

Neu, Ariane

Nicht-universitäre Abiturientenausbildung im Wandel der Zeit - Eine berufsbildungswissenschaftliche Reflexion

Wittmann, Eveline [Hrsg.]; Frommberger, Dietmar [Hrsg.]; Weyland, Ulrike [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2021*. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2021, S. 129-147. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Quellenangabe/ Citation:

Neu, Ariane: Nicht-universitäre Abiturientenausbildung im Wandel der Zeit - Eine berufsbildungswissenschaftliche Reflexion - In: Wittmann, Eveline [Hrsg.]; Frommberger, Dietmar [Hrsg.]; Weyland, Ulrike [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2021*. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2021, S. 129-147 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-234116 - DOI: 10.25656/01:23411

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-234116>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23411>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

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



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2021

Eveline Wittmann, Dietmar Frommberger,
Ulrike Weyland (Hrsg.)

Schriftenreihe der
Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Jahrbuch der berufs- und
wirtschaftspädagogischen Forschung 2021

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

Eveline Wittmann
Dietmar Frommberger
Ulrike Weyland (Hrsg.)

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2021

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2021

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

© 2021 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht
unter der Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International
(CC BY-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung
bei Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der
UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742560>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen
werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2560-1 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1707-1 (PDF)
DOI 10.3224/84742560

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de
Druck: docupoint GmbH, Barleben
Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

Forschungserträge und Forschungsperspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik	7
<i>Yannik Adam, Johannes K. Schmees, Wilhelm Koschel, David Bardiau, Dietmar Frommberger, Ulrike Weyland und Eveline Wittmann</i> Was bleibt? – Reflexionen über die Transformation der Jahrestagung in den virtuellen Raum	11
Teil I: Digitalisierung der Facharbeit	
<i>Martina Thomas und Uwe Elsholz</i> Subjektivierung im Arbeitshandeln: Stolperstein oder Chance bei der Digitalisierung in mittelständischen Produktionsunternehmen?	37
Teil II: Kooperation und Kollaboration	
<i>Bärbel Wesselborg</i> Kooperatives Lernen als didaktischer Ansatz für interprofessionelle Ausbildungsangebote in den Gesundheitsberufen	53
<i>Jessica Paeßens und Esther Winther</i> Kollaboratives Problemlösen in kaufmännischen Geschäftsprozessen – Kollaborationskompetenz fördern und empirisch erfassen	67
Teil III: Berufliche Lehrerbildung	
<i>Tobias Kärner, Caroline Bonnes, Elisabeth Maué, Michael Goller und Vera Schmidt</i> Transparenz, Fairness, Vertrauen und Ambivalenz im Vorbereitungsdienst: Entwicklung eines Instruments zur Charakterisierung der professionellen pädagogischen Beziehung zwischen angehenden Lehrpersonen und deren Ausbildungslehrkräften	85
Teil IV: Historische Entwicklungen	
<i>Lena Freidorfer-Kabashi, Jackie Vorpe, Philipp Gonon und Lorenzo Bonoli</i> Starke Anteile An- und Ungelernter als Reputationsrisiko der Berufsbildung in der Schweiz. Zur Diskussion von Berufsbildungsreformen in den Jahren von 1950 bis 1970 in Genf und Zürich	107

Ariane Neu
Nicht-universitäre Abiturientenausbildung im Wandel der Zeit —
Eine berufsbildungswissenschaftliche Reflexion 129

Herausgeberschaft 145

Autorinnen und Autoren 145

Nicht-universitäre Abiturientenausbildung im Wandel der Zeit – Eine berufsbildungswissenschaftliche Reflexion

Ariane Neu

1. Einleitung

Von seinem historischen Ursprung her ist das Abitur als Hochschulpropädeutikum angelegt (Wolter 1987). Im Zuge der Bildungsexpansion respektive dem kontinuierlichen Anstieg an Hochschulzugangsberechtigten wurde die traditionell enge Kopplung von Abitur und universitärem Hochschulstudium allerdings zunehmend in Frage gestellt. Die Bildungspolitik sah sich vor diesem Hintergrund in den vergangenen Jahrzehnten in immer wiederkehrenden Phasen mit der Frage konfrontiert, inwieweit die aus den steigenden Abiturient*innenquoten, möglicherweise resultierenden höheren Hochschulabsolvent*innenquoten auch dem tatsächlichen Arbeitskräftebedarf der Wirtschaft entsprechen (Neu i. E.).

So befürchtete die Bildungspolitik zu Beginn der 1970er-Jahre aufgrund steigender Abiturient*innen- und Studierendenzahlen eine Erhöhung der Akademiker*innenarbeitslosigkeit und zugleich klagte auch die Wirtschaft über einen Mangel an praxisnah ausgebildeten Fach- und Führungskräften (Nuber & Krings 1973; Kramer & Landsberg 1981, 15ff.; Konegen-Grenier & Lenke 1987). In dieser Phase der Bildungsexpansion standen Abiturient*innen jedoch kaum Bildungsalternativen zur Verfügung, die mit einem Universitätsstudium vergleichbar attraktive Bildungs- und Karriereoptionen boten (Deutscher Bildungsrat 1973; Nuber & Krings 1973). Sofern abiturient*innenspezifische Sonderausbildungsprogramme außerhalb von Universitäten vorhanden waren, wiesen diese eine große Heterogenität hinsichtlich der Lernorte, der Zertifizierung und staatlichen Anerkennung auf. Mehrheitlich handelte es sich um betriebseigene Konzeptionen, die von den Unternehmen vor allem für spezifische betriebliche Funktionen und Positionen entwickelt worden waren (Barth & Nicklaus 1974; Hübner 1977; Kramer & Landsberg 1981).

Trotz dieser Heterogenität lassen sich für die Folgejahre insbesondere zwei Entwicklungslinien identifizieren, die in der ursprünglichen Vielfalt abiturient*innenspezifischer Sonderausbildungsprogramme außerhalb der Universitäten ihren Ausgangspunkt haben (im Detail Neu i. E.): zum einen solche abiturient*innenspezifischen Bildungsformate, die nicht zuletzt durch Bestre-

bungen der Bildungspolitik in den nachfolgenden Jahrzehnten eine zunehmende Konsolidierung im Hochschulsystem durchlaufen haben und aufgrund ihrer charakteristischen Verknüpfung berufspraktischer Bildungsanteile mit hochschulischen Theorieanteilen heute als „duales Studium“ etikettiert werden; zum anderen abiturient*innenspezifische Bildungsprogramme, die u. a. aufgrund der Bemühungen der beteiligten institutionellen Akteure eine Konsolidierung im Berufsbildungssystem erfahren haben und heute vor allem im Handel unter dem Begriff der „Abiturientenprogramme“ bekannt sind (Neu i. E.).

Der vorliegende Beitrag zeichnet die historische Entwicklung dieser einst noch als „Sonderausbildungsprogramme der Wirtschaft für Abiturient*innen“ bzw. als „Sonderausbildungsprogramme für Abiturient*innen außerhalb von Universitäten“ bezeichneten Bildungsprogramme nach. Aus einer berufsbildungswissenschaftlichen Perspektive weisen beide Bildungsformate jedoch auch Ambivalenzen auf, die der Beitrag abschließend zur Diskussion stellt.

Hintergrund dieses Aufsatzes bildet das Promotionsvorhaben der Autorin. Im Rahmen dieser Forschungsarbeit mit dem Titel „Höhere beruflich-betriebliche Bildung - Entwicklung, Durchführung und Attraktivität am Beispiel der Abiturientenprogramme im Einzelhandel“ hat die Autorin in den Jahren 2018 bis 2019 insgesamt 27 qualitative Interviews mit institutionellen Akteuren sowie Teilnehmenden und Absolvent*innen der sog. Abiturientenprogramme im Einzelhandel durchgeführt (im Detail Neu i. E.). Im Vorfeld dieser qualitativen Untersuchung stand zudem eine literaturbasierte Aufarbeitung des bisherigen Forschungsstandes zu nicht-universitärer Abiturientenausbildung, welche auch die historische Entwicklung dieser Bildungsformate umfasste. Hierzu hat die Autorin in den Jahren 2017 bis 2019 in Literaturdatenbanken¹ insbesondere nach den Schlagworten „Abiturientenausbildung“, „Abiturientenprogramme“, „nicht-universitäre Ausbildung“, „nicht-hochschulische Ausbildung“, „Sonderausbildungsprogramme“ recherchiert und ferner die Literaturverzeichnisse bereits recherchierter Literatur im Hinblick auf weiterführende Literatur ausgewertet. Die Autorin erhebt mit ihrer Literaturrecherche keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Auf Basis dieser Literaturstudie und den durchgeführten 27 qualitativen Interviews konnte die Autorin dieses Beitrages die beiden bereits erwähnten Entwicklungslinien nicht-universitärer Abiturientenausbildung identifizieren, die in den nachfolgenden beiden Kapiteln beschrieben werden.

¹ Als Literaturdatenbanken genutzt wurden u. a. <https://www.fachportal-paedagogik.de/>, <https://lit.bibb.de/vufind/>, <https://www.gesis.org/ssoar/home/> sowie <https://www.dnb.de>.

2. Bildungsformate mit Konsolidierung im Hochschulsystem

Die soeben bereits angesprochenen Bildungsformate mit späterer Konsolidierung im Hochschulsystem haben ihren Ursprung in jenen betriebseigenen Konzeptionen der 1970er-Jahre, die in Kooperation mit einer Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie (VWA) durchgeführt wurden und somit nicht gänzlich innerbetrieblich organisiert waren (Neu i. E.). Das wohl bekannteste Beispiel für diese Form der Sonderausbildungsprogramme ist sicherlich das sog. Stuttgarter Modell, welches 1972 von den Unternehmen Daimler-Benz AG, Standard Elektrik Lorenz AG und Robert Bosch GmbH in Kooperation mit der Württembergischen Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie ins Leben gerufen wurde (Barth & Nicklaus 1974). Die Grundkonzeption dieses Stuttgarter Modells sah für Abiturient*innen ein etwa dreijähriges Programm vor, mit zwei jeweils 1 ½-jährigen Qualifizierungsabschnitten. Während dieser Zeit besuchten die Teilnehmende ähnlich wie bei einer klassischen dualen Berufsausbildung den Lernort Betrieb für die praxisbezogene Ausbildung und den Lernort VWA für die wissenschaftsbezogenen theoretischen Lehrgänge. Grundlage bildete ein Ausbildungsvertrag, der zwischen den ausbildenden Unternehmen und den auszubildenden Abiturient*innen geschlossen wurde (ebd.). Die Lerninhalte des ersten Qualifizierungsabschnittes waren auf bundesweit standardisierte Berufsbilder abgestimmt, wie bspw. auf den der Industriekaufleute oder der Datenverarbeitungskaufleute. So konnten die Teilnehmenden des Stuttgarter Modells am Ende der ersten etwa 1 ½ Jahre nach erfolgreicher Absolvierung der Kaufmannsgehilfenprüfung vor der zuständigen IHK auch ein entsprechendes staatlich anerkanntes Abschlusszertifikat erwerben. Die Lerninhalte des zweiten Qualifizierungsabschnittes waren hingegen eher bildungsträgerspezifisch und in dem hier dargestellten Beispiel auf den Abschluss als Betriebswirt*in (VWA) zugeschnitten. Bei diesem Abschluss handelte es sich nicht um einen staatlich anerkannten Abschluss, sondern um ein bildungsträgerspezifisches Zertifikat, mit dem keine formalen Berechtigungen für bestimmte Laufbahnen oder Positionen auf dem außerbetrieblichen Arbeitsmarkt oder im formalen Bildungssystem verknüpft waren (ebd.).

Nach Vorlage dieses Stuttgarter Modells entwickelten sich dann ab etwa Mitte/Ende der 1970er-Jahre insbesondere solche Sonderausbildungsprogramme für Abiturient*innen, die in Kooperation mit Berufsakademien durchgeführt wurden. Diese Berufsakademien waren 1974 gemeinsam von Politik und Wirtschaft in Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein speziell zu dem Zwecke eingerichtet worden, den Drang der Abiturient*innen an die Hochschulen zu reduzieren „und eine uferlose Akademisierung zu verhindern“ (Osswald 1988, 9; vgl. auch Petzold 1974; Kramer & Landsberg 1981). Dazu sollte das aus der dualen Berufsausbildung bewährte Dualitätsprinzip auf den

tertiären Bildungsbereich übertragen und den Studierenden eine sowohl praxisorientiertere als auch niveaugleiche, wissenschaftsorientierte Alternative zum Hochschulstudium geboten werden (Petzold 1974, 44; Osswald 1988). Allerdings wurden die Lerninhalte der betrieblichen Praxisphasen nicht wie bei einer dualen Berufsausbildung durch bundesstaatliche Vorgaben reguliert (Petzold 1974). Gleichwohl gab es für die Theorie- und Praxisphasen Rahmenausbildungspläne, die von Vertreter*innen der Berufsakademien und der Ausbildungsbetriebe gemeinschaftlich erarbeitet worden waren (Wissenschaftsrat 1994). In der Regel dauerte ein solcher Bildungsgang an einer Berufsakademie wie beim Stuttgarter Modell etwa drei Jahre und untergliederte sich auch hier in zwei Stufen, die allerdings im Unterschied zum Stuttgarter Modell jeweils mit einer staatlich anerkannten Prüfung abschlossen (Meyer-Riedt 1993). So absolvierten die Teilnehmenden bspw. in Baden-Württemberg zunächst eine zweijährige Ausbildung, die zum staatlich anerkannten Abschluss als Wirtschaftsassistent*in (BA) oder als Ingenieurassistent*in (BA) führte. Anschließend konnten die Teilnehmenden nach einem weiteren Jahr Theorie am Lernort Berufsakademie und Praxis am Lernort Betrieb den Abschluss als Betriebswirt*in (BA) oder Ingenieur*in (BA) bzw. ab 1982 den Abschluss als Diplom-Betriebswirt*in (BA), Diplom-Ingenieur*in (BA) erzielen (Kramer & Landsberg 1981; Osswald 1988).

1982 endete in Baden-Württemberg schließlich die ursprüngliche Modellphase und die Berufsakademien wurden zu Regeleinrichtungen des tertiären Bildungsbereichs überführt (Osswald 1988). Darüber hinaus entstanden in den 1980er- bis 1990er-Jahren weitere solcher Berufsakademien nach baden-württembergischen Vorbild, sowohl in staatlicher als auch in privatwirtschaftlicher Trägerschaft, wie etwa in in Sachsen und Berlin (Wissenschaftsrat 1994; Wissenschaftsrat 2013; Frommberger & Hentrich 2016). Bedeutsamer wurden in dieser Zeit jedoch insbesondere solche abiturient*innenspezifischen Sonderausbildungsprogramme der Wirtschaft, die in Kooperation mit Fachhochschulen (in staatlicher oder privatwirtschaftlicher Trägerschaft) durchgeführt wurden bzw. werden (KWB 1987; Meyer-Riedt 1993; Wissenschaftsrat 1994).² Hintergrund dieser Entwicklung bildet die bildungspolitische Annahme, dass nur durch die Einbindung von Hochschulen ein Ausbildungsprogramm entwickelt werden kann, welches hinsichtlich des erreichbaren sozialen Status und der größeren beruflichen Mobilität attraktiv für hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent*innen sei (Deutscher Bildungsrat 1973; Kreidacher Arbeitsgruppe 1975). Dieser Annahme sind auch die verschiedenen bildungspolitischen Beschlüsse zuzuordnen, die die Berufsakademieabschlüsse, die nach Absolvierung der etwa dreijährigen Bildungsgänge erworben werden konnten,

2 Trotz dieser Expansion war das Angebot an abiturient*innenspezifischen Sonderausbildungsprogrammen der Wirtschaft aber nach wie vor relativ klein und lag deutlich unter der Nachfrage seitens der Schulabsolvent*innen, die seit Beginn der 1980er-Jahre beträchtlich angestiegen war (vgl. KWB 1987, 34f.; Kramer 1993, 224ff.; Kramer 1999, 4, 11).

mit den Fachhochschulabschlüssen berufsrechtlich gleichstellten (Meyer-Riedt 1993; Wissenschaftsrat 1994; KMK 1995; Zimmermann & Deißinger 1995). Zudem lag in den 1990er-Jahren im Vergleich zu den 1970er-Jahren der bildungspolitische Fokus weniger auf einer Entlastung des Hochschulsystems als vielmehr auf einer Ausdifferenzierung des hochschulischen Bildungsangebotes entsprechend des Fachkräftebedarfs der Wirtschaft (BLK 1996).

Diese vornehmlich in den 1990er-Jahren begonnene Konsolidierung dieser spezifischen Sonderausbildungsprogramme der Wirtschaft im Hochschulsystem setzte sich schließlich in den 2000er-Jahren fort (Neu i. E.). Dies ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass insbesondere zu Beginn der 2000er-Jahre die Bildungspolitik in Anbetracht der im internationalen Vergleich niedrigen Studienanfänger*innenquoten Deutschlands ihren Fokus stärker auf eine Expansion der Hochschulbildung richtete und eben nicht auf die Expansion nicht-universitärer bzw. nicht-hochschulischer Abiturientenausbildungen. Das heißt, in diesen Jahren fand vor allem eine Expansion solcher Programme statt, die in Kooperation mit einer Fachhochschule durchgeführt wurden bzw. werden. Zudem haben sich auch die abiturient*innenspezifischen Bildungsgänge an Berufsakademien im Laufe ihrer Entwicklungen immer mehr dem Hochschulsystem angenähert bzw. sind teilweise in diesem aufgegangen (Neu i. E.), wie bspw. die Berufsakademie Baden-Württemberg, die 2009 zur Dualen Hochschule Baden-Württemberg umgewandelt wurde, oder auch die Berufsakademie Schleswig-Holstein, die 2018 zur staatlich anerkannten Dualen Hochschule Schleswig-Holstein umgeformt wurde (Wissenschaftsrat 2013; WAK SH 2019). Beide können seitdem mit dem Bachelor respektive Master als akademischen Grad abgeschlossen werden (Schanz 2015; WAK SH 2019).

Diese Bildungsgänge, die von Unternehmen in Kooperation mit Dualen Hochschulen, Fachhochschulen oder Berufsakademien angeboten werden und mit einem Hochschulabschluss abschließen, werden mittlerweile nicht mehr als abiturient*innenspezifische Sonderausbildungsprogramme bezeichnet, sondern sind weithin bekannt als duales Studium³ (BIBB 2018).

Als charakteristische Gemeinsamkeit hinsichtlich der Umsetzung dualer Studienangebote gilt die organisatorische und inhaltliche Integration berufspraktischer und wissenschaftsbezogener Bildungselemente (Wissenschaftsrat 2013). In der konkreten Umsetzung der Verzahnung dieser Bildungselemente zeigt sich jedoch eine große Heterogenität. Diese verbleibt dabei nicht auf der in den letzten Jahren im wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs entwickelten Differenzierung zwischen ausbildungs-, praxis- und berufsintegrierenden dualen Studienformaten. Stattdessen zeigt die bisherige Forschung eine große Vielfalt an Umsetzungsvarianten. Teilweise lassen sich duale Studienangebote auch nicht eindeutig einem dieser Grundmodelle zuordnen,

³ Weitere Bezeichnungen wie Verbundstudium, kooperatives Studium sowie praxisintegrierendes Studium sind ebenso gebräuchlich (Frommberger & Hentrich 2016).

wenn bspw. innerhalb eines Studienganges eine entsprechende Variabilität vorzufinden ist (Kupfer et al. 2014; Hofmann et al. 2020).

Auf Basis bisheriger Forschungsarbeiten lassen sich Unterschiede zwischen den verschiedenen Umsetzungsmodellen u. a. hinsichtlich der folgenden Kategorien aufzeigen:

- **Bildungsabschluss:** Am Ende eines jeden dualen Studienganges steht das Ziel eines staatlich anerkannten Hochschulabschlusses. Mehrheitlich handelt es sich hierbei gegenwärtig um einen Bachelorabschluss. Je nach Umsetzungsmodell können noch weitere Abschlüsse erworben werden, wie bspw. der eines staatlich anerkannten Ausbildungsberufes oder einer beruflichen Aufstiegsfortbildung (Hofmann et al. 2020, 14ff.).
- **Regelstudienzeit:** Diese beträgt bei dualen Studiengängen im Bereich der Erstausbildung zwischen sechs und zwölf Semestern; wobei sich deutliche Unterschiede zwischen ausbildungs- und praxisintegrierenden dualen Studienformaten zeigen (ebd., 17).
- **Anzahl und Art der beteiligten Lernorte:** Prinzipiell zeichnen sich duale Studiengänge dadurch aus, dass sie mindestens zwei Lernorte (Hochschule/Berufsakademie und Betrieb/Praxispartner) miteinander verbinden; je nach Umsetzungsmodell können noch weitere Lernorte (bspw. Berufsschulen) hinzukommen (u. a. BIBB 2017, 2). Hinsichtlich der involvierten Hochschulen kann ferner zwischen den verschiedenen Hochschultypen (Fachhochschulen, dualen Hochschulen, Universitäten und sonstigen Hochschulen) differenziert werden sowie zwischen solchen in staatlicher versus solchen in privater Trägerschaft (Hofmann et al. 2020, 23ff.).
- **Zeitliche und räumliche Lernorganisation:** Bisherige Forschungsarbeiten zeigen, dass es neben dem quantitativ bislang dominierenden sog. Blockmodell noch weitere Varianten wie das sog. Rotationsmodell, das Fernlernmodell sowie das teilseparierte Blockmodell gibt (u. a. Ratermann 2015, 194ff.; Hofmann et al. 2020, 16f.).

Neben dieser Vielzahl an Umsetzungsformaten gibt es mittlerweile in einigen Bundesländern auch sog. Dachmarken/-verbände wie z. B. „Duales Studium Hessen“, die verschiedenste Aktivitäten bündeln und Weiterentwicklungen vorantreiben (bspw. die Entwicklung gemeinsamer Qualitätsstandards) (Nickel et al. 2018; Hofmann et al. 2020). So empfahl nicht zuletzt auch der Wissenschaftsrat 2014 einen weiteren Ausbau solcher hybriden Bildungsformate, die „verteilt auf zwei Lernorte berufspraktische und theoretisch-wissenschaftliche Ausbildungsinhalte zeitlich parallel oder – wie beim dualen Studium – in integrierter Form vermittel[n].“ (Wissenschaftsrat 2014, 94)

Insgesamt studierten im Jahr 2019 gut 108.000 junge Menschen in einem der mehr als 1.600 dualen Studiengänge in Deutschland. Im Vergleich dazu lagen diese Werte im Jahr 2004 noch bei rund 41.000 dual Studierenden in gut 500 dualen Studiengängen (Hofmann et al. 2020, 12).

3. Bildungsformate mit Konsolidierung im Berufsbildungssystem

Bezüglich der zweiten Entwicklungslinie mit späterer Konsolidierung im Berufsbildungssystem bestanden die Anfänge ebenfalls in betriebseigenen Konzeptionen, die allerdings zu Beginn der 1970er-Jahre nicht in Kooperation mit externen Bildungsanbietern wie bspw. einer VWA durchgeführt wurden, sondern insgesamt rein innerbetrieblich organisiert waren und in der Folge eine sehr große Heterogenität hinsichtlich der Ausbildungsinhalte, der Dauer sowie der Prüfungen aufwiesen (Heigl et al. 1976; Neu i. E.).

Beispielhaft sei hier die im Einzelhandel vorzufindende sog. Praktikanten-Ausbildung bei der Kaufhof AG zusammenfassend dargestellt (im Detail Barth & Nicklaus 1974): Diese Ausbildung hatte als Endziel die Bestellung der Absolvent*innen zur Abteilungsleitung. Auf dem Weg dorthin durchliefen die Teilnehmenden drei Stufen mit jeweils zirka zwölf Monaten Dauer. In den ersten zwölf Monaten waren die Teilnehmenden Praktikant*innen, anschließend Einarbeiter*innen und zum Schluss Abteilungsleiteranwärter*innen. Die ersten beiden Ausbildungsstufen waren sehr stark auf den Erwerb von Waren- und Sortimentskenntnissen sowie auf das Einüben von Verkaufsgesprächen ausgerichtet, in der dritten Ausbildungsstufe wurden die Teilnehmenden „zur beaufsichtigten, aber selbständigen Erledigung von Abteilungsleiter-Aufgaben eingesetzt“ (Barth & Nicklaus 1974, 73). Ausgebildet wurden die Teilnehmenden sowohl während der praktischen Ausbildung in den Abteilungen als auch während des innerbetrieblich organisierten Theorieunterrichts ausschließlich durch Mitarbeiter*innen der Kaufhof AG. Die Inhalte der Ausbildung wiesen dabei nur wenige Bezüge zu staatlich anerkannten Berufsbildern auf. Entsprechend erwarben die Absolvent*innen keine staatlich anerkannten Abschlüsse, sondern lediglich einen betriebseigenen Abschluss, der sie betriebsintern zur Einnahme der Abteilungsleitungsfunktion berechnigte (Barth & Nicklaus 1974).

Ausgehend von diesen rein innerbetrieblich organisierten Bildungsprogrammen hatten sich gegen Mitte der 1970er-Jahre innerhalb der Einzelhandelsbranche jedoch bereits Bestrebungen entwickelt, die Abiturienten-ausbildung hinsichtlich der Inhalte und Prüfungen zu vereinheitlichen. Ziel war es, die Vergleichbarkeit des Ausbildungsniveaus sowie die berufliche Mobilität für Absolvent*innen zu erhöhen (Heigl et al. 1976). Daraus hervorgegangen

sind überbetrieblich organisierte branchen- und regionalspezifische Konzeptionen: zum einen die in den Folgejahren vor allem in Norddeutschland anzutreffende sog. Handelsassistenten-Ausbildung; zum anderen die in Süddeutschland entstandene sog. Handelsfachwirt-Ausbildung.

Bei der Handelsassistenten-Ausbildung durchliefen die Teilnehmenden drei Stufen, während derer sie ihre berufspraktische Ausbildung in den Unternehmensabteilungen absolvierten und parallel dazu theoretische Lehrgänge an einem Bildungszentrum des Handels besuchten. Nach Absolvierung der zwölf Monate dauernden ersten Ausbildungsstufe stand die staatlich anerkannte IHK-Prüfung zum/zur Verkäufer*in. Es folgte die zweite Stufe, die etwa sechs Monate dauerte und mit der staatlich anerkannten IHK-Prüfung zum/zur Einzelhandelskaufmann/-frau abschloss. Am Ende der dritten Ausbildungsstufe konnte nach weiteren etwa sechs Monaten schließlich die Prüfung zum/zur Handelsassistenten/-in abgelegt werden. Bis 1977 war diese Handelsassistenten/-in-Prüfung gänzlich betriebsintern. Bestrebungen innerhalb der Branche hatten jedoch dazu geführt, dass die Prüfung durch einen durch die Sozialpartner gebildeten Prüfungsausschuss abgenommen und dadurch stärker vereinheitlicht wurde (Roth 1985).

Parallel zur Entstehung dieser Handelsassistent*innen-Ausbildung hatte sich im Handel außerhalb des Warenhausbereichs seit 1974 der Bildungsgang zum/zur Handelsfachwirt*in entwickelt. Dieser sah eine Gesamtdauer von etwa 30 Monaten vor, während derer die Teilnehmenden sowohl eine praktische Ausbildung im Betrieb als auch eine theoretische Ausbildung an einem Bildungszentrum des Handels absolvierten. Nach Abschluss der ersten 18 Monate konnten die Teilnehmenden vor der zuständigen IHK die staatlich anerkannte Prüfung zum/zur Einzelhandelskaufmann/-frau oder zum/zur Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel ablegen und nach weiteren zwölf Monaten Theorie und Praxis die staatlich anerkannte IHK-Prüfung zum/zur Handelsfachwirt*in (Heigl et al. 1976). Die Lerninhalte basierten auf einem betrieblichen Ausbildungsplan und einem Seminarplan des Bildungszentrums, die die beteiligten institutionellen Akteure gemeinsam entwickelt und auf die vorhandenen bundesweit bzw. regionalspezifisch standardisierten Berufsbilder abgestimmt hatten (KWB 1987).

1984 wurde die Prüfung zum/zur geprüften Handelsassistenten/-in schließlich erstmals per Rechtsverordnung bundeseinheitlich geregelt (HdlAssPrV 1984) und 2015 durch den ebenfalls bundeseinheitlich geregelten Fortbildungsberuf des/der geprüften Fachwirts/-in für Vertrieb im Einzelhandel abgelöst (EzHdlFachwPrV 2014). Für die Ausbildung zum/zur Handelsfachwirt*in ergaben sich 2005 ähnliche Veränderungen, als erstmals eine bundesweit einheitlich geltende Fortbildungsordnung gemäß § 53 BBiG erlassen wurde (Malcher & Paulini-Schlottau 2005). Zuvor hatte es für diesen Fortbil-

dungsberuf bis zu 74 regionale Fortbildungsregelungen der zuständigen Stellen gemäß § 54 BBiG gegeben, die trotz gleicher Abschlussbezeichnung nur wenige Gemeinsamkeiten aufwiesen (Letzner & Tillmann 1998).

Durch diese Entwicklungen entstand eine noch größere bundesweite Einheitlichkeit hinsichtlich der Umsetzung dieser bislang vorwiegend in einzelnen Regionen Deutschlands existierenden Abiturientenprogramme im Handel (Malcher & Paulini-Schlottau 2005). In den Folgejahren hat es laut Ausbildungsmarktstatistik insbesondere eine Expansion der Abiturientenprogramme gegeben, die zum/zur Handelsfachwirt*in führen, während die Programme mit dem Abschlussziel Handelsassistent*in bzw. Fachwirt*in für Vertrieb im Einzelhandel eher an Bedeutung verloren haben. So stieg die Anzahl der bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldeten und besetzten Stellen in einer zum/zur Handelsfachwirt*in führenden Abiturientenausbildung von gut 1.000 im Jahr 2007 auf knapp 8.000 im Jahr 2017 (Bundesagentur für Arbeit 2018). Wenngleich darauf hinzuweisen ist, dass bislang keine validen statistischen Daten zum quantitativen Umfang der Abiturientenprogramme vorliegen (Neu i. E.).

Als wesentlicher Treiber für die Implementierung und Expansion dieser Abiturientenprogramme im Einzelhandel werden von den anbietenden Akteuren vor allem der gestiegene Anteil an hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen und deren vorrangiges Interesse an einem Hochschulstudium sowie der demografische Wandel genannt. Dies wird als ursächlich für rückläufige Bewerber*innenzahlen für eine klassische duale Berufsausbildung gesehen. Um daher auch in Zukunft den nach wie vor vorhandenen Bedarf an beruflich-betrieblich aus- und fortgebildeten Fachkräften decken zu können, werden die Abiturientenprogramme als ein probates Mittel betrachtet, mit dem auch bzw. vor allem die wachsende Gruppe der hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen für den beruflich-betrieblichen Bildungsweg gewonnen werden kann (ebd.).

Die Grundstruktur dieser heute im Handel am häufigsten anzutreffenden Abiturientenprogramme mit dem Abschlussziel Handelsfachwirt*in sieht ähnlich wie in ihren Anfängen vor, dass die Teilnehmenden im Rahmen eines zweistufigen Bildungsformates sowohl eine duale Berufsausbildung zum/zur Einzelhandelskaufmann/-frau bzw. Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel als auch eine berufliche Aufstiegsfortbildung zum/zur Handelsfachwirt*in durchlaufen, und beide Qualifizierungsabschnitte mit den entsprechenden staatlich anerkannten Abschlussprüfungen beenden. Die von der Autorin durchgeführte Forschungsarbeit zeigt allerdings, dass sich wie bei den dualen Studiengängen auch bei diesen Abiturientenprogrammen im Detail verschiedene Variationen finden lassen. Unterschiede zeigen sich u. a. hinsichtlich der folgenden Aspekte (Neu i. E.):

- **Programmdauer:** Diese beträgt je nach Umsetzungsmodell zwischen drei und dreieinhalb Jahre. Unterschiede sind vor allem darauf zurückzuführen, dass die integrierte duale Berufsausbildung je nach

Abiturientenprogramm verschieden stark verkürzt wird: bei einigen Modellen auf 18 Monate, bei anderen auf 24 Monate. Beim Fortbildungsteil zeigen sich hingegen geringfügigere Abweichungen. Dieser Qualifizierungsabschnitt liegt meist zwischen 16 und 18 Monaten.

- **Anzahl und Art der beteiligten Lernorte:** Prinzipiell zeichnen sich die untersuchten Abiturientenprogramme im Handel dadurch aus, dass es sowohl während der Aus- als auch während der Fortbildungsphase die beiden Lernorte Betrieb und Bildungseinrichtung gibt. Hinsichtlich der involvierten Bildungseinrichtungen ist zu differenzieren zwischen Abiturientenprogrammen, bei denen die Teilnehmenden sowohl während der Fort- als auch während der Ausbildungsphase eine nicht-staatliche Bildungseinrichtung der Wirtschaft besuchen. Ferner gibt es Abiturientenprogramme, während derer die Teilnehmenden nur während der Fortbildungsphase eine nicht-staatliche Bildungseinrichtung der Wirtschaft besuchen und während der Ausbildungsphase ein(e) staatliche(s) Berufsschule/-kolleg. Und letztendlich gibt es auch Abiturientenprogramme, während derer die Teilnehmenden sowohl während der Aus- als auch während der Fortbildungsphase eine staatliche Bildungseinrichtung (Berufsschule, -kolleg) besuchen. Am quantitativ bedeutsamsten scheinen aber die Abiturientenprogramme, die von Unternehmen in Kooperation mit nicht-staatlichen Bildungseinrichtungen durchgeführt werden.
- **Zeitliche Lernorganisation:** Unterschiede bezüglich der Durchführung der untersuchten Abiturientenprogramme zeigen sich auch hinsichtlich des zeitlichen Umfangs der Theorie- und Praxisphasen und deren Organisation. Je nach Umsetzungsmodell verbringen die Teilnehmenden zwischen 80 und 90 Prozent der Aus- und Fortbildungszeit am Lernort Betrieb und absolvieren dort ihre Praxisphasen. Die Theoriephasen finden ergänzend entweder als Wochenblöcke alle paar Monate oder kontinuierlich an ein bis zwei Tagen unter der Woche statt; wobei das Blockmodell insbesondere bei den nicht-staatlichen Bildungseinrichtungen dominiert.

Neben dem Handel gibt es ähnliche solcher Bildungsformate bspw. auch im Gastgewerbe mit dem Abschlussziel „Fachwirt*in im Gastgewerbe“ oder in der Logistik mit dem Abschlussziel „Logistikmeister*in“. Laut Daten der Bundesagentur für Arbeit (2018) stellen diese Bildungsprogramme im Vergleich zu den zum/zu Handelsfachwirt*in führenden Abiturientenprogrammen jedoch einen deutlich geringeren Anteil dar (vgl. auch BMBF 2018). Gleichwohl ist auch für sie charakteristisch, dass sie eine berufliche Erstausbildung eng mit einer beruflichen Aufstiegsfortbildung verbinden und es den Teilnehmenden

damit ermöglichen, in deutlich verkürzter Zeit einen tertiären Abschluss des Berufsbildungssystems zu erwerben.

4. Zusammenfassendes Fazit und berufsbildungswissenschaftliche Reflexion

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich aus den einst vor allem einzelbetrieblich organisierten Sonderausbildungsprogrammen der Wirtschaft für Abiturient*innen zwei grundsätzlich verschiedene Kategorien von Bildungsprogrammen entwickelt haben. Zum einen solche, die aufgrund ihrer charakteristischen Verknüpfung berufspraktischer Bildungsanteile mit hochschulischen Theorieanteilen sowie ihren im Hochschulsystem zu verortenden staatlich anerkannten Zertifikaten heute als duales Studium etikettiert werden; zum anderen Bildungsprogramme, die aufgrund ihrer typischen Verzahnung von berufspraktischen Bildungsanteilen mit nicht-hochschulischen Theorieanteilen und ihren im Berufsbildungssystem zu verortenden staatlich anerkannten Zertifikaten als Abiturientenprogramme bezeichnet werden. Während die dualen Studiengänge als Prototyp für die Verbindung beruflicher und akademischer Bildung bzw. „als gelungenes Beispiel für einen Ansatz zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen den Bildungssegmenten“ (Krone 2015, 26) gelten und damit der wahrgenommenen Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Bildung dienen sollen, werden die Abiturientenprogramme im Handel als Erfolgsmodell für die Gewinnung vor allem leistungsstärkerer Schulabsolvent*innen für den beruflich-betrieblichen Bildungsweg betrachtet. Aus einer berufsbildungswissenschaftlichen Perspektive weisen beide Bildungsformate jedoch auch Ambivalenzen auf.

So stellt sich bspw. für das duale Studium die Frage, ob es in seiner heutigen Form tatsächlich zu einer Erhöhung der Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung beiträgt oder ob die berufliche Bildung in diesen Studienkonzepten nicht doch eher als eine Art Juniorpartner oder als eine Durchlaufstation auf dem Weg zu dem nach wie vor als höherwertig betrachtet Hochschulabschluss fungiert. So zeigen empirische Erhebungen u. a., dass die Relevanz des für die berufliche Bildung typischen Lernortes Berufsschule stark variiert; und zwar auch bei den ausbildungsintegrierenden dualen Studienformaten, die eine duale Berufsausbildung mit einem Hochschulstudium verbinden (Ratermann 2015). Hinzu kommt, dass die stärker an Standards beruflicher Bildung angebundene ausbildungsintegrierenden dualen Studiengänge in quantitativer Hinsicht zugunsten der weniger durch berufliche Standards geprägten praxisintegrierenden Varianten abnehmen (Hofmann et al. 2020) und auch dadurch die für die berufliche Bildung typischen institutionellen und curricularen Strukturen an Bedeutung verlieren. Darüber hinaus kamen

empirische Untersuchungen in der Vergangenheit zu dem Ergebnis, dass eine strukturierte inhaltliche Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung im Rahmen dualer Studienangebote kaum stattfindet. Vielmehr bestehen häufig zwei Curricula (ein berufliches und ein hochschulisches) relativ unverbunden nebeneinander respektive existiert ein hochschulisches Curriculum neben einem weitgehend davon losgelösten betrieblichen Ausbildungsplan (Kupfer et al. 2014). Wenngleich seit der Musterrechtsverordnung der KMK von 2017 solche Studiengänge nur noch dann als „dual“ bezeichnet werden dürfen, „wenn die Lernorte [...] systematisch sowohl inhaltlich als auch organisatorisch und vertraglich miteinander verzahnt sind“ (KMK 2017, 21f.).

Des Weiteren lässt sich fragen, ob das duale Studium tatsächlich zu einer Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung beiträgt, denn auch bei dualen Studienangeboten gelten die klassischen formalen Zugangsvoraussetzungen wie für andere hochschulische Bildungsgänge, so dass sich diesbezüglich keine formalen Öffnungstendenzen konstatieren lassen. Vielmehr wird der Zugang zu einem dualen Studium stark durch die beteiligten Unternehmen geprägt, die aufgrund der Erfordernis eines betrieblichen Ausbildungs- oder Praktikantenvertrages eine Gatekeeper-Funktion übernehmen (Krone 2015).

Für die Abiturientenprogramme in der beruflichen Bildung lassen sich analoge Fragen stellen. Nämlich ob sie tatsächlich zu einer Erhöhung der Attraktivität beruflich-betrieblicher Bildung beitragen oder ob sie durch ihre spezifische Konzeption nicht eher zur weiteren Marginalisierung der klassischen dualen Berufsausbildung führen (Neu i. E.). So wird die duale Berufsausbildung seitens der Unternehmen zwar nach wie vor als zentraler Baustein der Fachkräftegewinnung gesehen (Elsholz et al. 2018), gleichwohl haben Unternehmen nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund der gestiegenen Nachfrage junger Erwachsener nach dualen Studienangeboten zunehmende Schwierigkeiten, eine für sie ausreichende Anzahl an Auszubildenden für eine duale Berufsausbildung zu rekrutieren (Bechmann et al. 2014; Dummert 2018; Elsholz et al. 2018). Diese Rekrutierungsschwierigkeiten sind auf Seiten der Unternehmen ein wesentlicher Grund für die Implementierung der Abiturientenprogramme, um so die Attraktivität einer beruflich-betrieblichen Ausbildung zu steigern (Neu i. E.). Doch bei diesen Abiturientenprogrammen handelt es sich letztendlich nicht um eine klassische duale Berufsausbildung, sondern um eine stark verkürzte und auf Schulabsolvent*innen mit höherem schulischen Vorbildungsniveau zugeschnittene Abwandlung eben dieser, die zudem mit einer beruflichen Aufstiegsfortbildung verzahnt wird. Im Hinblick auf eine solche Verzahnung von Aus- und Fortbildung hat die Senatskommission Berufsbildungsforschung der DFG bereits 1990 die Frage aufgeworfen, inwieweit die berufliche Aufstiegsfortbildung in diesen Fällen evtl. immer mehr „den Charakter einer Erstausbildung [annimmt], ohne deren Funktionen für die Genese beruflicher Identität und Autonomie erfüllen zu können“ (DFG 1990, 78). Die

von der Autorin durchgeführten qualitativen Interviews deuten diesbezüglich darauf hin, dass die im Rahmen der untersuchten Abiturientenprogramme vorgenommene enge Verzahnung von Aus- und Fortbildung die Genese von beruflicher Identität und Autonomie zumindest auf ein Mindestmaß zu reduzieren scheint. Die befragten Expert*innen sahen dies jedoch nicht als eine Besonderheit der Abiturientenprogramme, sondern als einen allgemeinen Trend, der sich aus dem Streben der jungen Erwachsenen ergibt, in möglichst kurzer Zeit möglichst hohe Bildungsabschlüsse zu erwerben (Neu i. E.).

Und letztendlich lässt sich bezüglich der Abiturientenprogramme noch fragen, ob diese betrieblichen Qualifizierungsprogramme, im Rahmen derer die anbietenden Unternehmen im Prinzip Verantwortung für die berufliche Fortbildung ihrer Mitarbeiter*innen übernehmen, die Durchlässigkeit in tertiäre Bildung erhöhen können oder ob nicht ähnlich wie bei den dualen Studiengängen die Betriebe hier eine zentrale Gatekeeper-Funktion einnehmen und damit evtl. gar das Gegenteil bewirken. Auch hierzu lässt sich auf Basis bisheriger Forschung keine differenzierte Antwort geben. Bislang scheint das Angebot an Ausbildungsplätzen in den Abiturientenprogrammen die Nachfrage zu übersteigen, so dass die Unternehmen diesbezüglich zumindest keine stark ausgeprägte Gatekeeper-Funktion haben (ebd.). Gleichwohl bleibt der Zugang auf hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent*innen beschränkt und es stellt sich die Frage, inwieweit auch Absolvent*innen einer klassischen dualen Berufsausbildung von den Unternehmen bei der Absolvierung einer beruflichen Aufstiegsfortbildung unterstützt werden. Ergebnisse von Elsholz et al. (2018) sowie der Autorin (Neu i. E.) deuten darauf hin, dass Teilnehmende der Abiturientenprogramme bezüglich innerbetrieblicher Entwicklungsmöglichkeiten in einer bevorzugten Ausgangssituation sind. Insgesamt sind die Abiturientenprogramme der beruflichen Bildung aber im Vergleich zu den dualen Studiengängen noch weitgehend unerforscht, so dass sich diesbezüglich noch eine Vielzahl weiterer offener Fragen aufwerfen lassen (ebd.).

Literatur

- Barth, D. & Nicklaus, J. (1974). Analysen und Vergleich ausgewählter Abiturientenausbildungen außerhalb der Hochschule. In Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), *Abitur – und kein Studium Teil 1*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Bechmann, S., Dahms, V., Tschersich, N., Frei, M., Leber, U. & Schwengler, B. (2014). *Betriebliche Qualifikationsanforderungen und Probleme bei der Besetzung von Fachkräftestellen. Auswertungen aus dem IAB-Betriebspanel 2013. IAB-Forschungsbericht. 14/2014*. Nürnberg: IAB. Online: <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2014/fb1414.pdf> (16.12.2016).

- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2017). *Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 21. Juni 2017 zum dualen Studium. „Positionspapier der BIBB Hauptausschuss AG zum dualen Studium“*. Bonn. Online: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA169.pdf> (06.07.2020).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2018). Grundlegendes zum dualen Studium. Bonn: BIBB. Online: <https://www.bibb.de/ausbildungplus/de/34707.php> (20.03.2020).
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (1996). *Bildungspolitisches Gespräch zum Thema „Alternative Ausbildungsmöglichkeiten für Hochschulzugangsberechtigte“*. Dokumentation. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Heft 49. Bonn: BLK.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2018). *Berufsbildungsbericht 2018*. Bonn: BMBF. Online: https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2018.pdf (10.08.2018).
- Bundesagentur für Arbeit (2018). *Ausbildungsstellenmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit. Gemeldete und unbesetzte Berufsausbildungsstellen sowie diejenige, die bis September 2015 als Abiturientenausbildungen zählten und jetzt als BBiG-Ausbildungen berücksichtigt werden. Deutschland/Westdeutschland/Ost-deutschland (Gebietsstand März 2018)*. Zeitreihe - jeweils zum 30.09. Erstellungsdatum 02.05.2018. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- Deutscher Bildungsrat (1973). *Zur Planung berufsqualifizierender Bildungsgänge im tertiären Bereich*. Verabschiedet auf der 31. Sitzung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates am 22. Juni 1973 in Bonn. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft – Senatskommission für Berufsbildungsforschung (DFG) (1990). *Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Situation - Hauptaufgaben - Förderungsbedarf*. Weinheim u.a.: VCH, Acta Humanoria.
- Dummert, S. (2018). *Betriebliche Berufsausbildung und Weiterbildung in Deutschland*. Nürnberg: IAB. Online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a2_iab-expertise_2018.pdf (04.07.2018).
- Elsholz, U., Jaich, R. & Neu, A. (2018). *Folgen der Akademisierung der Arbeitswelt. Wechselwirkungen von Arbeits- und Betriebsorganisation, betrieblichen Qualifizierungsstrategien und Veränderungen im Bildungssystem*. Study der Hans-Böckler-Stiftung. Nr. 401. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Online: http://www.boeckler.de/pdf/p_study_hbs_401.pdf (27.03.2020).
- EzHdlFachwPrV (2014). *Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Fachwirt für Vertrieb im Einzelhandel und Geprüfte Fachwirtin für Vertrieb im Einzelhandel vom 13. Mai 2014*. In BGBl. I, S. 509.
- Frommberger, D. & Hentrich, K. (2016). Das Duale Studium – derzeitiger Stand und Entwicklungsbedarfe. *Die berufsbildende Schule*, 68(3), 88–92.
- HdlAssPrV (1984). *Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluß Geprüfter Handelsassistent – Einzelhandel/Geprüfte Handelsassistentin – Einzelhandel vom 10.03.1984*. In BGBl. I, S. 379.
- Heigl, H., Lehnstaedt, K. & Mönch, J. (1976). *Berufe für Abiturienten – Alternativen zur Universität*. München: Moderne Verlags GmbH.
- Hofmann, S., Hemkes, B., Leo-Joyce, S., König, M. & Kutzner, P. (2020). *AusbildungsPlus in Zahlen. Duales Studium 2019. Trends und Analysen*. Bonn: BIBB.

- Hübner, H. (1977). *Neue Ausbildungswege und entsprechende Beschäftigungen für Abiturienten ohne Hochschulstudium in der Wirtschaft*. Untersuchung im Auftrag des Ministers für Wirtschaft, Mittelstand und Verkehr des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf: Ministerium für Wirtschaft, Mittelstand und Verkehr.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (1995). *Berufsakademien im tertiären Bereich*. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_20_09-Berufsakademien.pdf (30.11.2018).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2017). *Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1-4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017); Begründung zur Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1 bis 4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag. Bonn.
- Konegen-Grenier, C. & Lenske, W. (1987). *Abiturienten und betriebliche Berufsausbildung*. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Kramer, W. (1993). Ausbildungsgänge für Abiturienten. *Der Ausbilder - Zeitschrift für betrieblicher Berufsausbilder*, 41(12), 224–227.
- Kramer, W. (1999). *Abiturientenausbildung der Wirtschaft. Die praxisnahe Alternative zur Hochschule* (10. Aufl.). Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Kramer, W. & von Landsberg, G. (1981). *Abiturientenprogramme und Traineeprogramme in der Wirtschaft*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Kreidacher Arbeitsgruppe (1975). Protokoll über die Seminartagung der Arbeitsgruppe „Berufliche Erstausbildung für Abiturienten II außerhalb der Hochschule“ vom 17.-19. November 1971 auf der Kreidacher Höhe. In Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), *Abitur - und kein Studium Teil 2. Materialien und Analysen zur Ausbildung und Beschäftigung von Abiturienten ohne Studium* (S. 13–56). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Krone, S. (2015). Das duale Studium. In Krone, S. (Hrsg.), *Dual Studieren im Blick. Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen* (S. 15–28). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kupfer, F., Köhlmann-Eckel, C. & Kolter, C. (2014). *Duale Studiengänge – Praxisnahes Erfolgsmodell mit Potenzial? Abschlussbericht zum Entwicklungsprojekt: Analyse und Systematisierung dualer Studiengänge an Hochschulen. Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Nr. 152*. Bonn: BIBB. Online: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/7368> (02.11.2017).
- Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) (1987). *Abiturienten in der Wirtschaft. Bildungswege. Materialien zur Berufsbildungspolitik*. Bonn: KWB.
- Letzner, S. & Tillmann, H. (1998). *Die Fortbildungsregelungen der zuständigen Stellen. Ordnungsstruktur und Entwicklungstendenzen. Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Nr. 33*. Berlin, Bonn: BIBB. Online: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/2146> (04.05.2018).
- Malcher, W. & Paulini-Schlottau, H. (2005). Handelsfachwirte und Handelsfachwirtinnen: Eine Fortbildung mit Aufstiegsoption. *BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 34(4), 40–44.
- Meyer-Riedt, T. (1993). *Trainee-Programme für Nachwuchsführungskräfte mit Hochschulabschluß und Sonderausbildungsprogramme für Abiturienten. Zur Praxis der Nachwuchsführungskräfteentwicklung in qualifizierten betriebswirtschaftlichen Tätigkeiten*. Köln: Botermann & Botermann.

- Neu, A. (i. E.). *Höhere beruflich-betriebliche Bildung – Entwicklung, Durchführung und Attraktivität am Beispiel der Abiturientenprogramme im Einzelhandel*. (Dissertation an der FernUniversität in Hagen).
- Nickel, S., Püttmann, V. & Schulz, N. (2018). *Trends im berufs begleitenden und dualen Studium. Vergleichende Analysen zur Lernsituation von Studierenden und Studiengestaltung. Study der Hans-Böckler-Stiftung. Nr. 396*. Düsseldorf: HBS. Online: http://www.boeckler.de/pdf/p_study_hbs_396.pdf (06.07.2020).
- Nuber, C. & Krings, I. (1973). *Abiturienten ohne Studium. Möglichkeiten und Grenzen des beruflichen Einsatzes*. Frankfurt a. M.: Athenäum Verlag.
- Osswald, R. (1988). *Die Berufsakademie Baden-Württemberg. Eine Idee und ihre Verwirklichung*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Petzold, H.-J. (1974). Berufsakademien – Im Interesse des Kapitals. *betrifft: erziehung*, 7(4), 43–45.
- Ratermann, M. (2015). Verzahnung von akademischen und betrieblich-beruflichen Lerninhalten und -orten. In Krone, S. (Hrsg.), *Dual Studieren im Blick. Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen* (S. 167–210). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Roth, G. D. (1985). *Karriere ohne Studium. Die Zukunft meistern mit beruflicher Bildung* (2. Überarb. Aufl.). München: Lexika Verlag.
- Schanz, H. (2015). *Institutionen der Berufsbildung. Vielfalt in Gestaltungsformen und Entwicklung* (3. aktual. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wirtschaftsakademie Schleswig-Holstein (WAK SH) (2019). *Chronik der Wirtschaftsakademie Schleswig-Holstein*. Online: <https://www.wak-sh.de/unternehmen/historie/> (03.04.2020).
- Wissenschaftsrat (1994). *Stellungnahme zu den Berufsakademien in Baden-Württemberg*. Drs. 1570-94. Schwerin. Online: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/1570-94.pdf;jsessionid=4F16C17719ADB979577CEEA158310E36.delivery1-master?blob=publicationFile&v=3> (12.08.2019).
- Wissenschaftsrat (2013). *Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums*. Drs. 3479-13. Mainz. Online: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf> (27.11.2017).
- Wissenschaftsrat (2014). *Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Erster Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels*. Drs. 3818-14. Darmstadt. Online: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.pdf> (12.05.2020).
- Wolter, A. (1987). *Das Abitur. Eine bildungssoziologische Untersuchung zur Entstehung und Funktion der Reifeprüfung*. Oldenburg: Holzberg.
- Zimmermann, M. & Deißinger, T. (1995). Zur Forderung nach überregionaler Gleichstellung der an der Berufsakademie Baden-Württemberg erworbenen Abschlüsse mit Fachhochschul-Diplomen. - Eine Darstellung und kritische Würdigung der aktuellen Diskussion. In J. Zabeck & M. Zimmermann (Hrsg.), *Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg. Eine Evaluationsstudie* (S. 441–476). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Herausgeberschaft

Prof. Dr. Eveline Wittmann
Technische Universität München
Lehrstuhl für Berufspädagogik
eveline.wittmann@tum.de

Prof. Dr. Dietmar Frommberger
Universität Osnabrück
Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik
dietmar.frommberger@uni-osnabrueck.de

Prof. Dr. Ulrike Weyland
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Professur für Erziehungswissenschaft
Schwerpunkt Berufspädagogik
ulrike.veyland@uni-muenster.de

Autorinnen und Autoren

Yannik Adam, M.Ed.
Universität Osnabrück
Institut für Erziehungswissenschaften
Abteilung Berufs- und Wirtschaftspädagogik
yannik.adam@uni-osnabrueck.de

David Bardiau
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Digitalisierung in Lehre und Studium
david.bardiau@uni-muenster.de

Dr. Caroline Bonnes
Universität Konstanz
Fachbereich Wirtschaftswissenschaften
Lehrstuhl für Betriebspädagogik
caroline.Bonnes@uni-konstanz.de

Dr. Lorenzo Bonoli
Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung
Forschungsfeld 3.2
Institutionelle Bedingungen der Berufsausbildung
lorenzo.bonoli@iffp.swiss

Prof. Dr. habil. Uwe Elsholz
FernUniversität Hagen
Professur für Lebenslanges Lernen
uwe.elsholz@fernuni-hagen.de

Lena Freidorfer-Kabashi, M.A.
Universität Zürich
Institut für Erziehungswissenschaften
lena.freidorfer@ife.uzh.ch

Prof. Dr. Dietmar Frommberger
Universität Osnabrück
Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik
dietmar.frommberger@uni-osnabrueck.de

Dr. Michael Goller
Universität Paderborn
Institut für Erziehungswissenschaft
Bildungsmanagement und Bildungsforschung in der Weiterbildung
michael.goller@upd.de

Prof. em. Dr. Philipp Gonon
Universität Zürich
Direktor des Instituts für Erziehungswissenschaften
gonon@ife.uzh.ch

Prof. Dr. Tobias Kärner
Universität Hohenheim
Wirtschaftspädagogik mit Schwerpunkt Heterogenität
tobias.Kaerner@uni-hohenheim.de

Dr. Wilhelm Koschel
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik
(Prof. Dr. Weyland)
koschel@uni-muenster.de

Dr. Elisabeth Maué
Universität Konstanz
Fachbereich Wirtschaftswissenschaften
Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik II
elisabeth.mae@uni-konstanz.de

Dr. Ariane Neu
FernUniversität Hagen
Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung
Lebenslanges Lernen
ariane.neu@fernuni-hagen.de

Jessica Paeßens, M.Sc
Universität Duisburg-Essen
Vocational Education and Training
jessica.paessens@uni-due.de

Dr. Phil. Johannes Karl Schmees
Universität Osnabrück
Institut für Erziehungswissenschaften
Abteilung Berufs- und Wirtschaftspädagogik
johannes.schmees@uni-osnabrueck.de

Vera Schmidt
verahelen.schmidt@outlook.com

Martina Thomas, M.A.
FernUniversität Hagen
Lehrgebiet Lebenslanges Lernen
martina.thomas@fernuni-hagen.de

Jackie Vorpe
Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung
Forschungsfeld 3.2
Institutionelle Bedingungen der Berufsausbildung
jackie.vorpe@iffp.swiss

Prof. Dr. Bärbel Wesselborg
Fließner Fachhochschule Düsseldorf
Lehrerprofessionalität in der beruflichen Fachrichtung Pflege
wesselborg@fliedner-fachhochschule.de