

**Christian SCHMIDT**

(Justus-Liebig-Universität Gießen)

**Apprenticeship im Kontext europäischer Berufsbildungspolitik.  
Ergebnisse einer Untersuchung aktueller politischer Programme  
in Irland und Italien**

Online unter:

[https://www.bwpat.de/ausgabe39/schmidt\\_bwpat39.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe39/schmidt_bwpat39.pdf)

in

**bwpat** Ausgabe Nr. 39 | Dezember 2020

**Berufliche Bildung in Europa – 20 Jahre nach Lissabon und am  
Ende von ET 2020.  
Entwicklungen und Herausforderungen zwischen supranationalen  
Strategien und nationalen Traditionen.**

Hrsg. v. **Karin Büchter, Karl Wilbers, Hubert Ertl, Dietmar Frommberger &  
Franz Gramlinger**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwpat** 2001–2020

**bwpat**

[www.bwpat.de](http://www.bwpat.de)



Herausgeber von **bwpat** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

**CHRISTIAN SCHMIDT**

(Justus-Liebig-Universität Gießen)

---

## **Apprenticeship im Kontext europäischer Berufsbildungspolitik. Ergebnisse einer Untersuchung aktueller politischer Programme in Irland und Italien**

---

### **Abstract**

Aktuelle politische Initiativen der Europäischen Kommission zielen auf die Förderung betrieblicher Ausbildung in den Mitgliedsstaaten. Vor dem Hintergrund der deutschen Debatte um den disruptiven Charakter europäischer Berufsbildungspolitik untersucht der Beitrag auf der Grundlage einer Dokumentenanalyse, inwieweit die politische Initiative der Europäischen Kommission, korporatistisch gesteuerte Formen betrieblicher Ausbildung fördern, in den Mitgliedsstaaten Irland und Italien mit entsprechenden politischen Programmen einhergeht. Der Beitrag zeigt auf, dass sowohl die EU-Ebene als auch die untersuchten Mitgliedsstaaten den Ausbau von Apprenticeships unter Einbezug der Sozialpartner anstreben.

---

### **Apprenticeship and European VET-Policies. Results of an analysis of current political programs in Ireland and Italy**

---

Current political initiatives of the European Commission aim to foster workplace-learning and apprenticeships in the EU member states. The paper explores to what extent the European initiative goes hand in hand with national politics in Italy and Ireland that aim to foster workplace-learning and apprenticeships. Furthermore, it refers to a German debate about the disruptive character of EU-politics concerning vocational education and training. It is based on a document analysis and examines, if corporatist governance is strengthened in the political process. The results suggest that on the EU-level as well as on the level of the reviewed member states policies aim to foster Apprenticeships with specific types of corporatist governance.

**Schlüsselwörter:** *Apprenticeship, korporatistische Steuerung, duales System, EU-Berufsbildungspolitik*

**bwp@-Format:**  **FORSCHUNGSBEITRÄGE**

# 1 Einführung: Die Attraktivität betrieblicher Ausbildung und die Frage der Übertragbarkeit des dualen Systems

Unter der Vielzahl der Institutionalisierungsformen beruflicher Bildung, die im internationalen Vergleich anzutreffen sind, kann eine auf der Ausbildung am Lernort Betrieb basierende Berufsbildung mit nicht wenigen Vorzügen aufwarten. Betriebliche Ausbildung vermittelt in der Regel Qualifikationsprofile, die im Vergleich zu vollzeitschulischen Ausbildungsangeboten über eine hohe Arbeitsmarktpassung verfügen und häufig relativ bruchlose Übergänge zwischen Bildungs- und Erwerbsphase ermöglichen (vgl. Euler 2013, 11).

Andererseits ist das Gelingen betrieblicher Ausbildung auf der Ebene der Governance und der Verrechtlichung voraussetzungsvoll. Soll die betriebliche Ausbildung Qualifikationen vermitteln, die nicht nur den im Einzelbetrieb anzutreffenden Tätigkeiten entsprechen, sondern ein breites Berufsbild abdecken und überbetrieblich nutzbar sind, müssen inhaltliche bzw. curriculare Vorgaben institutionalisiert sein und auf der politischen Ebene unterschiedliche Interessen austariert werden. Um für Betriebe attraktiv zu sein, muss die Ausbildung in die betrieblichen Abläufe passen, einen messbaren Mehrwert abwerfen und darf nicht mit zu hohem bürokratischem Aufwand verbunden sein. Die Auszubildenden wiederum müssen auf eine überbetrieblich anerkannte Qualifizierung bauen können. Auch müssen ihre Interessen an einer kompetenzfördernden und bereichernden Bildung und an angemessenen Ausbildungsbedingungen berücksichtigt werden (vgl. Euler 2013, 11ff.). Tritt zum Lernort Betrieb noch der Lernort berufsbildende Schule hinzu, müssen auch die Interessen der Schulträger (in der Regel der Staat) berücksichtigt werden. In Deutschland wird das duale System durch ein komplexes korporatives Modell gesteuert, welches die staatlichen Akteure des Bildungssystems, die Sozialpartner aber auch die zuständigen Stellen einbezieht. Die genannten Akteure nehmen Regelungsaufgaben in der Berufsbildungsplanung wahr und haben Einfluss auf die Lerninhalte der Ausbildungsberufe (vgl. Kutscha 1996, 670ff.). Der korporatistische Politikprozess in der beruflichen Bildung organisiert dabei einen Interessensausgleich der beteiligten Akteure auf der Basis konsensualer Entscheidungen (vgl. Gerholz/Gössling 2016, 6f.).

Gerade die genannten Vorteile bei der Integration junger Menschen in Arbeit macht eine Berufsbildung mit hohen betrieblichen Anteilen attraktiv für Länder, deren Ausbildungsmodell an einer geringen Kopplung zwischen vermittelten Qualifikationsprofilen und Arbeitsmarktanforderungen leidet und die mit einer hohen Jugendarbeitslosigkeit konfrontiert sind. Dabei zeigen bisherige Erfahrungen, dass eine Übertragung des dualen Systems deutscher Prägung in andere Bildungs- und Wirtschaftssysteme häufig nicht gelingt (vgl. Euler/Wieland 2015, 2; Euler 2013, 6).

Aktuell stellen die Förderung von Apprenticeships und Work-Based Learning zentrale Ansätze europäischer Berufsbildungspolitik dar. Unter dem Eindruck hoher Jugendarbeitslosigkeit in vielen Mitgliedsstaaten wird im Kontext des Programms Europe 2020 in betriebsbasierten und dualen Ausbildungsformen eine Möglichkeit gesehen, junge Menschen in den Arbeitsmarkt zu integrieren (vgl. Schmidt 2016, 73). Aktuelle Programme und Erklärungen auf europäischer Ebene stellen die Förderung dualer Ausbildungsformen in den Mittelpunkt

und Vereinbarungen der Mitgliedsländer zielen auf die Stärkung dieser Ausbildungsformen in den nationalen Berufsbildungssystemen (vgl. Kapitel 3).

Diese Akzentuierung dualer Ausbildung kann vor dem Hintergrund der deutschen Debatte um europäische Berufsbildungspolitik und die Einführung von Europäischem und Nationalem Qualifikationsrahmen überraschen. Die Anfang des Jahrtausends im Kontext des Lissabon- und Kopenhagen-Prozesses formulierten Ziele und Maßnahmen der europäischen Berufsbildungspolitik wurden von vielen Autoren als Angriff auf die deutsche duale Ausbildung und deren korporatistische Steuerung und als Förderung modularer Ausbildungsmodelle verstanden (vgl. zusammenfassend Schmidt 2016, 68; Busemeyer 2009, 4ff.; Meyer 2006, 13).

Vor dem Hintergrund aktueller Ziele europäischer Berufsbildungspolitik sowie den Befürchtungen in der deutschen Debatte Anfang der 2000er Jahre untersucht der vorliegende Beitrag Entwicklungen betrieblicher Ausbildungsformen in zwei europäischen Nationen, die nicht über ein institutionalisiertes duales System verfügen. Mit Irland wurde eine Nation gewählt, die der Kategorisierung von Euler und Wieland nach dem marktbasieren, gering standardisierten angelsächsischen Modell beruflicher Bildung zugeordnet wird und bereits früh einen nationalen Qualifikationsrahmen entwickelte (vgl. Euler/ Wieland 2015, 2). Italien wurde als zweite Nation gewählt, da es als Teil des schulbasierten und staatlich regulierten Berufsbildungsmodells (vgl. Euler/ Wieland 2015, 2) überwiegend über eine vollzeitschulische Berufsbildung verfügt, jedoch auch die betriebsbasierte Ausbildung kennt und eine strukturell hohe Jugendarbeitslosigkeit aufweist (vgl. CEDEFOP 2020b). Die Auswahl hat außerdem pragmatische Gründe: Irland ist die nach dem Brexit größte verbliebene englischsprachige und für ein modulares Ausbildungsmodell (vgl. Hanf 2008) stehende Nation in der EU und Italien die einzige südeuropäische Nation mit überwiegend schulbasiertem Ausbildungsmodell, deren Sprache der Autor beherrscht.

Die Analyse der in Bezug auf die Berufsbildung grundverschiedenen Länder verfolgt mehrere Ziele: Es soll erschlossen werden, ob mit der aktuellen Propagierung dualer und betrieblicher Ausbildungsformen seitens der EU-Kommission tatsächlich politische Initiativen in Ländern ohne duale Ausbildung einhergehen, ein duales Ausbildungsmodell oder Formen der betriebsbasierten Ausbildung zu stärken oder (weiter-) zu entwickeln.

Ziel ist hierbei *nicht* die Analyse der Ergebnisse der Initiative, also ob sich tatsächlich dauerhaft duale oder betriebsbasierte Formen der Berufsbildung in den untersuchten Nationen etablieren. Vielmehr soll vor dem Hintergrund der deutschen Debatte um die Auswirkungen europäischer Berufsbildungspolitik auf das duale System ergründet werden, ob die Ziele der EU-Kommission als Antrieb in Richtung einer Förderung institutionalisierter korporatistischer Steuerung von dualer Ausbildung oder Apprenticeships verstanden werden können. Es soll in erster Annäherung erschlossen werden, ob die auf EU-Ebene und auf nationaler Ebene stattfindenden politischen Initiativen als positive Hinwendung zu einem korporatistisch gesteuerten und betriebsbasierten Ausbildungsmodell gewertet werden können. Dabei wird ein weites Verständnis von korporatistischer Steuerung zu grunde gelegt. Es wird untersucht, inwieweit die Formen eines dualen Systems in den gewählten Nationen den kontinuierlichen Einfluss der Sozialpartner auf die Steuerung des Modells vorsehen.

Die unterschiedlichen Typen von Berufsbildungssystemen ohne duale Ausbildung wurden einbezogen, um zu erfassen, ob die Ziele der EU-Ebene zur Verbreitung dualer und betrieblicher Ausbildungsformen sowohl in schulorientierten (Italien) als auch in marktorientierten und modularen Berufsbildungssystemen (Irland) bewirken, dass auf der jeweils nationalen Ebene tatsächlich politische Initiativen in diese Richtung vorangetrieben werden. Es wurden dabei sich untereinander stark unterscheidende Nationen gewählt, um beurteilen zu können, welche spezifisch nationalen Ansätze der an alle Mitgliedsstaaten gerichtete Appell zur Stärkung betrieblicher Ausbildung (vgl. Kapitel 3) seitens der EU auslöst. Der Einbezug von unterschiedlichen Berufsbildungssystemen bedeutet natürlich auch, dass der Analyse bestimmte Grenzen auferlegt sind. Zum einen kann der Durchdringungsgrad staatlicher Maßnahmen auf die berufliche Bildungspraxis bzw. der Zielerreichungsgrad der Reformen zur Förderung von Apprenticeships nicht verglichen werden, wenn diese sich in einem Fall eher eng marktorientiert vollziehen und unterschiedliche Bildungsträger umfassen und im anderen Fall ganz überwiegend von staatlichen Schulen getragen wird.

Um zu verdeutlichen, dass die in den untersuchten Nationen anzutreffenden Vorstellungen von betrieblicher Ausbildung und dualen Strukturen nicht deckungsgleich mit der deutschen Definition von dualer Ausbildung sind und um den nationenspezifischen Charakter der Formen betrieblicher Ausbildung zu betonen, wird in Bezug auf die EU-Ebene und Irland der Begriff „Apprenticeships“ und in Bezug auf Italien der Begriff „Apprendistato“ für betriebsbasierte Ausbildungen verwendet. Der methodische Zugriff erfolgt über eine Dokumentenanalyse von programmatischen Veröffentlichungen der Regierungen, Berichten zur Entwicklung von Apprendistato und Apprenticeships sowie Berichten zu Modellprojekten in diesem Bereich.

## **2 Methodische Anlage der Dokumentenanalyse**

In Anlehnung an Glasers Ansatz zur Dokumentenanalyse (2013) wurde ausgehend vom skizzierten Erkenntnisinteresse zunächst relevante Literatur recherchiert und beschafft. Sowohl auf europäischer als auch auf nationaler Ebene wurden Dokumente bezogen, die den Kategorien „Programme und Ankündigungen der Regierungen bzw. der Europäischen Kommission und des Europäischen Rats zu Apprenticeship“, „Berichte zur Umsetzung von Apprenticeship bzw. Apprendistato in den gewählten Nationen“ oder „Projektberichte zur Modellprojekten zu Apprenticeship bzw. Apprendistato“ zugeordnet werden konnten. Zur Recherche wurden digitale Bibliothekskataloge genutzt und die Homepages der nationalen und europäischen Institutionen und Institute (Europäische Kommission, CEDEFOP, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Department of Education and Skills ect.) einbezogen. Auch die Recherchertools des BIBB und das Online-Repository peDOCS wurden genutzt.

Die Programme und Ankündigungen der Regierungen bzw. der Europäischen Kommission und des Europäischen Rats wurden mit dem Ziel ausgewählt, erschließen zu können, inwieweit die nationalen Regierungen Initiativen zur Entwicklung von Apprenticeships vorantreiben und inwieweit sie sich hier innerhalb der von der europäischen Ebene intendierten Zielvorstellungen bewegen. Die Dokumente dieser Kategorie umfassen eher unverbindliche

Zielankündigungen, Darstellungen bereits verabschiedeter Gesetzesinitiativen aber auch verbindliche Vereinbarungen auf europäischer Ebene wie z. B. die „European Alliance for Apprenticeships“ des Rats der europäischen Union (vgl. European Commission 2014).

Die Dokumente der Kategorie „Berichte zur Umsetzung von Apprenticeship bzw. Apprendistato“ stammen nicht von den Regierungen selbst sondern überwiegend von Instituten, die zwar z. T. bestimmten Ministerien angegliedert sind, jedoch (in gewisser Weise ähnlich dem Bundesinstitut für Berufliche Bildung) als unabhängige Forschungs- und administrative Einrichtungen die Entwicklungen in der beruflichen Bildung beschreiben und evaluieren (z. B. AnPAL und ISFOL für Italien) sowie von Gremien und Assoziationen, welche die Stakeholder beruflicher Bildung repräsentieren und ebenfalls evaluierende Untersuchungen zur Entwicklung beruflicher Bildung veröffentlichen (z. B. das Joint Oireachtas Committee on Education and Skills für Irland). Außerdem finden sich hier Veröffentlichungen des CEDEFOP, welche die Entwicklungen in den jeweiligen nationalen Berufsbildungssystemen beschreiben und evaluieren. Zusammen mit den Projektberichten zu Modellprojekten ermöglichen diese Veröffentlichungen Einblicke in den konkreten Umsetzungsstand der nationalen Initiativen, Zugang zu statistischen Daten und Erkenntnisse zur geplanten oder bereits implementierten korporatistischen Steuerungselementen sowie generell eine regierungsunabhängige Einschätzung der Entwicklung des Berufsbildungssystems.

Es wurden lediglich solche Veröffentlichungen einbezogen, deren Autorenschaft bzw. institutionelle Herkunft (z. B. Herausgeberschaft durch ein für Berufliche Bildung zuständiges Ministerium oder Forschungsinstitut) offensichtlich war und deren Authentizität als gegeben eingeschätzt werden konnte. Auch konnten nur jene Dokumente einbezogen werden, die über Bibliotheken oder Online zugänglich waren.

Außerdem wurde ein System von Kategorien a priori erstellt, welches die Dokumentenanalyse strukturierte. In Bezug auf die Frage nach der Entwicklung von Apprendistato und Apprenticeship in Irland und Italien und dem Vorhandensein oder der Entwicklung korporatistischer Steuerung wurden folgende Kategorien zugrunde gelegt:

- Politische Ziele im Kontext der aktuellen Berufsbildungspolitik
- Entwicklung von Apprenticeships bzw. Apprendistato als Gegenstand aktueller Berufsbildungspolitik
- Einbezug der Sozialpartner und der staatlichen Verantwortlichen für die berufsbildenden Schulen in die Steuerung von Apprenticeships bzw. Apprendistato
- Besonderheiten der nationalen Steuerung
- Semantischer Bezug oder direkter Verweis der nationalen Dokumente auf die Ziele europäischer Berufsbildungspolitik in Bezug auf Apprenticeships

Den insgesamt 25 Dokumenten wurden Kurzverweise zugeordnet, die in den Belegen und Zitationen in Kapitel 3 benutzt werden. Die Tabelle am Ende des Beitrags ermöglicht die

Übersicht über Autor und/ oder Herausgeber, Kurzverweis und Titel der Dokumente. Die vollständigen bibliographischen Angaben befinden sich im Literaturverzeichnis.

Die Interpretation der Inhalte der Dokumente erfolgt in loser Anlehnung an den Advocacy Coalition Framework zur Policy-Analyse (vgl. Bandelow 1999, 44ff.). Der Ansatz postuliert, dass politische Übereinkünfte oder Koalitionen auf der Basis übereinstimmender Kernanschauungen entstehen und dass diese dann politisches Handeln langfristig bestimmen (vgl. Bandelow 1999, 60). Solche Übereinkünfte oder Koalitionen können anhand von Dokumentenanalysen bestimmt werden (vgl. Bandelow 1999, 18).

Die Literatur wird daher dahingehend untersucht, ob zwischen der Ebene der EU und den Mitgliedsstaaten eine geteilte positive Einstellung hinsichtlich der Ausbildungsform Apprenticeships festzustellen ist, diesbezüglich also eine grundlegende Übereinkunft besteht, und ob hier ähnliche Zielvorstellungen mit der Förderung von Apprenticeships verbunden werden. Dabei interessiert auch, ob die politischen Initiativen auf der Ebene der Nationalstaaten mit den Zielvorstellungen der EU-Ebene korrespondieren.

Die in den Dokumenten vorgefundenen zentralen Aussagen wurden für die europäische Ebene, Italien und Irland jeweils zunächst synoptisch zusammengetragen.

	Ziele/ Bedeutung von appr. und dual system	Definition/ Mindestvoraussetzung Apprenticeship	Steuerung/ Rolle Sozialpartner
<b>Council of European Union (2013): "European Alliance for Apprenticeships" Council Declaration</b>	* Bekämpfung Jugendarbeitslosigkeit (S. 1), Verbesserung der Übergänge von Schule in Arbeit durch Apprenticeships * Vermittlung arbeitsmarktrelevanter Kompetenzen durch Apprenticeships (S. 1)	* starke arbeitsbasierte Lernkomponente * arbeitsbezogene Kompetenzen und transferierbare Kompetenzen (S. 2)	* regulatorischer Rahmen, formuliert Rechte und Verantwortung aller Stakeholder (S. 2) * Partnerschaften der Sozialpartner bei Gestaltung Implementation und Governace von Apprenticeship (S. 2)
<b>European Commission (o. J.): European Skills Agenda</b>	* Verstärkte European Alliance for Apprenticeships, Unterstützung des Angebots an Appr. in wirtschaftlicher Schwächephase (S. 7) * Ausbau des Zugangs zu work-based learning (S. 10); * direkte finanz. Förderung von Appr. in KMU		

Abbildung 1: Ausschnitt der Synopse zur Auswertung der Dokumentenanalyse

Die Aussagen der Texte wurden interpretiert und zu Ergebnissen verdichtet. Das folgende Kapitel stellt die Ergebnisse zur aktuellen Berufsbildungspolitik der EU, Italiens und Irlands in Bezug auf Apprenticeships dar.

### 3 Zentrale Ergebnisse

#### 3.1 Europa

##### *Politischer Hintergrund/ Förderinitiativen zu Apprenticeships*

Vor dem Hintergrund steigender Jugendarbeitslosigkeit seit der Wirtschafts- und Finanzkrise gewinnt ab dem Jahr 2007 die Integration von NEETS (Junge Menschen, die sich nicht in Beschäftigung, schulischer Bildung und Ausbildung befinden) in der europäischen Berufsbildungspolitik an Bedeutung. Im Programm Europe 2020 stehen die Initiativen „Youth on the Move“ und „Agenda for new Skills and Jobs“ für die Förderung von Beschäftigungschancen junger EuropäerInnen (vgl. Schmidt 2016, 71ff.). Außerdem ist im Kontext von Europe 2020

die Jugendgarantie hervorzuheben, welche die Mitgliedsstaaten in die Pflicht nehmen soll, allen jungen Menschen unter 25 Jahren ein Integrationsangebot, eine qualifizierte Beschäftigung oder eine andere Bildungsoption zu eröffnen (vgl. Schmidt 2016, 73). Im Zusammenhang dieser politischen Ziele propagieren Veröffentlichungen der Europäischen Kommission „Apprenticeship-type Vocational Training“ und „High Quality Traineeships“ als zentrale Elemente beruflicher Erstausbildung (vgl. Commission 2010, 4). Dies geschieht vor dem Hintergrund einer Vielzahl unterschiedlicher nationaler Berufsbildungsmodelle, in denen europaweit lediglich 33% der jungen Menschen in Berufsbildung auf dem Niveau der Sekundarstufe II in Apprenticeships ausgebildet werden, sodass der Großteil der sich in beruflicher Erstausbildung Befindenden keinen Zugang zu Workplace Learning hat (vgl. Commission 2013, 4).

Im Jahr 2013 wurde die „European Alliance for Apprenticeships“ (EAfA) als Initiative der europäischen Sozialpartner, der Europäischen Kommission und des Rates der EU initiiert. Sie verfolgt das Ziel, Selbstverpflichtungen der Mitgliedsstaaten und Zusicherungen von Betrieben, Sozialpartnern und Bildungsanbietern zur Förderung von Apprenticeships auf nationaler Ebene zu erreichen (vgl. Commission 2014, 2). Insgesamt wurden bis zum Jahr 2017 nicht wenige solcher Selbstverpflichtungen und Zusicherungen registriert (vgl. ebd.).

Ein weiteres Dokument der Selbstverpflichtung der Mitgliedsstaaten im Kontext europäischer Berufsbildungspolitik stellt die Riga Conclusions aus dem Jahr 2015 dar. Hier definieren die für die Berufsbildung zuständigen MinisterInnen der Mitgliedstaaten das Ziel, durch eine Weiterentwicklung beruflicher Bildung u. a. die Beschäftigungsfähigkeit der BürgerInnen zu erhöhen und besserer Übergänge in die Arbeitswelt zu fördern. Sie verpflichten sich zur Förderung von Work-Based Learning in allen Erscheinungsformen (vgl. Commission 2015).

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse der Dokumentanalyse beziehen sich auf die Frage, welche Definition von Apprenticeship der Initiativen zur Förderung zugrunde liegt. Außerdem wird dargestellt, welche Anregungen bzw. Anforderungen für die Förderung von Apprenticeships an die Mitgliedsstaaten gerichtet und welche politischen Ziele mit der Förderung von Apprenticeship verfolgt werden. Zuletzt werden Ergebnisse der Dokumentenanalyse hinsichtlich der Leitvorstellungen der EU-Berufsbildungspolitik zur Governance von Apprenticeship und der Rolle der Sozialpartner und des Staates hierbei zusammengefasst.

### *Definition von Apprenticeships*

In den Veröffentlichungen des Rates der Europäischen Union werden Apprenticeships als Ausbildungsformen mit stark arbeitsbasierten Lernkomponenten definiert, die arbeitsplatzbezogene *und* transferierbare Kompetenzen vermitteln (vgl. Council 2013, 2). Die Europäische Kommission verweist darauf, dass in den Mitgliedstaaten unterschiedliche Formen von Apprenticeships existierten. Allgemein seien Apprenticeships durch hohe Intensität und Frequenz von arbeitsintegriertem Lernen oder „real-life work situations“ (Commission 2013, 6) geprägt. Der Begriff Dual System wird selten gebraucht. Der Europäische Rat definiert dieses als Ansatz, der schulisches Lernen, Ausbildung in Betrieb und Beschäftigungsmaßnahmen kombiniert (vgl. Council 2013, 1). Die Europäische Kommission spricht von spezifischen



Formen alternierender Ausbildung, die als Langzeitausbildung wechselnde Phasen am Arbeitsplatz und in schulischen Berufsbildungsinstitutionen umfassen (vgl. Commission 2013, 6).

#### *Ziele im Kontext der Förderung von Apprenticeships*

Die Veröffentlichungen des Rats der Europäischen Union und der Europäischen Kommission sehen die Förderung von Work-Based Learning vor, wobei duale Ansätze, die schulisches Lernen mit einer Ausbildung in Betrieb verbinden, als besonders effektiv angesehen werden (vgl. Council 2013, 1). Die Kommission unterstützt die Förderung der Ausweitung des Angebots finanziell (vgl. Commission o. J., 7). Gleichzeitig verpflichten sich die Mitgliedsstaaten, Apprenticeships auszubauen, wobei gemeinsam beschlossene Leitlinien der Förderung durch die EU zugrunde liegen (vgl. Council 2013, 2f.). Durch die Förderung und die Selbstverpflichtung der Mitgliedsstaaten sollen Work-Based Learning und duale Ausbildungsformen zu zentralen Säulen der nationalen Berufsbildungssysteme werden (vgl. Commission 2012, 7). Die mit dem Ausbau von Apprenticeships verfolgten Ziele fokussieren die Integration junger Menschen in Arbeit. Der Übergang von Schule in Arbeit soll verbessert und somit Jugendarbeitslosigkeit abgebaut werden (vgl. Council 2013, 1; European Commission 2012, 7). Apprenticeships erreichen diese Ziele, da das dort vermittelte Wissen den Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes entspreche. Der Mangel an hinreichend qualifizierten Arbeitnehmern könne abgebaut werden (vgl. Commission 2013, 4).

#### *Governance von Apprenticeship*

In Bezug auf die Governance von Apprenticeships und Dual System heben die Veröffentlichungen der Kommission und des Rats hervor, dass ein regulatorischer Rahmen bestehen muss, damit Apprenticeships erfolgreich qualifizieren. Dieser müsse Rechte und Pflichten von Ausbildungsbetrieben und Auszubildenden festlegen. Der Einbezug der Sozialpartner sei zentral bei Gestaltung und Governance. Die Mitgliedsstaaten verpflichten sich daher, die Sozialpartner einzubeziehen (vgl. Commission 2013, 11ff.; Council 2013, 2; Commission, 2012, 6). Über den Grad und die Form der Verstetigung korporatistischer Governance werden keine Aussagen getroffen.

### **3.2 Irland (3)**

#### *Definition von Apprenticeships und Traineeships*

In den Dokumenten zu Regierungsinitiativen wird Apprenticeship definiert als Kombination von Workplace-Learning mit dem Lernen in einem Education and Training Centre. Apprenticeships in Irland sind durch den Industrial Training Act von 1967 rechtlich geregelt und basieren auf einem Arbeitsvertrag, der eine Vergütung vorsieht. Die Ausbildung dauert in der Regel vier Jahre und führt zu einem auf dem Level sechs im nationalen Qualifikationsrahmen eingeordneten Abschluss (vgl. DES o. J., 4).

Traineeships existieren in Irland seit der Einführung des National Traineeship Programme im Jahr 1995. Sie beinhalten eine berufsschulische Ausbildung, einen betrieblichen Ausbildungs-

anteil von Minimum 30% der Gesamtausbildungszeit und führen zu einem Abschluss, der auf den Level vier bis sechs des nationalen Qualifikationsrahmens eingeordnet ist (vgl. DES o. J., 5). Im direkten Vergleich erscheinen die Traineeships weniger stark institutionalisiert und aufgrund des hohen berufsschulischen Anteils, der fehlenden arbeitsvertraglichen Grundlage sowie gesicherten Vergütung eher als Instrument zur Herstellung von Beschäftigungsfähigkeit für eine tendenziell arbeitsmarktferne Zielgruppe.

### *Politische Ziele und deren Umsetzung bezüglich Apprenticeships*

Insgesamt ist die Bedeutung von beruflicher Erstausbildung im irischen Bildungssystem gering. Lediglich 10.3% aller Lernenden in der Sekundarstufe II befinden sich in einer beruflichen Erstausbildung (gegenüber einem EU-Durchschnitt von 37%) (vgl. CEDEFOP 2020a, 10f.). Überwiegend wird die berufliche Erstausbildung in schulischen Bildungsgängen durchgeführt. Allerdings existieren in gewerblich-technischen Berufen Apprenticeships, denen allerdings eine geringe gesellschaftliche Anerkennung zukommt. Die Apprenticeships in den sechszwanzig gewerblich-technischen Berufen vermitteln Qualifikationen, die kaum den Qualifikationsanforderungen der irischen Wirtschaft entsprechen (vgl. Committee 2019, 9ff).

Vor diesem Hintergrund strebt die irische Regierung seit dem Jahr 2016 durch eine *Action Plan to Expand Apprenticeship and Traineeship in Ireland* genannte Initiative einen starken Ausbau von Apprenticeships sowie Traineeships an. Dabei orientiert sie sich am European Framework for Quality and effective Apprenticeship (vgl. DES o. J., 11-15; DFHE 2020, 8). Insgesamt wurden 25 neue Berufsausbildungsgänge als Apprenticeships geschaffen und die Zahl der Auszubildenden wuchs von 8.317 im Jahr 2015 auf 17.829 im Jahr 2019 an. Für die Apprenticeships wird eine Zielgröße von 9.000 und für die Traineeships von 5.000 Neueintritten im Jahr 2020 angestrebt (vgl. DES o. J., 5; DFHE 2020, 5f.). Zentrale Ziele des Ausbaus stellen eine bessere Abstimmung des Berufsbildungssystems auf die Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes und die Sicherung des Fachkräftebedarfs der Wirtschaft dar (vgl. CEDEFOP 2020a, 7; Generation Apprenticeship o. J., 3).

Die in den Berichten zum Ausbau von Apprenticeships und Traineeships und zu Entwicklungsprojekten deutlich werdenden Herausforderungen liegen zum einen in der Steigerung des Images der Ausbildungsformen (vgl. Committee, 2019, 10f.). Zum anderen zeigt sich die Anzahl der Auszubildenden zwischen 2010 und 2020 schwankend (vgl. DFHE 2020, 22; Committee 2019, 6). Nicht zuletzt können Apprenticeships und Traineeships in einer Konkurrenzsituation zueinander stehen, in der die anspruchsvoller qualifizierenden Apprenticeships benachteiligt sind. Traineeships könnten für Betriebe die attraktivere Ausbildungsoption sein, da diese hier nicht zur Finanzierung herangezogen werden (vgl. ETBI 2018, 5).

### *Die Rolle der Sozialpartner und beruflichen Bildungsträger bei der Governance von Apprenticeships*

Die Umsetzung der genannten Ziele wird unterstützt durch neue Institutionen im Bereiche der Beruflichen Bildung:

- Der Apprenticeship Council wurde im Jahr 2014 eingeführt um die Entwicklung neuer Apprenticeships in neuen Wirtschaftssektoren zu steuern. Er umfasst VertreterInnen der Gewerkschaften, Arbeitgeber und beruflicher Bildungsinstitutionen sowie des Department of Education (vgl. Generation Apprenticeship o. J., 2; CEDEFOP 2020a, 10).
- Die im Jahr 2013 gegründete und dem Department of Education and Skills unterstehende Behörde SOLAS stellt die zentrale Instanz für Governance und Finanzierung sowie Koordination von Apprenticeships dar (DFHE 2020, 12). Sie wird beraten vom National Apprenticeship Advisory Committee, welches Betriebe, Gewerkschaften und berufliche Bildungsanbieter vertritt (vgl. Generation Apprenticeship o. J., 3).
- Industriegeführte Konsortien stellen die Finanzierung und Qualitätssicherung in den Ausbildungsbetrieben sicher und organisieren neue Apprenticeships (vgl. DFHE 2020, 13; Committee 2019, 30)
- Die im Jahr 2013 gegründeten Education and Training Boards sind zuständig für die Koordinierung, Qualitätssicherung und Finanzierung von Apprenticeships (vgl. ETBI 2018, 1)

Diese neuen für die Governance zentralen Institutionen weisen fast alle einen korporatistischen Charakter auf, da in ihrer Leitung und Entscheidungsfindung die unterschiedlichen Stakeholder am Apprenticeship (Betriebe, Gewerkschaften, berufliche Bildungsinstitutionen) vertreten sind. Auch auf der operationalen Ebene, also bei der Durchführung der Apprenticeships, wird die Kooperation von Auszubildenden, Betrieben und beruflichen Bildungsanbietern angestrebt (vgl. DFHE 2020, 4).

#### *Bezug zu Zielen der EU-Berufsbildungspolitik hinsichtlich der Stärkung von Apprenticeships*

Die Veröffentlichungen orientieren sich an einer Definition von Apprenticeship, welche jener der EU-Berufsbildungspolitik entspricht. Auch entspricht der Zeitrahmen der Umsetzung des Ausbaus den Zielvorstellungen der EU. Der Apprenticeship Action Plan orientiert sich direkt am European Framework for Quality and Effective Apprenticeship. Außerdem nimmt er Bezug auf die European Alliance for Apprenticeship (DFHE 2020, 8f.). Insgesamt zeigt sich eine auf die Ausweitung von Apprenticeships abzielende politische Ausrichtung, welche auf die entsprechenden Ziele der EU-Berufsbildungspolitik Bezug nimmt und deren Kernüberzeugungen hinsichtlich der Bedeutung betrieblicher Ausbildung und die EU-Förderziele in Bezug auf diese Ausbildungsform teilt.

### **3.3 Italien**

#### *Definition von Apprendistato und Sistema Duale*

Als Apprendistato definiert die Gesetzgebung in Italien einen unbefristeten Arbeitsvertrag mit dem Ziel der Ausbildung und Beschäftigung junger Menschen (vgl. AnPAL o. J.). Unter Sistema Duale (duales System) verstehen die staatlichen Träger des Berufsbildungssystems ein Ausbildungsmodell, in dem schulische und betriebliche Ausbildungsinhalte alternieren.

Die politischen Akteure nehmen explizit Bezug auf das deutsche duale System (vgl. AnPAL o. J.; Regione Veneto o. J., 4), allerdings strebt die Berufsbildungspolitik die Entwicklung eines genuin italienischen Sistema Duale an, welches den nationalen Gegebenheiten entspricht (vgl. MLPS 2017, 2).

### *Politische Ziele und deren Umsetzung bezüglich Apprendistato und Sistema Duale*

Italien verfügt über eine betriebliche Ausbildung (Apprendistato professionalizzante), die auf der Basis eines Arbeitsvertrages rein betrieblich getragen ist und keinen Berufsbildungsabschluss vermittelt. Sie existiert lediglich in einer eingeschränkten Anzahl von Berufsfeldern, vor allem in Bauberufen und im Einzelhandel. Da sie lediglich geringe Entlohnungen vorsieht und keinen berufsbildenden Abschluss vermittelt, ist sie traditionell Ziel grundlegender Kritik: Die Vertragsform diene in erster Linie der Rekrutierung billiger Arbeitskräfte. Die Beschäftigung habe kaum Ausbildungscharakter sondern ziele lediglich auf eine schnelle Integration in Arbeit (vgl. Angelini et al. 2016, 8f.; CEDEFOP 2020b, 10).

Das Apprendistato existiert losgelöst vom Berufsbildungssystem, welches von berufsbildenden Schulen getragen und sowohl vom Zentralstaat als auch von den Regionen finanziert wird (vgl. Angelini et al. 2016, 52). Insgesamt werden im italienischen Berufsbildungssystem eine nicht unerhebliche Anzahl junger Menschen ausgebildet. Die Bildungsbeteiligung in Beruflicher Bildung lag in Italien mit 56% (2015) über dem EU Durchschnitt (vgl. CEDEFOP 2020b, 7).

Im Jahr 2011 reformierte die italienische Regierung ein grundlegendes Gesetz zum Apprendistato (Testo Unico sull' Apprendistato) mit dem Ziel, das alte Modell mit den genannten Defiziten in ein duales System weiterzuentwickeln. Zu diesem Zweck wurden zwei neue Formen des Ausbildungsvertrages (Apprendistato per la Qualifica e il Diploma professionale und Apprendistato di alta Formazione e Ricerca) geschaffen, wobei ersterer zu einem Berufsbildungsabschluss führt. Die zweite Form des Apprendistato verbindet Hochschulbildung mit betrieblichen Lernphasen und ist am ehesten mit einer deutschen dualen Hochschulausbildung vergleichbar (vgl. Angelini et al. 2016, 15ff.). Dabei bleibt die alte Ausbildungsform des Apprendistato Professionalizzante jedoch bestehen, wobei diese ebenfalls zu einem dualen Modell weiterentwickelt werden und z. T. über den Durchstieg zum Apprendistato per la Qualifica e il Diploma professionale den Erwerb eines Berufsbildungsabschlusses ermöglichen soll (vgl. Regione Lazio o. J., 5f.). Die verschiedenen Ausbildungsverträge spezifizieren nun klar die Rechte und Pflichten der Auszubildende und Ausbildungsbetriebe, Voraussetzungen, welche die Ausbildungsbetriebe erfüllen müssen und Standards bezüglich der Ausbildungsinhalte. Außerdem kommen in den Betrieben Workplace Tutors zum Einsatz, welche die Organisation des betrieblichen Teils der Ausbildung unterstützen. Analog dazu nehmen Tutors in den berufsbildenden Schulen die gleiche unterstützende Rolle wahr (vgl. CEDEFOP 2020b, 13). Für den vorgesehenen Dreijahreszeitraum muss jetzt die Ausbildung im Betrieb durch eine 120-stündige Ausbildung in einer öffentlichen Berufsbildungsinstitution ergänzt werden (vgl. Angelini et al. 2016, 8, 66). Die Umsetzung des Vorhabens vollzieht sich vor dem Hintergrund gesetzlicher Vorgaben durch das Arbeits- und Bildungsministerium, wobei die konkrete Umsetzung des dualen Modells durch die Regionen als

Gebietskörperschaften des italienischen Staates getragen wird (vgl. CEDEFOP 2020b, 10; Angelini et al. 2016, 8). Die italienische Berufsbildungspolitik verfolgt mit dem Ausbau dualer und betriebsbasierter Ausbildungsformen das Ziel, den Übergang von der Schule in Arbeit für junge Menschen zu vereinfachen, Jugendarbeitslosigkeit und Bildungsabsentismus entgegenzuwirken und ein Ausbildungsmodell zu schaffen, welches den Qualifikationsanforderungen der Wirtschaft entspricht (Angelini et al. 2016, 9; Regione Veneto o. J., 2).

Grundlage für die Umsetzung auf der Ebene der Regionen sind das vom italienischen Arbeits- und Sozialministerium im Jahr 2016 angestoßene Programm für die Durchführung von Versuchen zum dualen System innerhalb der regionalen Berufsbildungssysteme (*Sperimentazione del Sistema Duale nei Sistemi di Istruzione e Formazione professionale regionali*) und die Vereinbarung zwischen Staat und Regionen zur Entwicklung und Stärkung des dualen Systems (vgl. NOVITER 2017, 3; Presidenza 2015, 1). Das Programm beinhaltet eine Förderung von 87 Millionen Euro, welche den Regionen zur Weiterentwicklung des *Apprendistato* zu einem dualen System zugutekommen und bereits zu ca. 20.000 zusätzlichen Ausbildungsverträgen führte (vgl. NOVITER 2017, 3). Auf der Grundlage dieser und weiterer Quellen finanzieller Förderungen entwickelt ein Großteil der Regionen tatsächlich das *Apprendistato* modellhaft weiter (vgl. NOVITER 2017, 6), wobei die Regionen z. T. unterschiedliche Ziele verfolgen und unterschiedliche Schwerpunkte setzen (vgl. Angelini et al. 2016, 122 f.).

Im Umsetzungsprozess des politischen Vorhabens zeigen sich verschiedene Herausforderungen. So sind immer noch 95% der Ausbildungsverträge dem alten *Apprendistato* professionalisierende zuzuordnen und die neuen, in Bezug auf den Ausbildungscharakter höherwertigen Formen, zeigen sich entsprechend quantitativ unbedeutend (vgl. Angelini et al. 2016, 12). Allerdings versuchen die Regionen zum Teil auf der Basis des alten *Apprendistato* professionalisierende eine Art duales System zu etablieren, indem im Anschluss an eine dreijährige betriebliche Ausbildung, ein Jahr berufsschulische Ausbildung angeschlossen und ein Berufsbildungsabschluss vergeben wird (vgl. Regione Lazio o. J., 5 f.). Insgesamt erscheinen die Regionen unterschiedlich stark engagiert in der Entwicklung eines dualen Systems. Während die Region Veneto in ihrem Modellversuch in Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung ein nachhaltig institutionalisiertes duales System zu entwickeln versucht (vgl. Regione Veneto o. J.), zeigen sich andere Regionen deutlich verhaltener in der Umsetzung dualer Strukturen. Letztere sind vor allem süditalienische Regionen, die von einer hohen Jugendarbeitslosigkeit betroffen sind und zum Teil traditionell kaum über Ausbildungsstrukturen im *Apprendistato* verfügen (vgl. NOVITER 2016, 4, 21; Angelini et al. 2016, 12). Auch Italien wurde durch die Finanzkrise stark betroffen und konnte aufgrund schwacher wirtschaftlicher Entwicklung einen Rückgang der Teilnehmenden im *Apprendistato* verbuchen. Allerdings befanden sich im Jahr 2015 immerhin 420.213 Personen in dieser Ausbildungsform (vgl. Angelini et al. 2016, 12).

### *Die Rolle der Sozialpartner und beruflichen Bildungsträger bei der Governance von Apprendistato und Sistema Duale*

Generell haben die Sozialpartner über kollektive Rahmenverträge einen entscheidenden Einfluss auf Ausbildungsinhalte, Qualifikationsprofile und Zertifizierung von Ausbildungsgän-

gen sowie auf die qualifikatorischen Voraussetzungen für das betriebliche Ausbildungspersonal (vgl. CEDEFOP 2016, 32; Angelini et al. 2016, 65f.). So gestalten sie Ausbildungspläne und beraten die nationale Berufsbildungspolitik (vgl. CEDEFOP 2016, 19).

Auf regionaler Ebene werden die Sozialpartner in unterschiedlicher Intensität in die Steuerung der Entwicklung dualer Strukturen eingebunden. So integriert die Region Veneto die Sozialpartner und die berufsbildende Schulen in die Projektsteuerung zur Entwicklung eines dualen Systems (vgl. Regione Veneto et al. o. J., 8). Die Region Latium fordert die beteiligten Akteure (Arbeitsverwaltung, berufsbildende Schulen, Arbeitgeber) allerdings lediglich zur Zusammenarbeit hinsichtlich der Entwicklung des Apprendistato zum dualen System auf (vgl. Regione Lazio o. J., 10). Hier wird das Entwicklungsprojekt von einer Arbeitsgruppe der Regionalverwaltung gesteuert (vgl. Regione Lazio o. J., 10). Insgesamt schätzt das CEDEFOP die Steuerung des zu entwickelnden dualen Systems als sich noch im Entwicklungsprozess befindend ein. Der Einbezug der Sozialpartner müsse gerade auf lokaler Ebene stärker berücksichtigt werden (vgl. CEDEFOP 2017, 17).

Insgesamt zeigt sich also für die Apprendistati in Italien ein starker Einfluss der Sozialpartner auf die Governance, der sich aber überwiegend auf den betrieblichen Teil beschränkt. Schulische Bildungsangebote im Bereich der beruflichen Erstausbildung werden auf nationaler Ebene durch den gesetzlichen Rahmen des Arbeits- und Sozialministeriums gesteuert, wobei die Regionen die konkreten beruflichen Bildungsangebote planen (vgl. CEDEFOP 2016, 32). In den oben skizzierten Entwicklungsprojekten haben die Sozialpartner in der Regel nur eine beratende Funktion.

#### *Bezug zu Zielen der EU-Berufsbildungspolitik hinsichtlich der Stärkung von Apprenticeships*

Die italienische Berufsbildungspolitik orientiert sich in ihrer Initiative zur Weiterentwicklung des Apprendistato an der Definition von Apprenticeship der Europäischen Kommission, welche ein duales System als bestmögliche Form des Apprenticeships begreift. Auch sonst orientiert sie sich an zentralen Zielen der Europäischen Ausbildungsallianz:

- Priorisierung von Apprenticeships innerhalb der nationalen Berufsbildungssysteme
- Verbesserung des Images beruflicher Bildung
- Einbindung der Sozialpartner in die Gestaltung beruflicher Ausbildung
- Orientierung am übergeordneten Ziel des Abbaus von Jugendarbeitslosigkeit durch die Stärkung von Apprenticeships (vgl. Kommission 2017, 8ff.)

Hier erscheint eine große Überschneidung mit Kernüberzeugungen der EU-Ebene in Bezug auf die Förderung von betrieblicher Ausbildung gegeben zu sein. Außerdem wird die finanzielle Förderung zur Jugendgarantie zum Ausbau des Apprendistato genutzt (vgl. Angelini et al. 2016, 107). Insgesamt orientiert sich der aktuelle Entwicklungspfad der italienischen Berufsbildungspolitik also eng an der EU-Berufsbildungspolitik, wobei die Umsetzung den nationalen strukturellen Besonderheiten des Berufsbildungssystems, hier vor allem der starken Bedeutung der Regionen, Rechnung trägt.

## 4 Diskussion

Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse zeigen zum einen eine bedeutsame Hinwendung zu dualen, auf betrieblicher Ausbildung basierenden Ausbildungsformen auf Seiten der EU-Berufsbildungspolitik. Diese geht in den untersuchten Nationen mit Bemühungen einher, betriebliche Ausbildungsformen zu stärken und in Richtung einer dualen Ausbildung zu entwickeln. Im Umsetzungsprozess werden nicht geringe Herausforderungen deutlich, die das Ziel eines starken dualen Systems ambitioniert erscheinen lassen: In Irland ist die Anzahl der Apprenticeships insgesamt eher gering und die Ausweitung sowie institutionelle Verankerung eines dualen Systems auf neue Berufsfelder ein langfristiges und hindernisreiches Vorhaben. In Italien wiederum ist die Gesamtzahl der in *Apprendistati* Ausgebildeten durchaus bedeutend, allerdings auf wenige Berufsfelder beschränkt. Die größte Herausforderung liegt hier wohl in dem Bestreben, eine unterinstitutionalisierte Form der Ausbildung, die den Betrieben viele Vorteile und wenig Verpflichtungen aufbürdet, in ein duales System zu entwickeln, das allen Beteiligten Rechte und Pflichten auferlegt und an das reguläre Bildungssystem über anerkannte Abschlüsse angegliedert ist. Der Erfolg der politischen Initiativen zur Entwicklung eines dualen Systems ist also keineswegs gesichert und hängt nicht zuletzt auch davon ab, ob eine gesteigerte Wertschätzung von betrieblichen Ausbildungsformen in der Bevölkerung erreicht werden kann und ob sich ausreichend Betriebe einer komplexen und nicht unbürokratischen Steuerung der dualen Ausbildung anschließen. Letztendlich ist in beiden Nationen jedoch ein politischer Wille zu sehen, betriebliche Ausbildungsformen zu fördern.

In beiden Nationen kann ein institutionalisierter Einfluss der Sozialpartner auf die Governance von betrieblichen Ausbildungsformen festgestellt werden. Dieser vollzieht sich über andere politische Mechanismen und Prozeduren als im deutschen dualen System und folgt den nationalen Entwicklungspfaden. In Irland zeigen fast alle an der Ausweitung und Entwicklung des Apprenticeships beteiligten Institutionen einen Einfluss der Sozialpartner. In Italien ist die Lage uneindeutiger: Auf der betrieblichen Ebene ist der Einfluss der Sozialpartner über Tarifverträge klar gegeben, allerdings handeln die Regionen als zentrale Akteure der Ausweitung z. T. aufgrund sozialpolitischer Ziele und beziehen die Sozialpartner lediglich beratend ein. Insgesamt kann die Dokumentenanalyse hierzu lediglich den in den nationalen Initiativen geplanten und sich in der Implementierung abzeichnenden Einfluss der Sozialpartner auf die Governance herausarbeiten. Inwieweit langfristig eine korporatistische Steuerung entsteht und wie tiefgreifend diese ist, bleibt offen.

Die Dokumentenanalyse zeigt eine Kohärenz zwischen den Zielen der EU-Berufsbildungspolitik und jenen der untersuchten Nationen. Tatsächlich kann der in diesem Beitrag gewählte Ansatz nicht im Sinne einer Wirkungsanalyse beweisen, dass die Nationen Irland und Italien ihre berufsbildungspolitischen Ziele in erster Linie aufgrund der Ziele der europäischen Ebenen verfolgen. Die Grenzen der sich auf zwei sehr unterschiedliche Berufsbildungssysteme beziehenden Dokumentenanalyse liegen darin, dass der Erfolg der politischen Initiativen nicht verglichen werden kann. Die Analyse der offiziellen Dokumente und Berichte erlaubt es nicht, abzuschätzen, wie stark die jeweiligen die berufliche Bildung tragenden Institutionen verändert werden bzw. wie tief kooperatistische Steuerung in die Institutionen einwirken kann. Generell kann der Erfolg der politischen Initiativen nicht über die

Analyse der hier untersuchten Dokumente angemessen erschlossen werden. Die Dokumentenanalyse zeigt jedoch als Untersuchung von Policy-Zielen Parallelen in den Zielen und Anforderungen an eine korporatistische Governance von Apprenticeships zwischen der EU-Berufsbildungspolitik und den politischen Aktivitäten der untersuchten Staaten auf und legt offen, welche Formen korporatistischer Steuerung implementiert werden. Es erscheint bedeutsam, dass zwei so unterschiedliche Berufsbildungssysteme wie jenes Italiens und Irlands im gleichen Zeitraum Ziele verfolgen, die denen der EU entsprechen. Insgesamt liegen hier wohl ähnliche Kernüberzeugungen vor.

Vor dem Hintergrund der deutschen Debatte um die Auswirkungen europäischer EU-Berufsbildungspolitik zu Beginn des Jahrtausends kann konstatiert werden, dass zumindest für die untersuchten Nationen nicht festgestellt werden kann, dass die EU-Berufspolitik zu einem Abbau dualer Ausbildungsmodelle führt und korporatistische Steuerung beruflicher Bildung zurückgedrängt wird. Eher ist das Gegenteil zu beobachten. Dabei erscheint interessant, dass vor allem die Veröffentlichungen der Europäischen Kommission das Ziel der Integration junger Menschen in Arbeit stark betonen. Inwieweit sich hier eine Ergänzung europäischer Berufsbildungspolitik, die gerade im Kontext des Lissabon-Prozesses oft eher wirtschaftspolitische Ziele in den Vordergrund gerückt hat, manifestiert, müssen weitere Untersuchungen zur europäischen Berufspolitik in Zeiten der CORONA-Krise klären (vgl. Schmidt 2016, 76).

Tabelle 1: In die Analyse einbezogene Dokumente

<b>Einbezogene Dokumente</b>		
Autor/ Herausgeber	Kurzverweis/ Erscheinungsjahr	Titel
Council of the European Union	Council 2013	“European Alliance for Apprenticeships” Council Declaration
European Commission	Commission o. J.	European Skills Agenda for Sustainable Competitiveness, Social Fairness and Resilience
European Commission	Commission 2010	Youth on the Move. An initiative to unleash the potential of young people to achieve smart, sustainable and inclusive growth in the European Union.
European Commission	Commission 2012	Communication from the Commission to the Europeans Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes
European Commission	Commission 2013	Work-Based Learning in Europe. Proactives and Policy Pointers



European Commission	Commission 2014	European Alliance for Apprenticeships - Assessment of progress and planning the future. Final Report
Europäische Kommission	Kommission 2017	Gut für die Jugend, gut für die Wirtschaft. Europäische Ausbildungsallianz
European Commission et al.	Commission 2015	RIGA Conclusions 2015
CEDEFOP	CEDEFOP 2020a	Developments in vocational education and training policy in 2015–19. EN Ireland
Department of Education and Skills	DES o. J.	Action Plan to expand Apprenticeship and Traineeship in Ireland 2016-2020
Department of Further and Higher Education, Research, Innovation and Science	DFHE 2020	Apprenticeship action plan. Consultation paper 2021-2025
Education and Training Boards Ireland	ETBI 2019	Education and Training Boards Ireland (ETBI) submission to The Joint Oireachtas Committee on Education and Skills on the uptake of Apprenticeships and Traineeships
Generation Apprenticeship	Generation Apprenticeship o. J.	About Apprenticeship
Houses of the Oireachtas Joint Committee on Education and Skills	Committee 2019	Report on Hearings Relating to the Uptake of Apprenticeships and Traineeships
Technological Higher Education Association	THEA 2019	Technological Higher Education Association Submission to the Joint Oireachtas Committee on Education and Skills Uptake on Apprenticeships and Traineeships
Angelini, A. et al.	Angelini et al. 2016	Verso il sistema duale. XVI Monitoraggio sull' apprendistato
AnPAL	AnPAL o. J.	Sistema duale. Imparare Lavorando in Italia si può
CEDEFOP	CEDEFOP 2016	Vocational Education and Training in Europe. Italy
CEDEFOP	CEDEFOP 2017	Analisi tematica sull' apprendistato in Italia
CEDEFOP	CEDEFOP 2020b	Developments in vocational education and training policy in 2015–19 EN Italy
Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali	MLPS 2017	La via italiana al Sistema Duale. Istruzioni per l'uso. La sperimentazione in Italia tra apprendistato per il

		conseguimento di una qualifica e un diploma professionale, alternanza scuola-lavoro e impresa formativa simulate
NOVITER	NOVITER 2017	Monitoraggio della sperimentazione del sistema duale nelle Regioni italiane Gennaio 2017
Presidenza del Consiglio di Ministri	Presidenza 2015	Accordo sul progetto sperimentale recante "Azioni di accompagnamento, sviluppo e rafforzamento del sistema duale nell'ambito dell'Istruzione e Formazione Professionale"
Regione Lazio	Regione Lazio o. J.	"Azione di sperimentazione del Sistema Duale nella Regione Lazio"
Regione Veneto; Veneto Lavoro; BIBB; GIZ	Regione Veneto et al. o. J.	FITT! Forma il TUO Futuro!

## Literatur

Angelini, A. et al. (2016): Verso il sistema duale. XVI Monitoraggio sull'apprendistato. Online: [https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/rapporti/xvi\\_rapporto\\_apprendistato\\_0.pdf](https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/rapporti/xvi_rapporto_apprendistato_0.pdf) (01.09.2020).

AnPAL (o. J.): Sistema duale. Imparare Lavorando in Italia si può. Online: <http://www.sistemaduale.anpal.gov.it/Pagine/default.aspx> (02.10.2020).

Bandelow, N. C. (1999): Lernende Politik: Advocacy-Koalitionen und politischer Wandel am Beispiel der Gentechnologiepolitik. Berlin.

Busemeyer, M. (2009): Die Europäisierung der deutschen Berufsbildungspolitik. Sachzwang oder Interessenpolitik? Berlin.

CEDEFOP (2016): Vocational Education and Training in Europe. Italy. Online: [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2016/2016\\_CR\\_IT.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2016/2016_CR_IT.pdf) (20.07.2020).

CEDEFOP (2017): Analisi tematica sull'apprendistato in Italia. Online: [https://www.cedefop.europa.eu/files/4159\\_it.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4159_it.pdf) (02.10.2020).

CEDEFOP (2020a): Developments in vocational education and training policy in 2015–19. EN Ireland. Online: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/developments-vocational-education-and-training-policy-2015-19-ireland> (20.07.2020).

CEDEFOP (2020b): Developments in vocational education and training policy in 2015–19 EN Italy. Online: [https://www.cedefop.europa.eu/files/developments\\_in\\_vocational\\_education\\_and\\_training\\_policy\\_in\\_2015-19\\_italy.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/developments_in_vocational_education_and_training_policy_in_2015-19_italy.pdf) (02.10.2020).

Council of the European Union (2013): “European Alliance for Apprenticeships” Council Declaration. Online: [https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/lisa/139011.pdf](https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/lisa/139011.pdf) (02.10.2020).

Education and Training Boards Ireland (2019): Education and Training Boards Ireland (ETBI) submission to The Joint Oireachtas Committee on Education and Skills on the uptake of Apprenticeships and Traineeships. Online: [https://data.oireachtas.ie/ie/oireachtas/committee/dail/32/joint\\_committee\\_on\\_education\\_and\\_skills/reports/2019/2019-09-25\\_report-on-hearings-relating-to-the-uptake-of-Apprenticeships-and-Traineeships\\_en.pdf](https://data.oireachtas.ie/ie/oireachtas/committee/dail/32/joint_committee_on_education_and_skills/reports/2019/2019-09-25_report-on-hearings-relating-to-the-uptake-of-Apprenticeships-and-Traineeships_en.pdf) (05.09.2020).

Department of Education and Skills (o. J.): Action Plan to expand Apprenticeship and Traineeship in Ireland 2016-2020. Online: <https://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/Action-Plan-Expand-Apprenticeship-Traineeship-in-Ireland-2016-2020.pdf> (20.07.2020).

Department of Further and Higher Education, Research, Innovation and Science (2020): Apprenticeship action plan. Consultation paper 2021-2025. Online: <http://www.Apprenticeship.ie/Documents/ApprenticeshipConsultationJULY2020.pdf> (02.10.2020).

Euler, P. (2013): Das duale System in Deutschland – Vorbild für einen Transfer ins Ausland? Gütersloh.

Euler, P./Wieland, C. (2015): The German VET System: Exportable Blueprint or Food for Thought? Online: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL\\_GP\\_GermanVETSystem.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_GP_GermanVETSystem.pdf) (02.10.2020).

European Commission (o. J.): European Skills Agenda for Sustainable Competitiveness, Social Fairness and Resilience. Online: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223> (05.09.2020).

European Commission (2010): Youth on the Move. An initiative to unleash the potential of young people to achieve smart, sustainable and inclusive growth in the European Union. Online: [https://europa.eu/youthonthemove/docs/communication/youth-on-the-move\\_EN.pdf](https://europa.eu/youthonthemove/docs/communication/youth-on-the-move_EN.pdf) (02.10.2020).

European Commission (2012): Communication from the Commission to the Europeans Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. Online: [https://www.cedefop.europa.eu/files/com669\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/com669_en.pdf) (05.09.2020).

European Commission (2013): Work-Based Learning in Europe. Proactives and Policy Pointers. Online: [https://www.skillsforemployment.org/KSP/en/Details/?dn=WCMSTEST4\\_057845](https://www.skillsforemployment.org/KSP/en/Details/?dn=WCMSTEST4_057845) (02.10.2020).

European Commission (2014): European Alliance for Apprenticeships - Assessment of progress and planning the future. Final Report. Online: [ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=18241&langId=en](https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=18241&langId=en) (05.09.2020).

European Commission/ Ministry of Education and Science Republic of Latvia/ Latvian Presidency of the Council of the European Union (2015): RIGA Conclusions 2015. Online: [https://www.refernet.de/dokumente/pdf/2015-riga-conclusions\\_en.pdf](https://www.refernet.de/dokumente/pdf/2015-riga-conclusions_en.pdf) (05.09.2020).

Europäische Kommission (2017): Gut für die Jugend, gut für die Wirtschaft. Europäische Ausbildungsallianz. o. O.

Generation Apprenticeship (o. J.): About Apprenticeship. Online: <http://www.apprenticeship.ie/en/about/Pages/About.aspx> (06.09.2020).

Gerholz, K. H./Gössling, B. (2016): Governance mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) zwischen neuer Instrumentenlogik und tradierter Strukturlogik – Eine Dokumentenanalyse zur Entwicklung des beruflichen Bildungssystems. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 31, 1-26. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe31/gerholz\\_goessling\\_bwpat31.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe31/gerholz_goessling_bwpat31.pdf) (12-12-2016).

Glaser, E. (2013): Dokumentenanalyse und Quellenkritik. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München, 365-375.

Hanf, G. (2008): Nationale Qualifikationsrahmen in England, Schottland und Irland – Impulse für die deutsche Diskussion. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 5, 20-24.

Houses of the Oireachtas Joint Committee on Education and Skills (2019): Report on Hearings Relating to the Uptake of Apprenticeships and Traineeships. Online: [https://data.oireachtas.ie/ie/oireachtas/committee/dail/32/joint\\_committee\\_on\\_education\\_and\\_skills/reports/2019/2019-09-25\\_report-on-hearings-relating-to-the-uptake-of-Apprenticeships-and-Traineeships\\_en.pdf](https://data.oireachtas.ie/ie/oireachtas/committee/dail/32/joint_committee_on_education_and_skills/reports/2019/2019-09-25_report-on-hearings-relating-to-the-uptake-of-Apprenticeships-and-Traineeships_en.pdf) (05.09.2020).

Kutscha, G. (1996): Berufsbildungssystem und Berufsbildungspolitik. In: Kahsnitz, D./Ropohl, G./Schmid, A. (Hrsg.): *Handbuch zur Arbeitslehre*. München, 667-686.

Meyer, R. (2006): Besiegelt der Europäische Qualifikationsrahmen den Niedergang des deutschen Berufsbildungssystems? In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 11, 1-19. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe11/meyer\\_bwpat11.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe11/meyer_bwpat11.pdf) (15.06.2015).

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2017): La via italiana al Sistema Duale. Istruzioni per l'uso. La sperimentazione in Italia tra apprendistato per il conseguimento di una qualifica e un diploma professionale, alternanza scuola-lavoro e impresa formativa simulate. Online: [http://www.sistemaduale.anpal.gov.it/news/Documents/Vademecum\\_Sistema\\_Duale.pdf](http://www.sistemaduale.anpal.gov.it/news/Documents/Vademecum_Sistema_Duale.pdf) (06.09.2020).

Presidenza del Consiglio di Ministri (2015): Accordo sul progetto sperimentale recante "Azioni di accompagnamento, sviluppo e rafforzamento del sistema duale nell' ambito dell Istruzione e Formazione Professionale. Online: [http://sitiarcheologici.lavoro.gov.it/Priorita/Documents/ACCORDO\\_SU\\_SPERIMENTAZIONE\\_CONFERENZA\\_STATO\\_REGIONI.pdf](http://sitiarcheologici.lavoro.gov.it/Priorita/Documents/ACCORDO_SU_SPERIMENTAZIONE_CONFERENZA_STATO_REGIONI.pdf) (06.09.2020).

Regione Lazio (o. J.): "Azione di sperimentazione del Sistema Duale nella Regione Lazio". Online: [http://www.regione.lazio.it/binary/rl\\_main/tbl\\_documenti/FOR\\_DGR\\_231\\_10\\_05\\_2016\\_Allegato1.pdf](http://www.regione.lazio.it/binary/rl_main/tbl_documenti/FOR_DGR_231_10_05_2016_Allegato1.pdf) (15.06.2015).

Regione Veneto/ Veneto Lavoro/ BIBB/ GIZ (o. J.): FITT! Forma il TUO Futuro! Online: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/FITT-EU\\_English.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/FITT-EU_English.pdf) (15.06.2015).

Schmidt, C. (2016): Europe 2020: Kontinuität oder Umorientierung europäischer Aus- und Weiterbildungspolitik in Krisenzeiten? In: Münk, D./Walter, M. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im Sozialstrukturellen Wandel. Wiesbaden, 63-79.

## Zitieren dieses Beitrages

---

Schmidt, C. (2020): Apprenticeship im Kontext europäischer Berufsbildungspolitik. Ergebnisse einer Untersuchung aktueller politischer Programme in Irland und Italien. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 39, 1-20. Online: [https://www.bwpat.de/ausgabe39/schmidt\\_bwpat39.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe39/schmidt_bwpat39.pdf) (17.12.2020).

## Der Autor

---



### **Prof. Dr. CHRISTIAN SCHMIDT**

Justus-Liebig-Universität Gießen, Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik

Karl-Glöckner-Str. 21 B, 35394 Gießen

[Christian.Schmidt@erziehung.uni-giessen.de](mailto:Christian.Schmidt@erziehung.uni-giessen.de)

<https://www.uni-giessen.de/fbz/fb03/institute/ifezw/prof/bp/Team/cschmidt>