

STEFAN WOLF

Die Rolle der Gewerkschaften bei der Gestaltung und Weiterentwicklung von Berufsbildung

The role of the unions in the formation and development of vocational education and training

KURZFASSUNG: Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Rolle der Gewerkschaften bei der Gestaltung von Berufsbildung. Ausgehend von einer historischen Rekonstruktion und kontrastiert an den unterschiedlichen Entwicklungen in Deutschland und Großbritannien zeigt sich, dass das Ausmaß und die Art der Beeinflussung von Berufsbildung durch Gewerkschaften stark unterschiedlich sind. Zur Erklärung dieser Differenz wird auf verschiedene Rahmenbedingungen verwiesen, die die Einflussnahme strukturieren. Einerseits sind dies die organisatorischen Möglichkeiten und Ressourcen der Gewerkschaften, zum anderen aber insbesondere die Typologien der vorhandenen Berufsbildungsmodelle (GREINERT), die als wesentliche beeinflussende Rahmenbedingungen auszumachen sind. Zum Ausblick wird die Perspektive im Gefolge der internationalen Diskussion über Sozialpartnerschaft auf soziale Akteure jenseits von Gewerkschaften erweitert, die ebenfalls Einfluss auf die Ausgestaltung von Berufsbildung nehmen.

Schlagworte: Sozialpartnerschaft, Gewerkschaft, Geschichte der Berufsbildung, Arbeitskultur, International vergleichende Berufsbildungsforschung, Vergleich England-Deutschland

ABSTRACT: The contribution offers a view of the role of unions in the design of vocational training. On the basis of a historical reconstruction and contrasting with the different developments in Germany and Great Britain, it becomes evident that the extent and the way in which vocational training is influenced by unions is very different. To explain this difference, we have to take into account the frameworks which reconfigure the possibilities of unions to influence the vocational training design and development. On one side the reference is given to the unions themselves the organizational capacities and resources they have had and on the other hand the international typology of vocational training models (GREINERT) as an essential pre-structuring framework for the unions to participate in designing the vocational training. At the end referring to the international discussion on social partnerships the outlook opens the perspective to actors beyond trade unions, which also influence the organization and design of vocational training.

Keywords: Social partnership, Union, History of Vocational education and training, Work Culture, International & Comparative vocational education and training, Comparison England-Germany

1 Einleitung

Die Einbeziehung sozialer Akteure bei der Ausgestaltung von Berufsbildungssystemen spielt in der internationalen Debatte zunehmend eine wichtige Rolle. Entsprechend der zugrundeliegenden theoretischen Konzepte der Debatte werden sie als Stakeholder bezeichnet oder als Sozialpartner deklariert. Diese seien bei der Ausgestaltung nationaler Berufsbildungssysteme notwendigerweise einzubeziehen (vgl. ILO 2011). Der soziale Dialog wird auch als eine der zentralen Bestimmungsfaktoren für die Qualität eines guten Ausbildungssystems hervorgehoben (vgl. STEEDMAN 2012; SMITH/KEMMIS 2013; MOLZ 2015). Insbesondere werden dabei Gewerkschaften explizit benannt und ihre Rolle im notwendigen sozialen Dialog für die Ausgestaltung der je landesspezifischen Berufsbildung betont, hingegen werden andere kollektive soziale Akteure (Familien, Fachverbände, traditionelle Gilden etc.) weniger beachtet.

Die herausgehobene Stellung der Gewerkschaften wird in den Studien umso stärker betont, je deutlicher sich alle Aktivitäten zur Reproduktion des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens – verstanden als Berufsbildung im deutschen Sinne oder allgemeiner als Erwerbsqualifizierung konzipiert – an kooperativen Qualifizierungsmodellen orientieren. Aber auch bei nicht-kooperativen Formen der Ausgestaltung von Erwerbsqualifizierung haben Gewerkschaften eine nicht unwesentliche Bedeutung.

In dieser sehr allgemeinen Sichtweise stellen sich nun aber mehrere Probleme, wenn man herausfinden möchte, welches denn detailliert die Rolle der Gewerkschaften sein kann, die sie in der Berufsbildung spielen. Ist die Rolle der deutschen Einheitsgewerkschaft hierbei der Referenzrahmen der Beschreibung, dann stellt sich umgehend die Frage, was mit anderen Formen und Selbstverständnissen von Gewerkschaften in ferneren Ländern ist? Was ist mit Ländern, in denen die Gewerkschaft nur als staatlich kontrollierte Organisation existiert, oder den Ländern, die andere Formen haben, jenseits von Gewerkschaften, in denen sich die Interessen von Beschäftigten artikulieren?

Um mit diesen Problemen umzugehen und erste Antworten zu geben, wird im Folgenden eine historische Rekonstruktion der Beziehung der Gewerkschaftsbewegung zur Berufsbildung bis in die Gegenwart hinein skizziert, kontrastiert zwischen Großbritannien und Deutschland. Es zeigen sich manifeste Unterschiede zwischen beiden Ländern. Zum theoretisch fundierten Verständnis dieser deutlichen Unterschiede schlagen wir vor, das Konzept der Idealtypen der klassischen europäischen Berufsbildungsmodelle von GREINERT (2005) heranzuziehen, da dort zentrale Rahmenbedingungen für die Einbeziehung von Gewerkschaften aufgeschlüsselt werden. Zum Abschluss wird die Beteiligung von Gewerkschaften auf den verschiedenen Ebenen der Mitgestaltung von Berufsbildung ausgeführt und dabei auch darauf hingewiesen, wie andere Formen der Organisation der Beschäftigten jenseits von Gewerkschaftskonzepten moderner Wohlfahrtsstaaten sich in die Mitgestaltung von Berufsbildung einbringen können.¹

1 An dieser Stelle möchte ich meinen ausdrücklichen Dank den unbekanntem Reviewern des Beitrages aussprechen, da sie mir durch wertvolle Hinweise seine Verbesserung ermöglichten.

2 Historischer Rückblick

2.1 Die deutsche Tradition

Die deutschen Gewerkschaften haben im Rahmen der Sozialpartnerschaft in der besonderen Ausprägung der kapitalistischen Wirtschaftsordnung Deutschlands eine herausgehobene Stellung. Dies drückt sich einerseits innerbetrieblich in einer starken Position von Betriebsräten aus, wie darüber hinaus bei mitbestimmungspflichtigen, großen Unternehmen in der Kooption von Gewerkschaftsvertreter in die unternehmerischen Aufsichtsgremien. In Großunternehmen stellt die Gewerkschaft im Regelfall auch den Arbeitsdirektor, welcher der oberste Personalchef ist (vgl. BetrVG und MitbestG). Darüber hinaus spielen die Arbeitnehmervertreter auch im politischen System eine wichtige Rolle, da sie als „Sozialpartner“ bei Entscheidungen, die Beschäftigte originär berühren, einbezogen könnten und im Rahmen wirtschaftspolitischer Steuerung in den entsprechenden politischen Beratergremien vertreten sind (vgl. REHLING 2011). In der Literatur wird dieses als koordinierte Marktökonomie im Modell der „Varieties of Capitalism“ bezeichnet (vgl. HALL/SOSKICE 2001). Auch in der Regelungsstruktur des dualen Ausbildungssystems ist die starke Einbindung der Gewerkschaften unverkennbar.

Diese herausgehobene, besondere Bedeutung der Gewerkschaft in Deutschland hat historische Ursachen. Zur Veranschaulichung ist ein Rückblick in die Proto-Phase der deutschen Berufsbildung im 19. Jahrhundert nötig.

In der Rückschau lässt sich ein deutlicher Zusammenhang feststellen zwischen der Entwicklung von Gewerkschaften als organisierter Form der Interessenartikulation von abhängig Beschäftigten und Aktivitäten der Arbeiterbildung (vgl. DITTRICH 1980). Die ersten, frühen Arbeiterorganisationen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts waren Bildungs- und Unterstützungsvereine, die der Maxime folgten, dass

„nur ein geistig aufgeklärtes Proletariat (...) die ökonomisch-politischen Fesseln der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft sprengen und die sozialistische bzw. kommunistische Gesellschaft errichten [konnte].“ (TROTNOW 1984, S. 694)

Wie DITTRICH (1980) deutlich macht, war die Arbeiterbildungsfrage auch in den Gewerkschaften, die sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts aus ihren Vorläuferorganisationen entwickelten, immer ein zentrales Thema. Einerseits als Emanzipations- und Autonomiebewegung gegenüber bürgerlichen Kräften der Sozialreform und andererseits als Untermauerung des eigenen, politischen Sozialisationsprozess, den die Arbeiterinnen und Arbeiter durch Bildung ausgestalten wollten (vgl. NEGTE 1974).

Es kamen noch weitere Umstände hinzu, die die enge Bindung zwischen Arbeiterorganisation und Arbeiterbildung unterstützten. Die führenden Mitglieder der Gründungsgeneration der deutschen Gewerkschaften hatten einen handwerklichen Hintergrund. Dort, im Handwerk, gab es eine lange Tradition, Bildungsprozesse gemeinsam zu organisieren. Die Zünfte organisierten die Ausbildung der Lehrlinge zusammen und gaben Richtlinien dazu heraus (vgl. BOSSHARDT/LOPUS 2013). Die zünftigen Hand-

werksgelesen, die verpflichtend auf Wanderschaft gingen, machten eigenständige Lernerfahrungen und verdichteten diese zu kollektiven Lernprozessen, indem sie sich über ihre Erfahrungen austauschten und sich gemeinsam organisierten (GRIESSINGER 1981; BADE 1982).

Mit der Entstehung der spezifischen industriebetrieblichen Berufsausbildung zum Ende des 19. Jahrhunderts richtete sich die besondere Aufmerksamkeit für Bildungsfragen der deutschen Arbeiterbewegung auf diese besondere Ausbildungsform. Erstaunlich dabei ist jedoch, dass die deutschen Gewerkschaften bei ihrem Interesse an betrieblicher industrieller Berufsausbildung keine Partikularinteressen für ihre Mitgliedschaft verfolgten, sondern allgemeine Interessen an einer Massenausbildung der Arbeiterschaft artikulierten. Dies war hingegen nicht der weisen Voraussicht der Gewerkschaftsfunktionäre und ihrer sozialen Verantwortung geschuldet, sondern ein Ergebnis besonderer historischer Umstände.

2.2 Historische Hintergründe

Auch wenn es in der Rückschau leicht in dieser gerade erwähnten, überhöhten Art wahrgenommen werden kann, schärft doch der historische Institutionalismus die Einsicht, dass Ereignisse aus ihrer eigenen, in der Geschichte verorteten Situation zu analysieren sind und nicht aus der Perspektive einer nachträglichen Legitimation aufgrund ihrer aktuellen Funktionalität (vgl. THELEN 1999).

Die geschichtliche Situation gegen Ende des 19. Jahrhunderts, bezogen auf die Berufsbildung, war bestimmt durch die Wiederaufwertung eines zu diesem Zeitpunkt bereits überholten und zersetzten Qualifizierungsmodells der mittelalterlichen Handwerksausbildung. Dies war besonders innenpolitischen Gründen des Aufbaus eines „Mittelstandsbollwerks“ gegen die politischen Erfolge der Sozialdemokratie geschuldet. Diese den preußisch-deutschen Klassenstaat stabilisierende Mittelstandspolitik gipfelt in der Einführung des Handwerkerschutzgesetzes 1897, welcher die Qualifizierung der arbeitenden Bevölkerung in die Verantwortung des Handwerks legte (vgl. GREINERT 1975; insbes. zum Handwerkerschutzgesetz GREINERT 2015, 23 ff.; MESKILL 2013 zur restaurativen Mittelstandspolitik).

Diese massive Aufwertung des Handwerkes in Ausbildungsfragen hatte unerwartete Nebeneffekte und brachte neue, zusätzliche Akteure in die Arena. Der Aufbau eines Ausbildungssystems unter der Kontrolle des Handwerks hat den deutschen Gewerkschaften den Weg verstellt, über die Organisation ihrer Mitglieder entlang von Tätigkeiten, die Chance zu ergreifen, das Ausbildungsgeschehen zu beeinflussen, den Arbeitsmarkt zu kontrollieren (vgl. THELEN 2003) oder über eine Kontrolle der Ausbildung etwaige Privilegien ihrer sehr häufig aus dem Handwerk stammenden Funktionäre zu verteidigen. In England haben die Gewerkschaften den Weg der Kontrolle des Ausbildungsgeschehens und des Arbeitsmarktes eingeschlagen (vgl. FINEGOLD/SOSKICE 1988; FRASER 1974).

„Die Hierarchisierung einer privilegierten Arbeiterschicht, ihre Elitenbildung, die gezielte Abschottung von »craft and skill«, gegen die herandrängende Masse der ungelerten Unterschicht mit Hilfe einer Beschränkung der Lehrlingsausbildung, durch »closed shops« und andere restriktive Praktiken sowie die aus dieser scharfen Ausdifferenzierung resultierende zeitweilige Blockierung einer allgemeinen, solidarischen Klassenpolitik (...).“ (WENDT 1979, S. 539, zitiert nach FRASER 1974),

geriet mit beschleunigtem Industrialisierungsprozess zunehmend unter Druck, erschwerte aber in Großbritannien die Organisierung der großen an- und ungelerten Arbeitermassen in den traditionellen Gewerkschaften.

Diese Kontrolle über die Ausbildung zur Sicherung von Partikularinteressen wie in England war den deutschen Gewerkschaften nicht möglich, da sie durch die Zuständigkeit der Handwerksorganisationen in Ausbildungsfragen keine „Closed-Shop-Politik“ für eine Privilegierung ihrer Mitglieder entwickeln konnten. Aber sie reagierten mit zunehmendem Interesse auf die aufkommenden Ausbildungsaktivitäten in Industrie und Bergbau zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Wie bereits erwähnt, rekrutierten sich viele Ihrer Mitglieder aus ehemals handwerklichen Berufen oder aus den neuen industriellen Facharbeitern (vgl. SCHÖNHOFEN 1979; ENGELHARDT 1979). Die Perspektive, durch berufliche Ausbildung einen respektierten Platz in der Gesellschaft zu erreichen, welches als Versprechen hinter den Ausbildungsaktivitäten der großen Industrie aufschien, war anschlussfähig an die Tradition der Arbeiterbildungsvereine und an die Reformorientierungen der Sozialdemokratie.

Eine erste Institutionalisierung des starken Einflusses der Gewerkschaft auf die Berufsausbildung ist mit dem Stinnes-Legien-Abkommen von 1918 festzumachen, als die deutsche Gewerkschaftsbewegung und die Industrieverbände eine gemeinsame Kooperationsvereinbarung schlossen, welche über die einzurichtenden Betriebsräte auch Einfluss auf die industrielle Berufsausbildung nahm (vgl. FELDMAN/STEINISCH 2010). Im Rahmen dieser dort etablierten Zentralarbeitsgemeinschaft wurden auch erste gemeinsame Anstrengungen der Sozialpartner unternommen, ein Berufsbildungsgesetz auf den Weg zu bringen (vgl. PÄTZOLD/STRATMANN 1982, Dokument 4). Es dauerte aber noch ein halbes Jahrhundert bis die Interessen der deutschen Gewerkschaften an der Berufsausbildung verbindlich institutionalisiert und über ein Berufsbildungsgesetz abgesichert wurden.

2.3 Britische Gewerkschaftstraditionen im Zusammenhang mit Berufsbildung

Die englischen Gewerkschaften haben sich im Gegensatz zu den Gewerkschaften in Deutschland schwerer getan mit einer Rolle als Förderer der beruflichen Bildung. Aus ihrer anders gelagerten Tradition und Entstehungsgeschichte haben sie sich viel stärker als Verteidiger von angestammten Rechten ihrer Mitglieder in einer auch moralischen Ökonomie (vgl. THOMPSON 1971) verstanden. Ohne hier tiefer auf die hochkomplexe und andersartige Geschichte der britischen Gewerkschaftsbewegung eingehen zu kön-

nen (vgl. THOMPSON 1999; HOBSBAWM 1964), soll hier trotzdem der Versuch unternommen werden, die historisch begründeten Zusammenhänge von Gewerkschaft und Berufsbildung zu skizzieren (siehe WENDT 1979 für einen komprimierten Überblick der englischen Gewerkschaftsgeschichte)².

Während die deutschen Gewerkschaften in einem sehr kurzen, hochdynamischen Prozess in die Phase der Hochindustrialisierung stürzten, war die Entwicklung zur vollentwickelten Industriegesellschaft in Großbritannien bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts über mehr als zweihundert Jahre hinweg verlaufen. Durch die langen Zeiträume waren die Bedingungen günstiger, an vor- und frühindustrielle Traditionen anzuschließen (vgl. THOMPSON 1971; THOMPSON 1973), die Organisationsstrukturen entlang von Berufen zu entwickeln, sog. Craft Unions und partikular-lokale Interessen zu pflegen (vgl. LEE 1979). Ein manifester, entscheidender Unterschied zwischen beiden Ländern ist, dass die deutsche Gewerkschaftsbewegung sich dementsgegen relativ schnell in Industriegewerkschaften organisierte, die ganze Betriebe umfasst, unabhängig von der Berufszugehörigkeit oder Tätigkeit der Mitglieder.

In England gestaltete sich der Prozess der Umwandlung der alten Craft Unions in Labour Unions, also die Einbeziehung aller Arbeiter und Arbeiterinnen eines Bereiches unabhängig von Qualifikationen oder Berufen, erheblich schwieriger und war vielfach brüchiger, so dass sich die Craft Unions noch lange hielten (vgl. WENDT 1979, S. 539 ff.).

Für die deutsche Gewerkschaftsbewegung lässt sich festhalten, dass sie recht schnell – in enger Verbindung mit der Sozialdemokratischen Partei – die Rolle als Mitgestalter des dynamischen gesellschaftlichen Wandels annahm. Bildung war dabei wichtig, sowohl nach innen, in der Konstitution einer auf Bildung basierenden Massenorganisation der abhängig Beschäftigten im Sinne „Wilhelm Liebknechts (...) » Wissen ist Macht – Macht ist Wissen«“ (TROTNOW 1984, S. 694) wie nach außen, einerseits zur Erlangung der politischen Macht, aber auch zur sozialen Emanzipation durch die Adaption des bürgerlichen Bildungsbegriffs Humboldts (vgl. BOLLENBECK 1994).

Die englische Gewerkschaftsbewegung hat sich, bis auf wenige Ausnahmen nicht um Bildungsfragen gekümmert.

„With a few exceptions, the unions have not traditionally seen training as an issue to be bargained over or consulted about at firm level. Craft unions’ interest has in the past been largely confined to influencing the terms and conditions of employment of apprentices, who now number only some 6 % of employees receiving training (GREEN 1993, S. 1033)

Wie CLAYDON/GREEN (1994, S. 39 ff.) beschreiben, liegt die konzentrierte Beschäftigung der britischen Gewerkschaftsbewegung mit Fragen der Berufsausbildung zu Beginn der sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts. Der evident Mangel an Wettbe-

2 Hier wird überwiegend von britischer Gewerkschaftsbewegung gesprochen, wobei einzuschränken ist, dass die überwiegende Mehrheit der vorliegenden Literatur sich mit der englischen Arbeiterbewegung beschäftigt und die regionalen Besonderheiten der Gewerkschaftsgeschichte in Schottland, Wales und Nord-Irland hier vernachlässigt werden.

werbsfähigkeit der englischen Industrie nach dem zweiten Weltkrieg führte zu einer neuen Ära der Politikgestaltung und des gewerkschaftlichen Interesses an Ausbildung. Das politische Desinteresse der Nachkriegszeit gegenüber Ausbildungsfragen wich einem Klima der Besorgnis.

Dies führte zur Entwicklung einer neuen Ordnungsstruktur von Ausbildung. Aufbauend auf einem Weißbuch der konservativen Regierung von 1962, wurde von der Labour Regierung das Berufsbildungsgesetz von 1964 verabschiedet, das die Industrial Training Boards (ITB) einrichtete. Die dortige Vorstandsposition wurde jeweils von einem prominenten Manager ausgefüllt, aber die Mitglieder rekrutierten sich zu gleichen Teilen aus Gewerkschafts- und Arbeitgebervertretern sowie eine geringere Anzahl von Bildungsverantwortlichen und Beamten. Diese Ausschüsse hatten das Recht, von Firmen Umlagen zu erheben und Zuschüsse für die Ausbildung auszureichen. Durch diese Befugnisse und die damit verbundenen institutionellen Kanäle spielten die Gewerkschaften zweifellos eine nicht unerhebliche Rolle bei der Formalisierung der Ausbildung in einigen Sektoren und bei der teilweisen Modernisierung des Ausbildungssystems.

Vornehmlich die Maschinenbauindustrie sah in den 1960er-Jahren die Etablierung einer landesweiten Ausbildungsinfrastruktur und Verbesserung der Qualität der Handwerks- und Techniker Ausbildung positiv. Trotzdem waren die Reformen in den sechziger Jahren in ihren nationalen Auswirkungen auf Trainingsmaßnahmen in wenigen Sektoren begrenzt (vgl. SHELDRAKE/VICKERSTAFF 1987; CLAYDON/GREEN 1994).

Die Befugnisse der ITB wurden mit der Verabschiedung des Beschäftigungs- und Ausbildungsgesetzes von 1973 verringert. Das Gesetz initiierte einen Prozess der Zentralisierung und begründete eine neue Struktur, die die Einflussmöglichkeiten der ITB einschränkte. Die neugegründete Manpower Services Commission (MSC), die auch drittelparitätisch zusammengesetzt war, übernahm die operativen Kosten der ITB, schränkte hingegen ihre Möglichkeiten ein, Abgaben von Firmen zu erheben. Die Kommission übte eine größere Kontrolle über die Aktivitäten der ITB's aus. Die MSC sollte sich jedoch hauptsächlich damit beschäftigen, die Antworten der Regierungen auf eine hohe Jugendarbeitslosigkeit für die darauffolgenden 15 Jahre zu organisieren, mit der Folge, dass eine echte Ausbildung für den Erwerb von Qualifikationen eine geringere Bedeutung bekam (vgl. SHELDRAKE/VICKERSTAFF 1987).

Nach der Wahl der Regierung von Thatcher in 1979 wurde die Beteiligung der Gewerkschaften an der Ausbildungspolitik Schritt für Schritt zurück gedrängt. Die staatlichen Beihilfen für die laufenden Kosten der ITB wurden eingestellt und unter dem Beschäftigungs- und Ausbildungsgesetzes von 1981 schaffte die Regierung 17 ITB's ab, so dass nur sieben übrig blieben. Gleichzeitig wurde das Ausbildungssystem, durch das der Einfluss der Gewerkschaften auf die betriebliche Qualifizierungsstrategien am stärksten spürbar war, durch die Rezession und den Zusammenbruch der verarbeitenden Industrie stark beeinträchtigt.

Der Einfluss des Gewerkschaftsdachverbandes (Trades Union Congress – TUC) auf die MSC wurde ebenfalls zurück gedrängt. Ein besonderes Anliegen des TUC während der siebziger Jahre war es, die Verdrängung von erwachsenen und jungen Arbeitneh-

mern durch Auszubildende zu verhindern. Der TUC war in den 80er-Jahren jedoch immer weniger erfolgreich, auf (Ausbildungs-)Politik Einfluss zu nehmen. Insbesondere bemühte er sich um die Stärkung des Schutzes vor Verdrängung und der Vermeidung minderwertiger Ausbildung in den staatlich aufgelegten Trainingsprogrammen, die seit Mitte der 1970er-Jahre mit verschiedenen Programmen die Jugendarbeitslosigkeit bekämpfen sollten. Obwohl das Trainingsprogramm in den 1980er-Jahren den Gewerkschaften gestattete, kollektive Verhandlungen über die Ausbildungsregelungen zu führen, konnten sie sich, sowohl was die Bezahlung der Trainees als auch die Qualitätskriterien der Ausbildung anging, kaum durchsetzen. Innerhalb der Gewerkschaften wurden den Beschäftigungstrainings weitverbreitete Ablehnung entgegengebracht. Ende der 1980er-Jahre wurden die drittelparitätisch zusammengesetzten Ausbildungsinstitutionen abgeschafft, die Gewerkschaften wurden durch die Regierung von der Mitgestaltung der Wirtschafts- und Ausbildungspolitik ausgeschlossen. Die Verantwortung für die Berufsbildung wurde auf neue, von Arbeitgebern geführte Trainings- und Unternehmensräte übertragen, in denen Gewerkschaften nicht formal vertreten waren.

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass, einerseits die Gewerkschaften in Großbritannien eine Rolle gespielt haben, das allgemeine Bewusstsein für Ausbildungsbedürfnisse und Probleme zu erhöhen. Dabei wurden sie begünstigt durch die politische Befürwortung seitens der Regierung für eine stärkere und bessere Ausbildung. Andererseits ist der Einfluss der Gewerkschaften auf den Umfang und die Qualität der Ausbildungsangebote gesunken, da sie zunehmend ihre Vertretung in politischen Gremien und politischen Steuerungsorganisationen einbüßten. Gleichzeitig ist festzustellen, dass in Großbritannien die Gewerkschaften, zumindest bis in die 1980er-Jahre, nur selten für eine hochentwickelte Ausbildungspolitik für ihre eigenen Mitglieder auf Unternehmensebene bekannt sind. Es gibt natürlich Ausnahmen, und in der Tat sind nur wenige, vor allem die Elektro-, Elektronik-, Telekommunikations- und Sanitärunion (EETPU) zu nennen, die auch als Berufsbildungsanbieter tätig sind (vgl. RAINBIRD 1990; STROUD/FAIRBROTHER 2008).

3 Gewerkschaftsaktivitäten in jüngerer Vergangenheit und Gegenwart

Mit dem neu erwachten Interesse der britischen Regierung Mitte der 1990er-Jahre an einer stärkeren „Sozialpartnerschaft“, der breiten Debatte über die geringe internationale Leistungsfähigkeit der britischen Industrie durch das niedrige Qualifikationsniveau der Beschäftigten (vgl. HART/SHIPMAN 1991; BUTLER 2005) erlangt die gewerkschaftliche Aktivität in der Berufsbildung neues Interesse.

Gewerkschaften können die Ausbildungsstrategien für ihre Mitglieder fördern und gleichzeitig eine mobilisierende Rolle für Aus- und Weiterbildung gegenüber den Arbeitgebern spielen. Im Jahr 1992 verabschiedete der Gewerkschaftsdachverband Trades Union Congress (TUC) einen „Aufruf an alle Gewerkschaften, für Ausbildung zu verhandeln“ und „das Gewerkschaftsbewusstsein für Ausbildungsfragen anzuheben“, da laut internationalen Studien ein vergleichsweise niedriges Investitionsniveau bei

betrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen besteht (vgl. FINEGOLD/SOSKICE 1988; DUNDON/EVA 1998, Zitat S. 58).

Die letzte Bemerkung weist auf ein strukturelles Problem der marktgesteuerten britischen Wirtschaft im Vergleich zu einer auf einem kooperativen Steuerungsmodell basierenden Wirtschaft, wie der deutschen, hin. Durch die geringe Verankerung zentraler gewerkschaftlicher Positionen im Betrieb und die stark regional und lokal geprägte Struktur der Gewerkschaftseinflüsse bspw. durch die herausragende Position des „Shop Stewards“ (vgl. DUNDON/EVA 1998) ist die Mitgestaltung bei Ausbildungsfragen sehr limitiert. Fragen von innerbetrieblichen Trainingsmaßnahmen fallen nach britischem Verständnis in den alleinigen Zuständigkeitsbereich des Managements, die wiederum Training alleine unter der Perspektive von Kosten und kurzfristigen Investitionsentscheidungen beurteilen müssen (vgl. FINEGOLD/SOSKICE 1988; SUTHERLAND 2009). Aufgrund dieser vorherrschenden Logik und weiterer Gründe kamen FINEGOLD und SOSKICE 1988 zu dem Schluss, dass sich die Industrie in Großbritannien auf einem niedrigen Qualifikationsniveau ihrer Arbeitskraftressourcen eingependelt hätte, woraus auch die niedrigen Investitionsquoten herrührten.

Ganz anders sieht die Situation in Deutschland aus, dort sind, wie ja in der historischen Betrachtung deutlich wurde, die Fragen von Aus- und Weiterbildung eine zentrale Perspektive der hiesigen Gewerkschaften. Dies ist auch tief in der betrieblichen und sozialen Wirklichkeit eingeschrieben und wird in Kollektivverhandlungen ausgehandelt. Wobei hier anzumerken ist, dass die Gewerkschaften wegen der Enge des deutschen Tarifrechts keine politischen Fragen in den kollektiven Verhandlungen ausfechten dürfen, noch allgemein strukturelle Fragen der Berufsausbildung dort ihren Platz haben. Jedoch wird die Entlohnung der Auszubildenden regelmäßig mitverhandelt, wie auch in Rahmentarifverträgen Regelungen für ganze Branchen ausgehandelt werden, dies auch ein starker Gegensatz zur Situation in Großbritannien, wo in einem Betrieb im Regelfall mehrere Gewerkschaften agieren. In speziellen Firmentarifverträgen können in Deutschland auch strukturelle Fragen, wie bspw. die Zahl der branchenweit anzubietenden Lehrstellen verbindlich festgelegt (vgl. BISPINCK 2015), oder die Zahl der in ein Lehrverhältnis einzustellenden Jugendlichen mit schlechteren Schulabschlüssen geregelt werden. Neben diesen Fragen der beruflichen Erstausbildung ist seit 20 Jahren eine verstärkte tarifpolitische Aktivität zur Regelung von beruflicher Weiterbildung festzustellen. Diese haben ihren Ursprung in den Rationalisierungsschutzabkommen seit Mitte der 1960er-Jahre und entwickeln diese Regelungen weiter (vgl. BISPINCK 2015, S. 65).

Neben den tariflichen Vereinbarungen (collective bargaining) besteht auf einzelbetrieblicher Ebene ein rechtverbindlicher Anspruch der Belegschaftsvertreter, geregelt in §§ 92 ff. Betriebsverfassungsgesetz (BetrVG) auf Mitgestaltung der Berufsbildung im betrieblichen Rahmen. Auch die Personalvertretungsgesetze des öffentlichen Dienstes sehen diese Rechte für die Arbeitnehmervertreter vor. Oftmals geschieht dies in Form von einzelbetrieblichen Vereinbarungen, worin spezifische Aus- und Weiterbildungsbelange des Unternehmens geregelt werden (vgl. HEIDEMANN/BUSSE 2015). In Betrieben, die ausbilden, besteht auch die Möglichkeiten, dass sich die Auszubildenden

und Jugendlichen in eigenen, dem Betriebsrat zugehörigen Vertretungsorganisationen zusammenschließen, den Jugend- und Auszubildendenvertretungen (JAV).

Darüber hinaus besteht auf gesetzlicher Grundlage – §§ 43 f. Handwerksordnung (HwO) und §§ 77 ff. des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) auf regionaler Ebene die Möglichkeit, dass Gewerkschaften ihre Rolle bei der Mitgestaltung der Berufsausbildung sichern, indem sie ihre Vertreter in die Berufsbildungsausschüsse der zuständigen Stelle der Kammern schicken. Diese Ausschüsse sind drittelparitatisch (Arbeitgeber, Arbeitnehmer und Lehrkräfte der beruflichen Schulen mit beratender Stimme) zusammengesetzt, und ermöglichen damit einen starken Einfluss der Gewerkschaften. Nur bei den Handwerkskammern sind die Vertreter der Arbeitnehmer im Regelfall keine Gewerkschaftsvertreter, sondern angestellte Handwerksgesellen. Diese Berufsbildungsausschüsse der zuständigen Stelle haben einen gesetzlichen Auftrag und sind in allen Fragen der Berufsbildung auf regionaler Ebene zu hören und zu unterrichten. Sie erlassen rechtswirksame Vorschriften zur Durchführung der Berufsausbildung (§ 79 (4) 1 BBiG). Auf der Ebene der Bundesländer sind Landesausschüsse für Berufsbildung eingesetzt (§§ 82 f. BBiG), die gleichfalls drittelparitatisch zusammengesetzt sind, wobei hier im Unterschied zu den regionalen Ausschüssen auf Kammerebene die Vertreter der obersten Landesbehörden ein Stimmrecht haben. Sie können hingegen keine Rechtsvorschriften erlassen, sondern haben eine beratende Rolle und können Empfehlungen aussprechen. Auf Bundesebene ist das oberste Konsultativorgan in Fragen der Berufsbildung, der Hauptausschuss im Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB), ebenfalls in Drittelparität zusammengesetzt (§ 92 BBiG).

Nimmt man die von WOODALL (1986) aufgestellten Kriterien für die Möglichkeiten von Gewerkschaftsorganisationen bei der Gestaltung von Berufsbildung mitzuwirken, zum Ausgangspunkt:

„(...) degree of centralisation, financial membership and organisation resources, degree of youth organisation and structure and practice of collective bargaining“³. (Zitat aus FINEGOLD/SOSKICE 1988, S. 29, basiert auf WOODALL 1986),

so können wir zusammenfassend die englische Gewerkschaftsbewegung auf dem einen, schwachen und die deutsche Gewerkschaftsbewegung auf dem anderen, starken Ende einer Skala ihres Einflusses auf die Berufsbildung verorten.

Die vier Kriterien können für die weiter oben dargestellte Rolle der Gewerkschaften wie folgt präzisiert werden: Abhängig vom (1) Grad der Zentralisierung sind Einflussmöglichkeiten eher auf nationaler oder alternativ auf einzelbetrieblicher Ebene anzusiedeln. In Großbritannien können wir regional unterschiedlich starken Einfluss auf einzelbetrieblicher Ebene und nur geringem landesweiten Einfluss feststellen, wohingegen in Deutschland ein starker bundesweiter Einfluss, bei aller regionalen Besonderheit der deutschen Berufsbildung, feststellbar ist. Zusätzlich bestimmt der hohe Grad der Zent-

3 „Grad der Zentralisierung, finanzielle Mitgliedschaft und Organisationressourcen, Grad der Jugendorganisation und Struktur und Praxis der Tarifverhandlungen“ bezogen jeweils auf die Einflüsse auf beruflichen Aus- und Weiterbildung. (Übersetzung SW)

ralisierung der Gewerkschaft bspw. in Deutschland die positive Durchsetzungsmöglichkeiten von überbetrieblichen Vereinbarungen auf die Ebene der Betriebe.

(2) Die finanzielle Mitgliedschaft und Organisationressourcen erleichtern oder erschweren die Möglichkeiten, speziell für Bildungsfragen verantwortliche Funktionäre abzustellen und besondere Organisationseinheiten für Fragen der Berufsbildung aufzubauen und ihre Mitglieder zu schulen. So haben alle deutschen Branchengewerkschaften immer einen eigenen Arbeitsbereich zur Berufsbildung, und halten somit die notwendigen organisatorischen Ressourcen vor, um in Fragen der Berufsbildung kompetent mitarbeiten zu können. Diese fehlt im Regelfall in englischen Gewerkschaftsorganisationen.

(3) Der Grad der Jugendorganisation spielt eine große Rolle, da die Berufsausbildung direkt die Belange von Jugendlichen, ihre Übergänge von der Schule in den Arbeitsmarkt sowie die Bekämpfung insbesondere von Jugendarbeitslosigkeit betrifft. Eine starke gewerkschaftliche Jugendorganisation wird diese Themen prominent sowohl innerhalb der Gewerkschaft adressieren als auch außerhalb, in der Gesellschaft, artikulieren. Die Jugendorganisation der deutschen Gewerkschaften sind innerorganisatorisch fest verankert und die Jugendvertretung ist gesetzlich im Betriebsverfassungsgesetz (§§ 60 ff. BetrVG) durch die Jugend- und Auszubildendenvertretung festgeschrieben.

(4) Das Kriterium der Struktur und Praxis der Tarifverhandlungen stellt die Frage, ob Aus- und Weiterbildung der Beschäftigten in Tarifverhandlungen behandelt werden. In Deutschland sind diese Themen regelmäßig Gegenstand von kollektiven Verhandlungen zwischen Gewerkschaften und Arbeitgebern.

4 Idealtypen von Berufsbildungsmodellen und Arbeitskultur als Erklärung für die Unterschiede

Nun stellt sich die Frage, wie sich diese vorstehend verdeutlichten Unterschiede in den Gewerkschaftsaktivitäten erklären lassen können. Hierzu schlagen wir vor, die Theorie der Arbeitskultur zur Erklärung der Steuerung von Berufsbildung heranzuziehen (vgl. GREINERT 1988; GREINERT 1995; GREINERT 2003; GREINERT 2005).

Der Ansatz beantwortet die Frage, wie erreicht wird,

„(...) daß die Kommunikationspartner im sozialen Handlungssystem **berufliche Bildung** Regelungen befolgen und etwa gleiche Interpretationsmuster ihres Handelns akzeptieren?“ (GREINERT 1995, S. 31, Hervorhebung im Original, StW)

GREINERT beantwortet, ausgehend von einer systemtheoretischen Perspektive, dies durch den Rückgriff auf Regelungsmuster, welche die Legitimität des Handelns herstellen. Er greift dabei auf den Idealtypus von Max Weber zurück, welcher ihm die Möglichkeit bietet, die Vielfalt der existierenden Berufsbildungssysteme durch Vereinfachung unter Bezugnahme auf ihre wesentlichen Unterscheidungsmerkmale, eben die Regelungsmuster, zu analysieren und mittels dieses heuristischen Griffs zu verstehen (vgl. GREINERT 2003; DIECKMANN 1967, zum Konzept von WEBER).

Greinert formuliert drei Idealtypen der Regelungsmuster von Berufsbildung aus. Beim Regelungsmuster des Grundtyps *Tradition* bestimmen „überliefertes, gewohnheitsrechtlich legitimes Handeln“ die berufliche Bildung, beim Grundtyp des *Marktes* wird die berufliche Bildung „unmittelbar vom Produktionsfaktor Arbeit und von den Qualifikationssignalen des Arbeitsmarktes bestimmt“, und schließlich beim Grundtyp *Bürokratie* wird die berufliche Bildung „auf der Grundlage gesetzlicher Regelungen vom Staat bzw. von der staatlichen Bürokratie alleine geregelt.“ (alle Zitate aus GREINERT 1995, S. 32). Die französische Alternanz oder die deutsche duale Ausbildung sind Mischformen bzw. können als Realtypen in dem Konzept von GREINERT verortet werden.

Die Weiterentwicklung seines theoretischen Ansatzes erfolgte insbesondere in Abgrenzung vom systemtheoretischen Ausgangspunkt. Dieser ist für eine vergleichende Betrachtung von Berufsbildung in internationaler Perspektive eher problematisch, da es selbstzügliche und nach außen deutlich abgegrenzte berufliche Bildungssysteme, mit eigenen internen Regulationen, nur in sehr wenigen Ländern, überwiegend den deutschsprachigen, mit dem Realtypus des dualen Berufsausbildungssystems, gibt (vgl. GEORG 1997).

Regelungsmuster werden nun von GREINERT nicht mehr verstanden im Sinne kommunikativen Handelns für systeminterne Abläufe, sondern als bedeutungshaltige und sinnbehaftete Verständigungsgrundlage im Sinne eines kulturwissenschaftlichen Zugangs (vgl. RECKWITZ 2011) zur Koordinierung komplexer Interaktionen eines gesellschaftlichen Teilbereiches.

„Werte, Normen, Einstellungen, Überzeugungen und Ideale einer Gesellschaft beeinflussen die Ausprägung von Ausbildungssystemen, Arbeitsorganisation und Arbeitsbeziehungen ebenso wie die mehr oder weniger stabilen Wechselbeziehungen nationalspezifischer Erwerbsqualifizierung mit anderen gesellschaftlichen Subsystemen wie dem allgemeinen Bildungssystem, oder den zahlreichen Regelungsmustern des Beschäftigungssystems“ (GREINERT 2003, S. 281).

In historisch vergleichender Perspektive sind damit drei Grundtypen der klassischen europäischen Berufsausbildungsmodelle identifiziert und beschrieben worden, „deren zentrale Regelungsmuster ziemlich genau mit den drei beschriebenen arbeitskulturellen Kontexten korrespondieren. Es sind dies das *liberal-marktwirtschaftliche Modell* in England, das *etatistisch-bürokratische Modell* in Frankreich und das *dual-korporatistische Modell* in Deutschland (vgl. GREINERT 1999; GREINERT 2004).

Arbeitskultureller Kontext, im Weiteren als Arbeitskultur bezeichnet, ist dabei als Analysekategorie zu verstehen, welche die Wechselbeziehung zwischen der Berufsbildung und anderen gesellschaftlichen Teilbereichen aufschlüsselt (vgl. WOLF 2011; WOLF 2013; WOLF 2017).

In der historischen Ausdifferenzierung moderner Industriestaaten lässt sich für Großbritannien die Beziehung zwischen Arbeit, Kapital und Bildung durch das Primat des *Ökonomischen* dominiert, in einem Modell der Marktbeziehung gestaltet, beschreiben.

Für Frankreich lässt sich feststellen, dass die Beziehung durch das Primat des *Politischen* bestimmt ist, es bildet sich das Verhältnis von Arbeit und Kapital durch politische

Macht gestaltet aus. Die strukturell benachteiligte Arbeitskraft wird mit Hilfe eines vom Staat regulierten und finanzierten Bildungssektors (der auch die berufliche Ausbildung einschließt!) „qualifiziert“ und tritt in einem staatlich geregelten Rahmen dem Kapital gegenüber.

Für Deutschland ist ein Primat des *Sozialen* auszumachen, wobei das Verhältnis von Arbeit, Kapital und Bildung durch die Vermittlung von dazwischengeschalteten Organisationen bspw. Kammern oder Verbände ausgeprägt wird. Die Beziehungen werden mehr in einem sozialen Aushandlungsprozess gestaltet und weniger in einem Kontrast bzw. Konflikt ausgebildet wie bei den beiden anderen Modellen (vgl. GREINERT 2005).

Im zuletzt genannten Modell haben Assoziationen, wie sie bspw. Gewerkschaften darstellen, eine herausragende Bedeutung und können Regelungsschwierigkeiten im Umgang mit Berufsbildung häufig leichter lösen, als dies Staat, Markt oder Gemeinschaft alleine könnten (vgl. STREECK/SCHMITTER 1985). Abhängig von den spezifischen Arbeitskulturen sind dann auch die Möglichkeiten der Gewerkschaften begrenzt oder erweitert, bei der Berufsbildung mitzugestalten.

Diese drei Idealtypen von Berufsbildungsmodellen, basierend auf spezifischen kulturellen Regelungsmustern, die in historischer Rekonstruktion durch GREINERT aus der europäischen Sozial-, Kultur- und Wirtschaftsgeschichte ausformuliert wurden, bedürfen einer Erweiterung, sofern diese Typologie über Europa hinaus verallgemeinert werden soll. Die oben beschriebenen Regelungsmuster als kulturelle Verständigungsbasis in komplexen sozialen Interaktionen können spezifischen Legitimationsprinzipien – dies sei einschränkend bemerkt – die sich aus der europäischen Ideengeschichte herleiten, zugeordnet werden. Es handelt sich um die drei Prinzipien, denen soziales Handeln folgt und die soziale Stabilität ausmachen:

„Tradition (bzw. das Berufsprinzip) – Liberalismus (bzw. das Marktprinzip) – Rationalismus (bzw. das Wissenschaftsprinzip)“ (GREINERT 2005, S. 15)

Aus der Tradition als Handlungsprinzip leitet sich das korporatistische Berufsbildungsmodell ab, da dort die überlieferten Vereinbarungen und Handlungsmuster orientierend sind. Bei diesem Modell finden wir im Regelfall gemeinschaftsübergreifende Assoziationen, die nicht zwingend einer gesetzlichen Grundlage bedürfen, wie in Deutschland, sondern auch als traditionsbasierte informelle Berufsausbildungsstrukturen, wie wir sie in der ägyptischen Bauindustrie antreffen (vgl. ASSAAD 1993) oder in der Basarausbildung in Afghanistan (GIZ 2011) finden.

Auf dem Handlungsprinzip des Liberalismus fußt das Marktmodell der Berufsbildung, welches sich aus den Marktregeln von Angebot und Nachfrage konstituiert. Mit der Durchsetzung der kapitalistischen Wirtschaftsweise tauschen sich auf einem Arbeitsmarkt Anbieter von Qualifikationen (Beschäftigte) mit Nachfragern nach Arbeitsleistungen (Unternehmer) auf der Basis des Tauschverhältnisses Qualifikation gegen Lohn aus. Wir treffen diesen Typus in allen kapitalistischen Produktionsweisen wirtschaftlichen Handelns an.

Das Handlungsprinzip des Rationalismus finden wir in dem bürokratischen Modell der Berufsbildung wieder, wie sie sich im Prozess der Moderne als rationale Bürokratie

tien moderner Staatsapparate und Großunternehmen ausgeprägt haben (vgl. WEBER 2006). Wir finden diesen Typus in allen staatlich organisierten Schulmodellen der Berufsbildung, da sich das europäische Gedankengebäude einer an wissenschaftlichen Grundsätzen ausgerichteter bürokratisch-rational agierender Staatsverwaltung über den Kolonialismus und die Entwicklungspolitik weltweit verbreitet hat (vgl. ECKERT 2005; QUIJANO 2010).

Die Regelungsmuster, Legitimationsprinzipien und Wechselbeziehungen mit anderen gesellschaftlichen Bereichen (Arbeitskultur), die die soziale Verständigung bei der Reproduktion des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens strukturieren, sind nun keine eisernen Käfige, die das Verhalten der Gewerkschaften bezogen auf die Berufsbildung determinieren. Sondern sie geben einen Rahmen vor, in dem sich Gewerkschaft als kollektiver sozialer Akteur bewegen und Gestaltungsoptionen aufnehmen kann. Auch am oben ausgeführten Beispiel Großbritannien ist dies zu verdeutlichen. Insbesondere in den 1980er-1990er-Jahren wurden unter der konservativen Regierung Thatcher die Gewerkschaften immer stärker aus der institutionellen Beschäftigung mit der Berufsbildung gedrängt. Ab den 2000er-Jahren haben sich die Gewerkschaften mit Berufsbildung verstärkt beschäftigt, während in den vorherigen Dekaden das Thema auch gewerkschaftsintern eher gering geschätzt wurde. Die Berufsbildung wurde ab dann zum Vehikel, die Gewerkschaft „neu“ zu konstituieren und ein neue, positive gesellschaftliche Rolle bei der Umsetzung der Agenda des Lebenslangen Lernens zu spielen (detaillierter siehe: FORRESTER 2005; CLOUGH 2008).

5 Welche Rolle können Gewerkschaften bei der Gestaltung der Berufsbildung spielen?

In Deutschland spielen die Gewerkschaften gemäß der besonderen dual-kooperativen institutionellen Ordnung in allen Bereichen des Mehr-Ebenen-Systems Berufsbildung eine wichtige Rolle in rechtlich formalisierter Hinsicht. Gewerkschaftliches Engagement in der Berufsbildung lässt sich auch in anderen Formen feststellen als rechtlich formalisiert, abhängig von der spezifischen Arbeitskultur und der Ausprägung der gewerkschaftlichen Organisationsstruktur (siehe WOODALL 1986, weiter oben). Wir unterscheiden im Weiteren auf (1) den Mitgestaltungsmöglichkeiten auf der Makro-Ebene, (2) den Einflussmöglichkeiten, die Gewerkschaften auf der Meso-Ebene haben und (3) ihren Möglichkeiten auf der Mikroebene des Betriebes die Berufsbildung zu beeinflussen.

5.1 Mitgestaltung auf der Makro-Ebene

Auf nationaler Ebene, vorausgesetzt es gibt ein Politikkonzept des sozialen Dialogs (vgl. NIELSEN 2011), ist meist die Beratung und die Mitgliedschaft in Gremien der Berufsbildung zu finden. In Deutschland bspw. ist die rechtliche Absicherung von Mitgestal-

tungsbefugnissen auf der nationalen Ebene durch das Berufsbildungsgesetz (BBiG) gesichert. Es wird umgesetzt durch den drittelparitätisch zusammengesetzten Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung als höchstes Konsultativorgan für die bundesweit geregelte Berufsbildung. Die Einbindung der Gewerkschaften in den politischen Aushandlungsprozessen im Rahmen koordinierter Marktökonomien kann eine wichtige Rolle auch bei der Mitgestaltung von Berufsbildung spielen (vgl. FICKINGER 2005).

5.2 Einwirkungsmöglichkeiten auf der Meso-Ebene

Ob sich nun auf regionaler oder sektoraler Ebene eine Mitgestaltung ergeben kann, hängt sehr stark von der gewerkschaftlichen Organisationsstruktur ab, ob sie eine dezentrale Stärke hat und/oder in spezifischen Sektoren der Wirtschaft eine deutlich artikuliert Vertretungsmacht für die Beschäftigten darstellt. Gleichwohl muss sie sich für Fragen der Berufsbildung jenseits der eigenen Mitgliederbelange interessieren, und die Verwaltung und Steuerung der Berufsbildung muss Raum für dezentrale Ansätze der Gestaltung von Berufsbildung lassen. In statistisch-bürokratischen Steuerungskonzepten finden sich jedoch häufig zentrale und national-einheitliche Regelungen der Berufsbildung. Dann sind regionale bzw. sektorale Lösungsansätze eher schwierig umzusetzen oder müssen sich informell ihren Raum öffnen. Ein weiteres Problem kann auf dieser regional/sektoralen Ebene noch auftreten und die Rolle der Gewerkschaft bei der Gestaltung der Berufsbildung stark beeinträchtigen, nämlich der Umstand, wie er bereits oben bei der Geschichte der englischen Gewerkschaftsbewegung beschreiben wurde, dass Berufsbildungsengagement nur zur Verteidigung der Privilegien und des Status der etablierten Fachkräfte wahrgenommen und nicht als Ansatz verstanden wird, ein wichtiges Feld für eine positive Zukunft der Gesellschaft mitzugestalten. Dann können die sektoralen/regionalen Ergebnisse des Gewerkschaftsengagements kontraproduktiv sein, und Ausschlüsse aus der Bildung produzieren und Integration bspw. der nachwachsenden Generation schwächen und Zusammenhalt erschweren.

Folgende konkreten Möglichkeiten gibt es auf dieser Ebene, wobei diese Aufstellung keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt:

1. Mitgliedschaft und Beratung in regionalen Entscheidungsstrukturen der Berufsbildung, in Deutschland sind die Gewerkschaftsvertreter Mitglieder in den Landesausschüssen für Berufsbildung
2. Mitarbeit an der Durchführung von Prüfungen. Sofern diese in enger Verbindung mit dem Arbeitsmarkt stattfinden, können Gewerkschaften für eine breite Arbeitsmarktrelevanz sorgen und schmale, betriebsspezifische Ausrichtung von Prüfungen eindämmen; bei rein wissenschaftsbasierten Prüfungen im Rahmen eines statistisch-bürokratischen Berufsbildungsmodells kann die Mitwirkung eine stärkere Verbindung zur Wirtschaft sichern und gleichzeitig eine Engführung des Prüfungs geschehens an reinen Unternehmensinteressen vermeiden helfen.

3. Die Schulung von Prüfern für die Abschlussprüfung wird in Deutschland, neben den Industrie und Handelskammern und den Kammern des Handwerks, maßgeblich durch die Gewerkschaften gemacht.
4. Insbesondere auf sektoraler Ebene, also in spezifischen Branchen, sollten die Gewerkschaften eine besondere Rolle bei der Ausformulierung von Ausbildungsstandards spielen, da sie garantieren könnten, dass die Standards nicht zu schmal nur die Interessen der Unternehmer berücksichtigen. Sondern, die Gewerkschaften – als allgemeiner Vertreter der abhängig Beschäftigten und ihre Vertretungsmacht, können helfen, die Lebensperspektiven der Beschäftigten zu berücksichtigen. Sie können die horizontale Mobilität innerhalb einer Branche sowie die vertikale innerhalb des Bildungssystems befördern.
5. Im Rahmen ihrer Verhandlungsmacht in Tarifverhandlungen können sie auch den Berufs- bzw. Qualifikationszertifikaten sozialen und ökonomischen Wert zuweisen, sofern diese als Eingruppierungsgrundlagen der Entlohnung für Beschäftigten herangezogen und kollektivvertraglich festgeschrieben werden.
6. Gewerkschaften, aber auch andere Assoziationen, insbesondere Fach- und Berufsverbände können über ihre Bildungsagenturen wichtige Beiträge für eine Gestaltung von arbeitsmarktrelevanten Qualifizierungen leisten, indem sie überbetriebliche Angebote mit hoher sozialer Akzeptanz vorhalten können. Auch die Öffnung von Kleinstbetrieben für Ausbildung und formale Qualifizierung ist durch ein derartiges Angebot überbetrieblicher Ausbildungs- und Trainingseinrichtungen erleichtert (vgl. OETKER 2007).
7. Das Beispiel des Engagements der zwischen den deutschen Tarifpartnern ausgehandelte kooperative Struktur der Sozialkasse Bau und ihr Beitrag zur Gestaltung der Berufsausbildung im Sektor Bauwirtschaft kann als exemplarisches Beispiel dienen, wie Gewerkschaften im Rahmen des sozialen Dialoges und der Sozialpartnerschaft Unterstützung bei der Finanzierung der Berufsausbildung leisten können. An den Kosten für die Berufsausbildung werden alle Bauunternehmen mit einer Abgabe beteiligt und die ausbildenden Betriebe können sich einen Teil ihrer Ausbildungskosten erstatten lassen. Gleichfalls werden die überbetrieblichen Ausbildungszentren damit teilfinanziert (vgl. SOKA-BAU 2015, S.32).
8. Auch das Beispiel der britischen Gewerkschaften über die Einrichtung eines Fond für Berufsbildung (Union Learning Fund – ULF), der auch aus Steuermittel gespeist wurde, sollte als weitere Aktivität der Gewerkschaften zur Finanzierung von Berufsbildungsaktivitäten erwähnt werden (vgl. FORRESTER 2005)

5.3 Einflussnahme auf der Mikro-Ebene

Auf der untersten Ebene der Einzelbetriebe spielen Assoziationen der Beschäftigten auf jeden Fall eine wichtige Rolle, da dort das innerbetriebliche Machtgefüge ausgehandelt wird und Qualifikation und Hierarchie der Arbeiterschaft ein wichtiges Moment der Aushandlungen waren und sind. In Großbritannien, wie das erwähnte Beispiel der

Shop Stewards weiter oben zeigt, wird über diese innerbetriebliche Funktion viel an konkreten Ausbildungs- und Qualifizierungstätigkeiten verabredet werden können. In Unternehmen, die stärker von traditionellen Arbeitsauffassungen durchdrungen sind, bspw. Seniorität, Ehre, Anerkennung, symbolische Wertschätzung, organisiert sich das Qualifizierungsgeschehen im Einzelunternehmen stark an traditionellen Hierarchien von Meister und Vorarbeitern (vgl. MOLZ 2015; WOLF 2015).

Diese sind, wie in MOLZ (2015) ausgeführt wird, häufig in Assoziationen, wie Gilden, Zünften und Bruderschaften organisiert, weniger in Gewerkschaften. Die Rolle die Gewerkschaften auf dieser einzelbetrieblichen Ebene bei der Gestaltung von Berufsbildung spielen könnten, ist hingegen ähnlich der Rolle anderer Assoziationen der Beschäftigten.

Konkrete Möglichkeiten der Gestaltung auf dieser Ebene:

1. Qualitätssicherung und Überwachung der betrieblichen Berufsausbildung durch Beratung und Begleitung. Hierzu ist jedoch zu bedenken, dass eine kooperative Form des sozialen Dialogs der Stakeholder der Berufsbildung diese Tätigkeit sehr erleichtern kann. Der betriebliche Personaleinsatz, und damit auch der Einsatz der Auszubildenden, unterliegt der unternehmerischen Entscheidungsgewalt, und ein zu starker Eingriff in diese Managementrechte, kann zu einer Reduktion der betrieblichen Ausbildungsaktivitäten führen.
2. Beratung der Belegschaft und der/des Unternehmen(s) in Fragen der beruflichen Qualifizierung. Hier sind besonders die Erfahrungen der britischen Gewerkschaften mit Union Learning Representatives (ULR) positiv zu erwähnen, die einerseits innerbetrieblich die neue Rolle der Gewerkschaft als Förderer von gesellschaftlich relevanter Bildung stärkten, auch neue Mitglieder dadurch rekrutieren konnten. Darüber hinaus umfasst die satzungsgemäße Aufgabe folgende Aktivitäten:

„(...) ULR activity covers analysing learning or training needs, providing information and guidance, arranging learning or training, promoting the value of learning, and finally, consulting with employers on such activities.“ (FORRESTER 2005, S. 260).

Sie agieren wie innerbetriebliche Ausbildungsbeauftragte der Gewerkschaften, sie können ihre Aktivitäten auch auf regionaler oder sektoraler Ebene ansiedeln, wie dies wiederum in Deutschland der Fall ist, wo die einzelbetriebliche Beschäftigung mit Berufsbildung über die Betriebsräte organisiert wird. Und die überbetriebliche Ebene meist über Rahmentarifverträge, wie oben ausgeführt, ausgehandelt wird.

3. Allgemein kann gesagt werden, dass auf einzelbetrieblicher Ebene die konkrete Ausgestaltung von Qualifizierungsmaßnahmen, die Lernförderlichkeit von Arbeitsbedingungen etc. innerbetrieblich verabredet, aber auch das Ansehen von Ausbildung gesellschaftlich kommuniziert werden.



6 Perspektiverweiterung zum Abschluss

Zum Abschluss der hier vorgenommenen Betrachtung der Möglichkeiten, die sich Gewerkschaften bieten, die Berufsbildung mit zu gestalten, soll das Feld nochmals erweitert werden und der Blick auf Bereiche fallen, wo es keine verankerten Gewerkschaften gibt, die sich als Interessensvertreter der Beschäftigten verstehen.

In der wissenschaftlichen Literatur zum sozialen Dialog und der Sozialpartnerschaft wird unterschieden zwischen der „alten“ Sozialpartnerschaft, die sich auf die Verständigung zwischen Arbeitgebervertretern, Gewerkschaften und staatlichen Stellen fokussierte und der „neuen“ Sozialpartnerschaft, die auch Assoziationen jenseits der Gewerkschaften einbezieht und zivilgesellschaftliche Organisationen wie bspw. Nicht-Regierungsorganisationen (NGO) berücksichtigt (vgl. MAILAND/ANDERSEN 2004; EBBINGHAUS 2001). Diese Unterscheidung ist auch sehr hilfreich für Gesellschaften jenseits klassischer Industriestaaten mit ihren wohlfahrtsstaatlichen Traditionen mit etablierten Gewerkschaften und institutionalisierten Interessensvertretungen.

Die erfolgreiche Gestaltung von Berufsbildung hängt nach u. E. sehr stark von der Einbeziehung von kollektiven sozialen Akteuren ab, da deutlich wurde, dass die Berufsbildung eine gesellschaftliche Veranstaltung ist. Berufliche Bildung kann entgegen dem allgemeinen Bildungssystem kaum erfolgreich von staatlicher Seite alleine gestaltet werden. Gleichfalls kann eine gesellschaftlich erfolgreiche Berufsbildung auch nicht alleine von Unternehmen betrieben werden, da dann Fehlsteuerungen, aufgrund der alleinigen Ausrichtung an Verwertungslogiken, zu erwarten sind.

Bei der internationalen Zusammenarbeit zur Weiterentwicklung jeweils landestypischer Berufsbildungsmodelle sind die kooperativen Formen der Ausprägung von Berufsbildung besonders in den Blick zu nehmen. Es sollte sich aber aus unserer Perspektive davor gehütet werden, das Modell Sozialpartnerschaft auf das „alte“ wohlfahrtsstaatliche Konzept zu verkürzen und dabei die besondere Rolle von Assoziationen der Beschäftigten und weiterer Interessensgruppen, hierbei ist besonders an Fachverbände zu denken, bei der inhaltlichen und strukturellen Ausgestaltung von Berufsbildung aus dem Blick zu verlieren (vgl. REIER 2016; WOLF 2015; INTERNATIONAL LABOUR OFFICE – ILO 2008; HAAN 2006; MOLZ 2015; GIZ 2011).

7 Zusammenfassung

Die Rolle der Gewerkschaften bei der Mitgestaltung von Berufsbildung ist gesellschaftliche Realität, ihr Ausmaß hingegen differiert abhängig von verschiedenen Einflussfaktoren. In der kontrastierenden Darstellung der deutschen Gewerkschaftsgeschichte und der britischen zeigten sich in der historischen Rückschau bereits deutliche Unterschiede. Aufgrund besonderer historischer Umstände zeigten die deutschen Gewerkschaften ein sehr frühes Interesse an Bildungsfragen, wohingegen die britischen Gewerkschaften mehr daran interessiert waren, Bildungs- und besonders Ausbildungsfragen zu nutzen, um den Status ihrer Mitglieder im Industrialisierungsprozess abzusichern.

Die Rahmenbedingungen für den Einfluss von Gewerkschaften auf die Mitgestaltung von Berufsbildung hängen einmal von den internen Organisationsformen der Gewerkschaft ab. Der Grad der Zentralisierung, der finanziellen Mitgliedschaft und Organisationressourcen, Grad der Jugendorganisation und die Struktur und Praxis der Tarifverhandlungen sind diese wichtigen Organisationsmerkmale. Zum anderen hängen sie von den Regelungsmustern von Berufsbildung, von den vorfindlichen Typologien der Erwerbsqualifizierung ab. Während in einem Marktmodell der Erwerbsqualifizierung es eher im Bereich der einzelnen Unternehmen zur Einflussnahme kommen kann oder in Form von Tarifverhandlungen, so ist bei einem bürokratischen Berufsbildungsmodell eher von einer zentralen bzw. nationalen Einbeziehung in die Mitgestaltung von Berufsbildung auszugehen, sofern das Regierungshandeln einen sozialen Dialog bei der Ausgestaltung der Berufsbildung vorsieht. Bei einem korporatistischen Modell können die Gewerkschaften, dann verallgemeinert verstanden als Assoziationen der Beschäftigten auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen einbezogen sein.

Zum Abschluss wurde verdeutlicht, dass ein Konzept einer Sozialpartnerschaft, welches dem „alten“ wohlfahrtstaatlichen Modell der Industrieländer folgt und einen Dialog von Staat, Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften organisiert, nicht hinreichend ist, um die Gestaltung von Berufsbildung durch die komplexe Einbeziehung von sozialen Akteuren zu erfassen. Hingegen kann ein erweitertes Konzept von Sozialpartnerschaft, welches zivilgesellschaftliche Organisationen wie NGO's, Fachverbände und traditionelle Assoziationen, wie Gilden oder Berufsverbände einbezieht, dies leisten.

8 Literatur

- ASSAAD, R. (1993): Formal and informal institutions in the labor market, with applications to the construction sector in Egypt. In: *World Development* 21, H. 6, S. 925–939.
- BADE, K. J. (1982): Altes Handwerk, Wanderzwang und Gute Policey. Gesellenwanderung zwischen Zunftökonomie und Gewerbereform. In: *Vierteljahrschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte* 69, H. 1, S. 1–37.
- BISPINCK, R. (2015): qualitative Tarifpolitik – Themen, Trends und Perspektiven. In: SCHRÖDER, L. / URBAN, H.-J. / MÜLLER, N. (Hrsg.): *Qualitative Tarifpolitik – Arbeitsgestaltung – Qualifizierung*. Frankfurt am Main: Bund-Verl., S. 59–70.
- BOLLENBECK, G. (1994): *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt am Main [u. a.]: Insel-Verl.
- BOSSHARDT, W. / LOPUS, J. (2013): Business in the Middle Ages: What Was the Role of Guilds? In: *Social Education* 77, H. 2, S. 64–67.
- BUTLER, R. (2005): Bridging the skills gap. In: *Professional Engineering* 18, H. 7, S. 37–38.
- CLAYDON, T. / GREEN, F. (1994): Can Trade Unions Improve Training in Britain? In: *Personnel Review* 23, H. 1, S. 37–51.
- CLOUGH, B. (2008): Unions and learning: an historical overview. In: *Journal of In-Service Education* 34, H. 4, S. 399–422.
- DIECKMANN, J. (1967): Die Rationalität des Weberschen Idealtypus. In: *Soziale Welt* 18, H. 1, S. 29–40.
- DITTRICH, E. (1980): *Arbeiterbewegung und Arbeiterbildung im 19. Jahrhundert*. Bensheim: Päd.-Extra-Buchverl.

- DUNDON, T. / EVA, D. (1998): Trade unions and bargaining for skills. In: *Employee Relations* 20, H. 1, S. 57–72.
- EBBINGHAUS, B. (2001): Reforming the welfare state through „old“ or „new“ social partnerships? In: KJAERGAARD, C. (Hrsg.): *From collective bargaining to social partnerships. New roles of the social partners in Europe*: Copenhagen : The Copenhagen Centre, S. 103–120.
- ECKERT, A. (2005): Die Verheißung der Bürokratie. Verwaltung als Zivilisierungsagentur im kolonialen Westafrika. In: BARTH, B. / OSTERHAMMEL, J. (Hrsg.): *Zivilisierungsmissionen. Imperiale Weltverbesserung seit dem 18. Jahrhundert*. Konstanz: UVK-Verl.-Ges., S. 269–283.
- ENGELHARDT, U. (1979): Gewerkschaftliches Organisationsverhalten in der ersten Industrialisierungsphase. In: CONZE, W. / ENGELHARDT, U. (Hrsg.): *Arbeiter im Industrialisierungsprozeß. Herkunft, Lage und Verhalten* : [Beiträge zu einer vom Arbeitskreis für Moderne Sozialgeschichte am 2.–4.11.1978 veranstalteten Tagung zum Thema „Soziale Lage und Soziales Verhalten der Deutschen Arbeiterschaft im 19. Jahrhundert (bis 1914)“]. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 372–402.
- FELDMAN, G. D. / STEINISCH, I. (2010): *Industrie und Gewerkschaften 1918–1924. Die überforderte Zentralarbeitsgemeinschaft*. Berlin, Boston: de Gruyter.
- FICKINGER, N. (2005): Der verschenkte Konsens. Das Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit 1998–2002: Motivation, Rahmenbedingungen und Erfolge. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- FINEGOLD, D. / SOSKICE, D. (1988): The failure of training in Britain: Analyses and Prescription. In: *Oxford Review of Economic Policy* 4, H. 3, S. 21–53.
- FORRESTER, K. (2005): Learning for revival; British trade unions and workplace learning A shorter version of this article appeared in 2004, as a Research Note in *Work, Employment and Society*, 18(2), 413–420. In: *Studies in Continuing Education* 27, H. 3, S. 257–270.
- FRASER, W. H. (1974): *Trade unions and society. The struggle for acceptance, 1850–1880*: London : Allen & Unwin.
- GEORG, W. (1997): Zwischen Tradition und Moderne. Berufsbildung im internationalen Vergleich. In: OTT, B. / DOBISCHAT, R. / ARNOLD, R. (Hrsg.): *Weiterungen der Berufspädagogik: von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung. Festschrift für Antonius Lipsmeier zum 60. Geburtstag*. Stuttgart: Steiner, S. 153–166.
- GIZ (2011): *Bazaar Study Report*.
- GREEN, F. (1993): The impact of trade union membership on training in Britain. In: *Applied Economics* 25, H. 8, S. 1033–1043.
- GREINERT, W.-D. (1975): *Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen. Eine Analyse zur Soziogenese von Berufsschule und politischer Erziehung*.
- GREINERT, W.-D. (1988): Marktmodell – Schulmodell – duales System. Grundtypen formalisierter Berufsbildung. In: *Die berufsbildende Schule* 40, H. 3, S. 145–156.
- GREINERT, W.-D. (1995): Regelungsmuster der beruflichen Bildung. Tradition – Markt – Bürokratie. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP* 24, H. 5, S. 31–35.
- GREINERT, W.-D. (Hrsg.) (1999): *Berufsqualifizierung und dritte industrielle Revolution. Eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme*. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges.
- GREINERT, W.-D. (2003): Europäische Berufsbildungsmodelle – von der Schwierigkeit, eine optimale Typologie zu entwickeln. In: BREDOW, A. / DOBISCHAT, R. / ROTTMANN, J. (Hrsg.): *Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A–Z. Grundlagen, Kernfragen und Perspektiven*: Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren, S. 279–292.
- GREINERT, W.-D. (2004): Die europäischen Berufsbildungs„systeme“ -. Überlegungen zum theoretischen Rahmen der Darstellung ihrer historischen Entwicklung. In: *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*, H. 32, S. 18–26.

- GREINERT, W.-D. (2005): Berufliche Breitenausbildung in Europa. Die geschichtliche Entwicklung der klassischen Ausbildungsmodelle im 19. Jahrhundert und ihre Vorbildfunktion; mit einer Fortsetzung der Berufsbildungsgeschichte der Länder England, Frankreich und Deutschland in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Luxemburg: Amt für Amtliche Veröff. der Europ. Gemeinschaften.
- GREINERT, W.-D. (2015): Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus. Zur Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsbildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- GRIESSINGER, A. (1981): Das symbolische Kapital der Ehre. Streikbewegungen u. kollektives Bewußtsein dt. Handwerksgelesen im 18. Jh. Frankfurt/M [u. a.]: Ullstein.
- HAAN, H. C. (2006): Training for Work in the Informal Micro-Enterprise Sector. Fresh Evidence from Sub-Sahara Africa: Springer Netherland.
- HALL, P. A. / SOSKICE, D. (2001): An Introduction to Varieties of Capitalism. In: SOSKICE, D. W. / HALL, P. A. (Hrsg.): Varieties of capitalism. The institutional foundations of comparative advantage. Oxford [England]: Oxford University Press, S. 1–70.
- HART, P. E. / SHIPMAN, A. (1991): Skill Shortages in Britain and Germany. In: International Journal of Manpower 12, H. 4, S. 18–24.
- HEIDEMANN, W. / BUSSE, G. (2015): Weiterbildung: Gesetze, Tarifverträge, Betriebs- und Dienstvereinbarungen – Ein Überblick. In: SCHRÖDER, L. / URBAN, H.-J. / MÜLLER, N. (Hrsg.): Qualitative Tarifpolitik – Arbeitsgestaltung – Qualifizierung. Frankfurt am Main: Bund-Verl., S. 83–94.
- HOBBSBAWM, E. J. 1.–2. (1964): Labouring men. Studies in the history of labour: London : Weidenfeld and Nicolson.
- ILO (2011): Final report/Global Dialogue Forum on Vocational Education and Training (Geneva, 29–30 September 2010). Geneva: International Labour Office.
- INTERNATIONAL LABOUR OFFICE – ILO (Hrsg.) (2008): Apprenticeship in the informal economy in Africa. Workshop report Geneva, 3–4 May 2007. Apprentice workshop report FINAL 15.5.08. Geneva.
- LEE, D. J. (1979): Craft Unions and the Force of Tradition – Case of Apprenticeship. In: British Journal of Industrial Relations – Br. J. Ind. Relat. 17, H. 1, S. 34–49.
- MAILAND, M. / ANDERSEN, S. K. (2004): Social Partnership for Inclusion. Theoretical Understandings and Empirical Typologies. In: LIND, J. / KNUDSEN, H. / JÖRGENSEN, H. (Hrsg.): Labour and employment regulation in Europe. Bruxelles: PIE Lang, S. 381–402.
- MESKILL, D. (2013): Punctuated Equilibria. Three ‚Leaps‘ in the Evolution of the German Vocational Training System. In: MEJSTRIK, A. / WADAUER, S. / BUCHNER, T. (Hrsg.): Die Erzeugung des Berufs. Production of ‚Beruf‘. Geschichte der Arbeit und Arbeitsbeziehungen. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien-Verl., S. 12–33.
- MOLZ, A. (2015): Delivering TVET through quality apprenticeships. report of the UNESCO-UNEVOC virtual conference, 15 to 26 June 2015.
- NEGT, O. (*1974): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung: Frankfurt am Main; Köln : Europ. Verl.-Anst.
- NIELSEN, S. (2011): ETF Yearbook 2011: Social partners in vocational education and training.
- OETKER, H. (2007): Soziale Sicherheit durch Sozialpartnerschaft. Festschrift zum 50-jährigen Bestehen der Zusatzversorgungskasse des Baugewerbes. München: Beck.
- PÄTZOLD, G. / STRATMANN, K. (1982): Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland; Reihe A, Bd. 5. Quellen und Dokumente zur Geschichte des Berufsbildungsgesetzes 1875–1981: Köln; Weimar; Wien : Böhlau.
- QUIJANO, A. (2010): Die Paradoxien der eurozentrierten Moderne. In: Prokla – Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft 39, H. 158, S. 29–48.
- RAINBIRD, H. (1990): Training matters. Union perspectives on industrial restructuring and training. Oxford, UK, Cambridge, Mass., USA: Basil Blackwell.

- RECKWITZ, A. (2011): Die Kontingenzzperspektive der >Kultur<. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: JAEGER, F. / RÜSEN, J. (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Themen und Tendenzen. Bd. 3. Stuttgart [u. a.]: Metzler, S. 1–20.
- REHLING, A. (2011): Konfliktstrategie und Konsenssuche in der Krise. Von der Zentralarbeitsgemeinschaft zur Konzentrierten Aktion. Dissertation. Baden-Baden: Nomos Verl.-Ges.
- REIER, G. (2016): Modernisierung der traditionellen Lehrlingsausbildung in Afghanistan. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 45, H. 5, S. 42–45.
- SCHÖNHOFEN, K. (1979): Gewerkschaftliches Organisationsverhalten im Wilhelminischen Deutschland. In: CONZE, W. / ENGELHARDT, U. (Hrsg.): Arbeiter im Industrialisierungsprozess. Herkunft, Lage und Verhalten : [Beiträge zu einer vom Arbeitskreis für Moderne Sozialgeschichte am 2.–4.11.1978 veranstalteten Tagung zum Thema „Soziale Lage und Soziales Verhalten der Deutschen Arbeiterschaft im 19. Jahrhundert (bis 1914)“]. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 403–421.
- SHELDRAKE, J. / VICKERSTAFF, S. (1987): The history of industrial training in Britain: Aldershot u. a. : Avebury.
- SMITH, E. / KEMMIS, R. B. (2013): Towards a model apprenticeship framework: a comparative analysis of national apprenticeship systems.
- SOKA-BAU (2015): Geschäftsbericht SOKA-BAU 2015.
- STEEDMAN, H. / INTERNATIONAL LABOUR OFFICE – ILO (2012): Overview of apprenticeship systems and issues: ILO contribution to the G20 Task Force on Employment. Geneva: ILO.
- STREECK, W. / SCHMITTER, P. C. (1985): Community, Market, State-and Associations? The Prospective Contribution of Interest Governance to Social Order. In: European Sociological Review 1, H. 2, S. 119–138.
- STROUD, D. / FAIRBROTHER, P. (2008): Workplace learning: a trade union failure to service needs. In: Journal of Workplace Learning 20, H. 1, S. 6–20.
- SUTHERLAND, J. (2009): Skills and training in Great Britain: further evidence. In: Education + Training 51, H. 7, S. 541–554.
- THELEN, K. A. (1999): Historical Institutionalism in Comparative Politics. In: Annual review of political science 2, S. 369–404.
- THELEN, K. A. (2003): Institutions and Social Change. The Evolution of Vocational Training in Germany. In: eScholarship.
- THOMPSON, E. P. (1971): The Moral Economy of the English Crowd in the Eighteenth Century. In: Past & Present, H. 50, S. 76–136.
- THOMPSON, E. P. (1973): Zeit, Arbeitsdisziplin und Industriekapitalismus. In: BRAUN, R. / FISCHER, W. / GROSSKREUTZ, H. / VOLKMANN, H. (Hrsg.): Gesellschaft in der industriellen Revolution. Köln [u. a.]: Kiepenheuer & Witsch, S. 81–112.
- THOMPSON, E. P. (1999): Die Entstehung der englischen Arbeiterklasse. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- TROTNOW, H. (1984): Rezension zu Eckhard Dittrich, Arbeiterbewegung und Arbeiterbildung im 19. Jahrhundert, Bensheim 1980. In: Archiv für Sozialgeschichte – AfS – Rezensionen 24, S. 694–696.
- WEBER, M. (2006): Wirtschaft und Gesellschaft. Paderborn: Voltmedia, Paderborn.
- WENDT, B.-J. (1979): Historische Aspekte der englischen Arbeiterbewegung. Ein Literaturbericht. In: Archiv für Sozialgeschichte – AfS 19, S. 527–564.
- WOLF, S. (2011): Arbeitskultur und der Transfer von Berufsbildungselementen in andere Länder. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 107, H. 4, S. 543–567.
- WOLF, S. (2013): Berufsbildung in einer jungen Gesellschaft im Aufbruch – Arbeitskultur und der Transfer deutscher Ausbildung in die ägyptische Bauindustrie. In: BAABE-MEIJER, S. / KUHLMEIER, W. / MEYSER, J. (Hrsg.): Perspektiven der beruflichen Bildung und der Facharbeit.

Ergebnisse der Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung 2013: Norderstedt : Books on Demand , 2013. – 244 S, S. 125–147.

- WOLF, S. (2015): Tensions and Interrelations between the Modern and the Traditional Sector of TVET – Some Insights from the Construction Industry in Egypt. In: GESSLER, M. / FREUND, L. (Hrsg.): Crossing Boundaries in Vocational Education and Training: Innovative Concepts for the 21st Century. Volume 6 ISSN 1861–6828. Conference Proceedings. Bremen, S. 141–148.
- WOLF, S. (2017): International Technical and Vocational Education and Training (TVET) Transfer Project – Theoretical-Practical Experiences of Workplace Training with the Workforce in the Egyptian Construction Industry. In: PILZ, M. (Hrsg.): Vocational Education and Training in Times of Economic Crisis. Lessons from Around the World. Cham: Springer International Publishing, S. 439–459.
- WOODALL, J. (1986): The dilemma of youth unemployment: Trade union responses in the federal republic of Germany, the UK and France. In: West European Politics 9, H. 3, S. 429–447.

STEFAN WOLF

TU Berlin, Sekr. MAR 2–6, Fachgebiet Schul- und Berufspädagogik im Institut für Erziehungswissenschaft, Marchstr. 23, 10587 Berlin, s.wolf@tu-berlin.de

