88	-.059 N = 88	1 N = 100	.702** N = 98	-.462** N = 95	.556** N = 98	.366** N = 95	-.001 N = 94
Kollegen Lernende	.324** N = 89	.267* N = 88	-.139 N = 88	.702** N = 98	1 N = 101	-.372** N = 96	.445** N = 99	.505** N = 96	.042 N = 95
Arbeitsbelastung	-.206 N = 86	-.176 N = 88	-.041 N = 85	-.462** N = 95	-.372** N = 96	1 N = 97	-.359** N = 96	-.311** N = 93	-.168 N = 91
Information und Mitsprache	.514** N = 91	.465** N = 90	.157 N = 88	.556** N = 98	.445** N = 99	-.359** N = 96	1 N = 101	.198 N = 97	.117 N = 95
Einstellung zum Beruf	.356** N = 89	.333** N = 88	-.071 N = 87	.366** N = 95	.505** N = 96	-.311** N = 93	.198 N = 97	1 N = 98	.088 N = 93
Betriebsgröße Maler/in	.130 N = 85	.151 N = 85	-.051 N = 84	-.001 N = 94	.042 N = 95	-.168 N = 91	.117 N = 95	.088 N = 93	1 N = 97

Anmerkungen. * ≤ 0.05, ** ≤ 0.01.

B.1.3.2 Maler/in

Tabelle B11

Pearson-Korrelationen

	Mitarbeiter-orientierung	Aufgabenorientierung	Management by Exception active	Kollegen allgemein	Kollegen Lernende	Arbeitsbelastung	Information und Mitsprache	Einstellung zum Beruf	Betriebsgrösse Koch/Köchin
Mitarbeiterorientierung	1 N = 116	.891** N = 115	.290** N = 113	.407** N = 113	.559** N = 115	-.430** N = 115	.746** N = 109	.432** N = 113	-.127 N = 105
Aufgabenorientierung	.891** N = 115	1 N = 117	.292** N = 113	.430** N = 114	.541** N = 115	-.398** N = 116	.663** N = 109	.425** N = 113	-.115 N = 106
Management by Exception active	.290** N = 115	.292** N = 113	1 N = 114	.126 N = 113	.156 N = 114	.071 N = 114	.180 N = 109	.095 N = 112	-.169 N = 104
Kollegen allgemein	.407** N = 113	.430** N = 114	.126 N = 113	1 N = 119	.687** N = 117	-.402 N = 119	.462** N = 111	.486** N = 115	-.245* N = 107
Kollegen Lernende	.559** N = 115	.541** N = 115	.156 N = 114	.687** N = 117	1 N = 120	-.476** N = 119	.518** N = 114	.446** N = 111	-.311** N = 108
Arbeitsbelastung	-.430** N = 115	-.398** N = 116	.071 N = 114	-.402** N = 119	-.476** N = 119	1 N = 121	-.410** N = 111	-.530** N = 113	.071 N = 109
Information und Mitsprache	.746** N = 109	.663** N = 109	.180 N = 109	.462** N = 111	.518** N = 114	-.530** N = 113	1 N = 114	.369** N = 112	-.175 N = 102
Einstellung zum Beruf	.434** N = 113	.415** N = 113	.095 N = 112	.486** N = 115	.446** N = 111	-.410** N = 111	.369** N = 112	1 N = 118	-.151 N = 106
Betriebsgrösse Maler/in	-.127 N = 105	-.115 N = 106	-.169 N = 104	-.245* N = 107	-.311** N = 108	.071 N = 109	-.175 N = 102	-.151 N = 106	1 N = 110

Anmerkungen. * ≤ 0.05, ** ≤ 0.01.

Anhang C

C.1 Ergänzungen zu den Ergebnissen

C.1.1 Berufsspezifische Unterschiede im Organisationsklima

Tabelle C1

Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen der einfaktoriellen Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung zur statistischen Prüfung der berufsspezifischen Unterschiede per ANCOVA (Perspektive Berufsbildner/innen)

Skala/Subskala	F	df1	df2	Sig.
Mitarbeiterorientierung	.093	1	122	.761
Aufgabenorientierung	.303	1	122	.583
Management by Exception active	.033	1	122	.856
Lernende	.079	1	123	.779
Kollegialität allgemein	.970	1	118	.327
Kollegialität Lernende	1.685	1	121	.197
Belastung allgemein	3.628	1	341	.058
Belastung Lernende	5.500	1	343	.020
Handlungsspielraum Lernende	.059	1	344	.808
Information und Mitsprache	1.393	1	118	.240
Weiterbildung	.595	1	339	.441
Lohn	7.569	1	328	.006
Einstellung zum Beruf	6.492	1	338	.011

Tabelle C2

Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen der einfaktoriellen Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung zur statistischen Prüfung der berufsspezifischen Unterschiede per ANCOVA (Perspektive Betriebsverantwortliche)

Skala/Subskala	F	df1	df2	Sig.
Mitarbeiterorientierung	.033	1	333	.856
Aufgabenorientierung	.022	1	335	.883
Management by Exception active	1.579	1	336	.210
Kollegialität allgemein	3.455	1	332	.064
Kollegialität Lernende	.088	1	334	.761
Handlungsspielraum allgemein	.974	1	333	.324
Information und Mitsprache kurz	.000	1	335	.983
Weiterbildung	.119	1	112	.730
Lohn	.065	1	112	.799
Einstellung zum Beruf	5.577	1	112	.020

Tabelle C3

Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen der einfaktoriellen Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung zur statistischen Prüfung der berufsspezifischen Unterschiede per ANCOVA (Perspektive Lernende)

Skala/Subskala	F	df1	df2	Sig.
Mitarbeiterorientierung	.000	1	188	.999
Aufgabenorientierung	4.865	1	189	.029
Management by Exception active	.201	1	186	.654
Kollegialität allgemein	.068	1	199	.795
Kollegialität Lernende	.045	1	201	.832
Belastung allgemein	.009	1	198	.923
Information und Mitsprache	.024	1	195	.878
Einstellung zum Beruf	2.775	1	197	.097

Tabelle C4

Mann-Whitney-U-Test Perspektive Berufsbildner Unterschiede in der Weiterbildung nach Beruf

Skala	Beruf	N	Mittlerer Rang	Rangsumme	M-W-U	p.
Weiterbildung	Koch	172	175.56	268608.00	9554.000	.001
	Maler	169	140.34	22595.00		

Tabelle C5

Mann-Whitney-U-Test Perspektive Betriebsverantwortliche Unterschiede in der Kollegialität nach Beruf

Skala	Beruf	N	Mittlerer Rang	Rangsumme	M-W-U	p.
Kollegialität allgemein	Koch	167	172.51	28810.00	13107.000	.341
	Maler	167	162.49	27135.00		
Kollegialität Lernende	Koch	168	174.32	29286.50	13133.500	.269
	Maler	168	162.68	27329.50		

Tabelle C6

Mann-Whitney-U-Test Perspektive Betriebsverantwortliche Unterschiede in der Einstellung zum Beruf nach Beruf

Skala	Beruf	N	Mittlerer Rang	Rangsumme	M-W-U	p.
Einstellung zum Beruf	Koch	87	59.40	5168.00	1009.000	.264
	Maler	27	51.37	1387.00		

C.1.2 Unterschiede im Organisationsklima nach verschiedenen betrieblichen Funktionen

Tabelle C7

Wilcoxon-Test Unterschiede in der Belastung zwischen Betriebsverantwortlichen und Berufsbildnern/-bildnerinnen Maler

Skala	Funktion	N	Mittlerer Rang	Rangsumme	Z	p.
Belastung allgemein	BV	21	9.42	56.50	-2.062	.039*
	BB	21	11.63	174.50		

Tabelle C8

Wilcoxon-Test Unterschiede in der Aufgabenorientierung zwischen Betriebsverantwortlichen und Lernenden Koch

Skala	Funktion	N	Mittlerer Rang	Rangsumme	Z	p.
Aufgabenorientierung	BV	90	35.05	1156.50	-1.757	.079
	L	90	41.97	1846.50		

Tabelle C9

Wilcoxon-Test Unterschiede in der Kollegialität Lernende zwischen Betriebsverantwortlichen und Lernenden Koch

Skala	Funktion	N	Mittlerer Rang	Rangsumme	Z	p.
Kollegialität Lernende	BV	93	24.37	463.00	-.145	.885
	L	93	19.13	440.00		

Tabelle C10

Wilcoxon-Test Unterschiede in der Aufgabenorientierung zwischen Betriebsverantwortlichen und Lernenden Maler

Skala	Funktion	N	Mittlerer Rang	Rangsumme	Z	p.
Aufgabenorientierung	BV	109	5.93	41.50	-283	.777
	L	109	8.25	49.50		

Tabelle C11

Wilcoxon-Test Unterschiede in der Kollegialität Lernende zwischen Betriebsverantwortlichen und Lernenden Maler

Skala	Funktion	N	Mittlerer Rang	Rangsumme	Z	p.
Kollegialität Lernende	BV	117	39.70	1866.00	-1.539	.124
	L	117	56.13	2694.00		

Tabelle C12

Wilcoxon-Test Unterschiede in der Kollegialität allgemein zwischen Berufsbildnern/-bildnerinnen und Lernenden Köche

Skala	Funktion	N	Mittlerer Rang	Rangsumme	Z	p.
Kollegialität allgemein	BB	55	26.35	895.50	-2.181	.029*
	L	55	25.34	430.50		

Tabelle C13

Wilcoxon-Test Unterschiede in der Belastung allgemein zwischen Berufsbildnern/-bildnerinnen und Lernenden Maler

Skala	Funktion	N	Mittlerer Rang	Rangsumme	Z	p.
Belastung allgemein	BB	105	44.62	1874.00	-1.958	.050*
	L	105	53.16	2977.00		

C.1.3 Unterschiede im Organisationsklima nach LVA

Tabelle C14

Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen der einfaktoriellen Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung zur statistischen Prüfung der Unterschiede nach LVA per ANCOVA für die Köche (Perspektive Berufsbildner/innen)

Skala/Subskala	F	df1	df2	Sig.
Mitarbeiterorientierung	1.075	1	94	.303
Aufgabenorientierung	2.326	1	94	.131
Management by Exception active	.455	1	94	.502
Lernende	3.264	1	95	.074
Kollegialität allgemein	1.876	1	91	.174
Kollegialität Lernende	2.653	1	93	.107
Belastung allgemein	.205	1	174	.652
Belastung Lernende	3.270	1	175	.072
Handlungsspielraum Lernende	2.777	1	175	.097
Information und Mitsprache	.061	1	91	.805
Weiterbildung	.082	1	170	.775
Lohn	.075	1	165	.784
Einstellung zum Beruf	.024	1	168	.878

Tabelle C 15

Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen der einfaktoriellen Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung zur statistischen Prüfung der Unterschiede per ANCOVA Köche (Perspektive Betriebsverantwortliche)

Skala/Subskala	F	df1	df2	Sig.
Mitarbeiterorientierung	.000	1	164	.995
Aufgabenorientierung	.459	1	166	.499
Management by Exception active	1.487	1	165	.224
Kollegialität allgemein	1.211	1	165	.729
Kollegialität Lernende	11.716	1	166	.001
Handlungsspielraum Allgemein	.030	1	166	.863
Information und Mitsprache kurz	.145	1	166	.703
Weiterbildung	1.959	1	83	.165
Lohn	.303	1	85	.584
Einstellung zum Beruf	.032	1	85	.859

Tabelle C16

Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen der einfaktoriellen Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung zur statistischen Prüfung der Unterschiede nach LVA per ANCOVA für die Köche (Perspektive Lernende)

Skala/Subskala	F	df1	df2	Sig.
Mitarbeiterorientierung	1.077	1	83	.302
Aufgabenorientierung	1.569	1	83	.214
Management by Exception active	.140	1	82	.709
Kollegialität allgemein	1.522	1	92	.220
Kollegialität Lernende	1.133	1	93	.290
Belastung allgemein	1.437	1	89	.234
Information und Mitsprache	.522	1	93	.472
Einstellung zum Beruf	.049	1	91	.825

Tabelle C17

Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen der einfaktoriellen Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung zur statistischen Prüfung der Unterschiede nach LVA per ANCOVA für die Maler (Perspektive Berufsbildner/innen)

Skala/Subskala	F	df1	df2	Sig.
Belastung allgemein	1.410	1	137	.237
Belastung Lernende	1.942	1	138	.166
Handlungsspielraum Lernende	.016	1	167	.900
Weiterbildung	.027	1	167	.871
Lohn	.497	1	134	.482
Einstellung zum Beruf	.245	1	168	.621

Tabelle C18

Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen der einfaktoriellen Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung zur statistischen Prüfung der Unterschiede per ANCOVA Maler (Perspektive Betriebsverantwortliche)

Skala/Subskala	F	df1	df2	Sig.
Mitarbeiterorientierung	.016	1	167	.900
Aufgabenorientierung	.863	1	167	.354
Management by Exception active	.912	1	169	.341
Kollegialität allgemein	2.986	1	165	.086
Kollegialität Lernende	.017	1	166	.896
Handlungsspielraum allgemein	.425	1	165	.515
Information und Mitsprache kurz	.057	1	167	.811

Tabelle C19

Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen der einfaktoriellen Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung zur statistischen Prüfung der Unterschiede nach LVA per ANCOVA für die Maler (Perspektive Lernende)

Skala/Subskala	F	df1	df2	Sig.
Mitarbeiterorientierung	5.251	1	103	.024
Aufgabenorientierung	5.304	1	104	.023
Management by Exception active	4.632	1	102	.034
Kollegialität allgemein	.025	1	105	.874
Kollegialität Lernende	.174	1	106	.677
Belastung allgemein	.830	1	107	.364
Information und Mitsprache	.651	1	100	.422
Einstellung zum Beruf	.031	1	104	.860

Tabelle C20

Mann-Whitney-U-Test Perspektive Betriebsverantwortliche Unterschiede in der Mitarbeiterorientierung nach LVA Köche

Skala	LVA	N	Mittlerer Rang	Rangsumme	M-W-U	p.
Mitarbeiterorientierung	Ja	81	75.59	6123.00	2802.000	.038
	Nein	85	91.04	7738.00		

