



Die Rolle der Gewerkschaften in der Berufsbildung: Ein Vergleich Deutschlands und der Schweiz

Patrick Emmenegger, Lukas Graf und Alexandra Strebel

1 Einleitung¹

Die politökonomische Literatur zu kollektiven Berufsbildungssystemen befasst sich überwiegend mit dem deutschen Fall (Hall und Soskice 2001; Streeck 1992; Thelen 2004).² Angesichts der Grösse der deutschen Volkswirtschaft ist diese

¹Dieses Kapitel baut auf unserem Artikel „Social versus liberal collective skill formation systems?“ im *European Journal of Industrial Relations* auf. Wir danken den Mitgliedern des Leading House „Governance of Vocational and Professional Education and Training“ (GOVPET), dessen wissenschaftlichem Beirat Philipp Gonon angehört, sowie Lorenzo Bonoli und Michael Geiss für ihre aufschlussreichen Kommentare.

²Busemeyer und Trampusch (2012, S. 14–15) definieren kollektive Berufsbildungssysteme über vier Eigenschaften. Erstens handelt es sich um duale Systeme mit schulischen und betrieblichen Lernphasen. Zweitens sind die Betriebe stark in die Bereitstellung und Durchführung der beruflichen Ausbildung eingebunden. Drittens werden Kenntnisse

P. Emmenegger (✉)

School of Economics and Political Science, Universität St. Gallen, St. Gallen, Schweiz

E-Mail: patrick.emmenegger@unisg.ch

L. Graf

Assistant Professor of Educational Governance, Hertie School of Governance, Berlin, Deutschland

E-Mail: graf@hertie-school.org

A. Strebel

Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung, Zollikofen, Schweiz

E-Mail: alexandra.strebel@ehb.swiss

Schwerpunktsetzung nachvollziehbar. Allerdings ist der Fokus auf Deutschland mit einer Verengung des Verständnisses kollektiver Berufsbildungssysteme verbunden. So bleiben relevante Unterschiede zwischen den kollektiven Systemen oftmals unterbeleuchtet. Die Schweiz zum Beispiel kann in vielfacher Hinsicht als Prototyp eines kollektiven Berufsbildungssystems bezeichnet werden und verfügt im Verhältnis zur Einwohnerzahl über das grösste System der Lehrlingsausbildung weltweit (Trampusch 2010). Philipp Gonon hat massgeblich zur Vertortung des schweizerischen und des deutschen Ausbildungssystems in aktuellen wissenschaftlichen Debatten an der Schnittstelle von Erziehungs- und Politikwissenschaft beigetragen (z. B. Gonon 2016; Gonon et al. 2016; Deißinger und Gonon 2016; Gonon und Maurer 2012).

In diesem Beitrag untersuchen wir aus politikwissenschaftlicher und historisch-institutioneller Perspektive die unterschiedliche Rolle der Gewerkschaften in Deutschland und der Schweiz. Für unseren institutionellen Vergleich greifen wir auf das methodische Instrument der Prozessanalyse zurück und arbeiten in diesem Zusammenhang insbesondere mit dem Konzept der Pfadabhängigkeit (Mahoney 2000; Thelen 2004). Diese Perspektive betont die Bedeutung von *critical junctures* (kritischen Entscheidungspunkten) und pfadabhängigen Prozessen zum Verständnis unterschiedlicher Ereignisketten mit relativ deterministisch verlaufenden Kausalmustern. Unsere Datengrundlage bilden die jeweils für Deutschland und die Schweiz existierende Sekundärliteratur, Berichte einschlägiger Institutionen, Gesetzestexte sowie für den Schweizer Fall eine neue, umfassende Datenbank aller Organisationen der Arbeitswelt (OdA), die für die berufliche Grundbildung in der Schweiz zuständig sind. Der Vergleich zeigt, dass Gewerkschaften im schweizerischen System eine erheblich geringere Rolle spielen. Zwischen den primär nach Branchen organisierten Schweizer Gewerkschaften und den OdA existiert bis dato keine gute Passung. Trotzdem ist auch das kollektive Berufsbildungssystem der Schweiz durch ein hohes Mass an Sozialpartnerschaft, korporatistische Entscheidungsstrukturen und eine Konsensorientierung gekennzeichnet.

Analog zu Katzensteins (1985) Unterscheidung zwischen „liberalen“ und „sozialen“ Formen des Korporatismus beobachten wir auch bei kollektiven Berufsbildungssystemen unterschiedliche Ausprägungen. Deutschland ist ein Bei-

vermittelt, die über die betriebliche Ebene hinaus übertragbar, zertifiziert und standardisiert sind. Viertens sind intermediäre Akteure wie Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften an der Durchführung, Steuerung und Reform der Ausbildungsgänge beteiligt.

spiel für ein „soziales“ Berufsbildungssystem, in dem die Gewerkschaften eine starke Rolle in der Steuerung der Berufsbildung einnehmen. Die Schweiz hingegen verfügt über ein „liberales“ System, das die Arbeitgeberseite strukturell bevorzugt. Diese Unterscheidung ist dabei kein Beispiel für einen „Narzissmus der kleinen Differenzen“ (Baldwin 2009). Gewerkschaften zählen zu den wichtigsten Akteuren in Berufsbildungssystemen (Busemeyer und Trampusch 2012). Es ist daher anzunehmen, dass sich Deutschland und die Schweiz in Bezug auf die Funktionalität ihrer Berufsbildungssysteme systematisch unterscheiden. Im Folgenden vergleichen und analysieren wir deshalb die Rolle der Gewerkschaften in den beiden Berufsbildungssystemen.

2 Kollektive Berufsbildungssysteme und die Rolle von Gewerkschaften

In Deutschland sind die Gewerkschaften auf allen relevanten Steuerungsebenen systematisch repräsentiert. Im schweizerischen System ist die Beteiligung der Gewerkschaften weit weniger systematisch geregelt, nicht zuletzt, weil die Schweiz über kein vergleichbares System aus Kammern und Betriebsräten verfügt. An ihre Stelle treten insbesondere intermediäre Organisationen in der Form der OdA. Die meisten dieser Organisationen sind arbeitgeberdominiert, was den Einfluss der Gewerkschaften auf die Steuerung der beruflichen Bildung verringert. Schliesslich zeigen wir, dass in Deutschland Tarif- bzw. Gesamtarbeitsverträge in der Berufsbildung eine wichtigere Rolle spielen als in der Schweiz.

2.1 Deutschland

In Deutschland sind die Sozialpartner umfassend in die korporatistischen Strukturen des Berufsbildungssystems eingebunden (Busemeyer 2009; Greinert 2004). Durch eine genau definierte Kooperation zwischen den Anspruchsgruppen wird sichergestellt, dass die wesentlichen Entscheidungen auf einem Konsens aller Beteiligten basieren (Graf 2018; Hippach-Schneider und Huisman 2016). Zu den Anspruchsgruppen zählen der Bund und die Länder sowie die Sozialpartner, bestehend aus ArbeitgeberInnen, vertreten vor allem durch die Arbeitgeberverbände, und die Arbeitnehmenden, die in der Regel über die grossen Einzelgewerkschaften der jeweiligen Branche organisiert sind (Saniter und Deitmer 2013).

Die deutschen Gewerkschaften haben zwar mit sinkenden Mitgliederzahlen zu kämpfen, doch ihr historisch gewachsener Einfluss auf Fragen der beruflichen Bildung ist weiterhin fest institutionalisiert. Auf betrieblicher Ebene ist die gewerkschaftliche Position durch die Betriebsräte gesichert. Obwohl heute weniger als 20 % der deutschen Arbeitnehmerschaft einer Gewerkschaft angehören, sind 77 % der Betriebsratsmitglieder noch immer im Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB) organisiert (Dribbusch und Birke 2012). Der Einfluss der Gewerkschaften in grossen Betrieben wird überdies durch ArbeitsdirektorInnen gestärkt, die meistens von den Gewerkschaften ausgewählt werden (Wolf 2017, S. 616).

Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) legt überdies fest, dass die Beauftragten der ArbeitnehmerInnen in den Berufsbildungsausschüssen auf (a) regionaler, (b) Länder- und (c) Bundesebene auf Vorschlag der Gewerkschaften berufen werden. Es erwähnt aber auch die Möglichkeit, dass andere Arbeitnehmervereinigungen diese Aufgabe wahrnehmen können (BBiG §77(2), §82(2)). Die Berufsbildungsausschüsse spielen eine entscheidende Rolle bei der Aufrechterhaltung des für das deutsche Berufsbildungssystem so zentralen Konsensprinzips (Hippach-Schneider und Huismann 2016). Das Konsensprinzip bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die „möglichst einvernehmliche Erarbeitung der nationalen Ausbildungsstandards durch Sozialpartner und Bundesregierung und die Abstimmung mit den Ländern“ (Deutscher Bundestag 2005, S. 22). (a) Auf regionaler Ebene nennt das Gesetz die branchenspezifischen Kammern als „zuständige Stellen“ für die Errichtung der staatlich geregelten Berufsbildungsausschüsse. Den Ausschüssen auf dieser Ebene gehören 18 Mitglieder an, darunter in gleicher Anzahl Beauftragte der ArbeitgeberInnen, Beauftragte der Arbeitnehmenden sowie Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen. (b) Auf Ebene der sechzehn Bundesländer sind die Ausschüsse ebenfalls jeweils paritätisch zusammengesetzt: Zwei Drittel der verfügbaren 18 Sitze werden zu gleichen Teilen von den Sozialpartnern besetzt; ein Drittel ist für Beauftragte der obersten Landesbehörden reserviert. (c) Der Hauptausschuss auf Bundesebene ist Organ des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und wiederum paritätisch mit VertreterInnen der Sozialpartner und der Länder besetzt (jeweils acht Sitze); ergänzend kommen fünf Beauftragte des Bundes hinzu, die über acht Stimmen verfügen, die einheitlich abgegeben werden müssen. Als quasi-staatliche Einrichtungen müssen die Ausschüsse auf Länder- und Bundesebene Unparteilichkeit und eine faire Verteilung zwischen ArbeitgeberInnen und Arbeitnehmenden ermöglichen. Selbst die Kammern, die ansonsten Arbeitgeberinteressen organisieren und repräsentieren, müssen die Gewerkschaften in die politische

Steuerung der beruflichen Bildung einbinden. Die Gewerkschaften sind somit auf allen Ebenen massgeblich beteiligt.

Nach dieser Verortung der ArbeitnehmervertreterInnen und insbesondere Gewerkschaftsmitglieder im deutschen Berufsbildungssystem skizzieren wir nun die wichtigsten Aufgaben der genannten Ausschüsse. Die betriebliche Ebene ist durch die Präsenz von Betriebsräten geprägt. Sie beobachten und bewerten die betriebliche Ausbildung und tragen dazu bei, mögliche Probleme mit den ArbeitgeberInnen beizulegen. Letztere sind verpflichtet, Betriebsräte zu allen Ausbildungsthemen anzuhören, die diese besprechen möchten (Dicke und Glisman 1996, S. 14). Idealerweise gewinnen die Gewerkschaften durch das Vorhandensein von Betriebsräten relevante Informationen zum Betriebsalltag. Diese benötigen die Gewerkschaften als Impulsgeber für Veränderungen bei der Anpassung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen an aktuelle Arbeitsmarktentwicklungen, bei denen sie besonders stark mitwirken (Hippach-Schneider und Huismann 2016, S. 15).

Auf regionaler Ebene sind die Berufsbildungsausschüsse der Kammern gesetzlich befugt, unterschiedliche regulative Aspekte der betrieblichen Ausbildung zu definieren und implementieren. Dazu gehören vor allem die Aufsicht der Ausbildungsstätten und des tatsächlichen Ausbildungsgeschehens sowie die Organisation von Prüfungen. Damit diese Regeln umgesetzt werden können, müssen sie von der Vollversammlung der jeweiligen Kammer beschlossen werden (Dicke und Glismann 1996, S. 8). Bei der Durchführung von Prüfungen können die Kammern und ihre Berufsbildungsausschüsse die jeweiligen Qualifikationserfordernisse jedoch nicht autonom bestimmen, sondern müssen die nationalen Rahmenlehrpläne und Ausbildungsordnungen beachten.

Anders als die Berufsbildungsausschüsse der Kammern dürfen die Landes-ausschüsse keine bindenden Regelungen beschliessen. Sie haben eine beratende Funktion und geben den Landesregierungen Empfehlungen in Form von koordinierten Stellungnahmen zu Fragen der beruflichen Bildung. Auf Bundesebene berät der Hauptausschuss die Regierung und wirkt an der Entwicklung der Ausbildungsstandards mit (Hippach-Schneider und Huismann 2016). Ausserdem beschliesst er über verschiedene Angelegenheiten des BIBB wie etwa das Forschungsprogramm des Instituts. Die Inhalte und Strukturen der Ausbildungsberufe werden durch komplexe Koordinationsprozesse festgelegt, an denen alle relevanten Akteure beteiligt sind (Hippach-Schneider und Huismann 2016, S. 38). Ausbildungsberufe werden auf der nationalen Ebene entwickelt oder aktualisiert und die Anpassungen bedürfen der Zustimmung aller Sozialpartner. Während dieses Prozesses bringen die Dachverbände der Sozialpartner entsprechende

Gutachten ein und arbeiten mit dem BIBB und den Landesministerien zusammen, die für den Entwurf kompatibler schulischer Lehrpläne zuständig sind. Die Selbstverwaltung der Kammern wird also durch die Bildungshoheit der Länder eingeschränkt, die sich vor allem auf den schulischen Teil der dualen Berufsausbildung bezieht (Dicke und Glismann 1996).

Neben ihrer gleichzeitigen Mitgliedschaft in diesen Ausschüssen stehen sich Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände in Tarifverhandlungen gegenüber. Branchenspezifische Tarifvereinbarungen umfassen in Deutschland auch die Ausbildungsvergütung und können – weniger häufig – zu gesetzlich bindenden Regelungen zur Anzahl der Ausbildungsplätze führen, die Unternehmen anbieten müssen (Wolf 2017, S. 622). Der Umstand, dass sowohl Gewerkschaften wie Arbeitgeberverbände nach Branchen organisiert sind, vereinfacht die Durchführung solcher Verhandlungen, macht das deutsche System im Vergleich zum schweizerischen allerdings auch anfälliger für Klassenkonflikte. Das Konsensprinzip und die enge Zusammenarbeit in den Ausschüssen der beruflichen Bildung haben solche Auseinandersetzungen jedoch in den meisten Fällen wirksam unterbunden (Di Maio, Graf und Wilson 2019).

2.2 Schweiz

Im nächsten Schritt betrachten wir die Rolle der Gewerkschaften in der schweizerischen Berufsbildung. Das Berufsbildungssystem der Schweiz ist stark durch die Regelungen des Bundes bestimmt, die der strategischen Entwicklung des Systems dienen (Gonon und Maurer 2012). Den Kantonen kommt eine wichtige Rolle bei der Implementierung der beruflichen Bildung auf regionaler Ebene zu, wo sie für die Bereitstellung des schulischen Ausbildungsteils, die Durchführung von Prüfungen, die Berufsberatung und die Aufsicht des Ausbildungsgeschehens in den Betrieben verantwortlich sind. Private Akteure sind an der Steuerung der Berufsbildung über die OdA beteiligt – ein Sammelbegriff zur Bezeichnung aller beteiligten nichtstaatlichen Organisationen.

Die OdA haben im Berufsbildungssystem der Schweiz zwei zentrale Funktionen. Zum einen sind viele von ihnen vom Bund als Träger mindestens einer der beruflichen Grundbildungen bzw. eines Abschlusses der höheren Berufsbildung anerkannt. Zum anderen sind sie an der strategischen Entwicklung des Gesamtsystems auf Bundesebene beteiligt.

In der ersten Funktion bestimmen die OdA die Inhalte der nationalen Bildungsverordnungen und Bildungspläne (Barabasch, Scharnhorst und Kurz 2009; Gonon und Maurer 2012). Dementsprechend sind sie häufig nach Berufen (nicht nach Branchen)

organisiert. Der Staat delegiert die Definition der Ausbildungsinhalte an die OdA, um sicherzustellen, dass die Berufsbildung die auf dem Arbeitsmarkt benötigten Kompetenzen und Qualifikationen vermittelt. Ein wichtiger Punkt ist, dass die OdA die Interessen der Lehrbetriebe organisieren und vertreten *müssen*, die Vertretung der Interessen der Arbeitnehmenden ist hingegen möglich, aber nicht verpflichtend (SBFI 2018). Auch in der Schweiz werden die weiteren Anspruchsgruppen, z. B. Kantone oder Arbeitnehmerorganisationen, im Prozess der Definition von Ausbildungsinhalten konsultiert und der Bund setzt die Reglemente in Kraft, wenn sie nationale Anforderungen an Ausbildungsstandards erfüllen.

Durch die offene Definition des Begriffs OdA bleibt aber bisher unklar, inwieweit Arbeitnehmende in diesen Organisationen eine Rolle spielen. Bis Ende der 1970er-Jahre wurden systematisch Informationen über Berufs- und Wirtschaftsbände in der Schweiz erfasst. Auf dieser Basis stellte Höpflinger (1984) fest, dass die Verbandslandschaft in der Schweiz von Vielfalt und einer freien Entwicklung von Organisationsformen geprägt ist. So beruht die Mitgliedschaft in den Verbänden auf Freiwilligkeit. Die Art der Mitglieder, die Höhe der Beiträge oder die Rechtsform sind nicht einheitlich geregelt oder vorgeschrieben. Dies ist auch heute noch der Fall. Da aktuell keine systematische Datensammlung zu den Verbänden mehr stattfindet, haben wir in den Jahren 2017 und 2018 Daten zu den 146 OdA gesammelt, die vom Bund als Träger einer oder mehrerer beruflicher Grundbildungen anerkannt sind (Emmenegger, Graf und Strebel 2020).

Auf Basis der Aufgabengebiete und Mitgliederzusammensetzung der OdA unterscheiden wir zwischen Unternehmensverbänden (67), Berufsverbänden (38), berufsspezifischen Arbeitnehmerorganisationen (5) und Berufsbildungsorganisationen (36). Arbeitgeberseitig vertreten die Unternehmensverbände Firmen und die Berufsverbände Selbstständige, die als ArbeitgeberInnen fungieren (z. B. Handwerksberufe), in verschiedenen Politikbereichen. In Bezug auf arbeitnehmerseitige Organisationen spielen Industriegewerkschaften keine Rolle, aber in wenigen Fällen sind berufsspezifische Arbeitnehmerorganisationen als OdA anerkannt. In diesem Fall tragen sie die Verantwortung für die berufliche Grundbildung immer zusammen mit einem arbeitgeberseitigen Verband. Der letzte Organisationstyp – Berufsbildungsorganisationen – konzentriert seine Aktivitäten ausschliesslich auf die Berufsbildung und vertritt keine breiteren Brancheninteressen. Stattdessen vereint er unterschiedliche Anspruchsgruppen, z. B. ArbeitgeberInnen und Arbeitnehmende. Dies ist zwar keine gänzlich neue Erscheinung, aber seit 2001 gehört die Mehrheit der neu gegründeten OdA zu diesem Organisationstyp. Grund hierfür ist nicht zuletzt, dass mit der Berufsbildungsreform von 2002 Berufe im Dienstleistungsbereich (z. B. in den Feldern Gesundheit und Pflege) mittels der Schaffung relativ heterogen gefasster Berufs-

bildungsorganisationen in die kollektive Governance der dualen Ausbildung integriert wurden (Strebel, Emmenegger und Graf 2020).

Von den 146 OdA vertreten fast alle (97 %) Arbeitgeberinteressen. Nur 15 OdA vertreten Arbeitnehmerinteressen, darunter zehn, die beide Seiten vertreten; doch von diesen gehört keine einem gewerkschaftlichen Dachverband an. Was die berufliche Grundbildung betrifft, ist also gewerkschaftliche Mitsprache in der Schweiz eher die Ausnahme als die Regel – ungeachtet der Tatsache, dass die Gewerkschaften, so sie denn existieren, in der Regel von den OdA zur Mitarbeit am Entwurf der Bildungsverordnungen eingeladen werden.

Der begrenzte Einfluss der Gewerkschaften im Berufsbildungswesen spiegelt sich auch im geringen Stellenwert von Gesamtarbeitsverträgen wider. Deren Rolle ist derart marginal, dass sie im umfangreichsten Handbuch zum Schweizer Berufsbildungssystem (Wettstein, Schmid und Gonon 2014) nicht einmal erwähnt werden. In einer breit angelegten Studie zu Gesamtarbeitsverträgen kommen Trampusch et al. (2010, S. 2, eigene Übersetzung) daher zum Schluss, dass Gesamtarbeitsverträge zwar „zum Teil die Vergütung der Berufslernenden sowie ihre Arbeitsbedingungen bestimmen (insbesondere die Urlaubszeiten)“, diese Regulierung im Vergleich zu Deutschland jedoch „weit weniger umfassend und standardisiert ist“. Weiterhin stellen sie fest, dass im Rahmen von Gesamtarbeitsverträgen zwar *möglicherweise* Beispiele für vertraglich vereinbarte berufsbildungsbezogene Fonds in einzelnen Branchen existieren, diese aber mit Sicherheit erheblich kleiner sind als die gemäss Berufsbildungsgesetz von den OdA verwalteten Berufsbildungsfonds. Unsere Studie zeigt, dass 35 OdA (24 %) solche Berufsbildungsfonds verwalten. Gewerkschaften sind allerdings aufgrund der Dominanz der Arbeitgeber in den Organisationen an der Verwaltung dieser Fonds nicht beteiligt, und lediglich vier von diesen 35 OdA vertreten auch Arbeitnehmerinteressen.

In ihrer zweiten Funktion nehmen die OdA eine zentrale Stellung bei der strategischen Entwicklung des Berufsbildungssystems ein. Hier spielen auch die Gewerkschaften eine stärkere Rolle, da der Bund bestrebt ist, Konflikte zu vermeiden und durch den Einbezug der Sozialpartner einen Konsens bei den politischen Entscheidungen zu fördern (Rüegg 1987, S. 11 f.). Die Sozialpartner sind durch je zwei Spitzenverbände der ArbeitgeberInnen, den Schweizerischen Arbeitgeberverband (SAV) und den Schweizerischen Gewerbeverband (SGV), sowie der Arbeitnehmerseite, den Schweizerischen Gewerkschaftsbund (SGB) und Travail.Suisse, an der Steuerung der Berufsbildung beteiligt.

Doch obwohl Arbeitgeber- und Arbeitnehmerinteressen formal paritätisch repräsentiert sind, zeigt sich bei näherem Hinsehen, dass die Arbeitnehmerseite in den relevanten Kommissionen auf Bundesebene weniger stark vertreten ist (Farago 1980; Emmenegger und Seitzl 2020). So waren in der Eidgenössischen

Berufsbildungskommission (EBBK), die allen an der Steuerung der beruflichen Bildung Beteiligten ein Forum für strategische Diskussionen bietet, neun von 15 Sitzen für nichtstaatliche Akteure reserviert; doch während die vier Spitzenverbände der ArbeitgeberInnen und Arbeitnehmenden jeweils einen Sitz innehaben, gehen die verbleibenden fünf Sitze an die OdA, die in der Regel von Arbeitgeberinteressen dominiert sind. Andere Kommissionen des Bundes bieten ein ähnliches Bild. Wir stimmen daher der Feststellung von Gonon und Maurer (2012, S. 129, eigene Übersetzung) zu, dass „die ArbeitgeberInnen bei der Entwicklung der beruflichen Bildung eine wichtige Rolle spielen, während den Gewerkschaften nur deutlich geringere Möglichkeiten der Einflussnahme auf die Politikgestaltung und -umsetzung offenstehen“. Zwar haben die Gewerkschaften über ihre Einbindung in die Kommissionen des Bundes die Möglichkeit, die strategische Entwicklung der Berufsbildung zu beeinflussen, doch diese Möglichkeiten sind begrenzt. Aufgrund ihrer Minderheitenposition in diesen Kommissionen und ihres begrenzten Einflusses auf der Ebene der Berufe bleibt ihnen meist nur die Rolle der Vetokraft in einem System, das hauptsächlich auf Konfliktvermeidung und Konsensherstellung ausgerichtet ist.

Zusammenfassend gesagt ist die Stellung der Gewerkschaften im Berufsbildungssystem der Schweiz eher marginal – ein scharfer Kontrast zu Deutschland. Daraus ergibt sich die folgende zentrale Frage: Warum spielen die Gewerkschaften im deutschen System eine viel wichtigere Rolle als im schweizerischen?

3 Worin sind die Unterschiede begründet?

Historisch reklamierten die Gewerkschaften in Deutschland wie in der Schweiz eine führende Rolle bei der politischen Steuerung der beruflichen Bildung. Unsere historisch-vergleichende Analyse zeigt allerdings einige relevante *critical junctures* (kritische Entscheidungspunkte) auf. Aufgrund der Pfadabhängigkeit politischer Prozesse sind die Entwicklungen zu diesen Zeitpunkten bis heute von Bedeutung. Kontingente Ereignisse in der Zwischenkriegszeit lösten in Deutschland und der Schweiz jeweils unterschiedliche Ereignisketten mit relativ deterministisch verlaufenden Kausalmustern (Mahoney 2000, S. 511) aus und führten somit zu bleibenden Unterschieden.

Im europäischen Kontext haben Berufsbildungssysteme ihren Ursprung typischerweise in der Gründung der mittelalterlichen Gilden (Bonoli 2015, S. 32–33). Allerdings nahmen sie seit dem neunzehnten Jahrhundert eine unterschiedliche Entwicklung, und es kam zur Entstehung unterschiedlicher

Ausbildungsregime (Busemeyer und Trampusch 2012). Dabei zeichnen sich die kollektiven Systeme durch komplexe und kooperative Organisationsstrukturen aus, die aber anfällig für Kooperationszusammenbrüche sind (Streeck 1992). Solche Systeme konnten sich nur in Ländern halten, in denen die Zuständigkeit für die berufliche Bildung zwischen den gesellschaftlichen Lagern nicht allzu offen umstritten war – wo also die Gewerkschaften die zentrale Rolle der ArbeitgeberInnen in der Berufsbildung als notwendige Bedingung für den Fortbestand einer starken betrieblichen Ausbildung akzeptierten (Thelen 2004). Konkret bedeutete die Monopolstellung der Handwerksbetriebe im Ausbildungswesen, „dass die Entwicklung der Gewerkschaften sich in einem Kontext vollzog, in dem Strategien, die auf die Kontrolle des Handwerkermarkts abzielten, keine realistische Option darstellten – was umgekehrt bedeutete, dass die Ausbildung in der Industrie zwischen den gesellschaftlichen Lagern nicht umstritten sein würde“ (Culpepper und Thelen 2008, S. 26, eigene Übersetzung) – da sich die Hauptkonfliktlinie eher zwischen dem Handwerk und dem Industriesektor befand. Doch obwohl die Gewerkschaften in Deutschland und der Schweiz die wichtige Rolle der Betriebe in den Ausbildungssystemen akzeptierten, forderten sie dennoch eine umfassende gesetzliche Regelung des Berufsbildungswesens und waren um die Arbeitsbedingungen der Auszubildenden besorgt (Eigenmann und Geiss 2016).

3.1 Deutschland

In der Zeit nach dem ersten Weltkrieg begannen die jeweiligen nationalen Pfade auseinanderzulaufen. In Deutschland unterzeichneten mehrere Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften im November 1918 das Stinnes-Legien-Abkommen, das den Weg für Tarifverhandlungen und die Einrichtung von Betriebsräten ebnete. Möglich wurde dieses Abkommen durch eine historisch beispiellose Mobilisierung der Arbeiterbewegung (Paster 2013, S. 72–79). Im Oktober und November 1918 kam es überall im Deutschen Reich zu Aufständen von Arbeiter- und Soldatenräten. Sassoon (2010, S. 48) bezeichnet diese Entwicklungen als eine nahezu revolutionäre Situation. Auf ihrem Kongress im Jahr 1919 verlangten die deutschen Gewerkschaften auch eine zentrale Rolle in der politischen Steuerung der Berufsbildung sowie einen umfassenden Rechtsrahmen (Greinert 1998, S. 85). Das System als solches wurde jedoch nicht infrage gestellt; die Rolle der Arbeitgeber in der Berufsbildung wurde akzeptiert (Thelen 2004, S. 66–72).

Die massive Mobilisierung der Arbeitenden in dieser Phase führte zu einer Reihe politischer Durchbrüche für die Arbeiterbewegung, zum Beispiel beim Kündigungsschutz (Emmenegger 2014, S. 95–99) und der Arbeitslosenversicherung

(Paster 2013, S. 95–109). Im Falle der beruflichen Bildung ging der Fortschritt jedoch langsamer voran. Ein Teil des Problems war die Uneinigkeit darüber, ob die Bestimmungen der Tarifverträge auch für die Auszubildenden gelten. Diese Frage wurde 1928 endgültig durch eine Entscheidung des Reichsarbeitsgerichts geklärt, nach der Lehrverträge grundsätzlich als Arbeitsverträge zu betrachten sind und folglich den Tarifvereinbarungen unterliegen (Thelen 2004, S. 70 f.). Zu diesem Zeitpunkt hatte die Mobilisierung allerdings bereits wieder nachgelassen (Paster 2013). Die Nachkriegszeit führte somit nicht zu einer vollständigen Mitwirkung der Gewerkschaften an der Aufsicht der betrieblichen Lehre, auch wenn die Grundlagen bereits damals weitestgehend gelegt wurden (Thelen 2004, S. 63).

Als sich nach dem zweiten Weltkrieg das nächste Fenster für Reformen öffnete, wiederholten die deutschen Gewerkschaften ihre Forderung nach einer umfassenden gesetzlichen Regelung des Berufsbildungswesens und einer führenden Rolle für die Gewerkschaften. Die Kombination aus wirtschaftlichen Turbulenzen, Erstarken des sozialdemokratischen politischen Spektrums und programmatischer Radikalisierung schuf einen fruchtbaren Boden für weitreichende Forderungen der Gewerkschaften, während die ArbeitgeberInnen auf eine Rückkehr zu stabilen politischen Verhältnissen bedacht und deshalb kompromissbereit waren (Emmenegger 2014, S. 54–57; Paster 2013, S. 111–118). Doch auch diesmal „waren sie nicht auf eine vollständige Neuordnung des Ausbildungssystems aus, sondern kehrten zu den Forderungen zurück, die sie erstmals 1919 vorgetragen hatten, und richteten ihre Hoffnung darauf, dass der Gesetzgeber der gewerkschaftlich organisierten Arbeiterschaft volle Parität im System zusichern würde“ (Thelen 2004, S. 255, eigene Übersetzung). Hinzu kam, dass die Berufsbildung nicht zu den obersten Prioritäten der Gewerkschaften zählte (Crusius 1982, S. 90–95). Stattdessen setzten die deutschen Gewerkschaften ihre Forderungen nach einem umfassenderen Kündigungsschutz durch (Emmenegger 2014, S. 108–111). Dennoch gaben Gesetzesänderungen in den Jahren 1953 und 1956 GewerkschaftsvertreterInnen das Recht zur vollen Mitwirkung in den internen Diskussionen der Arbeitgeberkammern zur Berufsausbildung. Damit erhielten die Gewerkschaften endlich ein Mitspracherecht in der Steuerung der Berufsbildung (Streeck et al. 1987, S. 9, 18; Thelen 2004, S. 241).

Mit ihrem noch immer begrenzten Einfluss waren die Gewerkschaften jedoch nicht zufrieden. Gemeinsam mit der SPD hielten sie ihre Forderung nach einer umfassenden gesetzlichen Regelung des Berufsbildungswesens weiter aufrecht. 1966 bereitete die SPD einen entsprechenden Gesetzesentwurf vor und trat nach den Bundestagswahlen im selben Jahr zum ersten Mal in der deutschen Nachkriegsgeschichte als Juniorpartnerin in einer Großen Koalition in die Regierung ein. Das daraus resultierende Berufsbildungsgesetz (BBiG) von 1969 schuf einen

übergeordneten nationalen Rechtsrahmen und neue Aufsichtsstrukturen für die betriebliche Ausbildung unter starker Beteiligung der Gewerkschaften (Thelen 2004, S. 241–242). Nach den Wahlen von 1969, aus denen die SPD als stärkste Partei hervorging, setzte die neue Regierung die Institutionalisierung von Mitbestimmungsrechten der Arbeitnehmenden in Unternehmen fort (Emmenegger 2014, S. 153–155). Mitte der 1970er Jahre hatten die deutschen Gewerkschaften somit ihre zentrale Rolle in der politischen Steuerung der Berufsbildung institutionalisiert. SPD und Gewerkschaften waren damals so stark, dass die Reformen von einigen Akteuren in diesem Lager sogar als nicht weitgehend genug kritisiert wurden und Forderungen nach einer verminderten Rolle der Kammern und allgemein nach weniger Arbeitgeberinfluss auf die Organisation der Berufsbildung laut wurden (Bussemeyer 2009, S. 79–83).

3.2 Schweiz

In der Schweiz wurde bereits 1930 ein umfassendes gesetzliches Regelwerk zur Berufsbildung erlassen. Die schweizerische Entwicklung unterscheidet sich jedoch von der deutschen in zwei wesentlichen Punkten. Einerseits hatten die Kantone den politischen Raum zu diesem Zeitpunkt bereits weitreichend gesetzgeberisch erschlossen und waren somit der Regelsetzung durch den Bund in bestimmten Schlüsselbereichen zuvorgekommen. Die zentrale Rolle der Kantone in der Organisation der Berufsbildung war damit institutionalisiert (Bonoli 2015; Gonon und Maurer 2012). Im schweizerischen Föderalismus liegt die Gesetzgebungskompetenz bei den Kantonen, es sei denn, sie wird durch eine Verfassungsrevision explizit an den Bund abgetreten. Da jede Verfassungsrevision durch einen Volksentscheid bestätigt werden muss, kommen politische Veränderungen auf Bundesebene oft nur mit Verzögerung zustande. Noch 1894 stimmten 53,9 % der schweizerischen Wahlbevölkerung dagegen, dem Bund die Gesetzgebungskompetenz im Bereich der beruflichen Bildung zu übertragen (Bonoli 2015, S. 31–35).

Erst 1908 erhielt der Bund das Recht, eine nationale Rahmengesetzgebung zu entwickeln (Bauder 2008, S. 17–26). Zu diesem Zeitpunkt hatten jedoch bereits 14 von 25 Kantonen ihre eigenen Regelungen erlassen (Wettstein 1987, S. 45). Nach dem ersten Weltkrieg, als eine Expertenkommission mit dem Entwurf des Bundesgesetzes begann, hatte sich diese Zahl auf 22 erhöht. Die Kantone beanspruchten das Recht zur Organisation von Prüfungen und die Aufsicht über die betriebliche Ausbildung (Wettstein 1987, S. 44–47). Eine der Kernforderungen der deutschen Gewerkschaften – eine zentrale Rolle der Gewerk-

schaften bei der Aufsicht der betrieblichen Ausbildung – war somit zu Beginn der Gespräche über das neue nationale Rahmengesetz bereits vom Tisch. Die schweizerischen Gewerkschaften akzeptierten die kantonale Zuständigkeit für die Aufsicht der betrieblichen Ausbildung (wie auch die zentrale Stellung der Betriebe innerhalb des Berufsbildungssystems). Diese Aufsicht ist bis heute eine öffentliche Aufgabe der Kantone geblieben. In diesem Zusammenhang lohnt es sich, die Beziehung zwischen den Kantonen und der Wirtschaft in den Blick zu nehmen. Rüegg (1987, S. 14) zum Beispiel merkt kritisch an, dass die Interessen der Kantone sich häufig mit denen der regional bedeutsamen Wirtschaftssektoren decken und die kantonalen Berufsbildungsämter somit zu Sprachrohren der Arbeitgeberinteressen mutieren können. Auch Maurer und Pieneck (2013, S. 191) argumentieren, dass die kantonalen Behörden weder die Ressourcen noch ein Interesse haben, das Ausbildungsgeschehen in den Lehrbetrieben genau zu überwachen.

Andererseits verfügten die schweizerischen Gewerkschaften, obwohl sie aktiv an den Diskussionen zum Rahmengesetz des Bundes für die Berufsbildung mitwirkten (Tabin 1989, S. 94–99), bei weitem nicht über die Mobilisierungskraft der deutschen Gewerkschaften (Emmenegger 2014). Auch hatten sie nicht den Rückhalt einer politisch starken Sozialdemokratie. So waren die Diskussionen weitgehend von der Arbeitgeberseite dominiert, insbesondere vom SGV. Bauder (2008, S. 37) beobachtet beispielsweise, dass das Berufsbildungsgesetz von 1930 in weiten Teilen auf einem vom SGV entwickelten Gesetzesentwurf beruhte, der die zentrale Rolle der Kantone, der Gewerbeverbände und der historisch gewachsenen regionalen Strukturen betonte. Der parallel vom SGB eingebrachte Vorschlag, der weitergehende Massnahmen zum Schutz der Lehrlinge vor Missbrauch vorsah, wurde hingegen bei den Beratungen vom mehrheitlich bürgerlichen Parlament grösstenteils ignoriert.

Dieser Konflikt sollte jedoch nicht überzeichnet werden. Die schweizerischen Gewerkschaften äusserten offen ihre Unterstützung für das Berufsbildungssystem, obwohl es der betrieblichen Ausbildung eine zentrale Stellung einräumte (Bonoli 2015, S. 34; Tabin 1989, S. 95). Ausserdem arbeiteten die Gewerkschaften gemäss Bauder (2008, S. 24 f., 43) trotz gelegentlicher Bezüge zum Klassenkampf in der nationalen Debatte zum Gesetz von 1930 auf regionaler Ebene mit den Gewerbeverbänden zusammen, was zeigt, dass sie deren Führungsrolle in Fragen der beruflichen Bildung anerkannten. Die Gewerkschaften unterstützten auch die Berufsbildungsgesetze aus den Jahren 1963 und 2002, die zwar den Ordnungsrahmen auf weitere Branchen erweiterten, aber die Stellung der Gewerkschaften in der Steuerung der Berufsbildung nicht nennenswert stärkten (Strahm 2008; Wettstein 1987, S. 58). Widerspruch gab es seitens

der Gewerkschaften jedoch gegen das dritte Berufsbildungsgesetz von 1978, weil damit verkürzte Ausbildungsgänge mit reduziertem schulischen Anteil eingeführt werden sollten, während die Gewerkschaften sich für eine generelle Stärkung des allgemeinbildenden Teils einsetzten (Berner 2013, S. 43; Tabin 1989, S. 128 f.). Die anschließende Wahlkampagne zum Referendum verloren die Gewerkschaften allerdings deutlich.

Zusammenfassend zeigt sich, dass obwohl die Sozialpartnerschaft die Berufsbildungssysteme beider Länder prägt, die Gewerkschaften im deutschen System eine deutlich stärkere Position einnehmen. In der Schweiz verhinderte die bestehende kantonale Berufsbildungsgesetzgebung eine relevante gewerkschaftliche Mitwirkung bei der Aufsicht des betrieblichen Lernens, und ihre schwächere Mobilisierungsfähigkeit erlaubte es den schweizerischen Gewerkschaften nicht, sich eine Schlüsselposition bei der politischen Steuerung der Berufsbildung zu sichern. Teilweise aufgrund der zentralen Rolle der Gewerkschaften ist das deutsche System heute deutlich stärker nach Branchen strukturiert und gut in das Tarifverhandlungssystem integriert. Im Vergleich dazu ist das schweizerische System vornehmlich nach Berufen organisiert, wobei nur eine Minderheit der OdA an Gesamtarbeitsverträge gebunden sind. Diese spezifische Schweizer „Berufslogik“ hat wohl zur weiteren Entpolitisierung im Vergleich zum deutschen System beigetragen, das auf Betriebsräten und regionalen Kammern basiert. Zwischen den primär nach Branchen organisierten Schweizer Gewerkschaften und den OdA existiert bis dato keine gute Passung. Es zeigt sich somit ein endogener selbstverstärkender Prozess (Mahoney 2000), bei dem die schweizerische Berufslogik den Gewerkschaften die Mobilisierung erschwert, was wiederum die Berufslogik verstärkt und damit die Akzeptanz der starken Position der ArbeitgeberInnen.

4 Fazit

Deutschland und die Schweiz verfügen in vielerlei Hinsicht über ähnliche Berufsbildungssysteme. In zumindest einem zentralen Aspekt unterscheiden sie sich jedoch. Während das deutsche System den Gewerkschaften auf allen Ebenen ein erhebliches Mitsprache-, Gestaltungs- und Entscheidungsrecht einräumt, sind diese im schweizerischen System von eher marginaler Bedeutung. Diese Unterschiede haben ihren Ursprung in den 1920er Jahren, als die Gewerkschaften sich erstmals ernsthaft für eine Mitwirkung bei der Steuerung der Berufsbildung zu interessieren begannen. In dieser Phase war die politische Situation in den beiden Ländern sehr unterschiedlich. Die deutschen Gewerkschaften verfügten über eine

deutlich höhere Mobilisierungsfähigkeit, was es ihnen erlaubte, eine zentrale Rolle in der Steuerung der beruflichen Bildung zu beanspruchen. Im politischen Institutionengefüge der Schweiz hingegen konnten die kantonalen Behörden schon früh die wichtige Aufgabe der Aufsicht der betrieblichen Ausbildung für sich reklamieren. Somit nahmen sie den Gewerkschaften die Möglichkeit, diesen Bereich massgeblich zu beeinflussen. Wie in der historisch-institutionalistischen Literatur zur Pfadabhängigkeit beschrieben, bleiben diese Unterschiede bis heute erkennbar. In diesem Zusammenhang lässt sich beobachten, dass das schweizerische System hier stärker anhand einer „Berufslogik“ strukturiert ist, wodurch die strukturelle Bevorteilung der Arbeitgeberseite wahrscheinlich noch mehr betont wird.

Kollektive Ausbildungssysteme sind in den letzten Jahren unter Reformdruck geraten. Vor allem ist es zunehmend schwieriger geworden, ArbeitgeberInnen zu motivieren, in die Ausbildung zu investieren. Die Schweiz versucht dieser Herausforderung zu begegnen, indem das System besonders arbeitgeberfreundlich gestaltet ist. Dennoch gibt es natürlich auch in diesem System Kontrollmechanismen. Anstelle der Gewerkschaften sind die kantonalen Berufsbildungsämter für die Aufsicht des Lehrgeschehens in den Betrieben zuständig. Wie den Gewerkschaften ist auch den Ämtern daran gelegen, Missbrauch zu vermeiden. Allerdings sind in korporatistischen Systemen die staatlichen Akteure im Normalfall darauf bedacht sicherzustellen, dass staatliche Eingriffe nicht das kollektive Handeln der ArbeitgeberInnen gefährden. Ausserdem könnten den kantonalen Behörden durch regionale wirtschaftliche Interessen die Hände gebunden sein. Doch die Berufslernenden haben auch die Möglichkeit, mit ihren Füßen abzustimmen. Wenn sie mit den Ausbildungsmöglichkeiten nicht zufrieden sind und das entsprechende (staatliche) Angebot vorhanden ist, könnten sie sich zunehmend für eine rein schulische Ausbildung entscheiden oder eine allgemeinbildende Schule besuchen.

Für Deutschland zeigen neuere Studien, dass Unternehmen aufgrund der wachsenden Arbeitsmarktderegulierung ihre Ausbildungspraktiken dahin gehend anpassen, dass der Anteil der produktiven Aufgaben, die die Auszubildenden im Betrieb übernehmen, erhöht wird (Jansen et al. 2015). Obwohl die Gewerkschaften auf allen Ebenen stark vertreten sind, könnten veränderte Ausbildungspraktiken das deutsche System also in Richtung des liberaleren schweizerischen Systems bewegen. In kollektiven Ausbildungssystemen ist davon auszugehen, dass die ArbeitgeberInnen die Schlüsselposition einnehmen, da ohne sie keine Ausbildung angeboten werden kann. Werden sie gezwungen, zu viele Kompromisse einzugehen, besteht das Risiko, dass sie sich komplett aus der Ausbildung zurückziehen – was die zentrale Problematik kollektiven Handelns, mit der jedes kollektive

Ausbildungssystem konfrontiert ist, noch verschärft. Somit scheinen die hier angestellten Überlegungen darauf hinauszulaufen, dass kollektive Systeme nur dann nachhaltig fortbestehen können, wenn ArbeitgeberInnen massgeblichen Einfluss über deren Steuerung haben. Ob es sinnvoll ist, diesen Preis zur Sicherung solcher Systeme zu zahlen, ist eine politische Frage und deswegen an dieser Stelle nicht abschliessend zu behandeln.

Die vorliegende Analyse zeigt jedoch, dass die an kollektiver Berufsbildung interessierte Forschung von einem Blick über den allseits bekannten deutschen Fall hinaus nur profitieren kann. Auf diesem Weg lässt sich beispielsweise ein besseres Verständnis davon entwickeln, wie das öffentliche Gut der Berufsbildung im Prinzip auch ohne eine starke Mitwirkung von Gewerkschaften bereitgestellt werden kann. Ohne behaupten zu wollen, dass die Erfahrung der Schweiz leicht replizierbar wäre, sollte dieser Befund für politische Entscheidungsträger in Ländern relevant sein, die keine mit der deutschen Sozialpartnerschaft vergleichbare Tradition haben, aber dennoch daran interessiert sind, kollektive Organisationsstrukturen für die berufliche Bildung aufzubauen.

Literatur

- Baldwin, P. (2009). *The Narcissism of Minor Differences*. Oxford: Oxford University Press.
- Barabasch, A., Scharnhorst, U., & Kurz, S. (2009). Schweiz. In F. Rauner (Hrsg.), *Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich* (S. 197–288). Gütersloh: Bertelsmann.
- Bauder, T. (2008). Der Entwicklungsprozess des ersten eidgenössischen Berufsbildungsgesetzes. In T. Bauder & F. Osterwalder (Hrsg.), *75 Jahre eidgenössisches Berufsbildungsgesetz* (S. 11–50). Bern: hep.
- Berner, E. (2013). Verbundpartnerschaft – Schlagwort oder Erfolgsrezept? In M. Maurer & P. Gonon (Hrsg.), *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz* (S. 37–60). Bern: hep.
- Bonoli, L. (2015). Deconstructing the Myth of Rational Planning and Coherent Reform. In A. Heikinnen & L. Lassnigg (eds.), *Myth and Brands in Vocational Education* (S. 44–58). London: Cambridge Scholars.
- Busemeyer, M. (2009). Wandel trotz Reformstau. Frankfurt: Campus.
- Busemeyer, M., & Trampusch, C. (2012). *The Political Economy of Collective Skill Formation*. Oxford: Oxford University Press.
- Crusius, R. (1982). *Berufsbildungs- und Jugendpolitik der Gewerkschaft*. Frankfurt: Campus.
- Culpepper, P., & Thelen, K. (2008). Institutions and Collective Actors in the Provision of Training. In K. Mayer and H. Solga (eds.), *Skill Formation* (p. 21–49). Cambridge: Cambridge University Press.

- Deißinger, T., & Gonon, P. (2016). Stakeholders in the German and Swiss VET system and their role in innovating apprenticeships against the background of academisation. *Education & Training*, 58(6), 568–577.
- Deutscher Bundestag (2005). *Beschlussempfehlung und Bericht des Ausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung*, Drucksache 15/4752. Berlin: Deutscher Bundestag.
- Dicke, H., & Glismann, H. (1996). *Schnittstellen zwischen Staat und Wirtschaft im System der beruflichen Bildung in Deutschland*. Kiel: Institut für Weltwirtschaft. Working Paper 748.
- Di Maio, G., Graf, L., & Wilson, A. (2019). Torn between Economic Efficiency and Social Equality? Short-track Apprenticeships in Denmark, Germany, and Switzerland. *European Educational Research Journal*, 18(6), 699–723.
- Dribbusch H. & Birke, P. (2012). *Die Gewerkschaften in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Eigenmann, P., & Geiss, M. (2016). Doing it for them: corporatism and apprentice activism in Switzerland, 1880–1950. *History of Education*, 45(5), 570–586.
- Emmenegger, P. (2014). *The Power to Dismiss: Trade Unions and the Regulation of Job Security in Western Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- Emmenegger, P., Graf, L., & Strebel, A. (2020). Social versus liberal collective skill formation systems? *European Journal of Industrial Relations*, 26(3), 263–278.
- Emmenegger, P., & Seitzl, L. (2020). Social Partner Involvement in Collective Skill Formation Governance: A Comparison of Austria, Denmark, Germany, the Netherlands and Switzerland. *Transfer*, 26(1), 27–42.
- Farago, P. (1980). Antagonistische Interessen und Verhandlungsdemokratie. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 6(2), 229–243.
- Gonon, P. (2016). Zur Dynamik und Typologie von Berufsbildungssystemen – eine internationale Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(3), 307–322.
- Gonon, P., Hügli, A., Künzli, R., Merki, K. M., Rosenmund, M., & Weber, K. (2016). *Governance im Spannungsfeld des schweizerischen Bildungsföderalismus*. Bern: hep.
- Gonon, P., & Maurer, M. (2012). Educational Policy Actors as Stakeholders in the Development of the Collective Skill System. In M. Busemeyer & C. Trampusch (eds.), *The Political Economy of Collective Skill Formation* (p. 126–149). Oxford: Oxford University Press.
- Graf, L. (2018). Combined Modes of Gradual Change: The Case of Academic Upgrading and Declining Collectivism in German Skill Formation. *Socio-Economic Review*, 16(1), 185–205.
- Greinert, W. (2004). Die europäischen Berufsbildungssysteme. *Berufsbildung: Europäische Zeitschrift*, 32(2), 18–26.
- Greinert, W. (1998). *Das deutsche System der Berufsbildung*. Baden-Baden: Nomos.
- Hall, P., & Soskice, D. (2001) *Varieties of Capitalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Hippach-Schneider, U., & Huismann, A. (2016). *Vocational Education and Training in Europe: Germany*. https://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016_CR_DE.pdf. Zugegriffen: 09. August 2020.
- Höpflinger, F. (1984). Verbände. In U. Klöti (Hrsg.), *Handbuch politisches System der Schweiz* (S. 163–188). Bern: Haupt.

- Jansen, A., Strupler Leiser, M., Wenzelmann F., & Wolter, S. (2015). Labour market deregulation and apprenticeship training. *European Journal of Industrial Relations*, 21(4), 353–368.
- Katzenstein, P. (1985). *Small States in World Markets*. Ithaca: Cornell University Press.
- Mahoney, J. (2000). Path Dependence and Historical Sociology. *Theory and Society*, 29(4), 507–548.
- Maurer, M., & Pieneck, S. (2013). Die Reform von Berufsbildern als ständige Auseinandersetzung über Form und Inhalt. In M. Maurer & P. Gonon (Hrsg.), *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz* (S. 81–100). Bern: hep.
- Paster, T. (2013). Business and Welfare State Development. *World Politics*, 65(3), 416–451.
- Rüegg, E. (1987). *Neokorporatismus in der Schweiz*. Zürich: Forschungsstelle für Politische Wissenschaft.
- Saniter, A., & Deitmer, L. (2013). *Germany: Towards a Model Apprenticeship Framework*. Geneva: ILO.
- Sassoon, D. (2010). *One Hundred Years of Socialism*. London: Tauris.
- SBFI (2018). *Organisationen der Arbeitswelt*. Bern: SBFI.
- Strahm, R. (2008). Die entscheidenden Neunzigerjahre. In T. Bauder & F. Osterwalder (Hrsg.), *75 Jahre eidgenössisches Berufsbildungsgesetz* (S. 311–350). Bern: hep.
- Strebel, A., Emmenegger, P., & Graf, L. (2020). New Interest Associations in a Neo-Corporatist System: Adapting the Swiss Training System to the Service Economy. *British Journal of Industrial Relations*. Advance access: <https://doi.org/10.1111/bjir.12581>
- Streeck, W. (1992). *Social Institutions and Economic Performance*. London: Sage.
- Streeck, W., et al. (1987). *Die Rolle der Sozialpartner in der Berufsausbildung und beruflichen Weiterbildung*. Berlin: CEDEFOP.
- Tabin, J.-P. (1989). *Formation professionnelle en Suisse*. Lausanne: Réalités sociales.
- Thelen, K. (2004). *How Institutions Evolve*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trampusch, C. (2010). Employers, the State and the Politics of Institutional Change. *European Journal of Political Research*, 49(4), 545–573.
- Trampusch, C., Eichenberger, P., de Roo, M., Bartlett Rissi, R., Bieri, I., Schmid, L., & Steinlin, S. (2010). *Initial Vocational Training in Switzerland*. Bern: REBECA Database Social Benefits in Collective Agreements.
- Wettstein, E. (1987). *Die Entwicklung der Berufsbildung in der Schweiz*. Aarau: Sauerländer.
- Wettstein, E., Schmid, E., & Gonon, P. (2014). *Berufsbildung in der Schweiz*. Bern: hep.
- Wolf, S. (2017). Die Rolle der Gewerkschaften bei der Gestaltung und Weiterentwicklung von Berufsbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 113(4), 614–636.