

Das deutsche System der dualen Berufsausbildung in Italien

Die regionalen Modelle in Südtirol, Trentino und der Emilia-Romagna (Projekt DESI)

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades

der Geschichts- und Gesellschaftswissenschaftlichen

Fakultät der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt

vorgelegt von

Manuel Beozzo

2021

Referent: Prof. Dr. Rainer Greca, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

Korreferent: Prof. Dr. Antonio Scaglia, Università degli Studi di Trento

Tag der Disputation: 9. Juni 2021

Für Gina, die immer mit dabei war.

Den Kindern, für die wertvolle Ablenkung.

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	VII
Tabellenverzeichnis.....	VIII
Abkürzungsverzeichnis	IX
1 Einleitung	1
1.1 Leitfragen zur Forschung	1
1.2 Aufbau der Arbeit	3
1.3 Terminologisches Vorwort	5
2 Methodisches Vorgehen.....	10
2.1 Mixed-Method-Ansatz: Komplementarität der qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden	11
2.2 Grounded Theory: Trichter für Daten.....	12
2.2.1 Einstieg in den Ansatz nach Glaser und Strauss.....	13
2.2.2 Die Bedeutung des Interviewers: konstruktivistische GT und das aktive Gespräch	14
2.3 Auswahl der Untersuchungsgebiete.....	16
2.4 Auswahl der Stichprobe und Erhebung der Daten.....	18
2.5 Analyse der empirisch gesammelten qualitativen Daten.....	21
2.6 Experten, Spezialisten & Co.: Anmerkungen zu den interviewten Personen.....	22
3 Die Berufsausbildung im systemischen Kontext von Staat (Recht), Markt (Wirtschaft) und Gesellschaft.....	27
3.1 Soziale Kontexte (Exogene Einflussfaktoren).....	29
3.1.1 Bevölkerungsentwicklung	29
3.1.2 Wirtschafts- und Arbeitsmarktsituation	33
3.1.3 Die Situation der Jugendlichen: Arbeit, Schule, NEET.....	37
3.2 Merkmale des Ausbildungssystems (Endogene Einflussfaktoren	41
3.2.1 Deutschland.....	42
3.2.2 Italien	64
3.3 Zusammenfassung.....	88
4 Übertragbarkeit des deutschen Dualen Systems	94
4.1 Aktivitäten auf EU-Ebene zur Einführung des arbeitsplatzbezogenen Lernkonzepts.....	95
4.2 Kontroverse Diskussionen zur Übertragbarkeit des Dualen Systems.....	98
4.3 Die Übertragung des Modells durch Initiativen transnationaler Unternehmen.....	106

4.4 Beispiele für die Einführung des Dualen Systems in Italien	110
4.4.1 Funktionierende Ausnahme: Der Fall der Provinz Bozen	110
4.4.2 Top-Down-Ansatz: Das Trentiner Modell.....	119
4.4.3 Zwei Projekte, zwei Ergebnisse: Der Fall Emilia-Romagna	126
4.5 Schlussfolgerungen und aktuelle Herausforderungen	137
5 Ergebnisse der empirischen Untersuchung	143
5.1 Deutsches duales Modell als Blaupause	145
5.1.1 Die gesellschaftliche Bedeutung und die Qualität der Lehre.....	145
5.1.2 Definierte Rollen und Zusammenarbeit der Akteure der beruflichen Bildung.	147
5.1.3 Betriebe: Motor des Dualen Systems.....	149
5.1.4 Probleme und Grenzen des Dualen Systems in Deutschland	154
5.1.5 Zusammenfassung.....	156
5.2 Die (unklare) Rolle der beruflichen Bildung in Italien.....	157
5.2.1 Wahrnehmung der beruflichen Bildung.....	158
5.2.2 Betriebe: Zwischen Unzufriedenheit und Mangel an Investitionsbereitschaft.	161
5.2.3 Praktikum ist (k)eine Lehre	164
5.2.4 Zusammenfassung.....	167
5.3 Das Duale System in Italien: langjährig funktionierende Modelle, regionale Übertragungsversuche und schwer replizierbare Beispiele	169
5.3.1 Das Modell Südtirol.....	170
5.3.2 Das Modell Trentino	180
5.3.3. Das Modell Emilia-Romagna (I): Institutionelle Umsetzung des Dualen Systems	185
5.3.4 Das Modell Emilia-Romagna (II): Das Pilot-Projekt DESI	188
5.3.5 Hürden der Übertragung	195
5.3.6 Zusammenfassung.....	203
6 Gesetzliche und institutionelle Rahmenbedingungen der beruflichen Bildung	211
6.1 Die berufliche Ausbildung ist keine Insel.....	211
6.1.1 Die Bedeutung der Governance in der beruflichen Bildung.....	212
6.1.2 Das Berufsbildungssystem als Organisation: Struktur, Umwelteinflüsse, Isomorphismus und Neo-Institutionalismus	218
6.2 Jeder Akteur verfolgt eigene Interessen.....	223
6.2.1 Berufsbildung aus Sicht des Staates und der Betriebe.....	224
6.2.2 Staatliches bzw. betriebliches Engagement	226

7 Fazit und Schlussfolgerung	233
7.1 Ausblick	233
7.1.1 Deutschland: ein verbesserungsbedürftiges Modell	234
7.1.2 Italien: das Duale Dilemma	236
7.1.3 Drei Beispiele, drei Modelle	238
7.1.4 Übertragbarkeit – wovon und wie?	239
7.2 Diskussion der Erkenntnisse	241
7.3 Weitere Forschungsausblicke	246
Literatur	250

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Beteiligte im Erarbeitungsprozess eines Novellierungsverfahrens und bei der Schaffung neuer Ausbildungsberufe.....	53
Abbildung 2: Schulische und berufliche Bildung in der Autonomen Provinz Bozen und in der Autonomen Provinz Trient.....	65
Abbildung 3: Schulische und berufliche Bildung in der Region Emilia-Romagna	66
Abbildung 4: Struktur und Finanzierungsschema des Projekts DESI I.....	134
Abbildung 5: Grafische Darstellung zur Positionierung der Einrichtungen bezüglich des Dualen Systems in der Autonomen Provinz Trient (TN), in der Autonomen Provinz Bozen (BZ) und in der Region Emilia-Romagna (ER)	210
Abbildung 6: Modelle-Merkmale: Modelle mit unterschiedlichem Gleichgewicht	231

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Drei unterschiedliche Interpretationen des Begriffs VET in EU-Ländern	9
Tabelle 2: Übersicht der Interviewpartner nach Forschungsregion und Organisation.....	25
Tabelle 3: Ein Vergleich sozio-ökonomischer Rahmenbedingungen zwischen Deutschland und Italien im Jahr 2012 und im Jahr 2019	40
Tabelle 4: Grundlegende Merkmale des Dualen Systems der Berufsbildung.....	49
Tabelle 5: Entwicklung der Auszubildenden und der Ausbildungsbetriebe in der Autonomen Provinz Trient (2016-2019)	125
Tabelle 6: Das deutsche Duale System und die italienische regionale Initiative: Vergleichskriterien (Stand 2019).....	141
Tabelle 7: Die soziale Akzeptanz der beruflichen (Aus-)Bildung.....	207
Tabelle 8: Betrieb als Lernort?	208
Tabelle 9: Die Zusammenarbeit bei der Umsetzung des Dualen Systems	208
Tabelle 10: Die Rolle bei der Umsetzung des Dualen Systems	208
Tabelle 11: Strukturen der beruflichen Bildungen nach Grad der staatlichen bzw. betrieblichen Beteiligung	228
Tabelle 12: Modell-Merkmale	230

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
AG	Aktiengesellschaft
Anm. d. Verf.	Anmerkung des Verfassers
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BIP	Bruttoinlandsprodukt
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BRD	Bundesrepublik Deutschland
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
DDR	Deutsche Demokratische Republik
d. h.	das heißt
ebd.	ebenda
ed(s).	editor(s) (engl.)
ESF	Europäischer Sozialfonds
et al.	et alii (und andere)
EU	Europäische Union
f	folgend
ff	folgende
GT	Grounded Theory
HwO	Handwerksordnung
Hrsg.	Herausgeber
i. e.	id est (das ist)
IeFP	Istruzione e Formazione Professionale (berufliche Bildung)
INAPP	Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (Nationalagentur für die Analyse staatlicher Maßnahmen)
INPS	Istituto Nazionale Previdenza Sociale (Nationalinstitut für Soziale Fürsorge)
inkl.	inklusive
IP	Interviewte Person
ISTAT	Istituto nazionale di statistica (statistisches Bundesamt)
KMK	Kultusministerkonferenz

KMU	Kleine und mittlere Unternehmen
max.	maximal
Mio.	Million
MIUR	Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (Ministerium für Bildung, Universität und Forschung)
MLPS	Ministero per il Lavoro e le Politiche Sociali (Ministerium für Arbeit und Soziales)
Mrd.	Milliarde
NEET	Not in Education, Employment or Training (nicht in Ausbildung, Arbeit oder Schulung)
o. J.	ohne Jahr
o. V.	ohne Verfasser
PPP	Public-Private-Partnership
RSU	Rappresentanza Sindacale Unitaria (betriebsinterne Gewerkschaft einer Firma)
S.	Seite
s.	siehe
sog.	sogenannte
sic	sic erat scriptum (so stand es geschrieben)
S.p.A.	Società per Azioni (Aktiengesellschaft)
Tab.	Tabelle
u. a.	unter anderem/unter anderen
usw.	und so weiter
VET	Vocational Education and Training
vgl.	vergleiche
vs.	versus (gegen, contra)
VW	Volkswagen AG
z. B.	zum Beispiel
z. T.	zum Teil

1 Einleitung

1.1 Leitfragen zur Forschung

Der Lehrling¹, heute Auszubildender, ist eine historisch fest verankerte Figur (vgl. u. a. Epstein, 1998; Vickerstaff, 2007; Sennett, 2012; D'Amico, 2015), dessen Schulung und Qualifizierung in der bildungspolitischen Diskussion hoch aktuell ist (vgl. u. a. Solga *et al.*, 2014; Spöttl, 2016; Baethge, 2017; CEDEFOP, 2018b; CEDEFOP, 2018c; Petersen, 2019; CEDEFOP, 2020). Diese Figur lebt noch heute dank des *Dualen Systems* der beruflichen Bildung in Europa, insbesondere in Ländern wie Deutschland, Österreich, der Schweiz und Dänemark, fort (vgl. Ebner, 2013). Das *Duale System* ist ein berufliches Bildungssystem, das dadurch gekennzeichnet ist, dass die Ausbildung an zwei Lernorten stattfindet. Die Dualität des Lernens zwischen Berufsschule, die hauptsächlich für die Übermittlung theoretischer Kenntnisse zuständig ist, und Ausbildungsbetrieb, wo in der Praxis geübt wird, gibt dem Modell seinen international bekannten Namen (vgl. Stratmann/Schlösser, 1992). Deutschland nimmt europaweit die Spitzenposition hinsichtlich der Anzahl der Auszubildenden (im Jahr 2019 über 525.000 neu abgeschlossene Ausbildungsverträge) und Ausbildungsbetriebe (über 427.000) ein (vgl. BMBF, 2020a), und gilt im internationalen Kontext als Musterbeispiel dieses Bereichs. Seit über 30 Jahren wird das arbeitsbezogene Lernen, wie das *Duale System*, als ein geeignetes Modell für alle EU-Länder betrachtet, da es als äußerst erfolgreiches Mittel für den Arbeitseinstieg qualifizierter Jugendlicher und demzufolge für eine niedrige Jugendarbeitslosigkeit² gilt (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 1995).

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Vergleich der gegenwärtigen deutschen und italienischen Berufsbildungssysteme sowie Wege der Übertragbarkeit des deutschen *Dualen Systems* am Beispiel einiger unterschiedlicher Versuche in Italien. Zur Analyse der numerischen Entwicklung der Umsetzung sowie mögliche Korrelationen zwischen ihrem (Miss-)Erfolg und der sozio-ökonomischen Lage Italiens und Deutschlands werden statistische Sekundärdaten herangezogen. Darüber hinaus greift diese Arbeit auf das Instrument des teil-strukturierten Interviews zurück, um mittels gezielter Gesprächspartner

¹ Zum Zweck der flüssigeren Lesbarkeit wird im gesamten Text die männliche Form für Personenbenennungen verwendet. Sollte es nicht explizit anders erwähnt werden, so gelten alle Aussagen für beide Geschlechter.

² „The positive relationship between apprenticeships and youth labour market outcomes was [...] demonstrated by the cross-country exploratory regression analysis. [...] This analysis showed that a higher incidence of apprenticeship is associated with a higher youth (15-24) employment rate as well as with lower youth unemployment” (European Commission, 2013: 11).

der jeweiligen Forschungsgebiete zentrale Aspekte bzw. persönliche sowie institutionelle Positionen zur Thematik berufliche Bildung bzw. *Duales System* und seine Übertragbarkeit zu erfassen.

Anlass für das Interesse am Thema der Übertragung des *Dualen Systems* waren die gravierenden Folgen der Wirtschaftskrise 2008/2009 und später 2011-2013, die besonders in Südeuropa intensiver und anhaltend spürbar waren. Die größte Wunde, die die Krise hinterließ, betrifft die Jugendlichen, mit einer Jugendarbeitslosenquote, die in manchen Regionen bis zu 50 Prozent erreichte. Zusammen mit Spanien und Griechenland zählt Italien EU-weit zu den am stärksten betroffenen Gebieten. Maßnahmen zur wirtschaftlichen Neubelebung wurden verstärkt vorangetrieben. Die Einführung der Lehre als Instrument zur Verbesserung der Beschäftigungssituation der Jugendlichen wurde (wieder) zentrales Thema der Politik³ und der öffentlichen Diskussion Italiens (vgl. CEDEFOP, 2017a). Zur Förderung der italienischen Arbeitsmarktpolitik und ihres Berufsbildungssystems vereinbarten Deutschland und Italien eine enge Kooperation. Zentraler Punkt dabei war die Einführung des *Dualen Systems* in Italien (vgl. BMAS, 2012). Die letzten Bildungs- und Arbeitsreformen Italiens von 2015 wiesen den Weg für eine erneute Reform der Lehre, die – in der Theorie – dem deutschen dualen Modell nachempfunden war (vgl. D’Amico, 2015). Diesen Reformen folgten mehrere Pilot-Projekte, die den Aufbau und die strukturelle Durchführung des *Dualen Systems* zum Ziel hatten. Angesichts der bis heute, eines nunmehr seit 2011 vorangetriebenen Transfers zum Trotz, faktisch numerischen Irrelevanz der Auszubildenden in Italien bleibt die Frage nach den Ursachen der Schwierigkeiten einer Übertragung bislang offen, gleichzeitig jedoch das Thema und die Suche nach möglichen Erklärungen hoch aktuell.

Die Umsetzung des dualen Modells in Italien folgt(e) unterschiedlichen Prozessen, wodurch eine tendenziell geringe regionale Konkordanz entstand (vgl. ISFOL/INPS, 2016). Die Analyse wurde in dieser Arbeit deshalb auf drei unterschiedliche lokale Musterbeispiele begrenzt: die Autonome Provinz Bozen, die Autonome Provinz Trient, die Region Emilia-Romagna bzw. das dort entstandene Projekt DESI. Durch die Wahl dieser drei italienischen Untersuchungsgebiete wird die Beobachtung drei verschiedener Modelle bzw. Formen der Interaktion (Governance) zwischen öffentlichen Institutionen (hier z. B. Schule, öffentliche Ämter) und privatem Bereich (hier z. B. Betriebe, Arbeitnehmer und Arbeitgeberorganisationen) ermöglicht (vgl. Kooimann 2005). Für den strukturellen

³ Für eine umfassende Liste der gesetzlichen Regelungen seit 1995 s. z. B. D’Amico (2015), MLPS (o. J.), Tacconi (2015).

Vergleich mit dem deutschen *Original* des dualen Modells wurde als Untersuchungsregion, im Hinblick auf die sozio-ökonomische Situation und angesichts des Heimatstandortes der AUDI AG – Hauptpartner im Projekt DESI – die Region 10 (Ingolstadt) in Bayern gewählt.

Die Dissertation will zur (Er-)Schließung zweier Lücken bzw. weiterer Kenntnisse innerhalb der Forschung zur beruflichen Bildung beitragen: die regionale Bedeutung lokaler Durchführungsinitiativen und die Rolle transnationaler Konzerne beim Transfer des dualen Modells. Die Hauptfrage der vorliegenden Arbeit lautet dabei: Spielen angesichts regionaler historischer, kultureller, wirtschaftlicher und politischer Abweichungen und die bis heute unterschiedlichen (Erfolgs-)Entwicklungen des dualen Modells in Italien, europäische bzw. nationale Rechtsvorgehen bei der Implementierung des Modells eine zentrale Rolle oder steuern eher regionale Diversitäten die Bedingungen und Basis seiner konkreten Einführung? Ferner wirft das Projekt bei Lamborghini und Ducati in Kooperation mit der AUDI AG als Sonderweg der Implementierung des *Dualen Systems* im Ausland die Frage auf, ob die Einführung des dualen Modells reibungsloser verläuft, wenn diese innerhalb einer transnationalen Konstellation durch eine selbst angestoßene Initiative von Seiten transnationaler *Superkonzerne* anstatt als staatliche Top-Down-Initiative gestaltet wird.

1.2 Aufbau der Arbeit

Die Struktur der Arbeit folgt in gewisser Weise der Annäherung an das Thema, wie es der konstruktivistische Ansatz der *Grounded Theory* (GT) vorsieht: Nach einer Sammlung von fachspezifischen Erkenntnissen erfolgt der Einstieg in die empirische Arbeit mit den Interviewten, die wiederum zur Zusammenstellung des theoretischen Apparats führt. Die Dissertation ist also folgendermaßen gegliedert:

Das zweite Kapitel widmet sich dem methodischen Vorgehen, mit einer Einführung in Kapitel 2.1. Neben der Erläuterung zur Verwendung sowohl quantitativer als auch qualitativer Daten (Mixed-Method-Ansatz) (2.2) wird die *Grounded Theory* als partiell leitendes Forschungskonzept der Untersuchung vorgestellt (2.3). In Kapitel 2.4 wird die Entscheidung für die ausgewählten Untersuchungsgebiete begründet; die Auswahl der Stichprobe der empirischen Analyse (2.5) sowie die Methoden der Datenerhebung der qualitativen Interviews (2.6) werden in diesem Kapitel dargestellt. Schließlich folgt ein kritischer Exkurs zu den Interviewten und deren (teilweise kritisch zu hinterfragende) Rolle als Informationsquelle (2.7).

Das Kapitel 3 stellt die Struktur der beiden Bildungssysteme dar, die durch interne und externe Faktoren beeinflusst wird. Da die Systeme jeweils in einem sozio-ökonomischen Kontext stehen, spielen sozio-demografische, aber auch wirtschaftliche Aspekte eine klare Rolle für die Zukunft der Jugendlichen und deren Bildungsentscheidungen (3.1). Die Organisation des Systems, die Rolle und Bedeutung der involvierten Akteure und die Gewährleistung der Qualität (und des sozialen Ansehens) erweisen sich als endogene, einflussreiche Faktoren. Darüber hinaus werden die zentralen Problematiken des deutschen und des italienischen Berufsbildungssystems thematisiert (3.2). Eine Zusammenfassung bietet das Kapitel 3.3.

Das Kapitel 4 soll in Hinblick auf die Übertragung des dualen Modells kritische Punkte aufzeigen. Neben den Aktivitäten innerhalb der EU (Kapitel 4.1) werden kontroverse wissenschaftliche Diskussionen (Kapitel 4.2) zur Übertragbarkeit des deutschen Modells herangezogen. Kapitel 4.3 befasst sich mit Beispielen des Transfers des Modells durch Initiativen transnationaler Konzerne. Im Anschluss daran werden mehrere Umsetzungsversuche in Italien dargestellt, die sich sehr stark voneinander unterscheiden. Besonders markant ist die Situation in Südtirol, wo die erfolgreiche Präsenz der Lehre nur innerhalb der deutschsprachigen Gruppe gegeben ist (4.4). Abschließend werden die aktuellen Herausforderungen zusammengefasst (4.5).

Im fünften Kapitel werden (mit einem Blick auf die konstruktivistische *Grounded Theory*) die Ergebnisse der empirischen Untersuchung vorgestellt. Die Analyse in Deutschland zeigt die Bedeutung des Korporatismus, der Betriebe und die Grenzen des Systems (5.1). Für Italien bleibt offen und wegweisend für die Zukunft, ob und wann die berufliche Bildung (sozial) anerkannt wird (5.2). Kapitel 5.3 widmet sich den drei italienischen Beispielen: der Autonomen Provinz Bozen (auch Südtirol), der Autonomen Provinz Trient (auch Trentino) und der Region Emilia-Romagna bzw. dem Pilot-Projekt DESI.

Wie es die *Grounded Theory* vorschreibt, definieren die bis zu diesem Punkt gesammelten Daten aus dem *Ground* den theoretischen Bezugsrahmen. Im sechsten Kapitel findet sich der theoretische Zugang: auf der einen Seite wird das Konzept von Governance und Organisation dargestellt (6.1); auf der anderen Seite soll eine Typisierung der beruflichen Bildung Hinweise zum Thema der Übertragung geben (6.2).

Im 7. Kapitel werden nach einer Zusammenfassung (7.1) Erkenntnisse und Schlussbetrachtungen aus der vorliegenden Arbeit gezogen (7.2). Basierend auf den Ergebnissen dieser Dissertation, werden schließlich Herausforderungen bzw. weitere

Forschungsausblicke bezüglich des Themas der beruflichen Bildung in Deutschland und Italien sowie allgemein bezüglich der Übertragung eines Systems erörtert (7.3).

1.3 Terminologisches Vorwort

Die Übersetzung spezifischer Termini bedarf in der Wissenschaftssprache der Fähigkeiten eines sprachlichen „Kunsthandwerkers“, da der Begriff bei seiner sprachlichen Umsetzung nichts von seiner originalen Bedeutung verlieren soll (vgl. Schmidt, 2017). In einer Publikation von CEDEFOP (2017c) wird auf die Komplexität von Fachtermini und deren Übersetzung sowie einem daraus folgenden europaweiten Mangel an Verständnis bei den jeweiligen nationalen, gängigen Nutzern, d. h. den Eltern und Jugendlichen, hingewiesen. Die Bedeutung und Notwendigkeit einer (europaweit) gemeinsamen Begriffsverwendung wurde durch die Erstellung von mehrsprachigen Glossaren erleichtert, die Übersetzungen und Erklärungen von englischen Hauptbegriffen der beruflichen Bildung in mehrere EU-Sprachen (Deutsch, Französisch, Spanisch, Italienisch, Polnisch und Portugiesisch) beinhalten (vgl. CEDEFOP, 2008; CEDEFOP, 2011; CEDEFOP, 2014c). Diese mühsame, aber nützliche Arbeit fördert das grundsätzliche Verständnis, zeigt aber Lücken bei den Feinheiten. Nimmt man das Grundwort der vorliegenden Arbeit – Lehre/Ausbildung bzw. *Apprendistato* – so erkennt man unmittelbar die Komplexität ihrer sprachlichen Übertragung. In der deutschen Beschreibung⁴ ist sofort die typische Lehre zu erkennen, während die italienische Version⁵ zwar korrekterweise die Übersetzung des Begriffes *Apprenticeship* mit *Apprendistato* bietet, was aber im italienischen Kontext nicht als eindeutige und einheitliche Vertragsart, wie z. B. in Deutschland, verstanden wird. Die semantische und kulturelle Bedeutung von Lehre bzw. Ausbildung ist also nicht mit *Apprendistato* vergleichbar. Erkennt man auf Deutsch mit dem Wort Lehre sofort nicht nur die lexikalische, sondern auch die kulturelle Bedeutung, ist das bei *Apprendistato* nicht der Fall. Dieser Begriff steht im Italienischen für verschiedene Arten von Arbeitsverträgen

⁴ „Systematisch aufgebaute Langzeitausbildung, die im Wechsel zwischen Bildungseinrichtung oder Ausbildungszentrum und Betrieb vermittelt wird. Der Lehrling schließt mit dem Arbeitgeber einen Vertrag und bezieht ein Arbeitsentgelt (Lohn oder Vergütung). Der Arbeitgeber ist verantwortlich dafür, dass der Lehrling eine Ausbildung erhält, die diesen für einen ganz bestimmten Beruf qualifiziert“ (CEDEFOP, 2008: 30).

⁵ „Formazione sistematica a lungo termine che alterna periodi di apprendimento sul posto di lavoro a corsi erogati da un istituto d’istruzione o un centro di formazione. L’apprendista è contrattualmente vincolato al datore di lavoro ed è retribuito (riceve uno stipendio o un’altra forma di compenso). Il datore di lavoro si assume la responsabilità di fornire all’apprendista una formazione che gli permetterà di esercitare una data professione“ (CEDEFOP, 2008: 30). Übersetzung des Verfassers: „Systematische langjährige Bildung, die einen Wechsel zwischen Lernen am Arbeitsplatz und in einer Berufsschule bzw. Berufszentrum vorsieht. Die Beziehung zwischen Arbeitgeber und Auszubildenden wird durch einen Ausbildungsvertrag geregelt und eine Entlohnung ist vorgesehen. Der Arbeitgeber verpflichtet sich, dem Auszubildenden fachliche Kompetenzen zu übertragen, um den Beruf ausüben zu können.“

mit bildenden Aspekten, die im Laufe der Zeit aber Veränderungen durchlaufen haben und sich stark voneinander unterscheiden. Spätestens seit 2003 existieren drei verschiedene Formen der Lehre, die aber alle mit dem italienischen Begriff *Apprendistato* bezeichnet werden: *Apprendistato per la qualifica e il diploma professionale* (auch *Apprendistato di primo livello*), *Apprendistato professionalizzante* (auch *Apprendistato di secondo livello*) und *Apprendistato di alta formazione* (auch *Apprendistato di terzo livello*) sind Begriffe, die auch bei der letzten Arbeits- und Bildungsreform bzw. in dem Gesetz N. 81 von 2015 (auch 81/2015) verwendet wurden. Eine deutsche Übersetzung der drei Formen des *Apprendistato* bietet die Provinz Bozen, auf Grund der anerkannten Zweisprachigkeit: die traditionelle, die berufsspezialisierende und die zur höheren Berufsbildung und Forschung führende Lehre⁶ (vgl. PAB, 2019e).

Dazu kommt, dass auch innerhalb des italienischen Berufsbildungssystems Verständnisschwierigkeiten existieren, die eine Übersetzung zusätzlich erschweren. Seit 2015, nach dem Gesetz 81/2015, hat sich in Italien der Begriff *Duales System* stärker durchgesetzt und gleichzeitig ein breiteres Bedeutungsspektrum erhalten. Innerhalb der Berichte der für die berufliche Bildung zuständigen Nationalagentur (ISFOL - *Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori*, ab 2016 INAPP - *Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche*) nimmt das Instrument des *Apprendistato* als ein mit der deutschen Lehre vergleichbarer Ausbildungsvertrag erst ab dem Jahr 2015 an Bedeutung zu (vgl. ISFOL/INPS, 2015). Bis dahin ist seine Verbreitung so begrenzt, dass (1) in den Berichten nur auf wenigen Seiten ausdrücklich davon die Rede ist (vgl. ISFOL/INPS, 2012: 23ff) oder (2) die Daten für diese Form des *Apprendistato* nicht spezifisch gesammelt, sondern in einer allgemeinen Gruppe zusammengefasst werden (vgl. ebd.: 39ff). Selbst der Terminus *Sistema duale*, eine direkte und scheinbar eindeutige Übersetzung des Begriffs *Duales System*, bleibt undeutlich: Im Auge des Gesetzgebers „il sistema duale [non è] un intervento specifico [ma un] approccio generale verso le politiche di transizione tra scuola e lavoro“⁷ (ItaliaLavoro, 2016: 2). Es besteht insofern eine Verfälschung des Begriffs *Duales System*, als mit *Sistema duale* nicht nur die Lehre nach

⁶ Der italienische Terminus *Apprendistato* hatte im mittelalterlichen Kontext die gleiche Semantik und Bedeutung, wie der deutsche Begriff *Lehre* (vgl. Fußnote 45), dagegen bezeichnet der Terminus *Apprendistato* heute drei unterschiedliche Arbeitsverträge (s. Kap. 3.2.2.2). In der Öffentlichkeit wird der Begriff auf Grund der stärkeren Verbreitung des sog. *Apprendistato professionalizzante* (vgl. IRVAPP, 2014; IRVAPP 2016; ISFOL, 2016b) nicht mit dem dualen Ausbildungsweg, sondern vielmehr mit einer Vertragsart in Verbindung gebracht, die oft als günstige Anstellung billiger Arbeitskräfte, bei der die bildende Komponente meist fehlt, in Kritik geraten ist.

⁷ „Das *Duale System* ist keine spezifische Maßnahme, sondern ein allgemeiner Ansatz für den Übergang Schule-Arbeit“ (Übersetzung des Verfassers).

deutschem Vorbild verstanden wird, sondern drei verschiedene Varianten: zum System zählen nämlich neben (1) der Lehre sowohl (2) die Abwechslung zwischen Schule und Betrieb (*Alternanza scuola-lavoro „rafforzata“*) als auch (3) der simulierte Betrieb (*Impresa formativa simulata*) (vgl. ebd.). Die Begriffe, die die Organisation des Berufsbildungssystems Italiens definieren, erscheinen für Jugendliche und deren Familien wenig benutzerfreundlich. Die Vielzahl an Begriffen erhöht die Komplexität des Systems, wobei die regionalen Unterschiede das gesamte Bild zusätzlich erschweren: „la descrizione del funzionamento del sistema di Istruzione e formazione professionale italiano genera facilmente equivoci e difficoltà di comprensione [...], anche a causa delle denominazioni dei diversi percorsi e dei diversi soggetti erogatori di formazione”⁸ (Treille, 2016: 15).

In diesem Zusammenhang ist auch CEDEFOP (2016a: 25ff) vorsichtig mit dem vereinfachenden Parallelismus von *Dual VET* mit *Apprenticeship*. Beide Begriffe charakterisieren die Dualität des Lernens (Berufsschule-Ausbildungsbetrieb) und stehen für die Kombination von formalem Lernen und praktischem Training sowie für die Anerkennung der Kompetenzen durch ein offizielles Zeugnis. Anders als *Dual VET* sieht aber die *Apprenticeship* den Arbeitsstatus (bzw. Auszubildendenstatus) des Lernenden und die Regulierung des Ausbildungsverhältnisses durch einen Arbeits- bzw. Ausbildungsvertrag zwischen Arbeitgeber und Auszubildendem vor.

Der englische Oberbegriff *Vocational Education and Training* (VET) wird von Fachexperten beschrieben als „occupation-specific education and training geared towards securing supply of skilled labour and inferior to general academic education [...] providing qualifications at the middle level of education [...] financed from education budgets and coordinated by central governments” (CEDEFOP, 2017b: 22). Trotz mancher Parallelen zwischen den einzelnen EU-Ländern (s. Tab. 1, auf Seite 9) wird deutlich, dass „not two countries in Europa have the same conception [of VET, Anm. d. Verf.] (ebd.)⁹, was in einer vergleichenden Analyse wie der vorliegenden Arbeit berücksichtigt werden muss.

⁸ „Die Beschreibung des italienischen Systems *Istruzione e formazione professionale* verursacht schnell Missverständnisse, auch aufgrund der Benennungen der einzelnen Bildungsangebote bzw. -anbieter“ (Übersetzung des Verfassers).

⁹ „La denominazione Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), che nel [...] sistema [italiano, Anm. d. Verf.] indica uno specifico percorso formativo [di competenza regionale, Anm. d. Verf.], può essere confusa con la medesima denominazione che intende rappresentare un'intera area [...] che a livello europeo viene comunemente indicata con l'acronimo VET (Vocational Educational and Training)” (Treille, 2016: 15). Übersetzung des Verfassers: „Die Bezeichnung *Istruzione e Formazione Professionale (IeFP)*, die an sich in Italien einen spezifischen Bildungsweg [mit Zuständigkeit der Regionen, Anm. d. Verf.] beschreibt, kann leicht mit dem europaweit verwendeten Begriff *VET (Vocational Educational and Training)* verwechselt werden, der allerdings einen umfangreicheren Bereich umschreibt“.

Schließlich einige Präzisierungen, um (lexikalische) Missverständnisse zu vermeiden:

(1) In der vorliegenden Arbeit werden Begriffe wie Berufsausbildung, berufliche Ausbildung, duales Modell, *Duales System* und duale Ausbildung synonym verwendet. Der Überbegriff berufliche Bildung bezieht sich dabei sowohl auf eine duale Ausbildung als auch auf eine rein schulische Ausbildung (im Text auch Vollzeitberufsausbildung genannt); (2) das italienische Schulsystem unterscheidet unter den weiterführenden Schulen (Sekundarstufe II) grundsätzlich drei Säulen: Gymnasien, technische Gymnasien und Berufsschulen bzw. Ausbildung (s. Abb. 2 auf Seite 65 bzw. Abb. 3 auf Seite 66); (3) die berufliche Bildung in Italien unterscheidet je nach Zuständigkeit zwischen *Istruzione Professionale* (Zuständigkeit des Staates) und *Formazione professionale* bzw. ab dem Jahr 2001 umbenannt in *Istruzione e Formazione Professionale (IeFP)* (Zuständigkeit der Regionen bzw. Autonomen Provinzen); (4) mit dem Begriff allgemeiner Bildungsabschluss wird jeder Schulabschluss bezeichnet, der in das Abitur (*Diploma di maturità*) mündet. Dazu zählen u. a. auch die sog. technischen Gymnasien in Italien (*Istituti di istruzione secondaria superiore dell'ordine tecnico o professionale*).

Tabelle 1: Drei unterschiedliche Interpretationen des Begriffs VET in EU-Ländern

<p>1. VET understood as work-based/dual initial training <i>identified in Denmark, Germany, Hungary, Austria (apprenticeship), and Slovakia (apprenticeship); and to some degree in Iceland and UK-England (apprenticeship)</i></p>	<p>VET is considered to be based on practical knowledge and ‘learning by doing’ for young people (recognised as apprentices) to become members of an occupation/profession (initiation) with distinct occupational or professional ethos and occupational rights. Substantial contribution by companies (financially and as place of learning, equal or more important than the school) and strong coordination between employers (and trade unions) are presupposed in this conception of VET. It is clearly associated with middle level of education (ISCED-11 levels 3-4) without or with restricted access rights to higher education. An employer perspective is dominant in so far as VET’s main purpose is to secure the supply of skilled labour and to foster business innovation and growth.</p>
<p>2. VET understood as initial vocational education</p>	<p>VET is understood as a particular part of initial education, where schools financed and governed by the State are the main place of learning and learners are regarded as students. Despite the large variations within this type two patterns can be distinguished.</p>
<p>2a. Vocationally oriented school education <i>identified in Belgium Flanders, Bulgaria, Spain, Malta, Austria (school), Romania and Slovenia, and to some degree in Czech Republic, Estonia, Latvia, Lithuania, Slovakia (school), Sweden (school)</i></p>	<p>‘Vocationally oriented school education’ which is discipline based, mainly takes place in classrooms (although there are work-based elements as well) and teacher-student relations are the normal case. VET is not necessarily occupation-specific, but can also aim at broader vocational fields, is targeted at middle and higher levels (ISCED-11 levels 3-5), addresses young people (15-19), and provides access to higher education. Individual or societal perspectives are more evident, for instance individual progression and personal growth is rated more important than securing supply of skilled labour.</p>
<p>2b. Varied occupation oriented upper and post secondary education <i>identified in Croatia, Cyprus (IVET), Luxembourg, Netherlands, Poland and Portugal; and to some degree in Greece, Ireland (VE), Norway, Sweden (post-sec.)</i></p>	<p>A broad range of more occupation-specific education, addressing also young adults (18-24) for which securing the supply of skilled labour and entry into working life is rated higher. It is more diverse than type 2a in many other aspects: levels of education span from low to high, and so do skill levels (semi-skilled workers and skilled workers); types of providers, instructions and learning approaches can be diverse. School-based and work-based options may form part of one system.</p>
<p>3. VET understood as further training <i>identified in UK-England, Ireland (VT) and Cyprus (CVET)</i></p>	<p>VET is understood as mainly on-the-job further training for all age groups (but with high shares of older learners) at various levels (including lower levels, such as ISCED-11 level 2) to become semi-skilled, skilled workers or professionals (with no specific occupational rights) offered by a wider range of further and higher education providers. Programmes for the unemployed or second chance programmes form part of this understanding. Entry into working life or employability is seen as more important than occupational identity. Employers’ views dominate and VET is regarded as a means to secure supply of skilled labour and promote innovation and economic growth.</p>
<p>4. VET understood as (part of) lifelong learning <i>identified in France and Finland; and to some degree in Ireland (VT), Greece, Croatia, Italy and Luxembourg</i></p>	<p>VET is understood as the (organised) coexistence of a diverse set of learning approaches (disciplinary- or experienced-based), learning sites, education and skill levels addressed (semi-skilled, skilled and professional), age groups, status of learners (apprentices or students), types of providers (school, companies, higher education), types of instructors (teachers, trainers, masters), as regards the learning outcomes (both occupation specific and broader vocational field oriented, but also prevocational) and types of qualifications (occupational, educational). Consequently, VET is associated with various (also more balanced) purposes including equity and inclusion, and IVET and CVET form part of one conception of VET in the form of lifelong learning.</p>

Quelle: CEDEFOP, 2017c: 28f

2 Methodisches Vorgehen

Zur wissenschaftlichen Analyse und Beantwortung der Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit – ob das deutsche duale Berufsausbildungssystem auf Italien bzw. auf bestimmte Regionen Italiens übertragbar ist – werden sowohl qualitative als auch quantitative Methoden angewendet (2.1). Der zentrale empirische Teil orientiert sich nach den qualitativen Ansätzen am Konzept der *Grounded Theory* (2.2), im Konkreten an einer Interpretation der GT-Methodologie (2.2.1), dem konstruktivistischen Ansatz von Charmaz (2.2.2). An Beispielen aus drei italienischen Regionen (Autonome Provinz Bozen, Autonome Provinz Trient und der Emilia-Romagna) (2.3), werden sowohl die historisch-kulturellen Hintergründe sowie aktuelle, wirtschaftliche und kulturelle Faktoren untersucht, welche die Entwicklung des *Dualen Systems* in Italien erklären können. Um die aktuelle Debatte, sowie die oben erwähnten Hintergründe angemessen einordnen zu können, ist die ausschließliche Analyse der Fachliteratur unzureichend; sie wird deshalb durch einen empirischen Ansatz in Form von qualitativen Interviews ergänzt.

Die durchgeführten Interviews¹⁰ ermöglichen eine interne Perspektive, verweisen auf die Heterogenität der Standpunkte und Auffassungen und geben Einblick in die Komplexität des Themas. Auch wenn dadurch deutlich wird, dass *die* Lösung nicht existiert, dienen die so gewonnenen Einsichten doch dazu, die Divergenzen der gewählten Forschungsgebiete besser zu erfassen.

Zur Einordnung und Beantwortung der Forschungsfrage sind die Wahl der Stichprobe (2.4) und die gewählte Forschungsmethodologie zentral. Die Erhebungsmethode der qualitativen Daten, wie im GT-Verfahren vorgesehen, besteht aus dem Kodieren der gesammelten Informationen und der Kategorienkonstruktion (2.5). Das Kapitel 2.6. schließt mit Anmerkungen zu den Interviewpartnern und ihren Aussagen¹¹.

¹⁰ Neben der historischen Perspektive, die sich aus der Literatur ergibt, geht es auch um die Erfassung und Einordnung der aktuellen Debatte in Italien. Hierbei liegt der Fokus auf dem Zeitraum zwischen 2012 und 2020, da seit 2014 die Einführung des deutschen *Dualen Systems* in Italien (wieder) an Bedeutung gewonnen und damit die Diskussion in Politik, Öffentlichkeit und Betrieben zugenommen hat.

¹¹ Hier wurde bewusst der Begriff *Experte* vermieden, da die Semantik des Wortes weniger selbstverständlich ist, als man zunächst annehmen könnte. Vgl. hierzu auch den Exkurs über den Begriff *Experte* als Interviewpartner (2.7).

2.1 Mixed-Method-Ansatz: Komplementarität der qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden

In der Fachliteratur finden sich vielfältige Diskussionen zur Unversöhnlichkeit zwischen qualitativen und quantitativen Ansätzen (vgl. u. a. Brüsemeister, 2008; Corbetta, 1999), der Schwierigkeit der Trennung beider Methoden (vgl. Campelli, 1999) sowie auch über die verschiedenen Varianten der (parallelen, sequentiellen oder integrierten) Verwendung beider Methoden zur Beantwortung einer Forschungsfrage (vgl. Cavalli, 1996; Flick, 1996; Flick, 2011; Tashakkori/Teddlie, 2003)¹². Obwohl Brüsemeister (2008: 35ff) die Triangulation verschiedener methodologischer Verfahren ablehnt, verweist er anhand einiger Beispiele auf den „zunehmenden Trend“¹³.

Die Forschungsfrage¹⁴ der vorliegenden Arbeit wird durch einen komplementären Ansatz beider Methoden beantwortet. Flick (2011: 75) erläutert, wie bereits „seit einigen Jahren [...] Trends zu beobachten [sind], durch die eine strikte Trennung zwischen qualitativer und quantitativer Forschung überwunden werden soll“.

Einen Zugang zum Forschungsgegenstand eröffneten „vage Untersuchungshypothesen“, die eine erste vorläufige Richtung der Arbeit bestimmten (Brüsemeister, 2008: 24), u. a. basierend auf unvollständigen Vorkenntnissen (vgl. Beozzo, 2010; Beozzo, 2016) und einer Auseinandersetzung mit der einschlägigen Fachliteratur¹⁵ (vgl. das von Blumer (1969: 148) beschriebene „sensitizing concept“).

Ausgehend von statistischen Sekundärdaten folgte die Annäherung an die qualitative empirische Phase. Die Verwendung von statistischem Datenmaterial hat hier zum Ziel, das Phänomen der beruflichen Bildung bzw. die Einführung des dualen Modells einzuordnen¹⁶, sowie die sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen Italiens und Deutschland gegenüberzustellen. Die ermittelten Faktoren dienen der Untersuchung von Korrelationen

¹² Der grundsätzliche Unterschied zwischen rein qualitativen und quantitativen Verfahren liegt in der Gestaltung des Forschungsprozesses (Induktion vs. Deduktion), im Auswahlverfahren (keine Repräsentativität vs. statistische Repräsentativität der Stichprobe), in der Methode der Erhebung (nicht standardisiert vs. standardisiert) und im Interpretationsverfahren (Verstehen des Einzelfalls vs. Erklärung der Formen von Varianz) (vgl. Brüsemeister, 2008: 19ff; Corbetta, 1999, 55ff; Flick, 1996).

¹³ Zur Diskussion vgl. Corbetta (1999: 73) und Girtler (1984: 37).

¹⁴ Ist das *Duale System* der beruflichen Bildung überhaupt nach Italien übertragbar? Und wenn ja, welche Faktoren oder Bedingungen sollten berücksichtigt werden?

¹⁵ Nach der Originalversion der GT ist diese strikt auszuschließen, um die Erhebungsphase nicht zu kontaminieren (vgl. Glaser/Strauss, 2009: 68; Tarozzi, 2008: 72ff). Jedoch orientiert sich die vorliegende Arbeit an dem sog. konstruktivistischen Ansatz der GT von Charmaz (vgl. Charmaz, 2006: 17). Die Literatur zum Thema war notwendig, um z. B. eine historische Perspektive des Phänomens aufzuzeigen sowie eine angemessene inhaltliche und terminologische Vorbereitung für die Gespräche mit den Experten (s. Kap. 2.6) zu gewährleisten.

¹⁶ Wie z. B. für die Analyse sozio-ökonomischer Faktoren in beiden Ländern, aber auch die Entwicklung der Lehrlingszahlen in Italien und in Deutschland oder der besonders auffällige zahlenmäßige Unterschied zwischen deutsch- und italienischsprachigen Auszubildenden in Südtirol.

zwischen der Präsenz des *Dualen Systems* und der sozio-ökonomischen Lage eines Landes bzw. einer Region.

Dem Mixed-Method-Ansatz folgend werden nun, nach einer statistischen Darstellung der sozio-ökonomischen Daten der Forschungsgebiete (vgl. Kap. 3), zentrale Aspekte durch qualitative Interviews mit ausgewählten Interviewpartnern vertieft und analysiert¹⁷. Qualitative und quantitative Methoden werden separat angesetzt: für die vorliegende Arbeit dienen qualitative Daten der Beantwortung mikrosoziologischer Fragestellungen („Analyse der Akteursperspektive“) und dagegen quantitative Daten eher makrosoziologischen Fragen („sozialstrukturellen Zusammenhängen“) (vgl. Flick, 2011: 78).

Die Interviews, mit zum Teil auch widersprüchlichen Aussagen, bilden das inhaltliche Zentrum der Forschungsarbeit und erfordern eine Methodologie der Datenanalyse, um sicherzustellen, dass die zahlreichen Informationen in „lesbare“ und verwendbare Daten umgewandelt werden, und dass gleichzeitig dem qualitativen Prozess eine wissenschaftliche Legitimität verliehen wird (vgl. Brüsemeister, 2008: 32f; Flick, 1996: 239ff).

Während der Vorbereitungsphase der Interviews stellte sich zudem die epistemologische Frage. Nach einer intensiven Auseinandersetzung mit den Ansätzen zur qualitativen Datenanalyse wurde die GT bzw. ihre konstruktivistische Variante als die geeignetste Methode ausgewählt, um die Legitimität der empirischen Untersuchungen zu gewährleisten (vgl. Flick, 1996: 196ff) bzw. eine „prozedurale Verlässlichkeit“ (ebd.: 252) –eine methodologisch korrekte Verarbeitung der Vielzahl an Interviews – zu garantieren.

2.2 Grounded Theory: Trichter für Daten

Barney Glaser und Anselm Strauss zählen als die *Erfinder* der GT¹⁸. Sie verwenden diesen Forschungsansatz zum ersten Mal im Jahr 1967 im Rahmen einer Vergleichsstudie über das

¹⁷ „Bei den Mixed Methodologies geht es vor allem darum, eine paradigmatische Verknüpfung von qualitativer und quantitativer Forschung zu ermöglichen [...]. Dieser Ansatz [...] bezeichnet, die an quantitative Methoden als erste und qualitative Methoden als zweite Bewegung anschließt“ (Flick, 2011: 76f).

¹⁸ Seit der Beschreibung der *klassischen* GT von Glaser und Strauss entstanden stark unterschiedliche Versionen der GT; dies führte zu einer wissenschaftlichen Trennung zwischen Glaser und Strauss und zu drei Hauptvarianten der originalen GT: (1) Strauss und später Strauss und Corbin betonen die Rigidität/Wichtigkeit des Anfangsvorgangs (durch das Verfahren des offenen, axialen und selektiven Kodierens), schreiben gleichzeitig dem vergleichenden Verfahren eine geringere Bedeutung zu und erlauben die Nutzung von Fachliteratur im Vorfeld; (2) Clarkes Verfahren ist durch die Nutzung analytischer Mappen und der geographischen, historischen und kulturellen Kontextualisierung der Situation charakterisiert. (3) Charmaz verwies auf zwei Hauptphasen des Kodierens (das anfängliche und das fokussierte), revolutionierte die Rolle des Forschers als aktives Subjekt für die Konstruktion der Interaktionsbedeutung und erlaubte die Nutzung von Fachliteratur im Vorfeld sowie den Einsatz von Interviewleitfäden (vgl. Tarozzi, 2008: 41ff). Das Kodieren ist nicht ausschließlich der GT und der qualitativen Methode eigen.

Sterben und die palliative Begleitung der Patienten in US-Krankenhäusern (vgl. Brüsemeister, 2008: 151). In ihrer klassischen Form und auf Grund des akademischen Hintergrunds ihrer *Erfinder* erhält die GT sowohl quantitative (Glaser, Columbia University) als auch qualitative (Strauss, School of Chicago) Einflüsse (vgl. hierzu: Strauss (1987), Strauss/Corbin (1998) und Charmaz (2005; 2006)). Obwohl die GT zu den qualitativen Verfahren zählt, kann man in ihrem klassischen Ansatz bestimmte für das positivistische Paradigma typische Merkmale erkennen: (1) Verständnis einer Realität, die objektiv erfassbar/intelligibel und durch einen externen Forscher erforschbar ist; (2) Entwicklung einer Theorie, die der Realität entspricht und (3) allgemein gültig ist (starke Rigidität des Kodierens). Dagegen entfernen sich die konstruktivistischen Interpretationen nach Charmaz von dem positivistischen Ansatz (vgl. Tarozzi, 2008: 41ff).

2.2.1 Einstieg in den Ansatz nach Glaser und Strauss

Barney Glaser und Anselm Strauss (2009) erläutern, wie aus qualitativen Daten eine „funktionierende“ Theorie entwickelt werden kann¹⁹ und wie daraus Vorhersagen, Erläuterungen, Interpretationen und Anwendungen definiert werden können. Damit beschreiben sie einen Weg, der nicht die „Verifizierung einer Theorie“ zum Ziel hat, sondern die Entwicklung einer Theorie aus den erhobenen Daten. Das theoretische Sampling (eine Strategie der Auswahl), das (theoretische) Kodieren (ein Analyseverfahren zur Verfeinerung der Daten) und ein konstantes vergleichendes Vorgehen zwischen den gesammelten Daten und den entstandenen Kategorien²⁰ steuern nach Glaser und Strauss (2009) den gesamten Forschungsprozess. Sie bilden die zentralen Phasen der Datenerhebung sowie der Datenanalyse bzw. der weiteren Entwicklung der empirischen Phase zur Bestimmung der Hauptkategorie („core“ oder „central category“) als Kern der Bedeutung des Phänomens und Baustein zur Entwicklung einer substantiven oder formalen Theorie²¹. Dabei handelt es sich um einen methodischen Prozess, der die Datensammlung, die Analyse und die Kodifizierung als parallelen Ablauf betrachtet (ebd.: 75ff). Nach Abschluss der Sammlungs- und Analysephase ist die Beantwortung offener Fragen durch passende Ansprechpartner

¹⁹ Glaser und Strauss (2009: 31) stellen zwei feste Bedingungen, damit eine Theorie als GT bezeichnet werden kann: „fit“ und „work“. Mit „fit“ ist gemeint, dass die Kategorien aus erhobenen Daten entstehen sollen und nicht durch theoretische Ansätze vordefiniert sind; „work“ bedeutet, dass die Theorie relevant und signifikant sein muss, um das erforschte Phänomen zu beschreiben.

²⁰ Strauss (1987: 33f) differenziert zwischen soziologisch konstruierten Begriffen („sociologically constructed“) und natürlichen Kategorien („in vivo codes“). Erstere beziehen sich auf vom Forscher benannte Kategorien; Letztere entstehen aus Termini, die im Verlauf des Gespräches von Seiten der Interviewten verwendet werden.

²¹ Der Übergang von einer *substantiven* zu einer *formalen* Theorie definiert eine Generalisierung, in der die Theorie von Zeit und Ort getrennt ist und nicht ausschließlich den Focus auf die empirische Arbeit gerichtet hat, sondern breiter, eher begrifflich gefasst ist (vgl. Glaser/Strauss, 2009: 109ff).

einfacher. Dies wäre nicht möglich, wenn die Gesprächspartner bereits im Vorfeld definiert wären.

Die GT sieht mindestens zwei Phasen – die substantive und die formale – des Kodierens vor. Das Kodieren stellt eine analytische Abstraktion von Gesprächspassagen in Kategorien dar und sichert damit eine legitime Erhebungsmethodologie, vor allem aber einen leichteren Weg zur Theorieentwicklung: „Coding [is] the analytic processes through which data are fractured, conceptualized, and integrated to form theory“ (Strauss/Corbin, 1998: 3). Die durch das Kodieren entstandenen Codes werden in Kategorien eingeteilt, ohne ihren Bezug zu den Daten, nämlich den Interviewinhalten, zu verlieren. Damit ist es möglich, eine Kategorie dem passenden Interview zuzuordnen. Der Übergang von einer Kodierebene zur nächsten verfeinert die Kategorie bis diese gesättigt²² ist (für eine Beschreibung und kritische Analyse der GT siehe u. a. Brüsemeister, 2008: 151ff; Flick, 1996: 196ff; Tarozzi, 2008: 84ff). Obwohl es für Glaser/Strauss (2009) nicht möglich ist, a priori die Größe der Stichprobe zu definieren, sehen sie doch ein Ende der Sammlungsphase, die theoretische Sättigung genannt wird (vgl. ebd.: 91f). Bezogen auf die Kategorisierung der Daten werden diese als gesättigt bezeichnet, wenn keine neuen Kategorien mehr entstehen. Das theoretische Sampling fokussiert auf die Entdeckung der Kategorie und deren Beziehungen. Es folgt dann, was die Autoren die Tiefe des theoretischen Samplings nennen. Diese hilft dem Forscher, sich sowohl während der Vorbereitung wie auch bei der Durchführung und beim späteren Transkribieren des Interviews auf bestimmte Aspekte (Kategorien) zu konzentrieren und nicht in der Menge der Daten verloren zu gehen (ebd.: 99f).

2.2.2 Die Bedeutung des Interviewers: konstruktivistische GT und das aktive Gespräch

Die Methodologie der GT wurde seit den 80er Jahren von mehreren Autoren neu interpretiert, wodurch ein „Chaos der Verfahren“ in den Arbeiten unerfahrener

²² „In qualitative research, there is no published guidelines or tests of adequacy for estimating the sample size required to reach saturation equivalent“ (Morse, 1995: 147). Zu diesem Punkt kommt man eher, wenn der Forscher der Meinung ist, dass alle Aspekte bezüglich einer Kategorie gesammelt sind. Die Kategorie ist, seiner Meinung nach, also *satt* an inhaltlichen Informationen, „to build a comprehensive and convincing theory“ (Morse, 1995: 148). Morse (ebd.: 147ff) und Flick (1996: 205f) fragen, ab wann man davon ausgehen könne, dass eine Kategorie gesättigt sei. Die Gefahr der Unendlichkeit, so die Autoren, steht vor der Tür. Das Entscheidende ist dabei nicht, eine möglichst hohe Zahl von Interviews zu führen, sondern es geht darum, ausreichende und erschöpfende Informationen über eine Fragestellung zu erhalten. Dies zu beurteilen liegt beim Forscher, d. h. zur Sättigung einer Kategorie kommt man nicht durch viele Interviews, sondern durch gut durchdachte Fragen.

Wissenschaftler verursacht wurde (Hernandez, 2009). Die Rigidität der Methoden²³ (vgl. das Verfahren nach Strauss und Corbin, auch „full conceptual description“ genannt), die Interaktion von Forscher und Gegenstand (vgl. konstruktivistischer Ansatz nach Charmaz) und die Bedeutung der Situation (Clarkes „situational analysis“) sind die drei zentralen Unterschiede und Differenzierungen zum klassischen Ansatz (vgl. Tarozzi, 2008: 26ff).

Der klassische Ansatz der GT strebt nach einer totalen Objektivität der Daten, in der das Objekt der Forschung als eine passive „vessel-of-answer“ (vgl. Holstein/Gubrium, 1995: 7) wahrgenommen wird. Eine Interaktion zwischen Forscher und Interviewten ist undenkbar, der historisch-soziale Kontext spielt keine Rolle. Beeinflusst durch Berger und Luckmanns Konstrukt der sozialen Realität (vgl. Berger/Luckmann, 1974) sowie von Blumers Interaktionismus²⁴ (vgl. Blumer, 1969) betont Charmaz (2005: 509f; sowie 2006: 9ff) dagegen die Notwendigkeit der Kontextualisierung der erhobenen Daten, d. h. den Wert des sozialen Kontexts sowie die Interaktion zwischen Forscher und erforschtem Objekt.

Das Gespräch muss aktiv geführt werden, mit einer interpretativen Fähigkeit des Interviewers: „Both parties to the interview are necessarily and unavoidably active. Meaning is [...] actively and communicatively assembled in the interview encounter. [...] Respondents are not so much repositories of knowledge [...] as they are constructors of knowledge in collaboration with interviewers“ (Holstein/Gubrium, 1995: 4). Das Kodieren des Gespräches ist ein Prozess, der nicht nur danach, sondern auch synchron verläuft, wodurch u. a. eine Minderung von Missverständnissen ermöglicht wird. Es zählt nicht nur was, sondern auch wie und in welchem Kontext etwas gesagt wird. Den sozialen Background, in dem sich der Gesprächspartner befindet, kann man nicht ignorieren. Vorkenntnisse und Wahrnehmung des sozialen Backgrounds ermöglichen dem Subjekt, eher ein Gespräch als ein Interview durchzuführen (ebd.: 45ff): „The interviewer must be prepared to furnish precedence, incitement, restrain, and perspective as the interview proceeds, not to avoid them. [...] [A] conversation, but not without a guide purpose or plan“ (ebd.: 76). Der GT kritische Ansatz von Charmaz²⁵ (2006: 17) betrachtet die Berücksichtigung der Fachliteratur im Vorfeld als hilfreich und notwendig. Gleichermaßen

²³ Strauss und Corbin betrachten für die Gestaltung der Forschung, anders als ursprünglich von der *Grounded Theory* vorgesehen, eine Forschungsfrage als notwendig und zentral, um die Forschungsmethode zu definieren (vgl. Strauss/Corbin 1998: 39f).

²⁴ Blumer (1969: 117ff), Vertreter des symbolischen Interaktionismus und ein Vorläufer der GT, verwies auf den Zusammenhang von erhobenen Daten und möglichen Generalisierungen. Vgl. dazu: Forschungen von William Thomas und Florian Znaniecki „The Polish Peasant in Europe and America“ (zitiert in: Glaser/Strauss, 2009).

²⁵ Die „constructivist Re-Vision“ der GT von Charmaz (2000) wurde mit heftigem Widerspruch („grounded theory is not constructivist“), aber gleichzeitig hoher Wertschätzung („Charmaz’s excellent article“) von Glaser (2002) kommentiert.

von Bedeutung sind die durchgeführten Interviews, um eine Darstellung der Thematik zu ermöglichen und so einen Abstand zu verzerrten Interpretationen, Lobreden und Zweckmanifesten sicherzustellen. Die Forschungsmethode bleibt bei der konstruktivistischen GT Variante von Bedeutung, jedoch konzentriert sich dieser Ansatz mehr auf das erforschte Phänomen und auf die Rolle des Forschers: „what observers see and hear depends upon their prior interpretative frames, biographies, and interests as well as the research context [...] and modes of generating and recording empirical materials. [...] our conceptual categories arise through our interpretations of [Hervorhebung im Original, Anm. d. Verf.] data rather than emanating from [Hervorhebung im Original, Anm. d. Verf.] them [...], our theoretical analyses are interpretative rendering of a reality not objective reporting of it“ (Charmaz, 2005: 509f). Nicht die Beschreibung einer objektiven Wahrheit, sondern vielmehr die Darstellung und Interpretation der Wirklichkeit sind also das Ziel der konstruktivistischen GT. Die Interpretation des Forschers („the theory depends [Hervorhebung im Original, Anm. d. Verf.] on the researcher’s view“, Charmaz, 2006: 130) und der Relativismus der historisch-sozialen Realität („any analysis is contextually situated in time, place, culture and situation“, ebd.: 131), also des Forschungsgegenstands, führen zu einer Orientierung der vorliegenden Arbeit am Ansatz nach Charmaz: „We [grounded theorists, Anm. d. Verfs.] stand *within* [Hervorhebung im Original, Anm. d. Verf.] the research process rather than above, before, or outside it“ (ebd.: 180).

2.3 Auswahl der Untersuchungsgebiete

Ein Anlass zur Forschungsfrage war das wachsende Interesse an der Einführung der (deutschen) Dualen Berufsausbildung²⁶ 2012 seitens der italienischen Regierung. Einige Regionen begannen besonders zügig, erste Maßnahmen zur Vorbereitung und Umsetzung der dualen Ausbildung zu ergreifen, was auch mit der regionalen Steuerung der Berufsausbildung in Zusammenhang steht²⁷. Eine erste Analyse der Umsetzung zeigt, dass nur eine geringe regionale Konkordanz in Italien festzustellen ist. Hier sollen nun unterschiedliche Prozesse der Übertragung des dualen Modells betrachtet werden (vgl. z. B. D’Amico, 2016; ISFOL, 2012; ISFOL 2015; ISFOL/INPS, 2016).

²⁶ In Italien gehört die Einführung einer Art von dualer Ausbildung nach deutschem Muster schon seit längerem zu den politischen Zielsetzungen, ohne dass bisher konkrete Umsetzungsmaßnahmen getroffen wurden.

²⁷ S. Kap. 3.2.2 zur ausführlichen Darstellung des italienischen Schul- und Ausbildungssystems.

Dazu fiel die Auswahl auf drei italienische Regionen bzw. Modelle, in denen unterschiedliche Formen der Interaktion (Governance) (vgl. Kooimann 2005: 79ff) zwischen den öffentlichen Institutionen (hier z. B. Schule, öffentliche Ämter) und dem privaten Bereich (hier z. B. Betriebe, Arbeitnehmer und Arbeitgeberorganisationen) erkennbar sind. Es lassen sich in den gewählten Regionen drei mögliche Ebenen („Co-Governance“, „Hierarchical Governance“ und „Self-Governance“) beim Aufbau der dualen Ausbildung identifizieren:

- 1 Autonome Provinz Bozen: die duale Berufsausbildung existiert hier schon seit den 50er Jahren und ist korporativ orientiert. Zudem zeigen sich je nach (Sprach-)Struktur (deutsch/italienisch/ladinisch) und nach Wohnort (Stadt/Land) Unterschiede in der Wahrnehmung und Beliebtheit der Ausbildungswege (*Co-Governance*);
- 2 Autonome Provinz Trient: fast ein Drittel der Schüler befindet sich in schulischer Berufsausbildung. Die Landesregierung setzte sich die Umsetzung der beruflichen Bildung als eines der Hauptziele ihres Regierungsprogramms (*Hierarchical Governance*);
- 3 Region Emilia-Romagna: im Jahr 2012 waren die Unternehmen Lamborghini und Ducati (beide Tochterfirmen der deutschen AUDI AG) die Promotoren des Aufbaus des deutschen *Dualen Systems*. Dieser wurde maßgeblich finanziert durch die Volkswagen Belegschaftsstiftung in Kooperation mit regionalen Schulämtern der Region Emilia-Romagna sowie dem Bildungsministerium, zwei sog. technischen Gymnasien in Bologna und den internen Gewerkschaften der beiden Betriebe (Lamborghini und Ducati). Mit dem Schuljahr 2016/17 wurde das duale Modell im regionalen Schulsystem als fester Bestandteil der beruflichen Bildung installiert (*Self-Governance*).

Das Forschungsinteresse und die Wahl dieser drei italienischen Regionen hat im Wesentlichen folgende Gründe: einerseits die Unterschiedlichkeit der Umsetzungsprozesse des *Dualen Systems* der beruflichen Bildung; andererseits die verschiedenen politischen Begleitfaktoren: Während in Südtirol ein quasi-korporativer Bottom-Up-Ansatz verfolgt wird, dominiert im Trentino ein von der Politik eingesetztes Top-Down-Verfahren. Die beiden AUDI AG-Töchter, Lamborghini und Ducati verfolgen dagegen einen „marktwirtschaftlichen“ Weg der Übernahme²⁸. Die Forschungsarbeit lässt darüber hinaus

²⁸ Die drei Modelle – allerdings in Bezug auf unterschiedliche Modalitäten der Einführung in verschiedenen Staaten – wurden von Greinert (1988) definiert und können hinsichtlich der in dieser Forschungsarbeit

einen Vergleich mit dem deutschen Original des dualen Modells zu. Sowohl VW als auch die Tochtergesellschaft AUDI AG, zeigen längst ein großes Interesse, die Struktur der dualen Ausbildung in ihre ausländischen Standorte zu exportieren, um „Wettbewerbsvorteile [zu] sichern“ (o. V., 2013). Bereits seit 2012 wird die duale Ausbildung nach deutschem Vorbild in Spanien (Barcelona) bei SEAT (vgl. Beeger/Hauser/Astheimer, 2012), seit 2013 in den USA (Chattanooga) bei VW (vgl. Ridderbusch, 2013) und seit 2014 beim AUDI Werk in Mexiko (San José Chiapa) (vgl. o. V., 2014) durchgeführt. So gesehen, gehört das Projekt DESI zu einer bereits üblichen Strategie transnationaler Automobilkonzerne. Es stellte sich nun die Frage, ob die Struktur des dualen Modells, wie man sie in Deutschland kennt, auch identisch in die beiden italienischen Töchterfirmen übertragen wurde. Angesichts der sozio-ökonomischen Situation und des Stammsitzes der AUDI AG (als hundertprozentige Konzernmutter von Lamborghini und Ducati), wurde als deutsches Forschungsgebiet Ingolstadt bzw. die Region 10 in Bayern gewählt²⁹. Als größter Arbeitgeber in Ingolstadt weist die Ausbildung in der AUDI AG in ihrer Gestaltung Besonderheiten auf, die bei kleinen Handwerksbetrieben nicht vorhanden sind (u. a. ein eigenes Training Center). Auch KMU der Region 10 wurden in den empirischen Vorgang involviert, um ein breites Spektrum der Durchführung des Modells der dualen Ausbildung zu erhalten.

2.4 Auswahl der Stichprobe und Erhebung der Daten

Die Auswahl der Stichprobe erfolgte nach der klassischen GT Methodologie und wurde während des empirischen Prozesses stets weiterentwickelt³⁰. Anders jedoch, als es Glaser/Strauss (2009: 68) empfehlen, bestand in der vorliegenden Forschungsarbeit bereits Kenntnis hinsichtlich der institutionellen Strukturen und ihrer Hauptakteure (vgl. Beozzo,

präsentierten Modelle mit Vorbehalt als Bezugspunkt gelten. Modell 1 spiegelt das Beispiel von Lamborghini und Ducati wider, Modell 2 das der Provinz Trient und Modell 3 das der Provinz Bozen: „Modell 1: Der Staat spielt keine bzw. nur eine marginale Rolle im Prozeß der beruflichen Bildung. [...] Modell 2: Der Staat plant, organisiert und kontrolliert allein die Berufsausbildung. [...] Modell 3: Der Staat beteiligt private Betriebe bzw. sonstige private Ausbildungsträger zu bestimmten, von ihm selbst gesetzten Bedingungen an der beruflichen Bildung“ (ebd.: 145ff).

²⁹ Die Lage des *Dualen Systems* in Deutschland kann nicht als bundeseinheitlich definiert werden (s. dazu Kap. 3.2.1). Der Fall Ingolstadt bzw. der Region 10 dient als Musterbeispiel des Modells, dessen Erfolg definitiv auf die rosige wirtschaftliche Lage des Gebiets zurückzuführen ist. Durch das Beispiel Ingolstadt wird die These der Korrelation zwischen positiver wirtschaftlicher Lage und starker Präsenz des *Dualen Systems* dargestellt. Damit wird unterstrichen, dass die Einführung des Modells in Italien u. a. auch im Hinblick auf die wirtschaftliche Lage zeitlich eher unpassend war.

³⁰ Anders als beim statistischen Sampling, sind beim Theoretischen u. a. Umfang und Merkmale der Grundgesamtheit oder Stichprobengröße im Vorfeld nicht bekannt. Die Beendung des Samplings ist beim theoretischen Sampling nicht mit einer festen Anzahl der Stichproben verbunden, sondern vielmehr mit einer Sensibilität des Forschers (vgl. Flick, 1996: 83).

2010; Beozzo 2016). Durch umfangreiche Literaturrecherchen (vgl. Charmaz, 2005; ebd., 2006; Strauss/Corbin, 1998), erworbene Basiskenntnisse über den Forschungsgegenstand sowie die Teilnahme an Tagungen und Konferenzen³¹ dienten dazu, eine konkrete Forschungsfrage zu definieren, möglichst zielgenaue Interviewfragen zu entwickeln sowie passende Interviewpartner zu identifizieren (vgl. Holstein/Gubrium, 1995).

Aufgrund des Themenfokus waren Berufsschulleiter in den ausgewählten Regionen die ersten Interviewpartner. Weitere Gesprächspartner wurden entweder (1) auf Grund von Hinweisen während der Interviews nach dem Schneeballeffekt (vgl. Häder, 2015: 175ff; Köhler, 1992: 320) oder (2) durch das sog. theoretische Sampling der GT ausgewählt. Zur Schließung bestehender Informationslücken wurden passende Gesprächspartner interviewt, identifiziert durch die gleichzeitige Erhebung und Auswertung der bereits durchgeführten Interviews (vgl. Glaser/Strauss, 2009: 75ff). Kriterien für die Auswahl der Gesprächspartner waren „umfangreiche Arbeitserfahrung“ (Beispiele dafür sind: IP 1, IP 6, IP 9, IP 11, IP 12, IP 31, IP 32, IP 72), die „institutionelle Position“ (z. B. IP 9, IP 17, IP 38) oder die fachliche Anbindung als Referent eines spezifischen Projektes (IP 9, IP 44, IP 45, IP 72). Alle erfüllten die Voraussetzungen für das „assignment of competence“ (Holstein/Gubrium, 1995: 21).

Zwischen Mai 2015 und März 2017 wurden in den ausgewählten Forschungsgebieten 72³² Personen formell³³ entweder persönlich (n=61) oder telefonisch³⁴ (n=11) befragt (s.

³¹ Chronologisch geordnet: *Strength and Weakness of the German Duale System*, von Heike Solga, Vortrag im Rahmen des Festival dell'Economia, Trient 31.05.2015; *Processi di digitalizzazione e cambiamenti del mondo del lavoro*, organisiert von CGIL und FIOM Emilia-Romagna und IG Metall Wolfsburg, Bologna 18.01.2017; *Presentazione del XIV Rapporto IeFP e XVI rapporto apprendistato: IeFP e apprendistato - verso il sistema duale*, organisiert von ISFOL, Rom 14.11.2016 (Webkonferenz); Abschlusskonferenz des Projekts SWORD: *Verso approcci duali sostenibili*, organisiert von der Autonomen Provinz Trient, Trient 29.08.2017; *Forum über die duale Berufsausbildung in der Alpenregion*, organisiert von der Autonomen Provinz Trient in Zusammenarbeit mit der Europaregion Tirol-Südtirol-Trentino, San Michele all'Adige (TN) 9.10.2017; *Tagung Beweggründe und Hindernisse der Lehrlingsausbildung in Südtirol*, organisiert von Forschungsinstitut AFI-IPL, Bozen 27.11.2017; *Arbeit 4.0. Die Zukunft der Arbeit, die wir wollen!*, organisiert von Forschungsinstitut AFI-I Bozen, 16.01.2018; *Apprendistato duale im Trentino: stato dell'arte e prospettive*, organisiert von der Autonomen Provinz Trient, Trient 06.03.2019. Außerdem wurde der Verfasser von der Fakultät für Sprachwissenschaften und Philosophie der Universität Trient als Referent für die *internationale Abschlussstagung des Projekt PREDIS* (Trient, 20.04.2018), mit dem Vortrag über *Le potenzialità del sistema duale tedesco: dalla formazione alla prevenzione* (Die Potenzialitäten des deutschen Dualen Systems: von der Ausbildung bis zur Prävention) eingeladen.

³² Einige Experten wurden im angegebenen Zeitraum mehrmals interviewt. Da die tatsächliche Anzahl der interviewten Personen berücksichtigt wird, wurden diese Fälle nur einmal gezählt. Darüber hinaus handelt es sich in der Regel um Einzelinterviews. Ausnahmen: IP 19 und IP 20 nahmen zu zweit am Gespräch teil, da sie im Südtiroler Bildungsberatungsamt jeweils für die deutschsprachigen bzw. italienischsprachigen Jugendlichen zuständig waren. IP 23, IP 24 und IP 25 sind drei Geschäftspartner einer Trentiner Firma und traten zusammen auf. In den Fällen IP 33 und IP 34 (zwei Dozenten einer Berufsschule) sowie IP 47 und IP 47 (Betriebsmitglieder bei Lamborghini) wurde ursprünglich nur eine Person kontaktiert. Die Teilnahme am Gespräch zu zweit wurde erst direkt am Tag des Interviews bekannt. Die Fragen bzw. die Antworten waren jedoch immer personenbezogen. Das Gespräch mit IP 59 und IP 60 entstand auf Vorschlag im Rahmen des

Tab. 2 auf Seite 25f). Die Interviews hatten eine Dauer von 10 Minuten bis zu 2 Stunden³⁵, insgesamt betrug die Interviewdauer ca. 70 Gesprächsstunden³⁶. Die interviewten Personen wurden bei jedem Gespräch darüber informiert, dass ihre Anonymität gewährleistet und das Gespräch nicht aufgezeichnet werde³⁷. Dadurch sollte eine zusätzliche Offenheit und Vertrautheit sichergestellt werden. Der Aspekt der Anonymität war den meisten Interviewpersonen nicht wichtig, einige wenige hingegen brachten dieses Thema von sich aus zur Sprache. Die Gespräche wurden mittels teilstrukturierter Fragebögen bzw. offener Leitfäden geführt, da dieses Instrument ein immenses Potenzial des Erkenntnisgewinns bietet, insbesondere dann, wenn der Interviewer Empfindsamkeit gegenüber den Interviewten und dem Gesprächsablauf besitzt. Zudem ermöglicht es eine größere Bewegungsfreiheit während des Gespräches, d. h. flexible Veränderung der Fragenfolge und Verzicht auf Fragen, die *en passant* bereits beantwortet wurden (vgl. Flick: 112f; Hopf, 2015: 351). Die Vorbereitung eines Leitfadens hilft dem Interviewer, den (Gesprächs-)Faden nicht zu verlieren und die bereits vorhandenen Kenntnisse zum Thema noch weiter zu vertiefen, also die besten „Voraussetzungen für eine ‘lockere’ unbürokratische Führung des Interviews“ (Meuser/Nagel, 1991: 449) zu schaffen. Die

Gesprächs mit IP 46 und IP 47. Die Gespräche mit DESI Teilnehmern bei Lamborghini (IP 62 bis IP 64) und bei Ducati (IP 65 bis IP 70) wurden alle als einzelne (kurze) Interviews durchgeführt.

³³ Dies umfasst Gespräche, die mit dem Interviewpartner direkt vereinbart und geplant waren und in den üblichen Räumlichkeiten stattfanden (Büros, Konferenzzimmer, Besprechungsräume usw.). In 17 Fällen gab es Gelegenheit, sich mit den „Experten“ in informellen Situationen zu unterhalten (zufällige Treffen in öffentlichen Verkehrsmitteln, vor und nach formalen Gesprächen, bei Fachkonferenzen usw.). In der Regel war die Atmosphäre bei allen Gesprächen sehr entspannt, was eine hohe Offenheit der Interviewten zeigte. Bisweilen wurden Informationen preisgegeben, mit der Bitte, diese nicht im Protokoll zu vermerken. Köhler (1992: 332) verweist auf „[d]ie schwierige Aufgabe des Interviewers, die Balance zu halten zwischen einem zu eng am Leitfaden orientierten Gespräch und einem völlig freien Gespräch“, um das Phänomen der „Leitfadenbürokratie“ (ein oberflächliches Abhaken der Fragen) zu vermeiden (Hopf, 2015: 358).

³⁴ Obwohl die telefonisch befragten Interviewpartner sehr auskunftsbereit waren, lässt sich im persönlichen Interview der Dialog rascher eröffnen; dieses erleichtert auch eine weitergehende Vertiefung des Gesprächs. Jedoch aufgrund terminlicher Schwierigkeiten, wurde diese Variante genutzt, um nicht auf das Interview gänzlich verzichten zu müssen.

³⁵ Der Kern und Großteil der Interviews wurde mit den Interviewpartnern im Vorfeld vereinbart und i. d. R. erhielt die Person rechtzeitig die für das Gespräch relevanten Themen bzw. Fragen. Es entwickelten sich darüber hinaus einige Gelegenheiten, die einen spontanen und informellen Austausch ermöglichten (wie z. B. im Fall IP 7, IP 8, IP 43, IP 58, IP 59 oder IP 60). Diese Gespräche hatten folglich eine reduzierte Dauer, brachten jedoch für die vorliegende Arbeit relevante Informationen hervor. Deshalb wurden sie, trotz ihres informellen Charakters, als Teil der durchgeführten qualitativen Interviews gezählt.

³⁶ In diesen 70 Stunden sind nicht die Vor- und Nacharbeiten für die Interviews enthalten. Zu den Vorarbeiten zählt insbesondere die Erstellung des Gesprächsleitfadens sowie die Verarbeitung der Literatur, um ein möglichst aktives Interview (vgl. Holstein/Gubrium, 1995) zu gewährleisten. Die Nacharbeiten umfassen die Transkription der Gesprächsnotizen, die Übertragung durch die Software FreeQDA (vgl. Fußnote 41) und die Textanalyse (Zuordnung in Kategorien und inhaltliche Interpretation). Der notwendige Zeitumfang für diese Tätigkeiten variiert je nach Gesprächspartner, Dauer des Gesprächs sowie der Menge und Komplexität der gegebenen Antworten. Hier muss nochmals durchschnittlich mit ca. 2 Arbeitsstunden pro Interview gerechnet werden.

³⁷ Ein Aufnahmegerät kam nur bei IP 49 zum Einsatz, da der Interviewte von sich aus darum bat, das Gespräch aufzunehmen, da er die Aufnahme gerne für seine eigenen Unterlagen behalten wolle.

Interviewskizze wurde vor jedem Gespräch angepasst, je nach recherchierten Informationen zum Thema und zum Gesprächspartner.

Außerdem wurden die Interviews, wie es das aktive Gespräch von Holstein und Gubrium (1995: 45ff) vorsieht, als interaktive Fachgespräche geführt, innerhalb derer der Interviewer seine „Aura“ des Fragestellers aufgibt und vom Interviewten als Person wahrgenommen wird (ebd.: 17). Durch eine Mischung aus Fragen und Erzählungen von Seiten des Fragestellers wurde der Befragte nicht unter „Zugzwang“ gesetzt, ähnlich wie bei den „ero-epischen“ Gesprächen von Girtler (1995: 218ff)³⁸. Hierbei wird versucht das Frage-Antwort Schema aufzubrechen und in einen Dialog einzusteigen. Dieser lässt sich herstellen, indem (1) der Befragte genügend fachlich bzw. spezifisch auf das Gespräch vorbereitet ist und sich (2) der Befragte auf ein informelles Gespräch einlässt. Bei der Mehrheit, der für diese Arbeit durchgeführten Interviews, konnte diese Kommunikationssituation hergestellt werden³⁹.

In wenigen Fällen (n=8) erfolgte auf die Interviewanfrage eine Absage bzw. keine Rückmeldung; mehrmals empfahlen die angefragten Personen andere Experten. Erfolgte auf Interviewanfragen keine Rückmeldung, so wurde erneut versucht, Kontakt aufzunehmen, um sicherzustellen, dass die schriftliche Gesprächsanfrage tatsächlich eingegangen war. Solche erneuten Kontaktaufnahmen blieben allerdings ohne Erfolg⁴⁰.

2.5 Analyse der empirisch gesammelten qualitativen Daten

Die Methode der Datenerhebung wurde im Vorfeld der empirischen Phase gewählt. Zur Anwendung kam die GT bzw. für die Phase der Erhebung und der Auswertung (Kodieren und Vergleichen) sowie für die Entwicklung einer formalen Theorie deren konstruktivistische Ableitung (für die klassische GT s. Glauser/Strauss, 2009; für die konstruktivistische GT s. Charmaz, 2005 bzw. Charmaz, 2006). Die Auswertung der Experteninterviews orientierte sich an „thematischen Einheiten, an inhaltlich zusammengehörigen, über die Texte verstreuten Passagen – nicht an der Sequenzialität von

³⁸ Der Begriff stammt aus der griechischen Antike (Homers Odyssee) und deren Tradition mündlicher Erzählungen.

³⁹ Nur in wenigen Fällen wurde durch die Befragten eine Distanz aufrechterhalten, z. B. durch eine kurze und knappe Beantwortung der Fragen oder die Beibehaltung einer klaren Rollentrennung zwischen dem Befragten und dem Befragten. Diese formelle Art der Gesprächsführung ergab jedoch keine inhaltlichen Qualitätsunterschiede. Manche Interviewpartner aus dem Trentino begannen während des Gesprächs, dialektische Ausdrücke zu verwenden. Da der Interviewer selbst Trentiner ist, wurden die Gespräche im Trentino-Dialekt weitergeführt, was die Vertraulichkeit des Interviews noch erhöhte.

⁴⁰ Nennenswert ist ein (einzelner) Fall einer Berufsschulleiterin: Nachdem auf die schriftliche Anfrage nochmals telefonisch nachgehakt wurde, wurde dem Interviewer seitens des Sekretariats unmissverständlich zu verstehen gegeben, dass das Ausbleiben einer Antwort auf die erste Anfrage eine deutliche Absage bedeute.

Äußerungen je Interview“ (Meuser/Nagel, 2010: 466). Für die inhaltliche Interviewanalyse und das Kodieren wurde die Open-source Software *FreeQDA*⁴¹ verwendet. Das Programm ermöglicht die Bearbeitung von qualitativen Daten und erleichtert das Vergleichen der Texte. Farbliche Markierungen ermöglichen das Erkennen von Ähnlichkeiten, die für das Kodieren von enormer Bedeutung sind; insbesondere bei großen Datenmengen. Schwerpunkte der Interviews wurden markiert und Kategorien⁴² zugeordnet.

2.6 Experten, Spezialisten & Co.: Anmerkungen zu den interviewten Personen

Für die Qualität der Interviews war es von großem Vorteil, dass das Forschungsthema in der Zeit der Datenerhebung innerhalb der politisch-strategischen Debatte sehr präsent war. In Italien gilt die duale Ausbildung als Hoffnungsträger, mit der sowohl eine Verbesserung der Übergangsphase Schule-Beruf wie auch die Reduzierung der Jugendarbeitslosigkeit verbunden wird. Dies spiegelte sich auch im hohen Enthusiasmus (fast) aller Interviewpartner wider. Die Interviews ermöglichten nicht nur einen Einblick in ein „Sonderwissensgebiet“ (Hitzler, 1994: 22), sondern auch die „Rekonstruktion komplexer Wissensbestände“ (Meuser/Nagel, 2010: 457) auf Grund des „privilegierten Zugangs zu Informationen“ (Meuser/Nagel, 1991: 443) der Interviewpartner. Sie verfügen über ihre Einbindung in die Praxis über eine „exklusive Erfahrung“ (ebd.: 444) und ein „höheres Informationsniveau“ (Köhler, 1992: 319). Die Interviews wurden mit „RepräsentantInnen einer Organisation oder Institution“ (ebd.) durchgeführt, die hier Experten genannt werden. Der Status des „Experten“ entspringt keiner Eigendefinition, sondern sie erhalten diesen entweder von anderen Experten oder vom Forscher selbst im Hinblick auf ein Forschungsgebiet, was eine „institutionell-organisatorisch zumeist abgesicherte Zuschreibung“ (Meuser/Nagel, 2010: 463) darstellt. Folgt man Hitzler (1994: 25ff), Meuser und Nagel (1991 und 2010) oder Pfadenhauer (2009: 101ff), so können nicht alle für die vorliegende Arbeit interviewten Personen als Experten bezeichnet werden. Denn diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie nicht nur (Fach-)Wissen besitzen, sondern

⁴¹ Kostenloses Herunterladen auf der Seite <https://github.com/produnis/FreeQDA> (Stand 22.11.2019).

⁴² Dem Ziel der Arbeit (Vergleich zwischen Deutschland und Italien und die Frage der Übertragbarkeit des *Dualen Systems*) entsprechend, wurden die folgenden Faktoren bzw. Kategorien definiert: Bedeutung der wirtschaftlichen Lage, Prestige der beruflichen Bildung, gesetzliches Framework, Lehrvertragsart, Entschädigung in der Ausbildung, Art der Systemfinanzierung, betriebliche Wahrnehmung bei der Investition in Bildung, Art der Systemsteuerung, Rolle der Sozialpartner, Beziehung zwischen Berufsschule und wirtschaftlichem Kontext bzw. Ausbildungsbetrieben, Anzahl der Lehrberufe, Initiative für Neuordnungen bzw. Erstellung von Rahmenlehrplänen, Dauer der Ausbildung, Abschluss und Prüfungszuständigkeit, Durchlässigkeit des Systems nach oben (Abitur/Hochschule), Prozent der Auszubildenden, Zielgruppe der beruflichen Ausbildung. Diesen Kategorien können schließlich zwei Hauptgruppen zugeordnet werden, nämlich endogene und exogene Faktoren, die die Organisation und Durchführung des (Dualen) Systems in Deutschland und Italien beeinflussen.

über eine Sachlogik verfügen, nämlich die Fähigkeit, Zusammenhänge zwischen verschiedenen Aspekten eines Bereiches herzustellen. Schon während der empirischen Phase, in der Vergleiche zwischen den Interviewinhalten möglich waren, entstanden Zweifel, ob alle interviewten Personen als Experten bezeichnet werden konnten. Vielmehr erschien es plausibel, die Interviewten mittels anderer Termini treffender zu definieren, wie z. B. Spezialisten⁴³, Professionelle⁴⁴, „Menschen, die Expertenrollen im untersuchten sozialen Feld innehaben“ (Gläser/Laudel, 2009: 138) oder Personen, die „die Chance der Beeinflussung“ in einem spezifischen Bereich haben (Köhler, 1992: 320).

Idealerweise sollten Gespräche mit Experten nur geführt durch Interviewer werden, die bereits eine Vorkenntnis zum Thema (Fachliteratur, Pressestimmen, gesetzliche Regelungen usw.) besitzen. Hierdurch wird ihm einerseits der Quasi-Experten-Status garantiert (vgl. Pfadenhauer, 2009: 106f; Trinczek, 1995: 65), und andererseits wird vermieden, dass der Interviewer als „inkompetenter Gesprächspartner“ auftritt (Meuser/Nagel, 2010: 464). Aus diesem Grund wurde zu Beginn des Gesprächs der Interviewpartner kurz über den aktuellen Stand der vorliegenden Forschung informiert. Die Nutzung von Fachbegriffen und der Nachweis aktueller Kenntnisse zum Thema dienten dem Gesprächspartner als Indikator für die Ernsthaftigkeit und die Qualität der Forschungsfragen. Trotz dieser Prämisse tendierten einige Interviewte dazu, mehr zum Thema zu berichten, als zunächst auf der Basis der ihnen gestellten Fragen erwartet wurde. Da das Thema während der empirischen Phase besonders heikel und politisch brisant war, entstand der Eindruck, dass den meisten Gesprächspartnern bisweilen daran gelegen war, nicht nur ihre Kenntnisse, sondern auch ihre politischen Positionen zum Thema zu verdeutlichen. Eine eindeutige Trennung zwischen Experteneinschätzung und privater Meinung war damit nicht immer erkennbar (vgl. Meuser/Nagel, 1991: 450) und einzelne Gespräche wurden zu einem „rhetorischen Interview“ (ebd.: 451), einem Vortrag von Seiten des Interviewten. In diesen Fällen war es sehr mühevoll, das Gespräch wieder auf die Forschungsebene zu heben und das Interview (ebd.: 449f) fortzusetzen.

Aufgrund der politischen Brisanz/Implikationen des Forschungsthemas, standen die Auskünfte der Interviewten zuweilen im Gegensatz zueinander. Aussagen „guter“ bzw. „schlechter“ Experten (vgl. Gläser/Laudel, 2009) bedürfen einer Interpretation seitens des Interviewers und können nicht als objektiv *richtig* oder *falsch* etikettiert werden.

⁴³ Personen mit begrenztem Wissen im Hinblick auf einen bestimmten Tätigkeitsbereich (vgl. Hitzler, 1994: 25f; Pfadenhauer, 2009: 100).

⁴⁴ Definiert als „eine spezifisch moderne, an der Durchsetzung von kollektiven Eigeninteressen orientierte Erscheinungsform von Experten“ (Hitzler, 1994: 25).

Unterschiedliche oder sogar gegensätzliche Sichtweisen hinsichtlich eines Phänomens (ebd.: 146ff) sind Bestandteil einer empirischen Arbeit und sollten vom Forscher als Komplexität und Vielfältigkeit des Phänomens akzeptiert werden, das sich nicht einfach aus objektiven Faktoren zusammensetzt. Nicht nur das Wissens- und Kompetenzniveau der interviewten Personen war nicht identisch, sondern auch deren Bereitschaft interviewt zu werden. Dies könnte die folgende hypothetische Einstufung ergeben: hoher Kompetenz- und Wissensgrad; wenige Kenntnisse, ohne dies einzugestehen; Tendenz nur *richtige* bzw. erwartete Antworten zu geben; niedriger Grad von Interesse am Thema, aber zugleich die dringliche Zusage, das Interview zu Ende zu führen.

Tabelle 2: Übersicht der Interviewpartner nach Forschungsregion und Organisation

	Deutschland		Italien			
	Region 10 - Ingolstadt	Sonstige Gebiete	Südtirol	Trentino	Region Emilia-Romagna (Fa. Lamborghini + Ducati)	Sonstige Gebiete
Unternehmen	<p>Unternehmerin mit mehr als 400 Mitarbeitern. Fortlaufende Ausbildung von Auszubildenden (Bereich Elektro) (IP 1)</p> <p>Unternehmer mit mehr als 10 Mitarbeitern. Fortlaufende Ausbildung von Auszubildenden (Bereich Gastronomie) (IP 2)</p>		<p>Unternehmer und Berufsschuldozent. Fortlaufende Ausbildung von Auszubildenden (Bereich Elektro) (IP 10)</p> <p>Verantwortliche für den Fachbereich Personalwesen eines Unternehmens. Fortlaufende Ausbildung von Auszubildenden (Bereich Sport- und Freizeitwaren) (IP 11)</p>	<p>Unternehmer und Berufsschuldozent. Fortlaufende Ausbildung von Praktikanten der Berufsschulen (Bereich Verwaltung) (IP 22)</p> <p>Geschäftspartner und Berufsschuldozenten. Fortlaufende Ausbildung von Praktikanten der Berufsschulen (Bereich Verwaltung) (IP 23-IP 24-IP 25)</p> <p>Referent Verwaltungsabteilung eines Unternehmens. Fortlaufende Ausbildung von Praktikanten der Berufsschulen (IP 26)</p> <p>Unternehmer involviert im Pilotprojekt mit Azubi (Bereich Gastgewerbe) (IP27)</p> <p>Unternehmer involviert im Pilotprojekt mit Azubi (Bereich Gastgewerbe) (IP28)</p>	<p>Verantwortliche DESI Projekt bei Lamborghini (IP 44)</p> <p>Verantwortliche DESI Projekt bei Ducati (IP 45)</p>	
Gewerkschaftsorganisationen (*)	Mitarbeiter, IG Metall (IP 3)		<p>Bezirksleiter, UIL (IP 12)</p> <p>Wissenschaftlicher Mitarbeiter beim Forschungsinstitut (IP 13)</p>	<p>Mitarbeiterin, CGIL (IP 29)</p> <p>Bezirksleiter, CGIL (IP 30)</p> <p>Mitarbeiter, CISL (IP 31)</p> <p>Nationaler Sekretär, CISL (IP 32)</p> <p>Berufschullehrerin und Gewerkschaftsmitglied., UIL (IP 33-IP 34)</p>	<p>Betriebsratsmitglied bei Lamborghini, FIOM-CGIL (IP 46-IP 47)</p> <p>Betriebsratsmitglied bei Ducati, FIOM-CGIL (IP 48)</p> <p>Ehem. Mitarbeiter, CGIL (IP 49)</p> <p>Wissenschaftlicher Mitarbeiter beim Forschungsinstitut, CGIL (IP 50)</p> <p>Ehemaliger Leiter eines Forschungsinstituts, CGIL (IP 51)</p> <p>Mitarbeiter, CGIL (IP 52)</p>	

Fortsetzung Tabelle 2

Arbeitgeberorganisationen	<i>Beraterin für Auszubildende und Betriebe, Industrie und Handelskammer (IHK) München (IP 4)</i>		<i>Mitarbeiterin, Handels- und Dienstleistungsverband (IP 14)</i> <i>Mitarbeiter, Wirtschaftsverband Handwerk und Dienstleister (IP 15)</i>	<i>Mitarbeiter, Wirtschaftsverband Handwerk und Dienstleister (IP 35)</i>		
Schulische Einrichtungen	<i>Schulleiter der Berufsschule „A“ (IP 5)</i>		<i>Berufsschullehrer und Koordinator italienische berufliche Bildung (IP 16)</i> <i>Berufsschullehrer und Koordinator deutsche berufliche Bildung (IP 17)</i>	<i>Schulleiter der Berufsschule „B“ (IP 36)</i> <i>Schulleiter der Berufsschule „C“ (IP 37)</i> <i>Schulleiter der Berufsschule „D“ (IP 38)</i> <i>Verantwortliche für Praktika der Berufsschule „B“ (IP 39)</i>	<i>Dozent und Koordinator DESI (IP 53)</i> <i>Schulleiter der Berufsschule „E“ (IP 54)</i>	
Öffentliche und private (Forschungs-) Einrichtungen	<i>Ehemaliger Geschäftsführer einer Bildungseinrichtung (IP 6)</i>	<i>Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Nationalagentur BIBB (IP 9)</i>	<i>Verantwortliche des deutschsprachigen Amtes für Lehrlingswesen und Meisterausbildung (IP 18)</i> <i>Verantwortliche (deutsche und italienische Sprachgruppe) des Bildungsberatungsamtes (IP 19-IP 20)</i> <i>Leiter eines privaten Forschungsinstituts (IP 21)</i>	<i>Verantwortliche des Bereichs Bildung und berufliche Bildung der Provinz (IP 40)</i> <i>Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Provinz (IP 41)</i> <i>Ehemalige Mitarbeiter der Arbeitsagentur (IP 42)</i>	<i>Verantwortliche des Bereichs Schulbildung und berufliche Bildung der Region (IP 55)</i> <i>Mitarbeiterin der Arbeitsagentur der Region (IP56)</i> <i>Wissenschaftlicher Mitarbeiter eines privaten Forschungsinstituts (IP 57)</i>	<i>Mitarbeiterin der Nationalagentur ISFOL (IP 71)</i> <i>Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Uni Verona (IP 72)</i>
Trainer/ Auszubildende/ Praktikanten	<i>Ehemalige Auszubildende. Jetzt Student an einer Fachhochschule (IP 7)</i> <i>Auszubildende (IP 8)</i>			<i>Praktikantin (IP 43)</i>	<i>Ducati Mitarbeiter (IP 58)</i> <i>DESI-Trainer bei Lamborghini (IP 59-IP 60)</i> <i>DESI-Trainer bei Ducati (IP 61)</i> <i>DESI-Teilnehmer bei Lamborghini (IP 62-IP 63-IP 64)</i> <i>DESI-Teilnehmer bei Ducati (IP 65-IP 66-IP 67-IP 68-IP 69-IP 70)</i>	

(* Anmerkung zur Abkürzung: IG Metall (Industriegewerkschaft Metall); UIL (Unione Italiana del Lavoro); CGIL (Confederazione Generale Italiana del Lavoro); CISL (Confederazione Italiana Sindacati Lavoratori); FIOM (Federazione Impiegati Operai Metallurgici).

Quelle: Eigene Darstellung

3 Die Berufsausbildung im systemischen Kontext von Staat (Recht), Markt (Wirtschaft) und Gesellschaft

Der Ursprung des strukturierten Erlernens bzw. des Vermittelns eines Berufs an Jugendliche hat tiefe Wurzeln, die im urbanen Raum, als Ort der Entstehung von Körperschaften wie Zünfte und Gilden, welche u. a. die Lehre und Werkstätten als Orte der handwerklichen Wissensvermittlung überwachten, zu finden sind (vgl. Ebner, 2013; Scaglia, 2007)⁴⁵. Die Ausbildung galt damals als eine Zeitspanne, in der der Meister nicht nur sein professionelles Wissen weitergab, sondern auch die Rolle des Erziehers verkörperte, um die jungen Lehrlinge in das Erwachsenenleben zu *geleiten* (vgl. Epstein, 1998; Sennett, 2012; Vickerstaff, 2007). Zwar bestand eine Diskrepanz zwischen dem Ausbildungsalltag und dessen idealisiertem Bild (vgl. Santoni-Rugiu, 1995), die auch auf die zeitgenössische Ikonografie zurückgeht (vgl. Lucie-Smith, 1984). Dennoch beeinflusste die vorindustrielle Ausbildungszeit die Struktur der Lehre stark und spiegelt sich bis heute in den handwerklichen Traditionen wider (vgl. Negri, 1979; Stratmann/Schlösser, 1992).

Ab Ende der 60er Jahre bis Ende der 70er Jahre wurden sowohl in Deutschland als auch in Italien Gesetze verabschiedet, die als formeller Bezugspunkt der jeweiligen heutigen beruflichen Bildung gelten. Spätestens seit dieser Zeit basiert die Berufsausbildung in

⁴⁵ Es ist zwar nicht Ziel dieser Arbeit, eine weitreichende historische Analyse der Entwicklung der beruflichen Bildung zu liefern. Angesichts der großen Bedeutung früherer Epochen für diesen Prozess wird im Folgenden dennoch eine Auswahlbibliographie zur mittelalterlichen Situation der Ausbildung der Lehrlinge bis zur Entwicklung der Protoindustrie und Abschaffung der Zünfte spätestens im 19. Jahrhundert aufgelistet, sofern sich die Untersuchungen mit den Parallelen zwischen der Entwicklung Deutschlands und Italiens befassen.

Ein Überblick über die Lehre im Mittelalter findet sich in: Epstein (1998); Lopez (1975); Lucie-Smith (1984); Rosser (1997); Sennett (2012). Beck (1998), Bolte (1970), D'Elia (2009), Engelhardt (1984), Gömmel (2007); Grünewald (1988), Haupt (2002), Huber-Sperl (1991), Haupt/Crossick (1998), Kluge (2007), Oexle (1976), Puschner (1988), Reith (1989; 2002), Schulz (2010), Ziegler (2000) und Zückert (1991) beschreiben die Entwicklung in den deutschsprachigen Gebieten Europas und in Deutschland bzw. Bayern.

Für eine genauere Übersicht der Situation in Italien: Butera (2008); Cipolla (1959; 2009); Dal Pane (1958); Degrassi (1996); Frigo (2002); Negri (1979); Santoni Rugiu (1995); Zamagni (1979). Bonoldi (2001), Cavallin (1991), Leonardi (1996a; 1996b; 1999; 2001) und Obermair (2011) fokussieren ihre Studien auf die Situation im Trentino-Südtirol. Schließlich analysieren Kießling (1998), Kleinhagenbrock (2010), Kriedte/Medick/Schlum-boh (1978), Reininghaus (1990), Schremmer (1970), Wüst/Riedl (2013) spezifisch das Phänomen der Protoindustrialisierung (Hausindustrie und Verlagssystem), der „Territorialisierung der Gewerbe“, der Produktion auf dem Land und der Landzünfte und die damit verbundene ländliche wirtschaftliche Entwicklung im Gegensatz zur städtischen. Die früher hoch angesehene und von Gilden und Zünften regulierte Lehrlingsausbildung bei einem Handwerker hat in Italien in späterer Zeit kaum Spuren hinterlassen (vgl. D'Amico, 2015; Francescotti, 1986; Genovesi, 2004; Santoni Rugiu, 1995) und die lange Tradition der italienischen Werkstatt (*bottega artigiana*) fand in der Berufsschule bzw. Ausbildung kein historisches Kontinuum. Nach der langen Zeit der Zünfte kannte Italien eine Entwicklung der Berufsbildung zunächst nur durch ihre sozio-inklusive Funktion, die ab Ende des 19. Jahrhunderts überwiegend von religiösen Einrichtungen praktiziert wurde. Ziel dieser Einrichtungen war es in erster Linie, junge Leute von der Straße zu holen und zu qualifizierten Fachkräften auszubilden. Dass die Entwicklung der beruflichen Bildung dadurch vorangetrieben wurde, kann als Nebeneffekt gesehen werden, war allerdings nicht das ursprüngliche Ziel.

beiden Staaten auf unterschiedlichen Grundlagen und Strukturen und verfolgt verschiedene Zielrichtungen. Auf der einen Seite steht das deutsche „kollektivistische“ System, praxisnah und sowohl staatlich als auch durch private Betriebe finanziert; auf der anderen Seite das italienische „staatlich-zentralistische“ System, finanziert und gesteuert vom Staat, gekennzeichnet durch eine geringere (finanzielle und organisatorische) Teilnahme der Betriebe (vgl. Busemeyer/Trampusch, 2012). Das berufliche Ausbildungssystem Deutschlands wird stets in Zusammenhang gebracht mit der positiven wirtschaftlichen Leistung des Landes, so dass ihm seit über drei Jahrzehnten immer wieder neue Aufmerksamkeit und Anerkennung innerhalb und außerhalb Europas entgegengebracht wird. Das sog. *Duale System*⁴⁶ schafft einen zügigen Einstieg der Jugendlichen in den Arbeitsmarkt (mit einer entsprechend niedrigen Jugendarbeitslosigkeitsquote) und bildet praxisnah qualifizierte Fachkräfte aus, auch dank der von der freien Wirtschaft getragenen Kosten. Auf Grund dessen hat Italien bereits seit Jahrzehnten ein hohes Interesse an der Einführung des deutschen Systems in Gänze oder in Teilen. Zunächst sollte jedoch eine andere Dualität des italienischen Bildungssystems geklärt werden.

Die Wirtschaftskrisen von 2008/09 und 2011-13 riefen ein steigendes Interesse der italienischen Gesetzgeber an der beruflichen Bildung hervor (Reform von 2011 und Reform von 2015). Deren Umsetzung, vor allem in der Form der Ausbildung im Betrieb, wurde als wichtiger strategischer Weg erkannt, die jetzige und zukünftige Beschäftigungssituation der Jugendlichen zu verbessern (vgl. CEDEFOP, 2017a). Die italienischen Reformen spiegeln deutlich den Versuch, das Instrument der Lehre so weit wie möglich an das deutsche Modell anzupassen. In der Praxis sind allerdings wesentliche Unterschiede zwischen der Durchführung des Modells in Italien bzw. Deutschland zu erkennen.

Die unterschiedliche normative Organisation der beruflichen Bildungssysteme in Deutschland bzw. in Italien lässt sich durch zwei Systeme erklären, die seit ihrer Gründung unterschiedliche Richtungen eingeschlagen haben, wobei sowohl sozio-ökonomische Aspekte (exogene) als auch Rahmenfaktoren (endogene) eine Rolle gespielt haben. Die Literatur, die sich mit dem Vergleich der beruflichen Bildung beschäftigt, bestätigt das Bestehen exogener und endogener Kriterien, die potenziell einen Einfluss auf die Existenz bzw. auf die erfolgreiche Einführung der Lehre ausüben (vgl. Bliem/Peranovitsch/Schmid, 2014; Böckler Stiftung *et al.*, 2015; CEDEFOP, 2018b; Ebner, 2013; Pitton, 2000; Poulesen/Eberhardt, 2016; UEAPME, 2000; Wolter/Ryan, 2011).

⁴⁶ Das *Duale System* ist in Europa nicht nur in Deutschland, sondern auch z. B. in Österreich, der Schweiz und Dänemark seit langem fest verankert (vgl. Ebner, 2013; INAPP, 2017).

Ziel dieses Kapitels ist es, einen Vergleich zwischen Deutschland und Italien, gemäß einer institutionellen Perspektive (vgl. Deissinger/Frommberger, 2010; Wolter/Ryan, 2011), vorzunehmen. Es werden sowohl exogene (3.1) als auch endogene (3.2) Aspekte dargestellt, die einen Einfluss auf die jeweilige Organisation, Existenz, Wahrnehmung und Durchführung des Berufsbildungssystems bzw. auf die Umsetzung der Lehre in beiden Ländern haben. Abschließend werden die Ergebnisse des Kapitels zusammengefasst (3.3) und tabellarisch dargestellt (s. Tab. 6 auf Seite 141f). Die Befunde dieses Kapitels ergänzen die Erkenntnisse der empirischen Untersuchung (vgl. Kapitel 5), um den Vergleich zu vervollständigen.

3.1 Soziale Kontexte (Exogene Einflussfaktoren)

Sozio-demografische Veränderungen wirken in allen Bereichen innerhalb einer Gesellschaft. Deutschland und Italien erleben einen demografischen Wandel, der Auswirkungen auf das Berufsbildungssystem und als Folge Auswirkungen auf die Arbeitswelt mit sich bringt (3.1.1). Es bleibt allerdings fraglich, ob die Wirtschaftslage und die Arbeitsmarktsituation (3.1.2) die Bildungsentscheidungen der Jugendlichen beeinflusst. Deutlich wird jedenfalls, dass sowohl die Situation der Jugendlichen in den zwei untersuchten Ländern als auch die Art und Weise, damit umzugehen, unterschiedlich ist (3.1.3). Das Kapitel hat das Ziel aufzuzeigen, wie sich externe Faktoren auf die Bildungssystemstruktur auswirken, die auch die Zukunft beeinflussen und neue Herausforderungen mit sich bringen. Tabelle 3 dieses Kapitels stellt einen sozio-ökonomischen Vergleich zwischen Deutschland und Italien dar.

3.1.1 Bevölkerungsentwicklung

Ein demografischer Wandel ist auf EU-Ebene bereits seit mehreren Jahrzehnten zu erkennen. Die Veränderung der Altersstruktur der EU-Bevölkerung als Folge der steigenden Lebenserwartung und der niedrigen Fruchtbarkeitsziffer⁴⁷ geht innerhalb der EU in Richtung Bevölkerungsalterung bzw. -schrumpfung. Deutschland und Italien entsprechen dem europäischen Trend, wobei auffällt, dass beide Länder die höchsten Medianalter in Europa zu verzeichnen haben (45,9 Jahre gegenüber 42,8 als europäisches Durchschnittsalter). Als weiterer Einflussfaktor zählt auch das Wanderungssaldo; der neuerliche Zuwanderungsfluss, der seit 2014 besonders stark ist, hat die Richtung des demografischen Wandlungstrends in der EU bis heute jedoch nicht geändert (vgl. EUROSTAT, 2019a).

⁴⁷ „Zahl der von x-jährigen Frauen geborenen Kinder (Geburten) im Verhältnis zur durchschnittlichen weiblichen Bevölkerung desselben Alters“ (EUROSTAT, 2019b).

Zum Jahresende 2019 hatte Deutschland geschätzt rund 83,2 Mio. Einwohner, 80 Prozent davon lebten in den alten Bundesländern, 15 Prozent in den neuen und knapp 5 Prozent in Berlin. Nach einem Rückgang (2002 bis 2010) begann ab 2011 eine Zunahme der Bevölkerung, mit einem Spitzenwert im Jahr 2015⁴⁸ als Folge der damaligen Zuwanderungspolitik der Regierung⁴⁹ und der Nachkommen der Babyboom-Generation der 80er Jahre. Jedoch ist mit einem Plus von 200.000 das bisher geringste Bevölkerungswachstum seit 2012 zu verzeichnen (vgl. DESTATIS 2018a; DESTATIS, 2020a). Trotz des Anstiegs der Geburten in den letzten 5 Jahren⁵⁰ bleibt das Geburtensaldo Deutschlands weiterhin negativ (-118.000) und das Phänomen der Gesellschaftsalterung weiterhin konstant. Der Jugendquotient⁵¹ schrumpft (1950: 50,8; 2016: 30,6) und demgegenüber steigt der Altenquotient (1950: 16,3; 2016: 35,2). Die verschiedenen Variantenprognosen⁵² des Statistischen Bundesamts für die Bevölkerungszahl bis 2016 prognostizieren praktisch alle einen (stärkeren oder mildereren) Rückgang, charakterisiert durch ein konstantes Wachstum der Anzahl der Menschen über 67 und demgegenüber eine kontinuierliche Abnahme in der Altersklasse von 20-67 (vgl. DESTATIS, 2016; DESTATIS, 2019d).

Jedoch beschreiben Prognosen lediglich mögliche Realitäten, wie selbst die Analysen der vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) durchgeführten Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen andeuten: „Projektionen über die zukünftige Entwicklung des Arbeitsmarktes basieren auf Erlebtem und auf gegenwärtigen Wahrnehmungen. Sie müssen nicht eintreten, weil Änderungen in der Gegenwart zukünftige Entwicklungen beeinflussen.“ (Maier *et al.*, 2014: 1). Diesbezüglich berichten z. B. die Ergebnisse der dritten Welle der Qualifikations- und Berufsprojektionen über einen Fachkräftemangel als Folge der Schrumpfung der Bevölkerung bis zum Jahr 2030; zu diesem Zeitpunkt ist eine „[...] Diskrepanz zwischen dem weiterhin bestehenden Bedarf an Fachkräften auf der mittleren Qualifikationsebene und

⁴⁸ Das Bevölkerungswachstum im Jahr 2015 entsprach +978.000. Im Vergleich dazu betrug es im Jahr 2014 +430.000 und im Jahr 2016 +346.000 (vgl. DESTATIS, 2018).

⁴⁹ Besonders auffallend war die Aussage der Bundeskanzlerin Angela Merkel im Sommer 2015: „Wir schaffen das.“ (vgl. Bundesregierung, 2015).

⁵⁰ Im Jahr 2013 gab es 14,7 Mio. junge Menschen unter 20, 2016 waren es 15,2 Mio. und im Jahr 2018 16,1 Mio. (vgl. DESTATIS, 2018; DESTATIS, 2020c).

⁵¹ „Der Jugendquotient [entspricht der, Anm. d. Verf.] Zahl der unter 20-Jährigen je 100 Personen zwischen 20 und 64 Jahren [und der Altenquotient entspricht der, Anm. d. Verf.] Zahl der 65-Jährigen und Älteren je 100 Personen zwischen 20 und 64 Jahren“ (DESTATIS, 2018: 12).

⁵² Berücksichtigt wird die Intensität des Zuwanderungsflusses und die Höhe der Geburtenrate (vgl. DESTATIS, 2016).

dem langfristig stärker zurückgehenden Fachkräfteangebot auf dieser Ebene“ (Maier *et al.*, 2014: 13) zu bemerken.

Dagegen wird vier Jahre später, bei der fünften Welle der oben genannten Analyse, zum einen der Trend der Bevölkerungsentwicklung revidiert (positiv bis 2030 und erst ab 2035 rückläufig), zum anderen der Begriff des Fachkräftemangels nicht erwähnt; dagegen ist die Rede von einer „positive[n] Nettozuwanderung der letzten Dekade“, wodurch im Zusammenhang mit einer „steigenden Geburtenziffer sowohl das Arbeitsangebot als auch der Arbeitskräftebedarf 2035 oberhalb des derzeitigen Standes liegen werden“ (Maier *et al.*, 2018: 10)⁵³. Zudem soll dank einer prognostizierten positiven Wirtschaftslage die Erwerbslosigkeit nicht zunehmen (vgl. Maier *et al.*, 2018). Die Abschlusstendenz unter den Erwerbspersonen bleibt jedoch laut den Prognosen von BIBB/IAB dahingehend konstant, dass in Zukunft die Anzahl der Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung sinken und dagegen diejenige mit einem Hochschulabschluss⁵⁴ steigen wird (vgl. Maier *et al.*, 2014; Maier *et al.*, 2018).

Zum gleichen Zeitpunkt hatte Italien 60,3 Mio. Einwohner, verteilt auf ca. 27 Mio. im Norden (statistisch aus 8 Regionen zusammengesetzt), 12 Mio. in Mittelitalien (4 Regionen) und knapp 21 Mio. im Süden sowie auf den zwei Hauptinseln (8 Regionen). Nach mehreren durch ein Bevölkerungswachstum geprägten Jahren, ist seit 2016 ein Bevölkerungsrückgang anhaltend festzustellen. Ähnlich wie in Deutschland bleibt das Geburtensaldo negativ (-212.000), mit einem aktuellen historischen Minimum der Geburtenzahl (ca. 435.000, Stand: 2019). Anders als in Deutschland steigt in Italien trotz der intensiven Phase der Zuwanderung durch Flüchtlinge – auch im Vergleich zum Vorjahr – die Quote der Auswanderungen. Die Bevölkerungspyramide Italiens zeigt, unter Berücksichtigung der letzten 10 Jahre, eine eindeutige Alterungstendenz, mit einer starken Steigerung der Bevölkerung oberhalb der 65 Jahre-Klasse. D. h. gegenüber einer Zunahme der 80-Jährigen und sogar der 100-Jährigen sinkt die Zahl der Neugeborenen, Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen (vgl. ISTAT, 2017; ISTAT, 2018; ISTAT, 2020a).

Die Implikationen der Alterung der Bevölkerung für ein Land sind mit der daraus folgenden Schwächung der wirtschaftlichen Situation des Landes verbunden. Dieser Trend wird durch einen Index (*indice di dipendenza degli anziani* – Abhängigenquotient) gemessen, der das Verhältnis zwischen den Personen über 64 Jahren und den Erwerbstätigen im Arbeitsalter

⁵³ Selbst die Titel der dritten bzw. der fünften Welle der Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen von BIBB und IAB vermitteln zwei verschiedene Stimmungslagen für die Zukunft: „Engpässe im mittleren Qualifikationsbereich trotz erhöhter Zuwanderung“ (Maier *et al.*, 2014) versus „Bevölkerungswachstum bei geringer Erwerbslosigkeit“ (Maier *et al.*, 2018).

⁵⁴ Dazu zählen: Meister/Techniker, Bachelorabschluss, Diplomabschluss Fachhochschule und Verwaltungsfachhochschule, Master, Diplomabschluss Universität, Promotion (vgl. Maier *et al.*, 2018).

zwischen 16 und 64 Jahren beschreibt. Die These lautet, dass Personen über 64 Jahre „fruitori improduttivi di sussidi statali“⁵⁵ sind, und dass es “una crescita economica più lenta e una maggiore pressione sul bilancio statale”⁵⁶ nach sich zieht, wenn deren Präsenz prozentual steigt (Scott, 2018). Der Autor hält es für sinnvoller, diesen Zusammenhang nicht anhand der Prozentzahlen der 64-Jährigen zu messen, sondern vielmehr “i mutamenti delle condizioni dell’invecchiamento“⁵⁷ zu berücksichtigen. Das Stichwort wäre dann nicht mehr die Alterung (pessimistische Perspektive), sondern die Langlebigkeit (optimistische Perspektive): man wird chronologisch älter, aber biologisch jünger. Das Schreckgespenst der Bevölkerungsalterung geht dort um, wo die Senioren als Problem gesehen werden. Dem Autor zufolge sollten sich die Regierungen stattdessen mehr Gedanken machen darüber, wie man sich die Vorteile der Langlebigkeit aktiver und gesunder Senioren zu nutzen machen könne (vgl. ebd.). Dass die Bevölkerungsalterung nicht nur negative Folgen hat, wird auch von Acemoglu/Restrepo (2018) analysiert. Die Autoren stellen die positive Korrelation zwischen Alterung der Bevölkerung, Steigerung der Automatisierung und Entwicklung des BIP eines Landes dar. Grund dafür sei, dass mit der Alterung einer Gesellschaft die Notwendigkeit wächst, Antworten auf den Fachkräftemangel zu finden: „countries [...] undergoing more major demographic change have invested significantly more in new robotic and other automation technologies“ (ebd.: 32). Diese Tendenz stärke die Produktivität und entsprechend den ökonomischen Wohlstand eines Landes, wie Beispiele aus Japan, Deutschland und Süd-Korea zeigen: „In industries most amenable to automation, aging can trigger significantly more adoption of new robots and as a result, lead to greater productivity – even if the direct effect of aging might be negative“ (ebd.: 33).

Die jetzige und kurzfristige demografische Lage Deutschlands und Italiens ist durch einen Bevölkerungsalterungstrend gekennzeichnet; jedoch wirkt sich dieser in den zwei Ländern unterschiedlich aus. Die nationale Arbeitsmarktlage und die Arbeits- und Bildungssituation der deutschen und italienischen Jugendlichen sind sowohl durch den jetzigen demografischen Wandel als auch durch die abermaligen Wirtschaftskrisen der letzten 15 Jahre beeinflusst worden. Die jeweilige Lage in Deutschland und Italien wird in den folgenden Abschnitten thematisiert.

⁵⁵ „Unproduktive Nutzer staatlicher Mittel“ (Übersetzung des Verfassers).

⁵⁶ „Eine langsamere wirtschaftliche Entwicklung und ein vermehrter Druck auf den Staatshaushalt“ (Übersetzung des Verfassers).

⁵⁷ „Die Veränderungen der Alterungsbedingungen“ (Übersetzung des Verfassers).

3.1.2 Wirtschafts- und Arbeitsmarktsituation

Das Bruttoinlandsprodukt (BIP) bzw. seine Veränderung (in Prozent) gegenüber dem Vorjahr stellt die wirtschaftliche Entwicklung eines Landes dar. Diesbezüglich waren die letzten zehn Jahre für Deutschland durch eine schwankende Situation charakterisiert. Obwohl nur 2009 ein Minus-Zeichen aufwies, gibt es mehrere negative Veränderungen gegenüber dem Vorjahr. Die Rezession im Jahr 2009 (-5,6 Prozent) wurde von einer außergewöhnlichen Steigerung im darauffolgenden Jahr (+4,1 Prozent) abgelöst. Diese wurde bis 2013 schwächer, war jedoch noch im Plus (+0,5 Prozent) und danach in einer tendenziellen Stabilität (+2,2 Prozent im Jahr 2014 und 2017) bis zu einem Rückgang im Jahr 2019, der aber noch im Plus-Bereich blieb (+0,6 Prozent). 2019 betrug das BIP 3,436 Mrd. Euro (vgl. DESTATIS, 2020b).

In ähnlicher Weise wies in den letzten zehn Jahren (mit Ausnahme von 2010) auch der Trend der Erwerbstätigen⁵⁸, verglichen mit den Vorjahren, eine positive Tendenz auf. Unterscheidet man jedoch zwischen Arbeitnehmern und Selbstständigen, ist ab 2015 für die erste Gruppe ein von Jahr zu Jahr steigender positiver Trend, während für die zweite Gruppe eine jährliche Senkung zu verzeichnen. Ende 2019 gab es in Deutschland über 45,3 Mio. Erwerbstätige, davon waren 41,1 Mio. als Arbeitnehmer und 4,2 Mio. als Selbstständige tätig. Die Steigerung der Erwerbstätigen entspricht in den letzten Jahren einem Rückgang der Erwerbslosen⁵⁹, die sich von knapp über 3,0 Mio. im Jahr 2008 auf 1,4 Mio. im Jahr 2019 reduzierten (vgl. ebd.: 33). In diesem Zeitraum beträgt die jährliche durchschnittliche Senkung über 7,0 Prozent, mit Werten zwischen einer maximalen Senkungsquote von 15,0

⁵⁸ „Erwerbstätige sind nach den Definitionen der internationalen Arbeitsorganisationen (*International Labour Organization (ILO)*) Personen im Alter von 15 Jahren und mehr, die mindestens eine Stunde gegen Entgelt irgendeiner beruflichen Tätigkeit nachgehen bzw. in einem Arbeitsverhältnis stehen (Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer) oder selbstständig ein Gewerbe, einen freien Beruf, ein Handwerk oder eine Landwirtschaft betreiben oder als mithelfende Familienangehörige im Betrieb eines Familienmitgliedes mitarbeiten, ohne dafür Lohn oder Gehalt zu beziehen. Einbezogen sind ferner Soldatinnen und Soldaten und Personen in Freiwilligendiensten. Als Erwerbstätige gelten auch Personen, die vorübergehend nicht arbeiten, sofern sie formell mit ihrem Arbeitsplatz verbunden sind (z. B. Urlauber, Kranke, Streikende, Ausgesperrte, Mutterschafts- und Elternurlauber, Schlechtwettergeldempfänger usw.)“ (DESTATIS, 2019c).

⁵⁹ „Personen ohne Erwerbstätigkeit im Alter von 15 bis 74 Jahren, die sich in den letzten vier Wochen aktiv um eine Arbeitsstelle bemüht haben und sofort, d. h. innerhalb von zwei Wochen für die Aufnahme einer Tätigkeit zur Verfügung stehen. Dabei spielt es keine Rolle, ob eine Person bei einer Arbeitsagentur als arbeitslos gemeldet ist oder nicht. Diese Abgrenzung folgt dem Labour-Force-Konzept der ILO. Die Unterschiede zwischen den Erwerbslosen und den Arbeitslosen der Bundesagentur für Arbeit sind erheblich. Einerseits können nicht bei den Arbeitsagenturen registrierte Arbeitssuchende erwerbslos sein. Andererseits zählen Arbeitslose, die eine Tätigkeit von weniger als 15 Wochenstunden ausüben nach ILO-Definition nicht als Erwerbslose, sondern als Erwerbstätige“ (DESTATIS, 2019d). Zur Informationsvollständigkeit: „Arbeitslose sind Arbeitssuchende, die vorübergehend nicht in einem Beschäftigungsverhältnis stehen, eine versicherungspflichtige Beschäftigung von mindestens 15 Stunden wöchentlich suchen, den Vermittlungsbemühungen der Agentur für Arbeit oder des Jobcenters zur Verfügung stehen und sich bei einer Agentur für Arbeit oder einem Jobcenter persönlich arbeitslos gemeldet haben und damit als registrierte Arbeitslose geführt werden“ (DESTATIS, 2019e).

Prozent 2011 gegenüber dem Vorjahr und einer Steigerungsquote von 2,7 Prozent im Jahr 2009 gegenüber 2008 (vgl. DESTATIS, 2019a). Regionale Unterschiede deuten auf eine höhere Arbeitslosigkeit⁶⁰ in den Neuen Bundesländern hin, jedoch weist Bremen für das Jahr 2019 die höchste Quote auf (9,9 Prozent). Bayern (2,8 Prozent) zählt nicht nur unter den Bundesländern (vgl. Bundesagentur für Arbeit, 2020a), sondern auch unter den Regionen Europas zu den Gebieten mit der niedrigsten Arbeitslosigkeitsquote, und steht an erster Stelle bei der Jugendarbeitslosigkeit (vgl. EUROSTAT, 2020c).

Betrachtet man die Wirtschaftssektoren, dann bestätigen die Zahlen den kompletten Wandel von der Industrie- zur Dienstleistungsökonomie. Im Jahr 1960 war die Aufteilung der Erwerbstätigen in Europa nach Sektoren wie folgt: 21 Prozent im primären Sektor, 40 im sekundären und 39 im tertiären (vgl. Ebner, 2013: 145ff). Im Jahr 2019 hat man dagegen folgende Aufteilung: 0,9 Prozent sind im Bereich Land- und Forstwirtschaft und in der Fischerei beschäftigt; 29,8 Prozent im produzierenden Gewerbe (inkl. Baugewerbe); 69,3 Prozent im Dienstleistungsbereich, wobei öffentliche Dienstleister, Erziehung und Gesundheit den größten Anteil an Erwerbstätigen beschäftigen (vgl. DESTATIS, 2020b). Wenn die Betriebsgröße berücksichtigt wird, stellt man fest, dass mehr als 99 Prozent der Betriebe in Deutschland zu den kleinen und mittleren Unternehmen⁶¹ (KMU) zählen, in denen 61,2 Prozent der tätigen Personen beschäftigt sind. Unter den KMU hat die Mehrzahl bis zu 9 tätige Personen, d. h. rund 2 Millionen (mehr als 80 Prozent der Betriebe in Deutschland) und nur 18.000 gelten als Großbetriebe (d. h. 0,7 Prozent der Betriebe in Deutschland, in denen aber knapp 39 Prozent der Fachkräfte beschäftigt sind) (vgl. DESTATIS, 2019).

Das BIP Italiens ist im Jahr 2008 (-1,0 Prozent) und vor allem im Jahr 2009 (-5,5 Prozent) stark gesunken. Nach einer Verbesserung der Situation in den folgenden Jahren hat es einen erneuten Sturz in den Jahren 2012 und 2013 gegeben. Erst ab 2014 überwindet Italien die

⁶⁰ Im nationalen Kontext spricht man nicht von Erwerbslosen, sondern von Arbeitslosen: „In einer ersten Annäherung an den Wortlaut ist arbeitslos, wer keine bezahlte Arbeit hat. Allerdings gelten nicht alle erwachsenen Menschen, die keiner Erwerbsarbeit nachgehen, als arbeitslos. So werden z. B. Schüler und Studenten, Frauen und Männer, die sich der Erziehung ihrer Kinder widmen, sowie Rentner und Pensionäre nicht als Arbeitslose angesehen. Von Arbeitslosigkeit spricht man umgangssprachlich erst dann, wenn sie unfreiwillig ist und die betroffenen Personen entsprechend bereit sind, Arbeit aufzunehmen bzw. ihre Arbeitskraft anbieten. In den Resolutionen der Internationalen Arbeitsorganisation, den Verordnungen der Europäischen Union und dem Sozialgesetzbuch (SGB) in Deutschland werden drei Kriterien genannt, die Arbeitslose erfüllen müssen: sie müssen ohne Arbeit sein, dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen und Arbeit suchen“ (Bundesagentur für Arbeit, 2019a).

⁶¹ „Der Begriff KMU umfasst Kleinstunternehmen, kleine Unternehmen und mittlere Unternehmen. Das Statistische Bundesamt definiert KMU in Anlehnung an die Umsatz- und Beschäftigtengrößenklassen der Empfehlung (2003/361/EG) der Europäischen Kommission vom 6.5.2003 wie folgt: Kleinstunternehmen bis 9 tätige Personen (und bis 2 Mill. Euro Jahresumsatz); Kleine Unternehmen bis 49 tätige Personen (und bis 10 Mill. Euro Jahresumsatz); Mittlere Unternehmen bis 249 tätige Personen (und bis 50 Mill. Euro Jahresumsatz); Großunternehmen über 249 tätige Personen (oder über 50 Mill. Euro Jahresumsatz)“ (DESTATIS, 2019f).

Rezession, und das Zeichen Plus charakterisiert bis heute wieder die wirtschaftliche Lage. Jedoch gab es einen Rückgang von 2017 bis 2018, als das BIP auf 1,787 Mrd. Euro sank (vgl. ISTAT, 2020b). Innerhalb der letzten zehn Jahre hat das Land eine Veränderung des Beschäftigungsmarktes erlebt. Unter den 23,3 Mio. Beschäftigten (Stand 2019), von denen 18,1 Mio. Arbeitnehmer und 5,2 Mio. Selbstständige sind, war eine Zunahme der Arbeitnehmer einerseits und eine Abnahme der Selbstständigen andererseits zu verzeichnen. Gleichzeitig fand eine starke Zunahme der oft unerwünschten, befristeten Arbeitsverhältnisse bzw. der Teilzeitjobs statt. Die Entwicklung des Beschäftigungsmarktes der letzten Jahre verdeutlicht somit, wie intensiv die staatliche Unterstützung (statt z. B. betriebsinterne strategische Richtlinien) die Fluktuation zwischen befristeten und unbefristeten Arbeitsverträgen geregelt hat⁶² (vgl. ISTAT, 2020c). Aus den schwierigen Arbeitseinstiegschancen für Jugendliche – aber nicht nur daraus – ergaben sich drei Phänomene: (1) die Zunahme der durch einen niedrigen Qualifikationsbedarf charakterisierten Arbeitsstellen; (2) die Anstellung in Jobs, für die der Arbeitnehmer überqualifiziert ist (mehr als 5,5 Mio. sind davon betroffen); (3) besonders unter Personen mit höheren Abschlüssen (Universitätsabschluss, Promotion) die Tendenz, im Ausland nach Arbeitsmöglichkeiten zu suchen (Anstieg von 40.000 im Jahr 2008 auf knapp 115.000 im Jahr 2017). Etwas mehr als die Hälfte (57,1 Prozent) der Personen im Alter zwischen 15 und 74 Jahren arbeitet in Italien oder sucht aktiv einen Job, was wesentlich unter dem EU-Durchschnitt liegt (vgl. ISTAT, 2018: 19ff).

Die Erwerbslosigkeit stieg bis 2014 auf 12,7 Prozent und ging dann bis heute langsam zurück (auf 10,0 Prozent im Jahr 2019). Geografisch ist ein extrem hoher Unterschied zwischen dem Norden (6,1 Prozent) und dem Süden (17,6) Italiens erkennbar (vgl. ISTAT, 2020d). Auf EU-Ebene ist die Situation Kalabriens besonders bedenklich (Stand 2019). Kalabrien zählt zu den Regionen mit der höchsten Arbeitslosigkeit (21,0 Prozent) bzw. Jugendarbeitslosigkeit (48,6 Prozent), in diesem Fall zusammen mit Sizilien (51,1 Prozent) (vgl. EUROSTAT, 2020c).

Die Aufteilung zwischen den drei Wirtschaftssektoren in Italien zeigt im Vergleich zu Deutschland eine größere Anzahl der Arbeitnehmer sowohl im primären (3,86 Prozent) als auch im sekundären (26,13 Prozent) Sektor. Dagegen ist die Prozentzahl der Arbeitnehmer, die im tertiären Bereich tätig sind (70,01 Prozent), geringer, als es in Deutschland der Fall

⁶² Für das Jahr 2015 gab es bedeutende staatliche Subventionen für die Einstellung von Fachkräften mit unbefristeten Arbeitsverträgen, was eine geplante, aber außergewöhnliche Steigerung solcher Arbeitsverhältnisse für den Zeitraum von Ende 2014 bis Anfang 2016 bewirkte, besonders in Mikro- und Kleinbetrieben (vgl. ISTAT, 2018: 13ff).

ist. Der Trend der letzten zehn Jahre erweist sich nur im Dienstleistungsbereich als positiv, dagegen ist im primären und sekundären Sektor (besonders für den Bereich Bau) ein massiver Rückgang zu verzeichnen. Jedoch zeigen die italienischen Betriebe im Vergleich zum europaweiten Durchschnitt ein niedriges Produktivitätsniveau im tertiären Sektor, die Tourismusbranche nicht inbegriffen (vgl. ISTAT, 2019b: 58ff).

Wie in Deutschland stellen auch in Italien die KMU die am häufigsten vorkommende Betriebsform: 99,9 Prozent der Betriebe in Italien gelten als KMU. Dabei machen die Kleinstunternehmen (von null bis neun Mitarbeiter) in Italien ca. 95 Prozent der gesamten Betriebe aus, die mehr als 46 Prozent der gesamten Fachkräfte anstellen. Nur weniger als 0,1 Prozent der Betriebe zählen als Großbetriebe, wo aber, anders als in Deutschland, nur 20 Prozent der Fachkräfte beschäftigt werden. In Deutschland waren im Jahr 2018 etwas mehr als 2,5 Mio. Betriebe angemeldet, während es in Italien knapp 4,4 Mio. waren. Markant ist, dass es in Deutschland etwa 18.000 Großbetriebe gibt und in Italien nur knapp 3.900. Im Gegensatz dazu gibt es in Italien mehr als 4,1 Mio. Kleinstbetriebe, häufig Familienbetriebe, das heißt ca. zehnmal so viele wie in Deutschland (vgl. CEDEFOP, 2017a: 36f; ISTAT, 2019c; ISTAT, 2019d). Nennenswert ist, dass unter den gesamten Berufstätigen mehr als ein Drittel einen Grundschulabschluss als höchsten Schulabschluss⁶³ besitzt (vgl. ISTAT, 2019e). Laut ISTAT (2018) ist in Italien eine Unterforderung der Arbeitskraft erkennbar, verstärkt durch das Mismatch-Phänomen zwischen dem Abschluss der Bewerber und dem, was von den Betrieben für den Job verlangt wird. Prozentual sind die Fälle der Überqualifizierung (31,6) unter den jungen Beschäftigten (bis 29) wesentlich häufiger als die der Unterqualifizierung (21,8), was gegen eine aktivere Rolle gut qualifizierter Kräfte auf dem Arbeitsmarkt spricht. Es ist verwunderlich, dass das Phänomen der Überqualifizierung im Bereich Wissen und Technik besonders stark präsent ist, was für die gleichzeitige Präsenz zweier Phänomene spricht: „la [mancata, Anm. d. Verf.] capacità strategica delle imprese [...] di investire e attrarre professionalità qualificate e l'eccesso di offerta di capitale umano che il nostro sistema produttivo non riesce ad assorbire“⁶⁴ (ISTAT, 2018: 35). Man könnte hingegen behaupten, dass diese beiden Phänomene im Grunde auf ein einziges reduziert werden könnten, das eine große Problematik Italiens bezüglich des Übergangs Schule-Arbeit

⁶³ Addiert man diejenigen mit einer beruflichen Ausbildung bzw. einem Abiturabschluss, kommt man auf 44 bzw. 80 Prozent als höchsten Abschluss unter den Mitarbeitern/Angestellten (vgl. ISTAT, 2019e).

⁶⁴ „Die [mangelhafte, Anm. d. Verf.] strategische Fähigkeit der Betriebe, zu investieren sowie qualifizierte Fachkräfte zu gewinnen und der Überschuss an Fachkräften, die das italienische Produktionssystem nicht aufzunehmen vermag“ (Übersetzung des Verfassers).

widerspiegelt: Die vom Bildungssystem „produzierten“ qualifizierten Arbeitskräfte werden vom Wirtschaftssystem nicht mit angemessener Entlohnung aufgenommen.

3.1.3 Die Situation der Jugendlichen: Arbeit, Schule, NEET

Die letzten zwei Rezessionen (2008/2009 und 2011-2013) haben, anders als in Deutschland, in Italien tiefe Spuren hinterlassen. Besonders stark wurden die Jugendlichen von der Wirtschaftskrise getroffen. Berücksichtigt man die letzten zehn Jahre, so erreicht die Jugendarbeitslosenquote⁶⁵ europaweit (die EU mit 28 Staaten) ihren Höhepunkt im Jahr 2013 (23,7 Prozent). Seitdem ging der Wert bis heute kontinuierlich zurück (2019: 14,4 Prozent) (vgl. EUROSTAT, 2020a). Jedoch gibt es innerhalb der EU-Länder massive Unterschiede: Deutschland mit dem zweitniedrigsten Wert (mit 5,8 Prozent hinter Tschechien mit 5,6 Prozent) und Italien (29,2 Prozent) als drittletztes Land vor Spanien (32,5 Prozent), Griechenland (35,2 Prozent). Deutschland zählt zu den EU-Ländern, die sich relativ schnell von der letzten Wirtschaftskrise erholen konnten bzw. währenddessen niedrige Quoten aufwiesen. So hielt beispielsweise die Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland in den Jahren 2013 (7,8 Prozent) und 2014 (7,7 Prozent) den niedrigsten Stand in der EU (vgl. EUROSTAT, 2020). Neben der Arbeitslosigkeit ist die Quote der jungen Menschen⁶⁶, die nicht erwerbstätig sind und weder an Bildung noch an Weiterbildungen teilnehmen, ein weiterer Faktor für die Messung der Lage eines Landes. Diese Gruppe wird mit der Abkürzung NEET (Akronym für *Not in Education, Employment or Training*) zusammengefasst. Unter Berücksichtigung der Altersgruppe der 15 bis 34-Jährigen liegt Deutschland bis heute unter dem EU-Durchschnitt (2012: 17,1 Prozent; 2019: 13,6 Prozent), mit jährlich sinkenden Werten von 10,9 Prozent (2012) und 9,3 Prozent (2019) (vgl. EUROSTAT, 2020b).

Die (Jugend-)Arbeitslosenquote Italiens ist dagegen bis heute weit davon entfernt, den Vorkrisenstand wieder zu erreichen. Neben einer gesunkenen Präsenz der Jugendlichen auf dem Arbeitsmarkt erlebt das Land seit 2000 eine Zunahme der NEET (vgl. Marino/Nunziata, 2017). Die Quote der Jugendarbeitslosigkeit stieg kontinuierlich bis 2014, als mit 42,7 Prozent ein Gipfelpunkt erreicht wurde, d. h. sie war doppelt so hoch im Vergleich zu 2007 (vgl. CEDEFOP, 2017a: 34ff; EUROSTAT, 2020a). Ab 2014 änderte sich der negative Verlauf der (Jugend-)Arbeitslosigkeitsquote und verminderte sich beständig bis heute (2019: 29,2 Prozent). Ein extremer, regionaler Unterschied ist weiterhin zwischen den südlichen

⁶⁵ „Die Jugendarbeitslosigkeit wird berechnet, indem die Zahl der arbeitslosen Personen im Alter von 15 bis 24 Jahren durch die Gesamtheit der Erwerbspersonen derselben Altersgruppe dividiert wird. Der Indikator bezieht sich auf die EU-Arbeitskräfteerhebung“ (EUROSTAT, 2018a).

⁶⁶ Zunächst wurden die Jugendlichen im Alter zwischen 15 und 24 Jahren berücksichtigt. Inzwischen reicht die Spanne in der Statistik von 15 bis 34 Jahren (vgl. EUROSTAT, 2020b)

und nördlichen Regionen Italiens zu beobachten: In den Inselregionen (Sardinien und Sizilien) lag die Jugendarbeitslosenquote im Jahr 2019 bei 49,7 Prozent, während sie im Nordwesten Italiens (u. a. Piemont und Lombardei) 20,9 Prozent betrug (vgl. EUROSTAT, 2020c). Eine ähnliche Entwicklung ist auch unter den NEET (von 15 bis 34 Jahren) zu beobachten, wobei das Jahr 2014 den Wendepunkt darstellte: Nach einem fortwährenden Anstieg bis 2014 gibt es seitdem zunehmend weniger Jugendliche in dieser Gruppe (27,4 Prozent im Jahr 2014; 23,8 Prozent im Jahr 2019) (vgl. EUROSTAT, 2020b), mit regional stark unterschiedlichen Prozentzahlen: Von 10,9 Prozent in Südtirol bis zu 40,8 Prozent in Sizilien (vgl. ISTAT, 2020e). Innerhalb dieses Kontexts erweist sich die strategische Bedeutung der Berufsausbildung bzw. des *Dualen Systems* für den Arbeitseinstieg der Jugendlichen als evident (vgl. Kap. 3.2.2.1).

Die Rolle der beruflichen Bildung spielt in Italien, wie im Kapitel 3.2.2 verdeutlicht wird, eine andere Rolle als in Deutschland. Jedoch beobachtet man spätestens seit der letzten Jahrhundertwende ein steigendes Interesse an beruflicher Bildung sowohl von Seiten der Gesetzgeber (wie die verschiedenen Reformen der Lehre von 2003 bis heute zeigen) als auch unter den Jugendlichen. Neben einem generellen Anstieg der Schülerpräsenz im Bereich der beruflichen Bildung (von knapp 202.000 im Schuljahr 2011/2012 auf über 315.000 im Schuljahr 2016/2017) beobachtet man einen Rückgang seit dem Schuljahr 2013/2014 (INAPP, 2019b). Allerdings bleibt die berufliche Bildung innerhalb des Bildungs panoramas der Sekundarstufe II mit der niedrigsten Schüleranzahl: Gymnasium (49,8 Prozent), sog. technisches Gymnasium (31,5 Prozent) und Berufsschule bzw. Ausbildung (18,7 Prozent). Im Schuljahr 2019/2020 haben sich 490.992 Personen für eine berufliche Bildung entschieden (die Zahl ging um mehr als 22.000 Personen im Vergleich zum Vorjahr zurück, vgl. MIUR, 2018). Dagegen knapp 2,2 Mio. Jugendliche besuchten eine allgemeinbildende Schule. Die Kluft zwischen den Bereichen der allgemeinen Bildung (*Diploma di maturità*) und der beruflichen Bildung bleibt also immer noch erheblich (vgl. MIUR, 2019c)⁶⁷. Das Interesse der Jugendlichen an einem Studium bleibt in der Zeit relativ konstant, mit einer leichten Rückgangstendenz: Im Vergleich zum Jahrhundertwechsel haben sich die neuen Immatrikulationen an den Universitäten bzw. Hochschulen reduziert (1999/2000: 278.379; 2017/2018: 265.786). Nach dem Spitzenjahr 2003/2004 (338.036) ist die Anzahl zurückgegangen, ein Trend, der sich erst 2013/2014 umkehrte (vgl. MIUR,

⁶⁷ Allerdings gibt der letzte Bericht von INAPP (2019b) über den Stand der beruflichen Bildung andere Zahlen an (315.704). Ein weiterer Beweis, wie der Bereich der beruflichen Bildung hinsichtlich der Daten immer wieder durch Ungenauigkeit charakterisiert ist.

2019b). Dagegen kann man im akademischen Bereich einen großen Zuwachs in Bezug auf die Anzahl der Hochschulabsolventen beobachten, die sich im Zeitraum zwischen 2000 und 2017 fast verdoppelt hat (von 152.341 zu 317.792) (vgl. ebd.). Wenn man die Situation der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt betrachtet, stellt man allerdings fest, dass das Miss-Match bzw. das Phänomen der Überqualifizierung sehr stark präsent ist. Betriebe mit niedrigen Innovationsfaktoren (die Mehrheit davon in der Landwirtschaft) haben Schwierigkeiten darin, dem Bildungsgrad der Absolventen angemessene Tätigkeiten anzubieten, mit der Folge einer verbreiteten und praktisch konsolidierten unangemessenen Einstufung im Arbeitsbereich für Hochschulabsolventen (vgl. ISTAT, 2018: 19ff).

Im Bildungsbereich hat das Thema Schul- bzw. Ausbildungsabbruch mehr und mehr an Bedeutung gewonnen. Laut einer umstrittenen Studie (vgl. Tuttoscuola, 2018) haben in Italien seit 1995 ca. 3,5 Mio. Jugendliche keinen Abschluss erreicht, mit enormen sozialen und ökonomischen Kosten für das ganze Land. Zwischen 2013 und 2017 sind mehr als 24 Prozent der Jugendlichen „abhandengekommen“; die Quote ergibt sich aus dem Unterschied zwischen der Differenz der Jugendlichen, die sich im Jahr 2013 zum ersten Mal in einer Schule angemeldet haben und derjenigen, die 2017 einen Abschluss erlangt haben. Wenn man die einzelnen Schularten betrachtet, ergeben sich folgende Daten: 17,7 Prozent bei Gymnasiasten; 27,3 Prozent bei Schülern der sog. technischen Gymnasien; 32,1 Prozent bei Berufsschülern.

Andere Zahlen, die sicherlich nicht zu unterschätzen, jedoch weniger dramatisch sind, werden vom italienischen Bildungsministerium verbreitet. Auch in diesem Fall betrifft das Phänomen alle Schulzweige, und die berufliche Bildung ist besonders stark betroffen. Die durchschnittliche Abbruchquote beträgt im Jahr 2017 für die Schule ab der 9. Klasse bis hin zum Abitur 4,3 Prozent. Demgegenüber ist der Sektor der beruflichen Bildung mit einer durchschnittlichen Abbruchquote von 9,5 Prozent⁶⁸ sozusagen das schwarze Schaf. Das Phänomen betrifft junge Ausländer besonders stark, besonders diejenigen, die im Ausland geboren sind. Und in Bezug auf das Alter betrifft es besonders diejenigen Einheimischen oder Migranten, die über 19 Jahre alt sind, also die Zeit der Schul- und Ausbildungspflicht

⁶⁸ Wie in Fußnote 67 angemerkt, zeigt sich erneut eine Ungenauigkeit bezüglich der Zahlen hinsichtlich der beruflichen Bildung: „L’elevata uscita dal percorso scolastico degli alunni iscritti agli istituti professionali potrebbe tuttavia rivelarsi meno consistente, ove si consideri che una parte (più o meno cospicua a seconda delle varie realtà territoriali) potrebbe essere transitata nel sistema regionale di istruzione e formazione professionale senza averne dato comunicazione alla scuola“ (MIUR, 2018: 36). Übersetzung des Verfassers: “Es besteht die Möglichkeit, dass die Zahl der Abbrüche im Berufsschulbereich tatsächlich niedriger ist, wenn man bedenkt, dass ein Teil der Schüler (je nach Region mehr oder weniger) zu einem regionalen Berufsbildungsbereich übergewechselt sein könnte, ohne die zuvor besuchte Schule darüber zu informieren“.

überschritten haben. Geografisch weisen die Abbrüche Homogenität auf, jedoch sind die Südregionen diejenigen mit den höheren Werten⁶⁹ (vgl. MIUR, 2019c).

Tabelle 3: Ein Vergleich sozio-ökonomischer Rahmenbedingungen zwischen Deutschland und Italien im Jahr 2012 und im Jahr 2019

	Deutschland		Italien	
	2012	2019	2012	2019
Bevölkerung (in Mio.)	80,33	83,09	59,39	60,36
Geburtenbilanz (*)	-196.838	-167.351 (**)	-78.600	-212.000
BIP (in Milliarden Euro)	2,745	3,435	1,863	1,723
Bruttoschuldenstand des Staates in % des BIP	--	59,2	--	136,2
Betriebe < 10 Beschäftigte	--	5.646.198 (***)	--	4.180.761 (**)
Betriebe > 250 Beschäftigte	--	186.339 (***)	--	4.017 (**)
Erwerbslosenquote 15-75 Jahre (in %)	5,5	3,2	10,7	10,0
Jugendarbeitslosenquote 15-24 Jahre (in %)	8,0	5,3	35,3	29,2
NEET 15-34 Jahre (in %)	10,9	9,3	24,8	23,8
Studierende	2.449.408	2.897.336	1.731.001	1.721.790
Schüler in beruflicher Bildung (Neue Anmeldungen)	--	715.857	--	99.331
- davon Auszubildende (Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge)	551.258	525.081	3.287	5.915 (***)

(*) Überschuss der Geborenen (+) bzw. Verstorbenen (-)

(**) Das aktuellste Datum bezieht sich auf das Jahr 2018

(***) Das aktuellste Datum bezieht sich auf das Jahr 2017

Quelle: Eigene Darstellung, basierend auf Daten von: www.bmbf.de; www.bundesfinanzministerium.de; www.eurostat.com; www.istat.it; www.destatis.de; www.miur.it;

⁶⁹ Grund dafür mag eventuell sein, dass Berufsschulen zu den Hauptadressen für junge Migranten zählen und dass in dieser Gruppe besonders viele Abbrüche zu beobachten sind. Das lässt sich zwar in manchen Regionen bestätigen (wie z. B. Lombardei oder Toskana, wo sowohl die Prozentzahlen der Migranten als auch die Schulabbruchquoten sehr hoch sind; oder umgekehrt für die Basilikata). Dagegen bestätigen andere Regionen wie Kampanien, Sizilien und Sardinien die Zahlen nicht: Dort gibt es bei einer niedrigen Quote an Migranten eine hohe Prozentzahl von Schulabbrüchen.

3.2 Merkmale des Ausbildungssystems (Endogene Einflussfaktoren)

Ende der 60er Jahre wurden die Rahmenbedingungen für die Organisation des Berufsbildungssystems in Deutschland und Italien geschaffen. Das deutsche Berufsbildungsgesetz (1969) definierte den Legitimationsstartpunkt⁷⁰ für das später weltweit bekannte *Duale System* der Berufsausbildung (vgl. Greinert, 2006: 504; Spöttl, 2016: 111). Durch das Gesetz wollte der Staat die Struktur des Systems regeln und bundesweit einheitlich gestalten, aber auch Einfluss auf diesen Bildungsbereich ausüben, der sich seit Jahrhunderten in den Händen der Wirtschaft befand⁷¹. Fast zeitgleich konsolidierte in Italien die Gründung der Regionen (1970) bzw. der Übergang der Zuständigkeit für die berufliche Bildung an die Regionen (1972) den politischen Willen für eine stärker strukturierte Organisation der beruflichen Bildung⁷².

Allerdings erst im Jahr 1978 wurde die berufliche Bildung gesetzlich⁷³ als zweiter Weg parallel zur Allgemeinbildung anerkannt (vgl. Tognon, 2002: 731; Varesi, 2001: 273ff).

Die Reformen des Berufsbildungssystems wurden ab dem Jahrhundertwechsel von italienischen Gesetzgebern mit Regelmäßigkeit als strategischer Faktor festgelegt,

⁷⁰ Greinert (1993; 2006) und Spöttl (2016) weisen auch auf andere zentrale Etappen hin, die vor diesem Gesetz starken Einfluss auf die Entstehung und zukünftige Entwicklung des *Dualen Systems* hatten, von der Proklamierung der Gewerbefreiheit der Stein-Hardenbergschen Reform in Preußen (1810/11) über das Handwerkerschutzgesetz (1897), den kleinen (1908) bzw. großen (1935) Befähigungsnachweis und die Handwerksordnung (1953), durch die die freie Wirtschaft ihren Einfluss auf die Organisation des *Dualen Systems* bis heute wesentlich definiert hat.

⁷¹ Es gibt jedoch unterschiedliche Meinungen, ob die Dinge sich tatsächlich so abgespielt haben: Hat der Staat (vgl. Spöttl, 2016) oder die freie Wirtschaft (vgl. Greinert, 2006) das letzte Wort, wenn es um das *Duale System* geht?

⁷² Von der Nachkriegszeit bis in die 70er Jahre basierte die Regelung der beruflichen Bildung auf einer Sondermaßnahme, die als Ziel eher die Überwindung der dramatischen Nachkriegssituation bezüglich der Arbeitslosigkeit als die Strukturierung eines berufsbildenden Systems hatte (vgl. CENSIS, 1972: 16ff; Neri, 1974: 44). Wirft man einen Blick in die Vergangenheit der Berufsschulen, so zeigt sich deutlich, dass bereits der erste Schritt für die Organisation und den Aufbau des Berufsbildungsbereiches ungezielt war. Während der ersten Jahrzehnte nach dem Zweiten Weltkrieg war die Hauptaufgabe der beruflichen Bildung weniger die fachliche Schulung von Jugendlichen, sondern eher die Verzögerung ihres Eintritts in den Arbeitsmarkt, der stark von Arbeitslosigkeit geprägt war. Weder der Bedarf von Seiten der Produktion noch die Eingliederung von jungen Leuten in den Arbeitsmarkt war die treibende Kraft für die Entstehung der beruflichen Bildung (vgl. CENSIS, 1972: 24). Die Berufsschule war zwar bereits ab der Nachkriegszeit politisch erwünscht, hatte aber keine klare Perspektive hinsichtlich ihrer Rolle im Bildungs Panorama. Die Anfangsphase der beruflichen Ausbildung zeigte einen politisch-institutionellen Mangel an Interesse in diesem Bereich (vgl. CENSIS, 1972; Ricuperati, 2015); die Fachliteratur bietet aber verschiedene Meinungen, denen zufolge z. B. die Handlungen des Staats in der Nachkriegszeit als angemessen und bedeutend eingeschätzt werden (vgl. Hazon, 1991). Jahrzehntlang wurde die Aufgabe der beruflichen Bildungsinstitutionen nicht darin gesehen, als bildende Einrichtungen zu fungieren, sondern eher darin, als Auffangbehälter für diejenigen zu dienen, die eine andere Schule verlassen hatten oder durchgefallen waren, oder die als nicht begabt kategorisiert wurden (vgl. D'Amico, 2015; Genovesi, 2004; Ricuperati, 2015; Santoni Rugiu, 1995). Die Folge davon ist, dass trotz einer andauernden und geschätzten Präsenz seit Ende der 50er Jahre im institutionellen Rahmen die strategische Rolle der beruflichen Bildung bis heute bestritten wird und ihre gesellschaftliche Wahrnehmung in Italien gering ist.

⁷³ Das Gesetz 845/1978 trennte die *Istruzione professionale* als staatliche Zuständigkeit von der *Formazione professionale* als regionale Zuständigkeit. Es entstand z. T. eine Verdoppelung der beruflichen Bildungswege (vgl. Tacconi, 2015).

besonders im Angesicht einer negativen Wirtschaftssituation. Die schwierige Wirtschaftslage, unter der besonders die südlichen EU-Länder litten, machte das Thema der Förderung der beruflichen Bildung bzw. des *Dualen Systems* nach deutschem Vorbild in Italien politisch aktuell. Bis heute folgen Deutschland und Italien zwei unterschiedlichen Wegen für die berufliche Qualifikation des Nachwuchses. Trotz des Interesses Italiens am *Dualen System* bleibt die italienische Organisation der Lehre fest im nationalen System verankert. Obgleich einheitlicher Durchführungsstrategien bestehen unterschiedliche Steuerungsmodelle, was für die gesellschaftliche Anerkennung des Berufsbildungsbereichs eine Rolle spielt. Dazu kommt bei den zwei Ländern eine ganz unterschiedliche Art der Involvierung und Rollenverteilung der Akteure.

3.2.1 Deutschland

3.2.1.1 Organisation und Zahlen des Dualen Systems der beruflichen Bildung

Um eine Lehre beginnen zu können, müssen zwei Bedingungen erfüllt sein: Die Schule muss abgeschlossen sein, und der Interessent muss eine Stelle als Auszubildender bei einem Ausbildungsbetrieb vorweisen (d. h. einen Ausbildungsvertrag⁷⁴ unterschreiben). Jugendliche bewerben sich selbst bei Ausbildungsbetrieben, die dann je nach Bedarf und Interesse die geeigneten Kandidaten aussuchen. Mit einem Ausbildungsvertrag kann sich nun der Jugendliche an der passenden Berufsschule anmelden. Am Ende der Ausbildung sind die Berufskammern, in der Regel die zuständige Industrie- und Handelskammer und die Handwerkskammer, zuständig für die Organisation der praktischen Abschlussprüfung⁷⁵, bei der Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter plus ein Berufsschullehrer anwesend sind, sowie für die Erstellung des Abschlusszertifikats (vgl. Hippach-Schneider/Huisman, 2017). An der Berufsschule werden durch „eigenständige abschließende fachbezogene Prüfungen“ die in der Berufsschule erworbenen Kompetenzen getestet, die in einem zusätzlichen Zeugnis dokumentiert werden, und „die Ergebnisse gehen nicht unmittelbar in das nach BBiG und HwO erteilte (betriebliche) Abschluss- bzw. Ausbildungszeugnis ein“ (Spöttl, 2016: 90).

⁷⁴ Der Ausbildungsvertrag beinhaltet: Ziele und Struktur der Ausbildung; Lernort (wenn er ein anderer ist als der vertragliche Ausbildungsbetrieb und die Berufsschule); Dauer des Vertrags (inkl. Urlaubstage und Probezeit); Gehalt als Auszubildender; Pflichten und Rechte der Auszubildenden und des Ausbildungsbetriebs (vgl. Spöttl, 2016).

⁷⁵ Es wird diesbezüglich kritisiert, dass bei der Abschlussprüfung „nicht der Lernerfolg und/oder Lernfortschritt, sondern die in der Prüfung erbrachten konkreten berufsbezogenen Leistungen der Prüfungsteilnehmer“ gemessen werden (Spöttl, 2016: 87). Eine Tatsache, die aber auch in vielen anderen Prüfungssituationen außerhalb der beruflichen Bildung zu finden ist.

Die Struktur der Betriebe in Deutschland weist eine große Anzahl an KMU auf. Allerdings beschäftigen Betriebe ab 250 Mitarbeitern knapp 39 Prozent der gesamten Fachkräfte. Auch in dem Bereich der Ausbildung spielen Großbetriebe eine immer wichtigere Rolle, nicht ohne weitreichende Folgen besonders für die handwerklichen KMU. Seit 2009 geht die Zahl der Ausbildungsbetriebe zurück: zwischen 2009 und 2018 ist ein Minus von ca. 54.000 Betrieben zu verzeichnen (heute bilden weniger als ein Fünftel der Betriebe aus). Dieser Rückgang besteht jedoch, in absoluten Zahlen, ausschließlich bei den Kleinstbetrieben⁷⁶ (1 bis 9 Beschäftigte), während eine Zunahme der Ausbildungsbetriebe in den Betriebsgrößenklassen ab 10 bis 250 und mehr Beschäftigten zu erkennen ist; da die Anzahl der Betriebe jedoch stärker zugenommen hat als die Anzahl der Ausbildungsbetriebe in allen Betriebsgrößenklassen, ergibt sich eine insgesamt negative Tendenz. Berücksichtigt man die Ausbildungsbetriebe nach den jeweiligen Betriebsgrößen, so ist die Präsenz der Großbetriebe (250 und mehr Beschäftigte) am stärksten (81,3 Prozent) und die der Kleinstbetriebe (1-9 Beschäftigte) am geringsten (11,2 Prozent) (vgl. BMBF, 2020a: 28f). Auszubildende verteilen sich in folgender Proportion auf die Betriebe: KMU (71,2 Prozent) und Großbetriebe (28,8 Prozent) (vgl. BIBB, 2019a). Zu bemerken ist, dass sich unter Betrieben bis 9 Beschäftigten sowohl die Anzahl der Ausbildungsbetriebe (BMBF, 2020a) verringert als auch die Anzahl der eingestellten Auszubildenden (vgl. BIBB, 2019a). Der Anteil an unbesetzten Stellen nach Betriebsgröße liegt bei Kleinstbetrieben deutlich höher als bei Großbetrieben (54 Prozent gegenüber 27 Prozent). Diesbezüglich spielt die Übernahmequote eine Rolle, die mit der Größe des Betriebs wächst (bei Kleinstbetrieben bis 9 Beschäftigten: 57 Prozent; bei Großbetrieben mit über 500 Beschäftigten: 84 Prozent) (vgl. BMBF, 2020a: 58ff).

Die Anzahl der Ausbildungsberufe ändert sich jährlich, mit einer sinkenden Tendenz, bzw. mit der Tendenz, ähnliche Ausbildungsberufe zu einem Profil zusammenzulegen: Anfang der 70er Jahre gab es über 600 Ausbildungsberufe, heute sind es 326 (vgl. BIBB, 2019c). Die Ausbildungsdauer schwankt zwischen einem Minimum von zwei bis zu einem Maximum von dreieinhalb Jahren. Sie kann jedoch verkürzt werden, wenn man „bereits

⁷⁶ Gerade dies sind die Betriebe, für die das Duale System ursprünglich (Stichwort: Ausbildungsprivileg) als Schutz gegenüber der steigenden Präsenz der Industrie erdacht wurde (vgl. Stratmann/Schlösser, 1992). Ein Ziel des kleinen (1908) und großen (1935) Befähigungsnachweises war es, Handwerksbetriebe gegenüber der schnell anwachsenden Industrie zu sichern. Ersterer war die Meisterprüfung als Voraussetzung dafür, Lehrlinge ausbilden zu dürfen; der zweite ermöglichte es nur Meistern, selbstständig im Handwerksbereich tätig zu sein (und als Folge Lehrlinge einzustellen und auszubilden) (vgl. Bolte, 1970; Thelen, 2006). Kleine Betriebe sind viel stärker auf Auszubildende angewiesen und können es – anders als die Industrie – schwerer finanziell verkraften, wenn am Ende der Ausbildung ein Geselle, also ein ausgebildeter Jugendlicher, nicht in der Firma bleibt.

über Berufserfahrung [verfügt], Abitur gemacht [hat] oder schon Studienerfahrungen in einem vergleichbaren Fachgebiet vorweisen [kann]“. Entschieden wird dies von den zuständigen Berufskammern nach vorausgegangener Zustimmung des Ausbildungsbetriebs (vgl. Hippach-Schneider/Huismann, 2017). Jede Berufsausbildung ist durch eine Ausbildungsordnung⁷⁷ geregelt, die für das gesamte Bundesgebiet festgelegt ist, um die fachlichen Kompetenzen jeder Berufsausbildung bundesweit zu sichern. Die Rahmenlehrpläne, strukturiert nach Lernfeldern, werden von der KMK⁷⁸ in Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen beschlossen. Jedoch bleiben die Rahmenpläne relativ breit, so dass die einzelnen Länder diese nach Bedarf anpassen können. Die KMK gibt diesbezüglich unverbindliche Empfehlungen, die gesetzlich nur gültig werden, wenn sie von den einzelnen Landesparlamenten verabschiedet werden (vgl. Spöttl, 2016; Hippach-Schneider/Huismann, 2017). Neben einer bundeseinheitlichen, fachlichen Kompetenz, die von den zuständigen Kammern geprüft und zertifiziert wird, können die in der Berufsschule erworbenen Kompetenzen je nach Ländern mehr oder weniger stark voneinander abweichen.

Die Betriebe messen dem Instrument der Lehre trotz des starken Rückgangs der Auszubildenden weiterhin eine zentrale Bedeutung bei. Trotz des Sinkens der Anzahl der Auszubildenden, das aber auch z. T. mit der steigenden Tendenz zur Akademisierung (vgl. Nida-Rümelin, 2017) verbunden ist, scheint es von Seiten der Betriebe keinen bedeutenden Rückschritt bei den Anstellungszahlen während der Wirtschaftskrisen gegeben zu haben.

Abgesehen von einer leichten Zunahme neu abgeschlossener Ausbildungsverträge 2017 (+0,6 im Vergleich zum Vorjahr) und 2018 (+1,6 im Vergleich zum Vorjahr) bleibt seit 2012, mit einem Rückgang von bis heute über 25.000 (Vergleichsjahr 2005), ein negativer Trend der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zu verzeichnen. Die Zahl der Jugendlichen in vollschulischen Ausbildungen (Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesen) zeigt dagegen einen positiven Trend: im Vergleich zu 2018 ist die Anzahl der Anfänger um 3,6 Prozent gestiegen. Zwischen 2005 und 2019 hat der Bereich über +43.000 Anfänger registriert, was einer Wachstumsquote von über 30 Prozent entspricht. Im gleichen Zeitraum weist der Hochschulbereich einen bedeutenden Zuwachs auf

⁷⁷ Laut BBiG und HwO muss eine Ausbildungsordnung mindestens folgende Punkte beinhalten: genaue Berufsbezeichnung des Ausbildungsberufes; Ausbildungsdauer; Kenntnisse und Fähigkeiten, die während der Ausbildung vermittelt werden; Ausbildungsrahmenplan (sachliche und zeitliche Gliederung); Regelungen und Anforderungen der Prüfungen (vgl. Spöttl, 2016).

⁷⁸ Laut des Grundgesetzes liegt die Verantwortung im Bereich Bildung (allgemein sowie beruflich) bei den Kultus- bzw. Bildungsministerien der Länder (Kulturhoheit der Länder). Die Bildungsminister der Länder bilden das KMK, um die Einheitlichkeit der schulischen beruflichen Bildung zu gewährleisten (vgl. Spöttl, 2016).

(+39,7 Prozent, jedoch mit einem Rückgang von -0,9 Prozent zwischen 2018 und 2019), demgegenüber ein leichter Rückgang der Jugendlichen in Berufsausbildung (-1,2 Prozent) steht (vgl. BMBF, 2020a: 34). Die Tendenz, einen höheren Abschluss für bessere Arbeitschancen und -bedingungen zu erwerben (Stichwort Akademisierung bzw. „Akademisierungswahn“, vgl. Nida-Rümelin, 2017), macht sich in einer gewissen Weise auch unter den Auszubildenden bemerkbar.

Des Weiteren ist zu beobachten, dass von 2008 bis 2019 die Angebots-Nachfrage-Relation stets zugunsten des ersteren Faktors ausfiel. Jedoch ist in diesem Zeitraum gleichzeitig ein Verlust von über 57.000 Lehrstellen, knapp 81.000 weniger Lehrstellengesuche und ein Rückgang von über 91.000 Ausbildungsverträgen zu verzeichnen (vgl. BMBF, 2019: 51; BMBF, 2020a: 36). Für die weitere Entwicklung von Angebot und Nachfrage bzw. Ausbildungsverträgen am Ausbildungsmarkt wird ein Rückgang prognostiziert, diesmal jedoch mit dem Verdacht, dass die Ausbildungsstellen die Nachfrage nicht abdecken werden (vgl. BMBF, 2020a: 55f).

In den letzten zwei Jahrzehnten ist der Anteil der Auszubildenden mit einer im Vergleich zur Vergangenheit untypischen Biografie gestiegen. Bis vor 25 Jahren waren über die Hälfte der Auszubildenden Jugendliche bis 17 Jahre. Heute hat sich die Altersgrenze erhöht, so dass die größte Quote (64,2 Prozent) bei den unter 20-Jährigen liegt. Der Anteil der 17-Jährigen und Jüngeren liegt bei nur noch 26,2 Prozent, dagegen steigt die Quote der 20-Jährigen und Älteren (1993: 20,4 Prozent; 2017: 42,4 Prozent), mit einer besonders starken Wachstumsquote für die Gruppe der 24-Jährigen und Älteren (1993: 3,4 Prozent; 2017: 12,3 Prozent) (vgl. ebd.: 20f). Mit den demografischen Entwicklungen der Auszubildenden ändert sich auch deren höchster Schulabschluss. Neben einer Abnahme der Auszubildenden mit einem Hauptschulabschluss als höchstem Schulabschluss – von 33,1 Prozent (2009) auf 25 Prozent (2018) – ist einen Zuwachs der Auszubildenden mit Studienberechtigung⁷⁹, zu beobachten – von 20,4 Prozent (2009) auf 29,6 Prozent (2018) (vgl. ebd.: 50). Diese Daten entsprechen einem Re-Orientierungsbedürfnis von Studienabbrechern, ein Phänomen, das besonders bei Bachelor-Studenten (Abbruchquote: 29 Prozent) präsent und bedeutend ist. Dies hat verschiedene Initiativen auf Bundesebene mit dem Ziel der „Gewinnung von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern für die berufliche Bildung“ hervorgebracht

⁷⁹ Jedoch stieg, nach einem Rückgang der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss bis 2015 (2,8 Prozent), die Quote ab 2016 wieder an und erreichte im Jahr 2017 (3,7 Prozent) den höchsten Wert der letzten 10 Jahre. Im Jahr 2018 lag die Quote bei 3,5 Prozent (vgl. BIBB, 2020a: 50).

(vgl. BMBF, 2019: 102). Das Thema Abbruch ist auch unter Auszubildenden ein präsender Aspekt. Laut BMBF löst mehr als jeder vierte Auszubildende (26,5 Prozent) den Vertrag vorzeitig auf, mit von Beruf zu Beruf starken Unterschieden. Die am stärksten betroffen Berufe sind: Friseur (51,2 Prozent), Berufe im Hotel- und Gaststättengewerbe (vom Restaurantfachmann mit 49,8 Prozent, über Koch 49,0 Prozent, bis zur Fachkraft im Gastgewerbe mit 43,8 Prozent) oder in den Bereichen Transport (Berufskraftfahrer: 48,3 Prozent) und Reinigung (Gebäudereiniger: 48,0 Prozent). Dagegen haben kaufmännische Berufe (Fachangestellter für Medien und Informationsdienste: 3,8 Prozent) oder Verwaltungsberufe (Verwaltungsfachangestellter: 5,5 Prozent, Notarfachangestellter: 6,8 Prozent) sowie spezifische technische Produktionsberufe (Fluggerätemechaniker: 7,5 Prozent, Elektroniker für Automatisierungstechnik: 7,7 Prozent) sehr niedrige Vertragslösungsquoten (vgl. BMBF, 2020a: 75ff). Obwohl die Zahl sehr hoch ist, wird die Situation nicht als dramatisch, sondern eher als unvermeidlich und keinesfalls als Vorstufe eines Einstiegs in die NEETs Gruppe dargestellt. Laut der Analyse des BIBB finden rund 30 Prozent der Vertragsauflösungen während der Probezeit statt (vgl. BMBF, 2019: 15); und erfolgt bei der Hälfte der Vertragslösungsfälle kein Abbruch der Ausbildung, sondern die Jugendlichen verbleiben in der dualen Ausbildung; jeder Vierte bis Fünfte unter ihnen bleibt darüber hinaus beim gleichen oder ähnlichen Beruf (vgl. BMBF, 2020a: 77ff).

Die Bindung zwischen beruflicher Bildung und Studium findet mit stark zunehmender Tendenz im tertiären Bildungsbereich statt (wie z. B. das Duale Studium, Fachhochschule und Berufsakademie) (vgl. BMBF, 2020a: 30f; Hippach-Schneider/Huisman, 2017: 16ff). Sowohl unter Betrieben als auch unter Studenten finden duale Studiengänge steigende Beachtung: 2011 gab es knapp 60.000 Studierende, 2016 waren es dagegen schon 100.000. Einen ähnlich positiven Trend erlebt man bei Ausbildungsbetrieben: 2005 gab es ca. 19.000 Ausbildungsbetriebe für Dual-Studenten; 2011 waren es schon mehr als 40.000. Zuerst waren die großen Industriekonzerne die Pioniere des Dualen Studiums (wie z. B. AUDI, BMW, Bosch, Daimler, VW, Airbus usw.). Heute beteiligen sich daran zunehmend auch kleine Betriebe auch aus dem Handwerkssektor. Die Kombination theoretischer Kenntnisse und praktischer Erfahrung auf höherem Niveau wird nicht nur im technischen Arbeitsbereich, sondern auch im Bildungs- und Gesundheitswesen geschätzt (wie z. B. für Erzieher, Sozialarbeiter, Pädagogen, Pflegekräfte usw.) (vgl. BIBB, 2020a; Krone/Mill, 2014).

Die Komplementarität von durch Ausbildung erworbener Fachkompetenz Theoriebewusstsein, und dazu eine durch das Alter und die Bildungserfahrung höhere

soziale Kompetenz, stellt ein Mix dar, der von Betrieben sehr geschätzt wird (vgl. Ebbinghaus, 2016; Ebbinghaus *et al.*, 2014). Allerdings ist trotz einer formal vorgesehenen Durchlässigkeit die reale Wahrscheinlichkeit sehr gering, dass sich ein Auszubildender am Ende seiner Ausbildung als Geselle oder Meister bei einer Hochschule anmeldet bzw. daran Interesse hat (vgl. Baethge, 2010; Baethge/Solga/Wieck, 2007; Trellle, 2015).

3.2.1.2 Korporatistische Governance

Das *Duale System*, als eine von mehreren Formen der beruflichen Bildung, wird seit 1953 durch die Handwerksordnung (HwO) und ab 1969 zusätzlich durch das Berufsbildungsgesetz (BBiG) geregelt, die jeweils zum letzten Mal im Jahr 2006 und 2005 novelliert bzw. geändert wurden⁸⁰ (vgl. Rauner/Wittig, 2009b: 155f; Spöttl, 2016: 20ff). Der „föderale Staatsaufbau“ und die „korporatistische Tradition der Einbeziehung organisierter gesellschaftlicher Interessen in die politische Entscheidungsfindung“ sind Elemente, die das deutsche Berufsbildungssystem als „komplexes und hochgradig ausdifferenziertes Konglomerat verschiedener Teilsysteme“ definieren (Rauner/Wittig, 2009b: 155). Die BBiG und die HwO⁸¹ sichern durch die Regelung der Aufgaben der verschiedenen Akteure und der gesamten Systemorganisation die Qualität und die Bundeseinheitlichkeit des *Dualen Systems*. Da eine duale Ausbildung, wie ihr Name besagt, an zwei Lernorten stattfindet, nämlich in der Regel⁸² an der Berufsschule (an der ca. 30 Prozent der Ausbildungszeit stattfindet) und im Ausbildungsbetrieb⁸³ (mit ca. 70 Prozent), gibt es zwei Ebenen der Zuständigkeit: Land und Bund. Jedes Bundesland ist laut Grundgesetz für die Bildungspolitik zuständig und verantwortlich (Erstellen der Lehrpläne, Qualifizierung sowie Entlohnung des Lehrpersonals⁸⁴), also auch für die Berufsschulen, an denen der durch den Rahmenlehrplan geregelte schulische Teil der dualen Ausbildung

⁸⁰ Mit dem am 1. Januar 2020 in Kraft getretenen neuen BBiG ist neben anderen Themen erstmals eine Mindestvergütung von 515 Euro für Auszubildende vorgesehen (vgl. BMBF, 2020b).

⁸¹ Die HwO (Teil zwei) wurde mit der Verabschiedung des BBiG im Jahr 1969 an dieses Gesetz angepasst, „so daß *[sic!]* man von einer einheitlichen Rechtsregelung für alle Ausbildungsbereiche sprechen kann“ (Greinert 1993: 125).

⁸² Die Ausbildung kann zum Teil auch als überbetriebliche Ausbildung, in sog. überbetrieblichen Berufsbildungsstätten (ÜBS), stattfinden. Deren Aufgabe ist: „Die Ausbildungsfähigkeit von kleinen und mittleren sowie Kleinstbetrieben zu unterstützen, die einzelne Ausbildungsinhalte der betrieblichen Ausbildung zum Teil nicht abbilden können“ (BMBF, 2019: 115).

⁸³ Die zeitliche Aufteilung zwischen Ausbildungsbetrieb und Berufsschule kann entweder im Block stattfinden (d. h. abwechselnd ein Monat Schule und ein Monat im Betrieb) oder täglich (d. h. 1-2 Tage in der Woche in der Schule und die restlichen Tage im Betrieb) (vgl. Spöttl, 2016; Hippach-Schneider/Huismann, 2017).

⁸⁴ Die Kosten, die mit der Berufsschule als Infrastruktur und mit der Ausrüstung und Ausstattung ihrer Werkstätten verbunden sind, werden von den Kommunen übernommen (vgl. Hoeckel/Schwartz, 2010: 11).

stattfindet⁸⁵. Die betriebliche Ausbildung hingegen ist auf Bundesebene durch die Ausbildungsordnung bzw. durch den Ausbildungsrahmenplan geregelt (s. Tab. 4, auf Seite 49). Die Zuständigkeit liegt folglich beim Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), unter dessen Federführung das BBiG entstanden ist. Das BMBF bedient sich der Kompetenzen des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie (BMWi) für die Planung der einzelnen Ausbildungsordnungen, in denen der bundeseinheitliche Standard (zeitliche und inhaltliche Aspekte) jeder betrieblichen Ausbildung festgelegt wird. Unter der Aufsicht des BMBF übernimmt das im Jahr 1970 gegründete BIBB hierbei eine zentrale Rolle. Neben seiner Forschungstätigkeit im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie der Mitwirkung als Partner bei den Aufgaben des BMBF und des Statistischen Bundesamts, ist eine seiner wichtigsten Aufgaben die Entwicklung und Förderung der betrieblichen Ausbildung (d. h. der Ausbildungsordnung) (vgl. BIBB, 2015; Greinert, 1993: 117ff; Hoeckel/Schwartz, 2010: 9ff; Spöttl, 2016: 37ff).

Neben den politischen Akteuren ist das *Duale System* durch die aktive Präsenz von Sozialpartnern (i. e. Arbeitgeber und Gewerkschaft) charakterisiert. Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände beteiligen sich auf Bundes-, Landes- und lokaler Ebene an der Organisation und Steuerung des Systems (vgl. Rauner/Wittig, 2009b: 160ff). Auf Bundesebene verhandeln die Sozialpartner vertragliche Aspekte der Ausbildung, wie z. B. die Vergütung der Auszubildenden im Rahmen von Tarifverhandlungen. Vertreter der Sozialpartner sind als Experten bei der Ausarbeitung und Novellierung der Ausbildungsordnungen einbezogen, wobei sie aber auch die Initiatoren von möglichen Änderungen sein können (aufgrund von Erwartungen, die von den jeweiligen Vertretern signalisiert werden). Schließlich sind in gleicher Anzahl auch Beauftragte der Gewerkschaften, der Arbeitgeber und des Lehrpersonals der Berufsschulen Teil der Abschlussprüfungskommission, die für die Bewertung der praktischen Fähigkeiten zuständig ist und zum Teil auch die angewandte Theorie mündlich prüft⁸⁶ (vgl. BIBB, 2015; Rauner/Wittig, 2009b: 168ff).

⁸⁵ Die Kultusministerkonferenz (KMK), in der die Bildungs- und Kulturminister aller Bundesländer zusammenarbeiten, hat u. a. das Ziel, eine bundesweite Homogenität der schulischen Ausbildung zu schaffen bzw. ihre Vergleichbarkeit zu verbessern. Die Unterschiede der Länder bezüglich der schulischen Berufsbildung sind ein kritischer Aspekt des *Dualen Systems*, wie sich auch bei der empirischen Untersuchung herausstellte (vgl. IP 3; IP 5).

⁸⁶ Das Prüfungswesen repräsentiert einen „Problembereich der dualen Berufsbildung in Deutschland“ (Rauner/Wittig, 2009b: 168ff), wo eine klare Trennung zwischen Abschluss der Berufsschule (Theorie) und Abschluss der praktischen Kompetenzen von den zuständigen Stellen erkennbar ist.

Tabelle 4: Grundlegende Merkmale des Dualen Systems der Berufsbildung

Kriterium	Merkmal	
<i>Lernort</i>	Betrieb	Berufsschule
<i>Rechtsstatus</i>	Privatrechtlich	Öffentlich rechtlich
<i>Überwachungsinstanz</i>	Kammern (IHK, HWK)	Staat (Länderhoheit)
<i>Finanzierung</i>	Privatbetrieblich	Staatlich (Länderhoheit)
<i>Rechtsstatus der Auszubildenden</i>	(auszubildender) Arbeitnehmer	Schüler
<i>Curriculare bzw. didaktische Zuständigkeit</i>	Staat/Bund (Ausbildungsordnungen/ Ausbildungsrahmenpläne)	Staat/Bund (Rahmenlehrpläne) und Land (Landeslehrpläne)
<i>Vorherrschende Lernorganisation</i>	Produktive Arbeit, Unterweisung am Arbeitsplatz, Ausbildung in der Lehrwerkstatt	Fachunterricht, Lernen in berufsschulischen Fachräumen
<i>Inhaltlicher (didaktischer) Ausbildungsschwerpunkt</i>	Berufsfeld- und berufsbezogene Praxis	Berufsfeld- und berufsbezogene Theorie

Quelle: Spöttl, 2016: 39

Die Kammern sind Wirtschaftsverbände; sie haben eine Rolle als Interessenvertreter und sind zugleich Körperschaften des öffentlichen Rechts, folglich mit gesetzlich definierten Aufgaben (vgl. Greinert, 1993: 127f). Auf lokaler Ebene stellen die nach Wirtschaftsbereichen zuständigen Kammern⁸⁷ die agierende Instanz des *Dualen Systems* dar; ihre Aufgabenpalette ist sehr vielschichtig und geht von Beratung (für Betriebe und Auszubildende hinsichtlich Streitigkeiten, aber auch hinsichtlich der Ausstattung für zukünftige Ausbildungsbetriebe) bis zu Verwaltung (Registrierung der Lehrverträge und Organisation der Zwischen- und Abschlussprüfung) und Qualitätskontrolle (Prüfung der Eignung der Ausbildungsbetriebe, nämlich die Ausbildungsbefähigung) (vgl. BIBB, 2015). Auch für die Gewerkschaften ist die Lokalebene diejenige, auf der sie am häufigsten konkret handeln. Durch ihre Präsenz in Betrieben (Jugendvertretung und Betriebsrat) können sie die Qualität der betrieblichen Ausbildung kontrollieren; z. B. achten sie darauf, dass die Ausbildung nicht zu betriebsspezifisch abläuft, sondern dass die komplette Breite der Ausbildungsinhalte abgedeckt wird. Zudem ist die Bedeutung der Gewerkschaften auf

⁸⁷ D. h. die Industrie- und Handelskammern, die Handwerkskammern, die Landwirtschaftskammern und die Kammern der freien Berufe (wie z. B. Ärztekammern) (vgl. BIBB, 2015: 15).

Bundesebene für die Festlegung der Inhalte bei Kollektivverträgen für die Ausbildung enorm hoch⁸⁸ (vgl. Spöttl, 2016).

Das aktive und zweckgerichtete Interesse der Wirtschaft am *Dualen System* ist zweifellos der Motor des Systems. Sein reibungsloser Ablauf hängt jedoch von anderen Faktoren ab, wie z. B. von der Kooperation der einzelnen Akteure⁸⁹. Deren Präsenz gewährleistet ein Gleichgewicht zwischen den Interessen der Arbeitgeber und der Arbeitnehmerseite (also der Auszubildenden). Zentral ist außerdem die eindeutige Definition der Aufgaben der jeweils involvierten Einrichtungen, was zum Teil gesetzlich geregelt ist. Da feststeht, dass die Kosten der schulischen Ausbildung in Deutschland von der öffentlichen Hand übernommen werden und dass die Betriebe die Kosten der betrieblichen Ausbildung bestreiten⁹⁰ (vgl. Ebner, 2013: 67ff), gibt es unterschiedliche Ansichten, ob die Einstellung von Auszubildenden eine Investition für die Firma ist und ob es für die Jugendlichen eine gute Entscheidung ist, eine duale Ausbildung einzuschlagen. Betriebe, besonders Kleinbetriebe und KMU, sehen im *Dualen System* einen wertvollen Weg für die Einstellung qualifizierter Fachkräfte: „Die eigene Ausbildung scheint [...] auch unter [...] erschwerten Bedingungen am Arbeitsmarkt für Betriebe nach wie vor der Königsweg zu sein, ihren Bedarf an (Nachwuchs-)Fachkräften zu sichern“ (Ebbinghaus, 2018: 27). Ausbilden wird demnach von (Ausbildungs-)Betrieben als eine Art von Investition wahrgenommen: Neben den Vorteilen, die Jugendlichen über einen langen Zeitraum als Person und Mitarbeiter kennenlernen zu können, und der Möglichkeit, die Auszubildenden für den spezifischen Bedarf des Betriebs zu spezialisieren, sehen Unternehmen in dem entsprechenden Rückgang der Rekrutierungskosten einen weiteren finanziellen Vorteil (vgl. Pfeifer/Walden, 2010; Schönfeld *et al.*, 2020; Wenzelmann/Muehleemann/Pfeifer, 2017). Gemäß einer Studie des BIBB liegen die durchschnittlichen Kosten der Personalgewinnung (dazu zählen Bewerbungsverfahren, Weiterbildung während der Einarbeitungszeit und Einarbeitungskosten) bei knapp 10.600 Euro. Dagegen werden die Kosten zur Personalgewinnung der Ausbildungsbetriebe gegenübergestellt, die indem sie ihre Absolventen einstellen können, durchschnittlich knapp

⁸⁸ Heute sind über die Hälfte der Auszubildenden durch berufsspezifische Kollektivverträge angestellt (vgl. IP 3).

⁸⁹ Trotz einer funktionierenden Steuerung im Bereich der deutschen beruflichen Bildung, die für Italien oft als Paradebeispiel genannt wird, findet man auch kritische Einschätzungen über die Effizienz und Qualität der Zusammenarbeit. Die „Steuerung aus einer Hand“, die das Schweizer Modell charakterisiert, wird als *Best-Practice* für das komplexe Steuerungssystem Deutschlands herangezogen (vgl. Rauner/Wittig, 2009a).

⁹⁰ Wie z. B. das Gehalt der Ausbilder, die Aufwandsentschädigung für die Auszubildenden (gerechnet für die komplette Ausbildungszeit, also während ihrer Zeit sowohl im Betrieb als auch in der Schule), eventuelle strukturelle Anpassungen, um die Ausbildung zu ermöglichen usw.

1.000 Euro bei der Personalgewinnung (Gesamtkosten ca. 9.700 Euro) einsparen können. Besonders deutlich wird dieser Unterschied im Vergleich der Betriebsgrößenklassen von 1 bis 9 Beschäftigten und 10 bis 49 Beschäftigten, die jeweils eine Ersparnis von ca. 2.300 Euro und ca. 3.800 Euro zu Gunsten der Ausbildungsbetriebe vorweisen können. Darüber hinaus bleiben für Ausbildungsbetriebe die durchschnittlichen Netto-Kosten auf Grund der Erträge durch „produktive Leistungen“ der Auszubildenden relativ niedrig: Bruttokosten pro Auszubildenden liegen bei ca. 20.800 Euro, dazu leistet jeder Auszubildende durchschnittlich einen jährlichen Ertrag im Wert von über 14.300 Euro. Das bedeutet, dass die Netto-Kosten eines Auszubildenden für einen Betrieb pro Jahr bei ca. 6.400 Euro liegen⁹¹ (vgl. Schönfeld *et al.*, 2020: 2ff). Trotz eines in absoluten Zahlen zu verzeichnenden Rückgangs der Einstellungen von Auszubildenden⁹², ist im Zeitraum von 2007 bis 2019 aufgrund des Mangels an Fachkräften und Auszubildenden eine positive Angebots-Nachfrage-Relation festzustellen (vgl. BMBF, 2019); für 2020 wurde jedoch ein Wechsel in negativer Richtung prognostiziert (vgl. BMBF, 2020a).

Unter den Auszubildenden steigt die Zahl derjenigen, die sich für eine Ausbildung in der Industrie anstatt in einem Handwerksunternehmen entscheiden, deutlich an: „Höhere körperliche Arbeitsanforderung“, „unattraktive Ausbildungsvergütung“ und potenziell schlechtere „Rahmenbedingungen“ zählen zu den Hauptgründen für diese Wende (vgl. Harten/Böhme, 2019). Das große Interesse der Jugendlichen gegenüber einer Ausbildung in der Industrie (vgl. IP 1) bringt diese in die Position, sich aus den zahlreichen Bewerbern die am besten Qualifizierten auswählen zu können. Jedoch birgt dieser Sektor, nach der ersten Euphorie über die Einstellung, nach der Ausbildung das Risiko einer gewissen Frustration der jungen Mitarbeiter gegenüber der Routine z. B. der Tätigkeiten am Band⁹³ (vgl. IP, 1; IP 8).

⁹¹ Je nach Betriebsgröße bzw. Ausbildungsbereich sind große Unterschiede zwischen Brutto bzw. Nettokosten zu erkennen: KMU haben Bruttokosten in Höhe von ca. 19.400 Euro (Nettokosten: ca. 6.200 Euro), während bei Betrieben mit 500 Beschäftigten und mehr die Kosten bei knapp 25.000 Euro (Nettokosten: ca. 11.600 Euro) liegen. Eine große Differenz ist dazu zwischen dem Handwerk (mit Bruttokosten in Höhe von knapp 18.000 und Nettokosten von ca. 5.500 Euro) und dem öffentlichen Dienst (Bruttokosten: über 25.000 Euro; Nettokosten: knapp 11.000 Euro) auszumachen (vgl. Schönfeld *et al.*, 2020: 4ff).

⁹² Der Hauptgrund für den Rückgang der Einstellungen wird oftmals mit einer Ersparnis von Kostenfaktoren verbunden, ist jedoch vielmehr darin begründet, dass keine Notwendigkeit besteht, Auszubildende einzustellen (vgl. Mohr/Troltsch/Gerhards, 2015).

⁹³ Die AUDI Akademie bietet für Mitarbeiter, aber auch für Führungskräfte, verschiedene interne Weiterbildungsmöglichkeiten und damit die Möglichkeit, sich professionell zu entwickeln: neue Aufgaben, neue Herausforderungen, neue Abteilungen. Die Kurse, sowohl als Präsenzunterricht (in Ingolstadt und Neckarsulm) als auch virtuell, richten sich „an die AUDI AG, sowie die Audi Group und deren Prozesspartner zu Audi-spezifischen Inhalten“. Die Palette der Angebote reicht „von der Kompetenzentwicklung in den Bereichen Fertigungstechnik und Logistik, Fahrzeugtechnik und Automatisierungstechnik, Big Data, IT und Prozesse bis hin zu Angeboten zu Führungs-, Management- und

Das *Duale System* ist ein lebendiges Wesen in kontinuierlicher Veränderung. Die steigenden Erwartungen an die Kompetenzen von Seiten der Betriebe bzw. des Produktionssystems, sowohl was die sozialen Fähigkeiten (Soft Skills) als auch die fachlichen Kompetenzen (Hard Skills) betrifft, werden durch die regelmäßige Aktualisierung, Novellierung oder Neuschaffung der Berufsausbildungen berücksichtigt. Es ist eine komplexe und mühsame Arbeit⁹⁴, die die Zusammenarbeit von mehreren Akteuren voraussetzt; allerdings gewährleistet sie die Qualität der zukünftigen Mitarbeiter (vgl. Kuppe *et al.*, 2015): Mit der Sammlung der Bedürfnisse des Arbeitsmarktes beginnt die Initiative zur Modernisierung. Diese Aufgabe kann von Sozialpartnern oder aber auch vom BIBB ausgehen. Das Wirtschaftsministerium und die Länder legen aufgrund dieser Informationen die „Eckwerte“ der Ausbildung fest und beschließen die Entstehung eines Berufsprofils. Das BIBB bereitet nun einen Entwurf der Rahmenbedingungen für die betriebliche Ausbildung vor, die von der Kultusministerkonferenz (KMK) für diese und für die schulische Ausbildung angepasst wird. Ist die Vorbereitungsphase beendet, so folgt die Erarbeitungsphase. Betriebe, Berufsschulen und Sozialpartner nehmen Stellung zur Machbarkeit des Profils und zu dessen realer Nähe zu den Arbeitsmarktbedürfnissen. Schließlich erfolgen von Bund und Ländern der Erlass mit der rechtsförmlichen Prüfung und die Veröffentlichung (vgl. Baethge, 2010; Spöttl, 2016). Von 2007 bis 2019 wurden über 161 Ausbildungen modernisiert, 16 sind neu entstanden (vgl. BIBB, 2019b). Der Novellierungsprozess wird in der Regel von Seiten der Sozialpartner angestoßen, „wenn sie Bedarf für eine Neuentwicklung oder Überarbeitung eines Berufes sehen“. Nach Festlegung der „Eckwerte“ von Seiten des zuständigen Ministeriums sind wieder die Sozialpartner involviert. In Zusammenarbeit mit dem BIBB sind sie für die Erstellung der Ausbildungsordnungen für die Ausbildungsbetriebe sowie für die Rahmenlehrpläne für die Berufsschulen zuständig. Die neue oder modernisierte Berufsausbildung ist schließlich mit der Veröffentlichung im Bundesgesetzblatt offiziell anwendbar (vgl. BIBB, 2015: 26ff). Der Erarbeitungsprozess eines Novellierungsverfahrens und bei der Schaffung neuer Ausbildungsberufe stellt ein klares Beispiel des Beteiligungsniveaus der Akteure und der mehrdimensionalen „Mit-Bestimmung“ dar, die das *Duale System* als korporatistisches Steuerungssystem prägen (s. Abb. 1).

Leadershipprogrammen, sowie zu interkulturellen Zusammenarbeitsthemen und New Work“ (AUDI Akademie, 2020).

⁹⁴ Die Vorbereitung jeder Ausbildungsordnung und jedes Rahmenplanes, die für jeden einzelnen Ausbildungsberuf notwendig sind, dauert im Durchschnitt mehr als drei Jahre (vgl. z. B. IHK-Koblenz, 2014; Kuppe *et al.*, 2015).

Abbildung 1: Beteiligte im Erarbeitungsprozess eines Novellierungsverfahrens und bei der Schaffung neuer Ausbildungsberufe



Quelle: SIHK, 2018: 5

Jedoch verweist Baethge (2010: 103) auf eine „beginnende Erosion des korporatistischen Steuerungsmodells“, die bereits seit den 80er Jahren sowohl durch den Umbruch des deutschen Sozialstaatsmodells hervorgerufen wurde als auch durch eine geänderte Herangehensweise der Betriebe, die immer weniger nach dem Prinzip der unternehmerischen Gesellschaftsverantwortung agierten, sondern immer stärker die Kostenoptimierung auch bei Auszubildenden in den Vordergrund stellten (vgl. Baethge, 2008; Baethge, 2010).

Trotz der bundesweit geltenden Rahmenbedingungen bleibt die Frage offen, ob das *Duale System* als einheitliches System verstanden werden kann. In Hinblick auf verschiedene Aspekte zeigt sich, dass innerhalb des *Dualen Systems* große Unterschiede bestehen. Das soziale „Image“ (Eberhard/Scholz/Ulrich, 2009) bzw. das „Ansehen“ (Ebner/Rohrbach-Schmidt, 2019) hat eine große Bedeutung als Kriterium für die Berufswahl. Berufsausbildungen erfahren also eine deutlich unterschiedliche soziale Anerkennung, und auch aufgrund dessen werden sie mehr oder weniger häufig von Jugendlichen ausgewählt

bzw. nicht in Betracht gezogen. Darüber hinaus ist die Ausbildungszeit durch unterschiedliche Herausforderungen charakterisiert. Angesichts der breiten Palette an Berufen, die im *Dualen System* erlernt werden können, ist der Komplexitätsgrad der Ausbildung bereichsspezifisch enorm verschieden. So erscheint die Ausbildung z. B. zum Floristen, hinsichtlich der Ausbildungsinhalte, leichter als die z. B. des Fachinformatikers (vgl. Bundesagentur für Arbeit, 2020b). Unter den 25 am häufigsten gewählten Berufsausbildungen ernten Fachinformatiker und Mechatroniker eine große Anerkennung; im Gegensatz dazu liegen die Berufe der Köche und Verkäufer am unteren Ende der Skala. Eine positive Korrelation zwischen niedrigem Ansehen und niedriger Ausbildungsplatznachfrage ist in den Branchen Verkauf und Gastronomie erkennbar, bei denen man den höchsten Anteil an unbesetzten Ausbildungsplätzen findet (vgl. BIBB, 2019a; Ebner/Rohrbach-Schmidt, 2019). Anhand der zwei Studien (vgl. Ebner/Rohrbach-Schmidt, 2019; Eberhard/Scholz/Ulrich, 2009) ist erkenntlich, dass das Ausbildungsgehalt und auch das zukünftige Gehalt als ausgebildete Fachkraft nicht das wichtigste Entscheidungskriterium darstellen, wie die Präsenz von Malern, Friseuren oder Floristen als stark nachgefragte bzw. besetzte Ausbildungsberufe zeigen. Granato *et al.* (2016) zeigen „am Beispiel zweier verwandter und dennoch unterschiedlich nachgefragter Berufe [Fachverkäufer und Kaufmann im Einzelhandel, Anm. d. Verf.]“, dass die Entscheidung über den Ausbildungsberuf auch stark von nicht-ökonomischen Aspekten beeinflusst wird: „Ob ein Beruf soziales Prestige vermittelt und zum eigenen Geschlecht passt, können Jugendliche daran erkennen, wie ihr soziales Umfeld reagieren würde, sollten sie diesen Beruf wählen. [...] Hierzu zählen Freunde, vor allem aber auch die eigene Familie“ (ebd.: 8).

Eine breite Palette an Unterschieden öffnet das *Duale System* geografisch betrachtet. Nimmt man die einzelnen Bundesländer, so erkennt man, wie stark sich die Präsenz von Auszubildenden, Ausbildungsplätzen und Ausbildungsbetrieben von Region zu Region unterscheidet (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2017; BIBB; 2019a). Berücksichtigt man die einzelnen Ausbildungen, so wird deutlich, dass in Bezug auf die Ausbildungsvergütung starke Unterschiede sowohl innerhalb der gleichen Region als auch im geografischen Vergleich erkennbar sind. Das klassische Beispiel vergleicht den Gesamtdurchschnitt der Ausbildungsvergütung als Maurer (ca. 1.159 Euro) mit dem eines Floristen (ca. 617 Euro) (vgl. Beicht, 2019), jedoch ist auch zu beachten, dass „Ausbildungsvergütungen eng an das jeweilige Lohn- und Gehaltsniveau der betreffenden Branche gekoppelt sind“ (Beicht/Walden, 2004: 23). Vergleicht man die berufsspezifischen Vergütungsdurchschnitte Ost- und Westdeutschlands, beträgt der Unterschied je nach Beruf zwischen 17 und 26

Prozent, wobei der Vergütungsdurchschnitt im Westen grundsätzlich höher ist (vgl. Beicht, 2019). Des Weiteren gibt es innerhalb des gleichen Berufs je nach Ausbildungsbetrieb und Vertragsart ebenfalls große Unterschiede: Betriebe, die nach Tarifvertrag bezahlen, bieten in der Regel höhere Gehälter als Betriebe, die sich nicht an tariflichen Vereinbarungen orientieren⁹⁵. Beispielsweise beträgt das Tarifvertragsgehalt für auszubildende Mechatroniker um die 900 Euro. Dies entspricht dem Gehalt eines Auszubildenden der AUDI AG, die KMU und Handwerker zahlen hingegen nur ca. 650 Euro monatlich (vgl. IP 3).

3.2.1.3 Die Selektivität des Bildungssystems

Eine berufliche Ausbildung erfolgt als Auszubildender im *Dualen System* oder als Vollzeitschüler in Berufsschulen (Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesen). Es gibt dazu noch eine dritte Säule im Berufsbildungssektor: den Übergangsbereich⁹⁶ (vgl. Baethge, 2017; BMBF, 2020a: 24ff). Der Begriff „ist ein Sammelbegriff für eine Vielzahl berufsvorbereitender Maßnahmen für Jugendliche, die nach Verlassen der Schule keinen Ausbildungsplatz finden“ (Baethge, 2017a: 3), und „bis zur Aufnahme einer regulären Berufsausbildung“ (Beicht, 2009: 1) Unterstützung bedürfen. Nun fallen angesichts des Übergangsbereichs diejenigen aus dem *Dualen System*, die zwar am System Interesse hätten, jedoch nicht die ausreichende Bildungsreife⁹⁷ vorweisen können, weshalb die Betriebe für sie keine Lehrverträge abschließen wollen.

Die Maßnahmen, die in der Regel bis zu einem Jahr dauern, richten sich insbesondere an „lernbeeinträchtigte sowie sozial benachteiligte Jugendliche“ ohne Schulabschluss oder bestenfalls mit Hauptschulabschluss (ebd.: 2). Allerdings landen auch Jugendliche mit mittlerem Abschluss und Fach- oder Hochschulreife im Übergangsbereich (vgl. Solga/Menze, 2013). Im Schuljahr 2015/16 nahmen ca. 5 Prozent der Jugendlichen, die an einer dualen Ausbildung interessiert waren, an diesen Maßnahmen⁹⁸ teil. Davon haben ca. 20 Prozent nicht die gesamte Dauer der Maßnahme absolviert (vgl. Bayerisches Landesamt für

⁹⁵ Beicht/Walden (2004: 23) stellen jedoch fest, dass sich „[v]iele Betriebe ohne Tarifbindung [...] an den tariflich vereinbarten Vergütungen orientieren“.

⁹⁶ Oft wird auch der Begriff *Übergangssystem* verwendet, obwohl aufgrund der Uneinheitlichkeit der Angebote „kaum von einem System gesprochen werden kann“ (Baethge, 2017: 3), da die Aktivitäten „von Träger zu Träger unterschiedlich und für Unternehmen wenig transparent [sind]“ (Euler, 2009: 4).

⁹⁷ Die Unklarheit des Begriffs sorgt für permanente (und ungelöste) Diskussionen (vgl. Beicht, 2009: 13).

⁹⁸ In Ingolstadt bieten Einrichtungen wie die Deutsche Angestellten-Akademie GmbH (2021) entsprechende Angebote für einen alternativen Einstieg in eine Berufsausbildung.

Schule, 2018: 33). Unter dem allgemeinen Begriff „Maßnahmen“ vereinen sich eine Reihe von unterschiedlichen Bildungs- bzw. Unterstützungsangeboten⁹⁹, wie:

- (a) die berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB): Berufsorientierung von Jugendlichen unter 25 Jahren, die fachlich und persönlich unterstützt werden, u. a. durch Betriebspraktika;
- (b) die Einstiegsqualifizierung (EQ): ein einjähriges Betriebspraktikum, das auch für nicht berufsschulpflichtige Jugendliche offensteht und parallel am Unterricht an der Berufsschule teilnehmen;
- (c) das Berufseinstiegsjahr (BEJ): das Jahr umfasst eine theoretische und praktische Grundbildung an der Berufsschule bzw. beim Maßnahmeträger und kann als Berufsausbildungsjahr angerechnet werden;
- (d) das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ): Vorbereitung von Jugendlichen auf eine berufliche Tätigkeit oder eine Berufsausbildung. Zielgruppe sind Jugendliche ohne Abschluss der Mittelschule (vgl. ebd.: 47f).

Es handelt sich um Maßnahmen des Übergangsbereichs, deren Erfolg sehr umstritten ist. Denn solche Unterstützungsangebote bergen die Gefahr, dass sie junge, sehr heterogene Menschen in einer „sinnlosen Warteschleife“ fesseln, während die Wahrscheinlichkeit, einen regulären Ausbildungsvertrag zu bekommen, für sie sehr niedrig bleibt (vgl. Beicht, 2009). Diese Situation wird durch „soziale Schließungstendenzen“ (Baethge/Solga/Wieck, 2007: 8) verschlimmert, da Jugendliche mit oder ohne Hauptschulabschluss und/oder mit sozialen Schwierigkeiten in solchen Maßnahmen überrepräsentiert sind (vgl. ebd.; Protsch, 2014; Solga/Menze, 2013). Zwar schafft der Übergangsbereich auf der einen Seite die Integration von Jugendlichen mit niedrigem/keinem Schulabschluss, gleichzeitig erzeugt er aber ein Parallelsystem (vgl. Solga/Menze, 2013), das neben dem normalen Bildungsweg wenige Perspektiven bietet. Busemeyer (2012: 38) erklärt deshalb die Notwendigkeit von Reformen, um den Bereich „auszutrocknen, d. h. diejenigen Teile, die reine „Warteschleifen“-Funktion erfüllen, abbauen und die Teile, die sich bewährt haben, als notwendige Puffer zur Abfederung kurzfristiger Schwankungen am Stellenmarkt beibehalten“.

⁹⁹ Die Mehrheit der Jugendlichen im Übergangsbereich wählen berufsvorbereitende Maßnahmen, die von der Bundesagentur für Arbeit organisiert werden und die an bildenden Einrichtungen stattfinden; dann folgen vorbereitende Maßnahmen und Unterstützungsaktivitäten in der Schule bzw. Aktivitäten, um die Schulpflicht zu erfüllen oder einen höheren Schulabschluss zu schaffen; falls die genannten Maßnahmen wirkungslos bleiben, bekommen die Jugendlichen die Möglichkeit, ausbildungsvorbereitende Praktika in einem Betrieb zu absolvieren (vgl. Beicht, 2009: 1).

Im Jahr 2019 haben über 255.000 Jugendliche (im Jahr 2005 waren es über 417.000) an Maßnahmen des Übergangsbereichs teilgenommen. Unter den Ausbildungsplatzsuchenden (2019: über 730.000) konnten etwas weniger als zwei Drittel eine Ausbildung absolvieren (davon 25,50 Prozent als Vollzeitschüler und über 67,4 Prozent als Auszubildende). Das bedeutet, dass über 12 Prozent der Jugendlichen (2005 waren es über 21 Prozent), die eine berufliche Bildung starten wollten, im Übergangsbereich gelandet sind (vgl. BMBF, 2020a: 24ff). Der reale Nutzen und die Wirksamkeit solcher Maßnahmen sind sehr umstritten. Der Neologismus „Maßnahmenkarriere“ (Baethge/Solga/Wieck, 2007) bezieht sich auf die kritische Perspektive der Jugendlichen, die in den Übergangsbereich einsteigen: „Der erfolgreiche Abschluss einer Maßnahme stellt [...] weder eine notwendige noch eine hinreichende Bedingung für die Verbesserung der Ausbildungschancen dar“ (Solga/Menze, 2013: 9). Die sehr hohen Kosten der Maßnahmen, die häufig ohne Erfolg bleiben (d. h. am Ende der Maßnahme kann keine Ausbildung angefangen werden) und die Abwesenheit eines bundesweiten und systematischen Angebots sind langjährige Hauptkritikpunkte an diesem Bereich der beruflichen Bildung (vgl. Baethge/Solga/Wieck, 2007; Baethge, 2008; Beicht, 2009; Euler, 2009; Solga/Menze, 2013; Baethge, 2017).

Die Rolle des Übergangsbereichs als *refugium peccatorum* für „lernbeeinträchtigte sowie sozial benachteiligte“ (Beicht, 2009: 2) Jugendliche fungiert als Entlastung für das *Duale System* und spielt eine wesentliche Rolle für die niedrige Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland: „Ohne die arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Maßnahmen des Übergangssystems wäre die offene Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland wesentlich höher“ (Busemeyer, 2012: 38)¹⁰⁰. Die berufliche Bildung, als schulische Ausbildung oder als duale Ausbildung, behält ihre gute soziale Positionierung und Anerkennung, da sie, anders als in Italien, nicht die allerletzte Bildungschance darstellt: „Gegen eine Öffnung der Übergänge zur Berufsausbildung wird argumentiert, dass die besondere Qualität der dualen Berufsausbildung gefährdet sei, wenn die erste Schwelle weniger selektiv würde“ (Euler, 2009: 4).

Dennoch weist dieser Übergangsbereich seit Jahrzehnten eine nicht zu vernachlässigende Quote der Jugendlichen auf, wobei die Zahlen schwanken. Angesichts der Tatsache, dass „für Jugendliche im unteren Spektrum der Allgemeinbildung (Hauptschulabschluss) [...] Berufsbereiche der mittleren Ausbildung versperrt sind [...], d. h. vor allem die qualifizierten kaufmännischen und Verwaltungsberufe, die modernen Informations- und Medienberufe

¹⁰⁰ Busemeyer (2012: 38) argumentiert diesbezüglich, dass durch das Übergangssystem die Problematik der Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland „verdeckt“ wird.

sowie selbst einige große gewerblich-technische Berufsbereiche“ (Baethge, 2017: 3), fragen sich Solga/Menze (2009: 1) aufgrund solcher „Ausschlussmechanismen“: „Wie integrationsfähig ist das deutsche Berufsbildungssystem?“.

Die „soziale Selektivität im Bildungswesen“ zeigt sich in einer weiteren Form: Die Segmentierung des deutschen Bildungssystems verstößt nicht gegen die „Anforderungen ökonomischer Effizienz“ (Baethge, 2010: 91)¹⁰¹. Baethge (2006) definiert die Trennung zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung, und später (ebd., 2010) auch zwischen hoher Allgemeinbildung (i. e. das Gymnasium) und niedriger Allgemeinbildung (i. e. Haupt- und Realschule), mit dem Begriff „Bildungs-Schisma“. Das „Bildungs-Schisma“ meint die Existenz von zwei unterschiedlichen Organisationen der Bildung unterhalb der Hochschulebene: Die Leitidee, die Lernzieldefinition, die politische Steuerung und Aufsicht, die Finanzierung und die Organisation der Lernprozesse folgen bei der Allgemeinbildung und bei der beruflichen Bildung unterschiedliche Wege. Zudem kommt ein weiteres Merkmal hinzu, welches das „Bildungs-Schisma“ charakterisiert – nämlich die soziale Trennung. Die Spaltung der Bildungskarrieren im Alter von 10 bis 11 Jahren spiegelt eine soziale Ungleichheit wider, die später auf dem Arbeitsmarkt wiederzufinden ist (vgl. Baethge, 2017; Solga *et al.*, 2014).

Schließlich erzeugt das System der beruflichen Bildung in seiner heutigen Form weitere gegensätzliche Verluste. Parallel zu der Situation des Übergangsbereichs wird die duale Ausbildung für Leistungsstarke immer weniger attraktiv. Damit sind Jugendliche gemeint, die auf ihrem Bildungsweg „nach oben“ schauen und in der Hochschule bzw. Fachhochschule die Chancen suchen, ihre zukünftigen Karriereperspektiven zu verbessern (vgl. Ahrens/Spöttl, 2014; Thelen, 2006), oder die dem Akademisierungswahn bzw. dem Uni-Wahn-Mantra „jede/r soll studieren können“ folgen (Knauß, 2017). Dieses Phänomen nimmt seit 2006 stark zu (vgl. Nida-Rümelin, 2017). Die Tendenz (der Eltern), durch bessere und höhere Bildung den „sozialen Aufstieg für Kinder [insbesondere, Anm. d. Verf.] aus nicht akademisch vorgebildeten Schichten“ zu sichern (Drewek: 1994: 47), hat

¹⁰¹ Ein Interviewpartner (vgl. IP 51) beschreibt das deutsche Bildungssystem als sehr stark klassenorientiert (vgl. dazu auch Poole/Stevenson, 2001: 16295). Das ist, so der Interviewte, die „klassenorientierte Vereinbarung“ der Regierung Schröder mit dem deutschen Volk: Gutbezahlte Jobs für alle, aber nur durch eine Trennung der Arbeitskraft, die schon während der Schulzeit stattfinden sollte. Drewek (1994: 46f) beschreibt die enge und langjährige Verzahnung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem, wo Schulabschlüsse den „Eintritt ins Beschäftigungssystem“ im Rahmen einer „hierarchisch gestuften sozialen Klassen- und Schichtenkultur“ bestimmen. Außerdem entstehen aus Folge des Bildungsgrades der Eltern/Haushalte „unveränderte“ und „starke“ „soziale Disparitäten im Bildungsbereich“ (Bildungsbericht, 2018: 16ff).

eine langjährige Tradition, scheitert allerdings an der Klassenkultur, die das deutsche Bildungssystem fortwährend reproduziert.

3.2.1.4 Ein kritischer Blick auf das Duale System

Neben positiver Faktoren des *Dualen Systems* (u. a. ein reibungsloser Übergang in den Ausbildungsmarkt, hohe Beschäftigungsquoten und geringe Arbeitslosigkeit der Absolventen), sind auch Schattenseiten des Systems auszumachen, welche in Italien kaum bekannt sind¹⁰² und sowohl in der Fachliteratur als auch in den alltäglichen und politischen Diskussionen zu wenig berücksichtigt wurden bzw. werden. Im Hinblick auf Italiens aktuelles Interesse, das deutsche Modell (oder Teile davon) im Land einzuführen, sind diese fehlenden oder auch zu wenig kritischen Kenntnisse über das deutsche System von Nachteil.

Eine kritische Perspektive auf das *Duale System*¹⁰³ ist in Deutschland genauso alt wie das System selbst. Kurz nach seiner gesetzlichen Einführung im Jahr 1969 war das System im eigenen Land hochgradig anerkannt. Dennoch war es weit davon entfernt, ein Vorbild oder ein *Exportschlager* für andere Staaten zu sein. Die Hauptkritikpunkte waren: Schlechte Behandlung und Ausbeutung der Auszubildenden (damals Lehrlinge genannt) am Arbeitsplatz, ein Mangel an Allgemeinbildung während der Ausbildung (im Vergleich zu Frankreich oder den Niederlanden), ein Mangel an Qualität der Theorievermittlung in der Schule und eine hohe Unzufriedenheit der Betriebe über die mangelnde Vorbereitung der Auszubildenden (vgl. o.V., 1970). Diese kritischen Aspekte begleiten das System bis heute.

Bei der Einschätzung der Zukunftsfähigkeit des *Dualen Systems* gehen die Ansichten auseinander: So konstatieren verschiedene Autoren (vgl. Baethge, 2001; Geißler, 1991; Hampf/Woessmann, 2016), dass es in seiner heutigen Form nicht mehr geeignet ist, qualitativ hochwertige und langfristige Arbeitsperspektiven anzubieten, und dringend alternative Wege für die berufliche Ausbildung benötigt werden. Geißler (1991) spricht sogar von einem „Verfallsdatum des *Dualen Systems*“. Andere Autoren betrachten das

¹⁰² Ein Aspekt, der von einer in einem Transferprojekt der dualen Ausbildung in Italien involvierten BIBB-Mitarbeiterin (IP 9) bestätigt wurde.

¹⁰³ Das *Duale System* lässt sich im Hinblick auf seine Stärken und Schwächen kaum geografisch verallgemeinern. Obwohl seine Struktur in den verschiedenen Bundesländern die gleiche ist, variiert seine Verbreitung zwischen den einzelnen Ländern doch auffallend (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2017). Doch nicht nur geografisch zeigen sich große Unterschiede, sondern auch in den einzelnen Ausbildungsbranchen und in der Größe der Ausbildungsbetriebe; deshalb lässt sich kein abschließendes Urteil über mehr oder weniger Erfolg fällen (vgl. BMBF, 2020). Es muss dagegen hinterfragt werden, ob man überhaupt von *einem Dualen System* sprechen kann, wenn man die Situation der beruflichen Ausbildung in Deutschland beschreibt.

Duale System nach wie vor als Erfolgsmodell (vgl. Arnold, 1993; Ebbinghaus, 2018; OECD, 2016; Seyda/Wallossek/Zibrowius, 2017). Beide Gruppen argumentieren auf der Grundlage von Studien, welche auf den ersten Blick widersprüchlich erscheinen, doch jeweils auf verifizierte und überzeugende Ergebnisse¹⁰⁴ verweisen können.

Geißler (1991) ist davon überzeugt, dass das *Duale System* keine Zukunft mehr hat. Es hat seine innovative Funktion nach der „systematischen Industrialisierung“ (ebd.: 69) nicht mehr oder zu langsam weiterentwickelt. Die technischen, inhaltlichen und organisatorischen Veränderungen der Arbeitswelt und der Arbeitsprozesse finden darin keinen Widerhall. Ebenso berücksichtigt das System zu wenig die Forderungen der Betriebe, denn die Fähigkeiten, die bis zum heutigen Tage den Auszubildenden vermittelt werden, sind nicht mehr zeitgemäß und das System schafft es nicht mehr, passende Fachkräfte auszubilden: „Die Berufsausbildung wird tendenziell zur Vorschule der beruflichen Weiterbildung, über die [die Kompetenzen, Anm. d. Verf.] [...] durch die raschen industriellen Veränderungen [...] besser und effektiver als in einer förmlichen Ausbildung organisiert werden [können, Anm. d. Verf.]“ (ebd.: 75).

3.2.1.5 Zeit für eine Neujustierung der dualen Ausbildung?

Fakt ist, dass das System in den 90er Jahren (vgl. Baethge, 2001: 40), Mitte der 2000er Jahre (vgl. Baethge, 2008: 553ff) und auch gegenwärtig (vgl. z. B. Spöttl, 2016: 259ff) sowohl unter einem Mangel an Auszubildenden sowie an Ausbildungsbetrieben leidet. Während in Italien vorwiegend über das wirtschaftliche und (Jugend-)Beschäftigungspotential des *Dualen Systems* berichtet wird (vgl. u. a. Nicoli, 2009; ISFOL, 2011; Ballarino/Checchi, 2013; D’Arista, 2013; Trellle, 2015; ISFOL/INPS, 2016; INAP, 2017; allerdings findet man auch kritische Analysen in Ballarino (2013) und Regini (1996)), wird das duale Modell in Deutschland schon seit vielen Jahren mit kritischeren Augen betrachtet (vgl. o. V., 1970; Geißler, 1991; Kutscha, 1992; Baethge 2001; Baethge/Solga/Wieck, 2007; Thelen/Busemeyer, 2012; Beicht, 2009; Euler, 2009; Baethge, 2010; Solga/Menze, 2013; Ahrens/Spöttl, 2014; Solga *et al.*, 2014; Hampf/Wössmann, 2016; Gessler, 2017).

¹⁰⁴ Das Thema der Ergebnisvielfalt in der empirischen Soziologie ist in der wissenschaftlichen Diskussion nicht neu. So verweist Greca (1978: 256) darauf, dass Studien aus ähnlichen „Schulen“ zu ähnlichen Ergebnissen kommen, wo „jeder Autor seine Position gegenüber anderen Soziologen nicht nur mit guten Argumenten, sondern auch mit „empirischen Referenzen“ verteidigt. Der Autor erkennt also die Präsenz einer „Automatik“ zwischen „Schulen“ (i. e. „erkenntnistheoretischen Normen“) und Forschungsergebnissen: „Autoren, die unabhängig voneinander die gleichen erkenntnistheoretischen Grundlagen benutzen, [gelangen] konsequent zu deutlichen Übereinstimmungen in ihren sozialwissenschaftlichen Konzepten“ (Greca, 1978: 268).

Die Sicherstellung der Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Unternehmen in einem globalen Wirtschaftsraum und die sich damit verändernden Anforderungen an Produkt- und Herstellungsprozesse zwingen das *Duale System* immer wieder dazu, sich anzupassen¹⁰⁵, um der Nachfrage der Wirtschaft nachzukommen. Dabei geht es jedoch nicht nur um die Sicherstellung des technischen Know-hows, sondern es gilt auch, der „Zentralität des Wissens als ökonomische Ressource“ (Beck, 2007a: 70) größere Aufmerksamkeit zu schenken. Die Betriebe haben ein wachsendes Interesse daran, dass ihre Mitarbeiter neben fachlichen Qualifikationen (Hard Skills), auch über fachübergreifende Kompetenzen (Soft Skills) verfügen (vgl. Moraal *et al.*, 2009: 5ff). Dies verlangt eine stetige Anpassung des Ausbildungssystems. Dieses heute wieder aktuelle Thema ist in der Debatte über die Leistungsfähigkeit der dualen Ausbildung keineswegs neu (vgl. u. a. Kutscha, 1992): Das Phänomen der Berufsänderungen in einer „wissensbasierten Gesellschaft“ bzw. in der „Wissensgesellschaft“ wurde schon vielfach erörtert (vgl. Baethge, 2001; Baethge, 2010; Beck, 2007a). Baethge/Solga/Wieck (2007: 65 ff) verweisen auf mehrere Problematiken der Berufsbildung in ihrer Gesamtheit: Die Bedeutung der Weiterbildung – gilt sie doch schon lange als Weg für eine dauerhafte Kompetenzausstattung in einer sich verändernden Arbeitswelt (vgl. Geißler, 1991) – wird nach wie vor unterschätzt. So zeigt sich laut Baethge/Solga/Wieck (2007) ein genereller Rückgang der Teilnahme an Weiterbildungsaktivitäten, insbesondere auch von Personen mit einer Berufsausbildung. Doch genau für jene ist berufliche Weiterbildung von großer Bedeutung (vgl. Hampf/Woessmann, 2016; Hanushek/Woessmann/Zhang, 2011).

Die Spezialisierung im Rahmen einer beruflichen Ausbildung ermöglicht nach dem Abschluss der Ausbildung einen schnellen Zugang zum Arbeitsmarkt. Dies zeigt sich insbesondere im Vergleich von jungen Menschen, die eine Ausbildung absolvierten, mit jenen, die weiterhin eine Schulbildung wählten. Auf lange Sicht kehrt sich jedoch die Situation um; insbesondere in Ländern wie Deutschland, Österreich oder Dänemark, in denen die Ausbildung weit verbreitet ist und stark von den Unternehmen geprägt wird, fehlt es an der Anpassungsfähigkeit älterer Beschäftigter (im Hinblick auf Prozesse, Technologie usw.). Diese Anpassungsfähigkeit ist bei Personen mit einem allgemeinen Bildungsabschluss weitaus besser, als bei jenen, die eine berufliche Ausbildung absolviert haben (vgl. Hampf/Woessmann, 2016).

Ein ähnliches Phänomen zeigt sich bei den Verdienstmöglichkeiten: Zwar ermöglicht eine berufliche Ausbildung im Vergleich zu einem Allgemeinbildungsabschluss

¹⁰⁵ Dafür verantwortlich sind mehrere Akteure (s. Kap. 3.2.1.2).

schnellere¹⁰⁶ und zunächst auch höhere Verdienstchancen, doch auf lange Sicht kehrt sich dies um (vgl. Golsteyn/Stenberg, 2017). Darauf verweisen auch die Ergebnisse von Schmillen/Stüber (2014: 3f): Liegen die Jahresentgelte beim Berufseinstieg von Beschäftigten mit Berufsausbildung und jenen mit einem Hochschulabschluss relativ nah beieinander, so öffnet sich die Schere mit der Zunahme der Arbeitsjahre zugunsten der Hochschulabsolventen. Der Entgelt-Trend eines Beschäftigten mit Berufsausbildung folgt bis zum 42./43. Geburtsjahr (höchste Punktzahl) einer Progression. Diese ist allerdings viel flacher, als die einer Person mit Hochschulabschluss. In ähnlicher Weise zeigen Hampf/Woessmann (2016) den Einfluss von Bildung auf langfristige Arbeitsmarktchancen: Zwar schafft man durch eine Berufsausbildung einen schnelleren Einstieg in den Arbeitsmarkt, doch der Verbleib darin wird, anders als durch mehr formale Bildung, nicht auf Dauer gesichert. Eine gegenteilige Meinung vertreten Seyda/Wallossek/Zibrowius (2017: 11), die davon überzeugt sind, dass berufliche Bildung langfristige und gute Arbeitsperspektiven eröffnet und die These nach Hampf/Woessmann (2016) „einer empirischen Überprüfung nicht standhalten“ würde. Dazu wird gesagt: „Gerade mit einer Fortbildung zum Meister, Techniker oder Fachwirt stehen ihnen [den beruflich Qualifizierten, Anm. d. Verf.] gute Karriere- und Einkommensperspektiven offen“ (ebd.).

Insbesondere der Strukturwandel, d. h. die wachsende wirtschaftliche Bedeutung des Dienstleistungssektors, verschlechtert vor allem die Chancen für Beschäftigte mit einer handwerklichen Ausbildung. Haverkamp/Gelzer (2016: 10ff) verweisen auf den starken Rückgang der Arbeitskräfte im Bereich Handwerk und auf die Einkommensdynamik zu Lasten des Handwerksektors. Das (Bildungs-)Privileg, welches das *Duale System* dem Handwerkssektor ursprünglich sichern wollte, löste sich mit der Zeit auf (vgl. Stratmann/Schlösser, 1992: 23ff bzw. 78ff). Dieser Schutz gegenüber der Industrie und anderen Wirtschaftssektoren ist heutzutage verschwunden. Die Figur des Meisters, eine der zentralen Protagonisten der Ausbildung, ist schon lange nicht mehr ein Vorrecht der Handwerksbranche, denn die Industrie hat mit der Weiterbildung zum Industriemeister nachgezogen. Zudem wollen immer mehr Auszubildende ihre Ausbildung in Industriebetrieben absolvieren, da sie dort einen sichereren, besser bezahlten und stärker normierten (Arbeitszeit, Überstunden, Sozialleistungen) Arbeitsplatz vorfinden. Diejenigen, die ihre Ausbildung im Handwerksektor abschließen – diese werden immer weniger (vgl. Harten *et al.* 2018, 10ff) – wechseln am Ende der Ausbildung zunehmend

¹⁰⁶ Ein Phänomen, das auch in Italien präsent ist (vgl. Tucci, 2018).

häufiger in die Industrie. Neben einer grundsätzlich steigenden Abwanderungstendenz seit dem Jahr 2000, unterscheidet sich die Abwanderungsquote nochmals nach Bundesland, Ausbildungsberuf, höchstem Berufs- bzw. Schulabschluss, Geschlecht und nach der Größe der verlassenen Betriebe. Je kleiner ein Betrieb, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Auszubildenden diesen nach ihrem Abschluss verlassen (vgl. Haverkamp/Gelzer, 2016: 10ff).

Darüber hinaus scheint die charakteristische korporatistische Steuerungsstruktur des *Dualen Systems*, die mit vielen Hindernissen einherging (vgl. Stratmann/Schlösser, 1992), immer mehr ins Wanken zu geraten. Den Korporatismus der Nachkriegszeit, gekennzeichnet durch „hohe Wachstumsraten und den Ausbau sozialstaatlicher Institutionen“, findet man heute nicht mehr (vgl. Baethge, 2010: 106). Die involvierten Akteure bringen verschiedene, und teilweise gegensätzliche Argumente in die Steuerungsdiskussion. So soll etwa die Präsenz der Gewerkschaften im Bildungssystem sicherstellen, dass neben dem (wirtschaftlichen) Interesse der Betriebe auch die bildenden Aspekte ausreichend Berücksichtigung finden. So wie am Beispiel der Auseinandersetzung zwischen Betrieb und Berufsschule. Beide kämpfen darum, als *der* Ort für die Ausbildung anerkannt zu werden; nach Ansicht der Schule sollten Auszubildende mehr Zeit im Unterricht verbringen, die Betriebe hingegen arbeiten genau auf das Gegenteil hin (vgl. Kutscha, 1992: 151). Gessler (2017) differenziert – unter Verweis auf die historisch bedeutende Domäne¹⁰⁷ des Betriebs im *Dualen System* – zwischen drei Ebenen (*macro*, *exo* und *meso*), um die Zusammenarbeit von Berufsschule und Betrieb zu analysieren. Bis heute funktioniert diese zwar auf der „politisch-institutionellen“ Bundes- bzw. Länderebene (*macro* und *exo*), jedoch zeigen sich in der Zusammenarbeit auf der operationellen Ebene (*meso*) vielfache Mängel.

Fast vierzig Jahre nach dem oben zitierten kritischen Artikel in „Der Spiegel“ (o. V., 1970), sind die damals beschriebenen Problematiken des *Dualen Systems* immer noch aktuell, jedoch kaum zu verallgemeinern: die Präsenz von Ausbildungsbetrieben, in denen ein schlechtes Betriebsklima herrscht (vgl. o. V., 2016a), die Schwierigkeit, in manchen Branchen eine Lehrstelle zu finden (vgl. Kruthaup, 2017) und das Gefühl, ausgenutzt zu

¹⁰⁷ Die Berufsbildung mit dem Lernort Betrieb ist seit 1969 gesetzlich geregelt: Die Betriebe entscheiden, wer einen Ausbildungsplatz bekommt. Die Auszubildenden verbringen zwei Drittel ihrer Ausbildungszeit im Betrieb. Die Qualität der betrieblichen Berufsausbildung sowie das Berufsprinzip während der Ausbildung ist durch Akkreditierung des Betriebs als faktisch einziger Lernort gewährleistet. Die Kammern organisieren zwar die Abschlussprüfungen und stellen damit ein vergleichbares überbetriebliches Niveau sicher, doch die Kosten der dualen Ausbildung werden größtenteils von den Betrieben übernommen (vgl. Frommberger, 2005: 5ff; Gessler, 2017: 169).

werden (vgl. Holzki, 2018), sind die Hauptgründe, dass Auszubildende ihre Lehre abbrechen bzw. den Ausbildungsbetrieb wechseln (vgl. Öchsner, 2018). Seit 2008 zeigt sich ein Rückgang der Zahl der Ausbildungsbetriebe; dieser ist besonders spürbar bei Kleinbetrieben mit bis zu neun Beschäftigten (vgl. Mohr/Troltsch/Gerhards, 2015; BMBF, 2020a). Und dies, obwohl die duale Berufsausbildung als „lohnende Investition für die Betriebe“ (Wenzelmann *et al.*, 2009) und auch von den Betrieben selbst als der „Königsweg“ zur Ausbildung (Ebbinghaus, 2018) definiert wird.

3.2.2 Italien

3.2.2.1 Struktur und Dualismus des Berufsbildungssystems

Erst nach acht Jahren allgemeinbildender Schule (5 Grundschule + 3 Mittelschule), die für alle Kinder gleich ist und den gleichen, vom Ministerium festgelegten Lehrplan hat, entscheiden italienische Schüler (bzw. deren Eltern) über die Art der weiterführenden Schule (Sekundarstufe II). Neben der Option Gymnasium oder sog. technisches Gymnasium, die jeweils 5 Jahre dauern und mit dem Abitur¹⁰⁸ abschließen, gibt es die Möglichkeit, eine berufliche Ausbildung zu beginnen (s. Abb. 2 und Abb. 3).

¹⁰⁸ Anders als in Deutschland gibt es in Italien nur eine Art von Abitur, das, unabhängig davon, in welcher Schule es erworben wurde, in jedem Fall den Zugang zu einer Hochschule ermöglicht (vgl. Tacconi, 2015).

Abbildung 2: Schulische und berufliche Bildung in der Autonomen Provinz Bozen und in der Autonomen Provinz Trient

Bildungsrecht und Bildungspflicht (Diritto-dovere all'istruzione)	Abitur	Abitur	5jährige Vollzeitschule (Abitur)	5jährige Lehre (Abitur)	5. Schuljahr	Sekundarstufe II
			4jährige Vollzeitschule (diploma professionale)	4jährige Lehre (diploma professionale)	4. Schuljahr	
			3jährige Vollzeitschule (qualifica professionale)	3jährige Lehre (qualifica professionale)	3. Schuljahr	
					2. Schuljahr	
			Gemeinsames Berufsschuljahr		1. Schuljahr	
Schulpflicht: 10 Jahre (Obbligo scolastico)	Gymnasium	Sog. technisches Gymnasium	Berufliche Bildung (Zuständigkeit der Regionen bzw. der Autonomen Provinzen) (IeFP - Istruzione e Formazione Professionale)			Sekundarstufe I
	Mittelschule (3 Jahre)					
	Grundschule (5 Jahre)					

Quelle: Eigene Darstellung (Stand 2020)

Anmerkung: Neben einer drei- (*Qualifica professionale*) bzw. vierjährigen (*Diploma professionale*) beruflichen Ausbildung ermöglicht es der *Apprendistato di primo livello* auch, einen Abiturabschluss (*Diploma di istruzione secondaria superiore*) oder nach dem Abiturabschluss einen Fachausbildungsabschluss (*Certificato di specializzazione tecnica superiore*) zu erzielen (vgl. z. B. CEDEFOP, 2017a: 44ff).

Das Rahmengesetz N. 845 aus dem Jahr 1978 stellt nach mehreren gesetzlichen Zwischenschritten die erste rechtliche Festschreibung für die berufliche Bildung in Italien seit Verabschiedung der italienischen Verfassung dar¹⁰⁹ (1948). Die Zuständigkeit für die berufliche Bildung wurde damals vom Nationalstaat auf die Regionen zu übertragen, mit dem Ziel *eine* berufliche Bildung für Italien im Hoheitsbereich der Regionen zu organisieren; doch dieses Ziel wurde nur bedingt erreicht. Stattdessen entstand ein doppeltes System, das zum Teil bis heute besteht: Als einziger Fall in Europa ist das

¹⁰⁹ Laut Art. 117 der Verfassung sind die Regionen zuständig für die handwerklich-berufliche Ausbildung, obwohl sich die Regionen erst 1970 als politisch-geografische und damit auch legislative Einheiten konstituierten (vgl. Trellle, 2016: 35). Anmerkung: 1970 wurden die sog. Normalstatusregionen gegründet, die sich von den schon früher konstituierten Regionen durch einen Sonderstatus unterscheiden. Dazu gehört das Aostatal (1948), Friaul-Julisch Venetien (1963), Sardinien (1948), Sizilien (1948), und Trentino-Südtirol (1948) bzw. die Provinz Trient (1971) und die Provinz Bozen (1971) (vgl. D'Amico, 2015: 453ff).

Berufsbildungssystem sowohl Aufgabe des Staates (*Istruzione professionale*) als auch der Regionen (*Istruzione e Formazione Professionale*)¹¹⁰, mit unterschiedlichen berufsbildenden Einrichtungen und, bis 2001, sogar unterschiedlichen Schulabschlüssen¹¹¹ (vgl. Tacconi, 2015:23; Treelle, 2016: 35). Jedoch gibt es diese Dualität nicht in allen Regionen. Ist sie in der Emilia-Romagna präsent, fällt die berufliche Bildung in Südtirol und Trentino unter Zuständigkeit der jeweiligen Provinz (vgl. Tacconi, 2015: 217).

Abbildung 3: Schulische und berufliche Bildung in der Region Emilia-Romagna

Bildungsrecht und Bildungspflicht (Diritto-dovere all'istruzione)	Abitur	Abitur	Abitur	Nicht möglich	Nicht möglich	5. Schuljahr	Sekundarstufe II
				4jährige Vollzeitschule (diploma professionale)	4jährige Lehre (diploma professionale)	4. Schuljahr	
				3jährige Vollzeitschule (qualifica professionale)	3jährige Lehre (qualifica professionale)	3. Schuljahr	
						2. Schuljahr	
Schulpflicht: 10 Jahre (Obbligo scolastico)	Gemeinsames Berufsschuljahr					1. Schuljahr	Sekundarstufe I
	Gymnasium	Sog. technisches Gymnasium	Berufliche Bildung (Zuständigkeit des Staates) (Istituti professionali)	Berufliche Bildung (Zuständigkeit der Regionen bzw. der Autonomen Provinzen) (IeFP - Istruzione e Formazione Professionale)			
	Mittelschule (3 Jahre)						
Grundschule (5 Jahre)							

Quelle: Eigene Darstellung (Stand 2020)

Anmerkung: Neben einer drei- (*Qualifica professionale*) bzw. vierjährigen (*Diploma professionale*) beruflichen Ausbildung ermöglicht es der *Apprendistato di primo livello* auch, einen Abiturabschluss (*Diploma di istruzione secondaria superiore*) oder nach dem Abiturabschluss einen Fachausbildungsabschluss (*Certificato di specializzazione tecnica superiore*) zu erzielen (vgl. z. B. CEDEFOP, 2017a: 44ff).

¹¹⁰ Diese Dichotomie in der beruflichen Bildung war für Italien nichts Neues, schon in der Nachkriegszeit wurde die theoretische Bildung für die Einarbeitung parallel, sowohl vom Arbeitsministerium wie auch vom Bildungsministerium, gestaltet (vgl. Hazon, 1991: 107ff). Schon damals wurde den nicht-schulischen berufsbildenden Angeboten (den Maßnahmen des Arbeitsministeriums) eine geringere Rolle zuerkannt und sie wurden als „Parkplatz“ zur Senkung der Arbeitslosigkeit interpretiert (vgl. Neri, 1974: 69).

¹¹¹ Obwohl im Jahr 2011 nach 9 Jahren eine Pilot-Phase zu Ende ging, in der das regionale berufliche Bildungssystem im Wesentlichen die Gleichwertigkeit für die Schul- und Ausbildungspflicht mit anderen Schulen der Sekundarstufe II erhalten hatte, blieb das Etikett Schule der zweiten Klasse oder Auffangbecken an den regionalen Berufsschulen hängen (vgl. Tacconi, 2015).

Dieser Dualismus der 70er Jahre öffnete dem „carrozzone burocratico („Bürokratiarümmel“, so der damalige Arbeitsminister Gianni De Michelis (zitiert in: D’Amico, 2015: 439) Tür und Tor. Durch die immensen Investitionen in das System konnte eine große Vielfalt an politischen Zusagen finanziert werden. Die negative Etikettierung der 80er Jahre bezüglich der regionalen berufsbildenden Einrichtungen blieb jedoch bestehen, und der politische Versuch, diese regionalen Einrichtungen als wichtigen Teil des italienischen Bildungswesens zu verankern, blieb ohne Erfolg (vgl. Ghergo, 2011: 85ff).

Diese (auch lexikalische) Unterscheidung zeigt sich in der Trennung in *Istruzione professionale* (Zuständigkeit des Staates) und in *Formazione professionale*, ab dem Jahr 2001 umbenannt in *IeFP* (Zuständigkeit der Regionen bzw. Autonomen Provinzen). Diese Trennung (auch aus lexikalischer Perspektive¹¹²) geht zu Lasten der Regionen. Die theoretische Bildung wurde als Aufgabe des Staates definiert, die Regionen erhielten eher die Aufgabe der Vervollständigung und Ergänzung der berufspraktischen Schulung (vgl. D’Amico, 2015: 439ff; Tacconi, 2015: 23; Trellle, 2016: 37). Während die *Istruzione professionale* seit ihrer Entstehung unter der Aufsicht und Finanzierung des Bildungsministeriums steht, wurde die *Formazione professionale* bzw. heute die *IeFP* vom Arbeitsministerium verwaltet. Die *Formazione professionale* wurde als aktive arbeitsmarktpolitische Maßnahme verstanden, um eine möglicherweise entstandene Lücke während des Bildungswegs zu füllen. So entstand ein einzigartiges *Duales System* in Europa (vgl. Trellle, 2016: 37), bei dem die Vorteile für das Schulsystem schwer erkennbar sind¹¹³.

Die fehlende nationale Standardisierung – und Koordinierung zwischen den Regionen sowie zwischen Regionen und Staat – bezüglich der beruflichen Abschlüsse (*Qualifica* bzw. *Diploma professionale*) bewirkte eine bis heute bestehende, enorme Unklarheit. Abschlüsse können sowohl durch 200-Stunden-Kurse als auch durch Ausbildungen mit bis

¹¹² „La riforma del titolo V della Costituzione del 2001 ha introdotto la distinzione concettuale tra “Istruzione” e “Istruzione e Formazione Professionale” (IeFP), unendo in questa seconda espressione i concetti di “istruzione” e “formazione”, con l’intento di arricchire i cosiddetti percorsi professionalizzanti e di collocarli nel quadro di una formazione globale del cittadino e non solo di una formazione professionale del lavoratore” (Tacconi, 2015: 35). Übersetzung des Verfassers: “Die Reform des Abschnitts V der Verfassung von 2001 hat die Trennung von *Istruzione* und *Istruzione e Formazione Professionale (IeFP)* eingeführt, indem in diesem zweiten Begriff die Konzepte *Istruzione* und *Formazione* zusammengeführt wurden. Ziel dieser lexikalischen Trennung war, die beruflichen Bildungswege zu erweitern und sie als allgemeinbildende Lehrgänge für den Bürger und nicht nur für den Facharbeiter zu verorten”.

¹¹³ Die berufliche Bildung galt von Beginn an als ein sehr lukratives Geschäft. So wollte sich der Staat, laut einer eher maliziösen Spekulation von D’Amico (2015), nicht die Möglichkeit entgehen lassen, Zugriff auf eine Region zu haben, welche hohe Finanzzuweisungen seitens der EU erhielt. Noch schärfer ist die Aussage, laut der die vom Staat kontrollierte berufliche Bildung ein guter Weg für politischen Klientelismus sei. Eine solche Auffassung wurde während eines Interviews geäußert (vgl. IP 49).

zu 1.800 Stunden (also zwei Jahren) erworben werden: „Si sono sviluppati 21 sistemi formativi notevolmente diversi tra loro, sia sotto l’aspetto qualitativo che sotto l’aspetto degli obiettivi da conseguire; ogni Regione ha stabilito le proprie qualifiche professionali, creando paradossali problemi di riconoscibilità e spendibilità delle qualifiche conseguite tra una Regione e l’altra“¹¹⁴ (ebd.: 39). Erst ab dem Jahr 2011¹¹⁵ gab es in Italien eine bundesweit anerkannte Ausbildungsliste¹¹⁶, mit der die Inhalte der Ausbildungen national festgelegt wurden (vgl. Tacconi, 2015: 99ff). Die Unklarheit der Situation hat natürlich nicht nur die Organisation, sondern auch den Ruf der beruflichen Bildung negativ beeinflusst.

Alle Versuche, diesen Dualismus zu überwinden, blieben erfolglos¹¹⁷. Die gesetzlichen Richtlinien zur Regulierung der Ausbildung waren ein gutgemeinter Versuch, doch sie schafften weder eine Reduzierung der formellen noch eine Veränderung der gesellschaftlichen Trennung (vgl. D’Amico, 2015; Tacconi, 2015). Was hingegen blieb und mit der Zeit sogar zunahm, war die Unklarheit über das System der beruflichen Bildung und die mangelnde Kenntnis über das Schulsystem¹¹⁸ als Ganzes (vgl. Scalmato, 2014): Es war nicht klar, welche Aufgabe die berufliche Bildung hatte: Diente sie zur Qualifizierung von Fachkräften oder war sie ein Sammelbecken für schwierige Fälle ohne Zukunft?

¹¹⁴ Es haben sich 21 unterschiedliche Berufsbildungssysteme entwickelt, die sich sowohl qualitativ als auch hinsichtlich ihrer Ziele unterscheiden. Jede Region hat ihre eigenen Ausbildungswege festgelegt, wodurch teilweise enorme Schwierigkeiten der überregionalen Anerkennung und Übertragung entstanden sind“ (Übersetzung des Verfassers).

¹¹⁵ Diese Entscheidung wurde im Jahr 2011 von der sog. Vereinten Konferenz und im Jahr 2012 von der Staat-Region-Konferenz verabschiedet. Beide hatten zum Ziel, die Zusammenarbeit zwischen Regionen, autonomen Provinzen und Staat bezüglich unterschiedlicher Aufgaben zu fördern.

¹¹⁶ Ab 2011 gibt es landesweite Rahmen für 22 dreijährige Ausbildungen (Niveau 3 des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen) und für 21 vierjährige Ausbildungen (Niveau 4) (für eine Liste der Ausbildungen siehe INAPP, o. J.).

¹¹⁷ Gesetzlich wurden vielfältige Versuche unternommen: Die Reform des Abschnitts V der Verfassung (in der die territorialen Kompetenzen von Regionen u. a. über deren Zuständigkeit für die berufliche Bildung festgelegt sind) im Jahr 2001; das Dekret 226/05 im Jahr 2005 (mit der Institutionalisierung des regionalen Subsystems *Istruzione e Formazione Professionale (IeFP)*); die Definition einer festen Anzahl dreijähriger (22) bzw. vierjähriger (21) nationaler Qualifikationen, die dem Europäischen Qualifikationsrahmen III bzw. IV entsprechen in den Jahren 2010 und 2012, die im Jahr 2015 jedoch wieder revidiert wurden (vgl. Tacconi, 2015: 35f; Trellle, 2016: 38f).

¹¹⁸ Die Studie von Scalmato (2014) zeigt, dass bei Befragung von 6.000 Personen (zwischen 30-54 Jahren) ca. 29% noch nie den Begriff *Istruzione e Formazione Professionale (IeFP)* gehört hatten. CEDEFOP (2017b) konnte zeigen, dass die Kenntnisse über das Berufsbildungssystem in anderen europäischen Ländern deutlich höher sind: ca. 86% der über 35.000 Interviewten kannten den Begriff *Vocational Education and Training (VET)*.

3.2.2.2 Einordnung der Lehre in das nationale Bildungssystem

Die gesetzliche Organisation der Lehre begann im Jahr 1955 mit dem Gesetz Nr. 25, das dieses Instrument zum ersten Mal regelte¹¹⁹ (vgl. Varesi, 2001: 65ff). Das Gesetz stellte einen Bruch mit den Maßnahmen dar, die den Bereich der beruflichen Bildung bzw. der Ausbildungsverträge bisher charakterisiert hatten und bei denen sowohl die Zielgruppe als auch die Ziele der Maßnahmen breit und gemischt waren. Das Gesetz von 1955 regelte spezifisch nur das Arbeitsverhältnis der Auszubildenden in seinen verschiedenen Aspekten (Arbeitszeit, Dauer, Rechte und Pflichten des Arbeitgebers bzw. des Lehrlings, Art und Dauer der Bildung usw.) (vgl. D'Amico, 2015: 602; Varesi, 2001: 69). Die Gewerkschaft nahm eine kritische Position ein, die sich auf die sehr allgemein gehaltenen Inhalte des Gesetzes bezog, wodurch Schwierigkeiten für die reale Handhabung entstanden: Neben einer detaillierten Festlegung der Entlohnung und Ferien mangelte es an Informationen über die bildenden Aspekte¹²⁰. Außerdem schrieb das Gesetz nur einen geringen Zeitaufwand für die Bildung im Vergleich zum arbeitspraktischen Teil vor, wodurch sich diese Verträge eigentlich von anderen hätten unterscheiden sollen (vgl. Sarchielli/Mazzotti/Mercatali, 1976). Die strategische und potenzielle Bedeutung des Gesetzes wurde nicht ausgeschöpft. Ein Mangel an langfristiger Perspektive und politischem Willen führte dazu, dass das Gesetz unfähig war, sich an den neuen Bedarf der Arbeitswelt anzupassen. Die Folge war, dass die Bedeutung dieses neuen Instruments für Betriebe und Arbeiter nicht deutlich wurde (vgl. Franceschini, 1970). Die niedrige Qualität und geringe Dauer der angebotenen Kurse, die Entfernung der Inhalte von den konkreten Bedürfnissen, der Mangel an Motivationsübertragung von Seiten der Arbeitgeber und eine andauernde Verringerung der Anzahl an obligatorischen Kursen hatten zur Folge, dass die Teilnahme in den 70er Jahren bei unter 50 Prozent lag, mit einem durchschnittlichen Versäumnis von ca. einem Drittel der gesamten Kursstunden von Seiten der Teilnehmer (vgl. Trivellato/Bernardi, 1974: 260 ff). Die Problematik der (mangelnden) bildenden Aspekten des „Lehr“-Vertrages hat die bedeutenden späteren Reformen überlebt¹²¹, die eigentlich zum Ziel hatten, die Lehre an Bedeutung gewinnen zu lassen (vgl. D'Amico, 2015: 606ff; INAPP/INPS, 2018). Die Bildungs- und Aufnahmeziele dieses Instruments

¹¹⁹ Wie bei der Entwicklung der beruflichen Bildung, kann auch bei der Lehre bzw. bei Verträgen mit bildenden Inhalten vor 1955 auf andere Vorstufen hingewiesen werden (vgl. u. a. D'Amico, 2015; Sarchielli/Mazzotti/Mercatali, 1976; Varesi, 2001).

¹²⁰ Über den Mangel an Angeboten und die Qualität der Kurse für Arbeiter berichtet ein parlamentarischer Untersuchungsausschuss schon in den 50er Jahren (vgl. Mulè, 1959: 102).

¹²¹ Im Jahr 2003 (Legge Biagi), 2011 (Testo Unico) und 2015 (durch den sog. *Jobs Act* und die Reform *Buona Scuola*) (vgl. D'Amico, 2015: 603ff).

waren (vgl. CENSIS, 1972; Neri, 1974) und bleiben (vgl. INAPP/INPS, 2018; INAPP/INPS, 2019) immer noch fraglich, wenn nicht gar unzureichend. Die Vision des Gesetzgebers, durch diesen Vertrag einen Weg zu schaffen, Jugendliche für die Arbeitswelt zu qualifizieren, blieb über die Jahre eben nur eine Vision. Die innovativen Methoden, die den Vertrag hätten charakterisieren sollen (nämlich eine breite und solide Basis an Fachkompetenzen zu schaffen, die bei technologischen und organisatorischen Umwälzungen die Arbeiter unterstützt hätten), waren eher die Ausnahme als die Regel. Der *Apprendistato* wurde ein vorteilhaftes Arbeitsverhältnis, das dadurch charakterisiert war, dass bildende Elemente an spezifische Tätigkeiten eines spezifischen Betriebes gebunden und schlecht übertragbar waren (vgl. Varesi, 2001: 282). Die Inspiration durch das deutsche duale Modell der beruflichen Bildung schaffte eher eine idealisierte Vision des Modells von Seiten der Gesetzgeber, wohingegen der effektive Aufbau des Modells weit entfernt von einer Parallele zu dem deutschen System blieb (vgl. Ballarino, 2015: 161). Es mangelt allerdings nicht an andersartigen Einschätzungen: Albanese/Cappellari/Leonardi (2017) finden etwa, dass die Reform von 2003 hilfreich war, um den Aufbau eines auf dem Ansatz des deutschen *Dualen Systems* basierenden italienischen Modells zu schaffen.

Die Situation Italiens bezüglich der langjährigen geringen sozialen Wahrnehmung der Lehre bzw. der beruflichen Bildung erschwerte die Umsetzung des *Dualen Systems* bei jedem Versuch. Die Interesselosigkeit der Betriebe und noch mehr die fehlende Anerkennung der sozialen, aber vor allem der wirtschaftlichen Bedeutung der Lehre hatten zur Folge, dass für dieses Arbeitsverhältnis keine starke Nachfrage aufkam, und es sich deshalb nicht in der Zivilgesellschaft verbreitet und etabliert hat. Für die Jugendlichen und deren Familien war es schwierig, in diesem Instrument einen zweckmäßigen und wirksamen Weg in den Arbeitsmarkt zu sehen. Dazu kamen „kulturelle“ Hürden, die dazu führten, dass seit langer Zeit Arbeit bzw. Praxis als Einschränkung für die Entfaltung des Menschen betrachtet wurde¹²².

Wir treffen hier auf das bekannte mangelnde Gleichgewicht zwischen theoretischen Kompetenzen und Praxis, die Trennung zwischen *Istruzione* und *Formazione*. Es ist das Unvermögen, Arbeit als Kompetenzen im Werden zu betrachten und fachliche Fertigkeit als Startpunkt für Weiterentwicklung zu verstehen, das zur Folge hat, dass der

¹²² Der oben schon zitierte Sennett (2012) schwärmt dagegen für die handwerkliche Arbeit und erkennt z. B. in den Software-Linux-Programmierern die modernen Handwerker und in deren Plattform die heutige Werkstatt.

Apprendistato nicht als „primo gradino di un percorso formativo“, sondern stattdessen “per lo più come una scelta residuale e negativa, il segno di una sconfitta personale subita negli studi e di un ruolo economico-sociale destinato a essere senza prospettive“¹²³ (Bertagna, 2011: 59) erscheint. Der *Apprendistato* entsteht und entwickelt sich als ein Weg für Jugendliche aus niedrigen sozialen Schichten; sie sind von Schulabbruch bedroht und für sie stellt der *Apprendistato* die letzte Chance dar, eine Bildung zu erhalten (vgl. Sarchielli/Mazzotti/Mercatali, 1976: 87ff; Trivellato/Bernardi, 1974: 260ff). Obwohl sich im Laufe der Zeit das Interesse an der Lehre geändert hat, wird sie immer noch stark als ein Weg nicht nur für jene betrachtet, die kognitive Schwierigkeiten in der Schule aufweisen, sondern auch für Jugendliche mit schwierigen Sozialbeziehungen und Verhaltensstörungen, die deswegen schwer in die Berufsschule einzugliedern sind (vgl. Bertagna, 2011: 59f). Die andauernde Betonung der Zielgruppe des *Apprendistato* hat nicht dazu beigetragen, dessen Ruf zu verbessern. Es verwundert deshalb nicht, wenn ebenso die berufliche Bildung inklusive des *Apprendistato* oft als minderwertiger Bildungsweg angesehen wurde, wie die für diese Arbeit durchgeführten Interviews zeigen. Man erkennt diese Situation auch in Südtirol, wo die größte Präsenz an Lehrlingen in Italien vorzufinden ist (vgl. INAPP/ISFOL, 2017). Vanzo/Atz (2015) sowie Atz/Beggiato/Vanzo (2015) malen ein ausgesprochen drastisches Bild von der Südtiroler Lehre. Nicht nur zeigen die Studien, dass Lehrlinge Schüler sind, die „schlechte bis mäßige Schulleistungen oder [...] in anderen Schulen Schwierigkeiten gehabt hatten“ (Vanzo/Atz, 2015: 51f), sondern auch, dass eine bedeutende Anzahl von ihnen (ca. 30 Prozent) die Abschlussprüfung nicht schafft. U. a. wird diesbezüglich über eine mangelnde Unterstützung von Seiten der Arbeitgeber berichtet (vgl. Atz/Beggiato/Vanzo, 2015).

Die Lehrlinge zeigten schon immer und zeigen bis heute ein geringes Interesse an den angebotenen kostenlosen und eigentlich obligatorischen Kursen, die vom Staat organisiert wurden bzw. werden (vgl. Trivellato/Bernardi, 1974: 66ff; Sarchielli/Mazzotti/Mercatali, 1976: 78; INAPP/INPS, 2018: 38). Das mangelnde Interesse ergab und ergibt sich z. B. aus der Akzeptanz der Arbeitgeber gegenüber der Abwesenheit der Lehrlinge bei den Pflichtkursen (vgl. Trivellato/Bernardi, 1974: 66ff; CENSIS, 1972: 95ff; D’Amico, 2015: 602). Die Diskrepanz zwischen Inhalten bzw. Qualität der Kurse und realem Kompetenzbedarf im wirtschaftlichen Sektor steigerten das Desinteresse der Lehrlinge und

¹²³ „Erste Stufe einer Bildungskarriere, sondern als zuletzt verbliebene und negative Wahl, Zeichen einer persönlichen Niederlage der Schüler und einer sozio-ökonomisch perspektivlosen Rolle“ (Übersetzung des Verfassers).

das Misstrauen der Arbeitgeber gegenüber den Vorteilen solcher Kurse – auch wenn sie gegen das Gesetz agierten. Dazu kommt, dass das Interesse der Betriebe lange Zeit von den bildenden Aspekten, die gerade den Lehrvertrag charakterisieren sollten, abgetrennt blieb; die wichtige staatliche Förderung für die Einstellung von *Apprendisti* und die damit verbundenen Steuervergünstigungen für Arbeitgeber wurden zu den Hauptgründen für die Nutzung dieses Vertrags (vgl. Carminati/Facello/Rustico, 2011).

Die Entwicklung der Auszubildendenzahlen in den letzten Jahren lässt erkennen, dass diese mit der Präsenz oder dem Fehlen staatlicher Subventionen verbunden ist. Die Reformen haben es sicherlich geschafft, das Instrument Lehre populär zu machen, denn nach der Einführung jeder Reform ist eine erhebliche quantitative Präsenz von Auszubildenden zu beobachten (vgl. ISFOL/INPS, 2016; INAPP/INPS, 2017; INAPP/INPS, 2019). Das ist aber kein Zeichen für Qualität. Die Anzeichen für Mängel bei der Umsetzung und bei den inhaltlichen Aspekten sowie bei der Organisation des Systems als Ganzes sind trotz der Reformen über die Jahrzehnte geblieben (vgl. Beozzo, 2016), zusammen mit einer normativen Komplexität, die mit einer großen Unübersichtlichkeit einherging und die Betriebe skeptisch gegenüber diesem Instrument machte (vgl. Anastasia, 2013; Franceschini, 1970; INPS/ISFOL, 2016; Tiraboschi, 2011; Varesi, 2001). Noch immer spielt das Lernen eine zu geringe Rolle im *Apprendistato*, ein Anzeichen für die Unklarheit, die dieses Instrument seit Mitte der 50er Jahre kennzeichnet.

Neben dem oben beschriebenen Phänomen des Schulabbruchs, das die berufliche Bildung besonders stark prägt, steht auch die Dichotomie zwischen Berufsschule als erste Wahl oder als Folge eines Misserfolgs: Im Schuljahr 2015/16 waren mehr als 55 Prozent der Auszubildenden im ersten Ausbildungsjahr älter als 14; demzufolge war ihre Schullaufbahn nicht geradlinig, sondern sehr wahrscheinlich durch schulische Misserfolge geprägt (vgl. INAPP, 2017: 3). Daraus lässt sich folgern, dass sich immer noch mehr als die Hälfte der sich neu anmeldenden Jugendlichen für die Berufsschule als zweite Wahl entscheiden.

Angesichts dieser Situation erkennt der italienische Gesetzgeber die berufliche Bildung, besonders in ihrer Form als arbeitsweltbasiertes Lernen, erneut als einen Faktor zur Verbesserung der Arbeitsmarktsituation von jungen Leuten, für die der Einstieg in die Arbeitswelt besonders erschwert ist (vgl. CEDEFOP, 2017a). Diesen Schwierigkeiten beim Arbeitseinstieg soll durch die Einführung der Lehre entgegengewirkt werden, wie in den folgenden Kapiteln verdeutlicht wird. Die Berufsausbildung bleibt damit ein Auffangmechanismus, eine zweite Chance für diejenigen, die sonst in der NEET-Gruppe

landen würden (zur Maßnahme des EU-Programms Jugendgarantie in Italien vgl. z. B. ISFOL, 2016b; PAT, 2014).

3.2.2.3 Die Reform der Lehre im Jahr 2015

Die Bildungs- und Arbeitsreformen aus dem Jahr 2015, die unter der Bezeichnung *Buona Scuola* und *Jobs Act* bekannt wurden¹²⁴, schoben eine Zunahme an bildenden Aktivitäten in allen schulischen Einrichtungen an, die sich stärker in Richtung einer Dualität von Schule und Betrieb orientierten (vgl. Tacconi, 2015). Es entstanden eine Reihe von Initiativen, die in breiterer Form eine Pflichtpräsenz der Schüler ab dem 11. Schuljahr vorsahen, allerdings zeitlich unterschiedlich je nach Schulart¹²⁵. Innerhalb dieser Reformprozesse findet man auch einen neuen Versuch, das *Duale System* der beruflichen Bildung, so wie man es z. B. in Deutschland kennt, zu verbreiten. Der Begriff *Apprendistato di primo livello* entspricht der Möglichkeit, einen Abschluss¹²⁶ durch eine Lehre zu erreichen, d. h. „i presupposti per una via italiana al sistema duale“¹²⁷ (ebd.: 107). Für jeden Schüler im Alter zwischen 15 und 25 besteht demnach die Möglichkeit, eine der 22 dreijährigen bzw. 21 vierjährigen Ausbildungen als Auszubildender zu absolvieren. Dieser Prozess in Richtung deutsches *Duales System* ist aber im Grunde nichts Neues, da schon 2011 der *Apprendistato* reformiert wurde, mit dem Ziel, Jugendliche beim Übergang Schule-Beruf zu unterstützen. Der *Apprendistato di secondo livello* ist ein für den Arbeitgeber kurzfristiger, kostengünstiger Arbeitsvertrag (vgl. Colombo/Massagli, 2019), der zu keinem Schulabschluss führt, sondern zu einer Art von beruflicher Akkreditierung. Es sind Pflichtbildungsaktivitäten vorgesehen, die aber eine relativ niedrige Teilnahmequote aufweisen. Der *Apprendistato di terzo livello* richtet sich grundsätzlich an Studierende, um einen Universitätsabschluss oder einen Promotionstitel zu erreichen, hat allerdings immer noch eine extrem niedrige Verbreitung (vgl. z. B. INAPP/INPS, 2018; ISFOL/INPS, 2016; ItaliaLavoro, 2016). Die Darstellung des *Apprendistato* als kostengünstiger Arbeitsvertrag sowie die Unterteilung des *Apprendistato* in drei

¹²⁴ Das EU-Programm *Jugendgarantie* wirkte sich positiv auf die Beschleunigung der geplanten Arbeitsreform aus (vgl. Europäische Kommission, 2016: 11).

¹²⁵ Für Vollzeitberufsschüler im 10. und 11. Ausbildungsjahr war schon vor der Reform ein Pflichtpraktikum geplant. Mit der Reform *Buona scuola* sind auch Schüler aus Gymnasien und sog. technischen Gymnasien verpflichtet, in der 11. bis 13. Klasse jeweils 200 bzw. 400 Stunden Arbeitserfahrung in Betrieben zu sammeln (vgl. ANPAL, o. J.).

¹²⁶ Neben einer drei- (*Qualifica professionale*) bzw. vierjährigen (*Diploma professionale*) beruflichen Ausbildung ermöglicht es der *apprendistato di primo livello* auch, einen Abiturabschluss (*Diploma di istruzione secondaria superiore*) oder nach dem Abiturabschluss einen Fachausbildungsabschluss (*Certificato di specializzazione tecnica superiore*) zu erzielen (vgl. z. B. CEDEFOP, 2017a: 44ff).

¹²⁷ „Die Voraussetzungen für einen italienischen Weg zum *Dualen System*“ (Übersetzung des Verfassers).

unterschiedliche Formen waren Aspekte, die schon mit der Reform von 2011 (vgl. CEDEFOP, 2014b: 36ff) bzw. eigentlich schon mit der Reform von 2003 (vgl. CEDEFOP, 2017a: 47) definiert wurden.

Die Strategie für die Einführung der Lehre folgt grundsätzlich dem Prinzip, mittels finanzieller Vorteile für die Ausbildungsbetriebe deren Interesse zu gewinnen¹²⁸ (vgl. Bobba, 2016; CNOS-FAP, 2016; ItaliaLavoro, 2016); jedoch lässt sich von Seiten der Arbeitgeber über die Jahre keine bedeutende Interessensteigerung an dieser Vertragsart erkennen (vgl. INAPP/INPS, 2018). Dieser „Verkaufsstrategie“ ist es also nicht gelungen, die Ausbildung auf den Weg zu bringen. Eine Analyse von ISTAT (2019a: 80ff) über die Arbeitsmarktsituation Italiens zeigt, dass im Zeitraum zwischen 2015 und 2017 der befristete Arbeitsvertrag für Personen im Alter von 15 bis 29 der am häufigsten verwendete Vertrag war. Im Jahr 2015 wurden 44,1 Prozent der oben genannten Target Group mit einem befristeten Vertrag angestellt; im Jahr 2017 waren es 50,5 Prozent. Alle anderen Formen von Arbeitsverträgen kamen deutlich seltener vor: Die Lehre¹²⁹ wurde im Jahr 2015 in 10,9 Prozent der Fälle angewendet, im Jahr 2017 ist sie auf 14,0 Prozent gestiegen¹³⁰.

Obwohl eine Ausbildung – heute wie auch in der Version von 2011 (vgl. Tiraboschi, 2011) – eine kostengünstigere Arbeitsvertragsalternative für die Betriebe darstellt, brachte und bringt sie eine Reihe bürokratischer Verpflichtungen im Betrieb mit sich, was vom Arbeitgeber als Hindernis angesehen wird¹³¹. Dennoch: schon vor dieser letzten Reform der Lehre wurde mit vorsichtigem Enthusiasmus auf diesen Arbeitsvertrag geschaut, mit besonderer Aufmerksamkeit auf das Verhalten der Betriebe im Fall einer möglichen Wirtschaftskrise. Die Lehre wird in Italien eher nicht als langfristige Investition wahrgenommen, deswegen zieht eine Wirtschaftskrise auch deren Krise nach sich (vgl. Anastasia, 2013; Leonardi/Pallini, 2013).

¹²⁸ Der *Apprendistato* (hier gemeint *di primo livello*) ist laut der Kalkulation von CNOS-FAP (2016: 13ff) ein günstiger Arbeitsvertrag gegenüber einem normalen (befristeten oder unbefristeten) Arbeitsverhältnis (ca. 57 Prozent günstiger) aufgrund von Steuererleichterungen und der Möglichkeit, einen Auszubildenden bis zu zwei Klassen niedriger als die Position, die er am Ende der Ausbildung hätte, einzustufen.

¹²⁹ Gemeint ist hier die Summe der drei Ebenen des *Apprendistato*.

¹³⁰ Die Quote des unbefristeten Arbeitsvertrags war von einer starken Änderung betroffen (24,3 Prozent im Jahr 2015 gegenüber 9,2 Prozent im Jahr 2017), vermutlich aufgrund des Schwundes von Steuererleichterungen für die Anstellungen von Jugendlichen durch diesen Arbeitsvertrag (ISTAT, 2019a).

¹³¹ Leonardi/Pallini (2013: 831ff) erwähnen das Risiko, dass für einen Arbeitgeber am Ende eines *Apprendistato*-Vertrags die Notwendigkeit besteht, die Person unbefristet anstellen zu müssen. Es besteht eine Skepsis gegenüber diesem Vertrag, die noch heute präsent ist, wie bei der empirischen Untersuchung festgestellt wurde. Dafür wird folgender Grund angegeben: Wenn dem Auszubildenden nicht vor Ende des Lehrvertrags gekündigt wird, geht das Arbeitsverhältnis automatisch in einen unbefristeten bzw. Vertrag vom Typ *Apprendistato di secondo livello* über (vgl. Gesetz N. 81/2015, Art. 42, Absatz 5).

Abgesehen von der Autonomen Provinz Bozen war bis heute die Verbreitung der Ausbildung nach deutschem Vorbild (hier *Apprendistato di primo livello*) in Italien sehr mühsam, insbesondere, wenn man sie mit dem *Apprendistato di secondo livello* vergleicht. Nur über die geografische Verbreitung findet man Gemeinsamkeiten zwischen den drei Formen der Lehre: Eine wesentlich stärkere Präsenz der *Apprendisti* gibt es in den Nordregionen Italiens¹³² (vgl. CEDEFOP, 2017a; INAPP/INPS, 2018; INAPP/INPS, 2019; ISFOL/INPS, 2016). Bezüglich der Zahlen zum *Apprendistato* in Italien ist eine gewisse Unübersichtlichkeit zu erkennen. Diese ist einerseits sprachlich bedingt, da sich in vielen Fällen die Studien und Statistiken auf Zahlen generell zum *Apprendistato* beziehen, ohne deutlich (oft auch überhaupt nicht) zu erklären, um welche der drei Formen Bezug genommen wird, oder ob es sich um summierte Daten handelt (vgl. z. B. ISFOL/INPS, 2012: 35ff; Osservatorio statistico dei consulenti del lavoro, 2019: 6ff). Eine weitere Schwierigkeit betrifft die unterschiedlichen Zahlen, die zur Anzahl der Auszubildenden¹³³ verfügbar sind. Beispielsweise in den Jahren von 2014 bis 2016, stellte sich die Anzahl der angestellten „klassischen“ Auszubildenden (*Apprendistato di primo livello*) auf nationaler Ebene wie folgt dar: Laut der Studie INAPP/INPS (2018) jeweils 4.068, 4.040 und 5.446;

¹³² Eine mögliche Erklärung könnte die Verbreitung religiöser Berufsbildungseinrichtungen bieten, die faktisch ausschließlich in den nördlichen Regionen (Lombardei, Piemont, Venetien), wie z. B. die von Priester Giovanni Bosco in Turin ab Mitte des 19. Jahrhunderts, stattgefunden hat. In diesen Einrichtungen wurde versucht, die Berufskultur, u. a. auch zur Rettung der perspektivlosen Straßenkinder, zu verbreiten (D'Amico, 2015: 206). Durch sie entstanden die ersten modern strukturierten Formen der Lehre, wie die Einführung des Lehrvertrages und die Pflicht auf Seiten der Ausbildungsbetriebe „to provide the apprentices with the necessary instruction and supervision of learning in the field of craft [...] and to delegate to the apprentices the work tasks that are related to the learned craft“ (Spöttl/Tacconi/Tütyts, 2016: 52). Die geografisch gesehen gespaltene wirtschaftliche Entwicklung Italiens, die mit der Vereinigung des italienischen Königreichs (1861) begann, hat bis heute Spuren hinterlassen. Vom Ende des 19. bis Anfang bzw. Mitte des 20. Jahrhunderts waren es weder die minimalen Unterschiede bei der Industrialisierung noch bei dem regionalen Bruttoinlandsprodukt, die Nord- und Süditalien trennten, sondern vielmehr eine Reihe von Faktoren, die später als Sprungbrett für die wirtschaftliche Entwicklung eine große Rolle gespielt haben, und zwar: Mangel an Energiequellen und Infrastrukturen, weit verbreiteter Analphabetismus und kurzsichtige politische Strategien. Die starke Industrialisierung im Norden seit den 50er/60er Jahren hatte eine massive Binnenmigration von Fachkräften (im Durchschnitt ca. 500.000 pro Jahr) mit eher mittleren bis höheren Qualifikationsniveaus von Süd nach Nord zur Folge. Dies stellte eine zusätzliche große Förderung des industriellen Entwicklungsplans der Nordregionen (vgl. z. B. Barbagli, 1974: 471ff; Daniele/Malanima, 2014; Pescosolido, 2017) dar – eine interne „fuga di cervelli“, mit einem doppelten Nachteil für den Süden: Ein „Braindrain“-Phänomen und ein umgekehrter Nutzen der Investitionen für die wirtschaftliche Entwicklung des Südens, da die Nordregionen von dem Mehrwert der Bildungsinvestition im Süden profitierten. Diese Situation hinterlässt bis heute ein massives Ungleichgewicht in der geografischen Wirtschaftsentwicklung, was neben einer ungleichen Präsenz von Unternehmen und Fachkräften (inkl. Auszubildenden) auch bei neuen strategischen Investitionen, z. B. in Bezug auf die Ausgaben für die Umsetzung von Produktionsaktivitäten der Industrie 4.0, erkennbar ist (ISTAT, 2018: 103ff).

¹³³ Anmerkung zu den Zahlen der Auszubildenden (vgl. IP 71): Im Jahr 2017 gab es mehr als 10.000 Auszubildende in Italien, aber nur 5.400 waren an Berufsschulen angemeldet. Dies entsteht, da die Daten aus den Regionen und von INPS stammen. Die Unterschiede werden als Irrtum von Seiten der Arbeitgeber identifiziert: In der Mitteilung an INPS meinen sie *Apprendistato di secondo livello* (*professionalizzante*), geben allerdings *Apprendistato di primo livello* (*per la qualifica e il diploma professionale*) an.

laut einer anderen, genauso glaubwürdigen Quelle (vgl. Osservatorio statistico dei consulenti del lavoro, 2019) waren es allerdings jeweils 10.257, 7.003, 9.533. Die gleiche Diskrepanz zwischen den zwei Studien ist bezüglich der Zahlen über Personen festzustellen, die sich in der höheren Lehre befinden (*Apprendistato di terzo livello*). Berücksichtigt man weiterhin den gleichen Zeitraum, so gibt es laut INAPP/INPS (2018) 555, 711, 600, andererseits jedoch laut Osservatorio statistico dei consulenti del lavoro (2019) 780, 660, 735¹³⁴ Personen, die an einer höheren Berufsausbildung (tertiärer Bildungsbereich) teilnehmen. In diesem zweiten Fall sind nicht nur die Zahlen unterschiedlich, sondern auch der Verlauf innerhalb der drei Jahre. Abgesehen von der statistischen Genauigkeit lässt sich immerhin feststellen, dass in den letzten Jahren die Quote der an einem *Apprendistato professionalizzante* teilnehmenden Jugendlichen zwischen 95 und 97 Prozent der Gesamtheit der *Apprendisti* schwankt, also in der Summe die Jugendlichen in allen drei Ausbildungsformen vertreten sind¹³⁵. Die letztere Form des *Apprendistato* ist diejenige, die am weitesten entfernt von dem Konzept des *Dualen Systems* ist, wie man es in Deutschland kennt, da sie u. a. zu keinem Schul- bzw. Universitätsabschluss führt (CEDEFOP, 2017a)¹³⁶.

3.2.2.4 Die Einführung der Lehre durch das EU-Programm Jugendgarantie und ein nationales Pilot-Projekt

Die Wirtschaftskrisen der letzten Jahrzehnte haben ein gravierendes Erbe hinterlassen, das sich vor allem in den EU-Ländern im Süden und Osten in einer extrem hohen Jugendarbeitslosenquote niederschlägt. Um Lösungen für diese Notlage zu finden, wurden sowohl auf EU-Ebene wie auch national eine Reihe von Maßnahmen ergriffen, u. a. um die Übergangsphase Schule-Arbeitswelt zu unterstützen und effizienter zu gestalten.

Bei dem EU-Programm Jugendgarantie (2014-2020) handelt es sich um Maßnahmen, die alle EU-Länder einbeziehen, mit dem Ziel, die Einstiegschancen für Jugendliche bis 25 (für manche Länder, wie Italien, bis 29) in den jeweiligen nationalen Arbeitsmarkt oder

¹³⁴ In einer Studie von CEDEFOP (2017a: 55) findet man bezüglich 2014 und 2015 noch andere Zahlen. Der *Apprendistato di primo livello* involviert jeweils 15.465 und 13.354 und der *Apprendistato di terzo livello* jeweils 1.182 und 1.237 Jugendliche. Linear bleibt die Beziehung zwischen *Apprendistato di secondo livello* auf die gesamte Summe, was jeweils 93,7 und 95,1 Prozent entspricht.

¹³⁵ Das ist keine neue Situation, da schon kurz nach der Reform von 2011 der *Apprendistato professionalizzante (di secondo livello)* ohne genauere zahlenmäßige Angaben „tre quarti dei contratti di apprendistato“ entsprach (CEDEFOP, 2014b: 40).

¹³⁶ Das Verhältnis zwischen Fachkräften mit diesem Arbeitsvertrag, der eine Pflichtenwesenheit bei bildenden Aktivitäten vorsieht, schwankt zwischen 34,3 Prozent (2015), 40,1 Prozent (2016) und 30,1 Prozent (2017), mit starken regionalen Unterschieden (im Jahr 2017, Nord-Osten: 54,4 Prozent; Süden und Inseln: 3,8 Prozent) (vgl. INAPP/INPS, 2019: 37ff).

auch in den anderer EU-Länder durch Mobilitätsmaßnahmen zu verbessern. Das Programm wendet sich insbesondere an eine bestimmte Kategorie von jungen Menschen, nämlich an die sog. NEET. Das ehrgeizige Ziel des Programms war, „dass allen jungen Menschen unter 25 innerhalb von vier Monaten nach Verlust des Arbeitsplatzes oder dem Verlassen der Schule eine hochwertige Arbeitsstelle oder Weiterbildungsmaßnahme oder ein hochwertiger Ausbildungs- oder Praktikumsplatz angeboten“ werden sollte (Europäische Kommission, 2016: 7). Die Palette der geförderten Aktivitäten geht von Zuschüssen für eine eigene Unternehmensinitiative oder Hilfe für den Arbeitseinstieg über verschiedene Bildungsmaßnahmen zur Vertiefung von Soft und Hard Skills bis hin zur konkreten Hilfe bei der Suche nach einem Praktikums- bzw. Ausbildungsplatz (vgl. ebd.). Für die vorliegende Arbeit ist relevant, dass der Einsatz der Lehre eine der möglichen angebotenen Aktivitäten ist. Für Italien bedeutet das (eigentlich schon vor der Arbeits- und Bildungsreformen im Jahr 2015) eine weitere finanzielle Unterstützung für die Einführung der Lehre – eine Perspektive, die in Italien in der Form des *Apprendistato di primo livello* zur Zeit des EU-Programmstarts praktisch unbekannt war¹³⁷ (vgl. ISFOL, 2016b; ISFOL/INPS, 2016). Im Zeitraum von Mai 2014 bis Februar 2019 haben sich mehr als 1,4 Millionen junge Menschen bei Maßnahmen angemeldet, die von der Jugendgarantie gefördert wurden; dabei gab es hohe monatliche Anmeldungsschwankungen (im Oktober 2015 über 50.000 Anmeldungen gegenüber nur knapp 10.000 im Dezember 2018) (vgl. ANPAL, 2019). Fokussiert man sich auf das Interesse der Jugendlichen, aber indirekt auch auf das der Betriebe, an dem *Apprendistato di primo livello*, so spiegelt die Datenanalyse des EU-Programms die Wahrnehmung gegenüber dieser besonderen Vertragsart wider. Auf Nationalebene¹³⁸ entscheiden sich im Zeitraum von 2016 bis 2018 0,1 Prozent für diese Maßnahme (vgl. ISFOL, 2016b; INAPP, 2017; INAPP, 2018). Den Erfolg der Jugendgarantie erschwerte definitiv der immense bürokratische Aufwand, der viele EU-Förderinitiativen charakterisiert. Aus der für die vorliegende Arbeit durchgeführten empirischen Analyse geht hervor, dass die Maßnahme ein sehr komplexes, bürokratisches Instrument darstellte, wodurch der *Apprendistato di primo livello* eher einen unattraktiven Ausbildungsweg sowohl für Jugendliche, Berufsschulen als auch für Betriebe darstellte.

¹³⁷ Im Programm Jugendgarantie gab es auch die Möglichkeit, sich für den *Apprendistato di terzo livello* zu entscheiden (vgl. ISFOL/INPS, 2016). Jedoch entspricht diese Art von Lehre einem Vertrag, der nicht direkt mit dem *Dualen System* vergleichbar ist.

¹³⁸ Auf Lokalebene schwankt im Trentino zwischen 2014 bzw. 2017 die Anzahl der jungen Menschen, die sich für den *Apprendistato di primo livello* als Jugendgarantieinitiative entschieden haben, zwischen 2 bzw. 9 Personen (vgl. IRVAPP, 2015; IRVAPP, 2016; IRVAPP, 2017). In demselben Zeitraum waren im Trentino insgesamt 4.798 Jugendliche in Aktivitäten des EU-Programms involviert (vgl. IRVAPP, 2017).

Dazu kommt, dass die Target Group des Programms (i. e. die NEET) strategisch keine gute Entscheidung für den Aufbau der Lehre war (für die Situation im Trentino¹³⁹ vgl. Beozzo, 2016). Trotz einer realen Senkung der Quote der NEET seit 2014 werden verschiedene Schwachpunkte erkannt: Neben einer Verbesserung der Öffentlichkeitsarbeit und einer genaueren Identifikation der Target Group, bleibt die Effizienz der Qualitätskontrollinstrumente für den Praktikumsablauf fraglich, sowie der Anpassungsmechanismus zwischen Bildungsweg und Praktikumsplatz¹⁴⁰ (vgl. Europäischer Rechnungshof, 2017).

Die Umsetzung der Lehre in Italien ist einen anderen Weg gegangen, der zahlenmäßig mehr Erfolg gegenüber dem Jugendgarantieprogramm gezeigt hat. Dafür spricht sicherlich ein geringerer bürokratischer Aufwand und auch die Definition einer breiteren Zielgruppe (für den *Apprendistato di primo livello*), nämlich Schüler, die in der Regel bereits an der Schule angemeldet waren.

Die Verabschiedung des Gesetzes über die Reglementierung der Lehre ist in der Regel von mehrjährigen Pilot-Projekten gefolgt, um deren Umsetzung zu fördern, wie im Jahr 2003 und erneut im Jahr 2015 (vgl. Bobba, 2016: 11). Auf Nationalebene wurde 2015 in der Staat-Region-Konferenz ein Pilot-Projekt¹⁴¹ für die Einführung eines italienischen *Dualen Systems*¹⁴² verabschiedet. Dies war eine Folge des Gesetzes 81/2015 für die Neuordnung des *Apprendistato*. Ziel des Pilot-Projekts war es, „azioni di accompagnamento, sviluppo e rafforzamento del sistema duale nell’ambito della IeFP“¹⁴³ (MLPS, 2016: 1) zu realisieren, um damit die Arbeitseinstiegschancen der Jugendlichen zu

¹³⁹ Berufsschulleiter erzählten, dass ihre Schüler, die Interesse für das Programm gezeigt hatten, sich von der Schule abmelden mussten, und dass sie im Verlauf der Wartezeit keinen Job finden durften, um zur NEET (also zu der Target Group) gezählt zu werden (vgl. IP 36, IP 37).

¹⁴⁰ In Italien waren mehr als die Hälfte (54 Prozent) der gestarteten Aktivitäten Praktika, gegenüber z. B. Ausbildungsaktivitäten, die nur 5 Prozent der gesamten Aktivitäten ausmachten. In Italien ist die Anzahl an Praktika gegenüber anderen EU-Ländern besonders hoch (zwischen 2 und 27 Prozent); man kann behaupten, dass Betriebe (kostenlose) Praktika als den beliebtesten Arbeitseinstieg ansehen (vgl. Europäische Rechnungshof, 2017: 32).

¹⁴¹ In dem Projekt sind 19 der 20 Regionen präsent. Die Autonome Provinz Trient und die Autonome Provinz Bozen (zusammen gelten sie als Region Trentino-Alto Adige/Südtirol) nahmen am zweiten Teil des Pilot-Projekts teil (vgl. INAPP, 2019a). Phase 1 des Projekts hat Berufsschule und Betriebe direkt finanziell unterstützt; Phase 2 dagegen eher die Regionen. Laut einem Interviewten (vgl. IP 40) haben einzelne Institutionen bzw. Personen von der Phase 1 profitiert, aber da der *Apprendistato* in der Region gut aufgebaut wurde, sei es unnötig gewesen, Ressourcen für die Institutionen zu verschwenden. Diese Feststellung mag für Südtirol wahr sein, gilt aber für Trentino sicherlich nicht.

¹⁴² Der Begriff ist, vor allem aus Perspektive des deutschen Systems, verwirrend. Der Gesetzgeber meint mit *Sistema duale* mehrere praxisorientierte Bildungsinitiativen (sowohl in der Schule als auch im verlängerten Praktikum), wobei die Lehre nur eine davon darstellt und nur 13,1 Prozent der Pilot-Projekt-Teilnehmer aufnimmt (vgl. INAPP, 2019a).

¹⁴³ „Maßnahme zur Begleitung, Entwicklung und Stärkung des *Dualen Systems* im Berufsbildungsbereich“ (Übersetzung des Verfassers).

verbessern, die Übergangswartezeit zwischen Schule und Arbeitswelt zu reduzieren und die jungen Arbeitskräfte besser auf die Erwartungen der Betriebe vorzubereiten. Das in zwei Phasen (*Linea 1* und *Linea 2*) geteilte Projekt beabsichtigte, zuerst eine Sensibilisierungsaktion zu starten und (leichte) Unterstützung dort zu geben, wo die Lehre präsent war. Die Phase 2 war dagegen operativer und sah Aktionen für die reale Einführung der Lehre durch massive finanzielle Unterstützung für die Regionen vor. Konkret konzentrieren sich die Maßnahmen auf drei Aufgaben durch spezifische finanzielle Unterstützung für: (1) Berufsschulen, die bildende Instrumente für den Übergang Schule-Arbeit bereitstellen (Phase 1); (2) Ausbildungsbetriebe, sowohl für die Anstellung eines Tutors als auch für dessen interne Aktivitäten zugunsten des Auszubildenden (Phase 1); und (3) Regionen¹⁴⁴, in denen das Pilotprojekt der Umsetzungen stattfinden soll (Phase 2) (vgl. Gotti/Piano, 2016). Das politische Ziel, ohne genaue Zeitangabe, war, mindestens 1.200 Lehrverträge abzuschließen (vgl. MLPS, 2016); ein Ziel, das mit mehr als 3.300 unterschriebenen Lehrverträgen schon im darauffolgenden Schuljahr übertroffen wurde (vgl. INAPP, 2019a). Die ersten Ergebnisse des Pilot-Projekts (vgl. ebd.) spiegeln die Verbreitung der beruflichen Bildung in Italien wider, die durch eine starke Heterogenität der regionalen Nutzung des *Apprendistato*-Instrumentes gekennzeichnet war. Seine Verbreitung konzentrierte sich praktisch ausschließlich auf die Nordregionen, vor allem dort, wo die berufliche Bildung eine festere Tradition hat (vgl. CNOS-FAP, 2017; INAPP/INPS; 2018): 95,9 Prozent der gesamten *Apprendisti per la qualifica e il diploma* des Pilot-Projekts konzentrierten sich in den Regionen Piemont, Lombardei und Venetien (vgl. INAPP, 2019a).

Das Pilot-Projekt brachte zweifellos eine deutliche Steigerung der Lehrverträge für die Jahre 2016 und 2017, da alle italienischen Auszubildenden außer diejenigen der Provinzen Trient und Bozen in dem Pilot-Projekt involviert waren: „I dati confermano che l’aumento registrato nel 2017 sia da attribuire all’avvio della sperimentazione del sistema duale“¹⁴⁵ (INAPP/INPS, 2019: 44). Laut INAPP/INPS (2019) bedeutet das in Zahlen, dass 2015 die Südtiroler Lehrlinge über 85 Prozent ausmachten, während sie im Jahr 2017 „nur“ knapp über 60 Prozent der Lehrlinge stellten. Die in dem Pilot-Projekt involvierten

¹⁴⁴ An der Phase 2 haben alle Regionen außer der Provinz Bozen und der Provinz Trient teilgenommen (vgl. INAPP/INPS, 2018: 61ff).

¹⁴⁵ „Die Daten bestätigen, dass die Zunahme im Jahr 2017 auf das Pilotprojekt zum *Dualen System* zurückzuführen ist“ (Übersetzung des Verfassers).

Auszubildenden entsprachen im Jahr 2016 knapp 30 Prozent aller Auszubildenden Italiens, während die Quote im Jahr 2017 bei über 38 Prozent lag¹⁴⁶.

3.2.2.5 (Un-)klare Governance: Viele Akteure für einen kleinen Entscheidungskreis

Heute ist die Lehre in Italien durch das Gesetz N. 81 aus dem Jahr 2015 geregelt, was eine weitere Verbreitung¹⁴⁷ des Begriffs *Duales System* auch in der Öffentlichkeit mit sich brachte. Bis heute wurde das Instrument der Lehre mehrmals revidiert (vgl. CEDEFOP, 2017a: 47f), mit dem Ziel, bessere Arbeitseinstiegschancen für Jugendliche anzubieten und eine niedrige Jugendarbeitslosenquote zu garantieren.

Was in den folgenden Jahren geschah, war aber durch eine ewige Baustelle von „rebus normativi“¹⁴⁸ und falschen Einschätzungen geprägt, die letzten Endes u. a. den Aspekt der Bildung, also den zentralen Aspekt des durch das Gesetz von 2015 definierten Lehrvertrags, vernachlässigten (vgl. Tiraboschi, 2011). Die Lehre wurde zu einem hochkomplizierten bürokratischen Instrument, wodurch die potentiellen ökonomischen Vorteile für den Arbeitgeber nicht mehr deutlich erkennbar waren (vgl. Anastasia, 2013; Bobba, 2016; Leonardi/Pallini, 2013).

Einen ähnlichen Werdegang nahm ab Mitte des 20. Jahrhunderts auch der gesamte Bereich der beruflichen Bildung, charakterisiert von „toppe legislative o disordiante sperimentazioni“¹⁴⁹ (Tacconi, 2015: 27). Ein Mangel an politischer Kontinuität auf Regierungsebene hat dafür gesorgt, dass diesem Bereich selten eine langfristige Perspektive zugesichert wurde. Außerdem blieb die genaue Zielgruppe jahrelang unscharf: sie reichte von NEETs über Schulabbrecher (vgl. Tiraboschi, 2010) bis hin zu den besten Schülern. Obwohl die strategische Bedeutung der beruflichen Bildung und der Lehre von jeder Regierung anerkannt wurde, hat man im Laufe der Jahre die Entscheidung umgangen, ob diese Ausbildungswege tatsächlich einen effizienten Arbeitseinstieg qualifizierter Arbeitskräften in den Arbeitsmarkt darstellen oder vielmehr die Aufgabe eines Auffangbeckens innehaben sollten. In diesem Fall hätten diese Bildungswege

¹⁴⁶ Die Provinz Trient hat, ebenso wie die Provinz Bozen, an der Phase 2 des Pilot-Projekts nicht teilgenommen (laut IP 40 aufgrund der strukturellen Präsenz der Lehre im Trentino). Jedoch entsprechen die Auszubildenden im Trentino im nationalen Kontext einer Quote, die bei 1 Prozent liegt (vgl. INAPP/INPS, 2018).

¹⁴⁷ Es geht weniger um die absoluten oder prozentualen Zahlen, bei denen starke Unterschiede je nach Quelle zu bemerken sind (wie z. B. bei den Daten, die z. B. in INAPP/INPS 2019 vorgelegt werden, im Vergleich zu denen in Osservatorio statistico dei consulenti del lavoro, 2019), sondern vielmehr um eine deutlich erhöhte Präsenz des Themas in der öffentlichen Diskussion: In den Medien sowie in wissenschaftlichen Zeitschriften, aber auch bei Konferenzen zur Frage der Übertragbarkeit des *Dualen Systems* hat dieses Thema vermehrt Aufmerksamkeit erfahren.

¹⁴⁸ „Unklaren gesetzlichen Bestimmungen“ (Übersetzung des Verfassers).

¹⁴⁹ „Gesetzliche Flicker und planlose Pilotprojekte“ (Übersetzung des Verfassers).

lediglich die Funktion, als letzte Möglichkeit das Phänomen des Schulabbruchs zu reduzieren und Jugendliche auf Schulwege der zweiten oder dritten Klasse zu leiten (vgl. Tacconi, 2015).

Angesichts der regionalen Kompetenzen im Bereich der beruflichen Bildung ist es eher unangebracht, von *einem* italienischen Berufsbildungssystem zu sprechen, da jede Region innerhalb der Richtlinien der Konferenz Staat-Regionen bzw. Autonome-Provinzen unabhängig agieren kann (vgl. ISFOL, 2015): „The level of experience and engagement in Type 1 [apprenticeship, Anm. d. Verf.] implementation is not homogeneous among the regions and autonomous provinces: few among the Regions/AA.PP [autonomous provinces, Anm. d. Verf.] have a consolidated experience with the old Type 1 and had already engaged Type 1 implementation at the time of the TCR [thematic country review of apprenticeship, Anm. d. Verf.]” (CEDEFOP, 2017a: 73). Das zeigt, dass ein berufliches Bildungssystem, das trotz nationaler Richtlinien sehr stark regional gesteuert ist, in seiner Struktur und Organisation eigentlich nicht homogen funktioniert (vgl. D’Amico, 2015; ISFOL, 2015). In Bezug auf den Lehrvertrag, der im Jahr 2015 neu reglementiert wurde, ist die gesetzliche Richtlinie für seine Umsetzung verbindlicher geworden. Aspekte wie z. B. die Rahmenbedingungen, um eine Ausbildung als solche zu identifizieren, die Dauer der Ausbildung und die Aufteilung der Stunden zwischen Betrieb und Schule sowie die Inhalte der Ausbildung und die Auflagen für betriebliche Ausbildungsstätten gelten auf nationaler Ebene und sind folglich nicht regional unterschiedlich. Dies ist ein Weg, der einerseits zu einer Einschränkung der langjährigen regionalen Abhängigkeit im Bereich der beruflichen Bildung führt und andererseits parallel bzw. aufgrund dessen eine Tendenz zur Zentralisierung der beruflichen Ausbildung hervorruft (vgl. CEDEFOP, 2016a; Tacconi, 2015). Die Meinungen zu dieser Strategie sind verschieden: Manche erkennen darin einen landesweiten Harmonisierungsversuch des Systems, das durch langjährige, starke Uneinheitlichkeit charakterisiert war (vgl. ISFOL, 2015); dagegen würdigen andere das Potential der Strategie, betrachten jedoch gleichzeitig den (politischen) Modus als nicht geeignet (vgl. Tacconi, 2015).

Die Steuerung der Struktur des italienischen Ausbildungssystems wird aufgrund der Präsenz einer Vielzahl an Akteuren und verschiedenen institutionellen Entscheidungsebenen als „relatively complex“ (CEDEFOP, 2016a) bzw. „quite complex“ (CEDEFOP, 2017a) bezeichnet. Die Koordinierung des *Apprendistato di primo livello* ist sowohl Aufgabe des regionalen Systems der beruflichen Bildung als auch des Staates. Die im Gesetz 81/2015 festgelegten Rahmenbedingungen bestimmen, wie auch schon durch

die Reform im Jahr 2011 (vgl. Cedefop, 2016a: 63ff), die Standards des Lehrvertrags. Die Regionen können die Details der Umsetzung durch Landesregelungen bzw. durch Abkommen mit den Sozialpartnern definieren¹⁵⁰. „If the regions do not adopt regional acts to regulate the [apprenticeship, Anm. d. Verf.] Type 1, the provisions of Interministerial Decree 12/10/2015 are directly applicable” (CEDEFOP, 2017a: 70). Das oben genannte interministerielle Dekret definiert Folgendes: Die Voraussetzungen, um als Betrieb ausbilden zu dürfen, die Dauer des Lehrvertrags je nach erwünschtem Abschluss, die Struktur und Planung der schulischen und betrieblichen Ausbildung, die Rechte und Pflichten des Auszubildenden, die Aufgaben des schulischen bzw. betrieblichen Tutors, die Zertifizierung der erworbenen Kompetenzen sowie Aufsichtsfunktionen. Im Dekret sind außerdem die zu verwendenden Formulare (wie z. B. das Abkommen zwischen Berufsschule und Ausbildungsbetrieb und das Schema für den individuellen Lehrplan) hinzugefügt (vgl. Gazzetta Ufficiale, 2015b).

Die technische Zuständigkeit für die Koordination der strategischen Einführung der Lehre liegt in den Händen des Ministeriums für Bildung, Universität und Forschung (MIUR - Ministero dell’Istruzione, Universtià e Ricerca) und des Arbeitsministeriums (MLPS - Minisero per il Lavoro e le politiche Sociali). Die Landesregierungen entwickeln mit den Sozialpartnern¹⁵¹ das regionale Ausbildungsangebot, während die Umsetzung des *Dualen Systems* in den Händen der Berufsschulen und zu einem geringeren Teil bei den Betrieben¹⁵² liegt (vgl. CEDEFOP, 2017a: 75f; Gazzetta Ufficiale, 2015b). Anders als in Deutschland – aber auch als in Südtirol –, wo eine Ausbildung beginnt, nachdem der Jugendliche einen Ausbildungsvertrag¹⁵³ mit einem Unternehmen abgeschlossen hat (vgl. Ebner, 2013: 59), fängt in Italien dagegen jede Ausbildungsphase zunächst in der Schule an. Um Auszubildender zu werden, muss man als erstes bei einer Schule angemeldet sein: in der Regel stellen die Betriebe denjenigen ein, den die Schule für sie vorschlägt. Das Gesetz 81/2015 beschließt, dass der Lehrvertrag in die zuständigen Kollektivverträge

¹⁵⁰ Die Provinz Trient hat die Standards des Gesetzes 81/2015 auch durch Abkommen zwischen der Provinz und den Sozialpartnern (Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter) in vollem Umfang übernommen. Die Rolle der Sozialpartner bleibt allerdings unerwähnt (vgl. PAT, 2015).

¹⁵¹ Bezüglich der aktiven Präsenz der Sozialpartner haben die durchgeführten Interviews sehr unterschiedliche Meinungen ergeben. Laut Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretern war deren Rolle nur Fassade, während nach Meinung der zuständigen regionalen Ämter die Sozialpartner immer sehr aktiv involviert waren (s. dazu Kap. 5.2).

¹⁵² Berufsschule und Betriebe arbeiten an der Festlegung des individuellen Lehrplans, jedoch wird dieser in der Regel von der Berufsschule vorbereitet und vom Ausbildungsbetrieb kommentarlos akzeptiert.

¹⁵³ Der Ausbildungsvertrag beinhaltet: Dauer, Stundenaufteilung zwischen Bildungsaktivitäten in der Berufsschule und im Ausbildungsbetrieb sowie Arbeitszeit im Ausbildungsbetrieb; Gehaltseinstufung und Kollektivvertrag; Aufgaben im Betrieb; Dauer der Probezeit; Name des betrieblichen und schulischen Tutors; individueller Lehrplan.

integriert wird. Das Gehalt richtet sich proportional nach dem Ausbildungsjahr¹⁵⁴ (vgl. INAPP/INPS, 2018: 78). Die Sozialpartner litten jedoch unter ihrer unbedeutenden Rolle bis zur letzten Lehr-Reform (2011), bei der u. a. Kollektivverträge für die Lehre gesetzlich nicht vorgesehen waren. Selbst das Interesse der Sozialpartner an dem *Apprendistato di primo livello* war lange Zeit begrenzt bzw. nicht kontinuierlich (gegenüber einem größeren Interesse an dem *Apprendistato di secondo livello*¹⁵⁵) (vgl. CEDFOP, 2017a). Obwohl den Sozialpartnern 2016, ein Jahr nach der Wiedereinführung der Lehre, eine bedeutendere Rolle bei den Gehaltsverhandlungen und der Förderung der Ausbildung zugesprochen wurde, berücksichtigen die verhandelten Kollektivverträge (lediglich zwei wurden vereinbart) ausschließlich Aspekte hinsichtlich des *Apprendistato di secondo livello*, jedoch nicht des *Apprendistato di primo livello* (vgl. ISFOL/INPS, 2016: 66). Trotz einer leichten Verbesserung im darauffolgenden Jahr verschlechterte sich die Situation im Jahr danach (vgl. INAPP/INPS, 2018: 81ff); dies zeigte „ancora una volta, la difficoltà della contrattazione ad allinearsi alla normativa vigente e ad occupare, con una disciplina specifica, gli esigui spazi che la normativa nazionale ancora le riconosce“¹⁵⁶ (INAPP/INPS, 2019: 77). Die Rolle der Gewerkschaften hinsichtlich der Qualitätskontrolle der außerschulischen Ausbildung stellt in Italien einen weiteren Mangel dar. Der Aspekt der Qualitätskontrolle der betrieblichen Ausbildung ist nicht reglementiert, außerdem fehlt eine klar strukturierte Regelung zur Vergabe von Bildungsmöglichkeiten an die Betriebe (vgl. CEDEFOP, 2017a: 50ff).

Die Verantwortlichkeitsdualität zwischen Regionen und Zentralstaat rief zwei Subsysteme der Lehre hervor: Auf der einen Seite die regionalen Systeme, in denen die berufliche Bildung dezentralisiert und an lokalen Betriebsbedürfnissen orientiert ist, auf der anderen Seite die staatliche berufliche Bildung, die weniger flexibel und nicht immer an dem Bedarf der Betriebe orientiert ist. Dagegen nähert sich das staatliche System zum ersten Mal dem *Dualen System*, d. h. dem Instrument der Lehre. Dazu kommt allerdings, dass innerhalb des regionalen Systems relativ große Unterschiede in Bezug auf die

¹⁵⁴ Im ersten und zweiten Ausbildungsjahr nicht unter 50 Prozent, im dritten nicht unter 65 Prozent und im vierten nicht unter 70 Prozent des Gehalts einer in der gleichen Ausbildung qualifizierten Fachkraft (vgl. INAPP/ISFOL, 2017: 79). Regionale Unterschiede sind möglich (nach oben), ebenso wie Erhöhungen beim Erhalt guter Noten (vgl. PAT, 2015).

¹⁵⁵ Diesbezüglich erklärt IP 49, es sei eine Tatsache, dass die Gewerkschaften sich (irrtümlicherweise) nur für den Bereich der Arbeit interessierten. Der Aspekt der Bildung (ebenso wie der der Lehre) sei als nicht reine Arbeit, und die Auszubildenden als nicht volle Berufstätige und unwichtig erachtet worden. Seiner Meinung nach hat sich die Situation diesbezüglich in Italien bis heute kaum verändert.

¹⁵⁶ „Erneut sind die Schwierigkeiten der Tarifverhandlungen erkenntlich, gültige gesetzliche Bestimmungen zu übernehmen und durch Sonderregelungen den beschränkten rechtlichen Raum in Anspruch zu nehmen, den die nationalen Normen ihnen zugestehen“ (Übersetzung des Verfassers).

Bereitschaft zur und Erfahrung mit der Ausbildung zu bemerken sind. Ein Mangel an gut entwickelten und integrierten Governance-Strukturen zwischen lokaler und staatlicher Ebene hat eine schwache strategische Planung für die Umsetzung des *Dualen Systems* zur Folge (vgl. CEDEFOP, 2017a: 89ff). Eine fehlende reale Mitwirkung des wirtschaftlichen Sektors bei der Definition und Einführung der Lehre hat seit ihrer gesetzlichen Festlegung die Einstellung der Betriebe – vor allem der kleinen und kleinsten – zu diesem Instrument negativ beeinflusst. Es wurde versucht, deren Interesse durch Steuererleichterungen und sonstige finanzielle Vorteile bei der Einstellung von Auszubildenden anstatt durch Mitbeteiligung zu wecken. Die Folge davon war, dass solche Verträge von den Betrieben nicht mehr wahrgenommen wurden, sobald sie als nicht mehr rentabel erachtet wurden.

3.2.2.6 Die berufliche Bildung als (letzte) Chance

Schon seit den 50er und 60er Jahren zeigen sich die Komplexität und die Widersprüchlichkeit der beruflichen Bildung und der Institution Lehre. Zu zahlreich waren die Aufgaben und Erwartungen, die an diese beiden Bereiche gestellt wurden: Von der fachlichen Ausbildung bis hin zum *Abstellplatz*. Die berufliche Bildung wurde so zum schulischen Weg und damit zur letzten Aussicht auf eine Art Allgemeinbildung für Angehörige einer unterprivilegierten Schicht (vgl. Varesi, 2001: 69). Bis heute hat sich an dieser komplexen Gemengelage und der Widersprüchlichkeit beim Thema berufliche Bildung in Italien kaum etwas geändert.

Dabei haben sich das Klientel und die Erwartungen an die berufliche Bildung, je nach historischer Phase und sozialem oder wirtschaftlichem Bedarf, regelmäßig verändert: Sie diente einerseits der Inklusion schulabbruchsbedrohter Jugendlicher, war zwischenzeitlich auch eine Station für sozial komplexe Fälle und schließlich auch ein bewährter Weg zu einer fachlichen Qualifizierung (Ghergo, 2011: 159). Heute wird immer deutlicher, dass die *IeFP* die Rolle des Auffangnetzes für Schulabbrecher (auch Drop-out)¹⁵⁷ sowohl von der *Istruzione professionale* wie auch den allgemeinbildenden Schulen übernahm (vgl. Ballarino/Checchi, 2013: 10f; Treille, 2016: 37). Doch diese Rolle hatte zugleich auch einen positiven Einfluss auf die Abschlussquote der Schüler der *IeFP*. Sie war weitaus höher als die Abschlussquote der im Rahmen der *Istruzione professionale* Ausgebildeten.

Die berufliche Bildung hat im Laufe der Zeit eine hohe Expertise entwickelt, Schulabbrüche zu vermeiden, zudem verfügt sie über sehr erfolgreiche Methoden, schwächere

¹⁵⁷ Dieser Begriff benennt Schüler, die aus verschiedenen Gründen aus der Bildungsbahn fallen und Gefahr laufen, keinen Abschluss zu erreichen, und daher zukünftig unter hohen sozialen und ökonomischen Nachteilen zu leiden hätten.

Schüler in die Ausbildung miteinzubeziehen (vgl. ISFOL, 2016a: 13). Die italienische Nationalagentur INAPP¹⁵⁸, die jährlich den italienischen Berufsbildungsbereich analysiert, verweist (trotz der Tendenz, die Situation der beruflichen Ausbildung sehr optimistisch darzustellen) schon seit über einem Jahrzehnt auf die Doppelfunktion der Berufsschulen: Auf der einen Seite die Ausbildung qualifizierter Fachkräfte, die durch ihre fachlichen Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt einsatzbereit sind. Auf der anderen Seite die eher sozial-inklusive Funktion, um Schüler zu integrieren, die aus anderen Bildungswegen herausfallen, durch Schulabbruch oder andere Drop-out-Erscheinungen stark gefährdet sind (vgl. z. B. INAPP, 2017; ISFOL, 2009; ISFOL 2011; ISFOL 2016b).

Daher ist die Bedeutung der Berufsschule zur Verringerung der Schulabbruchquote nicht nur auf nationaler, sondern auch auf europäischer Ebene zu würdigen (vgl. CEDEFOP, 2016b). Trotz der hohen Zahl an Schülern, die erfolgreich das berufliche Bildungssystem durchlaufen, zeigt sich eine gewisse Angst, dass die Berufsschule ihre Rolle als bildende Institution verliert, um mehr Raum für sozial-inklusive Aufgaben zu schaffen¹⁵⁹ (vgl. ISFOL, 2013). Diese wichtige Auffang-Funktion ist folglich mit der Befürchtung gekoppelt, dass die Berufsschule zur Schule der *zweiten Liga* abgewertet wird. Dies entspricht einer weiteren Aufteilung, die die Komplexität des Bildungssystems vergrößert. Zu der oben erwähnten Trennung innerhalb des Bildungsbereichs kommt die ewige¹⁶⁰, und noch immer aktuelle, Diskrepanz zwischen der beruflichen Bildung (dies umfasst sowohl *Istruzione professionale* wie auch *Formazione professionale* bzw. *IeFP*) und der schulischen Allgemeinbildung. Die (berufliche) Bildung in Italien verzeichnete seit der Nachkriegszeit eine Vielzahl von kleinen Reformen bzw. Regelungsänderungen. Dies löste jedoch die Dichotomie zwischen beruflicher Bildung und schulischer Bildung nicht auf (vgl. Tacconi, 2015). Dennoch haben beide Bildungsinstitutionen das Ziel, Schülern die notwendigen Kenntnisse und Instrumente zu vermitteln, um auf dem Arbeitsmarkt eine mehr oder weniger passende Position zu finden. Obwohl das italienische Rahmengesetz innovative Ansätze für den Abgleich zwischen

¹⁵⁸ Seit seiner Gründung im Jahr 1973 hieß das Institut zunächst ISFOL (*Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori*). Ab 2016 wurde das Aufgabenspektrum des Instituts in Zusammenhang mit der neuen Arbeitsmarktpolitik erweitert (vgl. Gazzetta Ufficiale, 2015a), was sich auch in der neuen Bezeichnung der Einrichtung niederschlägt (*Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche* - INAPP). Vgl. dazu: ISFOL, 2016c.

¹⁵⁹ Diese Befürchtung spiegelte sich auch in den Titeln der letzten ISFOL/INAPP Berichte: Von der Betonung der beruflichen Bildung als ein berufsvorbereitender Schulweg (*IeFP - una filiera professionalizzante (2012-2013)*; *IeFP - una chance vocazionale (2013-2014)*) bis hin zur Klarstellung der Doppelfunktion (*IeFP - scelta vocazionale o seconda chance (2015-2016)*) – wobei allerdings die Übernahme des englischsprachigen Modeworts *vocational* (beruflich) unverkennbar ist.

¹⁶⁰ Santoni Rugiu (1995) gräbt bis zu Platon in die Vergangenheit, um diese Trennung zu begründen: *Otium* vs. *Nego-otium*. Das Erlernen eines Berufes (*Formazione del braccio*) ist nicht vergleichbar mit dem Lernen für den Geist (*Formazione della mente*), bzw. liegt eine Stufe darunter.

Bildung und beruflicher Bildung beinhaltet (vgl. ebd.), gelang es nicht, diese Trennung in der Praxis aufzuheben¹⁶¹.

Von einer Gleichberechtigung zwischen der *Bildung der Hand* und der *Bildung des Kopfes* ist Italien noch weit entfernt. Die Gründe dafür liegen in der Vergangenheit: In der Literatur finden sich dazu Einschätzungen aus unterschiedlichen Epochen wie aus verschiedenen fachlichen Perspektiven (vgl. Santoni Rugiu, 1995). Sowohl Autoren wie auch Interviewpartner verweisen darauf, dass für Italien sowohl endogene als auch exogene Faktoren dafür verantwortlich sind, dass die berufliche Bildung geringer geschätzt wird, als die allgemeinbildende Schullaufbahn (vgl. Ballarino/Checchi, 2013; Bertagna, 2011; Dei, 2012; D'Amico, 2015; Treelle, 2016).

Noch schärfere Schlüsse ziehen Ballarino (2013) bezüglich der aktuellen Lage der Berufsschule und Genovesi (2004) zur früheren Situation. Obwohl sich die Autoren relativ einig sind über die negative Wirkung der Reformen Casati (1859) und Gentile (1922-1924), sind die Gründe für diese Diskrepanz auch in den politischen Entscheidungen der Nachkriegszeit zu suchen. Der These, dass nur in Italien die berufliche Bildung als nicht gleichwertig mit der allgemeinen Bildung wahrgenommen werde¹⁶² (vgl. Nicoli, 2009: 12f), wird in der deutschen Fachliteratur widersprochen¹⁶³.

Der Grund für die unterschiedliche Bedeutung und Wertschätzung von Berufsbildung und Allgemeinbildung liegt auch in der sog. Mittelschule (*Scuola superiore di primo grado* bzw. *Scuola media*)¹⁶⁴ sowie in den geringen Kenntnissen über das Schulsystem (vgl. Scalmato, 2014) als Ganzes. Dies liegt auch in seiner hohen Komplexität begründet (vgl. ISFOL, 2009), was dazu führt, dass sogar eigene Orientierungskurse für die Schullaufbahn gefordert werden (vgl. ISFOL, 2012). Diese sollten sowohl den Eltern, den Schülern wie auch dem Lehrpersonal der Mittelschule angeboten werden. Die Eltern neigen dazu, den

¹⁶¹ Heute sind 50 Prozent der Neueinschreibungen für das erste schulische Ausbildungsjahr 14 Jahre alt. Dies bedeutet, dass ca. die Hälfte der Berufsschüler, die sich zum ersten Bildungsjahr anmelden, Schulwechsler sind; möglicherweise auch deswegen, weil sie durchgefallen sind. Durch den Wechsel auf die Berufsschule erhöhen sie ihre Chancen auf eine abgeschlossene Qualifikation. Obwohl diese Zahl seit Jahren schrumpft (im Jahr 2008 entsprach dieser Anteil fast 70%), bleibt die Berufsschule in der sozialen Wahrnehmung die „Schule der letzten Chance“. So schätzten manche Interviewpartner, dass die Wiedereinführung der Lehre im Jahr 2015 in Italien – ausgenommen ist die Provinz Bozen – dazu geführt hat, dass nicht mehr die Berufsschule als die letzte Chance vor dem Schulkarriereende wahrgenommen wird, sondern eine Ausbildung (*Apprendistato*) (vgl. auch Birolini, 2018; Buzzi, 2018; Cavaglia, 2018).

¹⁶² Diese Sicht wird von mehreren Interviewpartnern bestätigt.

¹⁶³ Baethge (2006) definiert eine klare Trennung zwischen den zwei bildenden Wegen durch das Konzept des „Bildungs-Schismas“. Protsch (2014) macht deutlich, dass die Jugendlichen aus schwierigen sozialen Situationen, bzw. jene mit geringer Schulleistung oder niedrigem Schulabschluss im Übergangssystem, als Teil der beruflichen Bildung, überrepräsentiert sind.

¹⁶⁴ Einen großen Unterschied zum deutschen Schulsystem stellt Italiens sog. Mittelschule (*Scuola media*) dar. Sie markiert den Zeitraum (6. bis 8. Klasse), in dem sich ein Schüler für eine berufliche Bildung, ein sog. technisches Gymnasium oder für ein Gymnasium entscheiden muss.

Empfehlungen der Lehrer zu folgen und leistungsstarke Schüler auf das Gymnasium, durchschnittliche Schüler auf die sog. technischen Gymnasien und leistungsschwächere Schüler auf eine Berufsschule¹⁶⁵ zu schicken (vgl. Bertagna, 2011; ISFOL, 2010). Die Studie von CEDEFOP (2017b) macht deutlich, dass das Ansehen der allgemeinen Schulbildung bei 75% der Interviewten höher ist als eine berufliche Bildung. Die Einschätzung hängt jedoch stark davon ab, ob die Befragten selbst eine schulische Karriere in der beruflichen Bildung absolviert haben (71%) oder nicht (85%).

Nicht zuletzt sorgen auch geographische Unterschiede entlang der Nord-Süd-Achse für eine weitere Dichotomie der italienischen beruflichen Bildung. Die historischen Hintergründe, die Unterschiede in der wirtschaftlichen Entwicklung und bei den Arbeitsmarktchancen zwischen den Regionen im Süden und in Mittelitalien bzw. im Norden sind ursächlich für eine starke Binnenmigration von Süden nach Norden. Besonders hervorzuheben sind hier das Piemont und die Lombardei; beide Regionen waren schon ab Mitte der 50er Jahre bedeutende Wirtschaftsregionen (vgl. Ginsborg, 1989). Diese Situation der Nord-Süd Spaltung hatte auch Einfluss auf die berufliche Bildung: Während im Norden die privat geführten „istituzioni formative accreditate“ die meisten Berufsbildungswege anbieten, sind es im Süden die „istituzioni scolastiche“, also die staatlichen Einrichtungen¹⁶⁶. Das Interesse „privater“ Einrichtungen, sich im Süden auszubreiten, ist eher gering und die Zahl der Jugendlichen, die nach Norden emigrieren, eher niedrig. Der italienische Staat kann jedoch seine (bildenden) Aufgaben im Süden entfalten und ist dort bis heute der Anbieter der beruflichen Bildung (vgl. ISFOL, 2016a: 33ff).

Dass es trotz des Rahmengesetzes bis heute zu keiner nationalen Vereinheitlichung des berufsbildenden Systems kam, liegt auch daran, dass die Regionen im Rahmen ihrer Möglichkeiten eigene Gesetze erließen, die immer wieder modifiziert wurden (vgl. D'Amico, 2015: 481ff). Der Freiheitsgrad des Rahmengesetzes bot die rechtliche Legitimation für die parallele Existenz mehrerer und unterschiedlicher beruflicher Bildungssysteme, die regional gesteuert werden (vgl. Ghergo, 2011: 158ff; Hazon, 1991: 127ff), und sorgen bis heute für Rechtsstreitigkeiten zwischen den Regionen und dem Staat (vgl. D'Amico, 2015: 499ff).

¹⁶⁵ Diese Tendenz wurde auch von mehreren interviewten Personen erläutert (vgl. z. B. IP 13, IP 19, IP 20, IP 31).

¹⁶⁶ Seit dem Schuljahr 2002/03 ist national ein negativerer Trend in den regionalen Berufsbildungsangeboten zu beobachten. Der Verlust war im Norden seit 2010/11 prozentual größer als im Süden. Jedoch muss angemerkt werden, dass im Norden der Wert zwischen 80% (2010/11) und ca. 65% (2014/15) schwankte, während im Süden der Wert im gleichen Zeitraum stets nur bei etwa 15% lag (vgl. ISFOL, 2016b: 34).

3.3 Zusammenfassung

Die positive Korrelation zwischen effizientem beruflichem Bildungssystem und wirtschaftlichem Aufschwung (vgl. CEDEFOP, 2014a), niedriger Jugendarbeitslosenquote bzw. einem leichteren Einstieg in den Arbeitsmarkt (vgl. CEDEFOP, 2017a) und als Auffangmechanismus und Verhinderung des Schulabbruchsphänomens (vgl. Wydra-Somaggio, 2017) ist wissenschaftlich erwiesen und belegt das wirtschaftliche und soziale Potenzial des bildenden Bereichs, was ihn ausgesprochen attraktiv macht. Eine supranationale positive Anerkennung der beruflichen Bildung an sich entspricht aber nicht gleichzeitig einer homogenen Vision bezüglich der Einführung, Verbesserung oder Organisation der beruflichen Bildung innerhalb der EU-Länder. Deissinger (2015) stellt fest, dass der Charme der beruflichen Bildung, insbesondere in der Form des *Dualen Systems*, vor allem in den südlichen EU-Ländern zunimmt, in denen die wirtschaftliche Krise besonders starke Auswirkungen hatte und die Jugendarbeitslosigkeit ein sehr hohes Niveau erreicht hat. Italien ist einer dieser Staaten. Der Übertragungserfolg eines Modells hängt von vielen Faktoren ab, manche sind steuerbar, andere dagegen weniger. Wenn man konkret an das *Duale System* denkt, kann man sagen, dass sich z. B. Folgendes steuern lässt: Die Modalität der Zusammenarbeit, die Rollen und die Übernahme von Aufgaben; aber auch die Verbesserung des Images der beruflichen Bildung, u. a. durch die Wahl der Zielgruppe. Weniger steuerbar ist kurzfristig die wirtschaftliche Lage, die Struktur, Größe und Produktionsmodelle der Betriebe. Klar definierte Aufgaben und eine dementsprechende Rollenverteilung begünstigen eine funktionierende Steuerung, die die Struktur, Organisation und Durchführung des *Dualen Systems* ermöglichen. Von zentraler Bedeutung bleibt dabei das Interesse und die aktive Präsenz vieler Betriebe (in Deutschland im Jahr 2018 über 427.000), die in den Auszubildenden ihre zukünftigen, qualifizierten Arbeitskräfte sehen bzw. suchen (vgl. BMBF, 2020a).

Es darf jedoch nicht übersehen werden, dass die Ausbildungssituation in Deutschland nicht immer unproblematisch war und ist. Das deutsche *Duale System* der beruflichen Bildung hat zwar einen positiven Einfluss auf die Jugendarbeitslosigkeit, doch bei konkreter Betrachtung einzelner Bundesländer wird deutlich, dass das System kein Zauberstab sein kann. Sein Erfolg steht eng mit der wirtschaftlichen Situation einzelner Regionen in Zusammenhang und obwohl das *Duale System* eine bundesweite Einrichtung ist, funktioniert es doch je nach Bundesland sehr unterschiedlich, um sein Ziel zu erreichen.

Ferner hat das deutsche *Duale System* in den letzten Jahrzehnten einen grundlegenden Wandel erfahren. Seit Anfang der 90er Jahre erkennt man in Deutschland, wie „das

Verlaufsmuster [...] Allgemeinbildende Schule-Berufsbildung-Erwerbstätigkeit“ immer seltener geworden ist (Beicht, 2009: 1). Nichtsdestoweniger konnte es seinen guten Ruf erhalten. Um seinen Ruf und seine Qualität gegenüber der Gesellschaft sowie der Arbeitswelt zu wahren, funktioniert das *Duale System* mit Ausschlussmechanismen, mittels deren Jugendliche mit schwächerem Leistungspotential vom System ausgeschlossen bleiben (vgl. Beicht/Walden, 2016; Cavalli, 2013). Das ist ein klarer Unterschied zu der Rolle des beruflichen Bildungssystems in Italien. Jedoch existiert schon längst auch in der deutschen beruflichen Bildung eine Art Auffangbecken für Jugendliche, die – aus welchem Grund auch immer – nicht für eine duale berufliche Ausbildung oder eine rein schulische Ausbildung geeignet sind: der sog. Übergangsbereich (vgl. Baethge/Solga/Wieck, 2007; Beicht, 2009; Euler, 2009; Solga/Menze, 2013; Baethge, 2017). Die Ausbildungs- und Arbeitsperspektiven für Hauptschulabsolventen erweisen sich als geringer gegenüber denen der Jugendlichen mit höherem Schulabschluss. Es erfolgt bei Schülern schon in jungem Alter (schon ab der 4. Klasse, d. h. mit 10 Jahren) eine erste Trennung (vgl. BPB, 2018), die bereits eine starke Klassenorientierung aufweist, da die soziale Herkunft ausschlaggebend sein kann bei niedrigen Chancengleichheiten innerhalb eines integrationsunfähigen Bildungssystem (vgl. z. B. Baethge, 2006; Baethge, 2017; Solga/Menze, 2013). In Deutschland landen auch einige Jugendliche als Drop-out in einer dualen Ausbildung. Sie unterscheiden sich aber von den italienischen Target Groups. Es handelt sich um Studenten, die die akademische Laufbahn aus unterschiedlichen Gründen verlassen und eine Lehre anfangen – ein wachsendes Phänomen. Betriebe sehen ein großes Potenzial in diesen Jugendlichen, die, anders als der klassische Auszubildende, in der Regel älter sind, einen besseren Schulabschluss haben und leichter einsetzbar sind (vgl. Ebbinghaus, 2016; Ebbinghaus *et al.*, 2014). Schließlich deuten die starken regionalen Unterschiede an, dass der Erfolg des dualen Modells nicht *per se* eintritt, sondern als funktionierender Teil eines funktionierenden Organisationssystems (vgl. Morgan, 2006).

Die interne Ausbildung ist in Deutschland immer noch der „Königsweg“ für die Betriebe, um aus den besten Schulabgängern ihre zukünftigen Mitarbeiter zu rekrutieren. Die Betriebe verstehen ihre eigene finanzielle Beteiligung an der Ausbildung als Investition in die Zukunft. Sowohl die finanziellen Mittel wie auch die Zeit werden als notwendig erachtet, um während einer „Probezeit“ (gemeint ist hier die Ausbildungszeit) kompetente Mitarbeiter auszubilden. Die Auszubildenden selbst hingegen nutzen die Ausbildung als den schnellsten Weg, um auf den Arbeitsmarkt zu kommen und durch diese (gut) bezahlte und verlängerte „Probezeit“ ihre eigene Chance auf eine feste Anstellung zu

erhöhen (vgl. Franz/Soskice, 1994: 17ff). Diese Win-win-Situation, die eine Ausbildung auch in Italien schaffen könnte, wurde bisher nur selten wahrgenommen. Die Ausbildung erfährt bis heute keine Anerkennung – weder bei den Betrieben, noch bei den Jugendlichen und deren Familien – und sie hat in Italien aufgrund der großen Bedeutung und ausgiebigen Nutzung betrieblicher Praktika nur geringe Chancen sich zu etablieren.

Mit dem Gesetz N. 81/2015 wurde in Italien erneut die Lehre als Ausbildungsvertrag neudefiniert. Die drei Typologien des *Apprendistato*, welche drei mögliche Lehren definieren, gibt es jedoch schon seit längerer Zeit: Festgelegt wurden sie zum ersten Mal in dem sog. Biagi-Gesetz (2003), dessen Grundlagen mit deutlichen Änderungen bei der Reform im Jahr 2011 weiterhin beibehalten wurden (vgl. CEDEFOP, 2017a: 47f). In Italien ist eine funktionierende und langlebige Umsetzung der Lehre nach dem deutschen Modell seit Jahren praktisch ein unerreichbares Ziel. Nach mehreren Versuchen mithilfe von Gesetzen, Finanzierungsprogrammen und verschiedenen Maßnahmen mit minimalen Ergebnissen könnte man sich fragen, ob es angebracht ist, das *Duale System* nach Italien zu importieren. Das Interesse an dem Modell gründet auf der anscheinend positiven, kausalen Relation zwischen der Präsenz der Lehre und einer niedrigen Jugendarbeitslosigkeit. Das *Duale System* wird also im italienischen Kontext wie ein Rettungsdienst verwendet; immer wieder, wenn die Arbeitsmarktsituation heikel wird, greift man auf dieses System zurück. Und bald wird es wieder vergessen, sobald die wirtschaftliche Konjunktur besser aussieht. So scheint es zumindest die italienische *Känguru-Strategie* bei der Einführung der Lehre von Seiten der (politischen) Institutionen auf regionaler und nationaler Ebene naheulegen. Die Zeitschrift *Professionalità* (4/2018) dokumentiert z. B. verschiedene Beispiele der Umsetzung der Lehre in Regionen Norditaliens (vgl. Birolini, 2018; Buzzi, 2018; Cavaglià, 2018). Der gemeinsame Nenner ist die Feststellung, die Lehre sei das perfekte Instrument für die NEETs, um ihnen eine letzte Bildungschance zu ermöglichen. Demnach fungiert in Italien seit über 10 Jahren die Lehre eher als eine Hilfsmaßnahme für Jugendliche in existentiellen Schwierigkeiten anstatt als ein hochwertiger Qualifizierungsweg für zukünftige Fachkräfte. In Italien ist eine Tendenz des Gesetzgebers zu erkennen, als Target Group für den Aufbau des *Dualen Systems* (im deutschen Sinn) eher Jugendliche mit schwierigem sozialem Hintergrund anzuvisieren oder solche, die durch Leistungsschwäche bzw. geringe Motivation gegenüber der Schule auffallen¹⁶⁷.

¹⁶⁷ In diese Richtung gehen sowohl die Erfahrungen der Autonomen Provinz Trient, der Region Emilia-Romagna, der ersten Edition von DESI (vgl. dazu Kap. 4.4), des nationalen Pilot-Projekts für die Einführung des *Dualen Systems* als auch die des EU-Programms Jugendgarantie, bei dem die Lehre eine der Aktivitäten darstellt, die sich an solche junge Menschen richtet.

Die unklare Rolle und das unklare Ziel der beruflichen Bildung in Italien – Hilfsinstrument für die berufliche Karriere oder Parkplatz der Jugendlichen aufgrund des starken Arbeitsmangels – kennzeichnete diesen Sektor von der Nachkriegszeit bis in die 70er Jahre, als aufgrund der wirtschaftlichen Rezession ein Mangel an politischem Interesse an der Schule als potenzielles Sprungbrett für den Arbeitsmarkt bestand. Dazu kommt der Mangel an Zusammenarbeit mit dem wirtschaftlichen Sektor (vgl. Lodigiani, 1999). Die fehlende strategische Zusammenarbeit zwischen Berufsschulen und Betrieben in der Entwicklungsphase sorgte für ein Klima der Distanz der beruflichen Bildung von der Wirtschaftswelt, mit der Konsequenz, dass ihr Ansehen und ihre soziale Anerkennung mangelhaft waren (vgl. CENSIS, 1972: 233f). Trotz eines erneut aufkommenden Interesses in den 80er und 90er Jahren, in denen die berufliche Bildung eine zentrale Rolle in der politischen, ökonomischen und sozialen Debatte spielte, fehlte immer noch eine langfristige Perspektive (vgl. Lodigiani, 1999). Die Reformen seit dem Jahr 2000 bis heute zeigen, dass die Distanz zu dem realen Bedarf der Wirtschaft aber auch der Jugendlichen nie wirklich überwunden wurde (vgl. D’Amico, 2015; Treille, 2016). Heutzutage ist es in Italien fraglich, ob die Bedeutung und die Ziele der beruflichen Bildung klar definiert sind und ob sie nicht nur von den verschiedenen Akteuren, die sich um die berufliche Bildung bemühen, sondern auch von Seiten der Zivilgesellschaft geteilt werden. Fraglich ist auch, ob die Strategie funktionieren kann, die Attraktivität des *Dualen Systems* im Wesentlichen durch finanzielle Unterstützung zu steigern: „È evidente che la riduzione del costo rappresenta la leva sulla quale si vuole agire per promuovere la diffusione dello strumento [dell’apprendistato di primo livello, Anm. d. Verf.] e una sua più estesa applicazione, anche della componente formativa. Si tratta di un’operazione complessa, come hanno dimostrato gli insuccessi registrati dall’introduzione della riforma del 2003, ad oggi non ancora decollata per gli aspetti relativi a questa tipologia di apprendistato [di primo livello, Anm. d. Verf.]”¹⁶⁸ (Bobba, 2016: 12).

Darüber hinaus ist in Italien eine Motivation seitens der Betriebe in einzelnen Fällen festzustellen, die durch persönliche Überzeugung und/oder durch die Kontinuität in den Familienunternehmen begründet ist. Bemerkenswert ist auch die Arbeit des Personals der Berufsschulen, die durch persönliche Kontakte und teilweise sogar durch persönlichen Einsatz versuchen, die Betriebe dazu zu bewegen, Auszubildende einzustellen (diese Situation besteht sowohl im Trentino als auch in der Emilia-Romagna). Außerdem zeigen

¹⁶⁸ „Es ist deutlich erkennbar, dass die Verbreitung der Lehre und insbesondere auch deren Bildungsgehalts in Italien über die Reduzierung der Kosten versucht wird. Es handelt sich, wie die bisherigen Misserfolge der Reform von 2003 zeigen, um ein komplexes Vorhaben, das bis heute hinsichtlich des *Apprendistato di primo livello*, noch nicht gelungen ist“ (Übersetzung des Verfassers).

Betriebe Interesse, wenn sie die Projekte selbst planen und finanzieren, wie im Fall DESI (vgl. Beozzo, 2016) und ENEL (vgl. Vaccaro, 2015) der im folgenden Kapitel erläutert wird. Die niedrige Qualität des Erlernten, der Mangel an Bereitschaft von Seiten der Betriebe, finanziell in die Bildung ihrer zukünftigen Mitarbeiter zu investieren und der Zweifel der Zivilgesellschaft, die das Prestige dieses Systems nur beschränkt erkennt, sprechen gegen eine erfolgreiche, qualitativ zufriedenstellende Übernahme des dualen Modells in Italien. Von unten (Gesellschaft und Unternehmen) erfolgt wenig bis kein Antrieb für die Einführung der Lehre (vgl. Blöchle, 2015); die Politik dagegen zeigt großes Interesse und versucht, z. B. durch finanzielle Unterstützung, aber auch durch verbindliche Verpflichtungen, die duale Ausbildung attraktiver zu gestalten und zu verbreiten (vgl. ANPAL, o. J.).

Das politische Interesse Italiens basiert auf dem Willen, durch ein besseres Berufsausbildungssystem die Übergangszeit der Jugendlichen hin zum Arbeitsmarkt zu reduzieren (vgl. Albanese/Cappellari/Leonardi, 2017) und dadurch die Jugendarbeitslosenquote zu senken und die wirtschaftliche Lage zu verbessern. Strukturelle Versuche bzw. einmalige Projekte, die durch das deutsche Modell – teils gut, teils weniger gut – inspiriert sind, gibt es zwar, die Neuauflage der Projekte ist aber von vornherein limitiert, was die größte Hürde für eine dauerhafte Umsetzung darstellt. In diesem Zusammenhang schwebt die Rolle der Lehre, wie die Rolle der beruflichen Ausbildung überhaupt, zwischen sozialer Unterstützung (z. B. zur Bekämpfung des Schulabbruch-Phänomens) und der fachlichen Schulung zukünftiger Arbeiter. Eine der Schwierigkeiten, die für die Übernahme des *Dualen Systems* spricht, ist die Tendenz der Jugendlichen, sich aufgrund von Empfehlungen, wenn nicht sogar dem Druck der Eltern folgend, für längere und eher schulische Bildungswege zu entscheiden, welche, so zumindest die Hoffnung, bessere Arbeitschancen ermöglichen. Gleichzeitig zählt in Phasen wirtschaftlicher Krise, also hoher Jugendarbeitslosigkeit, Bildung als eine gute Wartezeitalternative oder auch als Investition für die Zukunft. Die Strategie der „Jagd auf Bildungsabschlüsse“ war schon Anfang des 20. Jahrhunderts in Italien verbreitet. Schon damals hatten Familien bei schwierigen wirtschaftlichen Situationen Bildung als Schutz vor Arbeitslosigkeit und als alternativen Weg für die soziale Klassenmobilität gesehen (vgl. Barbagli, 1974). Aufgrund der jahrzehntelangen niedrigen gesellschaftlichen Anerkennung der beruflichen Bildung, bevor die Einführung der Lehre (als Zweig der beruflichen Bildung) ins Auge gefasst wurde, wäre es notwendig gewesen, konstant daran zu arbeiten, das Image und Ansehen der handwerklichen Arbeit aufzuwerten, inklusive der

dafür notwendigen Ausbildungen. Nötig wäre die Anerkennung der Betriebe als Lernort, die aufgrund einer strukturellen Kontrolle der Ausbildungsqualität als Ergänzung der schulischen Bildung betrachtet werden, so dass diese Dualität sowohl qualifizierte Fachkräfte als auch selbstbewusste Mitbürger hervorbringen kann (vgl. Massagli/Tiraboschi, 2015; Sennett, 2012; Tacconi, 2015). Dazu kommt noch die undefinierte bzw. praktisch unbedeutende Rolle der Sozialpartner in dem System: Die Nachwirkungen der letzten Lehre-Reform (2011) zeigt sich auch bei den neuen Reformen. Die Sozialpartner haben wiederum eine relativ marginale Aufgabe. Trotz ihrer auf dem Papier vorgesehen Präsenz in den verschiedenen Programmierungs- und Aufbauphasen scheint deren reale und aktive Rolle sehr gering: „[Due to] the limited role that the legislation attributed to collective agreements in relation to the old Type 1, social partner ownership of the scheme has been intermittent or limited in the past, while their main interest was in occupation-oriented Type 2 apprenticeship, for which they were entitled a wider regulatory role by law. The degree of intervention in defining apprenticeship curricula in terms of training content and learning outcomes remains limited“ (CEDEFOP, 2017a: 73).

Zusammenfassend lässt sich sagen: Mehr Zusammenarbeit zwischen den Hauptakteuren, Bottom-Up-Entscheidungsstrategien, bessere Informationen an und Unterstützung von Betrieben bei der Durchführung (z. B. seitens der Arbeitnehmerorganisationen), stärkere Sensibilisierung der Betriebe (vor allem der Klein- und Kleinstbetriebe) für das Thema der Investition in Bildung und gleichzeitig Entscheidungsfreiheit und die strategische Identifizierung der Zielgruppe unter den Jugendlichen. Diese steuerbaren Faktoren könnten die Einführung des *Dualen Systems*, wenn diese angestrebt wird, verbessern. Jedoch aufgrund des Fachkräftemangels, der zur Zeit sowohl Deutschland als auch Italien betrifft, und in Zusammenhang mit der steigenden Tendenz zur Akademisierung¹⁶⁹ (vgl. Nida-Rümelin, 2017), stellt sich für Deutschland die Frage, wer die Ausbildungsplätze besetzen wird, und für Italien das Rebus, ob eine Berufsausbildung weiterhin attraktiv bleiben wird.

¹⁶⁹ Ein Phänomen, das in Italien tiefe Wurzel hat: Anfang des 20. Jahrhunderts bestand neben dem Analphabetismus das Problem der sog. „universitarismo“ („Verhochschulung“ Übers. d. Verf.); der Neologismus meint das Überhandnehmen von Akademikern ohne Arbeitsperspektive („medici senza malati, [...] avvocati senza cause, [...] ingegneri senza ponti e case da costruire“ (Barbagli, 1974: 29ff)); eine erste Lösung dafür wurde in einer Verschärfung der Studiengebühren gesucht. Nach über hundert Jahren ist die Situation nicht nur immer noch präsent, sondern sie hat sich sogar für die jungen Hochschulabgänger sowohl in Italien (vgl. z. B. ISTAT, 2018) als auch in Deutschland verschlechtert (vgl. z. B. Seyda/Wallossek/Zibrowius, 2017).

4 Übertragbarkeit des deutschen Dualen Systems

Das Interesse am deutschen Berufsbildungssystem hat insbesondere wirtschaftliche bzw. berufsbezogene Gründe: (1) die normative Kraft des Systems aufgrund des korporatistischen Wohlfahrtsstaatsmodells; (2) die positive Korrelation mit niedriger Jugendarbeitslosigkeit; (3) die unmittelbare Einsatzfähigkeit der Absolventen am Arbeitsplatz und (4) die Schaffung einer hohen Berufsidentität (vgl. Spöttl, 2015: 45). Die Charakteristika und die Erfolgsfaktoren des Modells der dualen Berufsausbildung sind zwar sehr heterogen, korrelieren jedoch miteinander und wurden über viele Jahre hinweg fortentwickelt. Gegenüber Übertragungs- bzw. Imitationsstrategien erlebt man dagegen häufig die Tendenz, sowohl die Komplexität einzelner Faktoren wie auch deren Bedeutung zu reduzieren und damit zu unterschätzen. Ist nun die Übertragung der deutschen dualen Berufsausbildung ins Ausland zwangsläufig, wie sich Busemeyer/Vossiek (2016) fragen, eine „mission impossible“? Vergleichende Studien über die beruflichen Bildungssysteme Europas verweisen auf die unterschiedlichen politischen Diskussionen in den Ländern, die Stärken und Schwächen der beruflichen Bildung, sowie deren Organisation und gesellschaftliche Wahrnehmung. Diese Debatte wird seit langem von divergenten Haltungen begleitet: Langjähriger Anerkennung von Qualität und potentiellen Vorteilen des dualen Modells (vgl. CEDEFOP, 2018a; CEDEFOP; 2020a; Chatzichristou *et al.*, 2014; Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 1995; Rieke *et al.*, 2013; Schaack, 1997) stehen ablehnende Positionen gegenüber, die von scharfer Kritik bis hin zu vorsichtigen Eventualitäten reichen. In einem Punkt ist man sich jedoch einig: Eine originalgetreue Übertragung ist praktisch unmöglich (vgl. Bayer, 2013; Busemeyer/Vossiek, 2016; Cavalli, 2013; Deissinger, 2015; DIHK, 2018; Euler, 2013a; Euler, 2013b; Fahle, 2015; Ghilsa/Bausch/Boldrini, 2013; Hanushek, 2017; Heller/Grunau/Duscha, 2015; Münk, 2015; Petersen, 2019; Rieke *et al.*, 2013; Schaack, 1997; Spöttl, 2015).

Dieses Kapitel stellt die zentrale Forschungsfrage, den (möglichen) Transfer des deutschen *Dualen Systems* ins Ausland bzw. nach Italien, in den Fokus. Dazu werden die Aktivitäten innerhalb der EU (Kapitel 4.1) und die kontroverse Diskussion (Kapitel 4.2) der vergangenen Jahre zur Übertragbarkeit des deutschen Modells herangezogen. Darüber hinaus wird die Rolle deutscher transnational agierender Unternehmen hinsichtlich eines Transfers des dualen Modells in deren ausländische Werke thematisiert (Kapitel 4.3). Kapitel 4.4 legt den Fokus auf aktuelle Beispiele zur Durchführung des *Dualen Systems* in

verschiedenen Gebieten Italiens (Südtirol, Trentino und Emilia-Romagna bzw. in den Werken von Lamborghini und Ducati). Zuletzt folgt eine Zusammenfassung und Darstellung der allgemeinen Herausforderungen der Übertragung des deutschen Ausbildungsmodells in das italienische Berufsbildungssystem (Kapitel 4.5).

4.1 Aktivitäten auf EU-Ebene zur Einführung des arbeitsplatzbezogenen Lernkonzepts

Die nationale und internationale Kooperation zwischen Schule und Betrieb im Bereich der beruflichen Bildung fand auf institutioneller europäischer Ebene erstmals im *Vertrag von Maastricht* (1992) und später im *Weißes Buch* (1996) Anerkennung. Die Strategie bestand darin, die Trennung zwischen Arbeitswelt und Schulsystem durch die europaweite Verbreitung der Lehrausbildung aufzuheben (vgl. Europäische Kommission, 1996; CEDEFOP, 2018a). Im *Weißes Buch* wurde das *Duale System* der allgemeinen und beruflichen Bildung als Modell für alle EU-Länder definiert und als effektive Methode für einen schnellen und erfolgreichen Einstieg beruflich kompetenter Jugendlicher in den Arbeitsmarkt gekennzeichnet, wodurch es u. a. als erfolgreiches Mittel gegen die Jugendarbeitslosigkeit wahrgenommen wird (vgl. Deissinger, 2015). Mit dem Beginn der sog. Lissabon-Strategie (2000), mit dem Ziel, „die EU zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wirtschaftsraum [zu] machen“ (Böckler Stiftung *et al.*, 2015: 14), galt die (berufliche) Bildung endgültig als „entscheidender Faktor für die Entwicklung von Wirtschaft und Beschäftigung“ (Ebner, 2013: 21). Davon zeugen eine Reihe von Erklärungen und Kommuniqués – *Kopenhagen* (2002), *Maastricht* (2004), *Helsinki* (2006), *Bordeaux* (2008) *Brügge* (2010) und *Riga* (2015), die u. a. die zentrale Rolle der beruflichen Bildung und den hohen Wert arbeitsbasierenden Lernens, wie im dualen Modell, festhalten (vgl. CEDEFOP, 2018b: 53ff.). Der strategische Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (Education and Training 2020 - ET2020) definiert als Ziel die „Verbesserung der Qualität und Effizienz der allgemeinen und beruflichen Bildung“. Dadurch soll der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt nicht zuletzt durch Lehrberufe als „attraktive Karriereoption“ erleichtert werden (vgl. Amtsblatt der Europäischen Union, 2009: 2). Diesbezüglich besteht in den jeweiligen EU-Mitgliedstaaten von politischer Seite eine gewisse Forderung der Einführung verschiedener Formen des arbeitsbasierten Lernens in deren berufliches Bildungssystem. So gesehen werden auf EU-Ebene grundsätzlich Fortschritte bei der (politischen) Verwirklichung der ET2020 Ziele festgestellt.

Zwischenstaatliche Abkommen stellen sich verstärkt als operative Aktion für die europäische Zusammenarbeit im Bereich der beruflichen Bildung dar, wie im Fall des sog. *Berliner Memorandums*¹⁷⁰. Das Dokument zur Schaffung einer europäischen Berufsbildungskoooperation wurde im Jahr 2012 zwischen Deutschland und sechs weiteren EU-Ländern (Griechenland, Italien, Lettland, Portugal, Slowakei und Spanien) unterzeichnet. Dieses Abkommen hin zu einem europäischen Berufsbildungsraum beinhaltet konkrete Maßnahmen, zur (1) Reduzierung der Jugendarbeitslosigkeit und Verbesserung des Übergangs in den Arbeitsmarkt, insbesondere durch die Implementierung dualer oder arbeitsplatzbasierter Ausbildung; (2) Steigerung der Attraktivität und Qualität der Berufsbildung; (3) Modernisierung der Ausbildungssysteme mit dem Fokus auf dualer oder arbeitsplatzbasierter Ausbildung; (4) Einbeziehung von Sozialpartnern in das System der beruflichen Bildung und bzw. mittels einer Verbesserung der jeweiligen Berufsbildungssysteme“ (Schreier, 2015: 48) und einmal mehr wurde das Interesse verschiedenster Länder für das *Duale System* nach deutschem Vorbild geweckt.

Hinsichtlich der durch das *Berliner Memorandum* intendierten Übertragung des dualen Modells stellt Schreier (2015) fest, dass die größte Herausforderung die Überzeugung von Berufsschulen und Betrieben sei. In Ländern mit geringer Erfahrung in Bezug auf das *Duale System* verbreitet sich unter den Berufsschullehrern eine gewisse Angst, das deutsche Modell könnte auf Grund seiner Dualität der Lernorte (Betrieb und Schule) zum Abbau von Lehrerstellen führen. Seitens der Betriebe, die sich mit dem Thema der dualen Ausbildung bislang nur wenig befasst haben, findet sich eine der praxisnäheren Ausbildung gegenüber grundsätzlich positive Haltung, jedoch fürchten sie die eigene finanzielle Beteiligung. Eine Ausbildung mitzufinanzieren sei zu riskant, da am Ende der Ausbildung die Möglichkeit besteht, dass der Lehrling zur Konkurrenz wechseln könnte. Darüber hinaus müssen sich die involvierten Länder sowohl dem Thema der gesellschaftlichen Anerkennung der Berufsausbildung als auch der Zusammenarbeit zwischen den Sozialpartnern stellen. An der beruflichen Bildung hängt in vielen Ländern Europas das negativ behaftete Image der Schule der zweiten Chance fest. Dazu kommt die passive Rolle der Gewerkschaften in der Durchführung des Systems. Zwei zentrale Aspekte des Memorandums, an denen mit langfristigen Aktionen gearbeitet werden muss. Abgesehen von „Absichtserklärungen und ein paar gut gemeinten Projekten“, scheint die

¹⁷⁰ Das Memorandum hat als Sprungbrett für die Entstehung politischer Rahmenbedingungen zur Verwirklichung des Projekts DESI in Italien (vgl. Beozzo, 2016) sowie die Einführung des dualen Modells in einem SEAT-Werk in Spanien (vgl. May, 2013) gewirkt.

Zusammenarbeit in Griechenland, Italien, Lettland, Portugal, Spanien und der Slowakei jedoch mit eher zweifelhaften Erfolg zu verlaufen (Nehls/Gießler/Anbuhl, 2013).

Zur Beschleunigung der Zusammenarbeit auf europäischer Ebene hinsichtlich der Verbreitung und Durchführung der Lehre wurde 2013 eine Web-Plattform realisiert. Die sog. *Europäische Ausbildungsallianz* soll die Zusammenarbeit zwischen den Akteuren (Berufsschulen, Betriebe, Sozialpartner), die Übertragung von Prinzipien der dualen Ausbildung sowie die Qualität und Attraktivität des arbeitsplatzbezogenen Lernens fördern: „[Es wurden] die vielfältigen bilateralen Bemühungen, duale Strukturen in Europa zu verbreiten und zu etablieren, auf der europäischen Ebene in einer übergreifenden Strategie zusammengeführt. Diese Allianz bildet seitdem eine Plattform, die unterschiedliche Initiativen und Förderinstrumente verknüpft“ (Fahle, 2015: 78). Verfolgt werden dabei vier Schwerpunkte: (1) Ausbau des Angebots der Lehre; (2) Verbesserung der Qualität der Lehre; (3) Stärkung des Images der Lehre; (4) Förderung der Mobilität unter Auszubildenden. Bis heute haben sich über 330 Einrichtungen, vor allem berufsbildende Einrichtungen, KMU und Sozialpartner, auf der Plattform eingetragen, die meisten davon aus Deutschland (67), Spanien (34) und Italien (33). Knapp 910.000 Auszubildende wurden bis heute in durch die Allianz geförderte Maßnahmen involviert (vgl. EAfA, 2020).

In einer Veröffentlichung von CEDEFOP werden die bedeutendsten Aktivitäten zur Einführung bzw. Verbesserung von “all forms of work-based learning with special attention to apprenticeships” zwischen 2015 und 2019 der EU-Mitgliedstaaten zusammengefasst. Die darin aufgeführten Maßnahmen folgen fünf Hauptrichtungen: „(a) introducing or reforming apprenticeship, dual system or alternance schemes; (b) developing workplace-based on-the-job training (including traineeships and internships) into school-based VET; (c) developing in-school work-based learning into school-based VET (through on-site labs, workshops, kitchens, restaurants, junior/practice firms, simulations or real business/projects assignments); (d) further involving stakeholders in VET; (e) promotional actions supporting work-based learning (campaigns, fairs)” (CEDEFOP, 2020: 42). Überwiegend wurden demnach Maßnahmen zur Einführung, Erweiterung, Anpassung oder Reformierung der Lehre¹⁷¹ durchgeführt: “All Member States currently have apprenticeships, dual VET or other alternance schemes in place” (ebd.: 43). Die Aktionen zur Einführung bzw. Reformierung der Lehre umfassen drei Leitlinien, die (1) das Berufsbildungssystem, (2) die bildenden Einrichtungen und (3) den Lernenden betreffen.

¹⁷¹ Zu verstehen als „apprenticeships, dual systems and alternance schemes“ (CEDEFOP, 2020, 43).

(1) In Italien, Finnland und Belgien wurden per Gesetz die Inhalte eines Ausbildungsvertrags (Rechte und Pflichten der Unterzeichnenden, Ausbildungsinhalte, Aufgaben des betrieblichen und schulischen Tutors, Zertifizierung der Kompetenzen usw.) bzw. der Status von Auszubildenden festgeschrieben. Darüber hinaus wurden in Estland und Schweden durch staatliche Mittel geförderte Koordinatoren in Berufsschulen eingeführt, deren Aufgaben darin bestehen, Ausbildungsbetriebe zu finden und diese für die Ausbildung vorzubereiten (Qualifizierung der betrieblichen Ausbilder, Festlegen betrieblicher Ausbildungspläne usw.).

(2) Die Einbindung von Betrieben zählt als eine der größten Herausforderungen zur Verbreitung der Lehre. Rumänien, Dänemark, Italien und die Slowakei führen staatliche Förderungen, im Sinne von Subventionen oder Steuererleichterung für Firmen, die Auszubildende einstellen. Norwegen sieht finanzielle Unterstützung für Betriebe vor. Darüber hinaus stehen nationale und internationale Unternehmen, die in Norwegen öffentliche Aufgaben erledigen, in der Pflicht, Auszubildende einzustellen. Spanien versucht die Sensibilisierung von Betrieben durch die Gründung eines Netzwerks zwischen Betrieben, Berufsschulen und Forschungszentren. Betriebe, insbesondere KMU, erhalten sowohl Unterstützung für die Verwaltung als auch Hilfe zur Durchführung der betrieblichen Ausbildungen von den anderen Netzwerkpartnern.

(3) Finanzielle Anreize wurden auch für Jugendliche, die sich für eine Ausbildung entscheiden, geplant: in Lettland durch Steuererleichterung; in Ungarn, Belgien und Kroatien durch Stipendien für Jugendliche, die sich für einen auf dem Arbeitsmarkt aussichtsreichen Ausbildungsberuf entscheiden würden; in Malta und Frankreich durch eine je nach Ausbildungsjahr ansteigende Ausbildungsentschädigung (vgl. ebd.: 43ff).

4.2 Kontroverse Diskussionen zur Übertragbarkeit des Dualen Systems

Der Transfer von Prozessen aus dem deutschen Berufsbildungssystem ins Ausland war bis in die 80er Jahre von Maßnahmen der Entwicklungshilfe geprägt. Die ersten bilateralen Kooperationen zur Übertragung der dualen Ausbildung in sog. Entwicklungsländer (wie Südostasien, Afrika und Südamerika) blieben eher erfolglose Versuche (vgl. Euler, 2013a; Euler, 2013b; Heller/Grunau/Duscha, 2015). Jedoch muss angemerkt werden, dass es sich bei der Übertragung weniger um den expliziten Wunsch des Empfängerlandes, sondern vielmehr um eine angebotene (Top-Down) Unterstützung seitens Deutschlands handelte (Spöttl, 2015: 46). Seit 2013 wurde auf Initiative des BMBF die Zentralstelle der Bundesregierung für internationale Berufsbildungsk Kooperation GOVET (Akronym für German Office for International Cooperation in Vocational Educational and Training)

eingerrichtet. Sie bietet insbesondere Unterstützung und Fachpersonal bilateraler Zusammenarbeit des BMBF zur Einführung dualer Ausbildungsformen im Ausland¹⁷² (vgl. BMBF, 2017; DIHK; 2018; Schreier, 2015). Darüber hinaus wirbt die deutsche Regierung durch Initiativen wie iMove (Akronym für International Marketing of Vocational Education) und das Projekt VETnet für die Übertragung der dualen Ausbildung ins Ausland, insbesondere dort, wo sich Standorte deutscher Unternehmen befinden. iMove, heute Arbeitsbereich des BIBB, exportiert und vermarktet deutsche Aus- und Weiterbildungsdienstleistungen (vgl. BMBF, 2017b; DIHK, 2018). Dazu gehört u. a. das *Duale System*, mit einer Einnahme von ca. 0,7 Milliarden Euro im Jahr 2010 (vgl. Heller/Grunau/Duscha, 2015: 7).

Die Komplexität bzw. Schwierigkeit der Übertragung des dualen Modells wird damit erklärt, dass das *Duale System* „mit seinem historisch gewachsenen Berufskonzept und politischen, institutionellen und rechtlichen Voraussetzungen zu komplex sei für einen Transfer“ (Heller/Grunau/Duscha, 2015: 6). Spöttl (2015: 46) jedoch meint, dass „diese Blickrichtung [...] allerdings zu kurz [reicht], weil sie von einer Eins-zu-eins-Kopie ausgeht, die nie möglich sein wird. [Stattdessen] wäre es zu klären, welche Bedingungen in einem interessierten Land vorliegen und mithilfe welcher Modifikation der duale Ansatz als Modell oder Teilen transferierbar ist“. Gerade auf Grund historischer und kultureller Hintergründe des Modells würde das *Duale System* „probably function in a different way and imply different consequences [...] once transplanted into another country“ (Dessinger, 2015: 564). Ähnlich erkennt Euler (2013b: 324), dass es beim Transfer des Modells nicht darum geht, „ein Ausbildungsmodell zu importieren, sondern [darum,] Projekte [zu] definieren, mit denen kontextbezogen konkrete Ziele bzw. Zielgruppen erreicht werden sollen. [...] Systemkomponenten [sind] prinzipiell dann übertragbar, wenn sie sich in den Erfahrungs- und Gestaltungsrahmen ihrer Adressanten integrieren lassen“.

Die Umsetzung des Modells benötigt die Durchdringung der beiden Lernorte (Betrieb und Schule) bzw. des Beschäftigungs- und des Berufsbildungssystems. Die gesellschaftliche Anerkennung der Dualität und „Verberuflichung von Arbeit und Qualifikation“ (Münk, 2017: 5) definiert das Profil des deutschen Modells; es handelt hier nicht nur um die „funktionelle Erwerbstätigkeit“, sondern auch um die „individuelle Verwirklichung und die gesellschaftliche Integration als zentrale Aufgaben des Berufs“ (Heller/Grunau/Duscha, 2015: 4). Diese Voraussetzungen schaffen der Berufsausbildung

¹⁷² Dazu gehören eine Reihe von internen Monitoringprozessen zu den Entwicklungen der Kooperationen (vgl. Schreier, 2013).

eine höhere gesellschaftliche Anerkennung, da sie sich als Ausbildungsweg nicht nur für schwächere Schüler, sondern für zielstrebige Jugendliche anbietet (vgl. Rieke *et al.*, 2013). So bleibt das *Duale System* „keine sozialpolitische Veranstaltung zur Versorgung schwächerer Schüler“ (Rieke *et al.*, 2013: 8). Das System gehört also nicht (nur) zur „Bildungs- oder Sozialpolitik, sondern von Anbeginn viel eher [zu] der Wirtschaft“ (Münk, 2017: 4). Das ist ein erster Punkt, an dem sein Export scheitern kann: Das primäre Interesse im annehmenden Land entsteht nicht durch die Wirtschaft, sondern der Transfer wird von Seiten der Politik vorangetrieben (vgl. Heller/Grunau/Duscha, 2015; Münk, 2017). Das deutsche System als wirtschaftlich gesteuertes Instrument der Qualifizierung der Fachkräfte, benötigt für eine Übertragung durch eine „non-economic perspective“ eine breitere Akzeptanz und Zusammenarbeit zwischen den involvierten Akteuren (vgl. Deissinger, 2015).

Mit der Annahme, dass eine Eins-zu-Eins-Übertragung des dualen Modells unrealistisch ist, wird von Euler (2013a; 2013b) das Ausbildungssystem für seinen potentiellen Transfer in ein anderes Land nicht als Ganzes betrachtet, sondern in von dem Autor festgelegte „konstitutive Elemente“ unterteilt (vgl. Euler 2013a; Euler, 2013b). Nun, so Euler (2013a: 18), „welche Elemente sind für das duale System in Deutschland konstitutiv und bilden eine Grundlage für den Transfer in andere Länder?“ Und „wie können die konstitutiven Elemente ausgestaltet werden, um sich besser auf die Bedingungen anderer Länder anzupassen?“ (Euler, 2013a: 18). Dafür werden elf zentrale „konstitutive Elemente“¹⁷³ des *Dualen Systems* dargestellt, die bei einer Übertragung des Systems einzeln betrachtet werden können. Parallel dazu werden praktische Hinweise¹⁷⁴ gegeben, so dass „das

¹⁷³ Die von Euler (2013a: 8ff) festgelegten elf „konstitutiven Elemente“ sind: „(1) Breite Zielausrichtung: Berufsausbildung als Mittel zur Erreichung ökonomischer, sozialer und individueller Ziele; (2) Zielfokus eines Ausbildungsberufs: berufliche Handlungskompetenzen als Profil flexibler qualifizierter, mobiler Fachkräfte; (3) Alternierendes Lernen im Rahmen des dualen Prinzips; (4) Berufsausbildung als partnerschaftliche Verbundaufgabe zwischen Staat und Wirtschaft; (5) Gemeinschaftliche Finanzierung der Berufsausbildung; (6) Komplementärangebote in schulischer bzw. außerbetrieblicher Trägerschaft; (7) Kodifizierung von Qualitätsstandards; (8) Qualifizierung des Lehr- und Ausbildungspersonals; (9) Balance zwischen Standardisierung und Flexibilisierung; (10) Entwicklung von fundierten Entscheidungs- und Gestaltungsgrundlagen; (11) Gesellschaftliche Akzeptanz der Berufs(aus-)bildung“.

¹⁷⁴ Für jedes „konstitutive Element“ werden sog. „Ansätze für einen modifizierten Transfer“ vorgeschlagen, wie z. B.: (1) „Nicht die Breite aller Zielbezüge [aufnehmen], sondern [...] zeitbezogen [...] auf prioritär verfolgte Ziele [fokussieren]; (2) Kompetenzprofil eines Berufsbildes definiert zunächst ein Idealbild, dessen Erreichung schrittweise verfolgt werden kann; (3) Umsetzung des dualen Prinzips kann [...] in unterschiedlichen Lernkombinationen mit unterschiedlichen Zeitanteilen erfolgen; (4) Neben der deutschen Form der Sozialpartnerschaft sind andere Formen der Beteiligung mit unterschiedlicher Graduierung von Verantwortlichkeit möglich; (5) Unterschiedliche Finanzierungsmodelle erlauben eine graduelle Beteiligung der Ausbildungsbetriebe an der Finanzierung (z. B. Branchenfonds); (6) Duale Ausbildungsformen können schrittweise dort eingeführt werden, wo die Rahmenbedingungen günstig sind; (7) Strukturierung und Grad der Ausdifferenzierung von Berufsbildern kann wesentlich von der deutschen Praxis abweichen; (8) Qualität des pädagogischen Personals ist prinzipiell nicht von der Ausbildungsform abhängig; (9) Standards können

Nehmerland [...] diejenigen Komponenten eines Systems aus[wählt], von denen es sich einen Nutzen verspricht, und es passt sie so an, dass sie sich in die bestehenden eigenen Strukturen und Kulturen integrieren lassen“ (ebd.: 70). Dazu definiert das Nehmerland bestimmte Aspekte, wie die strategischen Ziele der Übertragung, zu involvierende Stakeholder, vorgesehene Kooperationen zwischen Senderland und Nehmerland (vgl. ebd.).

Diese Strategie greift auf die 90er Jahre zurück, in denen sich die Transfervorstellung des dualen Modells von einem „Export des Gesamtsystems“ hin zu einem „Systemelemente-Exports“ wandeln¹⁷⁵ (Schaack, 1997: 205). Dies birgt jedoch das Risiko, dass statt *des* Modells ausschließlich „Patchworkaktionen, deren Nachhaltigkeit von Anfang an in Frage gestellt ist“ (vgl. Spöttl, 2015: 45), umgesetzt werden, die letztendlich ohne langfristige Erfolgsperspektiven bleiben. „Unterschiedliche Arrangements von Schule und Betrieb werden als Duales System bezeichnet“ und lassen einen großen Ausgestaltungsrahmen zu; daher ist es wenig überraschend, wenn eine Übertragung des Systems „nur in ganz bestimmten und relativ seltenen Fällen“ erfolgreich ist (Schaack, 1997: 204). Darüber hinaus wird das System durch die „Ansätze für einen modifizierten Transfer“ (Euler, 2013a) soweit ausgedehnt, dass die Gefahr besteht, am Ende eines Übertragungsprozesses ein arbeitsbasierendes Lern-Modell eingeführt zu haben, dass von dem ursprünglichen *Dualen System* weit entfernt ist.

Nach Petersen (2019) liegt in der das Duale System kennzeichnenden tripartitären Struktur (Arbeitgeber, Arbeitnehmer, Staat) die Komplexität seiner Übertragung begründet. Will man demnach über einen Transfer sprechen, kommt er nur für bestimmte Kernkomponenten des Modells in Frage. Die Autorin unterteilt das Modell u. a. basierend auf die „konstitutiven Elemente“ nach Euler (2013a), in drei große Kernkomponenten: (1) eine Verbindung und Gleichstellung von Theorie und Praxis im Sinne einer systematischen Bearbeitung von Fällen in und aus der beruflichen Praxis, die sich in den

in unterschiedlicher Strenge eingeführt bzw. zeit- und bereichsbezogen differenziert verändert werden; (10) Sukzessiver Aufbau entsprechender Expertise, zunächst in bestehenden Institutionen (z. B. Hochschulen); (11) Unterschiedliche Akzeptanzsituation [...] erfordert eine Analyse und gezielte Ansprache von ausgewählten Teilbereichen [des Arbeitsmarkts]“ (Euler, 2013a: 8ff).

¹⁷⁵ Schaack (1997: 205f) stellte folgende Elemente als grundlegend für eine mögliche Übertragung des dualen Modells heraus: „(1) Beteiligung von Arbeitgebern und Arbeitnehmern (Gewerkschaften) an der Berufsbildungsforschung und -planung; (2) Zurücknahme staatlicher Einflußnahme zugunsten gesellschaftlicher Gruppen; (3) Schaffung eines korporatives Systems von Kammern mit Zwangsmitgliedschaft als halbstaatlicher Infrastruktur der betrieblichen Berufsbildung zwecks Übernahme von Berufsbildungsaufgaben (Beratung, Registrierung, Aufsicht, Prüfungswesen usw.); (4) Ausbildungsbedingungen, die es den Unternehmen aus wirtschaftlichen Gründen sinnvoll erscheinen lassen, sich an der Ausbildung zu beteiligen; (5) gesetzliche Verankerung des Systems“.

Lernorten Betrieb und Schule konkretisieren; (2) ein Gleichgewicht zwischen Bildung und Ausbildung, das auch die Doppelrolle des Jugendlichen erkennbar macht: „Auszubildender/Mitarbeiter/Arbeitnehmer einerseits und Schüler andererseits, in beiden Fällen mit Rechten und Pflichten“. Zum diesem Punkt hinzu kommt die „Voraussetzung für ein starkes Engagement“ von betrieblicher Seite, nämlich die Verpflichtung, den Jugendlichen für die Ausbildung zu entlohnen; (3) eine etablierte und gesetzlich verankerte Zusammenarbeit basiert auf geteilten Machtstrukturen, Finanzierung und Prüfungsverantwortung. Die Kooperationen finden innerhalb einer sog. „doppelten Dualität“ statt: zwischen Staat und Sozialpartnern (Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften) einerseits und zwischen Arbeitgebern und Gewerkschaften andererseits. Anhand von drei Beispielländern¹⁷⁶ wird die Einführung des dualen Modells mittels der drei Kernkomponenten dargestellt. Petersens Fazit: Kernkomponenten 1 (Verbindung zwischen Theorie und Praxis) und 2 (Verbindung von Bildung und Ausbildung bzw. Doppelrolle der Jugendlichen) könnten übertragbar sein. Dagegen sei der Transfer der tripartitären Machtstruktur eher unwahrscheinlich, da in den Ländern jeweils einer der Partner die Autorität gegenüber dem Berufsbildungssystem innehat (in Portugal und Großbritannien die Betriebe; in Frankreich der Staat) (vgl. Peterson, 2019: 162ff).

Ähnlich verweist eine vergleichende Analyse der Böckler Stiftung *et al.* (2015) auf zehn Aspekte¹⁷⁷, welche zur Einführung arbeitsbasierender Lern-Modelle notwendig wären. Zugleich wird darin betont, dass da „Berufsbildungssysteme [...] nicht nur fest in länderspezifische Institutionen integriert, sondern auch in gesellschaftlichen und kulturellen Gegebenheiten verwurzelt“ sind (ebd.: 11), kein „ideales Ausbildungsmodell [...] für alle Länder“ besteht (ebd.: 33). Bereits in den 90er Jahren forderte Schaack (1997: 205) bestimmte Basisvoraussetzungen¹⁷⁸, die im Empfängerland erfüllt sein müssen, damit

¹⁷⁶ Portugal (traditionelles Erwerbstätigkeitssystem), Großbritannien (marktförmiges Erwerbstätigkeitssystem) und Frankreich (staatlich-bürokratisches Erwerbstätigkeitssystem).

¹⁷⁷ Die Liste liefert die Ergebnisse des Ländervergleichs. Die Faktoren zum Thema berufliche Bildung sind in den für die Studie berücksichtigten Ländern in unterschiedlichem Maße präsent: (1) Akzeptanz und Wertschätzung; (2) Unternehmensbeteiligung; (3) Engagement der Sozialpartner; (4) Durchlässigkeit; (5) Flexibilität in den Bildungsangeboten; (6) Differenzierung in den Bildungsangeboten; (7) Transparenz des Bildungsangebots; (8) Berufsberatung; (9) Nationale und internationale Mobilität während bzw. nach der Ausbildung; (10) Arbeitsmarktanpassung (vgl. Böckler Stiftung *et al.*, 2015: 33ff).

¹⁷⁸ (1) Zusammenwirken von Betrieb und Berufsschule (Betrieb als „dominanter“ Partner); (2) Zusammenwirken von Privatwirtschaft und deren Organisationen (Kammern) und Staat (Privatwirtschaft als „dominanter“ Partner); (3) Ausbildung nach dem Berufsprinzip; (4) Einordnung der dualen Berufsausbildung ins Gesamtbildungssystem auf der Ebene der Sekundarstufe II; (5) flächendeckende Existenz des Systems im ganzen Land (bzw. flächendeckende Existenz in erheblichen Teilen des Landes); (6) Beteiligung der überwiegenden Zahl der Wirtschaftssektoren und aller Betriebsgrößenklassen im modernen Sektor (Schaack, 1997: 205). Der Autor sieht die Erfüllung der Punkte 1 bis 4 als „zwingend erforderlich“, wenn vom *Dualen System* die Rede ist.

eine Übertragung erfolgreich werden könne und betonte, dass „ein Duales System der Berufsausbildung nur in ganz bestimmten und relativ seltenen Fällen im Ausland etabliert werden kann“ (ebd.: 204).

Die Studie der Böckler Stiftung *et al.* (2015) zur Berufsausbildung in europäischen Staaten (Deutschland, Italien, Polen Portugal, Schweden, Schweiz und das Vereinigte Königreich) kommt zu dem Schluss, dass die berufliche Bildung nicht als „nutzlose Sackgasse“ wahrgenommen werden sollte, jedoch wäre dazu insbesondere eine „Stärkung der Marke berufliche Bildung“ notwendig (ebd.: 34). Eine Erkenntnis, die jedoch in einen Teufelskreis mündet: Gerade in den Ländern, die an der Implementierung des dualen Modells interessiert sind (wie Italien, Schweden, Portugal, Polen oder das Vereinigte Königreich), wird die berufliche Bildung eher mit einer Ausbildung der zweiten Wahl assoziiert, womit ein sehr geringes gesellschaftliches Ansehen einhergeht. Zugleich wird insbesondere in diesen Ländern von Seiten der Betriebe ein Mangel an Fachpersonal auf Grund fehlender Fachkompetenzen unter den Jugendlichen beklagt, verbunden mit einer äußerst seltenen Bereitschaft der finanziellen Beteiligung an der Berufsbildung der Jugendlichen (vgl. ebd.: 20ff).

Das Thema der finanziellen Beteiligung der Firmen bzw. Vergütung der Auszubildenden spielt hinsichtlich der Übertragbarkeit des *Dualen Systems* eine wesentliche Rolle: „Was in Deutschland selbstverständlich ist, nämlich, dass deutsche Unternehmen die duale Ausbildung unterstützen und sogar eine Ausbildungsvergütung zahlen, ist in anderen europäischen Ländern eben nicht so selbstverständlich“ (Regina Flake zitiert in: Lorenz, 2018). So definiert Fahle (2015: 80) als „Erfolgsindikator für die Implementierung dualer Ausbildung“ die finanzielle Beteiligung von Betrieben und Wahrnehmung der Bedeutung von Investition in Bildung für zukünftige Fachkräfte. Auch Chatzichristou *et al.* (2014) betont, dass Arbeitgeber dort, wo das duale Modell nicht etabliert ist, nicht bereit sind, sich an den Ausbildungskosten zu beteiligen. Von Seiten der Politik, u. a. auch in Italien, wird aus diesem Grund versucht, durch finanzielle Anreize das Angebot der Ausbildungsplätze zu steigern. Dies scheint allerdings nicht immer eine adäquate Lösung zu sein. Eine finanzielle Beteiligung der Betriebe hängt mehr oder weniger direkt mit der gesellschaftlichen Anerkennung der Lehre zusammen: „[I]nsbesondere in Ländern mit begrenzten oder keinen Erfahrungen mit betrieblichen Ausbildungen“ werden Auszubildenden, auf Grund der finanziellen Passivität der Betriebe, als billige Arbeitskräfte betrachtet, wodurch „die negative Wahrnehmung durch Eltern um Schüler weiter verstärkt [wird]“ (ebd.: 12).

Das „cooperative dilemma“ erklärt die Situation der Firmen, trotz eines enormen Bedarfs an Fachkräften nicht in Ausbildung zu investieren, solange auch andere Firmen nicht investieren, da Verluste beim „return on investment“ befürchtet werden. Diese Situation ist besonders dort präsent, „[where] there is no history of cooperation“ (Culpepper, 2001: 282). Es wäre Aufgabe des Staates und der Arbeitgeberverbände „[to] help stabilize the expectations among firms about how other firms will respond“ (ebd.: 283). Bei der Übertragung ist nach Culpepper die Bedeutung der Information als „necessary ingredient to develop policies“ zentral (ebd.: 284). Der Staat schafft die Standardisierung von Maßnahmen, es gelingt ihm jedoch nicht, notwendige Informationen im Vorfeld zu erfassen. Gründe bzw. Unterschiede liegen nach Culpepper in der Information des Staates über das Interesse von Seiten der Betriebe, der Art und Höhe der staatlichen Subventionen sowie der Bereitschaft, „training cooperation policy“ (Verbände) zwischen Firmen zu unterstützen, um die hohen Kosten der Ausbildung aufzuteilen (vgl. Culpepper, 2001: 295ff). Auf Basis dieser Aspekte beschreibt Culpepper unterschiedliche Erfolgsgeschichten der Übertragung des Dualen Systems in den „neuen deutschen Bundesländern“ (der Erfolg in Sachsen und der Misserfolg in Sachsen-Anhalt). Seiner Meinung nach ist diese abhängig von „the different extent to which governments have incorporated employers’ associations into the policy-making process [...]. Saxon policy-makers drew on the informational resources of employers and unions in designing state subsidies, which allowed them to develop policies that could successfully attract wavering companies on the threshold of cooperation“ (ebd.: 288).

Auch Busemeyer/Vossiek (2016) analysieren die Einführung des dualen Modells in zwei liberalen Marktwirtschaften, nämlich Irland und England. Bereits in den 80er Jahren verfügen beide Länder über duale Ausbildungsstrukturen, inklusive die grundlegende tripartitische Organisation (Arbeitgeber, Gewerkschaft und Staat); jedoch ist die Situation in beiden Ländern, im Vergleich zum deutschen System, definitiv wenig reguliert, mit der Folge, dass „eine dauerhafte Basis für eine zwischen Gewerkschaften und Arbeitgebern kooperativ organisierte Berufsbildung [nicht] geschaffen [wurde]“ (Busemeyer/Vossiek, 2016: 258). In England spielt die mangelnde oder gänzlich fehlende Tradition der Zusammenarbeit zwischen zentralen Akteuren der beruflichen Bildung (vgl. Steedman, 2011: 102ff), „die Dezentralisierung von Lohnverhandlungsstrukturen und die [langjährige] politische Entmachtung von Gewerkschaften“ (Busemeyer/Vossiek, 2016: 258) gegen jeden Einführungsversuch des *Dualen Systems*. Darüber hinaus stellen Busemeyer/Vossiek dar, wie die „geringe Verpflichtung [der Arbeitgeber] in der

Berufsausbildung“ dazu führt, dass in Betrieben „eine langfristig angelegte Strategie der Förderung der Berufsausbildung oftmals durch kurzfristige Firmenziele konterkariert wird“. Die berufliche Bildung wird von Betrieben, jedoch auch von der Gesellschaft, eher als Arbeitsmarkt- anstatt als berufsbildendes Programm wahrgenommen (ebd.: 259). Seit Ende der 80er Jahre entwickelte sich in Irland hingegen eine andere politische Strategie im Berufsbildungsbereich. Durch Abkommen zwischen Staat, Gewerkschaften und den Arbeitgebern, und damit einer stärkeren tripartitistischen Institution, wurden die Sozialpartner stärker in die Reformierung des irischen Ausbildungssystems involviert. Weitere förderliche Aspekte zur Einführung eines funktionierenden *Dualen Systems* in Irland sind nach Busemeyer/Vossiek: (1) eine gesetzliche Definition der Ausbildungsstandards (nicht vorhanden in England), (2) die Bezahlung der Auszubildenden seitens der Betriebe und nicht, wie im Fall England, eine durch öffentliche Mittel finanzierte „Ausbildungsentschädigung“ und (3) eine berufliche Bildung als Teil bildungspolitischer und nicht, wie in England, arbeitsmarktpolitischer Programme (vgl. ebd.: 259ff).

Ghisla/Bausch/Boldrini (2013: 39) stellen fest, dass in der italienischen Schweiz das *Duale System*, im Vergleich zur übrigen Schweiz, weniger attraktiv ist und als *Bildungsplan-B* betrachtet wird: Im Kanton Tessin ist das „Verhältnis Ausbildungsplätze zu Arbeitsplätzen“ (3,7% im Vergleich zu 7,8% in der deutschsprachigen Schweiz) am niedrigsten; ebenso auch der Anteil der ausbildenden Betriebe (14,5% im Vergleich zu 22,2% in der deutschsprachigen Schweiz). Eine berufliche Bildung absolvieren hier Jugendliche erst nach einem Misserfolg einer schulischen Ausbildung. Als Hauptgründe für die regionalen Hindernisse bei der Umsetzung des *Dualen Systems* im Tessin markieren Ghisla/Bausch/Boldrini zusammenfassend: die mangelnde Zusammenarbeit zwischen öffentlichen und privaten Sektoren, inklusive den Berufsverbänden; eine „gesellschaftliche Bildungsvorstellung“, bei der eine Lehre nur über einen sehr geringen bis gar keinen sozialen Status und damit Anerkennung verfügt; sowie einem mangelnden historischen Bezug zu der mittelalterlichen Zunftkultur¹⁷⁹. Die Ergebnisse dieser Studie verweisen auf eine ähnliche Situation wie in Südtirol.

¹⁷⁹ Dies entspricht einer oft geteilten Meinung der Interviewten. Jedoch, wie in Fußnote 45 erläutert, ist die historische Kultur Italiens bezüglich der Lehre und ihrer sozialen Anerkennung bis ins 19. Jahrhundert stark präsent.

4.3 Die Übertragung des Modells durch Initiativen transnationaler Unternehmen

Die Unterstützung deutscher Unternehmen (2019: 2.000 Betriebe weltweit) durch Berufsbildungsdienstleistungen des Kammernetzwerkes (dazu gehört der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK), die Industrie- und Handelskammern (IHK) und Auslandshandelskammern (AHK)) nimmt stetig zu (vgl. DIHK, 2019). Beispiele verschiedener Länder zeigen, wie der Prozess des Transfers des dualen Modells bzw. Teile davon in ausländische Standorte deutscher Unternehmen durch die Zusammenarbeit mit dem Kammernetzwerk vorangetrieben wird. Dazu zählt VETnet aus dem Jahr 2013, beim Deutschen Industrie- und Handelskammertag angesiedelt und vom BMBF gefördert. Das Projekt basiert auf einem Abkommen von elf Partnern weltweit (China, Griechenland, Indien, Italien, Lettland, Mexiko, Portugal, Russland, Slowakei, Thailand und USA) zur Erprobung der Einführung des dualen Modells (vgl. DIHK, 2018). Durch Beratung hinsichtlich einer je nach Zielland kompatiblen Form der dualen Berufsausbildung, eine kontinuierliche Modernisierung und Inhaltsanpassung auf Basis deutscher Standards, die Qualifizierung von Ausbildern vor Ort sowie die Organisation und Durchführung von Abschlussprüfungen werden deutsche Unternehmen im Ausland seit über 60 Jahren bei der Durchführung von Ausbildungsaktivitäten durch das Kammernetzwerk als Fachstelle der Berufsbildung unterstützt (vgl. Bayer, 2013; DIHK, 2018; DIHK, 2019).

Dieses zunehmende Phänomen ist überwiegend darin begründet, dass deutsche Unternehmen, die im internationalen Kontext agieren, für ihre Tochterunternehmen im Ausland „passgenau qualifizierte Mitarbeiter“ (DIHK, 2019: 5) bzw. „besser ausgebildete Mitarbeiter“ (May, 2013) vergeblich suchen, teilweise nicht zuletzt auf Grund „mangelhafter praktischer Fähigkeiten der Fachkräfte in den Gastländern“ (Pilz/Li, 2014: 1), und aus diesem Grund eine Notwendigkeit darin sehen, „ihre Mitarbeiter selbst auszubilden – und zwar nach der Methode, die sich in Deutschland bewährt hat“ (Ridderbusch, 2013: 2). Bei großen transnationalen Konzernen mit Standorten im Ausland ist immer häufiger zu beobachten, dass nicht nur die Einführung neuer Produktionssystemstrategien oder eine deutsche Arbeitskultur, sondern auch die Sensibilisierung für die Thematik der Aus- und Weiterbildung als Qualitätssicherung exportiert wird.

Die Strategie der Übertragung von Elementen des deutschen Ausbildungssystems wird gerne in der Automotive Branche verfolgt, wie die Beispiele von VW (vgl. Bayer, 2013; vgl. Beeger/Hauser/Astheimer, 2012; DIHK, 2018; Ridderbusch, 2013; o. V., 2013), der AUDI AG (vgl. Beozzo, 2016; Presseportal, 2013; o. V., 2014) oder Mercedes-Benz

(Cáceres-Reebs/Schneider, 2013) zeigen. Jedoch integrieren auch andere deutsche transnationale Unternehmen wie Bosch (vgl. Bosch, 2013; DIHK, 2018: 16f), Siemens (vgl. Siemens AG, 2017), Penny Markt (REWE-Tochter) und Schattdecor (vgl. BMBF, 2017: 18) seit mehreren Jahren „zahlreiche Elemente des dualen Systems in ihr Training“ in Standorten im Ausland (vgl. Ridderbusch, 2013). Diese Art der Übertragung des dualen Modells ist ein sog. „Role-Model“, das die Verfahrensweise großer Konzerne beschreibt, die in jenen Staaten, in denen sie ihre Auslandsstandorte haben, meist freie Hand und unbegrenzte Unterstützung der Regierung erhalten (vgl. Keune *et al.*, 2009)¹⁸⁰.

In den USA ist das Interesse gegenüber dem dualen Modell groß (vgl. Hanushek, 2017; Pilz/Li, 2014). Hanushek (2017) erkennt das Potential des dualen Modells auch für den Arbeitsmarkt in den USA („firms report large numbers of jobs unfilled because they lack sufficient numbers of qualified applicants“); gleichzeitig sieht er in der Lehre keine Lösung zur Förderung des Einstiegs von schwächeren Schülern bzw. Schulabgängern in den Arbeitsmarkt. Prinzipiell fehlen für eine erfolgreiche Einführung des Modells in den USA einige zentrale Rahmenbedingungen: Gewerkschaften verlieren sukzessive an Macht, die Bindung zwischen Schule und Arbeitswelt fehlt seit Jahrzehnten, Betriebe investieren weder in Weiterbildung noch in lebenslanges Lernen (vgl. Hanushek, 2017). Die schulische Vermittlung von spezifischen Fachkompetenzen wird mit Skepsis betrachtet, u. a. um das Risiko der Kompetenzalterung (das auch in Deutschland diskutiert wird) zu verhindern (vgl. Hampf/Woessmann, 2016; Hanushek/Woessmann/Zhang, 2011). Pilz/Li (2014: 20) zeigen, wie in den USA „die beruflichen Schulen bzw. Bildungsträger weitgehend unabhängig von den Unternehmen [agieren] und [...] eher theoriebasierte Inhalte [vermitteln]“; darüber hinaus erkennen die Autoren, dass in Betrieben gegenüber der Aus- bzw. Weiterbildung das „Kostendenken im Vordergrund“ steht. Jedoch lies das starke Interesse, das duale Modell ebenfalls in den Niederlassungen in den USA einzuführen, VW über solche Problematiken hinwegsehen. 2013 implementierte VW in Chattanooga als „erste[s] und bislang einzige[s] Unternehmen, [...] die deutsche Ausbildung direkt in seinem Werk“ (Ridderbusch, 2013). Ähnlich wie in Spanien unterstützt die DIHK bei der Gestaltung und Einführung des Modells. So erhalten die Auszubildenden des VW Werkes in Chattanooga nach erfolgreichen Prüfungen ein

¹⁸⁰ Keune *et al.* (2009: 112ff) beschreiben detailliert, wie sich bereits Anfang der 90er Jahre beim VW-AUDI Standort in Zwickau (neues Bundesland Sachsen) das bisherige Ausbildungssystem hin zu einem neuen Ausbildungssystem veränderte; auch wenn man das „importierte System“ des VW-AUDI Konzerns nicht als „echtes Duales System“ bezeichnen konnte. Fehlende zentrale Aspekte (wie etwa die aktive Präsenz der Sozialpartner, eine enge Zusammenarbeit mit den Berufsschulen usw.) deuten eher auf ein autopoietisches, internes berufsbildendes System hin.

offizielles Zertifikat der DIHK. Jedoch, ähnlich wie bei Hanushek (2017), bleibt eine gewisse Skepsis über den Erfolg der Einführung des *Dualen Systems* in den USA (vgl. ebd.). Roman Kapuscinski (zit. in ebd.) beschreibt „das Thema Loyalität zwischen Arbeitnehmern und Arbeitgeber“ als großes Hindernis zur Verbreitung des Modells. In den USA sei es üblich, häufig die Arbeitsstelle zu wechseln, so dass sich eine Investition von 54.000 Euro zur Qualifizierung eines zukünftigen Mitarbeiters nicht lohnen würden. Darüber hinaus sei, so Kapuscinski, eine dreijährige Ausbildung viel zu lang für die durchschnittlichen Ausbildungsverhältnisse in den USA. Handwerkliche Berufe werden dort in der Regel in wenigen Wochen erlernt, da in den USA das Anlernen am Arbeitsplatz mehr verbreitet ist.

Auch Mexico zählt zu den Ländern, in denen die Einführung des dualen Modells auf *Wunsch* großer deutscher transnationaler Konzerne verlief. Bereits Anfang der 90er Jahre wurden beim Mercedes-Benz Werk im Bundesstaat „Estado de México“ die ersten Auszubildenden durch ein *Duales System* qualifiziert. Später führen auch Werke von Siemens und VW das Modell ein. Die Rahmenbedingungen des dualen Modells in Mexico weisen Ähnlichkeiten (Dualität der Lernorte, festgelegte Ausbildungsinhalte, Präsenz eines Ausbildungsvertrages) und Unterschiede zum System in Deutschland auf. Im Unterschied zu Deutschland besitzt in den USA der Staat eine starke Rolle u. a. bei der Finanzierung der Ausbildung, der Entwicklung von Ausbildungsordnungen oder der Vergabe von Ausbildungsplätzen. Darüber hinaus ist die gesellschaftliche Akzeptanz und Attraktivität beruflicher Aus- und Weiterbildung nicht so hoch wie in Deutschland (vgl. Cáceres-Reebs/Schneider, 2013). In diesem Zusammenhang folgte die AUDI AG eine ähnliche Strategie, wie sie in Spanien bei SEAT und in Italien bei Lamborghini und Ducati zu beobachten ist. Das transnationale deutsche Unternehmen eröffnete im Jahr 2014 in Mexiko ein neues Trainingscenter, in dem die zukünftigen Mitarbeiter durch ein duales Modell ausgebildet werden, so dass der Konzern durch qualifizierte Mitarbeiter in seinen ausländischen Werken weiterhin „im globalen Wettbewerb höchste Standards setzen [kann]“ (vgl. o. V, 2014).

Spaniens stark schulisch geprägtes Ausbildungssystem gerät vielfach in Kritik, da es den Jugendlichen nicht ausreichend praktische Kompetenzen vermittelt und sie dadurch nicht hinreichend für den Arbeitsmarkt vorbereitet. 2012 gab es jedoch eine Wendung: Eine neue Arbeitsmarktreform und ein deutsch-spanisches Abkommen (s. Berliner Memorandum bzw. die EU-Strategie zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit nach der Wirtschafts- und Finanzkrise aus dem Jahr 2011) ermöglichte, den Jugendlichen stärker in

die Arbeit im Betrieb einzubinden. Spanien öffnete damit die Tür zur Verbreitung des deutschen *Dualen Systems* (vgl. May, 2013). Dies gab der Ausbildung des Automobilherstellers SEAT (zu 100 Prozent Tochterunternehmen von VW) Aufwind, der bereits einige Formen arbeitsbasierten Lernens im Betrieb installiert hatte. Mit Unterstützung des Mutterkonzerns VW wurde ein neuer Ausbildungsplan für SEAT entwickelt. Zum Aufbau und in der Durchführung wurde dieses neue Berufsausbildungssystem in Spanien bzw. bei SEAT von deutscher Seite durch den DIHK (Deutsche Industrie- und Handelskammertag) fachlich begleitet. Das Zertifikat, das die qualifizierten Jugendlichen am Ende ihrer Ausbildung bei SEAT erhalten, trägt das Siegel des DIHK (vgl. Beeger/Hauser/Astheimer, 2012). Der Fall Spanien/SEAT weist zahlreiche Affinitäten zur Situation in Italien bzw. zum Projekt DESI bei Lamborghini und Ducati (vgl. Beozzo, 2016) auf, die in Kapitel 4.4.3.2 ausführlich erläutert werden.

In allen Ländern treten Schwierigkeiten bei der institutionellen Durchführung des Dualen Systems auf, gleichzeitig zeigt sich jedoch, dass deutsche transnationale Konzerne, mit Niederlassungen in den oben genannten Ländern, seit mehreren Jahren das duale Modell erfolgreich umsetzen: seit 2012 in Spanien (Barcelona) beim Autohersteller SEAT (vgl. Beeger/Hauser/Astheimer, 2012), seit 2013 in den USA bei VW sowohl in Chattanooga (vgl. Ridderbusch, 2013) als auch in Tennessee (vgl. Bayer, 2013), seit 2014 bei Lamborghini und Ducati in Italien (vgl. Beozzo, 2016) und seit 2014 im AUDI Werk in Mexiko in San José Chiapa (vgl. o. V., 2014). Die Initiative erfolgt hierbei logischerweise durch die Konzerne, wobei zum Teil eine gewisse Sensibilität von politischer Seite in den jeweiligen Ländern die Zusammenarbeit beschleunigt hat. Darüber hinaus wird die Einführung des Systems durch eine immense Finanzierung von Seiten der transnationalen Konzerne begleitet, die in der Regel für den Aufbau eines eigenen Trainingscenters, die Qualifizierung der Ausbilder und die Initiierung des Prozesses unabdingbar ist.

Die zentrale und bedeutende Rolle der Betriebe in der deutschen Berufsausbildung scheint ein Schlüsselaspekt zu sein, der den Transfer des dualen Modells erschweren oder forcieren kann. Diese traditionell geprägte und gesetzlich (in BBiG) verankerte Rolle ist von außen schwer nachvollziehbar. Es besteht die Annahme, dass durch den hohen betrieblichen Ausbildungsanteil, ein Mangel an theoretischen Kenntnissen entstehen könnte. Jedoch im Gegenteil, nach Überzeugung der deutschen Berufsbildungstradition fördert das Lernen in der Praxis den Erwerb von (theoretischen) Kompetenzen (vgl. Frommberger, 2005: 5ff). Der Export von hochwertigen deutschen Gütern bzw. von Arbeitsplätzen benötigt stets die Präsenz gut ausgebildeten Fachpersonals vor Ort (vgl.

Beck, 2007a: 60; Euler, 2013b: 322). In diesem Zusammenhang scheint das Interesse am Export des *Dualen System* wenig trennbar von wirtschaftlichem Eigeninteresse Deutschlands.

4.4 Beispiele für die Einführung des Dualen Systems in Italien

Italien ist eines von vielen Ländern weltweit, dass seit Jahren ein hohes Interesse für das deutsche berufliche Bildungssystem bzw. das *Duale System* zeigt (vgl. GOVET, 2017). Sicherlich ist dies auch bedingt durch die niedrige Jugendarbeitslosigkeit Deutschlands während der Wirtschafts- und Finanzkrise 2008/09 (vgl. Fahle, 2015) und die hohe langjährige internationale Anerkennung des dualen Modells im Bereich der Berufsbildung (vgl. CEDEFOP, 2020; Euler, 2013a; Fahle, 2015; Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 1995; Schaack, 1997).

Wie oben bereits erwähnt, wird in Italien der Begriff des *Dualen Systems* verzerrt, da dazu weitaus mehr gehört als nur die Lehre, wie man am Beispiel Deutschlands erkennen kann. In diesem Kapitel werden Initiativen aus drei italienischen Regionen vorgestellt, in denen mit unterschiedlichem Erfolg das *Duale System* eingeführt wurde. Neben der einmaligen Situation Südtirols, praktisch des einzigen italienischen Gebiets, in der es bis zur Reform von 2015 Auszubildende gab (4.4.1), werden zwei weitere Erfahrungen mit der Einführung des *Dualen Systems* dargestellt. Auf der einen Seite zeigen die Beispiele Trentino (4.4.2) und Emilia-Romagna (4.4.3.1) einen staatlichen Top-Down Umsetzungsansatz des Systems. Auf der anderen Seite wird eine internationale Sonderinitiative vorgestellt, die als Initiatoren private Betriebe und Gewerkschaften hatte: Beim Automobilkonzern Lamborghini und beim Motorradkonzern Ducati wurde im Jahr 2014 ein komplexes internationales Schule-Industrie-Sozialpartner-Kooperationsprojekt gestartet, das sich heute in seinem vierten Durchgang befindet (4.4.3.2).

4.4.1 Funktionierende Ausnahme: Der Fall der Provinz Bozen

Das Gebiet Südtirol gehört zu der Region Trentino-Alto Adige/Südtirol, die von 1948 bis 1971 als Einheit existierte. Ab 1971 wurden einige administrativ-politische Kompetenzen (u. a. die Bildung), die ursprünglich Aufgaben der Region waren, an die Autonome Provinz Trient und die Autonome Provinz Bozen übergeben (vgl. Lando, 1998). Schon vorher wurde in Südtirol mit dem De Gasperi-Gruber Abkommen (1946) eine rechtliche Gleichstellung zwischen italienisch- und deutschsprachigen Bürgern festgelegt, um die ethnischen Merkmale, sowie die kulturelle und wirtschaftliche Entwicklung der deutschsprachigen Gruppe zu gewährleisten (vgl. D'Amico, 2015: 462). Deutsch und

Italienisch¹⁸¹ galten damit auch in der Schule als offizielle, gleichwertige Sprachen Südtirols¹⁸². Das Abkommen legte auch die Präsenz von primären und sekundären Schulen fest, an denen die Unterrichtssprache Deutsch ist (vgl. ebd.). Dies bedeutet, dass Kinder und Jugendliche (bzw. deren Eltern) vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe II zwischen Einrichtungen mit Deutsch oder Italienisch als Unterrichtssprache wählen können bzw. müssen (vgl. ASTAT, 2019: 155ff). Das sorgt allerdings auch dafür, dass die beiden Sprachgruppen getrennt werden und die jeweilige Sozialisation, die in der Schule stattfindet, in der Regel nur unter Personen der gleichen Sprachgruppe erfolgt.

Die Trennung der zwei Hauptsprachgruppen beeinflusst das Fortbestehen der Zweisprachigkeit immens, was die Bevölkerung der Region charakterisieren soll. Die Sozialisation findet überwiegend in einer Sprachgruppe statt. Dies führt auch dazu, dass sich die Jugendlichen in der jeweils Sprache nur noch auf Grundniveau ausdrücken können (vgl. Fiori, 2017). Das Zusammenleben der zwei Sprachgruppen ist ein sehr delikater Aspekt der Situation Südtirols. Bis zum Ersten Weltkrieg entsprach die deutsche Sprachgruppe knapp 90 Prozent der Bevölkerung, erst seit den 60er Jahren schwanken die Prozentzahlen zwischen 62 und 65. Die italienischsprachige Gruppe schwankte zu Beginn des 20. Jahrhunderts zwischen 3 und 4 Prozent und erreichte erst in den 50er Jahren eine Quote von 34 Prozent. Nach den jüngsten, heutzutage verfügbaren Zahlen (Volkszählung von 2011) liegt die Quote der italienischen Sprachgruppe bei 23,4 Prozent. Die Gruppe der Ladinier ist dagegen über die Jahrzehnte ziemlich konstant bei einer Quote von 4 Prozent geblieben (vgl. ASTAT, 2019). Drei Hauptgeschehen haben die Bevölkerungsstruktur Südtirols stark beeinflusst: die Italianisierung während des Faschismus, die Auswanderungsoption für die deutsche Sprachgruppe, die von Hitler und Mussolini erwünscht war, und die Migration von Massen an Arbeitskräften (im industriellen Sektor, aber auch Beamtentum) aus verschiedenen Regionen Italiens nach Südtirol. Im Laufe der Jahre entstanden ethnische Spannungen, die in den 60er und 80er Jahren sogar zu Bombenanschlägen gegen italienische Symbole und später auch gegen Personen führten (vgl. Haller, 2006). Heute ist die Situation nicht mehr so angespannt, jedoch verbleiben die zwei Sprachgruppen viel unter sich und unterscheiden sich hinsichtlich verschiedener Aspekte: von der politischen Partizipation und Ausrichtung über die

¹⁸¹ Allerdings gibt es in Südtirol drei gesetzlich anerkannte Sprachgruppen: Deutsche (62,3 Prozent der Bevölkerung), Italienische (23,4) und Ladinische (4,1) (vgl. ASTAT, 2019: 118).

¹⁸² Die ladinische Sprachgruppe wird zu der deutschsprachigen Gruppe gezählt und im Bereich der beruflichen Bildung von der amtlichen Statistik mit dieser gemeinsam berücksichtigt (vgl. ASTAT, 2019: 169).

Bildungsentscheidungen der Jugendlichen bis hin zur geografischen Verteilung in der Region (vgl. Atz/Haller/Pallaver, 2016). Die Immigration der 20er Jahre definierte laut Haller (2006: 141f) die geografische Trennung zwischen den beiden Sprachgruppen: Die italienischen Migranten wurden in der Industrie und in öffentlichen Ämtern angestellt und wohnten dort, wo sie ihren Beruf ausübten (Bozen, Brenner, Franzensfeste); die im primären Sektor tätige deutsche Sprachgruppe blieb dagegen in ländlichen Gebieten. Bis fast in die 80er Jahre blieb diese Arbeitstrennung. Später wurde die deutsche Präsenz im primären Bereich geringer, während sie im sekundären und tertiären Bereich anstieg. Was sich dagegen nicht signifikant geändert hat, ist die geografische Aufteilung. Heute wohnt über die Hälfte (56,1 Prozent) der Bevölkerung Südtirols im ländlichen Gebiet¹⁸³, wo die Präsenz der deutschsprachigen Bevölkerung besonders stark ist. Dagegen konzentriert sich die italienische Sprachgruppe in den städtischen Gebieten (vgl. ASTAT, 2019: 118ff), vor allem im Bezirk Bozen (mit über 70 Prozent der Personen der italienischen Sprachgruppe), wo deren Präsenz besonders stark in Berufen des Handels- und Dienstleistungssektors anzutreffen ist (Leitungspositionen in amtlichen Stellen, staatliche Verwaltung, Gesundheitswesen) (vgl. Haller, 2006; Atz/Haller/Pallaver, 2016).

Berücksichtigt man den Arbeitsmarkt und das Wirtschaftspanorama, d. h. BIP und Auslandsexport, (Jugend)Erwerbs- und Erwerbslosenquote sowie den Lebensqualitätsstandard, so hat Südtirol eine besonders gute Lage im nationalen Vergleich (vgl. ItaliaLavoro, 2013; ASTAT, 2019: 193ff; ISTAT, 2019b). Genau wie in der nationalen Betriebsstruktur repräsentieren auch in Südtirol die Kleinstbetriebe den Motor der lokalen Wirtschaft. Über 43 Prozent der Betriebe haben bis zu 9 Beschäftigte und beschäftigen knapp die Hälfte der Fachkräfte Südtirols. Bezeichnenderweise befinden sich über die Hälfte der Betriebe in dieser Größenklasse im ländlichen Raum (vgl. ASTAT, 2019: 262ff); ein Aspekt, der eine bedeutende Rolle für die Entwicklung der Lehre hat, nicht zuletzt in geografischer und ethnischer Hinsicht. Alle diese historisch-sozio-ökonomischen Aspekte haben bis heute das Leben Südtirols beeinflusst und u. a. auch die Beziehung zur beruflichen Ausbildung geprägt.

Die Situation der beruflichen Bildung und vor allem der Lehre stellt in Südtirol eine Ausnahme innerhalb des italienischen beruflichen Bildungspanoramas dar. In der Autonomen Provinz Bozen ist neben der drei-, vier- und seit einigen Jahren fünfjährigen

¹⁸³ Als Landgebiete werden laut des Landesinstituts für Statistik ASTAT Wohnorte mit weniger als 10.000 Einwohnern bezeichnet. 7 von 116 Gemeinden übersteigen diese Grenze: Bozen (107.317 Einwohner), Meran (40.485), Brixen (22.011), Bruneck (16.580), Leifers (17.954), Eppan a. d. Weinstr. (14.941) und Lana (12.286).

schulischen Berufsausbildung die Lehre, wie man sie in Deutschland und in Österreich kennt, eine schon längst etablierte Realität (vgl. Baumgarten, 2010; ItaliaLavoro, 2013; Gomez/Litturi, 2015; INAPP/INPS, 2018). Nach dem Gesetz zum *Apprendistato* von 1955, das zwar formell existierte, aber in der Realität nie angewendet wurde, war Südtirol in den 80er Jahren bahnbrechend in diesem Bereich mit dem ersten Landesgesetz¹⁸⁴, das „molto articolata e condivisa dalle parti sociali“¹⁸⁵ (Tschöll, 2011: 542) war. Die letzte Reformierung der Lehre auf nationaler Ebene (Gesetz N. 81 von 2015) ließ mit dem Artikel 43 die regionale Unabhängigkeit im Bereich der Lehre unverändert (vgl. Gazzetta Ufficiale, 2015b). Die Lehrlingsausbildung wird deswegen in Südtirol vom Landesgesetz N. 12 aus dem Jahr 2012 reglementiert (vgl. PAB, 2012a), in dem strukturelle, organisatorische und inhaltliche Aspekte der Lehre definiert werden¹⁸⁶. Ähnlich wie in Deutschland, aber anders als in den restlichen Regionen Italiens, muss sich ein zukünftiger Auszubildender bei einer Firma als Lehrling bewerben, um eine Ausbildung zu beginnen. Erst nach der Unterzeichnung des Ausbildungsvertrags kann sich der Jugendliche als Auszubildender an einer Berufsschule¹⁸⁷ anmelden. Falls es ihm nicht gelingt, einen Ausbildungsplatz zu finden, meldet sich der Jugendliche bei der Berufsschule¹⁸⁸ als Vollzeitschüler. Es gibt 59 Lehrberufe mit dreijähriger Lehrzeit und 48 Lehrberufe¹⁸⁹ mit vierjähriger Lehrzeit (vgl. PAB, 2012b), die durch spezifische Bildungsordnungen¹⁹⁰ geregelt sind: „Die Bildungsordnungen regeln die Ausbildung an den zwei Lernorten Berufsschule und Ausbildungsbetrieb. Sie werden gemeinsam mit Lehrpersonen der Berufsschulen und mit Berufsvertretern aus der Wirtschaft ausgearbeitet. Sie sind die

¹⁸⁴ Die Lehre und die Meisterprüfung wurden zunächst durch das Gesetz N. 30 vom 17. November 1981 geregelt. Heute wird die Berufsbildung durch das Landesgesetz N. 40 vom 12. November 1992 geregelt (vgl. PAB, 1992) und die Lehrlingsausbildung durch das Landesgesetz N. 12 vom 4. Juli 2012 (vgl. PAB, 2012a).

¹⁸⁵ „Sehr komplex und auf dem Einverständnis der Sozialpartner basierend“ (Übersetzung des Verfassers).

¹⁸⁶ Ziele, Dauer und Alter (Art. 5); Bildungsordnung und Standards (Art. 6); Aufgabe des Lehrbetriebs (Art. 8) bzw. Pflichten des Arbeitgebers (Art. 9) und des Lehrlings (Art. 10); Rolle der Berufsschule (Art. 12 und 13); Organisation der Ausbildung (Art. 14) und über- bzw. zwischenbetriebliche Ausbildung (Art. 15); Abschlussprüfung (Art. 16).

¹⁸⁷ „Grundsätzlich wirst du an der Berufsschule angemeldet, die am nächsten [*sic!*] zu deinem Ausbildungsbetrieb liegt. Bist du aber Lehrling im Gastgewerbe, besuchst du die Berufsschule, die am nächsten [*sic!*] zu deinem Wohnort liegt. Absolvierst du eine 3-jährige Lehre, besuchst [*sic!*] du für insgesamt 1.200 Unterrichtsstunden die Berufsschule, bei 4-jährigen Lehrberufen sind es rund 1.360 Stunden. Der Unterricht findet in Blockkursen oder über das gesamte Schuljahr an einem Tag pro Woche statt“ (PAB, 2019b).

¹⁸⁸ Bei den insgesamt 28 Berufsschulen Südtirols ist in 7 Italienisch die Unterrichtssprache. Die restlichen 21 haben Deutsch als Unterrichtssprache und in einer wird sowohl auf Deutsch als auch auf Ladinisch unterrichtet (vgl. PAB, 2019c).

¹⁸⁹ Bestimmte Ausbildungen werden in Österreich oder Deutschland absolviert: „Für manche Lehrberufe wird in Südtirol kein Berufsschulunterricht angeboten. Hier bietet das Land einen entsprechenden Berufsschulbesuch im Ausland oder eine Ausbildung in einer anderen Region Italiens an“ (PAB, 2019b).

¹⁹⁰ Sie definieren das Berufsbild, die Lehrdauer und den Abschluss, die Referenzierungen des Berufsbildes, den betrieblichen Ausbildungsrahmenplan, den Umfang der formalen Ausbildung und den Rahmenlehrplan.

individuellen Ausbildungspläne im Sinne der staatlichen Bestimmungen“ (vgl. PAB, 2019a). Der Unterricht an der Berufsschule beansprucht ca. 20 Prozent der Lehre und erfolgt in Blockseminaren oder in der Regel an einem Tag in der Woche. Die restlichen 80 Prozent der Zeit verbringt der Lehrling im Betrieb (vgl. SWORD, 2016). Im folgenden Aspekt weicht das Landesgesetz von dem Nationalen ab: bei der Entlohnung der Auszubildenden, laut Gesetz: „per la formazione svolta nella istituzione formativa il datore di lavoro è esonerato da ogni obbligo retributivo. Per le ore di formazione a carico del datore di lavoro è riconosciuta al lavoratore una retribuzione pari al 10 per cento di quella che gli sarebbe dovuta“¹⁹¹. Die Landesregierung in Südtirol hat dagegen darüber hinaus beschlossen, dass die Unterrichtszeit als Arbeitszeit gilt und entsprechend normal bezahlt wird (vgl. PAB, 2019b). Die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteuren ist in der Ordnung der Lehrlingsausbildung festgelegt, wo die Anhörung der Sozialpartner definiert ist (vgl. PAB, 2012a). Besonders die zuständigen Kammern haben eine aktive Rolle¹⁹²: Sie wirken bei der Definition der Bedürfnisse der Arbeitswelt mit, arbeiten zusammen mit der Landesregierung an der Erstellung des Ausbildungsrahmens und haben ihre Vertreter bei den Abschlussprüfungen. Jedoch bleibt die maßgebliche Institution die Landesregierung mit ihrer zuständigen Stelle, d. h. dem Amt für Lehrlingswesen und Meisterausbildung, insbesondere im deutschsprachigen Bereich. Diesbezüglich ist es bezeichnend, dass alle Berufsschulen in Südtirol Landeschulen sind; sie werden folglich direkt von der Landesregierung finanziert, wodurch im Vergleich zu anderen Regionen Italiens eine langfristige Planung und ökonomische Sicherheit gewährleistet werden kann.

Bis 2015 machten die Lehrlinge aus Südtirol ca. 90 Prozent aller Lehrlinge Italiens aus (vgl. ISFOL/INPS, 2016: 79). Danach schwankt die Quote zwischen 35 und 70 Prozent, je nach Quelle¹⁹³ (vgl. INAPP/ISFOL, 2017; Osservatorio statistico dei consulenti del lavoro, 2019). Die Besonderheit bezüglich der Lehre in Südtirol ist nicht nur ihre starke Präsenz im Vergleich zu den anderen italienischen Regionen, sondern auch ihre geografische bzw. Sprachgruppenverteilung. Das Verhältnis zwischen den Gymnasiasten aus den italienischen und deutschen Sprachgruppen entspricht mehr oder weniger dem der Gesamtbevölkerung. Wenn man aber nur den Bereich der beruflichen Bildung wahrnimmt, für den sich ca. 40 Prozent der Südtiroler Jugendlichen entscheiden, ändert sich das

¹⁹¹ „Für die schulische Ausbildung ist der Arbeitgeber von einer Entlohnung des Auszubildenden befreit. Für die Ausbildungsstunden im Betrieb erhalten die Arbeitnehmer 10 Prozent der vorgesehenen Entlohnung“ (Übersetzung des Verfassers).

¹⁹² Wie die empirische Analyse darstellt, ist die Rolle der Gewerkschaft eher minimal und beschränkt sich zum größten Teil auf Aspekte, die mit den Vertragsregelungen der Lehrlinge verbunden sind.

¹⁹³ Diese Daten wurden während eines Interviews angegeben (vgl. IP 70).

Verhältnis. 73 Prozent der Berufsschüler in vollschulischen Ausbildungen gehören zu der Deutsch-Ladinischen¹⁹⁴ Sprachgruppe. Noch deutlicher ist das Verhältnis zwischen den beiden Sprachgruppen hinsichtlich der jeweiligen Präsenz in der Lehre. In diesem Fall liegt die Deutsch-Ladinische Präsenz bei 93 Prozent¹⁹⁵ (vgl. ASTAT, 2019: 169). Die Lehre erweist sich demnach als stärker im ländlichen Raum, wo die deutschsprachige Gruppe überwiegt. Es sind auch die Gebiete, in denen die Mehrheit der kleinen handwerklichen Ausbildungsbetriebe ihren Sitz haben, die zu Unternehmen der deutschen Sprachgruppe gehören: Über 43 Prozent der Betriebe haben bis zu 9 Beschäftigte und über die Hälfte der Betriebe befindet sich im ländlichen Raum (vgl. ebd.: 262ff). Damit stellen diese Betriebe den Großteil der Einrichtungen dar, die Lehrlinge aufnehmen: Ein Drittel der Lehrlinge wird in Betrieben mit weniger als 4 Angestellten ausgebildet und fast zwei Drittel in Betrieben mit weniger als 15 Mitarbeitern. Der lokale Bezug und oft auch ein verwandtschaftliches Verhältnis innerhalb eines Betriebs hilft den Jugendlichen der deutschen Sprachgruppe bei der Wahrnehmung und Wertschätzung der handwerklichen Arbeit und des entsprechend erforderlichen Bildungsweges (vgl. Baumgartner, 2010; ItaliaLavoro, 2013).

Wenn man darüber hinaus bedenkt, wie der Anmeldemechanismus für eine Lehre funktioniert, ist es eindeutig leichter für einen Jugendlichen aus ländlichem Gebiet, einen Ausbildungsvertrag bei einem der vielen kleinen Betriebe vor Ort zu bekommen, zu denen vorherige Kontakte bestehen. Diese können z. B. durch ein Praktikum und/oder gelegentliche Arbeit entstanden sein, durch indirekte persönliche Bekanntschaften (vgl. Granovetter, 1998) oder durch ein freundschaftliches oder verwandtschaftliches Netzwerk (vgl. Grieco, 1987); solche Beziehungen wirken eher als funktionierende Apparate, um einen Ausbildungsplatz zu finden, als anonyme Anmeldungen.

Trotz einer funktionierenden Struktur und der Präsenz verschiedener Akteure, einer guten sozialen Anerkennung und regionaler finanzieller Sicherheit erlebte die Lehre eine relativ lange Phase der „Krise“ (vgl. Vanzo/Atz, 2015). Im Jahr 2000 gab es in Südtirol 5.498 Lehrlinge; die Zahl ist dann kontinuierlich gesunken bis zum tiefsten Punkt im Jahr

¹⁹⁴ In der statistischen Erhebung im Bereich Bildung werden die deutsche und ladinische Sprachgruppe zusammengerechnet (vgl. ASTAT, 2019).

¹⁹⁵ Im Schuljahr 2017/2018 waren an der Vollzeitschule 4.643 Jugendliche der deutsch-ladinischen Sprachgruppen und 1.670 der italienischen Sprachgruppe angemeldet; bei der Lehre 3.128 der deutsch-ladinischen Sprachgruppen und 225 der italienischen Sprachgruppe (vgl. ASTAT, 2019: 169).

2015 (3.444). Danach verzeichnete die Lehre bis heute wieder einen konstanten Anstieg¹⁹⁶ (2019: 3.671) (vgl. Amt für Arbeitsmarktbeobachtung, 2019). Genau umgekehrt war die Dynamik der Anmeldungen bei den rein schulischen Ausbildungen: Durch die Krise der Lehre sind die Vollzeitberufsschüler ab dem Schuljahr 2011/2012 kontinuierlich bis zum Schuljahr 2016/2017 gestiegen. Ein Rückgang der Zahlen ist ab dem Schuljahr 2017/2018 festzustellen (vgl. ASTAT, 2019: 169). Jedoch zeigt die Anzahl der Lehrlinge auf ländlichem Gebiet zwischen 2004 und 2013, gegenüber einer regionalen Senkung der Anzahl der Lehrlinge um ca. 27 Prozent, einen positiven Wert, der zwischen 75,7 Prozent und 78,4 Prozent schwankt (vgl. Amt für Arbeitsmarktbeobachtung, 2019). Auch im Bereich Studium zeigen sich steigende Entwicklungen: Im Vergleich zu 2006 ist die heutige Anzahl an Studenten um ca. 10 Prozent gestiegen (vgl. ASTAT, 2008; ASTAT, 2019). Was auffällt, ist der geografische Richtungstrend: Im Laufe der Jahre steigt die Anzahl der Südtiroler, die sich an österreichischen Hochschulen anmelden (+32 Prozent), dagegen sinkt die Quote derjenigen, die sich an italienischen Hochschulen immatrikulieren (-7 Prozent) (vgl. ASTAT, 2008; ASTAT, 2013; ASTAT, 2019). Seit 2005 erlebt Südtirol einen Rückgang der Ausbildungsbetriebe (bis 2015 -11 Prozent), jedoch mit Unterschieden je nach Wirtschaftsbereich: Neben einer Abnahme der Bildungsbetriebe im Baugewerbe, im verarbeitenden Gewerbe und im Handel ist ein Anstieg im Landwirtschaftsbereich, im Hotel- und Gastgewerbe, im öffentlichen Sektor und bei privaten Dienstleistern (vgl. AFI, 2017) zu erkennen. Die Gründe des Rückgangs sind unterschiedlich und stark von der Betriebsgröße bzw. vom Wirtschaftsbereich abhängig. Die schwierige Wirtschaftslage scheint die Hauptmotivation zu sein, die vor allem bei kleinen handwerklichen Betrieben gegen die Anstellung eines Auszubildenden spricht: Firmen haben geringe Kapazitäten, jemanden neu einzustellen und gleichzeitig für eine gute Ausbildung zu sorgen. Berücksichtigt man den wirtschaftlichen Aspekt unabhängig von der Größe des Betriebs, so wird es durch die Verschärfung der Gesetze bezüglich der Sicherheit am Arbeitsplatz und der minderjährigen Mitarbeiter (auch wenn es sich um Auszubildende handelt) aufwändiger für die Arbeitgeber, junge Leute einzustellen. Besonders betroffen sind potenziell risikoreiche Bereiche wie Bauarbeit, Dachdecken oder Bereiche, in denen man bis abends arbeitet, wie in der Gastronomie oder im Eventmanagement. Es ist also nicht ungewöhnlich, dass Arbeitgeber fertig qualifizierte und volljährige Fachkräfte bevorzugen,

¹⁹⁶ Interessanterweise beobachtet man neben dem Rückgang der traditionellen Lehre eine starke Zunahme der berufsspezialisierenden Lehre (*Apprendistato professionalizzante*), die von 209 (2012) bis auf 1.759 (2019) gestiegen ist (vgl. Amt für Arbeitsmarktbeobachtung, 2019).

um sich nicht mit dem Thema minderjährige Mitarbeiter auseinandersetzen zu müssen (vgl. Treellle, 2016).

Eine andere Studie (vgl. Atz/Beggiato/Vanzo, 2015) zeigt einen weiteren problematischen Aspekt der Lehre in Südtirol: Eine beträchtliche Quote der Auszubildenden schafft den Abschluss nicht. Dies betrifft nicht nur diejenigen, die die Abschlussprüfung nicht bestehen, sondern auch jene, die gar nicht erst zur Prüfung erscheinen. In Ziffern sind das ca. ein Drittel der Auszubildenden; 70 Prozent davon gehören zu der italienischen Sprachgruppe und wohnen in Stadtgebieten¹⁹⁷. Das erscheint bedenklich für das Herangehen der italienischen Sprachgruppe an die berufliche Bildung. Dagegen zeigt sich die Bedeutung der Lehre bei der deutschen Sprachgruppe und der Bevölkerung im ländlichen Raum. Die Folgen eines fehlenden Abschlusses sind vor allem für diejenigen Jugendlichen negativ, die schon als Auszubildende bei einer Firma angestellt sind, da sie sich schwertun werden, von dort wegzukommen. Die Wahrscheinlichkeit, als unqualifizierter Arbeiter eine Stelle zu bekommen, ist sehr gering. Dazu nutzen diese Jugendlichen kaum die Möglichkeit, die Abschlussprüfung ein Jahr später erneut versuchen. Beides hat eine ungesunde Bindung an die Firma zur Folge. Zwei Hauptaspekte der Studie stehen im Vordergrund: Auf der einen Seite eine Entfernung und ein Vertrauensverlust zwischen den jungen Auszubildenden bzw. den Ausbildungsbetrieben und der Berufsschule. Die Lehrkräfte identifizieren einen Mangel an Unterstützung der Auszubildenden bei der Vorbereitung zur Abschlussprüfung und eine unzureichende Wahrnehmung der Prüfung von Seiten der Arbeitgeber. Auf der anderen Seite wird deutlich, dass die jungen Leute weniger über das System informiert sind. So meinten ca. ein Drittel der Befragten, es sei irrelevant für ihre berufliche Karriere, ob sie die Abschlussprüfung erfolgreich ablegten oder nicht. Sehr bezeichnend sind die Ergebnisse eines Dokuments der Beobachtungsstelle für den Arbeitsmarkt (2014): „Sechs Jahre nach Beginn ihrer Lehre sind 33% der Personen [...] noch in demselben Beruf tätig, den sie erlernt haben“; Abweichungen vom Durchschnitt betragen ca. 40 Prozent bei Köchen, Verkäufern, Maurern und Elektrotechnikern und bis zu knapp 25 Prozent bei Bürofachkräften.

¹⁹⁷ Ein anderes Bild entsteht durch Zahlen, verbreitet von der Landesregierung: Laut des *Lehrlingspakts* liegt die Quote der Lehrlinge, die entweder „gar nicht zur Prüfung antreten oder diese nicht bestanden [haben] und nicht mehr angetreten [sind]“ in deutschsprachigen Berufsschulen bei 16 Prozent und bei 18 Prozent in italienischsprachigen Berufsschulen (PAB, 2015: 12). Die Studie stellt eine dramatische Situation der Lehre in Südtirol dar. Die lokalen Institutionen behandelten diese Ergebnisse mit besonderer Vorsicht, u. a. auf Grund einer Angst vor negativen Schlagzeilen (vgl. Interviews mit IP 18 und mit IP 21).

Als Reaktion gegen die Krise der Lehre wurde auf lokalpolitischer Ebene beschlossen, einen Weg der Verbesserung der Zusammenarbeit zu verfolgen¹⁹⁸. Hauptakteure der beruflichen Bildung, wie die Landesregierung und die zuständigen Landesämter sowie die Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter, unterschrieben ein Dokument, das eine verbreitete und aktive Governance befürwortet. Der *Lehrlingspakt 2015-2018* hatte zum Ziel, die Attraktivität der Lehre zu verbessern, was auch mit dem Rückgang der Wirtschaftskrise tatsächlich möglich wurde. Durch vier Handlungsfelder¹⁹⁹ sollte konkret innerhalb des gegebenen Zeitraums die Anzahl der Auszubildenden um 5 Prozent erhöht, d. h. mindestens die Quote von 2014 erreicht werden (vgl. PAB, 2015; Beobachtungsstelle für den Arbeitsmarkt, 2019). Die von den verschiedenen Partnern vorgeschlagenen Initiativen stehen unter einer gemeinsamen Federführung, die die Maßnahmen koordiniert, welche durch die Zusammenarbeit mit den anderen Partner realisiert werden²⁰⁰. Eine Zwischenbilanz aus dem Jahr 2016 zeigt, dass einige Maßnahmen noch nicht umgesetzt wurden (vgl. Beobachtungsstelle für den Arbeitsmarkt, 2019). Bei Ablauf der Projektzeit sind kaum Informationen zu den Ergebnissen der umgesetzten Maßnahmen erhältlich. Die verbesserte Wirtschaftslage hat zwar die Situation der Lehre gefördert, jedoch wurde das 5-Prozent-Ziel um ein Prozent verfehlt (vgl. ebd.: 32). Einer der größten Pluspunkte des Paktes bestand, wie ein Interviewter erklärte, darin, dass das *Duale System* in Südtirol nicht mehr als Selbstläufer gilt und die Zusammenarbeit wieder als zentraler Faktor seines Erfolgs identifiziert wurde.

Gomez/Litturi (2015) erkennen in Südtirol eine hohe soziale Anerkennung der handwerklichen Arbeit und der Arbeitskultur an sich. Dies entspricht der Wahrnehmung, dass Bildung auch außerhalb der Schule, d. h. im Betrieb, möglich und wertvoll ist. Die Autoren sehen in der beruflichen Ausbildung einen Weg, die Qualität der Arbeit zu verbessern. In diesem Kontext ist der Meister eine angesehene Arbeitsfigur und, was die

¹⁹⁸ Ein weiterer (politisch-strategischer) Versuch, die Lehre attraktiver zu gestalten, war die Einführung der „Matura über die Lehre“, was als Antwort auf die geläufige Kritik an der mangelnden Durchlässigkeit der Lehre dienen sollte (vgl. PAB, 2019d). Jedoch scheint es laut der Interviewten, dass dieses Projekt keine Zukunft haben wird. Auf eine Nachfrage (04.07.2019) bei dem Südtiroler Amt für Finanzierung der Bildungseinrichtungen, wurde festgestellt, dass (1) der ursprünglich für das Schuljahr 2017/2018 geplante Projektstart um ein Jahr verschoben wurde; (2) dass es im Moment lediglich 5 angemeldete Lehrlinge gibt. Der Erfolg des Projekts erscheint demnach fraglich.

¹⁹⁹ (1) Jugendliche beim Einstieg in die Arbeitswelt unterstützen; (2) Lehrbetriebe entlasten und ihre Ausbildungsleistung wertschätzen; (3) Jugendlichen die Vorteile der dualen Ausbildung näherbringen; (4) Die Qualität in der Lehrlingsausbildung fördern (vgl. PAB, 2015).

²⁰⁰ Dazu zählt, neben der Entwicklung von Plaketten „Wir bilden Lehrlinge aus“ für Betriebe, die aktuell Lehrlinge ausbilden, die Förderung der geografischen Mobilität von Lehrlingen, die Überprüfung der geltenden Kollektivverträge zur Lehre auf Landesebene, die Förderung von Informationsveranstaltungen in Mittelschulen und unter Eltern sowie Beratung und Coaching für Arbeitgeber und Ausbilder.

soziale Akzeptanz betrifft, vergleichbar mit hochqualifizierten sog. intellektuellen Berufen. Die Autoren weisen jedoch nicht darauf hin, dass dies ausschließlich die Ansicht der deutschen Sprachgruppe darstellt. Die Tendenz unter den Jugendlichen der italienischen Sprachgruppe entspricht vielmehr einer Entscheidung für Gymnasien oder sog. technische Gymnasien (ItaliaLavoro, 2013; ASTAT, 2019); darin zeigt sich, dass die berufliche Bildung lediglich als *Plan-B* wahrgenommen wird. Trotz der physischen Nähe der beiden Sprachgruppen ist die Übertragung des Ausbildungssystems bzw. der beruflichen Bildungskultur nicht gelungen.

In der Region Südtirol gibt es zahlreiche Betriebe, die das Potenzial einer dualen Ausbildung erkennen; gleichzeitig schätzen Jugendliche und deren Familien die berufliche Bildung und die berufliche Laufbahn, die sich daraus entwickeln kann. Das System funktioniert demnach auf ein Angebot-Nachfrage-Verhältnis basierend. Gesetzliche Rahmenbedingungen, eine strukturierte Zusammenarbeit und die Trennung der Rollen zwischen den Hauptakteuren (Bund bzw. Länder, Ausbildungsbetriebe, Berufsschule, Sozialpartner), finanzielle Unterstützung für Ausbildungsbetriebe von Seiten des Staates sowie regionale (Aus-)Bildungsorientierungsmaßnahmen für Jugendliche definieren die Rahmenbedingungen und stützen das System (vgl. Gomez/Litturi, 2015; ItaliaLavoro, 2013). Dies ist natürlich unterschiedslos an Betriebe und Jugendliche der beiden Sprachgruppen gleichermaßen adressiert. Und trotzdem zeigt das Beispiel Südtirols eindeutig, dass die Verbreitung der Lehre von weiteren, nicht strukturellen Faktoren abhängig ist.

4.4.2 Top-Down-Ansatz: Das Trentiner Modell

Die Zugehörigkeit der Autonomen Provinz Trient zu der Region Trentino-Alto Adige/Südtirol verleiht der italienischsprachigen Gruppe die regionale Bevölkerungsmehrheit. Auch wenn es im Trentino Gebiete gibt, in denen neben Italienisch auch deutsche Dialekte gesprochen werden, ist die Provinz Trient, anders als Südtirol, nicht zweisprachig. Die besondere, durch die Autonomiestatuten garantierte administrative Situation der Region hat zum Ziel, die Existenz der deutschsprachigen Gruppe in Südtirol zu gewährleisten. Das Gebiet Trentino kann als Teil der Region zusammen mit Südtirol von der Autonomie profitieren, auch ohne die Präsenz von zwei oder mehreren Sprachgruppen. Die politisch-administrative Autonomie des Trentino ist im Wesentlichen die gleiche wie in Südtirol; auf das Thema der vorliegenden Arbeit bezogen heißt das, dass eine freie Entscheidungsmöglichkeit für den Bereich der beruflichen Bildung herrscht (vgl. Lando, 1998).

Das Gebiet Trentino hat auf nationaler bzw. europäischer Ebene ebenfalls eine sehr gute Arbeitsmarktlage und wirtschaftliche Situation, und Trient als Landeshauptstadt liegt in der Rangliste der *Lebensqualität* sehr weit oben²⁰¹. Die Betriebe im Trentino weisen eine ähnliche Struktur wie jene auf Nationalebene auf: Kleinstbetriebe, oft Familienbetriebe bis zu 9 Beschäftigten, stellen mehr als 94 Prozent der Gesamtbetriebe, und über 59 Prozent sind Ein-Personen-Betriebe. Knapp 47 Prozent der Beschäftigten im Trentino arbeiten in Betrieben mit maximal 9 Beschäftigten. Dagegen sind große Betriebe (über 250 Beschäftigte) auch im Trentino mit ca. 0,1 Prozent der Gesamtbetriebe eine Rarität; jedoch beschäftigen solche Betriebe über 14 Prozent der Trentiner Fachkräfte. Wenn man die heutige Situation mit derjenigen von 2000 vergleicht, ist im Trentino der Dienstleistungssektor der einzige Sektor mit einem Zuwachs an Beschäftigten und dem größten Zuwachs an Betrieben mit einer Beschäftigungsquote von knapp 40 Prozent der gesamten Arbeitskräfte²⁰² (vgl. ISPAT, 2020).

Die legislative Unabhängigkeit dieses Gebietes im Bereich der beruflichen Bildung ermöglichte es, bahnbrechende Entscheidungen zu treffen, wie z. B. die Organisation einer dreijährigen Ausbildungsdauer für alle Ausbildungszweige (auf nationaler Ebene seit 2003) und ab 2003 die Einführung des vierten Ausbildungsjahres (auf nationaler Ebene erst seit 2010) (vgl. SWORD, 2016). Das Berufsbildungssystem ist in 25 dreijährige bzw. 29 vierjährige Ausbildungen strukturiert. In jedem Jahr sind 1.066 Stunden vorgesehen, wobei im dritten und vierten Ausbildungsjahr Praktika hinzukommen. Im dritten Ausbildungsjahr umfasst ein Praktikum mindestens 120 Stunden, während die Dauer im vierten Ausbildungsjahr zwischen mindestens 30 und maximal 48 Prozent der 1.066 vorgeschriebenen Stunden schwankt (vgl. PAT, 2017; PAT, 2019a; PAT, 2019b). Seit Ende der 90er Jahre ist im Trentino der Trend in der beruflichen Bildung positiv²⁰³, mit ca. einem Drittel der Jugendlichen, die sich in der Sekundarstufe II für eine berufliche Bildung entscheiden (vgl. ISPAT, 2020). In der Provinz Trient existiert seit langem das Interesse an der Zusammenarbeit zwischen Schule und Betrieb sowie am Lernen sowohl in Berufsschulen als auch im Betrieb. Bereits ab Ende der 90er Jahre startete die sog.

²⁰¹ Allerdings liegt Trentino schon seit der Nachkriegszeit etwas hinter Südtirol (vgl. ASTAT, 2019; EUROSTAT, 2017; ISPAT, 2020; Saturno, 2018).

²⁰² Von 2000 bis 2016 sind sowohl die Beschäftigten als auch die Betriebe im Dienstleistungsbereich um ca. 30 Prozent gestiegen. Dagegen gab es im Industrie- und Baubereich sowie in der Gastronomie und im Handel einen Rückgang an Beschäftigten und ein minimales Wachstum der Betriebe. Auch im primären Sektor sinken seit dem Jahrhundertwechsel die Anzahl sowohl der Beschäftigten (2000: 15.400; 2018: 10.629) als auch der Betriebe (2000: 12.630; 2018: 7.356) (vgl. ISPAT, 2020).

²⁰³ Einen leichten Rückgang gab es zwischen dem Schuljahr 2015/2016 (6.631) und dem Schuljahr 2018/2019 (6.534) (vgl. ISPAT, 2020).

Arbeitsagentur (Agenzia del Lavoro) in Trient Maßnahmen, die durch eine Dualität²⁰⁴ des Lernens charakterisiert waren. Im Jahr 1990 wurden von der Arbeitsagentur Kurse für *Apprendisti* entwickelt; es ging um Qualifizierungsmaßnahmen für „giovani assunti dalle aziende con contratto di apprendistato“²⁰⁵ in verschiedenen Branchen: von Kfz-Mechanikern über Tischler und Verkäufer zu Maurern. Die zweijährige Ausbildung bestand aus 400 Lernstunden, davon 160 als Unterricht an einer Berufsschule und 240 im Betrieb. Letztere wurden in einem Ausbildungsplan von der Arbeitsagentur festgelegt und sahen sowohl betriebsspezifische (120 Stunden) als auch fachbereichsspezifische (120 Stunden) Tätigkeiten vor. Eine finanzielle Unterstützung für Bildungsbetriebe wurde auch vorgesehen. Nach einigen erfolgreichen Jahren wurde das System an eine Stelle außerhalb der Arbeitsagentur übergeben und nach Aussage des Interviewten IP 42 wurden nach kurzer Zeit die Kurse für *Apprendisti* eingestellt.

Als Folge der Wirtschaftskrise legten die Provinz und die Arbeitsagentur im Jahr 2011 ein Dokument mit Richtlinien zur prekären Lage der Jugendlichen beim Übergang in den Arbeitsmarkt vor. Eine der sechs festgelegten strategischen Richtlinien²⁰⁶ war die Erleichterung des Arbeitseinstiegs für Jugendliche. Die Lehre war in allen drei Formen (klassisch, berufsspezifisch und hochschulbezogen) als strategisches Instrument vorgesehen. Während jedoch der *Apprendistato professionalizzante* als Weg zur Verbesserung beruflicher Kompetenzen betrachtet wurde, hatte die klassische Lehre (hier: *Apprendistato di secondo livello*) zum Ziel, Schulabbrüche zu vermeiden (vgl. PAT/Agenzia del Lavoro, 2011: 24).

Der 2013 gewählte Ministerpräsident Ugo Rossi definierte in seinem Wahlprogramm 2013 die Umsetzung der Lehre als strategisches Ziel²⁰⁷ für die Verbesserung der Einstiegschancen qualifizierter Jugendlicher in den Arbeitsmarkt (vgl. Rossi, 2013). So haben sich die Beschlüsse der Landesregierung, intranationale gemeinsame Initiativen der alpinen Region (vgl. DuALPlus, 2019) und Forschungsprojekte (vgl. SWORD, 2016) im

²⁰⁴ Der Begriff *Formazione duale* wurde bereits in einer Info-Broschüre der Arbeitsagentur Trient aus dem Jahr 1994 verwendet.

²⁰⁵ „Jugendliche, die mit einem Lehrvertrag bei Betrieben eingestellt sind“ (Übersetzung des Verfassers). Nach der im Gesetz N. 25 von 19.01.1955 geregelten Definition.

²⁰⁶ Weitere Aspekte waren: Stabilisierung der Arbeitsverhältnisse, Qualifizierung des Übergangs Schule-Arbeitsmarkt, Verbesserung der Orientierungsmaßnahmen, Verbesserung der Arbeitssituation junger Frauen, Aufwertung der Selbstständigkeit (vgl. PAT/Agenzia del Lavoro, 2011).

²⁰⁷ Bei der letzten Wahl im Oktober 2018 war die Umsetzung des *Dualen Systems* im Trentino weiterhin ein Punkt im Wahlprogramm des Ministerpräsidentenskandidaten Ugo Rossi (vgl. Rossi, 2018), während sie im Wahlprogramm des gewählten Ministerpräsidenten Maurizio Fugatti gar nicht erwähnt wurde (vgl. Fugatti, 2018).

Trentino zum Thema der Lehre intensiviert²⁰⁸, mit dem Ziel, das deutsche Konzept der dualen Ausbildung als parallelen und festen Bestandteil des Trentiner Berufsbildungssystem zu etablieren. Die Einführung der Lehre begann also sowohl im Trentino als auch in anderen Regionen Italiens (mit der Ausnahme von Südtirol) eindeutig als politische Initiative.

Jedoch wiederholte sich im Jahr 2014 mit der Umsetzung des EU-Programms Jugendgarantie eine ähnliche Situation wie Erläuterungen oben aus dem Jahr 2011 aufzeigen. Wie auf nationaler Ebene war auch im Trentino die Lehre als eine der möglichen Aktivitäten vorgesehen. Die Hauptzielgruppe der Jugendgarantie waren Jugendliche zwischen 15 und 25 Jahren, die ihre (Berufs-)Schulkarriere abgebrochen hatten und letzten Endes zu der NEET-Kategorie gehörten (vgl. PAT, 2014: 30). Erneut wird die Lehre als Instrument dargestellt, das sich prinzipiell an Jugendliche außerhalb der regulären Schullaufbahn richtet. Selbst die Organisation der Struktur des *Dualen Systems* innerhalb der Jugendgarantie erweckt den Eindruck, es handele sich um eine minderwertige Schullaufbahn. Für Auszubildende sind 460 Stunden pro Jahr vorgesehen, davon 100 im Betrieb²⁰⁹. Hinzu kommt, dass die Berufsschulen bezüglich der Umsetzung des Projekts Jugendgarantie in eine besonders komplexe Situation geraten sind, wodurch möglicherweise deren Interesse sank, den Aufbau der Lehre zu unterstützen. Die Berufsschulen wurden von der Landesregierung aufgefordert, entsprechende Maßnahmen einzuführen. Um als Jugendlicher teilnehmen zu können, musste man zu der Kategorie NEET gehören. Dadurch hat sich die befremdliche Situation entwickelt, dass sich Jugendliche absichtlich nicht an einer Berufsschule anmeldeten, um in die Zielgruppe zu fallen und teilnehmen zu können. Zuständig für die Akquise der Ausbildungsbetriebe waren die Berufsschulen. Die fehlenden Kenntnisse zur Maßnahme von Seiten der Betriebe verursachte jedoch einen immensen Zeit- und Energieaufwand seitens der Schulen. Lange Verzögerungen bei der Aktivierung der Lehre erzeugten dazu bei den Jugendlichen und deren Familien mehr und mehr Zweifel an dieser Art der Lehre. Die Berufsschulen wandelten sich mit der Zeit – und tun dies heute noch – in Vermittlungsagenturen, deren Aufgabe darin besteht, die Betriebe von dem Nutzen der

²⁰⁸ Beschlussfassungen der Trentiner Landesregierung zum Thema Lehre: N. 1620 vom 29.07.2011, N. 174 vom 01.02.2013, N. 858 vom 30.05.2014, N. 1485 vom 25.08.2014, N. 1504 vom 4.09.2014, N. 1808 vom 27.10.2014, N. 98 vom 02.02.2015, N. 868 vom 26.05.2015, N. 1120 vom 29.06.18. Die Beschlüsse der Trentiner Landesregierung sind unter <http://www.delibere.provincia.tn.it/> zu finden (Stand 01.02.2020).

²⁰⁹ 200 Stunden wären der Allgemeinbildung gewidmet, 260 Stunden den fachspezifischen Kompetenzen, 100 davon im Betrieb. Als regulärer Vollzeitberufsschüler hat man dagegen 1066 Unterrichtsstunden pro Jahr und im dritten Ausbildungsjahr mindestens 400 Stunden Praktikum.

Lehre (besser gesagt: von den finanziellen Vorteilen für Arbeitgeber) zu überzeugen. Als besonders prekär kommt für die Berufsschulen hinzu, dass nach den EU-Kriterien die vorgesehene EU-Finanzierung für die Aktivierung einer Lehre (ca. 7.000 Euro) nur genehmigt wird, wenn der Auszubildende seinen Abschluss schafft; ein Risiko, das Einrichtungen, die eine öffentliche, bildende Aufgabe erfüllen, nicht tragen sollten.

Über eine falsche Einschätzung vom Nutzen der Lehre wird direkt von der Provinz Trient angemerkt: „l’attuazione del percorso C relativo all’apprendistato fin da subito ha evidenziato alcune difficoltà che non hanno consentito di raggiungere i risultati previsti e pertanto, già dopo il primo anno di attuazione, si è deciso di trasferire l’attuazione di tale dispositivo su linee di intervento a finanziamento provinciale esterne al Piano Garanzia Giovani”²¹⁰. Aus diesem Dokument geht hervor, dass sich die Schwierigkeiten auf das Verhältnis von Angebot und Nachfrage der Lehrstellen beziehen: „a fronte di un’elevata domanda da parte dell’utenza, si è registrata un’esigua offerta di opportunità occupazionali da parte del contesto produttivo che ha portato all’attivazione di un numero di contratti decisamente inferiore rispetto a quanto previsto. La spiegazione di tale circostanza appare legata al fatto che le trasformazioni del contesto produttivo e scolastico necessarie per l’introduzione del sistema duale richiedevano una tempistica di attuazione più ampia di quella consentita dal programma Garanzia Giovani; di conseguenza si è deciso di diminuire in maniera rilevante le risorse previste [...] e di sostenere tale forma di apprendistato nell’ambito delle politiche a finanziamento provinciale”²¹¹. Dies bedeutet, dass die im Jahr 2014 geplante EU-Finanzierung für die Einführung der Lehre (2.175.000 Euro) im Jahr 2017 um mehr als 97 Prozent (auf 54.000 Euro) reduziert wurde. Außerdem wurden von Seiten der Provinz Trient im Rahmen der zusätzlichen regionalen EU-Finanzierung zur Verbesserung der Arbeitseinstiegschancen der Jugendlichen keine Gelder für Umsetzungsmaßnahmen der Lehre im Zeitraum bis zum Ende (d. h. 2020) der

²¹⁰ Übersetzung des Verfassers: „Die Durchführung des auf die Lehre bezogenen Ausbildungswegs C hat von Anfang an Schwierigkeiten gezeigt. Auf Grund dessen war es nicht möglich, die vorgesehenen Ergebnisse zu erreichen. Deswegen wurde bereits nach dem ersten Projektjahr beschlossen, die Durchführung dieser Aktion nicht mehr durch den Fond Jugendgarantie, sondern durch Mittel der Landesregierung zu finanzieren“ (Beschlussfassung der Trentiner Landesregierung, N. 1912 vom 12.10.2018, Seite 17).

²¹¹ Übersetzung des Verfassers: „Gegenüber einer starken Nachfrage von Seiten der Jugendlichen war ein niedriges Angebot von Seiten der Arbeitswelt festzustellen. Das hatte zur Folge, dass weitaus weniger Ausbildungsverträge als ursprünglich geplant abgeschlossen wurden. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die zur Umsetzung des *Dualen Systems* sowohl in schulischen als auch in betrieblichen Kontexten erforderlichen Neuregelungen sich als viel aufwendiger und zeitintensiver erwiesen, als es das Programm Jugendgarantie ermöglichte. Auf Grund dessen wurde beschlossen, die finanziellen Ressourcen stark zu reduzieren und die Einführung dieser Form der Lehre durch Mittel der Landesregierung zu unterstützen“ (Beschlussfassung der Trentiner Landesregierung, N. 1912 vom 12.10.2018, Seite 10).

strukturellen EU-Fonds *National Operational Programme* eingeplant²¹². Die von der Landesregierung ursprünglich gesetzten Ziele bezüglich der potenziell durch die EU-Finanzierung in der Lehre involvierten Jugendlichen lagen weit entfernt von der Realität: Für den Zeitraum 2014-2020 war die Involvierung von ca. 280 Auszubildenden vorgesehen (vgl. PAT, 2014); stattdessen hatten bis März 2017 (letzter Zwischenbericht) lediglich nur neun Jugendliche eine Lehre entsprechend der Maßnahme begonnen (vgl. IRVAPP, 2017). Die Entscheidung der Landesregierung, die Finanzierung vorzeitig über Landesmittel statt weiterhin über EU-Mittel laufen zu lassen, ist eine Folge dieses Misserfolgs und der Schwierigkeiten, dies gegenüber der EU zu rechtfertigen. Durch diese Entscheidung und durch die Übernahme der Finanzierung der Lehre durch die Landesregierung wurde jedoch eine gewisse Flexibilität bezüglich des Niveaus der Zielerreichung ermöglicht²¹³ und war deutlich spürbar: von ca. 20.000 Euro für das Schuljahr 2015/2016 auf 395.000 Euro für das Schuljahr 2018/2019²¹⁴. Jedoch ist dies eine marginale Summe innerhalb der Gesamtausgaben der Landesregierung im Bereich der beruflichen Bildung (über 49,5 Mio. Euro für das Schuljahr 2018/2019). Auch wenn die Kosten der Lehre zum größten Teil von betrieblicher Seite übernommen werden, erscheint die Lehre mit knapp 0,8 Prozent der gesamten Ressourcen für die berufliche Bildung sicherlich nicht als Priorität des Gesetzgebers, und ihre Übernahme ist in absehbarer Zukunft alles andere als wahrscheinlich.

Der formale (Neu-)Beginn der Lehre gemäß der nationalen Richtlinie der Regierung (Gesetz N. 81 von 2015) startete im Trentino im Jahr 2016 mit den Landesgesetzen N. 1391 und N. 1398 vom 19.08.2016, inklusive der Unterzeichnung eines Protokolls mit den Sozialpartnern (d. h. mit den Arbeitsgeber- und Arbeitnehmervertretern). Die Richtlinien definieren die Bedeutung und Inhalte der schulischen und betrieblichen Ausbildung, die Instrumente für die Protokollierung aller Aspekte der Ausbildung, die Mindestkriterien, die ein Ausbildungsbetrieb erfüllen muss, die vertraglichen Aspekte, die Rechte und Pflichten des Auszubildenden, die Rolle der schulischen und betrieblichen Tutoren, die Abschlussprüfung und das Monitoring während der Lehre. In dem Protokoll geht es neben der Zustimmung aller Beteiligten, die durch das Landesregierungsgesetz unterstrichen wird, außerdem um das Thema Entgelt. Das Gesetz sowie die Vereinbarung mit den Sozialpartnern ist durch seine Allgemeinheit gekennzeichnet und definiert in

²¹² Vgl. ebd.: Seite 20.

²¹³ Vgl. ebd.: Seite 10.

²¹⁴ Vgl. Beschlussfassung der Trentiner Landesregierung, N. 119 vom 01.02.2019.

keiner Form die Rolle der verschiedenen Akteure. Dagegen legen die beiden Dokumente sehr genau bis ins Detail die finanziellen Vorteile²¹⁵ für die Betriebe und die Stundenaufteilung der Auszubildenden zwischen Berufsschule und Betrieb fest. Das *Duale System* wird für alle drei- und vierjährigen Vollzeitausbildungen angeboten und sieht ca. 70 Prozent der Lernzeit in einem Betrieb vor. Die Ausbildung im Betrieb besteht aus einem bildenden Teil (ca. 40 Prozent) und einem praktischen Teil (60 Prozent), wobei die zwei Teile oft sehr schwer zu trennen sind. Die Trennung ist nur für den Arbeitgeber bedeutend, da er dem Auszubildenden für den bildenden Teil nur 10 Prozent der normalen Entlohnung bezahlen muss. Dazu kommt noch, dass der Auszubildende für die schulische Ausbildung nicht bezahlt wird²¹⁶. Dieser finanzielle Aspekt wurde im Regierungsgesetz entschieden und von der Landesregierung sowie den Sozialpartnern übernommen²¹⁷.

Tabelle 5: Entwicklung der Auszubildenden und der Ausbildungsbetriebe in der Autonomen Provinz Trient (2016-2019)

	Schuljahr 2016/17	Schuljahr 2017/18	Schuljahr 2018/19
Auszubildende	26	45	67(*)
<i>davon im 3. Ausbildungsjahr</i>	9	16	19
<i>davon im 4. Ausbildungsjahr</i>	17	29	46
Ausbildungsbetriebe	18	34	47
<i>davon Leiharbeitsfirmen</i>	2	1	20

(*) 2 davon waren Schüler eines technischen Gymnasiums. Quelle: Eigene Darstellung basierend auf Daten der Autonomen Provinz Trient (vgl. Konferenz *Apprendistato duale in Trentino: stato dell'arte e prospettive*, Trient 06.03.2019)

Über ein Drittel der Lehrlinge sind an den Berufsschulen für Köche und Kellner und ein Viertel aus dem Bereich Friseur und Ästhetik. Noch über die Hälfte besuchen Landesberufsschulen, wodurch die Vermutung entsteht, dass die Regierung einen gewissen Einfluss auf die Berufsschulleiter hat. Der Anstieg im Schuljahr 2018/2019 kann sicherlich

²¹⁵ Sehr detaillierte Informationen über die finanziellen Vorteile der Lehre für den Arbeitgeber findet man auf der Webseite der Landesregierung (vgl. PAT, 2019c) sowie in verschiedenen Landesregierungspublikationen, die auf den Kontakt mit Schulen oder Betrieben bzw. Arbeitgebervertretern ausgerichtet sind.

²¹⁶ Wie oben bereits erwähnt, hat die Landesregierung in Südtirol diesen Teil des Gesetzes zur Lehre nicht übernommen, so dass die Südtiroler Lehrlinge für die gesamte (schulische und betriebliche) Ausbildung komplett entlohnt werden.

²¹⁷ Vgl. Beschlussfassung der Trentiner Landesregierung, N. 1398 vom 19.08.16.

(nicht zuletzt) der Entscheidung der Landesregierung zugeschrieben werden, dass 7 technische Gymnasien und Berufsschulen eine finanzielle Unterstützung (zwischen 20.000 und 50.000 Euro von einer Gesamtsumme von mehr als 172.000 Euro) erhielten, um nur wenige ihrer Schüler (insgesamt max. 25) davon zu überzeugen, eine Ausbildung zu beginnen und sie bis zum Ausbildungsende (d. h. maximal ein Schuljahr) zu begleiten²¹⁸. Die Zahlen über die Entwicklung der Lehre in den letzten Jahren zeigen sicherlich eine Steigerung des Interesses, jedoch bleiben die absoluten Werte eindeutig sehr niedrig, wie in Tabelle 5 dargestellt wird²¹⁹.

4.4.3 Zwei Projekte, zwei Ergebnisse: Der Fall Emilia-Romagna

Die Region Emilia-Romagna, „il più grande zampone economico del mondo“²²⁰, wie sie in Anspielung an eine seiner kulinarischen Spezialitäten genannt wurde (Berselli, 2004: 21), hat im Laufe der Zeit dank des unternehmerischen und gleichzeitig informellen bzw. spontanen Aufschwungs ihrer kleinen und mittelständischen Betriebsbesitzer internationale Bekanntheit erlangt, ohne dass dieser bewusstes Ziel oder Absicht gewesen wäre (vgl. Berselli, 2004). Das entstandene Modell Emilia-Romagna zeigt, wie dieses Gebiet durch eine besondere Mischung wirtschaftlicher, unternehmerischer, politischer, kultureller Bedingungen, gesellschaftlicher und menschlicher Faktoren (etwa Bildung) sowie familienbedingter Gegebenheiten, neben einer aktiven Präsenz der Gewerkschaften, seit der Nachkriegszeit wirtschaftlich besonders erfolgreich war (vgl. Brusco, 1982; Mosconi, 2015: 105ff). Das führt damals wie heute dazu, dass die Region auf nationalen und internationalen Märkten wettbewerbsfähig bleibt: „la persistenza, sul territorio, di un fitto reticolo di imprese fra di loro collegate da un meccanismo [...] di cooperazione-competizione“²²¹ (Mosconi, 2015: 109). Es handelt sich um kleine, hochspezialisierte, aber flexible handwerkliche Familienbetriebe, die die lokalen Territorien in verschiedenen Produktionsbereichen durch hochspezifische Produkte bzw. Dienstleistungen unterstützen (*Distretti industriali*). Ein starkes, lokales Familiennetzwerk, das seit mehreren Jahrzehnten funktioniert (vgl. Crouch/Finegold/Sako, 1998; Piattoni, 2010; Prodi, 1966), das allerdings weder dauerhaft noch gleichermaßen erfolgreich ist: Neben der Krise, die

²¹⁸ Vgl. Beschlussfassung der Trentiner Landesregierung, N. 1120 vom 29.06.2018.

²¹⁹ Die aktuellen Daten über die Auszubildenden im Trentino wurden während eines Seminars über die Einführung der Lehre in Trient am 06.03.19 bekanntgegeben (vgl. PAT, 2019d). Andere aktuelle Quellen sind m. E. nicht bekannt.

²²⁰ „Der wirtschaftlich größte Zampone (gefüllte Schweinshaxe, Eisbein) der Welt“ (Übersetzung des Verfassers).

²²¹ „Die regionale Präsenz eines dichten Netzwerks von Betrieben, die durch eine Form von Zusammenarbeit bzw. Wettbewerb miteinander verbunden sind“ (Übersetzung des Verfassers).

auch dieses Gebiet in dem Zeitraum von 2007 bis 2013 stark betroffen hat (vgl. Regione Emilia-Romagna, 2018a), findet auch eine wachsende „Metamorphose“ hinsichtlich der Struktur, Organisation und Strategie unter den lokalen Betrieben²²² statt (Mosconi, 2015: 107ff). Die Dynamik dieser Region zeigt eine besonders positive wirtschaftliche Aktivität, doch obwohl Emilia-Romagna als „locomotiva del Paese“²²³ gilt, wird gerade dort auch die Zukunft Italiens in Frage gestellt: „il treno Italia [...] ad andatura sempre più lenta [...] sembra prossimo a una nuova fermata“²²⁴ (Unioncamere Emilia-Romagna, 2018: 119). Die Flexibilität, sich an Markt und Kunden anzupassen, bleibt ein positiver Faktor und Charakter solcher kleinen Betriebe. Demgegenüber steht jedoch eine langfristige Planung, die typisch ist für Großunternehmen, die u. a. in Aus- und Weiterbildungsaktivitäten ihrer Mitarbeiter investieren bzw. Bildung als strategischen Plusfaktor erkennen. Diese Sichtweise zählt allerdings nicht zu den üblichen Merkmalen italienischer Betriebe: „Un recente studio realizzato da Unioncamere Emilia-Romagna [...] relativamente alle imprese manifatturiere emiliano-romagnole con oltre 10 milioni di fatturato ha evidenziato come le società a capitale straniero presentino una quota maggiore di lavoratori giovani e con competenze elevate (high skill) rispetto alle aziende a proprietà italiana“²²⁵ (ebd.: 121); darüber hinaus ist die Steigerung (plus 2 Prozent im Vergleich zum Vorjahr) der Quote von Betrieben mit mehrheitlich ausländischem Kapital in der Region Emilia-Romagna zu bemerken, die heute eine Quote von 12 Prozent erreicht haben (vgl. Unioncamere Emilia-Romagna, 2019: 17). Die betriebliche Demographie entspricht immer einer starken Präsenz von Kleinunternehmen: Betriebe mit bis zu fünf Beschäftigten machen mehr als 86 Prozent der Gesamtbetriebe aus und beschäftigen über 27 Prozent der Fachkräfte. Anders als im Trentino und Südtirol ist hier die Bedeutung von großen Betrieben (über 100 Beschäftigte), die zwar prozentual minimal vertreten sind (0,4 Prozent), jedoch knapp 33 Prozent der Fachkräfte beschäftigen. Die Anzahl der mittleren und großen Betriebe weist von 2014 bis heute einen positiven Trend auf (bis +14,7 bei Betrieben zwischen 20 und 99 Beschäftigten); dagegen sind die kleineren durch einen Rückgang charakterisiert (-2,7 Prozent bei Betrieben bis zu 5 Beschäftigten) (vgl. ebd.: 23).

²²² Die Größe der Betriebe hat sich innerhalb der letzten Jahre nach oben verändert und die technologische Leistungsfähigkeit ist definitiv stark gestiegen; der Ablauf des gesamten Produktionsprozesses (inkl. Projektierung und Vermarktung) hat sich mehr und mehr strukturiert; die beruflichen Kompetenzen der neuen Mitarbeiter sind gestiegen (vgl. Mosconi, 2015: 107ff).

²²³ „Lokomotive des Landes“ (Übersetzung des Verfassers).

²²⁴ „Der Zug Italien fährt immer langsamer, als ob er bald stehen bliebe“ (Übersetzung des Verfassers).

²²⁵ „Eine neue Studie von Unioncamere Emilia-Romagna bezüglich der Manufakturbetriebe in der Emilia-Romagna mit über 10 Mio. Umsatz zeigt, dass die Quote der jungen, hochqualifizierten Mitarbeiter in Betrieben mit mehrheitlich ausländischem Kapital höher ist als in Betrieben mit italienischen Eignern“ (Übersetzung des Verfassers).

In diesem Zusammenhang kommt erneut die Bedeutung der beruflichen Qualifikation der Fachkräfte sowie der Verbesserung der Interaktion zwischen Schulsystem und Arbeitswelt zum Tragen. Die aktuelle Landesregierung, die der von der nationalen Regierung vorgeschlagenen Strategie folgt, hat den Beschluss gefasst, besonders in die berufliche Ausbildung der zukünftigen Fachkräfte zu investieren. Das Beispiel von Emilia-Romagna kann dazu zwei unterschiedliche Versuche zur Umsetzung des dualen Modells aufzeigen: Auf der einen Seite das auf der staatlichen Richtlinie basierende Pilot-Projekt, wobei die Region, also die Politik, als Hauptinitiator fungiert (4.3.3.1); auf der anderen Seite wird eine unternehmerische Initiative mit marktwirtschaftlich-neoliberalistischem Ansatz verfolgt, die sich besonders durch eine enge Zusammenarbeit mit Schule, Sozialpartnern und öffentlichen Ämtern charakterisiert und relativ erfolgreich ist (4.3.3.2).

4.4.3.1 Unklarheit des Ziels: Der institutionelle Modellversuch dualer Ausbildung

Die Region Emilia-Romagna als „a leading region in Europe in terms of entrepreneurship and economic dynamism“ (EUROSTAT, 2019e) sieht ohne Zweifel in der berufsorientierten Bildung eine zentrale Ressource, um qualifizierte Arbeitskräfte für den (lokalen) Arbeitsmarkt vorzubereiten. Mehr als die Hälfte der Jugendlichen entscheidet sich für eine technische oder eine Berufsschule, jedoch fällt auf, dass die Schüleranzahl in Gymnasien im Vergleich zu denen in sog. technischen Gymnasien (ca. 37 Prozent) und zu denen in Berufsschulen (ca. 16 Prozent) einen deutlichen Anstieg verzeichnen konnte (vgl. MIUR, 2019a).

Anders als im Trentino oder Südtirol besteht die berufliche Ausbildung aus einem ersten, allgemeinen Berufsbildungsjahr, das an einer staatlichen Berufsschule absolviert werden muss (s. Abb. 3 auf Seite 66). Emilia-Romagna zählt zu den Regionen, in denen die Dualität zwischen staatlichen (*Istituti Professionali*) und regionalen Berufsschulen (*Enti di formazione*) präsent ist: „La maggior parte delle qualifiche si possono conseguire sia presso gli Istituti Professionali che presso gli Enti di formazione (alcune solo presso gli Istituti o presso gli Enti). In tutti i casi il primo anno del percorso triennale unitario si deve svolgere presso un Istituto Professionale“²²⁶ (Regione Emilia-Romagna, 2019a). In der Region existieren zurzeit 25 dreijährige und 21 vierjährige Berufsausbildungen, die, wie in

²²⁶ „Die meisten Abschlüsse können sowohl in staatlichen als auch in regionalen Berufseinrichtungen absolviert werden, einige jedoch nur in staatlichen oder regionalen. Unabhängig von der Ausbildung muss das erste Jahr der einheitlichen dreijährigen Ausbildung in einer staatlichen Berufsschule abgeschlossen werden“ (Übersetzung des Verfassers).

allen Regionen Italiens, auf den 21 dreijährigen bzw. 22 vierjährigen nationalen Ausbildungsstandards basieren (ebd.; Regione Emilia-Romagna, 2019b).

Auf Basis der Regierungsentscheidung zugunsten der Einführung des *Dualen Systems* (“Azioni di accompagnamento, sviluppo e rafforzamento del sistema duale nell’ambito dell’Istruzione e Formazione Professionale”) beruhte das Abkommen von 2016 zwischen dem Ministerium für Arbeit und Sozialpolitik und der Region Emilia-Romagna, wobei die Verbesserung der Interaktion zwischen (Berufs-)Schule und Unternehmen im Mittelpunkt stand, um u. a. den Aufbau des *Dualen Systems* im Berufsbildungsbereich zu ermöglichen (vgl. Regione Emilia-Romagna/MLPS, 2016). Damit begann die organisatorische Umsetzung des *Dualen Systems* in der Region (vgl. CNOS-FAP, 2018: 31), die gemäß der Entscheidung der Landesregierung nur für das 4. Ausbildungsjahr geplant wurde. Die Berufsschulen wurden in kurzer Zeit mit einer doppelten Herausforderung konfrontiert: Wenige Monate nach dem Abkommen, also mit Beginn des Schuljahrs 2016/2017, wurde zum ersten Mal das 4. Ausbildungsjahr eingeführt, das nach dem *Dualen System* als praxisorientiertes Jahr geplant wurde (vgl. Regione Emilia-Romagna, 2019c). Die rapide operative Entscheidung von Seiten der Region verursachte eine gewisse Unruhe unter dem Personal der lokalen Berufsschulen, die nicht ohne weiteres in der Lage waren, Betriebe von den Vorteilen des Pakets zu überzeugen. Es lässt sich hier eine Einführungsstrategie mit vielen Ähnlichkeiten zu der Situation im Trentino erkennen. Das neu entwickelte Modell wurde von oben nach unten durchgesetzt, ohne dass, so die Schulen, angemessene Informationen und wirkungsvolle Unterstützung geliefert wurden. Eine Grauzone ist in diesem Zusammenhang die Finanzierung und der strukturelle Charakter des 4. Ausbildungsjahres. Die Berufsschulen müssen jährlich einen Antrag stellen, um die Finanzierung ihres Ausbildungsangebotes zu erhalten, die nicht vom Bildungs-, sondern vom Arbeitsministerium abhängt²²⁷. Die finanzielle Ungewissheit steigt, wenn man bedenkt, dass eine große Mehrheit des Angebotes im 4. Ausbildungsjahr in der Emilia-Romagna von ESF-Fonds für die Finanzierungsperiode 2014-2020 mitfinanziert wird (z. B. die Berufsschule ENAIP in Reggio Emilia, vgl. ENAIP, o. J.).

Der andere Aspekt bezüglich der Einführung des *Dualen System* hängt mit der breiteren Bedeutung zusammen, die der Begriff durch das Gesetz zur Lehre N. 81/2015 in Italien bekommen hat. Auch wenn er zu den „Azioni di accompagnamento, sviluppo e

²²⁷ Vgl. Beschlussfassung der Landesregierung Emilia-Romagna, N. 879 vom 31.05.2019. Die Beschlüsse der Landesregierung sind unter http://servizissir.regione.emilia-romagna.it/deliberegiunta/servlet/AdapterHTTP?action_name=ACTIONRICERCADELIBERE&VOID_SESSION=true&ENTE=1 zu finden (Stand 01.02.2020).

rafforzamento del sistema duale”²²⁸ gehört, ist der Begriff *Sistema duale* verwirrend. Die Schüler des 4. Ausbildungsjahres verbringen über die Hälfte der Schulzeit im Betrieb, jedoch nicht als Auszubildende, sondern als Praktikanten. Diese Missdeutung hängt mit der ursprünglichen Regierungsentscheidung zur Umsetzung des *Dualen Systems* zusammen. Unter dem Sammelbegriff *Duales System* sind drei verschiedene Aktionen vorgesehen (s. Kap. 1.3), und die Region Emilia-Romagna hat zwei davon angewendet: Auf der einen Seite findet man die Schüler des 4. Ausbildungsjahres, das stark berufsorientiert ist und ca. 50 Prozent der Ausbildungszeit als Praktikant im Betrieb vorsieht (*Alternanza scuola-lavoro*) (vgl. Regione Emilia-Romagna, 2019c). Auf der anderen Seite gibt es Jugendliche, die ihre drei- bzw. vierjährige Ausbildung (*Apprendistato per la qualifica e il diploma*) komplett als angestellte Auszubildende absolvieren (vgl. Regione Emilia-Romagna, 2019d). Die letztere Kategorie betraf für die ganze Region Emilia-Romagna im Schuljahr 2017/2018 insgesamt 21 Personen (vgl. CNOS-FAP, 2018: 31).

Neben der Schwierigkeit, den Begriff *Dual* nach deutschem Vorbild abzugrenzen, erkennt man auch in der Region Emilia-Romagna die Doppelnutzung der Lehre: als qualifizierende und gleichzeitige inklusive Maßnahme. Es wird das qualifizierende Potenzial des *Dualen Systems* erkannt (vgl. Regione Emilia-Romagna, 2016a), doch seine Nutzung bzw. Ziel(-gruppe) expandiert darüber hinaus. In diesem Zusammenhang ist bezeichnend, dass die Nutzung der Lehre, um den NEETs eine zweite Chance zu geben, im Protokoll zwischen Ministerium und Region an erster Stelle steht (vgl. Regione Emilia-Romagna/MLPS, 2016) und dass präzisiert wird: „I principali obiettivi della sperimentazione regionale del sistema duale nell'IeFP sono ridurre la dispersione scolastica e favorire la transizione dei giovani dalla formazione al lavoro”²²⁹.

Die Region Emilia-Romagna sieht in der Qualifikation der Fachkräfte eine strategische Aktion. Doch will die Region die Jugendlichen während der Bildungslaufbahn integrieren, anders als das übliche *Training-on-the-job*, wie man es z. B. auch in Großbritannien kennt (vgl. Busemeyer/Trampusch, 2012), und das auch unter den lokalen Betrieben weit verbreitet ist. Es soll hier nicht diese (politische) Entscheidung hinterfragt, sondern vielmehr die Unklarheit hervorgehoben werden, die dieser Wandel für Betriebe (aber auch für Schulen

²²⁸ „Flankierende Maßnahmen zur Entwicklung und Stärkung des *Dualen Systems*“ (Übersetzung des Verfassers).

²²⁹ Die Hauptziele der regionalen Testphase des *Dualen Systems* im Berufsbildungssystem sind, das Phänomen des Schulabbruchs zu reduzieren und den Übergang Schule-Arbeitsmarkt für die Jugendlichen zu erleichtern.

und Jugendliche) verursachte, mit einer daraus folgenden Skepsis gegenüber dem System und seiner Regelung. Dazu kommt, wie in dem Fall Trentino, die unbeantwortete Frage, aus welchen Gründen die Einführung des *Dualen Systems* angestrebt wurde, wo doch außerhalb des (Landes-)Regierungspalastes diese starke Notwendigkeit nicht spürbar war. Der Mangel an Beteiligung während des Entscheidungsprozesses und ebenso danach, bei der praktischen Umsetzung des Systems, lässt große Zweifel dahingehend aufkommen, ob durch eine andere, stärker partizipative Steuerung das *Duale System* nicht in der Form aktuell geworden wäre und hingegen andere Maßnahmen zur Verbesserung des Systems der beruflichen Bildung entwickelt worden wären.

4.4.3.2 DESI: Erfolgsgeschichte einer Zusammenarbeit

Die Geschichte der Automarke mit dem weltweit bekannten Symbol der vier Ringe begann 1949 in Ingolstadt durch die Gründung der Auto Union GmbH. Nach einer Übernahme von Daimler im Jahr 1958 wurde sie 1964 an Volkswagen verkauft. Fünf Jahre später entstand aus dem deutschen Fahrrad-, Motorrad-, Automobil- und Motorroller-Hersteller NSU (Gründungsjahr 1873) und der Auto Union GmbH die Audi NSU Auto Union AG, mit Sitz in Neckarsulm, 1985 zur AUDI AG, mit Sitz in Ingolstadt, unbenannt (vgl. Greca, 2006). 1994 beschäftigte die AUDI AG²³⁰ 32.215 Mitarbeiter, heute sind es 90.783 (Stand 12/2019). Allein 42.904 davon arbeiten im Werk in Ingolstadt, wo sich neben dem Sitz der Konzernzentrale und der technischen Entwicklung auch das größte Produktionswerk des Konzerns befindet (mit im Jahr 2019 441.608 produzierten Automobilen). Neben dem weiteren deutschen Produktionsstandort des AUDI Konzerns in Neckarsulm (16.036 Mitarbeiter und 177.209 produzierte Automobile) ist der Konzern in Europa bzw. weltweit in Ungarn, Belgien, Spanien, der Slowakei, Mexiko, Brasilien, Indien und China präsent. Im Jahr 1998 wurden die italienische Automobilfabrik Automobili Lamborghini S.p.A. und 2012 der Motorradhersteller Ducati Motor Holding S.p.A. zu 100 Prozent Tochterunternehmen der AUDI AG. Heute sind bei Lamborghini und Ducati jeweils 1.788 bzw. 1.290 Mitarbeiter beschäftigt (vgl. AUDI AG, 2020a). Seit 2012 haben beide Marken ein enormes Produktionswachstum zu verzeichnen: Lamborghini wuchs von 2.083 auf 8.205 und Ducati von 16.786 auf 51.723 an Kunden ausgelieferte Automobile bzw.

²³⁰ Die Namensgebung geht auf die lateinische Übersetzung von "Horch", der Nachname eines der Ingenieure und Gründer der Firma, zurück (vgl. Greca, 2006).

produzierte Motorräder²³¹ (vgl. ebd., 2020b). Trotz eines gigantischen Wachstums (im Jahr 1994 wurden 378,180 Automobile produziert) erlebt der AUDI Konzern momentan einen Rückgang: Zwischen 2018 und 2019 ging die Produktion im Segment Automobile um 3,7 Prozent zurück (von ca. 1,87 Mio. auf 1,80 Mio. Automobile) und im Segment Motorräder um 3,0 Prozent (von 53.320 auf 51.723). In Prozentzahlen stieg die Quote der ausgelieferten Lamborghini um 42,7 Prozent; jedoch fällt dies im Verhältnis zu den vom AUDI Konzern insgesamt produzierten Automobilen nur minimal ins Gewicht (vgl. ebd., 2020a).

Die Übernahme durch die AUDI Group (VW) bewirkte im italienischen Tochterunternehmen Änderungen in Form einer höheren Bedeutung im Rollenverständnis der internen Gewerkschaft sowie der Partizipation der Mitarbeiter (d. h. Einführung der Mitbestimmungskultur und internationalen Rahmenvereinbarungen) (vgl. Arminio, 2014; Namuth, 2014; Telljohann, 2015). Ein weiterer Schritt des deutschen Automobilkonzerns war die Übertragung der deutschen Ausbildungskultur in die Werke von Lamborghini in Sant'Agata Bolognese und Ducati in Bologna. Nach einer ersten Intensivierung der Weiterbildungsmaßnahmen (vgl. z. B. IP 49 und IP 52 unter den durchgeführten Interviews) kam der Moment, sich mit dem Transfer des deutschen *Dualen Systems* auseinanderzusetzen. Die Gelegenheit dazu ergab sich durch verschiedene Faktoren: (1) eine Reihe tragischer Vorkommnisse, wie die steigende Arbeitslosenquote vor allem unter Jugendlichen aufgrund der Finanzkrise seit dem Jahr 2008 und das Erdbeben in der Emilia-Romagna im Jahr 2012, die die Aufmerksamkeit der Stiftung auf Italien richtete; (2) ein steigendes internationales Interesse seitens der Politik, die berufliche Ausbildung und die Kooperation zwischen EU-Staaten auszubauen²³²; (3) die Initiative von Seiten der Mitglieder der internen Gewerkschaft von Lamborghini und deren aktive Rolle als Mitglieder des Kuratoriums der VW-Belegschaftsstiftung; (4) die Verfolgung einer Konzernstrategie des Exports bzw. der Integration zentraler Merkmale des *Dualen Systems* in ausländische Produktionsstätten.

Das somit entstandene Projekt DESI (Akronym für *Dual Education System Italy*) scheint von besonderem Interesse zu sein, aufgrund seiner Bedingungen in den Phasen der Planung und Einführung, die stark durch die Zusammenarbeit von Projekten geprägt war. Die erste

²³¹ Jedoch ging bereits ab 2016 die Produktion von Motorrädern kontinuierlich zurück. Über einen Verkauf an andere Investoren bzw. eine interne Re-Organisation, wie z. B. der Verkauf von Ducati an VW, wird seit Jahren spekuliert (vgl. IP 50).

²³² Angesichts der Entwicklungen seit 2012 und Maßnahmen zur Einführung des deutschen Berufsbildungsmodells, könnte man das *Berliner Memorandum* als Anstoß für die Entstehung des Projekts DESI, sowie die Basis für das neue Gesetz zur Lehre N. 81 von 2015 in Italien deuten.

Edition von DESI fing offiziell zum Schuljahresbeginn im September 2014 an; allerdings hatte die Entwicklung des Projekts einen längeren Vorlauf.

Ziel des Projekts ist laut Ausschreibung: „consentire ai giovani che, acquisita la qualificazione professionale, non hanno proseguito il percorso di studi, di raggiungere più alti livelli di istruzione conseguendo il Diploma di Istruzione professionale²³³ [e] permettere ai giovani [...] di acquisire competenze e conoscenze specifiche necessarie per una collocazione nel mercato del lavoro dell'industria automotive contribuendo allo sviluppo della cultura meccanica e motoristica”²³⁴ (DESI, 2014). Für die 48 Teilnehmer (24 bei Lamborghini und 24 bei Ducati) ist eine zweijährige Ausbildung²³⁵, teils im Betrieb (ca. 40 Prozent), teils in der Schule (ca. 60 Prozent) vorgesehen. Trotz der Präsenz von zwei Lernorten (Berufsschule und Betrieb) handelt es sich nicht um eine klassische Lehre, wie man sie in Deutschland kennt. Es ist eine sog. *Alternanza scuola-lavoro*. Dies bedeutet, dass während der Ausbildung die Jugendlichen nicht in den Status der Auszubildenden wechseln, sondern weiterhin Schüler bleiben. Es wird kein Lehrvertrag mit dem Betrieb abgeschlossen (stattdessen wird ein Abkommen zwischen Schule und Betrieb unterzeichnet) und die Schüler erhalten keine Vergütung von Seiten der Betriebe, sondern ein Stipendium²³⁶ von der Schule. Die umfangreiche Finanzierung der ersten Edition von DESI, mit zwei Dritteln von der VW-Belegschaftsstiftung²³⁷ (die Stiftung der Mitarbeiter der VW Group) und einem

²³³ Ein sog. technisches Abitur.

²³⁴ „Jugendlichen, die nach abgeschlossener dreijähriger Ausbildung keine weiterführende Ausbildung absolviert haben, die Möglichkeit zu geben, einen höheren Abschlussgrad zu erreichen sowie spezifische Kompetenzen und Kenntnisse zu erwerben, die notwendig sind, um deren Einstieg in den Arbeitsmarkt im Bereich Automotive zu ermöglichen; dadurch soll ein Beitrag zur kulturellen Entwicklung im Bereich der Automobilmechanik geleistet werden.“ (Übersetzung des Verfassers).

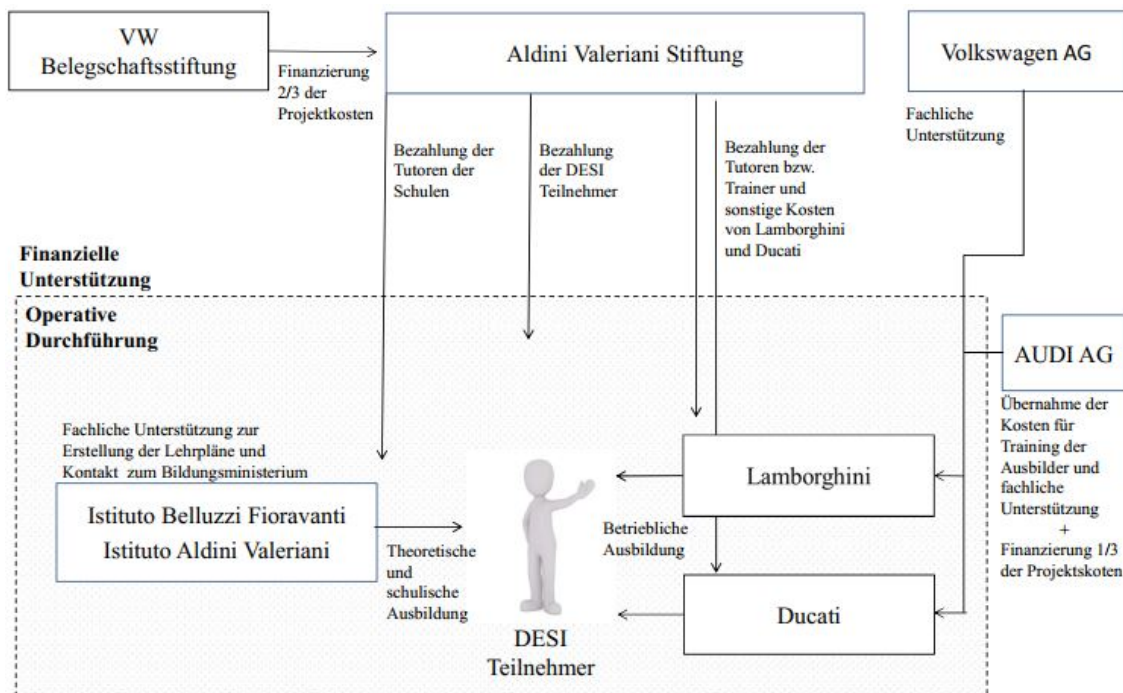
²³⁵ Bei Lamborghini war die Ausbildung als Mechatroniker im Bereich Automobil möglich und bei Ducati als Mechatroniker im Bereich Motorrad und CNC-Fachmann.

²³⁶ Dies stellt allerdings in der ersten Edition des Projekts eine reine Formalität dar, da die finanziellen Mittel für dieses Stipendium von den involvierten Unternehmen zur Verfügung gestellt werden. Die vertraglichen Aspekte wurden zwischen dem Management der beiden Betriebe mit der jeweiligen betrieblichen Gewerkschaft im Voraus festgelegt. Für die erste Edition betrug das Entgelt 600 Euro monatlich, reduziert auf 450 Euro für die folgenden Editionen, allerdings nicht mehr von den Betrieben, sondern von der Region ausbezahlt.

²³⁷ „Zweck der Stiftung ist die Förderung der Aus-, Fort- und Berufsbildung, Erziehung und Jugendhilfe, insbesondere durch Verbesserung der Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen, unabhängig von deren Herkunft, Abstammung und Glauben. Um dieses Ziel effektiv zu erreichen, hat die Stiftung ihre Tätigkeit auf das Umfeld der weltweiten Standorte des Volkswagen Konzerns beschränkt. Im Fokus steht vor allem die berufliche Ausbildung von sozial benachteiligten Jugendlichen. Wir folgen dabei dem Grundgedanken, dass ein selbstbestimmtes Leben nur dann möglich ist, wenn junge Menschen einen Beruf erlernt haben, mit dem sie die finanzielle Basis für sich und ihre Familie sichern können [...] Die Volkswagen Belegschaftsstiftung verfügt über zwei Organe: das Kuratorium und den Vorstand der Stiftung. Ähnlich wie in einem Unternehmen vertritt der Vorstand die Stiftung und führt die laufenden Geschäfte entsprechend den Grundsatzbeschlüssen des Kuratoriums und den Vorgaben der Satzung. Das Kuratorium, dem in der Mehrzahl Arbeitnehmervertreter der Marken des Volkswagen Konzerns angehören, überwacht die Arbeit des Stiftungsvorstands und trifft die strategischen Grundsatzentscheidungen für die Arbeit der

Drittel direkt von der AUDI Group bzw. von Lamborghini und Ducati, liegt bei insgesamt ca. 3 Mio. Euro (s. Abb. 4), stellt zugleich jedoch keine außergewöhnliche Investition von Großkonzernen dar, die an einem Export des deutschen Berufsbildungssystem interessiert sind (vgl. Pilz/Li, 2014). Der größte Teil der Finanzierung war notwendig, um die zwei Training Center zu erbauen. Es handelt sich um separate, ad hoc für das Projekt errichtete, von der Produktionslinie entfernte Lernorte (luoghi sicuri), wo die betriebliche Ausbildung – sowohl fachlich als auch theoretisch – stattfinden soll. Anders als das deutsche *Duale System* ist das Endziel von DESI nicht die Anstellung, sondern vielmehr die fachliche Vorbereitung für den lokalen Arbeitsmarkt und die Verbesserung der Arbeitseinstiegschancen durch einen höheren Schulabschluss (Diploma di istruzione professionale). Das Beharren der betrieblichen Gewerkschaft hat dazu geführt, dass sich beide Betriebe verpflichteten, eine Quote der Teilnehmer (25 Prozent) am Ende der Ausbildung einzustellen²³⁸ (vgl. Bezzo, 2016: 81f).

Abbildung 4: Struktur und Finanzierungsschema des Projekts DESI I



Quelle: Eigene Darstellung, basierend auf der Dokumentation der betrieblichen Gewerkschaftsvertretung bei Lamborghini (vgl. Interviews mit IP 46 und IP 47)

Stiftung. Der Vorsitzende des Kuratoriums, Bernd Osterloh, arbeitet zur Erstellung der Fördergrundsätze der Stiftung eng mit dem Vorstand der VW Belegschaftsstiftung zusammen“ (VW-Belegschaftsstiftung, o. J.).

²³⁸ Dies geschah allerdings über eine prekäre Vertragsart wie der *Apprendistato professionalizzante*, ein für den Arbeitgeber sehr kostengünstiger Anstellungsweg.

Die Besonderheiten des Projekts können in drei Aspekten identifiziert werden: (1) Die starke Rolle der Gewerkschaft bei der Identifikation des Potenzials der dualen Ausbildung und der Planung des Projekts; (2) der Selbst-Entscheidungsansatz bzw. Initiative; (3) die intensive Zusammenarbeit zwischen Betrieb und Schule. Aufgabe der betrieblichen Gewerkschaftsvertretung RSU (Rappresentanza Sindacale Unitaria, vergleichbar mit dem deutschen Betriebsrat) von Lamborghini war es, dem Hauptinitiator des Projekts, dem Management von Lamborghini und Ducati vorzuschlagen, einen Antrag bei der VW-Belegschaftsstiftung zu stellen. An dem organisatorischen Prozess nahmen die Vertreter der drei Hauptgewerkschaften Italiens (FIM-CISL, FIOM-CIGL, UILM-UIL) sowie der RSU von Ducati und Lamborghini teil. In einem von Lamborghini, Ducati und den oben genannten Gewerkschaften unterschriebenen Protokoll wurden die Hauptaspekte des Projekts festgelegt, wie z. B. die schulischen Partner des Projekts, die Anzahl der Teilnehmer, die angebotenen Ausbildungen, die Höhe der Vergütung und die Aufgaben der zwei Betriebe gegenüber den Schülern (vgl. DESI, 2016). Beide Betriebe, unter der Koordination der AUDI Group, entschieden sich also für den Aufbauversuch des *Dualen Systems*. Die Kontakte zwischen dem Management der zwei Betriebe und den Institutionen (also der Region Emilia-Romagna und dem Bildungsministerium) kamen erst in einer zweiten Phase zustande.

Schließlich begann die faktische Zusammenarbeit der zwei involvierten sog. technischen Gymnasien (*Istituto di Istruzione Superiore Beluzzi-Fioravanti* und *Istituto di Istruzione Superiore Aldini-Valeriani*) mit den Betrieben, mit der Unterstützung und unter der Leitung der Schulbehörde der Region und des Bildungsministeriums, um die Inhalte der drei vorgesehenen Curricula festzulegen. Dank dieses notwendigen Schrittes wurde das Projekt DESI als regulärer Schulweg anerkannt, um die Abschlussqualifikation (*Diploma di istruzione professionale*) zu erreichen (vgl. Beozzo, 2016).

Aufgabe der zwei sog. technischen Gymnasien und der Betriebe war die anwendungsorientierte Arbeit, die genauen Inhalte und die Zeitaufteilung zwischen Schule und Betrieb festzulegen. Die Schulen definierten, welche Inhalte für die schulische Laufbahn notwendig waren. Für die betriebliche Ausbildung waren dagegen die zwei Betriebe zuständig. Hier spielten AUDI AG und VW wieder eine intensive Rolle. Die Struktur der Ausbildung wurde von AUDI AG und VW festgelegt und der Inhalt je nach Bedarf von Ducati und Lamborghini. Außerdem wurden die italienischen Ausbilder (Trainer) im AUDI Training Center in Ingolstadt ausgebildet. Dadurch wollte die AUDI AG dem Projekt seinen Stempel aufdrücken, wie schon an anderen Standorten geschehen:

Lehrmethodologie, Zeitplanung usw. Die betriebliche Gewerkschaft hat bei der Festlegung des Programms keine Rolle gespielt. Dagegen war sie vor Projektbeginn zuständig für die vertraglichen Aspekte und während des Projektverlaufs hatte sie die Rolle als Puffer zwischen Teilnehmern und Betrieb (vgl. ebd.). Die Zusammenarbeit zwischen Betrieb und Schule ist eine der Stärken des DESI-Projekts, das die betrieblichen und schulischen Bedürfnisse in einen integrierten Bildungsweg kanalisiert, mit dem Ziel, spezifisch-fachliche Kompetenzen und Kenntnisse zu vermitteln, die sofort im Arbeitsmarkt verwendbar sind (vgl. Piovesan, 2015: 2).

Schon während der ersten DESI Edition im Schuljahr 2014-2015 war damit zu rechnen, dass das Projekt aufgrund der hohen finanziellen Investition langlebig sein sollte. Diese Vision wurde durch DESI II²³⁹ (Schuljahr 2016-2018) (vgl. Regione Emilia-Romagna, 2016b; DESI, 2016), DESI III (Schuljahr 2018-2020) (vgl. Regione Emilia-Romagna, 2018b) und dann DESI IV (2020-2023) (vgl. Regione Emilia-Romagna, 2020) bestätigt, die eine sehr ähnliche Form wie die erste Edition des Projekts hatten.

Das Projekt DESI verzeichnete seinen Erfolg sicherlich dank der enormen Finanzierungsleistung seitens der privaten Akteure. Lamborghini und Ducati, aber auch die AUDI AG, konnten sich durch das Projekt ein sehr gutes soziales Image aufbauen und gelten seither als Betriebe mit großer Aufmerksamkeit für lokale Regionen, in denen sich ihre internationalen Standorte befinden (wie auch von den Teilnehmern der ersten Edition von DESI bestätigt). Auch das Thema der Übertragbarkeit des *Dualen Systems* gewann dadurch an Bekanntheit. Obwohl das Projekt DESI im italienischen Kontext nicht das einzige seiner Art blieb²⁴⁰, ist es relativ eindeutig, dass Projekte wie DESI als solches

²³⁹ DESI II hatte, anders als die erste Edition, nicht spezifisch sozio-ökonomisch benachteiligte Jugendliche als Zielgruppe, sondern alle interessierten Schüler, die die erforderlichen Kriterien erfüllen (Alter, Schulabschluss usw.).

²⁴⁰ Die ENEL-Group (Akronym für *Ente nazionale per l'energia elettrica*, auf Deutsch: Nationale Körperschaft für elektrische Energie), ist ein italienischer Energiekonzern in den Bereichen Stromerzeugung und Erdgas mit staatlicher Beteiligung. In 7 Geschäftssitzen der Group in jeweils 7 Regionen wurde ein Pilot-Projekt (2014-2016) mit Parallelen zum deutschen *Dualen System* gestartet. Das Unternehmen definierte mit dem Bildungsministerium (*Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*), dem Arbeitsministerium (*Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali*), den 7 Partnerregionen und deren zuständigen Schulbehörden (Kampanien, Emilia-Romagna, Lazio, Piemont, Apulien, Toskana und Venetien) rechtliche und schulisch-inhaltliche Aspekte. Das Projekt basiert auf einem Abkommen mit den einzelnen Gewerkschaften (*Organizzazioni sindacali di categoria*) von 2013, in dem sich die Group aufgrund einer vorzeitigen Pensionierung mehrerer tausender Mitarbeiter (bis zu 3.500) verpflichtete, ein Projekt mit Schülern zu starten. Darüber hinaus war eine einjährige Anstellung als *Apprendistato professionalizzante* am Ende der Ausbildung vorgesehen. Es sind in dieser Erfahrung einige Aspekte des dualen Modells zu erkennen (z. B. die finanzielle und zeitliche Investition des Unternehmens, die Zusammenarbeit zwischen Schule und Unternehmen, die Erreichung eines Abschlusses (*Diploma di istruzione professionale*)). Jedoch ist Vorsicht geboten. Das Projekt ist Teil der nationalen Maßnahme für die *Alternanza scuola-lavoro* (Wechseln zwischen Schule und Betrieb), wobei die Stunden im Betrieb als Teil des Schuljahrs zählen. Die 145 Teilnehmer der ersten Edition des ENEL-Projekts wurden nach den Richtlinien des Unternehmens nicht

schwer replizierbare Erfahrungen in Italien bleiben werden. Die Kosten und die Struktur der überwiegenden Unternehmen in Italien (KMU) erschweren seine Übertragbarkeit enorm. Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Betrieben hat zweifellos funktioniert. Woran noch zu arbeiten wäre, ist das Erreichen eines Gleichgewichts zwischen den Zielen der Schule (d. h. das Erreichen eines höheren Abschlusses) und denen der Betriebe (das Erlangen von betriebspezifischen Fachkompetenzen) (vgl. Piovesan, 2015). Denn Projekte wie DESI beantworten nicht die Frage, wie stark die Einbeziehung von privaten Betrieben im Bereich (Aus-)Bildung angebracht ist (vgl. Beozzo, 2016).

4.5 Schlussfolgerungen und aktuelle Herausforderungen

Das *Duale System* wird als Blaupause für einen erfolgreichen Übergang Jugendlicher von der Schule hin zu qualifizierten Fachkräften der Arbeitswelt dargestellt. Mit einer funktionierenden Kooperation zwischen Staat und Wirtschaft(sverbänden) charakterisiert sich das deutsche System darüber hinaus gerne als Mittel einer niedrigen Jugendarbeitslosigkeitsquote. Dabei stellt die Qualifizierung von Jugendlichen als potentiell zukünftige Mitarbeiter mit umfangreichem, berufsspezifischem Wissen und Fachkompetenzen den Hauptzweck bzw. das Endresultat des *Dualen Systems* dar. Seine Bedeutung für die strategische Wirtschaftsentwicklung wird relevant, wenn Unternehmen auf qualifizierte Fachkräfte setzen und langfristig planen bzw. in Bildung investieren wollen (vgl. Rieke *et al.*, 2013).

Der Enthusiasmus auf internationaler Ebene gegenüber der Übertragung des deutschen dualen Modells ist mit Schwankungen bereits seit Anfang der 90er Jahre präsent (vgl. Crouch/Finegold/Sako, 1998). Dabei sind auf EU-Ebene deutliche Aktivitäten zur Einführung von arbeitsbezogenem Lernen seit dem Vertrag von Maastrich (1992), weiter gefördert durch den Kopenhagen-Prozess (2002), bis heute (ET2020) zu erkennen. Diese europäischen Vorhaben und Strategien betonen seit Jahrzehnten die Bedeutung der beruflichen Ausbildung bzw. der Kooperation auf europäischer Ebene in dem Bereich der beruflichen Bildung.

an Berufsschulen, sondern an sog. technischen Gymnasien (Bereich Elektronik) ausgewählt. Die Schüler haben also während des 4. und 5. Schuljahres (im letzten wird das Abitur abgelegt) einen Teil (ca. die Hälfte bzw. ein Drittel) davon im Betrieb verbracht, mit einer Vergütung von ca. 7.000 Euro pro Jahr (vgl. Vaccaro, 2015). Es ist sicherlich ein gutes Projekt, das eine Auszeichnung von der European alliance for apprenticeship als „best European experience of quality apprenticeship“ erhalten hat (vgl. ENEL S.p.a., 2018). Die Voraussetzungen, unter denen das Projekt starten konnte, sprechen jedoch dafür, dass es sich um ein Pilot-Projekt handelt, weit entfernt von einer strukturellen und langfristigen Perspektive, und darüber hinaus mit einer Zielgruppe, die sich von dem deutschen dualen Modell definitiv differenziert.

Bevor jedoch von einem Transfer des dualen Modells die Rede sein kann, müssen zwei Aspekte klar definiert sein: (1) Die Ziele, die durch das nationale Berufsbildungssystem („Mittel der Wirtschaftspolitik“ vs. „soziale und politische Ziele“) erreicht werden sollen; (2) Die Sicherstellung von „vergleichbaren Kontextbedingungen“ (gesetzliche Rahmenbedingung, soziale Akzeptanz, Übergang von Schule in Arbeit). Es entsteht der starke Verdacht, dass im Fall Italien bezüglich dieser beiden Punkte zu viele ungeklärte Aspekte zur Zeit der Übertragungsdiskussion herrschten. Darüber hinaus, angenommen die Umstellung auf ein duales Modell ist nicht in jedem Land möglich, fügt Chatzichristou als wesentlichen Gesichtspunkt hinzu, „die betrieblichen Ausbildungen jedoch nicht als Instrument [zu] betrachten, durch das die Jugendarbeitslosigkeitsquoten automatisch reduziert werden oder das zu einem qualitativ hochwertigen Berufsbildungssystem führt“ (Chatzichristou *et al.*, 2014: 13). Eine fehlende Anerkennung der strategischen Bedeutung der beruflichen Bildung, unterschiedliche kulturelle Hintergründe, institutionelle Hürden und eine nur begrenzt positive wirtschaftliche Lage haben bis heute dafür gesorgt, dass diese Diskussion u. a. in Italien nur auf theoretischer Ebene geführt wurde²⁴¹.

Euler (2013b) fasst die expliziten Herausforderungen bei der Übertragbarkeit des *Dualen Systems* folgendermaßen zusammen: „Stellen wir uns ein Land vor, in dem Berufsbildung bislang bei Staat und Wirtschaft sowie in der Bevölkerung keinen hohen Stellenwert besitzt. [...] [U]nterhalb der Hochschulen gelten schulische Abschlüsse mehr als betriebliche Ausbildungsprogramme. [...] Ist es in einem solchen Kontext wahrscheinlich, das Duale System aus Deutschland mit all seinen rechtlichen, institutionellen, finanziellen und didaktischen Komponenten als Blaupause zu importieren? Wohl kaum!“ (ebd.: 324).

Aus diesem Grund wird das deutsche Modell für seinen potentiellen Transfer nicht mehr als Ganzes wahrgenommen, sondern in einzelne Elemente unterteilt (vgl. Euler,

²⁴¹ Trotz kritischer Aspekte des *Dualen Systems* (vgl. Kap. 3.2.1.3, Kap. 3.2.1.4 und Kap. 5.1.4) gilt das deutsche berufliche Bildungsmodell als ein Wegweiser für Italien. Dabei wird jedoch weniger betont, was konkret zu tun ist, sondern wie es theoretisch gemacht werden könnte (vgl. Ballarino/Checchi, 2013; Cavalli, 2013). Grundsätzlich lässt sich außerdem feststellen, dass sich italienische und deutsche Autoren mit dem Thema berufliche Bildung sehr unterschiedlich auseinandergesetzt haben. In Deutschland haben Studien häufig das Ziel, die Funktionalität und den Erfolg der deutschen Wirtschaft, die Chancen der Auszubildenden, die positiven Effekte und die Belastbarkeit des Systems zu messen. In der italienischen Fachliteratur hingegen ist, neben dem starken und langjährigen Interesse an dem *magisch* wirkenden *Dualen System* in Deutschland, ein deutlicher Mangel an kritischer Diskussion feststellbar. Die italienische Forschung setzt sich kaum damit auseinander, ob und wie ein möglicher Transfer des *Dualen Systems* gelingen könnte. Dabei geht es weniger um ein altruistisches Denken, sondern vielmehr um eine strategisch-politische Analyse, die der Debatte der Übertragbarkeit vorangehen sollte. Vielfach steht bei den italienischen Institutionen auch eine idealisierte Vision des *Dualen System* mit einer sehr wirtschaftsorientierten und funktionalen Nutzung im Mittelpunkt. Eine Anpassung des Idealtypus fehlt in Italien, und damit auch eine potenziell erfolgreiche Chance der Übertragung.

2013a; Heller/Grunau/Duscha, 2015). Durch „Ansätze für einen modifizierten Transfer“ (Euler, 2013a), wird jedoch das Modell soweit ausgedehnt, dass die Gefahr besteht, am Ende eines Übertragungsprozesses ein arbeitsbasierende Lernen-Modell eingeführt zu haben, das jedoch vom originalen *Dualen System* weit entfernt ist. An sich ist das kein Problem, wenn das neu eingeführte Modell mit einem Namen versehen wird, der nicht deutlich an das deutsche Modell erinnert. Sonst entsteht der Verdacht, das Nehmerland hätte gerne das deutsche System eingeführt, war dazu jedoch nicht in der Lage und greift zu der Lösung einer unklaren Mischung aus vorhandenem und neu importierten Modell, verüßt durch die deutsche Namensgebung.

In diesem Zusammenhang verbreitet sich die konsolidierte Strategie von deutschen transnationalen Konzernen, das *Duale System* zur Qualifizierung der Mitarbeiter in deren ausländische Werke einzuführen (vgl. Cáceres-Reebs/Schneider, 2013; May, 2013; Ridderbusch, 2013). Dies geschieht auch aufgrund einer Unzufriedenheit der Unternehmen gegenüber den nationalen Berufsausbildungsstandards (vgl. DIHK, 2019; May, 2013; Pilz/Li, 2014).

Schließlich zeigen die Beispiele aus den drei Untersuchungsregionen unterschiedliche Motive, Organisationsformen und Erfolgsniveaus, sowie Parallelen zu Deutschland (s. Tab. 6 auf Seite 141f).

In Südtirol hat die Lehre schon seit langer Zeit eine hohe soziale Anerkennung, aber eher unter der deutschsprachigen Gruppe und tendenziell in ländlichen Gebieten, wo die Gruppe mehrheitlich ansässig ist. Familien, Jugendliche und Betriebe erkennen in der Lehre sehr gute Wege für einen qualifizierten Arbeitseinstieg. Motor des Systems sind die Betriebe, die dies als Rekrutierungsmechanismus erkennen; dazu kommen Faktoren wie die Qualität der Ausbildung, die funktionierende und aktive Zusammenarbeit und die Präsenz von Landesberufsschulen.

Die Autonome Provinz Trient und die Region Emilia-Romagna haben eine langjährige vollschulische Ausbildungskultur, inklusive eines funktionierenden Dialogs mit den lokalen Unternehmen, um sich an deren Bedarf z. T. anzupassen und Praktika reibungslos organisieren zu können. In beiden Gebieten hätte man von dieser guten Ausgangslage für die Einführung des *Dualen Systems* profitieren können. Der *Modus operandi* der lokalen Gesetzgeber hat allerdings eine Top-Down-Strategie vorgezogen, wobei die ergriffenen Maßnahmen nicht partizipativ beschlossen, sondern stattdessen nur mitgeteilt wurden. Ein von allen Akteuren (nämlich Arbeitnehmer- und Arbeitgeberverbänden, Berufsschulen und Ämtern) unterschriebenes Abkommen sollte die effektive Zusammenarbeit nachweisen.

Die Interviewpartner mehrerer Interviews konnten allerdings nicht bestätigen, dass es tatsächlich eine solche Kooperation und aktive Einbeziehung gegeben hat. Ferner wurde zum zweiten Mal in kurzer Zeit (2011 und 2014) die Lehre als Sondermaßnahme eingerichtet, die für Jugendliche in einer schwierigen Lage ausgerichtet ist. Dabei nahmen die Berufsschulen gemäß dem Jugendgarantie-Programm vielmehr die Rolle einer Vermittlungsagentur als eines Ortes der Ausbildung und Qualifizierung ein. Der Aufbau des *Dualen Systems* kann nicht über eine solche Strategie funktionieren. Das Verständnis der Lehre als letzte Bildungschance wird durch solche Maßnahmen wesentlich verstärkt, was eindeutig gegen eine soziale Anerkennung der Lehre spricht. Trotz des Versuchs, ab 2015 die Lehre neu zu positionieren, ist sie weit entfernt davon, als berufsqualifizierender Weg erkannt zu werden.

Das Nischen-Projekt DESI ist ein gutes Einzelbeispiel für Italien. Bedenkt man die Struktur der Betriebe in Italien, so können sich nur wenige die immensen Kosten leisten, und die Zeit für eine Zusammenlegung von mehreren Betrieben ist noch nicht reif (so sagten zumindest mehrere Interviewte). Obwohl Beispiele wie DESI oder das Pilot-Projekt bei ENEL positive Anregungen geben, durch die andere Betriebe inspiriert werden könnten, bleiben sie vor allem aufgrund des ökonomischen Aufwandes eher Prototypen als verallgemeinerbare Erfahrungen (vgl. Tacconi, 2015: 106). Der Verlauf des DESI-Projekts zeigt, dass die Zusammenarbeit auf lokaler, nationaler und sogar internationaler Ebene möglich ist, wenn sie von einem Betrieb gewollt ist; er zeigt aber auch, dass das Projekt durch eine neoliberale Vision auf die Beine gestellt wurde. Der private Sektor ist der Motor einer Übertragung, er kann die (berufliche) Bildung je nach Bedarf steuern (s. AUDI AG Werke in Mexico) und sich dennoch durch unternehmerische Sozialverantwortung (bekannt in ihrer englischen Form: Corporate Social Responsibility) auszeichnen. Trotz positiver Effekte, wie es etwa das Beispiel von DESI zeigt, ist die Frage, inwieweit private Akteure den Bereich Bildung steuern sollten, für den Staat sicherlich nicht irrelevant.

Darüber hinaus stehen sich Deutschland und Italien (abgesehen von Südtirol) im Bereich der Berufsbildung grundsätzlich konträr gegenüber²⁴². Die Fachliteratur beschreibt zwei Optionen, die berufliche Bildung wahrzunehmen, die an die Haltung jeweils von Italien und

²⁴² Jedoch, ähnlich wie für Italien, erkennt Baethge (2006: 16) eine Spaltung im deutschen Bildungssystem (zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung), die er unter dem Begriff „Bildungs-Schisma“ zusammenfasst: „Als deutsches Bildungs-Schisma bezeichne ich jene besondere institutionelle Segmentierung von Allgemein- und Berufsbildung [...], die es in dieser Form nur in Deutschland gibt“. Die Spaltung findet man nicht nur in der Struktur (in Sinne von Zielperspektive, Finanzierung, Lernprozesse), sondern auch in der höheren sozialen Anerkennung der Allgemeinbildung. Eine sowohl organisatorische als auch humanistische Trennung, deren Wurzeln im 19. Jahrhundert bei der Reform des preußischen Unterrichtswesens liegen (vgl. Bolte, 1970).

von Deutschland erinnern: „[1] a pessimistic one, where VET is seen as a second choice, leaving less attractive, lower-qualified and manual work for VET, while more advanced skills remain the domain of higher education. This narrative predicts that automation and digitalisation will lead to labour market polarisation, reducing the relative importance of medium-level skills traditionally provided by VET; [2] an optimistic one, where VET is seen as expanding to higher levels and, increasingly, to adults, providing more diverse learning forms and locations and becoming more relevant to learners of all ages. In this narrative VET becomes increasingly important in responding to the needs of a service-oriented labour market, to some extent offsetting the effects of automation and polarisation” (CEDEFOP, 2018c: 1).

Tabelle 6: Das deutsche Duale System und die italienische regionale Initiative: Vergleichskriterien (Stand 2019)

	Deutschland	Italien			
		Südtirol	Trentino	Emilia-Romagna	DESI
Rahmenbedingungen	Standardisierung durch Berufsbildungsgesetze und Ausbildungsordnung ab 1969	Standardisierung durch lokale Berufsbildungsgesetze (1981) und Ausbildungsordnung	Standardisierung ab 2011	Standardisierung ab 2011 + Pilot-Projekt <i>Duales System</i> nach dem Gesetz 81/2015	Gesetzliche Übereinkunft zwischen Unternehmen, Ministerium und regionalem Schulamt
Formaler Ablauf und Vertragspartner	Auszubildender sucht Ausbildungsbetrieb; Vertragsabschluss zwischen Azubi und Betrieb; Einschreibung an der Berufsschule	Lehrling sucht Ausbildungsbetrieb; Vertragsabschluss zwischen Lehrling und Betrieb; Einschreibung an der Berufsschule	Einschreibung an der Berufsschule; Schule vermittelt i.d.R. Ausbildungsbetrieb; Vertragsabschluss Auszubildender und Betrieb	Einschreibung an der Berufsschule; Schule vermittelt i.d.R. Ausbildungsbetrieb; Vertragsabschluss Auszubildender und Betrieb	Einschreibung an der Partnerschule; Praktikumsvertrag zwischen Schule und Betrieb
Status	Auszubildender	Lehrling	Auszubildender	Auszubildender	Schüler
Entlohnung bzw. Entschädigung	Durch Betriebe, für betriebliche und schulische Ausbildungszeit	Durch Betriebe, für betriebliche und schulische Ausbildungszeit (trotz nationaler Norm, die dies nicht vorsieht)	Durch Betriebe, für Arbeitszeit im Betrieb (theoretischer Anteil der betrieblichen Ausbildungszeit zu 10 % vergütet); Schulische Ausbildungszeit nicht bezahlt.	Durch Betriebe und Region	1. Edition: Stipendium durch Betrieb 2. und 3. Edition: Stipendium durch Region
Steuerung und Kontrolle	Zuständige Kammer	Lokal zuständiges (Schul-)Amt, Schule	Lokal zuständiges (Schul-)Amt, Schule	Lokal zuständiges (Schul-)Amt, Schule	Ministerium und lokal zuständiges (Schul-)Amt, betriebsinterne Gewerkschaft
Rolle der Gewerkschaft und der Kammer	Qualitätskontrolle (Kammer + Gewerkschaft) Beratung für Azubi u. Ausbildungsbetriebe Prüfungsorganisation (Kammer)	Präsenz und Unterzeichnung von Abkommen	Präsenz und Unterzeichnung von Abkommen	Präsenz und Unterzeichnung von Abkommen	Mitinitiatoren des Projekts; Qualitätskontrolle

Fortsetzung Tabelle 6

Zeitverhältnis nach Lernort	30% Schule 70% Betrieb	20% Schule 80% Betrieb	30% Schule 70% Betrieb	40-50% Schule 50-60 % Betrieb	30% Schule 70% Betrieb
Lehrberufe	340 Lehrberufe	107 Lehrberufe	43 Lehrberufe	21 (nur im 4. Ausbildungsjahr möglich)	Kfz- bzw. Zweirad- mechaniker CNC Techniker
Erstellung von Rahmenlehrplänen	Korporatistische Zusammenarbeit; Input aller Partner	Amt für Lehrlingswesen und Meisterausbildung; Input durch Kammern	Lokal zuständiges (Schul-)Amt	Lokal zuständiges (Schul-)Amt	Betrieb in Zusammenarbeit mit lokal zuständigem (Schul-)Amt
Dauer	Zwischen 2 und 3,5 Jahren	Je nach angestrebtem Abschluss zwischen 3 und 5 Jahren	Je nach angestrebtem Abschluss zwischen 3 und 5 Jahren	Je nach angestrebtem Abschluss zwischen 3 und 5 Jahren	2 Jahre
Zuständigkeit Abschluss und Prüfung	Kammern + Berufsschule	Amt für Lehrlingswesen und Meisterausbildung	Berufsschule	Berufsschule	Projekt- partnerschule
Durchlässigkeit (Abitur / Hochschule)	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Anteil Auszubildende in beruflicher Bildung	Über 50%	Über 30% (ca. 93% deutsche Sprachgruppe)	Ca. 1%	Ca. 1%	--
Zielgruppe	Ab 15 Jahre	15 bis 25 Jahre	15 bis 25 Jahre	15 bis 25 Jahre	16 bis 27 Jahre

Quelle: Eigene Zusammenstellung und Darstellung, basierend auf der Vergleichsstruktur von: Bliem/Peranovitsch/Schmid, 2014; Böckler Stiftung *et al.*, 2015; CEDEFOP, 2018b; Ebner, 2013; Poulesen/Eberhardt, 2016; UEAPME, 2000; Wolter/Ryan, 2011

5 Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Das *Duale System* erweckt durch seine potenziell positive Wirkung auf die Senkung der Jugendarbeitslosigkeitsquote innerhalb und außerhalb Europas höchstes Interesse bei Politik und Wirtschaft(sverbände). Trotz mehrerer missglückter Umsetzungsversuche in den letzten Jahrzehnten verliert das Thema auch in Italien nicht an Relevanz, sondern stößt stattdessen auf anhaltendes Interesse und erhält finanzielle Unterstützung durch nationale Institutionen.²⁴³ Die Zahl der italienischen Akteure und Interessenten, die sich mit dem Konzept der dualen Ausbildung auseinandersetzen, wird sogar immer größer. Dies dürfte durch die Untersuchung (1) der Rolle und Gestaltung des beruflichen Bildungssystems in Deutschland und Italien und ihrer Unterschiede sowie (2) der Ergebnisse der regionalen, auf dem deutschen Modell des *Dualen Systems* der beruflichen Bildung basierenden Umsetzungsversuche der Lehre deutlich geworden sein.

Trotz einer breiten Palette an (teilweise unterschiedlichen) Meinungen ist innerhalb dieser Pluralität ein roter Faden zu erkennen, der sich einrichtungsübergreifend (d. h. in Betrieben, Berufsschulen, Gewerkschaften, Kammern, öffentlichen Ämtern) regional verbreitet, sich jedoch auch überregional bzw. international erstreckt²⁴⁴. Die Bedeutung und Präsenz der beruflichen Bildung in Italien, ebenso wie in Deutschland, ist sowohl geografisch als auch branchenspezifisch geprägt. Diesbezüglich wäre ein einheitliches Bild Italiens oder Deutschlands eine Verzerrung, ein rein quantitatives durchschnittliches Porträt, das wenig über die reale Präsenz, Entwicklung, Stärke und Hindernisse des Modells aussagen würde, wie sie aus den unterschiedlichen Sachlagen der Forschungsgebiete dieser Arbeit hervorgehen²⁴⁵. Die Fachliteratur und die durchgeführte empirische Analyse bestätigen, dass man berufliche Bildung (und zwar sowohl in Deutschland wie in Italien) kaum als eine nationale Einheit definieren kann: Die wirtschaftlichen und regionalen Disparitäten innerhalb Deutschlands und deren Einfluss auf die Präsenz von Auszubildenden und Ausbildungsbetrieben (vgl. Bertelsmann Stiftung,

²⁴³ Das Gesetz N. 81 aus dem Jahr 2015 öffnete die Türe für die Einführung von Modellen, die stark an das deutsche *Duale System* angelehnt sind. Projekte wie *Forma il tuo Futuro!* (vgl. FITT!, 2014), *School and Work-Related Dual learning* (vgl. SWORD, 2016) sowie andere von der Nationalen Agentur INAPP (vgl. ISFOL, 2018) oder der Provinz Trient (vgl. Beschlussfassung der Trentiner Landesregierung, N. 1120 vom 29.06.2018) finanzierte Studien zeigen ein konstantes Interesse für das Thema seitens der Institutionen [Stand 15.10.2018].

²⁴⁴ Ziel dieser Arbeit war es u. a., Ähnlichkeiten und/oder Unterschiede zwischen Einrichtungen aus verschiedenen geografischen Gebieten zu analysieren; deswegen wurden Personen aus ähnlichen Einrichtungen/Institutionen, sowohl in Deutschland als auch in Italien befragt (s. Tab. 2 auf Seite 25f).

²⁴⁵ Emmenegger/Graf/Trampusch (2019) erklären, dass die Bedeutung der beruflichen Bildung nicht nur national, sondern eher regional zu untersuchen wäre.

2017), das ungleiche „Image“ der Ausbildungen (vgl. Eberhard/Scholz/Ulrich, 2009), der unterschiedliche Verlauf und die ungleiche regionale Bedeutung des italienischen beruflichen Bildungssystems (vgl. D’Amico, 2015) sowie das unterschiedliche Umsetzungsniveau des *Dualen Systems* in Italien (vgl. ISFOL/INPS, 2016) sprechen gegen eine Verallgemeinerung. Verfolgt man die Einführung des *Dualen Systems* in Italien, so kann nur von regionalen, und kaum nationalen Entwicklungen die Rede sein, wie die drei unterschiedlichen Beispiele aus Südtirol, Trentino und Emilia-Romagna zeigen. In ähnlicher Weise lässt sich die Situation in Bayern, das als Musterbeispiel für Deutschland gilt, nur schwer heranziehen, um die Entwicklung und Verbreitung des *Dualen Systems* bundesweit zu veranschaulichen. Die Ausbildung ist dort, anders als sonst in Deutschland, organisatorisch von der schulischen Berufsausbildung abhängig und leidet als paralleler Kanal der beruflichen Bildung schon in ihrer embryonalen Phase unter dem negativen Ruf, der die Berufsschulen seit langer Zeit begleitet. In Italien stand jeder bisherige Versuch des Aufbaus eines *Dualen Systems* vor einer doppelten Herausforderung: (1) Die Einführung eines neuen Modells parallel zu einem schon bestehenden Berufsausbildungssystem und (2) die Verbesserung der Wahrnehmung des existierenden beruflichen Bildungssystems, um dem neuen Modell eine höhere Erfolgchance zu geben. Trotz der zentralen Bedeutung des zweiten Punkts fehlt es bis heute an Anhaltspunkten dafür, dass irgendwelche Strategien in diese Richtung gehen²⁴⁶.

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung²⁴⁷ dargestellt. Die Auswertung der Gespräche mit den 72 Interviewpartnern (IP) ergab drei analytische Hauptdimensionen (in der GT Kategorien genannt), die in diesem Kapitel präsentiert werden: Die Erläuterung der Stärken und Schwächen des deutschen *Dualen Systems* (5.1); die kritische Situation der beruflichen Bildung in Italien (5.2); und schließlich die unterschiedlichen Vorgehensweisen zur Implementierung des dualen Modells in drei italienischen Gebieten, wobei deutlich wird, wie unterschiedlich der Begriff *Duales System* in Italien verwendet wird (5.3). Die aus der Empirie entstandenen

²⁴⁶ Vielmehr haben sich die bis heute entwickelten Strategien und Maßnahmen für den Aufbau des Systems eher an die schwierige *Klientel* der beruflichen Bildung gerichtet, was die Lehre in eine Sackgasse führte. Die von dem EU-Programm Jugendgarantie finanzierten Projekte zum Aufbau des dualen Modells richteten sich, laut Berufsschulleitern (vgl. IP 36, IP 37), ohne Zweifel an Schüler, die in der schulischen Ausbildung kaum Chancen gehabt hätten. Ähnlich hatten auch die von der Landesregierung Trient finanzierten Projekte zur Förderung des dualen Modells als Zielgruppe vorwiegend Schüler mit Lernschwierigkeiten, niedriger Lernmotivation oder Verhaltensproblemen (vgl. IP 36).

²⁴⁷ Direkte Zitate aus den auf Italienisch durchgeführten Interviews und aus Fachkonferenzen wurden ins Deutsche übersetzt.

Dimensionen schließen an das vorangegangene Kapitel 4 an, um die aufgrund der Fachliteratur definierten Vergleichskriterien zu vervollständigen.

5.1 Deutsches duales Modell als Blaupause

Das *Duale System* der beruflichen Bildung genießt in Deutschland eine enorme gesellschaftliche Anerkennung: Betriebe, Kammern, Gewerkschaften, (Berufsschul-)Dozenten und involvierte Jugendliche betrachten die Lehre als ein hochgeschätztes Instrument für einen erfolgreichen Arbeitseinstieg. Die Rollen der involvierten Akteure, sowie deren Zusammenarbeit innerhalb der Organisation des Systems, sind, im Vergleich zu der italienischen Situation, sehr deutlich definiert, was wiederum die Effizienz des Modells ermöglicht. Schließlich verstehen sich Betriebe als Lernort, sind bereit, dafür zu investieren, und erkennen die Vorteile ihrer Präsenz im System. Eine positive, wenn auch nicht unbedingt blühende Wirtschaftskonjunktur ist ein sehr bedeutender Faktor für den Erfolg des *Dualen Systems*. Es kommen aber weitere Faktoren hinzu, die die feste Struktur des Modells sichern und das *Duale System* zum Erfolgsmodell machen. Ein Modell, das sicherlich verbesserbar ist und über das sich schwer im Singular sprechen lässt: Starke geografische Unterschiede sowie Differenzen zwischen Ausbildungen (Gehalt, soziale Anerkennung, Interesse der Jugendlichen) erschweren es, alles unter einem Begriff zu sammeln (vgl. IP 3, IP 4). In diesem Kapitel wird das Thema der gesellschaftlichen Akzeptanz der Lehre untersucht (5.1.1); dem folgt eine Analyse der Bedeutung der Kooperation zwischen Akteuren für die Effizienz des Systems (5.1.2), mit besonderem Augenmerk auf die wichtige Rolle der Betriebe (5.1.3). Schließlich werden Hürden und Schwierigkeiten des *Dualen Systems* in Deutschland aus Perspektive der Befragten dargestellt (5.1.4). Das Kapitel endet mit einer Zusammenfassung (5.1.5).

5.1.1 Die gesellschaftliche Bedeutung und die Qualität der Lehre

Unter den Auszubildenden ist der Meistergrad eine angestrebte Qualifikation, die ein gutes Einkommen ermöglicht und eine hohe gesellschaftliche Anerkennung genießt. Der Abschluss einer Berufsausbildung ist der erste Schritt, um dieses Ziel zu erreichen. Auch wenn nicht alle Auszubildende zu Meistern werden (können und/oder wollen), ist die gesellschaftliche Reputation qualifizierter Facharbeiter sehr geschätzt, nicht zuletzt auch aufgrund der guten Vergütung (vgl. Beicht/Walden, 2004). Die berufliche Ausbildung ermöglicht es also, gut bezahlte und gesellschaftlich anerkannte Stellen zu erlangen, was dafür sorgt, dass dieser bildende Weg von Betrieben (vgl. IP 1), Sozialpartnern (vgl. IP 3, IP 4), Berufsschulen (vgl. IP 5) und Jugendlichen (vgl. IP 8) hochgeschätzt wird. Anders als in

Italien wird die Entscheidung, eine Ausbildung zu beginnen, sehr selten als *Plan-B* – also als Folge eines schulischen Misserfolgs – wahrgenommen. Jugendliche, die sich für das *Duale System* entscheiden²⁴⁸, sind in der Regel motiviert, da ihre Ausbildung davon abhängt, ob sie nach einem formellen Vorstellungsgespräch in einer Firma eingestellt werden²⁴⁹ (vgl. IP 4). Nach Meinung eines Berufsschulleiters sorgt dies für eine niedrige Abbruchquote, denn „*Jugendliche können sich selbst einschätzen*“ (IP 5) und entscheiden sich in der Regel für eine passende Ausbildung²⁵⁰. Nach dem Hochschulstudium ist die duale Ausbildung „zweite Wahl“; hier handelt es sich um eine Sonderform, da die Studenten die Sekundarstufe II bereits hinter sich haben (vgl. Ebbinghaus, 2016; Ebbinghaus, *et al.*, 2014), was u. a. für eine hohe Heterogenität bei den Schülern sorgt: „*8-12% der Schüler der Berufsschule kommen aus der Uni, z. B. für Fachinformatiker. An der Uni waren sie erfolglos, und nun versuchen sie, durch eine Lehre in den Arbeitsmarkt einzusteigen*“ (IP 5). Beispielsweise werden Jugendliche, die erst ein Abitur erwerben und danach eine Ausbildung absolvieren, von Betrieben als gute Kombination technisch-fachlicher und sozialer Kompetenzen geschätzt (laut Einschätzung von IP 4 ca. 30% der Berufsschüler). Ein zweiter Aspekt, der für niedrige Abbrüche sorgt, ist ein externer Faktor: „*von der Gesellschaft kommt ein starker Druck: Wer keine Lehre hat, ist ein Versager!*“ (IP 5), „*ein schwarzes Schaf*“ (IP 3). Im Vergleich zu Italien ist die berufliche Ausbildung in Deutschland nicht unbedingt die Anlaufstelle für schwierige Fälle²⁵¹: „*Von 1000 Schülern sind 50 in Fördermaßnahmen der Agentur für Arbeit eingebunden. Das sind die Jugendlichen, die es sonst nirgendwo anders schaffen werden*“ (IP 5). Berufsschulen sind laut diesem Interviewpartner gleichwertig mit anderen Schulwegen. Anders als andere Schulwege findet eine Ausbildung an zwei Lernorten statt, die als gleichwertig gelten (sollten²⁵²). Aufgrund der Struktur der Ausbildung, ist die Aufteilung zwischen Schultagen und Tagen im Betrieb eine Selbstverständlichkeit. Aus organisatorischer Perspektive ist es für die Betriebe nicht problematisch, dass sich Auszubildende während ihrer Ausbildung abwechselnd von der Schule bzw. vom Betrieb entfernen müssen, und dass der Schul- und

²⁴⁸ Kritisch ist eventuell die Struktur des deutschen Schulsystems, wo Jugendliche durch deren Schulwahl – die allerdings auch von den Schulnoten abhängig ist – sehr früh (mit ca. 10 Jahren) entscheiden müssen, ob sie später eine Ausbildung absolvieren werden oder sich bei anderen Schulen anmelden können.

²⁴⁹ Eine Beschreibung des *Dualen Systems* in Deutschland findet sich in Kap. 3.2.1.

²⁵⁰ Trotzdem kommt es vor, dass Jugendliche Schwierigkeiten haben, eine Ausbildung abzuschließen (meistens auf Grund schlechter Schulnoten) und sich deswegen für eine andere Ausbildung entscheiden müssen, in der eventuell der theoretisch-schulische Teil weniger anspruchsvoll ist (vgl. IP 6).

²⁵¹ Die duale Ausbildung ist ein System, das auf schwächere Schüler keine Rücksicht nimmt, was gewisse Kritik hervorruft, wie in Kap. 5.1.4 ausgeführt wird.

²⁵² Es ist kein Geheimnis, dass Jugendliche der Schule den Betrieb vorziehen (vgl. IP 6, IP 7, IP 8), ein Ort an dem sie ihren fachlichen und professionellen Interessen am besten praktisch nachgehen können.

Arbeitsplan der Auszubildenden daher zwischen diesen vereinbart werden muss²⁵³ (vgl. IP 1, IP 4). Aus einer bildenden Perspektive erkennen die Berufsschulen und die Schüler die Betriebe als Lernort an (vgl. IP 5); und auch die Betriebe selbst sehen sich in dieser Rolle (vgl. IP 1) – also als einen Ort, an dem die (Arbeits-)Kultur vermittelt wird und die Jugendlichen nicht nur zu fachlichen Mitarbeitern, sondern auch zu mündigen Bürgern ausgebildet werden. IP 1 sieht als Unternehmerin grundsätzlich keine Unterschiede zwischen „guten Wissenschaftlern und guten Handwerkern [...]": *beide sind kompetent in ihrer Arbeit, der eine ist an sich nicht besser als der andere.*“ Aus diesem Grundgedanken heraus entstand auch ihr Firmenmotto, das Fachkräfte als denkende Mitarbeiter beschreibt und starke Hochachtung gegenüber handwerklicher Arbeit zeigen möchte: *„Wir haben intelligente Handwerker“* (IP 1).

Ein Berufsschulleiter beschreibt, dass die soziale Akzeptanz der beruflichen Bildung auch mit exogenen Faktoren zusammenhängt und wie das oben erwähnte Thema der Vergütung seiner Meinung nach zentral ist: *„Kleine Betriebe brauchen gute Mitarbeiter – bis zu einem gewissen Punkt: Wenn ihre Qualifikation zu hoch ist, verlassen sie die kleine Firma. Deswegen haben kleine Unternehmen kein Interesse daran, die Mitarbeiter zu hoch zu qualifizieren. Anders ist es natürlich bei großen Betrieben [...] es kann schiefgehen: Bei AUDI gibt es momentan zu viele Ingenieure, da vor einigen Jahren die Weiterbildung im Mittelpunkt der internen Politik stand. Derzeit sucht die AUDI nur qualifizierte Fachkräfte. Der Vorteil für diese Arbeitsgruppe ist, dass sie gut bezahlt wird und dadurch die gesellschaftliche Akzeptanz für diese Arbeitsgruppe steigt – und somit indirekt auch die Akzeptanz für deren Bildungskarriere, nämlich die berufliche Bildung bzw. die Lehre“* (IP 5).

5.1.2 Definierte Rollen und Zusammenarbeit der Akteure der beruflichen Bildung

Die Zusammenarbeit der Akteure wird sowohl in der Literatur als auch aus Sicht der Akteure als eine der treibenden Kräfte für die effiziente Durchführung des *Dualen Systems* erkannt (vgl. IP 1, IP 3, IP 4, IP 5). Es ist eine Zusammenarbeit, die nicht unbedingt die gleichzeitige Präsenz aller Partner an einem Tisch vorsieht, sondern die vielmehr auf einer klaren Aufteilung zentraler und bedeutender Aufgaben basiert. Die in Kompetenzbereiche

²⁵³ Interessanterweise wurde dieser Aspekt von Trentiner Firmen, die jedoch nie Auszubildende eingestellt hatten, organisatorisch als Problematik und als einer der zentralen Kritikpunkte gegenüber dem *Dualen System* eingestuft (vgl. IP 23, IP 24, IP 25, IP 26). Dagegen war dies für Südtiroler Firmen (vgl. IP 10, IP 11) mit Lehrlingen und der traditionellen Aufteilung der dualen Ausbildung, keinerlei Thema für eine Diskussion.

aufgeteilten Aufgaben sind miteinander verwoben und gewährleisten dem System einen hohen Qualitätsstandard.

Schule und Betriebe pflegen einen sehr engen Kontakt und arbeiten stark für die Vermittlung fachlicher Ausbildungsinhalte²⁵⁴ zusammen; es wird aber auch darauf geachtet, dass ein Gleichgewicht zwischen den Bedürfnissen der Arbeitswelt und der Notwendigkeit, den jungen Leuten eine Allgemeinbildung zu vermitteln, aufrechterhalten wird (vgl. IP 1, IP 4, IP 5). Generell ist es für die Berufsschule nicht leicht, mit dem Tempo der Entwicklungen in der Arbeitswelt Schritt zu halten. Es wird jedoch auch durch einen kontinuierlichen Austausch mit Betrieben und Kammern ständig versucht, die schulische Werkstätte auf dem aktuellsten Stand zu halten (vgl. IP 3, IP 5). Der Bedarf des Arbeitsmarktes an bestimmten Fachkräften hat einen großen Einfluss auf die Festlegung der Ausbildungen und deren praxisnahen und fachlichen Inhalte. Die Besonderheit des Untersuchungsgebiets Region 10 in Deutschland ist durch die Präsenz des Automobilkonzerns AUDI AG in Ingolstadt geprägt. Im Vergleich zu anderen lokalen Betrieben fallen die Forderungen der AUDI AG bezüglich der Aktualisierung der Inhalte bzw. der Einführung neuer Ausbildungen an Berufsschulen mehr ins Gewicht (vgl. IP 5).

Die Kammern tragen einen sehr wichtigen Teil zur Durchführung des *Dualen Systems* bei und arbeiten deswegen eng mit den Schulen und Betrieben zusammen. Sie verfügen über hoheitliche Aufgaben und sind für das Funktionieren des *Dualen Systems* verantwortlich: Sie prüfen, ob die Ausbildungsbetriebe die Voraussetzungen erfüllen (beispielsweise, ob das Fachpersonal über die nötige Kompetenz verfügt), sie registrieren die Ausbildungsverträge (damit die Kammern den Überblick über die Anzahl der Auszubildenden und deren Betriebe bewahren), sie schicken den Betrieben Aufforderungen zur Anmeldung der Auszubildenden für die Prüfungen²⁵⁵, sie organisieren die Prüfungen und stellen die Zeugnisse aus. Betriebe unterstützen die Kammern monetär über eine Zwangsmitgliedschaft, was jedoch mitunter zu polemischen Reaktionen der Betriebe führt (vgl. IP 4).

²⁵⁴ Für die Gestaltung der Ausbildungslehrpläne gibt es einen Berufsausschuss. Der Schulleiter ist Mitglied dieses Beirates, der sich aus 50% Arbeitnehmervertretern und 50% Arbeitgebervertretern zusammensetzt. Im Ausschuss werden nicht nur vertragliche, sondern vor allem inhaltliche Aspekte behandelt. Dabei sind die Lehrpläne offen gestaltet, so dass diese bei notwendigen Aktualisierungen angepasst werden können. Dazu werden immer (von der Schule angestellte) Fachleute aus der Arbeitswelt als Berater herangezogen, da Berufsschulleiter in der Regel über geringere und nicht immer aktuelle Fachkenntnisse in den jeweiligen Bereichen verfügen.

²⁵⁵ Wenn es beispielsweise bei einem Betrieb besonders häufig vorkommt, dass deren Auszubildende nicht zur Prüfung angemeldet werden, wird diesem die Ausbildungserlaubnis entzogen (vgl. IP 4).

Die Zusammenarbeit zwischen Betrieben und den zuständigen Kammern funktioniert in der Regel gut; dagegen scheint die Kooperation mit der Gewerkschaft schwieriger zu sein: *„Die Gewerkschaft dreht durch, wenn man über Arbeit im Zusammenhang mit Lehrlingen spricht, da die Jugendlichen, die in der Lehre sind, keine Leistungen erbringen dürfen; wobei mir nicht ganz klar ist, was das bedeuten soll, da die Lehrlinge faktisch arbeiten und die Betriebe somit durch sie profitieren“* (IP 1). Diese Aussage stammt von einer Unternehmerin (IP 1), die sehr offen über die Arbeitnehmervertretung in ihrem Betrieb berichtet: *„Seit kurzer Zeit haben wir auf freiwilliger Basis einen Betriebsrat bei uns eingeführt [...] aber leider funktioniert er nicht gut. [...] Der Betriebsrat stellt sich bei vielen Entscheidungen der Firma quer“*. Vor allem in großen industriellen Betrieben wird die Bedeutung der Gewerkschaft erkannt. IP 1 ist der Meinung, dass die Gewerkschaften den Sprung aus dem marxistischen Schema (kapitalistischer) Unternehmer – (ausgebeuteter) Mitarbeiter nicht geschafft haben; vor allem können sie nicht zwischen unterschiedlichen Betriebsarten trennen: *„Das Modell des Klassenkampfes, eine Ansicht, die Gewerkschaften häufig prägt, lässt sich nicht auf den Handwerkersektor übertragen“* (IP 1). Genau entgegengesetzt ist die Rolle und Bedeutung der Gewerkschaft für IP 3: *„Tendenziell gibt es dort, wo ein Betriebsrat präsent ist, eine funktionierende Ausbildung, da es eine interne Kontrolle gibt. Wo diese Kontrolle fehlt, ist der Arbeitgeber eher in der Lage, die Qualität zu vernachlässigen, da sich niemand dagegen auflehnt. [...] Die Gewerkschaft übernimmt in einem Betrieb jedoch die Mediationsarbeit zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmern, sodass letztere glücklich bleiben und gerne weiterarbeiten“*.

5.1.3 Betriebe: Motor des Dualen Systems

Der Beweggrund, innerhalb des *Dualen Systems* Jugendliche einzustellen und auszubilden, ist nicht allein der Aspekt der sozialen Verantwortung der Betriebe gegenüber der Gesellschaft; diese wird sogar *„absolut überschätzt“* (IP 3). Die Ansicht, dass eine Ausbildung dagegen eine gute Antwort auf die reguläre Fachkraftfluktuation ist und es sich um eine Investition in die Zukunft der Betriebe handelt, wird von den Betrieben (vgl. IP 1, IP 2), den sozialen Partnern (vgl. IP 3, IP 4) und von den Berufsschulen (vgl. IP 5) geteilt. Eine sorgfältige Rekrutierungsarbeit ermöglicht, dass ca. 80-90% der Auszubildenden am Ende ihrer Ausbildung eingestellt werden. Das ist allerdings nur dann möglich, wenn Betriebe gute und motivierte Auszubildende einstellen wollen, damit sich die Investition rentiert, aus Auszubildenden hochqualifizierte und effiziente Mitarbeiter zu schöpfen (vgl. IP 4). Die lange Zeit der Ausbildung ermöglicht ein gegenseitiges Kennenlernen und die Bindung des Jugendlichen an den Betrieb. *„Gute“* Betriebe schätzen die Lehre als Gelegenheit, den

Lehrlingen ihre Betriebsphilosophie zu übermitteln. Es geht nicht (nur) darum, über eine billige Arbeitskraft zu verfügen, sondern darum, ein „*Wir-Gefühl*“ zu schaffen (IP 5). Auszubildende durch Gehalt und Karrieremöglichkeiten an sich zu binden, verringert die Gefahr, sie am Ende der Ausbildung wieder zu verlieren – ein Risiko, dem sich besonders (kleine) Handwerker häufiger ausgesetzt sehen (vgl. IP 5). Die Kosteneinsparung bei der Personalsuche und der Personaleinarbeitung sind nicht unerheblich. Die Ausbildung ermöglicht es, eine Arbeitskraft, nach einer mehrjährigen Kennenlernphase, auf günstigere Weise einzustellen (vgl. Schönfeld *et al.*, 2020).

Anders als in Italien wird die Lehre also nicht durch staatliche Unterstützung attraktiv gemacht: Ausbildungsbetriebe bekommen keine Steuererleichterung bei der Einstellung Auszubildender, es sei denn, diese weisen spezielle Bedürfnisse, etwa Behinderungen auf (vgl. IP 3, IP 4). Vielmehr wird von den Betrieben selbst eine (strategische Investitions-) Entscheidung auf Basis einer Kosten-Nutzen-Analyse getroffen. Wenn Betriebe investieren, heißt es allgemein, dass sie mittel- und langfristig planen – und das unterscheidet Betriebe in Italien von Betrieben in Deutschland (vgl. IP 49, IP 51): Generell haben deutsche Betriebe die Tendenz, langfristig zu denken, und zwar auch in finanziell schwierigen Perioden. Ihnen ist bewusst, dass der Bedarf an Fachkräften nach einer Krise wieder steigen wird, und durch die Einstellung von Auszubildenden können sich Betriebe zukünftige Fachkräfte sichern (vgl. IP 1, IP 4): *„Der Staat greift bei Krisen durch Sondermaßnahmen ein, aber sobald eine Verbesserung eintritt, nehmen die Sondermaßnahmen wieder ab. Man folgt nicht dem Modell des Interventionismus vom Staat, sondern überwindet Krise durch Investition in Bildung“* (IP 5).

Die Art, wie Betriebe mit Auszubildenden umgehen, ist unterschiedlich: *„Um über den Status eines Ausbildungsbetriebs zu verfügen, reicht es, wenn ein Mitarbeiter einen Ausbildungsschein hat. Dieser kann die Ausbildungsaktivitäten an Kollegen delegieren, auch wenn sie eventuell nicht die notwendigen Kompetenzen besitzen“* (IP 3). Neben stark engagierten Firmen – *„Wir wollen während der Lehre die Auszubildenden an uns binden [...] Während der Ausbildung bieten wir zusätzliche Trainee-Programme, in denen den Lehrlingen und den Gesellen sowohl Hard Skills als auch Soft Skills in 12 Modulen beigebracht werden“* (IP 1) –, in denen die Auszubildenden verschiedene „Arbeitsstationen“ während ihrer dreijährigen Ausbildung ausprobieren können bzw. müssen, gibt es wiederum andere Ausbildungsbetriebe, die keine ausbildende Rolle übernehmen können oder wollen: *„Aus Zeiten meiner Ausbildung [als Schreiner, Anm. d. Verf.], erinnere ich mich daran, wie einige Azubis während ihrer Ausbildung im Betrieb*

*Aufgaben erledigen mussten, die keine Ausbildung voraussetzten. Das wäre nur halb so schlimm gewesen, wenn während der Ausbildung auch weitere Tätigkeiten ausgeübt worden wären. Bei der Abschlussprüfung hatten sie große Schwierigkeiten bei der Erstellung des Abschlusswerks, beispielsweise waren sie nicht in der Lage, ein Möbelstück zu bauen“ (IP 7). Sicherlich haben Betriebe unterschiedliche Sensibilität, Kompetenzen, Interessen²⁵⁶ und Professionalität bei der Ausbildung von Fachkräften. Das Internet und soziale Plattformen spielen jedoch heute eine Rolle, die Praktikumsbetriebe beachten sollten: *„Betriebe dürfen diesen Aspekt nicht unterschätzen. Jugendliche „bewerten“ auf sozialen Medien die Betriebe und somit wird die Gefahr, das Interesse seitens der Auszubildenden zu verlieren, sehr groß“*²⁵⁷ (IP 5; einen ähnlichen Fall berichtet auch IP 3).*

In diesem Zusammenhang spielt das Thema Vergütung eine zentrale Rolle: *„Um Lehrlinge zu behalten, ist es hilfreich, wenn sie gut bezahlt werden“* (IP 1). Verschiedene Faktoren²⁵⁸ beeinflussen die Jugendlichen bei der Entscheidung für eine passende Ausbildung. Firmen setzen sich dafür ein, potenzielle Auszubildende zu überzeugen und für sich zu gewinnen. Gehalt ist definitiv ein zentrales Mittel, um dieses Ziel zu erreichen (vgl. IP 3, IP 5), und in der Regel verfügen große Betriebe über mehr Spielraum als kleine. Die Informationen der Interviewten beziehen sich auf die Situation in Ingolstadt, die, laut IP3, mit Vorsicht auch auf die bundesweite Situation übertragbar ist. Ein großer Konzern, in diesem Fall die AUDI AG, hat erheblichen Einfluss auf den Arbeitsmarkt einer Region, er wirkt auf die Inhalte der lokalen Ausbildungen ein und wirbt die Auszubildenden den KMU und den kleinsten Betrieben ab: *„Die Industrie bietet scheinbar bessere Chancen und viele Lehrlinge wollen ihre Ausbildung bei großen Firmen absolvieren. Die schnappen sich alle Lehrlinge“* (IP 1). Hier fallen höhere Gehälter, mehr Produktionsprämien, mehr Urlaubstage und eine höhere Sicherheit, nach der Ausbildung eine Stelle zu bekommen, ins Gewicht. KMU und kleinste Betriebe versuchen auf anderem Wege, Jugendliche von einer Ausbildung in ihrem Betrieb zu überzeugen. Die besseren Bedingungen der großen Firmen sind, laut IP 1, vergänglich – dagegen sind Arbeitserfahrungen, inklusive Ausbildungen, in kleineren Realitäten reizvoller: *„Es ist eine andere Art von Arbeit. In der Industrie bist du am Band und kannst dich wenig selbst einbringen“*. IP 8 bestätigt diese Aussage: *„Die Ausbildung bei AUDI genügt nicht, wenn man als KFZ-Mechatroniker arbeiten will. Dort*

²⁵⁶ Nicht wenige davon hätten ohne Auszubildende ernste Schwierigkeiten, da ihre zentrale Arbeitskraft aus Auszubildenden besteht, die nach kurzer Zeit autonom arbeiten und produzieren können (vgl. IP 3).

²⁵⁷ Eine ähnliche Situation ist auch in Südtirol präsent (vgl. IP 10, IP 11, IP 12, IP 14, IP 15).

²⁵⁸ *„Es gibt 340 Ausbildungsberufe, jedoch konzentriert sich die Berufswahl auf einige wenige. Außerdem gibt es Arbeitgeber, die attraktiver und großzügig sind, und das beeinflusst auch die Berufsentscheidung“* (IP 4). Das BIBB führt jährlich eine Analyse der Top 10-Ausbildungsberufe durch (vgl. BIBB, 2018).

lernt man nicht, wie man ein Auto repariert, bzw. Fehler findet, sondern vielmehr wie man am Band ein Auto zusammenschraubt“. Außerdem fügt der Interviewte hinzu, dass bei kleinen Betrieben bzw. Handwerkern eine Atmosphäre und informelle Beziehung zu den Betriebsleitern herrscht: so darf er z. B. Werkzeuge zur privaten Nutzung mit nach Hause nehmen. Es besteht eine Art von Vertrauen, informelle Beziehung und zusätzliche Gegenleistung, die bei großen Betrieben, wie z. B. AUDI unvorstellbar wäre. IP 4 erklärt, dass Auszubildende bei der AUDI AG, im Vergleich zur KMU, in Lernorten ausgebildet werden, die von der Produktion getrennt sind²⁵⁹. Dieses Modell scheint aber der AUDI AG bereits bewusst zu sein. Arbeitgeberverbände setzen sich für kürzere (zweijährige) Ausbildungszeiten ein, während sich die AUDI AG, so IP 3, die Frage stellt, welchen Sinn eine dreijährige Ausbildung ergibt, wenn später sowieso am Band gearbeitet wird. Dies soll u. a. zu einer Senkung der Kosten für die Ausbildungszeit führen und den Jugendlichen einen schnelleren Einstieg in den Arbeitsmarkt ermöglichen (was besonders in einer Phase des Fachkräftemangels wichtig ist). Die Gewerkschaft dagegen sieht in einer längeren Ausbildung einen erhöhten Kompetenzerwerb für die Auszubildenden, auch im Falle eines (notwendigen) Betriebswechsels.

Neben der Konkurrenz der großen Konzerne müssen KMU auch untereinander um die Auszubildenden kämpfen. Zwischen gleichgroßen Betrieben wird immer mehr die Strategie angewandt, den Auszubildenden Vorteile anzubieten: *„Vielen Freunden von mir wurde beim Vorstellungsgespräch neben dem Gehalt auch ein Handy oder ein Abo bei einem Fitnessstudio versprochen, sowie Tankgutscheine“* (IP 8). Diese Situation ist neu – vor acht bis zehn Jahren herrschte noch kein Mangel an Auszubildenden, sodass die Betriebe *die Qual der Wahl* hatten, wenn es darum ging, Auszubildende einzustellen (vgl. IP 4, IP 5). Wo zuvor noch persönliche Kontakte wichtig waren, um eine Lehrstelle zu bekommen²⁶⁰, ist heute dagegen der persönliche Bezug der Betriebe zu den Berufsschulleitern ausschlaggebend, um die Jugendlichen auf sich aufmerksam zu machen: *„Betriebe bitten mich, auf dem schwarzen Brett die Stellen auszuschriften. Momentan sind es ca. 250“* (IP 5). Das betrifft jedoch nur KMU und kleinste Betriebe; große Konzerne, wie der Autokonzern AUDI AG in der Region 10 in Bayern, müssen nicht auf sich aufmerksam

²⁵⁹ Die gleiche Ausbildungsphilosophie wurde auch in dem Pilot-Projekt DESI angewandt. Bei Lamborghini und Ducati (100% Tochterfirmen von AUDI AG) durften die Praktikanten nicht in der Produktion arbeiten (vgl. IP 46, IP 47), wobei sie immerhin bei Ducati an Fahrzeugen arbeiteten, die für den Verkauf vorgesehen waren (vgl. IP 45, IP 48, IP 58, IP 61). Dies zu verhindern, wäre eigentlich Aufgabe der Gewerkschaft, die davon Kenntnis hat, jedoch nichts unternimmt, da sie diese Praxis positiv bewertet (vgl. IP 46, IP 47, IP 61). Diese Ansicht teilen auch die Mitarbeiter: *„Nur durch praktische Erfahrung kann man so einen Job lernen. Also gut, dass bei Ducati die Teilnehmer am echten Fahrzeug arbeiten dürfen“* (IP 58).

²⁶⁰ IP 1 dagegen meinte, dass für sie weder vorher noch heute persönliche Kontakte hilfreich waren.

machen – hier hat sich die Situation in den letzten Jahrzehnten kaum verändert. Um eine Lehrstelle zu bekommen, wird von Auszubildenden immer noch häufig der Weg über Verwandte oder Bekannte gesucht. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Jugendliche somit leichter eine Lehrstelle bekommen, sondern vielmehr, dass ihre Bewerbung *„nicht ganz am Ende des Stapels landen wird“* (vgl. IP 3). Unbesetzte Ausbildungsstellen gab und gibt es weiterhin – nicht nur infolge eines Desinteresses der Jugendlichen an einer spezifischen Ausbildungsrichtung bzw. an einem bestimmten Beruf²⁶¹, sondern auch aufgrund von Schwierigkeiten, auf die Betriebe bei der Suche nach einem geeigneten Bewerber stoßen: *„Das Niveau [der Auszubildenden, Anm. d. Verf.] ist durchschnittlich gesunken [...] Es fehlen Basis-Kompetenzen [...] und das Niveau in der Schule sinkt, daher ist eine interne Ausbildung sehr wichtig. Man kann sie besser steuern [...] und unternehmerische Kultur beibringen“* (vgl. IP 1).

So nützlich das *Duale System* für Betriebe (besonders für KMU) sein kann, so viel Unsicherheit bringt die Anstellung eines Auszubildenden mit sich. So wie Betriebe nicht dazu gezwungen sind, junge Auszubildende am Ende ihrer Ausbildung als Mitarbeiter zu übernehmen, so sind auch die Jugendlichen am Ende ihrer Ausbildung nicht dazu verpflichtet, in ihrer Ausbildungsfirma zu bleiben. Eine Ausbildung bleibt also eine Investition, die mit einem Risiko einhergeht: *„Auszubildende sind günstige Arbeitskräfte und in der Regel gute Mitarbeiter. [...] Die Kosten [der Ausbildung, Anm. d. Verf.] sind groß und leider ist das Risiko, dass sie am Ende ihrer Ausbildung die Firma verlassen, sehr hoch, und das ist nicht toll“* (IP 2). In der gleichen Unsicherheit bewegen sich aber auch die Auszubildenden, die zwar oft schnell eine Lehrstelle bekommen, dann jedoch am Ende der Ausbildung trotz Interesse und Engagement nicht von der Firma übernommen werden (vgl. IP 8). Dieser Aspekt zeigt wieder einen Unterschied zwischen den großen Betrieben und den KMU. Im Handwerksbereich tendieren diese dazu, Auszubildende am Ende ihrer Ausbildung als Mitarbeiter einzustellen (vgl. IP 1). Das ist vor allem deswegen möglich, weil renommierte Ausbildungsbetriebe, bei der Vergabe einer Lehrstelle trotz Lehrlingsmangel²⁶² äußerst wählerisch sind. Von den Unternehmen wird oft gewünscht, dass Auszubildende bereits ein Praktikum bei ihnen absolviert haben, um neben dem

²⁶¹ Unter unbesetzten Ausbildungsstellen finden sich oft Berufe mit ungünstigen Arbeitszeiten (wie in der Hotellerie oder Gastronomie), wenig bezahlt (wie beim Friseurin) oder mit unangenehmen Arbeitsaufgaben (wie beim Metzger).

²⁶² Durch die Senkung der Geburten in den Kohorten ab 1998 und das steigende Interesse, die Bildungskarriere zu verlängern, hat sich die Anzahl an Jugendlichen, die an einer Lehre interessiert sind, reduziert (vgl. IP 1, IP 3): *„Die starke Nachfrage an Auszubildenden ist nicht in jeder Wirtschaftsbranche präsent [...] und ist viel mehr mit dem Aspekt der Geburtskohorten verbunden als mit dem wirtschaftlichen positiven Moment Deutschlands“* (IP 3).

Vorstellungsgespräch ein weiteres nützliches Kriterium bei der Auswahl des passenden Auszubildenden zu haben (vgl. IP 1, IP 4). KMU und kleinste Betriebe überlegen sich gut, wen sie als Auszubildenden einstellen, denn die Investition muss sich rentieren: *„Wenn Betriebe sich einen Lehrling aussuchen, schauen sie nicht nur auf die Noten, sondern auch auf die Beurteilungen der Lehrer über deren Benehmen in der Klasse [...] Gute Kompetenzen im Bereich Soft Skills werden von Betrieben sehr geschätzt und erwünscht“* (IP 4).

5.1.4 Probleme und Grenzen des Dualen Systems in Deutschland

Neben großem nationalem und internationalem Lob finden sich in der Fachliteratur Hinweise auf Schwachstellen des deutschen dualen Modells (vgl. u. a. Baethge/Solga/Wieck, 2007; Solga/Menze, 2013). Kritik kam hauptsächlich von Seiten der deutschen Gesprächspartner. Die italienische Literatur zu den Themen berufliche Bildung, Lehre, Arbeitseinstig usw. beurteilt dagegen das deutsche *Duale System* mild. Kritik ist kaum zu finden, eher ist ein weitverbreitetes Lob die Regel. Ähnlich verhielt es sich mit den empirischen Interviews in Italien, wo das *Duale System* durch die Dualität des Lernens (Berufsschule und Betrieb), seine hohe soziale Anerkennung und der Teilnahme seitens der Betriebe geschätzt werde. Mit Vorsicht könnte man behaupten, dass bei allen in Italien interviewten Gesprächspartnern eine positive Haltung zur Struktur und zum Ablauf des deutschen Systems bestand.

Eine Ausnahme nahm aus italienischer Perspektive eine Gewerkschaft ein (vgl. IP 51, IP 52). Die Interviewten meinten, eine der Schwächen des deutschen Modells beginne bereits in der rigiden Struktur des deutschen schulischen Bildungssystems. Bereits mit ca. 9 Jahren müssen deutsche Kinder bzw. deren Eltern bei der Wahl der Schule die erste Entscheidung über ihren zukünftigen Werdegang treffen, wie eine Mitarbeiterin einer deutschen Arbeitgeberorganisation erklärt: *„In der Mittelschule lernen die Schüler [in Deutschland, Anm. d. Verf.] welche Berufe es gibt, wie man sich bewirbt usw. Es ist auch fast selbstverständlich, dass diejenigen, die die Mittelschule besuchen, auch eine Ausbildung machen werden. Mit 13 Jahren sucht man sich einen Bereich, der einen interessiert und macht dort ein Praktikum. Also weiß man schon was man als Lehrling macht“* (IP 4). Dieses „klassenorientierte“ Schulmodell beruht, laut der Interviewten, auf einem *„sozialen Pakt“* des damaligen Bundeskanzlers Schröder. Die Schule ermögliche es, die Jugendlichen nach Beschäftigten zu sortieren, also nach *„Klassen“*. Als Gegenleistung habe der Staat gut bezahlte Arbeitsplätze für alle garantiert, je nach Bildungsgrad. Durch diese Entscheidung

konnte die damalige Regierung die Kosten der beruflichen Bildung senken, was u. a. für eine bessere Vergütung der Lehrkräfte in der beruflichen Bildung sorgte (vgl. IP 51, IP 52).

Durch die Wahl der Schule wird festgelegt, wer eine Ausbildung durchlaufen muss und vorerst keinen anderen Weg einschlagen kann. Das bedeutet jedoch nicht, dass die Jugendlichen, für die eine Ausbildung als einziger Bildungsweg empfohlen wurde, problemlos eine Lehre anfangen können. Auch wenn es derzeit eher einen Mangel an Auszubildenden gibt (wobei dies stark von der Berufswahl abhängt), bleiben die Erwartungen der Betriebe trotzdem hoch. Es handelt sich um eine Investition, entsprechend achten Betriebe darauf, wie sie ihr Geld anlegen. Das schafft eine deutliche Hürde für Jugendliche, die den Anforderungen nicht entsprechen – also die Jugendlichen, die entweder keinen Ausbildungsplatz finden und für die eine vollzeitschulische berufliche Bildung eine Alternative darstellt, oder eben diejenigen, die einen Ausbildungsplatz finden, der Herausforderung des theoretisch-schulischen Teils der Ausbildung aber nicht gewachsen sind und somit in der Ausbildung nicht weiterkommen: *„Für die (Leistungs-)Schwächeren gibt es [in dem Dualen System, Anm. d. Verf.] keinen Platz. Es reicht, die Entwicklung von Übergangssystemmaßnahmen²⁶³ anzusehen. Immer mehr Klienten, immer mehr Ausländer und Jugendliche mit schwierigem sozialem Background“* (IP 6).

Betriebe erhoffen sich generell viel von den Jugendlichen, die sie für eine Ausbildung einstellen. Eine der Aufgaben des Betriebs ist es, die Qualität der Lehre aufrechtzuerhalten; dies wird durch die regelmäßige Kontrolle der Ausbildungsqualität von Seiten der Kammern gewährleistet. Die Kammern wiederum leiden unter Personalmangel und sind somit *“schlecht ausgestattet”* (IP 3). Das bedeutet u. a., dass ihnen die Ressourcen fehlen, um zu prüfen, ob alle Betriebe tatsächlich in der Lage sind, angemessen auszubilden. *„Die Ausbildungsnachweise, die die Auszubildenden täglich mit einer Auflistung ihrer Tätigkeiten ausfüllen müssen, sollten vor jeder Prüfung vom Personal der Kammern durchgelesen werden. In der Praxis geschieht dies so gut wie nie, da den Kammern die zeitlichen und materiellen Ressourcen hierfür fehlen“* (IP 3). Während die meisten Betriebe die Bedeutung der fachlichen und der pädagogischen Kompetenz ihres betrieblichen Ausbildungspersonals kennen (vgl. IP 1), gibt es jene, denen dieses Bewusstsein fehlt (vgl. IP 4). Bereits in ihrem Ursprung sollte eine Ausbildung nicht nur dazu dienen, fachliche Kompetenzen zu übertragen (vgl. D’Amico, 2015). Angesichts des jungen Alters der Auszubildenden birgt die Interaktion mit Erwachsenen am Arbeitsplatz weitere Herausforderungen. Negatives Verhalten (wie z. B. Alkoholgenuss während der Arbeitszeit)

²⁶³ Zur Beschreibung des Übergangssystems s. Kap. 3.2.1.3.

der Meister oder jungen Kollegen stellen ein schlechtes Vorbild für einen 16-jährigen dar, der dieses Verhalten unweigerlich als gängig interpretiert (vgl. IP 1, IP 4). Wie oben bereits erwähnt, verfügen große Betriebe in der Regel über mehr Ressourcen, um ihre Auszubildenden besser bezahlen zu können. Sie sind in der Lage, Mitarbeiter einzustellen, die sich ausschließlich um die Ausbildung kümmern können, wodurch sich die (fachliche und pädagogische) Qualität erhöht. Trotzdem schaffen es die KMU, für Jugendliche attraktiv zu bleiben: „*Kleine Betriebe, oft Familienbetriebe, haben zwar manchmal einen Mangel an pädagogischen Kompetenzen, sie können jedoch durch ein starkes Wir-Gefühl einen sehr positiven Einfluss haben*“ (IP 5).

5.1.5 Zusammenfassung

Wenn sich Jugendliche für eine Ausbildung entscheiden, ist dies so gut wie nie eine Notlösung. Die Lehre hat in Deutschland einen guten Ruf, nicht zuletzt garantiert sie am Ende der Ausbildung einen relativ leichten Einstieg in den Arbeitsmarkt mit guten Verdienstmöglichkeiten. Vorsichtig formuliert kann man sagen, dass die berufliche Bildung auf gleicher Ebene wertgeschätzt wird wie andere Schulwege – gerade in Deutschland auch deswegen, weil dort eine verbreitete Arbeitskultur existiert, in der handwerkliche Kompetenzen hoch angesehen sind. Trotzdem erlebt man auch in Deutschland das wachsende Phänomen der Akademisierung, also das Streben nach höheren Abschlüssen, was dazu führt, dass die gesellschaftliche Akzeptanz der Lehrausbildung ins Wanken gerät (vgl. IP 1). Doch auch wenn die Anzahl der Auszubildenden rückläufig ist, ist keineswegs von einer Krise des *Dualen Systems* zu sprechen. Für viele Betriebe ist das *Duale System* das tragende Modell für die Rekrutierung von Fachkräften (vgl. Schönfeld *et al.*, 2020; Wenzelmann/Muehleemann/Pfeifer, 2017). Zentral ist dabei die Rolle der Betriebe (ca. 20% bilden aus), die die Lehre als eine Investition sehen und bereit sind, auch ohne staatliche Unterstützung auszubilden. Die Struktur des Modells hält stand – dank der Zusammenarbeit mehrerer Akteure, deren Rollen und Aufgaben klar definiert und voneinander getrennt sind. Generell schätzen sich die Akteure gegenseitig und empfinden die jeweiligen Aufgaben als wichtig²⁶⁴. In dieser organisatorischen Harmonie spielt eine positive Wirtschaftslage sicherlich eine bedeutende

²⁶⁴ Was von verschiedenen Gesprächspartnern immer wieder in Frage gestellt wurde, ist die Rolle der Gewerkschaften. Deren Vision, so die Interviewten, konzentriert sich nur auf die vom Marxismus inspirierte Auseinandersetzung zwischen Unternehmer und Arbeiter, wobei die Ausbildung als Ausnutzung betrachtet wird. Das Interesse der Gewerkschaft an der Einführung der Lehre bleibt also sehr marginal; es wird sogar behauptet, dass sie eher das komplette Instrument abschaffen würde, anstatt das Bestehende zu verbessern (vgl. IP 9, IP, 21, IP 42).

Rolle für den Bestand des *Dualen Systems*. In den Jahren nach der Weltfinanzkrise im Jahr 2008 und später 2011 ist bundesweit ein negativer Trend hinsichtlich der Anzahl abgeschlossener Ausbildungsverträge zu erkennen, was sich laut der Ergebnisse des kürzlich veröffentlichten Bildungsberichtes aktuell wiederholt. Seit 2007 wird erstmals wieder negative Angebots-Nachfrage-Relation prognostiziert (vgl. BMBF, 2020a). Die in den Interviews vorherrschende Meinung ist, dass es auch während der Krise möglich sein sollte, langfristig zu denken. Sei die harte Zeit überstanden, so steige auch wieder der Bedarf nach Fachkräften; insofern sei es besser, den Investmentcharakter zu erkennen und sich jährlich potentielle zukünftige Fachkräfte zu sichern²⁶⁵. Und das ist der tragende Aspekt: Betriebe bilden nicht aus Verantwortung gegenüber der Gesellschaft und den neuen Generationen aus. Die Ausbildung stellt vielmehr eine klassische Win-win-Situation für Jugendliche (Zugang zum Arbeitsmarkt) und für Betriebe dar (letztere können sich Rekrutierungs- und Einarbeitungskosten sparen). Es sind aber die Betriebe selbst, die letztendlich entscheiden, wer einen regulären Ausbildungsplatz bekommt und wer nicht. Sie erkennen sich nicht als soziale Einrichtung, sodass leistungsschwächere Jugendliche Schwierigkeiten haben, sich in dem System zurechtzufinden. Starke Kritik haben Alternativen geerntet (wie z. B. die Maßnahmen des Übergangssystems), die vom Staat für die Jugendlichen angeboten werden, die keine Ausbildungsstelle finden (vgl. Beicht, 2009). Schließlich soll betont werden, dass es trotz einer bundesweit einheitlichen Organisation des *Dualen Systems* schwierig ist, über *ein Duales System* zu sprechen. Zutreffender wäre es, das *Duale System* aufgrund unterschiedlicher geografischer Verbreitung, unterschiedlicher sozialer Anerkennung zwischen Ausbildungen, Vergütungsunterschieden zwischen West und Ost (die sich jedoch langsam angleichen) und zwischen den Ausbildungen zu unterschiedlichen Berufen zu trennen.

Ob das *Duale System* als sehr gut, gut oder nur befriedigend beurteilt wird, hängt in den durchgeführten Interviews vom jeweiligen Gesprächspartner ab (s. Tab. 7 bis 10 auf Seite 207f bzw. Abb. 5 auf Seite 210).

5.2 Die (unklare) Rolle der beruflichen Bildung in Italien

Durch die empirische Untersuchung tritt im Vergleich mit der Fachliteratur deutlich hervor, dass die italienische berufliche Bildung eine minderwertige Rolle innerhalb des

²⁶⁵ Eine ähnliche Meinung findet man auch unter Südtiroler Betrieben der deutschen Sprachgruppe (vgl. IP 10, IP 11). Trentiner Betriebe dagegen können es sich nicht vorstellen, bei bestehender Finanzkrise Auszubildende einzustellen. Interessanterweise wurde von einer Mitarbeiterin der Kammer in Südtirol (vgl. IP 14) berichtet, dass Firmen mit Auszubildenden, im Gegensatz zu den Betrieben ohne, ein sehr positives Bild von der Lehre haben.

gesamten Bildungssystems innehat²⁶⁶. Die Lehre, als paralleler Zweig der Berufsbildung, leidet unter diesem Ruf, wodurch enorme Schwierigkeiten für ihre Verbreitung und der damit verbundenen Übertragung des *Dualen Systems* in Italien entstehen²⁶⁷. Weitere Faktoren stellen die berufliche Bildung ins Abseits und erschweren, mehr oder weniger direkt, die Umsetzung des dualen Modells. Im folgenden Abschnitt werden die Hauptaspekte dargestellt, die laut der interviewten Akteure die Lage der beruflichen Bildung verschlechtern (und demzufolge die Übernahme des deutschen Modells verhindern, was allerdings in Kapitel 5.3.5 diskutiert wird): die gesellschaftliche Reputation der beruflichen Bildung (5.2.1), die Skepsis der Betriebe gegenüber Bildungsaktivitäten sowie die Tendenz, wenig Geld dafür zu investieren (5.2.2) und die Bedeutung bzw. Wahrnehmung des Pflichtpraktikums aus betrieblicher Sicht (5.2.3). Abschließend folgt eine Zusammenfassung (5.2.4).

5.2.1 Wahrnehmung der beruflichen Bildung

In Italien ist eine berufliche Bildung heutzutage praktisch gleichbedeutend mit der vollschulischen Ausbildung an einer Berufsschule. Berufsschulen haben in den vergangenen Jahren eine doppelte Funktion erfüllt – besser gesagt: diese doppelte Funktion wurde ihnen auferlegt (vgl. IP 36). Neben der Rolle als bildende Einrichtung für (qualifizierte) Fachkräfte, gewährleisteten sie gleichzeitig zunehmend die wichtige Aufgabe der sozialen Inklusion, indem sie als Anlaufstelle für Jugendliche auf der Suche nach einer letzten (schulischen) Möglichkeit fungierten. Zwei schwer kompatible Aufgaben, wobei der gesellschaftlichen Wahrnehmung zufolge eine gegenseitige Entmachtung stattfand. Der bildende Auftrag der Berufsschulen scheint gefährdet zu sein, sowie Vieles, was mit der beruflichen Bildung zusammenhängt. Obwohl Berufsschulen von deren beruflich-bildenden Kompetenzen überzeugt sind, teilen dieselben (vgl. IP 36, IP 37, IP 38), wie auch Betriebe (vgl. IP 22, IP 23, IP 24, IP 25, IP 26, IP 27, IP 28, IP 44, IP 45), Gewerkschaftsvertreter (vgl. IP 30, IP 31, IP 46, IP 51) und Arbeitgeberverbandsvertreter (vgl. IP 35) die Meinung über die langjährige niedrige soziale Akzeptanz und den tendenziell wachsenden negativen Ruf der beruflichen Bildung,

²⁶⁶ Die Auskünfte der Interviewten beziehen sich meist auf die regionalen Situationen im Trentino, Südtirol und Emilia-Romagna. Eine Generalisierung auf den nationalen Kontext ist nur mit Vorbehalt möglich.

²⁶⁷ In diesem Zusammenhang spielt die deutsche Sprachgruppe Südtirols, bei der die Lehre ein fester, erfolgreicher und langjähriger Bestandteil der beruflichen Bildung ist, eine Ausnahme. Die Geschichte Südtirols weist eine langjährige kulturelle und geografische Trennung zwischen der italienischsprachigen und der deutschsprachigen Bevölkerungsgruppe (inkl. der ladinischen Sprachgemeinschaft) auf. Folglich ist je nach Sprachgruppe eine gegensätzliche Wahrnehmung und Umsetzungsstruktur der beruflichen Bildung zu erkennen (vgl. dazu Kap. 4.4.1 und Kap. 5.3.1).

sowohl in den untersuchten Regionen als auch allgemein in Italien. Berufsschulen haben sich mit der Zeit eher in eine Art „Sammelbecken“ für sozial schwierige Fälle, antriebslose Schüler, Jugendliche mit Lernproblemen, oder grundsätzlich für Jugendliche, die sonst chancenlos bleiben würden, verwandelt. Ein Etikett, das schon in der Übergangsphase von der sog. Mittelschule (*Scuola media*) zu den Schulen der Sekundarstufe II präsent ist. Mittelschullehrer geben am Ende der Mittelschule Schulwegempfehlungen an Jugendliche und deren Eltern weiter; Schülern, die als „*schwierig*“ oder antriebslos eingestuft werden, wird in der Regel eine Berufsausbildung nahegelegt (für Trentino vgl. IP 35; für Südtirol vgl. IP 19 und IP 20, insbesondere unter der italienischen Sprachgruppe Südtirols vgl. IP 16 und IP 18). Eine weitere, sehr stark präsenste Zielgruppe der Berufsschule sind Jugendliche, die eine berufliche Bildung nach einem (oder mehreren) schulischen Misserfolgen in anderen Schulen wählen: Die Berufsschule wird also neben ihrer Rolle als „*Sammelbecken*“ für Problemschüler, auch als „*Schule der zweiten Chance*“ wahrgenommen (vgl. IP 51). Innerhalb der verschiedenen Ausbildungen bilden die Bereiche Gastronomie, Hotellerie und Tourismus eine Ausnahme (vgl. IP 28, IP 51): Ein großer Teil der Jugendlichen, die sich bei solchen Berufsschulen anmelden, kommen aus Familien, die in diesem Bereich bereits tätig sind – hier wird die Auswahl der Jugendlichen stark durch familiären Druck beeinflusst (vgl. IP 28).

Die „*soziale Aufgabe*“ der Berufsschule (IP 36) wirkt eher negativ sowohl auf die Gesellschaft, die nicht auf diese Aufgabe angewiesen ist, als auch auf die Betriebe. Der Mangel an Glaubwürdigkeit seitens der Arbeitswelt wurzelt in einer verbreiteten Skepsis gegenüber den realen Fähigkeiten der Berufsschulen, deren Schüler für einen wirkungsvollen Arbeitseinstieg auszurüsten – vor allem hinsichtlich der generalisierten steigenden Komplexität der Mehrheit der Berufe (vgl. IP 46, IP 47, IP 49, IP 51): „*Eine dreijährige Ausbildung reicht für einen Installateur nicht mehr aus. Die Gegenstände [mit denen man arbeitet, Anm. d. Verf.] werden immer komplexer*“ (IP 49). Außerdem ist die Interaktion zwischen verschiedenen Fach-Figuren in der heutigen Arbeitswelt immer häufiger; hier wird verlangt, „*die gleiche Sprache*“ sprechen zu können (IP 49): Beispielsweise sollte ein Installateur auf einer Baustelle in der Lage sein, sich mit Ingenieuren, Architekten oder sonstigen hochqualifizierten Fachkräften über technische Aspekte zu unterhalten (vgl. IP 11, IP 35). Neben guten sozialen Kompetenzen, wie z. B. Interaktionsfähigkeit, ist natürlich die Rolle des fachlichen Wissens zentral, das tendenziell zunehmend höhere Standards erfordert. Diese letzte Anforderung kann nur erfüllt werden, wenn eine feste Basis an fachlichem Wissen vorliegt, die unter Berufsschülern teilweise

nicht vorhanden ist. Berufsschulen tun sich nun schwer innerhalb der normalen dreijährigen Ausbildungszeit Grundlagenwissen und Fortgeschrittenenkompetenzen zu vermitteln (vgl. IP 35, IP 49). Die zu kurze Ausbildungszeit wird diesbezüglich als problematisch gesehen: Es werden zwar Basiskenntnisse und Anwendungselemente vermittelt, um beispielsweise einen Motor zu reparieren - es fehlt jedoch die Fähigkeit, zu hinterfragen, wie ein Motor funktioniert. Die sog. technischen Gymnasien vermitteln wohl weniger praktische und sofort verwendbare Kompetenzen, ermöglichen es aber andererseits den Schülern, das „Lernen zu lernen“, also auch zukünftig auf einem dynamischen Arbeitsmarkt wettbewerbsfähig zu bleiben: *„Die Situation der italienischen Berufsschule ist echt schlimm. Diese schaffen keine qualifizierten Arbeitskräfte, sondern sind Behälter für schwierige Sozialfälle. [...] Wenn schon, dann sollte man in die sog. technischen Gymnasien investieren, aus denen qualifizierte Arbeitskräfte herkommen“* (IP 51). Die Folge davon ist, dass sich die Betriebe ihre Arbeitskräfte lieber unter Studenten oder Schülern aus den sog. technischen Gymnasien suchen, statt Jugendliche mit nur einem Berufschulabschluss in Betracht zu ziehen: *„Studenten, auch wenn sie technisch weniger geschickt sind [im Vergleich zu Berufsschülern, Anm. d. Verf.], haben einen anderen kulturellen Hintergrund, was beim Arbeiten hilft“* (IP 49).

Grundsätzlich entsteht der Eindruck, dass es zwischen den Akteuren der beruflichen Bildung keine ernsthafte Diskussion über deren strategische Bedeutung gegeben hat. Außerhalb des Schulsystems hat das Thema (berufliche) Bildung wenig Raum und wird mit nur wenig Interesse verfolgt, sowohl innerhalb der Arbeitgeberorganisationen (vgl. IP 35) als auch in den Gewerkschaften, deren Aktivitäten sich nur marginal mit diesem Thema beschäftigen (vgl. auch Piovesan/Buratti, 2014): *„Die Gewerkschaft, aber auch Betriebe und die Arbeiter selber, sehen Bildungsaktivitäten als nicht-produktive Aktivität, die nicht vergütet wird, d. h. sie haben wenig mit den Aufgaben der Gewerkschaft zu tun. [...] Bevor mit Betrieben darüber gesprochen wird, wäre eine interne Reflexion über die strategische Bedeutung von Bildungsaktivitäten und die Notwendigkeit, sie als Teil der Arbeitszeit zu integrieren. [...] Bildung sollte wie ein Job behandelt werden, mit definierten Inhalten, Überprüfungsmethodologie usw. [...] und der finanzielle Mehrwert der Weiterbildung sollte erkannt werden: Mehr Bildung bedeutet mehr Gehalt“* (IP 49)²⁶⁸.

²⁶⁸ Die hier spezifisch für die Region Emilia-Romagna beschriebene Situation weist starke Ähnlichkeiten mit dem Trentino auf, wo einige Gewerkschaftsorganisationen wenig Interesse an der Einführung der Lehre zeigen, dagegen strategisch eher die Einführung dualer Studiengänge (in Italien nach der Bildungsreform von 2015 *Apprendistato di terzo livello* genannt) befürworten (vgl. IP 30).

5.2.2 Betriebe: Zwischen Unzufriedenheit und Mangel an Investitionsbereitschaft

Obwohl Berufsschulen in Italien - vor allem in Norditalien (vgl. D'Amico, 2015) – über eine langjährige Ausbildungserfahrung verfügen und aus ihrer Sicht gute Ausbildungsstandards garantieren können (vgl. IP 40, IP 54), stehen Betriebe den Fähigkeiten der Berufsschulen, gut qualifizierte Fachkräfte auszubilden, generell skeptisch gegenüber²⁶⁹ (für Trentino vgl. IP 22, IP 23, IP 24, IP 25; für Emilia-Romagna vgl. IP 44; für Südtirol vgl. IP 10). Die Diskrepanz zwischen den Erwartungen der Betriebe und der während ihrer Ausbildung erworbenen fachlich-sozialen Vorbereitung der Berufsschüler ist groß. Laut Angabe der Betriebe (vgl. IP 22, IP 23, IP 24, IP 25) entspricht die erreichte Ausbildung allzu oft nicht den realen fachlichen Kompetenzen. Es ist nicht selten, dass diejenigen, die sofort nach Abschluss der Berufsschule eingestellt werden, nicht über die Kompetenzen und Kenntnisse verfügen, die ihnen die Schule mit dem Zertifikat des Abschlusszeugnisses zuschreibt: *„Was auf Papier [Abschlusszeugnis, Anm. d. Verf.] steht, entspricht nicht der realen fachlichen Vorbereitung [der Jugendlichen am Ende ihrer Ausbildung, Anm. d. Verf.]“* (IP 35). Die Glaubwürdigkeit des beruflichen Abschlusszeugnisses und folglich auch der beruflichen Bildung als Schulungskanal wird dadurch in Frage gestellt – was u. a. dazu führt, dass die (qualitative) Kluft zwischen der beruflichen Bildung und den allgemeinbildenden Schulen (techn. Gymnasien etc.) wächst. Dieser Aspekt nimmt an Bedeutung zu, wenn man an die wachsende Komplexität der handwerklichen Berufe denkt. Es geht anscheinend aber nicht nur um Schwierigkeiten der Berufsschule in der Anpassung an schnelle Veränderungen der Arbeitswelt und ihrer Technologien bzw. Instrumente (also einer praxisnahen Ausbildung nach aktuellem wissenschaftlich-technischem Standard), sondern auch um das geringe Engagement der Schüler, bei denen ein Mangel an sozialen Kompetenzen (Soft Skills) sowie fachlichen Fähigkeiten (Hard Skills) spürbar ist (vgl. IP 22, IP 23, IP 24, IP 25). Aus der Perspektive der Firmen verstärkt dieser Mangel den negativen Ruf der Berufsschule, sie verfüge nicht über die Fähigkeiten, Fachkräfte nach den Erwartungen der Arbeitswelt vorzubereiten. Einrichtungen wie beispielsweise Arbeitgeberverbände (vgl. IP 14, IP 35) versuchen diese Diskrepanz zu vermindern: *„Beispielsweise versuchen wir durch Fragebögen für unsere Mitglieder [ca. 7.000 Unternehmen, Anm. d. Verf.] die Berufsschulen mit einer gewissen Regelmäßigkeit auf die Erwartungen der Arbeitswelt aufmerksam zu machen“* (IP 14). Diese

²⁶⁹ Diese Art von Unzufriedenheit findet man auch in Deutschland, wo die duale Ausbildung als Musterweg für den beruflichen Einstieg gilt, da die Betriebe trotz allem nicht voll von dem fachlichen und sozialen Vorbereitungs-niveau der Berufsschule überzeugt sind (vgl. IP 1).

Informationen sollten Hinweise für die Berufsschule sein, um ihre Unterrichtsinhalte oder auch die notwendige Ausstattung (Maschinen, Software usw.) anzupassen, damit die Kluft zwischen Vorbereitung durch die Schule und Erwartungen der Arbeitswelt nicht zu weit auseinanderklafft (vgl. IP 35, IP 14).

Die Reaktion der Betriebe bezüglich der mangelnden Vorbereitung auf die Arbeitswelt sind verlängerte Einarbeitungszeiten für die Neugestellten. Laut der Betriebe (vgl. IP 22, IP 23, IP 24, IP 25) und der Arbeitgeberorganisation (vgl. IP 35) scheint aus der Firmenperspektive die sehr verbreitete Variante des *Training-on-the-job* der beliebteste Weg²⁷⁰ zu sein, um die Jugendlichen (aus Berufsschulen) an die betrieblichen Aufgaben und Erwartungen anzupassen. Es sind Einarbeitungszeiten, die nicht nach hohem professionellem Kompetenzniveau streben, sondern vielmehr Jugendlichen betriebspezifische Fertigkeiten hinsichtlich der Routineaktivitäten vermitteln wollen, damit sie in kurzer Zeit selbstständig werden. In Italien, wo laut IP 49 „die Mehrheit der Aktivitäten in italienischen Betrieben einen niedrigen professionellen Inhalt haben“ (IP 49), fragen Betriebe tendenziell weniger nach hochqualifizierten Arbeitskräften: „Betriebe stellen Jugendliche mit mittleren bis niedrigen Qualifikationen ein, die durch *Training-on-the-job* eingearbeitet werden“ (IP 51)²⁷¹.

Dazu kommt, dass neben der Unzufriedenheit der Betriebe deren Bereitschaft, aktiv in Bildungsaktivitäten zu investieren, kaum präsent ist. Das *Training-on-the-job* sieht keine wirklich bildenden Aktivitäten vor, sondern vielmehr die Einarbeitung in einen bestimmten Arbeitsplatz. Laut Aussage eines Unternehmers erkennen im Trentino 20 Prozent der Betriebe einen Mehrwert in der Bildung und sind deswegen bereit, eigene Mittel dafür zu investieren (vgl. IP 42). Die Mehrheit der lokalen Firmen betrachten hingegen Bildungsaktivitäten wie z. B. die von Arbeitgeber- (vgl. IP 35) oder Arbeitnehmerorganisation (vgl. IP 40) angebotenen Weiterbildungskurse als „unwichtig“, „unpassend“, „sinnlos“ oder „zeitraubend“ (IP 35). Gesetzlich vorgeschriebene Kurse (wie Sicherheit- und Gefahranalyse, Hygienestandards usw.) oder kostenlos angebotene Schulungen²⁷² seien die einzigen, deren Besuch von Betrieben unterstützt wird: „Es fehlt nicht die Kultur der Bildung, sondern vielmehr die Wahrnehmung des Bedarfs [an Bildung,

²⁷⁰ Diese Meinung wird auch von deutschen Betrieben geteilt (vgl. IP 1, IP 2).

²⁷¹ Den Aussagen von IP 49 und IP 51 wird in de Bortoli (2019) und Rho (2019) widersprochen. Die Autoren beider Artikel erklären, dass Betriebe in Italien hochqualifizierte Arbeitskräfte suchen, also auf hohem qualitativ-technologischem Niveau arbeiten, dass sie aber enorme Schwierigkeiten haben, passende Fachkräfte zu finden, wodurch zahlreiche Arbeitsplätze unbesetzt bleiben.

²⁷² Im Trentino hat der Assistenzialismus der Provinz die unternehmerische Initiative schwer gebremst. IP 35 schätzt, dass nur ca. 10 Prozent der lokalen Betriebe nicht gesetzlich vorgeschriebene Weiterbildungsangebote freiwillig nutzen.

Anm. d. Verf.]. *Diese hat in den Jahren, in denen der Arbeitsmarkt blühte, gefehlt. Arbeitskräfte hätten besser und umfassender ausgebildet werden sollen*“ (IP 42). Eine ähnliche Lage ist national und sektorübergreifend präsent: Kleine und kleinste Betriebe, die in Italien die Mehrheit bilden, investieren so gut wie nie in Bildung, sowohl aus finanziellen Gründen als auch aufgrund eines Mangels an Einsicht bezüglich der Bedeutung einer solchen Investition; große Betriebe, von denen es in Italien nur wenige gibt, investieren nur ein Minimum – meistens nur dann, wenn sie mit der schulischen Bildung unzufrieden sind (vgl. IP 46, IP 47, IP 49, IP 51).

Dieses Phänomen koppelt sich in der Emilia-Romagna an eine wachsende Tendenz der Betriebe, kurzfristig zu planen: *„Vor einiger Zeit hatten alle Betriebe einen Arbeitsplan, der über mindestens 6 Monate lief, was die reibungslose Planung der Abwesenheit eines Mitarbeiters für Weiterbildungsaktivitäten ermöglichte. Derzeit werden „planlos“ Personen eingestellt*“ (IP 35). In anderen Gebieten Italiens läuft es nicht anders. Der sprichwörtliche erfolgreiche Unternehmer der Emilia-Romagna konnte seinen Erfolg lange Zeit durch (s)eine überlegene Intuition erzielen. Heute ist so etwas nicht mehr möglich, vielmehr ist es notwendig, *„langfristig zu planen und die Arbeits- und Produktqualität zu erhöhen. In dieser Vision spielen Weiterbildungsmaßnahmen eine zentrale Rolle. [...] Deutsche Betriebe – geht man von einer generalisierten Komplexität aus – arbeiten an Prozessen für den Wertaufbau der Arbeitskräfte, egal ob diese dem Betrieb erhalten bleiben oder in anderen Betrieben unterkommen. Seitens der Betriebe bedarf dieser Ansatz einer mittel-langfristigen Planung, was bei italienischen Betrieben selten zu finden ist*“ (IP 49). Um wettbewerbsfähig zu bleiben, sollten Betriebe darüber nachdenken, wie sie die Anpassung ihrer Mitarbeiter an die rapiden Veränderungen der Prozesse und der Technologie der Arbeitswelt ermöglichen können: *„Der Schlüssel ist [...] den Mitarbeitern Instrumente zu geben, die sie dabei befähigen, zu lernen, zu begreifen, zu verstehen und das Gelernte anwenden zu können*“ (IP 49). Diese Fähigkeiten sollten aber schon in der Schulzeit vermittelt und von den Betrieben weitergeführt werden: *„In Anbetracht ihres begrenzten Zeitrahmens ist es für die Berufsschule schwierig, die Methodologie und die Inhalte zu schaffen, die den Jugendlichen das Konzept von „begreifen, wie man begreift“ oder „verstehen, wie man versteht“ beibringen*“ (IP 49).

5.2.3 Praktikum ist (k)eine Lehre

Während der Ausbildung sind Praktika mit unterschiedlichem Zeitaufwand und differenzierten Inhalten vorgesehen – ein Pflichtpraktikum im 3. (für die *Qualifica professionale*) sowie im 4. (für das *Diploma professionale*) Ausbildungsjahr²⁷³. Obwohl es immense Unterschiede zwischen einem Praktikum und einer Lehre gibt, gehen Berufsschulen davon aus, dass das Praktikum in gewisser Weise eine Komponente des dualen Modells darstellt. Diese verzerrte Sichtweise soll hier verwendet werden, um die Einstellungen von Betrieben und Berufsschulen gegenüber den Praktika wiederzugeben, und diese dann mit Vorbehalt auf die Lehre zu übertragen. Obwohl eine Verallgemeinerung der Bedeutung des Praktikums in der Gesamtheit der Berufsschulen schwierig ist, kann man grundsätzlich sagen, dass das Praktikum im 3. Ausbildungsjahr zeitlich und inhaltlich weniger aufwändig ist als das Praktikum im 4. Jahr. Eine Praktikantin (vgl. IP 43) erzählte, wie sie das Praktikum im 3. Ausbildungsjahr als faktisch „sinnlos“ empfand, aufgrund der kürzeren Zeit und dem Mangel an verwendbaren fachlichen Kenntnissen; das Praktikum im 4. Ausbildungsjahr hingegen wurde als bereichernd wahrgenommen²⁷⁴.

Es ist für Betriebe jedoch nicht ermutigend, Praktikanten einzustellen, ohne sie vorher zu kennen, da es keine Auswahlverfahren gibt: Tatsächlich liegt die Entscheidung über die Verteilung der Praktikumsplätze bei der Berufsschule: *„Generell haben wir bis heute Glück mit unseren Praktikanten gehabt. Wobei es einen Fall gab von einem Schüler, der überhaupt keinen Bock hatte und die Zeit an seinem Handy verbracht hat“* (IP 23). Die Anwesenheit von Praktikanten innerhalb einer Firma wird nicht immer als Vorteil gesehen, da die Einarbeitung vor allem jüngerer Schüler zeitintensiv ist und deren Mangel an Kompetenzen und Selbstständigkeit zur Folge hat, dass sich die Firma umfassend um die Schüler kümmern muss (vgl. IP 23, IP 24). Hinzu kommt, dass die Betriebe selbst ihre Rolle als Lernort nicht wahrnehmen bzw. auch von außen diese Rolle nicht erkannt wird (vgl. Massagli/Tiraboschi, 2015). Nicht immer ist das Personal, das für die Praktikanten zuständig ist, in der Lage, die erwartete bildende Rolle zu erfüllen: *„Es ist heutzutage vor allem im Baubereich nicht selten, dass ein geschickter und professioneller Handwerker nicht in der Lage ist, Arbeitsprozesse zu erklären. Wieso Material A besser ist, als*

²⁷³ Zur Beschreibung der Struktur der Berufsschulordnung in Italien s. Kap. 3.2.2.1.

²⁷⁴ Die für die vorliegende Arbeit interviewten Firmen (im Trentino) beschäftigten ausschließlich Praktikanten im 4. Ausbildungsjahr. Dies bedeutet u. a., dass diese bereits eine dreijährige Ausbildung absolviert haben. Betriebe bevorzugen qualifizierte und ältere Praktikanten, u. a., weil diese besser zum Image der Firma passen und von Kunden als solide wahrgenommen werden.

Material B ist für ihn klar, er kann dieses Wissen jedoch nicht vermitteln. Es sind Handwerker, die durch Beobachtung bestimmte Arbeitsprozesse zwar ausführen können, denen jedoch das Verständnis für die Tätigkeit fehlt. Da spielen die Berufsschulen eine wichtige Rolle, indem sie ihren Schülern gute theoretische Basiskompetenzen beibringen“ (IP 35).

Die Betriebe selbst erkennen solche Momente der ersten Arbeitserfahrungen eher als Gelegenheit, um den Schülern Soft Skills zu vermitteln (Disziplin, Pünktlichkeit, Motivation, Verantwortung, Kleidung). Die insbesondere im 3. Ausbildungsjahr noch geringen fachlichen Vorkenntnisse ermöglichen es den Schülern innerhalb der kurzen Zeit ihres Praktikums kaum, fachliche Kompetenzen zu erwerben: *„Das ca. zweimonatige Pflichtpraktikum – das von regelmäßigen Schulunterrichtseinheiten blockweise unterbrochen wird – ist viel zu kurz, um jemand richtig einarbeiten zu können, und somit rentiert es sich für die Firma kaum, Zeit in den Praktikanten zu investieren“* (IP 28).

Die durch das Praktikum bestehende Beziehung zwischen Berufsschule und Arbeitswelt zeigt eine erste Schwäche für die potenzielle Einführung des *Dualen Systems*. Die Kontakte der Schule mit den Praktikumsbetrieben entstehen fast ausschließlich durch persönliche Kontakte des Lehrpersonals oder der Schulleiter. Betriebe sind sehr selten an Praktikanten interessiert, d. h. diese werden grundsätzlich aufgrund von *„Bekanntschaften“* eingestellt. Es ist also die Schule, die die Schüler an Betriebe für Praktika vermittelt (vgl. IP 39). Für die Pflichtpraktika, die die Schule für alle ihre Schüler organisieren muss, ist keine Aufwandsentschädigung vorgesehen. Für die große Mehrheit der Schüler ist dies der erste Kontakt zur Arbeitswelt und eine Gelegenheit, erste Erfahrungen in ihrer zukünftigen Tätigkeit zu sammeln: *„Es geht nicht nur darum, fachlich etwas zu lernen – ein Praktikum ist die erste gute Gelegenheit, bei einer Firma auf sich aufmerksam zu machen und einen guten Eindruck zu hinterlassen. Für eine mögliche zukünftige Anstellung stellt das einen Pluspunkt dar“* (IP 23). Aus betrieblicher Sicht sind Praktika im Grunde eine *„Null-Kosten-Möglichkeit jemanden zu testen“* (IP 23), wobei bei den interviewten Unternehmen im Trentino wohlgermerkt keine positive Korrelation zwischen Praktikum und späterer Einstellung besteht (vgl. IP 22, IP 23, IP 24, IP 25, IP 28)²⁷⁵.

Obwohl das Praktikum keine Aufwandsentschädigung vorsieht, ist es schwer, Betriebe zu finden, die bereit sind, Praktikanten anzunehmen. Laut einer persönlichen Schätzung von

²⁷⁵ Auch Betriebe, in denen das *Duale System* als Pilotprojekt implementiert wurde (vgl. IP 27, IP 28), geben den Auszubildenden keine höheren Einstellungschancen: *„Wenn das Duale-Pilotprojekt nur ein Jahr gedauert hätte, hätte man überlegen können, jemanden einzustellen. Aber da nächstes Jahr ein neuer Lehrling eingestellt wird, ist es kaum möglich, dem Qualifizierten eine Stelle anzubieten“* (IP 28).

IP 22 (der im Verwaltungsbereich tätig ist) stellen nicht mehr als 20% der Betriebe Praktikanten ein. Davon kümmern sich geschätzt nur 2% wirklich um ihre Praktikanten, indem sie ihnen einen Arbeitsplatz mit passenden Instrumenten (z. B. aktueller Software) zur Verfügung stellen, ihnen Weiterbildungsmöglichkeiten anbieten und ihnen einen Tutor zur Seite stellen; obwohl dies vom Gesetz vorgeschrieben ist, handelt es sich dabei in der Praxis um keine Selbstverständlichkeit. Die Schwierigkeit, einen Praktikumsbetrieb zu finden, wird neben dem üblichen bürokratischen Aufwand auch damit begründet, dass Betriebe in der Einstellung eines Praktikanten keine Vorteile sehen, sondern eher einen zusätzlichen Aufwand übernehmen müssen. Praktikanten werden also nicht aus überzeugtem Engagement der Betriebe angenommen, sondern vielmehr aufgrund einer zwischen Firmen und Berufsschulen ausgetauschten Gefälligkeit. Muss also seitens der Betriebe ein durchgehend niedriges Interesse an Praktikanten angenommen werden, so kann die Präsenz von Schülern in einer Firma auf eine redliche Zusammenarbeit mit der Schule bzw. eine Freundschaft mit dem Schulpersonal zurückgeführt werden. Die Betriebe, die sich bereit erklären, die Schule bei diesen Aufgaben zu unterstützen, genießen den Vorteil einer hohen Verfügbarkeit an (unqualifizierten oder niedrigqualifizierten) Fachkräften. Es ist also kein Zufall, dass Praktika besonders in den heißen Arbeitsphasen eingesetzt werden (vgl. IP 26), wo viele einfache, aber langweilige Aufgaben zu erledigen sind, die von den eigenen Mitarbeitern nicht gern geleistet werden. Gewerkschaften melden, dass solche Fälle sehr häufig im Tourismus- bzw. Gastronomiebereich vorkommen (vgl. IP 18). In der Hochsaison steigt die Anfrage nach Praktikanten (und in Südtirol nach Lehrlingen); es ist fraglich, inwiefern neben der eigentlichen Arbeit noch Zeit für die bildenden Aspekte bleibt (vgl. u. a. IP 12, IP 13).

Interessanterweise erkennen Betriebe, dass (1) unbezahlte Praktika klare (negative) Einflüsse auf die Motivation der Schüler ausüben, und dass (2) ein längeres Praktikum von Vorteil sein kann, da die Schüler dadurch Zeit haben, Aufgaben zu erlernen, die ihnen ein unabhängiges Arbeiten ermöglichen. Trotz solcher Feststellungen sind Betriebe angeblich nicht ohne weiteres bereit, Jugendliche für eine komplette Ausbildung einzustellen: *„Es ist gar nicht so leicht, jemanden [einen Auszubildenden, Anm. d. Verf.] für 3 Jahre zu behalten, wenn man mit ihm nicht ganz zufrieden ist“* (IP 23). Parallel dazu schätzen die Betriebe die Lehre falsch ein. Obwohl gesetzlich festgelegt ist, dass ein Lehrvertrag 6

Monate bis 3 Jahre dauern kann, haben Arbeitgeber laut IP 22 Angst davor, ihre Lehrlinge am Ende der Ausbildung unbefristet einstellen zu müssen²⁷⁶.

5.2.4 Zusammenfassung

Die berufliche Ausbildung in Italien hat enorme Schwierigkeiten darin, ihre eigenen Aufgaben klar zu definieren. Ihre zugeschriebene doppelte Aufgabe, Anlaufstelle für Sozialfälle und unmotivierte Jugendliche zu sein sowie gleichzeitig als Ort der beruflichen Vorbereitung zu fungieren, wirkt sich negativ auf die gesellschaftliche Akzeptanz gegenüber der Institution Berufsschule aus. Diese Unklarheit in ihrer Rolle hat eine allgemeine Skepsis gegenüber den bildenden Kompetenzen der Berufsschule zur Folge, wodurch ihre Glaubwürdigkeit seitens der Gesellschaft und der Arbeitswelt auf dem Spiel steht. Die *soziale Aufgabe* scheint inkompatibel mit der steigenden Komplexität der Arbeitswelt und den entsprechenden Erwartungen der Unternehmer zu sein. Hintergrund dieser Situation in Italien ist der Mangel an seriöser Diskussion zwischen den zentralen Akteuren der beruflichen Bildung. Die Folge davon ist eine verbreitete geringschätzende Einstellung zur Tätigkeit der Berufsschulen. Eltern betrachten die berufliche Bildung für ihre Kinder als letzte Chance, einen Abschluss zu erzielen; in Betrieben herrschen tendenziell Vorurteile gegenüber Jugendlichen mit Berufsschulabschluss; auch zwischen Sozialpartnern ist die berufliche Ausbildung tendenziell als Weg der zweiten Chance definiert. Steigend ist außerdem die Tendenz unter Jugendlichen, sich für eine längere Schulkarriere zu entscheiden (Akademisierungssphänomen). Hier spielt der Druck bzw. das Gewicht der Erwartungen der Eltern eine sehr große Rolle (vgl. IP 36).

Betriebe schwanken zwischen dem Wunsch nach mehr Präsenz (von Arbeitsweltvertretern innerhalb der Berufsschule) und dem Zweifel an der Fähigkeit der Berufsschulen, ihre Schüler mit angemessenen fachlichen Kompetenzen auszustatten. In bestimmten Bereichen (wie Gastronomie, Einzelhandel, Administration und die Mehrheit des Handwerkssektors) bleiben Berufsschulen *volens nolens* das Reservoir, aus dem viele Betriebe ihre Arbeitskräfte beziehen. Aufgrund der Skepsis der Betriebe gegenüber den Berufsschulen investieren sie eher in die Einarbeitung neuer Fachkräfte. Da die dramatische Situation der Berufsschule laut Ansicht der Betriebe unveränderbar ist, passen sie sich an die Situation an. Die Anstellung von niedrigqualifizierten Fachkräften wird

²⁷⁶ Es gibt mehrere Publikationen, die schematisch alle notwendigen Informationen inkl. Dokumentationsmuster für den Arbeitgeber zusammenfassen. Für die traditionelle Lehre vgl. PAT, 2019e und Confcommercio, 2017; für die Lehre zur höheren Berufsbildung und Forschung: vgl. ANPAL Servizi, 2018.

durch eine Einarbeitung an die (niedrigen) Anforderungen des Betriebs angeglichen. Die Unzufriedenheit der Arbeitgeber wandelt sich aber nicht in ein reales aktives Interesse, entschieden einzugreifen, und deren oberflächliche Präsenz scheint für Unternehmen und Schule letzten Endes akzeptabel²⁷⁷. Neben einer neuen Gestaltung der Rolle der Betriebe innerhalb der beruflichen Bildung, wäre es dringend notwendig, deren Einstellungen gegenüber dem Konzept Bildung zu revidieren. Der Mangel an Interesse, wenn nicht sogar die Furcht vor jeder Art von bildender Maßnahme – gemeinsam mit der seit Jahrzehnten verbreiteten Tendenz, kurzfristig strategisch zu planen (vgl. Sennett, 2001) –, erschwert allerdings eine Veränderung der negativen Haltung der Betriebe gegenüber der beruflichen Bildung. In diesem Zusammenhang stellt das Praktikum den engsten Kontakt zwischen Schule und Betrieben dar. Generell wird diese Pseudo-Arbeitserfahrung, vor allem im 3. Ausbildungsjahr, von Praktikanten und Betrieben als unnötig eingeschätzt. Dem Praktikanten fehlen die Kompetenzen, um einigermaßen selbstständig agieren zu können, und die Betriebe haben kein Interesse daran, ihre Zeit in das (zu kurze) Praktikum des Schülers zu investieren. Weil Schüler tendenziell fachlich unqualifiziert sind, lehnen es die Betriebe ab, ihre Praktikanten zu vergüten. Die Option, Berufsschüler in die Lage zu versetzen, besser und für einen längeren Zeitraum eingesetzt zu werden, und sie aufgrund dessen (wie beim *Dualen System*) zu entlohnen, scheint für Betriebe uninteressant.

Zusammenfassend kann gesagt werden: die Zukunft der beruflichen Bildung als strategischer und effizienter Bildungsweg würde in Italien ermöglicht durch (1) die aktive Zusammenarbeit der in der beruflichen Bildung miteinbezogenen Akteure; (2) einer gesellschaftlich befürworteten Bedeutung der beruflichen Bildung, vor allem in der Schule und im Betrieb; (3) mehr Bedeutung der Weiterbildungsmaßnahmen; (4) eine Perspektive, in der Bildung nicht als Kosten, sondern als Investition betrachtet wird; (5) mehr Netzwerkarbeit – und weniger Individualismus – unter den KMU²⁷⁸, um sich z. B. die Kosten von Aus- und Weiterbildung zu teilen (vgl. IP 49). Um überhaupt über diese Aspekte sprechen zu können „*wäre es wichtig, den Berufsschulen mehr Dignität anzuerkennen und [berufliche, Anm. d. Verf.] Bildung mehr und mehr als*

²⁷⁷ Beispiele wie DESI (vgl. DESI, 2014), das Projekt bei ENEL (vgl. Vaccaro, 2015) oder das Projekt FITT! (vgl. FITT!, 2016) bleiben Pilotprojekte oder Ausnahmen.

²⁷⁸ „Für manche Handwerker kommt es überhaupt nicht in Frage, sich mit der Konkurrenz zusammenzuschließen. Vor einigen Jahren wurde ein Projekt zu lokalen KMU vorgestellt. Es ging darum, einen Mikroprozessor gemeinsam zu finanzieren und zu entwickeln. Das Endprodukt wäre von mehreren Firmen verwendet worden. Dies hat jedoch leider nicht funktioniert: die Firmen haben ausschließlich versucht, eigene Produkte zu entwickeln, bis ein großer internationaler Software-Konzern sein Produkt und entsprechende Dienstleistungen an alle verkauft hat. D. h. Ressourcen wurden verschwendet und kein lokaler Mehrwert in Form von Know-how geschaffen“ (IP 49).

Investitionsfaktor wahrzunehmen“, so ein Ausbilder bei Lamborghini (IP 61). Ein ewiges, altes Thema, das Santoni Rugiu (1995) als den Gegensatz von „*braccio*“ (Hand) und „*mente*“ (Kopf) definiert hat, und das heute erneut auftaucht, wenn Theorie und Praxis als separat statt als komplementär aufgefasst werden (vgl. Tiraboschi, 2015). Es geht darum, mit der Notwendigkeit eines kulturellen Wandels anzufangen, der damit beginnt, dass die Bildungswege eine gleichwertige Dignität bekommen. Das ist eine Aufgabe der Berufsschulen, der Betriebe und aller anderen Akteure, vor allem da es im Grunde eher die unmittelbar Beteiligten (inkl. der Eltern) sind, die prinzipiell wenig bis überhaupt kein Vertrauen in die berufliche Bildung haben²⁷⁹. Jede Entwicklung wird jedoch blockiert, vermieden wird, eine klare Antwort auf die Alternative zu geben – Berufsschule: Förderung qualifizierter Arbeitskräfte oder Schul(aus)weg zur Senkung von NEETs- und Schulabbruchsquote?

5.3 Das Duale System in Italien: langjährig funktionierende Modelle, regionale Übertragungsversuche und schwer replizierbare Beispiele

Parallel zur schulischen beruflichen Bildung wird in Italien seit Jahren versucht, eine duale Ausbildung umzusetzen, die durch das deutsche *Duale System* inspiriert ist. Die Hoffnung ist, dass seine Einführung zu einer sinkenden Jugendarbeitslosigkeit und einer blühenden Wirtschaft führen könne. Dabei wird die Frage, inwieweit Italien über die Grundvoraussetzungen für eine erfolgreiche Umsetzung verfügt, in den Hintergrund gedrängt. Im Trentino (vgl. IP 42) und in der Emilia-Romagna (vgl. IP 55, IP 56) laufen seit den 90er Jahren Pilot-Projekte, bzw. Modellversuche des *Dualen Systems*. Der Grundgedanke war, durch eine aktivere Präsenz der Jugendlichen im Betrieb eine Annäherung der schulischen beruflichen Bildung an die Arbeitswelt zu schaffen. Nachdem im Jahr 2015 ein Gesetz in Kraft trat, das die Umsetzung des deutschen Modells (wieder) verstärken sollte, entstand eine neue Welle regionaler Initiativen. Der Optimismus von Seiten der Politik traf jedoch beispielsweise im Trentino und in der Emilia-Romagna eher auf Skepsis bei den Berufsschulen und Betrieben. Ein Erfolgsmodell gibt es immerhin in Italien: Das Gebiet Südtirol stellt einen Sonderfall dar, vor allem dank der Präsenz und Wertschätzung der Lehre seitens der deutschen Sprachgruppe.

²⁷⁹ Im Rahmen einer Kooperation mit einer Berufsschule aus Trient im Rahmen des Erasmus+ Projekts PONTE (KA102) zur Organisation von Mobilitätsmaßnahmen in Ingolstadt für Berufsschüler aus dem Trentino (4wöchigen Praktika in Betrieben für 100 Schülern), konnte festgestellt werden, dass das Engagement der Teilnehmer definitiv ein Indikator dafür ist, wie sie den eigenen Bildungsweg einschätzen und bewerten. Die Schüler, anders bzw. mehr als deren Eltern, haben ein großes Vertrauen in deren Schulweg.

Aufgrund der Unterschiede bei der Umsetzung des deutschen Modells scheint die Frage zum Verständnis dualer Ausbildung alles andere als banal. Die Interviews (aber auch die italienische Fachliteratur) zeigen, wie man in Italien unter dem Zauber-Begriff duales Modell völlig unterschiedliche Konzepte vereint. In diesem Kapitel werden einige Beispiele für Italien behandelt, die eine Implementierung des *Dualen Systems* auf unterschiedlichen Wegen und mit variierendem Erfolgsniveau aufzeigen. Neben Südtirol, das mit seiner langjährigen Erfahrung ein gutes Beispiel für eine mögliche und erfolgreiche Übertragung des *Dualen Systems* darstellt (5.3.1), werden auch die eher fragwürdigen Übernahmeversuche im Trentino (5.3.2) und in der Emilia-Romagna (5.3.3) vorgestellt. Schließlich wird ein einzigartiges Projekt (DESI) beschrieben, das aus einem internationalen Impuls der Arbeitswelt entstanden ist (5.3.4). Am Ende sollen Hürden, Grenzen und Möglichkeiten eines Transfers dieses berufsbildenden Modells nach Italien sowie allgemein ins Ausland definiert werden (5.3.5). Eine Zusammenfassung schließt das Kapitel (5.3.6).

5.3.1 Das Modell Südtirol

Südtirols Einführung der Lehre bildet seit den 90er Jahren eine (positive) Ausnahme in Italien. Der allergrößte Teil der Auszubildenden in Italien sind Südtiroler, die überwiegend der deutschen Sprachgruppe angehören, in ländlichen Gebieten²⁸⁰ Südtirols wohnen und tendenziell dort auch ihre Ausbildung absolvieren (vgl. ASTAT, 2019: 169). „*Würde gegenüber handwerklicher Arbeit*“ (IP 10), „*ein gut strukturiertes Schulsystem*“ (IP 11), „*kulturelle Neigungen*“ (IP 12, IP 17), „*Affinität mit deutschsprachigen Ländern*“ (IP 14), „*historische Gründe*“ (IP 18) sind Aspekte²⁸¹, die laut Ansicht verschiedener Gesprächspartner in Südtirol für den Erfolg der Lehre verantwortlich sind.

²⁸⁰ Laut der Daten des Amtes für Arbeitsmarktbeobachtung (2019) der Provinz Bozen werden in den vier nach Einwohnern größten Zentren Südtirols (Bozen, Meran, Brixen und Bruneck) knapp ein Viertel der gesamten Lehrlinge Südtirols beschäftigt. 75 % der Lehrlinge werden in ländlichen Gebieten ausgebildet.

²⁸¹ Eine Vertiefung dieser Aussagen hat jedoch keine weiteren Erläuterungen erbracht. Die große Präsenz deutschsprachiger Jugendlicher in der Lehre, wurde als Folge des Umfangs der deutschen Sprachgruppe erklärt (vgl. IP 12), denn die deutschsprachige Gruppe stellt bereits über 3/5 der Bevölkerung Südtirols dar (vgl. ASTAT, 2019: 118). Auch der Prozentanteil der deutschsprachigen Jugendlichen in der Ausbildung ist wesentlich höher als der der italienischsprachigen. Das Argument der kulturell-historischen Prägung Südtirols steht auf wackeligem Fundament: Eine langjährige historische Präsenz des Handwerks, bei dem die Lehre den Standardweg zum Einstieg in die Arbeitswelt repräsentiert, ist sicherlich in Südtirol, aber auch in vielen anderen Regionen Italiens nachgewiesen (u. a. auch im Trentino und in der Emilia-Romagna, Untersuchungsgebiete dieser Arbeit). Für Literaturhinweise s. Fußnote 45.

Firmen²⁸² sehen die Ausbildung als einen Weg, junge Leute als mögliche zukünftige Mitarbeiter kennenzulernen, sie betriebspezifisch auszubilden und für eine bestimmte Zeit als günstige (lernende) Mitarbeiter über sie zu verfügen. Die Lehre stellt also eine potenziell kostengünstige und effiziente Antwort auf den Fachkräftemangel dar, wobei die starke Minimierung der Rekrutierungskosten von betrieblicher Seite sehr geschätzt wird (vgl. IP 11). Wie auch in Deutschland, bewerben sich die Auszubildenden bei Firmen, die wiederum anhand ihres Bedarfs und ihrer Kriterien entscheiden, ob und wer als Lehrling eingestellt wird. Aus diesem Grund sind die Erfahrungen der Betriebe mit Lehrlingen²⁸³, besonders aus der deutschsprachigen Gruppe (vgl. IP 10), tendenziell positiv. Kleinste und Kleinbetriebe²⁸⁴ beschließen in der Regel, einen Lehrling einzustellen, um ihn am Ende der Ausbildung zu übernehmen, die strukturelle Arbeitsfluktuation²⁸⁵ planbar zu machen und den Fachkräftemangel zu vermeiden. Dies bedeutet jedoch nicht, dass jeder Auszubildende automatisch am Ende der Ausbildung eingestellt wird: Wenn der Arbeitgeber während der Ausbildung feststellt, dass „*die Chemie*“ nicht stimmt und/oder der Jugendliche nicht „*in das Bild der Firma passt*“, dann findet im Anschluss an die Ausbildung keine Einstellung statt (vgl. IP 10). Bei großen Betrieben hingegen korreliert die Ausbildung weniger mit der Anstellung; wenn ein Jugendlicher besonders geschickt ist, dann „*lassen wir ihn* [am Ende der Ausbildung, Anm. d. Verf.] *nicht gehen*“ (IP 11). Die Lehrausbildung kann als eine Testphase ohne Einstellungspflicht gesehen werden, Jugendliche bringen ihre Fähigkeiten und Leistungen in die Firma ein, in der sie ihre Ausbildung absolvieren. Betriebe haben also dank der Auszubildenden bereits während der Lehre Einnahmen²⁸⁶. Die Einstellung

²⁸² Die Kontakte zu den Betrieben wurden vom zuständigen Amt der Provinz Bozen für (deutschsprachige) Lehrlinge (vgl. IP 18) und durch einen Gewerkschaftsvertreter aus Südtirol (vgl. IP 12) ermöglicht. Es handelt sich, laut den Interviewten, um Musterbetriebe mit langjährigem Engagement und besonderer Wertschätzung der Mitarbeiter und Lehrlinge: „*Ich biete meinen Mitarbeitern und Lehrlingen regelmäßige Weiterbildungskurse an. [...] Einen qualifizierten Mitarbeiter, der sehr professionell und zuverlässig ist, habe ich darin unterstützt, die Matura zu schaffen, damit er als „tecnico“ [hochqualifizierte Arbeiter, Anm. d. Verf.] arbeiten konnte*“ (IP 10); „*Für die Ausbildung der Lehrlinge gibt es eine Person, die nur für diese Aufgabe zuständig ist [...] Es gibt regelmäßige Treffen während der Ausbildung, um den Erfolg des Ausbildungsverlaufs zu prüfen [...] Dem internen Tutor werden spezifische und regelmäßige Weiterbildungskurse angeboten*“ (IP 11). Dass solche Betriebe eher eine Ausnahme in Südtirol darstellen, wird durch die Worte der Gewerkschaft deutlich: „*In den letzten Jahren gingen die Ausgaben der Betriebe im Bereich Bildung zurück*“ (IP 12).

²⁸³ Lehrling ist in Südtirol der offizielle Begriff für Auszubildende.

²⁸⁴ Über die Hälfte der Lehrlinge werden in Betrieben bis zu 9 Mitarbeitern ausgebildet (Daten des Amtes für Arbeitsmarktbeobachtung (2019) der Provinz Bozen).

²⁸⁵ Das *Duale System* schafft an sich keine neuen Arbeitsplätze. Es ist ein *Vermittlungssystem*, das das sog. *Matching* Schule-Arbeitswelt fördert und Lösungen für die friktionsbedingte Arbeitslosigkeit findet (IP 16). Vs: „*Wir sind keine Vermittlungsagentur, sondern eine neutrale Beratungsstelle. Es geht um Information, ohne den Gymnasien mehr Bedeutung zuzusprechen als den Berufsschulen*“ (IP 19, IP 20).

²⁸⁶ Auch wenn für Südtirol bis heute keine Studie diesbezüglich durchgeführt wurde (vgl. IP 14, IP 18, IP 21), kann man als Indikator Studien aus Deutschland heranziehen (vgl. Wenzelmann *et al.*, 2009; Pfeifer/Walden, 2010; Schönfeld *et al.*, 2020).

eines Lehrlings liegt jedoch nicht nur darin begründet, von seinen Leistungen zu profitieren oder dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken. In einer gewissen Weise²⁸⁷ spielt die soziale Verantwortung der Firmen bei der Einstellung von Auszubildenden eine Rolle: *„Eine Firma mit Lehrlingen ist eine wichtige und gesunde Firma“* (IP 13). Die Betriebsphilosophie spielt seitens der Betriebe aber auch eine wichtige Rolle: *„Lehrlinge haben wir seit der Gründung, vor 35 Jahren. Wir versuchen motivierte und sportliche Jugendliche einzustellen. Unsere Philosophie ist, dass die Karriere "unten" losgeht. Viele unserer heutigen Führungskräfte waren ursprünglich Lehrlinge in unserem Betrieb“* (vgl. IP 11).

Entsprechend kann zusammengefasst werden, dass die Einstellung eines Auszubildenden im Wesentlichen als Investition, und nicht nur als Kostenquelle betrachtet wird²⁸⁸ (vgl. IP 10, IP 11). Eine Ausbildung ermöglicht nicht ausschließlich die Vermittlung fachlicher Basiskompetenzen. Auch werden eigene (zukünftige) Fachkräfte auf den aktuellsten Stand der Arbeitsprozesse und Methoden gebracht; es handelt sich um eine Art Weiterbildung während der Ausbildung: *„Die Handwerker sind immer mehr sozusagen global wettbewerbsfähig. Die Anforderungen an die Arbeitsqualität steigen, entsprechend müssen die Ausbildungen angepasst werden, damit die Jugendlichen immer besser auf die reale und globale Arbeitswelt vorbereitet sind“* (IP 21).

Aus der Sicht eines Elektrobetriebs in einer ländlichen Region Südtirols, in der im Vergleich zu städtischen Gebieten die deutsche Sprache überrepräsentiert ist, hat der Handwerker auf dem Land noch eine sehr hohe soziale Anerkennung (vgl. Sennett, 2012): *„Im ländlichen Raum gibt es mehr Nähe zur handwerklichen Arbeit. Sie [die Auszubildenden, Anm. d. Verf.] machen gerne das, was früher ihre Großeltern gemacht haben“* (IP 10).

Es wird eher zwischen *„guten und motivierten“* Auszubildenden und denen, die eine *„falsche Einschätzung der Arbeit“* haben, unterschieden (vgl. IP 11). Laut des Verantwortlichen für das Personalwesen einer großen Sportladenkette Südtirols (IP 11) führt die Präsenz der Firma in anderen Regionen Italiens dazu, dass die Struktur des Südtiroler Schulsystems besonders geschätzt wird: *„Wir haben Filialen in anderen Regionen Italiens (Trentino und Venetien), aber Lehrlinge haben wir nur in Bozen. Wir*

²⁸⁷ Eine der Aktionen des *Lehrlingspakts* war die Ausstattung der Ausbildungsbetriebe mit Anerkennungskennzeichen, wie eine Plakette in den Schaufenstern mit dem abgebildeten Motto *„Wir bilden Lehrlinge aus“* (vgl. 18).

²⁸⁸ Eine interne Studie der Handelskammer Bozen zeigt, dass die Lehre vor allem von Seiten der Betriebe, die Lehrlinge beschäftigen, als wichtige Investition wahrgenommen wird. Dagegen bringen Firmen, die noch nie ausgebildet haben, der Lehre keine Wertschätzung als Investition entgegen (vgl. IP 14).

würden uns sehr freuen, auch dort Lehrlinge zu haben, aber es funktioniert irgendwie nicht“ (IP 11).

Weiterhin liegen die Vorteile der jungen Südtiroler der deutschen Sprachgruppe auch bei den Sprachkenntnissen: Jugendliche dieser Sprachgruppe haben sowohl in Deutsch als auch in Italienisch deutlich bessere Sprachkenntnisse als ihre italienischen Altersgenossen, die einen deutlichen Mangel an Deutschkenntnissen anweisen (vgl. IP 11). Die Sprachkenntnisse der deutschsprachigen Lehrlinge bieten einen weiteren Vorteil, der sehr zentral für die Tätigkeit innerhalb dieser Region ist: *„Als 'ländlicher' Handwerker arbeitest du viel auf dem Land, wo man ohne Dialekt nicht weiterkommt“* (IP 10). Dieser Aspekt wird auch von der Beratungsstelle berücksichtigt (vgl. IP 19, IP 20). Die dauerhafte Verfügbarkeit junger Arbeitskräfte ermöglicht es den Betrieben im ländlichen Raum, ihren Standort beizubehalten und nicht an einen Ort umsiedeln zu müssen, an dem es leichter wäre, den Fachkräftenachwuchs zu sichern. Die Job-Möglichkeiten führen wiederum dazu, dass Jugendliche im ländlichen Raum bleiben. Funktionierende Betriebe und lokale Lehrlinge, die später als qualifizierte Mitarbeiter den Meistertitel anstreben, sorgen dafür, dass diese Gebiete am Leben erhalten werden (vgl. IP 15). Es entsteht eine Endlosschleife: *„Handwerker, die Handwerker schaffen“* (IP 18). Prinzipiell ist die Lehre auf dem Land anders konzipiert als in der Stadt. Die unterschiedliche Wertorientierung der Ausbildung je nach Sprachgruppe überträgt sich in ähnlicher Form auf den territorialen Gegensatz zwischen Land und Stadt, in der die Lehre geringe Anziehungskraft hat (vgl. IP 21). Neben der Verbreitung und der sozialen Anerkennung ist auch die Herangehensweise, wie junge Leute zu einer Lehrausbildung kommen, in der Stadt und auf dem Lande unterschiedlich. Auf dem Land werden Verwandte und Freunde aktiviert, die bei Bekannten nach einer Lehrstelle fragen und für den jungen Lehrling bürgen (vgl. IP 14). Das Thema der Erziehung während der Lehre ist in beiden Sprachgruppen gleichermaßen präsent. Die oftmals sehr jungen Lehrlinge haben tendenziell eine gute Beziehung zu ihrem Meister/Tutor, der eine pädagogische Ausbildung oder eine spezielle Weiterbildung abgeschlossen haben muss (vgl. IP 18). Problematisch sind eher die Beziehungen zu den Kollegen: *„Es ist nicht selten, dass Lehrlinge, die kein Feierabendbier trinken wollen, gleich von den Kollegen ausgeschlossen werden“* (IP 19, IP 20).

Unter Handwerkern der deutschen Sprachgruppe gibt es eine steigende Tendenz, weniger in „italienischen“ Gebieten zu arbeiten und die Geschäfte eher nach den deutschen Sprachinseln, bzw. in Richtung Tirol zu orientieren, was für Südtiroler Handwerker einen potenziellen Verlust bedeuten könnte: *„Deutsche Handwerker trauen sich aufgrund*

mangelnder italienischer Sprachkompetenzen kaum, an einer Messe in Verona teilzunehmen. Dagegen fühlen sie sich auf einer Innsbrucker Messe wohler“ (IP 15).

Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Kammern, bzw. Innungen ist sowohl innerhalb der Berufsschulen (deren Vertreter in der Kommission der Abschlussprüfung sitzen) als auch außerhalb (Anpassung zwischen Ausbildungen und Bedarf der Arbeitswelt), sowie inhaltlich (Struktur jeder Ausbildung) sehr hoch (vgl. IP 17). Die Berufsschule und die Kammern definieren die Struktur der Ausbildungen: *„Dies ist der Moment, an dem die Themen und deren Vermittlung in der Schule und im Betrieb erläutert werden. Zum Beispiel: Wie bringt man eine Glühbirne richtig an? Im Klassenzimmer: Physikgesetz, Theorie usw. Im Betrieb: Praxis, Sicherheit usw.“ (IP 15).* Die Informationen, die notwendig sind, um diese Aufgaben zu erledigen, sammeln die Kammern direkt aus den Betrieben. Die Kammern fungieren als Kommunikationsmittel zwischen Schule und Arbeitswelt; sie vermitteln den Kompetenzbedarf der Betriebe, um dafür zu sorgen, dass die Ausbildungsinhalte auf einem aktuellen Stand bleiben: *„Betriebe haben die Notwendigkeit geäußert, in den betroffenen Ausbildungen mehr E-Kommerz-Aspekte zu integrieren, und das wurde gemacht“ (IP 14).* Es sind vor allem die deutschsprachigen Berufsschulen, die sich intensiv bemühen, Hinweise über den Kompetenzbedarf der Betriebe zu sammeln. Die Berufsschulen kümmern sich darum, dass den Firmen weiterhin geeignete Lehrlinge zur Verfügung stehen, wenn eine neue bzw. aktualisierte Ausbildung hinzugefügt wird, wie es bei der Mechatroniker-Ausbildung der Fall war (vgl. IP 17). Diese wichtige Aufgabe weist dennoch regelmäßig Mängel auf, sowohl auf der deutsch- als auch auf der italienischsprachigen Seite: Was jährlich geschehen sollte, passiert stattdessen eher alle fünf Jahre (vgl. IP 15).

Bei der Miteinbeziehung der Gewerkschaft hingegen geht es kaum um die technischen Inhalte der Ausbildungen, sondern vielmehr um gesetzliche Neuregelungen bezüglich der Lehre (vgl. IP 14). Laut eines Vertreters der Handwerkskammer (vgl. IP 15) ist die Zusammenarbeit mit der *deutschen* Gewerkschaft viel entspannter und erfolgreicher, als mit der *italienischen*. Deren Vision und Auffassung von der Auseinandersetzung zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmern ist sehr stark geprägt, da *„die internen spezifischen Kompetenzen [fehlen, Anm. d. Verf.]“ (IP 12).* Ihre Rolle betrifft also eher die Aspekte der Vergütung, sowie seit einigen Jahren die Verbesserung der Sicherheit am Ausbildungsplatz. Ansprechpartner der Gewerkschaft in der Emilia-Romagna (vgl. IP 42, IP 49), ein Gewerkschaftsvertreter im Trentino (vgl. IP 30) und weitere Interviewpartner (vgl. IP 15, IP 21) deuteten an, dass auch in Südtirol die Ausbildung kein zentrales Thema

für die Gewerkschaften ist: „*Es geht praktisch kaum um inhaltliche Aspekte oder die Gesamtstruktur des Systems, oder darum, inwiefern die Gewerkschaft etwas zu sagen hat, sondern vielmehr nur um Entscheidungen, die dafür Sorge tragen, dass Lehrlinge keine billigen Arbeitskräfte werden*“ (vgl. IP 21).

Trotz des insgesamt guten Rufs der Lehre kommen auch unter der deutschen Sprachgruppe schwankende Ansichten je nach Art der Berufsausbildung vor: Handwerker genießen einen guten Ruf, Handelsverkäufer werden hingegen weniger geschätzt²⁸⁹ (vgl. IP 11).

Auch wenn die Südtiroler Berufsschulen einen hohen Ausbildungsstandard²⁹⁰ erreichen, sind Betriebe dennoch der Ansicht, dass es zwischen Schule und Arbeitswelt Diskrepanzen gibt, wo ein Mangel an Kompetenzen nur durch *Training-on-the-job* (hier durch die Ausbildung möglich) bewältigt werden kann (vgl. IP 10, IP 11). Die Lehrlinge werden als vorteilhaft bilanziert, wenn sie „*gute Lehrlinge*“ sind, also sowohl soziale wie auch fachliche Kompetenzen beherrschen und relativ schnell die ihnen zugeteilten Aufgaben erledigen können. Lehrlinge gibt es viele – sehr gute Lehrlinge jedoch weniger, sodass man letztere behalten möchte, wenn man sie gefunden hat (vgl. IP 11).

Die italienische bzw. die deutsche Sprachgruppe nehmen das Thema berufliche Bildung sehr unterschiedlich wahr. Die Lehre in Südtirol ist intensiv mit der deutschsprachigen Gruppe verwoben; wenn man hingegen mit Vertretern der italienischen Berufsschule in Südtirol spricht, sind deren Aussagen sehr ähnlich zu den Ansichten der Mitarbeiter Trentiner Berufsschulen. Selten ist die Entscheidung, eine Lehrausbildung zu beginnen, unter den Jugendlichen der italienischen Sprachgruppe die erste Wahl. Italienische Lehrlinge lassen sich in drei Kategorien einteilen: (1) Jugendliche, die mit 13 ungerne in die Schule gehen und denen eine Lehre aufgrund von Empfehlungen der Dozenten der Mittelschule als Bildungschance nahegelegt wird; (2) diejenigen, die nach dem Abitur über einen längeren Zeitraum arbeitslos bleiben; der Vorschlag, eine Ausbildung anzufangen,

²⁸⁹ Das BIBB erfasst jährlich zur Situation in Deutschland die Top 10-Ausbildungsberufe, je nach Anzahl an Jugendlichen, die sich für eine Berufsausbildung entschieden haben (vgl. BIBB, 2018). Diese Beliebtheit entspricht jedoch nicht direkt einem besseren oder schlechteren Image der Ausbildung, sondern ist vielmehr bestimmt durch Faktoren wie eine höhere Bezahlung oder bessere Chancen für den Arbeitseinstieg. Hinzu kommen Aspekte wie Wünsche und Erwartungen, die eine bedeutende Rolle für Jugendliche bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz spielen. Dazu gehört z. B. ein gutes Betriebsklima, Übernahmechancen, leichte Erreichbarkeit des Ausbildungsbetriebes, gutes „Image“ des Betriebs, Möglichkeit flexibler Arbeitszeiten usw. (vgl. Ebbinghaus/Gei, 2015; Eberhard/Ulrich, 2017).

²⁹⁰ Einige Bereiche der beruflichen Bildung, wie z. B. der Tourismus, sind auf Grund ihrer strategischen Bedeutung in der Region nicht von der Wirtschaftskrise betroffen. Dem entspricht eine hohe Anzahl an Lehrlingen, die sich für Ausbildungen in diesem Bereich interessieren. Häufig nutzen Arbeitgeber diese Situation zu ihren Gunsten, indem sie Lehrlinge, insbesondere während der Hochsaison, als billige Arbeitskräfte einstellen, was zu Lasten der Jugendlichen und der Qualität der Ausbildung geht (vgl. IP 12).

kommt von einem Arbeitgeber, der ihnen eine (für ihn kostengünstigere) Stelle als Lehrling anbietet; (3) diejenigen, die nach mehreren Misserfolgen in der Schule in die Ausbildung wechseln (vgl. IP 16). Die Lehre bleibt also innerhalb der italienischen Sprachgruppe eindeutig ein *Plan-B*²⁹¹ gegenüber der Schulbildung. Dagegen sind die Lehrlinge der deutschen Sprachgruppe tendenziell sehr motiviert, u. a. da sie oftmals aus Familienbetrieben stammen und die Aussicht darauf haben, die familieneigene Firma zu übernehmen (vgl. IP 21).

Der Ruf und die Gleichstellung der beruflichen Bildung mit anderen Bildungswegen ist abhängig von der Bedeutung des Abschlusses, die ihm der Arbeitgeber, je nach Sprachgruppe, zuspricht: *„Wenn ein Jugendlicher bei einem Vorstellungsgespräch in Südtirol einen Gesellenbrief von einer deutschen Firma vorweisen kann, ist dies eine Garantie für berufliche Qualität; wenn er hingegen keinen hat, wirkt es etwas komisch. [...] In anderen Regionen Italiens ist das Konzept des Gesellen völlig unbekannt“* (IP 17). Historisch betrachtet gilt die „Kultur der Arbeit“ unter den Italienern als minderwertig, die berufliche Bildung steht gegenüber anderen Schulwegen somit an zweiter Stelle: *„Es fehlt die Kultur der Arbeit unter der italienischen Sprachgruppe im Vergleich zu der deutschen. Das Kulturerbe von Gentile [Bildungsminister unter Mussolini, bekannt als Urheber der Gentile-Reform, eine Vorrangstellung der humanistischen Kultur, bei der jede Art beruflicher Ausbildung kaum mehr Bedeutung hatte, Anm. d. Verf.] beeinflusst die Italiener noch immer, sowie die Trennung zwischen Kultur und Arbeit. Es fehlt die technische-wissenschaftliche Kultur, also nicht Hilfsarbeit, sondern: Denken, Reagieren, Problem-Solving usw.“* (IP 16). Die Beratungsstelle für Ausbildung und Beruf in der Provinz Bozen erläutert die Unterschiede ihrer Arbeit, je nach Sprachgruppe: Die Ausbildung ist unter der deutschen Sprachgruppe ein bekanntes Konzept, dagegen muss in der italienischen Sprachgruppe an der Wahrnehmung der beruflichen Bildung und ihrer gesellschaftlichen Geltung gearbeitet werden (vgl. IP 19, IP 20).

Unter der italienischen Sprachgruppe Südtirols ist die Lehre wenig verbreitet – aber auch wenig bekannt (vgl. IP 19, IP 20) –, sodass dieser Ausbildungsweg zum einen kaum wahrgenommen wird, zum anderen aber auch wenig geschätzt wird. So ist die Lehrausbildung selten die erste Wahl (vgl. IP 12, IP 14). Laut einer Vertreterin der

²⁹¹ IP18 berichtet von einem Gespräch zwischen Vater und Tochter nach einem erneuten schulischen Misserfolg: *„Jetzt hast du alles probiert, nun bleibt nur noch die Lehre“*. IP 18 bewertet dies als falsches Herangehen an die Lehre: Das Mädchen hätte sich bereits vor dem Mißerfolg in der Schule für eine Ausbildung entscheiden können, eventuell hätte dies mehr Erfolg und weniger Frust bedeutet. Jedoch wird die Lehre zu wenig geschätzt und nicht als ehrwürdiger Bildungsweg wahrgenommen.

Kammer (vgl. IP 14) hat die berufliche Bildung, verglichen mit anderen Schulwegen, nicht die gleiche soziale Anerkennung wie unter der deutschen Sprachgruppe.

Weiterhin verbreitet sich auch unter den Jugendlichen in Südtirol die Tendenz, ihre Bildungskarriere eher zu verlängern, um mehr und bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu erwerben – nach einer „*Warteschleifen*“-Logik möchten sie den Eintritt in den Arbeitsmarkt verzögern, um nicht in der NEET-Kategorie zu landen (vgl. IP 16, IP 19, IP 20). Das Thema der Durchlässigkeit innerhalb der beruflichen Bildung ist nicht nur in Südtirol zentral, sondern in ganz Italien sowie in Deutschland. Südtirol versuchte darauf zu reagieren, indem die Matura²⁹² für Vollzeitberufsschüler und die Lehre gefördert wurde – allerdings bis heute ohne große Resonanz (vgl. IP 13, IP 14). Die Gewerkschaft hat gegenüber solchen Initiativen Zweifel: „*Es handelt sich um Lockvögel*“ (IP 12). Diese Initiativen sollten in den Jugendlichen keine falschen Hoffnungen erwecken. „*Die Vorbereitung für die Universität durch ein allgemeines Abitur kann nicht mit der Berufsmatura und dem klassischen Abitur über die Lehre verglichen werden, und das muss man den Jugendlichen deutlich machen*“ (IP 19, IP 20). Mehr Vertrauen kommt dagegen den Berufsfachschulen zu, wobei diese allerdings eher dafür sorgen, das Interesse der Jugendlichen von der Lehre hin zur Bildung zu intensivieren (vgl. IP 14). Außerdem ist eine Zunahme der „untraditionellen“ Lehrlinge²⁹³ zu beobachten, die eine Ausbildung beginnen, nachdem sie das Abitur bereits abgeschlossen haben (+25% von 2015 bis 2016). Solche Lehrlinge scheinen vor allem für die Betriebe von Interesse zu sein, die eine erhöhte Komplexität der Arbeitsprozesse bewältigen müssen.

Die italienische Zentralregierung versuchte die Lehre für die Betriebe attraktiver zu gestalten, indem sie die Vergütung stark reduzierte. Obwohl die Ausbildung in Südtirol vor einer Herausforderung steht, orientierten sich die Betriebe im Vergleich zu anderen Regionen Italiens nicht an der national vorgesehenen Reduzierung der Vergütung. Südtiroler Lehrlinge bekommen also einen Lohn, der verglichen mit dem ihrer Kollegen in Italien deutlich höher ist. Südtiroler Betriebe zeigen sich skeptisch gegenüber der Strategie, dass die Entscheidung über die Einstellung von Lehrlingen von deren Lohn abhängig ist. Sie vertreten die Meinung, dass Lehrlinge in Südtirol einen angemessenen Lohn bekommen sollen (vgl. IP 10, IP 11). Anderer Meinung sind jedoch ein Vertreter der Kammer in Südtirol (vgl. IP 14) sowie auch das Amt für Lehrlingswesen in Bozen (vgl. IP

²⁹² In Südtirol ist der offizielle Begriff für Abitur *Matura*.

²⁹³ Es wird die Negation *un* statt *nicht* verwendet, da mit nicht-traditionelle Lehre die berufsspezialisierende Lehre und die Lehre zur höheren Berufsbildung und Forschung bezeichnet wird (vgl. Beobachtungsstelle für den Arbeitsmarkt, 2019).

18): „im Handelsbereich bekommt ein Lehrling im dritten Ausbildungsjahr fast 90% des Gehalts eines qualifizierten Mitarbeiters“ (IP 14); es wäre also „besser, das Gehalt erst nach dem Abschluss hochzustufen, was die Lehrlinge mehr dazu motivieren würde, den Abschluss zu bekommen“ (IP 18). Diese Äußerung stimmt mit den Hauptergebnissen einer Studie eines Südtiroler Forschungsinstituts überein²⁹⁴, die allerdings wenig Echo erhielt²⁹⁵: ca. 30 Prozent der in der Studie analysierten Lehrlinge schreiben keine Abschlussprüfung (vgl. Vanzo/Atz, 2015). Die zwei Autoren suchten nach möglichen Antworten dafür: Die am meisten verbreitete ist, dass die Lehrlinge keine Abschlussprüfung schreiben, da sie glauben, sie hätten ihre Ausbildung bereits abgeschlossen; andere meinen, die Prüfung sei nicht nötig, um den Job zu praktizieren – diesen Aspekt nannte auch IP 18. Angst vor der Prüfung, keine Lust, die Schule zu besuchen, oder das Gefühl, dass der Arbeitgeber kein Interesse an der abgeschlossenen Prüfung hat, sind weitere Gründe, die von IP 19 und IP 20 genannt werden. Laut IP 21 ist das Problem des mangelnden Interesses des Arbeitgebers sehr real und kommt häufiger vor, als die Provinz Bozen zugestehen möchte. Der Provinz Bozen liegt es daran, den Ruf der Lehre zu schützen; folglich hält sie es für wichtig, alle Jugendlichen, die zwar eine Lehrausbildung begonnen, aber keinen Abschluss erlangt haben, auf diese Situation aufmerksam zu machen. Deswegen erhalten diese Jugendlichen ein schriftliches Ersuchen, an der Abschlussprüfung teilzunehmen. Das geschieht möglichst bald, da sonst das Risiko steigt, diese Lehrlinge nicht mehr von der Teilnahme an der Abschlussprüfung überzeugen zu können (vgl. IP 21).

Die Ergebnisse der Studie deuten auf eine (reale) paradoxe Situation hin, die von IP 21 als „*fidelizezzazione distorta*“²⁹⁶ beschrieben wird: Ohne Abschluss ist es unwahrscheinlich, dass der Jugendliche die Firma verlässt, da er Schwierigkeiten hätte, eine neue Stelle (als nicht-Geselle) zu finden. Eine Situation, die vor allem in Branchen auftritt, in denen Tätigkeiten auch ohne Abschluss (Handel, Büro) ausgeübt werden können. In anderen Branchen wird hingegen ein Abschluss benötigt (Elektriker, Kaminkehrer). Ein Unternehmer in einer Elektrofirma in Südtirol kommentierte die

²⁹⁴ Die Studie des Südtiroler Forschungsinstituts (vgl. Vanzo/Atz, 2015) beschreibt eine Situation aus dem Jahr 2011, in dem die Ausbildung in der Schule 3 Jahre und die im Betrieb 5 in Anspruch nahm und die Abschlussprüfung am Ende der Gesamtzeit stattfand. Nach 3 Jahren hatten die Lehrlinge die schulischen Kompetenzen erreicht, mussten jedoch noch zwei Jahre lang praktische Erfahrungen erwerben. Um den Abschluss zu erhalten, mussten sich die Auszubildenden nach diesen beiden Praxisjahren wieder mit Fachtheorie auseinandersetzen. Dadurch war die Verlockung sehr groß, die Abschlussprüfung nicht anzutreten, vor allem da die Lehrlinge die Arbeit bereits beherrschten, und ihre Stellen gesichert schienen (vgl. IP 15).

²⁹⁵ IP 18 ist der Meinung, dass die Publikation der in dieser Studie vorgelegten Daten ein negatives Image der Ausbildung verursacht hätte.

²⁹⁶ Eine Art von „verzerrter Kundenbindung“ (Übersetzung des Verfassers).

Ergebnisse der Studie folgendermaßen: *„Persönlich kenne ich die Situation nicht. Mitarbeiter ohne Abschluss dürfen aus rechtlicher Perspektive bestimmte Tätigkeiten nicht machen. Jemand ohne Abschluss dürfte nicht allein unterwegs sein, sondern als Helfer – was für die Firma jedoch mehr Kosten bedeutet“* (IP 10). Ähnlich auch die Äußerung eines Berufsschulvertreters: *„Es sind nur wenige, die keinen Abschluss schreiben, da man ohne Abschluss bestimmte Tätigkeiten nicht machen darf. Beispielsweise wird für die Arbeit eines Elektrikers eine Zertifizierung verlangt. [...] Ein Mitarbeiter ohne Abschluss kann höchstens ein Helfer sein, aber das können sich nur die großen Firmen leisten“* (IP 17). Auch ein Kammermitarbeiter zeigt sich skeptisch gegenüber den Daten dieser Studie: *„Die typischen Südtiroler Betriebe, wie man sie vom Lande her kennt, stellen nur qualifizierte Mitarbeiter ein, die alles machen können – von der kleinen, feinen Arbeit bis hin zu großen Fertigtellungen. Sie müssen Leute anstellen, die auch gesetzlich gesehen alles machen dürfen“* (IP 15).

Steckt die traditionelle Lehre in Südtirol folglich in einer Krise²⁹⁷, und zwar sowohl auf deutsch- als auch auf italienischsprachiger Seite? Der Leiter eines Südtiroler Forschungsinstituts (vgl. IP 21) bejaht die Frage. Anderen Interviewpartnern zufolge hat die Lehrausbildung einen vorübergehenden strukturellen Engpass erlebt, der aber bereits überwunden ist (vgl. IP 14, IP 15, IP 17, IP 18, IP 19, IP 20). Die Wirtschaftskrisen bestimmter Bereiche (des Bausektors und des Holzsektors) haben tiefe Spuren in der Einstellung der Lehrlinge hinterlassen; generell wird ein Rückgang der Ausbildungsbetriebe wahrgenommen; hinzu kommt die Schwierigkeit, die Lehre außerhalb ländlicher Gebiete erfolgreich umzusetzen (vgl. IP 12, IP 13). Ihre schwächere Attraktivität, unter anderem bedingt durch die Schwierigkeit, eine Ausbildungsstelle zu finden, verbindet sich mit einer schrumpfenden Zahl der Ausbildungsbetriebe: *„Zu viel Bürokratie, das hohe Risiko, das die Arbeitgeber bei Arbeitsunfällen tragen müssen und die Arbeitseinschränkungen für Minderjährige blockieren das Interesse, Lehrlinge anzustellen“* (IP 12). Die Folge ist ein Desinteresse der Jugendlichen an der traditionellen Lehre und eine Umorientierung in Richtung längerer Bildungskarrieren. Diese Situation betrifft sowohl die italienisch- als auch die deutschsprachige Gruppe (vgl. IP 19, IP 20), so

²⁹⁷ Die Krise ist nicht für alle Ausbildungsbereiche relevant. Neben Sektoren, die sehr stark von der Wirtschaftskrise betroffen sind (z. B. die Baubranche), treten Schwierigkeiten in Berufen auf wie z. B. bei der Verkäufer- oder Verwaltungsausbildung, in denen die Notwendigkeit einer Ausbildung an Bedeutung verliert. Es sind Berufe, die immer häufiger von Personen mit Abitur oder Universitätsabschluss ausgeübt werden und die in kurzer Zeit durch ein *Training-on-the-job* erlernt werden. (vgl. IP 14). Die Tourismusbranche hingegen spürte die Krise in dieser Form nicht. Es wird sich noch zeigen, welche Auswirkung in dieser Hinsicht, die Entwicklungen der Corona-Pandemie haben werden.

dass die Provinz Bozen im Jahr 2015 beschlossen hat einzugreifen. Unter dem *Lehrlingspakt* wurde mit verschiedenen Maßnahmen versucht, die Attraktivität der Lehrausbildung wieder zu steigern²⁹⁸. Hauptfaktoren des Berufsbildungssystems wie Schule, Betriebe, soziale Partner und die Landesregierung wurden in die Aktion eingebunden. Jeder Partner hat eine aktive Rolle und schlägt Maßnahmen vor, die es ermöglichen, positiv auf das System Einfluss zu nehmen. Sie werden Träger eines kleinen Projekts, präsentieren es den anderen Partnern und jeder entscheidet, ob er dieses aktiv unterstützt oder nicht (vgl. IP 18). Ziel des Pakts ist es, dass die Zusammenarbeit wieder mehr an Bedeutung gewinnt, dass der Austausch an Informationen gefördert und das allgemeine Engagement der verschiedenen Akteure gestärkt wird (vgl. IP 18). Es wurde deutlich, dass Fortschritte nicht aus einem „*Automatismus*“ heraus entstehen, sondern dass eine reale und durchgehende Auseinandersetzung dafür nötig ist (vgl. IP 15, IP 16): „*Der Lehrlingspakt hat u. a. geholfen zu merken, dass die duale Ausbildung in Südtirol Probleme hat*“ (IP 21).

5.3.2 Das Modell Trentino

Der verwaltungspolitische Autonomiestatus des Trentino bringt erweiterte Rechte und Befugnisse mit sich, die eine weitreichende Selbstverwaltung unabhängig von der zentralen Regierung in Rom ermöglichen. Zu diesen Autonomiebereichen zählt auch die Berufs(aus)bildung (vgl. D’Amico, 2015: 462ff). Seit den 70er Jahren wurden auf Initiative der Arbeitsagentur der Provinz Trient zahlreiche Maßnahmen auf die Beine gestellt, um den Berufseinstieg, bzw. die Kombination Schule und Arbeit zu erleichtern. Einige hatten Erfolg, wenn auch nur für kurze Zeit²⁹⁹, andere dagegen verliefen im

²⁹⁸ Eines der Ziele dieser Maßnahme war, die Zahl der Lehrlinge von 2015 bis 2018 zu halten bzw. um 5% zu steigern. Die Beobachtungsstelle für den Arbeitsmarkt schreibt im Jahr 2017: „*Die Zwischenbilanz ist weiterhin eher ernüchternd: Die Zahl der traditionellen Lehrlinge ist im Berichtszeitraum leicht gesunken und daher sind weiterhin immer noch um -1,4% (-49) weniger Lehrlinge beschäftigt als 2014*“ (Beobachtungsstelle für den Arbeitsmarkt, 2017: 32). Im Jahr 2018 wird dagegen mitgeteilt: „*Die Bilanz ist leicht positiv: Die Zahl der traditionellen Lehrlinge ist [...] angestiegen und somit wurde zumindest das Mindestziel erreicht. [...] +1,7% (+61) mehr Lehrlinge beschäftigt als 2014*“ (Beobachtungsstelle für den Arbeitsmarkt, 2018: 32).

²⁹⁹ Beispiel von Whirlpool in Trient aus dem Jahr 1998: eine Art duale Bildung, vom Betrieb vorgeschlagen und initiiert, wobei die Gewerkschaft vertragliche Aspekte überwachte. Vorbereitung der Schüler und Vermittlung theoretischer Kompetenzen übernahm die Berufsschule (vgl. IP 38). Die Firma produzierte Elektrogeräte, u. a. Kühlschränke. Im Sommer war die Nachfrage sehr hoch, so dass ein gemeinsames Projekt zur Einstellung von Berufsschülern für zwei Monate während der Sommerferien zustande kam. Die von Betrieb, Arbeitsagentur, Berufsschule und Gewerkschaft entwickelte und unterzeichnete Vereinbarung definierte bis ins Detail die Anzahl der Arbeitsstunden, Ferien, Fortbildung (Arbeitssicherheit sowie Kenntnisse bezüglich der Betriebsbereiche) und Vergütung. Dieses Modell lief einige Jahre mit großem Erfolg und der Beteiligung von ca. 40-60 Schülern pro Jahr. Nachdem die Bestimmungen zu Arbeitsschutz und Sicherheit für die Beschäftigung von Minderjährigen verschärft wurden, hatte die Firma kein Interesse mehr am Projekt (vgl. IP 38).

Sande³⁰⁰ (vgl. IP 42). Dabei scheint es zwei Hauptgründe für den fehlenden langfristigen Erfolg solcher Initiativen zu geben: (1) es fehlte ein System, d. h. nach dem Input der Arbeitsagentur gab es keine reale Zusammenarbeit mit den Betrieben und der (Berufs-)Schule; (2) innerhalb von Betrieben mangelte es schon immer an der Wahrnehmung der Bedeutung von Bildung als Investitionsbereich³⁰¹.

Das Gesetz 81/2015 brachte in Italien, inklusive dem Trentino, eine neue Welle an Interesse für die Umsetzung des *Dualen Systems*. Die vorhergegangenen Versuche konnten bis 2015 keine großen Erfolge verbuchen. In Italien und im Trentino folgte die neue Durchführung des Modells der Logik, dass „*Lehrlinge so günstig wie möglich*“ (IP 13) zu haben sind. Dabei sollten Betriebe die finanziellen Vorteile erkennen, die die Einstellung von Lehrlingen mit sich bringen würde. Steuererleichterungen durch eine Lehrlingeinstellung, sowie eine Senkung des Lehrlingsentgelts sollten den Lehrvertrag für Betriebe lohnenswert machen³⁰². Ziel dieser Strategie war es, Betriebe möglichst davon fernzuhalten, in Bildung investieren zu müssen.

Die Provinz Trient, die als zentrale treibende Kraft für das *Duale System* gilt, quält sich mit dem ursprünglichen Ziel, dass das Modell primär für die leistungsstärkeren Jugendlichen vorgesehen ist³⁰³. Allerdings erfreute sich die Aussicht, weniger Zeit in der Schule und mehr Zeit im Betrieb zu verbringen, bei den Berufsschülern – und bei deren Eltern – kaum an Beliebtheit. Dieser Aspekt war laut einem Berufsschulleiter unvereinbar mit der Ansicht der Eltern: „*Eltern wollen ihre Kinder so lang wie möglich in der Schule haben, innerhalb eines bildenden und sicheren peer-to-peer Kontexts*“ (IP 36). Es gab also einen inoffiziellen Strategiewechsel, vom „*Dualen System für alle zum Dualen System für die Schwächeren*“, da das Projekt *Duales System* unbedingt vorangebracht werden musste (vgl. IP 36). Berufsschulen konzentrierten ihre Suche nach potenziellen Lehrlingen auf leistungsschwache und/oder motivationslose Jugendliche. Die Lehre verwandelte sich innerhalb kurzer Zeit in eine Initiative, die eine allerletzte Chance darstellte, um einen

³⁰⁰ In den 70er Jahren wurden Schulungen für hochqualifizierte Fachkräfte (*super periti tecnici*), mit deutlichen Parallelen zu Bildungsgängen an deutschen Fachhochschulen, entwickelt. Das Projekt wurde einige Jahre durchgeführt (vgl. IP 42).

³⁰¹ Bezeichnenderweise sind es zwei Themen, die bis heute die Einführung des dualen Modells im Trentino und ganz Italien verhindern.

³⁰² Das Gesetz 81/2015 sieht vor, dass die Lehrlinge für Ausbildungsstunden in der Schule kein Entgelt erhalten. In Südtirol wurde dies nicht angenommen, so dass die Firmen ihre Lehrlinge sowohl für die Arbeitszeit im Betrieb als auch in der Schule entlohnen (vgl. IP 13).

³⁰³ Gleichzeitig beabsichtigte die Provinz Trient, durch die Einführung des *Dualen Systems* dem Phänomen der Schulabbrüche entgegenzuwirken. Zielgruppe dieser Strategie waren demnach leistungsschwache Schüler: „*Es war nicht mehr erkennbar, was und wen die Provinz mit dem Dualen System erreichen wollte*“ (IP 36). Das Projekt *Duales System* begann folglich mit einer erheblichen inneren Unklarheit.

Abschluss zu erlangen (vgl. IP 36, IP 37). Aus Perspektive der Jugendlichen erschien die Lehrausbildung zunehmend als ein stark diskreditiertes, mit einer unattraktiven Vertragsart gekoppeltes Instrument (vgl. IP 71).

Die Berufsschulen erhielten die aktive Rolle zur Umsetzung der Lehre zugesprochen. Entsprechend Vision der Provinz Trient zur Einführung des *Dualen Systems* im Trentino sollten die Berufsschulen, ähnlich wie bei der Praktikumssuche (vgl. IP 39), den Part der Vermittlungsagentur bei der Suche des Ausbildungsbetriebs für die Auszubildenden übernehmen. „*Die Schule begleitet und berät den Jugendlichen während des gesamten Bildungswegs und findet durch ihre Kontakte mit der Arbeitswelt den passenden Ausbildungsbetrieb*“ (IP 40). Die Berufsschulen zeigten sich jedoch der politischen Auflage gegenüber wenig begeistert: Zum einen empfinden sie die Aufgaben als unangebracht, zum anderen sehen sie in der direkten und aktiven Beteiligung der Jugendlichen bei der Betriebssuche einen besseren Weg für eine erfolgreiche Umsetzung der dualen Ausbildung (vgl. IP 36). Bei dem Aufbau des *Dualen Systems* waren die Berufsschulen mit ihrer Rekrutierungsaufgabe von Anfang an überfordert: Die Kontakte zu den Betrieben, deren Interesse und Teilnahme an dem Pilot-Projekt zur dualen Ausbildung geweckt werden sollte, kamen grundsätzlich durch persönliche Kontakte der Dozenten und Berufsschulleitern zustande. Aufgrund des Mangels an Interesse der Arbeitswelt, Auszubildende einzustellen, lief dieser Prozess über einen sehr informellen Weg: Es wurden Betriebe kontaktiert, die entweder in den vergangenen Jahren Entgegenkommen gegenüber den Belangen der Schule gezeigt hatten, oder Betriebe, bei denen die Einstellung des Lehrlings aufgrund eines persönlichen Gefallens zwischen dem Besitzer und dem Schulpersonal erfolgt war (vgl. IP 36, IP 37). Laut IP31 waren eher kleine Handwerker an dem *Dualen System* interessiert, und nicht die großen Betriebe.

Unter den befragten Betrieben, die bis heute nur Praktikanten eingestellt haben (vgl. IP 22, IP 23, IP 24, IP 25, IP 26), zeigt sich kein Interesse daran, Auszubildende einzustellen. Dagegen erkennen Betriebe, die in dem Pilot-Projekt zur Anbahnung des dualen Modells involviert waren (vgl. IP 27, IP 28), auch positive Aspekte des Systems – allerdings nur im Rahmen des Pilot-Projekts und nicht als strukturelle Initiative. Abgesehen von vereinzelt Interessenten fehlte bei dem Großteil der Betriebe die Nachfrage nach dem *Dualen System*, da dessen Vorteile wenig überzeugend auf sie wirkten. Das *Duale System* wurde von der Provinz primär als günstiger Arbeitsvertrag vorgestellt, um schwächeren Schülern eine Chance bieten zu können. Im Vorfeld wurde nicht geprüft, ob das Interesse und die passende Sensibilität vorhanden waren: Das *Produkt* wurde schlecht angeboten.

Die Bereitschaft, eine duale Ausbildung anzubieten, ist bei den Arbeitgebern des Handwerkersektors mit hohem Zweifel verbunden (vgl. IP 35). Einerseits halten sich die (Trentiner) Betriebe auch aufgrund ihrer kleinen Struktur sich für wenig geeignet als Lernort – und wenn, dann nur „für den Sohn eines Freundes“ (vgl. IP 31). Sie wollen sich ausschließlich um die fachliche Ausbildung kümmern und nicht in die Rolle der Berufsschule schlüpfen und pädagogische Aufgaben übernehmen, zumal sie generell keine Zeit investieren wollen, bzw. aus ihrer Sicht auch nicht tun können. Die Gruppe der potenziellen Auszubildenden besteht mutmaßlich zum größten Teil aus schwächeren und/oder unmotivierten Schülern; daher stehen die Betriebe der Einstellung eines Lehrlings grundsätzlich skeptisch gegenüber (vgl. IP 30, IP 31). So ziehen die Betriebe den Schluss, dass es sinnvoller wäre, abzuwarten und einen qualifizierten Mitarbeiter einzustellen³⁰⁴ – eine Meinung, die auch die Gewerkschaft zum Teil vertritt (vgl. IP 30). Dazu teilen die Betriebe in Italien die Ansicht und Sorge, dass die Investition in einen potenziellen Mitarbeiter vergebens wäre, wenn dieser am Ende der Ausbildung die Firma wechselte.

Prinzipiell sperren sich die Betriebe gegenüber der Erwartung, dass Schüler im Betrieb bezahlt werden sollen, wobei es diesbezüglich irrelevant zu sein scheint, ob von Auszubildenden oder Praktikanten die Rede ist. Ein Berufsschulleiter verdeutlicht diese Wahrnehmung: *„Als berufliche Einrichtung organisieren wir auch Weiterbildungskurse für Arbeitslose. Die bildenden Aktivitäten beinhalten ein Praktikum [3 Wochen Vollzeit, Anm. d. Verf.], das bis vor ein paar Jahren noch keine Aufwandsentschädigung vorsah. Seit 2013 sind Betriebe zu einer Aufwandsentschädigung verpflichtet. Es geht dabei eher um ein Taschengeld, ca. 70 Euro pro Woche. In der Regel sind die Praktikanten nach ein paar Tagen Einarbeitung in der Lage, selbstständig Tätigkeiten zu übernehmen. Sprich: Es handelt sich um tatsächliche Fachkräfte. Was ich bei unseren langjährigen Partnern erlebt habe, ist, dass sie tendenziell immer Interesse daran hatten, Praktikanten einzustellen, während mehrere von ihnen zunächst dagegen waren, diese Taschengeldsumme zu zahlen, mit der Begründung: Praktika waren immer kostenlos! Nicht-Trentiner Betriebe [u. a. die Filiale einer Südtiroler Firma, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit interviewt wurde, vgl. IP 11, Anm. d. Verf.] oder kleine Handwerker haben hingegen eine gewisse Sensibilität und die Bereitschaft zum Bezahlen“* (IP 36).

³⁰⁴ Als mögliche Alternative betrachten sowohl Arbeitgeber- (vgl. IP 35), Arbeitnehmerorganisationen (vgl. IP 31) und auch Dozenten (vgl. IP 33, IP 34) die Möglichkeit, die duale Ausbildung ausschließlich für ältere Jugendliche anzubieten. Das heißt nur für diejenigen, die schon eine dreijährige Ausbildung (*Qualifica professionale*) abgeschlossen haben und Interesse und Motivation für eine weitere Qualifizierung (*Diploma di istruzione professionale*) hätten. Dieser Idee folgt das bei Lamborghini und Ducati eingeführte Modell DESI.

Um die Betriebe für das Thema duale Ausbildung zu sensibilisieren, gleichzeitig aber den potenziellen Lehrlingen eine Unterstützung bieten zu können, betrachten die Gewerkschaften (besser gesagt: eine der Gewerkschaften) ihre Rolle als Puffer zwischen Auszubildenden und Betrieben bei der Einführung des *Dualen Systems*. Die Gewerkschaft könne bestimmte Aufgaben übernehmen, wie beispielsweise den jungen Angestellten zu erklären, wie die Organisation der Firma funktioniert, welche Rechte und Pflichten die Arbeitsgeber und Arbeitnehmer haben, welche Inhalte in einem Vertrag stehen usw. Das wäre Teil der internen obligatorischen Ausbildung und würde es den Gewerkschaften ermöglichen, beim Arbeitgeber Präsenz zu zeigen und nicht als kampfbereiter, sondern als kollaborativer Partner aufzutreten (vgl. IP 32). Dieses Modell ist bereits Bestandteil des Projekts DESI (vgl. IP 49).

Aus Sicht der regierenden Institution gibt es viele (nicht-interne) Hürden, die die Umsetzung der dualen Ausbildung verhindern (vgl. IP 40): (1) Gesellschaftlich erfreut sich die Lehre kaum sozialer Anerkennung, da die Kultur und die Wertschätzung der (Hand-)Arbeit fehlt; (2) Kammern haben innerhalb des *Dualen Systems* kaum eine Rolle; (3) die durch das EU Programm Jugendgarantie definierte Target Group richtet sich an eher schwächere Schüler (im Gegensatz zur Situation in Deutschland, wo man gute Leistungen und Motivation aufbringen muss, um die besten Ausbildungsplätze zu bekommen); (4) aus diesem Grund verspüren Betriebe wenig Motivation, Jugendliche einzustellen³⁰⁵; (5) Betriebe empfinden es als unnötig, Auszubildende zu bezahlen, da sie Praktikanten (mit denen die Auszubildenden verglichen werden) bislang nie bezahlen mussten, und weil sie der Ansicht sind, dass die Gelegenheit, Arbeitserfahrung zu sammeln, bereits genügend Entlohnung darstellt; (6) die Betriebe sind einer Logik verhaftet, der zufolge sie selbst nie in Bildung zu investieren haben, da der Staat, bzw. die Provinz bisher die Mittel dafür bereitgestellt hat und dies auch weiterhin tun wird; (7) der falsche Grundgedanke, dass im Trentino die Betriebsgröße nicht mit dem *Dualen System* vereinbar ist. Dem kann entgegengehalten werden, dass in Deutschland die Hälfte der Auszubildenden in Firmen mit weniger als neun Angestellten ausgebildet wird, was genau der Typologie der Trentiner Firmen entspricht. Bislang hat eher der Handwerkersektor Interesse am *Dualen System* gezeigt, die Industrie hingegen bleibt skeptisch. Ein wissenschaftlicher Mitarbeiter der Provinz Trient, der in einem Projekt über die Einführung der dualen Ausbildung

³⁰⁵ Eine Einstellung erfolgt nur aufgrund der Steuererleichterungen und nicht zur strategischen Investition in Bildung. IP 40 würde die Erhöhung der Fördermittel für Betriebe unterstützen, um diese von der dualen Ausbildung zu überzeugen.

mitarbeitete (vgl. SWORD, 2016), formulierte eine kritische (interne) Vision: Es fehle eine offene Diskussion darüber, was tatsächlich übertragbar ist. Die Inhalte des deutschen *Dualen Systems* seien fest verankert und haben historische Wurzeln. Man sollte sich eher Gedanken machen über die Methodologie, die in Deutschland, bzw. in Ländern, in denen das *Duale System* gut verankert ist, praktiziert wird, und sich überlegen, was davon mit den nötigen Anpassungen auf Italien übertragbar wäre (vgl. IP 41).

5.3.3. Das Modell Emilia-Romagna (I): Institutionelle Umsetzung des Dualen Systems

Im September 2016 wurde ein Pilot-Projekt für die Umsetzung des *Dualen Systems* in der Emilia-Romagna gestartet³⁰⁶. Ähnlich wie im Trentino wurde das Projekt in erster Linie durch die lokale Politik vorangetrieben (vgl. IP 54, IP 55, IP 56), und nicht aufgrund eines Interesses der Arbeitswelt und/oder des (Beruf-)Schulsystems: *„Vielleicht bestand Interesse seitens der Betriebe, doch die Initiative wurde von oben [von der Politik, Anm. d. Verf.] gestartet, ohne Nachfrage der Arbeitswelt. Die Betriebe wissen gar nicht, auf was sie sich mit dem Dualen System einlassen“* (IP 54). Dazu kommt ein komplexer bürokratischer Apparat, der zusätzlich verhindert, dass sich auf Seiten der Betriebe ein Interesse an der Lehre entwickelt (vgl. IP 44, IP 45). Zudem sind Betriebe (in der Region Emilia-Romagna) grundsätzlich eher an Schülern sog. technischer Gymnasien³⁰⁷ (vgl. IP 51) oder Studenten³⁰⁸ (vgl. IP 57) interessiert, und weniger an Berufsschülern.

Die Berufsschulen stehen dem Projekt mit einer gewissen Beunruhigung gegenüber, da Unklarheit darüber herrschte, wie die duale Ausbildung konkret aufgebaut werden sollte: *„Das Problem ist, dass man zunächst verstehen sollte, was das duale Modell bedeutet. Und das scheint in der Region überhaupt nicht klar: Deren Kenntnisse über das Duale System sind sehr gering, oder gar nicht vorhanden“* (IP 54). Lange Zeit blieben zudem die Ziele des Projekts und dessen Mehrwert für Schüler und Betriebe nicht deutlich definiert: *„Die Gefahr, dass das Duale System, so wie es für die Emilia-Romagna geplant war, eine Art verlängertes Praktikum sein würde, ist sehr hoch, da es sich kaum von dem vorherigen System unterscheidet“* (IP 55). Unklar blieben auch die Gründe eines Transfers des *Dualen Systems* innerhalb der Ämter, die diesen durchführen sollten. Die wackeligen Finanzierungsaspekte der beruflichen Bildung in der Region Emilia-Romagna sorgten für

³⁰⁶ Das Pilot-Projekt war für das vierte Ausbildungsjahr vorgesehen, eine Innovation für die Emilia-Romagna. Teilnahmevoraussetzung war im September 2016 eine im vorhergegangenen Schuljahr (i. e. im Juni 2016) abgeschlossene 3-jährige Ausbildung. Für viele Teilnehmer ist das Projekt ein Weg, weiter an der Berufsschule zu bleiben, da keine realen Alternativen existieren (vgl. IP 54).

³⁰⁷ Wie etwa im Projekt DESI.

³⁰⁸ Eine solche Initiative wurde an der Universität Ferrara umgesetzt (vgl. PIL, o. J.).

weitere Zweifel bezüglich der Weiterentwicklung dieses Bildungsbereichs: „Die berufliche Ausbildung wird vom ESF finanziert. Es ist noch nicht klar, was ab 2021 passieren wird. Das Duale System mit dem vierten Ausbildungsjahr wird wie die ganze berufliche Bildung nicht vom Bildungsministerium, sondern vom Arbeitsministerium finanziert“ (IP 56).

In der Emilia-Romagna, sowie im Trentino, kooperierten Betriebe und Schulen bereits vor der Einführung des *Dualen Systems*, insbesondere dort, wo Betriebe eine aktive Rolle für die Ergänzung der Inhalte der Ausbildung übernehmen: „Ein Duales System gibt es in der Emilia-Romagna schon seit langer Zeit³⁰⁹. [...] Die Kooperationsstruktur zwischen Schule und Arbeitswelt, wo das Ziel die Qualifizierung und der Übergang in den Arbeitsmarkt ist, existiert in der Emilia-Romagna schon seit Ende der 70er Jahre und ist inzwischen gut verankert“ (IP 55). Auch die Kollaboration zwischen Arbeitgeber- und Arbeitsnehmerverbänden läuft bereits seit Jahren; durch deren enge Zusammenarbeit können die Erwartungen und Bedürfnisse der Arbeitswelt identifiziert werden (vgl. IP 55). Selbst das Thema Durchlässigkeit ist in der Region Emilia-Romagna bereits diskutiert worden, dank der Kooperation mehrerer Akteure: „Die berufliche Bildung sollte kein ‘cul-de-sac’ bleiben. [...] Die verschiedenen Bildungswege sollten vernetzt werden mit dem Ziel, einen qualifizierten Einstieg in den Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Das geschieht durch die Zusammenarbeit innerhalb der Schulen, ausbildenden Einrichtungen, Universität, Betrieben und Arbeitsvermittlungsstellen“ bestehenden Netzwerks (IP 55).

Im Hinblick auf die Organisation des Projekts sind weitere Ähnlichkeiten mit dem Modell Trentino festzustellen. So war auch dieses Projekt daraufhin ausgerichtet, Jugendliche zu involvieren, die nicht als vorbildliche Schüler galten (vgl. IP 54). Damit verbunden ist bei diesen Pilot-Projekten (sowohl in der Emilia-Romagna als auch im Trentino) eine große Schwäche: Die Berufsschulen geraten in die Rolle, die Betriebe um Hilfe bitten zu müssen, denn die teilnehmenden Schüler gehören in der Regel zu den schwächsten des Berufsbildungssystems, wodurch die Betriebe allerdings keinen Vorteil für sich selbst erkennen können. Die Teilnahme der Betriebe, von denen einige mehr, andere weniger aktiv sind (vgl. IP 55), geht eher auf die Partnerschaftsloyalität gegenüber der Schule zurück, als dass die Betriebe vom Projekt an sich überzeugt wären. Die Hauptmotivation der Schüler, an dem Pilot-Projekt teilzunehmen, war die

³⁰⁹ Die letzten beiden Schuljahre der sog. technischen Gymnasien sind stark berufsorientiert. Der Bedarf der Betriebe und deren Kooperation mit Schulen und Sozialpartnern ermöglichen es dem System, operativ zu werden. Seit 2011 verbringen die Schüler über ein Drittel der Zeit im Betrieb (als unbezahlte Praktikanten) (vgl. IP 55). Hier wie in anderen Interviews werden (Aus-)Bildungswege ausschließlich auf Grund einer starken Präsenz von Jugendlichen in Betrieben mit dem dualen Modell verglichen. Andere zentrale Aspekte einer dualen Ausbildung werden nicht berücksichtigt.

Aufwandsentschädigung³¹⁰, die ihnen von der Region Emilia-Romagna in Aussicht gestellt wurde (vgl. IP 54). Mit einer gewissen Naivität, die sich IP 54 und IP 55 selbst eingestehen, wurde darauf spekuliert, dass sich die Haltung gegenüber dem dualen Projekt durch die Beteiligung der Schüler verbessern würde (vgl. IP 54). Dies trat allerdings nicht ein, sodass die Schulen enorme Energie zur Motivation der Jugendlichen aufwenden mussten, damit diese weiterhin an dem Projekt teilnahmen: *„Basierend auf den gesammelten Erfahrungen funktioniert eine duale Ausbildung eher mit älteren Schülern, also Jugendlichen im vierten Ausbildungsjahr“* (IP 54).

Am Ende des ersten Jahres des Pilot-Projekts war das Feedback des Berufsschulleiters trotz anfänglicher Schwierigkeiten positiv: Zweidrittel der 18 Angemeldeten hatten die Ausbildung erfolgreich abgeschlossen und ca. die Hälfte wurde nach ihrem Abschluss befristet angestellt (vgl. IP 54). Die Region hatte für das Schuljahr 2017/18 einen zweiten Anlauf geplant, bei dem ca. 500 Jugendliche eingebunden werden sollten.

Ob dieser Umsetzungsversuch als Erfolg einzustufen ist, ist allerdings schwer zu sagen. So handelte es sich beim Pilot-Projekt des *Dualen Systems* in der Emilia-Romagna nicht um Auszubildende per deutscher Definition³¹¹, vielmehr war es ein *„verlängertes Praktikum“* (vgl. IP 3). Die Jugendlichen wurden nicht vom Betrieb angestellt und entlohnt, sondern wurden durch staatliche Mittel finanziert. Die Betriebe setzten sich folglich nicht mit dem Thema Investition in Bildung zur Qualifizierung zukünftiger Fachkräfte auseinander. Allgemein wird Ausbildung in Italien zumeist als finanzieller Vorteil für den Arbeitgeber interpretiert, ohne dass darüber nachgedacht wird, was den Jugendlichen mit der Ausbildung angeboten werden soll. Selbst die Ämter, die die Entwicklung vorantreiben äußern Skepsis gegenüber diesen Pilot-Projekten und der Einführung der Lehre. Es handele sich um *„Schüler, die in den Arbeitsmarkt eingearbeitet werden sollen und nicht um Arbeiter, die ausgebildet werden sollen. [...] Es wäre besser,*

³¹⁰ Am Ende des ersten Pilot-Jahres herrschte die Befürchtung, dass die Jugendlichen ausschließlich aufgrund der Aufwandsentschädigung zur Teilnahme motiviert seien (3,5 Euro für jede Stunde im Betrieb; der theoretische Teil in der Schule sieht dagegen keine Aufwandsentschädigung vor). Da es sich um Bildungsaktivitäten handelte, beschloss die Landesregierung der Emilia-Romagna, diese Aufwandsentschädigung zu streichen. Damit sollte überprüft werden, ob das Interesse auch ohne Entgelt bestehen blieb. Die Schulen beschritten unterschiedliche Wege, um das Interesse der Schüler aufrechtzuerhalten (einige Schulen finanzierten die Bezahlung der Schüler aus dem eigenen Budget, andere erhielten Zuschüsse der Betriebe). Bei den Schulen entstand der Eindruck (vgl. IP 54), dass die Landesregierung kein besonderes Interesse daran habe, eine hohe Zahl an Schülern mit diesem Projekt anzusprechen. Auf der anderen Seite bestätigt die Landesregierung, dass die interne Richtlinie darauf abzielt, Schüler so lange wie möglich in der Schulerziehung zu halten (vgl. IP 55).

³¹¹ In der Emilia-Romagna nahmen insgesamt ca. 60 Personen teil. Dazu zählen die Auszubildenden im Pilot-Projekt des Bildungsministeriums zur Erreichung eines dreijährigen beruflichen Bildungsabschlusses (*Qualifica professionale*). In der Emilia-Romagna gibt es Klassen, die ausschließlich aus Auszubildenden bestehen, was in ganz Italien einzigartig ist (vgl. IP 55, IP 56).

Jugendliche länger in der Schule zu lassen, ohne den Druck, der aus einem Arbeitsvertrag entstehen kann“ (IP 55). Ähnlich ist auch die Einschätzung eines Gewerkschaftsvertreters der CGIL in der Emilia-Romagna. Er sieht in der Schulkultur die Aufgabe der Bildung zukünftiger Personen, und nicht nur die Schulung reiner Arbeitskräfte: „Jugendliche müssten mindesten bis zu ihrem 18. Geburtstag in der Schule bleiben. [...] Junge Leute werden es ohne Allgemeinbildung nie schaffen, ihre Rechte gegenüber dem Arbeitgeber geltend zu machen“ (IP 52).

5.3.4 Das Modell Emilia-Romagna (II): Das Pilot-Projekt DESI

Das Projekt DESI, bei Lamborghini und Ducati im Jahr 2015 umgesetzt, sieht eine zweijährige Ausbildung (ca. 1400 Stunden) im Bereich Mechatronik vor, die aus einer schulischen Bildung in einem sog. technischen Gymnasium sowie einem Praktikum bei Lamborghini oder Ducati besteht.

Die VW-Belegschaftsstiftung ist eine Einrichtung, die weltweit an ausländischen Standorten von VW Werksanlagen bzw. Tochterfirmen u. a. (Aus-)Bildungsprojekte finanziert (momentan ca. 120), insbesondere dort, wo Notlagen herrschen. Als Folge der Wirtschaftskrise von 2011 und dem Erdbeben von 2012 stellten die betriebsinterne Gewerkschaft (RSU) und das Management von Lamborghini einen Finanzierungsantrag bei der VW-Belegschaftsstiftung (vgl. IP 46, IP 47). Ursprünglich galten Jugendliche aus der Kategorie NEET als Zielgruppe des Projekts, oder aber auch Jugendliche in sozial oder ökonomisch schwierigen Situationen, mit aufgrund ihres niedrigen Schulabschlusses begrenzten Arbeitsperspektiven³¹². Das zentrale Ziel des Projekts war nicht die Einstellung der Jugendlichen bei Lamborghini oder Ducati³¹³, sondern der erfolgreiche (technische) Abiturabschluss (*Diploma di istruzione professionale*), um deren Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern (vgl. IP 44, IP 45, IP 52, IP 53).

Neben der sozialen Veranlagung der VW-Belegschaftsstiftung bestand auch Interesse daran, das duale Modell auf die Werke im Ausland zu übertragen. Der Autokonzern sieht in dem Modell den besten Weg, Jugendliche betriebsspezifisch (und ohne Schwankungen bezüglich der Qualität und Fachkenntnis unter den verschiedenen Werken) auszubilden. DESI sollte keine eigennützige Initiative, sondern vielmehr eine Initiative für das *territorio* („örtliche Umgebung“) werden, um das lokale fachliche Niveau zu steigern. Eine interne

³¹² Ein zentrales Kriterium, um am Projekt teilnehmen zu können, war das Abschlussniveau: eine dreijährige Ausbildung im Bereich Elektrotechnik, Mechanik, Mechatronik oder vergleichbarer Branche.

³¹³ Im ersten Projektentwurf war keine Anstellung durch Ducati oder Lamborghini geplant. Die RSU hat jedoch die Einstellung von 20-25% der Teilnehmer (also 4-5 Personen) durch die Formel *Apprendistato professionalizzante* erzielt.

Ausbildung bei Lamborghini und Ducati produziert hochqualifizierte Fachkräfte, die idealerweise bei lokalen Betrieben eingestellt werden und einen positiven Einfluss auf die Qualität und die Produktstandards haben. Indirekt profitieren auch Lamborghini und Ducati davon, wenn ihre ausgebildeten Jugendlichen bei ihren Lieferanten arbeiten. Hinzu kommt eine gewisse Unzufriedenheit der deutschen Autokonzerne mit der beruflichen Vorbereitung der Jugendlichen, also gegenüber den Leistungen des beruflichen Ausbildungssystems Italiens (vgl. IP 44, IP 45): *„Jugendliche aus Berufsschulen hatten nicht die notwendigen Kompetenzen, um den Erwartungen der Firma gerecht zu werden. [...] Das Projekt startete auch aufgrund eines erwiesenen Kompetenzmangels der jungen Fachkräfte. [...] In der Emilia-Romagna, aber auch in ganz Italien, fehlten Mechatroniker für zwei- und vierrädrige Fahrzeuge. Die Nachfrage für diese Berufsgruppe ist auf dem Arbeitsmarkt groß, das Angebot jedoch niedrig, vor allem in der italienischen Motor Valley“* (IP 45). Aus Sicht der Betriebe hat die berufliche Ausbildung in Italien ein qualitativ geringes Ansehen: Die Schulen sind demnach nicht in der Lage, die professionellen Erwartungen der Arbeitswelt zu erfüllen (vgl. IP 44, IP 45): *„Wer von einer Berufsschule kommt, entspricht nicht ganz den Bedürfnissen des Bereichs. [...] Vor allem die Jugendlichen, die von der Berufsschule kommen, wissen nicht, was ein Betrieb ist und wie er funktioniert“* (IP 44).

Die strategischen Entscheidungen der zwei Betriebe folgten den Arbeits- und Bildungsreformen (sog. *Jobs Act* und *Buona Scuola*), die von der damaligen Regierung verabschiedet wurden, mit dem Ziel einer engeren Zusammenarbeit von Arbeitswelt und (Berufs-)Schulsystem. Lamborghini und Ducati, die sich schon vor DESI für eine Zusammenarbeit zwischen Schulen und Betrieben engagierten, wollten durch das neugestartete Projekt DESI die Bedeutung dieser Kooperation nochmals hervorheben (vgl. IP 44, IP 45).

DESI ist zweifellos ein guter Anfang für die Annäherung der Betriebe an die Bildung, allerdings ist, aufgrund der Kosten und der komplexen Organisation des Projekts, das Risiko hoch, dass DESI ein unübertragbarer Beispielfall bleibt (vgl. IP 49). Die Region Emilia-Romagna wird versuchen, weitere Projekte dieser Art für andere Betriebe zu unterstützen (vgl. IP 52), aber DESI entspricht nicht der Situation, die in kleinen, aber auch großen Betrieben in Italien präsent ist, die dazu tendieren, Bildung nicht als eine Investition zu sehen. Die mangelnde langfristige Planung, die kleinen familiären Strukturen, die politische Instabilität Italiens (vgl. IP 50), die Neigung dazu, Betriebe nicht als Lernort wahrzunehmen, sowie die Verbreitung kurzfristiger Arbeitsverträge (vgl. IP 51)

sprechen alle eher gegen die Präsenz einer dualen Ausbildung. Italienische Betriebe geben ungern Geld für Bildungsaktivitäten aus und vernachlässigen meist die Notwendigkeit, das „*Humankapital aufzuwerten*“ und es als „*unersetzliche Ressource*“ wahrzunehmen: „*Nach dem Kauf von Lamborghini [1998, Anm. d. Verf.] und danach von Ducati [2013, Anm. d. Verf.] durch die VW-AUDI AG, erlebte man eine kulturelle Veränderung der Betriebe: Langfristige Planung, Investitionen in Bildungsaktivitäten, Kosten-Nutzen Kalkulationen und Werteproduktion*“ (IP 49).

Der positive und sicherlich nicht zufällige Nebeneffekt ist, dass Firmen das Konzept der lokalen und sozialen Verantwortung verkörpern, was auch durch eine „Branding“-Kampagne – Zeitungsartikel, Besichtigungen von Politikern und Vertretern lokaler Institutionen, sowie auch Ministern (vgl. IP 44) – gefördert wird. „*Das Projekt hat ein soziales Ziel, ansonsten wäre die Bereitschaft für die immense Finanzierung von ca. 3 Mio. Euro nicht nachvollziehbar. Natürlich existiert die Hoffnung, dass dadurch eine Systemänderung stattfinden könne, im Sinne einer engeren Zusammenarbeit zwischen Schule und Betrieben. So wäre es möglich und erwünscht, hochspezialisierte Fachkräfte auszubilden, die den Erwartungen einer sich stets entwickelnden Arbeitswelt entsprechen*“ (IP 45).

DESI hat sich im Rahmen seiner Planung und seiner Durchführung die Zusammenarbeit als Ziel gesetzt. Die immense wirtschaftliche Einbringung der VW-Belegschaftsstiftung (ca. 2 Mio. Euro) und der AUDI AG (ca. 1 Mio. Euro) waren für den Start des Projekts von zentraler Bedeutung. Die AUDI AG, die primär an einer ertragreichen Investition interessiert war, gab die Struktur der Lernaspekte und die Form der Schulung vor, zudem legten Trainer des AUDI Training Centers in Ingolstadt fest, mit welchen Instrumenten und mit welcher Methodologie die italienischen Trainer die betriebliche Ausbildung organisieren sollten. Die von der AUDI AG vorgegebene Struktur wurde dann von Lamborghini und Ducati mit Inhalten angepasst, die ihren spezifischen Bedürfnissen entsprachen (vgl. IP 44, IP 45): „*Die Trainer der AUDI AG haben die italienischen Trainer für DESI ausgebildet, vor allem bezüglich methodologischer, technischer und pädagogischer Aspekte und deren Anpassung an die entwickelten Curricula*“ (IP 45). Die Trainer, die in DESI involviert waren, wurden von Lamborghini und Ducati nach Ingolstadt entsandt, um dort im Training Center der AUDI eine siebenwöchige Ausbildung zu absolvieren (vgl. IP 46, IP 47). Die italienischen Trainer waren über die Qualität ihrer Schulung in Ingolstadt erstaunt, die mit Simultanübersetzung auf Italienisch organisiert wurde (vgl. IP 59, IP 60, IP 61). Die Vorbereitung der italienischen Trainer in Ingolstadt

setzte den Fokus auf didaktische und methodologische Aspekte: Organisation einer Ausbildung im Betrieb, Gestaltung von Gruppenarbeit, Einführung von Selbstlernprozessen (vgl. IP 59); aber auch Aspekte, die nicht direkt mit der Ausbildung verbunden sind, wie die Bedeutung der Zugehörigkeit zu einer großen Marke und die Identifikation mit dem Betrieb (vgl. IP 60).

Die Zusammenarbeit zwischen Betrieben und Schulsystem hilft den sog. technischen Gymnasien und der Berufsschule dabei, die Kluft zwischen Schule und Arbeitswelt und deren Entwicklungsgeschwindigkeit zu verringern: „*Was in der Schule unterrichtet wird, wird also nicht obsolet sein*“ (IP 45). Fraglich bleibt natürlich, ob die Schulen nur auf die Erwartungen der Betriebe achten oder nicht auch die bildende Rolle, die sie gegenüber der Gesellschaft haben, pflegen sollten. Die zwei involvierten sog. technischen Gymnasien, Aldini Valeriani e Belluzzi Fioravanti³¹⁴, wurden aufgrund ihrer Kompetenzen in den vom Projekt definierten Ausbildungsbereichen ausgewählt. Zudem gab es bereits vor DESI eine Kooperation zwischen Ducati und Lamborghini und den zwei Schulen. Die Schulen haben bei der Erstellung der Kurse mitgewirkt, da die vom Bildungsministerium definierten Kriterien für die Lehrpläne beachtet werden mussten. Die Inhalte der betrieblichen Ausbildung wurden von Lamborghini und Ducati festgelegt. Es fand eine enge Zusammenarbeit statt, doch war „*die größte Anstrengung bei DESI [...] die Koordinierung. Man hat viel gearbeitet, damit die Beziehungen halten und Lösungen gefunden werden*“ (IP 53).

Die Aufgaben der *RSU* hatten weniger mit der Planung und Festlegung der inhaltlichen bildenden Aspekte zu tun (vgl. IP 45, IP 61), sondern betrafen vielmehr die Konzeption des Projekts und die Definition der Zielgruppe; während der Durchführung des Projekts war sie dafür zuständig, die Interaktion zwischen Teilnehmern und Betrieb zu erleichtern, die Struktur des Betriebs zu erklären und die Rolle und Aufgaben der internen Gewerkschaft zu erklären. Diese Aspekte waren Bestandteil des Kurses, Mitglieder der *RSU* hielten darüber Seminare (vgl. IP 44, IP 45, IP 46, IP 47). Zu ihren Aufgaben zählte außerdem, darauf zu achten, dass DESI eine formative Erfahrung blieb und nicht mit der Zeit dazu tendierte, dass die Teilnehmer nicht mehr als Schüler, sondern als kostengünstige Helfer/Mitarbeiter am Band betrachtet wurden³¹⁵ (vgl. IP 61). Das Risiko, dass solche

³¹⁴ Am sog. technischen *Aldini-Valeriani* Gymnasium hat der fachlich-technische Teil der schulischen Ausbildung stattgefunden, während das sog. technische *Belluzzi-Fioravanti* Gymnasium für die humanistische Vorbereitung zuständig war (vgl. IP 53).

³¹⁵ Bei Ducati war dies die Regel, jedoch wurde das *Duale System* als Ausbildungsmethode trotzdem sehr von Mitarbeitern (vgl. IP 58), Trainern (IP61) und den internen Gewerkschaftsvertretern (IP 48) geschätzt.

Lernerfahrungen im Betrieb schnell ihre Form wechseln und doch zu Arbeitserfahrungen werden, ist durchaus vorhanden. Aus kleinen und kleinsten Betrieben ist die Situation von Schülern bekannt, die während ihres Praktikums „ausgebeutet werden“. Der Begriff klingt vielleicht übertrieben – gemeint ist, dass die Jugendlichen Aufgaben erledigen müssen, die nicht zwischen Schule und Betrieb vereinbart wurden. Typisch ist die Praktikumsituation, wo die Praktikanten *“innerhalb weniger Tage eine Tätigkeit lernen und diese bis zum Ende des Praktikums wie Automaten wiederholen müssen“*, und vielmehr eine Einarbeitung erfahren, als eine Form von Ausbildung zu erhalten (IP 53). Betriebe sehen sich selbst nicht als Lernort und werden auch von außen nicht als solcher erkannt. Sowohl in der Emilia-Romagna wie im Trentino gilt ein Praktikant für viele Arbeitgeber eher als Last, ein Jugendlicher, den es für den Praktikumszeitraum irgendwie zu beschäftigen gilt. Eine solche Situation hat ihren Ursprung in Freundschaftsbeziehungen zwischen Schule und Betrieben und nicht im Interesse der Firmen daran, junge Leute zu trainieren: Betriebe werden faktisch von der Schule darum gebeten, Praktikanten aufzunehmen.

Bei Lamborghini und Ducati wurde über die Finanzierung der VW-Belegschaftsstiftung jeweils ein Training Center gebaut, in dem die komplette Ausbildung stattfinden sollte. Die Ausbildung im Betrieb verfolgte das Ziel, sowohl fachliche Kompetenzen als auch Soft Skills zu entwickeln, wie z. B. die Fähigkeit, in Gruppen zu arbeiten, die Entwicklung eines „Wir-Gefühls“ (IP 59), die Zeitplanung, die Gestaltung von Arbeitsbeziehungen mit Kollegen und Vorgesetzten, die Pflege von Verantwortungsbewusstsein, die Bedeutung von Sauberkeit am Arbeitsplatz usw. (vgl. IP 46, IP 47). Ein zentraler Punkt des Abkommens zwischen den Fahrzeugkonzernen VW, AUDI AG, Lamborghini und Ducati war, dass die DESI-Teilnehmer während ihrer Ausbildung nicht am Band, d. h. nicht an Fahrzeugen für den Verkauf arbeiten durften: *„Es sind Schüler, die eine Art verlängertes Praktikum machen, sie sind nicht von der Firma eingestellt. Sie durften auf keinen Fall arbeiten und Leistungen bringen“* (IP 52). Bei Lamborghini wurde eine Struktur geschaffen, die sich außerhalb des Produktionswerks befindet. Das Training Center enthält einen großen Raum für den Theorieunterricht und zwei weitere Räumlichkeiten, die wie eine Werkstatt ausgestattet sind. Dort befanden sich je ein AUDI- und ein Lamborghinifahrzeug, an denen die Teilnehmer praktisch lernen konnten. Weiterhin gab es einen Raum mit Instrumenten für das Lackieren – dieser Raum wurde jedoch während des ersten DESI Durchlaufs nicht verwendet. Da Lamborghini ein Job-Rotation-Konzept verwendet, wurde das gleiche Konzept auch bei den DESI-Teilnehmern angewendet. Sie konnten also

verschiedene Arbeitsprozesse mit Abstand zur Produktion, in sog. „gesicherter Arbeitsumgebung“ ausüben (vgl. IP 60).

Bei Ducati wurde das Training Center innerhalb des Produktionswerks gebaut, in direkter Nähe zum Band. Die Auszubildenden waren in zwei Gruppen aufgeteilt, die abwechselnd innerhalb der jeweiligen gesicherten Arbeitsumgebung in den beiden Arbeitsprozessen Montage und Bereich CNC (*Computerized Numerical Control*) üben konnten. Die Gebäude für die Teilnehmer bestanden aus einer Glaskonstruktion in der Mitte des Werks, in der auch der Theorieunterricht stattfand. Den Teilnehmern standen mehrere Motorräder und eine CNC Maschine zur Verfügung. Die Besonderheit bei Ducati war, dass die Teilnehmer nicht nur im Training Center Erfahrungen gesammelt, sondern (entgegen des Abkommens) auch an Fahrzeugen für den Verkauf mitgearbeitet haben. Dies wurde nicht verheimlicht, es wurde von Trainern, Mitarbeitern und sogar Gewerkschaftsmitgliedern offen kommuniziert.

Die Durchführung des Projekts war so gedacht, dass zunächst eine Ausschreibung erfolgen und danach bei der Auswahl „schwächere“ Jugendliche bevorzugt werden sollten. Aufgrund organisatorischer Verspätungen wurde allerdings für das Projekt kaum und zu spät geworben (vgl. IP 46, IP 47). Deswegen wurden ehemalige Schüler der Berufsschule direkt von ihren Dozenten angerufen und gefragt, ob sie Interesse daran hätten, am DESI Projekt teilzunehmen. Die Teilnehmer wurden nicht von den beiden Betrieben angestellt, sie erhielten den Schüler-Status und galten im Betrieb als Praktikanten. Die Vergütung war eine Art Stipendium (ca. 600 Euro monatlich), das über Mittel der VW-Belegschaftsstiftung von der Region ausgezahlt wurde (vgl. IP 46, IP 47). So gesehen gilt auch DESI als ein Projekt, bei dem der Begriff duale Ausbildung (vgl. Ufficio scolastico regionale per l’Emilia-Romagna, 2018) mit einer gewissen Leichtfertigkeit verwendet wird, da manche Aspekte des deutschen Modells bei dem Projekt nicht vorhanden sind³¹⁶.

DESI hat die Zusammenarbeit zwischen Betrieb und Schule ermöglicht. U. a. gestaltete sich als Herausforderung, den Zeitrahmen der Schule und der Betriebe aufeinander abzustimmen (vgl. IP 46, IP 47).

Die Teilnehmer³¹⁷ (vgl. IP 62-IP 70) im Alter von 19 bis 23 Jahren, kamen alle aus der Region Emilia-Romagna, jedoch nicht alle aus Bologna (d. h. einige mussten eine

³¹⁶ Dort kommt, anders als z. B. beim dualen Modell in der Emilia-Romagna, die Investition direkt von den Betrieben, die demnach die Bedeutung von (Aus-)Bildung erkennen und unterstützen.

³¹⁷ Vermutlich handelte es sich um die besten und motiviertesten Teilnehmer. Ein spontanes Interview (vgl. IP 70) ergab einen anderen Eindruck hinsichtlich der DESI-Teilnehmer. IP 70 zeigte weniger Motivation und

Unterkunft mieten, um an dem Projekt teilnehmen zu können). Das Stipendium war diesbezüglich für manche wichtiger als für andere, stellte jedoch nicht den Hauptgrund dar, um an dem Projekt teilzunehmen. Was alle Teilnehmer verband, war eine große Leidenschaft für Motoren, Motorräder und Sportwagen, insbesondere traf dies auf die DESI-Jugendlichen bei Ducati zu. Manche waren bereits als Mechaniker bei Motorradrennen tätig und verfügten daher über Kenntnisse darüber, wie Fahrzeuge gebaut sind. Unter den Jugendlichen, mit denen ich gesprochen habe, gab es keine schwierigen sozialen Fälle; es handelte sich eher um Jugendliche, die Schwierigkeiten hatten, eine feste Anstellung zu finden, u. a. aufgrund ihres niedrigen Schulabschlusses (*Qualifica professionale*). Unter den Teilnehmern war die Meinung verbreitet, dass die Chancen auf dem Arbeitsmarkt mit der Höhe des Ausbildungsniveaus steigen. Um an DESI teilzunehmen, haben manche ihre Arbeitsstelle (vgl. IP 64, IP 65, IP 66) oder die Schule (Abendklasse) (vgl. IP 62) verlassen. Andere waren aufgrund der schwierigen Situation auf dem Arbeitsmarkt dazu bereit, bessere Arbeitschancen außerhalb Italiens zu suchen (vgl. IP 69), und sahen in DESI eine gute Chance. Die Gelegenheit, bei derart berühmten Firmen ein langes Praktikum zu absolvieren, wurde von allen Jugendlichen sehr geschätzt – jedoch war es nicht unbedingt das Ziel der einzelnen Teilnehmer, bei Lamborghini oder Ducati zu bleiben³¹⁸. Viele mochten die Arbeit am Band nicht besonders und wären lieber in einem enger umgrenzten Arbeitsumfeld tätig gewesen.

Die Trainer der beiden Betriebe erkannten in den DESI Teilnehmern ein großes Potenzial: „*Der Enthusiasmus der Teilnehmer war extrem hoch*“ (IP 61). Außerdem machte sich mit der Zeit eine Veränderung unter den Teilnehmern bemerkbar, auch zwischen dem ersten und dem zweiten Ausbildungsjahr (vgl. IP 46): Zeigten die Teilnehmer anfangs noch etwas Widerstand gegenüber frontalem Schulunterricht, so schätzten sie nach Ablauf des Projekts die große Bedeutung des theoretischen Lernens, das es ihnen ermöglichte, die praktischen Aspekte der Arbeit besser begreifen zu können (vgl. IP 53).

Ducati und Lamborghini nahmen im Rahmen von Pflichtpraktika bereits Schüler aus den sog. technischen Gymnasien auf (vgl. IP 53) – aber nie Jugendliche aus der Berufsschule (vgl. IP 46, IP 47). Schließlich bemerkte ein Ducati-Mitarbeiter starke Unterschiede zwischen den üblichen Praktikanten und den DESI-Teilnehmern: „*Es gibt*

Leidenschaft für Motoren als die anderen interviewten Teilnehmer. Seine stärkste Motivation war, dass ein zweijähriges Einkommen (Stipendium) vom Projekt garantiert wurde.

³¹⁸ Sie wissen aber auch, dass dies nicht möglich und auch nicht Ziel des Projektes ist.

keinen Vergleich zwischen den Praktikanten aus der Schule und den DESI-Teilnehmern. Man merkt, dass letztere schon Arbeitserfahrung gesammelt haben und den Job kennen“ (IP 58).

5.3.5 Hürden der Übertragung

Das Thema der Übertragung des *Dualen Systems* ist nicht neu in der internationalen Fachliteratur (vgl. Locke/Jacoby, 1997; Culpepper, 2001; Barabasch/Wolf, 2011; Euler, 2013a; Heller/Grunau/Duscha, 2015; Petersen, 2019) sowie in der Praxis³¹⁹ (vgl. DESI, 2014; FITT!, 2014; SWORD, 2016; GOVET, 2017 bzw. das staatlich geförderte Programm wie iMove oder das Projekt VETnet, vgl. dazu DIHK, 2018). Dagegen verwundert es, dass es in Italien, wo das Interesse am *Dualen System* seit vielen Jahren besteht, kaum kritische Betrachtungen darüber gibt, wie das System übertragen werden könnte.

Möglicherweise werden sich in diesem Abschnitt einige bereits erwähnte Punkte wiederholen. Es handelt sich hierbei jedoch um eine Wiedergabe der Meinungen der Interviewten hinsichtlich der Kerns der vorliegenden Arbeit, i. e. die Problematik der Übertragung des Modells in Italien. Diese darzustellen, ermöglicht nicht nur im Kurzen einen Überblick – aus Perspektive der Befragten –, sondern verdeutlicht auch die Vielfältigkeit und die Relevanz der „Hürden“, die bei der Übertragung des Systems aus verschiedenen Blickwinkeln bzw. innerhalb der betreffenden Einrichtungen entstehen. Es sind Aussagen, die jedoch mit Vorsicht betrachtet werden müssen. Das Thema ist stark durch politische Meinungen, strategische Visionen und durch die Orientierung der zugehörigen Einrichtung geprägt. Darunter mag die Objektivität unter Umständen leiden; andererseits können die Aussagen den Spagat der Meinungen über dieses Thema gut wiedergeben.

³¹⁹ Mit Skepsis wurde z. B. von der Übertragung des *Dualen Systems* durch die AUDI AG nach Mexico berichtet: *„Bei der Realisierung eines Standortes im Ausland, ist großen Konzernen bewusst, dass die lokale Regierung großes Interesse an der reibungslosen Umsetzung dieses Vorhabens hat (Stichwort: Sicherung von Arbeitsplätzen). Der Konzern benötigt jedoch die Sicherheit, dass das Personal im Ausland fachlich kompetent und qualifiziert ist, wie die Kollegen in Deutschland: Ein in Deutschland bzw. z. B. in Mexico produziertes Auto(teil) muss die gleiche Qualität aufweisen. Dies wird erreicht, indem alle Mitarbeiter die gleiche Ausbildung erhalten. Der Staat lässt der deutschen Industrie diesbezüglich großen Spielraum und akzeptiert deren Bedingungen, wie z. B. die der AUDI in Mexiko. Mexiko besitzt kein homogenes Berufsbildungssystem. Die AUDI hat das Duale System in Mexiko gewünscht. Durch hohe private Investitionen, großen Spielraum und blinde Unterstützung von Seiten der mexikanischen Regierung wurde in Mexiko für bestimmte Ausbildungen ein von AUDI gesponsertes und für die AUDI auf Maß geschneidertes Duales System nach deutschem Modell geschaffen. Die AUDI investiert für den eigenen Konzern, die Mexikaner profitieren davon und bejubeln den deutschen Konzern. Ob diese Operation den Kriterien des Dualen Systems entspricht, bleibt fraglich“* (IP 6).

Bevor man über technisch-organisatorische Aspekte des konkreten Transfers spricht, wäre es bei der Übertragung eines Systems für das aufnehmende Land sinnvoll, sich einige Fragen zu stellen: (1) Was genau ist das *Objekt*, das übertragen wird; (2) wieso wird das *Objekt* übertragen; und (3) gibt es Signale über einen realen Bedarf an dem *Objekt*. Im Falle Italiens entsteht der Eindruck, dass die zuständigen Institutionen nicht an den Antworten auf diese Fragen interessiert waren. Wie oben bereits erwähnt, war die Gleichsetzung des *Dualen Systems* mit einer niedrigen Jugendarbeitslosigkeitsquote höchstwahrscheinlich die Hauptmotivation am Übertragungsinteresse.

Die Verwendung des Begriffs *Duales System* und seiner verschiedenen Variationen (*Apprendistato duale, Sistema duale, Modello duale, Sistema tedesco* usw.) war nicht immer mit Initiativen verbunden, die Ähnlichkeit mit dem deutschen *Dualen System* aufwiesen. Es hatte den Anschein, dass nicht ganz klar war (und ist), was unter einer dualen Ausbildung zu verstehen ist³²⁰ (vgl. IP 38). Es sollte also nicht verwundern, dass der übliche Fehler auftrat, „*das Duale System als ein verlängertes Praktikum zu verstehen*“ (IP 9). Diese Missverständnisse sind in den verschiedenen Initiativen auf regionaler Ebene erkennbar, was auch die vielfältigen Ziele und Anwendungen von Modellen deutlich machen, die unter dem Konzept *Duales System* laufen. Die Institution der Provinz Trient, die für die Umsetzung des dualen Modells zuständig ist, sieht das *Duale System* als Instrument des Arbeitseinstiegs für die besten Berufsschüler, und zugleich als Hilfsmittel für die schwächeren Schüler gegen das Schulabbruchsphänomen (vgl. IP 36). Eine befragte Berufsschulleiterin erkennt, dass das *Duale System* beide Funktionen zugleich haben könnte – aber nicht gegenwärtig: „*Soll das Duale System Schulabbrüche vermeiden? Das ist zwar möglich, aber derzeit haben die Betriebe eher Schwierigkeiten dabei, Schüler einzustellen, vor allem wenn es um schwierige Schüler geht*“ (IP 38). Unter Kritik steht, dass das *Duale System* in Deutschland eher diejenigen Schüler bevorzugt, die tendenziell gute Noten bekommen. In der Regel suchen sich Betriebe Jugendliche, bei denen sie sicher sein können, dass sie Leistung bringen und nicht für Unruhe sorgen. Aufgrund der unklaren Rolle des dualen Modells in Italien, hat es sich als Instrument für die Schwächeren durchgesetzt. Hinzu kommt, dass der fragwürdige Ruf der Lehre als Zweig der beruflichen Bildung ihr bereits vorausseilt: „*Die Lehre musste schon vor ihrer realen*

³²⁰ Interessant ist, dass IP 38 diesen Punkt anspricht und gleichzeitig davon berichtet, dass sich das vierte Jahr der schulischen Ausbildung an ihrer Berufsschule sehr an das *Duale System* annähert. Die Schüler verbringen während diesem Ausbildungsjahr den überwiegenden Teil im Betrieb. Für jeden Auszubildenden wird ein individueller Ausbildungsweg in Zusammenarbeit zwischen Schule und Betrieb geschaffen. Nach Abschluss der Praktika erstellen die Betriebe einen umfassenden Bericht.

Implementierung gegen die gesellschaftlichen Vorurteile der beruflichen Bildung kämpfen“ (IP 71). Das ist die Folge von Unklarheiten bezüglich der Definition der Zielgruppe und des Gesamtkonzepts des dualen Modells in Italien.

Ähnliche Initiativen wie etwa das europäische Jugendgarantieprogramm haben dazu beigetragen, dass die Ausbildung weniger positiv wahrgenommen wird. Die Lehre, wie sie im EU-Programm vorgesehen war, stellte lediglich ein Instrument dar, mit dem sich der Schulabbruch vermeiden ließ (vgl. IP 36, IP 37, IP 38). Die geringe Anzahl der Teilnehmer ist ein Indikator für den Misserfolg der Initiative (vgl. z. B. IRVAPP, 2015; IRVAPP, 2017). Das Projekt FiXo wollte die Berufsschule finanziell durch Maßnahmen unterstützen, die zunächst besser über die duale Ausbildung informieren, und daraufhin Ausbildungswege schaffen sollten³²¹. Der bürokratische Aufwand, der mit der Finanzierung verbunden war, führte dazu, dass mehrere Berufsschulen keinen Antrag stellten (vgl. IP 36, IP 37). Des Weiteren waren für die Maßnahme Jugendliche im dritten Ausbildungsjahr als Zielgruppe für die Einführung des dualen Modells eingeplant. Die Berufsschulen zogen es jedoch eher vor, Schüler im vierten Ausbildungsjahr dafür auszuwählen, denn der Mangel an Erfahrung und das junge Alter hätten bei den Betrieben eher Skepsis hervorgebracht (vgl. IP 72).

In der Emilia-Romagna wird das *Duale System*, ähnlich wie im Trentino, als Unterstützungsinstrument für ziellose Schüler gesehen. Das Berufsschulpersonal versucht Betriebe davon zu überzeugen, dass sie mit der Anstellung „*etwas Gutes tun*“ (IP 54), und die Betriebe übernehmen somit die Rolle eines Hilfsverbands. Durch diese Zweckentfremdung tut sich jedoch das Modell aus betrieblicher Perspektive schwer, attraktiv zu wirken. Es verwundert also nicht, zu hören, dass „*In Italien [...] die Nachfrage am Dualen System seitens der Betriebe fehlt*“ (IP 51). Die Unklarheit darüber, wie das *Duale System* durchgeführt werden sollte, ist auch an der Zuständigkeit und der Beteiligung an der Finanzierung erkennbar (vgl. IP 49); das zeigt etwa das Beispiel des Emilia-Romagna-Modells, wo Betriebe Jugendliche anstellen, die Kosten für die Anstellung jedoch von der Region in Form eines Stipendiums übernommen werden. Diese Vorgehensweise ist bei der dualen Ausbildung nicht vorgesehen und löst Betriebe aus ihrer Verantwortung, sich mit dem Thema Bildung als Investition auseinanderzusetzen:

³²¹ FiXo präsentiert sich als eine: „Azione in favore dei giovani neet in transizione istruzione-lavoro e volte al sostegno dello sviluppo dei placement nelle scuole, università e nei centri di formazione professionale“ (Übersetzung des Verfassers: „Maßnahme adressiert an junge NEET in der Übergangsphase Schule-Beruf, mit dem Ziel, die Entwicklung der Stellenvermittlung in Schulen, Universitäten und Berufsschulen zu fördern“). Die Lehre gerät damit wieder in einen Topf mit Maßnahmen, die auf eine schwierige bzw. leistungsschwache Zielgruppe hin ausgerichtet sind.

„Betriebe sollten besser rechnen und verstehen können, dass sich Bildung lohnt, vor allem, wenn man auf hohem Qualitätsniveau produzieren und wettbewerbsfähig sein will“ (IP 49). Das generelle Desinteresse italienischer Betriebe daran, in Bildung zu investieren (vgl. IP 71), findet seine Wurzeln in langjährigen, geografisch verbreiteten versorgungsstaatlichen Maßnahmen, die für den Unternehmergeist schädlich sind (vgl. IP 15): „Lehrverträge wurden bis jetzt hauptsächlich mit Familienangehörigen oder Freunden abgeschlossen, wo Betriebe keine Furcht vor der Investition hatten“ (IP 71). Anderer Meinung ist IP 9: „Betriebe finden das duale Modell schon interessant, sind aber nicht bereit, Geld dafür zu investieren“. Laut IP 71 kommen mehrere organisatorische und bürokratische Aspekte hinzu, die die Durchführung der Lehre bei den Betrieben bremsen. Unter Betrieben ist es eine weit verbreitete Befürchtung, dass sie organisatorisch nicht mit dem Zeitplan der Lehrlinge zurechtkommen – die Tatsache, dass sie unregelmäßig in der Firma anwesend sind, wird als chaotisch empfunden³²². Unternehmensberater tendieren dazu, den Firmen davon abzuraten, den Lehrvertrag zu verwenden, da sie ihn als bürokratisch zu komplex empfinden. Betriebe neigen folglich dazu, ihn nicht in Anspruch zu nehmen (vgl. IP 71). So fehlt in zahlreichen Betrieben die Auseinandersetzung mit der Frage, ob sie auch als Lernort agieren können: „In Deutschland gibt es nationale Standards für die Ausbildung im Betrieb, während die Betriebe in Italien ihre Ausbildungsrolle nicht kennen: Die wissen nicht, was es heißt, im Betrieb auszubilden, und stellen Fragen wie: „Ausbildungsplan, was ist denn das?“ (IP 9). Der Vorbehalt gegenüber dem Lernen außerhalb der Schule hat sich so im Laufe der Zeit verstärkt. Die Berufsschule, aber auch die Schule und die Universität im Allgemeinen sind noch nicht zu der Erkenntnis gekommen, dass schulische Einrichtungen nicht die einzigen Lernorte sind. Selbstverständlich müssen die Betriebe dies zuerst selbst erkennen, damit die bildenden Aktivitäten im Betrieb gefördert werden (vgl. IP 42): „Man sollte sich von dem Gedanken distanzieren, dass die Arbeit keine Kultur vermittelt. Schwache Dozenten vermitteln in der Schule auch keine Kultur. [...] Auf dem Arbeitsplatz lernt man die Bedeutung und den Sinn der Arbeit, die Arbeitskultur, dass es nicht nur um Geld geht. Diese Werte und die Leidenschaft kann man lernen und verstehen, wenn man bei jemandem arbeitet, bei dem sie existieren“ (IP 37). Besteht also potenziell das Risiko eines Mangels an kultureller Bildung durch eine Kürzung des Vollzeitunterrichts, wie sie die Lehre mit sich bringt?

³²² Es wurde bereits erwähnt, dass dies jedoch bei Ausbildungsbetrieben in Deutschland (vgl. IP 1) und Südtirol (vgl. IP 11) nicht als problematisch wahrgenommen wird. Als Teil der Struktur des dualen Modells können sich Betriebe problemlos organisieren.

Berufsschulen und manche Gewerkschaftsvertreter würden das bejahen (vgl. IP 33, IP 34, IP 35, IP 36), was hingegen andere Gewerkschaftsvertreter, Amtsleiter und Forscher klar verneinen würden (vgl. IP 19, IP 20, IP 21, IP 31). Laut IP 9 können Betriebe Lernort sein. Das Problem liegt ihrer Meinung nach nicht nur in dem autopoietischen Schulsystem, sondern auch in der Einstellung der Betriebe gegenüber der Ausbildung. Neben Betrieben, die der Ansicht sind, dass sie aus unterschiedlichen Gründen nicht ausbilden können, gibt es eine Kategorie von Unternehmern, die dem Motto folgen: „*Hier bin ich der Boss und ich weiß, wie alles richtig zu laufen hat*“ (IP 9). Grundsätzlich sollten Betriebe die Bedeutung von Bildung erkennen und begreifen, dass es sich lohnt, in diesen Bereich zu investieren. Dieser Aspekt gilt sowohl im Hinblick auf die Lehrausbildung als auch auf Weiterbildungsmaßnahmen, die in italienischen Betrieben bis heute geringgeschätzt werden (vgl. IP 9). Es ist also wichtig, dass Betriebe vom Staat unterstützt werden – aber nicht (nur) finanziell, sondern auch organisatorisch. Das *Duale System* hat in Deutschland eine Struktur, ist als System organisiert und jeder Akteur besitzt seine jeweilige Rolle. Diese organisatorische Struktur fehlt in Italien, und die Rollen mancher Akteure, wie die der Kammern, werden definitiv unterschätzt (vgl. IP 9). An dieser Stelle taucht bei der Übertragung ein weiteres Problem auf: „*Das Duale System kann man nicht zum Teil übertragen. Es ist ein System, das nur im Ganzen funktioniert*“ (IP 21). „*Die Gesetze, um das Duale System zu implementieren, sind nicht das Problem. Das Problem ist eher, dass man nicht einfach so eine Kultur übertragen kann, wie z. B. die Existenz von Betriebsräten in deutschen Firmen*“ (IP 16).

Wenn sich Betriebe nicht als Lernort erkennen, ist die Qualität der betrieblichen Ausbildung laut IP 71 durch einen Mangel an Kontrolle gefährdet. Dieses Phänomen ist auch in Deutschland bekannt, und der Gewerkschaft ist bewusst, dass es sehr wichtig ist, daran zu arbeiten. So schlug beispielsweise IP 3 für die Durchführung des Modells in Italien vor, eine „*Polizei der Qualität der Ausbildung*“ im Betrieb zu installieren, die von innen kontrolliert und Qualität gewährleistet. In Deutschland übernimmt der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) diese Aufgabe, um u. a. die Ausbeutungsgefahr bei der Lehre zu begrenzen und zu verhindern, dass Auszubildende „*wenig bezahlt* [werden, Anm. d. Verf.], *um echte Tätigkeiten zu erledigen*“ (vgl. IP 3).

Das Thema Zusammenarbeit, oder besser gesagt der Mangel an Zusammenarbeit, stellt einen weiteren zentralen Faktor dar, der die Einführung des *Dualen Systems* in Italien stark bremst. Dieser Aspekt ist sowohl im Trentino als auch in der Emilia-Romagna laut

mehrerer involvierter Akteure zu beobachten³²³: „Die Kooperation zwischen Akteuren, wie man sie in Deutschland kennt, gibt es in Italien nicht“ (IP 71). Die korporatistische Struktur des deutschen *Dualen Systems*, so wie es sich in den letzten Jahrzehnten entwickelt hat, ist ein tragender Aspekt dieses Modells, in dem eine aktive Kooperation zwischen den verschiedenen Akteuren bei der Organisation, Gestaltung und Kontrolle der beruflichen Ausbildungen vorgesehen ist (vgl. Stratmann/Schlösser, 1992a). Im Trentino ist diese Art von gemeinsamer Steuerung seitens der Betriebe nicht vorhanden (vgl. IP 27, IP 28). Bei der Umsetzung der dualen Ausbildung³²⁴ – unter den politischen Zielen einer der zentralen Punkte der Wahlversprechen der vorletzten Landesregierung – wurde von Anfang an eine begrenzte Zeit zur Zielerreichung festgesetzt (vgl. IP 29, IP 37); das *Duale System* musste innerhalb von vier Mandatsjahren angefangen, von der Konzeption bis hin zur strukturellen Übernahme umgesetzt werden (vgl. IP 28). Die vielen deklarierten offiziellen Treffen zwischen den regierenden Institutionen und Arbeitsgeber- bzw. Arbeitsnehmersvertretern waren angeblich nichts anders als „Show“ (IP 31), eine „*Fassade der Zusammenarbeit*“ (IP 27), dessen Hauptziel im Grunde die formelle gemeinsame Unterzeichnung des Protokolls war (vgl. IP 35). Die Inhalte der unterzeichneten Dokumente waren durch Offensichtlichkeit und Trivialität geprägt (vgl. IP 31). Die Ausarbeitung strategischer Aktionen und Richtlinien folgte nun dem Top-Down-Effekt der Governance: Die politische Institution informierte die anderen Akteure – hier eher Zuhörer (mal Berufsschule, mal Kammern, mal Gewerkschaften) – über die schon entschiedene Entwicklungs- und Aufbaustrategie des *Dualen Systems* (vgl. IP 29, IP 31, IP 35, IP 37, IP 38). Einen ähnlichen Eindruck erhielten auch die Trentiner Berufsschulen, und zwar sowohl die Dozenten (vgl. IP 33, IP 34) als auch die Berufsschulleiter – was von manchen mit Nachdruck (vgl. IP 36, IP 38), von anderen eher sanft angemerkt wurde (vgl. IP 37). Neben der Teilnahme der Berufsschulen an institutionellen Gesprächen, nachdem inhaltliche Entscheidungen bereits „von oben“ getroffen worden waren, und bei denen lediglich Details mitgeteilt wurden (IP 38), wurden die Schulen ihrerseits dazu gezwungen, die Umsetzung des *Dualen Systems* „von oben“ vorzunehmen: „die Berufsschulen müssen alle Beschlussfassungen der Trentiner Landesregierung per Gesetz umsetzen“ (IP 36). In

³²³ In Venetien, also außerhalb der Untersuchungsgebiete, wurde durch ein Pilot-Projekt (vgl. FITT!, 2016) die Einführung eines dualen Modells initiiert. Zur Realisierung wurde die Kooperation und Abstimmung der beteiligten Akteure, z. B. zur Gestaltung der Lehrpläne, vorausgesetzt. IP 9, Mitarbeiterin des BIBB und im Projekt involviert, berichtet, dass eine solche Zusammenarbeit für die Akteure nicht üblich war, dass jedoch trotz anfänglicher Schwierigkeiten positive Ergebnisse erzielt werden konnten, und die Akteure von dieser gemeinsamen Arbeitsstruktur überzeugt wurden (vgl. IP 9).

³²⁴ Ein Berufsschulleiter (vgl. IP 36) berichtet, dass die Landesregierung im Trentino, laut Informationen aus internen Sitzungen, darauf abzielt, mindestens 20% der Berufsschüler im *Dualen System* auszubilden.

Bezug auf die Umsetzung und das entstellte Verständnis des Begriffs Zusammenarbeit wurde eine sehr ähnliche Situation auch von einem Berufsschulleiter in der Emilia-Romagna berichtet (vgl. IP 54). Gewerkschaften und Kammer teilen im Großen und Ganzen die Meinung der Betriebe und der Berufsschulen. Es gibt kaum eine Zusammenarbeit zwischen den zuständigen Abteilungen und der regierenden Institution. Trotz ihrer Teilnahme an allen Sitzungen zum Thema duale Ausbildung erklärt beispielsweise eine Mitarbeiterin der Handelskammer, dass „*die zentralen Entscheidungen [...] im Vorfeld von der Landesregierung getroffen wurden*“ (IP 35). Die Zusammenarbeit zwischen Kammer und Berufsschule ist dagegen relativ stabil, was allerdings bereits im Vorfeld, unabhängig vom Einführungsversuch des *Dualen Systems*, der Fall war. Eine entgegengesetzte Meinung wird seitens der regierenden Institution mitgeteilt: „*Die Beziehungen zum Gewerkschaftsbund sind sehr gut. Von ihnen kommen Vorschläge, die angenommen werden, wie z. B. die Berufsfelder für das vierte Ausbildungsjahr*“ (IP 40). Eine stärkere Präsenz der Fachgewerkschaft (*Sindacato di categoria*) der Schule wäre für die Definition anwendungsbezogener Aspekte des dualen Modells im Trentino viel bedeutender als die Anwesenheit des Gewerkschaftsbunds (*Sindacato confederale*). Die erstere ist Teil des Schulsystems, kennt seine Struktur besser und weiß, welche Aspekte realisierbar sind und welche angepasst werden müssen – was aber bis heute noch nicht geschehen ist (vgl. IP 31, IP 33, IP 34). Tendenziell findet man unter den örtlichen Vertretern und Mitgliedern der verschiedenen Gewerkschaften einstimmige Kritik bezüglich des Mangels an Kooperation bei der Strukturierung dieser Ausbildungswege. Zum einen in Form von verschleierte Kritik (vgl. IP 29, IP 30), zum anderen durch die Mitteilung eines Unzufriedenheitsgefühls (vgl. IP 31, IP 33, IP 34). Wenn man jedoch das Thema vertieft, kommen nicht nur Meinungsverschiedenheiten, sondern auch divergente Strategierichtungen zu Tage, und zwar sowohl zwischen verschiedenen Gewerkschaften (vgl. IP 30 vs. IP 31) als auch innerhalb der gleichen Gewerkschaftsorganisation auf der Ebene des gewerkschaftlichen Dachverbands bzw. der Fachgewerkschaft³²⁵ (vgl. IP 29, IP 30, IP 31) und schließlich auch auf der gleichen Ebene, wenn verschiedene Regionen wahrgenommen werden (vgl. IP 30 vs. IP 49, IP 50). Meinungsverschiedenheiten bezüglich der Ausbildung betreffen z. B. die strategische Bedeutung, die für eine Gewerkschaft die traditionelle Lehre (in Italien *Apprendistato di primo livello* genannt) besitzt (vgl. IP 31), während eine andere eher die Notwendigkeit der Einführung Dualer

³²⁵ Die erste Ebene entspricht dem Dachverband, die zweite Ebene differenziert sich nach Berufssparte (für eine kritische Analyse, vgl. o. V., 2016b).

Studiengänge (für Italien: *Apprendistato di terzo livello*) zum Ausdruck bringt (vgl. IP 30). Die interne Distanz zwischen Gewerkschaftsbund und Fachgewerkschaft scheint ein Problem für alle Gewerkschaften zu sein, sowohl im Trentino (vgl. IP 30, IP 31, IP 33, IP 34) als auch in der Emilia-Romagna (vgl. IP 50): „*Diese zwei Welten arbeiten unabhängig voneinander, mit unterschiedlichen Zielen und Interessen [...] mehr Synergie wäre für beide von Nutzen*“ (IP 49). Angesichts der großen Bedeutung der Kooperation wäre die Miteinbeziehung eines weiteren Akteurs notwendig: Die sog. Mittelschule (*Scuola media*) und deren Dozenten (vgl. IP 35 für Trentino³²⁶ und IP 16 für Südtirol³²⁷). Wie oben bereits erwähnt, haben die Dozenten dieser Schule eine große Verantwortung bei der Ermittlung der passenden Bildungswege der Jugendlichen. Nur wird bereits hier die berufliche Bildung als minderwertig betrachtet und eher schwächeren, bzw. unmotivierten Schülern vorgeschlagen. In diesem Sinne wäre eine engere Zusammenarbeit mit den Lehrern der Mittelschule zentral, um sie und die Schüler für die berufliche Bildung zu sensibilisieren, und damit einen ersten Schritt zu gehen, um deren Ruf zu verbessern.

Also neben der „*mangelhaften Zusammenarbeit der Akteure, [...] Nicht-Wahrnehmung der Betriebe als Lernort und [...] Abwesenheit von Unterstützungsinstrumenten*“³²⁸ für die Betriebe [gibt es, Anm. d. Verf.] *sicherlich Gründe für den Misserfolg der Implementierung des Dualen Systems*“ (IP 72), die zwar mit gutem Willen verbessert werden können, was jedoch aufgrund der kritischen wirtschaftlichen Situation Italiens ein strukturelles Hindernis findet. Betriebe tun sich schwer darin, (qualifizierte) Fachkräfte anzustellen. Die Lehre wird folglich nur dort interessant, wo sie kostengünstiger ist als andere Vertragsformen. Sobald es neue noch günstigere Alternativen gibt, fehlt das betriebliche Interesse an diesem Instrument. Wenn es ohne blühende Wirtschaft bei italienischen Betrieben schon einen grundsätzlichen Widerstand gegenüber der Investition in Bildung gibt, dann ist das Thema für Firmen praktisch nicht mehr aktuell³²⁹ (vgl. IP 31,

³²⁶ Mittelschüler machen während ihres letzten Schuljahres Besuche in verschiedenen Berufsschulen, um ein konkretes Bild in Hinsicht auf die Ausbildung zu bekommen (vgl. PAT, 2019f).

³²⁷ Die Südtiroler Handelskammer organisiert jährlich ca. 40 Besuche in deutschen und italienischen Mittelschulen, mit dem Ziel, die Ausbildungen im Bereich Handel zu präsentieren (zum Teil sind dabei auch Unternehmer mit anwesend) (vgl. IP 14). Eine ähnliche Dienstleistung wird für die Schüler beider Sprachgruppen vom Amt für Ausbildungs- und Berufsberatung der Provinz Bozen organisiert (vgl. IP 19, IP 20).

³²⁸ Den Betrieben wurde ein Register/Datenbank der Betriebe versprochen. Dieses von den Kammern entwickelte Instrument hätte das *Matching* zwischen Betrieben und Auszubildenden erleichtert: „*in Venezien, mit ca. 90.000 Betrieben, haben sich ca. hundert eingetragen*“ (IP 72). Ein Thema, das auch für das Trentino von Interesse wäre, das jedoch bis heute keine großen Vorschnitte zu verzeichnen hat.

³²⁹ Wie oben bereits beschrieben, betrachten Firmen in Südtirol oder Deutschland, die regelmäßig Auszubildende beschäftigen, eine Wirtschaftskrise nicht als Bremse für die Lehre, sondern vielmehr als eine Phase, um sich intern neu zu organisieren.

IP 38): „Wenn duale Ausbildung verstanden wird als Arbeit für Jugendliche, Entwicklungsmöglichkeit für Betriebe, Schritthalten der Berufsschule mit dem technologischen Fortschritt und Senkung der Ausbildungskosten [da sich die Betriebe finanziell beteiligen, Anm. d. Verf.], wird jedoch deren Umsetzung im Trentino aufgrund der negativen wirtschaftlichen Situation, der Größe und Art der Betriebe [12.000 kleine und kleinste Betriebe, Anm. d. Verf.] sowie der mangelnden Bereitschaft der Betriebe, in Bildung zu investieren, schwierig bis unmöglich“ (IP 38).

5.3.6 Zusammenfassung

Die Anziehungskraft des *Dualen Systems* wegen seiner potenziellen Wirkungen auf die Wirtschafts- und (Jugend)Arbeitsmarktsituation war der Hauptanreiz für den neuen Umsetzungsversuch, der ab 2015 in Italien stattfand. Nicht alle Regionen Italiens reagierten darauf, bzw. nicht alle hatten die Instrumente, um sich mit gleichem Umfang an die Reformgesetze anzupassen (vgl. ISFOL/INPS, 2016). Im Trentino und in der Emilia-Romagna wurden Maßnahmen durchgesetzt, um die Einführung des *Dualen Systems* zu verwirklichen, in erster Linie aufgrund des (politischen) Interesses der Institutionen, und zweitens, da die berufliche Bildung und ihre Struktur in den jeweiligen Regionen fest verankert war.

Bevor eine Übernahme des *Dualen Systems* möglich ist, muss zunächst eine Klärung der zukünftigen Rolle und Bedeutung der beruflichen Bildung in Italien stattfinden. Kaum ein Interviewpartner war der Meinung, dass die berufliche Bildung mit anderen Bildungswegen gleichwertig sei; sie hat stattdessen eher einen festen Ruf als Ausweichmöglichkeit. Trotzdem scheint es Gebiete zu geben, wie Südtirol, wo die Berufsausbildung noch als würdevoll angesehen wird. In Südtirol ist der ländliche Raum aus unterschiedlichen Gründen *das* Gebiet und die deutschsprachigen Jugendlichen *die* Zielgruppe der Ausbildung (vgl. IP 1, IP 15). Im Trentino dagegen gehen die Meinungen der Interviewten auseinander: Manche betonen, dass die berufliche Ausbildung im ländlichen Raum noch mit Ansehen verbunden ist, während sie in der Stadt eher als „Sammelbecken“ für schwierige Fälle betrachtet wird (vgl. IP 31). Dagegen bewerten andere Interviewpartner die Situation in ländlichen Gebieten als schlechter als in der Stadt (vgl. IP 36). Es wird deutlich, dass generell viel zu tun bleibt.

Bezüglich des Durchführungsversuchs des dualen Modells im Fall Trentino und Emilia-Romagna bleibt noch unklar, wer abgesehen von den regierenden politischen Institutionen in Wirklichkeit an einem Transfer der dualen Ausbildung interessiert war. Lokale Betriebe haben entweder begrenztes Interesse, wenn nicht sogar Skepsis gezeigt, gleichermaßen

auch die Berufsschulen und ihre Dozenten. In den Augen der Berufsschüler wirkt das neue System nicht sonderlich attraktiv.

Die Übertragbarkeit des dualen Modells auf Italien wird von den Interviewten in Deutschland und Südtirol generell mit Skepsis betrachtet. Es ist alles andere als leicht, ein komplexes und über Jahrzehnte hinweg aufgebautes System auf ein anderes Land zu übertragen, vor allem wenn die wirtschaftliche Situation im Zielland nicht sonderlich günstig ist. Außerdem sollte die Frage erlaubt sein, ob es notwendig ist, das deutsche System zu importieren, oder ob es nicht etwa besser wäre, Ressourcen in das bestehende berufliche Ausbildungswesen zu stecken (vgl. IP 6).

Eine der großen Hürden einer erfolgreichen Übernahme des *Dualen Systems* im Trentino – was aber gleichermaßen auf Emilia-Romagna zutrifft – scheint der Mangel an Zusammenarbeit³³⁰ zu sein: „*Man [Kammern, Land, Berufsschule, Gewerkschaften, Anm. d. Verf.] hat sich nicht gemeinsam an einen Tisch gesetzt, um das Thema wirklich zu verstehen, Lösungen zu finden und Vorschläge zu machen. [...] Das Duale System ist sowohl für die Betriebe als auch für die Gesellschaft kostengünstig. Zudem ist es eine Möglichkeit, leistungsschwache Jugendliche unterzubringen. Es während der Ausbildung zu machen, kostet weniger, als es später nachzuholen*“ (IP 42).

In diesem Zusammenhang ist der Input von Lamborghini und Ducati bezüglich der Einführung des *Dualen Systems* eindeutig als sehr positiv zu betrachten. Offen bleibt allerdings die Frage, wie der Erfolg eines Projekts wie DESI beurteilt werden kann: Ist es besser, wenn die Teilnehmer eine Stelle finden oder wenn sie ihre Bildungskarriere als Studenten an der Hochschule fortführen? (vgl. IP 52). Das direkte Ziel des Projekts ist es nicht, die Teilnehmer in den Arbeitsmarkt zu integrieren, sondern ihre Einstiegschancen auf dem Arbeitsmarkt durch eine bessere Qualifikation (ein technisches Abitur) und Arbeitserfahrungen zu erhöhen.

Schon während der ersten DESI Edition im Jahr 2014-2015 war relativ klar, dass das Projekt aufgrund der hohen Investitionen weitere Wiederholungen erleben würde. Diese Vision wurde zunächst durch DESI II (2016-2018) (vgl. Regione Emilia-Romagna, 2016b), durch DESI III (2018-2020) (vgl. Regione Emilia-Romagna, 2018b) und dann durch DESI IV (2020-2023) (vgl. Regione Emilia-Romagna, 2020) bestätigt. Gleichzeitig wurde jedoch klar, dass DESI vor allem in KMU ein schwer replizierbares Projekt bleibt. Es

³³⁰ Wie oben beschrieben, wurden in Südtirol Maßnahmen implementiert, um die Attraktivität der Lehre zu steigern. Ein zentraler Bestandteil des *Lehrlingspakts* war die erneute und intensive Kooperation der Akteure zur Entwicklung und Realisierung eines gemeinsamen Zieles.

ist nicht verwunderlich, dass große Betriebe, bzw. internationale Konzerne in der Bildung eine Investition sehen und die Vorteile der Zusammenarbeit mit dem Schulsystem erkennen (vgl. IP 71), so wie es neben DESI auch andere Beispiele in Italien deutlich machen (vgl. Piovesan, 2015 zum Beispiel bei Carpigiani Group; Vaccaro, 2015 zum Beispiel ENEL). Es handelt sich nicht direkt um *Duale Systeme* im Sinne des deutschen Begriffs, sondern um verstärkt arbeitsbezogene Bildungswege Schule-Arbeitswelt, in denen die sog. technischen Gymnasien, und nicht die Berufsschulen, involviert sind. Trotzdem senden solche Versuche gute Signale, wobei die Hoffnung bleibt, dass diese Projekte Betriebe für die Kooperation und die Investition in Bildungsaktivitäten sensibilisieren (vgl. IP 45, IP 46, IP 47).

Obwohl der Fall Südtirol zeigt, dass die bestehende gesetzliche Struktur Italiens ausreichend wäre³³¹, dass Betriebe Interesse hätten, und dass finanzielle Aspekte keine unüberwindbare Hürde darstellen, scheint die Umsetzung des deutschen Modells außerhalb der Bundesgrenzen dennoch alles andere als leicht zu sein. In den hier analysierten italienischen dualen Modellversuchen fehlen die zentralen Merkmale, die das deutsche System prägen. Die fehlende Zusammenarbeit scheint sowohl im Trentino als auch in der Emilia-Romagna einen großen Mangel darzustellen. Dagegen hat sich das Pilot-Projekt DESI stark (und erfolgreich) mit dem Thema Kooperation auseinandergesetzt. Das gleiche gilt auch für die betriebliche Investition. DESI wurde intern finanziert – zwar mehr für das Image, als für die unmittelbare Nutzung – aber immerhin sollten die involvierten Betriebe den Mehrwert der Bildung erkennen. Dennoch sind die Jugendlichen nicht Auszubildende im deutschen Sinne, da sie nicht bei Ducati oder Lamborghini angestellt sind, sondern ein längeres und intensives Praktikum als Schüler absolvieren. Die beim Modell Emilia-Romagna involvierten Firmen haben sich hingegen nicht finanziell beteiligt, und ihre Rolle ist eher ein soziales, als ein bildendes Engagement – eine Situation, die man auch im Trentino vorfindet. Betriebe sind vom *Dualen System* kaum überzeugt. Die angestellten Auszubildenden sind in der Regel entweder Verwandte oder enge Freunde des Arbeitgebers, oder sie werden, wie im Fall des Hotelbereichs im Trentino, aufgrund einer vorherigen, unverbindlichen Vereinbarung angestellt.

In Italien wie in Deutschland ist die Verbreitung der beruflichen Bildung nicht in allen Regionen gleich. Was aber in Italien das Ziel der Übertragung erschwert, ist die Tatsache,

³³¹ Diesbezüglich wurde während der Gespräche in Südtirol mit deutschsprachigen Interviewten mehr oder weniger direkt ausgesprochen, dass die Rigidität der italienischen Gesetzgebung die Weiterentwicklung des *Dualen Systems* in Südtiroler Betrieben enorm behindert (wie z. B. Jugendschutzgesetze, Arbeitsschutzgesetze für Minderjährige). Verbunden ist dies mit dem starken Wunsch nach mehr lokaler Autonomie hinsichtlich der Gesetzgebung innerhalb der beruflichen Bildung (vgl. IP 10, IP 13, IP 17).

dass die berufliche Bildung eine administrativ-organisatorische Aufgabe der Regionen ist, was einen Mangel an gesetzlicher und organisatorischer Homogenität mit sich bringt. Von Region zu Region verändert sich die Verbreitung und die soziale Wahrnehmung stark, im Norden findet das Experiment aus wirtschaftlichen und historischen Gründen (vgl. D'Amico, 2015) tendenziell mehr Anwendung (vgl. INAPP, 2017a). Wie zu erwarten, erzeugt der regional unterschiedliche Grad an Interesse eine niedrige Präsenz und Empathie der Jugendlichen gegenüber der beruflichen Bildung und dem *Dualen System* (vgl. IP 9).

Wäre die Hypothese der Politik zutreffend, dann hätte die Durchführung des *Dualen Systems* viele der heutigen Probleme der Jugendlichen lösen können. Das System wurde aber ohne angemessene Struktur eingerichtet, und dieser in gewissem Maß naive Automatismus hat, wie zu erwarten war, nicht funktioniert. Die Phase der Übertragbarkeit kann als zweiter Schritt gesehen werden. Als erster Schritt wäre es wichtig gewesen, sich den Stand der Dinge anzusehen, um beurteilen zu können, ob das Fundament, auf dem das duale Modell aufgebaut werden sollte, überhaupt passend ist. Berufsschulen sehen die Notwendigkeit, die berufliche Bildung zu ändern; Betriebe wollen nicht in Bildung und in die Berufsschüler investieren und entscheiden sich deswegen für die verschiedenen Varianten von *Training-on-the-job*. Einrichtungen wie Kammern und Gewerkschaften, denen keine klare Rolle zugewiesen wurde, zeigen wenig aktives Interesse an einer Einführung der Lehre. Neben der Frage einer möglichen, aber schwierigen oder nicht praktikablen Übertragbarkeit des *Dualen Systems* muss erörtert werden, ob Italien das deutsche Modell tatsächlich übernehmen sollte, kann oder will. Überlegungen, ob das *Duale System* der Erfolgsfaktor der deutschen Wirtschaft, oder umgekehrt, die deutsche Wirtschaft der Erfolgsfaktor des *Dualen Systems* ist, sind angebracht. Ebenso, welche Art und Weise des Transfers Vorteile für Italien bringen könnte. Man kann sich nun die rhetorische Frage stellen: Profitiert eigentlich jemand von der heutigen Übernahme des *Dualen Systems*?

Die Tabellen 7 bis 10 haben die Funktion, sowohl die geografischen Unterschiede als auch die Meinungsunterschiede zwischen Einrichtungen zu verdeutlichen. Sie fassen die Meinungen der Interviewten, unterteilt nach Einrichtungen, zu drei zentralen Themen der Umsetzung bzw. Durchführung des *Dualen Systems* zusammen: Soziale Akzeptanz der beruflichen Bildung (Tab. 7), Wahrnehmung des Betriebs als Lernort (Tab. 8), Präsenz einer Zusammenarbeit (Tab. 9). Hinzu kommt schließlich die Meinung der Interviewten zur Rollenverteilung im Hinblick auf den Modellaufbau bzw. der Modelldurchführung (Tab. 10). Die Bewertung folgt einer subjektiven Interpretation der einzelnen Interviews zu den oben erwähnten Themen. Die Aussagen der einzelnen Gesprächspartner wurden wie folgt gewichtet: positiv (+), negativ (-), eher positiv, aber mit Einschränkungen (+/-), eher negativ, mit nötigen Verbesserungen (-/+). Die in den Tabellen 7 bis 10 bzw. in Abbildung 5 dargestellten Bewertungen sind als Zusammenfassung der einzelnen Interviews, unterteilt nach Einrichtungen, zu verstehen. Obwohl einzelne Nuancen der Gespräche hier nicht berücksichtigt wurden und deshalb die in den folgenden Tabellen bzw. Abbildung dargestellten Ergebnisse mit Vorsicht zu behandeln sind, umfassen die Tabellen und die Abbildung den inhaltlichen Sinn der Gespräche.

Tabelle 7: Die soziale Akzeptanz der beruflichen (Aus-)Bildung

	Region Ingolstadt	Trentino	Südtirol (*)	Emilia-Romagna	DESI
Gewerkschaft	+/-	-	+	-	-/+
Kammer	+/-	-	+	keine Angabe	keine Angabe
Betrieb	+/-	-	+	keine Angabe	+/-
Schule	+/-	+/-	+	-	+/-
Ämter	+/-	+	+	+/-	+/-

(*) Die Angaben für Südtirol beziehen sich auf die deutschsprachige Gruppe. Die Referenten der interviewten Einrichtungen haben die Meinung geteilt, dass unter der italienischsprachigen Gruppe die berufliche Bildung einen eher negativen Ruf hat. Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 8: Wahrnehmung des Betriebs als Lernort

	Region Ingolstadt	Trentino	Südtirol	Emilia-Romagna	DESI
Gewerkschaft	+	-	+	-/+	+
Kammer	+	-	+	keine Angabe	keine Angabe
Betrieb	+	-	+	keine Angabe	+
Schule	+	+/-	+ (*)	+	+
Ämter	+	+	+	-	keine Angabe

(*) Diese Angabe bezieht sich auf die Schule der deutschsprachigen Gruppe. Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 9: Präsenz einer Zusammenarbeit zur Umsetzung des Dualen Systems auf lokaler Ebene

	Region Ingolstadt	Trentino	Südtirol	Emilia-Romagna	DESI
Gewerkschaft	+/-	-	+/-	-	+
Kammer	+	-	+/-	keine Angabe	keine Angabe
Betrieb	+/-	-	-/+	-/+ (*)	+
Schule	+	-	+	-	+
Ämter	+	+	+	+/-	+

(*) Diese Angabe bezieht sich auf die Meinung von Gewerkschaften, Schulen und Ämtern zur Rolle der Betriebe. Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 10: Die Rollenverteilung bei der Umsetzung des Dualen Systems

	Region Ingolstadt	Trentino	Südtirol	Emilia-Romagna	DESI
Gewerkschaft	+/-	-	+/-	-	+
Kammer	+	-	+	keine Angabe	keine Angabe
Betrieb	+	-	+	-/+ (*)	+
Schule	+	+/-	+	+/-	+
Ämter	+/-	+	+	+/-	

(*) Diese Angabe bezieht sich auf die Meinung von Gewerkschaften, Schulen und Ämtern zur Rolle der Betriebe. Quelle: Eigene Darstellung

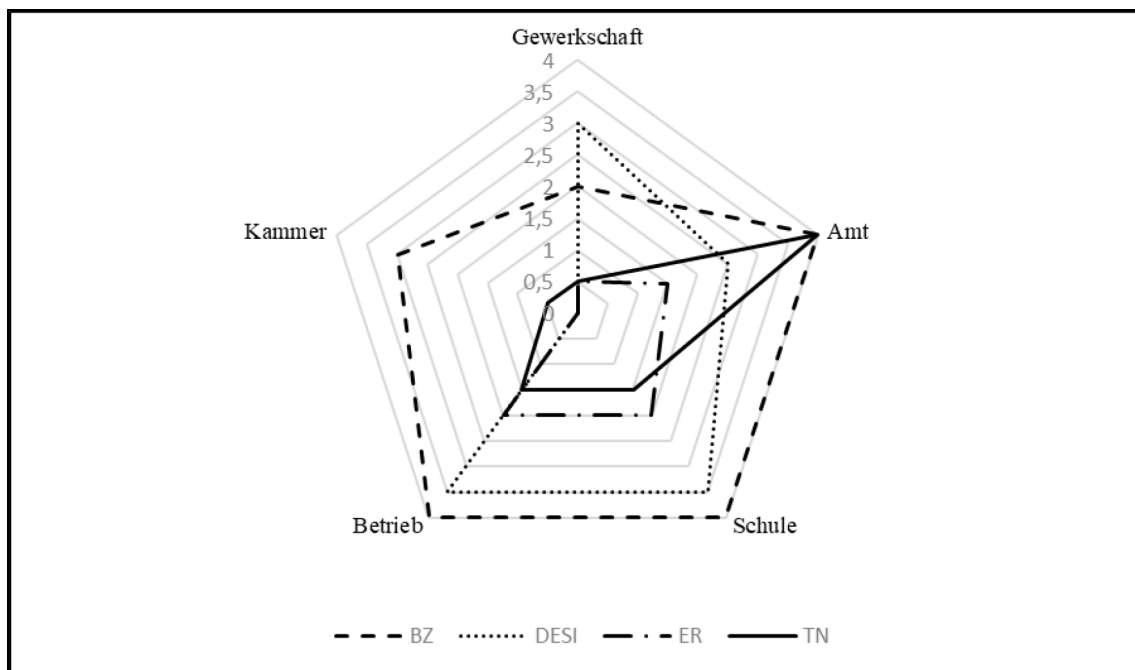
Die Tabellen ergeben folgende Feststellungen: (1) In Regionen mit ähnlichen Situationen bezüglich der Durchführung des *Dualen Systems* sind starke Einstellungsparallelen zwischen allen Akteuren (Trentino und Emilia-Romagna; Südtirol und Bayern) zu erkennen; (2) In Gebieten, in denen die Lehre gut etabliert ist, herrscht tendenziell bei allen befragten Einrichtungen eine eher positive Einstellung (wie in Südtirol und in Bayern). (3) Kammern und Betriebe haben dort eine positive Einstellung, wo das System gut verankert ist (wie in Südtirol und in Bayern). Dagegen ist die Meinung von Arbeitgebern und Arbeitgebervertretern eher skeptisch in Regionen, in denen sich die duale Ausbildung in ihrer embryonalen Phase befindet (wie im Trentino und in der Emilia-Romagna); (4) In Italien wurden Vertreter aus verschiedenen Gewerkschaften interviewt. Die Haltung hinsichtlich der dualen Ausbildung ist unterschiedlich (CISL-UIL zeigt sich offen zur Einführung des *Dualen Systems*; dagegen ist CGIL eher vorsichtig). Darüber hinaus sind Unterschiede innerhalb einer Gewerkschaft je nach Region auszumachen (CGIL Emilia-Romagna und CGIL Trentino haben verschiedene Visionen über die Bedeutung des *Dualen Systems*: ist die Erste vorsichtig jedoch tendenziell positiv, bleibt für die Zweite das Thema unbedeutend). IGM-Ingolstadt erweist sich als sehr affin gegenüber der dualen Ausbildung, dennoch werden Stolpersteine einer möglichen Übertragung nach Italien erkannt. Zusammengefasst erweisen sich Gewerkschaften in allen Gebieten als die Einrichtungen, die tendenziell eine eher kritische Meinung zum Thema einnehmen; (5) Öffentliche Ämter, die die Einführung initiiert haben, weisen in allen Gebieten in der Regel eine diffuse positive Einstellung auf; (6) Berufsschulen, die in Italien als ausführender Arm der Öffentlichen Ämter agieren, sind in allen Gebieten zwar positiv eingestellt, aber mit einer gewissen Vorsicht; (7) Das Beispiel DESI zeigt, dass sich die allgemeine Haltung auch in einer einzigen Region ohne verbreitete Anerkennung des Systems durch eine konstruktive und erfolgreiche Initiative positiv verändern kann; (8) Gleichzeitig zeigt jedoch der Fall Emilia-Romagna wie der *üblichen* Durchführung des *Dualen Systems* eine tendenziell höhere Skepsis entgegengebracht wird, wie z. B. seitens der Berufsschulen oder Gewerkschaften.

Abbildung 5 fasst die Ergebnisse der Tabellen 7 bis 10 zusammen und stellt eine grafische Positionierung der in den italienischen Untersuchungsregionen Interviewten, nach Einrichtung unterteilt, dar³³². Dort wo das *Duale System* gut verankert ist, wie im Fall der

³³² Die Angaben bezüglich der Region Ingolstadt wurden in der Abbildung aus grafischen Gründen nicht hinzugefügt. Die hohen Werte bei allen Akteuren sind für eine gute Lesbarkeit in der Abbildung eher hinderlich und geben keine notwendigen Informationen.

Provinz Bozen, bzw. gut funktioniert, wie im Fall DESI, ist durch eine Konkordanz zwischen den Einrichtungen, charakterisiert von einer tendenziell positiven Einstellung bezüglich der Durchführung des dualen Modells, festzustellen.

Abbildung 5: Grafische Darstellung zur Positionierung der Einrichtungen bezüglich des Dualen Systems in der Autonomen Provinz Trient (TN), in der Autonomen Provinz Bozen (BZ) und in der Region Emilia-Romagna (ER)



Anmerkung: von skeptischer Einstellung (0) bis zu positiver Einstellung (4).

Quelle: Eigene Darstellung, basierend auf die Daten der Tabellen 7 bis 10

Der Fall Trentino und der Fall Emilia-Romagna weisen dagegen eine verbreitete Skepsis unter den befragten Einrichtungen (Betriebe, Schule, Kammer, Gewerkschaft) auf. Auffällig ist der fehlende Optimismus seitens der Ämter, welcher mit der hohen persönlichen Skepsis von Seiten der Interviewten – und nicht der Institution als Ganzes – erklärbar ist. Wie im Trentino, zählt das Modell Emilia-Romagna als wenig erfolgreiches Beispiel der Einführung des dualen Modells. Schließlich zeigt das Projekt DESI, wie durch eine hohe aktive Involvierung, eine positive Haltung auf Seiten der Einrichtungen vorherrschen kann (die Kammern haben in dem Projekt keine aktive Rolle eingenommen). Trotzdem sind in diesem letzten Aspekt Parallelen zwischen Südtirol und dem Projekt DESI grafisch gut zu erkennen. Beide Fälle zählen in Italien als Musterbeispiele für die Implementierung des *Dualen Systems*.

6 Gesetzliche und institutionelle Rahmenbedingungen der beruflichen Bildung

Die in den vorherigen Kapiteln dargestellten Daten bilden die Basis, um die theoretischen Folgerungen dieser Arbeit zu ziehen. In Deutschland spielt das *Duale System* eine zentrale Rolle beim Übergang von Jugendlichen auf den Arbeitsmarkt. Italien, ein Land, in dem man seit langem von dem deutschen Modell fasziniert ist, befindet sich in einer Phase, die als Übergangs-Versuchs-Phase beschrieben werden kann. Jedoch wird die Übertragung der Struktur des *Dualen Systems* allein nicht ausreichen. Wie, wo und durch wen Auszubildenden ein Beruf beigebracht wird, sind einige der zu berücksichtigenden Aspekte. Dazu kommen auch noch weitere, zum Teil schwer steuerbare Aspekte. Die Beschreibungen des deutschen und des italienischen Berufsbildungssystems sowohl in der Fachliteratur als auch in den qualitativen Interviews zeigen, dass die berufliche Ausbildung und ihre Organisation von internen und externen Faktoren beeinflusst und entsprechend definiert wird (6.1). Darüber hinaus werden unterschiedliche Typologien des Berufsbildungssystems je nach öffentlichem (Staat) oder privatem (freie Wirtschaft) Teilnahmeniveau beschrieben: Die Kenntnis der unterschiedlichen, wenn nicht sogar gegensätzlichen organisatorischen Strukturen und Säulen, auf die sich die beruflichen Bildungswege in Deutschland und Italien stützen, gibt Hinweise darauf, ob eine Übertragung unter jeweils erleichterten oder erschwerten Bedingungen möglich ist. (6.2).

6.1 Die berufliche Ausbildung ist keine Insel

Das *Duale System* in Deutschland ist korporatistisch, charakterisiert durch eine enge Zusammenarbeit zwischen mehreren staatlichen und privaten Akteuren³³³, was auf das Berufsbildungssystem, sowie auf die Betriebe und die Auszubildenden positive Auswirkungen im Sinne u. a. von Effizienz und Zielorientierung mit sich bringt³³⁴ (vgl. u. a. Blossfeld, 1992; CEDEFOP, 2016a; Ebner, 2013; Euler, 2013a; INAPP/INPS, 2018; Tacconi, 2015; Tiraboschi, 2011; Trellle, 2016). Zum Thema Zusammenarbeit in Italien gibt es gegensätzliche Meinungen: einige sehen sie positiv (vgl. Böckler Stiftung *et al.*,

³³³ Busemeyer und Vossiek (2016) analysieren die Übertragung des dualen Berufsbildungssystems in Irland. Als eines der zentralen Elemente, die sich im Nachhinein als erfolgreich erwiesen haben, identifizieren die Autoren die aktive Präsenz der Sozialpartner als wichtige mitwirkende Akteure in Zusammenarbeit mit dem Staat, um das Modell umzusetzen und nach nationalem Bedarf aufzubauen. Die positive Bedeutung der aktiven Präsenz von Arbeitnehmerorganisationen im System wird auch bei Emmenegger/Graf/Trampusch dargestellt (2019: 22).

³³⁴ Jedoch werden kritische Betrachtungen bezüglich des realen Vorkommens der Zusammenarbeit z. B. von Albert (1993), Baethge (2010) oder Thelen/Busemeyer (2012) angestellt.

2015; CEDEFOP, 2016a), andere nur schwach ausgeprägt (vgl. Treille, 2016). Die gleiche Ambivalenz zeigt sich in den qualitativen Interviews für diese Studie. Die unterschiedlichen Steuerungsstrukturen bei den Berufsbildungsmodellen finden durch das Konzept der Governance eine theoretische Untermauerung. Das *Duale System* funktioniert jedoch auch, weil es in eine Struktur eingebettet ist, die eine hohe Effektivität und Effizienz für alle Beteiligten mit sich bringt.

Anhand der externen (vgl. Kap. 3.1) und internen Einflussfaktoren (vgl. Kap. 3.2), wie die Wirtschafts- und Arbeitslage, die Ausbildungs- und Arbeitssituation der Jugendlichen, sowie die staatliche bzw. betriebliche Involvierung im System, gilt es nun zu prüfen, inwieweit das System der deutschen beruflichen Bildung auf Italien übertragbar ist. Stark ist das *Duale System* in Deutschland durch seine korporatistische Struktur. Hall/Soskice (2001: 10) vertreten die These der Präsenz (interner) Einflussfaktoren für das positive Funktionieren des Systems und weisen diesbezüglich auf die Bedeutung (1) des Vertrauensprozesses zwischen den involvierten Akteuren hin, bei „credible commitments to each other“, dank „a set of common expectations that allows the actors to coordinate effectively with each other“ (ebd.: 13). Gleichzeitig wird (2) die Bedeutung von gemeinsamen fachlichen Kompetenzen („common knowledge“) betont, die grundlegend für die Zusammenarbeit sind und auf langjährige Erfahrung in diesem Bereich zurückgehen (vgl. ebd.: 46). Allerdings zeigt eine historisch-institutionelle Perspektive auf Berufsbildungssysteme, dass diese beiden Aspekte keine Selbstläufer sind, da sie „are not predetermined, [instead] remains a significant amount of contingency [...] usually expressed in political struggles about institutional design and transformations“ (Busemeyer/Trampusch, 2012: 7).

Steuerung (vgl. Kap. 6.1.1) und Umwelteinflüsse (vgl. Kap. 6.1.2) bieten sich also als theoretische Annahmen an und sollen helfen, Antworten auf die Frage der Übertragbarkeit des *Dualen Systems* der beruflichen Bildung zu finden.

6.1.1 Die Bedeutung der Governance in der beruflichen Bildung

6.1.1.1 Einstieg und Begriffsklärung

Der Begriff *Governance* ist in der vorliegenden Arbeit als „stile di governo, distinto dal modello del controllo gerarchico e caratterizzato da un maggior grado di cooperazione e dall’interazione tra lo stato e attori non-statali all’interno di reti decisionali miste

pubblico/private” (Mayntz, 1999: 3)³³⁵ zu verstehen, wobei die Regierung „svolge il ruolo del facilitatore [...] piuttosto che quello del decisore. [...] [P]erché si aspetta che da tali pratiche [di governance, Anm. d. Verf.] possano scaturire decisioni più legittime (in quanto frutto della cooperazione tra tutti i soggetti interessati) di quelle che potrebbe prendere da solo” (Bobbio, 2016: 106)³³⁶. Jessop (2016: 77ff) erkennt ab den 70er Jahren einen Wandel von „Government“ zu „Governance“, den er in fünf Schritten beschreibt: (1) „de-hierarchization of the state“ (der Staat übt seine Kontrolle über die Zivilgesellschaft durch staatlich-private Partnerschaft aus, um staatliche Projekte/Politics durchzuführen und politische Ziele zu erreichen); (2) „recalibration of state power“ (aufgrund der steigenden Komplexität verlässt sich der Staat auf Netzwerke); (3) „networked polity“ (horizontale und vertikale staatliche Koordinierung, mit starker Präsenz von mehreren staatlichen und privaten Akteuren je nach Bereich/Bedarf); (4) „de-politization of power“ (a-politische Formen von Entscheidungsprozessen); (5) „discourse-dispositif approach“ (aufgrund zunehmender neoliberaler Formen von „governability“ sollen neue Arten von staatlicher Macht und staatlichen Rollen entwickelt werden).

Eine Governance-Perspektive findet sich in der generalisierbaren Debatte über die Kontroverse „center versus periphery“ (Piattoni, 2010: 32ff). Der Föderalismus, im Sinne der Delegation bestimmter staatlicher Aufgaben an lokale Instanzen, hat zum Ziel, die Entfernung zwischen (politischen) Entscheidungen und Adressaten derselben zu reduzieren und passende, differenzierte Aktionen für den lokalen Bedarf zu ermöglichen. Die Effizienz lokaler Gemeinschaften liefert den Beweis dafür, so die Autorin (vgl. ebd.: 45ff): Neben einer im Vergleich zum Staat höheren administrativ-politischen Wirksamkeit zeigt sich auf lokaler Ebene auch mehr „social effectiveness (at lower levels of government, individuals have a better chance of realizing their preferences)“ und auch auf wirtschaftlicher Ebene zeigt sich die Leistungsfähigkeit lokaler „Communities“. Das wird durch lokale, wirtschaftsorientierte Netzwerke erreicht, die sich dank ökonomischer und nicht-ökonomischer Faktoren effizient, also wirtschaftlich wirksam zusammenschließen und trotz maßvoller Investitionen hohe Produktionsstandards erzielen. Ein Beispiel dafür findet man in Italien in den sog. *Distretti industriali*, die sich ab Ende der 70er Jahre

³³⁵ „Steuerungsstil, der anders als die hierarchische Kontrolle, einen höheren Grad an Zusammenarbeit und Interaktion zwischen staatlichen und nichtstaatlichen Akteuren innerhalb staatlicher/privater Entscheidungsnetzwerke vorsieht“ (Übersetzung des Verfassers).

³³⁶ „Die Regierung spielt die Rolle des Beistands und nicht diejenige des Entscheidungsträgers, da sie davon ausgeht, dass mit Initiativen, bei denen eine Vielzahl von Beteiligten involviert sind, eine höhere Legitimation der Entscheidungen einhergeht, als wenn die Entscheidung von oben durchgesetzt wird“ (Übersetzung des Verfassers).

besonders im Nordosten Italiens stark verbreiten, wo „highly specific factors such as traditions of craft production, high levels of social capital, semi-urban, semi-rural settlement patterns, the presence of mid-size towns, widespread entrepreneurship, and dense network of civic engagements [...] produce a highly responsive local government“ (ebd.: 46). Solche lokalen Netzwerke entsprechen einer Bottom-Up-Perspektive und stellen einen autarken Ansatz dar, auch in der Fort- und Weiterbildung ihrer Fachkräfte, um (1) international wettbewerbsfähig zu sein und (2) als informelle Alternative zu den (damals mangelhaft umgesetzten) Aufgaben des Staates fachlicher Kompetenzvermittlung mittels einer impliziten Form von *Training-on-the-job*: „The firms [...] have an incentive to co-operate in those parts of their operations – including advanced skill training – which no single firm may be able to finance, but which would benefit them all in the competition for foreign customers. [...] Assisting with informal continued training of workers who had come through the inadequate formal system of skill creation was among the kinds of collaborative tasks taken on by these networks“ (Crouch/Finegold/Sako, 1998: 169).

Es gibt jedoch nicht nur eine Art von Governance. Kooiman (2005) identifiziert drei „orders“ von Governance: Die „first-order governance“ handelt mit „day-to-day activities of social-political governors in solving societal problems or creating opportunities“ (ebd.: 151); die „second-order governance“ beschreibt die Interaktion zwischen Institutionen, darstellbar z. B. durch Staat, Markt und Zivilgesellschaft und deren Interaktion miteinander (vgl. ebd.: 153ff); schließlich wird die „third-order governance“ definiert als „the place dedicated to normative governance issues [...] like an imaginary governor [...] holding the whole governance experience against a normative light“ (ebd.: 170). Zusätzlich zu Maynatzs Governance-Bezeichnung, wenn man Governance auch als die „institutional ability [...] for solving generalised societal problems or occasioning societal opportunities (needs)“ versteht (ebd.: 165), dann erweist sich als besonders relevant für die vorliegende Arbeit die „second-order governance“, da sie sich mit „categories of governing interactions instead of interactions as such“ auseinandersetzt ebd.: 168). Der Autor (ebd.: 167) betont die Bedeutung der aktiven Interaktion zwischen verschiedenen Akteuren, mit besonderem Augenmerk auf die direkte oder indirekte Übernahme der *Alleskönner-Rolle* des Staates („the ‘all-round’ role in representing the society in governance“) und ihren Folgen.

6.1.1.2 Drei Typen von Governance für drei Umsetzungen in Berufsbildungssystemen

Darüber hinaus identifiziert Kooiman (2005) beim Beschreiben der Governance als Interaktion zwischen Staat und Privatem drei verschiedene Teilnahmeniveaus bzw. Interaktionsgrade, um gemeinsam auf die steigende Komplexität bessere und passendere

Antworten für die Kollektivität zu finden: „Co-Governance“, „Hierarchical Governance“ und „Self-Governance“ (vgl. ebd.: 79ff). Diese drei unterschiedlichen Arten der Governance entsprechen in einer gewissen Weise den Einstellungen der jeweiligen regionalen Regierungen bei der Umsetzung des *Dualen Systems* der beruflichen Bildung in den drei italienischen Untersuchungsgebieten.

Die Co-Governance sieht eine starke Zusammenarbeit zwischen den involvierten Akteuren vor, durch eine horizontale Koordinierung ohne eine dominierende Zentralfigur, mit einem gemeinsamen Ziel: „[to] have something ‘in common’ to pursue together“ (Kooiman, 2005: 96). Anders als „co-ordinated intervention“, bei der „controlled and responsible bureaucratic organisations“ (ebd.: 75) verlangt sind, basiert die „Co-Governance“ auf „[to be] influential in conceptualising“, wobei die jeweiligen Interessen der involvierten Akteure (in limitierter Anzahl) nach den Prinzipien der „reciprocity“ innerhalb eines Netzwerkes dargestellt werden (ebd.: 99). Im Südtiroler Berufsbildungs Panorama findet man ein gutes Beispiel des Co-Governance-Ansatzes als einziger Weg, die „Krise der Lehre“ zu überwinden. In der Provinz Bozen hat man im Jahr 2015 festgestellt, dass die Ausbildung in der Krise steckt (vgl. Vanzo/Atz, 2015). Es wurden Maßnahmen „zur Förderung der traditionellen Lehre in Südtirol“ (vgl. PAB, 2015) ergriffen. Durch eine wirksame Zusammenarbeit der Hauptakteure sollte dabei garantiert werden, dass die Zielvorgaben der Maßnahmen erreicht würden. Man erkennt bereits in dieser Aktion und auch in der Struktur der Lehrausbildung in Südtirol ein Interesse der Landesregierung an Zusammenarbeit mit weiteren Akteuren. Jedoch ist die zentrale Bedeutung der Landesregierung im Bereich der beruflichen Bildung klar definiert, was sich auch darin zeigt, dass es in Südtirol ausschließlich Landesberufsschulen gibt. Innerhalb der Co-Governance sind die „Public-Private Partnerships (PPPs)“ eine eigene Form: „A relatively narrow but concrete form of PPP occurs when there is a financial-economic motive for public-private co-operation. In such a PPP private capital is invested in (semi-) public projects or programmes. [...] [G]overnments can make use of market know-how, expertise [...] and other qualities present in the private sector“ (Kooiman, 2005: 102). Das *Duale System* beinhaltet diese Art von Zusammenarbeit zwischen Staat und freier Wirtschaft als eine Art Win-win-Situation. Die Kooperation von unterschiedlichen öffentlichen und privaten Akteuren „is important but not self-sustaining [...]“. It depends on deliberate public policies, shared logic of action and strong norms of

cooperation“ (Emmenegger/Graf/Trampusch, 2019: 22)³³⁷. Die Autoren weisen so auf die Bedeutung aller Akteure für den effizienten Ablauf des Systems hin; dieser „may not only be generated by the state and public policies but also by [...] trade unions and CLAs [collective labour agreements, Anm. d. Verf.]“ (ebd.: 28).

Der politisch-administrative Vorteil der durch die Landesregierung garantierten Autonomie Südtirols ist auch im Trentino gegeben. Trotz großer finanzieller Vorteile leidet allerdings besonders die Provinz Trient an einem internen Mangel an Autonomie. Die Landesregierung stellt zwar erhebliche finanzielle Hilfen zur Verfügung, dämpft aber gleichzeitig die Freiheit privater Initiativen. Die unilaterale Kommunikation zwischen Verteiler (hier die Landesregierung) und Empfängern ist durch eine Asymmetrie charakterisiert, bei der Pflichten und Regeln hierarchisch von oben festgelegt werden. Dieser Top-Down-Ansatz ist das Grundprinzip einer „Hierarchical Governance“, wobei der Staat, hier die Landesregierung, sich selbst „as in some way superimposed above those governed“ erkennt (Kooiman, 2005: 115). Es ist zwar keine komplett einseitig ausgerichtete Beziehung, aber sie ist durch eine vertikale Richtung charakterisiert. Die politische Seite (*steering*) und die administrative Seite (*control*) der „Hierarchical Governance“ entsprechen dieser Art zu regieren: Es geht darum, die Richtung einer Entscheidung festzulegen und das Monopol über die komplexen Kontroll- und Verwaltungstätigkeiten auszuüben (vgl. Kooiman, 2005: 115ff). Das Beispiel Trentino zeigt eine Art des Regierens, bei der grundsätzlich ein Konfliktpotential vorherzusehen ist (und folglich Konzertationsrunden einzuplanen sind). Zum Beispiel werden Protokolle zwar von mehreren Akteuren unterzeichnet; es handelt sich aber nur um eine scheinbare Beteiligung, da die Entscheidungen prinzipiell von oben getroffen werden, ohne eine reale Zusammenarbeit zu ermöglichen. Dies überrascht nicht, wenn man bedenkt, dass die generelle Tendenz der (Regierungs-)Politik immer mehr in Richtung „Government“ und immer weniger in Richtung „Governance“ geht, wie in Italien bereits seit der Jahrtausendwende in verschiedenen Bereichen erkennbar ist (vgl. Bobbio, 2016).

Mit Self-Governance wird ein Governance-Modus beschrieben, bei dem die Möglichkeit für „social entities“ besteht, sich selbstständig zu organisieren. Diese Art von Governance steht im Gegensatz zu dem Top-Down-Ansatz, der bei „national voluntary

³³⁷ Diesbezüglich weisen die Autoren auf einen Mangel an Information über das Funktionieren solcher Aspekte auf regionaler Ebene hin, da die Fachliteratur sich prinzipiell mit der nationalen Ebene beschäftigt; jedoch „much cooperation takes place at the decentralised level [where] practices at the regional [...] levels can systematically deviate from formal rules [...] stipulated in national VET laws“ (Emmenegger/Graf/Trampusch, 2019: 22).

organisations“ eher „ineffective“ ist. Dagegen funktioniert dank der „interferences and interplays“ und der Netzwerkstruktur, die typisch für die Self-Governance ist, eine effektive Zusammenarbeit unter dem Mimesis-Effekt: „Organisations learn from each other how to govern themselves, and these patterns become generalised and even institutionalised” (Kooiman, 2005: 85). Es ist jedoch zwischen Self-Governance und Entregulierung (deregulation) zu unterscheiden: Unter „deregulation“ versteht man einen freiwilligen Weg des Staates, mit privaten Akteuren zu kooperieren, um nicht selbst eingreifen zu müssen, jedoch gleichzeitig auch seine Kontrolle über einen bestimmten Bereich nicht zu verlieren. Self-Governance ist dagegen aufzufassen als Input *von unten*, wobei soziale Akteure in der Lage sind, bestimmte Bereiche selbst zu steuern, wenn auch in Zusammenarbeit mit dem Staat: „In the self-regulation option the task is of improving failing hierarchical modes of governance by replacing one form of governing for another type, hoping that it might do better. In the governance perspective self-governance is considered a societal quality to be employed more widely and systematically, and by doing so the governing failures as mentioned might be avoided or approached from another angle” (ebd.: 92). Die Self-Governance vereint eine Ansammlung von Interessen von verschiedenen privaten oder öffentlichen Akteuren, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen, wobei z. T. auch neue Wege beschritten werden; es nehmen auch Betriebe in einer Interdependenzlogik an solchen Initiativen teil, „if they can expect to benefit from their involvement“ (Emmenegger/Graf/Trampusch, 2019: 24). Ein gutes Beispiel für sog. Self-Governance ist das Projekt DESI bei Lamborghini und Ducati. Es fing *von unten* an, wobei mehrere Akteure mit unterschiedlichen Interessen es geschafft haben, sich zu einigen und gemeinsam eine (Ausbildungs-)Organisation zu ermöglichen. Die massive private Finanzierung hat gewiss manche Aspekte erleichtert, jedoch ohne den Beteiligungsprozess unterschiedlicher Akteure, von denen jeder eine klar definierte und eigenständige Rolle hatte, wäre es nicht möglich gewesen, das Projekt zu starten. Man erkennt bei dem Projekt DESI auch Aspekte, die typisch für PPPs (eine Form von Co-Governance) sind, bei denen private Investitionen auch dem öffentlichen Interesse dienen; schließlich werden PPPs auch als „part of strategy of corporate communication or social responsibility“ (Kooiman, 2005: 102) gesehen, was ausdrücklich ein (Neben-)Ziel des Projekts DESI ist.

Das *Duale System* der beruflichen Bildung als passende Antwort auf den lokalen Arbeitskraftbedarf ist charakterisiert durch seine korporatistische Struktur und gehört zu einer Governance-Struktur unterschiedlicher Institutionen (vgl. Emmenegger/Graf/Trampusch, 2019), die sich zusammenschließen, um ein „goal-directed

network“ (Kenis, 2016: 154) aufzubauen. Der Autor weist auf den Wandel von der „collaborative governance“ zu „governing collaborations“ hin, wo der Fokus auf dem Netzwerk bleibt, da „it is the relational structure which helps to better explain the outcomes of these structures rather than focusing on the properties of these actors“ (ebd.: 155). Die starke Präsenz von (Selbst- bzw. Co-) Governance-Systemen³³⁸ ist jedoch gleichzeitig kein Indikator für eine Schwäche des Staates: „non si tratta tanto di una perdita di controllo statale, quanto piuttosto di un cambiamento della sua forma; l'autoregolamentazione sociale, dopo tutto, ha luogo entro un quadro istituzionale riconosciuto dallo Stato“ (Mayntz, 1999: 9).

6.1.2 Das Berufsbildungssystem als Organisation: Struktur, Umwelteinflüsse, Isomorphismus und Neo-Institutionalismus

Berufsbildungssysteme funktionieren wie Organisationen³³⁹, in denen die involvierten Akteure je nach Land mehr oder weniger klar getrennte Aufgaben besitzen, für die sie zuständig sind. Um diese zu verstehen, auch hinsichtlich einer möglichen Übertragung, sollten nicht nur Kriterien der Struktureffizienz berücksichtigt werden, sondern auch, welche Umwelteinflüsse auf welche Weise auf das System einwirken. Berufsbildungssysteme werden als Organisationen von dem jeweiligen sozio-ökonomischen Umfeld, in das sie eingebettet sind, beeinflusst (vgl. Gebert, 1978). Ebner (2013: 120ff) identifiziert unterschiedliche Einflussfaktoren, die auch bei ähnlichen (dualen) Berufsbildungsformen (z. B. in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Dänemark) für unterschiedliche Gestaltungen der Modelle sorgen.

Bei Morgan (2006) finden sich unterschiedliche Bilder, mit denen eine Organisation verglichen werden kann: Maschinen, Organismen, Gehirne, Kultur, politisches System, psychische Kerker, Flüsse, Wandel und Machtinstrumente. Besonders passend für die Ziele der vorliegenden Arbeit ist die Metapher, die eine Organisation mit einem Organismus vergleicht (vgl. ebd.: 51ff), der durch den Ansatz der offenen Systeme charakterisiert wird. Das Umfeld, in dem sich eine Organisation befindet, gewinnt an Bedeutung und wirkt auf ihre Entwicklung und Struktur ein: „Organisationen [müssen, Anm. d. Verf.] sensibel für die Ereignisse in ihrem Umfeld sein“ (ebd.: 97). Darüber hinaus stehen Organisationen laut

³³⁸ Die Lohnverhandlung gilt auch als eine typische Art von „sistema di autoregolamentazione sociale“ [Selbstregulierendes Gesellschaftssystem, Übersetzung d. Verf.], bei der der Staat nicht direkt involviert ist (vgl. Mayntz, 1999: 8).

³³⁹ Gebert (1978) stellt ein sehr breites und disziplinunabhängiges Verständnis von „Organisation“ dar. Hier wird das Berufsbildungssystem als Organisation beschrieben, vor dem Hintergrund, es sei permeabel „gegenüber ihrer Umwelt“ und „zeitlich überdauernd“, verfolge „bestimmte spezifizierte Ziele“, setze sich aus „Individuen bzw. Gruppen“ zusammen und weise „eine bestimmte Struktur“ auf (Gebert, 1978: 12).

diesem Ansatz in Beziehung und Kongruenz zu ihren Subsystemen: „Zusammenarbeit kann einen wichtigen Beitrag zu unserem Verständnis der Organisationswelt und unserer Managementphilosophie leisten“ (ebd.: 63). In diesem Kontext kann man nicht von einem *One-best-way* ausgehen, sondern die Organisation sollte in der Lage sein, sich zu strukturieren und sich auf externe Bedingungen einzustellen: Nicht alle Organisationen entscheiden sich am effektivsten, und manche passen sich besser an als andere. Schließlich erkennt der Autor, dass Organisationen, anders als Organismen, entscheiden können, ob sie miteinander kooperieren wollen oder nicht (vgl. ebd.: 103f). Diese spezifische Metapher bietet sich für das analytische Verständnis der korporatistischen Struktur des *Dualen Systems* in Deutschland³⁴⁰ an. Parallel kann man manche Unzulänglichkeiten bei den Aufbauversuchen des Modells in Italien erkennen, wie z. B. den Mangel an Einsicht in das sozio-ökonomische Umfeld und die Bedeutung der internen Beziehungen und Kongruenz.

Ebner (2013: 59ff) verweist zum einen auf strukturelle Ursachen, z. B. nationale Standards³⁴¹ durch Berufsbildungsgesetze und Spezialisierung der Ausbildungen, zum anderen auf „(ausbildungs-)exogene Faktoren“: Dies meint vor allem sozio-ökonomische Faktoren, die Einfluss auf die Zahl der Auszubildenden haben. Denn je positiver die Wirtschaftslage eingeschätzt wird³⁴² bzw. ist, desto höher ist die Nachfrage nach Arbeitskräften und damit auch nach Auszubildenden. Ebenso ist die demografische Entwicklung eines Landes von Bedeutung, gemessen anhand von Fertilität, Mortalität und Migration. Eine große Anzahl von Jugendlichen mag mehr Konkurrenz auf dem Ausbildungsmarkt hervorrufen, sichert aber zugleich die Verfügbarkeit von Fachkräften für viele Betriebe (vgl. ebd.: 122ff). Neben den sozio-ökonomischen Faktoren (ebd.: 126ff), beeinflussen auch Institutionen wie z. B. die Gewerkschaften, die sich u. a. für Kündigungsschutz, Mindestlöhne und Kollektivtarifverträge einsetzen, die Art des beruflichen Bildungssystems und die „Auswirkungen auf den Übergang von der

³⁴⁰ Mit etwas Vorsicht kann man eine Parallele zwischen dem Projekt DESI und Morgans Metapher vom Gehirn ziehen, in dem Sinne, dass es als Organisation fähig sei, lernen zu lernen („learning organizations“) (Morgan, 2006: 107ff), bei dem Beispiel der Provinz Trient und der Region Emilia-Romagna kann die Organisation als politisches System gesehen werden, bei dem die formale Autorität zentral ist, und die Einzelbereiche politische Arenen sind. (vgl. Morgan, 2006: 201ff).

³⁴¹ Die Standardisierung, also eine feste „Regelvorgabe“, ist laut Gebert (1978: 38ff) ein zentrales „Merkmal bzw. Dimension“ für die Definition einer Organisation.

³⁴² Ebner (2013: 136) zeigt die Bedeutung der Betriebsgröße auf, da sich „leichter adäquate Aufgaben“ für Auszubildende bzw. Fachkräfte finden lassen, je größer die Betriebe sind. Jedoch sind es mehrere Faktoren, die bei Jugendlichen eine Rolle spielen, sich für die eine oder andere (Ausbildungs-)Stelle zu entscheiden, u. a. auch emotionale Faktoren, soziale Anerkennung, Beeinflussung durch Freunde oder einfach die Lust, einer persönlichen Leidenschaft zu folgen (vgl. Ebner/Rohrbach-Schmidt, 2019; Eberhard/Scholz/Ulrich, 2009).

Ausbildung in den Arbeitsmarkt“ (ebd.: 136)³⁴³. Wenn es Organisationen gelingt, von ihrer gesellschaftlichen Umwelt (und deren Institutionen) legitimiert zu werden, werden ihre Ziele als institutionalisierte Regelungen gesellschaftlich wahrgenommen und können als Mythen wirken (vgl. Meyer/Rowan, 1977).

6.1.2.1 Der Neo-Institutionalismus

Auch der Ansatz des Neo-Institutionalismus³⁴⁴ bietet sich als theoretisches Instrument an, um die Umwelteinflüsse auf eine Organisation zu veranschaulichen. Meyer/Rowan (1977) unterscheiden zwischen formaler Struktur einer Organisation und ihrem realen, täglichen Funktionieren. Dabei erkennen die Autoren in Mythen den Generator für formal organisierte Strukturen, und durch diese Mythen werden Legitimität und Stabilität der Organisation gesichert: (1) „Rationalized and impersonal prescriptions that identify various social purposes as technical ones and specify in a rule like way the appropriate means to pursue these technical purposes“, was dazu dient, dass (2) hoch institutionalisierte Organisationen „must, therefore, be taken for granted as legitimate, apart from evaluations of their impact on work outcomes“ (ebd.: 343f). Je mehr eine Organisation aus institutionalisierten Mythen hervorgeht, desto größer ist ihr Selbstvertrauen und desto mehr verzichtet sie deshalb gleichzeitig auf die Kontrolle ihrer Aktionen von innen und außen, d. h. sie folgt „the logic of confidence and good faith“ (vgl. ebd.: 358f). Die Umsetzungsversuche des *Dualen Systems* in Italien folgen in einer gewissen Weise dieser Logik, da der Staat bzw. die Landesregierung als hoch institutionalisierte Organisationen ihre Aufgaben in „good faith“ erledigen, unabhängig von den realen Ergebnissen.

Die Kopplungen zwischen einer Organisation und ihrer Umwelt sind die Grundlage des Isomorphismus unter Institutionen. Es entstehen also auf Basis der Umweltcharakteristika strukturelle Anpassungen bei Organisationen, die zum Überleben ähnliche Aktionen starten, organisatorische Aktionen angleichen und sich homogenisieren (vgl. DiMaggio/Powell, 1983; Meyer/Rowan, 1977). DiMaggio/Powell (1983) untersuchen nicht einzelne Organisationen (wie z. B. Betriebe), sondern nehmen „the totality of relevant actors“ als Einheit wahr. Diese Einheit wird als „organisational field“ definiert, als „those organizations that, in the aggregate, constitute a recognized area of institutional life“ (ebd.: 148). Aus dieser Perspektive wird hier auch das (regionale) Berufsbildungssystem bzw. die duale

³⁴³ Diesbezüglich s. Kap. 6.2.2 zu den Unterschieden zwischen marktwirtschaftlicher und koordinierter Makroökonomie nach Hall/Soskice (2001).

³⁴⁴ Als grundlegende Autoren des Neo-Institutionalismus gelten, mit unterschiedlichen Schwerpunkten, Meyer/Rowan (1977), Zucker (1977) und DiMaggio/Powell (1983).

Ausbildung als „organisational field“ wahrgenommen. Die Beziehung zwischen der Organisation-Berufsbildung und ihrer Umwelt, also ein institutioneller Isomorphie-Prozess, wird durch drei unterschiedliche Mechanismen beschrieben³⁴⁵: Durch Ausübung formalen bzw. informalen Zwangs einer Organisation auf eine andere, wie bei rechtlichen Rahmenbedingungen („coercive isomorphism“); durch Imitation existierender Organisationen („mimetic isomorphism“) oder durch normativen Druck („normative isomorphism“) (ebd.: 150). Eine der Stärken des deutschen *Dualen Systems* ist seine bundesweite Standardisierung, die durch ein Berufsbildungsgesetz und eine von den Akteuren bzw. von den Bundesländern geteilte Ausbildungsordnung geregelt ist (vgl. Ebner, 2013). Mit der Einführung des dualen Modells in Italien versuchte man u. a. auch in dem Berufsbildungsbereich gesetzliche Einheitlichkeit zu schaffen, durch „legal and technical requirements of the state [in order to, Anm. d. Verf.] shape organizations in similar ways“ (DiMaggio/Powell, 1983: 150). Die Existenz einer einheitlichen rechtlichen Umwelt war nützlich, sie war jedoch nicht der Schlüssel zum Erfolg bei der Übertragung des Modells in Italien. Das Beispiel der Provinz Bozen zeigt vielmehr, wie lokale Anpassungslösungen gefunden wurden, die die Bedürfnisse der Organisationen besser befriedigen konnten³⁴⁶.

Italien hat das deutsche *Duale System* schon längst zum Idealmodell ernannt, wie die *Apprendistato*-Reformen der letzten drei Jahrzehnte zeigten (vgl. Anastasia, 2013; Leonardi/Pallini, 2013). Angesichts der Entwicklungen in diesem Bereich kann aber an dem Erfolg dieser langjährigen Übertragungsversuche gezweifelt werden. Statt einer Übertragungsstrategie kann man bei dem Fall Italien eher von einer Umsetzungsungewissheit sprechen, die – meistens während und kurz nach einer wirtschaftlichen Krise – auf der Hoffnung basierte, bestimmte deutsche Standards (wie z. B. niedrige Jugendarbeitslosigkeit und eine positive wirtschaftliche Lage) zu erreichen. Die mimetische Isomorphie agiert nach dem Nachahmungsprinzip, bei dem „Organizations tend to model themselves after similar organizations in their field that they perceive to be more legitimate or successful“ (DiMaggio/Powell, 1983: 152). Jedoch zeigt sich hier, wie bei den anderen Formen von Isomorphismus, dass Nachahmung nicht unbedingt Nachvollzug des Erfolgs bedeutet. Wie der Fall der Provinz Trient zeigt, hat trotz des zahlenmäßigen Misserfolgs bei der Einführung des dualen Modells die politische

³⁴⁵ Die drei Kategorien des Isomorphismus sind eher analytisch und „not always empirically distinct“ (DiMaggio/Powell, 1983: 150).

³⁴⁶ In Südtirol wurden z. B. die nationalen Richtlinien bezüglich der Vergütung für Auszubildende nicht übernommen, weil sie ungünstig für die Auszubildenden sind. Die Lehre sollte in den Augen der Südtiroler Gesetzgeber weiterhin nicht als kostengünstigere Vertragsart attraktiv werden, sondern als qualifizierender Bildungsweg.

Bedeutung, die diesem Modell zugesprochen wurde, das System am Leben erhalten: „Less organizational forms do persist. In some context efficiency [...] cannot even be measured. In government agencies [...] selection may occur on political rather economic grounds“ (ebd.: 157). Das Funktionieren und die einheitliche, bundesweite Verbreitung des *Dualen Systems* in Deutschland folgt den Prinzipien des normativen Isomorphismus³⁴⁷.

6.1.2.2 Standardisation und Stratifikation in der beruflichen Bildung

Basierend auf Allmendingers (1989) Definition von „standardization“ und „stratification“ als Faktoren, die (Berufs-)Bildungssysteme unterscheiden können, überträgt Ebner (2013: 45ff) diese auf das duale Ausbildungssystem. Deutschland zeichne sich hinsichtlich des *Dualen Systems* durch eine extrem hohe Standardisierung aus: „Über ein Berufsbildungsgesetz werden bundesweit die allgemeinen Regeln für die Ausbildung festgelegt, so etwa zu Lernorten, den Prüfungswegen oder der Ausgestaltung von Ausbildungsverträgen. Darüber hinaus werden in Ausbildungsordnungen bundesweit Berufsinhalte und Curricula für die zu erlernenden Ausbildungsberufe festgeschrieben“ (ebd.: 46). Die Übertragbarkeit von Fachkompetenzen von Betrieb zu Betrieb wird dadurch erleichtert. Die staatliche Formalisierung von Ausbildungen hat sich dagegen in Italien in dieser Form nicht etablieren können (abgesehen von einigen wenigen Beispielen wie z. B. Südtirol), wohingegen die Variante der Einarbeitung direkt im Betrieb sehr verbreitet ist. Die Auswahl des Personals aufgrund der schulischen Qualifikationen hat zwar formale Bedeutung, die jeweils absolvierte Ausbildung bringt aber nicht immer automatisch die erwünschten fachlichen Kompetenzen mit sich³⁴⁸. Die Stratifizierung „bildet die Selektivität des Bildungssystems ab“. Im Bereich der beruflichen Bildung werden damit der selektive Zugang zum System und/oder das Qualitätsniveau der Abschlussprüfungen geregelt (vgl. ebd.: 45). Die Qualität der Berufsbildungsbranche wird dadurch, wie auch in Deutschland, sichergestellt (s. auch die Bedeutung des Übergangsbereichs), was ihren sozialen Ruf durch eine „clear division in job opportunities“ sichert und stärkt (Blossfeld, 1992: 177). Mit dem Begriff „Stratifikation“ ist außerdem die hierarchische

³⁴⁷ Ein Elektromechaniker, der in München seine Ausbildung absolviert hat, sollte die gleichen Fachkompetenzen haben, wie jemand, der die gleiche Ausbildung in Hamburg absolviert hat. Dabei sichern „professional and trade associations [...] the definition and promulgation of normative rules about organizational and professional behaviour“ (DiMaggio/Powell, 1983: 152).

³⁴⁸ Blossfeld (1992: 174) erkennt Italien als ein Land, mit „unregulated on-the-job training [...] without general guidelines with regard to the quality of instructors or curricula, and where training does not end with a generally recognized certificate“. Der Text ist zwar über 28 Jahre alt, d. h. in Italien haben die verschiedenen Reformen des Schulsystems Verbesserungen bereits bewirkt, jedoch ist bezeichnend, wie weit das Thema des Mangels an Struktur innerhalb der betrieblichen Bildung in die Vergangenheit reicht.

Unterscheidung zwischen qualifizierten und nicht qualifizierten Arbeitskräften auf dem Arbeitsmarkt gemeint (vgl. ebd.: 176ff). Betriebe können sich auf die zertifizierten (Fach-)Kompetenzen verlassen, zum einen, weil sie direkt bei der Ausbildung involviert sind, zum anderen, weil Arbeitnehmervertreter bei der Abschlussprüfung anwesend sind. Anders ist die Lage in Italien, wo Berufsschulen zweifellos schon seit langem eher die Rolle eines Auffangbeckens für arbeitslose Jugendliche innehatten (vgl. D'Amico, 2015) und immer noch haben (vgl. Tacconi, 2015). Auch wenn die fertig ausgebildeten Jugendlichen als gewinnbringende Ressourcen erkannt werden (vgl. Blöchle, 2015), erschweren schließlich die unterschiedlichen regionalen bzw. lokalen Unterschiede bei den Ausbildungs- und Einstellungsmodalitäten der Berufsbildungssysteme jede Art von Mobilität der Jugendlichen teilweise auch innerhalb der gleichen Region. Der unterschiedliche Stand der Fachkenntnis führt oft dazu, dass Betriebe eine Anlernphase als üblich und notwendig erachten. Hohe Standardisierung und hohe Stratifizierung sind also, so Ebner (2013: 47), Faktoren, die die „Kopplung zwischen dualem Ausbildungssystem und Beschäftigungssystem“ positiv verstärken.

Blossfeld (1992: 171ff) führt hinsichtlich der Bedeutung der Standardisierung und Stratifikation, wenn es um die Unterscheidung der beruflichen Bildungssysteme geht, einen weiteren Faktor an: Die Beziehung zwischen Ausbildung und Arbeitsmarktbedarf. Der Autor unterscheidet zwischen Staaten, in denen „the trainee is not confronted with real-life occupational problems and obtains qualifications only on the basis of theoretical instruction“ (wie z. B. Frankreich) und Staaten, in denen „the trainee acquires all his qualifications without any theoretical instructions, solely through the solution of real problems in a concrete workplace“ (wie im Fall der Vereinigten Staaten, Großbritannien, aber auch Italien – dazu vgl. Fußnote 348) (ebd.: 172). Zwischen diesen zwei Extremen bestehen unterschiedliche Kombinationen von schulischen und betrieblichen Ausbildungen, wie im Fall des deutschen *Dualen Systems*, was laut Blossfeld ein Grund dafür ist, wieso das deutsche System international renommiert ist.

6.2 Jeder Akteur verfolgt eigene Interessen

Um verschiedene Systeme besser vergleichbar zu machen, empfiehlt es sich, eine Typologiebildung vorzunehmen, auch wenn diese nur ein „simplified picture of social reality“ widerspiegelt (Busemeyer/Trampusch, 2012: 8). Sie tragen dazu bei, die Komplexität eines Systems und dessen Umwelt zu reduzieren, Lösungsmuster zu abstrahieren und Parallelen zu ziehen. Die Dualität, die dem deutschen Modell seinen Namen gibt, bezieht sich auf die beiden Lernorte (Schule und Betrieb), an denen die

berufliche Ausbildung stattfindet. Die unterschiedlichen Rollen und Gewichte, die der Staat als auch die Betriebe in der Durchführung des Systems einnehmen, ist bereits einer der größten Unterschiede zwischen den Bildungswegen Deutschlands und Italiens.

6.2.1 Berufsbildung aus Sicht des Staates und der Betriebe

Die Klassifizierung nach Lernort, so Greinert (1993: 21), beschreibt hauptsächlich „institutionelle Strukturen“, aber im Grunde nicht „das Funktionieren von Berufsbildung“. Deswegen definiert der Autor drei Grundmodelle, um Typologien der Berufsbildungssysteme zu klassifizieren, die nicht vom Ort des Lernens ausgehen, sondern von den dahinterliegenden politischen Steuerungsprinzipien – die also die Rolle des Staates beschreiben. Diese Steuerungsprinzipien sind zu verstehen als: Entwicklungs-, Gestaltungs-, Steuerungs- und Finanzierungsprozesse. Dadurch entstehen drei Modelle, die grob die verschiedenen formalisierten Berufsbildungsmodelle Europas kennzeichnen (vgl. Greinert, 1988: 146ff; Greinert, 1993: 22ff):

1. Im englischen „Marktmodell“ – auch „liberalistisch“ bzw. „marktwirtschaftlich“ genannt – spielt der Staat innerhalb des beruflichen Bildungsprozesses nur am Rande eine Rolle. Der Markt, also die Betriebe, entscheiden über den Bedarf hinsichtlich einer Qualifikation. Die Betriebe tragen die Kosten und bilden stark betriebspezifisch aus (vgl. Ebner, 2013: 33), unter Beachtung der Prinzipien „Kostenminimierung“, „produktionsgebunden und wenig pädagogisiert“, ohne zwischen Auszubildenden und normalen Arbeitnehmern zu unterscheiden.
2. Das staatlich-bürokratische Ausbildungsmodell, verbreitet u. a. in Frankreich und Italien, ist durch eine starke Präsenz des Staates bei der Planung, Organisation und Kontrolle des Berufsbildungssystems gekennzeichnet. Im „Schulmodell“ werden die Jugendlichen in Vollzeit (unterbrochen durch kürzere Praktikumsperioden) in einer Berufsschule ausgebildet. Das Bildungsmonopol des Staates impliziert eine faktisch abwesende Rolle der Betriebe. Der Staat entscheidet über den Bedarf an Berufsausbildung und finanziert das gesamte System (vgl. ebd.: 34). Die italienische Realität zeigt, dass betriebspezifisches Wissen nicht vorhanden und die berufliche Spezialisierung mittelmäßig ist.
3. Das „staatlich gesteuerte Marktmodell“ (Greinert, 1988: 149), das unter der Benennung *Duales System* der beruflichen Bildung bekannt ist, sieht eine Dualität von Lernorten (Betrieb und Schule) und eine Dualität der Steuerung (Staat und private Unternehmen, Einbindung von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbänden) vor. Dieses

dual-korporatistische Ausbildungsmodell, das in Deutschland, Österreich und in der Schweiz praktiziert wird, sieht vor, dass Auszubildende zwei Drittel ihrer Ausbildungszeit im Betrieb und ein Drittel in der Berufsschule absolvieren. Die Aufgaben und die Entlohnung sind vertraglich geregelt. Das hochspezialisiert erworbene fachliche Wissen ist stark firmenspezifisch, aber aufgrund der bundesweit angewendeten Ausbildungsordnungen ist die Übertragung von Kompetenzen außerhalb des Ausbildungsbetriebs sehr gut möglich (vgl. Ebner, 2013: 34f). Wie bei Modell (1) definiert überwiegend der Markt, d. h. die Betriebe, das Angebot der Berufsausbildung, zumal diese auch die Kosten für die Ausbildung tragen.

Ausgehend vom Lernortsprinzip typisiert Schaack (1997: 213ff) sechs verschiedene Varianten, die entsprechende Berufsbildungssysteme definieren. Der Autor identifiziert das duale Ausbildungssystem als dasjenige, in dem die Wirtschaft (d. h. Betriebe und Kammern) den „Löwenanteil“ trägt und die Zusammenarbeit mit dem Staat bzw. den Schulen als „defizitär“ bezeichnet wird³⁴⁹. Die unterschiedlichen Modelle der beruflichen Bildung lassen sich jedoch auch aus Sicht des Betriebes und seiner Rolle beschreiben. Albert (1993) unterscheidet dabei nach Staaten, die ihren (wirtschaftlichen) Erfolg auf ein hohes Maß an Zusammenarbeit oder einen hohen Wettbewerbsgedanken (Gesetz des Stärkeren) gründen. Deutschland wurde dabei unter den „kapitalistischen“ Staaten als Vorzeigemodell genannt. Der „staatliche Kapitalismus“, auch das „Rheinische Modell“ genannt, definiert sich grundsätzlich durch eine starke Einflussnahme des Staates und den relativ stark ausgeprägten Machtausgleich zwischen Betrieben, Gewerkschaften und Kammern.

Wolter/Ryan (2011: 524) sehen in der Teilnahme der Betriebe an der beruflichen Bildung die „*conditio sine qua non* [Hervorhebung im Original, Anm. d. Verf.] for an apprenticeship system“. Die Autoren definieren die Strategie der Betriebe bezüglich der Ausbildung und unterscheiden zwischen Firmen, die „investment-oriented“ bzw. „production-oriented“ sind. Erstere betrachten die finanzielle Unterstützung der beruflichen Bildung als eine Investition in zukünftige Arbeitskräfte³⁵⁰, letztere hingegen sehen in Praktikanten günstige Arbeitskräfte.

³⁴⁹ Die anderen fünf Varianten sind: (1) Eine ausgewogene Aufteilung und Zusammenarbeit zwischen Schule und Betrieb („kooperative Ausbildungssysteme“); (2) ein System mit primärer Rolle der Schule („alternierende Ausbildungssysteme“); (3) ein System ohne Kooperation („dualistische Ausbildungssysteme“); (4) gemischte Systeme („gemischte Ausbildungssysteme“); (5) Systeme, die durch Subsysteme charakterisiert sind („fragmentierte oder zersplitterte Ausbildungssysteme“) (vgl. Schaack, 1997).

³⁵⁰ Die Heterogenität der (deutschen) Betriebe in Fragen der Aus- und Weiterbildung lässt vermuten, dass hinter der investitionsorientierten Firmenstrategie im Grunde eine andere Motivation steht: „the provision of

6.2.2 Staatliches bzw. betriebliches Engagement

Die strategische Vision von Staaten im Hinblick auf eine spezialisierte (berufliche) Bildung und der Grad des Engagements privater Betriebe führen nach dem die *Varieties of Capitalism* hervorhebenden Ansatz (vgl. Hall/Soskice, 2001) zu einer Unterscheidung zwischen Staaten mit „liberalen Marktökonomien“ und „koordinierten Marktökonomien“. Bei den ersten haben „Arbeitsmarktinstitutionen³⁵¹ [...] nur geringeren Einfluss“, während bei den zweiten „einflussreiche Arbeitsverbände [und] ein weitreichendes Vertrauensverhältnis [...] zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern [existieren, Anm. d. Verf.]“ (Ebner, 2013: 127). Greinert (1988; 1993) rechnet dabei Staaten wie die USA und Großbritannien zu den „liberalen Marktökonomien“. In einer solchen erwerben Jugendliche bzw. junge Erwachsene allgemeine Fähigkeiten, um in den verschiedensten Betrieben einsetzbar zu sein, und diese investieren wiederum intensiv in eine interne Weiterbildung. Dagegen gelten Staaten wie Deutschland, Österreich oder die Schweiz als Vertreter „koordinierter Marktökonomien“, die dadurch gekennzeichnet sind, dass die Jugendlichen im Rahmen der dualen Ausbildung primär mit firmenspezifischen Fähigkeiten ausgestattet werden. Dabei ist die Koordination bzw. Zusammenarbeit der verschiedenen Akteure die Stärke des Systems (vgl. Hall/Soskice, 2001), denn „a set of common expectations [...] allows the actors to coordinate effectively with each other“ (ebd.: 13). Ähnlich wie Greinert (1988), aber aus der Perspektive von Albert (1993) und Hall/Soskice (2001) gesehen, unterscheiden Crouch/Finegold/Sako (1998) drei Modelle der beruflichen Bildung („bureaucratic model“, „dual apprenticeship system“ und „liberal model“). Diese sind durch den unterschiedlichen Grad des Engagements seitens der Betriebe in der beruflichen Bildung gekennzeichnet:

- *bureaucratic model*: Die Einbeziehung der Betriebe in die berufliche Ausbildung ist eher marginal, und die Vermittlung der Lerninhalte findet fast ausschließlich in der Berufsschule statt (wie im Falle Italiens);
- *dual apprenticeship system*: Die Betriebe kollaborieren in einem Netzwerk mit verschiedenen Akteuren (Schulen, Kammern usw.), die das Ausbildungssystem

apprenticeship by some firms has more to do with their current production costs than with their future skills supplies“ (Wolter/Ryan, 2011: 536).

³⁵¹ Deren Aufgabe, den *Gleichgewichtszustand* zu bewahren, hat enorme Bedeutung, wie z. B. die Aufgabe, Kollektivtarifverträge abzuschließen, Mindestlöhne zu regeln, Kündigungsschutz zu gewährleisten (vgl. Ebner, 2013: 136f), und auch in der Ausbildung sicherzustellen, dass den Auszubildenden hochwertige, übertragbare (und nicht vorwiegend betriebsspezifische) Sektor-Fachkompetenzen vermittelt werden (vgl. Busemeyer/Trampusch, 2012; Hall/Soskice, 2001).

gemeinsam aktiv gestalten und die Berufsausbildung auch finanzieren (wie im Falle Deutschlands);

- *liberal model*: Die Ausbildung findet grundsätzlich im Betrieb statt, am Ende folgt eine Prüfung in Allgemeinbildung.

Die Komplementarität zwischen den drei dargestellten Modellen von Greinert (1988) bzw. von Crouch/Finegold/Sako (1998) ist eindeutig: Bei dem Modell von Greinert hat der Staat eine hohe Präsenz in der beruflichen Ausbildung, das Modell von Crouch erkennt eine geringere Einbeziehung der Betriebe. Die Spannung zwischen staatlicher und betrieblicher Beteiligung an dem System bleibt, historisch gesehen, „the core of political struggles over reforming VET systems“ (Busemeyer/Trampusch, 2012: 16). Die von Busemeyer/Trampusch (2012: 12ff) konzipierte Matrix basiert auf den drei Fragen/Aspekten, sie fasst die eben beschriebenen Ansätze nochmals zusammen und setzt auf zwei Achsen die Rolle und Präsenz (hoch-niedrig) des Staates³⁵² und die (finanzielle) Teilnahme (hoch-niedrig) der Betriebe in der beruflichen Bildung in ein Verhältnis. Anstelle von drei idealtypischen Modellen und den drei dargestellten Fragen/Aspekten ergeben sich nun vier verschiedene Typen, welche die Strukturen der beruflichen Bildungen in unterschiedlichen Ländern widerspiegeln (s. Tab. 11). Im „liberal skill formation system“ und im „segmentalist skill formation system“ erhalten junge Menschen eine Allgemeinbildung und sind später in den Betrieben, die sich um die berufliche (Weiter)Bildung kümmern. Im „segmentalist [Approach]“ zur Marktwirtschaft ist im Vergleich zur liberalen Marktwirtschaft das Interesse der Betriebe an der Investition in bildende Aktivitäten der Mitarbeiter höher. Im „statist skill formation system“ ist die berufliche Ausbildung eine öffentliche Aufgabe und die Betriebe spielen eine geringere Rolle im bildenden System. Beim „collective skill formation system“ dagegen herrscht ein hohes Niveau an Zusammenarbeit zwischen Staat und Wirtschaft. Die Betriebe nehmen die Kosten der Ausbildung auf sich, diese findet zum größten Teil im Betrieb statt. Sozialpartner (Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände) haben eine aktive Rolle bei der Organisation und Überprüfung des Systems, die erworbenen Kompetenzen sind hoch standardisiert und deswegen leichter von Betrieb zu Betrieb derselben Sektoren bzw. Branchen übertragbar.

³⁵² Mit Präsenz des Staates meinen die Autoren (vgl. Busemeyer/Trampusch, 2012) neben einer finanziellen Unterstützung des Systems auch dessen Rolle bei der Festlegung der Regelungen, der Definition der nationalen Standardisierung der Berufsbildungsprofile sowie bei der Prüfung und bei der Zertifizierung der Fachkompetenzen.

Tabelle 11: Strukturen der beruflichen Bildungen nach Grad der staatlichen bzw. betrieblichen Beteiligung

Staatliche Beteiligung an der beruflichen Bildung	<i>Hoch</i>	Staatszentrierte Ausbildungssysteme (Italien, Schweden)	Kollektive Ausbildungssysteme (Deutschland, Dänemark)
	<i>Niedrig</i>	Liberale Ausbildungssysteme (Großbritannien, USA)	Segmentalistische Ausbildungssysteme (Japan)
		<i>Niedrig</i>	<i>Hoch</i>
Betriebliche Beteiligung an der beruflichen Bildung			

Anmerkung: Die Staaten in Klammern gelten als Beispiele, in denen diese Struktur als Idealtypus zu finden ist.

Quelle: Busemeyer/Trampusch, 2012: 12 (eigene Übersetzung ins Deutsche)

Jedoch bleiben Berufsbildungssysteme „fragile institutional arrangements“, bei denen Änderungen in der Systemstruktur möglich sind, wenn sich der Gleichgewichtszustand zwischen Betrieben, Staat, Gewerkschaften und Kammern ändert. Dieses Instabilitätspotenzial sei, so die Autoren, eine Charakteristik des „collective skill formation system“, da bei den anderen drei Systemen klar ist, an welchen Akteur (Staat, Markt oder Betrieb) die berufsbildende Aufgabe hauptsächlich delegiert wird (ebd.: 16). Die Autoren deuten also an, dass es „neuralgic points of contention“ gäbe, die das Equilibrium des Systems unbeständig machen können:

- 1 „Who controls skills formation?“ (Die Beziehung von betrieblicher Unabhängigkeit und staatlicher Kontrolle);
- 2 „Who provides skills formation?“ (Die Beziehung zwischen rein schulischer und rein betrieblicher Ausbildung, d. h. das duale Modell);
- 3 „Who pays for skills formation?“ (Neben der Frage der Aufteilung der Kosten bleibt offen, ob staatliche Subventionen an Ausbildungsbetriebe deren Unabhängigkeit schwächen könnten);
- 4 Ein weiterer Punkt ist die Beziehung zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung als Durchlässigkeitsfaktor (vgl. ebd.: 16ff).

Ein Wandel innerhalb des „collective skill formation systems“ ergibt sich aufgrund wechselnder Verhältnisse bezüglich der soeben genannten Aspekte. Dazu identifizieren die Autoren weitere Faktoren, die die unterschiedlichen Richtungen innerhalb von „collective skill formation systems“ darstellen können, nämlich die (politischen) Auseinandersetzungen zwischen den Hauptakteuren bei der Festlegung des Berufsbildungssystems und seiner Struktur: (1) Spannung zwischen unterschiedlichen Betriebsmerkmalen (große versus kleine Betriebe; Industrie- versus Handwerkssektor); (2) Rolle und Stärke der Gewerkschaften; (3) Ziel der Ausbildung (Spannung zwischen betriebspezifischer versus sektorübergreifender Ausbildung); (4) staatliche Vision von der Bedeutung der beruflichen Bildung (Ausbildung von Fachkräften für den nationalen Arbeitsmarkt sowie inklusive gesellschaftliche Rolle der beruflichen Bildung als schulische Institution) (vgl. ebd.: 20ff).

Aufgrund dessen identifizieren Thelen/Busemeyer (2012) einen Wandel des deutschen *Dualen Systems* von „collectivism“ in Richtung „segmentalism“; darauf verweist auch schon Albert (1993: 183ff) in ähnlicher Weise. Die Spezifika des „collectivism“-Systems scheinen in Deutschland auf wackeligen Beinen zu stehen: Die Zahl der Ausbildungsbetriebe nimmt ab (vor allem unter den kleinsten und kleinen), alternative und parallele Bildungswege nehmen zu (s. Übergangsbereich), die Ausbildungszeiten verkürzen sich (auch mit gewerkschaftlicher Akzeptanz) und sie modularisieren sich („Europeanization of VET“). Die Autoren sehen in diesem Wandel die Stärkung der Rolle vor allem größerer (Ausbildungs-)Betriebe³⁵³ (Industriebetriebe) und ein stilles Entgegenkommen des Staates hin zu mehr Marktorientierung (vgl. Thelen/Busemeyer, 2012).

Vergleicht man also die Situation der deutschen bzw. italienischen beruflichen Bildung, so lassen sich beide in das oben dargestellte Typen-Schema einordnen. Tabelle 12 und Abbildung 6 fassen die Hauptkennzeichen des Berufsbildungssystems in den in dieser Arbeit berücksichtigten Regionen zusammen. Dennoch tauchen auf jeweils nationaler Ebene nochmals wichtige Unterschiede auf, welche einer klar abgrenzbaren Existenz eines *deutschen* bzw. eines *italienischen* Modells widersprechen³⁵⁴ und damit die oben genannten, idealtypischen Kategorien verwischen.

³⁵³ Deissinger vertritt dagegen die Meinung, dass in Deutschland „the leading force in promoting vocational training“ der Staat ist, in dem die Berufsqualifikationen von „a non-economic perspective“ charakterisiert sind (Deissinger, 2015: 565).

³⁵⁴ Gewisse Unterschiede lassen sich je nach Region bzw. Bundesland erkennen. Dies gilt insbesondere auf der Nord-Süd Achse in Italien (I), sowie für den West-Ost Vergleich in Deutschland (D). In Deutschland zeigen sich die Unterschiede vor allem in der Vergütung der Auszubildenden (vgl. Beicht, 2019), der Anzahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge (vgl. BIBB, 2019a) und der Anzahl der Ausbildungsbetriebe

Tabelle 12: Modell-Merkmale

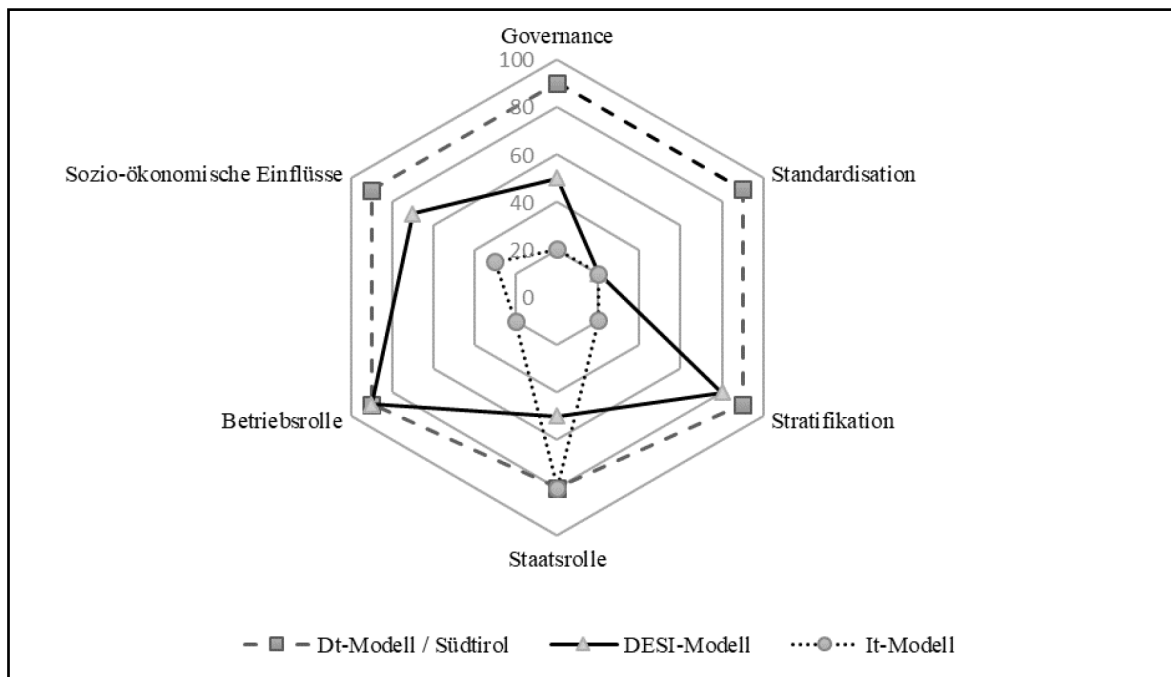
Kriterium	Modelle		
	Deutsches Modell	DESI Modell	Italienisches Modell
<i>Governance</i>	Co-Governance (Bottom-Up)	Self-Governance	Hierarchical Governance (Top-Down)
<i>Organisatorische Struktur</i>	Organismus	Gehirn	politisches System
<i>Form des Isomorphismus</i>	normativ	normativ / mimetisch	erzwungen
<i>Standardisierung</i>	hoch	niedrig	niedrig
<i>Stratifikation</i>	hoch	hoch	niedrig
<i>Arbeitsmarktbedarfsnähe</i>	hoch	hoch	niedrig
<i>Rolle des Staates (kontrolliert, versorgt, finanziert)</i>	hoch	mittig	hoch
<i>Rolle des Betriebes (kontrolliert, versorgt, finanziert)</i>	hoch	hoch	niedrig
<i>Sozio-ökonomische Umwelteinflüsse</i>	positiv	eher positiv	eher negativ
<i>Beispiele</i>	Deutschland / Südtirol	Projekt DESI	Provinz Trient / Region Emilia-Romagna

Methodische Anmerkung: Die subjektiven Bewertungen der einzelnen Kriterien basieren auf den Informationen aus Literatur und den Interviews. Die einzelnen Bewertungen wurden daraufhin auf einer Skala von 0 bis 100 eingeschätzt (0-30 niedrig bzw. negativ; 40-60 mittig; 70-100 hoch bzw. positiv). Quelle: Eigene Darstellung, basierend auf Allmendinger (1989), Busemeyer/Trampusch (2012), DiMaggio/Powell (1983), Morgan (2006).

Quelle: Eigene Darstellung

(vgl. Bertelsmann Stiftung, 2017). Auch wenn es keine klare Trennung zwischen Nord-Süd bzw. West-Ost gibt, sondern eher eine „Flickenteppichsituation“ vorliegt, ist die Tendenz zugunsten des *Dualen Systems* in den nördlichen (I) und westlichen (D) Regionen weitaus positiver als in den östlichen (D) und südlichen (I) Regionen. In Italien findet man in den Nordregionen weitaus mehr Verbreitung von Modellen, die sich an dem deutschen *Dualen System* orientieren: das Projekt FITT! in Venetien (vgl. FITT, 2014), DESI in der Emilia-Romagna (vgl. Beozzo, 2016) oder die Situation in Südtirol (vgl. Gomez/Litturi, 2015) und die stark steigende Zahl an Auszubildenden in der Lombardei (vgl. INAPP/INPS, 2018).

Abbildung 6: Modelle-Merkmale: Modelle mit unterschiedlichem Gleichgewicht



Anmerkung: von niedrigem Gewicht (0) bis zu hohem Gewicht (100).

Quelle: Eigene Darstellung, basierend auf den Daten der Tabelle 12

Die Abbildung 6 stellt die unterschiedliche Gewichtung bezüglich der drei analysierten dualen Modelle grafisch dar. Die Modelle werden basierend auf folgenden Aspekte hinsichtlich der Durchführung des dualen Modells verglichen: Rolle der Betriebe bzw. des Staates und die daraus resultierende Governance; die Bedeutung von nationalen sozio-ökonomischen Faktoren; die Standardisation (i. e. inwieweit die Ausbildung in einem Land umfassend geregelt ist); und die Stratifikation (i. e. wie hoch die Selektivität des Berufsbildungssystems eines Landes ist).

Das deutsche System und das Modell in Südtirol wurden, aufgrund deren Ähnlichkeiten, in der Abbildung als ein Modell dargestellt. Das gleiche gilt auch für das Modell Trentino und das Modell Emilia-Romagna. Das Modell DESI wird eigenständig dargestellt. Das deutsche-Südtiroler Modell zeigt, wie eine ausgewogene Präsenz von Sozialpartnern (in Südtirol eher Betriebe und Kammern) und Staat, eine *kooperative* Governance ergibt. Basierend auf einer positiven wirtschaftlichen Lage, einer hohen sozialen Anerkennung und einer Struktur des Systems, die hoch standardisiert und stratifiziert ist, besteht das *Duale System* in Deutschland und in Südtirol als ein funktionierendes Modell. Im Gegensatz dazu erscheint das italienische Modell. Es charakterisiert sich durch eine starke Präsenz und zentralen Entscheidungsträger des

Staates gegenüber einer äußerst mangelhaften Einflussnahme von Seiten der Betriebe, Gewerkschaften und Kammern. Die eher instabile wirtschaftliche Lage, die niedrige Präsenz von Standardisation und Stratifikations-Mechanismen sowie die geringe soziale Anerkennung der beruflichen Bildung (auch unter Betrieben) spielen gegen eine erfolgreiche Einführung des dualen Modells. Schließlich erweist sich das Projekt DESI als funktionierendes, jedoch schwer übertragbares Modell. Seine Stärke zeigt sich besonders in Form einer Selbst-Antrieb-Initiative, charakterisiert u. a. durch die (massive) Kostenübernahme von betrieblicher Seite und der Zusammenarbeit mit der (internen) Gewerkschaft, Schule und öffentlichen Ämtern. Die hohe Stratifikation ist ein Faktor, der für die Qualität der Ausbildung und die daraus folgende gesellschaftliche Akzeptanz des Projekts spricht.

7 Fazit und Schlussfolgerung

7.1 Ausblick

Zentrales Thema der vorliegenden Arbeit ist die kritische Darstellung der beruflichen Bildung in Deutschland und Italien sowie die Frage, inwiefern eine Übertragung des deutschen beruflichen Ausbildungssystems in Italien möglich ist. Anhand der Beispiele einiger Versuche der Übernahme des deutschen Modells, die in den letzten Jahren in Italien unternommen wurden, wird analysiert, ob und wie eine reale Übertragung umgesetzt werden kann. Als Untersuchungsgebiete Italiens wurden folgende Regionen ausgewählt: die Autonome Provinz Bozen, in der das duale Modell schon längst erfolgreich ist; die Autonome Provinz Trient, in der aktuell eine Initiierung der dualen Ausbildung vom Staat bzw. von der Landesregierung gefördert wird; die Region Emilia-Romagna bzw. die Provinz Bologna, wo der Transfer durch das Projekt DESI aktuell läuft. Das Projekt DESI bietet außerdem ein Untersuchungsmodell zur Strategie transnationaler Konzerne (hier der AUDI AG) des Transfers des *Dualen Systems* in deren ausländische Tochterunternehmen (hier Lamborghini und Ducati).

In den drei gewählten Forschungsgebieten und Transfermodellen wird eine Ausbildung angeboten, die sowohl in der Schule als auch im Betrieb stattfindet, sie sind jedoch auf unterschiedliche Zielgruppen zugeschnitten. Das Südtiroler Modell eröffnet allen Jugendlichen eine Alternative zu klassischen Ausbildungswegen. Das Modell Emilia-Romagna richtet sich an Jugendliche und junge Erwachsene, die schon eine Ausbildung abgeschlossen haben und sich weiterbilden möchten. Das Modell Trentino wurde für Jugendliche entwickelt, die ihre Ausbildung aus verschiedenen Gründen nicht abgeschlossen haben. Um die Unterschiede zwischen dem deutschen und dem italienischen Berufsbildungssystem bzw. der regionalen Umsetzung des dualen Modells in Italien zu analysieren, wurde auf Grund der Präsenz der AUDI AG (zentraler Partner im Projekt DESI) die Region Ingolstadt als Vergleichsgebiet ausgewählt. Neben unterschiedlichen „ordnungspolitischen, institutionellen und rechtlichen“ Rahmenbedingungen wurden sowohl das Standardisierungsniveau der „Qualifikationen, fachlichen Inhalte und Kompetenzen“ als auch die Stratifizierung, die die duale Ausbildung charakterisiert, untersucht. Darüber hinaus wurden „der Erwerb und die Vermittlung der Kenntnisse und Fähigkeiten in den berufsbezogenen Lehr-Lern-Prozessen [berücksichtigt]“ (Deissinger/Frommberger, 2010: 345).

7.1.1 Deutschland: ein verbesserungsbedürftiges Modell

Europaweit gilt das duale Ausbildungssystem als wesentlicher Faktor für eine geringe Jugendarbeitslosigkeit bzw. als zügiger Weg zum Eintritt in die Arbeitswelt als qualifizierte Fachkraft. Das stark praxisorientierte Ausbildungssystem sorgt u. a. dafür, dass sich die Auszubildenden während der drei- bzw. vierjährigen Ausbildung fachlich-technische Erfahrungen direkt am Arbeitsplatz aneignen, wobei sie durch einen Ausbildungsanleiter unterstützt werden. So werden sie sowohl technisch als auch psychisch auf den Übergang Schule-Beruf vorbereitet. Eine bundesweite Standardisierung der beruflichen Bildung (vgl. Allmendinger, 1989) existiert nur für die Inhalte der betrieblichen Ausbildung, Lehrpläne und Aufgaben der einzelnen Länder hingegen bleiben uneinheitlich³⁵⁵.

Die korporatistische Struktur des Systems³⁵⁶ wird durch eine intensive, nicht immer unproblematische, Zusammenarbeit zwischen den Akteuren (Staat/Land, Berufsschule, Kammern, Gewerkschaft und Betriebe) konsolidiert, wobei klar definierte Aufgaben und Rollenverteilungen die Organisation und Durchführung des *Dualen Systems* ermöglichen. Das Vertrauen unter den involvierten Akteuren basiert auf der jeweils gegenseitig anerkannten Kompetenz, wodurch eine Struktur entsteht, mittels derer Informationen ausgetauscht werden; dadurch funktioniert die Kontrolle des Systems, und die Sanktionsprozeduren sind effektiv (vgl. Hall/Soskice, 2001: 10). Kammern und Gewerkschaften, sind sehr aktive Akteure, unterscheiden sich jedoch wesentlich voneinander, nicht nur in den jeweiligen Zielen, sondern auch in ihren Rollen. Die Gewerkschaften sichern als *Beschützer* der Arbeitskräfte eine Überwachung der Systemqualität und eine angemessene Entschädigung der Auszubildenden, das möglicherweise in absehbarer Zukunft das Ergebnis erzielen wird, eine Mindestausbildungsvergütung durchzusetzen. Dies zur Freude aller Friseur:innen, die sich derzeit in den neuen Bundesländern in der Ausbildung befinden. Die Kammern hingegen halten an ihrer Position im System fest. Sie *bedienen* nicht nur die Betriebe, sondern sichern sich darüber hinaus ein interessantes Geschäftsmodell. Mehrere Hunderttausende von Absolventen werden jährlich von den Kammern mit Lehrmaterial ausgestattet und ebenso viele Prüfungen werden ebenfalls von den Kammern – natürlich mit staatlicher

³⁵⁵ Die Schulen kritisieren lautstark, dass das Ergebnis der schulischen Prüfung nicht auf dem Abschlusszeugnis erscheint. Laut IP 5 wird vom Bayerischem Staatsministerium für Unterricht und Kultus als Sparmaßnahme sogar daran gearbeitet, die schulische Prüfung während der Ausbildung komplett abzuschaffen.

³⁵⁶ Auch wenn bereits seit einem Jahrzehnt von einem „angeschlagenen Korporatismus“ die Rede ist (vgl. Baethge, 2010).

Entschädigung – organisiert. Aber das System funktioniert, wenn auch nicht überall auf gleichem Niveau. Da die freie Wirtschaft der Motor für dieses System ist, funktioniert es in Bundesländern mit guter Wirtschaftslage am besten, wodurch starke regionale Erfolgsunterschiede entstehen (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2017).

Das System lebt von der finanziellen Beteiligung privater Betriebe, die in einer Ausbildung die beste und günstigste Chance sehen, ihre zukünftigen Mitarbeiter zu rekrutieren und einsatzbereit auszubilden. Betriebe übernehmen (auch finanziell) eine staatliche Aufgabe, dafür können sie ihren Fachkräftebedarf kostengünstig decken: Der Pakt zwischen Staat und freier Wirtschaft funktioniert einwandfrei. Ein Aspekt ist dabei zentral: Um zu funktionieren, praktiziert die (berufliche) Bildung in Deutschland eine „soziale Selektivität“ (vgl. Baethge, 2010). Letztendlich entscheidet die freie Wirtschaft, wer in das *Duale System* gehört und wer nicht. Die Schwächeren übernimmt in der Regel wiederum der Staat, und sie befinden sich im sog. Übergangsbereich mit fraglichen Ergebnissen hinsichtlich zukünftiger Arbeitschancen. Damit ist das Qualitätsniveau des Ausbildungsmodells garantiert und die soziale Anerkennung gerettet. Doch auch in der freien Wirtschaft sind die betrieblichen Einflüsse auf das System unterschiedlich gewichtet: Die Handwerksbetriebe, ursprünglich Motor und Hüter des *Dualen Systems*, werden mehr und mehr von der Großindustrie verdrängt, was einen enormen Rückgang vor allem der kleinen handwerklichen Ausbildungsunternehmen zur Folge hat.

Am Ende der Lehre sorgt das duale Ausbildungssystem meistens für einen schnellen und erfolgreichen Übergang der Auszubildenden in die Arbeitswelt, oft durch eine Übernahme direkt in der Firma, in der die Ausbildung absolviert wurde. In Deutschland ist es ein funktionierendes Modell, u. a. dank seiner Selektivität und der Präsenz eines weiteren Auffangbeckens (s. Übergangsbereich). Kann man jedoch von *einem* dualen Modell sprechen? Eine solche Auslegung ist kontrovers. Es gibt zwar bundesweit eine einheitliche Struktur, jedoch zeigen die Unterschiede zwischen den Ländern und zwischen den Ausbildungssektoren hinsichtlich mehrerer Aspekte ein System mit einem sehr breiten Spektrum an Verschiedenheiten.

Die Bandbreite des Modells zeigt sich u.a. in den aktuellen Auswirkungen aufgrund des Infektionsgeschehens COVID-19 (Coronavirus SARS-CoV-2) auf die Berufsausbildung. Die Corona-Pandemie zählt, gemeinsam mit „wirtschaftliche[r] Eintrübung, erfolglose[r] Suche nach Azubis in den Vorjahren und eine[r] weiterhin hohe[n] Studierneigung“, als wesentlicher Faktor für den Rückgang der Lehrstellenangebote seitens der Betriebe (DIHK, 2020: 3). In Zahlen ausgedrückt könnte dies einen Verlust von 50.000

Ausbildungsplätzen (vgl. Gillmann, 2020) oder je nach Wachstumsverlust zwischen 87.000 und 98.000 (vgl. Maier, 2020) weniger Lehrstellen bedeuten. Gleichzeitig bleiben seit 2017 und voraussichtlich auch für das kommende Jahr, über 50.000 Ausbildungsstellen unbesetzt, wie im sog. Lebensmittelhandwerk, Gastronomie, Bauberufe (wie z. B. Betonbauer) oder Reinigungsgewerbe (vgl. BMBF, 2020). Laut dem DIHK (2020: 8) wird die sog. Corona-Krise keine bedeutenden Wirkungen bezüglich der Übernahme von Jugendlichen nach abgeschlossener Ausbildung bedeuten: lag die durchschnittliche Übernahmequote im Jahr 2016 bei 68 Prozent, liegt sie dieses Jahr bei 62 Prozent. Ein Rückgang von 6 Prozentpunkten wird in der aktuellen Situation als „gutes Ergebnis“ bewertet. Der Ausbildungsreport der DBG (DBG, 2020: 64) berichtet jedoch, dass neben großer Unterschiede der Übernahmen in den jeweiligen Berufssparten (von 71 Prozent der Verwaltungsfachangestellten bis hin zu nur 26 Prozent unter den Hotelfachleuten), ca. 30 Prozent der Übernommenen nur zeitlich befristet („zumeist bis höchstens ein Jahr“) eingestellt werden.

Die Heterogenität des Systems zeigt sich auch darin, dass nicht das *Duale System* an sich Schwierigkeiten gegenübersteht, sondern auch diesbezüglich zwischen den Ausbildungs- bzw. Arbeitsbranchen zu differenzieren ist. Branchen wie das Gastgewerbe, Sport und Tourismus aber auch kleinere Einzel- oder Textilhändler sind von der Senkung ihres Ausbildungsplatzangebotes besonders stark betroffen. Dagegen weisen Bereiche wie Gesundheit-, Erziehungs- und Sozialwesen ein steigendes Interesse von Seiten der Jugendlichen auf. Der Lebensmittelhandel und Drogeriemärkte beispielsweise könnten, durch einen deutlichen Anstieg der Kunden, weiterhin ein gutes Angebot an Ausbildungsplätzen bieten (vgl. DIHK, 2020; Gillmann, 2020). Die sog. „Corona-Krise“ hinterlässt insbesondere bei Jugendlichen mit niedrigen Abschlüssen (Hauptschulabschluss) ihre Spuren, welche in der Umorientierung und Neuausrichtung größere Schwierigkeiten haben. Dies lässt u. a. Spekulationen über ein mögliches Anwachsen des Übergangsbereiches zu (vgl. Gillmann, 2020; Maier, 2020).

Es bleibt nun die Frage und kontroverse Diskussion offen, wie Betriebe angesichts der Corona-Pandemie abwartend reagieren werden.

7.1.2 Italien: das Duale Dilemma

Trotz Schattenseiten überwiegen nach außen die positiven Elemente und das Potenzial des dualen Modells. Italien zählt zu den Ländern, die seit langem ausgesprochen fasziniert sind von diesem Modell (vgl. Deissinger, 2015) und mit Regelmäßigkeit seine Übernahme versuchen. Chronologisch gesehen fand die letzte Reform, die die Lehre betraf, im Jahr

2015 statt (Gesetz 81/2015). Ihr geht eine über 30 Jahre lange Phase an Reformversuchen voran, die ihre Beteiligten in den letzten Jahrzehnten eher verwirrt als informiert haben (vgl. Anastasia, 2013; Tiraboschi, 2011). Wie bei den vorherigen Versuchen nahm diese Reform das Instrument der Lehre als Sonderweg wahr. Die Ausbildung wurde eher als eine aktive arbeitsmarktpolitische Maßnahme verstanden, um den Jugendlichen, die sich mit einer Vollzeitberufsausbildung oder beim Arbeitseinstieg schwertun, eine weitere Chance zu geben und ein Abrutschen in die NEETs-Gruppe zu vermeiden. Dazu kommt, dass die Ausbildung, als Zweig der beruflichen Bildung, schon von Anfang an hinsichtlich sozialer Anerkennung in einer schlechten Position startet.

Darüber hinaus ermöglicht der korporatistische Charakter des deutschen Modells eine funktionierende Verzahnung. Was hingegen die verschiedenen Reformen in Italien bis heute geschafft haben war lediglich, die gesetzlichen Rahmenbedingungen in regelmäßigen Abständen umzuformulieren (zur Freude der Betriebe und der Berufsschulen). Das hat jedoch einen Aufbau des Systems nicht gefördert. Busemeyer/Trampusch (2012) stellen fest, dass die Bildungsstruktur eines Landes nicht allein durch neue Regelungen bzw. Gesetze verändert werden kann: „although training systems have deep historical roots, institutional arrangements different from the dominant pattern always remain latent options. Also there is no inherent mechanism that guarantees the stability of these arrangements“ (ebd.: 7). Die involvierten Akteure haben ihre jeweiligen Rollen nicht voll verstanden, sodass das System ein staatliches Konzept blieb: „Unless government is working closely with employers, there can be ineffectiveness of manpower planning, and a rapid pace of technological change may lead to obsolescence of equipment in state facilities“ (Crouch/Finegold/Sako, 1998: 27).

Weitere Versuche der Umsetzung des *Dualen Systems* in Italien sind derzeit im Gang. Dementsprechend würden weitere nationale Vergleiche dazu beitragen, die (Miss-)Erfolgsfaktoren genauer zu identifizieren. Dieser Aspekt würde die grundlegende Diskussion über die Möglichkeit der Übertragung des Systems weiterbringen. Diesbezüglich sind die Befunde von Ebner (2013) zu beachten. In seiner Arbeit wird deutlich, dass das duale Ausbildungssystem, das nicht nur in Deutschland, sondern auch in Österreich, Dänemark und in der Schweiz verbreitet ist, durch unterschiedliche Nuancen charakterisiert wird³⁵⁷. Angenommen, es gäbe in Zukunft weiterhin ein Interesse Italiens

³⁵⁷ Zum Beispiel: Gegenüber dem hochstandardisierten und berufsspezifischen deutschen Modell steht etwa das dänische, das durch eine breitere, betriebsübergreifende Berufsausbildung charakterisiert ist (vgl. Ebner, 2013).

an dem dualen Modell, so könnten verschiedene duale Modelle berücksichtigt und entsprechend diejenigen Aspekte übertragen werden, die sich als am besten geeignet für die (italienische) nationale bzw. regionale Situation erweisen.

7.1.3 Drei Beispiele, drei Modelle

Die Einführung des dualen Modells in Italien wurde durch drei Beispiele dargestellt, die unterschiedliche Motivation, Organisation und Erfolgsniveaus aufzeigen.

Südtirol war in Italien das Pioniergebiet für die Einführung der Ausbildung. Seit den 80er Jahren sehen Familien, Jugendliche und Betriebe in der Lehre einen sehr guten Weg zu einem qualifizierten Arbeitseinstieg. Motor des Systems sind die Betriebe, die die Lehre als Rekrutierungsmechanismus erkennen; dabei spielen Faktoren wie die Qualität der Ausbildung, die funktionierende und aktive Zusammenarbeit und die Präsenz von Landesberufsschulen eine Rolle. Jedoch verbreitete sich die Ausbildung generell und in dieser Form nur unter der deutschsprachigen Gruppe und tendenziell im ländlichen Gebiet (wo die deutschsprachige Gruppe eher ansässig ist). Ein im Laufe der Jahre zu verzeichnender Rückgang der Lehrlingszahlen brachte die Hauptakteure zu der Erkenntnis, dass der Erfolg der Lehre kein Selbstläufer ist. Durch verstärkte Zusammenarbeit wurden Initiativen gestartet, mit dem Ziel, sie wieder attraktiver zu gestalten – und dies mit Erfolg.

Als zweites Übernahmemodell wurde das Vorgehen der Autonomen Provinz Trient und, eher indirekt, der Region Emilia-Romagna³⁵⁸, vorgestellt. In beiden Gebieten ist die berufliche Bildung ein fester Bestandteil des Bildungssystems. Berufsschulen interagieren mit den lokalen Unternehmen, um Anregungen hinsichtlich der Inhalte der verschiedenen Ausbildungen zu erhalten und Praktika für die Schüler organisieren zu können. In gewisser Weise hätte man von dieser bestehenden Situation bei der Einführung eines dualen Modells profitieren können. Mit der neuen italienischen Regelung der Ausbildung im Jahr 2015 (Gesetz 81/2015) ist ein deutliches erneutes Streben seitens der Politik zum Aufbau des *Dualen Systems* zu erkennen. Diese neue Gesetzgebung ist jedoch durch eine politische Abkehr Italiens von einem Governance-Modell (vgl. Bobbio, 2016: 107ff), hin zu einem Top-Down und „hierarchical Governance“ (vgl. Kooiman, 2005: 117ff) gekennzeichnet. Es wurde eine Top-Down-Strategie gewählt, bei der die Steuerungsentscheidungen nicht

³⁵⁸ Die Region Emilia-Romagna wurde als Forschungsgebiet ursprünglich aufgrund der Präsenz des Projekts DESI ausgewählt. Während der Interviewdurchführung startete in der Region Emilia-Romagna ein den Richtlinien der damaligen Regierung folgender Einführungsversuch des *Dualen Systems* (s. Gesetz 81/2015). Die Entwicklung der Umsetzung zeigte von Anfang an eine Reihe von Ähnlichkeiten mit der Implementierungssituation in der Autonomen Provinz Trient und zählt damit zu den Einführungsversuchen des *Dualen Systems* nach Top-Down-Ansatz.

gemeinsam mit den Hauptakteuren getroffen wurden, sondern auf politischer Ebene gefällt und dann nach *unten* weitergegeben wurden. Heute sprechen die Zahlen bezüglich der Entwicklung der Lehre (d. h. die Anzahl der Auszubildenden bzw. der Ausbildungsbetriebe) definitiv für einen (kostspieligen) Misserfolg der Implementierung des *Dualen Systems*.

Schließlich wurde das Projekt DESI bei Lamborghini und Ducati analysiert, beide zu 100 Prozent Tochterfirmen der deutschen AUDI AG. Die Besonderheit des Projekts zeigt sich in seiner Governance-Struktur. DESI startete *von unten*, durch eine enge Zusammenarbeit verschiedener Akteure. Auf Grund der Idee des RSU (ähnlich Betriebsrat) wurde das Projekt auf betrieblicher Ebene zwischen Deutschland und Italien intern abgestimmt und dem zuständigen italienischen Ministerium vorgelegt. In Zusammenarbeit mit zwei sog. technischen Gymnasien wurden die Formalitäten des Kurses gesichert. Es handelt sich um eine außerhalb der involvierten Firmen schwer wiederholbare Initiative, vor allem aufgrund der immensen Kosten. DESI stellt eine besondere Ausbildungsart dar, da zum einen der theoretische Teil in einem sog. technischen Gymnasium (nicht in einer Berufsschule) stattfindet und die Teilnehmer zum anderen nicht von den Betrieben eingestellt werden, sondern ein Stipendium³⁵⁹ erhalten und somit ihren Schüler-Status (i. e. sie sind offiziell keine Auszubildenden) beibehalten. Schließlich ist das zentrale Ziel des Projekts nicht die Einstellung von Mitarbeitern, sondern grundsätzlich die Förderung des Arbeitseinstiegs von Jugendlichen durch einen dank dem Projekt besseren Abschluss.

7.1.4 Übertragbarkeit – wovon und wie?

Auf europäischer länderübergreifender Ebene ist die strategische Bedeutung der beruflichen Bildung in den einzelnen Mitgliedstaaten seit langem Diskussionsthema und bleibt bis heute ein Dauerbrenner in den langfristigen Plänen der Europäischen Kommission (vgl. Amtsblatt der Europäischen Union, 2009; CEDEFOP, 2020).

Die Meinungen zur Übertragbarkeit sind heterogen; es ist jedoch Konsens, dass kein einheitliches Rezept existiert, sondern die jeweiligen nationalen bzw. regionalen Situationen berücksichtigt werden müssen: „Where norms and institutions supporting effective cooperation already exist, policy-makers may be able to improve its operation with complementary regulations, but it is difficult to induce such cooperation *ex nihilo*.

³⁵⁹ In der ersten Edition des Projekts wurde das Stipendium von der VW-Belegschaftsstiftung ausbezahlt. In der zweiten und dritten wurde das (reduzierte) Stipendium stattdessen von der Region Emilia-Romagna zur Verfügung gestellt.

[...] It follows that economic policies will be effective only if they are incentive compatible, namely complementary to the coordinating capacities embedded in the existing political economy” (Hall/Soskice, 2001: 46).

Deutschland und Italien zeigen hinsichtlich der Durchführung der Lehre einen unterschiedlichen Governance-Ansatz (vgl. Kooiman, 2005), was zu differenzierten Steuerungsmodellen (vgl. Busemeyer/Trampusch, 2012) führt und die Übertragung deutlich erschwert.

Die Strategie zur Durchführung des Modells in Italien entspricht nur kaum “dem unmittelbaren und expliziten Wunsch der Wirtschaft“, sie ist stattdessen das „Ergebnis von gesellschafts- und Reformdebatten“ (Münk, 2017: 5) und „politischen Programmatiken“ (Heller/Grunau/Duscha, 2015: 4). In diesen Ansatz kann man das Scheitern der Übertragung erkennen. Die Reform bzw. Einführung eines neuen Ausbildungssystems benötigt eine langfristige Planung. Italien durchläuft allerdings seit mehreren Jahren eine relativ instabile politische Phase, was wiederum gegen langfristige Zielsetzungen (wie z. B. die Einführung des *Dualen Systems*) spricht. Darüber hinaus trägt die anhaltend schlechte Konjunktur in Italien dazu bei, dass Betriebe bislang nicht daran interessiert waren, eine neue Art der Qualifizierung für ihre Fachkräfte zu starten. Neben dem konsolidierten Weg, Fachkräfte einzustellen und danach schnell einzuarbeiten, statt in deren Ausbildung zu investieren, haben die Unternehmen (besonders die KMU, jedoch inzwischen auch die Großindustrie) in Italien nicht nur in den letzten Jahrzehnten eine steigende Tendenz entwickelt, im Namen einer unabhängigen Flexibilität (*flexibility*), eher kurzfristig zu denken, zu planen und zu investieren. Dadurch wird u. a. jede Art von Investition in Bildung, der zukünftigen (aber auch aktuellen) Mitarbeiter, tendenziell ausgeschlossen: wie ist es wohl für Betriebe möglich, langfristige Ziele durch kurzfristige Strategien zu erreichen? (vgl. Sennett, 2010).

Schließlich ist das Intensitäts- und Qualitätsniveau der Zusammenarbeit der involvierten Akteure als zentrales Merkmal für die inhaltliche Qualität der beruflichen Bildung und für das Erreichen der Ziele zu nennen, da ein solches (duales) System die Interaktion zweier Welten (Schule und Betrieb) bedingt. Allerdings wirkt sich deren Kooperation auch stark auf die soziale Anerkennung der Berufsbildung aus. Dies ist ein sozialer Faktor, der starken Einfluss auf die Rolle der beruflichen Bildung im Land haben kann. Wolter/Ryan (2011: 554) erkennen diesbezüglich: „The role of [...] institutions as employers’ associations, trade unions and works councils vary greatly, with potential influence on the training-related decision of employers and individuals.”

Unter Berücksichtigung dieser Faktoren muss man zusätzlich bedenken, dass die Förderung von Kompetenzen durch die berufliche Ausbildung allein nicht die sozio-ökonomische Problematik eines ganzen Landes lösen kann (vgl. Crouch/Finegold/Sako, 1998).

Man kann sich nun fragen, ob die duale Ausbildung notwendig für Italien ist, und ob die Ausbildung *die* passende Lösung für die Qualifizierung von Arbeitskräften ist. Auffallend ist, dass die Lehre durch die verschiedenen Reformen (im Jahr 2003, 2011 und 2015) in Italien praktisch immer als Rettungsinstrument wahrgenommen wurde. In den ökonomisch schwierigsten Phasen, in denen die Jugendarbeitslosigkeit ihren Höhepunkt erreichte, kam dem Gesetzgeber die deutsche Lehrausbildung in den Sinn, als Instrument zur Senkung der Jugendarbeitslosigkeit. Tatsächlich zeigte sich nach jeder Reform eine schnelle Wirkung, die als ein klares Zeichen für den Erfolg des strategischen Plans gedeutet wurde. In Wirklichkeit hielt diese positive Wirkung aber nur für jeweils kurze Zeit an, da die Struktur des Systems mehr oder weniger unverändert blieb. Die Ausbildung bleibt weiterhin ein systematisches Auffangbecken für die ansonsten perspektivlosen Jugendlichen. Es ist also leicht nachzuvollziehen, dass der Ruf und die Anerkennung der Lehre in den letzten Jahrzehnten sehr niedrig geblieben sind. Sie wurde und wird immer noch entweder als Notinstrument für schwierige Wirtschaftslagen gesehen.

Das Modell scheint nur schwer exportierbar, jedoch seine „pädagogische Idee“, nämlich „durch praktische Arbeit etwas zu lernen“, könnte einen Transferprozess begleiten (Münk, 2017: 6). Angesichts der Komplexität des Systems wäre im Hinblick auf seine Übertragung, sinnvoll, in den Transfer einzelner Elemente des Systems zu investieren (vgl. Böckler Stiftung *et al.*, 2015; Euler, 2013a; Heller/Grunau/Duscha, 2015; Petersen, 2019). Welche, bleibt letztendlich eine Frage der regionalen historischen, politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Besonderheiten des jeweiligen Annahmegebietes.

7.2 Diskussion der Erkenntnisse

Die vorliegende Arbeit zeigt die Heterogenität und unterschiedlichen Erfolgsniveaus der in Italien unternommenen regionalen Versuche zur Einführung dualer Ausbildungsstrukturen und damit die Bedeutung von Analysen in der (Berufsbildungs-)Forschung auf lokaler Ebene (vgl. Emmenegger/Graf/Trampusch, 2019; Glassmann, 2018). Darüber hinaus ist eine Erosion der Grenzen (vgl. Beck, 2007b) u. a. in den Handlungsstrategien (i. e. Transfer des Ausbildungsmodells) von transnationalen Konzernen erkennbar.

Die lokale Analyse der Durchführungsbeispiele zeigt, wie die regionalen Abweichungen und die vorhandene Komplexität die Grundbedingungen bei der praktischen Durchführung

eines neuen (Ausbildungs-)Modells sind. Nationale Rechtsvorgaben, die in der Regel durch Inputs von Seiten der EU entstehen, spielen eine geringe Rolle innerhalb des Transferprozesses eines (Ausbildungs-)Modells.

Die (italienischen) regionalen Unterschiede – zu verstehen als historische, politische, wirtschaftliche und kulturelle Besonderheiten – sind Ausdrücke der vorhandenen Komplexität, die letztendlich die Grundbedingungen der Durchführung eines neuen Modells diktieren. Aufgrund dessen ist eine nationale Einheitlichkeit bzw. einheitliche Einführungsstrategie des Modells eher ungeeignet. Eine erfolgreiche Einführung des *Dualen Systems* scheint nun vom jeweiligen (lokalen) historischen, politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Hintergrund jedes untersuchten Gebietes abhängig zu sein. Auf europäischer Ebene werden Voraussetzungen geschaffen, um Kooperationen im Gang zu bringen, Initiativen auf Nationalebene zu ermöglichen und die notwendigen finanziellen Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Jedoch sind dann die von Mal zu Mal getroffenen (lokalen) Entscheidungen in Politik, Wirtschaft oder Bildung eher konstitutiv für die jeweiligen *Umweltbedingungen*, in denen das *Duale System* (lokal) umgesetzt wird. Rein durch politische Entscheidungen (sprich Arbeits- bzw. Bildungsreformen) kann das neue Modell nicht implementiert werden; Voraussetzung ist ein optimaler *Boden*, damit sich das System (als Ganzes) *einwurzeln* kann. Die in Italien in den letzten zwei Jahrzehnten verabschiedeten Reformen zur Einführung des *Dualen Systems* haben die Endnutzer (Berufsschulen, Unternehmen, Jugendliche usw.) mehr verwirrt als unterstützt. Ein nationaler rechtlicher Rahmen ist also keine Garantie für den Transfererfolg eines Modells. Eine Erkenntnis, die grundsätzlich sowohl für den Berufsbildungsbereich als auch für andere Bereiche bei jedem intendierten Transfer eines Modells berücksichtigt werden muss: “If we transfer conceptualisations from one country to another, we have to face an additional problem: the different cultural, social, political, juridical and historical conditions of the regions often form different structural conditions. Implementation programs often ignore these structural components” (Greca, 2000: 2). In diese Richtung geht z. B. die Analyse von Glassmann (2018). Sein Ausgangspunkt ist die Suche nach Erklärungen für die langjährige überdurchschnittlich hohe Jugendarbeitslosigkeit in Italien. Als Erstes verweist der Autor auf die regionalen Unterschiede. So ist in den Südregionen Italiens die Jugendarbeitslosigkeit, aber auch die NEET- bzw. Schulabbruchquote bis um ein Vierfaches höher als in Norditalien. Glassmann (ebd.: 353) sieht den frühzeitigen Schulabgang nicht ausschließlich als „Problem des Bildungssystems [...] und des brach liegenden Arbeitsmarktes“, sondern als „Teil einer familiären Verhaltensweise sowie als

Ergebnis unterschiedlicher sozialer Rollenmuster in den nord- und süditalienischen Regionen“. Es wird eine Parallele zwischen der Rolle der Frauen und der Werdegänge von Jugendlichen in Süditalien dargestellt. Dort entsteht ein sog. familiäres Wohlfahrtsmodell, in dem in der Regel nur der Familienvater als einziges Familienmitglied ein Erwerbsverhältnis hat, wodurch die Familie mit Sozialleistungen abgesichert ist: „Damit dieses System funktioniert, müssen Jugendliche früh die Schule verlassen und Frauen auf formale Erwerbskarrieren verzichten, da sie andere Pflichten [...] wie die Betreuung von Kindern und Alten, andernfalls nicht erfüllen können“ (ebd.: 355). Dies ist ein Muster, das Abhängigkeit festlegt und sich über Generationen wiederholt. In dieser Konstellation haben Frauen und Jugendliche drei Möglichkeiten zur Existenzsicherung – in der Regel irregulär und deshalb nicht in Erwerbstatistiken abgebildet – als Alternative zu den formalen Erwerbstätigkeiten: (1) Mithilfe im Haushalt und basierend auf dem Einkommen anderer Familienmitglieder leben; (2) Arbeiten in der Schattenwirtschaft; (3) Mitarbeit im eigenen Familienbetrieb. All dies angenommen, so der Autor, verliert ein Ländervergleich prinzipiell an Bedeutung. Vielmehr entstehen milieubedingte Situationen, die von Region zu Region, wie im Fall Italien, enorm unterschiedlich sind, jedoch bei einem Übertragungsprozess, wie z. B. des dualen Modells, definitiv zu berücksichtigen sind.

Der Fall Südtirol zeigt, mit der Besonderheit der Verbreitung des dualen Modells faktisch ausschließlich innerhalb der deutschen Sprachgruppe, wie die Implementierung des Modells innerhalb einer Region verwaltungspolitisch uneinheitlich definiert sein kann. Die Initiativen in Trentino und Emilia-Romagna ermöglichen die Analyse einer reduzierten Version des Systems, in der nur Teile des Modells eingeführt wurden. In beiden Fällen sind, wie die Entwicklung der Auszubildendenzahlen zeigen, Erwartungen in Form einer weiteren systematischen Verbreitung und numerischen Erfolgs (in Sinne von einer Zunahme der Auszubildenden, Ausbildungsbetrieben, angebotenen Ausbildungen usw.) eher unrealistisch. Dabei spielte die Einführung des dualen Modells in Form einer Top-Down Strategie (wie im Beispiel Trentino und Emilia-Romagna – jedoch nicht im Projekt DESI) eine zentrale Rolle im Hinblick auf den Misserfolg seiner Umsetzung in Italien: die fehlende Vorbereitung und Aufklärung der Berufsschulen, der Mangel an Interesse seitens der Betriebe und die faktisch (*gewollte?*) fehlende Einbindung der Sozialpartner haben von Anfang an den potentiellen Erfolg des Transfers ausgehöhlt. „The creation of reciprocity in the work-based VET means long-term cultural development, [...] something [that] cannot be replaced by momentary, fragmented interventionist policy measures. Reciprocity relations between the parties involved in work-based VET can help all social partners

(VET providers, enterprises and trade unions) to develop a formative culture of work (and an operational learning concept)” (Spöttl/Tacconi/Tültys, 2016: 67).

Bei dem italienischen Berufsbildungssystem handelt es sich folglich weniger um ein einheitliches System, sondern um unterschiedliche Formen eines Modells, die sich jeweils deutlich voneinander unterscheiden. Dabei ist es nicht notwendig, die bekannte Kluft zwischen Nord und Süd hinzuzuziehen, wie bereits die Situation in Südtirol und in der Nachbarprovinz Trentino zeigt. War die jahrzehntelange Investition zeitlicher und finanzieller Ressourcen für die Einführung des *Dualen Systems* notwendig? Hätte man die Ressourcen für die Umsetzung der Lehre umgelenkt, etwa in Richtung auf eine Verbesserung der Unterrichtsqualität und der Werkstattgestaltung in Berufsschulen, dann wäre deren soziale Anerkennung und die ihrer Schüler heute möglicherweise höher. Noch wichtiger als die Einführung der berufsbildenden Lehre wäre es, Berufsschülern das *Lernen zu lernen*, damit sie bei den regelmäßigen Veränderungen der Arbeitsprozesse nicht zu den Verlierern des Arbeitsmarktes zählen. Und sollte weiter an dem Aufbau eines dualen Modells gearbeitet werden, so wäre es hilfreich, die Existenz mehrerer Dualer Systeme wahrzunehmen (vgl. Ebner, 2013), um passende Ideen zur Übernahme des dualen Modells in Italien zu entwickeln. „Attempts at copying successful ideas from elsewhere must be based on careful planning as to how the imported element may be grafted on to existing practices and structures; it can neither be expected to replace these nor to flourish without support” (Crouch/Finegold/Sako, 1998: 250).

Superkonzerne bewegen sich in einer transnationalen Konstellation, die sie über die territorialen Staatsgrenzen hinweg agieren lässt. Der Transfer des Ausbildungsmodells erfolgt auf dieser Ebene im Vergleich zu staatlichen Initiativen reibungsloser.

Die Transnationalisierung bedeutet „Ko-nationale (und insofern a-nationale) Lebens-, Produktions- und Verkehrsformen, die gleichsam durch die Mauern der Staaten hindurchgreifen. [...] [E]in Indikator dafür [...], daß die soziale Prägekraft staatlich-nationaler Grenzen nachläßt“ (Beck/Grande, 2007: 153). Jedoch erklären Beck/Grande weiter, transnational und national sollten sich nicht ausschließen: „Vielmehr muß die transnationale Dimension als *Integral* des National verstanden und entschlüsselt werden“ (ebd.: 154). Die Wahrnehmung in der Sozialwissenschaft benötigt demnach einen „Blickwechsel“, der nicht „territorial beschränkt“, sondern offen für einen „methodologischen Kosmopolitismus“ ist (ebd.: 33). *Superkonzerne* haben schon längst deren Blickwinkel geweitet und ihn an die globalen Möglichkeiten angepasst. Transnational agierende Unternehmen verfügen über „grenzübergreifende

Handlungsmöglichkeiten, die ihnen der Weltmarkt und die Informationstechnologie eröffnen“ (ebd.: 182). Wer global wettbewerbsfähig bleiben will, muss über die Landesgrenzen hinweg operieren. Der Fall DESI, genauer spezifiziert, der transnationale Transfer eines Ausbildungsmodells, das (deutsche) transnationale Konzerne seit Jahrzehnten verwenden, lässt sich dieser Handlungsstrategie zuordnen (s. Kap. 4.2 und Kap. 4.3): „nicht die Menschen, die Arbeitsplätze wandern. Die Jobs werden dahin exportiert, wo die Armen und Arbeitslosen leben [...] (kombiniert mit entsprechenden Ausbildungsangeboten)“ (Beck, 2007a: 60). Die „Migration der Arbeit“ (ebd.) folgt einem Kosten-Nutzen Schema, mit dem Ziel, die Qualität- und Produktionsstandards des Mutterunternehmens in den ausländischen Werken zu reproduzieren. In Anbetracht der Häufigkeit solcher Übertragungsprogramme transnationaler Konzerne lässt sich schlussfolgern, dass sich die Investition der damit verbundenen immensen Kosten auszahlt. Darüber hinaus können die Übertragungsprozesse auf transnationalem wirtschaftlichen Weg größere Erfolge vorweisen, als staatliche Initiativen. Bei der Umsetzungsstrategie als förderlich erweist sich der verwendete Self-Governance-Ansatz: DESI wie andere Übertragungsprojekte basieren auf dem Interesse und der Finanzierung großer transnationaler Konzerne, um ein dem deutschen dualen System ähnliches, aber nicht identisches Modell, zu implementieren. Neben einer breiten und effektiven Zusammenarbeit verschiedener Akteure, setzt das Beispiel DESI mit seinen aufeinanderfolgenden Editionen ein positives (*einmaliges?*) Zeichen gegenüber der langjährig verbreiteten Tendenz der (italienischen) Firmen, kurzfristig zu planen und wenig in die (Weiter-)Qualifizierung ihrer Belegschaft zu investieren (vgl. Crouch/Finegold/Sako, 1998: 221; Sennett, 2001). Dieses Transfermodell, übernommen von transnationalen Konzernen, steht nationaler (Ausbildungs-)Politik gegenüber. *Superunternehmen* agieren in transnationalen Kontexten, überbrücken Staatsgrenzen, bieten Lösungen von *unten* und schaffen ein transnationales und gleichzeitig regionales Netzwerk zur Förderung der Umsetzung des Modells. Deren Handlungsart verdeutlicht, wie wirtschaftsorientiert (allerdings nicht nur) eine neue Vision der Nationen sein sollte, die sich an die laufende Kosmopolitisierung anpassen kann: „Der Kosmopolitismus kombiniert die Wertschätzung von Differenz und Andersartigkeit mit Bemühungen, neue demokratische Formen der politischen Herrschaft jenseits der Nationalstaaten zu konzipieren. [...] Kosmopolitismus, dessen Pointe darin liegt, die Duale von globale und lokal, national und international aufzuheben, [ist] räumlich nicht festgelegt“ (Beck/Grande, 2007: 25). Ohne die Nationen aufzulösen wird deutlich, dass die territorialen Grenzen an

Bedeutung verlieren, wenn bspw. große Konzerne auf globaler Ebene wettbewerbsfähig bleiben wollen (vgl. Beck, 2007b; Beck/Grande, 2007).

Innerhalb dieser scheinbaren *Leichtigkeit* der Ausbildungsübertragung auf Seiten der Initiativen von Unternehmen soll ein weiterer Aspekt berücksichtigt werden. Auf EU Ebene bleibt das Thema Bildungspolitik sehr sensibel. Die Mitgliedstaaten wollen deren Hoheitsanspruch weiterhin halten, um auf die jeweilige „Tradition“ und „Diversität“ zu achten. Die Transferbeispiele von Seiten transnationaler Konzerne zeigen jedoch, wie nicht nur Bildungsinhalte, sondern Bildungsmodelle übertragbar und aus arbeitsmarktpolitischer Sicht willkommen im annehmenden Land sind. Die „Europäisierung [bzw. Kosmopolitisierung] der Bildungsinhalte“ scheint über diesen Weg leichter zu funktionieren. (vgl. Beck/Grande, 2007: 163ff). Das Projekt DESI, wie die Aktivitäten von VW in Mexiko oder in den USA (vgl. Kap. 4.3) beruht auf einer regionalen Initiative mit internationalen Wurzeln, die durch private Betriebe gesteuert werden. Lokale bzw. nationale Institutionen werden involviert, lassen den privat (finanzierten) Initiativen in der Regel jedoch einen breiten Spielraum. Dass Betriebe der finanzielle Motor des *Dualen Systems* sind, ist offensichtlich, jedoch kann eine Ausbildung ihren Fokus nicht rein auf betriebsorientierte und sofort einsetzbare Fachkompetenzen legen. Junge Menschen, die eine Ausbildung beginnen, benötigen aus gesellschaftspolitischer Sicht in erster Linie eine Grundbildung, somit eine hoheitliche, staatliche Bildungsaufgabe. Die Berufsschulen sind für einen minimalen Stundenanteil der gesamten Berufsausbildung zuständig. Die freie Wirtschaft dagegen hält den Löwenanteil der Gestaltung, Organisation und Durchführung der Lehre. In diesem Zusammenhang muss die Einflussnahme der freien Wirtschaft bei der Gestaltung von (öffentlichen) Aufgaben thematisiert werden, die mit der starken und gezielt *geplanten* Expansion des Neoliberalismus verbunden ist (vgl. Srnicek/Williams, 2016: 51ff). Es bleibt folglich offen und diffus, in welchem Ausmaß die freie Wirtschaft (Betriebe, Arbeitgebervertreter) über die inhaltliche Gestaltung der (Berufs-)Bildung entscheiden wird, wie groß ihre „autonomy“ sein sollte (Crouch/Finegold/Sako, 1998: 222ff) und ob eine Monopolisierungstendenz erkennbar ist, die „dem Konzept beruflicher Qualifikation“ innewohnt (Baethge, 2010).

7.3 Weitere Forschungsausblicke

Die Zukunft der Berufsbildung hinsichtlich der grundsätzlichen Veränderungen der Arbeitswelt bleibt offen (Stichwort: Industrie 4.0 bzw. Revolution 4.0). Das 21. Jahrhundert ist relativ jung. Wenn man das vergangene Jahrhundert überblickt – „il secolo del Lavoro [...] cominciato con il motto «Non siete pagati per pensare» e finisce con lo slogan «La

qualità dipende da voi»³⁶⁰ (Accornero, 2000: 14) –, bleibt offen und für die Zukunft interessant, wie sich die Arbeit (und die berufliche Vorbereitung darauf) entwickeln wird. Der Begriff Industrie 4.0 ist in Deutschland im Berufsbildungssystem bereits präsent. Dem Druck der Arbeitswelt gehorchend läuft die Aktualisierung der Ausbildungen fortlaufend. Deutschland mit seiner etablierten Ausbildungsmaschinerie arbeitet diesbezüglich aktiv an der Novellierung mehrerer Ausbildungen³⁶¹ sowie neuer technologiegesteuerter Ausbildungsmethoden (vgl. Beozzo/Colombo, 2019), Italien dagegen tut sich damit schwer.

Berücksichtigt man Aspekte wie die Beschäftigung, die Mensch-Maschine-Interaktion, die Organisation und Verlagerung der Arbeit, die Bedeutung von Qualifikation sowie die Zukunft einfacherer Tätigkeiten, so eröffnen sich unterschiedliche potenzielle Szenarien, die eine mögliche positive, negative oder polarisierte Zukunft aufzeigen (vgl. Ittermann/Niehaus, 2018). Alle diese gegensätzlichen Zukunftsszenarien sind empirisch und theoretisch gut belegt – eine Darstellung der Ergebnisvielfalt in der empirischen Soziologie (s. Greca, 1978: 256ff). Frey/Osborne (2017) sehen eine baldige Zukunft für den US-Arbeitsmarkt voraus, in der Menschen, besonders jene mit niedrigen Qualifikationen, die einfache Tätigkeiten ausüben („[not] requiring creative and social intelligence“), leicht durch Maschinen ersetzt werden könnten. Jedoch zeigen mehrere Beispiele, dass bereits in der Gegenwart, sogar in (hoch-)spezialisierten Jobs in verschiedenen Branchen, Tätigkeiten, die bisher immer von Menschen übernommen wurden, schneller (*und besser?*) von Maschinen erledigt werden, wie z. B. in medizinischen oder juristischen Bereichen oder im Pflegebereich, aber auch bei journalistischen Tätigkeiten oder bei Firmenberatungen bis hin zu Aufgaben im Architekturbereich³⁶² (vgl. McAfee/Brynjolfsson, 2015; Susskind/Susskind, 2015). Dagegen teilen andere die Meinung, dass durch die Einführung von neuen Technologien (Stichworte: Digitalisierung, Internet der Dinge, Cloud usw.) sicherlich mancher Job obsolet werden wird, während andere Arbeitsbereiche dagegen entweder mehr gebraucht oder ganz neu geschaffen werden könnten. Technologien sollten die Arbeit erleichtern, die Arbeitswoche verkürzen (vgl. Accornero, 2000; Gallino, 2009: 97) und durch die Kooperation zwischen Mensch und Maschine die bestmöglichen Bedingungen für die Arbeiternehmer schaffen (McAfee/Brynjolfsson, 2015; Srnicek/Williams, 2016). Dies

³⁶⁰ „Das Jahrhundert der Arbeit fing mit dem Motto ‘Ihr werdet nicht zum Denken bezahlt’ an und endete mit dem Slogan ‘Die Qualität liegt in euren Händen‘“ (Übersetzung des Verfassers).

³⁶¹ Kock/Schad-Dankwart (2019) beschreiben z. B. die Veränderungen der Ausbildung „Fachkraft für Lagerlogistik“ auf Grund der zunehmend verbreiteten Nutzung neuer Technologien, wie: „Inventurdrohnen, Google-Glasses und RFID-Armbänder in der Kommissionierung, vollautomatisierte Hochregallager“.

³⁶² Bei vielen solchen Beispielen geht es oft um die Fähigkeiten von Maschinen, unglaublich schnell eine enorme Menge an Daten analysieren und vergleichen zu können, um in erstaunlich kurzer Zeit zu einem unvorstellbar umfassenden Ergebnis zu kommen.

könnte sogar in einer vollautomatisierten Arbeitswelt soweit gehen, dass die Menschen komplett von der Arbeit entlastet werden und von einem „universal basic income (UBI)“ leben (vgl. Srnicek/Williams, 2016). Bedeutet Technologie also weniger Arbeit oder weniger arbeiten müssen? Und ist die Ersetzbarkeit von Tätigkeiten und Berufen durch Roboter bzw. digitalisierte Prozesse ein *Worst-Case-Scenario* oder die baldige Realität? Welche Sektoren, Betriebe und Arbeiter sind eventuell durch die steigende Automatisierungs- und Digitalisierungsentwicklung existentiell bedroht? Und wird die bis heute bekannte Form der (Aus- und Weiter-)Bildung die neuen und die alten Generationen davor retten, durch Maschinen ersetzt zu werden?

Aufgrund der generellen Steigerung der Komplexität von Arbeitsprozessen in vielen verschiedenen Branchen ist in diesem Zusammenhang zu fragen, ob sog. technische Gymnasien, die bis zum Abitur führen, in Italien die am besten geeigneten Einrichtungen für die Einführungsversuche des *Dualen Systems* sein könnten. Dies hat sich bei dem Projekt DESI als erfolgreich erwiesen, anders als bei den Berufsschulen, die oft wegen ihrer mangelhaften Kompetenz bei der realen Arbeitsvorbereitung kritisiert werden und unter einem tendenziell schlechten sozialen Ruf leiden.

Der italienische Arbeitsmarkt meldete im Jahr 2018 einen Mangel an hochqualifizierten Arbeitskräften (*supertecnici*) für verschiedene Branchen besonders im IT-Bereich. Dies sind Spezialisten, die in den staatlichen *Istituti tecnici superiori* (mehr oder weniger vergleichbar mit den deutschen Fachhochschulen) ausgebildet werden sollen. In den nächsten fünf Jahren besteht ein Bedarf von ca. 150.000 solcher Arbeitskräfte von Seiten der Firmen, während es momentan nur knapp über 10.000 Absolventen gibt (vgl. di Vico/Cavalcoli: 2018). Eine Umsetzung des dualen Modells, in diesem Fall eher in Richtung eines Dualen Studiums, würde u. a. dazu beitragen, dass das Instrument des *Apprendistato* nicht länger als *Plan-B* wahrgenommen würde. Trotz des hohen Bedarfs auf dem Arbeitsmarkt betonen Butera/Leonardi (2019) aber die extrem langsame Entwicklung der *Istituti tecnici superiori*; dennoch sind sie fest davon überzeugt, dass solche Einrichtungen besonders gut geeignet wären, um Fachkräfte für die bereits stattfindende vierte industrielle Revolution auszubilden.

Aufgrund des beständigen Wandels der Arbeit, der tendenziell zu einer verbreiteten und kontinuierlichen Steigerung der Komplexität von Arbeitsprozessen führt, werden schon heute Arbeitsprozesse von Maschinen übernommen, die oft von nicht spezialisierten Fachkräften bedient werden; es wird zunehmend deutlich, dass die Bildung hinter den Bedürfnissen der Wirtschaft (*hoffnungslos?*) hinterherhinkt, so dass Betriebe ihre Mitarbeiter

immer erst einarbeiten müssen, anstatt auf durch angemessene Ausbildungswege zertifizierte Kompetenzen zurückgreifen zu können. Allerdings bleibt trotz mangelhafter Ausbildungsniveaus und einer heterogenen Zielgruppe, die Berufsschule in Italien die Institution, die den Übergang Schule-Arbeit am schnellsten und effektivsten schafft (vgl. Tucci, 2018). Angesichts all dessen wird sich das Thema der zukünftigen Bedeutung bzw. Übertragung einer dualen Ausbildung letzten Endes vielleicht erübrigen.

Stattdessen kann hier im Anschluss an Crouch, Finegold und Sako (1998) also die provokante Frage gestellt werden: Sind Kompetenzen und Fähigkeiten bzw. Weiterbildungsmaßnahmen noch eine angemessene Antwort für die mehr und mehr technologiegesteuerte Zukunft der Arbeitswelt³⁶³ oder wird, eine geringe Wahrscheinlichkeit des globalen „full employment“ angenommen, wie Srnicek und Williams (2016) postulieren, die Zukunft eher nicht durch das Arbeiten (müssen) des Menschen charakterisiert sein?

³⁶³ Bei Cipolla (2002: 99) findet man Beweise dafür, dass die Einführung von Technologie bereits im 19. Jahrhundert dazu führte, dass besser ausgebildete Handwerker benötigt wurden: „Il progresso tecnologico [dopo la metà dell'Ottocento, Anm. d. Verf.] fece aumentare la richiesta di gente istruita e di lavoro specializzato. [...] [G]li artigiani istruiti erano in genere ben più produttivi e più ingegnosi degli artigiani analfabeti“ (Cipolla, 2002: 112). Übersetzung des Verfassers: „Der technologische Fortschritt in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts hatte eine Steigerung der Suche nach gebildeten Menschen und spezialisierter Arbeit zur Folge. [...] Die gebildeten Handwerker waren in der Regel produktiver und einfallreicher als die Handwerker, die Analphabeten waren“.

Literatur

- Accornero, A. (2000): Era il secolo del lavoro. Bologna: il Mulino.
- Acemoglu, D., Restrepo, P. (2018): Demographics and Automation. NBER Working Paper No. 24421. Verfügbar unter: <https://www.nber.org/papers/w24421.pdf> [Stand 16.05.2019].
- AFI - Arbeitsförderungsinstitut (2017): Beweggründe und Hindernisse der Lehrlingsausbildung in Südtirol. Verfügbar unter: <http://afi-ipl.org/wp-content/uploads/2017-11-27-Studie-Lehrlingswesen-099.pdf> [Stand 12.08.2019].
- Ahrens, D., Spöttl, G. (2014): Attraktivitätsverlust der Berufsbildung? In: WSI Mitteilungen, 2014 (8). S. 645-646. Verfügbar unter: <https://www.wsi.de/de/wsi-mitteilungen-attraktivitaetsverlust-der-berufsbildung-13072.htm> [Stand 11.07.18].
- Albanese, A., Cappellari, L., Leonardi, M. (2017): The Effects of Youth Labor Market Reforms: Evidence from Italian Apprenticeships. Working Paper, No. 57, Università Cattolica del Sacro Cuore, Dipartimento di Economia e Finanza (DISCE), Milano. Verfügbar unter: <https://dipartimenti.unicatt.it/economia-finanza-def057.pdf> [Stand 13.08.2018].
- Albert, M. (1993): Capitalismo contro capitalismo. Bologna: il Mulino.
- Allmendinger, J. (1989): Educational system and labor market outcomes. In: European Sociological Review, 5(3). S. 231-250.
- Amt für Arbeitsmarktbeobachtung (2019): Lehrlinge 1998-2019. Verfügbar unter: <https://qlikview.services.siag.it/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=mloccappv0d.qvw&host=QVS%40titan-a&anonymous=true> [Stand 05.08.2019].
- Amtsblatt der Europäischen Union (2009): Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“). Verfügbar unter: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=DE](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=DE) [Stand 15.07.2020].
- Anastasia, B. (2013): Limiti e opportunità (reali) dell'apprendistato. In: il Mulino, 62(5). S. 816-823.
- ANPAL - Agenzia Nazionale Politiche Attive Lavoro (2019): Garanzia Giovani in Italia. Nota mensile numero 2/2019. Verfügbar unter: https://www.anpal.gov.it/documents/20126/41751/S1_Nota+mensile+n+2_febbraio2019.pdf/ae1408ca-04ad-99b0-c425-32501e71ade5 [Stand 19.04.2019].
- ANPAL - Agenzia Nazionale Politiche Attive Lavoro (o. J.): Sistema duale. Verfügbar unter: <http://www.sistemaduale.anpal.gov.it/Pagine/default.aspx> [Stand 23.12.2019].
- ANPAL Servizi (2018): Guida operativa per l'attivazione del contratto di Apprendistato di alta formazione e ricerca in Italia. Verfügbar unter: www.anpalservizi.it/documents/20181/88812/Guida+Operativa+Apprendistato+di+AFeR.pdf/e3bf5fd8-6449-4b36-8432-8c0a64922fb9 [Stand 03.02.2019].
- Arminio, S. (2014): Il modello tedesco? Ci ha portato soldi e sogni. In: Quotidiano Nazionale, 25/09/2014, S. 9.
- Arnold, R. (1993): Das duale System der Berufsausbildung hat eine Zukunft. In: Leviathan, 21(1), S. 89-102.
- ASTAT - Istituto provinciale di Statistica (2008): Statistisches Jahrbuch für Südtirol / Annuario Statistico della Provincia di Bolzano 2008. Verfügbar unter: https://astat.provincia.bz.it/downloads/jb_2008.pdf [Stand 18.02.2019].
- ASTAT - Istituto provinciale di Statistica (2013): Statistisches Jahrbuch für Südtirol / Annuario Statistico della Provincia di Bolzano 2012. Verfügbar unter: https://astat.provincia.bz.it/downloads/jahrbuch_2012.pdf [Stand 18.02.2019].
- ASTAT - Istituto provinciale di Statistica (2019): Statistisches Jahrbuch für Südtirol / Annuario Statistico della Provincia di Bolzano 2018. Verfügbar unter: [https://astat.provinz.bz.it/downloads/Jahrbuch_2018\(2\).pdf](https://astat.provinz.bz.it/downloads/Jahrbuch_2018(2).pdf) [Stand 18.02.2019].
- Atz, H., Beggiano, M., Vanzo, E. (2015): Ausmaß und Ursache von Schwierigkeiten in der dualen Lehrausbildung-Studie zum Lehrabbruch in Südtirol. Bozen.

- Atz, H., Haller, M., Pallaver, G. (2016): *Ethnische Differenzierung und soziale Schichtung der Südtiroler Gesellschaft*. Baden-Baden: Nomos.
- AUDI AG (2020a): *Finanzbericht 2019*. Verfügbar unter: https://www.audi.com/content/dam/gbp2/de/company/investor-relations/reports-and-key-figures/annual-reports/DE_Audi_Finanzbericht_2019.pdf [Stand 19.06.2020].
- AUDI AG (2020b): *10-Jahres-Übersicht*. Verfügbar unter: https://www.audi.com/content/dam/gbp2/de/company/investor-relations/reports-and-key-figures/annual-reports/DE_10_Jahresuebersicht_2019.pdf [Stand 19.06.2020].
- AUDI Akademie (2020): *Audi Akademie*. Verfügbar unter: <https://www.audi-akademie.de/> [Stand 26.06.2020].
- Baethge, M. (2001): *Beruf - Ende oder Transformation eines erfolgreichen Ausbildungskonzepts?* In: Kurtz, T. (Hrsg.): *Aspekte des Berufs in der Moderne*. Opladen: Leske+Budrich. S. 39-68.
- Baethge, M. (2006): *Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat?* In: *SOFI-Mitteilungen*, 34. S. 13-27.
- Baethge, M. (2008): *Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts*. In: Cortina, K. S., Baumert, J., Leschinsky, A., Mayer, K. U., Trommer, L. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbeck: Rowohlt. S. 541-597.
- Baethge, M. (2010): *Transformation des Bildungssystems. Herausforderungen auch für Gewerkschaften*. In: Huber, B. (Hrsg.), *Kurswechsel für Deutschland*. Frankfurt am Main: Campus. S. 90-113.
- Baethge, M. (2017): *Die Abschottung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung in Deutschland*. Verfügbar unter: www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/253852/bildungsschisma [Stand 20.06.2018].
- Baethge, M., Solga, H., Wieck, M. (2007): *Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/04258/studie.pdf> [Stand 20.04.2016].
- Ballarino, G. (2013): *Istruzione, formazione professionale, transizione scuola-lavoro. Il caso italiano in prospettiva comparata*. Verfügbar unter: www.irpet.it/storage/pubblicazioneallegato/476_Ballarino%20SA.pdf [Stand 20.04.2016].
- Ballarino, G. (2015): *La formazione professionale in Italia: qualcosa sta cambiando?* In: *Politiche Sociali/Social Policies*, 1. S. 155-162.
- Ballarino, G., Checchi, D. (2013): *La Germania può essere un termine di paragone per l'Italia? Istruzione e formazione in un'economia di mercato coordinata*. In: *Rivista di politica economica*, 1(3). S. 1-22. Verfügbar unter: <http://checchi.economia.unimi.it/pdf/76.pdf> [Stand 20.04.2016].
- Barabasch, A., Wolf, S. (2011): *Internationaler Policy Transfer in der Berufsbildung. Konzeptionelle Überlegungen und theoretische Grundlagen am Beispiel deutscher Transferaktivitäten*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(2). S. 283-307.
- Barbagli, M. (1974): *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Baumgartner, C. (2010): *Forza e debolezza dell'apprendistato. Un'analisi dell'esperienza nella Provincia di Bolzano*. Bollettino ADAPT. Verfügbar unter: www.bollettinoadapt.it/old/files/document/6553BAUMGARTNER_13_0.pdf [Stand 10.04.2016].
- Bayer, S. G. (2013): *Deutsche duale Berufsausbildung im Ausland?* In: *BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, (5). S. 38-39. Verfügbar unter: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/7141> [Stand 11.07.2018].
- Bayerisches Landesamt für Schule (2018): *Bildungsbericht Bayern 2018*. Verfügbar unter: www.isb.bayern.de/download/21663/bildungsbericht_bayern_2018_barrierefrei.pdf. [Stand 19.10.2021].
- Beck, R. (1998): *Handwerkliche Produktion und dörfliche Gesellschaft im 18. Jahrhundert - ein bayerisches Beispiel*. In: Reith, R. (Hrsg.): *Praxis der Arbeit. Probleme und Perspektiven der handwerksgeschichtlichen Forschung*. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag. S. 147-186.
- Beck, U. (2007a): *Schöne neue Arbeitswelt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, U. (2007b): *Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Beck, U., Grande E. (2007): Das kosmopolitische Europa. Gesellschaft und Politik in der Zweiten Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beeger, B., Hauser, J., Astheimer, S. (2012): Seat beginnt duale Ausbildung in Spanien. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 05.09.2012. Verfügbar unter: <https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/unternehmen/nach-deutschem-vorbild-seat-beginnt-duale-ausbildung-in-spanien-11880322.html> [Stand 18.06.2018].
- Beicht, U. (2009): Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule-Berufsausbildung. In: BIBB Report, 11/09. Verfügbar unter: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/2293 [Stand 18.04.2016].
- Beicht, U. (2019): Tarifliche Ausbildungsvergütungen 2018. Verfügbar unter: <https://www.bibb.de/ausbildungsverguetung-2018> [Stand 27.06.2019].
- Beicht, U., Walden, G. (2016): Deutschland hat viele ungelöste Probleme auf dem Ausbildungsmarkt. Online Magazine Denk-doch-mal.de. Verfügbar unter: <http://denk-doch-mal.de/wp/ursula-beichtguenter-walden-deutschland-hat-viele-ungeloeste-probleme-auf-dem-ausbildungsmarkt/> [Stand 18.04.2016].
- Beicht, U., Walden, G. (2004): Sind die Ausbildungsvergütungen zu hoch? Eine pauschale Antwort ist nicht möglich. In: BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 3. S. 20-23. Verfügbar unter: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/en/publication/download/903> [Stand 18.04.2016].
- Beobachtungsstelle für den Arbeitsmarkt (2014): Das Berufsleben nach der Lehre. Verfügbar unter: http://www.provinz.bz.it/arbeit-wirtschaft/arbeit/statistik/arbeitsmarkt-news.asp?641_action=300&641_image_id=330226 [Stand 22.07.2019].
- Beobachtungsstelle für den Arbeitsmarkt (2017): Arbeitsmarktbericht Südtirol. Verfügbar unter: <http://www.provinz.bz.it/arbeit-wirtschaft/arbeit/statistik/arbeitsmarktberichte.asp#download-area-idx335426> [Stand 09.02.2018].
- Beobachtungsstelle für den Arbeitsmarkt (2018): Arbeitsmarktbericht Südtirol. Verfügbar unter: http://www.provinz.bz.it/arbeit-wirtschaft/arbeit/statistik/arbeitsmarktberichte.asp?publ_action=300&publ_image_id=494546 [Stand 02.02.2019].
- Beobachtungsstelle für den Arbeitsmarkt (2019): Arbeitsmarktbericht Südtirol. Verfügbar unter: http://www.provinz.bz.it/arbeit-wirtschaft/arbeit/statistik/arbeitsmarktberichte.asp?publ_action=300&publ_image_id=520253 [Stand 12.12.2019].
- Beozzo, M. (2010): L'esperienza tedesca. In: ERE-Emilia-Romagna Europa, 6. S. 62-68.
- Beozzo, M. (2016): Essere o non essere (come la Germania)? Il dilemma italiano sul modello duale. In: RicercAzione, 8(1). S. 71-90. Verfügbar unter: https://www.ufficiostampa.provincia.tn.it/content/download/47083/745603/file/Ricercazione_8_1_2016.pdf [Stand 18.04.2017].
- Beozzo, M., Colombo, M. (2019): Apprendistato e seamless learning: un ponte tra teoria e pratica? In: Professionalità Studi, 4/2019. S. 51-68.
- Berger, P., Luckmann, T. (1974): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main: Fischer.
- Berselli, E. (2004): Quel gran pezzo dell'Emilia. Terra di comunisti, motori, musica, nel gioco, cucina grassa e italiani di classe. Milano: Mondadori.
- Bertagna, G. (2011): Lavoro e formazione dei giovani. Brescia: La Scuola.
- Bertelsmann Stiftung (2017): Ländermonitor berufliche Bildung 2017. Zusammenfassung der Ergebnisse. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Laendermonitor_Zusammenfassung_2017.pdf [Stand 01.03.2018].
- Beschlussfassungen der Landesregierung Emilia-Romagna, verfügbar unter: http://servizissir.regione.emilia-romagna.it/deliberegiunta/servlet/AdapterHTTP?action_name=ACTIONRICERCADELIBERE&VOID_SESSION=true&ENTE=1 [Stand 01.02.2020].
- Beschlussfassungen der Trentiner Landesregierung, verfügbar unter: <http://www.delibere.provincia.tn.it/> [Stand 01.02.2020].

- BIBB - Bundesinstitut für Berufsbildung (2015): Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen. Bonn: BIBB. Verfügbar: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/2061> [Stand 01.03.2018].
- BIBB - Bundesinstitut für Berufsbildung (2018): Die Top 10-Ausbildungsberufe 2017. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/de/pressemitteilung_77368.php [Stand 07.03.2018].
- BIBB - Bundesinstitut für Berufsbildung (2019a): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Bonn: BIBB. Verfügbar: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2019.pdf [Stand 01.03.2018].
- BIBB - Bundesinstitut für Berufsbildung (2019b): Neue und modernisierte Ausbildungsberufe. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/de/berufeinfo.php/new_modernised_occupations_by_year [Stand 01.07.2019].
- BIBB - Bundesinstitut für Berufsbildung (2019c): Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe 2019. Verfügbar unter: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/10575> [Stand 02.06.2020].
- Birolini, C. (2018): Apprendistato di primo livello. Una scelta vincente per molti. In: Professionalità, 4. S. 45-47.
- Bliem, W., Schmid, K., Petanovitsch, A. (2014): Erfolgsfaktoren der dualen Ausbildung. Transfermöglichkeiten. ibw-Forschungsbericht Nr. 177. Verfügbar unter: <https://www.ibw.at/resource/download/289/ibw-forschungsbericht-177.pdf> [Stand 08.02.2018].
- Blossfeld, H. P. (1992): Is the German Dual System a Model for a Modern Vocational Training System. In: International Journal of Comparative Sociology, XXXIII (3-4). S. 168-181.
- Blöchle, S. (2015): Berufsbildung für Europas Jugend. Länderbericht Italien. Verfügbar unter: https://www.iwkoeln.de/fileadmin/publikationen/2015/248663/Italien_L%C3%A4nderbericht.pdf [Stand 08.09.2016].
- Blumer, H. (1969): Symbolic Interactionism. Perspective and Method. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- BMAS - Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2012): Gemeinsame Absichtserklärung über die Zusammenarbeit. Verfügbar unter: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Thema-Internationales/memorandum-of-understanding-deutschland-italien.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [Stand 25.03.2019].
- BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017): Duale Berufsausbildung schafft weltweit Chancen. Das internationale Engagement des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Verfügbar unter: www.bmbf.de/pub/Duale_Berufsausbildung_schafft_weltweit_Chancen.pdf [Stand 11.07.2018].
- BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Berufsbildungsbericht 2019. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Berufsbildungsbericht_2019.pdf [Stand 01.07.2019].
- BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020a): Berufsbildungsbericht 2020. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/files/BBB%202020%20final%20ohne%20Vorwort_Sperrfrist%2006-05-2020%2010.15%20Uhr_.pdf [Stand 16.05.2020].
- BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020b): Die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG). Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/de/die-novellierung-des-berufsbildungsgesetzes-bbig-10024.html> [Stand 18.01.2020].
- Bobba, L. (2016): La via italiana al sistema duale. In: FOP - formazione orientamento professionale, 1. S. 10-13. Verfügbar unter: <https://www.anpal.gov.it/documents/20126/41691/FOP+ordinaria+Apprendistato+n.1.pdf/66ac5282-11e6-471f-9efb-3e549cb798f9> [Stand 24.06.2018].
- Bobbio, L. (2016): Se la *governance* esce di scena. Riflessioni sul caso italiano. In: Parolechiave, 56. S. 103-114.
- Bolte, K. M., (1970): Der Übergang zur Industrialisierung im 19. Jahrhundert. In: Bolte, K. M., Aschenbrenner K., Kreckel R., Schultz-Wild, R. (Hrsg.): Beruf und Gesellschaft in Deutschland. Berufsstruktur und Berufsprobleme. Opladen: Leske. S. 26-31.
- Bonoldi, A. (2001): Le incertezze dello sviluppo: alcune considerazioni sull'economia tirolese tra sette e ottocento. In: Leonardi, A. (a cura di): Aree forti e deboli nello sviluppo della montagna alpina. Trento: Università degli Studi di Trento. S. 171-190.

- Bosch (2013): Bosch setzt auf duale Ausbildung im Ausland. Verfügbar unter: <https://www.bosch-press.de/pressportal/de/de/bosch-setzt-auf-duale-ausbildung-im-ausland-42132.html> [Stand 13.08.2018].
- Böckler Stiftung, Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Konrad-Adenauer-Stiftung, Vodafone Stiftung Deutschland (2015): Berufsausbildung für Europas Jugend. Verfügbar unter: www.boeckler.de/pdf/p_mbf_berufsausbildung_europa.pdf [Stand 08.09.2016].
- BPB - Bundeszentrale für politische Bildung (2018): Datenreport 2018 - Bildungsbeteiligung, Bildungsniveau und Bildungsbudget. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/nachschlagen/datenreport-2018/bildung/277979/bildungsbeteiligung-bildungsniveau-und-bildungsbudget> [Stand 05.07.2019].
- Brusco, S. (1982): The Emilian model: productive decentralisation and social integration. In: Cambridge Journal of Economics, 6, S. 167-184.
- Brüsemeister, T. (2008): Qualitative Forschung. Ein Überblick. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesagentur für Arbeit (2019a): Arbeitslosigkeit (Definition). Verfügbar unter: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Navigation/Statistik/Grundlagen/Definitionen/Arbeitslosigkeit-Unterbeschaeftigung/Arbeitslosigkeit-Nav.html>
- Bundesagentur für Arbeit (2020a): Karten zu Eckwerten der Arbeitslosigkeit und der Grundsicherung. Verfügbar unter: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Navigation/Statistik/Statistische-Analysen/Analyse-in-Grafiken/Arbeitsmarkt-nach-Regionen/Arbeitsmarkt-nach-Regionen-Nav.html> [Stand 31.05.2020].
- Bundesagentur für Arbeit (2020b): BERUFENET. Verfügbar unter: <https://berufenet.arbeitsagentur.de/> [Stand 22.06.2020].
- Bundesregierung (2015): Sommerpressekonferenz von Bundeskanzlerin Merkel. 31.08.2005. Verfügbar unter: www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/pressekonferenzen/sommerpressekonferenz-von-bundeskanzlerin-merkel-848300 [Stand 31.08.2015].
- Buratti, U., Piovesan C. (2014): Sistema apprendistato: il grande assente dal dibattito italiano. In: Buratti, U., Piovesan C., Tiraboschi, M. (a cura di), Apprendistato: quadro comparato e buone prassi. Modena: Adapt University Press. S. 14-17. Verfügbar unter: https://moodle.adaptland.it/pluginfile.php/17561/mod_resource/content/8/ebook_vol_24.pdf [Stand 28.09.2018].
- Bussemeyer, M. R. (2012): Reformperspektive der beruflichen Bildung. Erkenntnisse aus dem internationalen Vergleich. Expertise im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn, Berlin: FES. Verfügbar unter: https://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/22653/Bussemeyer_226535.pdf?sequence=2&isAllowed=y [Stand 12.07.2020].
- Bussemeyer, M. R., Trampusch, C. (2012): The comparative political economy of collective skill formation. In: Bussemeyer, M. R., Trampusch, C. (eds.), The political economy of collective skill formation. Oxford: University Press. S. 3-40.
- Bussemeyer, M. R., Vossiek, J. (2016): "Mission impossible"? Aufbau dualer Berufsausbildung in England und Irland. In: WSI Mitteilungen, 4. S. 254-263.
- Butera, F. (2008): L'economia delle organizzazioni e dei lavori: mestieri artigiani, occupazioni industriali, professioni liberali, professioni organizzative. In: Butera, F., Bagnara, S., Ceraria, R., Di Guardo, S. (a cura di), Knowledge Working - Lavoro, lavoratori, società della conoscenza. Milano: Mondadori. S. 197-218.
- Butera, F., Leonardi, M. (2019): Istituti tecnici agganciati a industria 4.0. Il Sole 24 ore, 08.01.19. Verfügbar unter: <https://www.ilsole24ore.com/art/istituti-tecnici-agganciati-industria-40-AE9XlBbAH> [Stand 08.01.2019].
- Buzzi, G. (2018): Apprendistato di primo livello nel settore assicurativo. In: Professionalità, 4. S. 38-41.
- Cáceres-Reebs, D., Schneider, U. (2013): Berufsausbildung in Mexiko. Wie das Land das duale Modell tropenfest macht. In: BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 5. S. 11-15. Verfügbar unter: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/en/publication/download/7133> [Stand. 11.07.2018].
- Campelli, E. (1996): Metodi qualitativi e teoria sociale. In: Cipolla, C., De Lillo A. (a cura di), Il sociologo e le sirene. Milano: FrancoAngeli. S. 17-36.

Carminati, E., Facello, S., Rustico, L. (2011): Dal “vecchio” al “nuovo” apprendistato in Italia. In: FOP - Formazione Orientamento Professionale, 5(2011). S. 19-34. Verfügbar unter: <http://sitiarcheologici.europalavoro.lavoro.gov.it/Documents/fop-ord-5-2011.pdf> [Stand 30.04.2016].

Cavaglià, R. (2018): Il laboratorio di intrapresa formativa nella meccanica industriale. In: Professionalità, 4. S. 42-44.

Cavalli, A. (2013): Il sistema «duale». Un modello da imitare? In: il Mulino, 62(5). S. 834-840.

Cavallin, M. (1991): Le corporazioni d’arti e mestieri a Trento nel ’700. Paradigma e prassi politiche alla fine dell’antico regime. In: Morrarelli, C. (a cura di), Trento, principi e corpi. Nuove ricerche di storia regionale. Trento: Reverdito. S. 57-124.

CEDEFOP - European Centre for Development of Vocational Training (2008): Terminology of European education and training policy - A selection of 100 key terms. Verfügbar unter: www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4064_en.pdf [Stand 08.08.2019].

CEDEFOP - European Centre for Development of Vocational Training (2011): Glossary - Quality in education and training. Verfügbar unter: https://www.cedefop.europa.eu/files/4106_en.pdf [Stand 08.08.19].

CEDEFOP - European Centre for Development of Vocational Training (2014a): Macroeconomic benefits of vocational education and training. Research paper No 40. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Verfügbar unter: http://www.cedefop.europa.eu/files/5540_en.pdf [Stand 30.04.2016].

CEDEFOP - European Centre for Development of Vocational Training (2014b): Relazione sull'istruzione e la formazione professionale (IFP) in Italia. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Verfügbar unter: http://www.cedefop.europa.eu/files/4132_it.pdf [Stand 30.09.16].

CEDEFOP - European Centre for Development of Vocational Training (2014c): Terminology of european education and training policy - A selection of 130 key terms. Verfügbar unter: https://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf [Stand 08.08.2019].

CEDEFOP - European Centre for Development of Vocational Training (2016a): Governance and financing of apprenticeships. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Verfügbar unter: www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5553 [Stand 30.04.2016].

CEDEFOP - European Centre for Development of Vocational Training (2016b): Leaving education early: putting vocational education and training centre stage. Volume I: investing causes and extent. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Verfügbar unter: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5557> [Stand 30.04.2016].

CEDEFOP - European Centre for Development of Vocational Training (2017a): Apprenticeship review: Italy. Building education and training opportunities through apprenticeships. Luxembourg: Publications Office. Verfügbar unter: http://www.cedefop.europa.eu/files/4159_en.pdf [Stand 30.03.18].

CEDEFOP - European Centre for Development of Vocational Training (2017b): Cedefop European public opinion survey on vocational education and training. Luxembourg: Publications Office. Verfügbar unter: http://www.cedefop.europa.eu/files/5562_en.pdf [Stand 30.03.2018].

CEDEFOP - European Centre for Development of Vocational Training (2017c): The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Results of a survey among European VET experts (Vol. 2). Luxembourg: Publications Office. Verfügbar unter: http://www.cedefop.europa.eu/files/5564_en.pdf [Stand 30.03.2018].

CEDEFOP - European Centre for Development of Vocational Training (2018a): The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 3 - The responsiveness of European VET systems to external change (1995-2015). Luxembourg: Publications Office. Verfügbar unter: http://www.cedefop.europa.eu/files/5567_en.pdf [Stand 20.05.2019].

CEDEFOP - European Centre for Development of Vocational Training (2018b): Apprenticeship schemes in European countries: a cross-nation overview. Luxembourg: Publications Office. Verfügbar unter: https://www.cedefop.europa.eu/files/4166_en.pdf [Stand 02.08.2019].

CEDEFOP - European Centre for Development of Vocational Training (2018c): What future for vocational education and training in Europe? Verfügbar unter: https://www.cedefop.europa.eu/files/9133_en.pdf [02.08.2019].

- CEDEFOP - European Centre for Development of Vocational Training (2020): Enhancing European cooperation in VET: outcomes of the Riga cycle Progress in common priorities for 2015-20. Verfügbar unter: https://www.cedefop.europa.eu/files/3084_en.pdf [Stand 29.06.2020].
- CENSIS - Centro Studi Investimenti Sociali (1972): La Formazione professionale in Italia. La formazione professionale di base. Bologna: il Mulino.
- Charmaz, K. (2000): Looking backward, moving forward: expanding sociological horizons in the twenty-first century. In: *Sociological Perspectives*, 43 (4), S. 529-547.
- Charmaz, K. (2005): Grounded theory in the 21st century: A qualitative method for advancing social justice research. In: Denzin, N. K., Lincoln, Z. E. (eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage. S. 507-535.
- Charmaz, K. (2006): *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Chatzichristou, S., Ulicna, D., Murphy, I., Curth, A. (2014): Duale Ausbildung – Eine Brücke zum Erfolg? European Parliament. Verfügbar unter: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2014/529072/IPOL_STU\(2014\)529072_DE.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2014/529072/IPOL_STU(2014)529072_DE.pdf) (Stand 12.07.2020).
- Colombo, M., Massagli, E. (2019): Apprendistato: la strada corretta per abbattere il costo del lavoro. Perché? Verfügbar unter: <http://www.ipsoa.it/documents/lavoro-e-previdenza/amministrazione-del-personale/quotidiano/2019/05/03/apprendistato-strada-corretta-abbattere-costo-lavoro-perche> [Stand 01.08.2019].
- Cipolla, C. M. (1959): *Storia dell'economia italiana. Saggi di storia economica*. Torino: Einaudi.
- Cipolla, C. M. (2002): *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*. Bologna: il Mulino.
- Cipolla, C. M. (2009): *Storia economica dell'Europa pre-industriale*. Bologna: il Mulino.
- Confcommercio (2017): L'apprendistato di I° livello nel Terziario. Verfügbar unter: https://www.confcommerciomilano.it/export/sites/unione/doc/contratti_lavoro/guide_e_supporti/Guida-apprendistato-I-livello-giugno_2017.pdf [Stand 02.04.2018].
- CNOS-FAP - Centro Nazionale Opere Salesiane-Formazione e Aggiornamento Professionale (2016): Azioni di accompagnamento, sviluppo e rafforzamento del sistema duale nell'ambito dell'Istruzione e Formazione Professionale. Verfügbar unter: http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/azioni_di_accompagnamento_sistema_duale.pdf [Stand 16.11.2017].
- CNOS-FAP - Centro Nazionale Opere Salesiane-Formazione e Aggiornamento Professionale (2017): Sperimentazione nazionale del sistema duale. Verfügbar unter: <http://www.cnos-fap.it/notizia/sperimentazione-nazionale-del-sistema-duale> [Stand 20.05.2018].
- CNOS-FAP - Centro Nazionale Opere Salesiane-Formazione e Aggiornamento Professionale (2018): La nostra via duale. Verfügbar unter: <http://www.cnos-scuola.it/sites/default/files/La%20nostra%20via%20duale%202022%20C2%B0%20ed%2031%2010%202018.pdf> [05.07.2019].
- Corbetta, P. (1999): *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: il Mulino.
- Crouch, C., Finegold, D., Sako, M. (1998): *Are skills the answer? The political economy of skill creation in advanced industrial countries*. Oxford: Oxford University Press.
- Culpepper, P. D. (2001): Employers, Public Policy, and the Politics of Decentralized Cooperation in Germany and France. In: Hall, P. A., Soskice, D. (eds.), *Varieties of Capitalism. The Institutional Foundation of Comparative Advantages*, Oxford: University Press. S. 275-306.
- Dal Pane, L. (1958): *Storia del lavoro in Italia. Dagli inizi del secolo XVIII al 1815*. Milano: Giuffrè.
- Daniele, V., Malanina, P. (2014): Falling disparities and persisting dualism: Regional development and industrialisation in Italy, 1891-2001. In: *Economic History Research*, 10(3), S. 165-176.
- D'Amico, N. (2015): *Storia della formazione professionale in Italia. Dall'uomo da lavoro al lavoro per l'uomo*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Arista, F. (2013): L'apprendistato in Europa: Germania. In: *Rassegna CNOS*, 1(Gennaio-Aprile). S. 79-94. Verfügbar unter: http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/articoli_rassegna/Art_DARISTA_1-2013.pdf [Stand 30.04.2016].

- Degrassi, D. (1996): *L'economia artigiana nell'Italia medievale*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Dei, M. (2012): *La scuola italiana. Radiografia di un sistema scolastico*. Bologna: il Mulino.
- Deissinger, T. (2015): The German dual vocational education and training system as 'good practice'? In: *Local Economy*, 30(5). S. 557-567.
- Deissinger, T., Frommberger, D. (2010): Berufsbildung im internationalen Vergleich. Typen nationaler Berufsbildungssysteme. In: Nickolaus, R., Pätzold, G., Reinisch, H., Tramm, T. (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S.343-348.
- de Bortoli, F. (2019): Il lavoro che c'è. Ma ci interessa? In: *Corriere della Sera*, 28.01.2019. S. 2-3. Verfügbar unter: https://www.corriere.it/economia/leconomia/19_gennaio_28/lavoro-che-c-ma-ci-interessa-8d2059b8-22d8-11e9-9543-1916afeb08d9.shtml [Stand 28.01.2019].
- D'Elia, N. (2009): Il cammino della Baviera verso l'industrializzazione. In: *Annali dell'Istituto storico italo-germanico di Trento/Jahrbuch des italienisch-deutschen historischen Instituts in Trient*, XXXV. S. 315-343.
- DESI - Dual Educational System Italy (2014): Bando di ammissione. Verfügbar unter: <http://www.bollettinoadapt.it/wp-content/uploads/2014/09/bando.pdf> [Stand 27.06.2019].
- DESI - Dual Educational System Italy (2016): Verbale di accordo sindacale. Verfügbar unter: http://www.cgil.it/admin_nv47t8g34/wp-content/uploads/2016/05/Accordo_sindacale_desi_II_26.04.2016.pdf [Stand 27.06.2019].
- DESTATIS (2016): Alterung der Bevölkerung durch aktuell hohe Zuwanderung nicht umkehrbar. Pressemitteilung Nr. 021 vom 20. Januar 2016. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2016/01/PD16_021_12421.html;jsessionid=41ADB665BA9FA7B3C14096938EF48AE7.internet741 [Stand 18.09.2017].
- DESTATIS - Statistisches Bundesamt (2018): Bevölkerung und Demografie. Auszug aus dem Datenreport 2018. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Service/Statistik-Campus/Datenreport/Downloads/datenreport-2018-kap-1.pdf?__blob=publicationFile&v=4 [Stand 20.06.2019].
- DESTATIS - Statistisches Bundesamt (2018): 61 % in kleinen und mittleren Unternehmen tätig. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Branchen-Unternehmen/Unternehmen/Kleine-Unternehmen-Mittlere-Unternehmen/aktuell-beschaeftigte.html> [Stand 02.08.2019].
- DESTATIS - Statistisches Bundesamt (2019a): 4. Quartal 2018: Anstieg der Erwerbstätigkeit um 1,1 %. Pressemitteilung Nr. 054 vom 18. Februar 2019. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2019/02/PD19_054_13321.html;jsessionid=58C485CB3B589E1FB978EFA64BAF4D6F.internet731 [Stand 02.08.2019].
- DESTATIS - Statistisches Bundesamt (2019b): Anteile kleiner und mittlerer Unternehmen an ausgewählten Merkmalen 2017 nach Größenklassen in %. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Branchen-Unternehmen/Unternehmen/Kleine-Unternehmen-Mittlere-Unternehmen/Tabellen/wirtschaftsabschnitte-ingesamt.html?nn=208440> [Stand 31.05.2020].
- DESTATIS - Statistisches Bundesamt (2019c): Erwerbstätige (Glossar). Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Glossar/erwerbstaetige.html> [Stand 02.08.2019].
- DESTATIS - Statistisches Bundesamt (2019d): Erwerbslose (Glossar). Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Glossar/erwerbslose.html> [Stand 02.08.2019].
- DESTATIS - Statistisches Bundesamt (2019e): Arbeitslose (Glossar). Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Glossar/arbeitslose.html> [Stand 02.08.2019].
- DESTATIS - Statistisches Bundesamt (2019f): Kleine und mittlere Unternehmen (KMU) (Glossar). Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Branchen-Unternehmen/Handwerk/Glossar/kmu.html> [Stand 02.08.2019].
- DESTATIS - Statistisches Bundesamt (2020a): 2019 voraussichtlich geringstes Bevölkerungswachstum seit 2012. Pressemitteilung Nr. 022 vom 17. Januar 2020. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/01/PD20_022_12411.html [Stand 31.05.2020].
- DESTATIS - Statistisches Bundesamt (2020b): Bruttoinlandsprodukt für Deutschland 2019. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressekonferenzen/2020/BIP2019/pressebroschuere-bip.pdf?__blob=publicationFile [Stand 31.05.2020].

- DESTATIS (2020c): Ergebnisse des Mikrozensus 2018. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsstand/Publicationen/Downloads-Bildungsstand/bildungsstand-bevoelkerung-5210002187004.pdf?__blob=publicationFile [Stand 31.05.2020].
- Deutsche Angestellte-Akademie GmbH (2021): Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB). Verfügbar unter: www.daa-ingolstadt.de/bildungsangebote/uebergang-schule/beruf/bvb [Stand 19.10.2021].
- DGB - Deutscher Gewerkschaftsbund (2020): Ausbildungsreport 2020. Verfügbar unter: <https://www.dgb.de/++co++b7b5354c-e7ab-11ea-807a-001a4a160123> [Stand 11.09.2020].
- DIHK - Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2018): Weltweit erfolgreich mit dualer Ausbildung. Best Practices aus elf Ländern. Verfügbar unter: https://www.berufsbildung-international.de/files/vetnet_broschuere_deutsch.pdf [Stand 11.07.2018].
- DIHK - Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2019): Duale Berufsbildung im Ausland. Angebote, Konzeption, Qualitätsmanagement des DIHK-AHK-IHKNetzwerkes Verfügbar unter: <https://www.dihk.de/resource/blob/2924/91300b7c7694a9444fb248e97399bbc6/duale-berufsbildung-im-ausland-data.pdf> [Stand 05.07.2020].
- DIHK - Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2020): Ausbildung 2020. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung. Verfügbar unter: <https://www.dihk.de/resource/blob/25548/d0f3e881428bce24f5e597eb36bf85f3/dihk-ausbildungsumfrage-2020-data.pdf> [Stand 11.09.2020].
- DiMaggio, P. J., Powell, W. W. (1983): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: *American Sociological Review*, 48. S. 147-160. (Dt. Übersetzung: Das „stahlharte Gehäuse“ neu betrachtet: Institutioneller Isomorphismus und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern, 2000).
- di Vico, D., Cavalcoli, D. (2018): Lavoro, le imprese italiane cercano 150.000 supertecnici ma non ci sono. Perché?. In: *Corriere della Sera*, 13.05.18. Verfügbar unter: <https://www.corriere.it/dataroom-milena-gabanelli/lavoro-imprese-italiane-cercano-150000-supertecnici-ma-non-ci-sono-perche/c4089ac0-552a-11e8-bf97-5f8d4271ee5b-va.shtml> [Stand 13.05.2018].
- Drewek, P. (1994): Bildung in Europa und in Deutschland. Affinitäten und Differenzen. In: Hettlage, R. (Hrsg.): *Bildung in Europa - Bildung für Europa? Die europäische Dimension in Schule und Beruf*. Regensburg: Universitätsverlag. S. 21-48.
- DuALPlus (2019): Progetto DuALPlus. Verfügbar unter: <https://www.vivoscuola.it/Schede-informative/Progetto-DuALPlus> [Stand 30.11.2019].
- EaFA - European Alliance for Apprenticeships (2020): Facts and figures. Verfügbar unter: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1499&langId=en> [Stand 17.07.2020].
- Ebbinghaus, M. (2016): Studienabbrecher/-innen: Als Auszubildende in Betrieben willkommen - aber möglichst ohne Extrabehandlung. BIBB Report, 2/2016, Bielefeld: Bertelsmann Verlag. Verfügbar unter: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7977 [Stand 17.05.2016].
- Ebbinghaus, M. (2018): Gibt es für Betriebe (k)eine Alternative zur eigenen Ausbildung? Ergebnisse einer Befragung von Kleinst-, Klein- und Mittelbetrieben zu zehn dualen Ausbildungen. Verfügbar unter: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/8925> [Stand 13.06.2018].
- Ebbinghaus, M., Gei, J. (2015): Erfolgreich zur Ausbildungsstelle. Wie werden Jugendliche auf ihre Ausbildungsstellen aufmerksam? In: *BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 6. S. 4-5.
- Ebbinghaus, M., Beicht, U., Gei, J., Milde, B. (2014): Studienabbrecher für die duale Berufsausbildung gewinnen. Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor Berufliche Bildung 2014. Bundesinstitut für Berufsbildung: Bonn. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Bericht_Expertenmonitor_2014.pdf [Stand 17.05.2016].
- Eberhard, V., Scholz, S., Ulrich, J. G. (2009): Image als Berufswahlkriterium. Bedeutung für Berufe mit Nachwuchsmangel. In: *BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 3. S. 9-13. Verfügbar unter: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/1584 [Stand 23.08.2017].
- Eberhard, V., Ulrich, J. G. (2017): Sind Jugendliche mit starker Marktposition anspruchsvoller bei der Betriebswahl? In: *BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 4. S. 19-23. Verfügbar unter: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/8386 [Stand 23.08.2017].

- Ebner, C. (2009): Neue Wege für die duale Berufsausbildung - ein Blick auf Österreich, die Schweiz und Dänemark. In: WZBrief Arbeit. Verfügbar unter: https://bibliothek.wzb.eu/wzbrieftarbeit/WZBriefArbeit042009_ebner.pdf [Stand 17.05.2016].
- Ebner, C. (2013): Erfolgreich in den Arbeitsmarkt? Die duale Berufsausbildung im internationalen Vergleich. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Ebner, C., Rohrbach-Schmidt, D. (2019): Deutliche Unterschiede im Ansehen dualer Ausbildungsberufe in Deutschland. In: BWP 48 (2019) 4, S. 4-5. Verfügbar unter: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/10191> [Stand: 31.07.2019].
- Emmenegger, P., Graf, L., Trampusch, C. (2019): The governance of decentralised cooperation in collective training systems: a review and conceptualisation. In: Journal of Vocational and Education & Training, 71(1). S. 21-45.
- ENAIIP (o. J.): Corsi a finanziamento pubblico. Verfügbar unter: <http://www.enaipre.it/ListaCorsi.jsp?finanziati> [Stand 19.12.2019].
- ENEL S.p.a. – Ente Nazionale per l'Energia Elettrica (2018): School-work, Enel as a European model. Verfügbar unter: <https://www.enel.com/stories/a/2018/06/school-work-apprenticeship-enel-european-model-eafa-rome-conference> [Stand 19.04.2019].
- Engelhardt, U. (1984): Handwerker in der Industrialisierung. Lage, Kultur und Politik von späten 18. bis ins frühe 20. Jahrhundert. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Epstein, S. R. (1998): Craft Guilds, Apprenticeship, and Technological Change in Preindustrial Europe. In: Journal of Economic History, 58(03). S. 684-713.
- Euler, D. (2009): Übergangssystem. Chancenverbesserung oder Vorbereitung auf das Prekariat? Fachtagung der Hans-Böckler-Stiftung „Zukunft der Berufsbildung“ am 12. Februar 2009, Düsseldorf. Verfügbar unter: https://www.boeckler.de/pdf/v_2009_02_12_euler_vortrag.pdf [Stand 18.04.2016].
- Euler, D. (2013a): Das duale System in Deutschland. Vorbild für einen Transfer ins Ausland. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Das_duale_System_in_Deutschland.pdf [Stand 18.04.2016].
- Euler, D. (2013b): Die deutsche Berufsausbildung. Ein Exportschlager oder eine Reformbaustelle? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 3. S. 321-331.
- Europäische Kommission (1996): Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen. Verfügbar unter: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8722c9fb-71da-435f-94b6-33aab67eb081/language-de> [Stand 17.06.2016].
- Europäische Kommission (2016): Die Jugendgarantie und die Beschäftigungsinitiative für junge Menschen Dreijahresbilanz. Verfügbar unter: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0646&from=EN> [Stand 11.04.2018].
- Europäischer Rechnungshof (2017): Jugendarbeitslosigkeit - Haben die Maßnahmen der EU Wirkung gezeigt? Eine Bewertung der Jugendgarantie und der Beschäftigungsinitiative für junge Menschen. Verfügbar unter: https://www.eca.europa.eu/Lists/ECADocuments/SR17_5/SR_YOUTH_GUARANTEE_DE.pdf [Stand 15.03.2018].
- European Commission (2013): Apprenticeship and Traineeship Schemes in EU27: Key Success Factors. A Guidebook for Policy Planners and Practitioners. Verfügbar unter: <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=11348&langId=en> [Stand 24.03.2017].
- European Commission (2016): Communication: A New Skills Agenda for Europe - Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness. Verfügbar unter: <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=15621&langId=en> [Stand 11.07.2017].
- EUROSTAT (2017): Quick facts on European Regions. Verfügbar unter: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/regions/statistics-illustrated> [Stand 12.07.2018].
- EUROSTAT (2018a): Jugendarbeitslosigkeit nach Geschlecht. Verfügbar unter: <https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=de&pcode=tesem140&plugin=1> [Stand 25.07.2019].
- EUROSTAT (2019a): Bevölkerungsstruktur und Bevölkerungsalterung. Verfügbar unter: <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics->

explained/index.php?title=Population_structure_and_ageing/de#Fr.C3.BChere_und_k.C3.BCnftige_Alt erungstrends_in_der_EU [Stand 02.08.2019].

EUROSTAT (2019b): Glossar: Fruchtbarkeit. Verfügbar unter: <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Fertility/de> [Stand 02.08.2019].

EUROSTAT (2019e): Emilia-Romagna. Verfügbar unter: <https://ec.europa.eu/growth/tools-databases/regional-innovation-monitor/base-profile/emilia-romagna> [Stand 15.07.2019].

EUROSTAT (2020a): Youth unemployment by sex, age and educational attainment level. Verfügbar unter: <https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do> [Stand 01.06.2020].

EUROSTAT (2020b): Young people neither in employment nor in education and training by sex, age and labour status (NEET rates). Verfügbar unter: https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_20&lang=en [Stand 01.06.2020].

EUROSTAT (2020c): Unemployment in the EU regions. Verfügbar unter: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/10749957/1-24042020-AP-EN.pdf/bc37e8b1-fc14-ae9c-d3cc-6130c98e4d96> [Stand 01.06.2020].

Fahle, K. (2015): Duale Ausbildung - ein Modell für Europa? In: Henry-Hutmacher, C., Hoffmann, E., Augustin, S. (Hrsg.), Duale Ausbildung 2020. Band II: 19 Fragen & 19 Antworten. Konrad-Adenauer-Stiftung. S. 78-80.

Fiori, D. (2017): Alto Adige, la scomparsa del bilinguismo nelle scuole separate: “Solo un alunno tedesco su 5 sa farsi capire in italiano” (Il fatto quotidiano, 31 maggio 2017). Verfügbar unter: <https://www.ilfattoquotidiano.it/2017/05/31/alto-adige-la-scomparsa-del-bilinguismo-nelle-scuole-separate-solo-un-alunno-tedesco-su-5-sa-farsi-capire-in-italiano/3624839/> [31.05.2017].

FITT! - Forma il Tuo FuTuro! (2014): FITT! Progettare insieme il nuovo apprendistato. Stato dell’arte dell’apprendistato per la qualifica all’avvio della riforma italiana per la formazione duale e proposte per migliorare la qualità dei percorsi. Progetto Erasmus+ “National Authorities for Apprenticeship”. Verfügbar unter: www.venetolavoro.it/documents/10180/3457699/REPORT%20PROGETTO%20FITT_def%20WP%201-2.pdf [Stand 22.08.2016].

Flick, U. (1996): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek: Rowohlt.

Flik, U. (2011): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Franceschini, F. (1970): Relazione. In: AA.VV. (a cura di), Atti del convegno di studi: La formazione professionale e l’apprendistato artigiano. Firenze: 7 maggio 1970. Roma: Centro Studi dei Problemi dell’Artigianato. S. 13-23.

Francescotti, R. (1986): Le famiglie e i mestieri. 28 storie di famiglie con il mestiere nel sangue. Trento: UCT.

Franz, W., Soskice, D. W. (1994): The German apprenticeship system. Discussion Paper N. 11, Center for International Labor Economics (CILE), University of Konstanz.

FreeQDA (o. J.): Software FreeQDA. Kostenloses Herunterladen möglich auf der Seite <https://github.com/produnis/FreeQDA> [Stand 22.11.2019].

Frey, C. B., Osborne, M. A. (2017): The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? In: Technological Forecasting and Social Change, 114 (2016), S. 254-280.

Frigo, D. (2002): Die italienischen Zünfte am Ende des Ancien Régimes: Stand, Probleme und Perspektive der Forschung. In: Haupt, H.-G. (Hrsg.), Das Ende der Zünfte. Ein europäischer Vergleich. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 197-214.

Frommberger, D. (2005): Der Betrieb als Lernort in der Berufsausbildung in Deutschland. Kennzeichnung und Analyse aus komparativer Perspektive. In: BWP@, 9/2005. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe9/frommberger_bwpat9.shtml [Stand 02.07.2018].

Fugatti, M. (2018): Programma della coalizione popolare autonomista per il cambiamento. Verfügbar unter: <https://www.fugattipresidente.it/wp-content/uploads/2018/10/programma.pdf> [Stand 18.07.2019]

Gallino, L. (2007): Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità. Roma, Bari: Laterza.

Gazzetta Ufficiale (2015a): Decreto legislativo 14 settembre 2015. Verfügbar unter: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/09/23/15G00162/sg> [Stand 07.09.2016].

- Gazzetta Ufficiale (2015b): Decreto 12 ottobre 2015. Verfügbar unter: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/12/21/15A09396/sg> [Stand 07.09.2016].
- Gebert, D. (1978): Organisation und Umwelt. Probleme der Gestaltung innovationsfähiger Organisationen. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz: Kohlhammer
- Genovesi, G. (2004): Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi. Bari: Laterza.
- Geißler, K. A. (1991): Das Duale System der industriellen Berufsbildung hat keine Zukunft. In: Leviathan, 19(1), S. 68-77.
- Gessler, M. (2017): The Lack of Collaboration Between Companies and School in the German Dual Apprenticeship System: Historical Background and Recent Data. In: International Journal for Research in Vocational Education and Training, 4(2). S. 164-195.
- Ghergo, F. (2009): Storia della formazione professionale in Italia 1947-1977. Dal dopoguerra agli anni '70 (Vol. I). Verfügbar unter: <http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/Storia%20FP1947-1977.pdf> [Stand 22.08.2017].
- Ghergo, F. (2011): Storia della formazione professionale in Italia 1947-1997. Gli anni '80. Dal dopoguerra agli anni '70 (Vol. II). Verfügbar unter: www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/Storia_della_FP_in_Italia_1947_1997.pdf [Stand 22.08.2017].
- Gillmann, B. (2020): Das Azubi-Drama: Womöglich 50.000 weniger Lehrstellen wegen Corona. In: Handelsblatt, 26.07.2020. Verfügbar unter: <https://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/ausbildungsmarkt-das-azubi-drama-womoeglich-50-000-weniger-lehrstellen-wegen-corona-/26038760.html?ticket=ST-1056855-hoZUyuhlltLEUVUZtava-ap4> [Stand 11.09.2020].
- Giovani.Stat (2019): Dati e indicatori sulla popolazione di 15-34 anni in Italia. Verfügbar unter: <http://dati-giovani.istat.it> [Stand 06.08.2019].
- Ginsborg, P. (1989): Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi. Società e politica 1943-1988. Torino: Einaudi.
- Girtler, R. (1984): Methoden der qualitativen Sozialforschung. Wien, Köln, Graz: Böhlau.
- Girtler, R. (1995): Randkultur. Theorie der Unanständigkeit. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Gherardi, S. (1990): Le micro-decisioni nelle organizzazioni. Bologna: il Mulino.
- Ghilsa, G., Bausch, L., Boldrini, E. (2013): Warum duale Berufsausbildung auch relativ unattraktiv sein kann. Ein Blick in den Mikrokosmos italienische Schweiz. In: BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 4. S. 38-41. Verfügbar unter: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/7109 [Stand 03.04.2018].
- Glaser, B. (1978): Theoretical Sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory. Mill Valley: The Sociology Press.
- Glaser, B. (2002): Constructivist grounded theory? Forum: Qualitative Social Research, 3(8).
- Glaser, B., Strauss, A. (2009): La scoperta della Grounded Theory. Roma: Armando. (Orig.: The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research, 1967).
- Glassmann, U. (2018): Eine verlorene Generation? Uraschen der Jugendarbeitslosigkeit in Italien. In: Grasse, A., Grimm, M., Labitzke, J. (Hrsg.): Italien zwischen Krise und Aufbruch. Wiesbaden: Springer. S. 343-363.
- Gläser, J., Laudel, G. (2009): Wenn zwei das Gleiche sagen... Qualitätsunterschiede zwischen Experten. In: Bogner, A., Littig, B., Menz, W. (Hrsg.), Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 137-158.
- Golsteyn, B. H. H., Stenberg, A. (2017): Earnings over the Life Course: General versus Vocational Education. Verfügbar unter: <https://www.iza.org/publications/dp/10593/earnings-over-the-life-course-general-versus-vocational-education> [Stand 22.03.2018].
- Gomez, G. M., Litturi, P. (2015): La voce dei protagonisti. Il duale che c'è già. Il punto di vista degli artigiani della Provincia Autonoma di Bolzano. In: Rassegna CNOS, 3(settembre-dicembre). S. 97-113.
- Gotti, E., Piano, R. (2016): Il sistema duale nell'ambito dell'Istruzione e Formazione Professionale. L'avvio di una sperimentazione nazionale. In: Rassegna CNOS, 1. S. 107-123.
- GOVET - German Office for International Cooperation in Vocational Educational and Training (2017): Jahresbericht GOVET 2017 für den Berichtszeitraum 31.05.2015-31.12.2016. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/govet_jahresbericht_2017.pdf [Stand 03.04.2018].

- Gömmel, R. (2007): Gewerbe, Handel, und Verkehr. In: Schmid, A. (Hrsg.): Handbuch der bayrischen Geschichte. Das neue Bayern. Von 1800 bis zur Gegenwart. München: C. H. Beck. S. 216-299.
- Granato, M., Matthes, S., Schnitzler A., Ulrich, J.G., Weiß, U. (2016): Warum nicht „Fachverkäufer/-in im Lebensmittelhandwerk“ anstelle von „Kaufmann/-frau im Einzelhandel“? Bibb Report, 1. Verfügbar unter: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/7890> [Stand 16.02.2018].
- Granovetter, M. (1998): *La forza dei legami deboli*. Napoli: Liguori.
- Greca, R. (1978): Die makrologische Rekonstruktion sozialwissenschaftlicher Theorien am Beispiel von Forschungsarbeiten zur „Wahrnehmung sozialer Ungleichheit“. In: Hondrich, K. O., Matthes, J. (Hrsg.), *Theorienvergleich in den Sozialwissenschaften*. Darmstadt: Luchterhand. S. 255-284.
- Greca, R. (2000): Transfer of models - Who cares? Beiträge der 9. LOSS Conference, Bozen/Bolzano.
- Greca, R. (2006): Audi and BMW – supplier strategies of two successful car producers. In: Bardi, A.; Garibaldi, F. (eds.), *Company Strategies and Organisational Evolution in the Automotive Sector: A Worldwide Perspective*. Frankfurt am Main: Lang. S. 85-123.
- Greinert, W.-D. (1988): Marktmodell - Schulmodell - duales System. Grundtypen formalisierter Berufsbildung. In: *Die berufsbildende Schule*, 40, S. 145-156.
- Greinert, W.-D. (1993): Das »deutsche System« der Berufsausbildung. Geschichte, Organisation, Perspektive. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Greinert, W.-D. (2006): Geschichte der Berufsausbildung in Deutschland. In: Arnold, R., Lipsmeier, A. (Hrsg.), *Handbuch der Berufsausbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 499-508.
- Grieco, M. (1987): *Keeping it in the family*. London: Tavistock.
- Grünewald, A. (1988): Vom Lehrling zum Meister in der Zeit der Zünfte. In: *Die berufsbildende Schule*, 40, S.456-461.
- Hall, P. A., Soskice, D. (2001): An Introduction to Varieties of Capitalism. In: Hall, P. A., Soskice, D. (eds.), *Varieties of Capitalism. The Institutional Foundation of Comparative Advantages*, Oxford: University Press. S. 1-70.
- Haller, M. (2006): South Tyrol - An Economic or Political Success Story? An Investigation of the Factors Contributing to the Solution of an Ethnic-national Conflict. In: von Hartungen,
- Hampf, F., Woessmann, L. (2016): Vocational vs. General Education and Employment over the Life-Cycle: New Evidence from PIAAC. CESInfo Working Paper No. 6116, October 2016. Verfügbar unter: <https://ssrn.com/abstract=2871126> [Stand 18.04.2016].
- Hanushek, E. A. (2017): Emulating Germany's Apprenticeship System Won't Make America Great Again. In: *Huffington Post*, 23.06.2017. Verfügbar unter: https://www.huffingtonpost.com/entry/germany-apprenticeship-america-trump_us_594be9ebe4b0a3a837be16b5?guccounter=1 [Stand 10.07.2018].
- Hanushek, E. A., Woessmann, L., Zhang, L. (2011): General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Life-Cycle. Verfügbar unter: <http://ftp.iza.org/dp6083.pdf> [Stand 25.02.18].
- Harten, U., Böhme, S. (2019): Die Bedeutung des Handwerks in Bayern. IAB Forum. Verfügbar unter: http://doku.iab.de/regional/BY/2019/regional_by_0119.pdf [Stand 10.06.2019].
- Haupt, H.-G. (2002): Neue Wege zur Geschichte der Zünfte in Europa. In: Haupt, H.-G. (Hrsg.), *Das Ende der Zünfte. Ein europäischer Vergleich*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 9-37.
- Haupt, H.-G., Crossick, G. (1998): *Die Kleinbürger. Eine europäische Sozialgeschichte des 19. Jahrhunderts*. München: C. H. Beck.
- Haverkamp, K., Gelzer, A. (2016): Verbleib und Abwanderung aus dem Handwerk. Die Arbeitsmarktmobilität von handwerklichen Nachwuchskräften. Göttinger Beiträge zur Handwerksforschung Nr. 10. Verfügbar unter: <https://goesolar.uni-goettingen.de/bitstream/handle/1/13396/ifh%20gbh-10%202016.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Stand 17.07.2018].
- Hazon, F. (1991): *Storia della formazione tecnica e professionale in Italia*. Roma: Armando.
- Häder, M. (2015): *Empirische Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Heller, P., Grunau, J., Duscha, K. (2015): Das Konzept „Beruf“ ins Ausland transferieren? Eine kritische Perspektive auf den deutschen Berufsbildungsexport. *BWP@*, 29/2015. Verfügbar unter: <http://www.bwpat.de/ausgabe/29/heller-et-al> [Stand 18.01.2016].

- Hernandez, C. A. (2009): Are there two methods of grounded theory? Demystifying the methodological debate. In: *Formamente*, 3-4. S. 1-24.
- Hippach-Schneider, U., Huismann, A. (2017): Germany. VET in Europe - 2016 Country Report. Verfügbar unter: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016_CR_DE.pdf [Stand 18.05.2018].
- Hitzler, R. (1994): Wissen und Wesen des Experten. Ein Annäherungsversuch - zur Einleitung. In: Hitzler, R., Honer, A., Maeder, C. (Hrsg.), *Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 13-30.
- Hoeckel, K., Schwartz, R. (2010): Lernen für die Arbeitswelt. OECD-Studien zur Berufsbildung. Deutschland. OECD.
- Holstein, J.A., Gubrium, J.F. (1995): *The active interview*. Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage.
- Holzki, L. (2018): "Man wird als billige Ausbildungskraft ganz schön ausgenutzt". In: *Süddeutsche Zeitung*, 04.04.2018. Verfügbar unter: <http://www.sueddeutsche.de/karriere/berufsausbildung-man-wird-als-billige-ausbildungskraft-ganz-schoen-ausgenutzt-1.3931013> [Stand 22.06.2018].
- Hopf, C. (2015): Qualitative Interviews - ein Überblick. In: Flick, U., Kardorff, E. von, Steinke, I. (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt. S. 349-360.
- Huber-Sperl, R. (1991): *Handwerk, Verlag, Manufaktur - oder weshalb in Memmingen keine große Industrie zu Hause war*. In: Jahn, J., Hartung, W. (Hrsg.), *Gewerbe und Handel von der Industrialisierung. Regionale und überregionale Verflechtungen in 17. und 18. Jahrhundert*. Sigmaringendorf: Glock und Lutz. S. 70-87.
- IHK-Koblenz - Industrie und Handelskammer-Koblenz (2014): *Neuordnung der Büroberufe*. Verfügbar unter: https://www.ihk-koblenz.de/blob/koihk24/bildung/downloads/1480570/4d7bf9a92e144b8a6ff628d6466dd6fb/Kaufmann_Kauffrau_fuer_Bueromanagement--2--data.pdf [Stand 22.02.2017].
- INAPP - Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (2017): *La IeFP tra scelta vocazionale e seconda opportunità. XV Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto dovere a.f. 2015-16*. Verfügbar unter: http://oa.inapp.org/bitstream/handle/123456789/111/INAPP_XV%20Rapporto_%20IeFP_Executive.pdf?sequence=1 [Stand 25.02.2018].
- INAPP - Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (2019a): *Rapporto annuale sulla sperimentazione del sistema duale nella IeFP. A.f. 2016-2017*. Verfügbar unter: https://oa.inapp.org/bitstream/handle/123456789/407/INAPP_Rapporto_Annuale_Sperimentazione_Sistema_Duale_IeFP_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Stand 23.05.2019].
- INAPP - Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (2019b): *Rapporto annuale sul sistema IeFP*. Verfügbar unter: https://oa.inapp.org/bitstream/handle/123456789/406/INAPP_Rapporto_IeFP_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Stand 23.05.2019].
- INAPP - Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (o. J.): *Atlante del lavoro e delle qualificazioni*. Verfügbar unter: https://atlantelavoro.inapp.org/atlante_repertori.php [Stand 22.12.2019].
- INAPP, INPS - Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche, Istituto nazionale previdenza sociale (2018): *Verso una ripresa dell'apprendistato. XVII Rapporto di monitoraggio*. Verfügbar unter: https://oa.inapp.org/bitstream/handle/123456789/115/INAPP_XVII_Rapporto_Apprendistato_2018.pdf?sequence=4 [Stand 22.05.2018].
- INAPP, INPS - Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche, Istituto nazionale previdenza sociale (2019): *L'apprendistato tra continuità e innovazione. XVIII Rapporto di monitoraggio*. Verfügbar unter: https://oa.inapp.org/bitstream/handle/123456789/439/INAPP_XVIII_Rapporto_Apprendistato_2019.pdf?sequence=4&isAllowed=y [Stand 25.07.2019].
- IRVAPP - Istituto per la ricerca valutazione sulle politiche pubbliche (2014): *Rapporto sulla situazione economica e sociale del Trentino*. Verfügbar unter: www.giunta.provincia.tn.it/documenti_di_governo/XV_legislatura/ [Stand 25.04.2016].
- IRVAPP - Istituto per la ricerca valutazione sulle politiche pubbliche (2015): *Garanzia Giovani in Trentino, Rapporto di monitoraggio 2015/1*. Verfügbar unter: <https://irvapp.fbk.eu/sites/irvapp.fbk.eu/files/garanzia-giovani-in-trentino.pdf> [Stand 18.01.2016].

IRVAPP - Istituto per la ricerca valutazione sulle politiche pubbliche (2016): Garanzia Giovani in Trentino, Rapporto di monitoraggio 2016/2. Verfügbar unter: <https://irvapp.fbk.eu/it/publications/monitoring-report> [Stand 18.09.2017].

IRVAPP - Istituto per la ricerca valutazione sulle politiche pubbliche (2017): Garanzia Giovani in Trentino, Rapporto di monitoraggio 2017/2. Verfügbar unter: http://irvapp-legacy.fbk.eu/sites/irvapp.fbk.eu/files/yr2_2017_ita_0.pdf [Stand 14.02.2018].

ISFOL - Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (2009): Le misure per il successo formativo. VIII. Rapporto del monitoraggio diritto-dovere. Verfügbar unter: <http://bw5.cineca.it/bw5ne2/ShowFile.aspx?FileName=UDcknu5M1mzeShSPemUn1M7WwVEmY1uj sBVc+X6Dli2tnsgtj8p/IsAtDrjjFT7j&SID=INAPDEFAULTkkdnogu2tgkzzvuoyblx5x53> [Stand 18.04.2016].

ISFOL - Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (2010): IX. Rapporto del monitoraggio diritto-dovere. Verfügbar unter: <http://bw5.cineca.it/bw5ne2/ShowFile.aspx?FileName=UDcknu5M1mzeShSPemUn1M7WwVEmY1uj sBVc+X6Dli3MLZ4B4sHqjwZUUJp9IAA&SID=INAPDEFAULTkkdnogu2tgkzzvuoyblx5x53> [Stand 18.04.2016].

ISFOL - Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (2011): Modelli di apprendistato in Europa: Francia, Germania, Paesi Bassi, Regno Unito. Verfügbar unter: www.isfol.it/news/notizie-2013/paese-che-vai-apprendistato-che-trovi [Stand 18.04.2016].

ISFOL - Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (2012): I percorsi di istruzione e formazione professionale a.f. 2009-10 e 2010-11. X. Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione. Roma: ISFOL.

ISFOL - Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (2013): Istruzione e formazione professionale. Una filiera professionalizzante. A.f. 2012-13. XII. Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere. Roma: ISFOL. Verfügbar unter: <http://sbnlo2.cilea.it/bw5ne2/opac.aspx?WEB=ISFL&IDS=19681> [Stand 15.06.2016].

ISFOL - Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (2015): Istruzione e formazione professionale: una chance vocazionale a.f. 2013-2014. XIII. rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere. Verfügbar unter: <http://sbnlo2.cilea.it/bw5ne2/opac.aspx?web=isfl&opac=default&ids=20252> [Stand 10.05.2016].

ISFOL - Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (2016a): Istruzione e formazione professionale a.f. 2014-2015: XIV. rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere. Verfügbar unter: <http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/orientamento-e-formazione/focus-on/Formazione/Documents/XIV-Rapporto-di-monitoraggio-IeFP-2014-15.pdf> [Stand 10.05.2016].

ISFOL - Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (2016b): Rapporto sulla garanzia giovani in Italia. Verfügbar unter: www.isfol.it/isfol-europa/garanzia-giovani/approfondimenti-tematici/rapporto-garanzia-giovani [Stand 10.05.16].

ISFOL - Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (2016c): ISFOL diventa INAPP. Verfügbar unter: <https://www.isfol.it/primo-piano/il-30-novembre-presentazione-inapp> [Stand 12.10.2018].

ISFOL - Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (2018): Avviso - CIG 7527438E55 "Indagine di mercato per l'affidamento di servizi per la realizzazione di studi di caso sull'apprendistato formativo". Verfügbar unter: <https://www.isfol.it/Istituto/pubblicita-legale/bandi-scaduti/avviso-cig-7527438e55-indagine-di-mercato-per-laffidamento-di-servizi-per-la-realizzazione-di-studi-di-caso-sullapprendistato-formativo> [Stand 16.09.2018].

ISFOL, INPS - Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori, Istituto nazionale previdenza sociale (2012): Monitoraggio sull'apprendistato. XIII Rapporto. Verfügbar unter: <http://bw5.cineca.it/bw5ne2/ShowFile.aspx?FileName=UDcknu5M1mzeShSPemUn1M7WwVEmY1uj sBVc+X6Dli2zpU0pXaN5uxhRBhHBZBSh&SID=INAPDEFAULTxw0lrlvrdxtfmmmdr1t0xaq51> [Stand 10.05.2016].

ISFOL, INPS - Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori, Istituto nazionale previdenza sociale (2015): L'apprendistato tra risultati raggiunti e prospettive di innovazione. XV Rapporto sull'apprendistato in Italia. Verfügbar unter:

- http://isfoloia.isfol.it/bitstream/handle/123456789/1361/Isfol_FSE208.pdf?sequence=1 [Stand 10.05.2016].
- ISFOL, INPS - Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori, Istituto nazionale previdenza sociale (2016): Verso il sistema duale. XVI Rapporto sull'apprendistato in Italia. Verfügbar unter: <http://sbnlo2.cilea.it/bw5ne2/opac.aspx?WEB=ISFL&IDS=20867> [Stand 08.09.2016].
- ISPAT - Istituto di Statistica della Provincia di Trento (2020): Annuario on line. Verfügbar unter: www.statweb.provincia.tn.it/annuario [Stand 22.06.2020].
- ISTAT - Istituto nazionale di statistica (2017): Indicatori demografici. Stime per l'anno 2016. Verfügbar unter: https://www.istat.it/it/files//2017/03/Statistica-report-Indicatori-demografici_2016.pdf [Stand 19.08.18].
- ISTAT - Istituto nazionale di statistica (2018): Il futuro demografico del Paese. Previsioni regionali della popolazione residente al 2065. Verfügbar unter: https://www.istat.it/it/files/2018/05/previsioni_demografiche.pdf [Stand 14.07.2019].
- ISTAT - Istituto nazionale di statistica (2019a): Il mercato del lavoro 2018. Verso una lettura integrata. Verfügbar unter: <https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-e-statistiche/Documents/Il%20Mercato%20del%20lavoro%202018,%20verso%20una%20lettura%20integrata/Il-Mercato-del-lavoro-2018.pdf> [Stand 15.05.2019].
- ISTAT - Istituto nazionale di statistica (2019b): Rapporto annuale. Verfügbar unter: <https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2019/Rapportoannuale2019.pdf> [Stand 10.07.2019].
- ISTAT - Istituto nazionale di statistica (2019c): Imprese e addetti. Verfügbar unter: <http://dati.istat.it/Index.aspx?QueryId=20771> [Stand 10.07.2019].
- ISTAT - Istituto nazionale di statistica (2019d): Il mercato del lavoro. Verfügbar unter: <https://www.istat.it/it/files//2019/06/Mercato-del-lavoro-I-trim-2019.pdf> [Stand 10.07.2019].
- ISTAT - Istituto nazionale di statistica (2019e): Imprese - Occupati. Verfügbar unter: <http://dati.istat.it/Index.aspx?QueryId=20604> [Stand 10.07.2019].
- ISTAT - Istituto nazionale di statistica (2020a): Indicatori demografici anno 2019. Verfügbar unter: https://www.istat.it/it/files/2020/02/Indicatori-demografici_2019.pdf [Stand 31.05.2020].
- ISTAT - Istituto nazionale di statistica (2020b): PIL e indebitamento AP. Verfügbar unter: <https://www.istat.it/it/files/2020/03/Pil-Indebitamento-Ap.pdf> [Stand 31.05.2020].
- ISTAT - Istituto nazionale di statistica (2020c): Occupati e disoccupati. Verfügbar unter: https://www.istat.it/it/files//2020/01/CS_Occupati-disoccupati_DICEMBRE_2019.pdf [Stand 31.05.2020].
- ISTAT - Istituto nazionale di statistica (2020d): Tasso di disoccupazione. Verfügbar unter: http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCCV_TAXDISOCCU1# [Stand 31.05.2020].
- ISTAT - Istituto nazionale di statistica (2020e): NEET (giovani non occupati e non in istruzione e formazione). Verfügbar unter: http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCCV_NEET1 [Stand 01.06.2020].
- ItaliaLavoro (2013): Il sistema duale di apprendistato per fronteggiare la disoccupazione giovanile: il modello della Provincia autonoma di Bolzano. Verfügbar unter: <http://bancadati.italialavoro.it/bdds/download?fileName=e4e96885-5e00-460b-8e4b-5e2e690cf269.pdf&uid=e4e96885-5e00-460b-8e4b-5e2e690cf269> [Stand 20.04.2016].
- ItaliaLavoro (2016): La via italiana al Sistema duale. Istruzione per l'uso. Verfügbar unter: http://www.sistemaduale.lavoro.gov.it/news/Documents/Vademecum_Sistema_Duale.pdf [Stand 04.04.2019].
- Ittermann, P., Niehaus, J. (2018): Industrie 4.0 und Wandel von Industriearbeit - revisited. Forschungsstand und Trendbestimmungen. In: Hirsch-Kreinsen, H., Ittermann, P., Niehaus, J. (Hrsg.), Digitalisierung industrieller Arbeit. Die Vision Industrie 4.0 und ihre sozialen Herausforderungen. Nomos: Baden-Baden. S. 33-60.
- Jessop, B. (2016): State theory. In: Ansell, C., Torfing, J. (eds.), Handbook on Theories of Governance. Cheltenham/Northampton: Edward Elgar. S. 71-85.
- Kenis, P. (2016): Network. In: Ansell, C., Torfing, J. (eds.), Handbook on Theories of Governance. Cheltenham/Northampton: Edward Elgar. S. 149-169.

- Keune, M., Piotti, G., Tóth, A., Crouch, C. (2009): Testing the West Model in East Germany and Hungary: The Motor Industry in Zwickau and Győr. In: Crouch, C., Voelzkow, H. (eds.), *Innovation in Local Economy. Germany in Comparative Context*. Oxford: University Press. S. 91-120.
- Kießling, R. (1998): Ländliches Gewerbe im Sog der Proto-Industrialisierung? Ostschwaben als Textillandschaft zwischen Spätmittelalter und Moderne. In: *Jahrbuch für Wirtschaftsgeschichte*, 2. S. 49-78.
- Kleinehagenbrock, F. (2010): Zünfte auf dem Land. Herrschaft und Handwerksmeister in der frühneuzeitlichen Grafschaft Hohenlohe. In: Flachenecker, H., Kiessling, R. (Hrsg.), *Wirtschaftslandschaften in Bayern. Studie zur Entstehung und Entwicklung ökonomischer Raumstrukturen von Mittelalter bis ins 19. Jahrhundert*. München: C. H. Beck. S. 241-263.
- Kluge, A. (2007): *Die Zünfte*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Knauß, F. (2017): Der Uni-Wahn gefährdet die berufliche Bildung in Deutschland! In: *Orange by Handelsblatt*, 13.04.2017. Verfügbar unter: <https://orange.handelsblatt.com/artikel/24883> [Stand 20.06.2018].
- Kock, A., Schad-Dankwart, I. (2019): Berufsbildung 4.0. Fachkräftequalifikationen und Kompetenzen für die digitalisierte Arbeit von morgen: Der Ausbildungsberuf „Fachkraft für Lagerlogistik“ im Screening. BIBB: Bonn 2019. Verfügbar unter: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/9981> [Stand 21.09.2019].
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (1995): *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*, Brüssel. Verfügbar unter: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf [Stand 05.02.2018].
- Kooiman, J. (2005): *Governing as Governance*, London: Sage.
- Köhler, G. (1992): Methodik und Problematik einer mehrstufigen Expertenbefragung. In: Hoffmeyer-Zlotnik, J. (Hrsg.), *Analyse verbaler Daten: unter den Umgang mit qualitativen Daten*. Opladen: Westdeutschland. S. 318-332.
- Kriedte, P., Medick, H., Schlumbohn, J. (1978): *Industrialisierung vor der Industrialisierung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Krone, S., Mill, U. (2014): Das ausbildungsintegrierende duale Studium. *WSI-Mitteilungen*, 2014 (01). S. 52-59. Verfügbar unter: www.boeckler.de/wsimit_2014_01_krone.pdf [Stand 7.06.2016].
- Kruthaup, K. (2017): Azubi-Mangel? Wir finden doch gar keine Lehrstellen. *Spiegel Online*, 22.05.2017. Verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/ausbildung-warum-die-statistik-zu-lehrstellen-in-die-irre-fuehrt-a-1148259.html> [Stand 22.06.2018].
- Kuppe, A. M., Lorig, B., Schwarz, H., Stöhr, A. (2015): *Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Verfügbar unter: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/2061 [Stand 17.05.2016].
- Kutscha, G. (1992): Das Duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland - ein auslaufendes Modell? In: *Die berufsbildende Schule*, 44(3), S. 145-156.
- Lando, M. (1998): *Incontro con l'Autonomia. Autogoverno e sviluppo del Trentino*. Trento: Provincia Autonoma di Trento.
- Leonardi, A. (1996a): *L'economia di una regione alpina. Le trasformazioni degli ultimi due secoli nell'area trentino-tirolese*. Trento: ITAS.
- Leonardi, A. (1996b): *Le attività economiche del Tirolo nei secoli XVIII e XIX*. In: de Finis, L. (a cura di), *Storia del Trentino*. Trento: Temi. S. 421-448.
- Leonardi, A. (1999): *Politica economica e industrializzazione: un caso austriaco nel secondo Ottocento*. In: Carera, A., Taccoli, M., Canetta, R. (a cura di), *Temi e questioni di storia economica e sociale in età moderna e contemporanea: studi in onore di Sergio Zaninelli*. Milano: Vita e Pensiero. S. 633-663.
- Leonardi, A. (2001): *Iniziativa pubblica e promozione imprenditoriale nell'area alpina austriaca sullo scorcio del XIX secolo*. In: Leonardi, A. (a cura di), *Aree forti e deboli nello sviluppo della montagna alpina*. Trento: Università degli Studi di Trento. S. 147-170.
- Leonardi, M., Pallini, M. (2013): *Riformare l'apprendistato in Italia*. In: *il Mulino*, 62(5). S. 824-833.
- Locke, R. M., Jacoby, W. (1997): *The Dilemmas of Diffusion: Institutional Transfer and the Remaking of Vocational Training Practices in Eastern Germany. Can Social Partnership Survive?* In: Turner, L. (ed.), *Negotiating the New Germany*. ILR Press: Ithaca/London. S. 33-68.

- Lodigiani, R. (1999): *La formazione e lo sviluppo. Un confronto tra Italia e Francia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lopez, R. S. (1975): *La rivoluzione commerciale del medioevo*. Torino: Einaudi. (Orig.: *The commercial Revolution of the Middle Ages, 950-1350*, 1976).
- Lorenz, A. (2018): *Die duale Berufsausbildung in Deutschland – Blaupause für Europa?* Verfügbar unter: <https://www.euractiv.de/section/jugend-bildung/news/die-duale-berufsausbildung-in-deutschland-blaupause-fuer-europa/> [Stand 30.06.2020].
- Lucie-Smith, E. (1984): *Storia dell'artigianato*. Laterza: Bari. (Orig.: *The Story of Craft. Craftsman's Role in Society*, 1981).
- Maier, T. (2020): *Auswirkungen der „Corona-Krise“ auf die duale Berufsausbildung. Risiken, Konsequenzen und Handlungsnotwendigkeit*. BIBB-Preprint. Verfügbar unter: <https://bibb-dspace.bibb.de/rest/bitstreams/96df037c-00a5-4894-8b99-7f6d66ab2104/retrieve> [Stand 11.09.2020].
- Maier, T., Zika, G., Kalinowski, M., Mönnig, A., Wolter, M. I., Schneemann, C. (2018): *Bevölkerungswachstum bei geringer Erwerbslosigkeit*. Bonn: BIBB. Verfügbar unter: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/9376> [Stand 20.03.2019].
- Maier, T., Zika, G., Wolter, M. I.; Kalinowski, M.; Helmrich, R. (2014): *Engpässe im mittleren Qualifikationsbereich trotz erhöhter Zuwanderung*. Bonn: BIBB. Verfügbar unter: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/7213> [Stand 20.03.2019].
- Marino, F., Nunziata, L. (2017): *The labor market in Italy, 2000-2016*. IZA - World of Labor. Verfügbar unter: <https://wol.iza.org/uploads/articles/407/pdfs/the-labor-market-in-italy.pdf?v=1> [Stand 07.09.2018].
- Massagli, E., Tiraboschi, M. (2015): *Un apprendistato che (ancora) non decolla. A proposito del monitoraggio ISFOL e della ennesima riforma senza progetto*. Bollettino speciale Adapt, Nr. 17. Verfügbar unter: http://www.bollettinoadapt.it/wp-content/uploads/2015/07/2015_17_massagli_tiraboschi.pdf [Stand 20.05.2016].
- May, R. (2013): *Deutsche Ausbildung als Exportschlager*. In: www.dw.com, 09.02.2013. Verfügbar unter: <https://www.dw.com/de/deutsche-ausbildung-als-exportschlager/a-16578555> [Stand 12.07.20].
- Mayntz, R. (1999): *La teoria della Governance: Sfide e prospettive*. In: *Rivista Italiana di Scienza Politica*, XXIX (1), S. 3-21.
- McAfee, A., Brynjolfsson, E. (2015): *La nuova rivoluzione delle macchine. Lavoro e prosperità nell'era della tecnologia trionfante*. Milano: Feltrinelli. (Orig.: *The Second Machina Age*, 2014).
- Meier, T., Zika, G., Wolter, M. I., Kalinowski, M., Helmrich, R. (2014): *Engpässe im mittleren Qualifikationsbereich trotz erhöhter Zuwanderung*. BIBB-Report 23/14. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a14_BIBBreport_2014_23.pdf [Stand 12.08.2019].
- Meier, T., Zika, G., Kalinowski, M., Mönnig, A., Wolter, M. I., Schneemann, C. (2018): *Bevölkerungswachstum bei geringer Erwerbslosigkeit*. BIBB-Report 7/2018. Verfügbar unter: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/9376> [Stand 12.08.2019].
- Meuser, M., Nagel, U. (1991): *ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion*. In: Garz, D., Kraimer, K. (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 441-474.
- Meuser, M., Nagel, U. (2010): *Experteninterviews - wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung*. In: Friebertshäuser, B. (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: JuventaVerlag. S. 457-471.
- Meyer, J. W., Rowan, B. (1977): *Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony*. In *American Sociological Review*, 83 (2). S. 340-363.
- MIUR - Ministero Istruzione Università e Ricerca (2018): *Focus "Principali dati della scuola. Avvio Anno Scolastico 2018/2019"*. Verfügbar unter: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Principali+dati+della+scuola+-+avvio+anno+scolastico+2018-2019.pdf/fb3e7b10-e2bc-49aa-a114-c41ef53cacf9?version=1.0> [Stand 12.12.2018].
- MIUR - Ministero Istruzione Università e Ricerca (2019a): *Focus Emilia-Romagna. Iscrizione alunni al primo anno di corso A.S. 2019/20*. Verfügbar unter: <http://istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2019/02/FOCUS-EMILIA-ROMAGNA-iscrizioni-on-line-A.s.-2018-19.pdf> [Stand 01.08.19].

- MIUR - Ministero Istruzione Università e Ricerca (2019b): Portale dei dati dell'istruzione superiore. Verfügbar unter: <http://ustat.miur.it/> [Stand 06.08.2019].
- MIUR - Ministero Istruzione Università e Ricerca (2019c): Focus "Principali dati della scuola. Avvio Anno Scolastico 2019/2020". Verfügbar unter: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Principali+dati+della+scuola+-+avvio+anno+scolastico+2019-2020.pdf/5c4e6cc5-5df1-7bb1-2131-884daf008088?version=1.0&t=1570015597058> [Stand 30.05.2020].
- MLPS - Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2016): Passo dopo passo: la via italiana al sistema duale. Verfügbar unter: <http://www.sistemaduale.anpal.gov.it/documentazione/Documents/2016-06-06-SCHEMA-PASSO-DOPO-PASSO.PDF> [Stand 19.03.2017].
- MLPS - Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (o. J.): Apprendistato. Verfügbar unter: www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/orientamento-e-formazione/focus-on/Apprendistato/Pagine/default.aspx [Stand 15.12.2019].
- Mohr, S., Troltsch, K., Gerhards, C. (2015): Rückzug von Betrieben aus der beruflichen Ausbildung: Gründe und Muster. BIBB Report, 4. Verfügbar unter: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7878 [Stand 17.05.2016].
- Mosconi, F. (2015): Che ne è del modello emiliano? In: *il Mulino*, 1, S. 105-115.
- Moraal, D., Lorig, B., Schreiber, D., Azeez, U. (2009): Ein Blick hinter die Kulissen der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland. BIBB Report, 7. Verfügbar unter: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/2266 [Stand 27.06.2018].
- Morgan, G. (2006): *Bilder der Organisation. Images*. Stuttgart: Klett-Cotta. (Orig.: *Images of Organisation*, 1986).
- Morse, J. M. (1995): The significance of saturation. In: *Qualitative Health Research*, vol. 5 (No 2). Sage Publication. S. 147-149.
- Mulè, C. (1959): *La preparazione alla professione*. Roma: Edizione 5 Lune.
- Münk, D. (2017): Das Duale System: Funktionslogiken eines nicht exportierbaren Exportschlagers. In: *berufsbildung*, 165. S. 3-6.
- Namuth, M. (2014): Das Lamborghini-Experiment. In: *Magazin Mitbestimmung*, 7+8. Verfügbar unter: www.boeckler.de/66359_51059.htm [Stand 18.09.2017].
- Negri, M. (1979): La formazione artigiana tra scuola e bottega. In: *AA.VV., Storia dell'artigianato locale*. Milano: Etas libri. S.208-231.
- Nehls, H., Gießler, T., Anbuhl, M. (2013): Duale Ausbildung als „Exportschlager“? Status zu Anspruch und Wirklichkeit der europäischen Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung und der Aktivitäten der Bundesregierung. Verfügbar unter: www.dgb.de/themen/++co++b60d8ae0-1ad1-11e3-b9fe-00188b4dc422 [Stand 20.05.2016].
- Neri, F. (1974): *La formazione professionale. Un nuovo strumento di politica economica*. Milano: Vita e pensiero.
- Nicoli, D. (2013): Il sistema di istruzione e formazione professionale in Italia. Una risorsa non ancora valorizzata. In: *Scuola Democratica*, 1. S. 195-203.
- Nida-Rümelin, J. (2017): Warum der Akademisierungswahn ein Ende haben muss. Verfügbar unter: https://www.huffingtonpost.de/julian-nidaruemelin/universitaet-studium-akademiker-arbeitslos_b_17799420.html [Stand 20.06.2018].
- Obermair, H. (2011): Das alte Schneiderhandwerk in Bozen. In: *Der Schlern*, 85(1). S. 32-36.
- Öchsner, T. (2018): Jeder vierte Lehrling wirft hin. In: *Süddeutsche Zeitung*, 04.04.2018. Verfügbar unter: <http://www.sueddeutsche.de/karriere/ausbildung-jeder-vierte-lehrling-wirft-hin-1.3929404> [Stand 22.06.2018].
- OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development (2017): *Bildung auf einen Blick*. Verfügbar unter: www.oecd-ilibrary.org/bildung-auf-einen-blick-2017_5jfnwrn0n46h.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fpublication%2Fag-2017-de&mimeType=pdf [Stand 22.08.2017].
- Oexle, O. G. (1976): Die mittelalterlichen Gilden: Ihre Selbstbedeutung und ihr Beitrag zur Formung sozialer Strukturen. In: *Zimmermann, A. (Hrsg.), Soziale Ordnungen im Selbstverständnis des Mittelalters*. Walter de Gruyter: Berlin/New York. S. 203-226.

Osservatorio statistico dei consulenti del lavoro (2019): Il contratto di apprendistato. Verfügbar unter: www.consulentidellavoro.it/files/PDF/2019/Osservatorio/Focus_apprendistato.pdf [Stand 15.05.2019].

PAB - Provincia autonoma di Bolzano (1992): Landesgesetz vom 12. November 1992, Nr. 40. Verfügbar unter: http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/lp-1992-40/landesgesetz_vom_12_november_1992_nr_40.aspx [Stand 05.06.2018].

PAB - Provincia autonoma di Bolzano (2012a): Landesgesetz vom 4. Juli 2012, Nr. 12. Verfügbar unter: http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/195230/landesgesetz_vom_4_juli_2012_nr_12.aspx?q=&a=2012&n=12&in=24&na [Stand 05.06.2018].

PAB - Provincia autonoma di Bolzano (2012b): Anlage A - Lehrberufsliste. Verfügbar unter: <http://lexbrowser.provinz.bz.it/all/all.ashx?path=Anlage%20Allegato%20A%20-%20184063.pdf&mimetype=application/pdf> [Stand 05.06.2018].

PAB - Provincia autonoma di Bolzano (2015): Lehrlingspakt 2015-18 zur Förderung der traditionellen Lehre in Südtirol. Verfügbar unter: https://moodle.adaptland.it/pluginfile.php/21364/mod_data/content/72249/Bolzano_patto_apprendistato.pdf [Stand 05.06.2018].

PAB - Provincia autonoma di Bolzano (2019a): Bildungsordnungen -Berufsschule und Ausbildungsbetrieb. Verfügbar unter: <http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/berufsbildung/lehre/bildungsordnungen.asp> [Stand 05.06.2018].

PAB - Provincia autonoma di Bolzano (2019b): Ausbildung in der Berufsschule. Verfügbar unter: <http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/berufsbildung/lehre/ausbildung-berufsschule.asp> [Stand 05.06.2018].

PAB - Provincia autonoma di Bolzano (2019c): Berufsschulen und Fachschulen. Verfügbar unter: <http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/berufsbildung/berufsschulen-fachschulen.asp> [Stand 05.06.2018].

PAB - Provincia autonoma di Bolzano (2019d): Matura über die Lehre. Verfügbar unter: <http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/berufsbildung/lehre/matura-lehre%20.asp> [Stand 05.06.2018].

PAB - Provincia autonoma di Bolzano (2019e): Lehre. Verfügbar unter: www.provinz.bz.it/bildung-sprache/berufsbildung/lehre.asp [Stand 05.06.2018].

PAT - Provincia autonoma di Trento (2014): Piano di attuazione per l'occupazione giovanile della Provincia autonoma di Trento. Verfügbar unter: www.agenzia lavoro.tn.it/lavoratori/giovani/garanziegiovani/pianoprovinciale_GG.pdf/view [Stand 20.04.2016].

PAT - Provincia autonoma di Trento (2015): Protocollo d'intesa. Verfügbar unter: http://www.bollettinoadapt.it/wp-content/uploads/2016/08/Protocollodintesa-PS-apprendistato_provtrento.pdf [Stand 20.04.2016].

PAT - Provincia autonoma di Trento (2017): Quadri orari dei percorsi triennali, quadriennali, di quarto anno di Istruzione e formazione professionale in Provincia di Trento. Verfügbar unter: [https://www.vivoscuola.it/content/download/20145/522061/version/1/file/Allegato+6_Quadri+orario+percorsi+IeFP+\(1\).pdf](https://www.vivoscuola.it/content/download/20145/522061/version/1/file/Allegato+6_Quadri+orario+percorsi+IeFP+(1).pdf) [Stand 24.07.2019].

PAT - Provincia autonoma di Trento (2019a): Istruzione e Formazione Professionale (IeFP). Verfügbar unter: <https://www.vivoscuola.it/Schede-informative/Istruzione-e-Formazione-Professionale-IeFP> [Stand 24.07.2019].

PAT - Provincia autonoma di Trento (2019b): Piani di studio dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP). Verfügbar unter: <https://www.vivoscuola.it/Schede-informative/Piani-di-studio-dell-Istruzione-e-Formazione-Professionale-IeFP> [Stand 24.07.2019].

PAT - Provincia autonoma di Trento (2019c): Apprendistato duale: vantaggi per il datore di lavoro. Verfügbar unter: <https://www.vivoscuola.it/Schede-informative/Apprendistato-duale-vantaggi-per-il-datore-di-lavoro> [Stand 24.07.2019].

PAT - Provincia autonoma di Trento (2019d): Apprendistato duale in Trentino. Verfügbar unter: <https://www.vivoscuola.it/Schede-informative/Apprendistato-duale-per-la-qualifica-e-il-diploma/Incontri-ed-eventi-sul-tema-dell-apprendistato-duale/2019/Apprendistato-duale-in-Trentino> [Stand 24.07.2019].

- PAT - Provincia autonoma di Trento (2019e): Come si attiva l'apprendistato duale per la qualifica e il diploma. Verfügbar unter: <https://www.vivoscuola.it/Schede-informative/Come-si-attiva-l-apprendistato-duale-per-la-qualifica-e-il-diploma> [Stand 17.04.2019].
- PAT - Provincia autonoma di Trento (2019f): I progetti ponte a supporto dell'orientamento scolastico e del successo formativo. Verfügbar unter: <https://www.vivoscuola.it/Schede-informative/I-progetti-ponte-a-supporto-dell-orientamento-scolastico-e-del-successo-formativo> [Stand 27.05.2019].
- PAT - Provincia autonoma di Trento, Agenzia del Lavoro (2011): Programma degli interventi per affrontare la crisi occupazionale dei giovani. Verfügbar unter: www.ufficiostampa.provincia.tn.it/content/download/70462/1054292/file/Programma_degli_interventi_per_la_crisi_occupazionale_dei_giovani.ppt&usg=AOvVaw0xCavUxIBoKJrBqISbuiZ [Stand 12.09.2018].
- Pescosolido, G. (2017): La questione meridionale in breve. Donzelli: Roma.
- Petersen, W. (2019): Alternanz-Ausbildung in Europa. Warum das Duale System kein deutscher Exportschlager werden kann - welche Wege zur Dualität gibt es? In: ZWB - Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 115(1). S. 157-171.
- Pfadenhauer, M. (2009): Auf gleicher Augenhöhe. Das Experteninterview - Ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In: Bogner, A., Littig, B., Menz, W. (Hrsg.), Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 99-116.
- Pfeifer, H., Walden G. (2010): Lohnt sich die Ausbildung für Betriebe? Ökonomische Grundlagen der betrieblichen Ausbildung. In: 40 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung: 40 Jahre Forschen - Beraten - Zukunft gestalten. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. S. 100-108. Verfügbar unter: www.bibb.de/dokumente/pdf/582e148f1fdacb9b0cc7bd8280272eed644c3fc7.pdf [Stand 10.05.2016].
- Piattoni, S. (2010): The Theory of the Multi-level Governance. Oxford: Oxford University Press.
- PIL - Percorsi di inserimento lavorativo (o. J.): Programma PIL. Verfügbar unter: <http://www2.unife.it/studenti/tirocini-placement/pil/pil/presentazione-pil> [Stand 10.01.2020].
- Pilz, M., Li, J. (2014): Das duale Ausbildungssystem im Gepäck? Eine Untersuchung deutscher Tochterunternehmen in China und den USA. In: BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 43. S. 18-21. Verfügbar unter: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/7475> [Stand 15.10.2016].
- Piovesan, C. (2015): Perché le imprese dovrebbero investire nell'alternanza scuola-lavoro? Verfügbar unter: <http://www.bollettinoadapt.it/perche-le-imprese-dovrebbero-investire-nellalternanza-scuola-lavoro/> [Stand 21.02.2019].
- Pitton, L. (2000): L'apprendistato in Europa. In: Cortellazzi, S. (a cura di), Percorsi per l'apprendistato. Esperienze europee. Milano: Guerini e Associati. S. 139-183.
- Poole, M. E., Stevenson, J. (2001): Vocational Education and Training. In: International Encyclopedia of the Social & Behavioral Science. Amsterdam: Elsevier. S. 16294-16299. Verfügbar unter: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B0080430767024670/pdf?md5=39ef8868244ed7837a9f0db6bfb698bc&pid=3-s2.0-B0080430767024670-main.pdf> [Stand 12.07.2018].
- Poulsen, S. O., Eberhardt, C. (2016): Approaching Apprenticeship Systems from a European Perspective. Bonn: BIBB. Verfügbar unter: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/en/publication/download/7987> [Stand 20.06.2017].
- Presseportal (2013): Startschuss für ersten Ausbildungsjahrgang bei AUDI in Mexiko. Verfügbar unter: <https://www.presseportal.de/pm/6730/2532177> [Stand 09.11.2019].
- Prodi, R. (1966): Modello di sviluppo di un settore in rapida crescita: l'industria della ceramica per l'edilizia. Milano: FrancoAngeli.
- Protsch, P. (2014): Segmentierte Ausbildungsmärkte. Berufliche Chancen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern im Wandel. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Puschner, U. (1988): Handwerk zwischen Tradition und Wandel. Das Münchener Handwerk an der Wende von 18. Zum 19. Jahrhundert. Göttingen: Otto Schartz & CO.
- Rauner, F., Wittig, W. (2009a): Synthesebereich und Handlungsempfehlungen. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich. Gütersloh: Bertelsmann. S. 22-111.
- Rauner, F., Wittig, W. (2009b): Deutschland. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich. Gütersloh: Bertelsmann. S. 155-196.

- Regini, M. (1996): La formazione delle risorse umane. Una sfida per le «regioni motore» d'Europa. Bologna: il Mulino.
- Regione Emilia-Romagna (2011): Report sul sistema educativo in Emilia-Romagna. Verfügbar unter: https://scuola.regione.emilia-romagna.it/rapporti-pubblicazioni/allegati/01_i-quadernier_report-sul-sistema-educativo-in-emilia-romagna [Stand 08.07.2019].
- Regione Emilia-Romagna (2015): Imparare è crescere. Verfügbar unter: formazionelavoro.regione.emilia-romagna.it/er-educazione-ricerca/allegati/Regione_ER_Educazione_Ricerca/@@download/file/Brochure_ER-Educazione_Ricerca_2015.pdf [Stand 18.01.2019].
- Regione Emilia-Romagna (2016a): ER-Educazione Ricerca. Verfügbar unter: https://formazionelavoro.regione.emilia-romagna.it/er-educazione-ricerca/allegati/brochure_er_educazione_e_ricerca_2019_web.pdf/@@download/file/Brochure_ER_Educazione_e_ricerca_2019_web.pdf [Stand 02.08.2019].
- Regione Emilia-Romagna (2016b): Formazione, alternanza scuola-lavoro: accordo con Ducati e Lamborghini. Verfügbar unter: http://www.regione.emilia-romagna.it/agenzia-di-informazione-e-comunicazione/ricerca-comunicati/@@comunicato_ricerca_dettaglio_view?codComunicato=71795 [Stand 02.08.2019].
- Regione Emilia-Romagna (2018a): Il mercato del lavoro in Emilia-Romagna nel 2017. Verfügbar unter: https://statistica.regione.emilia-romagna.it/documentazione/pubblicazioni/documenti_catalogati/lav_2017/@@download/publicationFile/mercato%20del%20lavoro%202018.pdf [Stand 08.04.2019].
- Regione Emilia-Romagna (2018b): Torna DESI, progetto di alternanza scuola-lavoro con Ducati e Lamborghini. Verfügbar unter: www.regione.emilia-romagna.it/notizie/2018/settembre/torna-desi-progetto-di-alternanza-scuola-lavoro-con-ducatti-e-lamborghini [Stand 08.04.2019].
- Regione Emilia-Romagna (2019a): Istruzione e formazione professionale - Qualifiche professionali. Verfügbar unter: <https://formazionelavoro.regione.emilia-romagna.it/iefp/approfondimenti/qualifiche-triennali> [Stand 08.07.2019].
- Regione Emilia-Romagna (2019b): Istruzione e formazione professionale - Diplomi professionali. Verfügbar unter: <https://formazionelavoro.regione.emilia-romagna.it/iefp/approfondimenti/diplomi-professionali> [Stand 08.07.2019].
- Regione Emilia-Romagna (2019c): Istruzione e formazione professionale - Quarto anno. Verfügbar unter: <https://formazionelavoro.regione.emilia-romagna.it/iefp/approfondimenti/quarto-anno> [Stand 08.07.2019].
- Regione Emilia-Romagna (2019d): Apprendistato - Apprendistato per la qualifica e il diploma professionale. Verfügbar unter: <https://formazionelavoro.regione.emilia-romagna.it/apprendistato/approfondimenti/apprendistato-per-la-qualifica-e-il-diploma-professionale-e-il-certificato-di-specializzazione-tecnica-superiore/apprendistato-per-la-qualifica-e-il-diploma-professionale> [Stand 08.07.2019].
- Regione Emilia-Romagna (2020): Delibera della Giunta regionale 28 luglio 2020 N. 933. Verfügbar unter: <https://bur.regione.emilia-romagna.it/dettaglio-inserzione?i=d60d78891f71498f9dc11af41ea0fe98> [Stand 12.12.2020].
- Regione Emilia-Romagna, MLPS - Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2016): Protocollo d'intesa. Verfügbar unter: https://formazionelavoro.regione.emilia-romagna.it/iefp/allegati/documentazione/regionale/Protocollo_Ministero_Regione_sistema_duale_2016.pdf/@@download/file/Protocollo_Ministero_Regione_sistema_duale_2016.pdf [Stand 04.07.19].
- Reininghaus, W. (1990): Gewerbe in der Frühen Neuzeit. München: Oldenbourg.
- Reinisch, H., Frommberger, D. (2004): Zwischen Schule und Betrieb. Aspekte der historischen Entwicklung beruflicher Bildung in den Niederlanden und in Deutschland aus vergleichender Sicht. In: Berufsbildung, 32. S. 27-34. Verfügbar unter: www.cedefop.europa.eu/files/32-de.pdf [Stand 15.10.2016].
- Reith, R. (1989): Zur beruflichen Sozialisation im Handwerk vom 18. bis ins frühe 20. Jahrhundert: Umriss einer Sozialgeschichte der deutschen Lehrlinge. In: Vierteljahrschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, 76(1). S. 1-27.

- Reith, R. (2002): Zünfte im Süden des Alten Reiches: Politische, wirtschaftliche und soziale Aspekte. In: Haupt, H.-G. (Hrsg.), *Das Ende der Zünfte. Ein europäischer Vergleich*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 37-69.
- Rho, R. (2019): Ecco dove sono i posti di lavoro. In: *Rep.*, 25.01.2019. Verfügbar unter: https://rep.repubblica/pwa/generale/2019/01/25/news/ecco_dove_dono_i_posti_di_lavoro-217478897/ [Stand 25.01.2019].
- Ricuperati, G. (2015): *Storia della scuola in Italia*. Milano: La Scuola.
- Ridderbusch, K. (2013): VW exportiert seine Ausbildung nach Amerika. In: *welt.de*, 14.12.2013. Verfügbar unter: <https://www.welt.de/wirtschaft/article122914889/VW-exportiert-seine-Ausbildung-nach-Amerika.html> [Stand 19.06.2018].
- Rieke, V., Bosch, G., Esser, F. H., Sohn, K.-D., Czuratis, S., Rauner, F., Lambert, G. (2013): Duale Ausbildung, ›Jugendgarantie‹ oder zusätzliche Hilfsfonds: was tun gegen die Jugendarbeitslosigkeit in Europa? *ifo Schnelldienst*, Vol. 66 (16), Ifo Institut, München. S. 3-24. Verfügbar unter: https://www.ifo.de/DocDL/ifosd_2013_16_1.pdf [Stand 21.07.2017].
- Rosser, G. (1997): Crafts, Guilds and the Negotiation of Work in the Medieval Town. In: *Past and Present*, 154. S. 3-31.
- Rossi, U. (2013): Programma di Ugo Rossi 2013. Verfügbar unter: http://static.ugorossi.eu/wp-content/uploads/2013/07/PROGRAMMA_INTEGRALE_ROSSI_22_09_13.pdf [Stand 18.07.2019].
- Rossi, U. (2018): Programma di legislatura 2018-2023. Verfügbar unter: <http://static.ugorossi.eu/wp-content/uploads/2018/09/PROGRAMMA-DI-LEGISLATURA-DEFINITIVO.pdf> [Stand 18.07.19].
- Santoni Rugiu, A. (1995): *Il braccio e la mente. Un millennio di educazione divaricata*. Scandici: La Nuova Italia.
- Sarchielli, G., Mazzotti, G., Mercatali, M. G. (1976): *Apprendistato: abolizione o riforma?* Roma: Editrice Sindacale Italiana.
- Saturno, S. (2018): Bolzano reginetta d'Italia. In: *ItaliaOggi*, 19.11.2018. Verfügbar unter: https://static.italiaoggi.it/content_upload/doc/2018/10/201810251335392905/Qualitdellavita2018.pdf [Stand 19.11.2018].
- Scaglia, A. (2001): *Webers Idealtypus der Nichtlegitimen Herrschaft. Von der revolutionär-autonomen mittelalterlichen Stadt zur undemokratischen Stadt der Gegenwart*. Opladen: Leske+Budrich.
- Scalmato, V. (2014): *Disinformazione di sistema. Prima indagine ISFOL sulla conoscenza del sistema educativo*. Roma: ISFOL. Verfügbar unter: <http://bw5.cilea.it/bw5ne2/opac.aspx?web=ISFL&opac=Default&ids=20236> [Stand 18.11.2017].
- Schaack, K. (1997): Die Exportierbarkeit des dualen Systems. In: Schaack, K., Tippelt, R. (Hrsg.), *Strategien der internationalen Berufsbildung*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Peter Lang. S.197-233.
- Schmidt, R. (2017): *Wissenschaftssprache und sozialwissenschaftliche Übersetzung im deutsch-italienischen Sprachvergleich*. Tübingen: Stauffenburg.
- Schreier, C. (2015): Erfolge und Grenzen bei der Erprobung dualer Ausbildungsreformen in Europa. In: *BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, (44). S. 48-51. Verfügbar unter: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/7866> [Stand 10.09.2016].
- Schremmer, E. (1970): *Die Wirtschaft Bayerns: vom hohen Mittelalter bis zum Beginn der Industrialisierung: Bergbau, Gewerbe, Handel*. München: C. H. Beck.
- Schönfeld, G., Wenzelmann, F., Pfeifer, H., Risius, P., Wehner, C. (2020): *Ausbildung in Deutschland – eine Investition gegen den Fachkräftemangel. Ergebnisse der BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung 2017/2018. BIBB Report 1/2020*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Verfügbar unter: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/16551> [Stand 19.06.2020].
- Schulz, K. (2010): *Handwerk, Zünfte und Gewerbe. Mittelalter und Renaissance*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schmillen, A., Stübert, H. (2014): Bildung lohnt sich ein Leben lang. In: *IAB Kurbericht (01)*. Verfügbar unter: <http://doku.iab.de/kurzber/2014/kb0114.pdf> [Stand 11.07.2018].
- Scott, A. (2018): Il mito della “bomba a orologeria demografica”. In: *Il Sole24ore*, 14.06.2018. Verfügbar unter: <https://www.ilsole24ore.com/art/il-mito-bomba-orologeria-demografica-AEKOY2xE> [Stand 02.08.2019].

- Sennett, R. (2001): *L'uomo flessibile*. Milano: Feltrinelli. (Orig.: *The corrosion of character*, 1998).
- Sennett, R. (2012): *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli. (Orig.: *The craftsman*, 2008).
- Seyda, S., Wallossek, L., Zibrowius, M. (2017): Berufliche Bildung lohnt sich! Argumente für eine offene Diskussion. In: *IW-Report*, 5. S. 1-13. Verfügbar unter: https://www.iwkoeln.de/fileadmin/publikationen/2017/329474/IW-Report_5_2017_Berufliche_Bildung_lohnt_sich.pdf [Stand 05.02.2018].
- Siemens AG (2017): Pressemitteilung. Verfügbar unter: <https://www.siemens.com/press/de/pressemitteilungen/?press=/de/pressemitteilungen/2017/corporate/pr2017100032code.htm> [Stand 02.03.2018].
- SIHK - Südwestfälische Industrie- und Handelskammer zu Hagen (2018): Der neue Ausbildungsberuf Kaufmann/ Kauffrau im E-Commerce. Verfügbar unter: <https://www.sihk.de/blob/haihk24/bildung/Neuigkeiten/september-2017/3994616/4b6737a481f0aab7634dc137de725920/Kaufmann-frau-im-E-Commerce-Praesentation-data.pdf> [Stand 25.05.2018].
- Solga, H., Menze, L. (2013): Der Zugang zur Ausbildung: Wie integrationsfähig ist das deutsche Berufsbildungssystem? In: *WSI Mitteilungen*, 1. S. 5-14. Verfügbar unter: https://www.boeckler.de/wsimit_2013_01_solga.pdf [Stand 10.09.2016].
- Solga, H., Protsch, P., Ebner, C., Brzinsky-Fay, C. (2014): The German vocational education and training system: Ist institutional configuration, strengths, and challenges. In: *WZB Discussion Paper*. Verfügbar unter: <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2014/i14-502.pdf> [Stand 10.09.2016].
- Spöttl, G. (2015): Duales System exportieren - ein hoffnungsloses Unterfangen? In: *berufsbildung*, 151(69). Jahrgang, S. 45-46.
- Spöttl, G. (2016): *Das Duale System der Berufsausbildung als Leitmodell. Struktur, Organisation und Perspektiven der Entwicklung und europäische Einflüsse*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Spöttl, G., Tacconi, G., Tültys, V. (2016): Reciprocity relationships in work-based training: implications for VET policy and didactics. In: *RicercaAzione*, 8(1). S. 49-69.
- Srnicek, N., Williams, A. (2016): *Inventing the future. Postcapitalism and a World Without Work*. London, Brooklyn: Verso.
- Steedman, H. (2011): Challenges and Change: Apprenticeship in German-Speaking Europe. In: Dolphin, T., Lanning, T. (eds.), *Rethinking Apprenticeships*. London: IPPR. S. 93-110.
- Stratmann, K., Schlösser, M. (1992): *Das duale System der Berufsbildung*. Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- Strauss, A. (1987): *Qualitative Analysis For Social Scientists*. Cambridge/New York/New Rochelle/Melbourne/Sydney: Cambridge University Press.
- Strauss, A., Corbin, J. (1998): *Basic of Qualitative Research. Techniques and Procedures of Developing Grounded Theory. Second Edition*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Susskind, R., Susskind, D. (2015): *The future of the professions: how technology will transform the work of human experts*. Oxford: Oxford University Press.
- SWORD - School and Work-Related Dual learning (2016): *Analisi comparative dei contesti regionali*. Verfügbar unter: www.swordproject.provincia.tn.it/binary/pat_sword_project/Output/Intellectual_Output_1_report_di_analisi_comparata_dei_contesti_regionali.1458553475.pdf [Stand 18.04.2016].
- Tacconi, G. (2015): *Tra scuola e lavoro*. Roma: Las.
- Tarozzi, M. (2008): *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Tashakkori, A., Teddlie, C. (2003): Major Issues and Controversies in the Use of Mixed Method in the Social and Behavioral Sciences. In: Tashakkori, A., Teddlie, C. (eds), *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage. S. 3-50.
- Telljohann, V. (2015): Volkswagen: l'azienda che applica un contratto sovranazionale. In: *Rassegna.it*.
- Thelen, K. (2006): Institutionen und sozialer Wandel: Die Entwicklung der beruflichen Bildung in Deutschland. In: Jens Beckert, J., Ebbinghaus, B., Hassel, A., Manow, P. (Hrsg.), *Transformationen des Kapitalismus*. Frankfurt am Main: Campus. S. 399-423. Verfügbar unter: www.mpifg.de/pu/mpifg_book/mpifg_bd_57/kap18.pdf [Stand 16.05.2017].

Thelen, K., Busemeyer, M. R. (2012): Institutional change in German vocational Training: from collectivism toward segmentalism. In: Busemeyer, M. R., Trampusch, C. (eds.), *The political economy of collective skill formation*. Oxford: University Press. S. 68-100.

Tiraboschi, M. (2010): L'esercito dei dispersi: 126 mila ragioni per rilanciare l'apprendistato di primo livello. *Bollettino speciale Adapt*, 26 gennaio 2010, n. 4. Verfügbar unter: http://www.bollettinoadapt.it/old/site/home/bollettino-adapt/speciale/26-gennaio-2010-n-4/5213TIRABOSCHI_22_01.pdf [Stand 16.05.2017].

Tiraboschi, M. (2011): Ragioni e impatto di una riforma. In: Tiraboschi, M. (a cura di), *Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*. Milano: Giuffrè Editore. S. 3-20.

Tiraboschi, M. (2015): Non distruggiamo l'unico modello di apprendistato scolastico che davvero funziona. *Bollettino Adapt*. Verfügbar unter: www.bollettinoadapt.it/non-distruggiamo-lunico-modello-di-apprendistato-scolastico-che-davvero-funziona/ [Stand 16.05.2017].

Tognon, G. (2002): L'industria e le politiche per la formazione. Storia, problemi e prospettive della formazione professionale in Italia. In: *L'Industria*, XXIII(4). S. 719-743.

Treille, Fondazione Rocca (2015): Educare alla cittadinanza, al lavoro ed all'innovazione. Il modello tedesco e proposte per l'Italia. Verfügbar unter: www.inumeridacambiare.it/download/ [Stand 07.09.2016].

Treille (2016): *Accendere i fari sull'Istruzione e Formazione professionale (IFP-VET)*. Quaderno, 12. Associazione Treille: Genova.

Trinczek, C. (1995): Experteninterviews mit Managern: Methodische und methodologische Hintergründe. In: Brikmann, C., Deeke, A., Völkel, B. (Hrsg.), *Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung*. Nürnberg: IAB. S. 59-67.

Trivellato, U., Bernardi L. (1974): *La scuola delle tute blu. Scuola, formazione professionale e mercato del lavoro*. Venezia/Padova: Marsilio.

Tschöll, J. (2011): Competenze delle regioni a Statuto speciale e delle province autonome di Trento e Bolzano. In: Tiraboschi, M. (a cura di), *Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*. Milano: Giuffrè Editore. S. 538-553.

Tucci, C. (2018): Occupazione, il lavoro dopo il diploma premia solo gli studenti dei professionali. In: *Il sole 24 ore*, 26.06.18. Verfügbar unter: <https://www.ilsole24ore.com/art/occupazione-lavoro-il-diploma-premia-solo-studenti-professionali-AEIH9O2E> [Stand 26.06.2018].

Tuttoscuola (2018): *La scuola colabrodo*. Verfügbar unter: <https://www.tuttoscuola.com/prodotto/la-scuola-colabrodo/> [Stand: 05.12.2018].

UEAPME - Union Européenne de l'Artisanat et des Petites et des Moyennes Entreprises (2000): *Qualität der Ausbildung in der europäischen Union*. Verfügbar unter: https://ueapme.com/docs/general_pubs/Ueapmec6.pdf [15.06.2017].

Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna (2018): *Progetto DESI III*. Verfügbar unter: <http://istruzioneer.gov.it/2018/10/03/progetto-desi-iii/> [Stand 03.10.2018].

Unioncamere Emilia-Romagna (2018): *Rapporto 2018 sull'economia regionale*. Verfügbar unter: <https://www.ucer.camcom.it/studi-ricerche/analisi/rapporto-economia-regionale/pdf/2015/2018-rapporto-economia-regionale.pdf> [Stand 11.07.2019].

Unioncamere Emilia-Romagna (2019): *Rapporto 2019 sull'economia regionale*. Verfügbar unter: <https://www.ucer.camcom.it/studi-ricerche/analisi/rapporto-economia-regionale/pdf/2015/2019-rapporto-economia-regionale.pdf> [Stand 22.06.2020].

Vaccaro, S. (2015): La sperimentazione Enel di apprendistato in alternanza scuola-lavoro. In: *Osservatorio Isfol*, 3. S. 27-39.

Vanzo, E., Atz, H. (2015): *Handelslehre in der Krise: Ursachen und Auswege. Zusammenfassender Ergebnisbericht*. Bozen: Apolis.

Varesi, P. A. (2001): *I contratti di lavoro con finalità formative*. Milano: FrancoAngeli.

Vickerstaff, S. (2007): 'I was just the boy around the place': what made apprenticeship successful? In: *Journal of Vocational Education and Training*, 59(3). S. 331-347.

VW-Belegschaftsstiftung (o. J.): *Volkswagen Belegschaftsstiftung*. Verfügbar unter: <https://www.volkswagen-belegschaftsstiftung.de/startseite> [Stand 17.12.2019].

- Wenzelmann, F., Muehlemann, S., Pfeifer, H. (2017): The cost of recruiting apprentices: Evidence from German workplace-level data. In: *Human Resource Management*, 31(2). S. 108-131.
- Wenzelmann, F., Schönfeld, G., Pfeifer H., Dionisius, R. (2009): Betriebliche Berufsausbildung: Eine lohnende Investition für die Betriebe. Ergebnisse der BIBB Kosten- und Nutzen-Erhebung 2007. BIBB Report, 8. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_08.pdf [Stand 10.10.2016].
- Wolter, S. C., Ryan, P. (2011): Apprenticeship. In: Hanushek, E. A., Machin, S., Woessmann L. (eds.), *Handbooks in Economics*. The Netherlands: North-Holland. S. 521-576.
- Wüst, W., Riedl, T. (2013): Industrielle Revolution. Regionen im Umbruch. Franken, Schwaben, Bayern. Stegaurach: Wissenschaftlicher Kommissionsverlag.
- Wydra-Somaggio, G. (2017): Early termination of vocational training: dropout or stopout? IAB-Discussion Paper, 3.
- Zamagni, V. (1979): L'economia artigiana nell'Italia contemporanea. In: AA.VV., *Storia dell'artigianato locale*. Milano: Etas libri. S. 232-255.
- Ziegler, D. (2000): Das Zeitalter der Industrialisierung. In: North, M. (Hrsg.), *Deutsche Wirtschaftsgeschichte*. München: C. H. Beck. S. 192-281.
- Zucker, L. G. (1977): The Role of Institutionalization in Cultural Persistence. In *American Sociological Review*, 42. S. 726-743.
- Zückert, H. (1991): Die wirtschaftliche und politische Funktion der süddeutschen Reichsstädte im 18. Jahrhundert. In: Jahn, J., Hartung, W. (Hrsg.), *Gewerbe und Handel von der Industrialisierung. Regionale und überregionale Verflechtungen in 17. und 18. Jahrhundert*. Sigmaringendorf: Glock und Lutz. S. 60-69.
- o. V. (1970): Tiefes Dunkel. In: *Der Spiegel*, 18/1970. S. 54-78. Verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-45439797.html> [Stand 10.10.2016].
- o. V. (2013): Volkswagen will Duale Ausbildung weltweit in Konzern exportieren. In: *Handelsblatt*, 08.11.2013. Verfügbar unter: www.handelsblatt.com/wirtschaft-und-finanzen-roundup-volkswagen-will-duale-ausbildung-weltweit-in-konzern-exportieren/9051154.html [Stand 18.04.2016].
- o. V. (2014): Audi México eröffnet neues Trainingscenter in Puebla. In: *DMZ – Deutsche Mexico - Zeitung*, 27.10.2014. Verfügbar unter: <https://deutsche-mexikozeitung.com/de/nachrichten/wirtschaft/audi-mexico-eroeffnet-neues-trainingscenter/> [Stand 18.04.2016].
- o. V. (2016a): Viele Azubis schmeißen Ausbildung. In: *BR24*, 14.08.2016. Verfügbar unter: <https://www.br.de/nachrichten/azubis-job-ausbildung-100.html> [Stand 22.06.2018].
- o. V. (2016b): Sindacati confederali, sindacati “di base” e limiti del sindacalismo. In: *L'Internazionale*, 12/09/2016. Verfügbar unter: <http://www.linternazionale.it/spip.php?article827> [Stand 12.09.2016].
-