

Lehrvertragsauflösungen und die Rolle der betrieblichen Ausbildungsqualität

Lucio Negrini, Lara Forsblom, Stephan Schumann & Jean-Luc Gurtner

Zusammenfassung

Rund ein Viertel aller Lehrverträge in der Schweiz wird jährlich vorzeitig aufgelöst, was mit hohen individuellen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kosten verbunden ist. Als ein Grund für das Auftreten von Lehrvertragsauflösungen wird, in den wenigen Studien zum Thema, Ausbildungsqualität im Lehrbetrieb genannt. Im vorliegenden Beitrag wird diesem Zusammenhang gezielt nachgegangen. Grundlage der Untersuchung ist eine Stichprobe von 335 Ausbildungsbetrieben aus der deutschsprachigen Schweiz, welche Köche/Köchinnen und Maler/innen ausbilden. Die Ergebnisse zeigen, dass die betriebliche Ausbildungsqualität aus Sicht der Berufsbildner/innen in den Betrieben mehrheitlich hoch eingeschätzt wird. Die Lernenden schätzen die Ausbildungsqualität vergleichsweise niedriger, aber dennoch insgesamt positiv ein. Darüber hinaus zeigt sich ein signifikanter „Qualitätsvorsprung“ zugunsten der Köche/Köchinnen. Anhand einer Clusteranalyse kann gezeigt werden, dass eine hohe Ausbildungsqualität als eine Art Schutzfaktor gegen Lehrvertragsauflösungen angesehen werden kann.

Abstract

Each year up to 25% of apprenticeship contracts in Switzerland are terminated prematurely. Premature contract terminations (PCT) are associated with high costs for society, the company, and the persons involved. This paper aims to

Konstanzer Online-Publikations-System (KOPS)
URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-0-316408>

investigate the impact of the quality of training at the workplace on the PCT ratio. The study was conducted with 335 companies of cooks and painters from the German-speaking part of Switzerland. The results indicate that training quality at the workplace is globally seen as high but also that the evaluations differ according to the evaluators: trainees tend to evaluate the quality of their training lower than their trainers. Furthermore there are considerable differences between the two occupations: cooks evaluate their training more positively than painters. Further analysis also indicated that a good quality of training helps to avoid PCT: companies with a high quality of training have namely a lower PCT ratio.

Résumé

En Suisse, 25% de tous les contrats d'apprentissage se terminent prématurément chaque année. Il en découle des coûts élevés pour le système de formation, les jeunes et la société. Le but de cette étude est d'examiner l'impact de la qualité de la formation sur ces résiliations précoces. L'étude a été réalisée auprès de 335 entreprises suisses alémaniques actives dans la formation des cuisiniers-ères ou des peintres. Elle montre que si la qualité de la formation dans les entreprises est généralement vue comme élevée, elle est jugée plus favorablement par les formateurs que par les apprentis. De plus, des différences entre cuisiniers et peintres ont été mises en évidence: les cuisiniers ont en effet tendance à considérer la qualité de leur formation de manière plus positive que les peintres. D'autres analyses montrent aussi qu'une bonne qualité de formation aide à prévenir les ruptures de contrat d'apprentissage. En effet, on observe dans les entreprises qui présentent une bonne qualité de formation un taux plus faible de ruptures précoces de contrat d'apprentissage que chez les autres entreprises.

1 Einleitung

Mehr als zwei Drittel der Jugendlichen in der Schweiz beginnen nach der obligatorischen Schulzeit eine berufliche Grundbildung (SBFI, 2014), deren Abschluss eine wesentliche Voraussetzung für den Einstieg und die Integration in das Beschäftigungssystem darstellt (OECD, 2000; Fend, 2001; Baumeler, Ertelt & Frey, 2012; SBFI, 2014). Jedoch werden nicht alle begonnenen beruflichen Grundbildungen erfolgreich beendet. Neben einem Anteil von ca. 10% nicht bestende-

ner Lehrabschlussprüfungen lässt sich mit rund 25% eine bedeutsame Quote vorzeitig gelöster Lehrverträge beobachten (Stalder & Schmid, 2012; BFS, 2013; vgl. dazu auch den Beitrag von Lamamra & Duc in diesem Band). Nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass damit einem substanziellen Teil dieser Jugendlichen ein dauerhafter Dropout aus dem Bildungssystem droht, stehen Anstrengungen zur Vermeidung von Lehrvertragsauflösungen (LVA) auf der berufsbildungspolitischen Agenda. Daher stellt sich zwangsläufig die Frage nach den Gründen für LVA. Zwar liegen verschiedene Studien zur Ausprägung sowie zu den Ursachen und Folgen vorzeitig aufgelöster Lehrverträge vor (z.B. Bohlinger, 2002; Stalder & Schmid, 2006; Lamamra & Masdonati, 2009; Schmid, 2010), allerdings fokussieren die meisten dieser Arbeiten auf die „betroffenen“ Jugendlichen. Zum Einfluss der beteiligten institutionellen Lernorte „Berufsschule“ und „Ausbildungsbetrieb“, der Professionalität des dort tätigen Ausbildungspersonals und der Gestaltung der Lern- und Arbeitsumgebungen ist deutlich weniger bekannt. Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Beitrag der Ausprägung der Ausbildungsqualität im Lehrbetrieb und dem Zusammenhang zwischen der Ausbildungsqualität und dem Auftreten von Lehrvertragsauflösungen nachgegangen.

2 Lehrvertragsauflösungen

Mit rund 85% wählt die deutliche Mehrheit der schweizerischen Jugendlichen in der beruflichen Grundbildung die duale Ausbildungsvariante, bei der Lernende einen Vertrag mit einem Ausbildungsbetrieb abschliessen (SBFI, 2014). Mit dem Begriff „Lehrvertragsauflösung“ wird eine vorzeitige Auflösung oder Kündigung dieses Lehrvertrags bezeichnet. In der Schweiz liegt der jährliche Anteil an Lehrvertragsauflösungen wie erwähnt bei ca. 25% (Stalder & Schmid, 2012). Dabei zeigen sich jedoch grosse Unterschiede zwischen den Berufen: höhere Auflösungsquoten sind in Berufen wie z.B. Koch/Köchin (33%), Maurer/in (30%) oder Maler/in (25%) zu finden, während in Berufen wie z.B. Drogist/in (10%) oder Kaufmann/frau (12%) deutlich tiefere Auflösungsquoten zu verzeichnen sind (Stalder & Schmid, 2006). Die meisten Lehrvertragsauflösungen finden im ersten Ausbildungsjahr statt (60 bis 65%; 29% davon während der Probezeit). 25% ereignen sich im zweiten und lediglich 10% im dritten und vierten Ausbildungsjahr (Frey, Ertelt & Balzer, 2012). In dem Fall, dass die Jugendlichen nach einer LVA keine neue Ausbildung beginnen, wird der Begriff des Dropouts verwendet (Schmid, 2010). Dies betrifft ca. 25% der Jugendlichen mit einer LVA. Somit führt bei weitem nicht jede LVA zu einem Dropout. Insbesondere Jugendliche mit Dropout haben hohe individuelle „Kosten“ zu tragen, die mittel- und langfristige gehäuft

mit nur temporärer Beschäftigung oder Arbeitslosigkeit und sozialer Desintegration einhergehen (Frey, Ertelt & Balzer, 2012). Damit sind zugleich gesellschaftliche Kosten der sozialen Sicherung verbunden, die sich über die Jahre erheblich kumulieren. Nicht zu unterschätzen ist auf gesellschaftlicher Ebene der Befund, dass insbesondere in kleineren Betrieben die Ausbildungsbereitschaft nach einer erfahrenen LVA substanziiell sinkt (Stalder & Schmid, 2006). Unabhängig davon, ob eine LVA einen Dropout zur Folge hat oder nicht, entstehen den Betrieben wirtschaftliche Kosten, da die Betriebe die Investitionen in die Ausbildung der Jugendlichen und zugleich „entgangene“ Ausbildungsbeginner verlieren. Stalder und Schmid (2006) schätzen die durchschnittlichen betrieblichen Kosten für eine Lehrvertragsauflösung mit ca. 11'000 Franken. Hochgerechnet auf eine Grundgesamtheit von ca. 65.000 neuen Lernenden pro Jahr hätte dies bei einer LVA-Quote von 25% betriebliche Kosten von rund 180 Mio. Franken zur Folge.

Die Gründe für Lehrvertragsauflösungen können auf verschiedene Faktoren zurückgeführt werden (vgl. z.B. Lamamra & Masdonati, 2009; Baumeler, Ertelt & Frey, 2012). Oft scheint es dabei eine Kombination aus verschiedenen Gründen und weniger eine einzelne Ursache zu sein, die zur Auflösung führt (Stalder & Schmid, 2006; Lamamra & Masdonati, 2009). Diese können einerseits individuelle Ursachen auf Seiten der Jugendlichen, wie z.B. eine falsche Berufswahl, eine zu geringe Motivation der Jugendlichen, ungenügende Leistungen in Schule und Betrieb sein. Die Auflösungsgründe können aber auch auf der Ebene der Schule und des Betriebs verortet werden. So ist die Quote in grösseren Betrieben tiefer als in kleineren Betrieben (Amos, 1997; Stalder & Schmid, 2006). In der Literatur werden zudem Faktoren wie das Arbeitsklima im Betrieb, die Ausbildungsbedingungen oder die Selektion der Lernenden genannt (zur Selektion vgl. u.a. Forsblom, Negrini, Gurtner & Schumann, 2014). Eine wichtige Rolle bei auftretenden LVA scheinen mit Blick auf einzelne Studien die betriebliche Ausbildungsqualität und die Kompetenzen der Berufsbildner/innen zu spielen (vgl. z.B. Schöngen, 2003; Rastoldo, Amos & Davaud, 2009; Piening, Hauschildt & Rauner, 2010; Frey, Ertelt & Balzer, 2012). Dies zeigt z.B. eine Befragung des Westdeutschen Handwerkskammertages (2002): nach dieser Studie lösen mehr als ein Drittel der befragten Jugendlichen den Ausbildungsvertrag wegen der schlechten Ausbildungsqualität. Lernende mit Vertragsauflösung beurteilen dabei die pädagogischen Kompetenzen ihrer (ehemaligen) Berufsbildner/innen insgesamt kritischer als Lernende ohne Auflösung (Stalder & Schmid, 2006). Dabei handelt es sich aber lediglich um Aussagen der Lernenden über mögliche Gründe einer Lehrvertragsauflösung, deren Zusammenhänge wurden jedoch nicht empirisch streng geprüft. Zur empirischen Prüfung des Zusammenhangs zwischen Lehrvertragsauflösungen und

betrieblicher Ausbildungsqualität sowie zum Qualitätsstand in den Ausbildungsbetrieben sind kaum Studien vorhanden.

3 Betriebliche Ausbildungsqualität

Die Forschung zur betrieblichen Ausbildungsqualität hat in den letzten 15 Jahren an Bedeutung gewonnen (Gonon, 2002; Ebbinghaus, Tschöpfe & Velten, 2011; Krewerth & Beicht, 2011). Gleichwohl muss der Forschungsstand weiterhin als überschaubar, teils fragmentiert bezeichnet werden, was angesichts der Vielzahl an erlernbaren Berufen und sonstigen Bildungsgängen im beruflichen Bereich bei einer gleichzeitig geringen Anzahl entsprechender Forschungseinrichtungen nicht überrascht (Rausch, 2011).

Zum Thema „Qualität“ samt der entsprechenden Wortverbindungen wie z.B. „Qualitätssicherung“ oder „Qualitätsmanagement“ existiert eine heute kaum mehr zu überblickende Zahl an Veröffentlichungen. Die Mehrheit der Beiträge ist dabei anwendungsbezogen und kaum theoriebasiert (Gonon, 2008). Widmet man sich dem Qualitätsbegriff unter wissenschaftlicher Perspektive, so kommt man um eine begründete Reflexion der Beschaffenheit des Gegenstands kaum herum. Wichtigen Referenzcharakter haben insofern die wenigen kritisch-reflexiven Beiträge, die sich mit den konzeptuellen Zugängen zum Gegenstand auseinandersetzen. Heid (2000) legt in diesem Zusammenhang zentrale Denkvoraussetzungen für eine konzeptuelle Bestimmung von Qualität vor. Er verweist darauf, dass es sich bei Qualitätseinschätzungen letztlich immer um Zuschreibungen handelt. Im Unterschied zum häufig alltagssprachlichen Gebrauch sei Qualität eben gerade keine beobachtbare Eigenschaft oder Beschaffenheit eines Gegenstands, sondern vielmehr „das Resultat einer Bewertung der Beschaffenheit eines Objektes“ (ebd., S. 41). Diesen Beurteilungen liegen Kriterien zugrunde, die beschrieben, begründet und damit intersubjektiv nachvollziehbar sein sollten. Die Auswahl der Kriterien ist jeweils von individuellen oder kollektiven Interessen (Perspektiven) abhängig. So könnten beispielsweise Berufsbildner/innen die richtige Vermittlung von Arbeitstechniken als gute Ausbildungsqualität verstehen, während Auszubildende als eine gute Ausbildung nicht nur eine fehlerfreie Vermittlung von Arbeitstechniken, sondern auch und besonders die Vermittlungsart als Ausdruck von Qualität verstehen. Betriebsverantwortliche hingegen könnten ganz andere Kriterien in Betracht ziehen und als gute Ausbildungsqualität eine hohe Übernahmequote im Anschluss an die erfolgreich absolvierte Ausbildung betrachten. Alle diese Personen entwickeln eine spezifische Perspektive auf Qualität

und definieren diese auch anders, was dazu führt, dass sich ein deckungsgleiches Verständnis des Gegenstandes nicht etablieren kann (Ebbinghaus et al., 2011).

Im Kontext der Sicherung und Entwicklung von Ausbildungsqualität wird dabei gehäuft ein zweckorientiertes Verständnis angewendet: Ausbildungsqualität wird demzufolge nach dem Ausmass beurteilt, in dem die Ausbildung ihren Zweck erfüllt (Harvey & Green, 2000; Krewerth & Beicht, 2011). Daraus folgt, dass die „gute“ Ausbildung im Sinne einer bestimmten Methode oder eines bestimmten Stils nicht existiert, da unterschiedliche Lernziele bzw. Zwecke auch unterschiedliche Lehr-Lern-Szenarien erfordern (Helmke, 2012), oder wie Gonon (2006) betont, „[wird] Qualität vor Ort, situationsbezogen und von Fall zu Fall bestimmt“ (S. 561).

3.1 Qualität und Qualitätskriterien in der beruflichen Bildung

Folgt man einem zweckorientierten Verständnis, dann heisst das für die betriebliche Ausbildungsqualität, dass sie von den Zielen der dualen Berufsausbildung abgeleitet werden kann. In der Schweiz gilt als formalisiertes, übergeordnetes Outputziel für die berufliche Ausbildung die Vermittlung von Fähigkeiten, welche eine berufliche und persönliche Entfaltung sowie eine gelungene Integration in die Gesellschaft, insbesondere in die Arbeitswelt ermöglichen (Bundesgesetz über die Berufsbildung, 2002). Welche Input- und Prozessqualität(en) nötig ist bzw. sind, um diese Ziele zu erreichen, bleibt weitgehend offen. Um diese festzulegen, können im ersten Zugriff Ergebnisse empirischer Studien zur Relevanz bestimmter Merkmale für den Lernerfolg von Schülern und Schülerinnen beigezogen werden (Krey & Rütters, 2011). In diesen, zumeist auf den allgemein bildenden Bereich bezogenen Studien zeigen sich Faktoren wie das Klassenmanagement (z.B. Klassenführung, Planung der Aufgaben), die kognitive Aktivierung (z.B. Aufgabenschwierigkeit, Aufgabenvielfalt) und sozial-kommunikative Aspekte (z.B. Feedback, Unterstützung) als Merkmale, welche die Lernzuwächse der Schüler und Schülerinnen beeinflussen (Wang, Haertel & Walberg, 1993; Marzano, Gaddy & Dean, 2000; Seidel & Shavelson, 2007; Hattie, 2009; Künsting, Billich & Lipowsky, 2009; Kunter & Voss, 2011; Kunter, Klusmann, Baumert, Richter, Voss & Hachfeld, 2013). Die Forschung zu den Faktoren, welche das Lernen am betrieblichen Ausbildungsplatz begünstigen, ist hingegen eher bescheiden (Nickolaus, 2009). Eine konzeptuelle Klärung des Konstrukts der Qualität beruflicher Bildung kann aber nur dann sinnvoll erfolgen, wenn in den Arbeiten die Besonderheiten der beruflichen Bildung eine angemessene Berücksichtigung finden.

Vor diesem Hintergrund ist es überraschend, dass sich die bisherige Diskussion zur „Qualität in der beruflichen Bildung“ im Wesentlichen nicht von der „allgemeinen“ Diskussion zur Qualität im Bildungswesen unterscheidet. Ohne eine angemessene Berücksichtigung der Spezifika der betrieblichen Ausbildung wird jedoch eine entsprechende Qualitätskonzeption einseitig bleiben oder zumindest wesentliche Aspekte unterschätzen.

Zu den Studien, welche die Spezifika beruflicher Bildung zu berücksichtigen versuchen, gehört die Untersuchung von Frieling, Bernard und Bigalk (2006). Gestützt auf Theorien der Lern- und Arbeitspsychologie betrachten sie aufgabenorientierte Merkmale (z.B. Variabilität und Komplexität der Aufgaben), Elemente des Tätigkeitsspielraums (z.B. der Anteil an Selbständigkeit und/oder die Handlungsfreiheit der Lernenden) sowie soziale Aspekte wie Kommunikation, Feedback oder Kooperation als relevant für die betriebliche Ausbildungsqualität (Frieling et al., 2006). Ähnliche Merkmale werden auch von Zimmermann, Müller und Wild (1994) in ihrem „Mannheimer Inventar zur Erfassung betrieblicher Ausbildungssituationen (MIZEBA)“ genannt. Dabei kommen unter anderem das Arbeitsklima, die soziale Einbindung, die Komplexität der Arbeitsaufgaben und die Autonomie der Lernenden als wichtige Merkmale, welche die Ausbildungsqualität fördern, vor (Zimmermann et al., 1994). Eine neuere Studie legen Velten und Schnitzler (2012) vor, in dem sie ein Inventar zur betrieblichen Ausbildungsqualität (IBAQ) entwickeln, das von acht Dimensionen der Qualität ausgeht. Auch dieses Instrumentarium beinhaltet Elemente der Arbeitsaufgaben (z.B. die Skalen Arbeitsaufgaben, Bedeutsamkeit und Handlungsspielraum) und sozial-kommunikative Aspekte (z.B. die Skalen „Kollegen“ und „Feedback“) (Velten & Schnitzler, 2012). In der Schweiz hat sich u.a. die Gruppe um Oser mit der betrieblichen Ausbildungsqualität befasst, wenngleich sich die Arbeiten primär auf die Kompetenzen von Berufsbildnern und Berufsbildnerinnen konzentrieren, die eine gute Ausbildungsqualität ermöglichen sollten (Oser, 2013). Mittels einer Quasi-Delphi-Technik haben sie berufsspezifische Kompetenzprofile formuliert. Dieses Verfahren zielt somit nicht auf die Bestimmung von Qualitätsmerkmalen einer erfolgreichen betrieblichen Ausbildung i.e.S., sondern eher auf die Bestimmung der Kompetenzen der Berufsbildner/innen, die eine gute betriebliche Ausbildung ermöglichen sollten. Eine weitere Studie, die sich mit der Ausbildungsqualität in der Schweizerischen Berufsbildung befasst, stammt von Häfeli, Kraft & Schallberger (1988). Um den Einfluss der Berufsbildung auf die Persönlichkeitsentwicklung im Jugendalter zu untersuchen, wurde ein heuristisches Schema von potentiell entwicklungsrelevanten Merkmalen der Arbeits- und Ausbildungssituation spezifiziert. Basierend auf der Befragung von Jugendlichen und berufskundlichen Experten (Berufsinspektoren, Dozenten psychologischer Berufskun-

de, Berufsberater, etc) sowie der Analyse der Reglemente und Statistiken konnten fünf Merkmalsbereiche ermittelt werden (Arbeitsinhalt und -bedingungen, soziale Situation am Arbeitsplatz, Ausbildungssituation, berufliche Entwicklungschancen sowie gesellschaftliche Anerkennung).

4 Empirischer Forschungsstand zum Stand der Ausbildungsqualität in den Betrieben und deren Zusammenhang mit Lehrvertragsauflösungen

Über den aktuellen Stand der Ausbildungsqualität in den Betrieben liegen nur wenige belastbare Daten vor. In Deutschland existieren neben einigen regionalen Studien (z.B. Heinemann & Rauner, 2008; Quante-Brandt & Grabow, 2008) nationale Erhebungen des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) (Deutscher Gewerkschaftsbund, 2012) oder des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB) (Beicht, Krewerth, Eberhard & Granato, 2009; Ebbinghaus, 2009; Krewerth & Beicht, 2011). Für die Schweiz fehlen derartig breit abgestützte Daten weitgehend. Eine Ausnahme bildet die allerdings mehr als 30 Jahre alte Studie von Häfeli, Frischknecht und Stoll (1981), bei der es sich um die erste breit angelegte Lernendenuntersuchung in der Schweiz handelt, welche u.a. Aspekte der Ausbildungsqualität untersucht. Ein Vergleich der Ausbildungsqualität zwischen den verschiedenen Forschungsarbeiten ist jedoch nicht ohne weiteres möglich. Erstens, weil einige Studien die Perspektive der Auszubildenden untersuchen, während andere diejenige der Berufsbildner/innen in den Blick nehmen. Arbeiten, die mehrere Perspektiven einbeziehen, sind hingegen nur vereinzelt anzutreffen (z.B. Ebbinghaus, Krewerth & Loter, 2010). Zweitens, weil die Qualität je nach Studie unterschiedlich definiert und erhoben wurde. So setzen sich einige Studien vor allem mit der inputbezogenen Qualität (z.B. fachliche Qualifikation der Ausbilder/innen) auseinander, während andere Studien die prozessbezogene (z.B. Verhalten der Ausbilder/innen) oder die outputbezogene Qualität (z.B. erreichter Abschluss oder Abbruchrate der Auszubildenden) untersucht haben (Ebbinghaus et al., 2011). Trotz dieser Limitationen zeigt der Forschungsstand, dass sowohl Berufsbildner/innen als auch die Lernenden die Ausbildungsqualität im Betrieb als eher befriedigend bis gut einschätzen. So zeigen Heinemann und Rauner (2008) in ihrer Untersuchung, dass 10% der von ihnen untersuchten Betriebe sich eine Note besser als „gut“ geben und 50% sich eine Note zwischen „gut“ und „befriedigend“ geben. Lediglich 5% schätzen die eigene Qualität schlechter als „ausreichend“ ein. Beicht et al. (2009) können ähnliche Ergebnisse aus Sicht der Lernenden identifizieren. So sind für knapp ein Viertel der Auszubildenden (24%) die Kriterien einer

guten Ausbildung „sehr stark“ und für mehr als die Hälfte der Auszubildenden (53%) „eher stark“ erfüllt. Etwas über ein Fünftel (21%) hält die Qualitätskriterien für „eher wenig“ erfüllt und lediglich ein Prozent der Auszubildenden ist der Ansicht, dass die Qualitätsanforderungen nur gering umgesetzt werden.

Betrachtet man diese in Deutschland erhobenen Daten genauer, dann ergibt sich ein heterogenes Bild mit teilweise erheblichen Unterschieden zwischen den Ausbildungsberufen und zwischen Gross- und Kleinbetrieben. Überaus positiv bewerten die angehenden Bankkaufleute ihre Ausbildungssituation sowie die Auszubildenden in der Industriemechanik, die Mechatroniker/innen und die Industriekaufleute, während Auszubildende im Hotel- und Gaststättenbereich wie Köche/Köchinnen, Hotel- und Restaurantfachleute die betriebliche Ausbildungsqualität negativer bewerten und von schlechteren fachlichen Anleitungen, permanent vielen Überstunden und dem Eindruck, ausgenutzt zu werden, berichten. Nochmals ungünstiger als Köche/Köchinnen bewerten die Maler/innen, Tischler/innen und Fachverkäufer/innen im Lebensmittelhandwerk die Ausbildungsqualität in ihren Betrieben (Deutscher Gewerkschaftsbund, 2012). Ähnliche Ergebnisse sind in der Studie von Beicht und Kollegen (2009) zu finden. Auch in diesem Fall wurden in den Berufen Bankkaufmann/-frau und Industriemechaniker/innen die höchsten Werte beobachtet, während Fachverkäufer/innen im Lebensmittelhandwerk, Köche/Köchinnen und Maler/innen niedrigere Werte erreichten (Beicht et al., 2009). Diese berufsspezifischen Unterschiede sind auch für die Schweiz durchaus zu erwarten und werden mit Blick auf Köche/Köchinnen und Maler/innen in diesem Beitrag untersucht. Bei der Bewertung der Ausbildungsqualität spielt wiederkehrend die Betriebsgrösse eine zentrale Rolle. So wird die Qualität in Grossbetrieben (mehr als 500 Beschäftigte) besser als in Kleinbetrieben eingeschätzt (Quante-Brandt & Grabow, 2008; Krewerth & Beicht, 2011; Deutscher Gewerkschaftsbund, 2012). Auch Heinemann und Rauner (2008) haben die höheren Werte in Grossbetrieben gefunden. Der Befund lässt sich i.d.R. dadurch erklären, dass in grösseren Betrieben oftmals eigenständige Ausbildungsabteilungen existieren, die die Ausbildungsbedingungen professioneller gestalten. Für die Schweiz sind ähnliche Befunde bzgl. der Betriebsgrösseneffekte zu erwarten, wenngleich zu berücksichtigen ist, dass der Anteil an Grossbetrieben in der betrieblichen Ausbildung in der Schweiz deutlich geringer als in Deutschland ist.

Ebbinghaus und Kollegen (2010) berücksichtigen die Perspektiven der Berufsbildner/innen und der Lernenden. Hier wird ersichtlich, dass die Qualitätsbeurteilungen der Ausbilder/innen und diejenigen der Auszubildenden stark divergieren. Die Einschätzungen der Berufsbildner/innen fallen positiver aus als die der Auszubildenden. Dies ist der Fall sowohl bei der Qualitätsdimension „mate-

rielle Ausstattung“ als auch bei „Ausbildungsgestaltung“ und bei „Kompetenzen der Ausbilder/innen“. Die grössten Unterschiede sind jedoch bei der Beurteilung zur Dimension „Überwachung und Feedback“ zu finden. Nach den Auszubildenden kommen Feedback und Lob für gute Arbeit seltener vor, während Ausbilder/innen der Ansicht sind, dass Feedbacks und Lob regelmässig geäussert werden. Dass Selbst- und die Fremdbewertungen von Qualitätsmerkmalen nicht übereinstimmen, ist ein bekanntes Phänomen (Clausen, 2002). Feldman (1989) zeigt beispielsweise in einer Metaanalyse, dass die Korrelationen zwischen der Qualitätsbeurteilung von Hochschullehrern und Hochschullehrerinnen und derjenigen der Studierenden je nach Qualitätsaspekt zwischen 0.15 und 0.42 liegen. Dabei hat die Sicht der Lernenden die höchste prädiktive Validität für schulische Entwicklungsverläufe (z.B. Schulerfolg) (Clausen, 2002). Fauth, Rieser, Decristan, Klieme und Buettner (2013) haben in ihrer Studie neben der Perspektive der Lehrpersonen und der Perspektive der Schüler und Schülerinnen auch eine dritte Perspektive von externen Beobachtenden berücksichtigt. In dieser Studie zeigte die Beobachterperspektive die höchste prädiktive Validität für die Lernergebnisse der Schüler und Schülerinnen.

Die insgesamt geringe Zahl an Studien zur betrieblichen Ausbildungsqualität hat auch zur Konsequenz, dass zu den Zusammenhängen zwischen Merkmalen der Ausbildungsqualität und dem Auftreten von LVA noch wenig bekannt ist. Einige Studien, die ehemalige Lernende nach den Gründen einer LVA gefragt haben, zeigen aber, dass die Ausbildungsqualität sowie die Fähigkeiten und Kenntnisse der Berufsbildner/innen oft als wichtiger Grund für eine Lehrvertragsauflösung angegeben werden (Schöngen, 2003; Rastoldo, Amos & Davaud, 2009; Piening, Hauschildt & Rauner, 2010; Frey, Ertelt & Balzer, 2012). Eine mangelhafte Anleitung durch den/die Berufsbildner/Berufsbildnerin bei der Arbeit, die Überforderung oder die Unterforderung der Lernenden sowie die monotonen oder fachfremden Tätigkeiten im Beruf können ein wichtiger Grund für die Auflösung des Lehrvertrags sein (Schöngen, 2003; Stalder & Schmid, 2006; Piening, Hauschildt & Rauner, 2010; Schmid, 2010; Frey, Ertelt & Balzer, 2012). Im schulischen und tertiären Kontext liegen hingegen umfassendere Befunde zum Zusammenhang zwischen Unterrichtsqualität bzw. Hochschulqualität und dem Bildungsgangabbruch vor. Den Schulen und deren Qualität wird dabei eine wichtige Rolle bei Dropouts zugesprochen (vgl. z.B. Lee & Burkam, 2003; Ricking, 2003; Stamm, 2006; Ricking, Schulze & Wittrock, 2009). Basierend auf diesen Aussagen und Ergebnissen kann vermutet werden, dass die Ausbildungsqualität eine substanzielle Rolle für das Auftreten von LVA spielt. Ein Zusammenhang kann aber lediglich angenommen werden, da bisher kaum empirische Studien dazu existieren.

5 Forschungsfragen

Vor dem oben skizzierten Hintergrund sollen im empirischen Teil des vorliegenden Beitrags die folgenden Forschungsfragen beantwortet werden:

1. Wie ist die betriebliche Ausbildungsqualität in Deutschschweizer Betrieben, die in den Berufen „Maler/in“ bzw. „Koch/Köchin“ ausbilden, ausgeprägt?
2. In wie weit unterscheidet sich die Ausbildungsqualität aus Sicht der Berufsbildner/innen von der Perspektive der Lernenden?
3. Welche berufsspezifischen Unterschiede lassen sich beobachten?
4. Lassen sich Zusammenhänge zwischen der Ausbildungsqualität und dem Auftreten von Lehrvertragsauflösungen beobachten?

6 Methode

6.1 Untersuchungsdesign und Stichprobe

Grundlage für die Analysen der vorliegenden Arbeit bilden die Daten des vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) in der Zeit von Mai 2012 bis Januar 2015 geförderten Forschungsprojekts STABIL (Stabile Lehrverträge – die Rolle des Ausbildungsbetriebs). Dabei handelt es sich um ein querschnittlich angelegtes Kooperationsprojekt der Universitäten Fribourg (Schweiz) und Konstanz (Deutschland). Die Stichprobe besteht aus 335 Ausbildungsbetrieben, welche in den Berufen Koch/Köchin ($N = 165$) und Maler/Malerin ($N = 170$) ausbilden. Die Stichprobe wurde aus einer von den kantonalen Berufsbildungsämtern in anonymisierter Form (bekannt waren nur die Betriebsnummern, nicht aber Name und Adresse der Betriebe) zur Verfügung gestellten Grundgesamtheit von 3.976 Lehrbetrieben, die zwischen August 2010 und März 2012 in den Berufen „Koch/Köchin“ bzw. „Maler/-in“ ausgebildet haben, entnommen. Primäres Ziel der STABIL-Studie ist es, zu untersuchen, ob sich Betriebe mit LVA und Betriebe ohne LVA in Hinsicht auf eine Reihe von betrieblichen Merkmalen sowie Merkmale der Berufsbildner/innen und Betriebsverantwortlichen unterscheiden. Deshalb erfolgte die Ziehung stratifiziert nach den Merkmalen Beruf, Lehrvertragsauflösung zwischen August 2010 und März 2012 (Ja/Nein), Kanton sowie nach Betriebsgrösse. Die 1.198 ursprünglich gezogenen Betriebe wurden durch die kantonalen Berufsbildungsämter kontaktiert. 426 Betriebe haben sich zur Teilnahme bereit erklärt und dem Forschungsteam ihre Kontaktdaten bekannt gegeben. Von diesen haben letztendlich 335 Betriebe an der Untersuchung teil-

genommen (Rücklaufquote von 28%). Befragt wurden Berufsbildner/innen und Betriebsverantwortliche, wobei die Angaben der Betriebsverantwortlichen im vorliegenden Beitrag unberücksichtigt bleiben. Weiterhin wurden 225 Auszubildende aus 157 Betrieben befragt, die zum Zeitpunkt der Befragung einen Lehrvertrag hatten. Für 178 Betriebe liegen somit keine Daten der Lernenden vor.

Tabelle 1 Merkmale der Berufsbildner/innen.

Beruf	Geschlecht		Alter		Erfahrung in der Ausbildung (Jahre)	
	Männlich	Weiblich	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Koch	137	28	44.5	9.7	16.0	9.8
Maler	157	13	45.1	8.8	15.8	9.0
Total	294	41	44.8	9.3	15.9	9.4

Tabelle 2 Merkmale der Auszubildenden.

Beruf	Lehrjahr			Geschlecht		Alter	
	1. LJ	2. LJ	3. LJ	Männlich	Weiblich	<i>M</i>	<i>SD</i>
Koch	36	34	31	43	60	19.1	4.6
Maler	47	38	36	53	69	18.4	2.5
Total	83	72	67	96	129	18.7	3.6

Tabelle 3 Merkmale der Betriebe.

Beruf	LVA		Betriebsgrösse						
	Ja	Nein	1-5	6-10	11-25	26-50	51-100	101-250	>250
Koch	63	102	6	23	44	25	28	20	18
Maler	73	97	52	58	43	11	5	0	1
Total	136	199	58	81	87	36	33	20	19

Die Stichprobe der Berufsbildner/innen besteht grösstenteils aus Männern (88%, vgl. Tabelle 1). Bei den Köchen/Köchinnen sind die Frauen dabei stärker vertreten (17%) als bei den Malern/Malerinnen (8%). In Bezug auf das Alter und die Erfahrung als Berufsbildner/in bestehen keine substantziellen Unterschiede zwischen den beiden Berufen. Das Durchschnittsalter der befragten Ausbilder/innen beträgt rund 45 Jahre, die Erfahrungszeit im Durchschnitt rund 15 Jahre. Im Unterschied zu den Berufsbildner/innen fällt das Geschlechtsverhältnis der Lernenden zugunsten der weiblichen Auszubildenden aus. In beiden Berufen hat es mehr weibliche als männliche Auszubildende (42.6% männlich; 57.3% weiblich). Das Durchschnittsalter beträgt rund 19 Jahre.

Bezüglich der Betriebsgrösse zeigen sich berufsspezifische Unterschiede (vgl. Tabelle 3). So werden Köche/Köchinnen öfter als Maler/innen in grösseren Betrieben ausgebildet. Mehr als die Hälfte (56%) der „Kochbetriebe“ haben 26 oder mehr Mitarbeitende (i.d.R. Hotels und Spitäler), während bei den Malern/Malerinnen nur 10% der Betriebe 26 oder mehr Mitarbeitende haben. Die Mehrheit (64.7%) der Malerbetriebe haben weniger als 11 Angestellte. In Tabelle 3 ist weiter ersichtlich, dass 136 Betriebe eine LVA in der Zeit zwischen August 2010 und März 2012 hatten, während 199 Betriebe keine LVA in dieser Periode gehabt haben.

6.2 Erhebungsinstrumente

Die Ausbildungsqualität wurde mit einem Fragebogen erfasst, welcher sich an den Instrumenten von Thiel und Achterberg (2006) sowie Velten und Schnitzler (2012) orientiert. Die vier erfassten Qualitätsdimensionen sind:

- Planung der Ausbildungsaktivitäten (3 Items; $\alpha=.71$; Bsp. „Ich plane die Ausbildungseinheiten im Voraus“)
- Unterstützung von Vernetzung und Selbstregulation (7 Items; $\alpha=.76$; Bsp. „Ich gebe Aufträge und Aufgaben, mit denen die Auszubildenden selbständig arbeiten/üben können“)
- Kognitive Aktivierung (7 Items; $\alpha=.79$; Bsp. „Ich Sorge dafür, dass den Auszubildenden abwechslungsreiche Arbeitsaufgaben gestellt werden“)
- Feedback (6 Items; $\alpha=.86$; Bsp. „Ich gebe den Auszubildenden regelmässig Rückmeldungen über ihre Arbeitsergebnisse“).

Im Rahmen der Auswertung wird aus Gründen der Vereinfachung teils auch auf die Skala „Ausbildungsqualität (Gesamt)“ ($\alpha=.83$) zurückgegriffen, welche alle

Items der vier Subskalen umfasst. Die Befragten mussten für jedes Item auf einer siebenstufigen Skala von „1=Trifft gar nicht zu“ bis „7=Trifft völlig zu“ angeben, zu welchem Grad sie den Aussagen zustimmten. Höhere Werte drücken dementsprechend eine hohe Ausbildungsqualität aus et vice versa.

Die Auszubildenden beantworteten die gleichen Fragen mit perspektivenge-
spiegelter Formulierung (z.B. „Der/die Berufsbildner/in plant die Ausbildungseinheiten im Voraus“). Die Reliabilitäten liegen auch hier im guten Bereich und betragen $\alpha=.78$ für die Skala „Planung der Ausbildungsaktivitäten“, $\alpha=.83$ für die Skala „Unterstützung von Vernetzung und Selbstregulation“ und $\alpha=.92$ für die Skala „kognitive Aktivierung“, für die Skala „Feedback“ und für die Skala „Ausbildungsqualität (Gesamt)“.

7 Ergebnisse

Bevor die zentralen Ergebnisse zur Rolle der betrieblichen Ausbildungsqualität beim Auftreten von Lehrvertragsauflösungen dargestellt werden, werden einleitend die deskriptiven Ergebnisse zur Ausbildungsqualität in den Betrieben aus der Sicht der Berufsbildner/innen und der Lernenden differenziert nach Berufen präsentiert.

7.1 Ausbildungsqualität aus Sicht der Berufsbildner/innen und der Lernenden

Die deskriptiven Auswertungen zeigen, dass die Berufsbildner/innen die betriebliche Ausbildungsqualität mehrheitlich positiv bis sehr positiv einschätzen (vgl. Tabelle 4). Die Mittelwerte der Gesamtskala und der Subskalen liegen in einem hohen Bereich. Stellt man dem die Wahrnehmungen der Lernenden gegenüber, so zeigt sich zwar ebenfalls eine in der Tendenz positive Ausbildungsqualität, jedoch ist die Sichtweise deutlich kritischer. Ausser im Hinblick auf die Dimension der kognitiven Aktivierung fallen die Berichte der Lernenden signifikant bei mittlerer, teils grosser Effektstärke (Cohen's d) ungünstiger aus. Am stärksten divergieren die Wahrnehmungen bezüglich der Vergabe von Feedback durch die Berufsbildner/innen. Auffällig ist zudem die deutlich höhere Streuung der Angaben der Lernenden. Für diese Analyse wurden nur die Fälle berücksichtigt, für die sowohl für die Berufsbildner/innen als auch für die Lernenden Daten aus dem gleichen Betrieb vorlagen. Aus diesem Grund weicht die N -Zahl von der im Abschnitt 6 genannten Anzahl ab.

Tabelle 4 Ausbildungsqualität aus Sicht der Berufsbildner/innen und der Lernenden (Gruppenvergleich via *t*-Tests).

Qualitätsaspekte	Befragte	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>T</i>	<i>d</i>																																									
Qualität (Gesamt)	Berufsbildner	187	5.54	.61	5.601***	.53																																									
	Lernende	187	5.07	1.11			Planung der Ausbildungsaktivitäten	Berufsbildner	194	5.34	.97	4.968***	.46	Lernende	194	4.78	1.41	Unterstützung von Vernetzung und Selbstregulation	Berufsbildner	200	5.68	.54	6.086***	.58	Lernende	200	5.21	1.00	Kognitive Aktivierung	Berufsbildner	202	5.51	.59	.865	.08	Lernende	202	5.44	1.10	Feedback	Berufsbildner	200	5.61	.75	8.674***	.77	Lernende
Planung der Ausbildungsaktivitäten	Berufsbildner	194	5.34	.97	4.968***	.46																																									
	Lernende	194	4.78	1.41			Unterstützung von Vernetzung und Selbstregulation	Berufsbildner	200	5.68	.54	6.086***	.58	Lernende	200	5.21	1.00	Kognitive Aktivierung	Berufsbildner	202	5.51	.59	.865	.08	Lernende	202	5.44	1.10	Feedback	Berufsbildner	200	5.61	.75	8.674***	.77	Lernende	200	4.75	1.40								
Unterstützung von Vernetzung und Selbstregulation	Berufsbildner	200	5.68	.54	6.086***	.58																																									
	Lernende	200	5.21	1.00			Kognitive Aktivierung	Berufsbildner	202	5.51	.59	.865	.08	Lernende	202	5.44	1.10	Feedback	Berufsbildner	200	5.61	.75	8.674***	.77	Lernende	200	4.75	1.40																			
Kognitive Aktivierung	Berufsbildner	202	5.51	.59	.865	.08																																									
	Lernende	202	5.44	1.10			Feedback	Berufsbildner	200	5.61	.75	8.674***	.77	Lernende	200	4.75	1.40																														
Feedback	Berufsbildner	200	5.61	.75	8.674***	.77																																									
	Lernende	200	4.75	1.40																																											

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

7.2 Berufsspezifische Analysen

Unter berufsspezifischer Perspektive wird deutlich, dass sowohl aus der Perspektive der Berufsbildner/innen als auch aus der Sicht der Lernenden die Ausbildungsqualität von den Köchen/Köchinnen höher eingeschätzt wird (vgl. Tabellen 5 und 6). Die Unterschiede sind ausser im Hinblick auf die Skala „Unterstützung von Vernetzung und Selbstregulation“ signifikant, die Effektstärken liegen im kleinen bis mittleren Bereich, wobei der erhebliche Vorsprung bzgl. der Planung der Ausbildungsaktivitäten, aber auch derjenige hinsichtlich des Feedbacks ins Auge fällt. Da sich aber Koch- und Malerbetriebe in der Betriebsgrösse unterscheiden und da aus der Literatur bekannt ist, dass die betriebliche Ausbildungsqualität typischerweise mit der Betriebsgrösse kovariert, wurde zusätzlich eine Kovarianzanalyse mit Kontrolle der Betriebsgrösse gerechnet. Die Ergebnisse der Kovarianzanalyse zeigen signifikante Unterschiede in den gleichen Dimensionen der Ausbildungsqualität wie bei dem *t*-Test (tabellarisch nicht dargestellt).

Tabelle 5 Berufsspezifische Unterschiede der Ausbildungsqualität (Sicht der Berufsbildner/innen).

Qualitätsaspekte	Beruf	N	M	SD	T	d																																									
Qualität (Gesamt)	Koch	160	5.66	.49	4.154***	.47																																									
	Maler	157	5.41	.58			Planung der Ausbildungsaktivitäten	Koch	164	5.55	.68	5.132***	.57	Maler	158	5.07	.98	Unterstützung von Vernetzung und Selbstregulation	Koch	162	5.66	.58	.846	.10	Maler	157	5.60	.57	Kognitive Aktivierung	Koch	165	5.59	.55	2.455*	.27	Maler	158	5.44	.58	Feedback	Koch	163	5.79	.60	3.650***	.40	Maler
Planung der Ausbildungsaktivitäten	Koch	164	5.55	.68	5.132***	.57																																									
	Maler	158	5.07	.98			Unterstützung von Vernetzung und Selbstregulation	Koch	162	5.66	.58	.846	.10	Maler	157	5.60	.57	Kognitive Aktivierung	Koch	165	5.59	.55	2.455*	.27	Maler	158	5.44	.58	Feedback	Koch	163	5.79	.60	3.650***	.40	Maler	159	5.53	.70								
Unterstützung von Vernetzung und Selbstregulation	Koch	162	5.66	.58	.846	.10																																									
	Maler	157	5.60	.57			Kognitive Aktivierung	Koch	165	5.59	.55	2.455*	.27	Maler	158	5.44	.58	Feedback	Koch	163	5.79	.60	3.650***	.40	Maler	159	5.53	.70																			
Kognitive Aktivierung	Koch	165	5.59	.55	2.455*	.27																																									
	Maler	158	5.44	.58			Feedback	Koch	163	5.79	.60	3.650***	.40	Maler	159	5.53	.70																														
Feedback	Koch	163	5.79	.60	3.650***	.40																																									
	Maler	159	5.53	.70																																											

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

Tabelle 6 Berufsspezifische Unterschiede der Ausbildungsqualität (Sicht der Lernenden).

Qualitätsaspekte	Beruf	N	M	SD	T	d																																									
Qualität (Gesamt)	Koch	92	5.24	1.01	2.222*	.33																																									
	Maler	99	4.88	1.17			Planung der Ausbildungsaktivitäten	Koch	95	5.09	1.25	3.082**	.44	Maler	104	4.49	1.48	Unterstützung von Vernetzung und Selbstregulation	Koch	95	5.27	.96	.803	.12	Maler	108	5.15	1.03	Kognitive Aktivierung	Koch	97	5.60	.97	2.023*	.29	Maler	107	5.29	1.19	Feedback	Koch	94	5.04	1.26	2.884**	.41	Maler
Planung der Ausbildungsaktivitäten	Koch	95	5.09	1.25	3.082**	.44																																									
	Maler	104	4.49	1.48			Unterstützung von Vernetzung und Selbstregulation	Koch	95	5.27	.96	.803	.12	Maler	108	5.15	1.03	Kognitive Aktivierung	Koch	97	5.60	.97	2.023*	.29	Maler	107	5.29	1.19	Feedback	Koch	94	5.04	1.26	2.884**	.41	Maler	109	4.49	1.44								
Unterstützung von Vernetzung und Selbstregulation	Koch	95	5.27	.96	.803	.12																																									
	Maler	108	5.15	1.03			Kognitive Aktivierung	Koch	97	5.60	.97	2.023*	.29	Maler	107	5.29	1.19	Feedback	Koch	94	5.04	1.26	2.884**	.41	Maler	109	4.49	1.44																			
Kognitive Aktivierung	Koch	97	5.60	.97	2.023*	.29																																									
	Maler	107	5.29	1.19			Feedback	Koch	94	5.04	1.26	2.884**	.41	Maler	109	4.49	1.44																														
Feedback	Koch	94	5.04	1.26	2.884**	.41																																									
	Maler	109	4.49	1.44																																											

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

7.3 Zusammenhänge zwischen Ausbildungsqualität und LVA

Um die Zusammenhänge zwischen der Ausbildungsqualität und dem Auftreten von LVA zu untersuchen, wurde im ersten Schritt ein Gruppenvergleich durchgeführt. Dabei wurde die Gruppe von Betrieben mit LVA (im Zeitraum zw. August 2010 und März 2012) der Gruppe von Betrieben ohne LVA im genannten Zeitraum gegenüber gestellt. Die Ergebnisse dieses mittels *t*-Tests durchgeführten Gruppenvergleichs weisen weder unter Berücksichtigung der Perspektive der Berufsbildner/innen noch derjenigen der Lernenden signifikante Unterschiede aus (tabellarisch nicht gezeigt). Dieses Ergebnis ist insofern überraschend, als dass nach dem allerdings lückenhaften Forschungsstand ein Zusammenhang zwischen der Ausbildungsqualität und dem Auftreten von LVA durchaus nicht unerwartet gewesen wäre. Aufgrund der Komplexität der Thematik (Stichwort: multiple Faktorenbündel) vermuten wir jedoch, dass dieser Zusammenhang im Gesamtkontext mit anderen Merkmalen des Betriebs betrachtet werden sollte. Um der Relation zwischen Ausbildungsqualität und den LVA näher auf den Grund zu gehen, wurde daher eine Two-step-Clusteranalyse durchgeführt. Die Clusteranalyse ermöglicht es, die untersuchten Objekte so zu gruppieren, dass sie innerhalb der Gruppen (Cluster) möglichst gleich sind und zwischen den Gruppen möglichst unterschiedlich. Um ein differenziertes Qualitätsbild einfließen lassen zu können, wurden für die Clusterbildung die vier Skalen der Ausbildungsqualität (Planung, Unterstützung von Vernetzung und Selbstregulation, kognitive Aktivierung und Feedback) und die Variable Lehrvertragsauflösungsquote (Anzahl LVA durch Gesamtanzahl der ausgebildeten Lernenden im betrachteten Zeitraum) aus der Sicht der Berufsbildner/innen verwendet. Die optimale Clusteranzahl wurde nicht vorgegeben, sondern im Rahmen der statistischen Analysen von der Prozedur automatisch bestimmt. Die Two-step-Clusteranalyse erfolgte in zwei Schritten. Im ersten Schritt wurden die Fälle in Pre-Cluster vorverdichtet. Dabei wurden die Fälle nacheinander analysiert und es wurde entschieden, ob der jeweils aktuelle Fall einem der vorhandenen Pre-Cluster hinzugefügt wird oder auf der Basis des Distanzkriteriums (in diesem Fall Log-Likelihood) ein neues Pre-Cluster angelegt wird. Im zweiten Schritt wurden die Pre-Cluster mittels der hierarchisch-agglomerativen Methode zusammengefasst, bis alle Pre-Cluster zur „besten“ Anzahl von Clustern fusionierten. Die Bestimmung der „besten“ Clusteranzahl erfolgte anhand des Bayes-Informationskriteriums (BIC) (Schendera, 2010). Das Ergebnis zeigt eine stabile Drei-Cluster-Lösung. Der Silhouetten-Kohäsions- und Trennungsmesswert dieser Lösung lag im guten Bereich. Um die Stabilität der Clusterlösung zu prüfen, wurde weiter eine Doppelkreuzvalidierung

durchgeführt (Bortz & Schuster, 2010), welche ebenfalls gute Ergebnisse zeigte. Als letztes Gütekriterium wurde eine Diskriminanzanalyse durchgeführt, welche 94% der Fälle korrekt klassifizieren konnte. Die Clusteranalyse wurde auch getrennt nach den Berufen durchgeführt. Sowohl bei den Köchen/Köchinnen als auch bei den Malern/Malerinnen wurde eine Drei-Cluster-Lösung erzielt, die sich nicht von der Drei-Cluster-Lösung der Analyse mit beiden Berufen zusammen unterscheidet. Für die Clusteranalyse wurde daher entschieden, beide Berufe gemeinsam zu betrachten.

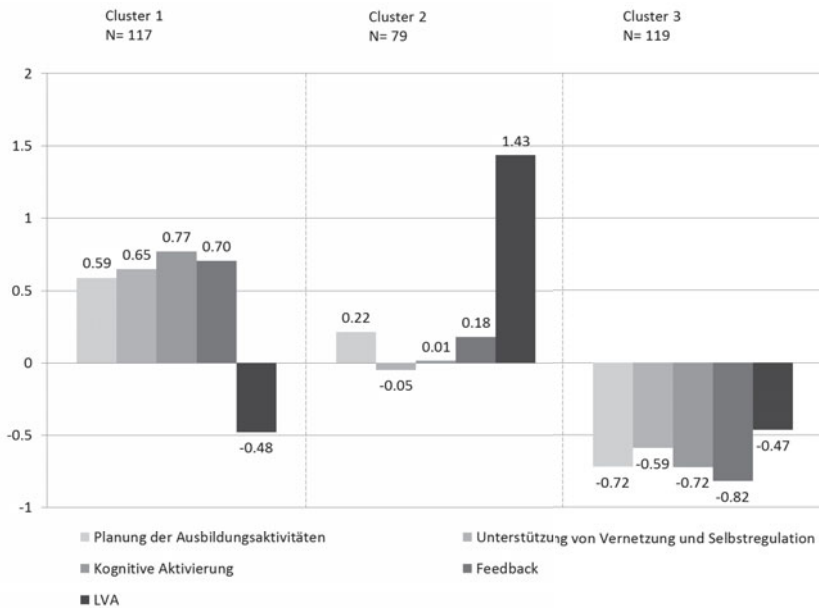


Abbildung 1 Drei-Cluster-Lösung.

Die drei gefundenen Teilgruppen können wie folgt charakterisiert werden (Abbildung 1):

- eine Gruppe mit einer sehr guten Ausbildungsqualität und zumeist keinen oder nur wenigen Lehrvertragsauflösungen (Cluster 1; 37% der Betriebe, auch Best-Practice-Gruppe genannt),

- eine Gruppe mit einer im Vergleich zu Cluster 1 schlechteren Ausbildungsqualität und zugleich mit einer deutlich erhöhten Zahl an Lehrvertragsauflösungen (Cluster 2, 25% der Betriebe),
- eine Gruppe mit einer ebenfalls im Vergleich zu Cluster 1 schlechteren Ausbildungsqualität, aber keinen oder nur wenigen Lehrvertragsauflösungen (Cluster 3, 38% der Betriebe).

Ins Auge fällt, dass keine Gruppe identifiziert werden konnte, welche gleichzeitig eine hohe Ausbildungsqualität und viele LVA aufweist. Dies kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass der Ausbildungsqualität in vielen Betrieben eine wichtige Rolle bei der Vermeidung von LVA zukommt.

8 Diskussion

Im vorliegenden Beitrag wurde in einem ersten Schritt die Ausbildungsqualität in Koch- und Malerbetrieben der Deutschschweiz aus der Perspektive der Berufsbildner/innen sowie der Lernenden untersucht. Die Befunde zeigen, dass die Ausbildungsqualität in den Betrieben mehrheitlich positiv eingeschätzt wird. Dies korrespondiert mit Untersuchungen zur betrieblichen Ausbildungsqualität in Deutschland. Ebenfalls in Übereinstimmung mit der Literatur zeigt sich, dass die Lernenden die Ausbildungsqualität signifikant kritischer als das Ausbildungspersonal beurteilen (Clausen, 2002; Feldman, 1989), wobei die Lernenden-Angaben im Vergleich zu den Reports der Berufsbildner/innen deutlich stärker streuen. Auffällig ist dabei insbesondere die zwischen den Gruppen (Berufsbildner/innen vs. Lernende) stark divergierende Einschätzung des Feedbacks an die Auszubildenden.

Die zweite Hauptfrage der vorliegenden Studie war den Zusammenhängen zwischen der Ausbildungsqualität und LVA gewidmet. Dabei zeigt sich im Rahmen von durchgeführten Clusteranalysen ein differenziertes Bild. Ungefähr ein Drittel der Betriebe kann dabei einer sog. Best-Practice-Gruppe zugeordnet werden, welche über eine hohe Ausbildungsqualität bei einer gleichzeitig geringen Quote an LVA verfügt. Darüber hinaus wurde keine Gruppe gefunden, welche eine hohe Ausbildungsqualität und gleichzeitig eine hohe Quote an LVA aufweist. Die Ausbildungsqualität scheint somit in vielen, wenngleich nicht in allen Betrieben eine Art „Schutzfaktor“ vor dem Auftreten von LVA zu sein. Vice versa wäre aber vorschnell zu behaupten, dass eine schlechte Ausbildungsqualität grundsätzlich mit vielen LVA einhergeht. Die durchgeführte Clusteranalyse hat gezeigt, dass es sowohl Betriebe mit einer schlechten Qualität und vielen LVA

als auch Betriebe mit einer schlechten Qualität und wenigen LVA gibt. In diesem zweiten Fall kommen vermutetermassen auch andere Faktoren ins Spiel, wie beispielsweise die Resilienz der Jugendlichen, welche die Jugendlichen im Betrieb trotz vergleichsweise schlechter Ausbildungsqualität hält. Weitergehende, hier nicht näher aufgezeigte Analysen zeigen zudem, dass die Berufsbildner/innen aus Betrieben der Best-Practice-Gruppe über die höchste „Ausbildungsorientierung“ (Ausbildung als Nachwuchssicherung, und um Jugendlichen eine Chance zu geben), die höchste Ausbildungsmotivation, die geringste Affinität zu einer „strafenden und distanzierenden“ Haltung gegenüber den Lernenden, die stärkste Weiterbildungsnutzung, am stärksten ausgeprägte Verwendung des Bildungsplans sowie über die intensivste Zusammenarbeit mit der Berufsschule berichten (vgl. Gurtner & Schumann, 2014). Diese Befunde können als Hinweis auf eine in diesen Betrieben gelebte „Ausbildungskultur“ als zentraler Pfeiler der Betriebskultur und der Personalpolitik verstanden werden, wovon die Betriebe, die Lernenden, die Wirtschaft und letztlich die Gesellschaft als Ganzes profitiert. Diese Ausbildungskultur sollte deshalb besonders gefordert und ermöglicht werden. Ansätze könnten z.B. gezielte Weiterbildungen für die Berufsbildner/innen oder auch eine intensivere Begleitung und Beratung der Berufsbildner/innen bei der Arbeit vor Ort sein. Letztlich wird dies jedoch nur funktionieren, wenn der gesamte Betrieb den Stellenwert der Ausbildung der Lernenden als innerbetriebliches Qualitätsmerkmal wahrnimmt und als Gesamtorganisation „Kultur als Qualität“ versteht.

Abschliessend soll auf die Limitationen der vorliegenden Arbeit hingewiesen werden. Zunächst ist die geringe Rücklaufquote von 28% zu beachten. Die ursprünglich angestrebte Repräsentativität der Betriebs-Stichprobe konnte somit nicht erreicht werden. Darüber hinaus geht auch die Auswahl der Instrumente mit einigen Limitationen einher. So wurden mit den ausgewählten Skalen zur betrieblichen Ausbildungsqualität nur einige Aspekte des Konstrukts erhoben und nicht alle Facetten davon. Diese Studie beruht schliesslich auf einem Querschnittsdesign, so dass kausale Aussagen mit Vorsicht zu interpretieren sind. Einer empirischen Validierung der vorgestellten Ergebnisse sollte in zukünftigen Studien möglichst im Rahmen längsschnittlicher Designs nachgegangen werden.

Literaturverzeichnis

- Amos, J. (1997). Drogue et apprentis en rupture. *Panorama*, 4, 1-3.
- Baumeler, C., Ertelt, B.-J. & Frey, A. (Hrsg.). (2012). *Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Beicht, U., Krewerth, A., Eberhard, A. & Granato, M. (2009). *Viel Licht – aber auch Schatten. Qualität dualer Berufsausbildung in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB).

- Bohlinger, S. (2002). Null Bock auf Ausbildung? Anmerkungen zur Untersuchung vorzeitiger Ausbildungsvertragslösungen. *bwp@*, 6, 49–50.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7. Aufl.). Berlin u.a.: Springer.
- Bundesamt für Statistik (BFS). (2013). *Statistik der beruflichen Grundbildung 2013*. Bern: BFS.
- Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft. (2002). *Bundesgesetz über die Berufsbildung*.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: eine Frage der Perspektive?: empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität*. Münster: Waxmann.
- Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB). (2012). *Ausbildungsreport 2012*. Berlin: Deutscher Gewerkschaftsbund.
- Ebbinghaus, M. (2009). *Ideal und Realität Betrieblicher Ausbildungsqualität. Sichtweisen ausbildender Betriebe: Wissenschaftliche Diskussionspapiere Heft 109*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB).
- Ebbinghaus, M., Krewerth, A. & Loter, K. (2010). Ein Gegenstand - zwei Perspektiven: Wie Auszubildende und Betriebe die Ausbildungsqualität einschätzen. *Wirtschaft und Beruf*, 62(4), 24–27.
- Ebbinghaus, M., Tschöppe, T. & Velten, S. (2011). Qualität betrieblicher Ausbildung - Forschungsstand und Perspektiven. Eine Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft 25, 199–210.
- Fauth, B. C., Rieser, S., Decristan, J., Klieme, E. & Buettner, G. (2013). *The predictive value of teaching quality as perceived by students, teachers, and external observers*. Paper presented at Earli 2013, München.
- Feldman, K. (1989). Instructional effectiveness of college teachers as judges by teachers themselves, current and former students, colleagues, administrators and external neutral observers. *Research in Higher Education*, 30(2), 137–194.
- Fend, H. (2001). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. Opladen: Leske + Budrich.
- Frey, A., Ertelt, B.-J. & Balzer, L. (2012). Erfassung und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der beruflichen Grundbildung in Europa: Aktueller Stand und Perspektiven. In C. Baumeler, B.-J. Ertelt & A. Frey (Hrsg.), *Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung* (S. 11–60). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Frieling, E., Bernard, H. & Bigalk, D. (2006). *Lernen durch Arbeit: Entwicklung eines Verfahrens zur Bestimmung der Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz*. Münster: Waxmann.
- Forsblom, L., Negrini, L., Gurtner, J.-L. & Schumann, S. (2014). Lehrvertragsauflösungen und die Rolle der betrieblichen Auswahl von Auszubildenden. In: Seifried, J., Fasshauer, U. & Seeber, S. (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2014* (S. 187–199). Opladen: Barbara Budrich.
- Gonon, P. (2002). *Arbeit, Beruf und Bildung* (1. Aufl.). Bern: hep.
- Gonon, P. (2006). Qualität und Qualitätssicherung in der Berufsbildung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (2. Aufl., S. 561–573). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gonon, P. (2008). Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung. Eine Bilanz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53. Beiheft, 96–107.
- Gurtner, J.-L. & Schumann, S. (2014). *Unv. Zwischenbericht zum Projekt STABIL zuhanden des SBFJ*. Fribourg/Konstanz: Universität Fribourg/Universität Konstanz.

- Häfeli, K., Frischknecht, E. & Stoll, F. (1981). *Schweizer Lehrlinge zwischen Ausbildung und Produktion*. Bern: Kosmos-Verlag.
- Häfeli, K., Kraft, U. & Schallberger, U. (1988). *Berufsausbildung und Persönlichkeitsentwicklung*. Bern: Huber.
- Harvey, L. & Green, D. (2000). Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 41, 17–39.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London u.a.: Routledge.
- Heid, H. (2000). Qualität: Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, 41–54.
- Heinemann, L. & Rauner, F. (2008). *Qualität und Rentabilität der beruflichen Bildung. Ergebnisse der QEK-Studie im Land Bremen*. Bremen: Universität Bremen.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. Aufl.). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Krewerth, A. & Beicht, U. (2011). Qualität der Berufsausbildung in Deutschland: Ansprüche und Urteile von Auszubildenden. In E. M. Krekel & T. Lex (Hrsg.), *Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung* (S. 221–241). Bielefeld: Bertelsmann.
- Krey, J. & Rütters, K. (2011). Qualitätssicherung und -entwicklung an berufsbildenden Schulen. Niedersachsen als Beispiel. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft 25, 211–227.
- Künsting, J., Billich, M. & Lipowsky, F. (2009). Der Einfluss von Lehrerkompetenzen und Lehrerhandeln auf den Schulerfolg von Lernenden. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 655–667). Weinheim, Basel: Beltz.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. & Hachfeld, A. (2013). Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820.
- Kunter, M. & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 85–113). Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann.
- Lamamra, N. & Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle: Mots et maux d'apprenti-e-s*. Lausanne: Ed. Antipodes.
- 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.
- Marzano, R. J., Gaddy, B. B. & Dean, C. (2000). *What Works in Classroom Instruction*. Aurora: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Nickolaus, R. (2009). Qualität in der beruflichen Bildung. In D. Münk (Hrsg.), *Qualität in der beruflichen Bildung. Forschungsergebnisse und Desiderata* (S. 13–35). Bielefeld: Bertelsmann.
- OECD (2000). *From Initial Education to Working Life - Making Transitions Work*. Paris: OECD.
- Oser, F. (Hrsg.). (2013). *Ohne Kompetenz keine Qualität: Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Piening, D., Hauschildt, U. & Rauner, F. (2010). *Lösung von Ausbildungsverträgen aus Sicht von Auszubildenden und Betrieben*. Bremen: Universität Bremen.
- Quante-Brandt, E. & Grabow, T. (2008). Die Sicht von Auszubildenden auf die Qualität ihrer Ausbildungsbedingungen. Regionale Studie zur Qualität und Zufriedenheit im Ausbildungsprozess. *bwp@*, (4), 1–18.
- Rastoldo, F., Amos, J. & Davaud, C. (2009). *Les jeunes en formation professionnelle: Rapport III : Le devenir des jeunes abandonnant leur apprentissage*. Genève: Service de la recherche en éducation.
- Rausch, A. (2011). *Erleben und Lernen am Arbeitsplatz in der betrieblichen Ausbildung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Ricking, H. (2003). *Schulabsentismus als Forschungsgegenstand*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Univ.
- Ricking, H., Schulze, G. C. & Wittrock, M. (Hrsg.). (2009). *Schulabsentismus und Dropout: Erscheinungsformen - Erklärungsansätze - Intervention*. Paderborn: Schöningh.
- Schendera, C. (2010). *Clusteranalyse mit SPSS*. Oldenburg: Wissenschaftsverlag.
- Schmid, E. (2010). *Kritisches Lebensereignis „Lehrvertragsauflösung“: Eine Längsschnittuntersuchung zum Wiedereinstieg und zum subjektiven Wohlbefinden betroffener Jugendlichen*. Bern: hep.
- Schöngen, K. (2003). Lösung von Ausbildungsverträgen – schon Ausbildungsabbruch? Ergebnisse einer Befragung des Bundesinstituts für Berufsbildung. *Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit (ibv)*, 25, 5–19.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454–499.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) (2014). *Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen 2014*. Bern: SBFI.
- Stalder, B. E. & Schmid, E. (2006). *Lehrvertragsauflösungen, ihre Ursachen und Konsequenzen: Ergebnisse aus dem Projekt LEVA*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Stalder, B. E. & Schmid, E. (2012). Zurück zum Start? Berufswahlprozesse und Ausbildungserfolg nach Lehrvertragsauflösungen. In M. M. Bergman (Hrsg.), *Bildung - Arbeit - Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter* (S. 265–285). Wiesbaden: Springer VS.
- Stamm, M. (2006). Schulabsentismus. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 285–302.
- Thiel, S. & Achterberg, G. (2006). *Inventar zur Beurteilung von Unterricht an Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Velten, S. & Schnitzler, A. (2012). Inventar zur betrieblichen Ausbildungsqualität (IBAQ). *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 108(4), 511–527.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249–294.
- Westdeutscher Handwerkskammertag (WHKT) (2002). *Befragung von Abbrechern, Auszubildern und Berufskolleglehrern zum Thema Ausbildungsabbruch*. Düsseldorf: WHKT.
- Zimmermann, M., Müller, W. & Wild, K.-P. (1994). *Entwicklung und Überprüfung des „Mannheimer Inventars zur Erfassung betrieblicher Ausbildungssituationen (MIZEBA)“*. Mannheim: Universität Mannheim.

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