

Gonon, Philipp; Zehnder, Lea

## Die Berufsbildung der Schweiz als permanenter Kompromissbildungsprozess

Seifried, Jürgen [Hrsg.]; Seeber, Susan [Hrsg.]; Ziegler, Birgit [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2016*. Opladen; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2016, S. 43-58. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Gonon, Philipp; Zehnder, Lea: Die Berufsbildung der Schweiz als permanenter Kompromissbildungsprozess - In: Seifried, Jürgen [Hrsg.]; Seeber, Susan [Hrsg.]; Ziegler, Birgit [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2016*. Opladen; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2016, S. 43-58 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-127037  
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:01111-pedocs-127037>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.budrich.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2016

Jürgen Seifried, Susan Seeber,  
Birgit Ziegler (Hrsg.)



**DGfE** Deutsche Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft

Schriftenreihe der Sektion  
Berufs- und Wirtschaftspädagogik  
der Deutschen Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Jürgen Seifried  
Susan Seeber  
Birgit Ziegler (Hrsg.)

# Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2016

Verlag Barbara Budrich  
Opladen • Berlin • Toronto 2016

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen  
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2016 Dieses Werk ist im Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter  
folgender Creative Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>

Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und  
Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Barbara Budrich

Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen  
Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/84740588>)

Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag  
bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-0588-7 (Paperback)  
**eISBN 978-3-8474-0403-3 (eBook)**  
**DOI 10.3224/84740588**

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – [www.lehfeldtgraphic.de](http://www.lehfeldtgraphic.de)  
Typographisches Lektorat: Angela Zerfaß, Leverkusen

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort..... 7

## Teil I: Organisation, Bedingungen und Strukturen der beruflichen Bildung

*Allison Fuller*

Developing expertise: occupational versus job-based approaches in contemporary labour markets..... 11

*Lorenz Lassnigg*

„Duale“ oder „dualistische“ Berufsbildung: Gemeinsamkeiten und Unterschiede Österreich-Schweiz-Deutschland..... 23

*Philipp Gonon und Lea Zehnder*

Die Berufsbildung der Schweiz als permanenter Kompromissbildungsprozess ..... 43

*Rolf Dobischat, Andy Schäfer, Christian Schmidt, Manfred Wahle und Marcel Walter*

Berufslaufbahnkonzepte: Instrumente zur Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems?..... 59

*Karl-Heinz Gerholz und Ursula Walkenhorst*

Gestaltungsfragen zur Akademisierung der beruflichen Bildung am Beispiel der Gesundheitsfachberufe..... 73

## Teil II: Berufliche Lehr-Lern- und Unterrichtsforschung

*Juliana Schlicht*

Handeln in Geschäftsprozessen als Forschungs- und Lehr-Lern-Gegenstand..... 91

*Alexandra Bach*

Nutzung von digitalen Medien an berufsbildenden Schulen – Notwendigkeit, Rahmenbedingungen, Akzeptanz und Wirkungen ..... 107

*Stefan Kessler*

Branchen- und lernortspezifische Herausforderungen beim Einsatz von Tablets in der überbetrieblichen Ausbildung der Schweizer Banken ..... 125

### **Teil III: Hochschul- und Lehrerbildungsforschung**

*Julia K. Gronewold*

Struktur und Organisation berufsbegleitender MINT-Studiengänge ..... 141

*Lena Hillebrecht*

Entwicklung eines Modells zur Beurteilung von Qualität in  
berufsbegleitenden Studiengängen ..... 155

*Christoph Helm und Stefanie Antonia Mayer*

Pedagogical Content Knowledge von Rechnungswesenlehrkräften –  
Explorative Befunde einer Onlinebefragung aus Österreich..... 171

### **Teil IV: Betriebliche Aus- und Weiterbildung**

*Philipp Struck und Christian Dittmann*

Weiterbildung im Handwerk. Rahmenbedingungen und  
Handlungsfelder aus der Perspektive von Betrieben und Beschäftigten..... 189

*Andreas Rausch, Julia Warwas und Heike Jost*

Die Beurteilung kaufmännischer Auszubildender in der betrieblichen  
Praxis – Eine explorative Studie bei Industrie- und Bankkaufleuten..... 205

### **Teil V: Historische Berufsbildungsforschung**

*Frank Ragutt*

Lesbarkeit der Branchen – Notizen zur Ordnungssemantik des Gewerbes  
in Realienbüchern des 19. Jahrhunderts..... 223

Herausgeberschaft..... 237

Autorinnen und Autoren ..... 237

# Die Berufsbildung der Schweiz als permanenter Kompromissbildungsprozess

*Philipp Gonon, Lea Zehnder*

Berufsbildung ist aus dem Blickwinkel einer Steuerungsperspektive in der Regel ein ausgehandelter Kompromiss unterschiedlicher Anliegen.<sup>1</sup> Staatsbürgerliche, berufsfachliche, ökonomische und soziale Interessen finden in der Organisation und Durchführung der beruflichen Bildung ihren Niederschlag. Verschiedene Akteure bzw. Interessenvertreterinnen und Interessenvertreter sind angehalten, eine Lösung, die mit Abstrichen für alle akzeptabel ist, zu finden. Dieser Ansatz wird im Folgenden anhand eines konventionstheoretischen bzw. rechtfertigungssoziologischen Approachs im Zusammenhang mit der Entstehung eines nationalen Berufsbildungsgesetzes und der Einführung einer Berufsmaturität in der Schweiz durchgespielt. Das Ergebnis solcher Aushandlungen ist eine Hybridisierung des regulativen Arrangements. Für eine solche Darstellung eignen sich die Debatten im Zusammenhang mit den Rechtssetzungsprozessen rund um die Berufsbildung, die in der Schweiz relativ früh zu verorten sind. Im ersten Teil des Beitrags wird der Verlauf der Gesetzgebung rekonstruiert und im zweiten Teil wird dann diese Perspektive der Konfliktlösung und Kompromissbildung auf eine jüngere Reform, nämlich die Berufsmaturität in der Schweiz angewendet.

## 1. Konventionstheoretische Rahmung der Berufsbildung

In den letzten Jahren haben pfadabhängige Darstellungen, häufig entstanden aus dem von den Politikwissenschaften inspirierten historischen Institutionalismus, die Debatte um Berufsbildungsentwicklung und Berufsbildungsreformen geprägt. Regulierungen und Gesetzgebungen für die berufliche Bildung sind Ausgangspunkte für weiterführende Entwicklungen, die dem Berufsbildungssystem beachtliche Stabilität und dennoch auch Wandlungsfähigkeit zusprechen.

Für die Bundesrepublik Deutschland hat beispielweise Busemeyer den „Wandel trotz Reformstau“ beschrieben, der diese Entwicklung seit dem ersten Berufsbildungsgesetz 1969 darstellt (vgl. Busemeyer 2009). Näher am Reformprozess bzw. an den Debatten rund um die Entstehung der Berufsbil-

---

1 Grundlage dieses Beitrages ist ein vom Schweizerischen Nationalfonds gefördertes Projekt „Von der Meisterlehre zur dualen Berufsbildung“, das am Lehrstuhl für Berufsbildung, Universität Zürich, unter Beteiligung der Autoren durchgeführt wird.



dungsgesetzgebung war bereits Claus Offes „Berufsbildungsreform – Eine Fallstudie über Reformpolitik“. Er analysierte als Zielsetzung der politischen Steuerung die „Integration“, die zu einem Ausbau des Variationsbereiches möglicher Resultate führen sollte, das heißt eine staatlich initiierte Institutionalisierung, die auf eine „Erweiterung von Optionen durch Beseitigung von Partikularismen“ setzte (vgl. Offe 1975, 33 & 43).

### *1.1 These und Perspektive*

Im Folgenden versuchen wir diese These der Integration verschiedener Anliegen durch die Kompromissfindung in Form einer Hybridisierung zu plausibilisieren. Dieser Prozess erfolgte bereits im Rahmen der Institutionalisierung von Berufsbildung in der Schweiz in den 1930er Jahren. In einem zweiten Schritt soll diese These weiter anhand der Begründung der Berufsmaturität in den 1990er Jahren wieder aufgegriffen werden. Hierbei werden Akteure und ihre Interessen in den Fokus gerückt. Diese vertreten Werte, die sie im Rahmen eines Gesetzgebungsprozesses artikulieren und gegenüber Dritten rechtfertigen. Dabei wollen wir uns an der Konventionentheorie der pragmatischen Soziologie orientieren. Diese sieht Konventionen und die damit zusammenhängenden Qualitätsansprüche als ein situatives Koordinationsdispositiv (vgl. Neu 2015). Gemäß der Soziologie der Konventionen sind Akteure, die in Wirtschaft und Gesellschaft Entscheidungen treffen und durchsetzen wollen, einem Rechtfertigungsimperativ unterworfen (vgl. Boltanski & Thévenot 2007). Ihre Interessen müssen gegenüber Dritten gerechtfertigt werden, auf möglich oder tatsächlich erfolgte Kritik muss reagiert werden. Hierbei bestehen gleichzeitig verschiedene Ansprüche, die unterschiedliche Werte repräsentieren (vgl. Diaz-Bone 2011).

Die Entwicklung der Berufsbildungsgesetzgebung in der Schweiz lässt sich anhand solcher Rechtfertigungen darlegen, die als Kompromisse handwerkliche, industrie- und marktbezogene, aber auch öffentliche (und weitere) Wertigkeiten hierarchisieren und als Konventionen bzw. Konventionskompromisse etablieren. Gemäß der Konventionssoziologie gäbe es noch weitere Ansprüche und Wertigkeiten, nämlich die Inspiration, das Projekt und die öffentliche Meinung, die aber im Folgenden nicht weiter berücksichtigt werden, da wir uns auf die in den Dokumenten und Stellungnahmen zur Berufsbildungsreform dominant bzw. am häufigsten genannten Konfliktlinien und Begründungsmuster konzentriert haben (siehe Tabelle 1).

Tab. 1: Konventionsbasierte Rechtfertigungen & aktorsbezogene Ansprüche

Konvention	Koordinationsprinzip	Qualitätsanspruch
Markt	Preis, Tausch	Wettbewerbsfähigkeit
Industrie	Funktionalität	Effizienz
Handwerk	Vertrauen (Gemeinschaft)	Reputation, Tüchtigkeit
Staatsbürgertum	Rechtsgleichheit	Kollektiver Anspruch, rechtlicher Schutz
(Inspiration)	(Freie Zirkulation)	(Kreativität)
(Öffentliche Meinung)	(Mediale Vermittlung)	(Sichtbarkeit, Popularität)
(Projekt)	(Vernetzung)	(Flexibilität, Offenheit)

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Boltanski & Thévenot 2007.

Es sind Qualitätsansprüche, die eine vormals angesehene Einrichtung handwerklich-kaufmännischer Ausbildung aus dem historischen Niedergang und Tief zu Beginn des 20. Jahrhunderts quasi herauszuholen trachteten. Mit Überlegungen, die den kollektiven Anspruch und den Schutz der Lehrlinge hervorhoben, wie auch mit effizienz- und wettbewerbsorientierten Forderungen sollte unter anderem eine gesamtschweizerische Regulierung und der Einbezug von Schule in die berufliche Ausbildung bewerkstelligt werden. Die Konventionen des Marktes, der Industrie, des Handwerks und des Staatsbürgertums sollten im Sinne eines Sowohl-Als-Auch in ein entsprechendes Berufsbildungsgesetz integriert werden.

## 1.2 Historische Akteure der Berufsbildung

Die treibenden Kräfte im Bezug auf die Entwicklung und den Aufbau der Berufsbildung in der Schweiz waren der Schweizerische Gewerbeverband und später auch die Schweizer Gewerkschaften. Die vom Bundeskomitee des *Schweizerischen Gewerkschaftsbundes* 1912 veröffentlichte „Eingabe betreffend ein Eidgenössisches Lehrlingengesetz“ weist bereits in ihrer Betitelung darauf hin, dass es zentral um den Status des Lehrlings geht, der unter veränderten industriell geprägten Verhältnissen gegenüber der un- und angelernten Arbeitskraft Anspruch auf eine qualitativ hochstehende Ausbildung, bzw. eine „gute Berufslehre“ habe.

Im Unterschied zum Gewerbe, das im Interesse eines „leistungsfähigen Gewerbestandes“ in erster Linie die Berufstüchtigkeit anvisiere, ginge es

„unter industriell dominierten und kapitalistischen Bedingungen“, so der Gewerkschaftsbund, auch um den ausreichenden Schutz für die Arbeitskraft des Lehrlings. Gegenüber vorgängigen Gesetzesentwürfen bestand der gewerkschaftliche Vorschlag darin, ein Mindestalter für den Beginn der Lehre festzuhalten und eine lohnbezogene und organisatorische Gleichartigkeit der beruflichen Ausbildung einzufordern. Darüber hinaus gelte es die Bundesaufsicht zu stärken, aber auch paritätische und regionale Aufsichtskommissionen für die Durchführung des Lehrlingengesetzes zu installieren. Vor allem müsse vermieden werden, dass junge Leute wie Lehrlinge behandelt würden, die eigentlich keine seien, wie am Beispiel des Verkaufes erläutert wurde: In einigen Betrieben würden junge Frauen als „Lehrtöchter“ für ein geringes Entgelt eingestellt und bis zu zwei Jahren verpflichtet, ehe sie dann als „angehende Verkäuferinnen“ weiterhin zu einem tieferen Lohn als in Ausbildung Befindliche arbeiteten, während in anderen Unternehmen die gleichen Dienste in vier bis sechs Wochen erlernt würden, um dann als ausgebildete Verkäuferinnen behandelt zu werden (vgl. SGB 1912, 5ff.). Es waren vor allem Vorbehalte bezüglich des Lernortes Betrieb, die bei Arbeitnehmervertretern eine gewisse Zurückhaltung und Skepsis aufkommen ließen, berufliche Bildung weitgehend unbeaufsichtigt den Unternehmern zu überlassen (vgl. Bernet 1923).

Auch die 1918 publizierten Vorarbeiten zu einer gesamtschweizerisch ausgerichteten gesetzlichen Regelung des *Schweizerischen Gewerbeverbandes* hielten für die berufliche Bildung einen Reform- und Förderungsbedarf fest. Der Entwurf eines entsprechenden „Bundesgesetzes betreffend Berufslehre und Berufsbildung“ war ursprünglich als Bestandteil einer Schweizerischen Gewerbegesetzgebung vorgesehen. Dabei spielte u.a. auch die starke Gewichtung des Handwerks eine Rolle. So wurde mit der 1905 erfolgten eidgenössischen Betriebszählung argumentiert, die darlege, dass die Großindustrie „deutlich weniger Lehrlinge“ halte als die Handwerke. Das Handwerk müsste allerdings nicht nur sich selbst, sondern auch für die Großindustrie tüchtige Arbeiter erziehen (vgl. SGV 1918). Das neu zu schaffende Berufsbildungsgesetz sei daher auf alle Berufe – mit Ausnahme der Landwirtschaft und der wissenschaftlichen Berufe – auszuweiten; so sollten namentlich auch die Industrie und die Fabrikbetriebe einbezogen werden, gerade auch um Willkür und „Unbilligkeiten“ zu vermeiden (vgl. ebd., 27). Die Lehrlingsausbildung beruhe anders als zu Zeiten der Zünfte nicht mehr auf einer gemeinsam zu tragenden Pflicht der Berufsgenossenschaft, sondern sei neuerdings lediglich ein persönlicher Arbeitsvertrag geworden (vgl. ebd., 13). Die mangelnde Qualität, bzw. die „Lücken und Mängel“ der beruflichen Bildung erforderten, dass Staat und Gesellschaft sich ernstlich verpflichten müssten

im Interesse des Erhalts eines soliden Mittel- und Arbeiterstandes aber auch im Sinne des Nationalwohlstandes und der Konkurrenzfähigkeit für die berufliche Tüchtigkeit Sorge zu tragen. Neben den postulierten Maßnahmen sei freilich auch die Selbsthilfe bedeutsam (vgl. ebd., 27).

## **2. Erste gesamtschweizerische Berufsbildungsgesetzgebung 1930 als pfadabhängige Setzung**

Mit den von Gewerkschaften und Gewerbe genannten auf Staat und Markt, Industrie und Handwerk ausgerichteten Qualitätsansprüchen – Aufsichts-, Schutz- und Erziehungsgedanke einerseits, handwerklich geprägte Berufstüchtigkeit andererseits – ist der argumentative Resonanzboden der später entwickelten Berufsbildungsgesetze benannt. Auch die Industrie- und exportorientierten Verbände, die später sich in diesen Diskurs einbrachten, bezogen sich auf diese im Vordergrund stehenden Konventionen, betonten aber aus ihrer Warte vor allem die funktionellen Erfordernisse, welche die Wirksamkeit der Gesetzgebung gewährleisten sollte (vgl. Berner, Gonon & Ritter 2011; Imdorf, Berner & Gonon 2015).

Die Akteure der ersten Stunde, vor allem der Gewerbeverband, wiesen in ihren Ausführungen öfters auf den früheren Stand der Ausbildung in vergangenen Zeiten hin, nämlich auf die berufliche Bildung in den Zünften. Die Botschaft des Bundesrates aus dem Jahre 1928 nahm diesen Faden wieder auf und stellte nach der Abschaffung der Zünfte in der Schweiz einen „Tiefstand der beruflichen Ausbildung“ fest, den es durch eine entsprechende Gesetzgebung zu beheben gelte (vgl. Schweizerischer Bundesrat 1928, 725). Entgegen der ursprünglichen Absicht rang sich der Gewerbeverband durch, die anderen Gewerbeförderungsanliegen hintanzustellen und sich zunächst auf die Berufsbildungsgesetzgebung, basierend auf dem Vorentwurf des von der Bundesverwaltung eingerichteten Arbeitsamtes, zu fokussieren. Die Notwendigkeit einer bundesgesetzlichen Regelung der beruflichen Bildung wurde darüber hinaus auch aufgrund eines festgestellten Facharbeitermangels begründet (vgl. ebd., 733).

Außerdem wurde dezidiert darauf hingewiesen, dass dieses Gesetz keinesfalls nur für Handwerksbetriebe gelten sollte, wie dies im ursprünglich deutsch verfassten Text anklinge; vielmehr sei es klar so zu handhaben wie es in der italienischen und französischen Version stehe, welche explizit unter dem Begriff „Industrie“ – diese einschließend – über das Gewerbliche hinausginge (vgl. ebd., 736).

Auf die Kritik von Seiten des Schweizerischen Gewerkschaftsbundes, vom Christlich-Sozialen Arbeiterbund und vom Kaufmännischen Verband, dass der Lehrlingsschutz in der vorliegenden Gesetzgebung zu wenig präsent sei, ging der Bundesrat aber nicht ein (vgl. ebd., 729). Der Lehrlingsschutz sei weggelassen worden, da dieser in anderen Gesetzen, so in kantonalen Lehrlingssgesetzen, geregelt sei. Der Schwerpunkt des Gesetzes sei die umfassende Förderung aller Bereiche der Berufsbildung, inklusive die Anlernung, die Lehrabschlussprüfung, die Meisterprüfung und höhere Fachprüfung (vgl. ebd., 739).

In der Ausarbeitung des Berufsbildungsgesetzes ging es darüber hinaus darum, die Rolle des Bundes und der Kantone zu klären. Dem Bund wurde eine Oberaufsicht zugesprochen, im Zentrum standen aber die kantonalen Behörden, welche den Vollzug des Berufsbildungsgesetzes in der Hand haben sollten. Daneben seien es die Berufsverbände und die Handwerksvertreter, welche mit Billigung der Arbeitnehmenden, vorwiegend die betrieblichen Teil der Ausbildung regulieren, sowie Prüfungen durchführen sollten (vgl. Schweizerischer Bundesrat 1928, 742).

Als unhintergebares Kernelement für die Anerkennung einer Ausbildung als Berufsbildung wurde außerdem der verpflichtende Tagesschulbesuch des beruflichen Unterrichts festgelegt, der in der Folge systematisch ausgebaut wurde (vgl. Schweizerischer Bundesrat 1962).

Mit dem ersten gesamtschweizerischen Berufsbildungsgesetz aus dem Jahre 1930, welches in erster Linie aber nicht ausschließlich von den gewerblichen Qualitätsansprüchen geprägt war, etablierten Wirtschaftsverbände und Sozialpartner sowie staatliche Akteure ein Regime, das Kompromisse und dennoch die Koexistenz unterschiedlicher Werte zuließ. Die nachfolgenden Gesetzesrevisionen 1963, 1978 und 2002 erweiterten und differenzierten in einem Öffnungs- und Schließungsprozess diese erste bundesstaatliche Institutionalisierung der Berufsbildung.

Das Berufsbildungsgesetz aus dem Jahre 1963 sprach nun von Berufsbildung, und nicht mehr von beruflicher Ausbildung, um damit festzuhalten, dass einerseits die „charakterliche Erziehung des Lehrlings“ (vgl. Schweizerischer Bundesrat 1962, 897) mitinbegriffen sei, andererseits aber auch stärker die berufliche Weiterbildung und die Höheren Fachschulen und Technikerschulen unter diese Bestimmungen fallen. Hiermit wurde auch der staatsbürgerlichen und der industriellen Konvention Rechnung getragen, indem die bedeutsame Rolle der Berufsbildung für die Staatsbürgerschaft wie auch die Möglichkeit, sich in der industriellen Arbeitswelt weiterzuentwickeln, gesetzlich hervorgehoben wurde.

Die Botschaft zum Berufsbildungsgesetz von 1978 zieht einleitend eine positive Bilanz der vorgängigen Berufsbildungsgesetzgebung, die sich „offensichtlich bewährt“ habe, da sie wesentlich zur Entwicklung und zum Ausbau der Berufsbildung beigetragen habe. Die Verankerung von allgemein

gehaltenen Grundsätzen habe „entwicklungsoffenen Regelungen“ Raum belassen (vgl. Schweizerischer Bundesrat 1977, 684). Dennoch ergäbe sich weiterer Reformbedarf, was daraus ersichtlich werde, dass sich Verbände der Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber, der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer wie auch Lehrerinnen- und Lehrerverbände der beruflichen Schulen mit Reformpostulaten zu Wort gemeldet hätten (vgl. ebd., 690f.). In der gleichen Botschaft wurde nun erstmals auch die Berufsbildung als „Teil des Bildungswesens“ hervorgehoben, auch wenn diese „anders geartet“ sei. Die Berufsbildung sei – so wird bekräftigt – „ein wesentlicher Bestandteil des Bildungswesens“ und keine Sackgasse, sondern Ausgangspunkt breiter und vielfältiger beruflicher Tätigkeiten und Ausgangspunkt für fähige und bildungswillige Absolventinnen und Absolventen für den tertiären Bildungsbe- reich (vgl. ebd., 693f.).

### *2.1 Zum Charakter der Berufsbildung als Rahmengesetzgebung*

Wie in vielen anderen Bildungsbereichen hat im Verlaufe des 20. Jahrhunderts eine weitere Formalisierung und Regulierung eines früher informellen Ausbildungsverhältnisses stattgefunden. Handwerkliche Qualitätsansprüche, industrielle Weiterbildungsmöglichkeiten, berufliche Regelungen, welche die Marktposition stärkten und Schutzklauseln, die den Lehrling fern von Ausbeutung als gesellschaftlich-staatsbürgerliches aber auch als charakterlich erziehbares Wesen betrachteten, fanden Eingang in die Berufsbildungsge- setzgebung, bzw. wurden laufend gestärkt.

Die in der Folge ab 1930 etablierten gesamtschweizerischen Berufsbil- dungsgesetze waren und sind als Fördergesetzgebungen konzipiert und beru- hen auf einer „Einverständnismgemeinschaft“ (vgl. Weber 1985, 417). Hier bieten sich Rahmengesetze an, die eine Vielzahl von Qualitätsansprüchen integrieren und unterschiedliche Konventionen bündeln. Sie lassen eine Viel- zahl an Umsetzungs- und Kombinationsvarianten zu. Die Legitimität ver- dankt sich nicht einem „Systempaternalismus“ sondern vor allem den Ver- fahren und ihren institutionalisierten Begründungsforderungen (vgl. Habermas 1992, 563). Die Akteure können hierbei von einer hohen Zustimmungserwartung ausgehen, da auf vorhandene Motive zurückgegriffen wird (vgl. Luhmann 2010).

Gesetze klären nicht nur Zuständigkeiten beziehungsweise Kompeten- zen, sondern sie eröffnen auch Möglichkeiten. Diese Ermöglichungsfunktion ist im Besonderen in Rahmengesetzgebungen gewährleistet. Auch um den Preis von „Wertungsinkongruenzen“ (vgl. Richli 2008, 148) bietet ein Rah- mengesetz Spielräume für Aushandlungsprozesse und partielle Konfliktver- meidung. Die in weiteren nachgeordneten Gesetzen und Verordnungen fest- geschriebenen Ergebnisse sind Hybride, die unterschiedliche und zum Teil

auch gegensätzliche Anliegen integrieren. So ermöglicht die Berufsmaturität (siehe weiter unten) einen berufsqualifizierenden Abschluss und gleichzeitig eine akademische Studienberechtigung.

## *2.2 Horizontale und vertikale Hybridbildungen*

Hybride kombinieren in einem Sowohl-Als-Auch verschiedene Konventionen und Qualitätsansprüche. Wir können im Zusammenhang mit der Entwicklung der Berufsbildung eine horizontale und eine vertikale Hybridisierung unterscheiden. Persönlichkeitsbildung und berufliche Qualifizierung, wie sie mit der Berufsbildungsförderungsgesetzgebung in der Schweiz entstanden sind, kennzeichnen eine horizontale Hybridisierung, die gleichzeitig verschiedene Qualitätsansprüche wie Wettbewerbsfähigkeit, Effizienz, Tüchtigkeit und gesellschaftlich-staatsbürgerliche Ansprüche integriert. Auch eine vertikale Hybridisierung verknüpft Qualitätsansprüche, die berufliche Bildung ist hier jedoch stärker auf eine zeitliche Sequenzierung ausgerichtet, indem Arbeitsmarktbefähigung mit einer Zugangsberechtigung zum Hochschulsystem kombiniert oder im Nachhinein erworben wird. Während die horizontale Hybridbildung zwei Wertigkeiten zu einer neuen Einheit und Qualität integriert, lässt die vertikale diese parallel als Sowohl-als-Auch bestehen.

Als Beitrag zur horizontalen Hybridisierung ist die Entwicklung der schweizerischen Berufsbildungsgesetzgebung zu sehen. So wird im neuesten Berufsbildungsgesetz (2002) festgehalten, dass dieses „die berufliche und persönliche Entfaltung und die Integration in die Gesellschaft, insbesondere in die Arbeitswelt“ der oder des Einzelnen ermögliche und die Fähigkeit und die Bereitschaft vermittele, „beruflich flexibel zu sein und in der Arbeitswelt zu bestehen“; weiter, dass es „der Wettbewerbsfähigkeit der Betriebe“ diene und außerdem „den Ausgleich der Bildungschancen in sozialer und regionaler Hinsicht, die tatsächliche Gleichstellung von Frau und Mann sowie die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen“ ermögliche (vgl. BBG 2002, Art. 3 a-c). Eher der vertikalen Hybridisierung dienlich ist die nachfolgende Bestimmung, dass „die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungsgängen und -formen innerhalb der Berufsbildung sowie zwischen der Berufsbildung und den übrigen Bildungsbereichen“ zu fördern sei (vgl. BBG 2002, Art. 3 d).

### **3. Die schweizerische Berufsmaturität als vertikale Hybridbildung der Berufs- und Allgemeinbildung**

Wie bereits festgehalten führten die seit der ersten Berufsbildungsgesetzgebung laufenden Aushandlungsprozesse zu einer horizontalen Hybridisierung der Berufsbildung, die insbesondere staatsbürgerliche, marktbezogene und industrielle Konventionen integrierte. In den 1990er Jahren ergab sich nun eine zweite Form der Hybridisierung: die Berufsmaturität.

#### *3.1 Die Berufsmaturität als Kompromiss*

Im Folgenden soll dieser Prozess der Entstehung der Berufsmaturität näher beleuchtet werden. Dabei steht die technische Berufsmaturität im Vordergrund, da sie als erste Richtung eingeführt wurde und somit auch als eine Art Beispiel für die später folgenden Berufsmaturitätsrichtungen stand. Ein spezifisches Augenmerk soll hierbei auf die Position(en) der Berufs- und Branchenverbände gelegt werden.

Die Einführung der Berufsmaturität anfangs der 1990er Jahre reiht sich als weiterer Kompromiss staatsbürgerlicher, marktbezogener und industrieller Konventionen in die Geschichte der schweizerischen Berufsbildung ein. Als zentrale Akteure dieses Aushandlungsprozesses lassen sich auf der einen Seite die Konferenzen der Rektorinnen und Rektoren und jene der Lehrkräfte der damaligen Berufsmittelschulen ausmachen und auf der anderen Seite die Vertreterinnen und Vertreter der Höheren Technischen Lehranstalten (HTL). Die Rektoren- und Lehrkräftekonferenzen der Berufsmittelschulen – welche bereits seit Ende der 1960er Jahren ergänzende und erweiterte Allgemeinbildung vermittelten – setzten sich über mehrere Jahre für eine verbesserte Anerkennung der Berufsmittelschul-Abschlüsse ein. Ihr Ziel war die Schweiz weit prüfungsfreie Zulassung zu den Höheren Lehranstalten für Technik und Wirtschaft (HTL & HWV) (vgl. Kiener & Gonon 1998). Diese Forderungen bezogen sich auf die sehr unterschiedlichen Zulassungsbedingungen der Höheren Technischen Lehranstalten und der damit verbundenen Ungewissheit über den Mehrwert der erweiterten Allgemeinbildung wie sie von den Berufsmittelschulen seit Jahrzehnten angeboten wurde (vgl. Ochsenbein 1991). Die Stärkung der Durchlässigkeit von der beruflichen Grundbildung in weiterführende Studiengänge der Tertiärstufe stand damit im Vordergrund. Nicht zuletzt wurde mit diesen Forderungen aber auch eine Attraktivitätssteigerung der beruflichen Grundbildung angestrebt um der Abwanderung begabter Schülerinnen und Schüler in die Gymnasien Einhalt zu gebieten. Auf der anderen Seite forderten insbesondere die Höheren Technischen Lehran-



stalten eine deutlich breitere Allgemeinbildung und mehr Theoriewissen ihrer Bewerberinnen und Bewerber als sie die Berufsmittelschulen bisher anboten. Auf der einen Seite sollte das Ausbildungsniveau den erweiterten Anforderungen angepasst und gleichzeitig weiterhin hochgehalten werden können. Doch nicht nur zusätzliche inhaltliche Ansprüche und damit auch die Erhaltung einer hohen Qualität der Ausbildung wurden geltend gemacht, auch spielte auf der anderen Seite die Forderung nach einer Aufwertung der Position der Höheren Lehranstalten innerhalb des Bildungssystems als Ganzes eine immer prägnantere Rolle. Die Forderung lautete, dass sie neu als Fachhochschulen auf Tertiärstufe, das heißt also auf gleicher Ebene wie die universitären Hochschulen, figurieren sollen. Vor allem die Mobilität und Anerkennung schweizerischer Fachkräfte im Ausland sollte so gestärkt werden (vgl. Gonon 1998, 2013).

Man war sich also grundsätzlich einig, dass die Vorbildung zu den Höheren Technischen Lehranstalten einer Aufwertung bedurfte. Sei es aus Sicht der Berufsmittelschulen mit Bezug auf die Möglichkeit eines beruflich-gesellschaftlichen Aufstiegs durch eine allgemeine Verbesserung der Durchlässigkeit und der Schaffung eines Mehrwerts des Berufsmittelschul-Abschlusses. Oder aus Sicht der Höheren Technischen Lehranstalten mit dem Bezug auf Wettbewerbsfähigkeit im Sinne einer Qualitätssteigerung ihrer Bildungsabschlüsse. Für diese Qualitätsansprüche ergab es in den 1990er Jahren ein „günstiges politisches Umfeld“ (vgl. Kiener & Gonon 1998, 50), das sich unter anderem auch darin zeigte, dass mit einem Westschweizer Bundesrat eine Person das entsprechende Dossier führte, die sich hinsichtlich schulisch organisierter Berufsbildung und Stärkung des allgemeinbildenden Anteils in der Berufsbildung sehr affin zeigte. Die Ausgestaltung dieser erweiterten Allgemeinbildung bezüglich Inhalt und Umfang war in der Folge Gegenstand weiterer Aushandlungsprozesse. An diesem Punkt bringen denn auch die Berufs- und Branchenverbände ihre Forderungen in die Diskussion. Diese sollen nun im folgenden Abschnitt vertiefter betrachtet werden.

### *3.2 Berufs- und Branchenverbände als Gestaltungsakteure der Berufsmaturität*

Der anhaltend stark beklagte Fachkräftemangel lässt die Vermutung zu, dass die Beruf und Branchen vertretenden Akteure ein starkes Interesse an strukturierten und zielführenden Übergängen von der Berufsbildung in weiterführende Schulen hatten. Die entsprechenden Verbände spielten bei der Einführung der technischen Berufsmaturität jedoch auf den ersten Blick nur eine sehr marginale Rolle, bzw. hatten sich erst im Rahmen der offiziellen Vernehmlassung zu den Verordnungsänderungen eingeklinkt (siehe dazu: Kiener & Gonon 1998). Tatsächlich traten die Verbände bei den Vorbereitungen zur

Einführung der technischen Berufsmaturität, welche eine Art Vorreiterrolle hinsichtlich der heutigen Abschlüsse in sechs Fachrichtungen spielte, nicht direkt in Erscheinung. Ein intensiver Austausch mit den damaligen Höheren Technischen Lehranstalten bzw. Ingenieurschulen, welche aktiv an der Erarbeitung der technischen Berufsmaturität mitarbeiteten, ist jedoch nicht von der Hand zu weisen. So wehrten sich vor allem kleinere Unternehmen und Arbeitgeberverbände über Jahre vehement und erfolgreich gegen den Vorschlag der Direktorenkonferenz der Ingenieurschulen der Schweiz (DIS), die praktische Lehrzeit für angehende Studierende Höherer Technischer Lehranstalten um ein Jahr zugunsten einer erweiterten Allgemeinbildung zu verkürzen. Denn gerade dieses vierte und letzte Lehrjahr spielte für die Betriebe hinsichtlich Rentabilitätsüberlegungen eine zentrale Rolle (vgl. Bähler 1990; Zellweger 1991). Der Qualitätsanspruch der Wettbewerbsfähigkeit und damit die marktliche Konvention stehen hiermit im Vordergrund dieser Argumentation. Eine stärkere Gewichtung der europäischen Perspektive ergab sich auch aus den bestehenden Austauschkanälen, die zu einer engeren Zusammenarbeit zwischen den Akteuren führte. So zeichneten für die Durchführung eines nationalen ‚HTL-Tages‘ sowohl der Branchenverband STV (Schweizerischer Technischer Verband) wie auch die Direktorenkonferenz der Ingenieurschulen der Schweiz (DIS) verantwortlich. Das hochkarätig besetzte Teilnehmerfeld dieser Tagung versuchte auszuloten welche Wege zu einer internationalen Anerkennung der HTL-Diplome als zielführend erachtet werden konnten (vgl. Jahresbericht STV 1990). Die Thematik der Positionierung der HTL-Studiengänge war – wie daraus ersichtlich wird – ein dringliches Anliegen der bildungspolitischen Bestrebungen des Arbeitgeberverbandes Schweizer Maschinen- und Metall-Industrieller (ASM) und des Schweizerischen Technischen Verbandes (STV), den Ende der 80er und Anfangs 90er Jahren zwei zentralen Verbände der Technikbranche. Der Fokus lag jedoch klar auf internationaler Anerkennung. So heißt es im Jahresbericht des Schweizerischen Technischen Verbandes (STV) des Jahres 1989: „Während uns in den letzten Jahrzehnten die Anerkennung des Ingenieurs in der schweizerischen Gesellschaft stark beschäftigte, fragen wir uns heute: Wo steht der Ingenieur HTL in Europa?“ (S. 4). Wenn man sich die Position der technischen Branchenverbände genauer anschaut, fällt auf, dass sie sich sehr stark für die Anerkennung der HTL-Abschlüsse und Titel im Europäischen Bildungsraum eingesetzt haben. Das Ziel war, dass Inhaberinnen und Inhaber eines HTL-Abschlusses auch den Titel ‚EUR ING‘ der ‚European Federation of National Engineering Associations‘ (ein europäischer Zusammenschluss nationaler Branchenverbände der Ingenieure – kurz FEANI) führen dürften. Die technischen Berufs- und Branchenverbände setzten sich zu Beginn also stärker für

eine Aushandlung im internationalen Kontext ein als für eine bildungspolitische Lösung im nationalen Kontext. Mit dieser internationalen Orientierung und Anerkennung sollte indirekt auch die nationale Position der HTL gestärkt werden.. Dies primär gegenüber der Eidgenössisch Technischen Hochschule, welche ebenfalls Ingenieurinnen, Ingenieure, Architektinnen und Architekten ausbildete, allerdings auf Hochschulebene. Die Verknüpfung der Verbandslösung im internationalen Kontext mit der nationalen bildungspolitischen Lösung lag jedoch eigentlich auf der Hand, denn ‚FEANI‘ war der Ansicht, „dass einzig eine Matura relevante Zulassungsvoraussetzung zu einem echten Hochschulstudium“ (vgl. STV 1990, 5) sei. Eine nicht vorhandene Maturität verunmöglichte folglich eine entsprechende Anerkennung der HTL-Studiengänge. Für Hans Jörg Bodenmann, damaliger Zentralpräsident des STV, war denn auch klar: „Hätten unsere Parlamentarier den Mut gehabt, den Gedanken der Berufsmittelschule zu Ende zu denken, d.h. mit einer Berufsmaturität abzuschließen, wäre ein wesentliches Hindernis ausgeräumt“ (vgl. STV 1989, 4). Einer Anerkennung durch FEANI standen also die bestehenden Zulassungsbestimmungen zu den Höheren Lehranstalten im Wege. Die Schaffung einer technischen Berufsmaturität wurde daher in der Folge zu einem wichtigen Schwerpunkt im Zusammenhang mit der Verbandspolitik zum Thema „EURO-Ingenieur“ und der „HTL-Reform 92“ (vgl. STV 1991).

Im Bezug auf die zu Beginn dieses Beitrages dargelegten Konventionen wird deutlich, dass für die Berufs- und Branchenverbände die marktbezogene Konvention und der Qualitätsanspruch der Mobilität und Wettbewerbsfähigkeit der ausgebildeten technischen Fachkräfte von zentraler Bedeutung war. Die staatsbürgerliche Konvention, welche das Gerechtigkeits-Argument ins Feld führt, beziehungsweise rechtliche Gleichbehandlung der 3-jährigen Vollzeitstudiengänge der damaligen Höheren Fachschulen HTL und HWV mit anderen in ihrer Länge vergleichbaren Studiengängen der Tertiärstufe ins Zentrum rückte, drängte sich erst mit Beginn der 90er Jahre an die Seite der marktlichen Konvention. Am Rand wird auch eine Relevanz der industriellen Konvention sichtbar, welche die mit der Einführung der Berufsmaturität einhergehende Aufwertung der berufsbildungsbasierten Ingenieurausbildung beleuchtet und damit die Funktionalität beziehungsweise Effizienz des beruflichen Bildungssystems betont.

In dem hier Bezüge auf situationsbestimmende Konventionen sichtbar gemacht werden, wird uns Einsicht in Prozesse der Handlungskoordination und Entscheidungsfindung geboten, die sonst kaum beachtet worden wären. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass primär die Position der Berufs- und Branchenverbände herausgearbeitet wurde. Für die Darstellung der Gesamtprozessentwicklung (und damit auch der zu Beginn definierten Konventionen

und Kompromissbildungen) müssten jedoch noch weitere Akteure und Positionen genauer analysiert werden.

Abschließend kann festgehalten werden, dass sich die Berufsmaturität als bedeutsame Innovation und zentrales Element der schweizerischen Berufsbildung etabliert hat. Ein zentraler Kompromiss zeigt sich beispielsweise im Bezug auf den Umfang der erweiterten Allgemeinbildung: die Lehrzeit als Ganzes wurde nicht gekürzt (was dem Wunsch der Höheren Lehranstalten entsprochen hätte), im Gegenzug kann aber die praktische Ausbildung im Lehrbetrieb auf bis zu drei Tage pro Woche reduziert werden – was der größtmöglichen Berücksichtigung der Rentabilitätsüberlegungen von Lehrbetrieben entspricht. Die heute bestehenden sechs Fachrichtungen (technisch, kaufmännisch, gestalterisch, gewerblich, gesundheitlich & sozial, naturwissenschaftlich) stellen ein weiteres wesentliches Merkmal dar, für das sich insbesondere die Branchenverbände aber auch Akteure aus dem Kreis der heutigen Fachhochschulen stark gemacht hatten (vgl. EVD 2009). Empirische Daten zeigen denn auch, dass die Passung zwischen Berufsmaturitäts- und anschliessend gewählter Studienrichtung einen wesentlichen Einfluss auf den Studienerfolg hat. So sind die Berufsmaturitäts-Absolventinnen und -absolventen mit der für den Fachhochschul-Fachbereich passenden Berufsmaturität „alle überdurchschnittlich erfolgreich“ (vgl. Kaiser, Grütter & Fitzli 2013, 64).

#### **4. Schlussfolgerungen**

Die schweizerische Berufsbildung und ihre Entwicklung, sowie auch ihre Integration in das gesamte Bildungssystem, mit verhältnismäßig niederschweligen Übergängen von der Berufsbildung in das Allgemeinbildungssystem sind ein Paradebeispiel, wie sich, Offen folgend, eine partikularismen-reduzierende und optionenerweiternde Integration im Sinne eines Sowohl-Als-Auch unterschiedlicher Qualitätsansprüche vollzogen hat. Rahmengesetzgebungen haben sich hierbei als offene Gefäße entpuppt, die eine Entwicklung der Berufsbildung und eine doch erhebliche Modifikation des Berufsbildungssystems ermöglicht haben. Reale und mögliche Konflikte wurden durch situative Kompromisse pragmatisch prozessiert. Die Erweiterung von Spielräumen wurde durch eine stärkere Flexibilisierung und Durchlässigkeit des Berufsbildungssystems erreicht, welches darüber hinaus auch einen Hochschulzugang gewährte: durch eine Hybridisierung der Berufsbildung.

Der konventionssoziologische Ansatz sollte in diesem Zusammenhang eine veränderte Perspektive auf Akteure und ihre Koordinationsprozesse und die Erweiterung von Möglichkeitsräumen sichtbar machen. Diese Ausarbeitung von Akteurspositionen und ihr Umgang mit Institutionen ist jedoch

hinsichtlich der Bestimmung von Konventionen mit einer Interpretationsproblematik konfrontiert, die Zuordnungen von Qualitätsansprüchen erschweren. Des Weiteren ist offen, ob die eingeschränkte Wahl der hier entfalteten Kategorien sich auch in der Folge bewährt und wie mit dem multiplen Vorhandensein differenter Konventionen umzugehen ist.

## Quellen

- Bundesgesetz über die Berufsbildung (BBG) vom 13. Dezember 2002 (SR 412.10) [Einsehbar im Bundesblatt, 154, Seiten 4557-4586 oder online: <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20001860/index.html>, Stand 15.03.2016].
- EVD (Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement) (2009). *Verordnung über die eidgenössische Berufsmaturität (Berufsmaturitätsverordnung). Bericht über die Ergebnisse der Vernehmlassung*. Bern. Online: <http://www.news.admin.ch/NSB-Subscriber/message/attachments/16084.pdf>.
- Schweizerischer Bundesrat (1928). Botschaft des Bundesrates an die Bundesversammlung zum Entwurf eines Bundesgesetzes über die berufliche Ausbildung. *Bundesblatt*, 80, 725-798.
- Schweizerischer Bundesrat (1962). Botschaft des Bundesrates an die Bundesversammlung zum Entwurf eines Bundesgesetzes über die Berufsbildung. *Bundesblatt*, 114, 885-980.
- Schweizerischer Bundesrat (1977). Botschaft des Bundesrates an die Bundesversammlung betreffend Änderung des Bundesgesetzes über die Berufsbildung. *Bundesblatt*, 123, 1207-1216.
- SGB (Schweizerischer Gewerkschaftsbund) (1912). *Eingabe betreffend ein Eidgenössisches Lehrlingsgesetz*. Bern
- SGV (Schweizerischer Gewerbeverband) (1918). *Entwurf eines Bundesgesetzes betreffend Berufslehre und Berufsbildung*. In: SGV (Hrsg.): *Gewerbliche Zeitfragen, Vorarbeiten des Schweizerischen Gewerbeverbandes für die Schweizerische Gewerbegesetzgebung*, XXVIII, Bern: Verlag des Schweizerischen Gewerbeverbandes.
- STV (Schweizerischer Technischer Verband) (1989). *Jahresbericht 1989*. Zürich: STV.
- STV (Schweizerischer Technischer Verband) (1990). *Jahresbericht 1990*. Zürich: STV.
- STV (Schweizerischer Technischer Verband) (1991). *Jahresbericht 1991*. Zürich: STV.

## Literatur

- Bähler, R. (1990). Wer fürchtet sich vor der Fachhochschule? *Katapult*, 11, o.S.
- Berner, E., Gonon, Ph. & Ritter, H-J. (2011). Zwischen Gewerbeförderung, Sozialpolitik und liberalen Bildungsbestrebungen – Zur ‘Vor’-Geschichte der dualen Berufsbildung in der Schweiz. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 107 (1), 14-32.
- Bernet, F. (1923). Lehrlingsausbildung und Lehrlingsfürsorge in einigen Großbetrieben der schweizerischen Metall- und Maschinenindustrie. Zürich: Orell Füssli.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (2007). Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft. Hamburg: Hamburger Edition.
- Busemeyer, M. (2009). Wandel trotz Reformstau. Die Politik der beruflichen Bildung seit 1970. Frankfurt: Campus.
- Diaz-Bone, R. (2011). Einführung in die Soziologie der Konventionen. In R. Diaz-Bone (Hrsg.), *Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie* (S. 9-42). Frankfurt: Campus.
- Gonon, P. (1998). Genese und „Wirksamkeit“ der technischen Berufsmaturität im Spannungsfeld bildungspolitischer Interessenaushandlung. In A. Schelten, P.F.E. Sloane & G.A. Straka (Hrsg.), *Perspektiven des Lernens in der Berufsbildung. Forschungsberichte der Frühjahrstagung 1997* (S. 37-55). Opladen: Leske + Budrich.
- Gonon, P. (2013). Berufsmaturität als Reform – Hybris oder Erfolgstory? In M. Maurer & P. Gonon (Hrsg.), *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz. Bestandsaufnahme und Perspektiven*, (S. 119-145). Bern: hep.
- Habermas, J. (1992). *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Imdorf, Ch., Berner, E & Gonon, P. (2015). Duale versus vollzeitschulische Berufsausbildung in der Schweiz – Zwei Institutionalisierungsmuster der beruflichen Bildung aus rechtfertigungstheoretischer und kanontal vergleichender Perspektive. In R. Leemann, Ch. Imdorf, J. Powell, & M. Sertl, *Die Organisation von Bildung* (S.186-207). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Kaiser, N., Grütter, M. & Fitzli, D. (2013). *Evaluation der Studierfähigkeit von Berufsmaturitäts-Absolventen/innen an den Fachhochschulen. Analyse der Statistischen Daten. Bericht zum Teilprojekt 1*. Zürich: econcept.
- Kiener, U. & Gonon, P. (1998). *Die Berufsmatur. Ein Fallbeispiel schweizerischer Berufsbildungspolitik*. Chur/Zürich: Rüegger.
- Luhmann, N. (2010). *Politische Soziologie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Neu, T. (2015). Koordination und Kalkül. Die Économie des conventions und die Geschichtswissenschaft. *Historische Anthropologie*, 68(1), 129-147.
- Ochsenbein, H. (1991). Zum Übertritt von der gewerblich-industriellen Berufsbildung an die Ingenieurschulen. *Schweizerische Blätter für beruflichen Unterricht*, 5, 206-209.
- Offe, C. (1971). Berufsbildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik. Frankfurt: Suhrkamp.

- Richli, P. (2008). Berufsbildungsrecht. Auf dem Weg zum gleichberechtigten Spross des Bildungsrechts. In T. Bauder & F. Osterwalder (Hrsg.), *75 Jahre eidgenössisches Berufsbildungsgesetz. Politische, pädagogische, ökonomische Perspektiven* (S. 129-152). Bern: hep.
- Weber, M. (1985). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. 5. Aufl. Tübingen: Mohr.
- Zellweger, M. (1991). Es bewegt sich. Die Ingenieurausbildung in der Schweiz in einem Europa von morgen. *Technische Rundschau*, 45, 36-41.