pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Neu, Ariane

Höhere beruflich-betriebliche Bildung. Entwicklung, Durchführung und Attraktivität am Beispiel der Abiturientenprogramme

Bielefeld : wbv Media 2021, 332 S. - (Berufsbildung, Arbeit und Innovation - Dissertationen / Habilitationen; 63) - (Dissertation, Universität Hagen)

Quellenangabe/ Reference:
Neu, Ariane: Höhere beruflich-betriebliche Bildung. Entwicklung, Durchführung und Attraktivität am Beispiel der Abiturientenprogramme. Bielefeld : wbv Media 2021, 332 S. - (Berufsbildung, Arbeit und Innovation - Dissertationen / Habilitationen; 63) - (Dissertation, Universität Hagen) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-241656 - DOI: 10.25656/01:24165

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-241656
https://doi.org/10.25656/01:24165

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-License: 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

Dissertationen/Habilitationen

Ariane Neu

Höhere beruflich-betriebliche Bildung

Entwicklung, Durchführung und Attraktivität am Beispiel der Abiturientenprogramme

63 BERUFSBILDUNG, ARBEIT UND INNOVATION

wbv

Höhere beruflich-betriebliche Bildung

Entwicklung, Durchführung und Attraktivität am Beispiel der Abiturientenprogramme

Ariane Neu

Reihe „Berufsbildung, Arbeit und Innovation“

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung. Angesprochen wird ein Fachpublikum aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie aus schulischen und betrieblichen Politik- und Praxisfeldern.

Die Reihe ist in zwei Schwerpunkte gegliedert:
- Berufsbildung, Arbeit und Innovation (Hauptreihe)
- Dissertationen/Habilitationen (Unterreihe)

Reihenherausgebende:

Prof.in Dr.in habil. Marianne Friese
Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Erziehungswissenschaften
Professur Berufspädagogik/Arbeitslehre

Prof. Dr. paed. Klaus Jenewein
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Institut I: Bildung, Beruf und Medien; Berufs- und Betriebspädagogik
Lehrstuhl Ingenieurpädagogik und gewerblich-technische Fachdidaktiken

Prof.in Dr.in Susan Seeber
Georg-August-Universität Göttingen
Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Prof. Dr. Dr. h. c. Georg Spöttl M. A.
Zentrum für Technik, Arbeit und Berufsbildung an der Uni Campus GmbH
der Universität Bremen und Steinbeis-Transferzentrum InnoVET in Flensburg

Wissenschaftlicher Beirat
- Prof. Dr. Matthias Becker, Hannover
- Prof.in Dr.in Karin Büchter, Hamburg
- Prof. Dr. Frank Bünning, Magdeburg
- Prof. Dr. Hans-Liudger Dienel, Berlin
- Prof. Dr. Uwe Faßhauer, Schwäbisch-Gmünd
- Prof. Dr. Karl-Heinz Gerholz, Bamberg
- Prof. Dr. Philipp Gonon, Zürich
- Prof. Dr. Dietmar Heisler, Paderborn
- Prof. Dr. Franz Ferdinand Mersch, Hamburg
- Prof.in Dr.in Manuela Niethammer, Dresden
- Prof. Dr. Jörg-Peter Pahl, Hamburg
- Prof.in Dr.in Karin Reiber, Esslingen
- Prof. Dr. Thomas Schröder, Dortmund
- Prof.in Dr.in Michaela Stock, Graz
- Prof. Dr. Tade Tramm, Hamburg
- Prof. Dr. Thomas Vollmer, Hamburg

Weitere Informationen finden Sie auf **wbv.de/bai**

Ariane Neu

Höhere beruflich-betriebliche Bildung

Entwicklung, Durchführung und Attraktivität am Beispiel der Abiturientenprogramme

wbv

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie (Dr. phil.) an der Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften der FernUniversität in Hagen. Thema der Dissertation: Höhere beruflich-betriebliche Bildung - Entwicklung, Durchführung und Attraktivität am Beispiel der Abiturientenprogramme im Einzelhandel.

Erstgutachter: Prof. Dr. Uwe Elsholz
Zweitgutachter: Prof. Dr. Andrä Wolter

Berufsbildung, Arbeit und Innovation – Dissertationen/Habilitationen, Band 63

2021 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagmotiv: 1expert, 123rf

Bestellnummer: 6004856
ISBN (Print): 978-3-7639-6648-6
ISBN (E-Book): 978-3-7639-6649-3
DOI: 10.3278/6004856w

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

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.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv OpenLibrary 2021*.

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:
https://www.wbv.de/fileadmin/webshop/pdf/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf

Großer Dank gebührt den Förderern der OpenLibrary 2021 in den Fachbereichen Erwachsenenbildung sowie Berufs- und Wirtschaftspädagogik:

Freie Universität **Berlin** | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB, **Bonn**) | Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE, **Bonn**) | Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität **Bonn** | Staats- und Universitätsbibliothek **Bremen** | Universitäts- und Landesbibliothek **Darmstadt** (TU Darmstadt) | Universität **Duisburg-Essen** | Universitäts- und Landesbibliothek **Düsseldorf** | Universitätsbibliothek J. C. Senckenberg (Goethe-Universität **Frankfurt am Main**) | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | Universitäts- und Landesbibliothek **Münster** | Universitätsbibliothek **Hagen** | Martin-Luther-Universität **Halle-Wittenberg** | **Karlsruhe** Institute of Technology (KIT) | Universitätsbibliothek **Kassel** | Universitätsbibliothek **Koblenz-Landau** | Pädagogische Hochschule **Ludwigsburg** | Zentral- und Hochschulbibliothek **Luzern** (ZHB) | Universitätsbibliothek **Magdeburg** | Carl von Ossietzky-Universität (Universität **Oldenburg**) | Universitätsbibliothek **St. Gallen** | Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb, **St. Wolfgang**) | **Vorarlberg**er Landesbibliothek | Pädagogische Hochschule **Zürich**

Die Publikation erscheint mit freundlicher Unterstützung der FernUniversität in Hagen.

Inhalt

Vorwort 9

Kurzfassung 11
Abstract 13

Abkürzungsverzeichnis 15

1 Einleitung 17
1.1 Relevanz der Arbeit und Herleitung zentraler Fragestellungen 18
1.2 Ziel und Aufbau der Arbeit 24
1.3 Wissenschaftssystematische Verortung der Arbeit 25
1.3.1 Forschungsgegenstand Berufsbildung 26
1.3.2 Berufsbildungsforschung als interdisziplinärer Forschungsbereich 32

2 Attraktivität nachschulischer Bildungsangebote im Kontext von Bildung, Arbeit und Beruf 39
2.1 Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsperspektiven 41
2.1.1 Segmentationstheoretischer Arbeitsmarktansatz nach Lutz/Sengenberger 42
2.1.2 Beruf und Beruflichkeit 47
2.2 Das deutsche „Bildungs-Schisma“ 53
2.2.1 Die institutionelle Segmentierung von Berufs- und höherer Allgemeinbildung 55
2.2.2 Konvergenz von Berufs- und höherer Allgemeinbildung 59
2.3 Die Bildungsexpansion 67
2.4 Resümee: Attraktivität beruflicher Bildung 74

3 Abiturientenprogramme im Einzelhandel – Forschungsstand und Forschungsbedarf 77
3.1 Nicht-universitäre Abiturientenausbildung – Historie und Forschungsstand 78
3.1.1 Die 1960er-Jahre: Erste Forschungsarbeiten 79
3.1.2 Anfang der 1970er-Jahre: Wachsendes bildungspolitisches und wissenschaftliches Interesse 80
3.1.3 Ende der 1970er-Jahre: Anhaltendes bildungspolitisches Interesse an Expansion 87
3.1.4 Die 1980er-Jahre: Beginnender Wandel in Richtung Sonderausbildungsprogramme im Hochschulsystem 90

3.1.5 Die 1990er-Jahre: Konsolidierung der Sonderausbildungsprogramme im Hochschulsystem . . . 94
3.1.6 Anfang der 2000er-Jahre bis heute: Nicht-hochschulische Abiturientenausbildung als wenig beachtetes Thema . . . 99
3.2 Berufsbildungswissenschaftlicher Forschungsbedarf . . . 107

4 Institutionelle und curriculare Strukturen beruflich-betrieblicher Bildung in Deutschland . . . 113
4.1 Berufsprinzip . . . 113
4.2 Dualitätsprinzip . . . 117
4.3 Korporatistisches und Konsensprinzip . . . 126
4.4 Mittelbare Staatsverwaltung durch die zuständigen Stellen . . . 130

5 Forschungsdesign . . . 133
5.1 Darstellung des Erhebungsdesigns . . . 134
5.1.1 Datenerhebung mittels Expert*inneninterviews . . . 136
5.1.2 Datenerhebung mittels problemzentrierter Interviews . . . 139
5.1.3 Sampling – Auswahl und Akquise der Interviewpartner*innen . . . 142
5.1.4 Untersuchungsfeld Einzelhandel . . . 147
5.2 Darstellung des Auswertungsdesigns . . . 157
5.2.1 Aufbereitung des Datenmaterials . . . 159
5.2.2 Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse . . . 160

6 Empirische Ergebnisse zur Entwicklung, Durchführung und Attraktivität der Abiturientenprogramme im Einzelhandel . . . 163
6.1 Ergebnisse der qualitativen Interviews . . . 163
6.1.1 Die Durchführung der Abiturientenprogramme . . . 164
6.1.2 Bildungserträge der Absolvent*innen . . . 196
6.1.3 Die Curriculumentwicklung der Abiturientenprogramme . . . 211
6.1.4 Attraktivität der Abiturientenprogramme aus Sicht von Teilnehmenden . . . 244
6.2 Berufsbildungswissenschaftliche Reflexion und Verortung der Untersuchungsergebnisse . . . 254
6.2.1 Die Abiturientenprogramme im Vergleich der Bildungsarten . . . 258
6.2.2 Attraktivität höherer beruflich-betrieblicher Bildung . . . 275

7 Fazit und Ausblick . . . 279
7.1 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse . . . 279
7.2 Reflexion des forschungsmethodischen Vorgehens . . . 286
7.3 Ausblick . . . 288

Literaturverzeichnis . . . 293

Abbildungsverzeichnis . . . 333

Tabellenverzeichnis 333

Anhang 335

Vorwort

Spätestens mit der vom ehemaligen Kulturstaatsminister Julian Nida-Rümelin popularisierten Debatte um den sogenannten „Akademisierungswahn“ ist die Frage der Attraktivität beruflicher Bildung in den Fokus medialer Aufmerksamkeit gerückt. Auch bildungspolitisch umstrittene Maßnahmen wie die Einführung der Bezeichnungen Bachelor Professional und Master Professional im Rahmen der jüngsten Novellierung des Berufsbildungsgesetzes wurden mit der Steigerung der Attraktivität beruflicher Bildung begründet. Gleiches gilt für Initiativen für eine erhöhte Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung sowie Forderungen nach Gleichwertigkeit zwischen den Bildungsarten. Nicht zuletzt der Deutsche Qualifikationsrahmen und die darüber bildungspolitisch postulierte Gleichwertigkeit sollen der beruflichen Bildung zu einem höheren Ansehen verhelfen.

Immer wieder wird auch auf die Diskrepanz hingewiesen, dass das duale System und damit die deutsche berufliche Bildung international höchste Anerkennung findet und vielfach Vorbild ist für Reformbemühungen in anderen Ländern, während zugleich im eigenen Land das Ansehen stetig sinkt.

Die Relevanz der Dissertation von Ariane Neu sowohl in bildungspolitischer Hinsicht als auch für die Berufsbildungswissenschaft liegt damit auf der Hand. Doch anders als bei manch medial inszenierter überspitzter Positionierung oder bildungspolitischer Forderung von Interessenvertreter*innen liegt mit der Arbeit von Frau Neu eine empirische und auch theoretisch fundierte Studie zur Attraktivität beruflicher Bildung vor. Die Untersuchung nimmt sich dabei eines in diesem Kontext höchst zukunftsträchtigen Themas, nämlich der „höheren beruflich-betrieblichen Bildung“ an und fokussiert auf die sogenannten Abiturientenprogramme im Einzelhandel. In dieser Branche ist das Bildungsformat seit Langem etabliert und erfreut sich hoher Akzeptanz sowohl seitens der Unternehmen als auch auf Seite der Nachfragenden.

Dabei stehen einerseits die curriculare Entwicklung und Durchführung der Abiturientenprogramme im Einzelhandel im Fokus der Fragestellungen der Untersuchung. Darüber hinaus wird aber vor allem danach gefragt, was die Attraktivität dieses Bildungsformats aus Sicht von Teilnehmenden ausmacht. In den Blick geraten damit die jungen Erwachsenen selbst, deren Entscheidungen für akademische und gegen beruflich-betriebliche Bildungswege maßgeblich sind für den drohenden Bedeutungsverlust beruflicher Bildung.

Die Ausarbeitung leistet darüber hinaus in der Herleitung auch die historische Nachzeichnung von Bildungsangeboten und -formaten für junge Erwachsene mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung. Dabei gelangen unter Einschluss bildungspolitischer Entwicklungen auch zu den Abiturientenprogrammen konkurrierende Bildungsmodelle in den Blick, wie z. B. die der Berufsakademien, die sich zum heutigen dualen Studium weiterentwickelt haben.

In der Auswertung der Befragungen, die neben den Lernenden und Unternehmen auch Bildungseinrichtungen und Kammern einschließt, werden zudem curriculare Fragestellungen hinsichtlich der Lernziele, Lerninhalte, Lernorganisation und der Evaluation differenziert bearbeitet und beantwortet.

Auf Grundlage der fundiert herausgearbeiteten Ergebnisse kann Frau Neu überzeugend unterschiedliche Bedingungsfaktoren für die Attraktivität beruflicher Bildung aufzeigen. Zugleich wird an vielen Aspekten und in der abschließenden Diskussion ebenfalls deutlich, dass es keine allzu einfachen Antworten gibt und vielfach mit der Attraktivität auch eine gewisse Ambivalenz verbunden ist. Die Steigerung der Attraktivität beruflicher Bildung bleibt eine herausfordernde Aufgabe, die vieler Akteurinnen und Akteure bedarf. Der Ausbau von Bildungsformaten der höheren beruflich-betrieblichen Bildung kann dazu einen wesentlichen Beitrag leisten. Dies belegt die Studie von Ariane Neu eindrücklich.

Hagen/Hamburg, im März 2021
Prof. Dr. Uwe Elsholz

Kurzfassung

Die Zahl der Abiturient*innen in Deutschland ist in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich gewachsen. Diese hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen nehmen in der Mehrzahl ein Hochschulstudium auf und schätzen den beruflich-betrieblichen Bildungsweg vermehrt nicht als gleichwertige Alternative ein. Für die beruflich-betriebliche Bildung stellt sich daher die Frage, wie Bildungsprogramme entwickelt und durchgeführt werden können, die für Abiturient*innen eine attraktive Alternative zum Hochschulstudium darstellen. Die vorliegende Forschungsarbeit widmet sich diesbezüglich den sogenannten Abiturientenprogrammen im Einzelhandel. Diese ermöglichen es den Teilnehmenden, innerhalb von etwa drei Jahren sowohl einen Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf als auch in einer staatlich geregelten beruflichen Fortbildung zu erwerben. Basierend auf 27 qualitativen Interviews mit institutionellen Akteuren sowie Teilnehmenden dieser Abiturientenprogramme liefert die Arbeit umfassende Erkenntnisse über die curriculare Entwicklung und Durchführung dieser spezifischen Bildungsprogramme sowie hinsichtlich ihrer Attraktivität aus Sicht von Teilnehmenden. Die theoretische Rückbindung und berufsbildungswissenschaftliche Einordnung der empirisch gewonnenen Erkenntnisse führt darüber hinaus zu einer Typisierung der untersuchten Abiturientenprogramme als „höhere beruflich-betriebliche Bildung“.

Schlagwörter: beruflich-betriebliche Bildung; höherqualifizierende Berufsbildung; Attraktivität; Gleichwertigkeit; Abiturientenausbildung; Berufsbildungsforschung; Curriculumforschung

Abstract

The number of school leavers with university entrance qualifications in Germany has grown continuously over the past decades. The majority of these school leavers take up a university course, whereas a vocational training in the dual system is increasingly not perceived as an equal alternative. For vocational education and training the question arises how educational programs can be developed and implemented that represent an attractive alternative to university studies for school leavers with university entrance qualifications. In this regard, the present research paper is dedicated to the programs for higher education graduates in retail. These enable the participants to acquire a qualification in a state-recognized initial vocational education and training as well as in state-regulated advanced vocational training within around three years. Based on 27 qualitative interviews with institutional actors and participants in these programs for higher education graduates, the work provides comprehensive insights into the curricular development and implementation of these specific educational programs and their attractiveness from the perspective of participants. In referring back to presented theoretical fundamentals the scientific reflection of the empirically gained knowledge furthermore leads to a typification of the programs for higher education graduates as higher vocational-operational education.

Keywords: vocational education and training; higher-level vocational training; attractiveness; training for school leavers with university entrance qualifications; vocational training research; curriculum research

Abkürzungsverzeichnis

AFBG	Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz
AGBB	Autorengruppe Bildungsberichterstattung
AG BFN	Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschung
AK DQR	Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen
AusbEignV	Ausbilder-Eignungsverordnung
BAföG	Bundesausbildungsförderungsgesetz
BAuA	Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
B-L-KS DQR	Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
CEDEFOP	Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung
CVTS	Continuing Vocational Training Survey
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
DIHK	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen
DZHW	Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen
EzHdlAusbErprV	Verordnung über die Erprobung abweichender Ausbildungs- und Prüfungsbestimmungen in der Berufsausbildung im Einzelhandel in dem Ausbildungsberuf Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel

EzHdlFachwPrV	Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Fachwirt für Vertrieb im Einzelhandel und Geprüfte Fachwirtin für Vertrieb im Einzelhandel
GG	Grundgesetz
HaFaWi	Geprüfter Handelsfachwirt/Geprüfte Handelsfachwirtin
HdlAssPrV	Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluss Geprüfter Handelsassistent – Einzelhandel/Geprüfte Handelsassistentin – Einzelhandel
HdlFachwPrV	Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Handelsfachwirt und Geprüfte Handelsfachwirtin
HwO	Handwerksordnung
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit
IHK	Industrie- und Handelskammer
ISCED	International Standard Classification of Education
IW	Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V.
KiE	Kaufmann/-frau im Einzelhandel
KldB	Klassifikation der Berufe
KMK	Kultusministerkonferenz
KWB	Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PZI	Problemzentriertes Interview
SOEP	Sozio-ökonomisches Panel
VWA	Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie

Abkürzungsverzeichnis der Interviewkennzeichnungen in Kapitel 6

(BE...)	kennzeichnet Interviews mit Vertreter*innen von Bildungseinrichtungen
(FS...)	kennzeichnet Interviews mit Vertreter*innen von Unternehmen
(IHK...)	kennzeichnet Interviews mit Vertreter*innen der zuständigen Stellen
(TN...)	kennzeichnet Interviews mit Teilnehmenden der Abiturientenprogramme

1 Einleitung

Die nicht-akademische berufliche Aus- und Fortbildung gilt in Deutschland als wesentlicher Garant für wirtschaftliches Wachstum sowie gesellschaftlichen Wohlstand und sozialen Zusammenhalt (vgl. BMBF 2018a, S. 11). Insbesondere das duale System der Berufsausbildung (als Realtypus beruflich-betrieblicher Bildung (vgl. Spöttl 2012, S. 137)) genießt bei deutschen Unternehmen[1] eine große Wertschätzung und dient nach wie vor als zentraler Baustein der Fachkräftesicherung (vgl. Neu/Elsholz 2018, S. 6). Entsprechend eröffnet es jungen Menschen relativ sichere Beschäftigungsmöglichkeiten und in Kombination mit bspw. einer beruflichen Aufstiegsfortbildung gute Karriereperspektiven (vgl. BMBF 2018a, S. 11). Und auch die Gesellschaft profitiert von der hohen sozialen Integrationskraft des dualen Systems der Berufsausbildung (vgl. Baethge/Wieck 2015, S. 5; Pfeiffer 2016, S. 26).

Dieses duale System der Berufsausbildung ist allerdings in zweifacher Weise von der Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte betroffen. So konkurriert es zum einen bereits seit einigen Jahren in zunehmendem Maße mit der gymnasialen Oberstufe und den hochschulischen Bildungsgängen um die Schulabsolvent*innen der Sekundarstufen I und II.[2] Und zum anderen steigt durch die Expansion höherer Allgemeinbildung unter den Schulabsolvent*innen das Leistungsniveau der potenziellen Auszubildenden (vgl. DFG 1990, S. 51; BMBF 2018a, S. 15, 19). Die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) hat daher bereits 1990 für die Berufsbildungsforschung einen dringenden Forschungsbedarf hinsichtlich der Frage ausgewiesen, wie in Deutschland innerhalb der bestehenden Strukturen beruflicher Aus- und Fortbildung Bildungsprogramme entwickelt und durchgeführt werden können, die den spezifischen Lernpotenzialen und -bedürfnissen einer zunehmend heterogener werdenden „Klientel" entsprechen (vgl. DFG 1990, S. 78). Vorliegende Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Folgen der Akademisierung der Arbeitswelt" der FernUniversität in Hagen aus den Jahren 2016 bis 2018 deuten darauf hin, dass es sich bei den sogenannten *Abiturientenprogrammen* im Einzelhandel um solche Bildungsprogramme handeln könnte, die innerhalb bestehender Strukturen beruflicher Aus- und Fortbildung die spezifischen Lernpotenziale und -bedürfnisse der wachsenden Gruppe hochschulzugangsberechtigter Schulabsolvent*innen adressieren (vgl. Elsholz et al. 2017, S. 30; Neu 2018, S. 29 f.). Wie diese Abiturientenprogramme im Einzelhandel allerdings konkret curricular entwickelt und durchgeführt werden und was aus Sicht von Teilnehmenden die Attraktivität dieser Programme ausmacht, wurde bislang aus einer berufsbildungswissenschaftlichen Perspektive noch nicht untersucht. Die vorlie-

1 In dieser Arbeit werden die Begriffe *Unternehmen* sowie *Betrieb(e)* synonym verwendet, da sie sich nach Krause (2007, S. 688) nicht immer klar voneinander trennen lassen. Verstanden werden unter diesen beiden Begriffen rechtlich und wirtschaftlich selbstständige, gewinnorientierte Wirtschaftsorganisationen, die durch Zusammenfassung und Kombination von Produktionsfaktoren nach Maßgaben des Wirtschaftlichkeitsprinzips Güter und Dienstleistungen erstellen (vgl. Biermann 2007, S. 89; Krause 2007, S. 688).

2 Im Rahmen der vorliegenden Arbeit folgt die Bezeichnung der Bildungsstufen (Elementarbereich, Primarbereich, Sekundarbereich I und II, tertiäre Bildung etc.) dem Verständnis der ISCED-2011-Klassifikation. Tertiäre Bildung bspw. umfasst demnach Bildungsprogramme, die den ISCED-Stufen 5 bis 8 zugeordnet sind (vgl. UNESCO 2012).

gende Arbeit beschäftigt sich daher mit diesem Forschungsdesiderat. Die Relevanz dieser Thematik sowie die leitenden Fragestellungen werden im nachfolgenden Unterkapitel 1.1 detaillierter herausgearbeitet. Im anschließenden Unterkapitel 1.2 werden das Ziel sowie der Aufbau der Arbeit dargestellt. Die wissenschaftssystematische Verortung der vorliegenden Forschungsarbeit erfolgt schließlich in Abschnitt 1.3.

1.1 Relevanz der Arbeit und Herleitung zentraler Fragestellungen

Traditionell ist das duale System der Berufsausbildung im Wesentlichen auf Schulabsolvent*innen mit einem Hauptschulabschluss oder mit mittlerem Schulabschluss[3] ausgerichtet (vgl. Ebbinghaus et al. 2013, S. 15; Tillmann et al. 2015, S. 101). Diese beiden Gruppen an Schulabsolvent*innen waren im Jahr 2004 mit rund 83 Prozent und im Jahr 2016 mit rund 75 Prozent unter den Neuzugängen zu einer dualen Berufsausbildung vertreten (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 260; AGBB 2018, S. 314). Personen mit maximal mittlerem Schulabschluss machen damit also noch nach wie vor die größte Gruppe der Auszubildenden im dualen System der Berufsausbildung aus. Allerdings mit sinkender Tendenz, denn in den vergangenen Jahrzehnten ist gerade die Anzahl dieser Schulabsolvent*innen stetig gesunken, während die Zahl der (Fach-)Abiturient*innen respektive hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen[4] kontinuierlich gestiegen ist; trotz des durch den demografischen Wandel bedingten Rückgangs an Schüler*innen (vgl. KMK 2018a, S. XXVIII). So hat sich in den vergangenen etwa 45 Jahren der Anteil der Schulabsolvent*innen mit Hochschulzugangsberechtigung an der jeweiligen Alterskohorte fast verfünffacht und lag 2017 bei 51 Prozent (vgl. BMBF 2018b, o. S.; Statistisches Bundesamt 2018a, S. 672).

Mit diesen gestiegenen Abiturient*innenzahlen sind auch steigende Studienanfänger*innenzahlen sowie Studienanfänger*innenquoten einhergegangen (vgl. AGBB 2018, S. 156 f.), die u. a. zu Warnungen vor einem „Akademisierungswahn“ (Nida-Rümelin 2014) führten (vgl. auch Füller 2013). Ergebnisse der DZHW-Studienberechtigtenbefragungen zeigen jedoch, dass sich die Brutto-Studierquote, also der Anteil an hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen, die ein halbes Jahr nach Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung ein Hochschulstudium aufgenommen haben oder dies sicher planen, in den letzten Jahren auf einem relativ gleichbleibend hohen Niveau bewegt (1990: 75 Prozent; 2002: 73 Prozent; 2015: 74 Prozent) (vgl. Chmielus/Durrer 1992, S. 3; Schneider et al. 2017, S. 41, 49 f.).[5] Da sich aber eben der

3 In der vorliegenden Arbeit werden die Bezeichnungen *Realschulabschluss*, *mittlere Reife* sowie *mittlerer Schulabschluss* synonym verwendet.

4 In dieser Arbeit werden die Begriffe *(Fach-)Abiturient*innen*, *hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent*innen* sowie *Studienberechtigte* synonym verwendet. Gemeint sind damit Personen, die an allgemeinbildenden oder beruflichen Schulen die allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife, die Fachhochschulreife oder die fach- oder landesgebundene Fachhochschulreife erworben haben.

5 Bei den Übergängen in die nachschulischen Bildungsgänge und Tätigkeiten zeigen sich deutliche Unterschiede nach Bildungsherkunft der Schulabsolvent*innen und Geschlecht (vgl. Schneider et al. 2017, S. 42 f.). Da diese Disparitäten allerdings nicht im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen, wird an dieser Stelle nicht näher darauf eingegangen.

Anteil an hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen an einer Alterskohorte in dieser Zeit weiter vervielfacht hat, haben sich rein zahlenmäßig auch die Anzahl an Studienanfänger*innen sowie die Studienanfänger*innenquote bezogen auf die gleichaltrige Wohnbevölkerung erhöht. Zwar hat sich auch der Anteil an Hochschulzugangsberechtigten unter den Neuzugängen zum dualen System der Berufsausbildung in den letzten Jahren vermehrt, von 16,2 Prozent im Jahr 2004 auf 22,9 Prozent im Jahr 2016, allerdings nicht in einem ähnlich hohen Umfang wie ihr Anteil unter den Schulabsolvent*innen gestiegen ist (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 260; AGBB 2016, S. 104 f.; AGBB 2018, S. 130 f.). So ist der Anteil an studienberechtigten Schulabsolvent*innen, die ein halbes Jahr nach Schulabschluss eine duale Berufsausbildung aufnehmen oder dieses sicher planen, zwischen 2002 und 2015 relativ konstant auf einem Niveau zwischen 13 und 15 Prozent verblieben. 1990 lag diese sogenannte Brutto-Berufsausbildungsquote hingegen deutlich höher bei 22 Prozent (vgl. Lörz et al. 2012, S. 54; Schneider et al. 2017, S. 63).

Die DZHW-Studienberechtigtenbefragungen liefern darüber hinaus die Auskunft, dass etwa 8 Prozent der befragten Abiturient*innen der Kohorte 2010, die nach Erwerb der schulischen Hochschulzugangsberechtigung zunächst eine Berufsausbildung absolviert haben, viereinhalb Jahre nach ihrem Schulabschluss ergänzend noch ein Hochschulstudium aufgenommen haben (vgl. Spangenberg/Quast 2016, S. 70 f.). Der Anteil an hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen, die sich für eine rein nicht-akademische Berufslaufbahn entscheiden, nimmt somit weiter ab.

Vor dem Hintergrund dieser im Vergleich zu den 1990er-Jahren gesunkenen Brutto-Berufsausbildungsquote hochschulzugangsberechtigter Schulabsolvent*innen kommen u. a. Baethge/Wieck (2015, S. 5) zu dem Schluss, dass es der dualen Berufsausbildung für Schulabsolvent*innen mit Hochschulzugangsberechtigung offensichtlich an Attraktivität mangele. Dies ist den Autoren zufolge wenig überraschend, da der Erwerb der Hochschulreife traditionell auf die Aufnahme eines Hochschulstudiums vorbereiten soll und ein Hochschulstudium im Vergleich zu einer dualen Berufsausbildung grundsätzlich bessere Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsperspektiven bietet (vgl. Baethge/Wieck 2015, S. 4; Baethge et al. 2014, S. 1). Ähnlich verweist auch Bosch (2011, S. 32) darauf, dass der Drang an die Hochschulen durch die Schulabsolvent*innen u. a. mit einem Mangel an attraktiven Bildungs- und Karrierewegen in der beruflichen Bildung zusammenhänge; wenngleich er auch darauf hinweist, dass das deutsche Berufsbildungssystem mit seiner beruflichen Aufstiegsfortbildung im internationalen Vergleich grundsätzlich attraktive Beschäftigungsmöglichkeiten eröffne (vgl. Bosch 2011, S. 33). Diese beruflichen Bildungs- und Karrierewege scheinen aber nicht hinreichend transparent; insbesondere im tertiären Bereich der Berufsbildung (vgl. Born/Pollmer 2016, S. 99). Dies wird auch anhand einer BIBB-Studie zu typischen Bildungsverläufen in kaufmännischen Berufsbereichen ersichtlich, laut der von den Individuen ein berufsbegleitendes Hochschulstudium zum Teil gegenüber einer beruflichen Aufstiegsfortbildung bevorzugt wird (vgl. Mottweiler 2018, o. S.). „Vielfach sind Möglichkeiten beruflicher Karrieren – insbesondere mit Blick auf berufliche Fortbildungswege – […] nicht ausreichend bekannt“ (Mottweiler 2018, o. S.). Entsprechend nehmen Hochschulzugangsberechtige eine duale Berufsausbildung eher

als „berufliche Sackgasse“ (Tillmann et al. 2015, S. 103) wahr und im Hinblick auf Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsperspektiven eben nicht als gleichwertig mit einem Hochschulstudium; darauf deuten auch die regelmäßigen DZHW-Studienberechtigtenbefragungen hin (vgl. bspw. Schneider et al. 2017, S. 25). Die „Achillesferse“ der beruflichen Bildung ist also ihre mangelnde Attraktivität im Vergleich zur hochschulischen Bildung für viele (vor allem leistungsstärkere) junge Menschen (vgl. Hoffmann/Henty-Huthmacher 2015, S. 3; Severing/Teichler 2013, S. 9).

Für ausbildende Unternehmen verringert sich durch diese steigenden Studienberechtigten- und Studienanfänger*innenzahlen das Potenzial an beruflich qualifizierten Nachwuchskräften, da zugleich der Anteil an nicht-studienberechtigten Schulabsolvent*innen mit maximal mittlerem Schulabschluss, für die eine beruflich-betriebliche Ausbildung im dualen System die wichtigste berufliche Ausbildungsoption darstellt, abnimmt (vgl. Baethge et al. 2014, S. 13; Baethge/Wieck 2015, S. 5; Kroll 2018, S. 132). Der wachsenden Gruppe der hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen steht hingegen eine größere Vielfalt an Bildungsoptionen offen (vgl. Esser 2015, S. 5). Entsprechend haben deutsche Unternehmen vermehrt Probleme, ausgeschriebene Ausbildungsstellen im Bereich der dualen Berufsausbildung besetzen zu können (vgl. Bechmann et al. 2014, S. 62 ff.; Dummert 2018a, S. 31 f.).[6] Diese zunehmenden Besetzungsprobleme zeigen sich auch in der in den letzten Jahren deutlich gestiegenen Anzahl an bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldeten unbesetzten Ausbildungsstellen, die sich von 17.564 im Jahr 2009 auf 48.937 im Jahr 2017 erhöht hat (vgl. BMBF 2018a, S. 73). Besetzungsprobleme gibt es dabei insbesondere in solchen Berufen, in denen es nicht gelingt, die sinkende Zahl an nicht-hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen über die verstärkte Rekrutierung von hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen zu kompensieren (vgl. Kroll et al. 2016, S. 16).

Studienberechtigte Schulabsolvent*innen werden somit für deutsche Unternehmen zu einer immer wichtigeren Zielgruppe, die es für eine beruflich-betriebliche Ausbildung zu gewinnen gilt, um den zukünftigen Bedarf an beruflich qualifizierten Fach- und Führungskräften decken zu können (vgl. Baethge et al. 2014, S. 19; Kroll et al. 2016, S. 7; Kroll 2018, S. 132; BMBF 2018a, S. 48). Dabei spielt nach Brötz (2011, S. 217 f.) auch der sogenannte „war of talents“ eine Rolle, bei dem die ausbildenden Unternehmen um die vermeintlich besten und leistungsstärksten Schulabsolvent*innen respektive die Abiturient*innen konkurrieren, „weil sie schneller lernen und bei entsprechender betrieblicher Sozialisation flexibel einsetzbar sind“ (Brötz 2011, S. 218). Aber nicht nur untereinander konkurrieren die Unternehmen um die „besten Köpfe“, sondern in zunehmendem Maße eben auch mit dem Hochschulsystem (vgl. BMBF 2018a, S. 15, 19; Esser 2015, S. 5).

Mit dem veränderten Bildungsniveau und -verhalten der Schulabsolvent*innen hat sich aber nicht nur die quantitative Nachfrage nach Ausbildungsplätzen in der

6 Wobei sich hier neben regionalen sowie branchen- und berufsgruppenspezifischen Unterschieden auch deutliche betriebsgrößenspezifische Unterschiede zeigen: So haben bspw. Klein- und Kleinstbetriebe deutlich größere Besetzungsschwierigkeiten als Großbetriebe (vgl. Bechmann et al. 2014, S. 62 ff.; BMBF 2018a, S. 73; Dummert 2018a, S. 31 ff.).

dualen Berufsausbildung verändert. Stattdessen verwies die Senatskommission Berufsbildungsforschung der DFG bereits 1990 darauf, dass das duale System der Berufsausbildung im Zuge der Bildungsexpansion mit einer zunehmend heterogeneren Gruppe an potenziellen Auszubildenden konfrontiert sein wird und sich folglich aus Sicht der Individuen auch die Ansprüche an Form, Methoden und Inhalte der Ausbildung verändern werden (vgl. DFG 1990, S. 51). Aus diesem Grunde kommt die Senatskommission der DFG zu dem Schluss, dass

> „[d]as Angebot an und die Durchführung von beruflichen Bildungsgängen [...] durch geeignete Reformen [...] [dazu befähigt werden muss], sowohl die Probleme zu bewältigen als auch die Chancen zu nutzen, die mit einer durchschnittlich höheren Vorbildung und einer größeren Heterogenität“ (ebd., S. 54)

der potenziellen Auszubildenden einhergehen. Nur so kann das duale System der Berufsausbildung nach Ansichten der Senatskommission seine „Bedeutung als Gelenk zwischen allgemeiner Schulbildung und Erwerbstätigkeit beibehalten“ (ebd.). Eine Reformmöglichkeit sieht die DFG (1990, S. 78) bspw. darin, bei Vorliegen eines höheren allgemeinbildenden Schulabschlusses die Ausbildungszeit in der beruflichen Erstausbildung zu verkürzen und dafür die Weiterbildung verstärkt auszubauen.

Auch 25 Jahre nach dieser Empfehlung der DFG-Senatskommission sieht BIBB-Präsident Esser (2015) nach wie vor Reformnotwendigkeiten, um vor dem Hintergrund der Bildungsexpansion die Zukunftsfähigkeit der beruflichen Bildung zu erhalten. Hierzu sollte die berufliche Ausbildung stärker mit der beruflichen Fortbildung verzahnt werden, um u. a. schnelle und direkte Karrierewege für leistungsstärkere Schulabsolvent*innen zu eröffnen und um beides zusammen als eine mit dem hochschulischen Bildungsweg gleichwertige Bildungsoption herauszustellen (vgl. Esser 2015, S. 7).

Das duale System der Berufsausbildung gerät aber nicht nur von Seiten des veränderten Bildungsverhaltens und der Bedürfnisse der Individuen unter Innovationsdruck, sondern auch von Seiten sich verändernder Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes. So schreiten der wirtschaftliche Strukturwandel[7], der insbesondere durch einen wachsenden Dienstleistungssektor gekennzeichnet ist (vgl. Statistisches Bundesamt 2020, o. S.), sowie der technologische Wandel respektive die Digitalisierung[8] der Arbeitswelt weiter voran (vgl. Arnold et al. 2016, S. 2, 9). Beide Entwicklungen werden mit einem Anwachsen an hochqualifizierten Tätigkeiten und einem daraus resultierenden Bedeutungszuwachs von theoretisch-systematischem Wissen in

7 Mit dem Terminus *wirtschaftlicher Strukturwandel* werden Verschiebungen in der sektoralen Struktur eines Wirtschaftssystems infolge eines unterschiedlich starken Wachstums einzelner Wirtschaftszweige verstanden (vgl. Klodt 2018a, o. S.; Klodt et al. 2018, o. S.). Als Indikatoren werden dazu i. d. R. der prozentuale Anteil eines Sektors am Nationaleinkommen oder an den Gesamtbeschäftigten herangezogen (vgl. ebd.). Unterschieden wird dabei üblicherweise zwischen dem primären Sektor (Land- und Forstwirtschaft, Fischerei), dem sekundären Sektor (produzierendes Gewerbe) und dem tertiären Sektor (übrige Wirtschaftsbereiche, Dienstleistungen) (vgl. Klodt et al. 2018, o. S.; Statistisches Bundesamt 2020, o. S.). Bezogen auf diese drei Wirtschaftssektoren hat in Deutschland in den letzten Jahrzehnten ein deutlicher Strukturwandel in Richtung Dienstleistungssektor stattgefunden. Sah die Verteilung der Erwerbstätigen in Deutschland 1950 auf die drei Sektoren noch wie folgt aus: primärer Sektor: 24,6 %, sekundärer Sektor: 42,9 % und tertiärer Sektor: 32,5 %, gestaltet sich das Bild 2018 völlig anders: primärer Sektor: 1,4 %, sekundärer Sektor: 24,1 % und tertiärer Sektor: 74,6 % (vgl. Statistisches Bundesamt 2020, o. S.).

8 Zur begrifflichen Klärung des Terminus *Digitalisierung* siehe Kapitel 2.

Verbindung gebracht (vgl. Baethge et al. 2007, S. 74 f.; Hirsch-Kreinsen 2015, S. 15 ff.; Ittermann/Niehaus 2015, S. 42 f.; Baethge 2017, S. 30 ff.). Vor diesem Hintergrund sehen auf der einen Seite einige Bildungssoziolog*innen für das deutsche Bildungssystem einen Bedeutungsverlust der vor allem durch Erfahrungswissen geprägten beruflichen Bildung und einen gleichzeitigen Bedeutungszuwachs hochschulischer Bildung kommen (vgl. Baethge et al. 2007, S. 74 f.; Baethge 2017, S. 30 ff.). Auf der anderen Seite gibt es aber auch Bildungs- und Arbeitsmarktexpert*innen, die darauf verweisen, dass die veränderten Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes „sowohl ein Mehr an akademisch-wissenschaftlich qualifizierten Beschäftigten als auch weiter entwickelte beruflich-praktische Qualifikationen [verlangen]" (Hirsch-Kreinsen 2013, S. 27; ähnlich argumentieren auch Bosch 2012, S. 27; Bosch 2014, S. 11 f. sowie Pfeiffer 2015, S. 369 f., 373).

Folglich stellt sich die Frage, wie im Bereich der beruflichen Bildung attraktive Bildungsprogramme entwickelt und durchgeführt werden können, die in gleicher Weise den Bedürfnissen der Teilnehmenden, der Unternehmen und der Gesellschaft entsprechen. Dabei sollte es nach Ansichten der gegenwärtigen Bundesregierung u. a. darum gehen, höherqualifizierende Berufsbildungsangebote und -wege qualitativ und quantitativ auszubauen, die auf gehobene Fach- und Führungsaufgaben vorbereiten und damit eine gleichwertige Alternative zum Hochschulstudium darstellen können (vgl. BMBF 2018a, S. 15).[9] Für das deutsche Bildungssystem ist es traditionell charakteristisch, dass solche Konzepte höherer respektive tertiärer Berufsbildung kaum existierten (vgl. Alesi/Teichler 2013, S. 29).

Im Rahmen des Forschungsprojektes „Folgen der Akademisierung der Arbeitswelt" der FernUniversität in Hagen (Projektlaufzeit 01/2016 bis 03/2018) konnten im Einzelhandel die sogenannten *Abiturientenprogramme* (auch als „Handelsfachwirt*in-Ausbildung" bezeichnet) als eine Möglichkeit identifiziert werden, mit der Unternehmen in Zeiten steigender Studierneigung junger Erwachsener insbesondere hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent*innen für eine berufliche Aus- und Fortbildung gewinnen können. Diese speziell auf Abiturient*innen zugeschnittenen Programme scheinen sowohl für die ausbildenden Unternehmen als auch für die Teilnehmenden gleichermaßen attraktiv zu sein (vgl. Elsholz et al. 2017, S. 30; Neu 2018, S. 29 f.). Darauf deutet auch die enorme Expansion an Teilnehmenden in diesen spezifischen Abiturientenprogrammen im (Einzel-)Handel in den vergangenen Jahren hin. So ist die Anzahl an neu besetzten Ausbildungsstellen in diesen Abiturientenausbildungen laut Ausbildungsstellenmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit von gut 1.000 im Jahr 2007 auf knapp 8.000 im Jahr 2017 angestiegen (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2018). Zudem scheinen sie dem soeben geschilderten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedarf nach höherqualifizierenden Bildungsabschlüssen zu entsprechen. Denn nach bisherigem Forschungsstand führen diese Programme innerhalb von etwa drei Jahren sowohl zu einem Abschluss einer beruf-

9 Eine Erhöhung der Attraktivität beruflicher Bildung durch den Ausbau höherqualifizierender Berufsbildungsangebote als gleichwertige Alternative zur Hochschulbildung ist seit einigen Jahren auch eine Zielkategorie europäischer Bildungspolitik (vgl. Bernhard 2017, S. 177 f., 182 ff.).

lichen Erstausbildung der Sekundarstufe II als auch zu einem tertiären beruflichen Fortbildungsabschluss und bereiten die Teilnehmenden damit i. d. R. auf eine berufliche Position auf der unteren bis mittleren Führungskräfteebene vor (vgl. Elsholz et al. 2017, S. 30; Neu 2018, S. 29 f.).

Die konkrete Umsetzung dieser Abiturientenprogramme im Einzelhandel scheint sich aber je nach Unternehmen deutlich zu unterscheiden und wurde bislang kaum empirisch untersucht; vor allem nicht aus einer berufsbildungswissenschaftlichen Perspektive. Erste empirische Untersuchungen zu abiturientenspezifischen Bildungsangeboten außerhalb des Hochschulsystems stammen vor allem aus der Zeit der 1970er- bis 1990er-Jahre und beziehen sich auf die damals als „Sonderausbildungsprogramme der Wirtschaft für Abiturient*innen" bezeichneten Bildungsangebote. Zu diesen Untersuchungen gehören bspw. die Publikationen von Nuber/Krings (1973), Barth/Nicklaus (1974), Hübner (1977), Kramer/Landsberg (1981), Roth (1985), Konegen-Grenier/Lenske (1987), Meyer-Riedt (1993) sowie Zabeck/Zimmermann (1995). Die Ergebnisse dieser Forschungsarbeiten verweisen darauf, dass das Angebot an diesen abiturientenspezifischen Sonderausbildungsprogrammen in der deutschen Gesamtwirtschaft damals quantitativ nicht sehr bedeutsam war und eine große Heterogenität aufwies. Darüber hinaus haben sich die verschiedenen Sonderausbildungsprogramme in den folgenden Jahrzehnten recht unterschiedlich entwickelt, sodass die Forschungsarbeiten aus den 1970er- bis 1990er-Jahren wenig Auskunft über den heutigen Stand abiturientenspezifischer Ausbildungsprogramme außerhalb des Hochschulsystems liefern. Gegenwärtige Forschungsarbeiten zu diesem Themenfeld beziehen sich in der Mehrzahl auf das heute existierende duale Studium, welches sich ebenso wie die heutigen Abiturientenprogramme im Einzelhandel u. a. aus diesen Sonderausbildungsprogrammen der 1970er-Jahre entwickelt hat (siehe hierzu im Detail Kapitel 3).

Eine empirische Arbeit, die aus einer berufsbildungswissenschaftlichen Perspektive das heutige Modell der Abiturientenprogramme im Einzelhandel untersucht und der Frage nachgeht, wie diese Bildungsprogramme curricular entwickelt und durchgeführt werden, liegt nach bisherigem Kenntnisstand nicht vor. Ähnliches gilt für die Frage nach der Attraktivität dieser Abiturientenprogramme aus Sicht von Teilnehmenden. Untersuchungen der letzten etwa zehn Jahre zur Attraktivität der dualen Berufsausbildung respektive beruflicher Bildung existieren bspw. von Tillmann et al. (2015), die den Stellenwert der dualen Berufsausbildung für junge Erwachsene mit unterschiedlichen schulischen Voraussetzungen untersucht haben. Mischler (2017) liefert mit seiner Arbeit hingegen einen Beitrag zur spezifischen Frage der Attraktivität der dualen Berufsausbildung im Handwerk. Heublein et al. (2018) haben die Attraktivität beruflicher Bildung für die spezifische Gruppe der Studienabbrecher*innen erforscht. Die Attraktivität beruflicher Fortbildungsabschlüsse im Vergleich zum Hochschulstudium haben bspw. Flake et al. (2016a) untersucht. Sie haben dabei die Einkommens- und Karriereperspektiven von beruflich Fortgebildeten mit denen von Hochschulabsolvent*innen verglichen. All diese Studien liefern jedoch keine konkrete Auskunft zu den in dieser Arbeit im Mittelpunkt stehenden Abiturientenpro-

grammen im Einzelhandel und deren spezifischen Attraktivität für die Gruppe der Abiturient*innen.

1.2 Ziel und Aufbau der Arbeit

Entsprechend des soeben dargestellten Forschungsbedarfs ist es Ziel der vorliegenden Arbeit, zu den folgenden zentralen Fragestellungen einen empirischen Forschungsbeitrag zu leisten:

- ***Wie werden die sogenannten Abiturientenprogramme im Einzelhandel curricular entwickelt und durchgeführt?***
- ***Was macht die Attraktivität der Abiturientenprogramme im Einzelhandel aus Sicht von Teilnehmenden aus?***

Um gemäß dieser Zielrichtung eine rein anwendungsbezogene Ausrichtung der vorliegenden Untersuchung zu vermeiden, wird die Forschungsarbeit im folgenden Unterkapitel wissenschaftssystematisch verortet. Dies dient darüber hinaus dem Zweck, die dieser Arbeit zugrunde liegenden wissenschaftlichen Grundvorstellungen offenzulegen. Diese Grundvorstellungen werden durch die Zugehörigkeit zu einer spezifischen Forschungsgemeinschaft/-disziplin geprägt (vgl. Sloane 2006, S. 614).

In Kapitel 2 wird anschließend der gegenwärtige bildungswissenschaftliche und bildungspolitische Diskurs um eine mangelnde Attraktivität beruflicher Bildung theoretisch fundiert und in den Kontext der Bildungsexpansion eingeordnet. Dazu werden Verknüpfungen zu unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen hergestellt, da es sich bei der Berufsbildungsforschung um ein interdisziplinäres Forschungsfeld handelt (vgl. DFG 1990, S. 92 ff.).

Der bisherige Forschungsstand zu den Abiturientenprogrammen im Allgemeinen sowie im Speziellen für den Einzelhandel wird im dritten Kapitel näher beleuchtet. Dabei wird es auch darum gehen, die historische Gewordenheit dieser Abiturientenprogramme nachzuzeichnen und den heutigen Forschungsbedarf theoriegeleitet weiter auszudifferenzieren.

Die institutionellen[10] und curricularen Grundstrukturen beruflich-betrieblicher Bildung, innerhalb derer sich die Entwicklung und Durchführung der heutigen Abiturientenprogramme im Einzelhandel bewegen, sind Gegenstand des vierten Kapitels.

Im anschließenden fünften Kapitel wird das dieser Arbeit zugrunde liegende qualitative Forschungsdesign begründet vorgestellt. Insgesamt wurden für die vorliegende Forschungsarbeit im Zeitraum von April 2018 bis März 2019 achtzehn leitfadengestützte offene Expert*inneninterviews mit an den Abiturientenprogrammen

10 *Institutionell* wird hier verstanden im Sinne von Institutionen, also Regelsystemen, die von Werten und normativen Vorstellungen geprägt sind und das Handeln gesellschaftlicher Akteure rahmen (vgl. zum Begriff der Institutionen Scharpf 2006, S. 77; Sloane 2010, S. 215; Hinz/Abraham 2018, S. 43 f.).

beteiligten institutionellen Akteuren[11] sowie neun problemzentrierte Interviews mit Teilnehmenden und Absolvent*innen der Abiturientenprogramme geführt. Die geführten Interviews wurden anschließend mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) entlang der leitenden Fragestellungen ausgewertet. Die Untersuchung konzentriert sich dabei auf die Abiturientenprogramme im Einzelhandel, die mit der Handelsfachwirt*in-Prüfung abschließen, da diese unter den Abiturientenprogrammen die quantitativ bedeutsamsten sind (vgl. BMBF 2018a, S. 27; Bundesagentur für Arbeit 2018).

Die auf Basis dieses Forschungsdesigns gewonnenen empirischen Ergebnisse werden in Kapitel 6.1 mit Bezug auf die leitenden Forschungsfragen präsentiert. Sie liefern insbesondere Auskunft über die Lernziele, -inhalte, -organisation und die Evaluation des Lernerfolgs sowie über die Zugangsbedingungen und Bildungserträge (im Sinne von Kompetenzerwerb, Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsperspektiven sowie Bildungsperspektiven) der Teilnehmenden der untersuchten Abiturientenprogramme im Einzelhandel. Ferner werden die an der Entwicklung dieser Abiturientenprogramme beteiligten Akteure, deren Prämissen und Verfahren der Entscheidungsfindung thematisiert sowie die Attraktivität aus Sicht von Teilnehmenden betrachtet. Diese empirischen Untersuchungsergebnisse werden im anschließenden Kapitel 6.2 mit Bezug auf die theoretischen Grundlagen der vorliegenden Arbeit reflektiert und in einer Systematik unterschiedlicher Bildungsarten verortet. Dabei werden die untersuchten Abiturientenprogramme im Einzelhandel als *höhere beruflich-betriebliche Bildung* typisiert. Unter diesem Terminus werden in der hiesigen Arbeit Bildungsprogramme gefasst, die den institutionellen und curricularen Grundstrukturen beruflich-betrieblicher Bildung folgen, zugleich aber im Gegensatz zur klassischen dualen Berufsausbildung (als traditioneller Realtypus beruflich-betrieblicher Bildung (vgl. Spöttl 2012, S. 137)) zu einem höheren formalen Bildungsabschluss führen. Mit „höher“ ist dabei ein Abschluss der tertiären Bildungsstufe gemeint.

Im abschließenden Kapitel 7 wird ein zusammenfassendes Fazit gezogen, das forschungsmethodische Vorgehen reflektiert und ein Ausblick auf weitergehende Forschungsbedarfe gegeben.

1.3 Wissenschaftssystematische Verortung der Arbeit

Wie soeben dargestellt, beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit Bildungsprozessen, die zu formalen beruflichen Bildungsabschlüssen führen. Dieser Forschungsgegenstand *Berufsbildung* wird nachfolgend begrifflich präzisiert und in der Berufsbildungsforschung verortet. Dabei wird sich zeigen, dass es sich bei der Berufsbildungsforschung um einen interdisziplinären Forschungsbereich handelt, an dem verschiedene wissenschaftliche Disziplinen beteiligt sind. Diesen Forschungsdisziplinen sind jeweils spezifische wissenschaftliche Grundvorstellungen zu eigen (vgl. Sloane 2006,

11 Mit dem Begriff der *institutionellen Akteure* werden in der vorliegenden Arbeit die Unternehmen, Bildungseinrichtungen und zuständigen Stellen bezeichnet, die an der Entwicklung und Durchführung der untersuchten Abiturientenprogramme beteiligt sind.

S. 614). Um vor diesem Hintergrund Forschungsleistungen interpretieren und zueinander in Beziehung setzen zu können, ist es notwendig, das einer Arbeit zugrunde liegende wissenschaftliche Selbstverständnis offenzulegen (vgl. Kell 2015a, S. 2). Dies ist Gegenstand und Ziel dieses Unterkapitels 1.3.

1.3.1 Forschungsgegenstand Berufsbildung

Mit dem Begriff *Berufsbildung* werden traditionell solche Bildungsprozesse bezeichnet, die im Rahmen des formalen nicht-akademischen Berufsbildungssystems[12] im Anschluss an die schulische Allgemeinbildung[13] stattfinden und deren Hauptziel es ist, die Teilnehmenden auf eine qualifizierte berufliche Tätigkeit vorzubereiten (vgl. Eckelt 2016, S. 14 f.; Pahl 2017, S. 562). „Soll eine solche Befähigung zum ersten Mal erworben werden, so handelt es sich um eine berufliche Erstausbildung" (Pahl 2017, S. 562). Diese berufliche Erstausbildung, die mehrheitlich der Sekundarstufe II zuzuordnen ist, lässt sich gemäß der Systematisierung des Konsortiums Bildungsberichterstattung (2006, S. 79) in drei Teilbereiche untergliedern: das duale System der Berufsausbildung, das Schulberufssystem sowie den Übergangsbereich.

Berufliche Erstausbildung

Zum *Übergangsbereich* zählen dabei Bildungsmaßnahmen, die unterhalb einer vollqualifizierenden Berufsausbildung liegen und sich vorrangig an markt- und bildungsbenachteiligte Jugendliche wenden, die im Anschluss an die schulische Allgemeinbildung (mehrheitlich im Anschluss an die Sekundarstufe I) bislang noch keinen vollqualifizierenden betrieblichen oder schulischen Ausbildungsplatz gefunden haben. Die breit gefächerten Bildungsangebote dieses Übergangsbereichs zielen durch Verbesserung des Allgemeinbildungsniveaus der Teilnehmenden, durch Berufsorientierung oder -vorbereitung und/oder durch Teilqualifizierung auf einen Übergang in eine vollqualifizierende Berufsausbildung (vgl. Baethge 2008, S. 543; KMK 2017, S. 261). Durchgeführt werden diese Maßnahmen durch Einrichtungen, die sich sowohl in staatlicher als auch in privater Trägerschaft befinden können und meist durch öffentliche Mittel finanziert werden (vgl. Protsch/Solga 2019, S. 570).

Das sogenannte *Schulberufssystem* umfasst hingegen vollqualifizierende Bildungsgänge, die in vollzeitschulischer Form zu einem staatlich anerkannten Berufsausbildungsabschluss nach BBiG/HwO oder außerhalb BBiG/HwO führen und i. d. R. in alleiniger Verantwortung durch die Schulträger durchgeführt werden (vgl. Baethge 2008, S. 543). Diese Bildungsgänge des Schulberufssystems unterliegen vorwiegend der Aufsicht und Steuerung durch die einzelnen Bundesländer.[14] Die Zu-

12 Grundsätzlich umfasst das deutsche Bildungssystem die Gesamtheit aller öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen der unterschiedlichen Bildungsstufen (vgl. Tenorth/Tippelt 2007, S. 116). Formale Bildung innerhalb dieses Systems führt dabei zu staatlich anerkannten Bildungsabschlüssen (sowohl beruflicher als auch allgemeinbildender sowie akademischer Art), während non-formale Bildung sowie informelles Lernen (die ebenfalls innerhalb dieses Systems stattfinden können) dieses nicht tun. In Abgrenzung zum informellen Lernen ist aber die non-formale Bildung ebenso wie die formale Bildung mehrheitlich didaktisch organisiert (vgl. AGBB 2018, S. VII f.).

13 Hiermit sind die unterschiedlichen allgemeinbildenden Bildungsgänge der Sekundarstufe I (wie bspw. die hauptschulischen und realschulischen Bildungsgänge) sowie die höhere Allgemeinbildung respektive gymnasiale Bildung der Sekundarstufe I und II gemeint.

14 Eine Ausnahme stellen hierbei die vollqualifizierenden Ausbildungsgänge an den sogenannten Schulen des Gesundheitswesens dar, die i. d. R. Bundesrecht unterliegen (vgl. Baethge 2008, S. 578; Zöller 2015, S. 52).

gangsvoraussetzungen sind hier je nach Ausbildungsziel unterschiedlich geregelt; meist wird jedoch mindestens ein Hauptschulabschluss oder ein mittlerer Schulabschluss vorausgesetzt. Ebenso differieren die Ausbildungszeiten zwischen einem und drei Jahren (vgl. KMK 2017, S. 139). Mit Bezug auf Spöttl et al. (2009) lässt sich dieses Subsystem der Berufsbildung idealtypisch auch als sogenannte *schulisch-berufliche Bildung* kennzeichnen.[15] Charakteristisch für diese schulisch-berufliche Bildung ist die Dominanz schulischer Lehr-Lern-Prozesse. Als Bezugssystem für die Gestaltung dieser Lehr-Lern-Prozesse dient dabei die berufliche Praxis, die allerdings im Vergleich zur nachfolgend dargestellten beruflich-betrieblichen Bildung einen deutlich geringeren Bezug zu konkreten betrieblichen Arbeitsprozessen aufweist. Stattdessen erfolgt die Kompetenzentwicklung bei der schulisch-beruflichen Bildung stärker wissens- und theorieorientiert (vgl. Pahl 2017, S. 564). Eine Verzahnung mit der beruflichen Praxis findet hier vielmehr als sequenzielles Nacheinander von Theorie und Praxis statt, sodass am Ende eine eher abstrakte berufliche Handlungskompetenz steht (vgl. ebd.). Folglich vollzieht sich der Übergang vom/von der Lernenden zum/zur Berufstätigen beim schulisch-beruflichen Bildungstyp wenig inkrementell und erfordert nach Erwerb des beruflichen Abschlusszertifikates eine betriebliche Einarbeitung und Nachqualifizierung im Arbeitsprozess (vgl. ebd.). In diesem Schulberufssystem werden in erster Linie Berufe im Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesen ausgebildet, während im nachfolgenden dualen System vor allem Berufe im Handwerk, in der Industrie und im Dienstleistungssektor erlernt werden (vgl. Protsch/Solga 2019, S. 570).

Dieses *duale System der Berufsausbildung* macht in Deutschland den quantitativ größten Teil der Berufsbildung aus (vgl. AGBB 2018, S. 128) und zeichnet sich idealtypisch durch eine enge respektive synchrone Verzahnung von theoriebezogenem Lernen in einer Berufsschule und Praxisphasen in einem Ausbildungsbetrieb aus. Der Rollenwechsel vom/von der Lernenden zur Erwerbsperson vollzieht sich hierbei folglich eher inkrementell und die Herausbildung beruflicher Handlungskompetenz als Zielkategorie erfolgt maßgeblich auf Basis einer anwendungsbezogenen Reflexion gemachter Erfahrungen (vgl. Spöttl et al. 2009, S. 51 ff.). Als Bezugssystem für die Gestaltung dieser Lehr-Lern-Prozesse dient die berufliche Praxis mit eindeutigen Arbeitsprozessbezügen (vgl. Spöttl 2012, S. 138 f.). Für einen Zugang zu einer solchen dualen Berufsausbildung ist lediglich die Erfüllung der Vollzeitschulpflicht erforderlich; weitere formale Voraussetzungen wie bspw. ein bestimmter Schulabschluss gibt es nicht (vgl. BIBB 2015a, S. 9). Die Ausbildung dauert i. d. R. zwischen zwei und dreieinhalb Jahren und führt zu einem Berufsabschluss in einem staatlich anerkannten Ausbildungsberuf nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder Handwerksordnung (HwO) (vgl. KMK 2017, S. 140 f.). Spöttl et al. (2009) sowie Spöttl (2012) kennzeichnen diese duale Berufsausbildung als Realtypus des beruflich-betrieblichen Bildungs-

15 Wobei darauf hinzuweisen ist, dass die schulisch-berufliche Bildung respektive der schulisch-berufliche Bildungstyp bei Spöttl et al. (2009) lediglich kurz erwähnt und nicht in seiner Spezifität analytisch weiter ausgeführt wird. Stattdessen richtet sich der Fokus bei Spöttl et al. (2009) auf die nachfolgend noch im Detail ausgeführte beruflich-betriebliche sowie die akademische Bildung.

typs[16]. Folgt man allerdings Kruse et al. (2009, S. 8 f.), dass methodisch zwischen den Bildungstypen als „Produkte“ und den verschiedenen Subsystemen des Bildungssystems als „Produzenten“ dieser Bildungstypen unterschieden werden sollte, dann wäre mit Bezug auf das duale System der Berufsausbildung eher von *beruflich-betrieblicher Bildung* zu sprechen, aus der der beruflich-betriebliche Bildungstyp als Produkt hervorgeht. Dieser beruflich-betriebliche Bildungstyp zeichnet sich idealtypisch durch die Fähigkeit aus, zu seiner Domäne gehörende Arbeitsprozesse ganzheitlich und in ihrer Komplexität selbstständig und in Kooperation mit anderen ausführen zu können (vgl. Kruse et al. 2009, S. 71; Spöttl 2017, S. 15). Als Produkt des dualen Systems der Berufsausbildung wird dieser beruflich-betriebliche Bildungstyp traditionell auf einem mittleren Qualifikationsniveau als Facharbeiter*in/-angestellte*r verortet (vgl. Kruse et al. 2009, S. 71).

Berufliche Fortbildung

Im Anschluss an eine solche vollqualifizierende berufliche Erstausbildung der Sekundarstufe II kann eine berufliche Fortbildung angeschlossen werden. Grundsätzlich sind dabei zwei Arten von Fortbildungen zu unterscheiden (vgl. Lakies/Malottke 2011, S. 71): Zum einen die Erhaltungs- und Anpassungsfortbildung, die die aus der Berufsausbildung hervorgegangene berufliche Handlungsfähigkeit nicht erweitert, sondern an die sich wandelnde Arbeitswelt anpasst. Und zum anderen die Erweiterungs- und Aufstiegsfortbildung, die die im Rahmen der Berufsausbildung erworbene berufliche Handlungsfähigkeit um zusätzliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten ergänzt und damit i. d. R. auf berufliche Tätigkeiten mit einem höheren Schwierigkeits- und Komplexitätsgrad vorbereitet, die zumeist einer höheren beruflichen Hierarchiestufe zugeordnet sind (vgl. ebd.). Aufstiegsfortbildungen können dabei sowohl nach BBiG/HwO als auch nach Landesrecht geregelt sein[17] und werden als Angebote des tertiären Bildungsbereichs auch als *höhere Berufsbildung* (vgl. Frommberger 2018, S. 4) bzw. seit der Novellierung des BBiG im Jahr 2019 als *höherqualifizierende Berufsbildung* (vgl. Deutscher Bundestag 2019, S. 52 f.) bezeichnet. Diese höhere Berufsbildung kann größtenteils im Rahmen von ein bis vier Jahre dauernden Bildungsgängen in vollzeitschulischer Form oder berufsbegleitend bei anbietenden öffentlichen oder privatwirtschaftlichen Bildungseinrichtungen erworben werden. Zugangsvoraussetzungen zu den jeweiligen Fortbildungsprüfungen sind grundsätzlich ein Abschluss in

16 In den Anfängen der Bildungstypen-Diskussion wurde synonym zum Begriff des *beruflich-betrieblichen Bildungstyps* auch der Begriff des *betrieblich-beruflichen Bildungstyps* verwendet, um damit idealtypisch das duale System der Berufsausbildung zu bezeichnen (vgl. bspw. Spöttl et al. 2009 sowie Spöttl 2012). In der vorliegenden Arbeit wird allerdings davon ausgegangen, dass durch diese beiden Begriffsvariationen unterschiedliche Gewichtungen zum Ausdruck kommen und diese daher nicht synonym verwendet werden sollten. Während also beim beruflich-betrieblichen Bildungstyp der Berufsbezug gegenüber dem Betriebsbezug dominiert, verhält es sich beim betrieblich-beruflichen Bildungstyp genau umgekehrt. Dass diesbezüglich zu differenzieren ist, macht bspw. die Unterscheidung zwischen einer betrieblichen und einer beruflichen Handlungslogik im Kontext formaler Berufsbildung von Harney/Rahn (2000, S. 733 f.) deutlich. So ist für die betriebliche Handlungslogik leitend, dass sich im Kontext Betrieb stattfindende Lernprozesse „immer auch als positiver Beitrag zur organisatorischen Reproduktion von Betrieben darstellen lassen“ müssen (Harney 1998, S. 8), sodass nur so viel Arbeitsvermögen aufzubauen ist, wie es für den Erhalt der Organisation erforderlich ist (vgl. Harney 1998, S. 116; Harney/Rahn 2000, S. 733). Hingegen folgt die berufliche Handlungslogik der Leitidee, ein von einem einzelnen Arbeitsplatz unabhängiges, in Berufsbildern verankertes Muster von Arbeitskraft aufzubauen (vgl. Harney/Rahn 2000, S. 733 f.).

17 Darüber hinaus gibt es wie in der beruflichen Erstausbildung auch im Bereich der beruflichen Aufstiegsfortbildung Fortbildungen im Gesundheitswesen, die nach Bundesrecht geregelt sind (vgl. Frommberger 2018, S. 4).

einem anerkannten Ausbildungsberuf sowie eine festgelegte Dauer der Berufstätigkeit (vgl. Bosch 2010, S. 48; KMK 2017, S. 154).

Für die nach BBiG geregelte berufliche Aufstiegsfortbildung haben die Spitzenorganisationen der Sozialpartner, der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) und das Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB), im Jahr 2000 in einem gemeinsamen Positionspapier eine Systematik der verschiedenen Qualifikationsebenen herausgearbeitet, die drei berufliche Fortbildungsniveaus umfasst. Diese Systematik wurde im Jahr 2014 im Rahmen einer Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses fortgeschrieben (vgl. BIBB 2014a, S. 2) und mit der Novellierung des BBiG im Jahre 2019 schließlich in das zum 1. Januar 2020 in Kraft getretene überarbeitete BBiG aufgenommen (vgl. Deutscher Bundestag 2019, S. 45). Diese somit nun unmittelbar gesetzlich verankerten drei Fortbildungsstufen unterscheiden sich hinsichtlich des zeitlichen Lernumfangs, der für das Erreichen des Fortbildungsabschlusses notwendig ist, sowie hinsichtlich ihrer Kompetenzanforderungen an die Absolvent*innen und der damit zusammenhängenden betrieblichen Einsatzmöglichkeiten (vgl. BIBB 2014a, S. 1 f.). So befähigen Fortbildungen der ersten Niveaustufe (wie bspw. zum/zur geprüften Fachberater*in) zum selbstständigen Planen und Bearbeiten umfassender Fachaufgaben in spezialisierten und sich verändernden Tätigkeitsfeldern mit Budget- oder Bereichsverantwortung. Fortbildungen der Niveaustufe zwei (wie z. B. zum/zur geprüften Fachwirt*in) bereiten darüber hinausgehend auf die selbstständige Übernahme von komplexen Fach- und Führungsaufgaben mit einem deutlich erweiterten Verantwortungsbereich im Vergleich zur ersten Niveaustufe wie bspw. die Betriebsverantwortung vor. Diese Fortbildungen der Niveaustufe eins und zwei setzen als Zugangsbedingungen i. d. R. einen Abschluss eines anerkannten Ausbildungsberufes sowie eine einschlägige Berufspraxis voraus. Teilweise ist ein Abschluss der ersten Fortbildungsstufe auch Zugangsvoraussetzung für eine Fortbildung der Niveaustufe zwei. Fortbildungen der Niveaustufe drei (wie bspw. zum/zur geprüften Betriebswirt*in) sollen die Absolvent*innen schließlich in die Lage versetzen, in einem vernetzten, komplexen und dynamischen Handlungsfeld selbstständig und eigenverantwortlich Projekte zu planen und zu steuern und/oder ein Unternehmen strategisch und nachhaltig zu führen. Sie setzen als Zugangsbedingung i. d. R. einen Abschluss einer Fortbildung des zweiten Niveaus voraus (vgl. zu den vorangegangenen Ausführungen der verschiedenen Fortbildungsstufen: BIBB 2014a, S. 3 ff.). Alle diese drei Fortbildungsniveaustufen werden mit einer öffentlich-rechtlichen, durch Bundesverordnung geregelten Prüfung abgeschlossen (vgl. ebd., S. 2). Darüber hinaus ist im Sinne der Durchlässigkeit[18] zwischen den einzelnen Niveaustufen vorgesehen, dass Prüfungsleistungen der jeweils vorangegangenen Niveaustufe auf die Prüfung der folgenden Niveaustufe angerechnet werden sollen, sofern es aufgrund der Qualifikationsstruktur sinnvoll ist (vgl. BIBB 2013, S. 25; BIBB 2014a, S. 3).

Die nachfolgende Tabelle 1 liefert noch einmal einen zusammenfassenden Überblick über die grundlegenden Charakteristika dieser soeben geschilderten drei beruflichen Fortbildungsstufen.

18 Siehe zur begrifflichen Klärung des Terminus *Durchlässigkeit* Kapitel 2.

Tabelle 1: Fortbildungsstufen der beruflichen Bildung (Eigene Darstellung auf Basis von BIBB 2014a, S. 3 ff.)

	Berufliche Anforderungen	Berufliche Kompetenzen	Zugangsvoraussetzungen	Zeitlicher Umfang	Beispiel
Erstes berufliches Fortbildungsniveau	komplexe Aufgaben mit Budget- oder Bereichsverantwortung, die eigenständig erfüllt werden	selbstständiges Planen und Bearbeiten umfassender fachlicher Aufgabenstellungen in komplexen, spezialisierten und sich verändernden Tätigkeitsfeldern	Abschluss eines anerkannten Ausbildungsberufes und i. d. R. einschlägige Berufspraxis; oder: Nachweis einer gleichwertigen Qualifikation	durchschnittlicher Lernumfang 200 + 200 Stunden (Lehrveranstaltungen + Selbststudium)	Gepr. Servicetechniker*in Gepr. Fachberater*in
Zweites berufliches Fortbildungsniveau	dynamisches Handlungsfeld, mit einem deutlich erweiterten Verantwortungsbereich ggü. Stufe 1 (bspw. Betriebsverantwortung); die zu verantwortenden betrieblichen Leistungsprozesse sind eigenständig zu steuern, auszuführen und mitarbeiterorientiert umzusetzen	selbstständige und verantwortliche Bewältigung komplexer beruflicher Aufgaben- und Problemstellungen; fachliche Steuerung, Bearbeitung, Auswertung und Vertretung von Ablauf- und Aufbaustrukturen (bspw. Produktions- und Geschäftsprozesse); Mitarbeiterführung und -entwicklung	Abschluss eines anerkannten Ausbildungsberufes und i. d. R. einschlägige Berufspraxis; ggf. wird auch ein Abschluss einer Fortbildung des ersten Fortbildungsniveaus vorausgesetzt; oder: Nachweis einer gleichwertigen Qualifikation	durchschnittlicher Lernumfang 600 + 600 Stunden (Lehrveranstaltungen + Selbststudium)	Gepr. Meister*in Gepr. Fachwirt*in Gepr. Fachkaufmann/-frau
Drittes berufliches Fortbildungsniveau	vernetztes, komplexes und dynamisches Handlungsfeld, welches die verantwortliche, strategische und nachhaltige Projekt- oder Unternehmenssteuerung, -planung und -führung umfasst	verantwortliche, selbstständige, strategische und nachhaltige Entwicklung und Führung von Organisationen unter sich dynamisch verändernden Bedingungen; verantwortliche Konzeption, Planung und Umsetzung von dafür erforderlichen Zielen	Abschluss einer Fortbildung des zweiten Niveaus; oder: Nachweis einer gleichwertigen Qualifikation	durchschnittlicher Lernumfang 800 + 800 Stunden (Lehrveranstaltungen + Selbststudium)	Gepr. Betriebswirt*in Gepr. Informatiker*in Gepr. Berufspädagoge/-in

Höhere Allgemeinbildung

Diese Berufsbildung (mit ihren verschiedenen Subsystemen) wird im deutschen Bildungssystem klassischerweise in Abgrenzung zur höheren Allgemeinbildung betrachtet, unter der die gymnasiale Bildung und die hochschulische/akademische Bildung als aufeinander aufbauende Stufen (Sekundarstufe II und Tertiärbereich) verstanden werden (vgl. Wolter 2013, S. 191).[19] Die gymnasialen Bildungsgänge zielen dabei auf eine vertiefte allgemeine sowie auf eine wissenschaftspropädeutische Bildung und schließen mit der schulischen Hochschulzugangsberechtigung ab (vgl. Becker 2014, o. S.; Ackeren et al. 2015, S. 50 f.; KMK 2017, S. 118). Die sich an die gymnasiale Bildung anschließenden hochschulischen Bildungsgänge[20] sollen die

> „Studierenden auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihnen die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, dass sie zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt werden.“ (KMK 2017, S. 151)

Die hochschulischen Bildungsgänge sind somit ebenfalls berufsqualifizierend, werden aber im deutschen Bildungssystem insbesondere aufgrund ihrer andersartigen Zielperspektiven und Bezugspunkte für die Curriculumentwicklung (siehe hierzu auch Kapitel 2.2.1) gewöhnlich nicht unter dem Begriff der Berufsbildung subsumiert.

Gelehrt wird an allen Hochschulen i. d. R. in Form von Vorlesungen, Seminaren und Übungen. Für Fachhochschulen sind darüber hinaus in den jeweiligen Studiengang integrierte Praxissemester charakteristisch, die in einem Betrieb oder einer anderen Einrichtung der Berufspraxis absolviert werden (vgl. KMK 2017, S. 166). Dennoch lässt sich mit Bezug auf Spöttl et al. (2009, S. 52 f.) sowie Spöttl (2012, S. 138 f.) als Charakteristikum *akademischer Bildung* festhalten, dass hierbei i. d. R. keine unmittelbare Theorie-Praxis-Verzahnung stattfindet, sondern allenfalls ein sequenzielles Nacheinander von Theorie und Praxis. Die Kompetenzentwicklung basiert somit vorrangig auf hochschulischen Lehr-Lern-Prozessen, die sich an wissenschaftlichen Disziplinen orientieren und auf die Entwicklung wissenschaftlichen Wissens ausgerichtet sind.[21] Anders als bei der beruflich-betrieblichen Bildung erfolgen Übergangsprozesse vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem bei der akademischen Bildung daher ähnlich wie bei der schulisch-beruflichen Bildung weniger inkrementell, sondern sind stattdessen mit größeren Anpassungserfordernissen verbunden (vgl. Spöttl et al. 2009, S. 52 f.; Spöttl 2012, S. 138 f.). Für diesen akademischen Bildungstyp haben theoretische und wissenschaftssystematische Wissenselemente und Denkweisen sowie das ständige kritische Infragestellen von bestehenden Denk- und Arbeitsweisen ein

19 Die Begriffe *hochschulische Bildung* sowie *akademische Bildung* werden in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet. Des Weiteren kennzeichnet der Begriff *höhere Allgemeinbildung* im vorliegenden Text prinzipiell zusammenfassend die gymnasiale und die hochschulische/akademische Bildung.

20 An einer Universität, einer Fachhochschule oder einer anderen Hochschule, wie bspw. an einer Pädagogischen Hochschule oder einer Musik- und Kunsthochschule.

21 Vgl. ergänzend zu Spöttl et al. 2009 und Spöttl 2012 auch Klüver 1983, S. 84.

besonders großes Gewicht (vgl. Alesi/Teichler 2013, S. 19). Prägend für das deutsche Hochschulsystem sind dabei seit der Bologna-Reform die gestuften Studienabschlüsse Bachelor und Master, die seit Beginn der 2000er-Jahre in zunehmendem Maße die traditionellen Studienabschlüsse Diplom und Magister abgelöst haben (vgl. Bernhard 2017, S. 205). Beim Bachelorgrad handelt es sich um einen ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss, der im Rahmen eines zwischen sechs und acht Semester dauernden Bachelorstudiengangs erworben werden kann (vgl. KMK 2017, S. 154 ff.). Im Anschluss an ein solches Bachelorstudium kann darauf aufbauend noch ein zwei bis vier Semester dauerndes Masterstudium absolviert werden, welches mit dem Mastergrad als nächst höheren akademischen Abschluss abschließt (vgl. ebd., S. 173 f.). Wurde ein Masterabschluss erworben, so berechtigt dieser grundsätzlich zur Promotion an einer Universität und damit zum Erwerb des Doktorgrades (vgl. ebd., S. 177).

Die Aufnahme eines solchen hochschulischen Bildungsweges setzt das Vorliegen einer formalen Hochschulzugangsberechtigung voraus (vgl. KMK 2017, S. 158 ff.), die traditionell und nach wie vor mehrheitlich über den gymnasialen Bildungsweg erworben wird (vgl. Wolter 2013, S. 207); wenngleich sich im Laufe der vergangenen Jahrzehnte weitere nicht-gymnasiale Optionen des Erwerbs einer schulischen Hochschulzugangsberechtigung sowie Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Personen[22] ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung entwickelt haben (vgl. hierzu u. a. Wolter 2013 sowie Kapitel 2).

1.3.2 Berufsbildungsforschung als interdisziplinärer Forschungsbereich

Wie im vorangegangenen Kapitel 1.2 dargestellt, ist es wesentliches Ziel dieser Arbeit, die Entwicklung, Durchführung und Attraktivität der sogenannten Abiturientenprogramme im Einzelhandel zu untersuchen. Charakteristisch für diese Qualifizierungsprogramme ist nach bisherigem Kenntnisstand, dass die Teilnehmenden staatlich anerkannte Abschlüsse des soeben geschilderten Berufsbildungssystems erwerben. Die vorliegende Untersuchung lässt sich damit der Berufsbildungsforschung[23] zuordnen. So richtet die Berufsbildungsforschung ihren Fokus auf

> „die Bedingungen, Abläufe und Folgen des Erwerbs fachlicher Qualifikationen sowie personaler und sozialer Einstellungen und Orientierungen, die für den Vollzug beruflich organisierter Arbeitsprozesse bedeutsam erscheinen.“ (DFG 1990, S. 1)

Mit dieser interdisziplinär ausgerichteten Definition[24] werden zwei Perspektiven der Berufsbildungsforschung angesprochen: einmal die der Entstehungszusammen-

22 Gemeint sind Personen mit einem staatlich anerkannten nicht-akademischen beruflichen Bildungsabschluss.

23 Die Berufsbildungsforschung kann dabei als ein Teilgebiet der Bildungsforschung betrachtet werden (vgl. Rauner 2005a, S. 9; Rauner 2017, S. 255).

24 Auf diese Definition hat sich eine interdisziplinär zusammengesetzte Gruppe von Wissenschaftler*innen verständigt (vgl. Kell 2005a, S. 55); entsprechend kann von einer allgemein breiten Akzeptanz dieser Definition ausgegangen werden. Wenngleich bspw. Arnold (1992) dieses weite interdisziplinäre Verständnis von Berufsbildungsforschung etwas kritisch sieht, da es diesem an Differenzierung fehle und so u. a. eine genuin pädagogische Betrachtungsweise des Forschungsfeldes etwas zu kurz käme.

hänge (berufs-)fachlicher Qualifikationen und einmal die der Verwendungszusammenhänge (vgl. Kell 2003, S. 235). Diese beiden Perspektiven werden auch in der vorliegenden Forschungsarbeit verfolgt. Die Entstehungsseite (berufs-)fachlicher Qualifikationen wird insbesondere mit der Frage nach der Entwicklung und Durchführung der Abiturientenprogramme thematisiert. Die Verwendungsseite findet sich hingegen vor allem in der Frage nach der Attraktivität; die gleichfalls Aspekte der Entstehungsseite beinhalten kann und umgekehrt (siehe hierzu im Detail Kapitel 2).

Entsprechend dieser beiden Perspektiven sieht Kell (2003, S. 235) sowohl die Qualifikations- als auch die Curriculumforschung als Bereiche einer umfassenden Berufsbildungsforschung. Denn während mit der Qualifikationsforschung vornehmlich die (sozio-)ökonomisch orientierte Berufsbildungsforschung bzw. die Verwendungsseite fachlicher Qualifikationen angesprochen wird, fokussiert die Curriculumforschung hingegen stärker die Entstehungsseite und damit die pädagogisch orientierte Berufsbildungsforschung (vgl. Kell 2003, S. 235). Zugleich sind beide Seiten eng miteinander verwoben, sodass sich nicht immer eine eindeutige Zuordnung vornehmen lässt.

Qualifikationsforschung

Prinzipiell handelt es sich bei der Qualifikationsforschung um einen „Themenkomplex, der in vielen verschiedenen Bereichen als ein Schwerpunktthema vertreten ist“ (Teichler 1995, S. 501). Insofern lässt sich die Qualifikationsforschung nicht nur als Teilgebiet der Berufsbildungsforschung betrachten, sondern nach Wenger (1997) auch als Element der Arbeitsmarkt- sowie der Berufsforschung. Mit diesen drei Forschungsbereichen sind wiederum sowohl die Entstehungs- (Berufsbildung) als auch die Verwendungsseite (Arbeitsmarkt) fachlicher Qualifikationen angesprochen sowie der Mittler zwischen diesen beiden Bereichen: der Beruf. Qualifikationen sind somit ein Querschnittsthema, welches sich in allen drei Forschungsbereichen finden lässt. Unter Qualifikationen werden dabei prinzipiell Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, die für die Ausübung einer Arbeitstätigkeit benötigt werden (vgl. Teichler 1995, S. 501). Dies impliziert allerdings nicht, dass sich die Forschungsergebnisse innerhalb der drei benannten Forschungsbereiche problemlos aufeinander beziehen lassen, da Qualifikationen in den einzelnen Bereichen aufgrund ihrer spezifischen Forschungsinteressen jeweils unterschiedliche Funktionen zukommen (vgl. Wenger 1997, S. 396). Gleichwohl können die Ergebnisse der Arbeitsmarkt- sowie der Berufsforschung für die Berufsbildungsforschung sehr fruchtbar sein.

So kommen Qualifikationen in der Arbeitsmarktforschung u. a. die Bedeutung zu, als Bestimmungsgröße für die Strukturierung und Analyse des Arbeitsmarktes sowie für die Analyse des Verhältnisses zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem zu dienen (vgl. Wenger 1997, S. 388, 403). Gegenstand einer arbeitsmarktorientierten Qualifikationsforschung ist es daher u. a. „zu untersuchen, in welcher Weise die zertifizierten Qualifikationen [...] auf dem Arbeitsmarkt absorbiert werden und in welcher Weise sich hier im Zeitverlauf Veränderungen ergeben (haben)“ (Wenger 1997, S. 402). Der Berufsbildungsforschung liefern diese Forschungsergebnisse damit

wichtige Hinweise über die Verwendungsseite (berufs-)fachlicher Qualifikationen; sowohl auf betrieblicher als auch auf überbetrieblicher Ebene (vgl. ebd.).

In der Berufsforschung dienen Qualifikationen nach Wenger (1997, S. 403) hingegen vor allem als grundlegende Merkmale von Berufen. Dabei geht es auch um die Analyse von diesbezüglichen Veränderungen im Zeitverlauf, bspw. durch den Einfluss des technologischen Fortschritts (vgl. ebd., S. 402). Je nach Schwerpunktlegung der Berufsforschung[25] (arbeitsmarkt-, bildungs- oder soziologisch orientiert) lassen sich dabei Überschneidungsbereiche zu den anderen beiden hier betrachteten Forschungsfeldern ausmachen. Deutlich wird dies z. B. anhand der eher arbeitsmarktorientierten Berufsforschung, bei der es bspw. um die Frage nach Veränderungen in der Berufsstruktur des Arbeitsmarktes geht (vgl. ebd., S. 389). An der Nahtstelle zur Berufsbildungsforschung dient die eher bildungsorientierte Berufsforschung hingegen mittels der Identifizierung von benötigten Qualifikationsbündeln für bestimmte berufliche Tätigkeiten insbesondere als Grundlage für die Konstruktion von Berufsbildern und darauf bezogener Ordnungsmittel (vgl. Wenger 1997, S. 389; Rauner 2003, S. 248; Dostal 2005, S. 108).

Das heißt, für die Berufsbildungsforschung stellen Qualifikationen in Form von beruflichen Arbeitsanforderungen eine Bestimmungsgröße von Qualifikationsabschlüssen respektive beruflichen Bildungsabschlüssen und darauf bezogener Bildungspläne dar (vgl. Wenger 1997, S. 389, 403; Rauner 2003, S. 248; Büchter/Gramlinger 2006, S. 2). Aus Sicht der Berufsbildungsforschung geht es daher bspw. um Fragen nach den Zieldimensionen von Bildung, die strukturellen Beziehungen innerhalb des Bildungssystems sowie um Fragen nach Lehr-Lern-Prozessen zur Vermittlung von Qualifikationen bzw. zur Entwicklung von Kompetenzen (vgl. Wenger 1997, S. 391, 403; Dostal 2005, S. 108).

Diese Qualifikationsforschung in der Berufsbildungsforschung sollte idealerweise in einem engen Zusammenspiel mit der Curriculumforschung stehen, sodass ein Austausch über den Qualifikationsbedarf des Beschäftigungssystems und der Qualifikationsentwicklung im Rahmen des Berufsbildungssystems stattfindet (vgl. Büchter 2003, S. 267; Becker/Spöttl 2006, S. 4; Buchmann 2014, S. 208); wenngleich curriculare Entscheidungen nach Bremer (2006, S. 71 ff.) sowie Becker/Spöttl (2006, S. 3) nicht ausschließlich auf der Grundlage der Qualifikationsforschung getroffen werden sollten, da dies die Entwicklung fachlicher Qualifikationen für das Beschäftigungssystem im Verhältnis zur Subjektbildung zu stark in den Mittelpunkt der Betrachtung rücken könnte.

Curriculumforschung

Bei der Curriculumforschung handelt es sich um ein Forschungsfeld, welches grundsätzlich der Erziehungs- respektive Bildungswissenschaft zugeordnet werden kann und die Entstehung sowie die Verwendung von Curricula fokussiert (vgl. Huisinga 2005a, S. 350). In diese Curriculumforschung hat Robinsohn ([1967] 1975) den Begriff

25 Je nach Schwerpunktlegung der Berufsforschung variiert allerdings auch das dem Berufsbegriff jeweils zugrunde liegende Verständnis (siehe hierzu im Detail Kapitel 2.1.2).

der Qualifikation eingeführt (vgl. Wenger 1997, S. 394). Ausgehend von der Feststellung, dass es Aufgabe der Erziehung ist, den Menschen über „die Aneignung von Kenntnissen, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten“ (Robinsohn [1967] 1975, S. 45) mit gewissen Qualifikationen auszustatten, die „zur Bewältigung von Lebenssituationen“ (ebd.) erforderlich sind, weist Robinsohn der Curriculumforschung die Aufgabe zu,

> „Methoden zu finden und anzuwenden, durch welche diese *Situationen* und die in ihnen geforderten *Funktionen*, die zu deren Bewältigung notwendigen *Qualifikationen* und die *Bildungsinhalte* und *Gegenstände*, durch welche diese Qualifizierung bewirkt werden soll, in optimaler Objektivierung identifiziert werden können.“ (ebd.; Hervorhebungen im Original)

Curricula sind somit eingebunden in gesellschaftliche Entwicklungsprozesse und es ist u. a. Aufgabe der Curriculumforschung, gesellschaftliche Veränderungen in ihrer Richtung und Reichweite differenziert zu erfassen und im Hinblick auf ihre Konsequenzen für die (berufliche) Bildung zu beurteilen (vgl. Huisinga 2005a, S. 350). Die dafür genutzten Referenzsysteme und -theorien entstammen unterschiedlichen wissenschaftlichen Forschungsfeldern und Disziplinen (vgl. ebd., S. 351 f.).

Wissenschaftliche Disziplinen und Forschungseinrichtungen

Die Berufsbildungsforschung ist somit ein komplexer Forschungsbereich, der in engem Zusammenhang mit unterschiedlichen anderen Forschungsfeldern steht und daher interdisziplinär ausgerichtet ist. Als für die Berufsbildungsforschung zentrale Wissenschaftsdisziplin an deutschen Hochschulen benennt die DFG (1990, S. 16 ff., 100) jedoch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, deren Forschung sich unmittelbar auf Strukturen und Prozesse beruflicher Bildung bezieht. Wie Meyer (2005, S. 5) darstellt, liegt der Fokus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik dabei traditionell aufgrund ihres historischen Ursprungs in der Ausbildung von Lehrkräften für die berufliche Bildung[26] auf der mikrodidaktischen Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen; wenngleich es auch Vertreter*innen der Disziplin gibt, die das Erkenntnisinteresse der Berufs- und Wirtschaftspädagogik auch auf der Makro- und Mesoebene sehen. So ist es nach Nickolaus et al. (2010, S. 11) sowie Rauner (2005a, S. 9; 2017, S. 556) neben

26 Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik haben sich ab den 1920er-Jahren als erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen aus der Aufgabe heraus entwickelt, Lehrer*innen für Gewerbe- und Handelsschulen pädagogisch auszubilden. Die Berufspädagogik und die Wirtschaftspädagogik entwickelten sich dabei zunächst unabhängig voneinander; wobei die Berufspädagogik ihren Schwerpunkt im gewerblich-technischen Bereich hatte und die Wirtschaftspädagogik im kaufmännisch-verwaltenden Bereich (vgl. DFG 1990, S. 16 f.). Eine empirisch-analytische Berufsbildungsforschung blieb in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik allerdings lange Zeit auf einem marginalen Niveau (vgl. ebd., S. 15 f.). Erst in den 1960er- und 1970er-Jahren begann sich innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik „ein breiter Konsens hinsichtlich der Notwendigkeit und Dringlichkeit berufs- und wirtschaftspädagogischer Berufsbildungsforschung durchzusetz[en]“ (ebd., S. 17). Dennoch kam die DFG auch 1990 noch zu dem Fazit, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik nach wie vor noch nicht zu einem einheitlichen Wissenschaftsverständnis gefunden habe (vgl. ebd., S. 18). Zu einem ähnlichen Schluss kommt 27 Jahre später auch Birgit Ziegler (2017, S. 33 ff.). Gleichwohl hat die Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Laufe ihrer Entwicklung „ihre eigenen historischen und gesellschaftspolitischen Leitbilder etabliert, an denen sie sich bei der Theoriebildung und Empirie in ihren verschiedenen Schwerpunkten (mehr oder weniger) orientiert“ (Büchter/Gramlinger 2006, S. 3). So benennt auch die DFG als Gemeinsamkeit berufs- und wirtschaftspädagogischer Berufsbildungsforschung die normative Orientierung an dem „Anspruch des Menschen, sich als Individuum und als Subjekt zu entwickeln und innerhalb aller Bedingtheit in sittlicher Verantwortung leben zu können“ (DFG 1990, S. 19).

der Mikrodidaktik beruflicher Lehr-Lern-Prozesse auch Gegenstand der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Zusammenhänge zwischen beruflicher Bildung und anderen gesellschaftlichen Subsystemen wie bspw. dem Beschäftigungssystem zu ergründen (Makroebene) sowie die curriculare und organisatorische Gestaltung von beruflichen Bildungsgängen unter Rückbindung an gesellschaftliche und individuelle Ansprüche zu erforschen (Mesoebene). Dabei konzentriert sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik

> „auf jene anthropologisch bedeutsamen Wirklichkeitsbereiche, in denen Qualifikations- und Bildungsprozesse vorbereitet, angeregt und fortgeführt werden, die sich aus der gesellschaftlichen Organisation von Arbeit [(die in Deutschland im Wesentlichen entlang von Berufen organisiert ist); Anmerkung AN] ergeben." (DFG 1990, S. 18 f.)

Traditionell wurde dabei in erster Linie auf nicht-akademische berufliche Bildungsprozesse Bezug genommen und die akademische Bildung an Hochschulen weitgehend ausgeklammert (vgl. ebd., S. 1). In den letzten Jahren zeigen sich vor dem Hintergrund von Konvergenztendenzen zwischen nicht-akademischer beruflicher und akademischer Bildung (siehe hierzu im Detail Kapitel 2.2.2) allerdings zunehmende Öffnungstendenzen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Richtung Einbezug akademischer Bildungsformate (vgl. Pahl 2017, S. 504 ff.).

Neben der Berufs- und Wirtschaftspädagogik benennt die DFG aber auch noch weitere Wissenschaftsdisziplinen, deren Forschung zumindest ausschnittsweise die berufliche Bildung betreffen und somit für die Berufsbildungsforschung von Relevanz sind, wie bspw. die Psychologie, die Soziologie, die Wirtschafts-, die Politik-, die Rechts- sowie die Ingenieurwissenschaften (vgl. DFG 1990, S. VII, 16 ff., 100). So kann z. B. die Entwicklungspsychologie Beiträge zur Erforschung der Persönlichkeitsbildung im Kontext von beruflichen Bildungsprozessen liefern (vgl. ebd., S. 92). Und die aus den Wirtschaftswissenschaften stammenden entscheidungstheoretischen Arbeiten können bspw. für die Erforschung einzelbetrieblicher sowie individueller Weiterbildungsentscheidungen dienlich sein (vgl. ebd., S. 33). In der Soziologie sind u. a. arbeits- und industriesoziologische Untersuchungen zu betrieblichen Rationalisierungsprozessen und Technikeinsatz fruchtbare Forschungsschwerpunkte für die Berufsbildungsforschung, da sie z. B. Fragen nach Veränderungen in den Qualifikationsanforderungen thematisieren (vgl. DFG 1990, S. 23 ff., 34 ff.; Mickler 2005, S. 130 ff.). Ebenso kann die in der Soziologie verankerte Sozialisations- und Lebenslaufforschung insofern nützlich für die Berufsbildungsforschung sein, als dass sie ihren Blick bspw. auf „die Rolle beruflicher Erstausbildung und eventueller beruflicher Weiterbildung bei der Konstitution sozial strukturierter Berufsbiographien" (DFG 1990, S. 36) richtet. Die sozioökonomische Arbeitsmarktforschung ist für die Berufsbildungsforschung insbesondere hinsichtlich der Verwendungszusammenhänge unterschiedlicher Bildungsabschlüsse relevant. Beispielhaft kann dies anhand der segmentationstheoretischen Arbeitsmarktansätze deutlich gemacht werden, da diese Aufschluss über das Zusammenspiel zwischen Qualifikation und Zugangschancen zu unterschiedlichen Arbeitsmarktsegmenten und damit verbundener Beschäftigungsoptionen liefern (vgl. ebd., S. 37 f. sowie Kapitel 2.1.1).

Neben den Hochschulen wird Berufsbildungsforschung aber auch an außerhochschulischen Instituten durchgeführt. Allen voran sind hier das 1967 gegründete Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB) sowie das 1970 gegründete Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung, das heutige Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), zu nennen (vgl. ebd., S. 17). Aber auch das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin, das Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung e. V. in München sowie das Soziologische Forschungsinstitut an der Universität Göttingen sind im Bereich der Berufsbildungsforschung tätig (vgl. ebd., S. 106). Darüber hinaus gibt es auf Ebene der einzelnen Bundesländer Landesinstitute, die das Schulwesen betreffende Aufgaben übernehmen (wie bspw. die Entwicklung (berufs-)schulischer Curricula) und die eher der anwendungsbezogenen Forschung zugerechnet werden können (vgl. Kell 2005a, S. 59). Ferner gibt es auf nationaler Ebene noch weitere außerhochschulische Organisationen wie z. B. Verbände und Stiftungen, die Berufsbildungsforschung betreiben (vgl. ebd.). Des Weiteren sind auch verschiedene ausländische Institute wie bspw. das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) im Feld der Berufsbildungsforschung aktiv (vgl. Pütz 1995, S. 15).

Die Berufsbildungsforschung weist also eine große Vielfalt an Akteuren auf, die an dieser Stelle nicht vollumfänglich dargestellt werden kann. Deutlich wird aber, dass unterschiedliche Einrichtungen und wissenschaftliche Disziplinen mit jeweils spezifischen Perspektiven wichtige Beiträge zur Berufsbildungsforschung liefern.[27] Entsprechend ist es notwendig, die in einer Forschungsarbeit eingenommene Perspektive zu explizieren.

Verortung der vorliegenden Arbeit

Anknüpfend an die vorangegangenen Ausführungen verortet sich die vorliegende Arbeit somit im Forschungsbereich der Berufsbildungsforschung, welche aus einer primär berufs- und wirtschaftspädagogischen respektive berufsbildungswissenschaft-

27 Diese verschiedenen Forschungstätigkeiten bestanden jedoch lange Zeit weitgehend zusammenhangslos nebeneinander (vgl. DFG 1990, S. 93). Schon in den 1960er-Jahren gab es daher den Ruf nach einer engeren Kooperation zwischen den einzelnen Akteuren im Feld der Berufsbildungsforschung, um die einzelnen Forschungsaktivitäten enger miteinander zu vernetzen und mehr Transparenz herzustellen. Dennoch dauerte es nicht zuletzt auch wegen der Barrieren hochspezialisierter Sichtweisen, Denkweisen und Traditionen der verschiedenen Akteure (vgl. ebd.) noch einige weitere Jahre und Bemühungen, bis es 1991 zur Gründung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) kam, an der wesentlich das BIBB, das IAB sowie die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) beteiligt waren (vgl. Büchter 2017, S. 19 ff.). Bei dieser Arbeitsgemeinschaft handelt es sich um einen „freiwillige[n] Zusammenschluss von Einrichtungen, die Beiträge zur Berufsbildungsforschung auf der Basis unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen leisten“ (AG BFN 2014, S. 1). Zentrale Ziele der Arbeitsgemeinschaft sind es, den interdisziplinären Austausch der Wissenschaft sowie den Austausch zwischen Wissenschaft, Politik und Bildungspraxis im Bereich der Berufsbildungsforschung zu unterstützen und zu fördern sowie Impulse für die Weiterentwicklung der Berufsbildungsforschung zu geben (vgl. ebd.).

lichen[28] Perspektive im universitären Kontext bearbeitet wird. Gleichwohl fließen im Sinne der von der DFG (1990, S. 92 ff.) angeführten Empfehlung bzw. Notwendigkeit einer interdisziplinären Vorgehensweise auch Ergebnisse anderer Forschungsstränge und -disziplinen in die Arbeit mit ein bzw. will diese Arbeit auch zu anderen Forschungssträngen einen Beitrag leisten. Dies bedeutet allerdings,

> „die nur durch tendenziell einseitige Betrachtung erreichbare Rationalität hoher Präzision [...] zugunsten einer eher pragmatischen Vernunft [zu opfern], die durch systematischen Wechsel und flexible Verknüpfung mehrerer Perspektiven zu Einsichten gelangt." (DFG 1990, S. 94)

Dabei liegt der Fokus der vorliegenden Arbeit auf der Mesoebene beruflicher Bildungsgänge[29]. Durch diese Schwerpunktlegung soll die Bedeutung der Makro- sowie der Mikroebene für das Gelingen und die Wirksamkeit von Bildungsprozessen jedoch nicht infrage gestellt werden. Entsprechend werden Aspekte der Makroebene wie bspw. Zusammenhänge zwischen beruflicher Bildung und anderen gesellschaftlichen Subsystemen (z. B. dem Beschäftigungssystem) ebenso berücksichtigt (siehe bspw. Kapitel 2) wie z. B. didaktisch-methodische Fragestellungen, die vorwiegend Gegenstand der Mikroebene sind (siehe z. B. Kapitel 4). Diese Aspekte der Makro- und Mikroebene werden aber nicht im Kern fokussiert.

28 Insbesondere seit Anfang der 2000er-Jahre wird von verschiedenen Vertreter*innen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine Umbenennung der *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* in *Berufsbildungswissenschaft* diskutiert (vgl. Kell 2005b; Kell 2014; Pahl 2017, S. 504 ff.). Kell verweist diesbezüglich darauf, dass durch eine Umbenennung „auch eine Entwicklung nachgeholt [wird], die bei der Gründung der DGfE vor 50 Jahren zur sprachlichen Differenzierung zwischen *Pädagogik* als gesellschaftliche *Praxis* und Erziehungs*wissenschaft* als universitäre Disziplin geführt hat" (Kell 2014, S. 61; Hervorhebungen im Original). Des Weiteren plädiert Kell (2005b, S. 438 f.) auch basierend auf entwicklungs- und bildungstheoretischen Überlegungen für die Verwendung der Bezeichnung *Berufsbildungswissenschaft* anstelle der tradierten Bezeichnung *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*; analog zur Verwendung des Begriffs *Bildungswissenschaft* anstelle von *Erziehungswissenschaft*. Mit diesem begrifflichen Wandel sieht Kell (2005b, S. 439) stärker die Zielperspektive „Bildung" betont und weniger den Prozess der Erziehung. Dies ist nach Kell (ebd.) – und auch Pahl (2017, S. 504) folgt dieser Argumentation – insbesondere für die berufliche Bildung empfehlenswert, die es überwiegend mit Jugendlichen am Übergang zum Erwachsenen sowie mit erwachsenen Teilnehmenden zu tun hat, die in zunehmendem Maße selbst die Hauptverantwortung für die eigene personale Entwicklung tragen und „nur zum Teil noch erzogen werden müssen und dürfen" (Kell 2005b, S. 439). Diese Überlegungen zu einer veränderten Namensgebung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Berufsbildungswissenschaft hat sich bislang allerdings noch nicht breitflächig durchgesetzt. Dennoch wird in der vorliegenden Forschungsarbeit diesen Überlegungen folgend bevorzugt der Begriff *Berufsbildungswissenschaft* verwendet; zumal sich die hiesige Forschungsarbeit weniger der Mikroebene beruflicher Bildungsprozesse (als originäres Erkenntnissinteresse der traditionellen Berufs- und Wirtschaftspädagogik) widmet, sondern vielmehr die Mesoebene beruflicher Bildungsgänge fokussiert. Gleichwohl richtet sich diese Berufsbildungswissenschaft in Anlehnung an die Ausführungen der DFG (1990, S. 18) zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik unmittelbar auf Strukturen und Prozesse beruflicher Bildung.

29 Unter einem Bildungsgang wird „ein in bestimmte politische und gesellschaftliche Zweckzusammenhänge eingebettetes institutionalisiertes curriculares Arrangement [verstanden], das sich hinsichtlich seiner Ausrichtung und Einrichtung von dem anderer Bildungsgänge unterscheidet" (Zabeck 2018, S. 298).

2 Attraktivität nachschulischer Bildungsangebote im Kontext von Bildung, Arbeit und Beruf

Wie aus Kapitel 1 hervorgeht, knüpft die vorliegende Forschungsarbeit ganz wesentlich an die wissenschaftliche und bildungspolitische Diskussion um die Attraktivität beruflicher Bildung an. Der beruflichen Bildung wird in dieser Debatte vor dem Hintergrund der Bildungsexpansion eine mangelnde Attraktivität für hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent*innen attestiert (vgl. bspw. Baethge/Wieck 2015, S. 5; Hoffmann/Henty-Huthmacher 2015, S. 3; Severing/Teichler 2013, S. 9; Bosch 2011, S. 32). Was in diesem Kontext allerdings konkret unter Attraktivität zu verstehen ist, ist bislang noch nicht eindeutig wissenschaftlich geklärt und auch noch nicht theoretisch fundiert. Stattdessen wird die Attraktivität nachschulischer Bildungsangebote für die individuelle Biografie mit ganz unterschiedlichen Faktoren in Verbindung gebracht (vgl. bspw. Wissenschaftsrat 2014, S. 53; Mischler 2017, S. 58; Wiesner 2017, S. 269; Heublein et al. 2018, S. 3). Neben extrinsischen (z. B. Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsperspektiven, Sozialprestige von Bildungsabschlüssen) und intrinsischen Faktoren (wie bspw. persönliche Interessen und Neigungen) (vgl. Wissenschaftsrat 2014, S. 53; Mischler 2017, S. 58; Wiesner 2017, S. 269) kann dabei nach Heublein et al. (2018, S. 3) differenziert werden zwischen Faktoren, die sich aus der Bildungsphase selbst ergeben, und solchen, die aus den mit einem Bildungsangebot verbundenen Zukunftsperspektiven erwachsen.

Hinsichtlich der Zukunftsperspektiven sind es dabei vor allem die aus einem Bildungsweg resultierenden Arbeitsmarkt- und Beschäftigungschancen, die von verschiedensten wissenschaftlichen Autoren und Autorinnen als maßgebliche Attraktivitätskriterien nachschulischer Bildungsangebote benannt werden (vgl. bspw. Baethge et al. 2014, S. 23 ff.; Dobischat et al. 2016, S. 7; Flake et al. 2016a, S. 5; AGBB 2018, S. 145). Bezüglich dieser Perspektiven gelten in meritokratischen Gesellschaften wie der deutschen höherwertige Bildungsabschlüsse als vorteilhaft für den Zugang zu den vermeintlich besseren Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsmöglichkeiten. Folglich streben die Individuen im Wettbewerb um Arbeitsplätze nach jeweils höherer Bildung, um ihre Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsperspektiven zu verbessern, was die Expansion höherer Bildung antreibt (vgl. Thurow 1978, S. 134 f.). Aufgrund des im deutschen „Bildungs-Schisma“ (Baethge 2006) institutionell verankerten hierarchischen Verhältnisses gilt dabei die höhere Allgemeinbildung prinzipiell als höherwertiger gegenüber der beruflichen Bildung (siehe hierzu Kapitel 2.2). Entsprechend dieser Logik wurde insbesondere in den 1990er-Jahren versucht, die Attraktivität beruflicher

Bildung dadurch zu steigern, indem die Durchlässigkeit[30] von der beruflichen in die vermeintlich höherwertigere akademische Bildung ausgebaut wurde (vgl. bspw. Ulbricht 2012a, S. 101, 103; Wolter 2013, S. 195; Wissenschaftsrat 2014, S. 90; Bernhard 2017, S. 221 f., 226 f.; Mottweiler 2018, o. S.).

Wie die Bildungsexpansion der vergangenen Jahrzehnte zeigt, haben diese bildungspolitischen Bemühungen um eine erhöhte Durchlässigkeit aber nicht zu dem gewünschten Effekt einer Attraktivitätssteigerung beruflicher Bildung geführt. Stattdessen hat sich die Bildungsexpansion relativ einseitig vorrangig im Bereich der höheren Allgemeinbildung vollzogen und die berufliche Bildung wurde damit eher noch marginalisiert (siehe hierzu Kapitel 2.3).

Diese attraktivitätsrelevanten Zusammenhänge zwischen den Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsperspektiven, Bildungs-Schisma und Bildungsexpansion werden in den folgenden Unterkapiteln näher aufgeschlüsselt und entsprechende Schlussfolgerungen für die in diese Forschungsarbeit eingebundene Frage nach der Attraktivität der Abiturientenprogramme gezogen. Die institutionellen und curricularen Strukturen beruflicher Bildung, die maßgeblich die Entwicklung und Durchführung der Abiturientenprogramme und damit die von Heublein et al. (2018, S. 3) für die Attraktivität nachschulischer Bildungsangebote ebenfalls thematisierte Bildungsphase selbst rahmen, sind Gegenstand von Kapitel 4.

Trotz dieser theoretischen Bezüge ist bislang allerdings ungeklärt geblieben, was unter Attraktivität zu verstehen ist. Für die vorliegende Forschungsarbeit wird daher eine erste begriffliche Annäherung über die Wortbedeutung vorgenommen. So ist laut Dudenredaktion (o. J.) unter *Attraktivität* die Anziehungskraft zu verstehen, die von jemandem oder etwas ausgeht. Entsprechend lässt sich unter der Attraktivität eines Bildungsangebotes dessen Anziehungskraft verstehen, die es auf potenzielle Teilnehmende hat. Dabei wird davon ausgegangen, dass je anziehender respektive attraktiver ein Bildungsgang ist, desto eher wird dieses Bildungsangebot von potenziellen Teilnehmenden gewählt. Die Wahrnehmung von Attraktivität ist überdies stets subjektiv. Somit bleibt auch bei dieser begrifflichen Klärung offen, welche Faktoren eines Bildungsangebotes dessen Anziehungskraft konkret ausmacht. Sie rahmt aber die für die vorliegende Forschungsarbeit leitende Frage nach der Attraktivität der im Einzelhandel vorzufindenden Abiturientenprogramme aus Sicht von Teilnehmenden.

30 Durchlässigkeit wird hier verstanden im Sinne einer institutionellen Ermöglichung von Übergängen zwischen verschiedenen Bildungsbereichen und -gängen innerhalb eines Bildungssystems sowie zwischen verschiedenen Bildungssystemen unter Berücksichtigung bereits erworbener Kompetenzen (vgl. Bernhard 2017, S. 40 ff.). Durchlässigkeit kann sich dabei sowohl auf horizontale Übergänge, also bspw. auf den Wechsel zwischen Bildungsbereichen und -gängen des gleichen Bildungsniveaus, als auch auf vertikale Übergänge, also auf den Wechsel zwischen Bildungsbereichen und -gängen unterschiedlicher Bildungsniveaus beziehen (vgl. ebd., S. 41). Inwieweit ein Bildungssystem als durchlässig betrachtet werden kann, zeigt sich nach Bernhard (2017) in unterschiedlichen institutionellen Dimensionen: hinsichtlich der Zugangsmöglichkeiten zu den unterschiedlichen Bildungsbereichen/-gängen, der Anrechnung von bereits Gelerntem, der organisationalen Verbindung zwischen verschiedenen Bildungsbereichen/-gängen sowie hinsichtlich des Umgangs mit heterogenen Bedürfnissen der Lernenden (vgl. ebd., S. 43).

2.1 Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsperspektiven

Um die für die Attraktivität nachschulischer Bildungsangebote relevanten Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsperspektiven theoretisch zu fundieren, wird im Folgenden auf den segmentationstheoretischen Arbeitsmarktansatz von Lutz/Sengenberger (1974) zurückgegriffen, da in diesem Ansatz Qualifikationen eine zentrale Kategorie für die Begründung ungleicher Zugangsmöglichkeiten zu einem differenzierten System an ungleichen Arbeitsplätzen bzw. ungleichen Beschäftigungsbedingungen darstellen (vgl. Sengenberger 1987, S. 60; Georg/Sattel 2019, S. 4). Individuelle Faktoren (bspw. persönliche Neigungen) sowie gesellschaftliche Faktoren (z. B. die soziale Herkunft) werden dabei tendenziell ausgeblendet; wenngleich die Relevanz dieser eher nicht-ökonomischen Einflussfaktoren auf die Zugangsmöglichkeiten zu den ungleichen Arbeitsplätzen von Lutz/Sengenberger nicht negiert werden (vgl. Sengenberger 1978, S. IX f.). Da diese individuellen und gesellschaftlichen Faktoren allerdings nicht zum zentralen Erkenntnisinteresse der vorliegenden Forschungsarbeit gehören, sondern eher die Frage, inwieweit mit einem bestimmten Bildungs- respektive Qualifizierungsweg Zugangsmöglichkeiten zu den ungleichen Arbeitsplätzen verbunden sind und sich daraus eine unterschiedliche Attraktivität von Bildungswegen ergibt, steht diese Einschränkung der Nutzung dieses Theorieansatzes für diese Untersuchung nicht entgegen.[31] Stattdessen liefert der Ansatz von Lutz/Sengenberger auch Aufschluss über die betrieblichen Qualifizierungs- und Rekrutierungsstrategien (vgl. Georg/Sattel 2006, S. 125) und kann somit für die vorliegende Forschungsarbeit auch als Theorierahmen für die Frage nach der curricularen Entwicklung und Durchführung der Abiturientenprogramme seitens der Unternehmen herangezogen werden.

Darüber hinaus weist dieser Theorieansatz bislang eine hohe empirische Evidenz auf und wurde entsprechend häufig rezipiert (vgl. Voss-Dahm 2009, S. 23). Gleichwohl gab es auch Kritik an diesem Ansatz, bspw. aufgrund seiner starken ökonomischen Ausrichtung (vgl. u. a. Freiburghaus/Schmid 1975). Ihren ursprünglichen Ansatz aus dem Jahre 1974 haben Lutz und Sengenberger daher in den folgenden Jahren weiterentwickelt und damit u. a. auf verschiedene Kritikpunkte reagiert. Die aus diesen Folgearbeiten hervorgegangenen Erweiterungen werden bei der folgenden Darstellung weitgehend integriert; wenngleich es sich bei den Ausführungen in Abschnitt 2.1.1 nicht um eine vollumfängliche Darstellung des segmentationstheoretischen Arbeitsmarktansatzes von Lutz/Sengenberger handelt, sondern um zentrale Annahmen dieses Theorieansatzes.

31 Zudem geht es in dieser Arbeit bspw. auch nicht darum, soziale Unterschiede in der Partizipation an den Abiturientenprogrammen herauszuarbeiten bzw. den Einfluss der sozialen Herkunft auf die Wahl eines solchen Abiturientenprogrammes zu untersuchen; wenngleich dies sicherlich gleichfalls interessante Fragestellungen wären. Darüber hinaus ist es auch nicht leitendes Erkenntnisinteresse, inwieweit die individuellen Neigungen und Interessen die Wahl eines bestimmten Berufes beeinflussen, denn anstelle eines bestimmten Berufes oder einer Berufsgruppe steht in dieser Arbeit in erster Linie die Wahl eines spezifischen Bildungsganges/-weges im Mittelpunkt. Auch die Herausarbeitung von Geschlechterunterschieden in der Wahl beruflicher Bildungsgänge ist nicht Kern der vorliegenden Arbeit. Solche individuellen und gesellschaftlichen Einflussfaktoren auf die Wahl des nachschulischen Bildungsweges, wie bspw. persönliche Interessen und Neigungen sowie die soziale Herkunft, werden insbesondere von verschiedenen psychologischen und soziologischen berufswahltheoretischen Ansätzen thematisiert (vgl. Mischler 2017, S. 34). Der Stand der empirischen Forschung zu diesen berufswahltheoretischen Ansätzen ist in Deutschland recht weitgehend entwickelt (vgl. Edeling 2016, S. 31).

Mit Bezug auf diesen segmentationstheoretischen Arbeitsmarktansatz von Lutz/Sengenberger lässt sich darstellen, dass es für den deutschen Arbeitsmarkt charakteristisch ist, dass er sehr stark berufsfachlich geprägt ist. Diese berufsfachliche Basis wird in Abschnitt 2.1.2 mit Blick auf die beiden Konstrukte *Beruf* und *Beruflichkeit* näher beleuchtet.

2.1.1 Segmentationstheoretischer Arbeitsmarktansatz nach Lutz/Sengenberger

Ausgehend von der empirischen Überprüfung und Feststellung, dass die neoklassische Arbeitsmarkttheorie[32] nicht ausreichend Erklärungskraft liefert, um die empirisch auffindbaren Arbeitsmarktprozesse zu erklären, entwickelten Lutz und Sengenberger Mitte der 1970er-Jahre für den deutschen Arbeitsmarkt ihren Ansatz des dreigeteilten Arbeitsmarktes. Dazu greifen sie u. a. auf den segmentationstheoretischen Ansatz des dualen Arbeitsmarktes in den USA nach Doeringer und Piore (1971) zurück (vgl. Lutz/Sengenberger 1974, S. 40 ff.). Dieser geht von einer Zweiteilung des Arbeitsmarktes in einen primären und einen sekundären Arbeitsmarktsektor aus. Dabei sind die Arbeitsplätze des primären Sektors durch relativ hohe Löhne, gute Arbeitsbedingungen, Aufstiegschancen und stabile Beschäftigungsverhältnisse gekennzeichnet. Für Arbeitsplätze im sekundären Sektor sind hingegen niedrige Löhne, ungünstige Arbeitsbedingungen, kaum Aufstiegschancen und instabile Beschäftigungsverhältnisse charakteristisch (vgl. Piore 1978, S. 69; Sengenberger 1987, S. 61).

Darüber hinaus beziehen sich Lutz/Sengenberger auf humankapitaltheoretische Annahmen und die von Gary S. Becker (1964) stammende Unterscheidung zwischen generellem und spezifischem Humankapital (vgl. Lutz/Sengenberger 1974, S. 44 f.). Grundgedanke der Humankapitaltheorie ist, dass Arbeitnehmer*innen stets gemäß ihrer individuellen Produktivität bzw. ihres Leistungsvermögens, welches sich aus ihrem Humankapital ergibt, entlohnt werden (vgl. Pollmann-Schult 2006, S. 161). Das Humankapital (Summe aller Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Erfahrungen) einer Person und das daraus resultierende individuelle Leistungsvermögen werden jedoch nicht als feste Größe angenommen, sondern als durch Investitionen in Bildung erweiterbar, sodass Investitionen in das Humankapital zu einer erhöhten Produktivität und damit zu einer erhöhten Rendite führen (vgl. Pollmann-Schult 2006, S. 161; Hinz/Abraham 2018, S. 26 f.).

Im Kontext des segmentationstheoretischen Arbeitsmarktansatzes von Lutz/Sengenberger wird der Begriff des Humankapitals allerdings auf den Aspekt der Qualifikation reduziert, sodass andere Facetten des Humankapitals, wie bspw. physisches Leistungsvermögen und Arbeitsmotivation, nicht in die Betrachtung miteinbezogen werden (vgl. Sengenberger 1978, S. 41, 59). Entsprechend differenzieren Lutz/Sengenberger mit Bezug auf Becker (1964) idealtypisch zwischen generellen (unspezifischen) und spezifischen (betriebs- oder fachspezifischen) Qualifikationen. Dabei können ge-

32 Die neoklassische Arbeitsmarkttheorie geht von der Annahme aus, dass sich das Gleichgewicht zwischen Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt über den Preismechanismus, also die Lohnhöhe, ergibt (vgl. Georg/Sattel 2019, S. 4).

nerelle Qualifikationen[33] die Produktivität eines/einer Beschäftigten auf allen Arbeitsplätzen steigern, während spezifische Qualifikationen[34] hingegen nur auf bestimmte Einsatzbereiche bspw. eines Betriebes oder einer Branche bezogen sind und nur dort produktivitäts- und in der Folge ertragssteigernd eingesetzt werden können (vgl. Sengenberger 1978, S. 50).

Als mögliche Investoren in das Humankapital bzw. in Qualifikation kommen grundsätzlich sowohl die Arbeitskräfte selbst als auch die Betriebe sowie der Staat in Betracht (vgl. ebd., S. 56). Allerdings dürften diese Akteure je nach Spezifität der Qualifikation ein unterschiedlich großes Interesse an einer Investition haben. So gehen Lutz/Sengenberger mit Bezug auf Becker (1964) davon aus, dass Arbeitgeber bei betriebsunspezifischen Qualifikationen kaum Interesse daran haben, die Kosten für diese Qualifizierung zu tragen. Denn prinzipiell sind diese Qualifikationen auch in anderen Betrieben produktiv einsetzbar und es besteht die Gefahr, dass der/die Arbeitnehmer*in das Unternehmen verlässt, ohne dass der Finanzier Ertrag aus seiner Investition erwirtschaften konnte (vgl. Sengenberger 1978, S. 51). Bei betriebsspezifischen Qualifikationen sehen Lutz/Sengenberger hingegen die Möglichkeit, dass der Arbeitgeber die Kosten der Qualifizierung alleine trägt und auch den Ertrag aus der durch die Qualifizierung entstehenden höheren Arbeitsproduktivität alleine vereinnahmt, ohne den/die Arbeitnehmer*in bspw. durch eine Lohnerhöhung daran zu beteiligen. Der/Die Beschäftigte hat in diesem Fall aber auch nur ein geringes Interesse, im Betrieb zu verbleiben. Trägt dagegen der/die Arbeitnehmer*in die Kosten der betriebsspezifischen Qualifizierung und erhält den Ertrag über eine Lohnerhöhung, dann besteht beim Arbeitgeber kaum Anreiz für ein stabiles Beschäftigungsverhältnis. Tragen indes beide Beschäftigungsparteien einen Teil der Kosten und werden entsprechend am Ertrag beteiligt, dann hätten auch beide Interesse an einer stabilen Beschäftigung (vgl. ebd., S. 50 ff.).

Auf der Grundlage dieser theoretischen Vorarbeiten gehen Lutz/Sengenberger (1974, S. 57 ff.) davon aus, dass der deutsche Gesamtarbeitsmarkt in drei idealtypische Konstrukte von Teilarbeitsmärkten unterteilt werden kann: die unspezifischen, die (berufs-)fachlichen sowie die betrieblichen Teilarbeitsmärkte. Diese Arbeitsmarktsegmente sind aufgrund unterschiedlicher Regelungen im Hinblick auf Allokation, Gratifizierung und Qualifizierung mehr oder weniger stark voneinander getrennt. Das heißt, je nach Gestaltung dieser Regelungen wird die Mobilität der Arbeitskräfte innerhalb sowie zwischen diesen Teilarbeitsmärkten erleichtert oder erschwert bzw. fällt die (einseitige oder wechselseitige) Bindung zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer*in höher oder niedriger aus. Das Interesse der Abgrenzung eines Teilarbeitsmarktes von anderen Märkten wächst dabei mit der Spezifität des Humankapitals respektive der Qualifikation der Arbeitskräfte, da sich mit zunehmender Spezifität die Kosten eines Arbeitsplatzwechsels erhöhen bzw. die Rentabilität von Humankapitalinvestitionen sinkt (vgl. Sengenberger 1978, S. 29 ff., 55 f.; Sengenberger 1987, S. 117).

33 Von Sengenberger (1978, S. 50) auch als „allgemeine Ausbildung" bezeichnet.
34 Von Sengenberger (1978, S. 50) auch als „spezifische Ausbildung" bezeichnet.

Unspezifische Teilarbeitsmärkte

Im Rahmen dieser idealtypischen Konstruktion sind unspezifische Teilarbeitsmärkte durch eher generelle, also fach-, branchen- und betriebsunspezifische Qualifikationen geprägt, die von den Arbeitskräften angeboten und von den Arbeitgebern insbesondere für einfache Tätigkeitsbereiche nachgefragt werden. Aufgrund der geringen Spezifität der Qualifikationen gibt es auf diesen Teilarbeitsmärkten i. d. R. kaum qualifikationsbedingte Zugangs- und Mobilitätshemmnisse; die allgemeinen Kenntnisse und Fähigkeiten können nach einem Arbeitsplatzwechsel innerhalb des unspezifischen Teilarbeitsmarktes recht unmittelbar wieder eingesetzt bzw. beschafft werden (ohne zusätzliche Investitionskosten in Qualifikation). Es besteht somit eine geringe wechselseitige Bindung zwischen Arbeitgeber und Arbeitskraft. Arbeitsplatzmobilität erfolgt in diesen unspezifischen Teilarbeitsmärkten aufgrund von Lohnangeboten, die über dem vorhandenen Verdienst liegen; wobei schon geringe Lohndifferenzen ausreichen, da die Kosten eines Arbeitsplatzwechsels innerhalb dieser Teilarbeitsmärkte eher gering sind. Daraus ergeben sich vermehrt unstetige Beschäftigungsverhältnisse mit geringen Gratifikationen bzw. geringem Einkommen. Dies führt wiederum zu einer schwachen Neigung von Arbeitgebern und Arbeitskräften, in fachliche oder betriebsspezifische Qualifikationen zu investieren, da die Rendite aufgrund der unsteten Beschäftigungsdauer als unrentabel erwartet wird (vgl. zu den vorangegangenen Ausführungen unspezifischer Teilarbeitsmärkte: Lutz/Sengenberger 1974, S. 57 ff.; Sengenberger 1978, S. 61 ff.; Sengenberger 1987, S. 117, 210). Kennzeichnend für die Entstehung solcher unspezifischen Teilarbeitsmärkte sind instabile Angebots- und Nachfragebedingungen, die zudem einer Institutionalisierung dieser Strukturen, also der institutionellen Verfestigung der Allokation und Gratifikation der Arbeitskraft entgegenstehen (vgl. Sengenberger 1978, S. 67).

(Berufs-)fachliche Teilarbeitsmärkte

Auf den (berufs-)fachlichen Teilarbeitsmärkten werden berufs- und/oder branchenspezifische fachliche Qualifikationen gehandelt. Charakteristisch für diese fachlichen Qualifikationen ist, dass sie durch homogene, einheitliche und universal gültige Berufsbilder bestimmt sind, die mit der qualifikatorischen Struktur der von den Arbeitgebern auf diesen Teilarbeitsmärkten angebotenen Arbeitsplätze korrespondieren. Aus diesem Grunde sind (berufs-)fachliche Qualifikationen innerhalb eines (berufs-)fachlichen Teilarbeitsmarktes zwischenbetrieblich transferierbar. Der Zugang zu diesen (berufs-)fachlichen Teilarbeitsmärkten erfolgt für die Arbeitskräfte i. d. R. über ein anerkanntes berufliches Zertifikat, das im Rahmen eines standardisierten beruflichen Ausbildungsganges erworben wurde, sowohl nicht-akademisch als auch akademisch sein kann und den Arbeitgebern Aufschluss über die fachliche und auch soziale Eignung der Arbeitskraft gibt. Für den Arbeitgeber bedeutet dies eine Reduzierung von Rekrutierungs- und Einarbeitungskosten und für den/die Arbeitnehmer*in eine Reduzierung von qualifikationsbedingten Mobilitätskosten, da die Arbeitskraft entsprechend der fachlichen Qualifikation unmittelbar einsetzbar ist (vgl. zu den vorangegangenen Ausführungen (berufs-)fachlicher Arbeitsmärkte: Lutz/Sengenberger

1974, S. 102 ff.; Sengenberger 1978, S. 70; Sengenberger 1987, S. 126 f.). Der/Die Arbeitnehmer*in ist dadurch in geringem Maße an einen bestimmten einzelnen Arbeitgeber gebunden, dafür aber an die arbeitsmarktbezogene Nachfrage nach einer bestimmten, zertifizierten (berufs-)fachlichen Qualifikation bzw. an einen Beruf, der in Deutschland aufgrund einer breiten beruflichen Ausbildung allerdings eine vielseitige berufliche Einsetzbarkeit gewährleistet. Umgekehrt ist auch der Arbeitgeber an das arbeitsmarktbezogene Angebot einer bestimmten (berufs-)fachlich strukturierten Qualifikation gebunden, aber nicht an eine bestimmte einzelne Arbeitskraft (vgl. Sengenberger 1987, S. 117, 182). Eine Mobilität innerhalb eines solchen (berufs-)fachlichen Teilarbeitsmarktes kann aber nicht nur horizontal, also zwischen Arbeitgebern auf dem gleichen (berufs-)fachlichen Niveau erfolgen, sondern durch Erwerb eines höheren Ausbildungsgrades auch vertikal, also auf eine andere qualifikatorische Niveaustufe innerhalb einer Fachrichtung (vgl. ebd., S. 127).

Kennzeichnend für die Entstehung (berufs-)fachlicher Teilarbeitsmärkte ist laut Sengenberger (1978), dass zwar der Bedarf an den jeweiligen fachlichen Qualifikationen in den Einzelbetrieben diskontinuierlich sein kann, in mehreren Betrieben zusammen jedoch kontinuierlich. Aufgrund dieser Kontinuität steigen die Investitionsrentabilität und damit die Neigung, in solche zwischenbetrieblich transferierbaren Fachqualifikationen zu investieren. So können Arbeitskräfte durch zwischenbetrieblichen Arbeitsplatzwechsel innerhalb des jeweiligen fachlichen Teilarbeitsmarktes eine stetige Beschäftigung erlangen und die Betriebe ihren fachlichen Qualifikationsbedarf decken. Für das Funktionieren dieser (berufs-)fachlichen Teilarbeitsmärkte spielt allerdings die überbetriebliche Standardisierung und Institutionalisierung der Qualifizierung, Allokation und Gratifizierung innerhalb der einzelnen Märkte eine zentrale Rolle (vgl. Sengenberger 1978, S. 76). Dies kann durch verschiedene Formen von Kollektivaktionen der Mitglieder eines jeweiligen (berufs-)fachlichen Teilarbeitsmarktes, wie bspw. durch die korporatistische Aushandlung von Qualifikationsstandards und tarifvertragliche Vereinbarungen, erreicht werden. So kann vermieden werden, dass betriebsspezifische Anforderungen sowie betriebsspezifische Gratifikationen den Arbeitskräfteaustausch innerhalb dieses fachlichen Teilarbeitsmarktes hemmen (vgl. Lutz/Sengenberger 1974, S. 57, 59 ff.; Sengenberger 1978, S. 68 ff.).

> „Berufliche Teilarbeitsmärkte können sich auf unterschiedlichen Qualifikationsniveaus entwickeln. Sie reichen von einfachen standardisierten Berufen mit kurzer Ausbildung über breite, vielseitig einsetzbare Berufe im intermediären Bereich bis hin zu hochqualifizierten akademischen Berufen [...]." (Bosch 2016, S. 22)

Betriebliche Teilarbeitsmärkte

Kennzeichen betrieblicher Teilarbeitsmärkte sind nach Lutz/Sengenberger betriebsspezifische Qualifikationen, die zwischenbetrieblich nicht bzw. nur schwer transferierbar sind, sodass die zwischenbetriebliche Mobilität der Arbeitskräfte bei diesem Arbeitsmarktsegment relativ gering ist. Umgekehrt kann auch ein Unternehmen betriebsspezifische Qualifikationen nicht unmittelbar auf dem Arbeitsmarkt (wieder)beschaffen, sodass auch seitens des Arbeitgebers eine hohe Bindung an den/die

betriebsspezifisch qualifizierte*n Arbeitnehmer*in besteht. Da die Qualifikation betriebsspezifisch ist, wird im Allgemeinen der Arbeitgeber die Kosten der Qualifizierung tragen. Daher wird dieser unter dem Blickwinkel der Kosteneffizienz darauf achten, dass die betriebsspezifische Qualifikation zwar auf der einen Seite nicht über den betrieblichen Teilarbeitsmarkt hinaus einsetzbar ist, aber auf der anderen Seite auch nicht nur auf einem, sondern auf mehreren betrieblichen Arbeitsplätzen. Für den betrieblichen Teilarbeitsmarkt spielt daher die interne Arbeitsplatzorganisation eine bedeutende Rolle, da sowohl durch die qualitative Überlappung von Arbeitsplatzanforderungen auf der horizontalen Ebene als auch über die vertikale Verkettung von ansteigenden Qualifikationsanforderungen die effiziente Nutzung (Investitionsrendite) von betriebsspezifischen Qualifikationen beeinflusst werden kann. Ferner können innerbetriebliche Aufstiegsmöglichkeiten die Betriebsloyalität der Arbeitskraft erhöhen und damit das Investitionsrisiko des Betriebswechsels von betriebsspezifisch qualifizierten Arbeitnehmer*innen minimieren bzw. die Rendite für den Investor in die betriebsspezifische Qualifikation steigern. Arbeitsplatzmobilität findet auf den betrieblichen Teilarbeitsmärkten daher vorrangig betriebsintern statt; die betrieblichen Teilarbeitsmärkte sind somit nach außen hin „geschlossen"; der Zugang erfolgt über einige wenige betriebliche Einstiegspositionen (vgl. zu den vorangegangenen Ausführungen betrieblicher Teilarbeitsmärkte: Lutz/Sengenberger 1974, S. 64 ff.; Sengenberger 1978, S. 77 ff.; Sengenberger 1987, S. 118, 156 f.). Diese Einstiegspositionen liegen nach Lutz/Sengenberger i. d. R. auf der untersten Stufe der betrieblichen Arbeitsplatzhierarchie und verknüpfen den betriebsinternen Teilarbeitsmarkt mit den (berufs-)fachlichen Teilarbeitsmärkten. So sind die betrieblichen Einstiegspositionen in Deutschland im Wesentlichen berufsfachlich organisiert. Diese berufsfachliche Basis wird bei Eintritt in den betrieblichen Teilarbeitsmarkt über arbeitsplatzbezogenes, informelles Lernen sukzessive mit betriebsspezifischen Qualifikationen kombiniert. Der Qualifikationserwerb ist somit eng auf die betriebsspezifischen Qualifikationsanforderungen zugeschnitten (vgl. Sengenberger 1987, S. 154 ff.; Lutz 2007, S. 68 f.). Ausgehend von diesen betrieblichen Einstiegspositionen ermöglichen betriebliche Teilarbeitsmärkte dann über ihre hierarchischen Arbeitsplatzstrukturen vertikale betriebliche Karrieren, die mit zunehmendem Erwerb betriebsspezifischer Qualifikationen, höherem Einkommen und einer höheren Arbeitsplatzsicherheit einhergehen (vgl. Sengenberger 1987, S. 154). Neben dieser vertikalen innerbetrieblichen Mobilität ermöglichen betriebliche Teilarbeitsmärkte aber auch eine horizontale innerbetriebliche Mobilität, bei der ein betriebsinterner Arbeitsplatzwechsel auf der gleichen Hierarchiestufe erfolgt und somit i. d. R. nicht mit einer Veränderung des Einkommens oder einem Statuswechsel einhergeht (vgl. ebd., S. 160 f.).

Eine Institutionalisierung dieser Strukturen betrieblicher Teilarbeitsmärkte kann über informelle soziale Normen und Erwartungen der Arbeitskräfte und Arbeitgeber, über formalisierte Normen (bspw. in Form von Betriebsvereinbarungen) sowie über die Systeme und Techniken der betrieblichen Personalplanung erfolgen (vgl. Sengenberger 1978, S. 90 ff.).

Die Herausbildung und Verfestigung solcher betrieblichen Teilarbeitsmärkte wird dabei u. a. durch eine Vertiefung der zwischenbetrieblichen Arbeitsteilung und einzelbetrieblichen Spezialisierung, die Zunahme betrieblich organisierter Forschung und Entwicklung, die wachsende durchschnittliche Größe und Marktposition von Betrieben, die zunehmende Stetigkeit der Nachfrage nach Arbeitskräften in den Betrieben sowie die Verknappung des Arbeitskräfteangebots auf externen Arbeitsmärkten befördert (vgl. Lutz/Sengenberger 1974, S. 72 f.).

Die Verfestigung betrieblicher Teilarbeitsmärkte hat allerdings gleichzeitig eine aufweichende Wirkung auf die bestehenden (berufs-)fachlichen Teilarbeitsmarktstrukturen. So entziehen die Betriebe mit ihren betrieblichen Teilarbeitsmärkten den fachlichen Teilarbeitsmärkten Arbeitsplätze und Arbeitskräfte (vgl. Lutz/Sengenberger 1974, S. 76).

> „Durch Erwerb betriebsspezifischer Qualifikation als Aufsatz auf in der Berufsausbildung erworbenen fachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten und den aus der betriebsspezifischen Zusatzqualifikation resultierenden Gratifikation ist für einen Teil der Facharbeiter eine Bindung an einen bestimmten Betrieb attraktiver geworden als der fachliche Markt.“ (ebd., S. 77)

Damit reduziert sich auch das Rekrutierungspotenzial für die Arbeitgeber sowie die Beschäftigungschancen für die Arbeitnehmer*innen (vgl. ebd.). „Die Funktionstüchtigkeit fachlicher Märkte setzt aber eine bestimmte Größe, d. h. Zahl von Beschäftigern und Beschäftigten voraus, um Arbeitsmarktungleichgewichte ausgleichen zu können“ (ebd., S. 76).

Das so entwickelte Teilarbeitsmarktkonzept verstehen Lutz und Sengenberger als idealtypische Konstruktion, die als analytisches Instrument Arbeitsmarktprozesse und -strukturen verständlich machen soll. Das heißt, in der Realität finden sich i. d. R. Mischformen der drei herausgearbeiteten idealtypischen Arbeitsmarktsegmente (vgl. Lutz/Sengenberger 1974, S. 51; Sengenberger 1978, S. 39, 59). Für den deutschen Arbeitsmarkt ist dabei traditionell und nach wie vor prägend, dass von den drei Arbeitsmarktsegmenten vor allem die (berufs-)fachlichen Teilarbeitsmärkte dominieren sowie die betrieblichen Teilarbeitsmärkte, die wiederum starke (berufs-)fachliche Züge tragen (vgl. Sengenberger 1987, S. 147, 181; Bosch 2014, S. 10 f.).[35] Der deutsche Arbeitsmarkt ist somit eng verknüpft mit dem Konstrukt Beruf. Auf diese spezifische Organisationsform von Arbeit wird nachfolgend näher eingegangen.

2.1.2 Beruf und Beruflichkeit

In Kapitel 1.3 wurde bereits darauf hingewiesen, dass sich in der Berufsbildungsforschung je nach Schwerpunktlegung und wissenschaftlicher Disziplin unterschied-

35 Damit unterscheidet sich Deutschland im internationalen Vergleich deutlich von anderen Ländern wie bspw. Großbritannien oder den USA, in denen das Konstrukt Beruf als organisierendes Prinzip für Arbeitsmärkte keine zentrale Rolle spielt und die arbeitsplatzbezogene Qualifizierung stattdessen wenig standardisiert und reguliert „On-the-Job“ stattfindet (vgl. Rauner 2017, S. 79 ff.).

liche Begriffsverständnisse von *Beruf* vorfinden lassen (vgl. hierzu u. a. auch Pahl 2017, S. 189, 206). Entsprechend werden im Folgenden anknüpfend an die in Kapitel 1.3 aufgeführte Differenzierung zwischen einer bildungs-, arbeitsmarkt- sowie soziologisch orientierten Berufsforschung drei verschiedene Ansätze der begrifflichen Klärung aus dem Bereich der Berufsbildungsforschung präsentiert, die dem interdisziplinären Vorgehen der hiesigen Forschungsarbeit zugrunde liegen und neben disziplinären Besonderheiten auch unterschiedliche Abstraktionsgrade der begrifflichen Klärung aufweisen. Nach dieser begrifflichen Annäherung wird anschließend der Frage nachgegangen, inwieweit sich Beruf und Beruflichkeit in Zeiten sich wandelnder Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems verändern.

Begriffliche Annäherung

In der traditionellen Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist eine Auffassung von Beruf vorzufinden, welche auf der Ebene des Bildungssystems vor allem im Ausbildungsberuf des dualen Systems sowie in dem darauf aufbauenden Fortbildungsberuf der beruflichen Aufstiegsfortbildung und auf der Ebene des Beschäftigungssystems insbesondere im aus dieser beruflichen Aus- und Fortbildung hervorgehenden Facharbeiterberuf respektive in darauf zugeschnittenen Arbeitsplätzen ihren Ausdruck findet (vgl. Meyer 2000, S. 17 f., 30 f.; siehe hierzu auch Kapitel 4.1).

In der Soziologie ist der Blick hingegen weiter gefasst. Hier wird das Konstrukt *Beruf* abstrakter als „relativ tätigkeitsunabhängige, gleichwohl tätigkeitsbezogene Zusammensetzungen und Abgrenzungen von spezialisierten, standardisierten und institutionell fixierten Mustern von Arbeitskraft“ (Beck/Brater/Daheim 1980, S. 20) definiert und somit nicht auf den Realtypus des beruflichen Aus- und Fortbildungsberufes beschränkt. Stattdessen werden Berufe als Bündel von Qualifikationen umschrieben, die auf der Arbeitskraftseite in Form von spezialisierten, standardisierten und institutionell fixierten Mustern von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten vorhanden sind und auf der Arbeitsplatzseite in berufsspezifisch gebündelten Aufgabenfeldern ihre Entsprechung finden (vgl. Dostal et al. 1998, S. 440). Darüber hinaus versteht die Soziologie Berufe als „Medium sozialer Verortung“ (Baethge/Baethge-Kinsky 1998, S. 461). So sind mit einem Beruf stets auch bestimmte soziale Zuschreibungen und Erwartungen bspw. hinsichtlich der Platzierung innerhalb der Gesellschafts- und Beschäftigungsstrukturen, Prestige, Lebenseinstellungen sowie Handlungsweisen des/der Berufsinhabenden verknüpft (vgl. Tiemann 2012, S. 51 f.).

Dieser nicht-fachliche bzw. soziale Aspekt, der mit einem Beruf verbunden ist, ist neben dem fachlichen Aspekt (der Berufsfachlichkeit) in Form des berufsspezifischen Bündels an Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten jeweils mitgemeint, wenn von *Beruflichkeit* gesprochen wird (vgl. Tiemann 2012, S. 51 f.). Diese beiden Kerne von Beruflichkeit, der fachliche und der nicht-fachliche, können sich zeitlich unabhängig voneinander verändern (vgl. ebd.). Wobei Beruflichkeit selbst, als grundlegendes Organisationsprinzip von Arbeit und Bildung, von historisch und sozial konkreten Formen von Beruf abstrahiert (vgl. Meyer 2004, S. 349). Ausdruck dieses abstrakten Verständnisses von Beruflichkeit sind

> „die Definition von Qualifikationsstandards, die Reklamation spezifischer Zuständigkeiten, die Organisation des Qualifikationserwerbs in formalen Strukturen, die Zertifizierung von Qualifikationen und das Entstehen [von] Berufsverbänden, die u. a. eine kollektive Absicherung von Gratifikationen zum Ziel haben." (ebd., S. 351)

In der Arbeitsmarktforschung wird der Beruf in erster Linie tätigkeitsbezogen definiert respektive operationalisiert (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2011, S. 24 ff.). Die jeweils berufsspezifischen Bündel an Tätigkeiten werden dazu in der von zahlreichen nationalen Einrichtungen aus Wissenschaft, Verwaltung und Politik für die Arbeitsmarktstatistik und -forschung genutzten sogenannten „Klassifikation der Berufe 2010" (KldB 2010)[36] entlang zweier Dimensionen strukturiert (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2011, S. 15). Dazu werden die Berufe des deutschen Arbeitsmarktes[37] zunächst entlang der primären strukturgebenden Dimension, der Berufsfachlichkeit, gegliedert. Auf der untersten Strukturebene erfolgt dann zuletzt eine Gliederung der Berufe entlang der zweiten strukturgebenden Dimension, dem Anforderungsniveau. Während die Berufsfachlichkeit als horizontale Dimension die für die Ausübung des berufsspezifischen Tätigkeitsbündels notwendigen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten betrifft, bezieht sich das Anforderungsniveau als vertikale Dimension auf die Komplexität der mit einem Beruf verbundenen auszuübenden Tätigkeiten (vgl. ebd., S. 26). Hinsichtlich der Berufsfachlichkeit unterscheidet die KldB 2010 auf der obersten Strukturebene zehn verschiedene Berufsbereiche, die die verschiedenen Berufe anhand ihrer berufsfachlichen Ähnlichkeit zusammenfassen (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Berufsbereiche der KldB 2010 (Quelle: Bundesagentur für Arbeit 2011, S. 17)

Schlüssel KldB 2010	Berufsbereich
1	Land-, Forst- und Tierwirtschaft und Gartenbau
2	Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung
3	Bau, Architektur, Vermessung und Gebäudetechnik
4	Naturwissenschaft, Geografie und Informatik
5	Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit
6	Kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus
7	Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung
8	Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung
9	Sprach-, Literatur-, Geistes-, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften, Medien, Kunst, Kultur und Gestaltung
0	Militär

36 Die KldB 2010 wurde von der Bundesagentur für Arbeit mit Unterstützung verschiedenster Bundesministerien, dem Bundesinstitut für Berufsbildung sowie dem Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten basierend auf theoriegeleiteten empirischen Analysen entwickelt (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2011, S. 7).

37 Mehrheitlich handelt es sich hierbei um gesetzlich normierte Berufe (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2011, S. 31).

Diese Berufsbereiche werden anschließend tiefergehend untergliedert, und zwar zunächst in Berufshauptgruppen, dann in Berufsgruppen sowie in Berufsuntergruppen. Dabei steigt mit zunehmender Untergliederung die berufsfachliche Ähnlichkeit der zu einer Gruppe zusammengefassten Berufe (vgl. ebd., S. 16 f.).

Bezüglich der zweiten strukturgebenden Dimension, dem Anforderungsniveau, werden vier verschiedene Komplexitätsgrade unterschieden. Auf der ersten Niveaustufe finden sich die sogenannten Helfer- und Anlerntätigkeiten, die i. d. R. einfache, wenig komplexe Tätigkeiten umfassen, für die keine oder allenfalls geringe Fachkenntnisse benötigt werden. Die Niveaustufe zwei umfasst fachlich ausgerichtete Tätigkeiten, die bereits deutlich komplexer ausfallen als Tätigkeiten der ersten Niveaustufe und daher fachlich fundierte Kenntnisse und Fertigkeiten erfordern. Tätigkeiten, die einen noch höheren Komplexitätsgrad aufzeigen als die Niveaustufe zwei und i. d. R. Spezialkenntnisse und -fertigkeiten voraussetzen, werden als sogenannte komplexe Spezialistentätigkeiten der Niveaustufe drei zugeordnet. Diese Spezialistentätigkeiten sind häufig mit Planungs- und Kontrolltätigkeiten verbunden und erfordern daher neben Spezialkenntnissen auch die Befähigung zur Bewältigung von gehobenen Fach- und Führungsaufgaben. Den höchsten Komplexitätsgrad weisen schließlich die sogenannten hochkomplexen Tätigkeiten der Niveaustufe vier auf, die auch ein entsprechend hohes Kenntnis- und Fertigkeitsniveau bedürfen. Hierzu werden z. B. Entwicklungs- und Forschungstätigkeiten sowie Leitungs- und Führungsaufgaben innerhalb eines Unternehmens gezählt (vgl. zu den vorangegangenen Ausführungen der verschiedenen Niveaustufen: ebd., S. 26 ff.). Diesen vier Anforderungsniveaus auf Seiten des Beschäftigungssystems werden in der KldB 2010 entsprechende Qualifikationsniveaus auf Seiten des Bildungssystems zugeordnet. Dabei wird davon ausgegangen, dass bei einer niveauadäquaten Erwerbstätigkeit Helfertätigkeiten i. d. R. von Personen ohne beruflichen Bildungsabschluss oder maximal mit einer einjährigen (geregelten) Berufsausbildung ausgeübt werden, fachlich ausgerichtete Tätigkeiten von Personen mit abgeschlossener zwei- bis dreijährigen Berufsausbildung, komplexe Spezialistentätigkeiten von Personen mit beruflicher Aufstiegsfortbildung oder mit hochschulischem Bachelorabschluss und hochkomplexe Tätigkeiten von Personen mit Abschluss eines mindestens vierjährigen Hochschulstudiums (vgl. ebd.).

Kontinuität und Wandel

Bislang ist für den deutschen Arbeitsmarkt prägend, dass die Mehrzahl an Erwerbspersonen fachlich ausgerichtete Tätigkeiten ausübt und mehrheitlich auch über eine dem Anforderungsniveau zwei entsprechende abgeschlossene berufliche Ausbildung verfügt (vgl. Maier et al. 2016, S. 13). Insbesondere vor dem Hintergrund der voran-

schreitenden Digitalisierung[38] werden derzeit allerdings hinsichtlich der künftigen Qualifikationsanforderungen des deutschen Arbeitsmarktes zum einen die für Deutschland prägenden Konstrukte *Beruf* und *Beruflichkeit* infrage gestellt (vgl. Sailmann 2019, S. 36) und zum anderen die sogenannte Höherqualifizierungs- sowie die Polarisierungsthese diskutiert (vgl. Hirsch-Kreinsen 2015, S. 15 ff.; Weiß 2017, S. 58). Wobei i. d. R. nicht von einem deterministischen Verhältnis zwischen technologischem Fortschritt und veränderten Qualifikationsanforderungen ausgegangen wird, sondern von einem komplexen und wechselseitigen (vgl. hierzu Brödner 2015, S. 17 f.; Hirsch-Kreinsen 2015, S. 13).

Grundlegend für die Höherqualifizierungsthese ist die Annahme, dass die voranschreitende Digitalisierung zu einer Höherqualifizierung der Beschäftigten führen wird (vgl. Hirsch-Kreinsen 2015, S. 15 f.; Weiß 2017, S. 58 f.). Diese These wird aus zweierlei Quellen gespeist. Zum einen wird angenommen, dass die Digitalisierung zu einer deutlich wachsenden Anzahl an verfügbaren Informationen über Prozesse führt, die hierdurch vernetzter, komplexer und kognitiv anspruchsvoller werden (vgl. Hirsch-Kreinsen 2015, S. 16; Ittermann/Niehaus 2015, S. 42). Zum anderen kann ein qualifikatorisches „Upgrading" seinen Ursprung aber auch darin haben, dass einfache Tätigkeiten zunehmend durch computertechnische Automatisierung substituiert werden und dadurch höherqualifizierte Tätigkeiten an (quantitativer) Relevanz gewinnen (vgl. ebd.).

Substitutionseffekte spielen neben Dequalifizierungsprozessen auch für die Polarisierungsthese eine Rolle. Fundamental für diese Entwicklungsperspektive ist allerdings die Annahme, dass nicht nur einfache Tätigkeiten im Zuge des technologischen Fortschritts automatisiert werden können. Stattdessen wird angenommen, dass insbesondere Kerntätigkeiten der mittleren Qualifikationsebene aus Bereichen wie Verkauf, Verwaltung, Service und Produktion in programmierbare Algorithmen zerlegt und (teilweise) durch Computer übernommen werden können (vgl. Hirsch-Kreinsen 2015, S. 18 f.; Dengler/Matthes 2015, S. 12 f.). In der Folge fallen diese Tätigkeiten des mittleren Qualifikationsniveaus entweder gänzlich weg (Substitution) oder werden so stark durch den ihn definierenden Kern „entleert", dass sie in den Bereich der einfachen Tätigkeiten fallen (Dequalifizierung) (vgl. Ittermann/Niehaus 2015, S. 43). Dadurch kommt es sowohl zu einem Anwachsen an einfachen, nicht automatisierbaren Tätigkeiten als auch zu einem Bedeutungszuwachs an hochqualifizierten Tätigkeiten (vgl. Hirsch-Kreinsen 2015, S. 18; Ittermann/Niehaus 2015, S. 43).

38 Unter Digitalisierung wird dabei ein „Prozess des sozio-ökonomischen Wandels verstanden, der durch Einführung digitaler Technologien, darauf aufbauender Anwendungssysteme und vor allem ihrer Vernetzung angestoßen wird" (Hirsch-Kreinsen 2015, S. 10). Die Digitalisierung ist folglich nicht nur durch die Nutzung digitaler Technologien gekennzeichnet, sondern auch oder vor allem durch deren Vernetzung untereinander. Entsprechend beschreiben Stich et al. (2015, S. 109) die Digitalisierung als einen zweistufigen Prozess, dessen erste Phase insbesondere durch die fortschreitende Verbreitung digitaler Technologien gekennzeichnet ist, die dann in einer zweiten Phase zunehmend miteinander vernetzt werden. Die Vernetzung kann sich dabei auf eine vertikale Integration beziehen, die innerhalb eines Unternehmens stattfindet und z. B. die Entwicklungsabteilung mit dem Einkauf, dem Vertrieb und/oder der Service-Abteilung vernetzt, oder auf eine horizontale Integration, die über die Grenzen eines Unternehmens hinausgeht und dieses bspw. mit Lieferant*innen und/oder Kund*innen vernetzt (vgl. Helmrich et al. 2016, S. 8 f.). Entscheidend ist dabei, dass diese Vernetzung interaktiv ist, also wechselseitig abläuft und die digitalen Systeme relativ autonom arbeiten können (vgl. ebd., S. 9).

Hinsichtlich der Frage, inwieweit menschliche Tätigkeiten durch digitale Technologien automatisiert und damit menschliche Arbeitskräfte substituiert werden können, hat in den letzten Jahren speziell die Studie von Frey/Osborne (2013) in Wissenschaft und Öffentlichkeit viel Aufmerksamkeit erlangt (vgl. Helmrich et al. 2016, S. 11). Die Autoren gehen auf Basis von Expert*inneneinschätzungen davon aus, dass 47 Prozent der Beschäftigten in den USA in Berufen arbeiten, die in den nächsten zehn bis zwanzig Jahren mit hoher Wahrscheinlichkeit (höher als 70 %) durch „Computerisierung" ersetzt werden können (vgl. Frey/Osborne 2013, S. 37 f.). Dabei verstehen Frey/Osborne (2013, S. 2) unter „Computerisierung" eine Automatisierung von Tätigkeiten durch den Einsatz von computergesteuerten Maschinen.

Eine spezifische Untersuchung der gegenwärtigen Substituierbarkeitspotenziale von Berufen für den deutschen Arbeitsmarkt haben Dengler/Matthes (2015) vorgenommen. Leitend war für sie mit Bezug auf Bonin et al. (2015) die Annahme, dass nicht ganze Berufe, sondern lediglich einzelne Tätigkeiten durch Computer oder computergesteuerte Maschinen ersetzt werden können (vgl. Dengler/Matthes 2015, S. 6). Ergebnis ihrer Analyse ist, dass

> „15 Prozent der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten in Deutschland im Jahr 2013 einem sehr hohen Substituierbarkeitspotenzial ausgesetzt [sind], also in einem Beruf beschäftigt, bei dem mehr als 70 Prozent der Tätigkeiten heute schon durch Computer ersetzt werden könnten." (ebd., S. 4)

Dabei handelt es sich insgesamt betrachtet in gleichem Maße sowohl um Helferberufe als auch um Fachkraftberufe. Weniger Substituierbarkeitspotenziale konnten Dengler/Matthes hingegen bei Berufen der Anforderungsniveaus drei und vier respektive bei Spezialisten- und Expertenberufen vorfinden (vgl. ebd., S. 12 f.). Zu berücksichtigen ist hierbei allerdings, dass sich diese Substituierbarkeitspotenziale differenziert nach Anforderungsniveaus in den verschiedenen beruflichen Teilarbeitsmärkten sehr stark unterscheiden können (vgl. ebd., S. 23). Die Autorinnen weisen ferner darauf hin, dass es sich bei ihren Ergebnissen um gegenwärtige Substituierbarkeitspotenziale handelt. „Ob diese Tätigkeiten dann auch tatsächlich ersetzt werden, hängt nicht nur von der technischen Machbarkeit ab" (ebd., S. 6).

Auf Basis von Daten der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung, des BIBB-Qualifizierungspanels und der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen haben ferner Helmrich et al. (2016) eine Überprüfung der Polarisierungsthese für Deutschland durchgeführt. Die Autor*innen kommen u. a. zu der Schlussfolgerung, dass sie für die Polarisierungsthese bislang noch keine breitflächige empirische Evidenz vorfinden konnten. Stattdessen können sie eher eine Tendenz zum qualifikatorischen „Upgrading" identifizieren, da infolge der Digitalisierung komplexe und hochkomplexe Tätigkeiten zunehmen (vgl. Helmrich et al. 2016, S. 16, 19). Dieses „Upgrading" sei aber nicht gleichzusetzen mit einem Bedeutungsverlust von beruflich

qualifizierten Fachkräften[39], da auch diese bereits heute schon komplexe und hochkomplexe Tätigkeiten ausüben (vgl. ebd., S. 19).

Auch insgesamt lässt sich vor dem Hintergrund sich wandelnder wirtschaftlicher Qualifikationsanforderungen in den vergangenen Jahrzehnten kein Bedeutungsverlust der für Deutschland prägenden Konstrukte *Beruf* und *Beruflichkeit* identifizieren; wenngleich diese nicht erst in jüngster Vergangenheit vor dem Hintergrund voranschreitender Digitalisierung infrage gestellt worden sind. So waren es in den 1970er-Jahren u. a. die Debatte um Schlüsselqualifikationen, in den 1990er-Jahren die sektorale Wende von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft sowie der Wandel von einer fordistischen zu einer post-fordistischen Arbeitsorganisation und schließlich zu Beginn des 21. Jahrhunderts die im Zuge der Europäisierung einsetzende Employability-Debatte, die Autoren und Autorinnen das Ende von Beruf und Beruflichkeit haben kommen sehen lassen (vgl. Rosendahl/Wahle 2017, S. 189 f., 195).[40] Dennoch hat sich das Konstrukt Beruf in der Vergangenheit stets als wandlungs- respektive anpassungsfähig an neue gesellschaftliche Entwicklungen bewiesen (vgl. Sailmann 2018, S. 233 ff.). Eine Erosion von Beruf und Beruflichkeit bzw. eine Zurückdrängung überbetrieblich definierter bzw. normierter beruflicher Standards zugunsten betriebsspezifischer Qualifizierungsanforderungen würde nach Rosendahl/Wahle (2017, S. 42) wesentliche Auswirkungen auf die deutsche Gesellschaft haben, denn für die Gesellschaft haben Berufe und Beruflichkeit eine große Bedeutung. Betrieben dienen Berufe „als standardisierte[s] Signal für die Leistungsfähigkeit potenzieller Arbeitskräfte“ (ebd.). Für Individuen bedeuten Berufe kalkulierbare Zu- und Übergänge am Arbeitsmarkt bzw. berufliche Mobilität und ermöglichen die Existenzsicherung. Für Gewerkschaften bilden Berufe eine wichtige Grundlage für ihre Tarifpolitik. Und dem Staat sichern Berufe eine im internationalen Vergleich relativ niedrige (Jugend-)Arbeitslosigkeit (vgl. ebd.).

2.2 Das deutsche „Bildungs-Schisma“

Wie aus den vorangegangenen Ausführungen hervorgeht, ist im deutschen Beschäftigungssystem das Konstrukt Beruf respektive Beruflichkeit prägendes Prinzip der Betriebs- und Arbeitsorganisation. Ferner sind formale Bildungszertifikate für die Zuweisung von beruflichen Positionen und die Bewertung von Arbeitsplätzen innerhalb dieses berufsfachlich geprägten Beschäftigungssystems ein entscheidendes Kriterium, sodass das Bildungsniveau eines/einer Arbeitnehmers/-in eng mit der beruflichen Position auf der Arbeitsplatzhierarchie und dem Einkommen korrespondiert. Das heißt, je höher das formale Bildungsniveau, desto höher auch die hierarchische Position und das Einkommen einer Person (vgl. Sengenberger 1987, S. 253 f.). Dabei

39 Gemeint sind Personen mit einem staatlich anerkannten beruflichen Bildungsabschluss respektive einem Abschluss des formalen nicht-akademischen Berufsbildungssystems.

40 Eine ausführliche Darstellung dieses seit den 1970er-Jahren geführten Diskurses zur Krise von Beruf und Beruflichkeit findet sich bei Rosendahl/Wahle (2017).

stehen Bildungszertifikate des Berufsbildungssystems hinsichtlich des Zugangs zum differenzierten System beruflicher Positionen jedoch nicht gleichwertig neben denen der höheren Allgemeinbildung. Stattdessen gilt die höhere Allgemeinbildung prinzipiell als höherwertiger gegenüber der beruflichen Bildung (vgl. Elsholz 2014, S. 101). Zugleich waren diese beiden Bildungsbereiche jahrzehntelang durch eine historisch gewachsene institutionelle und curriculare Segmentierung sowie eine daraus resultierende geringe Durchlässigkeit charakterisiert (vgl. Baethge 2006, S. 16; Wolter 2013, S. 191; Elsholz 2014, S. 99). Die beiden Bildungsbereiche wiesen traditionell also kaum organisatorische Verbindungen zueinander auf und folgten grundlegend anderen Logiken, sodass der individuelle Wechsel von einem Bildungsbereich in den anderen kaum möglich war (vgl. Baethge 2017, S. 44; Euler 2017, S. 40 f.). Diese Segmentierung hat Martin Baethge (2006) als das deutsche „Bildungs-Schisma" bezeichnet und entlang verschiedener Merkmalsebenen analytisch aufgearbeitet. Darauf wird im nachfolgenden Abschnitt 2.2.1 näher eingegangen.

Im Hinblick auf eine theoretische Fundierung dieses Bildungs-Schismas wird, wie Baethge (2006, S. 19 f.) sowie Elsholz (2014, S. 100) ausführen, i. d. R. auf die Arbeiten von Wilhelm von Humboldt zurückgegriffen. Aus diesen wird abgeleitet, dass die allgemeine, zweckfreie Bildung von der beruflichen, verwertungsorientierten Bildung zu unterscheiden und zu separieren sei. „Wird beides vermischt, so wird die Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen, noch vollständige Bürger einzelner Klassen" (Humboldt [1809] 1920, S. 276 f.). Vor dem Hintergrund dieser bildungstheoretischen Arbeiten von Humboldt wurde die berufliche Bildung nicht selten als der allgemeinen Bildung nachrangig interpretiert (vgl. Elsholz 2014, S. 101; Schanz 2015, S. 134). Auch wenn die Arbeiten von Georg Kerschensteiner ([1904] 1966) laut Elsholz (2014) den Bildungsgehalt beruflicher Bildung in theoretischer Hinsicht hervorzuheben suchten, blieb die berufliche Bildung bis heute „der geringer geschätzte Bildungsweg" (Elsholz 2014, S. 101).

Im Laufe der vergangenen Jahrzehnte gab es allerdings immer wieder bildungspolitische Diskussionen und Bestrebungen, die Durchlässigkeit zwischen diesen beiden Bildungsbereichen zu erhöhen; insbesondere die von der beruflichen in die höhere Allgemeinbildung respektive akademische Bildung. Dadurch sollte neben der Reduzierung sozialer Ungleichheiten in der Bildungspartizipation nicht zuletzt auch die Attraktivität beruflicher Bildung gesteigert werden (vgl. Ulbricht 2012a, S. 101, 103; Wolter 2013, S. 195; Wissenschaftsrat 2014, S. 90; Bernhard 2017, S. 221 f., 226 f.; Mottweiler 2018, o. S.). Wie Bernhard (2017) anhand einer umfangreichen Analyse der vergangenen zwanzig Jahre deutlich macht, hat sich infolge dieser Bemühungen die institutionelle Durchlässigkeit zwischen Berufs- und höherer Allgemeinbildung in der jüngsten Vergangenheit auch deutlich gewandelt. Einige dieser Veränderungen werden in Abschnitt 2.2.2 exemplarisch näher beleuchtet. Eins sei hier aber schon vorweggenommen: Das hierarchische Verhältnis, bei dem die berufliche Bildung als der geringer und die höhere Allgemeinbildung als der höher geschätzte Bildungsweg gilt, ist trotz dieser Konvergenztendenzen immer noch erkennbar (vgl. Bernhard 2017, S. 273, 458 ff.).

2.2.1 Die institutionelle Segmentierung von Berufs- und höherer Allgemeinbildung

Wie Tabelle 3 auf Basis von Kapitel 1.3.1 erkennen lässt, beziehen sich die von Baethge (2006) herausgearbeiteten Differenzlinien der von ihm als deutsches „Bildungs-Schisma“ bezeichneten Segmentierung im Wesentlichen auf die höhere Allgemeinbildung und die Berufsbildung in Form des dualen Systems der Berufsausbildung. Weitgehend unerwähnt bleiben u. a. die gleichfalls vollqualifizierenden beruflichen Bildungsgänge des Schulberufssystems. Gleichwohl kann diese Segmentierung als prägend für das gesamte deutsche Bildungssystem betrachtet werden; war und ist doch das duale System der Berufsausbildung bereits seit Jahrzehnten vor allem in quantitativer Hinsicht der dominierende Bildungsgang des Berufsbildungssystems.

Tabelle 3: Institutionelle Segmentation von Berufs- und höherer Allgemeinbildung („Bildungs-Schisma“) (Quelle: Baethge et al. 2007, S. 17)

Merkmale institutioneller Ordnungen im Bildungswesen	Höhere Allgemeinbildung	Berufsbildung
Dominante Zielperspektive	gebildete Persönlichkeit/ individuelle Regulationsfähigkeit (Autonomie)	berufliche Handlungskompetenz
Bezugspunkt für Lernzieldefinition und Curricula	Kanon repräsentativen systematisierten Wissens/Wissenschaftsorientierung	Arbeitsmarkt und Beschäftigungsstruktur; wirtschaftlicher Bedarf an Qualifikationen
Politische Steuerung, Aufsicht, (Qualitäts)Kontrolle	staatlich (demokratische Kontrolle) durch die Bundesländer	korporatistische Selbstverwaltung der Wirtschaft (Kammern) auf Basis bundesstaatlicher Regulierung
Finanzierung	öffentlich (Länder, Kommunen)	primär privat (Ausbildungsbetriebe)
Status der Lernenden	Schüler/Studierende	Auszubildende im Arbeitsverhältnis
Instruktionsprinzip/Organisation der Lernprozesse	praxisenthoben (-fern) in eigenen Organisationen	praxisintegriert (Verbindung von Arbeit und Lernen)
Personal	professionalisiert; öffentlicher Dienst	nicht bis semi-professionell; private Arbeitsverträge

Als erste Differenzlinie zwischen Berufs- und höherer Allgemeinbildung geht aus Baethges Gegenüberstellung die dominante Zielperspektive hervor. So ist die höhere Allgemeinbildung traditionell auf die Zieldimension einer durch Wissenschaft gebildeten Persönlichkeit und die Fähigkeit, sein gesellschaftliches Leben im Rahmen einer wissenschaftlich basierten Berufstätigkeit autonom gestalten zu können, ausgerichtet. Curricular wird diese Leitidee auf der Grundlage eines Kanons repräsentativen systematisierten Wissens und einer Wissenschaftsorientierung angestrebt. Das Lernen wird dazu eher praxisfern in speziellen öffentlichen Bildungseinrichtungen mit professionalisiertem, akademisch gebildetem Lehrpersonal organisiert (vgl.

Baethge 2006, S. 16 ff.; Baethge 2017, S. 45). Im Gegensatz dazu folgt eine duale Berufsausbildung der Zielperspektive, berufliche Handlungskompetenz zu vermitteln, um in einer sich wandelnden Arbeitswelt eine qualifizierte berufliche Tätigkeit selbstständig, eigenverantwortlich und kooperativ ausführen zu können. Zentraler Bezugspunkt für die Curricula dualer Berufsausbildung ist entsprechend der wirtschaftliche Qualifikationsbedarf. Organisiert wird das Lernen vorwiegend als praxisintegriertes Lernen in unmittelbarer Verbindung zu Arbeitsprozessen. Es wird dabei i. d. R. durch weniger professionalisiertes betriebliches Ausbildungspersonal angeleitet (vgl. Baethge 2006, S. 16 ff.; Hippach-Schneider et al. 2007, S. 26 f., 53). Eine weitere Differenzlinie lässt sich hinsichtlich der Steuerung, Aufsicht und Kontrolle der beiden Bildungsbereiche identifizieren. So erfolgt dies bei der höheren Allgemeinbildung staatlich durch die Bundesländer; wobei an den Hochschulen basierend auf der im Grundgesetz verankerten Wissenschaftsfreiheit die akademische Selbstverwaltung vorzufinden ist. Die duale Berufsausbildung wird hingegen durch die korporatistische Selbstverwaltung der Wirtschaft auf Basis bundesstaatlicher Regulierung gesteuert, beaufsichtigt und kontrolliert (vgl. Baethge 2006, S. 16 ff.; Baethge 2017, S. 45 f.; Bernhard 2017, S. 206). Auch bei der Finanzierung zeigen sich Unterschiede: Während die höhere Allgemeinbildung durch die öffentliche Hand (Länder und Kommunen) finanziert wird, dominiert bei der dualen Berufsausbildung die einzelbetriebliche Finanzierung durch die Ausbildungsbetriebe (vgl. Baethge 2006, S. 16 ff.).

Frühzeitige Allokation mittels dreigliedrigem Schulsystem

Der Zugang zu diesem segmentierten System berufsqualifizierender Bildungsgänge beginnt im deutschen Bildungssystem mit Einsetzen der Schulpflicht (die i. d. R. mit Vollendung des sechsten Lebensjahres beginnt) grundsätzlich für alle Schüler*innen zunächst gemeinsam in der Grundschule (i. d. R. Klassenstufen 1 bis 4) (vgl. Becker 2014, o. S.; KMK 2017, S. 25 ff.). An diese Primarstufe schließt die Sekundarstufe I (i. d. R. Klassenstufen 5 bis 10) an, mit der traditionell eine Art Vorsortierung der Schüler*innen im Hinblick auf die nachfolgenden berufsqualifizierenden Bildungsgänge des Berufs- sowie des Allgemeinbildungssystems einhergeht. So gliedert sich die Sekundarstufe I in Deutschland je nach Bundesland in zwei bis fünf verschiedene weiterführende allgemeinbildende Schultypen, die entweder nur einen Bildungsgang oder mehrere Bildungsgänge anbieten (vgl. Ackeren et al. 2015, S. 50 f.; KMK 2017, S. 119). Prägend für diese diversen Schultypen und die in ihnen angebotenen Bildungsgänge ist nach wie vor die traditionelle Dreigliedrigkeit des deutschen Schulsystems. Diese bestand in der Vergangenheit darin, dass die Schüler*innen im Anschluss an die Grundschulzeit anknüpfend an die von ihnen bisher gezeigte Leistungsfähigkeit auf die drei Schularten Hauptschule, Realschule und Gymnasium aufgeteilt wurden. Während die Hauptschule eine grundlegende allgemeine Bildung und die Realschule eine erweiterte allgemeine Bildung vermittelt und beide vor allem auf die nachfolgenden Bildungsgänge des Berufsbildungssystems vorbereiten sollen, zielt das Gymnasium (das im Gegensatz zu den anderen beiden Schularten die Sekundarstufe I und II umfasst) auf eine vertiefte allgemeine sowie auf eine wissen-

schaftspropädeutische Bildung und soll somit auf ein anschließendes Hochschulstudium im Allgemeinbildungssystem vorbereiten (vgl. Becker 2014, o. S.; Ackeren et al. 2015, S. 50 f.; KMK 2017, S. 118). In den vergangenen Jahrzehnten haben sich jedoch verschiedene institutionelle Entwicklungen ergeben, die diese klare Dreigliedrigkeit der Schultypen aufgeweicht haben. Insbesondere haben sich angefangen bei den Gesamtschulen weitere Schularten entwickelt, die mehrere Bildungsgänge (bspw. den hauptschulischen und den realschulischen Bildungsgang) in einer Schule integrieren und ein längeres gemeinsames Lernen sowie potenziell auch eine höhere (soziale) Durchlässigkeit im Schulwesen ermöglichen sollen (vgl. Becker 2014, o. S.; AGBB 2018, S. 87). Aus diesen schulstrukturellen Veränderungen hat sich mittlerweile je nach Bundesland ein unterschiedlich stark ausdifferenziertes zwei- bis fünfgliedriges allgemeinbildendes Schulsystem herausgebildet. In diesem differenzierten Schulsystem ist das Gymnasium in allen sechzehn Bundesländern die einzige seit Jahrzehnten überdauernde Konstante, neben der in unterschiedlicher Anzahl weitere Schulformen existieren (vgl. Maaz/Köller 2019, S. 505).

Die traditionelle Dreigliedrigkeit findet sich dennoch in gewisser Weise nach wie vor in den jeweils zu erwerbenden Schulabschlüssen des allgemeinbildenden Bildungssystems wieder, denn mit diesen Schulabschlüssen sind unterschiedliche Zugangsberechtigungen für die anschließenden Bildungsgänge der folgenden Bildungsstufe verbunden. Wird bspw. nach neun Schuljahren am Ende der Sekundarstufe I als erster allgemeinbildender Schulabschluss der Hauptschulabschluss erlangt, dann ist mit diesem die formale Zugangsberechtigung zum Besuch einiger weiterführender Bildungsgänge im Berufsbildungssystem verbunden wie bspw. eine Berufsausbildung im dualen System sowie unter gewissen Voraussetzungen auch zu bestimmten schulischen Bildungsgängen an Berufsfachschulen (vgl. KMK 2017, S. 132). Wird hingegen nach i. d. R. zehn Schuljahren auf Basis einer erweiterten Allgemeinbildung der mittlere Schulabschluss bzw. der Realschulabschluss erworben, dann erweitern sich damit die Zugangsoptionen zu weiterführenden Bildungsgängen im Vergleich zu einem Hauptschulabschluss. So berechtigt der Realschulabschluss darüber hinaus bspw. zum Besuch weiterer schulischer Bildungsgänge an Berufsfachschulen und der Fachoberschule (vgl. ebd., S. 133). Nach meist zwölf bis dreizehn Schuljahren (je nach Bundesland) kann schließlich am Ende der Sekundarstufe II auf Basis einer vertieften allgemeinen Bildung das Abitur respektive die allgemeine Hochschulreife oder eine Klassenstufe früher die Fachhochschulreife erworben werden (vgl. Becker 2014, o. S.; KMK 2017, S. 118). Mit diesen allgemeinbildenden Schulabschlüssen sind hinsichtlich des Zugangs zu weiterführenden Bildungsgängen prinzipiell die weitreichendsten Berechtigungen verbunden; insbesondere dann, wenn es sich um die allgemeine Hochschulreife handelt. So steht Schulabsolvent*innen mit der allgemeinen Hochschulreife die Möglichkeit offen, im tertiären Bildungsbereich zunächst einen Bachelor- und anschließend einen Masterstudiengang an einer Universität, einer Fachhochschule oder an einer anderen Hochschule, wie bspw. an einer Pädagogischen Hochschule oder einer Musik- und Kunsthochschule, aufzunehmen. Bei Schulabsolvent*innen mit einer fachgebundenen Hochschulreife sind diese Zugangsmöglich-

keiten auf bestimmte Fächer beschränkt und bei Schulabsolvent*innen mit einer Fachhochschulreife prinzipiell auf Studiengänge an Fachhochschulen (vgl. Becker 2014, o. S.; Ackeren et al. 2015, S. 70).

Mit dem Abitur haben die Schulabsolvent*innen aber nicht nur Zugangsberechtigungen zu den hochschulischen Bildungsgängen erworben, sondern auch zu den vielfältigen Bildungsgängen des Berufsbildungssystems. Dabei können Abiturient*innen u. a. im sogenannten Schulberufssystem einen rein schulischen Bildungsweg einschlagen und bspw. an einer Berufsfachschule im Rahmen eines vollqualifizierenden Bildungsganges einen anerkannten Berufsausbildungsabschluss nach BBiG/HwO oder außerhalb BBiG/HwO erwerben (vgl. KMK 2017, S. 139; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 79). Ferner verfügen Abiturient*innen wie alle Schulabsolvent*innen, die ihre Vollzeitschulpflicht erfüllt haben, über die Zugangsberechtigung zu einer vollqualifizierenden Berufsausbildung im dualen System (vgl. BIBB 2015a, S. 9). Schulabsolvent*innen mit Hochschulreife steht somit eine Vielzahl an Bildungsoptionen offen. Laut DZHW-Studienberechtigtenbefragung 2015 ist diese Optionenvielfalt für 88 Prozent der befragten Studienberechtigten ein zentraler Grund für den Erwerb der Hochschulreife (vgl. Schneider et al. 2017, S. 19 f.).

Das Abitur als traditionelles Hochschulpropädeutikum

In Abgrenzung zu den anderen allgemeinbildenden Schulabschlüssen ist der Erwerb der Hochschulreife respektive des Abiturs allerdings traditionell in erster Linie auf die Aufnahme eines Hochschulstudiums ausgerichtet. So zeichnet Wolter (1987) in seiner Arbeit „Das Abitur“ die Entwicklung des Abiturs als staatliche Reife- bzw. Berechtigungsprüfung für die Zulassung zu einem Hochschulstudium in Deutschland nach. Dabei zeigt er die enge Verknüpfung zwischen diesem allgemeinbildenden Schulabschluss und dem universitären Hochschulstudium auf; wobei Letzteres wiederum traditionell bis etwa in die Mitte des 20. Jahrhunderts hinein vorrangig auf den (höheren) Staatsdienst vorbereitete (vgl. Wolter 1987, S. 303). Auf Grundlage dieses engen Verhältnisses zwischen Universitätsstudium und Staatsdienst waren entsprechend auch

> „nicht primär pädagogische oder bildungstheoretische, sondern gesellschaftspolitische Motive vorrangig [für die Einführung des Abiturs] [...]. Aber diese gesellschaftspolitischen Motive wiederum zielten [im ausgehenden 18. Jahrhundert] weniger auf die Demokratisierung als auf die Versperrung der Zugänge ab“ (Wolter 1987, S. 169)

und waren deutlich von Merkmalen der sozialen Differenzierung bestimmt (vgl. ebd.). In den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts entwickelte sich das Abitur schließlich unter dem Einfluss des Bildungsidealismus zu „einem individuellen Merkmal einer gebildeten Persönlichkeit“ (ebd., S. 241). In der gesellschaftlichen Prestigeskala erhielt das Abitur dadurch eine Doppelrolle, die sich auf der einen Seite durch die enge Beziehung zwischen Bildung und Amt (Staatsdienst) und auf der anderen Seite durch die enge Kopplung zwischen Bildung und Persönlichkeit manifestierte (vgl. ebd.). Um diesen doppelten sozialen Statusvorteil sicherstellen zu können, war es ele-

mentar, dass nur eine Minderheit den Zugang zum Abitur fand (vgl. ebd.). In seiner historischen Betrachtung kommt Wolter (1987, S. 300 f.) allerdings zu dem Schluss, dass staatliche Maßnahmen in einer demokratischen Gesellschaft allenfalls appellativen Charakter haben und nur begrenzt die Bildungspartizipation der Bevölkerung maßgeblich steuern können. Entsprechend hat der Staat wenig Einflussmöglichkeit auf die in den letzten Jahrzehnten stattfindende starke Expansion des Abiturs (siehe hierzu im Detail Kapitel 2.3). Durch diese Bildungsexpansion hat die Hochschulreife schließlich auf der einen Seite ihre Funktion als Kriterium sozialer Differenzierung verloren und auf der anderen Seite an Relevanz für den Zugang zu gehobenen beruflichen und sozialen Positionen gewonnen (vgl. Wolter 1987, S. 302). Dabei ist im Zuge der Bildungsexpansion zugleich auch die starke Interdependenz zwischen Abitur, Universitäts-/Hochschulstudium und Staatsdienst zerbrochen, die ja im Wesentlichen darauf basierte, dass nur eine Minderheit Zugang dazu fand. Stattdessen haben Übergänge von Abiturient*innen in eine schulische oder betriebliche Berufsausbildung an Bedeutung gewonnen (vgl. ebd., S. 303 f.). Dies wird auch in Kapitel 3.1 deutlich, welches den Forschungsstand zu den in dieser Arbeit thematisierten Abiturientenprogrammen im Kontext ihrer historischen Gewordenheit vorstellt.

2.2.2 Konvergenz von Berufs- und höherer Allgemeinbildung

Diese soeben geschilderte institutionelle Segmentierung von Berufs- und höherer Allgemeinbildung hat viele Jahrzehnte ein großes Beharrungsvermögen aufgewiesen (vgl. Elsholz 2014, S. 103), da sie tief in der deutschen Beschäftigungs- und Sozialstruktur verankert ist (vgl. Baethge 2006, S. 23; Sell 2013, S. 23). So beruht bspw. die Betriebs- und Arbeitsorganisation der deutschen Wirtschaft nicht nur auf den in Kapitel 2.1.2 beschriebenen Konstrukten Beruf und Beruflichkeit, sondern in hohem Maße auch auf der spezifischen Verbindung von hochqualifizierten akademischen Fachkräften, die insbesondere über theoretisch-systematisches Wissen verfügen, und gut ausgebildeten, beruflich qualifizierten Fachkräften, deren Stärken handlungsorientiertes Wissen und Fertigkeiten sind (vgl. Baethge et al. 2014, S. 3; Severing/Teichler 2013, S. 7). Die historisch gewachsene starre Segmentierung zwischen akademischen und nicht-akademischen beruflichen Tätigkeitsbereichen hat sich in den vergangenen Jahrzehnten allerdings tendenziell gelockert und „[i]n vielen Tätigkeitsfeldern sind die Übergänge und Zuordnungen von Tätigkeitselementen und Berufsrollen zu Qualifikationsebenen fließender und durchlässiger geworden“ (Wolter 2013, S. 203; vgl. auch Wolter 1994, S. 63 ff.).

Insbesondere seit der Jahrtausendwende[41] lässt sich eine solche zunehmende Konvergenz und eine erhöhte Durchlässigkeit auch im deutschen Bildungssystem identifizieren; u. a. infolge verschiedenster bildungspolitischer Bemühungen, die

41 Wenngleich sich erste Annäherungstendenzen zwischen Berufsbildung und höherer Allgemeinbildung bereits in den Jahrzehnten vor der Jahrtausendwende erkennen lassen (vgl. Euler/Severing 2019, S. 7 f.; Wolter 2019, S. 21). So können die im vorangegangenen Abschnitt geschilderten allgemeinbildenden Schulabschlüsse in zunehmendem Maße auch an Schulen des Berufsbildungssystems erworben werden, wo die allgemeinbildenden Lerninhalte i. d. R. mit berufsbezogenen Lerninhalten verbunden werden. Ein Beispiel hierfür sind u. a. die Berufsgymnasien, an denen z. B. die allgemeine Hochschulreife erworben werden kann (vgl. Ackeren et al. 2015, S. 75; KMK 2017, S. 139 f.; AGBB 2018, S. 120 f.; Wolter 2019, S. 26).

nicht zuletzt auch auf Initiativen der europäischen Bildungspolitik zurückgehen (vgl. Wolter 2013, S. 200 f.; Elsholz 2014, S. 103 f.; Bernhard 2017).[42] So haben in den letzten Jahren in zahlreichen beruflichen Bildungsgängen abstrakt-wissensbasierte und damit praxisenthobene Qualifizierungsanteile zugenommen (vgl. Severing/Teichler 2013, S. 12; Wolter 2013, S. 202 f.; Pahl 2017, S. 698). Zugleich hat vor allem seit der Bologna-Reform[43] und der daraus hervorgegangenen Umstellung auf Bachelor- und Masterabschlüsse in der höheren Allgemeinbildung respektive in der akademischen Bildung die Orientierung an Praxisbezügen an Bedeutung gewonnen. Schließlich soll der Bachelorabschluss an allen Hochschulen berufsqualifizierend sein und die sogenannte Employability der Absolvent*innen sicherstellen (vgl. Wissenschaftsrat 2014, S. 73 f.; Kerst/Wolter 2017, S. 11); wenngleich unter Hochschulvertreter*innen nach wie vor die Sichtweise zu finden ist, dass insbesondere die Universitäten in erster Linie dem humboldtschen Bildungsidealismus sowie der Wissenschaftsorientierung verpflichtet sind. Entsprechend wird von diesen Vertreter*innen eine Abkehr von den Konvergenztendenzen der letzten Jahrzehnte vorgeschlagen (vgl. Barke 2016, S. 400 f.).

Duale Studiengänge

Ein noch stärkerer Praxisbezug als bei berufsqualifizierenden Bachelorstudiengängen findet sich bei den sogenannten dualen Studiengängen (vgl. Hippach-Schneider 2015, S. 83). Diese haben angetrieben durch eine sie fördernde Bildungspolitik, ein verändertes Bildungsverhalten der jungen Erwachsenen und eine darauf ausgerichtete Personalpolitik der Unternehmen etwa seit Beginn der 2000er-Jahre eine deutliche Expansion erfahren (vgl. Krone/Mill 2014, S. 52 ff.). So haben sich die Studienanfänger*innenzahlen in einem dualen Studium in Deutschland laut Daten des Statistischen Bundesamtes von 2.340 im Jahr 2005 auf 27.212 im Jahr 2017 fast verzwölffacht und die Zahl der dual Studierenden insgesamt ist auf über 100.000 im Jahr 2017 angestiegen[44] (vgl. Mordhorst/Nickel 2019, S. 12). Gleichwohl stellen duale Studienformate nach wie vor ein „Nischenphänomen im deutschen Bildungssystem“ (ebd.) dar.

Duale Studiengänge zeichnen sich nach einschlägigen wissenschaftlichen Definitionen dadurch aus, dass sie berufspraktische und wissenschaftsorientierte Bildungselemente organisatorisch und curricular eng miteinander verzahnen (vgl. Wissenschaftsrat 2013, S. 22). Dabei wird im Bereich der Erstausbildung zwischen ausbildungsintegrierenden und praxisintegrierenden dualen Studiengängen unterschieden, die sich beide an die Zielgruppe der hochschulzugangsberechtigten Schul-

42 Für eine genauere Betrachtung des Einflusses europäischer Bildungspolitik auf die institutionelle Durchlässigkeit des deutschen Bildungssystems innerhalb der vergangenen etwa zwanzig Jahre siehe u. a. Bernhard (2017).

43 Im Zuge des sogenannten Bologna-Prozesses haben sich die beteiligten Mitgliedsstaaten der Europäischen Union auf grundlegende Ziele geeinigt, die insbesondere der Schaffung eines europäischen Hochschulraumes dienen sollen. Zu diesen Zielen gehören u. a. die Einführung eines Systems vergleichbarer Abschlüsse, die Einführung einer dreistufigen Studienstruktur (Bachelor – Master – Promotion), die Einführung eines Leistungspunktesystems, die Förderung der Mobilität von Studierenden, die Förderung des Lebenslangen Lernens sowie Förderung des sozialen Zusammenhalts bzw. Abbau von sozialen Ungleichheiten (vgl. Bernhard 2017, S. 156 f.).

44 Zur eingeschränkten Vollständigkeit und Validität der Daten siehe Mordhorst/Nickel 2019, S. 6 ff.

absolvent*innen richten.[45] Bei einem ausbildungsintegrierenden dualen Studium wird die wissenschaftlich ausgerichtete Ausbildung an einer (Fach-)Hochschule oder Berufsakademie systematisch mit einer staatlich anerkannten beruflichen Ausbildung in einem Unternehmen oder an einer Berufsfachschule verbunden, sodass die Absolvent*innen nach etwa sieben bis neun Semestern Studienzeit neben einem Hochschulabschluss (i. d. R. Bachelorabschluss) auch einen Abschluss in einem staatlich anerkannten Ausbildungsberuf erwerben (vgl. BIBB 2018, o. S.; Hofmann/König 2017, S. 6, 12 f.). Entsprechend kennzeichnet Krone (2015a, S. 80 f.) die Absolvent*innen dieser ausbildungsintegrierenden dualen Studiengänge auch als sogenannten *beruflich-akademischen Bildungstyp*, für den die Verknüpfung von beruflicher und akademischer Bildung charakteristisch ist. Aufgrund dessen ist dieser beruflich-akademische Bildungstyp nach Spöttl (2017, S. 15) „in der Lage [...], praktische Fragestellungen wissenschaftlich-theoretisch zu bearbeiten“. In Abgrenzung zum beruflich-betrieblichen Bildungstyp[46] zeichnet sich dieser beruflich-akademische Bildungstyp als Produkt dieser ausbildungsintegrierenden dualen Studiengänge aber teilweise aufgrund der Kürzung von Ausbildungs- und Studienanteilen durch eine geringere Tiefe an Praxiserfahrungen aus (vgl. Krone/Mill 2014, S. 57) und in Abgrenzung zum akademischen Bildungstyp[47] durch eine geringere Tiefe im Hinblick auf theoretisches Fachwissen und wissenschaftliche Denkstrukturen (vgl. Kupfer 2013, S. 27[48]).[49] Idealtypisch betrachtet ist es aber dennoch Ziel der ausbildungsintegrierenden dualen Studiengänge, eine vollumfängliche berufliche Handlungskompetenz zu vermitteln und diese berufliche Bildung mit wissenschaftlichem Wissen der akademischen Bildung zu verknüpfen. Insofern kann in Bezug auf diese ausbildungsintegrierenden dualen Studiengänge bei idealtypischer Betrachtung der Bezeichnung *beruflich-akademisch* zugestimmt werden. Für die sogenannten praxisintegrierenden dualen Studiengänge scheint es hingegen sinnvoller, von einem anderen Bildungstyp zu sprechen. So wird bei diesen dualen Studiengängen die wissenschaftlich ausgerichtete Ausbildung an einer (Fach-)Hochschule oder Berufsakademie organisatorisch, vertraglich und curricular mit längeren Praxisphasen[50] in einem Unternehmen verbunden. Ent-

45 Im Bereich der Weiterbildung gibt es ebenfalls berufs- und praxisintegrierende duale Studienformate, für die gleichfalls die wechselseitige organisatorische und curriculare Verzahnung von Praxisphasen in einem Unternehmen und wissenschaftlich ausgerichtetem Hochschulstudium charakteristisch ist (vgl. BIBB 2018, o. S.; Hofmann/König 2017, S. 6, 12 f.). Am quantitativ bedeutsamsten sind duale Studienformate jedoch im Bereich der Erstausbildung und hierbei sind es seit dem Jahr 2012 vor allem die praxisintegrierenden dualen Studiengänge, die in den letzten Jahren eine deutliche Expansion erfahren haben. Bei den ausbildungsintegrierenden dualen Studiengängen zeigt sich hingegen seit 2014 eine leicht rückläufige Tendenz (vgl. Hofmann/König 2017, S. 10 f.).

46 Siehe für eine Beschreibung dieses Bildungstyps Kapitel 1.3.1.

47 Siehe für eine Beschreibung dieses Bildungstyps Kapitel 1.3.1.

48 Zu ähnlichen Ergebnissen hinsichtlich einer geringeren Tiefe theoretischen Fachwissens und wissenschaftlicher Denkstrukturen kamen in den 1990er-Jahren bereits Zimmermann/Zabeck in ihrer 1995 veröffentlichten Evaluationsstudie bezüglich der Wissenschaftsorientierung von Berufsakademie-Absolvent*innen in Vergleich zu (Fach-)Hochschulabsolvent*innen (vgl. Zimmermann/Zabeck 1995, S. 295).

49 Damit unterscheiden sich Absolvent*innen dieser ausbildungsintegrierenden dualen Studiengänge von solchen Personen, die den beruflichen und den akademischen Bildungsabschluss nicht institutionell vorstrukturiert relativ synchron im Rahmen solcher dualen Studiengänge erwerben, sondern sequenziell, also nacheinander durch berufsbiografische Eigenleistung, wie es bspw. bei Personen der Fall ist, die nach einer dualen Berufsausbildung noch ein Hochschulstudium folgen lassen. Trotz dieser Unterschiede wird für beide Personengruppen jedoch relativ synonym die Bezeichnung *beruflich-akademischer Bildungstyp* verwendet (vgl. bspw. Franz 2011, S. 189; Franz/Voss-Dahm 2011, S. 3; Spöttl 2012, S. 139; Krone 2015a, S. 79 ff.).

50 Diese Praxisphasen sind deutlich umfangreicher als obligatorische Praktika in anderen klassischen Studiengängen.

sprechend erwerben die Absolvent*innen bei dieser Variante i. d. R. nach sechs bis sieben Semestern Studienzeit neben dem Hochschulabschluss keinen weiteren formalen Bildungsabschluss (vgl. BIBB 2018, o. S.; Hofmann/König 2017, S. 6, 12 f.). Zugleich unterliegen die betrieblichen Praxisphasen dieser praxisintegrierenden dualen Studiengänge einer deutlich geringeren Standardisierung als wie dies bspw. bei einer dualen Berufsausbildung der Fall ist. Stattdessen rücken die betriebliche Sozialisation und eine Arbeitsfähigkeit, die eher projektorientiert, abstrakter und damit losgelöst von berufsförmig organisierter Arbeit stattfindet, in den Fokus des betrieblichen Studienanteils (vgl. Elsholz/Neu 2019, S. 15 f.). Nach Elsholz/Neu (2019, S. 15 f.) wäre hier daher eher von einem *betrieblich-akademischen Bildungstyp* zu sprechen.

Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Personen

Während diese soeben geschilderten Annäherungstendenzen sich vornehmlich auf eine wechselseitige Integration berufspraktischer und wissenschaftsorientierter Bildungselemente in einem Bildungsgang beziehen, gibt es überdies noch weitere Entwicklungen jüngerer Vergangenheit, die insbesondere die formalen Zugangs- bzw. Übergangsmöglichkeiten zwischen verschiedenen Bildungsgängen der beiden bislang getrennten Bildungsbereiche betreffen. So war der Hochschulzugang in Deutschland jahrzehntelang primär an den Nachweis einer formalen, über den gymnasialen Bildungsweg erworbenen schulischen Hochschulzugangsberechtigung (allgemeine Hochschulreife) gebunden (vgl. Wolter 2013, S. 202). In den 1970er-Jahren wurden die Möglichkeiten des Erwerbs einer schulischen Hochschulzugangsberechtigung dann auf den Bereich der beruflichen Schulen ausgeweitet (vgl. Baethge et al. 2014, S. 32). Mit dem KMK-Beschluss zum „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber“ aus dem Jahre 2009 wurde diese enge Bindung eines Hochschulzugangs an eine schulische Hochschulzugangsberechtigung (allgemeine und fachgebundene Hochschulreife sowie Fachhochschulreife) schließlich entkoppelt (vgl. Wolter 2013, S. 206) und die Durchlässigkeit zwischen Berufs- und höherer Allgemeinbildung weiter erhöht.[51] Denn nun können beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung ein Hochschulstudium aufnehmen, sofern sie über einen nach BBiG/HwO oder einen anderen nach Bundes- oder Landesrecht geregelten beruflichen Fortbildungsabschluss (z. B. Techniker, Meister) verfügen. Sie sind dabei an kein bestimmtes Studienfach gebunden (vgl. KMK 2009) und es erfordert i. d. R. auch keiner weitergehenden Überprüfung der Studierfähigkeit (vgl. Ulbricht 2012a, S. 100). Der berufliche Fortbildungsabschluss wird damit hinsichtlich des Hochschulzugangs als gleichwertig mit dem im allgemeinbildenden Schulsystem erworbenen Abitur eingestuft. Des Weiteren können Absolvent*innen einer nach BBiG/HwO oder einer anderen nach Bundes- oder Landesrecht geregelten mindestens zweijährigen Berufsausbildung und einer sich daran anschließenden mindestens dreijährigen beruflichen Tätigkeit ein Hochschulstudium in einem zu ihrem Ausbildungsberuf affinen

51 Wenngleich es auch schon in den Jahrzehnten zuvor verschiedenste Möglichkeiten gab, ohne schulische Studienberechtigung ein Hochschulstudium aufzunehmen; diese Möglichkeiten waren aber deutlich auf Einzelfälle mit besonderer Begabung beschränkt (vgl. Wolter 1994; Wolter 2013, S. 193 f.).

Fach (also fachgebunden) aufnehmen, sofern sie darüber hinaus ein Eignungsfeststellungsverfahren oder ein mindestens einjähriges Probestudium erfolgreich durchlaufen haben (vgl. KMK 2009).[52]

Seit diesem Öffnungsbeschluss der KMK hat sich die Anzahl an Studienanfänger*innen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung zwar deutlich erhöht, verbleibt aber immer noch auf einem relativ niedrigen Niveau von knapp 2,5 Prozent im Jahr 2015 (vgl. Nickel/Schulz 2017, S. 5, 21). Der Weg ins Hochschulstudium über das gymnasiale Abitur bleibt weiterhin der dominante (vgl. Wolter 2013, S. 207). Wolter (2013, S. 207) sowie auch Baethge et al. (2014, S. 38) führen dies u. a. auf Informationsdefizite in der Bevölkerung sowie auf mangelnde Unterstützungsangebote bspw. seitens der Hochschulen zurück.

Aus einer Gleichwertigkeitsperspektive kann an diesem KMK-Beschluss aus dem Jahre 2009 zudem kritisch gesehen werden, dass er vom Grundsatz her nicht die beruflichen Bildungsabschlüsse der Sekundarstufe II, sondern in erster Linie die beruflichen Bildungsabschlüsse des tertiären Bildungsbereichs (die beruflichen Aufstiegsfortbildungen) mit den allgemeinbildenden Bildungsabschlüssen der Sekundarstufe II (dem (Fach-)Abitur) gleichstellt. Vor diesem Hintergrund findet sich im deutschen Berechtigungswesen noch keine wirkliche Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung, sondern es wird in gewisser Weise die traditionelle Hierarchisierung reproduziert (vgl. Bernhard 2017, S. 298, 458 f.).

Deutscher Qualifikationsrahmen

Einen Schritt weiter in Richtung Gleichwertigkeit ist da schon der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR), der 2013 als nationale Umsetzung des europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR) eingeführt wurde und gleichfalls als bildungspolitisches Instrument zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung betrachtet werden kann (vgl. AK DQR 2011, S. 3; Dehnbostel 2015, S. 133).[53]

Der DQR ist bildungsbereichsübergreifend und outcome-orientiert konzipiert. Er besteht aus acht Stufen unterschiedlicher fachlicher (Wissen und Fertigkeiten) und personaler (Sozialkompetenz und Selbstständigkeit) Kompetenzniveaus. Diesen Niveaustufen werden Qualifikationen[54] allgemeiner, hochschulischer und beruflicher Bildung zugeordnet. Wobei es Ziel ist, nicht nur innerhalb des formalen Bildungssystems erworbene Qualifikationen den einzelnen Niveaustufen zuzuordnen, sondern

52 Dieser KMK-Beschluss ist zwar mittlerweile in allen deutschen Bundesländern implementiert, wurde aber je nach Bundesland ganz unterschiedlich umgesetzt, sodass sich insbesondere hinsichtlich einzelner Detailregelungen eine große Heterogenität in den einzelnen Bundesländern identifizieren lässt (vgl. Nickel/Schulz 2017, S. 21).

53 Die Entwicklung und Einführung dieses Qualifikationsrahmens geht zurück auf den sogenannten Kopenhagen-Prozess, im Rahmen dessen sich die beteiligten Mitgliedsstaaten auf die Einführung eines EQR verständigt haben (vgl. AK DQR 2011, S. 3; Bernhard 2017, S. 255). Die Einführung des EQR wurde schließlich 2008 von der Europäischen Kommission und vom Europäischen Parlament verabschiedet. Der EQR soll dabei als Metarahmen fungieren, in den die national erworbenen Qualifikationen auf acht Kompetenzniveaus verortet und miteinander verglichen werden können. So soll mehr Transparenz und Durchlässigkeit zwischen und innerhalb der einzelnen nationalen Bildungssysteme erreicht werden (vgl. AK DQR 2011, S. 3; Dehnbostel 2015, S. 127 f.; Bernhard 2017, S. 255 f.).

54 „Qualifikation bezeichnet das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Institution festgestellt hat, dass die individuellen Lernergebnisse vorgegebenen Standards entsprechen“ (AK DQR 2011, S. 9).

auch durch nicht-formale und informelle[55] Lernprozesse erlangte (vgl. AK DQR 2011, S. 3 ff.). Auf den einzelnen Niveaustufen werden folglich gleichwertige, nicht gleichartige Qualifikationen abgebildet, die über unterschiedliche Bildungswege erworben werden können (vgl. ebd., S. 5).

Demnach wird eine berufliche Aufstiegsfortbildung der ersten Fortbildungsstufe, wie bspw. der/die geprüfte Fachberater*in, dem DQR-Niveau fünf zugeordnet, eine berufliche Aufstiegsfortbildung der zweiten Fortbildungsstufe, wie bspw. der/die geprüfte Handelsfachwirt*in, dem DQR-Niveau sechs und eine berufliche Aufstiegsfortbildung der Fortbildungsstufe drei, wie bspw. der/die geprüfte Betriebswirt*in, dem DQR-Niveau sieben (vgl. B-L-KS DQR 2018). Da ein Bachelorabschluss gleichfalls dem DQR-Niveau sechs und ein Masterabschluss dem DQR-Niveau sieben zugeordnet werden (vgl. ebd.), sind entsprechend dieser Zuordnung berufliche Bildungsabschlüsse der Fortbildungsstufe zwei hinsichtlich ihres Kompetenzniveaus mit einem Bachelorabschluss und berufliche Bildungsabschlüsse der Fortbildungsstufe drei mit einem Masterabschluss als gleichwertig zu betrachten. Als gleichwertig mit einer schulischen Hochschulreife auf dem DQR-Niveau vier werden hingegen berufliche Bildungsabschlüsse eingestuft, die bspw. auf einer drei- bis dreieinhalbjährigen dualen Berufsausbildung basieren (vgl. ebd.).

Folgt man dieser Zuordnung im Rahmen des DQR, dann müsste der Abschluss einer beruflichen Aufstiegsfortbildung prinzipiell eher den Zugang zu einem hochschulischen Masterstudium eröffnen anstatt zu einem hochschulischen Bachelorstudium (vgl. Baethge et al. 2014, S. 51).[56] Die Zuordnung einer Qualifikation zu einem DQR-Niveau hat jedoch keinen Einfluss auf Zugangsberechtigungen innerhalb des formalen deutschen Bildungssystems. Der Erwerb einer formalen Qualifikation auf einem bestimmten DQR-Niveau berechtigt somit nicht automatisch zum Zugang zu einer formalen Qualifikation der nächsten DQR-Niveaustufe (vgl. AK DQR 2011, S. 5). Ferner ist die Zuordnung zu einem bestimmten DQR-Niveau entkoppelt von tarif- und besoldungsrechtlichen Ansprüchen (vgl. ebd.). Entsprechend ist die im DQR vorgenommene Gleichwertigkeit von beruflichen Fortbildungsabschlüssen und hochschulischen Bachelor- oder sogar Masterabschlüssen in der öffentlichen Wahrnehmung bislang kaum angekommen, denn die gesellschaftliche Realität spiegelt diese Gleichwertigkeit noch nicht in gleicher Weise wider (vgl. Schmidt/Kremer 2017, S. 48; Wiesner 2017, S. 268).

55 „Formales Lernen bezeichnet einen Lernprozess, der in einem organisierten und strukturierten, speziell dem Lernen dienenden Kontext stattfindet und typischerweise zum Erwerb einer Qualifikation, in der Regel in Form eines Zeugnisses oder eines Befähigungsnachweises führt" (B-L-KS DQR 2013, S. 44). „Nicht-formales Lernen bezeichnet einen Lernprozess, der im Rahmen planvoller Tätigkeiten (in Bezug auf Lernziele und Lernzeit) stattfindet und bei dem das Lernen in einer bestimmten Form unterstützt wird" (ebd., S. 46). „Informelles Lernen bezeichnet einen Lernprozess, der im Alltag [...] stattfindet und in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung nicht organisiert oder strukturiert ist; es ist aus Sicht der Lernenden möglicherweise nicht beabsichtigt" (ebd., S. 44).

56 Vereinzelt gibt es mittlerweile in einigen Bundesländern auch schon weiterbildende Masterstudiengänge, die für beruflich Qualifizierte unter bestimmten definierten Voraussetzungen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung und ohne vorheriges Bachelorstudium zugänglich sind (vgl. Nickel/Schulz 2017, S. 42 ff.).

Bachelor Professional und Master Professional

Inwieweit sich an dieser Wahrnehmung durch die neueste Novellierung des Berufsbildungsgesetzes etwas ändern wird, bleibt abzuwarten. Zumindest ist es ein Ziel dieser im Jahr 2019 vorgenommenen Überarbeitung des BBiG, die Gleichwertigkeit von beruflichen Fortbildungsabschlüssen und hochschulischen Bildungsabschlüssen stärker zu verdeutlichen bzw. die Attraktivität beruflicher Bildung im Verhältnis zur hochschulischen Bildung zu steigern (vgl. BMBF 2019a, o. S.; Deutscher Bundestag 2019, S. 1). Dazu wurden mit Inkrafttreten des novellierten BBiG zum 1. Januar 2020 u. a. neue Abschlussbezeichnungen für die drei beruflichen Fortbildungsstufen (siehe hierzu Kapitel 1.3.1) ermöglicht, die von den Verordnungsgebenden zukünftig bei bundesweiter Anerkennung eines Abschlusses in die Fortbildungsverordnungen gemäß BBiG/HwO aufgenommen werden können. Konkret ist vorgesehen, dass berufliche Fortbildungsabschlüsse der Niveaustufe eins zukünftig die Bezeichnung „Geprüfte*r Berufsspezialist*in“ tragen können, berufliche Fortbildungsabschlüsse der Niveaustufe zwei die Bezeichnung „Bachelor Professional“ und Fortbildungsabschlüsse der Niveaustufe drei die Bezeichnung „Master Professional“ (vgl. BMBF 2019a, o. S.; Deutscher Bundestag 2019, S. 2).[57] Neben der Verdeutlichung der Gleichwertigkeit soll mit dem Zusatz „Professional“ zugleich auch die Andersartigkeit von beruflichen und hochschulischen Bachelor- und Masterabschlüsse zum Ausdruck gebracht werden (vgl. BMBF 2019a, o. S.). So handelt es sich bei den neuen beruflichen Abschlüssen als „Bachelor Professional“ sowie „Master Professional“ nicht um einen akademischen Grad und es sind mit diesen Abschlüssen keine mit den jeweiligen akademischen Pendants vergleichbaren Zugangsberechtigungen zu weiterführenden respektive zu hochschulischen Bildungsgängen verbunden (vgl. Deutscher Bundestag 2019, S. 66).[58]

Anrechnung erworbener Kompetenzen

Ebenfalls relevant für die institutionelle Durchlässigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner bzw. akademischer Bildung und deren Gleichwertigkeit sind zwei weitere KMK-Beschlüsse aus den Jahren 2002 und 2008. Diese beschäftigen sich mit der Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen (z. B. beruflich erworbenen) auf ein Hochschulstudium (vgl. KMK 2002, 2008) und sollen so u. a. beruflich qualifizierten Studierenden bspw. eine Verkürzung ihrer Studienzeit ermöglichen

57 Diese neu eingeführten Bezeichnungen „Geprüfte*r Berufsspezialist*in“, „Bachelor Professional“ sowie „Master Professional“ können dabei die bislang bestehenden Bezeichnungen wie bspw. „Fachwirt*in“ oder „Geprüfte*r Betriebswirt*in“ ergänzen oder diese gänzlich ersetzen (vgl. BMBF 2019a, o. S.).

58 Die Einführung dieser neuen Abschlussbezeichnungen für die verschiedenen beruflichen Fortbildungsabschlüsse wurde insbesondere seit Beginn der 2000er-Jahre anhaltend diskutiert und ist in dieser Zeit nicht ohne Kritik geblieben (vgl. Nehls 2009, S. 37; Blötz et al. 2015, S. 32 ff.). Einwände kamen nicht nur von Seiten des Hochschulsystems, wo besonders die Gefahr der Verwechslung von hochschulischen und beruflichen Bildungsabschlüssen sowie einer irreführenden Intransparenz gesehen wird (vgl. bspw. HRK 2019, S. 2). Sondern auch die Sozialpartner als zentrale Akteure beruflicher Bildung stehen der Einführung dieser neuen Abschlussbezeichnungen eher skeptisch gegenüber und befürworten stattdessen die Beibehaltung der etablierten und allgemein anerkannten Fortbildungsbezeichnungen, die sowohl Arbeitnehmer*innen als auch Arbeitgebern eine entsprechend verlässliche Orientierungsfunktion bieten (vgl. bspw. BDA 2019, S. 2 f.; DGB 2019, S. 18 f.).

(vgl. Baethge et al. 2014, S. 36 f.).[59] Mit diesen Beschlüssen wird die Gleichwertigkeit von bspw. in einer Berufsausbildung oder im Rahmen einer beruflichen Tätigkeit erworbenen Kompetenzen mit hochschulisch erworbenen Kompetenzen prinzipiell anerkannt (vgl. ebd.). Ob diese theoretische Gleichwertigkeit allerdings auch in der Praxis ihre Wirkung entfalten wird, ist bislang noch relativ offen (vgl. ebd.); zumal die Hochschulen nicht verpflichtet sind, außerhochschulisch erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten anzurechnen, sondern als aufnehmende Institution in eigener Zuständigkeit entscheiden, ob und in welchem Umfang sie außerhochschulisch erworbene Kompetenzen als gleichwertig einstufen und anrechnen (vgl. KMK 2008, S. 3). Darüber hinaus ist die Gleichwertigkeit außerhochschulisch erworbener Kompetenzen quantitativ beschränkt; so können maximal bis zu 50 Prozent eines Hochschulstudiums durch außerhochschulisch erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten ersetzt werden (vgl. KMK 2002, S. 2; Bernhard 2017, S. 459).

Bezüglich dieser Möglichkeiten einer Anrechnung von in einem Bildungsbereich erworbenen Kompetenzen auf einen Bildungsgang des jeweils anderen Bildungsbereichs gibt es vor dem Hintergrund anhaltend hoher Studienabbrecher*innenzahlen jüngst auch zunehmende Diskussionen über eine Anrechnung von hochschulisch erworbenen Kompetenzen (ECTS-Punkten) auf berufliche Bildungsgänge; auch hier wieder mit dem Fokus einer Attraktivitätssteigerung beruflicher Bildung (vgl. Wiesner 2017, S. 268). Ein Beispiel hierfür findet sich in der im Jahr 2014 neu geordneten Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss als geprüfte*r Handelsfachwirt*in. Diese sieht vor, dass u. a. zur ersten schriftlichen Teilprüfung zuzulassen ist, wer „den Erwerb von mindestens 90 ECTS-Punkten in einem betriebswirtschaftlichen Studium und eine mindestens zweijährige Berufspraxis [...] nachweist“ (HdlFachwPrV 2014).

Hinsichtlich der Durchlässigkeitsdiskussion zeigt sich hier ein Wandel: Wurde in den vergangenen Jahrzehnten in erster Linie die Durchlässigkeit von der beruflichen in die höhere Allgemeinbildung bzw. hochschulische Bildung fokussiert, so wird nun auch eine Durchlässigkeit von der hochschulischen in die berufliche Bildung erörtert (vgl. Wiesner 2017, S. 268). Wenngleich sich nach Bernhard (2017) auch hierin nach wie vor die alte bestehende Hierarchisierung zwischen beruflicher und höherer Allgemeinbildung widerspiegelt. So bleibt auch diese Debatte um eine Durchlässigkeit von der hochschulischen in die berufliche Bildung vorrangig begrenzt auf die Gruppe der Studienabbrecher*innen, also auf die Gruppe der im Hochschulsystem weniger Erfolgreichen. Weiterhin unvorstellbar bleibt auch in dieser Entwicklung anscheinend die Vorstellung, dass sich berufliche Bildung an ein erfolgreich absolviertes Hochschulstudium anschließen könnte (vgl. Bernhard 2017, S. 273). Entsprechend kommt Bernhard (2017, S. 273) zu dem Schluss, dass „die Hochschulbildung [...] weiterhin als der Weg [gilt], der zur höchstmöglichen Bildung führt.“

59 Diese beiden Beschlüsse gehen nicht zuletzt auf Initiativen europäischer Bildungspolitik im Kontext des Bologna-Prozesses zurück, für die die Anerkennung außerhochschulischer Leistungen (formalen, non-formalen und informellen Lernens) ein wichtiges Element des zu entwickelnden Europäischen Hochschulraums darstellt (vgl. KMK 2008, S. 1).

2.3 Die Bildungsexpansion

Berufs- und höhere Allgemeinbildung stehen in Deutschland beim Zugang zum differenzierten System an ungleichen Arbeitsplätzen bzw. ungleichen Beschäftigungsbedingungen somit traditionell und nach wie vor nicht als gleichwertige Alternativen nebeneinander. Stattdessen gelten akademische Bildungsabschlüsse als tendenziell höherwertiger und damit vorteilhafter beim Zugang zu besseren Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsperspektiven als nicht-akademische respektive berufliche Bildungsabschlüsse. Daran hat sich auch vor dem Hintergrund der soeben geschilderten Konvergenztendenzen zwischen Berufs- und höherer Allgemeinbildung bislang kaum etwas geändert (vgl. Wissenschaftsrat 2014, S. 73). Folglich streben die Individuen im Wettbewerb um Arbeitsplätze (vgl. hierzu Thurow 1978, S. 134 f.) vor allem nach akademischer Bildung, was die nachfolgenden empirischen Daten zur Bildungsexpansion deutlich machen.

Theoretische Erklärungsansätze

Vorab sei aber noch darauf hingewiesen, dass die in den letzten Jahrzehnten stattgefundene und gegenwärtig stattfindende Bildungsexpansion nicht allein auf den von Thurow (1978, S. 134 f.) beschriebenen Wettbewerb der Individuen um die vermeintlich besten Arbeitsplätze sowie die von humankapitaltheoretischen Ansätzen angeführten steigenden Renditeerwartungen der Individuen und Unternehmen (siehe hierzu Kapitel 2.1.1) zurückgeführt werden kann. Stattdessen weisen Hadjar/Becker (2006, S. 15 f.) darauf hin, dass es sich bei der Bildungsexpansion um einen komplexen Prozess handelt, dessen Ursachen und Wirkungen sich nicht in einem einfachen Modell erklären lassen und zu dem es auch noch eine Vielzahl an offenen Fragen gibt. Entsprechend vielfältig sind auch die bislang vorliegenden theoretischen Erklärungsansätze. So geht bspw. die sogenannte Konsumthese davon aus, dass mit steigenden Realeinkommen die individuelle Nachfrage nach Bildung als Konsumgut steigt; sofern die materiellen Lebensnotwendigkeiten gesättigt sind (vgl. OECD 1966; zitiert nach Müller et al. 1997, S. 180). Theorieansätze zur Wissensgesellschaft sowie Modernisierungstheorien betrachten die Bildungsexpansion hingegen jeweils als eine Art Effekt der Entwicklung zu einer modernen Gesellschaft respektive zur Wissensgesellschaft (vgl. Hüther/Krücken 2016, S. 69 f.; Wolter 2017, S. 83). Die sogenannte Integrationsthese verweist ferner auf die Funktion von Bildung als „wesentliches Element der *normativen und politischen Integration* der Gesellschaft“ (Müller et al. 1997, S. 182; Hervorhebungen im Original). In der auf Max Weber (1964, 1971) zurückgehenden sogenannten Statusgruppen- bzw. Konflikttheorie wird die Bildungsexpansion hingegen als ein Resultat der Auseinandersetzung zwischen Statusgruppen um gesellschaftlich knappe Ressourcen wie Reichtum, Macht und Prestige thematisiert. Im Rahmen dieser Auseinandersetzung dienen erlangte Bildungszertifikate neben anderen Merkmalen sozialer Herkunft als allokativer Mechanismus für Privilegien. Um ihre Vorteile nicht einzubüßen, werden demnach die dominanten Statusgruppen bei

steigendem Bildungsniveau der unteren Statusgruppen bemüht sein, ihre eigenen Bildungsstandards zu erhöhen, sodass es zu einer Expansion höherer Bildungsabschlüsse kommt (vgl. Müller et al. 1997, S. 183 f.).

Insgesamt wird unter dem Begriff der *Bildungsexpansion* i. d. R. die gestiegene Bildungsbeteiligung der Bevölkerung und eine längere Verweildauer der Individuen im Bildungssystem sowie die sich daraus ergebende beschleunigte Zunahme höherer Bildungsabschlüsse in der Bevölkerung verstanden (vgl. Hadjar/Becker 2006, S. 12). Diese allgemeine Definition von Bildungsexpansion abstrahiert damit grundsätzlich von der für Deutschland typischen Segmentierung zwischen beruflicher Bildung und (höherer) Allgemeinbildung. Gleichwohl wird in Deutschland der Begriff der Bildungsexpansion für die Phase nach dem Zweiten Weltkrieg insbesondere mit der Ausweitung der Beteiligung an gymnasialer und hochschulischer Bildung in Zusammenhang gebracht (vgl. Hadjar/Becker 2006, S. 12; Müller et al. 1997, S. 178).[60] Für diese spezifische Form der Bildungsexpansion hat sich in wissenschaftlichen und öffentlichen Diskursen zunehmend der Begriff der *Akademisierung* etabliert; wenngleich mit diesem Terminus noch weitere Phänomene bezeichnet werden (vgl. hierzu ausführlich Wolter 2017, S. 74 ff.), wie bspw. die Akademisierung verschiedener Berufe, also die „formelle Verlagerung von Ausbildungsgängen aus dem Bereich der beruflichen Bildung – aus der dualen, betrieblichen Bildung oder aus dem Schulberufssystem – in das Hochschulsystem“ (Wolter 2017, S. 75).

Empirische Daten zur Beteiligung an (höherer) Allgemeinbildung

Diese Bildungsexpansion im Bereich der höheren Allgemeinbildung zeigte sich in den Anfängen zunächst vor allem in Verlagerungen im allgemeinbildenden Schulsystem. So sanken deutlich die Übergangsquoten nach der Grundschule in die Hauptschulen, während sie für die Realschulen sowie für die Gymnasien stiegen. Besuchten in Westdeutschland 1970 noch 2.370.000 Schüler*innen die Hauptschule, so waren es 2016 in Gesamtdeutschland lediglich 428.000 Schüler*innen. Im gleichen Zeitraum sind die Schüler*innenzahlen an den Gymnasien unverkennbar gestiegen; von 1.366.000 im Jahre 1970 in Westdeutschland auf 2.253.000 im Jahre 2016 in Gesamtdeutschland (vgl. AGBB 2018, S. 88 f.). Mittlerweile gehen 44 Prozent aller Kinder nach der Grundschule auf ein Gymnasium (vgl. ebd., S. 94). Einschränkend muss hier allerdings hinzugefügt werden, dass der starke Rückgang der Schüler*innenzahlen an den Hauptschulen u. a. auch mit den in Abschnitt 2.2.1 erwähnten schulstrukturellen Veränderungen der jüngsten Vergangenheit zusammenhängt, die dazu geführt haben, dass in der Mehrzahl der deutschen Bundesländer eigenständige Hauptschulen mit Realschulen zu Schularten mit mindestens zwei Abschlussoptionen zusam-

60 Neben dieser dritten Phase der Bildungsexpansion nach dem Zweiten Weltkrieg lassen sich nach Müller et al. (1997, S. 178) in Europa prinzipiell noch zwei weitere Phasen der Bildungsexpansion identifizieren. Die erste Phase verorten sie im Zeitraum zwischen 1870 und dem Ersten Weltkrieg und charakterisieren diese durch die Etablierung nationaler Bildungssysteme, die in zunehmendem Maße unter die Kontrolle des Staates gestellt wurden, sowie durch die Einführung und Ausweitung der gesetzlichen Schulpflicht. Die zweite Phase der Bildungsexpansion liegt nach Müller et al. (1997, S. 178) in der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen und ist gekennzeichnet durch eine fortschreitende Öffnung der weiterführenden Schulbildung für breitere Bevölkerungsschichten.

mengelegt wurden (vgl. ebd., S. 89). Folglich haben gerade auch diese Schularten mit mehreren Bildungsgängen in den letzten Jahren eine Expansion erfahren; von 368.000 Schüler*innen im Jahre 1995 auf 520.000 Schüler*innen im Jahre 2016. Eine ähnliche Expansion gab es zuvor mit der Entstehung der integrierten Gesamtschule (1980 mit 220.000 Schüler*innen und 2016 mit 953.000 Schüler*innen) (vgl. ebd.). Insgesamt kann somit festgehalten werden, dass in den letzten Jahrzehnten die Schüler*innenzahlen an Schulen, die zu höheren allgemeinbildenden Schulabschlüssen führen, deutlich zugenommen haben.

Entsprechend stieg laut Daten des Statistischen Bundesamtes auch der Anteil an höheren allgemeinbildenden Schulabschlüssen in der deutschen Bevölkerung. Verfügten 1976 lediglich 7,7 Prozent der Bevölkerung ab 15 Jahren über eine (Fach-)Hochschulreife als höchsten allgemeinbildenden Abschluss, so waren es 1992 bereits 16,5 Prozent, 2010 25,8 Prozent und 2016 30,8 Prozent. Ebenso wuchs der Anteil an Personen mit Realschul- oder gleichwertigem Abschluss von 14,2 Prozent im Jahr 1976 auf 17,9 Prozent im Jahr 1992 und weiter auf 21,7 Prozent im Jahr 2010 bzw. 22,7 Prozent im Jahr 2016. Zugleich verringerte sich im selben Zeitraum der Anteil an Personen mit einem Haupt-/Volksschulabschluss von 74 Prozent im Jahr 1976 auf 53,7 Prozent im Jahr 1992, 37 Prozent im Jahr 2010 und weiter auf 31,4 Prozent im Jahr 2016 (vgl. Statistisches Bundesamt 2018b, S. 10, 21; AGBB 2018, S. 55). Ein ähnliches Bild zeigt sich bei einem Kohortenvergleich (vgl. AGBB 2018, S. 55).

Diese Entwicklung ist allerdings nicht allein auf eine erhöhte Übergangsquote auf die Gymnasien und den Ausbau von Schularten mit mehreren Bildungsgängen zurückzuführen, sondern auch auf den Ausbau des sogenannten zweiten Bildungsweges[61] und der zur (Fach-)Hochschulreife führenden Bildungsgänge der beruflichen Schulen (vgl. Ackeren et al. 2015, S. 75). Erwarben bspw. 1992 gut 10 Prozent der Absolvent*innen ihre (Fach-)Hochschulreife an einer beruflichen Schule wie bspw. an einem beruflichen Gymnasium oder einer Fachoberschule, so waren dies 2014 bereits gut 18 Prozent (vgl. KMK 2016, S. 7).[62] Gleichwohl hat sich die Bildungsexpansion bzw. die Expansion der Hochschulreife in sehr starkem Maße über den traditionellen institutionellen Weg zum Abitur vollzogen bzw. vollzieht sich noch immer primär über den Weg des Gymnasiums (vgl. Wolter 1987, S. 302; Wolter 2013, S. 207).

Für den Ausbildungsstellenmarkt und die Hochschulplanung sind neben diesem grundlegenden bildungsexpansiven Trend innerhalb der Gesamtbevölkerung insbesondere die konkreten Abgänger-/Absolvent*innenzahlen eines Schulabgangsjahres relevant (vgl. KMK 2018a, S. XXVII). Diese haben sich bezogen auf das allgemeinbildende Schulsystem laut KMK (2018a) zwischen 2007 und 2016 aufgrund des demografischen Wandels tendenziell reduziert von 964.800 im Jahr 2007 auf 848.300 im Jahr

61 Als sogenannten *zweiten Bildungsweg* werden im deutschen Bildungssystem verschiedene Bildungsgänge wie bspw. das Abendgymnasium bezeichnet, über die gleichfalls eine schulische Hochschulzugangsberechtigung respektive die Hochschulreife erworben werden kann (vgl. KMK 2017, S. 354, 366). Dabei erfolgt dieser Erwerb der schulischen Hochschulzugangsberechtigung außerhalb der gesellschaftlichen Normalbiografie (vgl. Freitag 2012, S. 9).

62 Über welchen Weg die schulische Hochschulzugangsberechtigung erworben wird, unterscheidet sich je nach Bildungsherkunft deutlich. Zudem zeigen sich regionale sowie geschlechtsspezifische Differenzen (vgl. Schneider et al. 2017, S. 14 f.). Da diese Disparitäten jedoch nicht im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen, wird an dieser Stelle nicht näher darauf eingegangen.

2016. Dennoch hat sich innerhalb dieses Zeitraumes die Anzahl an Absolvent*innen, die das allgemeinbildende Schulsystem mit (Fach-)Hochschulreife verlassen, erhöht: von 273.300 im Jahr 2007 auf 297.400 im Jahr 2016. Rückläufig sind hingegen die Zahl der Absolvent*innen mit mittlerem Schulabschluss (2007: 392.200; 2016: 366.400), mit Hauptschulabschluss (2007: 228.900; 2016: 135.400) sowie die Anzahl der Abgänger*innen ohne allgemeinbildenden Schulabschluss (2007: 70.500; 2016: 49.200) (vgl. ebd., S. XXVIII). Hinzu kommen noch die Absolvent*innen der beruflichen Schulen, die dort einen allgemeinbildenden Schulabschluss erworben haben (vgl. ebd., S. XXX). Bezogen auf die Absolvent*innen mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung ergibt sich dadurch insgesamt ein Anteil dieser Gruppe an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung von 52,2 Prozent[63] für das Jahr 2016 im Vergleich zu 44,4 Prozent[64] im Jahr 2007 (vgl. ebd., S. XXXIV).

Neben dem gestiegenen Anteil an Schulabsolvent*innen mit Hochschulzugangsberechtigung haben in den vergangenen Jahrzehnten auch die Zahl der Studienanfänger*innen sowie die Studienanfänger*innenquote[65] deutlich zugenommen. In der jüngeren Vergangenheit, also im Zeitraum von 1995 bis 2016, ist die Studienanfänger*innenquote von 27,5 Prozent auf 56,7 Prozent gestiegen (vgl. AGBB 2018, S. 339). Zwar gibt es einen nicht unerheblichen Anteil an Studienabbrecher*innen, der 2016 in den Bachelorstudiengängen bei 28 Prozent lag (vgl. ebd., S. 163), dennoch hat sich in den vergangenen Jahren auch die Anzahl an Hochschulabsolvent*innen erhöht. Erwarben im Jahr 1995 in Deutschland noch 229.920 Personen einen Hochschulabschluss (197.015 davon waren Erstabschlüsse), so waren es im Jahr 2016 491.678 Absolvent*innen (davon waren 315.168 Erstabschlüsse; in der Mehrzahl Bachelorabschlüsse) (vgl. ebd., S. 347). Die Absolvent*innenquote, also der Anteil der Absolvent*innen mit einem Erstabschluss an der Bevölkerung des entsprechenden Alters, lag 2016 damit bei 30,8 Prozent im Vergleich zu 16,9 Prozent im Jahr 2000[66] (vgl. ebd., S. 165, 347). Nach dem hochschulischen Erstabschluss nimmt ein hoher Anteil von etwa 60 Prozent der Absolvent*innen anschließend noch ein Masterstudium auf; speziell an den Universitäten hat sich dadurch der Master zum Regelabschluss entwickelt (vgl. ebd., S. 166).

Bezogen auf die deutsche Gesamtbevölkerung ist somit der Anteil an Personen ab 15 Jahren mit (Fach-)Hochschulabschluss deutlich gestiegen. Lag dieser im Jahr 1976 noch bei 4,8 Prozent, ist er bis 1991 auf 8,8 Prozent, 2010 auf 12,5 Prozent und 2016 auf 15,9 Prozent gestiegen (vgl. Statistisches Bundesamt 2018b, S. 12, 22).

Empirische Daten zur Beteiligung an beruflicher Bildung

Zwar ist in den Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg auch der Anteil an der deutschen Bevölkerung ab 15 Jahren gestiegen, der über einen beruflichen Bildungsabschluss

63 Differenziert nach Art der schulischen Hochschulzugangsberechtigung: 41,2 % mit Hochschulreife und 11,0 % mit Fachhochschulreife (vgl. KMK 2018a, S. XXXIV).

64 Differenziert nach Art der schulischen Hochschulzugangsberechtigung: 30,9 % mit Hochschulreife und 13,5 % mit Fachhochschulreife (vgl. KMK 2018a, S. XXXIV).

65 Anteil der Studienanfänger*innen im ersten Hochschulsemester an der altersspezifischen Bevölkerung (vgl. AGBB 2018, S. 159).

66 Für das Jahr 1995 lag keine Absolvent*innenquote vor.

der Sekundarstufe II[67] verfügt, von 42,5 Prozent im Jahr 1976 auf 55 Prozent im Jahr 1993.[68] Dieser Höchststand ging allerdings bis zum Jahr 2016 mit leichten Schwankungen aber doch recht kontinuierlich wieder zurück auf 47,2 Prozent[69] (vgl. Statistisches Bundesamt 2018b, S. 12, 22). Insbesondere im Bereich der dualen Berufsausbildung[70] ist die Anzahl an Neuzugängen in den letzten Jahren recht stetig von 569.460 im Jahr 2007 auf 481.423 im Jahr 2016 gesunken (vgl. AGBB 2018, S. 313).[71] Analog dazu ist auch die Zahl an erfolgreich bestandenen Abschlussprüfungen im dualen System von 454.851 im Jahr 2008 auf 399.798 im Jahr 2016 zurückgegangen (vgl. Ebbinghaus 2018, S. 160).[72] Im Schulberufssystem bewegt sich die Bildungsbeteiligung hingegen relativ stabil bei um die 210.000 Neuzugängen (vgl. AGBB 2018, S. 313).

Bei einer Bewertung dieser Zahlen ist zu berücksichtigen, dass es sich bei dem für die berufliche Bildung dominierenden Bildungsgang, der dualen Berufsausbildung, im Unterschied zum Hochschulsystem um einen Ausbildungsmarkt handelt. Folglich ist der Zugang zu diesem betrieblichen Qualifizierungsweg sehr viel stärker durch Marktmechanismen geprägt als der Zugang zu nicht-betrieblichen Qualifizierungswegen wie bspw. zu einem klassischen Hochschulstudium oder zum Schulberufssystem (vgl. Eberhard/Ulrich 2017, S. 19). So ist die individuelle Beteiligung an der dualen Berufsausbildung im Wesentlichen auch vom betrieblichen Ausbildungsplatzangebot abhängig. Übersteigt die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen das Angebot, wie es u. a. in der Zeit zwischen 1996 und 2007 der Fall war, so ist es nicht jedem/jeder Einzelnen möglich, seine individuellen Bildungspläne auch tatsächlich zu realisieren (vgl. Baethge 2017, S. 25; AGBB 2018, S. 318). Seit dem Jahr 2008 hat sich die Ausbildungsmarktlage aufgrund einer deutlich zurückgegangenen Nachfrage nach dualen Berufsausbildungsstellen allerdings von einem Anbieter- zu einem Nachfragermarkt gewendet, sodass das Angebot in zunehmendem Maße die Ausbildungsplatznachfrage überwiegt (vgl. AGBB 2016, S. 106; AGBB 2018, S. 318; BMBF 2018a, S. 11 f.).[73] Entsprechend äußern deutsche Unternehmen gegenwärtig vermehrte Probleme, ausgeschriebene Ausbildungsstellen im Bereich der dualen Berufsausbildung besetzen

67 Dies umfasst Abschlüsse einer dualen Berufsausbildung einschließlich eines gleichwertigen Berufsfachschulabschlusses, die Abschlüsse eines Vorbereitungsdienstes für den mittleren Dienst in der öffentlichen Verwaltung sowie einer einjährigen Schule für Gesundheits- und Sozialberufe und Personen mit Anlernausbildung (vgl. Statistisches Bundesamt 2018b, S. 12, 22).

68 Die Angaben für das Jahr 1976 beziehen sich lediglich auf das frühere Bundesgebiet. Die Angaben für die Jahre ab 1993 hingegen auf das heutige Bundesgebiet.

69 Ab dem Jahr 2011 wurde auf ein neues Hochrechnungsverfahren umgestellt, sodass die Ergebnisse für das Jahr 2016 nicht uneingeschränkt mit den Ergebnissen der Vorjahre vergleichbar sind (vgl. Statistisches Bundesamt 2018b, S. 8).

70 Einschließlich kooperativem Berufsgrundbildungsjahr (vgl. AGBB 2018, S. 313).

71 Der Anteil an Auszubildenden an den sozialversicherungspflichtig Beschäftigten lag laut IAB-Betriebspanel im Jahr 2016 bei 5 Prozent und hat sich damit in den letzten Jahren lediglich geringfügig verändert (2006: 6 Prozent) (vgl. Dummert 2018a, S. 12).

72 Für das Jahr 2007 liegen aufgrund einer Neukonzeption der Berufsbildungsstatistik keine entsprechenden Daten zu bestandenen Abschlussprüfungen in der dualen Berufsausbildung vor. Darüber hinaus ist eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse von Jahren vor und nach der methodischen Umstellung nicht uneingeschränkt gegeben (vgl. Ebbinghaus 2015, S. 204).

73 Wenngleich zu berücksichtigen ist, dass die Relation zwischen Angebot und Nachfrage je nach Beruf sehr unterschiedlich ausfällt (vgl. AGBB 2016, S. 108).

zu können (vgl. Bechmann et al. 2014, S. 62 ff.; Dummert 2018a, S. 31 f.).[74] Laut IAB-Betriebspanel lag der Anteil an Betrieben, die keine der von ihnen angebotenen dualen Berufsausbildungsstellen besetzen konnten, 2016 bei 25 Prozent und damit deutlich oberhalb der 10 bis 12 Prozent an Betrieben, auf die dies Mitte der 2000er-Jahre zutraf (vgl. Dummert 2018a, S. 32). Diese zunehmenden Besetzungsprobleme zeigen sich auch in der von 17.564 im Jahr 2009 auf 48.937 im Jahr 2017 gestiegenen Anzahl an bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldeten unbesetzten Ausbildungsstellen (vgl. BMBF 2018a, S. 73). 60 Prozent der Betriebe mit unbesetzten Ausbildungsstellen gaben beim IAB-Betriebspanel als Hauptgrund für ihre Besetzungsprobleme einen Mangel an geeigneten Bewerber*innen an; besonders die schulische Vorbildung der Bewerber*innen wurde als nicht adäquat betrachtet. 22 Prozent der Betriebe mit unbesetzten Ausbildungsstellen benannten darüber hinaus das gänzliche Fehlen einer ausreichenden Anzahl an Bewerber*innen (vgl. Bechmann et al. 2014, S. 9, 66).

Für den Bereich der beruflichen Erstausbildung lässt sich somit festhalten, dass bei den beruflichen Bildungsgängen der Sekundarstufe II keine vergleichbare Expansion der Bildungsbeteiligung wie im Bereich der höheren Allgemeinbildung stattgefunden hat. Dies gilt in ähnlicher Weise auch für die tertiäre berufliche Bildung, also die beruflichen Aufstiegsfortbildungen nach BBiG/HwO und nach Landesrecht an Fachschulen (vgl. Baethge et al. 2014, S. 30; Zöller 2018, S. 412 ff.; Zöller 2019, S. 405 f.; Friedrich 2019, S. 411 ff.). So sind bspw. bei den Fortbildungsprüfungen nach BBiG/HwO die Teilnehmendenzahlen zwischen 1992 und 2009 stark zurückgegangen. Zwischen 2009 und 2012 zeigte sich dann wieder eine leicht steigende Tendenz, die aber nur von kurzer Dauer war, sodass seit 2013 die Teilnehmendenzahlen wieder leicht sinken (vgl. Friedrich 2019, S. 411 ff.). Insgesamt haben 94.212 Personen im Jahr 2017 eine Fortbildungsprüfung gemäß BBiG/HwO erfolgreich bestanden; im Vergleich dazu lag dieser Wert 1992 bei 132.424 bestandenen Prüfungen (vgl. Friedrich 2018, S. 417 f.; Friedrich 2019, S. 413).

Veränderung des Vorbildungsniveaus in der beruflichen Bildung

Die Bildungsexpansion zeigt sich in der beruflichen Bildung aber dennoch, wie der Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019 offenlegt. So hat sich die schulische Vorbildung von Auszubildenden mit neu abgeschlossenem dualem Berufsausbildungsvertrag in den letzten Jahren kontinuierlich erhöht (vgl. Kroll 2019, S. 141). Insbesondere der Anteil an Auszubildenden mit Studienberechtigung als höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss ist von 20,3 Prozent im Jahr 2009 auf 29,2 Prozent im Jahr 2017 gestiegen. Zugleich ist der Anteil an Auszubildenden mit Hauptschulabschluss von 33,1 Prozent im Jahr 2009 auf 24,7 Prozent im Jahr 2017 gesunken. Relativ stabil hält sich hingegen mit 42 bis 43 Prozent die Anzahl an Auszubildenden mit

74 Wobei sich hier neben regionalen sowie branchen- und berufsgruppenspezifischen Unterschieden auch deutliche betriebsgrößenspezifische Unterschiede zeigen: So haben bspw. Klein- und Kleinstbetriebe deutlich größere Besetzungsschwierigkeiten als Großbetriebe, da sie von den Ausbildungsplatzbewerber*innen vermutlich als weniger attraktiv wahrgenommen werden (vgl. Bechmann et al. 2014, S. 46, 62 ff.; BMBF 2018a, S. 73; Dummert 2018a, S. 31 ff.).

einem Realschulabschluss als schulische Vorbildung; sie machen damit nach wie vor die größte Gruppe unter den Auszubildenden aus (vgl. ebd.).[75]

Diese Verteilung der einzelnen Schulabschlüsse beim Vorbildungsniveau der Auszubildenden fällt allerdings nicht für alle dualen Ausbildungsberufe gleich aus; stattdessen gibt es typische Abiturient*innen-, Realschüler*innen- sowie Hauptschüler*innenberufe (vgl. Kroll et al. 2016, S. 11; Kroll 2019, S. 145 ff.). Das heißt, bestimmte Ausbildungsberufe werden vorwiegend von Abiturient*innen, von Realschüler*innen oder von Hauptschüler*innen erlernt. Zu den typischen Abiturient*innenberufen gehören dabei vor allem die Berufe Bankkaufmann/-frau, Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen sowie Industriekaufmann/-frau (vgl. Kroll 2019, S. 148).

Diese Segmentation von Berufen nach Vorbildungsniveau kann nach Rauner (2017, S. 568) zum einen auf Unterschiede zwischen den Ausbildungsberufen hinsichtlich des mit ihnen verbundenen Anforderungsniveaus zurückgeführt werden. „Neben Berufen, für die ein hohes Niveau formalen Wissens eine Ausbildungsvoraussetzung ist, gibt es andere Berufe, für die solches Wissen eine eher untergeordnete Rolle spielt“ (Rauner 2017, S. 568). Zum anderen sind laut Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016, S. 109 ff.) aber auch die mit einem Beruf potenziell verbundenen Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsperspektiven sowie sozialen Statusmerkmale ausschlaggebend für die berufsspezifische Verteilung von Abiturient*innen, Realschüler*innen sowie Hauptschüler*innen. Hier schließt sich also der Kreis wieder zu den eingangs dargelegten Attraktivitätsmerkmalen nachschulischer Bildungsangebote. Will berufliche Bildung für die vermeintlich leistungsstärkeren Schulabsolvent*innen respektive Abiturient*innen attraktiv sein, scheinen insbesondere die mit ihnen verbundenen Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsperspektiven relevant.

Dies gilt auch im Hinblick auf den Verbleib dieser vermeintlich Leistungsstärkeren in der beruflichen Bildung. So zeigen empirische Untersuchungen aus der Vergangenheit, dass hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent*innen eine (duale) Berufsausbildung teilweise nur als ersten Schritt ihrer beruflichen Karriere betrachten, die dann letztendlich doch noch zu einem Hochschulstudium führt (vgl. Spangenberg/Quast 2016, S. 70 f.). Entsprechend geht ein nicht unerheblicher Teil dieser studienberechtigten Schulabsolvent*innen den Unternehmen nach Abschluss der Berufsausbildung als Fachkraft verloren. Auch hier können auf beruflicher Fortbildung basierende, attraktive Karrierewege hilfreich sein, damit diese Fachkräfte dem beruflich-betrieblichen Bildungstypus nicht abhandenkommen (vgl. Weiß 2017, S. 56 f.).

75 Aufgrund einer Neukonzeption der Berufsbildungsstatistik im Jahr 2007 ist die Vergleichbarkeit der Ergebnisse von Jahren vor und nach der methodischen Umstellung nicht uneingeschränkt gegeben (vgl. Kroll 2019, S. 140); daher werden hier keine Daten aus vorangegangenen Jahren rezipiert.

2.4 Resümee: Attraktivität beruflicher Bildung

Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass sich die historisch gewachsene strikte institutionelle Trennung von Berufs- und höherer Allgemeinbildung zunehmend aufgeweicht hat und die Strukturen durchlässiger geworden sind. Zugleich ist aber das hierarchische Verhältnis zwischen Berufs- und höherer Allgemeinbildung weitgehend bestehen geblieben bzw. hat die höhere Allgemeinbildung in gesellschafts- und bildungspolitischen Diskursen ihren Status als die im Verhältnis zur beruflichen Bildung höher geschätzte Bildung weitgehend behalten (vgl. hierzu ausführlich Bernhard 2017, S. 458 ff.). Entsprechend hat die erhöhte Durchlässigkeit weniger zu einer Attraktivitätssteigerung beruflicher Bildung geführt als vielmehr dazu, dass das Hochschulstudium immer mehr zum Normalfall wird; zumindest deutet darauf die Bildungsbeteiligung der vergangenen Jahre hin.

Dieses daraus resultierende Mehr an Akademiker*innen auf dem deutschen Arbeitsmarkt entspricht derzeit auch noch weitgehend den mit dem wirtschaftlichen Strukturwandel und dem technologischen Fortschritt im Zusammenhang stehenden gestiegenen Bedarfen des Arbeitsmarktes nach höherqualifizierten Fachkräften (vgl. Maier et al. 2014, S. 12 ff.). Zugleich zeigen aber verschiedene Studien, dass die Stärken der deutschen Wirtschaft auch in Zeiten von Tertiarisierung[76] und Digitalisierung ganz Wesentlich auf dem spezifischen Zusammenspiel zwischen beruflich und akademisch qualifizierten Fachkräften beruhen, die mit jeweils unterschiedlichen Kompetenzen ausgestattet sind und sich ergänzen (vgl. u. a. Dietzen et al. 2013; Bott/Wünsche 2014; Elsholz et al. 2018). Wenngleich sich die historisch gewachsene starre Segmentierung zwischen akademischen und nicht-akademischen beruflichen Tätigkeitsbereichen in den vergangenen Jahrzehnten tendenziell gelockert hat und „[i]n vielen Tätigkeitsfeldern [...] die Übergänge und Zuordnungen von Tätigkeitselementen und Berufsrollen zu Qualifikationsebenen fließender und durchlässiger geworden [sind]“ (Wolter 2013, S. 203). Gleichwohl scheint eine vollständige Egalisierung der spezifischen Charakteristika beruflicher und akademischer Bildung aus Arbeitsmarktperspektive ebenso wenig zielführend zu sein wie eine einseitige Höherqualifizierung, die sich lediglich im Bereich der höheren Allgemeinbildung vollzieht und zugleich die berufliche Bildung marginalisiert. Entsprechend kommt bspw. auch Hirsch-Kreinsen (2013, S. 27) zu dem Schluss, dass die sich verändernden Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes „sowohl ein Mehr an akademisch-wissenschaftlich qualifizierten Beschäftigten als auch weiter entwickelte beruflich-praktische Qualifikationen [verlangen].“ Ähnlich argumentieren auch Bosch (2012, S. 27; 2014, S. 11 f.) sowie Pfeiffer (2015, S. 369 f., 373).

Aber nicht nur aus einer funktionalistischen Arbeitsmarktperspektive ist eine einseitige Höherqualifizierung fragwürdig, sondern auch aus Sicht der Individuen. Denn ein Bildungssystem, welches zwar auf der einen Seite von einer hohen institu-

76 Als *Tertiarisierung* wird der wirtschaftliche Strukturwandel hin zur Dienstleistungsgesellschaft, also der wachsende Anteil des tertiären Wirtschaftssektors im Verhältnis zum primären und sekundären Wirtschaftssektor bezeichnet (vgl. Klodt 2018b, o. S.).

tionellen Durchlässigkeit geprägt ist und möglichst vielen Personen den Zugang zu höherer Allgemeinbildung ermöglicht, auf der anderen Seite zugleich aber auch von einer geringen Gleichwertigkeit der verschiedenen Bildungswege charakterisiert ist, stigmatisiert diejenigen, die sich aus den unterschiedlichsten Gründen, wie bspw. persönliche Interessen und Neigungen, trotz Durchlässigkeit für den vermeintlich geringer geschätzten Bildungsweg entscheiden. Zwar soll hier nicht die Notwendigkeit eines durchlässigen Bildungssystems, welches über flexible Bildungswege den Zugang zu akademischer Bildung ermöglicht, infrage gestellt werden. Dennoch zeigt sich, dass Durchlässigkeit nicht unabhängig vom Aspekt der Gleichwertigkeit diskutiert werden kann.

Dementsprechend liegt der Fokus der vorliegenden Forschungsarbeit auf der Frage, inwieweit in der beruflichen Bildung mit einem Hochschulstudium gleichwertige und damit attraktive Bildungs- respektive Lebenswege gestaltet werden können.[77] Dabei sind hinsichtlich der Gleichwertigkeit von Berufs- und höherer Allgemeinbildung allerdings nicht nur die Strukturen des Bildungssystems selbst relevant, sondern wie die vorangegangenen Ausführungen deutlich machen, lassen sich verschiedene Dimensionen von Gleichwertigkeit ausmachen. Neben der Gleichwertigkeit von Bildungsinhalten und Bildungsabschlüssen sind dies bspw. auch die mit den verschiedenen Bildungswegen verbundenen Arbeitsmarkt- und Beschäftigungschancen (vgl. auch Wolter 1994, S. 62 f.; Bernhard 2017, S. 475; Weiß 2017, S. 68). So schlägt bspw. die Gleichstellungsinitiative, die von Expert*innen von Bund, Bundesländern, Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretungen getragen wird, ein sogenanntes „Zwei-Säulen-Modell“ vor, innerhalb dessen die Stärken der beiden andersartigen Bildungsbereiche (berufliche und akademische Bildung) erhalten bleiben, zugleich aber gleichwertige Bildungs- und Beschäftigungsperspektiven möglich sind (vgl. Schmidt/Kremer 2017, S. 49). Dazu ist es nach Ansichten der gegenwärtigen Bundesregierung allerdings notwendig, in der beruflichen Bildung höherqualifizierende Berufsbildungsangebote und -wege qualitativ und quantitativ auszubauen, die auf gehobene Fach- und Führungsaufgaben vorbereiten und damit eine gleichwertige Alternative zum Hochschulstudium darstellen können (vgl. BMBF 2018a, S. 15). Für das deutsche Bildungssystem ist es allerdings traditionell charakteristisch, dass solche Konzepte tertiärer Berufsbildung kaum existierten (vgl. Alesi/Teichler 2013, S. 29); wenngleich laut BIBB-Hauptausschuss insbesondere die beruflichen Aufstiegsfortbildungen der Niveaustufe drei (siehe Kapitel 1.3.1) auf Tätigkeitsfelder vorbereiten sollen, die i. d. R. von Akademiker*innen besetzt werden. Ähnliches gilt für die beruflichen Aufstiegsfortbildungen der Niveaustufe zwei, die allerdings im Unterschied zum akademischen Hochschulstudium die berufsbezogene Handlungsorientierung herausstellen (vgl. BIBB 2013, S. 27 f.). Insgesamt soll das mehrstufige System an beruflichen Aufstiegsfortbildungen auf diese Weise jedoch gleichwertige berufliche Entwicklungsmöglichkeiten wie ein Hochschulstudium bieten (vgl. BIBB 2013, S. 28; BIBB 2014a,

77 Damit grenzt sich die vorliegende Arbeit u. a. von der von Dobischat et al. (2016) diskutierten Verzahnung von Bildungsgängen zu beruflichen Laufbahnkonzepten ab, bei denen der Fokus auf einer Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung liegt.

S. 1). Diese beruflichen Bildungs- und Karrierewege scheinen in der Bevölkerung jedoch nicht hinreichend transparent, sodass die berufliche Bildung vor allem von hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen als „berufliche Sackgasse" (Tillmann et al. 2015, S. 103) und damit als wenig attraktiv wahrgenommen wird (vgl. Tillmann et al. 2015, S. 103; Born/Pollmer 2016, S. 99; Flake et al. 2016a, S. 18; Mottweiler 2018, o. S.).

Wie eingangs zu dieser Arbeit bereits kurz geschildert, konnten im Rahmen eines Forschungsprojektes der FernUniversität in Hagen allerdings die sogenannten Abiturientenprogramme im Einzelhandel als eine Möglichkeit identifiziert werden, mit der Unternehmen in Zeiten steigender Studierneigung junger Erwachsener insbesondere hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent*innen für eine berufliche Aus- und Fortbildung gewinnen können (vgl. Elsholz et al. 2017, S. 30; Neu 2018, S. 29 f.). Wie diese Programme allerdings konkret entwickelt und durchgeführt werden und was aus Sicht von Teilnehmenden die Attraktivität dieser Programme ausmacht, ist aus einer berufsbildungswissenschaftlichen Perspektive bisher jedoch kaum untersucht. Das nachfolgende Kapitel 3 beschäftigt sich entsprechend nähergehend mit dem bisherigen Forschungsstand zu diesen Abiturientenprogrammen und differenziert den Forschungsbedarf aus einer berufsbildungswissenschaftlichen Perspektive weiter aus.

3 Abiturientenprogramme im Einzelhandel – Forschungsstand und Forschungsbedarf

Nach bisherigem Kenntnisstand zeichnen sich die in der vorliegenden Forschungsarbeit fokussierten sogenannten Abiturientenprogramme im Einzelhandel dadurch aus, dass sie sich an die spezifische Gruppe hochschulzugangsberechtigter Schulabsolvent*innen richten und innerhalb von etwa drei Jahren sowohl zum Abschluss einer staatlich anerkannten beruflichen Erstausbildung als auch zum Abschluss einer staatlich anerkannten beruflichen Aufstiegsfortbildung führen (vgl. Neu 2018, S. 29; Elsholz et al. 2018, S. 31 f.). Die Bezeichnung *Abiturientenprogramme* ist dabei kein feststehender Begriff[78], wird aber in der gegenwärtigen fachwissenschaftlichen Literatur i. d. R. verwendet, um diese spezifischen beruflichen Bildungsangebote zu benennen (vgl. bspw. Malcher/Paulini-Schlotau 2005, S. 42; BMBF 2016, S. 51 f.; Elsholz et al. 2017, S. 30; Mottweiler 2018, o. S.; Neu 2018, S. 29; Elsholz et al. 2018, S. 31 f.). Daher wird auch in der vorliegenden Arbeit diese Begrifflichkeit genutzt. Wobei unter *Abiturientenprogrammen* solche Bildungsprogramme verstanden werden, die:

- als Zugangsbedingung eine schulische Hochschulzugangsberechtigung voraussetzen;
- als Bildungsziel einen staatlich anerkannten tertiären Bildungsabschluss des Berufsbildungssystems vorsehen;
- außerhalb des Hochschulsystems verortet sind bzw. zu keinem hochschulischen Bildungsabschluss führen;
- von Unternehmen angeboten werden;
- auf eine Gesamtdauer von etwa drei Jahren ausgelegt sind.

Wie das nachfolgende Unterkapitel 3.1 zum Forschungsstand deutlich macht, existieren Abiturientenprogramme im Einzelhandel prinzipiell bereits seit den 1970er-Jahren; wenngleich die damaligen Programme nicht eins zu eins den heutigen entsprechen. Trotz dieser langen Historie sind die Abiturientenprogramme im Einzelhandel aus einer berufsbildungswissenschaftlichen Perspektive bislang jedoch kaum untersucht. Zu diesem Forschungsdesiderat will die vorliegende Arbeit einen Beitrag leis-

78 Die Bundesagentur für Arbeit spricht in diesem Zusammenhang von „Abiturientenausbildungen“ oder auch von „doppelt qualifizierenden Ausbildungen“ (vgl. BMBF 2018a, S. 27; Bundesagentur für Arbeit 2019, o. S.). Die Bezeichnung „doppelt qualifizierende Ausbildungen“ bzw. „Doppelqualifikation“ wird in der vorliegenden Arbeit jedoch nicht verwendet, da diese Begrifflichkeiten bereits anders konnotiert sind. So wird der Begriff „Doppelqualifikation“, wie Edeling (2016, S. 20 f.) darstellt, eher mit Bildungswegen in Verbindung gebracht, die einen allgemeinbildenden mit einem berufsbildenden Bildungsabschluss verbinden und nicht ausschließlich auf hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent*innen zugeschnitten sein müssen.
Anbietende Unternehmen verwenden auf ihren Webseiten anstatt des Begriffs *Abiturientenprogramm* u. a. auch die Bezeichnung „Handelsfachwirt*in-Programm/-Ausbildung“ bzw. Bezeichnungen, die den konkreten Beruf benennen, der im Rahmen des Abiturientenprogramms erworben werden kann. Diese Bezeichnung „Handelsfachwirt*in-Programm/-Ausbildung“ ist somit relativ konkret auf ein spezifisches Abiturientenprogramm bezogen.

ten. Dazu wird zunächst der bisherige Forschungsstand zu den Abiturientenprogrammen im Allgemeinen sowie im Spezifischen für den Einzelhandel im Kontext ihrer historischen Gewordenheit vorgestellt.[79] Dabei wird ausschnittsweise Bezug genommen auf die in Kapitel 2.3 umfassend dargestellte Bildungsexpansion. Der auf Basis dieses bisherigen Forschungsstandes identifizierte berufsbildungswissenschaftliche Forschungsbedarf zu den heutigen Abiturientenprogrammen im Einzelhandel wird im anschließenden Kapitel 3.2 theoriegeleitet genauer ausdifferenziert.

3.1 Nicht-universitäre Abiturientenausbildung – Historie und Forschungsstand

Der bisherige Forschungsstand zu den Abiturientenprogrammen basiert insbesondere auf Studien aus den 1970er-, 1980er- und 1990er-Jahren zu den damals i. d. R. als „Sonderausbildungsprogramme der Wirtschaft für Abiturient*innen" oder auch als „Sonderausbildungsprogramme für Abiturient*innen außerhalb der Universitäten" bezeichneten Bildungsprogrammen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass in dieser Zeit unter diesem Sammelbegriff der *Sonderausbildungsprogramme* die verschiedensten Abiturientenausbildungen subsumiert wurden, die durchgängig vor allem darüber definiert wurden, dass sie sich an die spezifische Gruppe der Abiturient*innen wendeten (aber nicht ausschließlich) und außerhalb von Universitäten stattfanden. Hierzu gehörte bspw. auch die traditionelle duale Berufsausbildung. Weitere definitorische Kriterien finden sich in den vorgefundenen Forschungsarbeiten i. d. R. nicht, was u. a. in der Heterogenität der Programme sowie mit ihrem stetigen Wandel im Zeitverlauf begründet scheint. Insbesondere hinsichtlich der Lernorte, der Zertifizierung und staatlichen Anerkennung zeigen sich zwischen den in den empirischen Arbeiten angesprochenen Abiturientenausbildungen teilweise deutliche Unterschiede. Die im Folgenden präsentierten Studien zu diesen Sonderausbildungsprogrammen beziehen sich somit nicht ausschließlich auf Abiturientenprogramme im Sinne der oben eingeführten Definition. Zudem unterscheiden sich die vorgestellten Studien auch hinsichtlich der ihnen zugrunde liegenden methodischen Vorgehensweisen, sodass die von ihnen hervorgebrachten Forschungsergebnisse nicht unmittelbar miteinander vergleichbar sind bzw. nicht unmittelbar miteinander in Beziehung gesetzt werden können. Gleichwohl machen diese Forschungsarbeiten den historischen Entwicklungsprozess dieser Programme deutlich und verweisen auf zentrale (bildungs-) politische und gesellschaftliche Zusammenhänge, die diesen Entwicklungsprozess

79 Denn wie Pahl darstellt, sind „[b]erufsbildungswissenschaftliche Fragestellungen und Probleme […] häufig nicht grundlegend neu, sondern akzentuieren sich aufgrund von Veränderungen im Beschäftigungs- und Gesellschaftssystem und sich wandelnder Sichtweisen. Deshalb müssen Gegebenheiten und Konzepte wie beispielsweise Formen des beruflichen Lernens und Studierens […] in historischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen sowie Kontexten rekonstruiert werden" (Pahl 2017, S. 648 f.).

jeweils rahmten. Die folgende Darstellung[80] des Forschungsstandes ist daher zeitlich chronologisch aufgebaut, um so die den jeweiligen Forschungsstand umgebenden historischen Kontexte berücksichtigen zu können.

Dabei wird deutlich, dass die im Laufe der Historie durchgeführten wissenschaftlichen Untersuchungen und Diskussionen rund um die sogenannten Sonderausbildungsprogramme sehr stark von bildungsplanerischen Absichten geprägt waren bzw. von dem Wunsch der Bildungspolitik, die Absolvent*innenzahlen des Bildungssystems auf die Arbeitskräftebedarfe des Beschäftigungssystems abzustimmen. So gab es vor allem in den 1970er-Jahren, als die Bildungspolitik aufgrund steigender Abiturient*innen- und Studierendenzahlen eine Erhöhung der Akademikerarbeitslosigkeit befürchtete, zahlreiche wissenschaftliche Forschungsarbeiten zu den damals als Sonderausbildungsprogramme für Abiturient*innen bezeichneten Programmen. Hingegen finden sich zu Beginn der 2000er-Jahre, als die Bildungspolitik in Anbetracht der im internationalen Vergleich niedrigen Studienanfänger*innenquoten Deutschlands ihren Fokus auf eine Expansion der Hochschulbildung richtete, kaum wissenschaftliche Forschungsarbeiten zu diesem spezifischen Forschungsfeld. Lediglich die ebenfalls aus den damaligen Sonderausbildungsprogrammen für Abiturient*innen hervorgegangenen dualen Studiengänge erfuhren in den letzten Jahren eine zunehmende bildungspolitische Aufmerksamkeit und auch wissenschaftliche Erforschung. Dies ist allerdings vor dem Hintergrund zu sehen, dass diese dualen Studiengänge in weiten Teilen gleichfalls zu einer Erhöhung der Hochschulabsolvent*innenquote beitragen.

3.1.1 Die 1960er-Jahre: Erste Forschungsarbeiten

Auch wenn die Sonderausbildungsprogramme für Abiturient*innen bzw. die Ausbildung von Abiturient*innen außerhalb von Universitäten vornehmlich auf Entwicklungen der 1970er-Jahre zurückgeführt werden können und gerade in dieser Zeit zu einem beachteten bildungspolitisch und wissenschaftlich diskutierten Thema wurden, so gab es einzelne dieser Bildungsprogramme bereits vor dieser Zeit. Dies zeigt eine erste empirische Untersuchung zur Ausbildung von Abiturient*innen außerhalb von Universitäten von Walter Hoffmann aus dem Jahre 1960. Diese blieb lange Zeit eine der wenigen Studien zu diesem Themengebiet (vgl. Barth/Nicklaus 1974, S. 11). Hoffmann untersuchte Abiturient*innen in nicht-akademischen Berufen, die sich entweder noch in Ausbildung befanden (die Mehrheit der Befragten) oder diese bereits absolviert hatten (vgl. Hoffmann 1960, S. 24). Untersucht wurden also nicht nur Abiturient*innen in spezifischen Sonderausbildungsprogrammen für Abiturient*innen, sondern bspw. auch diejenigen in einer traditionellen dualen Berufsausbildung.

Diese Abiturient*innen wurden u. a. zu den Motiven für ihre nicht-akademische Berufswahl sowie zu ihrer Berufszufriedenheit befragt.[81] Im Ergebnis hatte sich die

80 Diese Darstellung des Forschungsstandes basiert auf einer umfassenden Literaturrecherche/-studie zum Themenfeld der Abiturientenprogramme/-ausbildung respektive zu den Sonderausbildungsprogrammen für Abiturient*innen, die in den Jahren 2017 bis 2019 durch die Autorin dieser Arbeit selbst durchgeführt wurde. Die Darstellung erhebt dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

81 Hierbei wurden sowohl quantitative als auch qualitative Befragungen durchgeführt.

Mehrheit der Befragten (60 %) bewusst für ihren nicht-akademischen Beruf entschieden. Die Gründe dafür waren sowohl materieller (Verdienst, Sicherheit) als auch ideeller Art (Leitbild; insbesondere bei Bediensteten der Bundeswehr). Etwa 40 Prozent der Befragten hätten eher ein Hochschulstudium als angemessene Fortsetzung ihres bisherigen Bildungsweges gesehen und betrachteten ihren nicht-akademischen Beruf vornehmlich als zweite Wahl. Bei diesen Befragten wurden finanzielle und andere restriktive Gründe, die gegen ein Hochschulstudium sprachen, für die nicht-akademische Berufswahl angeführt (vgl. ebd., S. 52 f.). Hinsichtlich der Berufszufriedenheit war die Mehrheit der interviewten Abiturient*innen zufrieden mit ihrer Berufsausbildung, u. a. aufgrund der Möglichkeiten zum praktischen und selbstständigen Arbeiten (vgl. ebd., S. 86 f.). Bezüglich der Frage, inwieweit sie ihre höhere Schulbildung, die dem Selbstverständnis des Gymnasiums folgend eigentlich nicht auf die praktische Verwendung im Beruf ausgerichtet ist, in ihrem Beruf gebrauchen können, war die Mehrheit der Interviewten der Ansicht, dass die Schule ihnen nicht mitgegeben habe, was sie in der Berufsausbildung brauchten (vgl. ebd., S. 126 ff.). Zugleich war aber auch die Mehrheit der Meinung, dass „die höhere Schulbildung auch für den wertvoll sei, der nicht studiert“ (ebd., S. 145), weil sie „eine allgemeine geistige Grundlage“ (ebd., S. 146) vermittelt.

Wie Hoffmann des Weiteren darstellt, lässt sich der Anteil an Abiturient*innen, die letztendlich tatsächlich eine nicht-akademische Berufslaufbahn einschlagen, nicht genau berechnen, da einige nach einiger Zeit der Berufstätigkeit doch noch ein Hochschulstudium aufnehmen. Insgesamt gingen die Berechnungen für die späteren 1960er-Jahre davon aus, dass zwischen 18 und 25 Prozent der Abiturient*innen kein Hochschulstudium aufnahmen (vgl. ebd., S. 13 f.).

3.1.2 Anfang der 1970er-Jahre: Wachsendes bildungspolitisches und wissenschaftliches Interesse

Anfang der 1970er-Jahre rückte die Ausbildung von Abiturient*innen außerhalb von Universitäten stärker in den bildungspolitischen und auch wissenschaftlichen Fokus. Nach Kramer/Landsberg (1981, S. 19) ist dies sowohl auf Veränderungen im Bildungssystem als auch im Beschäftigungssystem zurückzuführen. So hat sich zum einen die Anzahl an Abiturient*innen aufgrund von geburtenstarken Jahrgängen und Bildungsexpansion in den 1970er-Jahren beständig erhöht. Diese hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen wiesen zudem noch eine starke Studienorientierung auf, sodass auch die Anzahl der Studierenden an Universitäten stieg (vgl. Deutscher Bildungsrat 1973, S. A 19; Nuber/Krings 1973, S. 48 ff., 292). Eine duale Berufsausbildung wurde von hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen Anfang der 1970er-Jahre immer seltener als nachschulischer Bildungsweg gewählt. Nahmen Anfang der 1960er-Jahre noch etwa 16 Prozent der Abiturient*innen nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems eine duale Berufsausbildung auf, so sank dieser Anteil Anfang der 1970er-Jahre auf unter 10 Prozent (vgl. Kramer/Landsberg 1981, S. 15 f.). Neben diesem veränderten Bildungsverhalten hatten sich zum anderen aber auch auf Seiten des Beschäftigungssystems veränderte Anforderungsstrukturen sowie ein teil-

weiser Mangel an praxisnah ausgebildeten Fach- und Führungskräften ergeben (vgl. Kramer/Landsberg 1981, S. 19; Konegen-Grenier/Lenske 1987, S. 31). Die veränderten Qualifikationsanforderungen standen u. a. im Zusammenhang mit der Einführung neuer Technologien sowie mit der Zunahme von Beratungsaufgaben und internationaler wirtschaftlicher Beziehungen (vgl. KWB 1987, S. 10). Um dem Bedarf des Beschäftigungssystems an nicht-universitär ausgebildeten Arbeitskräften zu entsprechen, war es bildungspolitisches Ziel der damaligen Zeit, die „bisher bestehende Kopplung von Abitur und Hochschuleintritt aufzulösen" (Nuber/Krings 1973, S. 16) und Abiturient*innen eine attraktive Alternative zum Hochschulstudium zu bieten (vgl. Konegen-Grenier/Lenske 1987, S. 31). Da es bis dato allerdings an einschlägigen Untersuchungen zur inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung sowie zu den beruflichen Chancen der Absolvent*innen von bereits existierenden nicht-universitären betrieblichen Ausbildungsgängen für Abiturient*innen fehlte, leitete u. a. die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates Anfang der 1970er-Jahre umfangreiche empirische Untersuchungen zu den vorhandenen Abiturientenausbildungen sowie die Bildung einer Arbeitsgruppe zur Thematik „Ausbildung von Abiturienten außerhalb der Hochschule" ein (vgl. Deutscher Bildungsrat 1973; Barth/Nicklaus 1974, S. 5). Aus den empirischen Untersuchungen dieser Zeit sind u. a. die Publikationen von Nuber/Krings (1973) sowie von Barth/Nicklaus (1974) hervorgegangen, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

Die Veröffentlichung von Nuber/Krings basiert auf einer Studie zur Ausbildung von Abiturient*innen außerhalb von Universitäten, die das Institut für sozialwissenschaftliche Forschung in München Anfang der 1970er-Jahre durchgeführt hat. Die empirische Basis dieser Studie bilden insbesondere standardisierte Befragungen von insgesamt 2.482 Oberstufenschüler*innen respektive angehenden Abiturient*innen an Gymnasien sowie von 176 Abiturient*innen in nicht-universitären Ausbildungen[82] (vgl. Nuber/Krings 1973, S. 27 ff.). Im Mittelpunkt standen hierbei, wie stark die Studienorientierung bei den befragten (angehenden) Abiturient*innen ausgeprägt ist und welche Faktoren die Wahl eines nicht-universitären Bildungs- und Berufsweges beeinflussen (vgl. ebd., S. 22). Darüber hinaus wurden fünf Betriebsfallstudien (Großbetriebe der Branchen Handel, Banken, Versicherungen und Industrie) sowie telefonische (966 Kurzinterviews) und mündliche (98 Interviews) Personalleiterbefragungen durchgeführt (vgl. ebd., S. 23 f., 350). Ziel dieser Betriebsbefragungen war es, die Beschäftigungsmöglichkeiten und -bedingungen von Abiturient*innen ohne Universitätsstudium näher zu erkunden, wie bspw. von jenen mit einer klassischen dualen Berufsausbildung, einem abiturientenspezifischen betrieblichen Ausbildungsprogramm oder auch mit einer Fachhochschul- sowie Fachschulausbildung (vgl. ebd., S. 18 f., 23 f.).

Auf der Grundlage der Abiturient*innenbefragung kommen Nuber/Krings zu dem Ergebnis, dass die Studienorientierung bei den Befragten stark ausgeprägt war und nur eine Minderheit von 5 Prozent eine nicht-universitäre Ausbildung in Be-

82 Davon befanden sich 142 im Öffentlichen Dienst, 24 in der Privatwirtschaft (10 in der Bankbranche und 14 in der Industrie) sowie 10 an der Deutschen Journalistenschule.

tracht zog. Diese nicht-universitäre Ausbildung wurde dabei vor allem aus finanziellen Notwendigkeiten (im Hinblick auf die Finanzierung der Ausbildung) oder anderen restriktiven Gründen, die einem Universitätsstudium entgegenstanden, gewählt (vgl. ebd., S. 48 ff., 292). Eine vorrangig positive Begründung, die für eine nicht-universitäre Ausbildung spricht, wurde nur bei einer Minderheit von 14 Prozent der interviewten Abiturient*innen ohne Studienabsicht gefunden (vgl. ebd., S. 49). Als Faktoren, die die Bildungsentscheidungen der Abiturient*innen beeinflussen, werden insbesondere die Gymnasiallehrkräfte, die Eltern bzw. die soziale Herkunft sowie die Strukturen des Bildungssystems thematisiert (vgl. ebd., S. 42 ff.).

Unter Einbezug der weiteren erhobenen empirischen Daten kommen Nuber/Krings (1973, S. 280) ferner zu dem Schluss, dass es für hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent*innen zum Zeitpunkt der Studie nur in einem geringen quantitativen Umfang[83] Bildungsalternativen gab, die mit einem Universitätsstudium vergleichbar attraktive Ausbildungs- und Karrierewege boten. Gewisse Akademiker*innenpositionen, die oberhalb der mittleren Hierarchieebene liegen, waren für Abiturient*innen ohne Universitätsstudium i. d. R. nicht erreichbar (vgl. ebd., S. 87). Stattdessen wurden Abiturient*innen ohne Universitätsstudium in der Mehrzahl „unter gleichen Bedingungen wie Absolventen mit Mittlerer Reife eingesetzt" (ebd., S. 280). Dabei zeigte sich eine Konzentration der Abiturient*innen ohne Universitätsstudium auf bestimmte Berufe (wie bspw. Industrie-, Bank- und Versicherungskaufleute sowie Verwaltungsbedienstete im Öffentlichen Dienst) und Branchen (wie Industrie, Handel, Banken, Versicherungen und Öffentlicher Dienst) (vgl. ebd., S. 76 ff.); wobei unter allen untersuchten Branchen der Handel die niedrigste Abiturient*innenquote aufwies (vgl. ebd., S. 128). Im Hinblick auf die Ausbildung, die die Abiturient*innen ohne Universitätsstudium durchliefen, zeigen die Ergebnisse, dass es sich vorrangig um eine klassische duale Berufsausbildung handelte, die teilweise verkürzt wurde (vgl. ebd., S. 83). Abiturientenspezifische Ausbildungsgänge bot nur eine kleine Minderheit der Unternehmen an, sodass Nuber/Krings (1973, S. 83, 89) einen deutlichen Mangel an solchen Ausbildungsprogrammen außerhalb der Universitäten feststellten. Gleichwohl wurden Abiturient*innen hinsichtlich ihrer schulischen Vorbildung, ihres Alters und ihrer grundlegenden Verhaltensdispositionen als attraktive Qualifikationsgruppe für Unternehmen wahrgenommen (vgl. ebd., S. 246 f.; vgl. hierzu auch KWB 1987, S. 11). Nuber/Krings (1973, S. 280) kommen dennoch zu dem Schluss, dass die Unternehmen in den 1970er-Jahren kein Interesse an einer starken Expansion solcher abiturientenspezifischen Ausbildungsprogramme hatten, sondern dass diese auch weiterhin nur in geringer Anzahl angeboten werden würden.

Des Weiteren halten Nuber/Krings (1973, S. 286) fest, dass Abiturientenausbildungen unter alleiniger Verantwortung der Betriebe die Gefahr bergen, dass diese Ausbildungen wenig zum bildungspolitischen Ziel der Chancengerechtigkeit beitragen, sondern eher eine Chancendifferenzierung erzeugen. Sie begründen dies damit, dass solche betrieblich verantworteten Abiturientenausbildungen von den Unternehmen dazu genutzt werden, Lernziele und -inhalte selbst zu bestimmen und über die

83 Wenngleich Nuber/Krings (1973, S. 273) auch feststellen mussten, dass es hierzu keine genauen Zahlen gibt.

erbrachten Leistungen innerhalb der Beschäftigten hierarchische Abstufungen vorzunehmen (vgl. ebd.). Nach Ansichten von Nuber/Krings sollten betriebliche Abiturientenausbildungen daher zu allgemein anerkannten Zertifikaten führen, die eine hohe berufliche Mobilität sowie mit einem Universitätsstudium vergleichbare Beschäftigungsmöglichkeiten und -bedingungen sichern. Darüber hinaus sollten die Ausbildungsgänge hinsichtlich der Abfolge einzelner Ausbildungsabschnitte transparent durchgeplant sein und mit einem beruflichen Karriereplan in Beziehung stehen (vgl. ebd., S. 59 ff.).

Die Publikation von Barth/Nicklaus aus dem Jahre 1974 stellt neun vorhandene Ausbildungsgänge für Abiturient*innen außerhalb von Universitäten Anfang der 1970er-Jahre modellhaft vor. Hierzu gehören die sogenannte Stammhauslehre und die Ausbildung zum/zur Ingenieur-Assistenten/-in bei Siemens, die Ausbildung zum/zur Mathematisch-technischen Assistenten/-in bei BASF und HOECHST, die Ausbildung zum/zur Luftverkehrskaufmann/-frau bei der Deutschen Lufthansa, die sogenannte Praktikanten-Ausbildung bei der Kaufhof AG, die Ausbildung zum/zur Berufs-/Fachberater*in bei der Bundesanstalt für Arbeit, die Ausbildung zum/zur Wirtschaftsassistenten/-in der Wirtschaftsvereinigung Eisen- und Stahlindustrie sowie die Ausbildung zum/zur Betriebswirt*in (VWA)[84] bei Daimler-Benz AG, Standard Elektrik Lorenz (SEL) und Robert Bosch GmbH. Für diese Ausbildungsgänge werden die Struktur des jeweiligen Ausbildungsganges, die Organisation, die Finanzierung, die Lerninhalte, die Lernziele, die Lernorte sowie Berufsfeld- und Betriebsbezogenheit thematisiert (vgl. Barth/Nicklaus 1974). Barth/Nicklaus erheben mit ihrer Materialsammlung keinen Anspruch auf Repräsentativität, da sie keinen Überblick über sämtliche vorhandenen Abiturientenausbildungen der Wirtschaft geben (vgl. ebd., S. 11). Des Weiteren gehen die Autoren davon aus, dass ihre Angaben zu diesen Abiturientenausbildungen eventuell nur für einen kurzen Zeitraum Aktualität beanspruchen können, da diese Ausbildungsgänge inhaltlich und strukturell „vielfach kurzfristigen Experimentier-Veränderungen und den Einwirkungen des Arbeitsmarktes unterliegen“ (ebd., S. 12).

Mehrheitlich waren diese von Barth/Nicklaus (1974) vorgestellten Ausbildungsprogramme betriebseigene Konzeptionen, die vor allem aus betrieblichen Gründen und für spezifische betriebliche Funktionen und Positionen entwickelt worden waren (vgl. ebd., S. 80 ff., 120). Bestimmte bildungspolitische Zielsetzungen waren hingegen nicht Treiber für die Einrichtung dieser Programme (vgl. ebd., S. 85). Vorrangiger Lernort war i. d. R. das ausbildende Unternehmen; vereinzelt gab es Kooperationen mit einer Universität oder Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie (VWA), wo ergänzend theoretischer Unterricht stattfand (vgl. Barth/Nicklaus 1974). Am Ende der Ausbildung stand i. d. R. eine firmeneigene Abschlussprüfung; teilweise konnten die Teilnehmenden im Rahmen dieser Programme darüber hinaus auch eine staatlich anerkannte Abschlussprüfung vor der zuständigen Kammer absolvieren (vgl. ebd., S. 163). Je nachdem, ob eine staatlich anerkannte Abschlussprüfung abgelegt wurde

84 Die Abkürzung „VWA“ steht für Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie.

oder nicht, unterschied sich folglich auch die berufliche Mobilität der Absolvent*innen dieser Ausbildungsprogramme; insgesamt war die berufliche Mobilität aber innerbetrieblich größer als außerbetrieblich (vgl. ebd., S. 80, 84). Im Hinblick auf die vorgesehenen beruflichen Positionen für die Absolvent*innen dieser Ausbildungsprogramme lagen diese eher unterhalb der Positionen für Akademiker*innen; lediglich bei der Ausbildung zum/zur Betriebswirt*in (VWA) ließen sich Ähnlichkeiten bei den beruflichen Positionen und den innerbetrieblichen Aufstiegsmöglichkeiten zu Hochschulabsolvent*innen ausfindig machen (vgl. ebd., S. 165). Im Vergleich zu einem klassischen Hochschulstudium lässt sich nach Barth/Nicklaus ferner festhalten, dass bei diesen Abiturientenausbildungen die Funktionsbezogenheit der Ausbildungsinhalte größer war und die Wissenschaftsorientierung eher geringer (vgl. ebd., S. 166).

Die Nachfrage nach diesen Ausbildungsprogrammen war tendenziell höher als das betriebliche Angebot an Ausbildungsplätzen, sodass die ausbildenden Unternehmen entsprechend selektieren konnten (vgl. ebd., S. 85). Die Kosten der Ausbildung wurden bei allen Programmen ausschließlich durch die ausbildenden Unternehmen getragen. Insgesamt gehen Barth/Nicklaus (1974, S. 86) davon aus, dass die Kosten dieser spezifischen Abiturientenausbildungsgänge deutlich über den betrieblichen Kosten für eine duale Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf lagen. Zum einen, weil die theoretische Ausbildung durch das Unternehmen selbst organisiert und finanziert wurde und nicht auf das staatliche Berufsschulsystem zurückgegriffen wurde. Zum anderen, weil auch die Ausbildungsvergütungen für die Auszubildenden in diesen Abiturientenprogrammen i. d. R. höher lagen als die Ausbildungsvergütungen in der dualen Berufsausbildung; wenngleich sich diese Mehrkosten teilweise durch die kürzeren Ausbildungszeiten bei einigen Programmen wieder ausgeglichen haben könnten (vgl. ebd.).

Aufbauend auf diesen empirischen Forschungsarbeiten von Nuber/Krings (1973) und Barth/Nicklaus (1974) sowie den Ergebnissen der eingerichteten Arbeitsgruppe „Ausbildung von Abiturienten außerhalb der Hochschule“ kommt die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates 1973 zu dem Schluss,

> „daß den Abiturienten gegenwärtig nur geringe Möglichkeiten für eine berufliche Erstausbildung im tertiären Bereich außerhalb der Hochschule offenstehen und daß diese [...] nicht allgemein empfohlen werden könnten. Da die Absolventen dieser Bildungsgänge [...] keine den Hochschulabsolventen vergleichbaren Beschäftigungschancen in Gestalt von Berufen, Laufbahnen oder Aufstiegsmöglichkeiten finden, sind die bisher außerhalb der Hochschulen eingerichteten Ausbildungen jetzt und in absehbarer Zeit für den weitaus größten Anteil der Abiturienten nicht attraktiv.“ (Deutscher Bildungsrat 1973, S. 13)

Nach Einschätzungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates sollte bei der Neukonzeption von Ausbildungsgängen für Abiturient*innen berücksichtigt werden, dass die Attraktivität eines solchen Ausbildungsganges insbesondere mit der beruflichen Mobilität und dem sozialen Status im Zusammenhang steht, die der je-

weilige Ausbildungsgang seinen Absolvent*innen ermöglicht (vgl. Deutscher Bildungsrat 1973, S. A 55, A 60).

> „Berufs- und damit Lebenschancen des einzelnen sind heute weitgehend von seinen formalen Bildungsabschlüssen abhängig; solange diese im engen Zusammenhang mit der Verweildauer im allgemeinen Bildungssystem stehen, wird das Bestreben der Abiturienten, ein Hochschulstudium zu ergreifen, eher noch stärker als dies heute schon ist. Darum ist aus heutiger Sicht nicht damit zu rechnen, daß Abiturienten in größerer Zahl freiwillig statt des Hochschulstudiums einen beruflichen Ausbildungsgang außerhalb der Hochschule wählen." (Deutscher Bildungsrat 1973, S. 15)

Entsprechend gab die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates 1973 eine Empfehlung, die im Kern auf die Einrichtung eines kooperativen Ausbildungsmodells für Abiturient*innen abzielt. Im Rahmen dieses kooperativen Modells soll die wissenschaftsorientierte Ausbildung an einer Hochschule mit einer praxisorientierten Ausbildung in einem Unternehmen verbunden werden (vgl. Deutscher Bildungsrat 1973, S. 9). Grundlegend für diese Empfehlung ist die Annahme, dass nur durch die Einbindung der Hochschulen ein Ausbildungsprogramm für Abiturient*innen entwickelt werden kann, welches hinsichtlich des erreichbaren sozialen Status und der größeren beruflichen Mobilität attraktiv für hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent*innen sei. Rein betriebliche Ausbildungsprogramme, im Rahmen derer die Teilnehmenden für betriebsspezifische Arbeitsplätze und Funktionen qualifiziert werden, könnten keine vergleichbare berufliche Mobilität leisten (vgl. Deutscher Bildungsrat 1973, S. 9, A 55; Kreidacher Arbeitsgruppe 1975, S. 54). Ebenso sei die Einbindung von Berufs- und Fachschulen in ein solches kooperatives Modell nach Ansichten der Bildungskommission für Abiturient*innen wenig attraktiv (vgl. Deutscher Bildungsrat 1973, S. A 60); wenngleich „viele Lerninhalte, die heute in den ersten Semestern an der Universität gelernt werden, [...] fast immer ebenso gut, manchmal sogar besser, an gut ausgestatteten Berufs- oder Fachschulen vermittelt werden [könnten]" (ebd.).

Diese Empfehlungen deuten darauf hin, dass die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates die Weiterentwicklung der damals bestehenden Sonderausbildungsprogramme für Abiturient*innen in Richtung des heutigen dualen Studiums im Sinn hatte. Eine Konzeption ohne Einbindung von Hochschulen, wie sie sich bei den heutigen Abiturientenprogrammen im Einzelhandel über den rein beruflichen Bildungsweg finden lässt, wird hingegen als wenig attraktiv eingestuft.

Bezüglich dieser Abiturientenprogramme im Einzelhandel lässt sich den wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen der damaligen Zeit entnehmen, dass abiturientenspezifische Ausbildungsprogramme im Einzelhandel zu Beginn der 1970er-Jahre noch vorrangig als einzelbetriebliche Lösungen in Form der sogenannten Praktikanten- oder auch Substituten[85]-Ausbildungen bestanden. Diese Ausbildungsprogramme unterschieden sich hinsichtlich der Ausbildungsinhalte, der Dauer sowie

85 Als Substitut werden im Einzelhandel Stellvertreterpositionen von Filial-/Abteilungsleiter*innen bezeichnet (vgl. Roth 1985, S. 56).

der Prüfungen je nach ausbildendem Unternehmen teilweise deutlich voneinander (vgl. Heigl et al. 1976, S. 107).

Beispielhaft sei hier die bei Barth/Nicklaus (1974) ausführlich dargestellte sogenannte Praktikanten-Ausbildung bei der Kaufhof AG (Köln) zusammenfassend dargestellt: Ausgebildet wurden die Praktikant*innen ausschließlich durch Mitarbeiter*innen der Kaufhof AG; sowohl im Rahmen der praktischen Ausbildung in den Abteilungen als auch im Rahmen von theoretischen Lehrgängen an betriebseigenen Bildungsstätten; wobei der praktische Anteil überwog (vgl. Barth/Nicklaus 1974, S. 67 ff.). Vertragliche Grundlage für diese Ausbildung war ein Vertrag, den Barth/Nicklaus (1974, S. 67 ff.) auf Basis ihrer Untersuchung als „gemischten Vertrag" einstufen, da es sich in erster Linie um einen Dienstvertrag handelte, der Ausbildungsinhalte inkludierte. Endziel der Ausbildung war die Bestellung des/der Absolventen/-in zum/zur Abteilungsleiter*in. Auf dem Weg dorthin durchliefen die Auszubildenden (ausschließlich Abiturient*innen sowie höhere Handelsschüler*innen) drei Stufen mit jeweils circa zwölf Monaten Dauer. In den ersten zwölf Monaten waren die Auszubildenden Praktikant*innen, anschließend Einarbeiter*innen und zum Schluss Abteilungsleiteranwärter*innen (vgl. ebd., S. 67). Die ersten beiden Ausbildungsstufen waren sehr stark auf den Erwerb von Waren- und Sortimentskenntnissen sowie auf das Einüben von Verkaufsgesprächen, der Kundenpflege und der Reklamationsbearbeitung ausgerichtet. In der dritten Ausbildungsstufe wurden die Auszubildenden respektive Abteilungsleiteranwärter*innen „zur beaufsichtigten, aber selbständigen Erledigung von Abteilungsleiter-Aufgaben eingesetzt" (ebd., S. 73). Je nach betrieblicher Vakanz bestanden für die Absolvent*innen dieser Ausbildung auf Basis betrieblicher Weiterbildungsprogramme weitergehende Aufstiegsmöglichkeiten auch in höhere berufliche Positionen; wobei sie mit (Fach-)Hochschulabsolvent*innen um diese Posten konkurrierten. Allerdings gab es auch Funktionsbereiche z. B. im zentralen Personalwesen sowie in den Finanz- und Organisationsstäben, in die i. d. R. vorwiegend Akademiker*innen gelangten (vgl. ebd., S. 75). Während der Ausbildung erhielten die Auszubildenden eine Vergütung, die ebenso wie die anderen Kosten der Ausbildung durch das ausbildende Unternehmen getragen wurde (vgl. ebd., S. 71). Die Inhalte der Ausbildung wiesen nur wenige Bezüge zu den staatlich anerkannten Berufsbildern der Einzelhandelskaufleute und der Verkäufer*innen auf. Entsprechend erwarben die Absolvent*innen dieses Ausbildungsprogrammes auch keinen anerkannten Berufsabschluss, sondern lediglich einen betriebseigenen Abschluss. Auf Basis dieser starken Betriebsbezogenheit und gleichzeitig geringen Berufsbezogenheit der Ausbildung kommen Barth/Nicklaus (1974, S. 74 f.) zu dem Schluss, dass diese Praktikanten-Ausbildung zwar eine gute vertikale Mobilität innerhalb des Ausbildungsunternehmens ermöglichte, aber nur eine eingeschränkte außerbetriebliche Mobilität bspw. von einem Groß-Kaufhaus zum anderen.

Gegen Mitte der 1970er-Jahre entwickelten sich innerhalb der Branche jedoch Bestrebungen, die Abiturientenausbildung im Einzelhandel hinsichtlich Ausbildungsinhalte und Prüfungen zu vereinheitlichen, um so eine höhere Vergleichbarkeit des Ausbildungsniveaus sowie eine höhere berufliche Mobilität für die Absolvent*innen

dieser Programme zu erreichen (vgl. Heigl et al. 1976, S. 107). Im Ergebnis ging aus diesen Bemühungen im Warenhausbereich der Ausbildungsgang zum/zur Handelsassistenten/-in hervor, der zum Zeitpunkt des Redaktionsschlusses des Buches von Heigl et al. (1976) allerdings noch nicht in allen Einzelheiten geklärt war (vgl. ebd., S. 107).

Außerhalb des Warenhausbereichs hatte sich parallel dazu im Handel seit etwa 1974 der Ausbildungsgang zum/zur Handelsfachwirt*in entwickelt. Damals war dieser Ausbildungsgang in der Form konzipiert, dass nach achtzehn Monaten praktischer Ausbildung im Betrieb und theoretischer Ausbildung an einem Bildungszentrum des Handels die IHK-Prüfung zum/zur Einzelhandelskaufmann/-frau oder zum/zur Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel abgelegt wurde und nach weiteren zwölf Monaten Theorie und Praxis die IHK-Prüfung zum/zur Handelsfachwirt*in (vgl. Heigl et al. 1976, S. 108). Zentrale Anbieter dieses insgesamt dreißig Monate dauernden Bildungsprogrammes waren das Bildungszentrum des Bayrischen Handels in München sowie der Edeka Verband e. V. in Hamburg (vgl. ebd., S. 108 f.). Als zuständige Stelle war die Industrie- und Handelskammer für München und Oberbayern involviert (vgl. KWB 1987, S. 36 f.). Gemeinsam hatte man eine sachliche und zeitliche Gliederung als Grundlage für den betrieblichen Ausbildungsteil erstellt und den Seminarplan des Bildungszentrums entsprechend ausgerichtet (vgl. ebd.).

Die damalige Konzeption der Handelsfachwirt*in-Ausbildung wies somit nach bisherigem Kenntnisstand hinsichtlich ihrer grundlegenden Struktur große Ähnlichkeiten mit den in dieser Arbeit betrachteten heutigen Abiturientenprogrammen im Einzelhandel auf. Eine tiefergehende berufsbildungswissenschaftliche Analyse der damaligen Handelsfachwirt*in-Ausbildung wurde in den ausfindig gemachten Publikationen allerdings nicht vorgenommen.

3.1.3 Ende der 1970er-Jahre: Anhaltendes bildungspolitisches Interesse an Expansion

Gegen Ende der 1970er-Jahre wurde vor dem Hintergrund weiterhin steigender Abiturient*innen- und Studierendenzahlen bildungspolitisch nach wie vor die Gefahr gesehen, dass es zukünftig zu viele Akademiker*innen geben könnte, für die das Beschäftigungssystem keine adäquaten beruflichen Positionen bereithalte. Entsprechend war es ebenso wie zu Beginn der 1970er-Jahre auch gegen Ende dieses Jahrzehnts weiterhin bildungspolitisches Ziel, alternative Ausbildungsmöglichkeiten außerhalb von Universitäten in das Bewusstsein der Bevölkerung respektive der Abiturient*innen zu lenken (vgl. Hübner 1977, S. 3 ff.).

Erste Anzeichen eines Umdenkens bei hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen sieht Hübner 1977 zum einen in den Ergebnissen einer Umfrage unter Abiturient*innen, die Mitte der 1970er-Jahre an Wirtschaftsakademien in Nordrhein-Westfalen einen Bildungsgang gewählt hatten, der eine Ausbildung zum/zur Industriekaufmann/-frau mit einer Ausbildung zum/zur Betriebswirt*in (VWA) kombinierte. Die Teilnehmenden dieser Bildungsprogramme beschrieben ihre Wahl weniger mit restriktiven Gründen, die einem universitären Hochschulstudium entgegenstan-

den (bspw. Numerus Clausus), sondern vielmehr positiv konnotiert mit ihrer Neigung für praktische Tätigkeiten, der frühzeitigen Sicherung eines Arbeitsplatzes sowie aus finanziellen Gründen (vgl. Hübner 1977, S. 19 f.). Zum anderen sieht Hübner Anzeichen für ein Umdenken in der Bevölkerung auch in der wachsenden Nachfrage nach solchen abiturientenspezifischen Bildungsprogrammen außerhalb von Universitäten (vgl. ebd., S. 21). Erhebungen des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW) in Köln aus den Jahren 1978 und 1980 belegen, dass sowohl das Angebot an als auch die Nachfrage nach diesen Sonderausbildungsprogrammen in diesen Jahren beträchtlich anstieg. Dabei überwog die Nachfrage deutlich das Angebot. Im Durchschnitt standen einem Ausbildungsplatz 14 Bewerbungen gegenüber (vgl. Kramer/Landsberg 1981, S. 35 f.).[86]

Die Struktur der abiturientenspezifischen Ausbildungsprogramme der Wirtschaft hatte sich seit Beginn der 1970er-Jahre allerdings wenig verändert. Nach wie vor waren sie durch eine hohe Uneinheitlichkeit geprägt. So waren diese Bildungsprogramme teils rein innerbetrieblich organisiert, wie bspw. die Ausbildungsgänge zum/zur Wirtschaftsassistenten/-in oder zum/zur Mathematisch-technischen Assistenten/-in in der Eisen- und Stahlindustrie sowie in der chemischen Industrie, und teils überbetrieblich, wie bspw. im Falle des zum/zur Betriebswirt*in (VWA) führenden sogenannten „Stuttgarter Modells" der Firmen Robert Bosch GmbH, Daimler-Benz AG und Standard Elektrik Lorenz AG (vgl. Kramer/Landsberg 1981, S. 19 f.). Die Programme führten zum Teil zu staatlich anerkannten Abschlüssen und zum Teil zu rein innerbetrieblichen Abschlusszertifikaten (vgl. Hübner 1977, S. 43). Branchenübergreifend lag die Ausbildungsdauer im Durchschnitt bei 34,5 Monaten; wobei im Handel mit durchschnittlich 31,3 Monaten die kürzeste Ausbildungsdauer vorzufinden war und im Bereich Energieversorgung und Bergbau mit 36 Monaten die längste (vgl. Kramer/Landsberg 1981, S. 37). Die Erfolgsquote dieser straff organisierten Sonderausbildungsprogramme war sehr hoch; etwa 95 Prozent der Auszubildenden in diesen Programmen absolvierten ihre Ausbildung erfolgreich (vgl. ebd.). Die Ausbildungsvergütung für die Teilnehmenden an solchen Sonderausbildungsprogrammen für Abiturient*innen wies teilweise deutliche Branchenunterschiede auf und lag zwischen 575 und 2.130 DM pro Monat (vgl. Kramer/Landsberg 1981, S. 37; Meyer-Riedt 1993, S. 178). Nach erfolgreichem Abschluss der Ausbildung bewegte sich das Anfangsgehalt der Absolvent*innen bei durchschnittlich 2.400 DM pro Monat; wobei die Spanne von 1.500 DM bis 4.000 DM reichte. Damit lagen die Verdienstmöglichkeiten für Absolvent*innen dieser Sonderausbildungsprogramme unmittelbar nach Abschluss der Ausbildung nicht wesentlich unter dem Niveau der Anfangsbezüge von Hochschulabsolvent*innen (vgl. Kramer/Landsberg 1981, S. 37).

Neu hatten sich gegen Ende der 1970er-Jahre allerdings u. a. die Sonderausbildungsprogramme für Abiturient*innen in Kooperation mit Berufsakademien entwickelt. Diese Berufsakademien waren 1974 gemeinsam von Politik und Wirtschaft in Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein speziell zu diesem Zwecke eingerichtet

86 Auch insgesamt stieg die Zahl der Abiturient*innen, die ein halbes Jahr nach Schulabgang eine betriebliche Berufsausbildung aufnahmen, gegen Ende der 1970er-Jahre von 8 Prozent des Abschlussjahrganges 1976 auf 12 Prozent des Abschlussjahrganges 1978 (vgl. Chmielus/Durrer 1992, S. 11).

worden, um damit u. a. auch den Drang der Abiturient*innen an die Hochschulen zu reduzieren. Die Vorlage hierfür bildete u. a. das sogenannte „Stuttgarter Modell", bei dem die ausbildenden Unternehmen mit einer Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie (VWA) kooperierten (vgl. Petzold 1974, S. 43; Kramer/Landsberg 1981, S. 20). Während es sich allerdings bei der Berufsakademie Baden-Württemberg um eine staatliche Einrichtung handelte, die vom Bundesland Baden-Württemberg finanziert wurde, wurde die staatlich anerkannte Berufsakademie Schleswig-Holstein durch die hiesige Wirtschaft getragen (vgl. Wissenschaftsrat 1994, S. 38; Zabeck/Deißinger 1995, S. 18 ff.). Nach Petzold (1974, S. 44) fand durch die Einrichtung solcher Berufsakademien durch den Staat eine „Vergesellschaftung der Ausbildungskosten" von primär an einzelbetrieblichen Qualifikations- und Renditeinteressen orientierten Ausbildungen statt; wenngleich die betrieblichen Ausbildungskosten durch die Ausbildungsbetriebe getragen wurden (vgl. Wissenschaftsrat 1994, S. 38). Ferner warnte Petzold 1974 u. a. vor den Folgen der Berufsakademie-Euphorie der damaligen Zeit im Hinblick auf das traditionelle duale System der Berufsausbildung, welches einer Vernachlässigung gegenüberstünde; sowohl seitens des Staates als auch seitens der Unternehmen, die immer weniger Ausbildungsplätze im Bereich der dualen Berufsausbildung anboten (vgl. Petzold 1974, S. 44).

Prägend für diese Sonderausbildungsgänge in Kooperation mit Berufsakademien war die Verbindung von sich abwechselnden berufspraktischen Ausbildungsphasen in einem Unternehmen und theoretisch-wissenschaftlichen Ausbildungsphasen an einer Berufsakademie (vgl. Kramer/Landsberg 1981, S. 27). Die Abiturient*innen waren dabei zugleich Studierende an der Berufsakademie und basierend auf einem Ausbildungsvertrag Auszubildende in einem Unternehmen (vgl. ebd.). Idee dahinter war es, das aus der dualen Berufsausbildung bewährte Dualitätsprinzip[87] auf den tertiären Bildungsbereich zu übertragen und den Studierenden eine sowohl praxisorientiertere als auch niveaugleiche, wissenschaftsorientierte Alternative zum Hochschulstudium zu bieten (vgl. Petzold 1974, S. 44; Osswald 1988, S. 113). Allerdings wurde der betriebliche Teil der Ausbildung nicht in gleicher Weise durch bundesstaatliche Vorgaben reguliert, wie es im Rahmen der dualen Berufsausbildung in Form der Ausbildungsordnungen geschieht (vgl. Petzold 1974, S. 44). Gleichwohl gab es sowohl für die Theoriephasen an den Berufsakademien als auch für die Praxisphasen in den Unternehmen Rahmenausbildungspläne, die die Inhalte der jeweiligen Ausbildungsphase festlegten und durch Vertreter*innen der Berufsakademien und der Ausbildungsbetriebe gemeinschaftlich erarbeitet worden waren (vgl. Wissenschaftsrat 1994, S. 15, 19).

In der Regel dauerte ein solcher Ausbildungsgang drei Jahre bzw. sechs Semester und untergliederte sich in zwei Stufen, die jeweils mit einer staatlich anerkannten Prüfung abschlossen (vgl. Meyer-Riedt 1993, S. 148). Nach Beendigung der ersten Stufe konnten die Absolvent*innen wählen, ob sie gleich in die zweite Ausbildungsphase übergehen oder zunächst in eine Berufstätigkeit wechseln und erst zu einem späteren Zeitpunkt die Ausbildung an der Berufsakademie fortsetzen wollen (vgl.

87 Siehe hierzu im Detail Kapitel 4.2.

ebd., S. 149). Während des Ausbildungsganges erhielten die Teilnehmenden vom ausbildenden Unternehmen eine Ausbildungsvergütung (vgl. Hübner 1977, S. 59).

Exemplarisch für diese Sonderausbildungsprogramme an Berufsakademien wird im Folgenden die Ausbildung zum/zur Betriebswirt*in (BA)[88] der Berufsakademie Baden-Württemberg Mitte der 1970er-Jahre kurz vorgestellt. Dieser in zwei Stufen untergliederte Ausbildungsgang dauerte insgesamt drei Jahre. Die ersten beiden Jahre dienten der Hinführung zum staatlichen Abschluss als Wirtschaftsassistent*in (BA). Im Anschluss an diese erste Ausbildungsphase folgte der zweite Ausbildungsabschnitt, der im Laufe eines Jahres auf die staatliche Prüfung zum/zur Betriebswirt*in (BA) vorbereitete (vgl. Kramer/Landsberg 1981, S. 31 f.). Ähnlich aufgebaut waren bspw. auch die Ausbildungsgänge zum/zur Ingenieur*in (BA) sowie zum/zur Sozialpädagogen/-in (BA) (vgl. ebd., S. 28, 32).

Anknüpfend an diese Entwicklungen im Bereich der Berufsakademien erfolgte 1977 im Rahmen des Modellversuchs „Berufsintegrierendes Studium (BIS)“ des Landes Rheinland-Pfalz ferner der Versuch, das Prinzip der Sonderausbildungsprogramme an Verwaltungs- und Wirtschafts- bzw. an Berufsakademien auf den Hochschulbereich zu übertragen, indem bei dieser Variante eine Fachhochschule als Kooperationspartner im Rahmen der Abiturientenausbildung fungierte (vgl. Kramer/Landsberg 1981, S. 43 f.). Wie die nachstehenden Kapitel zeigen werden, gewann diese neue Form der Abiturientenausbildung in Kooperation mit einer Fachhochschule in den Folgejahren zunehmende Relevanz.

3.1.4 Die 1980er-Jahre: Beginnender Wandel in Richtung Sonderausbildungsprogramme im Hochschulsystem

In den 1980er-Jahren hielt der Trend der Bildungsexpansion weiter an, sodass sich die Zahl der Abiturient*innen weiter erhöhte. Gleichzeitig stieg aber auch die Anzahl arbeitsloser Hochschulabsolvent*innen[89] und die Studierneigung der Abiturient*innen sank (vgl. Stegmann/Tessaring 1984, S. 1 ff.; Görgmaier 1985, S. 168 f.; Konegen-Grenier/Lenske 1987, S. 6 f.). Betrug die Brutto-Studierquote, also der Anteil an Studienberechtigten, die ein halbes Jahr nach Schulabgang bereits ein Hochschulstudium aufgenommen hatten oder dies für die Folgezeit sicher planten, 1976 noch 83 Prozent, so sank dieser Anteil bis zum Jahr 1986 auf 70 Prozent (vgl. Chmielus/Durrer 1992, S. 3). Parallel dazu war der Ausbildungsmarkt im Bereich der dualen Berufsausbildung zu Beginn der 1980er-Jahre von einer steigenden Nachfrage geprägt, die trotz ebenfalls wachsendem Angebot an dualen Berufsausbildungsstellen dieses überstieg (vgl. BMBF 1999, S. 2). Erst gegen Ende der 1980er-Jahre wandelte sich dieses Verhältnis wieder von einem Anbieter- zu einem Nachfrager-Markt (vgl. ebd.). Gleichwohl stieg in dieser Zeit der Anteil an Abiturient*innen, die ein halbes Jahr nach Schulabgang eine betriebliche Berufsausbildung aufnahmen, von 11 Prozent des Abschluss-

88 Die Abkürzung „BA“ steht für Berufsakademie.
89 Wenngleich die Akademiker*innen-Arbeitslosenquote immer noch deutlich unter der Gesamtarbeitslosenquote lag (vgl. Görgmaier 1985, S. 168).

jahrganges 1980 auf 14 Prozent des Abschlussjahrganges 1983 und schließlich auf gut 22 Prozent für den Abschlussjahrgang 1986 (vgl. Chmielus/Durrer 1992, S. 11).

Zugleich entstanden in dieser Phase weitere Sonderausbildungsprogramme für Abiturient*innen; und zwar insbesondere solche, bei denen ein Fachhochschulstudium mit einer betrieblichen Ausbildung kombiniert wurde (vgl. KWB 1987, S. 44 ff.). Beispiele hierfür sind die Entwicklung der kooperativen Ingenieursausbildungen an den Fachhochschulen Niederrhein (im Jahr 1982; sogenanntes „Krefelder Modell") und Hannover (im Jahr 1985), die seit jeher eine technisch oder naturwissenschaftlich ausgerichtete duale Berufsausbildung mit einem Ingenieurstudium an den Fachhochschulen verbinden (vgl. KWB 1987, S. 44 f.).

Die in den 1970er-Jahren gegründete Berufsakademie Baden-Württemberg wurde 1982 durch das „Gesetz über die Berufsakademie im Land Baden-Württemberg" zur staatlichen Regeleinrichtung des tertiären Bildungsbereichs des Landes (vgl. Osswald 1988, S. 100 ff.). Ferner wurden die Abschlüsse dieser Berufsakademie, die nun „Diplom-Betriebswirt*in (BA)" sowie „Diplom-Sozialpädagoge/-in (BA)" lauteten, in den 1980er-Jahren berufsrechtlich mit den staatlichen Fachhochschulabschlüssen gleichgestellt (vgl. Meyer-Riedt 1993, S. 150).

Über den Stand des Angebotes an Sonderausbildungsprogrammen für Abiturient*innen Mitte der 1980er-Jahre insgesamt liefern Publikationen des Kuratoriums der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB 1987) sowie von Konegen-Grenier/Lenske (1987) Auskunft, die u. a. auf einem Erfahrungsaustausch des Kuratoriums mit Ausbildungsleiter*innen aus der Wirtschaft über die Ausbildung von studienberechtigten Schulabsolvent*innen sowie auf empirischen Untersuchungen des IW Köln[90] basieren. Demnach war das Angebot an solchen abiturientenspezifischen Sonderausbildungsprogrammen zum damaligen Zeitpunkt nach wie vor relativ klein. Lediglich etwa 12 Prozent der Abiturient*innen in einem betrieblichen Ausbildungsprogramm der Wirtschaft befanden sich in einem abiturientenspezifischen Sonderausbildungsprogramm. Die übrigen 88 Prozent dieser hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen wurden in einer klassischen dualen Berufsausbildung ausgebildet (vgl. Konegen-Grenier/Lenske 1987, S. 10). Deutschlandweit boten circa 1.000 vorwiegend große und mittlere Unternehmen jährlich rund 8.000 Sonderausbildungsplätze für Abiturient*innen an. Die Nachfrage nach solchen Sonderausbildungsprogrammen war allerdings seit Beginn der 1980er-Jahre deutlich gestiegen: bewarben sich im Jahr 1980 noch etwa 14 Abiturient*innen um einen Sonderausbildungsplatz, waren es 1982 schon 20 und 1985 bereits 39 Hochschulzugangsberechtigte (vgl. KWB 1987, S. 34 f.). Dabei handelte es sich in erster Linie um kaufmännisch-betriebswirtschaftliche (70 %) sowie um naturwissenschaftlich-technische (30 %) Berufe in folgenden Wirtschaftsbereichen: Handel, Elektroindustrie, Metallindustrie, Chemie und Sonstige. Die Mehrzahl dieser Ausbildungsprogramme (78 %) war staatlich anerkannt (vgl. KWB 1987, S. 34 f.). Dieses gewährleistete den Teilnehmenden im Gegensatz zu branchen- oder firmeninternen Ausbildungsgängen ohne staatliche Anerkennung i. d. R. eine

90 Hierbei handelt es sich um eine 1986 durchgeführte schriftliche Befragung von 336 Betrieben und 1.123 Abiturient*innen, die sich in einer betrieblichen Ausbildung oder in einer Berufstätigkeit befanden (vgl. Konegen-Grenier/Lenske 1987, S. 9).

gewisse überbetriebliche berufliche Mobilität (vgl. Roth 1985, S. 49). Differenziert nach Kooperationspartner zeigen die Ergebnisse der IW-Betriebsbefragung ferner, dass 48 Prozent der Sonderausbildungsprogramme für Abiturient*innen in Kooperation mit einer Berufsakademie durchgeführt wurden, 16 Prozent in Zusammenarbeit mit einer Wirtschaftsakademie und jeweils 8 Prozent der Sonderausbildungsprogramme wurden in Kooperation mit einer Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie bzw. mit einer Fachhochschule angeboten (vgl. Konegen-Grenier/Lenske 1987, S. 12 f.). Alle weiteren Sonderausbildungsprogramme der Unternehmen waren laut Konegen-Grenier/Lenske (1987, S. 13) nicht in vergleichbarer Weise fest institutionalisiert und umfassten verschiedenste Maßnahmen.

Wurden hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent*innen in einer klassischen dualen Berufsausbildung ausgebildet, so nutzte die Mehrheit der befragten Betriebe generell (51 %) oder überwiegend (24 %) die Möglichkeit, die Ausbildungszeit aufgrund der schulischen Vorbildung der Abiturient*innen zu verkürzen. Hingewiesen wurde dabei u. a. auf die stärkere Lern- und Leistungsfähigkeit der Abiturient*innen im Vergleich zu anderen Schulabsolvent*innen, verbunden mit dem höheren Alter und der größeren persönlichen Reife (vgl. Konegen-Grenier/Lenske 1987, S. 20). Aus diesen Gründen wurde den Abiturient*innen im Rahmen einer dualen Berufsausbildung auch mehr Verantwortung übertragen bzw. abverlangt (vgl. ebd., S. 21).

Hinsichtlich der Beschäftigungsmöglichkeiten der ausgebildeten Abiturient*innen weisen die Ergebnisse des KWB darauf hin, dass keine generellen abiturientenspezifischen Beschäftigungsmöglichkeiten angeboten wurden. Stattdessen waren die Beschäftigungs- und Aufstiegsperspektiven von den individuellen Leistungen des/der Einzelnen und den Bedarfen des Unternehmens abhängig (vgl. KWB 1987, S. 49). Werden Absolvent*innen von abiturientenspezifischen Sonderausbildungsprogrammen mit Hochschulabsolvent*innen verglichen, dann sahen gut 60 Prozent der im Rahmen der IW-Betriebsbefragung befragten Unternehmen aufgrund der größeren Praxisnähe und der sich daraus ergebenden kürzeren Einarbeitungszeit beim Übergang in eine Berufstätigkeit deutliche Vorteile bei denen der Sonderausbildungsprogramme. Beim beruflichen Aufstieg zeigte sich anders als beim Berufseinstieg jedoch ein Vorteil für die Hochschulabsolvent*innen. So wurden laut IW-Betriebsbefragung für berufliche Positionen im oberen Management Universitätsabsolvent*innen bevorzugt. Abiturient*innen in Sonderausbildungsprogrammen wurden gezielt für die mittlere Führungsebene ausgebildet (vgl. Konegen-Grenier/Lenske 1987, S. 32 f.). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt eine Erhebung von Meyer-Riedt (1993) Ende der 1980er-Jahre.

Als zentrales Motiv für die Einrichtung ihrer Sonderausbildungsprogramme benannte die Mehrheit von 56 Prozent der Unternehmen in der IW-Betriebsbefragung 1986 einen Bedarf an qualifizierten Nachwuchskräften auf der mittleren Führungsebene. 12 Prozent gaben an, Abiturient*innen damit eine Alternative zum klassischen Hochschulstudium bieten zu wollen (vgl. Konegen-Grenier/Lenske 1987, S. 31 f.). Auch hier kommt die Erhebung von Meyer-Riedt (1993) Ende der 1980er-Jahre zu ähnlichen Ergebnissen.

Hinsichtlich zukünftiger Entwicklungen gingen 61 Prozent der durch das IW befragten Unternehmen 1986 davon aus, dass sich ihr quantitatives Angebot an Sonderausbildungsplätzen kaum verändern wird, 27 Prozent planten eine Steigerung und 12 Prozent gingen von einer Reduzierung bzw. Einstellung der Sonderausbildungsprogramme aus (vgl. Konegen-Grenier/Lenske 1987, S. 40).

Die befragten Abiturient*innen führten in der Befragung von 1986 als zentrale Motive für ihre Wahl einer betrieblichen Ausbildung (klassisch in Form einer dualen Berufsausbildung oder in Form eines Sonderausbildungsprogrammes) den unmittelbaren Praxisbezug (77 %), Interesse an den jeweiligen Ausbildungsinhalten (73 %) sowie persönliche Begabung (69 %) an. Aber auch die schlechte Arbeitsmarktlage für Hochschulabsolvent*innen wurden als Motiv benannt (51 %) (vgl. Konegen-Grenier/Lenske 1987, S. 45). Hinsichtlich der beruflichen Positionen waren knapp drei Viertel der Absolvent*innen einer betrieblichen Ausbildung in einer Sachbearbeiterposition tätig, 20 Prozent als (stellvertretende) Gruppen- oder Abteilungsleitung und 5 Prozent in einer Assistenzposition (vgl. ebd., S. 53 f.). Insgesamt äußerte sich die überwiegende Mehrheit der Abiturient*innen mit ihrer gewählten betrieblichen Ausbildung zufrieden und auch die Mehrheit der Absolvent*innen mit der jeweils erreichten Berufstätigkeit (vgl. ebd., S. 51 f., 59). 61 Prozent der befragten Abiturient*innen sahen in einer betrieblichen Ausbildung eine gleichwertige Alternative zum Hochschulstudium und schätzten ihre Berufs- und Karrierechancen entsprechend positiv ein. Bei 39 Prozent der Befragten zeigte sich hingegen ein genau umgekehrtes Bild, bei dem die Berufs- und Karriereaussichten für Hochschulabsolvent*innen als positiver eingestuft wurden (vgl. ebd., S. 60 ff.).

Hinsichtlich der in der vorliegenden Forschungsarbeit im Mittelpunkt stehenden abiturientenspezifischen Ausbildungsprogramme im Einzelhandel liefert ein Buch von Roth aus dem Jahre 1985 die Auskunft, dass es Mitte der 1980er-Jahre im Einzelhandel nach wie vor verschiedene Varianten an Abiturientenprogrammen gab. Aufgeführt werden die Substituten-Ausbildung, die Ausbildung zum/zur Handelsassistenten/-in und die Ausbildung zum/zur Handelsfachwirt*in (vgl. Roth 1985, S. 55 ff., 128 f.). Anzumerken ist, dass es sich bei diesem Buch von Roth (1985) „Karriere ohne Studium“ nicht um eine empirische Arbeit handelt, sondern in erster Linie um ein Angebotsverzeichnis, das sich an Abiturient*innen und ihre Eltern wendete und diesen vorrangig als Orientierungshilfe bei der Bildungs- und Berufswahl dienen sollte (vgl. ebd., S. 11). Entsprechend liefert diese Publikation vor allem überblicksartige Informationen zu den Sonderausbildungsprogrammen der Wirtschaft. Diesen lässt sich entnehmen, dass es sich bei den Substituten-Ausbildungen im Einzelhandel nach wie vor um einzelbetriebliche Ausbildungsvarianten handelte, die unterschiedlich lang dauerten (zwei bis drei Jahre) und mit betriebsinternen Prüfungen abschlossen. Je nach Unternehmen war in diese Ausbildung teilweise eine IHK-Prüfung zum/zur Verkäufer*in oder zum/zur Kaufmann/-frau im Einzelhandel integriert (vgl. ebd., S. 128).

Die Mitte der 1970er-Jahre aus diesen Substituten-Ausbildungen entstandene abiturientenspezifische Ausbildung zum/zur Handelsassistenten/-in war Mitte der

1980er-Jahre infolge der Bemühungen der Branche (vgl. hierzu Heigl et al. 1976, S. 107) einheitlicher konzipiert. So durchliefen die Teilnehmenden laut den Darstellungen von Roth (1985) während dieser Ausbildung nun drei Stufen. Nach Absolvierung der ersten Stufe, die die ersten zwölf Monate der Ausbildung umfasste, stand die IHK-Prüfung zum/zur Verkäufer*in. Es folgte die etwa sechs Monate dauernde zweite Ausbildungsstufe, die mit der IHK-Prüfung zum/zur Einzelhandelskaufmann/-frau abschloss. Und nach weiteren etwa sechs Monaten wurde am Ende der dritten Ausbildungsstufe die Prüfung zum/zur Handelsassistenten/-in abgelegt (vgl. Roth 1985, S. 56). Diese Handelsassistenten/-in-Prüfung war bis 1977 gänzlich betriebsintern. Die Vereinheitlichungsbestrebungen innerhalb der Branche hatten Anfang der 1980er-Jahre jedoch dazu geführt, dass die Prüfung durch einen durch die Sozialpartner (Deutsche Angestellten Gewerkschaft und Hauptgemeinschaft des Deutschen Einzelhandels) gebildeten Prüfungsausschuss abgenommen wurde (vgl. ebd.). Ergänzt wurden diese drei zentralen Prüfungen i. d. R. noch um firmeninterne Prüfungen, die den Zugang zur Position als Substitut eröffneten (vgl. ebd.). 1984 wurde die Prüfung zum/zur geprüften Handelsassistenten/-in schließlich per Rechtsverordnung bundeseinheitlich geregelt (vgl. HdlAssPrV 1984).

Hinsichtlich der Handelsfachwirt*in-Ausbildung hatte sich die grundlegende Struktur bestehend aus einer achtzehn Monate dauernden Ausbildung zum/zur Einzelhandelskaufmann/-frau oder zum/zur Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel und einer anschließenden zwölf Monate dauernden Fortbildung zum/zur Handelsfachwirt*in (vgl. Roth 1985, S. 57) im Verhältnis zum Stand dieser Ausbildung Mitte der 1970er-Jahre nicht verändert. Als berufliche Positionen standen den ausgebildeten Handelsfachwirt*innen Mitte der 1980er-Jahre u. a. Tätigkeiten als Marktleiter*in, Marktleitungsassistent*in, qualifizierte*r Sachbearbeiter*in, Verkaufsleiter*in oder selbständige*r Einzelhändler*in offen (vgl. ebd., S. 58). Laut den Untersuchungen des KWB waren 1986 über 200 Betriebe an diesem Handelsfachwirt*in-Modell beteiligt (vgl. KWB 1987, S. 36 f.).

3.1.5 Die 1990er-Jahre: Konsolidierung der Sonderausbildungsprogramme im Hochschulsystem

Auch zu Beginn der 1990er-Jahre hielt die Expansion höherer allgemeinbildender Schulabschlüsse respektive des Abiturs weiter an (vgl. BMBF 2019b, o. S.). Zwar war in dieser Zeit die Studierneigung hochschulzugangsberechtigter Schulabsolvent*innen nicht so stark ausgeprägt wie in den 1970er-Jahren, doch im Vergleich zu Mitte der 1980er-Jahre zeigte sich zu Beginn der 1990er-Jahre zunächst wieder eine leicht gestiegene Brutto-Studierquote[91]: 76 Prozent im Jahr 1990 im Vergleich zu 70 Prozent im Jahr 1986 (vgl. Chmielus/Durrer 1992, S. 3; Heine et al. 2004, S. 15). Analog dazu sank der Anteil an studienberechtigten Schulabsolvent*innen, die ein halbes Jahr nach Schulabschluss eine duale Berufsausbildung aufnahmen oder dies sicher planten, von 22 Prozent im Jahr 1990 auf 20 Prozent im Jahr 1996 (vgl. Lörz et al. 2012,

91 Anteil an Studienberechtigten, die ein halbes Jahr nach Schulabgang bereits ein Hochschulstudium aufgenommen haben oder dieses für die Folgezeit sicher planen.

S. 54). Parallel dazu gab es gerade zu Beginn der 1990er-Jahre eine besonders hohe Anzahl an unbesetzten Ausbildungsstellen im dualen System der Berufsausbildung (vgl. BMBF 1999, S. 2) und eine daran anknüpfende Diskussion um eine mangelnde Attraktivität beruflicher Bildung (vgl. Wolter 1994, S. 22 ff.). Um diese Attraktivität beruflicher Bildung zu steigern und einem drohenden Fachkräftemangel zu begegnen, wurden in dieser Zeit bildungspolitisch u. a. die Anreicherung dualer Berufsausbildung mit anerkannten Zusatzqualifikationen für leistungsstärkere Schulabsolvent*innen, die bessere inhaltliche und zeitliche Verzahnung von beruflicher Aus- und Weiterbildung sowie die Möglichkeit einer Erhöhung der Durchlässigkeit von der beruflichen in die hochschulische Bildung respektive die Öffnung der Hochschulen für beruflich qualifizierte Bewerber*innen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung erörtert, damit berufliche Bildung nicht mehr länger als berufliche „Sackgasse" betrachtet wird[92] (vgl. Deutscher Bundestag 1995, S. 1 f., 12; Bernhard 2017, S. 221 f., 226 f.). Bezüglich des Hochschulzugangs wurde die berufliche Bildung (bspw. in Form einer dualen Berufsausbildung) dabei vorrangig als zum klassischen Abitur alternativer Zugangsweg zur Hochschule diskutiert. Wobei es nicht primäres Ziel der damaligen Zeit war, diese sogenannten beruflich Qualifizierten ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auch tatsächlich an die Hochschulen zu bringen, sondern lediglich die Attraktivität beruflicher Bildung zu steigern (vgl. Wolter 1994, S. 24 f.; Bernhard 2017, S. 291). Insbesondere Vertreter*innen des Hochschulsystems standen einer erhöhten Durchlässigkeit von der beruflichen in die akademische Bildung skeptisch gegenüber und führten u. a. die Sorge um die Eignung beruflich Qualifizierter ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung für ein Hochschulstudium sowie die Gefahr einer Überfüllung der Hochschulen als Gründe für ihre Vorbehalte an (vgl. Severing/Teichler 2013, S. 14); wenngleich sich im Laufe der 1990er-Jahre ein bildungspolitisches Klima herausbildete, welches eine Erhöhung der Studienanfänger*innen- und Hochschulabsolvent*innenzahlen als wünschenswert betrachtete und einer solchen Entwicklung nicht mehr ganz so reserviert gegenüberstand wie in den Jahrzehnten zuvor (vgl. Alesi/Teichler 2013, S. 27 f.; Severing/Teichler 2013, S. 9, 14). Dies ist auch vor dem Hintergrund zu sehen, dass die Brutto-Studierquote nach einem leichten Aufschwung zu Beginn des Jahrzehnts im Laufe der 1990er-Jahre dann doch wieder von 76 Prozent im Jahr 1990 auf 66 Prozent im Jahr 1999 sank (vgl. Heine et al. 2004, S. 15). Zugleich wies die Angebots-Nachfrage-Relation im Bereich der dualen Berufsausbildung gegen Ende der 1990er-Jahre wieder ein ausgewogeneres Verhältnis auf als zu Beginn des Jahrzehnts (vgl. BMBF 1999, S. 2). Entsprechend wurden abiturientenspezifische Sonderausbildungsprogramme der Wirtschaft im Laufe der 1990er-Jahre nicht mehr ausschließlich unter der Perspektive einer Entlastung der Hochschulen diskutiert. Stattdessen entfaltete sich die Debatte eher dahingehend, inwieweit das Hochschulsystem mittels alternativer Ausbildungsmöglichkeiten für Abiturient*innen weiter ausdifferenziert und äquivalent zum Fachkräftebedarf der Wirtschaft weiterentwickelt werden könne (vgl. BLK 1996). Der Wissenschaftsrat empfahl dazu 1991 einen Ausbau an kooperativen Studienangeboten der

92 Siehe hierzu im Detail auch Kapitel 2.

Fachhochschulen (vgl. BLK 1996, S. 30). Vor diesem Hintergrund expandierten in den 1990er-Jahren insbesondere solche Sonderausbildungsprogramme für Abiturient*innen, bei denen ein Fachhochschulstudium mit einer betrieblichen Ausbildung kombiniert wurde. Dabei handelte es sich nicht nur um Angebote von staatlichen Fachhochschulen, sondern zunehmend auch um Studiengänge an Fachhochschulen in privater Trägerschaft. Beispiele hierfür sind die Gründung der privaten Fachhochschule für Bankwirtschaft im Jahr 1991 oder der privaten Fachhochschule Nordakademie im Jahr 1992. Im Rahmen dieser Ausbildungsgänge erwarben die Absolvent*innen einen Fachhochschulabschluss, bspw. als Diplom-Betriebswirt*in (FH), und je nach Konzeption der Ausbildung auch einen Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf, z. B. als Bankkaufmann/-frau (vgl. Meyer-Riedt 1993, S. 201 ff.; Wissenschaftsrat 1994, S. 46 ff.).

Darüber hinaus entstanden in den 1990er-Jahren weitere neue Berufsakademien nach baden-württembergischem Vorbild, bspw. in Sachsen im Jahr 1991 und in Berlin im Jahr 1993 (vgl. Wissenschaftsrat 1994, S. 46). Befördert wurde der Ausbau solcher Modelle durch einen Beschluss der KMK, der diesen Berufsakademien nach baden-württembergischem Vorbild bei Vorliegen bestimmter Vorgaben die Möglichkeit einräumte, den staatlichen Abschluss „Diplom (BA)“ zu verleihen. Der KMK-Beschluss empfahl ferner, diese Abschlüsse hinsichtlich berufsrechtlicher Regelungen (bspw. Laufbahnrecht) mit Fachhochschulabschlüssen gleichzustellen (vgl. KMK 1995).

Aber nicht nur auf Seiten der Akademien und Fachhochschulen gab es eine weitergehende Expansion, sondern auch auf Seiten der anbietenden Unternehmen. Waren es in den Anfängen der 1970er- und 1980er-Jahre vor allem mittlere und große Unternehmen, die Sonderausbildungsprogramme für Abiturient*innen anboten, so führten mittlerweile auch kleinere Unternehmen solche abiturientenspezifischen Bildungsprogramme ein (vgl. Meyer-Riedt 1993, S. 125). Nach Erhebungen des IW Köln wurden Anfang der 1990er-Jahre schätzungsweise gut 13.000 solcher Sonderausbildungsplätze für Abiturient*innen von über 3.000 Unternehmen angeboten (vgl. Kramer 1993, S. 224 ff.). Ende der 1990er-Jahre lag dieser Wert bei jährlich rund 19.000 Sonderausbildungsplätzen, die von über 4.000 Unternehmen angeboten wurden. Die Mehrheit (75 %) davon war nach wie vor im kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Bereich und ein geringerer Anteil (25 %) im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich angesiedelt (vgl. Kramer 1999, S. 4). Zugleich gab es von Seiten der studienberechtigten Schulabsolvent*innen eine anhaltend hohe Nachfrage nach diesen Programmen. So standen Ende der 1990er-Jahre durchschnittlich 29 Bewerber*innen einem angebotenen Ausbildungsplatz gegenüber (Anfang der 1990er-Jahre kamen 27 Bewerber*innen auf einen Ausbildungsplatz); wenngleich die Mehrheit der Abiturient*innen nach wie vor ein klassisches Hochschulstudium als weiteren Bildungsweg wählte (vgl. Kramer 1993, S. 224; Kramer 1999, S. 4, 11). Ende der 1990er-Jahre lag die durchschnittliche Ausbildungsvergütung bei den Sonderausbildungsprogrammen bei 1.382 DM pro Monat. Das durchschnittliche Anfangsgehalt nach Abschluss der Ausbildung lag bei 4.400 DM pro Monat und damit auf einem fast ähnlich hohen

Niveau wie das Anfangsgehalt von Hochschulabsolvent*innen (vgl. Kramer 1999, S. 11).

Den Darstellungen von Kramer (1999) und dem in seinem Buch gegebenen Überblick über existierende Sonderausbildungsprogramme lässt sich entnehmen, dass Ende der 1990er-Jahre insbesondere die Ausbildungsgänge zum/zur Betriebswirt*in (BA oder VWA) zu den quantitativ am häufigsten anzutreffenden Programmen gehörten. Im kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Bereich existierten ferner Sonderausbildungsprogramme zum/zur Betriebswirt*in (FH), zum/zur Wirtschaftsinformatiker*in (BA oder FH) sowie im Handel nach wie vor die Handelsassistent*innen- und Handelsfachwirt*innen-Programme. Im naturwissenschaftlich-technischen Bereich gehörten Ausbildungsgänge zum/zur Ingenieur*in (FH) sowie zum/zur Mathematisch-technischen Assistenten/-in zu den zentralen Sonderausbildungsprogrammen (vgl. Kramer 1999). Wobei zu berücksichtigen ist, dass es sich bei der Publikation von Kramer (1999) nicht um eine empirische Arbeit handelt, sondern wie bei Roth (1985) um ein Anbieterverzeichnis, welches sich an Abiturient*innen und deren Eltern richtete und diesen als Orientierungshilfe bei der Berufswahl dienen sollte. Darüber hinaus weist Kramer (1999, S. 4) selbst darauf hin, dass eine Abgrenzung der von ihm aufgeführten sogenannten Sonderausbildungsprogramme von anderen Bildungsgängen wie bspw. einer klassischen dualen Berufsausbildung nicht immer eindeutig möglich ist. Charakteristisch für die abiturientenspezifischen Sonderausbildungsprogramme der 1990er-Jahre ist nach Kramer sowie auch Thom/Meyer-Riedt, dass sie eine praktische Ausbildung im Betrieb mit einer theoretischen, meist wissenschaftsbezogenen Ausbildung an einer Akademie oder Schule wie bspw. einer Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie, Berufsakademie, Fachhochschule, Spezialklasse einer Berufsschule oder einer branchenspezifischen Bildungsstätte kombinierten. Entsprechend zeichneten sich diese Sonderausbildungsprogramme durch einen höheren Theorieanteil im Vergleich zur traditionellen dualen Berufsausbildung aus und führten i. d. R. auch zu höherqualifizierenden Bildungsabschlüssen (vgl. Kramer 1994, S. 10 f.; Kramer 1999, S. 4 f.; Thom/Meyer-Riedt 1991, S. 16). Die Programme dauerten durchschnittlich drei Jahre und gliederten sich i. d. R. in zwei Stufen, die nacheinander zu absolvieren waren und meist mit einem eigenen Abschluss endeten (vgl. Kramer 1993, S. 225; Kramer 2000, S. 5 f.).

Insgesamt zeigte sich in den 1990er-Jahren nach wie vor eine große Intransparenz und ein weiterhin bestehender deutlicher Forschungs- und auch bildungspolitischer Diskussionsbedarf zu den Sonderausbildungsprogrammen für Abiturient*innen außerhalb des klassischen Hochschulsystems (vgl. BLK 1996). Eine der wenigen Forschungsarbeiten dieser Zeit, die sich dieser Thematik zumindest ausschnittsweise widmet, ist die von Zabeck/Zimmermann 1995 veröffentlichte Evaluationsstudie zum Anspruch und zur Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg. Basierend auf einer standardisierten Befragung von 4.338 Teilnehmenden und Absolvent*innen der Berufsakademie Baden-Württemberg kommt diese Studie zu dem Ergebnis, dass von den Teilnehmenden als Hauptgründe für die Aufnahme einer Ausbildung bzw. eines Studiums an der Berufsakademie die Praxisorientierung des Studiums (72 %),

die kurze Ausbildungsdauer (60 %) sowie die Ausbildungsvergütung (50 %) benannt wurden (vgl. Zimmermann 1995a, S. 72). Für die Mehrheit der Befragten stellte die Aufnahme des Studiums an der Berufsakademie keine Ausweichlösung dar, sondern war primärer Bildungswunsch (vgl. ebd., S. 75). Basierend auf einer standardisierten Befragung von 395 Unternehmen kommt diese Studie ferner zu dem Ergebnis, dass sich die Betriebe insbesondere deshalb als Praxispartner an der Durchführung eines Berufsakademie-Studiums beteiligten, weil die Absolvent*innen eines solchen Studiums im Vergleich zu Universitäts- oder Fachhochschulabsolvent*innen über besondere Kenntnisse der beruflichen Praxis verfügten, einer kürzeren Einarbeitungszeit bedurften, sich leichter in die betrieblichen Strukturen einfügten und den Theorie-Praxis-Transfer besser leisteten. Zudem konnte die Ausbildung an der Berufsakademie angemessen auf die betrieblichen Bedürfnisse zugeschnitten werden (vgl. Winter 1995, S. 96). Hinsichtlich der betrieblichen Einstiegspositionen nach Abschluss des Studiums zeigt ein im Rahmen der Evaluationsstudie vorgenommener Vergleich von Berufsakademie-Absolvent*innen mit Hochschulabsolvent*innen, dass die Absolvent*innen der Berufsakademie etwa zwei Jahre nach ihrem Studienabschluss tendenziell häufiger betriebliche Positionen besetzten, die zuvor von Absolvent*innen einer dualen Berufsausbildung ausgeführt wurden, während Hochschulabsolvent*innen häufiger auf betriebliche Positionen einmündeten, die vorher auch von Hochschulabsolvent*innen besetzt wurden. Gleichwohl fühlten sich die Berufsakademie-Absolvent*innen mehrheitlich ausbildungsadäquat beschäftigt (vgl. Zimmermann 1995b, S. 205).

Durch diese Studie zur Berufsakademie Baden-Württemberg wurden die im Einzelhandel anzutreffenden Sonderausbildungsprogramme für Abiturient*innen der 1990er-Jahre nicht erfasst, da diese, wie im Folgenden ersichtlich wird, nicht auf einer Kooperation mit der Berufsakademie basierten. Entsprechend wurden hier nur zentrale Ergebnisse dieser umfangreichen Evaluationsstudie zur Berufsakademie Baden-Württemberg angeführt. Zu den abiturientenspezifischen Ausbildungsprogrammen des Handels im Speziellen lässt sich lediglich dem bereits erwähnten Anbieterverzeichnis von Kramer (1999) entnehmen, dass sich der Ausbildungsgang zum/zur Handelsassistenten/-in seit Mitte der 1980er-Jahre anscheinend kaum verändert hatte und nach wie vor mit einer staatlich anerkannten Abschlussprüfung zum/zur geprüften Handelsassistenten/-in endete. Die Dauer der Ausbildung lag nun i. d. R. bei drei Jahren und beinhaltete nach wie vor nach den ersten 18 bis 24 Monaten die Abschlussprüfung zum/zur Kaufmann/-frau im Einzelhandel. Als Lernorte fungierten je nach Unternehmen der Betrieb, die Berufsschule, ein Berufskolleg und/oder ein Bildungszentrum des Handels (vgl. Kramer 1999).

Hinsichtlich der Handelsfachwirt*in-Ausbildung zeigt der Überblick von Kramer (1999), dass dieser Ausbildungsgang bei einigen Unternehmen auf vier oder fünf Jahre ausgelegt wurde. Dabei wurde nach den ersten zwei Jahren Ausbildung die Abschlussprüfung zum/zur Kaufmann/-frau im Einzelhandel abgelegt und nach weiteren zwei bis drei Jahren die IHK-Prüfung zum/zur Handelsfachwirt*in. Nach wie vor existierte aber auch noch die Handelsfachwirt*in-Ausbildung in 33 Monaten. Als

Lernorte waren auch bei dieser Handelsfachwirt*in-Ausbildung je nach Unternehmen der Betrieb, die Berufsschule, Weiterbildungsträger und/oder ein Bildungszentrum des Handels aktiv (vgl. Kramer 1999).

Ebenso existierte 1999 noch die sogenannte Substituten-Ausbildung, die nach den ersten achtzehn Monaten mit einer IHK-Prüfung zum/zur Kaufmann/-frau im Einzelhandel und nach weiteren neun Monaten mit einer betriebsinternen Prüfung abschloss (vgl. ebd., S. 100).

3.1.6 Anfang der 2000er-Jahre bis heute: Nicht-hochschulische Abiturientenausbildung als wenig beachtetes Thema

Zu Beginn der 2000er-Jahre sind abiturientenspezifische Sonderausbildungsprogramme außerhalb des Hochschulsystems ein kaum beachtetes wissenschaftliches und bildungspolitisches Thema. Der Anteil der Schulabgänger*innen mit Hochschulreife verbleibt in den 2000er-Jahren auf einem anhaltend hohen Niveau von um die 53 Prozent (vgl. BMBF 2019b, o. S.). Zugleich ging die Brutto-Studierquote von 73 Prozent im Jahr 2002 auf 68 Prozent im Jahr 2006 zurück. Danach stieg sie bis zum Jahr 2008 wieder leicht an auf 72 Prozent (vgl. Lörz et al. 2012, S. 92). Hinzu kamen die jährlich wiederkehrenden Berichte der OECD, die Deutschland im internationalen Vergleich eine relativ niedrige Studienanfänger*innenquote bescheinigten und von der deutschen Bildungspolitik mit großer Aufmerksamkeit registriert und diskutiert wurden (vgl. Alesi/Teichler 2013, S. 27 f., 30 f.). Darüber hinaus war der Ausbildungsstellenmarkt im Bereich der dualen Berufsausbildung zu dieser Zeit von einer Angebots-Nachfrage-Relation geprägt, bei der die Nachfrage deutlich das Angebot überstieg (vgl. AGBB 2018, S. 318). Entsprechend lag der bildungspolitische Fokus zu dieser Zeit eher auf einer Erhöhung der Studierendenzahlen im Hochschulsystem und weniger auf Abiturientenausbildungen außerhalb des Hochschulsystems. So verweist bspw. auch eine Untersuchung von Ulbricht (2012b) auf das eher rückläufige Interesse der deutschen Bildungspolitik an beruflicher Bildung zu Beginn der 2000er-Jahre. Auf der Grundlage von Expert*inneninterviews mit Vertreter*innen von Ministerien, Kammern, politischen Parteien und Wissenschaft stellt Ulbricht fest, dass innerhalb der Kultusministerien die für die berufliche Bildung zuständigen Ressorts „in den letzten zehn Jahren häufig verkleinert [wurden] und […] ihren politischen Einfluss innerhalb des Ministeriums als geringer wahr[nehmen]“ (Ulbricht 2012b, S. 40). Berufliche Bildung hatte zu dieser Zeit also im Vergleich zur (höheren) Allgemeinbildung eine eher „schwache Lobby“ (ebd., S. 39).

Vor diesem Hintergrund verwundert es kaum, dass hinsichtlich des Standes der einst als Sonderausbildungsprogramme außerhalb des Hochschulsystems diskutierten abiturientenspezifischen Bildungsgänge Anfang der 2000er-Jahre festgehalten werden kann, dass diese im Laufe ihrer Entwicklung in zunehmendem Maße im Hochschulsystem aufgegangen sind und damit eine gewisse Form der Akademisierung erfahren haben. So hat der vorangegangene historische Überblick in Ansätzen deutlich gemacht, dass vor allem seit den 1990er-Jahren insbesondere solche Programme quantitativ Zuwachs bekommen haben, bei denen der Kooperationspartner eine Fachhochschule ist. Zudem haben sich auch die abiturientenspezifischen Bil-

dungsgänge an staatlichen oder staatlich anerkannten Berufsakademien im Laufe ihrer Entwicklungen immer mehr dem Hochschulsystem angenähert bzw. sind teilweise in diesem aufgegangen. So ermöglicht bspw. ein Beschluss der KMK aus dem Jahre 2004 den Berufsakademien in Deutschland bei akkreditierten Bachelorstudiengängen, die bestimmte Vorgaben erfüllen, den akademischen Bachelortitel zu vergeben. Dieser Bachelorabschluss an Berufsakademien wurde dabei hochschulrechtlich mit den Bachelorabschlüssen von Hochschulen gleichgestellt und eröffnet somit den Zugang zu einem Masterstudium; gleichwohl handelt es sich bei diesem staatlichen Abschluss nicht um einen akademischen Hochschulgrad, sondern um eine staatliche Abschlussbezeichnung (vgl. KMK 2004). Ausnahmen bilden hier zum einen die staatliche Berufsakademie Baden-Württemberg, die 2009 zur Dualen Hochschule Baden-Württemberg umgewandelt wurde, sowie zum anderen die Berufsakademie Schleswig-Holstein, die 2018 zur staatlich anerkannten Dualen Hochschule Schleswig-Holstein (DHSH – staatlich anerkannte Hochschule für angewandte Wissenschaften in Trägerschaft der Wirtschaftsakademie Schleswig-Holstein) umgeformt wurde. Beide können seitdem mit dem Bachelor respektive Master als akademischen Grad abgeschlossen werden (vgl. Schanz 2015, S. 106; WAK SH 2019, o. S.).

Diese Theorie- und Praxisphasen verzahnenden Bildungsgänge, die von Unternehmen in Kooperation mit den Dualen Hochschulen, Fachhochschulen, Berufsakademien oder Universitäten angeboten werden und mit einem Hochschulabschluss (i. d. R. Bachelor) abschließen[93], werden mittlerweile unter dem Begriff des *dualen Studiums* subsumiert (vgl. BIBB 2018, o. S.). Diese in Kapitel 2.2.2 bereits dargestellten dualen Studiengänge wurden in den letzten Jahren im Kontext des Ausbaus hochschulischer Bildung politisch sehr stark forciert und haben hinsichtlich der Studierendenzahlen sowie der Anzahl angebotener Studiengänge eine starke Expansion erfahren (vgl. Krone/Mill 2014, S. 53 f.). Analog zu dieser Expansion fand auch eine deutliche Ausweitung der Forschungsarbeiten zum dualen Studium statt. Ergebnisse dieser Forschungsarbeiten werden u. a. in folgenden wissenschaftlichen Publikationen präsentiert: Heidemann (Hrsg.) (2011); Purz (2011); Krone/Mill (2012); Kupfer (2013); Graf et al. (2014); Krone/Mill (2014); Kupfer et al. (2014); Wolter et al. (2014); Krone (Hrsg.) (2015c); Leichsenring (2015); Faßhauer/Severing (Hrsg.) (2016); Frommberger/Hentrich (2016); Gensch (2016); Graf (2016); Hähn et al. (2016); Hofmann/König (2017); Weich et al. (2017); Krone (2018); Nickel et al. (2018); Deuer (2019); Krone et al. (2019); Mordhorst/Nickel (2019); Deuer/Meyer (Hrsg.) (2020).

Durch diese Forschung zum heutigen dualen Studium werden allerdings die in dieser Arbeit betrachteten Abiturientenprogramme nicht erfasst, da sich diese in Abgrenzung zu den dualen Studiengängen dadurch auszeichnen, dass sie zu keinem hochschulischen Bildungsabschluss führen, sondern ausschließlich zu Bildungsabschlüssen des Berufsbildungssystems. Bezüglich der Abiturientenprogramme im Einzelhandel kann daher für die Zeit ab der Jahrtausendwende bis heute nur ein ausschnittsweiser und eher impliziter Forschungsstand rezipiert werden. So lässt sich

93 Teilweise in Kombination mit einem staatlich anerkannten Bildungsabschluss des nicht-akademischen Berufsbildungssystems (siehe hierzu im Detail Kap. 2.2.2).

der wissenschaftlichen Fachliteratur u. a. entnehmen, dass im Jahr 2005 eine Neuordnung des Fortbildungsberufes des/der Handelsfachwirts/-in stattgefunden hat. Im Rahmen dieser Neuordnung wurde erstmals eine bundesweit einheitlich geltende Fortbildungsordnung gemäß § 53 BBiG erlassen, die die Zulassungsvoraussetzungen zur Fortbildungsprüfung im Beruf des/der Handelsfachwirts/-in bundesweit vereinheitlichte und die für eine Zulassung erforderliche Zeit an von den Teilnehmenden vorzuweisender Berufspraxis im Anschluss an eine einschlägige staatlich anerkannte Berufsausbildung[94] mit dreijähriger Regelausbildungsdauer auf ein Jahr festlegte (vgl. Malcher/Paulini-Schlottau 2005, S. 40 ff.). Mit dieser Änderung wurde es laut Malcher/Paulini-Schlottau (2005, S. 42) einfacher, die bislang vorwiegend in einzelnen Regionen Deutschlands existierenden Abiturientenprogramme im Handel auch bundesweit durchzuführen. Zuvor hatte es für den seit den frühen 1970er-Jahren bestehenden Fortbildungsberuf bis zu 74 regionale Fortbildungsregelungen der zuständigen Stellen (IHKs) gemäß § 54 BBiG gegeben, die bei gleicher Abschlussbezeichnung nur eine niedrige qualitative Einheitlichkeit aufwiesen; insbesondere hinsichtlich der Zulassungsbedingungen und Prüfungsverfahren (vgl. Letzner/Tillmann 1998, S. 29, 53).

Der seit 1984 bundeseinheitlich geregelte Beruf des/der geprüften Handelsassistenten/-in, für den es von Beginn an (wie soeben dargestellt) ebenfalls Abiturientenprogramme gab, wurde 2015 durch den neu geordneten Beruf des/der geprüften Fachwirts/-in für Vertrieb im Einzelhandel per Rechtsverordnung vom 13.05.2014 durch das BMBF im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Wirtschaft und Energie abgelöst (vgl. EzHdlFachwPrV 2014).

Weiterführende Informationen zum gegenwärtigen Stand der Abiturientenprogramme lassen sich ferner dem Evaluierungsbericht zum Berufsbildungsgesetz aus dem Jahre 2016 entnehmen. Dieser weist darauf hin, dass es bei den vorwiegend im Handel aber vereinzelt auch in anderen Wirtschaftsbereichen auffindbaren Abiturientenprogrammen, die eine nach BBiG geregelte berufliche Erstausbildung in strukturierter Form mit einer nach BBiG geregelten beruflichen Fortbildung verbinden, unterschiedliche Vertragsvarianten gibt: Zum einen Programme mit Berufsausbildungsverträgen gemäß BBiG, die unter Nutzung von Verkürzungstatbeständen im Sinne von § 8 Abs. 1 BBiG von Beginn an mit einer verkürzten Ausbildungsdauer bei einer zuständigen Stelle in das Verzeichnis der Berufsausbildungsverhältnisse eingetragen werden. Und zum anderen Programme ohne solche bei einer zuständigen Stelle eingetragenen Berufsausbildungsverträge gemäß BBiG und alternativer Nutzung der Möglichkeit von Externenprüfungen nach § 45 Abs. 2 BBiG (vgl. BMBF 2016, S. 51 f.). Wie diese Programme in der betrieblichen Praxis konkret umgesetzt und durchgeführt werden, ergibt sich aus diesen Informationen allerdings nicht.

Diesbezüglich werden Forschungsergebnisse aus einem von der FernUniversität in Hagen in den Jahren 2016 bis 2018 durchgeführten Forschungsprojekt zu den „Folgen der Akademisierung der Arbeitswelt“ schon etwas konkreter und sind des

94 In der Regel Kaufmann/-frau im Einzelhandel oder Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel (vgl. Malcher/Paulini-Schlottau 2005, S. 42).

Weiteren spezifischer bezogen auf die Abiturientenprogramme im Einzelhandel. So wurden im Rahmen dieser Untersuchung mittels Expert*inneninterviews u. a. sechs Einzelhandelsunternehmen zu ihren betrieblichen Qualifizierungs- und Rekrutierungsstrategien in Zeiten steigender Studienanfänger*innen- und Hochschulabsolvent*innenzahlen befragt (vgl. Elsholz et al. 2018). Mehrheitlich boten diese Unternehmen zum Zeitpunkt der Untersuchung Abiturientenprogramme an, die sich an die spezifische Gruppe der hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen wenden und innerhalb von etwa drei Jahren sowohl zu einem Abschluss einer beruflichen Erstausbildung als auch zu einem Abschluss einer beruflichen Aufstiegsfortbildung führen. Diese Abiturientenprogramme sind i. d. R. in der Form organisiert, dass die Teilnehmenden innerhalb von 18 Monaten eine Ausbildung zum/zur Kaufmann/-frau im Einzelhandel absolvieren und gleich im Anschluss daran eine Fortbildung zum/zur geprüften Handelsfachwirt*in oder zum/zur geprüften Fachwirt*in für Vertrieb im Einzelhandel. Als betriebliche Einstiegsposition für die Absolvent*innen dieser Programme wurde mehrheitlich die untere Führungsebene, also. bspw. als stellvertretende Filialleitung oder Filialleitung benannt (vgl. Elsholz et al. 2018, S. 31 ff.). Da die im Rahmen dieser Untersuchung befragten Unternehmensvertreter*innen bei diesen Abiturientenprogrammen meist von keinen oder nur geringen Rekrutierungsproblemen berichteten, lässt dies die Vermutung zu, „dass dieser Qualifizierungsweg für (Fach-)Abiturient(inn)en eine attraktive Variante beruflicher Bildung darstellt“ (Elsholz et al. 2018, S. 32). Was aus Sicht von Teilnehmenden allerdings die Attraktivität ausmacht und wie diese Programme im Detail curricular entwickelt und durchgeführt werden, war jedoch nicht Gegenstand dieser Untersuchung.

Valide statistische Daten zum quantitativen Umfang der Abiturientenprogramme (sowohl hinsichtlich des Angebots als auch hinsichtlich der Nachfrage) liegen bislang ebenfalls nicht vor. Eine solche statistische Erfassung steht vor der Herausforderung, diese Programme klar von anderen Qualifizierungswegen abgrenzen zu können. Dass dies nicht immer ganz einfach ist, darauf verwies Kramer bereits 1999 (vgl. Kramer 1999, S. 4). Darüber hinaus gibt es keine zentrale Stelle, bei der diese Programme erfasst werden. Zwar werden einige der in dieser Arbeit thematisierten Abiturientenprogramme u. a. in der sogenannten AusbildungPlus-Datenbank aufgeführt, doch diese Datenbank basiert auf freiwilligen Selbstauskünften der Bildungsanbieter, sodass hierbei nicht von einer Vollständigkeit und Validität der Daten ausgegangen werden kann. So handelt es sich bei dieser AusbildungPlus-Datenbank um ein Internetportal des BIBB, welches auf der einen Seite von Unternehmen und Bildungsanbietern kostenlos genutzt werden kann, um ihre Ausbildungsangebote publik zu machen, und auf der anderen Seite Ausbildungsplatzinteressierten zur Verfügung steht, um in der internetbasierten Datenbank kostenlos nach Ausbildungsangeboten zu recherchieren. Dabei werden insbesondere zwei Varianten an Bildungsangeboten von der AusbildungPlus-Datenbank erfasst: zum einen die Kombination einer dualen Berufsausbildung mit Zusatzqualifikationen und zum anderen duale Studienangebote, also die Kombination von berufspraktischer und wissenschaftsorientierter Ausbildung (vgl. BIBB 2014b, S. 7 f.). Die in dieser Arbeit betrachteten Abiturientenprogramme stellen eine spezifische Form der dualen Berufsausbildung mit Zusatzquali-

fikationen dar (vgl. ebd., S. 17); wobei solche Zusatzqualifikationen grundsätzlich nicht nur für Abiturient*innen, sondern auch für andere Schulabsolvent*innengruppen angeboten werden (vgl. Waldhausen/Werner 2005, S. 23 f.). Unter Zusatzqualifikationen werden in diesem Kontext prinzipiell Maßnahmen verstanden, die über die Inhalte der jeweils zugrunde liegenden Ausbildungsordnung hinausgehende berufliche Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln und gesondert geprüft und bescheinigt werden (vgl. § 5 Abs. 2 Nr. 5 BBiG und § 49 BBiG). Die Bescheinigung kann dabei über ein staatlich anerkanntes Zertifikat oder auch über ein rein betriebliches oder auch bildungsträgerspezifisches Zertifikat erfolgen. Inhaltlich beziehen sich Zusatzqualifikationen mehrheitlich auf die Vermittlung von Fremdsprachen- sowie EDV- und IT-Kenntnissen (vgl. Waldhausen/Werner 2005, S. 12 ff.; BIBB 2014b, S. 11) und stellen damit in erster Linie eine horizontale Erweiterung der beruflichen Kompetenzen dar (vgl. BLK 2000, S. 10). Teilweise handelt es sich aber auch, wie im Falle der untersuchten Abiturientenprogramme, um Inhalte einer anerkannten beruflichen Fortbildung oder einzelne Bestandteile einer solchen Fortbildung (vgl. BIBB 2014b, S. 19), die die beruflichen Kompetenzen der Ausbildung vertikal vertiefen (vgl. BLK 2000, S. 10). Eine Auswertung der AusbildungPlus-Datenbank durch das BIBB zeigt, dass für das Jahr 2013 insgesamt 216 Modelle in der Datenbank verzeichnet waren, bei denen sich die Zusatzqualifikationen inhaltlich auf eine solche anerkannte berufliche Fortbildung bezogen (vgl. BIBB 2014b, S. 19). An diesen Zusatzqualifikationen mit Fortbildungsinhalten nahmen 2013 rund 11.400 Auszubildende teil. Neben den zum/zur Handelsassistenten/-in bzw. zum/zur Handelsfachwirt*in (2013: 5.767 Auszubildende) führenden Zusatzqualifikationen handelte es sich hierbei insbesondere um solche Modelle, die zur anerkannten Fortbildung als Betriebsassistent*in im Handwerk (2013: 2.131 Auszubildende) führten (vgl. BIBB 2014b, S. 20 f.).

Vermittelt werden Zusatzqualifikationen ergänzend zu einer dualen Berufsausbildung i. d. R. von den Ausbildungsbetrieben und/oder Berufsschulen und/oder anderen Bildungsträgern wie bspw. IHKs (vgl. Waldhausen/Werner 2005, S. 21; BIBB 2014b, S. 15). Dies kann entweder bereits während der regulären Ausbildungszeit einer dualen Berufsausbildung stattfinden oder unmittelbar danach (vgl. Waldhausen/Werner 2005, S. 9). Der zeitliche Lernumfang von Zusatzqualifikationen variiert dabei stark von unter 40 Stunden bis über 1.000 Stunden (vgl. Waldhausen/Werner 2005, S. 29; BIBB 2014b, S. 17 f.). Die Kosten einer solchen Zusatzqualifikation werden mehrheitlich ganz oder teilweise von den Ausbildungsbetrieben getragen (vgl. Waldhausen/Werner 2005, S. 12; Goeser/Isenmann 2011, S. 7).

Eine weitere Datenquelle hinsichtlich des quantitativen Umfangs der Abiturientenprogramme ist die Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit. Diese stellt ab dem Jahr 2007 differenzierte Informationen über die bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldeten Abiturientenausbildungen zur Verfügung. Demnach hat sich die Anzahl an gemeldeten und besetzten Stellen in einer sogenannten Abiturientenausbildung von gut 2.600 im Jahr 2007 auf gut 11.000 im Jahr 2017 deutlich erhöht. Den mit enormem Abstand größten Anteil an diesen Abiturientenausbildungen machen diejenigen aus, die zum/zur Handelsfachwirt*in sowie zu Beginn der statistischen Erfassung zum/zur Handelsassistenten/-in im Einzelhandel führen. So lag die

Anzahl an bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldeten und besetzten Stellen in einer Abiturientenausbildung zum/zur Handelsfachwirt*in im Jahr 2007 bei gut 1.000 und verachtfachte sich in etwa bis zum Jahr 2017 auf knapp 8.000 (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2018; siehe auch Abbildung 1).

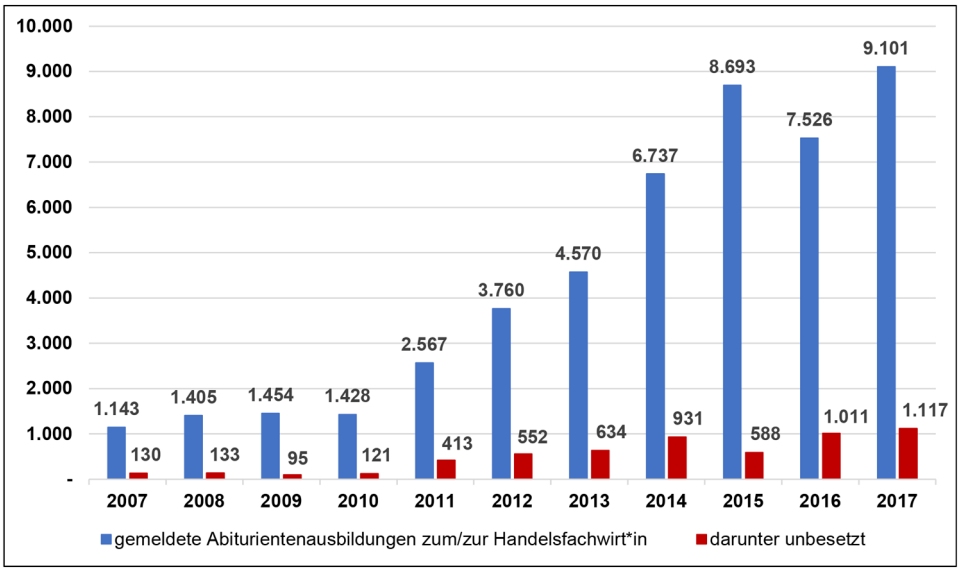

Abbildung 1: Quantitative Entwicklung der gemeldeten und unbesetzten Stellen in einer Abiturientenausbildung zum/zur Handelsfachwirt*in in den Jahren 2007 bis 2017
(Eigene Darstellung mit Daten der Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit 2018)

Bei einer Bewertung dieser Daten ist zu berücksichtigen, dass ähnlich wie bei der AusbildungPlus-Datenbank nicht alle Unternehmen ihre Ausbildungsplätze im Bereich der Abiturientenprogramme der Bundesagentur für Arbeit melden und/oder es nicht immer explizit aus dem gemeldeten Ausbildungsplatzangebot hervorgeht, dass es sich um ein solches abiturientenspezifisches Programm handelt. Des Weiteren kann es sein, dass unter den von der Bundesagentur für Arbeit erfassten Angeboten auch andere Formate vertreten sind, die nicht eins zu eins den in dieser Arbeit betrachteten Abiturientenprogrammen entsprechen. So werden von der Bundesagentur für Arbeit zu den Abiturientenausbildungen solche Ausbildungen gezählt, die neben dem Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf noch einen weiteren Abschluss ermöglichen und entweder eine (Fach-)Hochschulreife rechtlich voraussetzen oder bei denen mindestens 80 Prozent der Ausbildungsanfänger*innen über eine (Fach-)Hochschulreife verfügen. Der Zeitraum, innerhalb der die jeweilige Abiturientenausbildung durchlaufen wird, ist hingegen kein definitorisches Kriterium. Bezogen auf die von der Bundesagentur für Arbeit erfassten Abiturientenausbildungen zum/zur geprüften Handelsfachwirt*in heißt das, dass es sich hierbei bspw. auch um Programme handeln kann, die nicht in etwa drei Jahren, sondern z. B. in vier oder fünf Jahren durchlaufen werden. Eine klare Transparenz ist hier nicht gegeben.

Bezüglich der Attraktivität der hier betrachteten Abiturientenprogramme im Einzelhandel für die Gruppe der hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen liegen bislang ebenfalls keine expliziten wissenschaftlichen Daten vor. Den regelmäßigen DZHW-Studienberechtigtenbefragungen lassen sich diesbezüglich lediglich Informationen darüber entnehmen, aus welchen Gründen studienberechtigte Schulabsolvent*innen nach ihrem allgemeinbildenden Schulabschluss eher ein Hochschulstudium oder eher eine duale Berufsausbildung wählen. Dabei zeigt sich nach Darstellungen von Mentges/Renneberg (2018), dass für diejenigen Hochschulzugangsberechtigten des Abschlussjahrganges 2015, die eine duale Berufsausbildung gewählt haben, das Motiv der baldigen finanziellen Unabhängigkeit wesentlich bedeutsamer für die Wahl des nachschulischen Bildungsganges ist (68 % fanden dies sehr bedeutsam oder bedeutsam) als für diejenigen, die ein Hochschulstudium gewählt haben (hier fanden dies 36 % sehr bedeutsam oder bedeutsam). Auch das Interesse an einer praktischen Tätigkeit ist bei denjenigen mit dualer Berufsausbildung ein gewichtigeres Motiv als bei denjenigen mit Hochschulstudium (71 % vs. 50 %). Ebenso wurden die Motive „kurze Ausbildungsdauer“ (11 % vs. 3 %) sowie eine „sichere Beschäftigung“ haben wollen (87 % vs. 77 %) von denjenigen mit dualer Berufsausbildung als bedeutsamer eingestuft als von denjenigen mit Hochschulstudium; wenngleich die Unterschiede hierbei nicht so groß waren (vgl. Mentges/Renneberg 2018, S. 265). Für diejenigen mit einem Hochschulstudium waren hingegen die Motive „Interesse an wissenschaftlicher Tätigkeit“ (41 % vs. 15 %), „gesellschaftliche und politische Prozesse beurteilen“ (34 % vs. 20 %) sowie „anderen Menschen helfen“ zu können (45 % vs. 32 %) relevanter als für diejenigen mit dualer Berufsausbildung (vgl. ebd., S. 265 f.). Für beide Gruppen relativ gleich wichtig waren die Motive „eigene Vorstellungen verwirklichen“ zu können, „günstige Berufs- und Beschäftigungschancen“ zu haben sowie in eine „leitende Position“ gelangen zu können; diese Motive wurden von etwa jedem/jeder zweiten Befragungsteilnehmenden als bedeutsam eingestuft (vgl. ebd.).

Darüber hinaus zeigen die regelmäßigen DZHW-Studienberechtigtenbefragungen, dass hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent*innen mit einem akademischen Bildungsweg häufig bessere Beschäftigungsperspektiven im Sinne eines höheren Einkommens, höherer beruflicher Aufstiegschancen, einer größeren beruflichen Handlungsautonomie und eines geringeren Arbeitslosigkeitsrisikos verbinden als mit einem nicht-akademischen beruflichen Bildungsweg (vgl. Lörz et al. 2012, S. 12 f.; Schneider et al. 2017, S. 25).[95] Diese weit verbreitete Annahme wird nach Flake et al. (2016a, S. 6; 2016b, S. 85 f.) sowie Pfeiffer (2016, S. 27) nicht zuletzt auch durch empirische Befunde bestärkt, die in regelmäßigen Abständen Akademiker*innen im Durchschnitt ein deutlich höheres Lebenseinkommen (vgl. Stüber 2016, S. 5) sowie eine geringere Arbeitslosenquote (vgl. Röttger et al. 2017, S. 2 f.; AGBB 2018, S. 200) attestieren als der gesamten Gruppe der beruflich Qualifizierten. Nimmt man allerdings eine etwas differenziertere Betrachtungsweise vor, so zeigt sich, dass vor allem beruflich Fortgebildete (Personen mit einem staatlich anerkannten Fortbildungsabschluss

95 Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Tillmann et al. (2015, S. 3, 23 f.), die den Stellenwert der dualen Berufsausbildung für junge Erwachsene mit unterschiedlichen schulischen Voraussetzungen untersucht haben.

des formalen nicht-akademischen Berufsbildungssystems) annähernd vergleichbare Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsperspektiven aufweisen können wie Akademiker*innen.

So liegt die Arbeitslosenquote der Gruppe der beruflich Fortgebildeten insbesondere in den letzten Jahren seit 2011/12 im Durchschnitt unterhalb der von Akademiker*innen (vgl. Flake et al. 2016a, S. 6; Röttger et al. 2017, S. 6). Hinsichtlich der beruflichen Aufstiegschancen sind die Karriereperspektiven von beruflich Fortgebildeten aus Unternehmenssicht ebenfalls durchaus mit denen von Hochschulabsolvent*innen vergleichbar, wie die Ergebnisse einer Unternehmensbefragung im Rahmen des IW-Personalpanels 2015 zeigen. So werden Fortbildungsabsolvent*innen von den befragten Unternehmen ebenso häufig für Führungspositionen wie bspw. Fachgebiets- oder Projektleitungen in Betracht gezogen wie Hochschulabsolvent*innen. Lediglich bei Positionen auf der obersten Führungsebene zeigt sich eine deutliche Präferenz der befragten Unternehmen für Hochschulabsolvent*innen gegenüber Fortbildungsabsolvent*innen (vgl. Flake et al. 2016a, S. 45). In eine ähnliche Richtung deutet auch die Auswertung der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012 von Flake et al. (2016a). Demnach sind 80 Prozent der beruflich Fortgebildeten nach eigener Auskunft befugt, fachliche Weisungen zu erteilen. Dieser Wert liegt damit nicht nur über dem von Absolvent*innen einer klassischen dualen Berufsausbildung, bei denen dies laut eigener Auskunft für 66 Prozent gilt, sondern auch über dem Wert von Akademiker*innen mit 69 Prozent. Als direkte Vorgesetzte sind 47 Prozent der beruflich Fortgebildeten tätig im Vergleich zu 31 Prozent der Absolvent*innen einer klassischen dualen Berufsausbildung und 39 Prozent der Akademiker*innen (vgl. ebd., S. 23, 44). Eine multivariate Analyse von Flake et al. (2016a, S. 51 f.) zeigt allerdings, dass sich die Unterschiede zwischen beruflich Fortgebildeten und Akademiker*innen unter Kontrolle von persönlichen Merkmalen wie Geschlecht und Alter sowie unter Kontrolle von Unterschieden in der Berufswahl als nicht mehr statistisch signifikant erweisen.

Hinsichtlich der Einkommensperspektiven zeigen die Ergebnisse der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012, dass der durchschnittliche Bruttomonatsverdienst von beruflich Fortgebildeten bei 3.159 Euro liegt. Damit verdienen beruflich Fortgebildete im Schnitt rund 840 Euro mehr als Absolvent*innen einer klassischen dualen Berufsausbildung und rund 500 Euro weniger als Hochschulabsolvent*innen (vgl. ebd., S. 23, 45 f.). Unter den Hochschulabsolvent*innen erzielen wiederum jene mit Masterabschluss in den ersten Berufsjahren durchschnittlich höhere Einkommen als jene mit Bachelorabschluss. Universitäre Bachelorabsolvent*innen erhalten wiederum in etwa gleich hohe Einkommen wie beruflich Fortgebildete, während fachhochschulische Bachelorabsolvent*innen durchschnittlich höhere Einkommen erzielen (vgl. Neugebauer/Weiss 2017; AGBB 2018, S. 209).

All diese Mittelwerte verdecken allerdings, dass es hinsichtlich des Einkommens deutliche Unterschiede zwischen den Branchen, Berufen und Tätigkeiten gibt (vgl. Flake et al. 2016a, S. 45 f.). So kann es bspw. Fortbildungsabsolvent*innen geben, die mehr verdienen als ein*e durchschnittliche*r Hochschulabsolvent*in, und umgekehrt kann es auch Fortbildungsabsolvent*innen geben, die weniger verdienen als

ein*e durchschnittliche*r Absolvent*in einer dualen Berufsausbildung (vgl. ebd., S. 46).[96] Darüber hinaus beeinflusst auch die Berufserfahrung der einzelnen Personen das tatsächlich realisierte Einkommen (vgl. Flake et al. 2016b, S. 88). Entsprechend kommen Flake et al. zu dem Schluss, „dass pauschale Aussagen zu Gehaltsvorteilen empirisch nicht haltbar sind" (Flake et al. 2016a, S. 46). Auch die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018, S. 205) verweist darauf, dass „Erwerbseinkommen [...] sich auch aufgrund von individuellen Kompetenzen, die nicht zwangsläufig in einer Ausbildung erworben sein müssen, unterscheiden [können]."

Insgesamt lässt sich dennoch festhalten, dass die Gruppe der beruflich Fortgebildeten deutlich näher an die Einkommensniveaus von Hochschulabsolvent*innen herankommt als die Gruppe der beruflich Ausgebildeten (vgl. Flake et al. 2016b, S. 89). Dies belegen auch Berechnungen des Leibniz-Instituts für Wirtschaftsforschung an der Universität München auf Basis des Mikrozensus 2011–2013 (vgl. hierzu Piopiunik et al. 2017).

Inwieweit diese Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsperspektiven von beruflich Fortgebildeten auch auf die spezifische Gruppe der Absolvent*innen der Abiturientenprogramme im Einzelhandel zutreffen und inwiefern dies dann auch für hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent*innen ein attraktivitätsrelevantes Merkmal der Abiturientenprogramme ist, lässt sich den vorliegenden Forschungsergebnissen allerdings nicht entnehmen.

3.2 Berufsbildungswissenschaftlicher Forschungsbedarf

Der soeben geschilderte bisherige Forschungsstand zeigt, dass aus einer berufsbildungswissenschaftlichen Perspektive bislang kaum empirische Erkenntnisse darüber vorliegen, wie die heutigen Abiturientenprogramme im Einzelhandel curricular entwickelt und durchgeführt werden und was ihre Attraktivität aus Sicht von Teilnehmenden ausmacht. Wie in Kapitel 1.3 dargestellt, ist es Aufgabe der zur Berufsbildungsforschung gehörenden Curriculumforschung, solche Prozesse der Entwicklung und Durchführung von Bildungsprogrammen zu erforschen und zu reflektieren. „Bislang hat die berufsbezogene Curriculumforschung [allerdings noch; Einfügung AN] kein systematisch-umfassendes Handlungsfeld aufgebaut" (Huisinga 2005a, S. 351) und auch kaum Theorien über berufliche Curriculumprozesse hervorgebracht (vgl. ebd., S. 352). Stattdessen lag der Fokus der Curriculumforschung der vergangenen Jahrzehnte vor allem auf der schulischen (Allgemein-)Bildung (vgl. Söll 2016, S. 166). Es existieren also kaum Modelle oder Theorien zu beruflichen Curriculumprozessen, an die an dieser Stelle angeknüpft werden könnte. Daher wird hier in Anlehnung an die Arbeit von Söll (2016, S. 166) zur Entwicklung wirtschaftspädagogischer Studiengänge insbesondere auf das Curriculummodell von den beiden Erzie-

96 Dabei ist zu berücksichtigen, dass berufliche Aufstiegsfortbildungen „häufiger für gewerbliche Berufe [qualifizieren], in denen generell geringere Einkommen erzielt werden als in den für Akademiker/-innen typischen Dienstleistungsberufen" (Hall 2013, S. 5).

hungswissenschaftlern Hans Merkens und Peter Strittmatter (1975) zurückgegriffen. Nach Biehl et al. (1998, S. 35) besitzen diese Ergebnisse der Curriculumforschung der 1970er- bis 1980er-Jahre „in weiten Teilen immer noch Gültigkeit."

Merkens/Strittmatter (1975) haben ein Curriculummodell entwickelt, welches es in strukturierter Form und aus empirischer Sicht ermöglichen soll, Curriculumprozesse zu untersuchen. Die Autoren betrachten Curricula dabei aus einer systemtheoretischen Perspektive und beziehen sich diesbezüglich auf Luhmann (1964). Den Begriff *Curriculum*[97] definieren Merkens/Strittmatter (1975, S. 199) als „Begründung und Darstellung von Entscheidungen über Lernziele, Lerninhalte sowie angemessene Lernorganisation einschließlich der Mitteilung von Verfahren und Ergebnissen der Evaluation." Diese vier Elemente des Subsystems *Curriculum* stehen nach Merkens/Strittmatter (1975, S. 199 f.) in einem interdependenten und interagierenden Zusammenhang zueinander: Die Lernziele determinieren die Lerninhalte und die Lernorganisation. Diese beiden Variablen beeinflussen wechselseitig wiederum die intendierten Lernziele. Auch die Verfahren und Ergebnisse der Evaluation stehen innerhalb dieses Subsystems in wechselseitiger Beeinflussung mit den anderen drei Elementen der inneren Organisation eines Curriculums. Das innere Element *Lernziele* des Subsystems *Curriculum* steht darüber hinaus in Relation mit Variablen des Suprasystems *Umwelt*. Merkens/Strittmatter (1975, S. 199 f.) identifizieren hier die „Subjektiven Bedingungen und Bedürfnisse des Individuums", „Bedürfnisse der Gesellschaft" und „Kulturimmanente Wertsysteme" als determinierende Variablen, aus denen die Lernziele hergeleitet und begründet werden können. Entscheidungen innerhalb des Subsystems *Curriculum* werden nach Merkens/Strittmatter (1975, S. 200) ferner einseitig von weiteren externen Variablen beeinflusst, die jedoch nicht determinierend sind. Dies können z. B. rechtliche und administrative Rahmenbedingungen sowie der Kenntnisstand der Forschung sein. Ähnlich verweisen auch Reetz (2003) sowie Tramm/Reetz (2010, S. 222 ff.) mit Bezug auf Robinsohn ([1967] 1975) für das spezifische Feld der beruflichen Bildung darauf, dass sich für die Auswahl und Legitimation von curricularen Entscheidungen drei verschiedene Bezugspunkte identifizieren lassen: wissenschaftliche Erkenntnisse, Anforderungen der Lebenssituationen sowie die Bedürfnisse und Ansprüche der Lernenden.

Abbildung 2 stellt das Curriculummodell von Merkens/Strittmatter (1975) grafisch dar. Die gestrichelten Linien symbolisieren dabei die determinierenden Relationen und die durchgezogenen Linien stehen für die beeinflussenden Relationen (vgl. Merkens/Strittmatter 1975, S. 199).

97 Der Begriff *Curriculum* wird ganz unterschiedlich weit gefasst, sodass sich in der Curriculumforschung verschiedenste Definitionen finden lassen (vgl. Reisse 1975, S. 46). Der von Merkens/Strittmatter (1975) verwendete Curriculumbegriff kann mit Bezug auf Elbers (1975, S. 211 f.) als weit gefasst betrachtet werden, da er neben Lernzielen und Lerninhalten auch die Lernorganisation sowie die Evaluation, also Verfahren der Lernerfolgskontrolle inkludiert. Ein eng gefasster Curriculumbegriff beinhaltet nach Elbers (1975, S. 211 f.) hingegen lediglich einen Katalog an Lernzielen. In der vorliegenden Arbeit wird der weit gefasste Curriculumbegriff zugrunde gelegt, da zum einen der Ansicht von Merkens/Strittmatter (1975) gefolgt wird, dass zwischen den vier Elementen Lernziele, -inhalte, -organisation und Evaluation eine wechselseitige Beziehung besteht. Und zum anderen, um ein möglichst umfassendes Bild der Abiturientenprogramme im Einzelhandel zu erhalten.

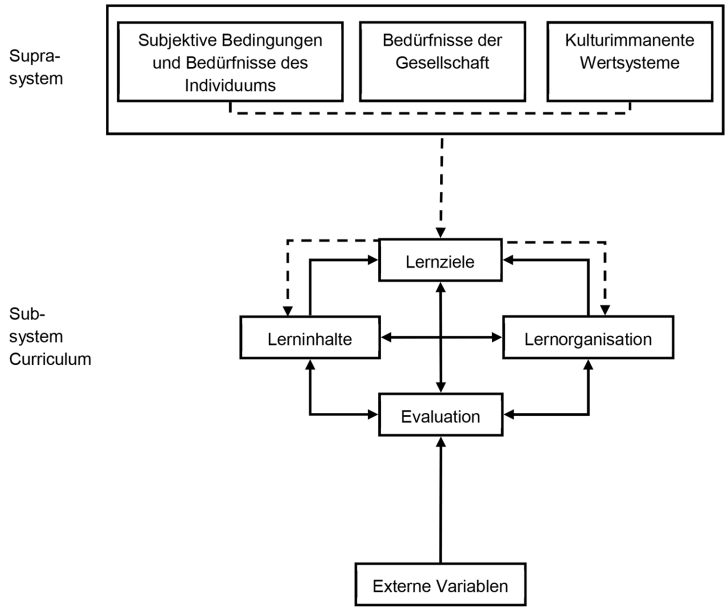

Abbildung 2: Curriculummodell nach Merkens/Strittmatter (Quelle: Merkens/Strittmatter 1975, S. 199)

Aus ihrem Curriculummodell leiten Merkens/Strittmatter (1975, S. 200 f.) einige exemplarische Fragestellungen einer empirischen Curriculumanalyse ab (siehe Tabelle 4), die sich entweder auf die Rekonstruktion und Analyse des Prozesses oder des Produktes der Entscheidung über Lernziele, Lerninhalte, Lernorganisation und Evaluation beziehen:

Tabelle 4: Exemplarische Fragestellungen einer Curriculumanalyse (Quelle: Merkens/Strittmatter 1975, S. 201; Ausschnitt)

	Entscheidungsprozeß	**Entscheidungsprodukt**
Lernziel	Wer wählt Lernziele aus? Von welchen Prämissen gehen Entscheidungsträger aus? Welche Methoden der Entscheidungsfindung werden praktiziert?	Welche Lernziele werden angegeben? Wie verbindlich sind die Lernziele?
Lerninhalte	Wer ordnet die Lerninhalte den Lernzielen zu? Wer konzipiert die Lerninhalte?	Welche Lerninhalte werden den Lernzielen zugeordnet?
Lernorganisation	Welcher Ermessensspielraum steht dem Lehrer zur Verfügung?	Welche Methoden bzw. Medien werden eingesetzt?
Evaluation	Welche Konzeptionen von Evaluationen werden verwendet? Wer führt die Evaluation durch?	Welche lernzielorientierten Tests werden bereitgestellt? Werden Verfahren und Ergebnisse einer Evaluation mitgeteilt?

Bezogen auf die leitende Fragestellung der vorliegenden Arbeit, wie die Abiturientenprogramme im Einzelhandel curricular entwickelt und durchgeführt werden, ergeben sich somit aus den vorangegangenen Erläuterungen zur Curriculumanalyse die nachfolgenden Unterfragen. Diese beziehen sich zum einen auf den Prozess der Entwicklung eines Curriculums für die Abiturientenprogramme und zum anderen auf den Prozess der konkreten Umsetzung bzw. Durchführung dieser abiturientenspezifischen Bildungsprogramme. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich die vorliegende Arbeit wie in Kapitel 1.3 dargestellt vorrangig auf der Mesoebene beruflicher Bildungsgänge bewegt.

- Welche Akteure sind an der curricularen Entwicklung und Durchführung der Abiturientenprogramme im Einzelhandel beteiligt und in welcher Form arbeiten sie zusammen?
- Wer legt Lernziele, -inhalte und -organisation sowie die Form der Evaluation fest?
- Von welchen Prämissen gehen die Entscheidungsträger*innen aus? Wie und womit werden curriculare Entscheidungen legitimiert?
- Welche Lernziele, -inhalte, -organisation und welche Form der Evaluation sind charakteristisch für die Abiturientenprogramme im Einzelhandel?

Unter Lernzielen werden dabei mit Bezug auf Bauer (2015, S. 555 f.) Vorstellungen bzw. Erwartungen darüber verstanden, welche Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und/oder Einstellungen durch die Lernenden im Laufe eines Lernprozesses erworben werden. Entsprechend der jeweiligen Lernziele werden die Lerninhalte, also die konkreten Gegenstände der Lernprozesse strukturiert (vgl. Merkens/Strittmatter 1975, S. 199 f.; Tenorth/Tippelt 2007, S. 480). Die Lernorganisation umfasst die zeitliche, örtliche, personelle, didaktisch-methodische sowie materielle Gestaltung der Lernprozesse (vgl. Tenorth/Tippelt 2007, S. 480 ff.). Die Evaluation betrifft schließlich die Art und Weise der formativen und summativen Überprüfung und Zertifizierung des Ausmaßes, in dem die angestrebten Lernziele erreicht wurden.

Während Merkens/Strittmatter (1975) mit ihren exemplarischen Fragen zur Curriculumanalyse wie soeben dargestellt vor allem den Prozess als auch das Produkt einer Curriculumentwicklung ansprechen, geht Elbers (1975) in ihrem Beitrag zur Analyse von Curriculumprozessen noch einmal einen Schritt zurück und wirft u. a. die Frage nach der „Initiative zur Entwicklung eines Curriculums“ auf (vgl. Elbers 1975, S. 211). Mit Bezug auf Elbers (1975) wäre somit des Weiteren zu klären:

- Warum wird ein Curriculum entwickelt und implementiert? Was war der Impuls zur Initiative?
- Wer hat die Initiative ergriffen?

Der bisherige Forschungsstand zu den Abiturientenprogrammen im Einzelhandel deutet darauf hin, dass für die Unternehmen das veränderte Bildungsverhalten der jungen Erwachsenen ein wesentlicher Impulsgeber respektive Treiber für die Implementierung dieser Programme ist (vgl. Neu 2018, S. 29, 34; Elsholz et al. 2018, S. 35). Lassen sich darüber hinaus noch weitere Treiber identifizieren?

Mit diesen Fragen nach den Treibern für die Implementierung der Abiturientenprogramme wird insbesondere die von Merkens/Strittmatter (1975) in ihrem Modell dargestellte Relation zwischen dem Subsystem *Curriculum* und dem Suprasystem *Umwelt* angesprochen. Hinsichtlich dieser Relation ist nach Zabeck et al. (1995, S. 30 ff.) ferner zwischen Input- und Output-Prozessen zu differenzieren. Das heißt, es ist zum einen zu klären, für welchen Input des Suprasystems *Umwelt* respektive für welche Gruppe an Lernenden ein Bildungsgang konzipiert ist bzw. werden soll und wie diese Zielgruppe Zugang zum Bildungsgang erhält. Und zum anderen ist danach zu fragen, welcher Output mit einem Bildungsgang verbunden ist und wiederum dem Suprasystem *Umwelt* zur Verfügung steht bzw. stehen sollen (vgl. ebd.). Der Output eines Bildungsganges respektive dessen Bildungserträge lassen sich dabei mit Bezug auf Zabeck et al. (1995, S. 32 ff.) sowie die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018, S. 191 f.) präziser fassen als der aus der Teilnahme an einem Bildungsgang resultierende Kompetenzerwerb, die daraus resultierenden Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsperspektiven sowie weitergehende, auf den erworbenen Bildungszertifikaten basierende Bildungsperspektiven.

Für die vorliegende Forschungsarbeit lassen sich aus dieser Input-Output-Differenzierung somit die folgenden weiteren Unterfragen zu den Abiturientenprogrammen ableiten:

- An welche spezifische Gruppe an Lernenden wenden sich die Abiturientenprogramme im Einzelhandel und wie sind die Zugangsbedingungen[98] gestaltet, damit diese angestrebte Zielgruppe Zugang erhält?
- Welche Bildungserträge bzw. welcher Kompetenzerwerb, welche Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsperspektiven sowie welche Bildungsperspektiven können durch die Teilnehmenden erzielt werden?

Mit diesen soeben hergeleiteten Unterfragen adressiert das Curriculummodell von Merkens/Strittmatter (1975) jedoch nicht nur (wie es eventuell auf den ersten Blick scheint) das eingangs formulierte Forschungsdesiderat der Entwicklung und Durchführung der Abiturientenprogramme, sondern auch die in Kapitel 1 hergeleitete Frage nach der Attraktivität der Abiturientenprogramme aus Sicht von Teilnehmenden. So gehen Merkens/Strittmatter (1975) wie oben dargestellt davon aus, dass die Entwicklung und Durchführung von Curricula u. a. durch die subjektiven Bedingungen und Bedürfnisse der Individuen beeinflusst werden bzw. durch die Annahmen der am Curriculumentwicklungsprozess beteiligten Akteure über die subjektiven Bedingungen und Bedürfnisse der Individuen wie bspw. deren Erwartungen hinsichtlich der mit einem Bildungsangebot verbundenen Zukunftsperspektiven. Umgekehrt weisen Heublein et al. (2018, S. 3) darauf hin, dass sich die Attraktivität nachschulischer Bildungsangebote für die Individuen u. a. aus der Bildungsphase selbst respektive deren institutionellen und curricularen Strukturen ergeben kann sowie aus den mit einem

98 Zugangsbedingungen werden hier verstanden als Rahmenbedingungen, die den Zugang der Individuen zu einem Bildungsgang prägen.

Bildungsangebot verbundenen Zukunftsperspektiven bzw. Bildungserträgen (vgl. hierzu auch Kapitel 2). Der bisherige Forschungsstand deutet somit darauf hin, dass zwischen den beiden leitenden Fragestellungen der vorliegenden Forschungsarbeit ein reziprokes Verhältnis besteht. Dies spiegelt sich auch im für die hiesige Arbeit gewählten Forschungsdesign wider (siehe Kapitel 5). Bevor jedoch das forschungsmethodische Vorgehen ausführlich beschrieben wird, werden im nachfolgenden Kapitel 4 zunächst die institutionellen und curricularen Strukturen beruflich-betrieblicher Bildung, die als „externe Variablen“ im Sinne von Merkens/Strittmatter (1975) maßgeblich die Entwicklung und Durchführung der Abiturientenprogramme rahmen, eingehender vorgestellt.

4 Institutionelle und curriculare Strukturen beruflich-betrieblicher Bildung in Deutschland

Die vorherrschenden, etablierten Strukturen des nationalen Bildungssystems geben den Rahmen für die Handlungsmöglichkeiten der Unternehmen bei der Gestaltung ihrer betrieblichen Qualifizierungsstrategien vor (vgl. Busemeyer 2013, S. 8).[99] In Bezug auf die beiden beruflich-betrieblichen Bildungsabschlüsse, die im Rahmen der Abiturientenprogramme im Einzelhandel nach bisherigem Kenntnisstand zu erwerben sind, stützen sich diese etablierten Strukturen im Wesentlichen auf die folgenden im Berufsbildungsgesetz (BBiG)[100] verankerten Prinzipien: das Berufsprinzip, das Dualitätsprinzip sowie das korporatistische Prinzip in Verbindung mit dem Konsensprinzip (vgl. Deutscher Bundestag 2005, S. 21; Ebner/Nikolai 2010, S. 618; Trampusch 2010, S. 546). Hinsichtlich der Sicherung der Qualität bzw. der Einhaltung dieser normativen Vorgaben übernehmen darüber hinaus die sogenannten zuständigen Stellen gemäß BBiG im Zuge der mittelbaren Staatsverwaltung wichtige Aufgaben (vgl. Deutscher Bundestag 2005, S. 24). Auf diese strukturgebenden Prinzipien beruflich-betrieblicher Bildung, die in Kapitel 1 bereits kurz angerissen wurden, wird im Folgenden näher eingegangen. Die Darstellung ist dabei nicht als allumfassend zu verstehen, sondern ist fokussiert auf die leitenden Forschungsfragen dieser Arbeit.

4.1 Berufsprinzip

Ziel einer beruflich-betrieblichen Erstausbildung gemäß BBiG ist der Erwerb einer umfassenden und zukunftsorientierten beruflichen Handlungsfähigkeit (vgl. §1 Abs. 3 BBiG), die den Einzelnen zum selbstständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren von Arbeitsaufgaben befähigt (vgl. Greinert 1998, S. 181). Sie wird dabei als berufliche Kompetenz[101] verstanden, die sich aus den beruflichen Kenntnissen, Fertig-

99 Damit soll allerdings nicht negiert werden, dass betriebliche Strategien auch der Logik dieser grundlegenden Strukturen zuwiderlaufen können (vgl. Busemeyer 2013, S. 9).

100 Die jeweils entsprechenden Vorschriften der Handwerksordnung (HwO) werden in der vorliegenden Arbeit nicht gesondert aufgeführt, da die hier im Mittelpunkt stehenden Abiturientenprogramme im Einzelhandel nicht unter die HwO fallen.

101 In der Berufsbildungswissenschaft wird der Begriff der Kompetenz vom Begriff der Qualifikation abgegrenzt. „Qualifikationen bezeichnen die durch die Arbeitsgestaltung und -organisation determinierten beruflichen Arbeitshandlungen. Sie repräsentieren damit die objektive Seite des beruflichen Könnens und Wissens. Mit ‚beruflicher Kompetenz' werden – komplementär dazu – die subjektiven Leistungsvoraussetzungen für das berufliche Handeln benannt" (Rauner 2005b, S. 240).

keiten, Fähigkeiten,[102] Werten und Einstellungen zusammensetzt (vgl. Lakies/Malottke 2011, S. 66 f.; Dehnbostel 2015, S. 16). Welche Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Werte und Einstellungen es sind, die im Rahmen einer beruflich-betrieblichen Berufsausbildung zu erwerben sind, ist in Deutschland in Form der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe institutionalisiert.

Für einen solchen staatlich anerkannten Ausbildungsberuf darf nur gemäß Ausbildungsordnung ausgebildet werden (vgl. § 4 Abs. 2 BBiG)[103], die für jeden staatlich anerkannten Ausbildungsberuf gemäß § 4 Abs. 1 BBiG vom zuständigen Fachministerium im Einvernehmen mit dem BMBF durch Rechtsverordnung erlassen wird. Diese Ausbildungsordnung legt gemäß § 5 Abs. 1 Nr. 3 BBiG das Berufsbild, also das für einen bestimmten Beruf spezifische Bündel an zu erwerbenden Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten fest. Dieses Ausbildungsberufsbild orientiert „sich einerseits an den Tätigkeits- und Funktionsbereichen von Wirtschaft und Verwaltung und andererseits an berufspädagogischen und berufspolitischen Vorgaben“ (Benner 2006, S. 43). So darf aus berufspädagogischer respektive berufsbildungswissenschaftlicher Sicht in der Berufsbildung neben der ökonomischen Zielkategorie Beruf die pädagogische Zielkategorie Bildung nicht zu kurz kommen[104] (vgl. Kell 2015b, S. 2 f.). Diese Zielperspektive Bildung „umschließt Persönlichkeitsmerkmale, wie sie üblicherweise als Selbstbestimmung, Mündigkeit, Autonomie, Authentizität, persönliche Identität, Individualität gekennzeichnet werden“ (DFG 1990, S. 62). Bestandteil des Berufsprinzips beruflicher Aus- und Fortbildung ist somit auch eine umfassende Persönlichkeitsbildung, die den Einzelnen befähigt, sich als Akteur selbstständig an gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen zu beteiligen (vgl. Pahl 2017, S. 324; Rauner 2018, S. 43 f.).

Entsprechend können aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht Erwerbsberufe, die sich aus der beruflichen Organisation von Arbeit im Beschäftigungssystem ergeben und primär auf ökonomischen und technischen Prinzipien basieren, keine pädagogische Zielkategorie beruflicher Bildung sein (vgl. Kell 2015b, S. 2 f.). Erwerbsberufe umfassen „eine Reihe von Tätigkeiten, Kenntnissen und Anforderungen, die ein Individuum in seiner beruflichen Tätigkeit tatsächlich ausübt, anwendet und erfüllt“ (Tiemann 2012, S. 51). Die Festlegung der zu einem solchen Erwerbsberuf gehörenden Tätigkeiten sowie der Berufsbezeichnung obliegt i. d. R. dem Arbeitgeber bzw. dem Unternehmen, in dem der Erwerbsberuf angesiedelt ist (vgl. Pahl 2017, S. 252). Von den institutionalisierten Ausbildungsberufen sind diese Erwerbsberufe somit ab-

102 Unter den beruflichen Kenntnissen werden dabei Informationen bspw. über Methoden, Prozesse und Strukturen verstanden, die erinnert werden können. Berufliche Fertigkeiten sind hingegen motorisch orientiert und beschreiben einen Teil des durch Übung, Erfahrung und Reflexion erlernten handlungsorientierten Verhaltens (vgl. Lakies/Malottke 2011, S. 66). Von den Kenntnissen und Fertigkeiten abzugrenzen sind die Fähigkeiten, die den Einzelnen befähigen, „etwas in kognitiver selbstregulativer sowie sozial-kommunikativer Hinsicht zu tun“ (Lakies/Malottke 2011, S. 66 f.).

103 Jugendliche unter 18 Jahren dürfen gemäß § 4 Abs. 3 BBiG nur in staatlich anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden, „soweit die Berufsausbildung nicht auf den Besuch weiterführender Bildungsgänge vorbereitet“ (§ 4 Abs. 3 BBiG). Abweichend von diesem Grundsatz sind somit bspw. Praktika zur Vorbereitung auf ein (Fach-)Hochschulstudium möglich (vgl. Lakies/Malottke 2011, S. 95).

104 Dies spiegelt sich auch in der Lernortkooperation zwischen den beiden zentralen Lernorten Betrieb und Berufsschule wider (siehe Dualitätsprinzip) (vgl. Kell 2015b, S. 16).

zugrenzen (vgl. Tiemann 2012, S. 51).[105] Ausbildungsberufe sind im Gegensatz zu Erwerbsberufen, wie soeben dargestellt, curriculare Konstrukte (siehe zur Entstehung dieser curricularen Konstrukte Kapitel 4.3). Für das Jahr 2019 dokumentiert das Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe insgesamt 326 solcher staatlich anerkannten Ausbildungsberufe (vgl. BIBB 2019a, S. 2). Diese sind nicht primär an einzelbetrieblichen Qualifikationsbedarfen ausgerichtet, sondern an den in den jeweiligen Ausbildungsordnungen definierten und unternehmensübergreifend standardisierten und normierten Berufsbildern, welche neben fachlichen auch soziale und persönliche Aspekte umfassen.

Durch dieses Berufsprinzip, welches in den vergangenen Jahrzehnten vor dem Hintergrund sich verändernder Qualifikationsanforderungen immer mal wieder infrage gestellt worden ist (vgl. u. a. Mertens 1974; Baethge/Baethge-Kinsky 1998; Baethge 2004), bislang aber ein großes Beharrungsvermögen aufweist (vgl. Rosendahl/Wahle 2012), wird somit sichergestellt, dass „eine mehrjährige Berufsausbildung in breit angelegten bundeseinheitlichen Ausbildungsberufen die Möglichkeit [sichert], eine Vielzahl von konkreten beruflichen Tätigkeiten wahrzunehmen" (Deutscher Bundestag 2005, S. 22). Zudem schafft die durch das Berufsprinzip gesicherte „Standardisierung [...] Transparenz sowohl für Anbieter als auch für Nachfrager von Berufsqualifikationen auf dem Arbeitsmarkt" (Schreiber 1992, S. 153; vgl. auch Georg 2008, S. 89 f.).

Ob die angestrebte berufliche Handlungsfähigkeit erworben wurde, ist gemäß § 38 BBiG durch eine Abschlussprüfung festzustellen und gemäß § 37 BBiG durch ein Prüfungszeugnis zu bescheinigen. Die Zulassung zu einer solchen Abschlussprüfung in einem anerkannten Ausbildungsberuf wird durch die Paragrafen 43 bis 46 BBiG geregelt. Auf eine detaillierte Darstellung dieser Zulassungsregelungen wird an dieser Stelle verzichtet, da sie in Kapitel 6.1.1.5 ausführlich mit Blick auf die untersuchten Abiturientenprogramme im Einzelhandel thematisiert werden.

Der Abschluss eines solchen staatlich anerkannten Ausbildungsberufes ist prinzipiell auf eine berufliche Tätigkeit auf einer mittleren Qualifikationsebene ausgerichtet, bspw. als Facharbeiter*in/-angestellte*r (vgl. Spöttl et al. 2009, S. 13). Um sich auf anspruchsvollere Fach- und Führungsaufgaben vorzubereiten, kann im Anschluss an den erfolgreichen Erwerb eines solchen Ausbildungsberufes und i. d. R. mehrjähriger einschlägiger Berufserfahrung im Rahmen einer Aufstiegsfortbildung respektive höherqualifizierender Berufsbildung ein nicht-akademischer Fortbildungs-/Weiterbildungsberuf erworben werden. Ihrem Anspruch nach sollen diese beruflichen Aufstiegsfortbildungen die bereits erworbene berufliche Handlungsfähigkeit vertiefen und erweitern (vgl. BIBB 2014a, S. 2; Weiß 2014, S. 6).

105 Von den Erwerbsberufen und den nicht-akademischen Ausbildungsberufen unterscheidet Pahl (2017) ferner die sogenannten Studienberufe, „die durch eine Ausbildung an einer Hochschule erworben werden" (vgl. Pahl 2017, S. 247). Studienberufe führen gleichfalls zu einem staatlich anerkannten Abschluss, der in diesem Fall akademisch ist. Anders als für die nicht-akademischen Ausbildungsberufe gibt es für Studienberufe allerdings keine vergleichbar definierten Berufsbilder; gleichwohl sollen auch sie neben der Befähigung zum wissenschaftlichen Arbeiten auf eine berufliche Tätigkeit vorbereiten (vgl. ebd.).

Fortbildungsberufe sind dabei als außerschulische Weiterbildung durch das BBiG gesetzlich geregelt und die Berufsbezeichnungen rechtlich geschützt (vgl. Pahl 2017, S. 270).[106] Wobei das BBiG grundsätzlich zwei Möglichkeiten der Regelung von beruflichen Fortbildungen vorsieht: entweder eine Regelung über Fortbildungsordnungen als Rechtsverordnungen des Bundes (§ 53 BBiG) oder über Fortbildungsprüfungsregelungen der zuständigen Stellen (§ 54 BBiG). Während es sich bei ersteren um staatlich anerkannte Fortbildungsordnungen mit bundesweiter Gültigkeit handelt, haben letztere nur Gültigkeit im Geltungsbereich der jeweils zuständigen Stelle (vgl. Lakies/Malottke 2011, S. 550, 559). Auf der Grundlage einer Vereinbarung der Spitzenorganisationen der Sozialpartner[107] sollen Fortbildungsordnungen des Bundes nur erlassen werden, wenn sie der Empfehlung des Bundesausschusses für Berufsbildung vom 16.03.1976 zu Kriterien für den Erlass von Fortbildungsordnungen entsprechen (vgl. DGB/KWB 2008, S. 6). Sofern nicht durch gesetzliche Vorschriften bedingt, werden Fortbildungsordnungen des Bundes auf der Grundlage dieser Kriterien nur erlassen, wenn es dafür einen hinreichenden qualitativen und quantitativen Bedarf gibt (vgl. hierzu und zum Folgenden: Bundesausschuss für Berufsbildung 1976, S. 2 f.)[108]. Als hinreichend wird der Bedarf angesehen, wenn er absehbar zeitlich nicht begrenzt und vom Einzelbetrieb unabhängig ist. Da es sich bei Fortbildungsordnungen um bundeseinheitliche Regelungen handelt, sollte der Bedarf darüber hinaus überregional im Beschäftigungssystem bestehen. Ferner sollte die zu entwickelnde Fortbildung geeignet sein, die berufliche Mobilität der Berufstätigen zu fördern. „Die Regelungen in einer Fortbildungsordnung sollten so angelegt sein, daß der Berufstätige in seinem Qualifikationsbereich möglichst vielseitig tätig sein und sich auf künftige Veränderungen leichter umstellen kann“ (Bundesausschuss für Berufsbildung 1976, S. 3). Und letztendlich ist des Weiteren sicherzustellen, dass sich die zu entwickelnde Fortbildung hinreichend deutlich von der Berufsausbildung sowie von anderen Fortbildungsgängen und sonstigen Bildungsmaßnahmen abgrenzen lässt (vgl. ebd., S. 3).

Im Gegensatz zu Bundesregelungen auf Basis von § 53 BBiG können Fortbildungsprüfungsregelungen der zuständigen Stellen (§ 54 BBiG) auf der einen Seite stärker regionale ökonomische Besonderheiten berücksichtigen. Auf der anderen Seite kann eine zu große Vielfalt an solchen Kammerregelungen aber auch zu Intransparenz und Unsicherheiten über deren Verwertbarkeit führen (vgl. Letzner/Tillmann 1998, S. 3 f.). Bundesregelungen können im Vergleich dazu eine größere Ver-

106 Daneben gibt es noch Weiterbildungsberufe der Fachschulen, die auf der Grundlage des Grundgesetzes durch die jeweiligen Landesgesetze geregelt sind (vgl. KMK 2017, S. 55 f.), sowie Weiterbildungsberufe im Gesundheitswesen, die außerhalb des BBiG liegen und nach Bundesrecht geregelt sind (vgl. Frommberger 2018, S. 4). Diese werden im Folgenden jedoch nicht näher betrachtet, da es sich bei dem im Rahmen der Abiturientenprogramme im Einzelhandel zu erwerbenden Fortbildungsberuf als geprüfte*r Handelsfachwirt*in um einen nach BBiG geregelten Beruf handelt und bspw. nicht um einen landesrechtlich geregelten.

107 Hiermit sind die im DGB zusammengeschlossenen Gewerkschaften sowie die im KWB vertretenen Spitzenorganisationen der Wirtschaft, nämlich die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, der Deutsche Industrie- und Handelskammertag, der Hauptverband des Deutschen Einzelhandels, der Zentralverband des Deutschen Handwerks, der Bundesverband der Deutschen Industrie und der Bundesverband des Deutschen Groß- und Außenhandels gemeint (vgl. DGB/KWB 2008, S. 3).

108 An dieser Stelle erfolgt eine zusammenfassende Darstellung der Kriterien für den Erlass von Fortbildungsordnungen. Für die detaillierte Kriterienliste siehe: Bundesausschuss für Berufsbildung 1976, S. 2 f.

gleichbarkeit der Inhalte und des Niveaus der beruflichen Fortbildungen sicherstellen (vgl. Bundesausschuss für Berufsbildung 1976, S. 1). Gemäß § 54 BBiG können die zuständigen Stellen Fortbildungsprüfungsregelungen für eine berufliche Aufstiegsfortbildung nur erlassen, soweit keine Rechtsverordnung nach § 53 BBiG vorliegt.

Wie dem Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019 entnommen werden kann, gibt es im Bereich der beruflichen Fortbildung derzeit 221 Rechtsverordnungen des Bundes gemäß BBiG/HwO, 2.508 Fortbildungsprüfungsregelungen der zuständigen Stellen gemäß § 54 BBiG für 736 Fortbildungsberufe und 241 landesrechtliche Weiterbildungsregelungen für Berufe im Gesundheits- und Sozialwesen (vgl. Hagen 2019, S. 403).

Ähnlich wie die Ausbildungsberufe sind somit auch Fortbildungsberufe unternehmensübergreifend standardisiert und normiert; wenngleich die Fortbildungsordnungen des Bundes sowie die Fortbildungsprüfungsregelungen der zuständigen Stellen im Unterschied zu Ausbildungsordnungen vor allem Prüfungsanforderungen regeln (vgl. § 53 sowie 54 BBiG) und u. a. kein Curriculum bzw. keinen Rahmenplan enthalten, der die zu vermittelnden Lerninhalte sachlich und zeitlich gliedert (vgl. BIBB 2013, S. 5).

4.2 Dualitätsprinzip

Das Dualitätsprinzip symbolisiert die enge Verzahnung von Bildungs- und Beschäftigungssystem in der beruflich-betrieblichen Bildung (vgl. Dehnbostel 2015, S. 1) und bezieht sich auf die relativ synchrone Verbindung von praxisorientiertem Lernen im Betrieb mit dem theoretisch ausgerichteten Lernen in einer Bildungseinrichtung (vgl. Deutscher Bundestag 2005, S. 21; Spöttl 2012, S. 138 f.). Die angestrebte berufliche Handlungsfähigkeit soll im Rahmen beruflich-betrieblicher Berufsausbildung somit im Wesentlichen in berufspraktischen Zusammenhängen erlangt (vgl. Lakies/Malottke 2011, S. 70) und der Erwerb von Berufserfahrung ermöglicht werden (vgl. § 1 Abs. 3 BBiG).

Das Dualitätsprinzip ist das Prinzip beruflich-betrieblicher Bildung, welches sich im Gegensatz zu den anderen Prinzipien bislang vorwiegend im Bereich der beruflichen Erstausbildung wiederfindet. In der beruflichen Aufstiegsfortbildung gibt es noch keine vergleichbar institutionalisierte Dualität. Zwar wurde bereits Mitte der 1990er-Jahre die Frage diskutiert, ob nicht eine Ausweitung des Dualitätsprinzips auf tertiäre Bildung einer zukunftsfähigen Gestaltung des deutschen Bildungssystems zuträglich sei (vgl. Greinert 1998, S. 193; Dybowski et al. 1995, S. 366 f.), doch während eine Institutionalisierung des Dualitätsprinzips[109] im Bereich der hochschulischen Bildung in den letzten Jahren in Form der dualen Studiengänge zunehmend bil-

109 In international vergleichenden Studien wird anstatt von Dualität auch von „work-based learning", also arbeitsbasiertem Lernen gesprochen und dieses beschrieben als „Lernen im Rahmen von Programmen, in denen theoretisches Lernen verbunden wird mit Lernen im Arbeitsprozess an realen Arbeitsplätzen und dessen Reflexion" (Hippach-Schneider/Schneider 2016, S. 5). Als Beispiel für ein solches work-based learning im tertiären Bereich des deutschen Bildungssystems werden die dualen Studiengänge benannt (vgl. ebd.).

dungspolitisch gefördert wurde, lassen sich im Bereich der tertiären beruflichen Bildung bisher keine vergleichbaren Entwicklungen erkennen. Entsprechend gibt es nach wie vor Stimmen, die eine Ausweitung des dualen Prinzips auf den Bereich der beruflichen Fortbildung empfehlen, um die Verknüpfung von Theorie und Praxis curricular zu systematisieren (vgl. Schmidt/Kremer 2017, S. 49). Bislang ist eine Verknüpfung zwischen beruflicher Praxis und theoriebezogenem Lernen in Prüfungsvorbereitungskursen allerdings eher eine individuelle Leistung des Einzelnen. So ist auf der einen Seite die Teilnahme an prüfungsvorbereitenden Fortbildungskursen nicht fest vorgeschrieben, um zu einer Fortbildungsprüfung zugelassen zu werden (vgl. BMBF 2012, S. 8; Fazekas/Field 2013, S. 15). Und auf der anderen Seite ist auch eine synchron zum Besuch eines Fortbildungskurses stattfindende Berufstätigkeit kein zwingend erforderliches Zulassungskriterium. Zwar sehen die Fortbildungsordnungen i. d. R. vor, dass ein festgelegtes Mindestmaß an einschlägiger Berufspraxis erworben sein muss, um zu einer Fortbildungsprüfung zugelassen zu werden, doch gibt es meist keine darüber hinausgehenden Angaben, welche Lerninhalte bzw. beruflichen Tätigkeiten in welcher sachlichen und zeitlichen Gliederung konkret Gegenstand dieser Berufspraxis zu sein haben und dass diese Berufspraxis parallel zu einem Vorbereitungskurs erworben werden muss. Ob also im Rahmen der erforderlichen einschlägigen Berufspraxis alle Tätigkeitsfelder, die zu einem bestimmten Fortbildungsberuf gehören, auch einmal durchlaufen und damit die entsprechenden Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten erworben wurden, ist somit im Bereich der beruflichen Fortbildung nicht durch staatliche Standardisierung und Regulierung sichergestellt. Ein eventuell vorhandener Arbeitgeber steht somit im Bereich der beruflichen Fortbildung anders als in der beruflichen Erstausbildung (siehe im Folgenden) nicht in der Verantwortung, seinem/seiner Mitarbeiter*in bestimmte berufliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu vermitteln, die für das Bestehen der jeweiligen beruflichen Fortbildungsprüfung sinnvoll sind. Mit Bezug auf die in Kapitel 1.3 bereits angesprochene Differenzierung zwischen der betrieblichen und der beruflichen Handlungslogik (vgl. hierzu Harney 1998, S. 116; Harney/Rahn 2000, S. 733 f.) ist somit traditionell in der beruflichen Fortbildung nicht gewährleistet, dass in der Berufspraxis der Berufsbezug gegenüber dem Betriebsbezug bzw. die berufliche Handlungslogik gegenüber der betrieblichen Handlungslogik dominiert.

Da auch der Besuch eines prüfungsvorbereitenden Fortbildungskurses nicht zwingend vorgeschrieben ist, kann auch über diesen Weg der Berufsbezug nicht sichergestellt werden. Zwar nimmt laut einer standardisierten Umfrage des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK) unter 10.898 Aufstiegsfortbildungsabsolvent*innen[110] der Jahre 2008 bis 2013 die Mehrzahl dieser Fortbildungsprüfungskandidat*innen an prüfungsvorbereitenden Fortbildungskursen teil (vgl. DIHK 2014, S. 13), doch diese Vorbereitungslehrgänge unterliegen bislang keiner staatlichen Standardisierung und Regulierung; stattdessen kann jeder ohne formale Zulassung entsprechende Vorbereitungskurse für einen staatlich anerkannten Fortbildungsberuf anbieten (vgl. Weiß 2007, S. 49; Weiß 2014, S. 9). Statistische Daten zur Anzahl der

110 Absolvent*innen einer Aufstiegsfortbildungsprüfung gemäß BBiG bei einer deutschen IHK (vgl. DIHK 2014, S. 37).

Anbieter und den von ihnen angebotenen Vorbereitungskursen liegen bisher nicht vor. Schätzungen zufolge sind es in Deutschland über 15.000 Anbieter (vgl. Fazekas/Field 2013, S. 15, 59). Laut der DIHK-Umfrage unter Aufstiegsfortbildungsabsolvent*innen sind es vor allem Lehrgänge der Kammern und anderer privater Bildungsträger, die zur Vorbereitung auf die Fortbildungsprüfung genutzt werden (vgl. DIHK 2014, S. 13). Die Vorbereitung erfolgt dabei meist (82,2 %) berufsbegleitend und in der Mehrzahl in Form von Teilzeitunterricht (72,2 %). Deutlich seltener werden Fern-/Online-Lehrgänge, ein reines Selbststudium oder Lehrgänge in Form von Vollzeitunterricht zur Prüfungsvorbereitung genutzt (vgl. ebd.). Die im Rahmen dieser Vorbereitungskurse eingesetzten Lehrkräfte verfügen i. d. R. über eine fachlich einschlägige Berufsausbildung und eine entsprechende mehrjährige Berufserfahrung; wenngleich es auch dafür keine festgelegten Regelungen gibt (vgl. BMBF 2012, S. 49; Fazekas/Field 2013, S. 15).

Die Kosten einer Aufstiegsfortbildung, die stark variieren und sich auf bis zu 10.000 Euro und mehr belaufen können, werden zu einem nicht unerheblichen Teil von den Fortbildungsteilnehmer*innen selbst getragen (vgl. Fazekas/Field 2013, S. 18; Weiß 2014, S. 7). Dafür können sie je nach persönlichen Voraussetzungen und individueller Lebenslage verschiedene Formen der finanziellen Unterstützung erhalten, wie bspw. Darlehen und Zuschüsse nach dem Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG) oder auch eine finanzielle Förderung im Rahmen des Bundesausbildungsförderungsgesetzes (BAföG) (vgl. Fazekas/Field 2013, S. 17 f.). Diese öffentlichen Fördermöglichkeiten fangen die Kosten für eine berufliche Aufstiegsfortbildung allerdings nur begrenzt auf (vgl. Weiß 2014, S. 7). Laut der DIHK-Umfrage aus dem Jahre 2014 unter Fortbildungsabsolvent*innen haben gut 85 Prozent der Befragten eine Förderung erhalten. 48,3 Prozent wurden dabei durch AFBG/Fortbildungs-BAföG unterstützt, 36,3 Prozent erhielten finanzielle Unterstützung durch den Arbeitgeber und 26,9 Prozent wurden durch den Arbeitgeber in Form von Freistellung gefördert (Mehrfachnennung möglich) (vgl. DIHK 2014, S. 26).

Eine staatlich standardisierte und normierte Theorie-Praxis-Verzahnung findet sich in der beruflichen Fortbildung somit nicht. Daher wird im Folgenden das Dualitätsprinzip zunächst lediglich im Kontext beruflich-betrieblicher Erstausbildung vorgestellt. Diese findet vorwiegend an den beiden Lernorten[111] Betrieb[112] und Berufs-

111 Unter Lernort wird in diesem formalen Kontext „eine im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens anerkannte Einrichtung [verstanden], die Lernangebote organisiert. Der Ausdruck ‚Ort' besagt zunächst, daß das Lernen nicht nur zeitlich [...], sondern auch lokal gegliedert ist. Es handelt sich aber nicht allein um räumlich verschiedene, sondern in ihrer pädagogischen Funktion unterscheidbare Orte" (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 69). In der beruflichen Bildung gelten gemäß § 2 Abs. 1 BBiG als anerkannte Lernorte der Betrieb, die Berufsschule sowie sonstige Berufsbildungseinrichtungen außerhalb der schulischen und betrieblichen Berufsbildung. Werden auch nichtformales und informelles Lernen einbezogen, dann ergibt sich nach Dehnbostel (2015, S. 57) eine erweiterte Lernort-Definition: „Lernorte sind örtlich und räumlich zusammenhängende Einheiten, in denen in formalen, nichtformalen oder informellen Lernprozessen gelernt wird. Zu unterscheiden sind Lernorte nach ihren örtlichen und organisatorischen Gegebenheiten sowie nach ihren pädagogischen und qualifizierenden Funktionen."

112 Laut § 2 Abs. 1 BBiG können dies „Betriebe der Wirtschaft", vergleichbare „Einrichtungen außerhalb der Wirtschaft, insbesondere des öffentlichen Dienstes, der Angehörigen freier Berufe" sowie „Haushalte" sein.

schule[113] statt; wobei der Betrieb als der dominierende Lernort betrachtet werden kann, da etwa 70 Prozent der Ausbildungszeit auf diesen Lernort entfallen und circa 30 Prozent auf den Lernort Berufsschule (vgl. Wenzelmann 2016, S. 16).

Auch mit Blick auf den Zugang zu einer dualen Berufsausbildung kann der Lernort Betrieb als der dominierende gelten, denn dieser hängt im Wesentlichen von der Ausbildungsbereitschaft der Unternehmen und deren Qualifizierungs- und Rekrutierungsstrategien ab. Während die Unternehmen also (sofern sie gemäß der §§ 27 bis 33 BBiG geeignet sind) relativ frei entscheiden können, ob und wie viel sie ausbilden, wofür sie ausbilden und wen sie als Auszubildende*n einstellen, müssen die Berufsschulen jeden als Schüler*in annehmen, der einen Berufsausbildungsvertag gemäß BBiG mit einem Unternehmen vorweisen kann (vgl. Koch 2015, S. 329). Entsprechend groß kann die Heterogenität der Schülerschaft einer Berufsschule sein (vgl. ebd., S. 313); denn rein formal ist der Zugang zu einer Berufsausbildung im dualen System durch den Gesetzgeber an keinen bestimmten Schulabschluss gebunden (vgl. BIBB 2015a, S. 9).

Entscheidet sich ein Unternehmen, eine*n Schulabsolventen/-in in einem staatlich anerkannten Ausbildungsberuf auszubilden, ist gemäß § 10 BBiG ein Berufsausbildungsvertrag konstituierend für dieses Ausbildungsverhältnis. Bei einem so begründeten Berufsausbildungsverhältnis handelt es sich um eine privat-rechtliche Vertragsbeziehung zwischen Ausbildendem/-r und Auszubildendem/-r. Dabei steht nicht wie bei einem Arbeitsverhältnis die Arbeitsleistung, sondern der Ausbildungszweck im Vordergrund (vgl. Lakies/Malottke 2011, S. 161); gleichwohl finden gemäß § 10 Abs. 2 BBiG auch auf ein solches Berufsausbildungsverhältnis die für einen Arbeitsvertrag geltenden Rechtsvorschriften und -grundsätze Anwendung. Beim Lernort Berufsschule handelt es sich hingegen um ein öffentlich-rechtlich geregeltes Schüler-Verhältnis (vgl. Baethge 2006, S. 17).

Auf Basis grundgesetzlicher Vorgaben unterliegen diese beiden Lernorte zudem unterschiedlichen staatlichen Zuständigkeiten in Bezug auf Gesetzgebung und Verwaltung, sodass sich neben den bereits benannten Aspekten weitere Dimensionen von Dualität ergeben. Diese werden im Folgenden genauer vorgestellt und können Tabelle 5 im Überblick entnommen werden.

113 Gemäß dem Definitionenkatalog zur Schulstatistik der KMK werden unter dem Begriff der *Berufsschule* neben der sogenannten Teilzeit-Berufsschule im dualen System auch das Berufsvorbereitungsjahr sowie das Berufsgrundbildungsjahr zusammengefasst (vgl. KMK 2018b, S. 14 f.). In der vorliegenden Arbeit ist mit dem Begriff der Berufsschule lediglich die Teilzeit-Berufsschule im dualen System gemeint.

Tabelle 5: Dualitäten beruflich-betrieblicher Erstausbildung
(Eigene Darstellung in Anlehnung an BIBB 2015a, S. 10; Reetz/Seyd 2006, S. 230 f.)

Lernort	Betrieb	Berufsschule
Gesetzgebungskompetenz (Makroebene)	Bund	Bundesländer
gesetzlich geregelt durch (Makroebene)	BBiG (HwO)	Schulgesetze
inhaltlich und zeitlich geordnet durch (Makroebene)	Ausbildungsordnung (rechtsverbindlich durch Erlass des zuständigen Bundesministeriums)	Rahmenlehrplan (Empfehlung der KMK)
rechtlich begründet durch (Mesoebene)	Berufsausbildungsvertrag	Berufsschulpflicht
inhaltlich und zeitlich festgelegt in (Mesoebene)	betrieblichen Ausbildungsplänen	Landeslehrplänen der Kultusbehörden
überwacht durch (Mesoebene)	zuständige Stelle	Schulaufsicht
durchgeführt durch (Mikroebene)	Ausbilder*in	Berufsschullehrer*in
inhaltlich und zeitlich vorgezeichnet durch (Mikroebene)	Unterweisungsentwurf	Stundenentwurf
finanziert durch (Meso- und Mikroebene)	Ausbildungsbetriebe	Länder, Kommunen

Lernort Betrieb

Für den Lernort Betrieb, also die außerschulische berufliche Aus- und Weiterbildung verleiht das Grundgesetz (GG) über Artikel 74 Abs. 1 Nr. 11 und 12 GG im Rahmen der konkurrierenden Gesetzgebung dem Bund die Zuständigkeit (vgl. BIBB 2015a, S. 7). Dieser hat mit dem BBiG seine Gesetzgebungskompetenz wahrgenommen. Dieses BBiG[114] regelt die Rechte und Pflichten von Auszubildenden und Ausbildenden sowie die Ordnung und die Organisation der beruflich-betrieblichen Ausbildung, wie z. B. die Aufgaben der zuständigen Stellen, die Eignung der Ausbildungsstätte und des/der Ausbilders/-in, die Inhalte der Ausbildungsordnungen sowie das Prüfungswesen (vgl. KMK 2017, S. 119).

Auf der Grundlage dieses Berufsbildungsgesetzes ergeben sich die curricularen Vorgaben für den betrieblichen Ausbildungsteil aus den Ausbildungsordnungen, die vom zuständigen Bundesministerium im Einvernehmen mit dem BMBF bundeseinheitlich als Rechtsverordnungen für die einzelnen Ausbildungsberufe erlassen werden (vgl. §§ 4 und 5 BBiG). Diese berufsbezogenen Ausbildungsordnungen[115] legen die Mindestnormen für die betrieblichen Ausbildungsinhalte und die Maximalnormen

114 Im Handwerk ergänzend das Gesetz zur Ordnung des Handwerks (HwO).
115 Siehe hierzu auch den vorangegangenen Abschnitt 4.1 zum Berufsprinzip.

für die Abschlussprüfungen fest und stellen damit für die Ausbildungsbetriebe und die zuständigen Stellen unmittelbar geltendes Recht dar (vgl. Reetz/Seyd 2006, S. 230). Gleichwohl liegt die Durchführung des betrieblichen Teils der dualen Berufsausbildung in der Verantwortung der Ausbildungsbetriebe. Hierbei stehen den Betrieben einige Gestaltungsspielräume offen. So können die Betriebe bspw. über die in der Ausbildungsordnung definierten Mindeststandards hinausgehende Qualifikationen vermitteln; z. B. in Form von sogenannten Zusatzqualifikationen[116], die in der Abschlussprüfung gesondert geprüft und bescheinigt werden (vgl. BIBB 2015a, S. 13, 16).

Gemäß § 5 Abs. 1 BBiG hat eine Ausbildungsordnung für einen staatlich anerkannten Ausbildungsberuf aber nicht nur das Ausbildungsberufsbild (also die Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten, die Mindestgegenstand der Berufsausbildung sind), sondern mindestens auch die Bezeichnung des Ausbildungsberufes, die Ausbildungsdauer, den Ausbildungsrahmenplan (Anleitung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung der Vermittlung des Ausbildungsberufsbildes) sowie die Prüfungsanforderungen festzulegen.

Hinsichtlich der in der Ausbildungsordnung festgelegten Ausbildungsdauer sieht § 5 Abs. 1 Nr. 2 BBiG vor, dass diese „nicht mehr als drei und nicht weniger als zwei Jahre betragen [soll]." Da es sich hierbei um eine Sollvorschrift handelt, kann die Ausbildungsdauer jedoch auch kürzer oder länger sein. Grundsätzlich hat sich die Ausbildungsdauer aber an dem in § 1 Abs. 3 BBiG definierten Ziel der Berufsausbildung zu orientieren, welches im festgelegten Zeitraum für durchschnittlich begabte, hauptschulisch vorgebildete Auszubildende in einem durchschnittlich geeigneten Betrieb normalerweise erreichbar sein sollte (vgl. Lakies/Malottke 2011, S. 107).

Der gemäß § 5 Abs. 1 Nr. 4 BBiG in der Ausbildungsordnung enthaltene Ausbildungsrahmenplan ist laut Gesetzestext als „Anleitung" zu verstehen und somit nicht verbindlich. Er „soll der Ausbildungsstätte die Erstellung der nach § 11 Abs. 1 Satz 2 Nr. 1 BBiG erforderlichen sachlichen und zeitlichen Gliederung der Berufsausbildung erleichter[n]" (Lakies/Malottke 2011, S. 108). Wenn betriebspraktische Gründe es notwendig machen, können Betriebe somit auch von dieser Empfehlung abweichen (vgl. Koch 2015, S. 321; Pahl 2017, S. 537). Gleichwohl haben Ausbildungsbetriebe die Vollständigkeit der Ausbildung zu gewährleisten. Um dies überprüfen zu können, haben die Unternehmen einen betrieblichen Ausbildungsplan als curriculare Vorgabe für das betriebliche Bildungspersonal zu erstellen, der vorgibt, wann welche Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln sind. Dieser Ausbildungsplan ist gemeinsam mit dem Ausbildungsvertrag bei der jeweils zuständigen Stelle einzureichen (vgl. Koch 2015, S. 331; Pahl 2017, S. 530 f.). Überdies haben die Auszubildenden während ihrer Berufsausbildung schriftliche Aufzeichnungen (Berichtshefte) zu führen, die mit der Prüfungsanmeldung einzureichen sind und gleichfalls die Vollständigkeit einer Ausbildung sicherstellen sollen (vgl. Koch 2015, S. 331).

Ausbildungsmethoden werden durch die Ausbildungsordnung nicht vorgeschrieben (vgl. Koch 2015, S. 322). Lernen erfolgt am Lernort Betrieb hauptsächlich an

116 Vgl. zum Thema Zusatzqualifikationen auch die Ausführungen in Kapitel 3.1.6.

regulären, also in den betrieblichen Leistungsprozess eingebundenen Arbeitsplätzen als arbeitsablaufgebundenes Lernen. Entsprechend ist dieser Lernort in erster Linie nicht an der pädagogischen Ausbildungsaufgabe, sondern an der technisch-ökonomischen Kriterien folgenden Arbeitsaufgabe ausgerichtet (vgl. Schanz 2015, S. 47 f.). Lernen findet hierbei vorwiegend durch im Arbeitsprozess gemachte Erfahrungen statt; teilweise unterstützt durch Lehrgespräche und Unterweisungen. Gerade in größeren Betrieben gibt es darüber hinaus Lehrwerkstätten, Unterrichtsräume etc., die ein vom regulären Arbeitsplatz isoliertes Lernen erlauben (vgl. ebd.).

Durchgeführt wird diese betriebliche Ausbildung vom/von der Ausbildenden selbst (sofern er/sie gemäß BBiG neben der persönlichen Eignung auch eine fachliche Eignung aufweist) oder durch von ihm/ihr beauftragte Dritte, die gleichfalls gemäß BBiG persönlich und fachlich dafür geeignet sein müssen (vgl. § 28 BBiG). In der Regel handelt es sich bei diesem betrieblichen Bildungspersonal um Fachleute aus der beruflichen Praxis, die beim jeweiligen Ausbildungsbetrieb angestellt sind, den unterschiedlichsten Hierarchiestufen angehören können und sowohl über berufliche als auch über akademische Bildungsabschlüsse verfügen können (vgl. Bauer 2000, S. 27; Baethge 2017, S. 47; Bahl/Brünner 2018, S. 362). Dieses betriebliche Ausbildungspersonal übt seine Ausbildertätigkeit in der überwiegenden Mehrzahl nicht hauptamtlich, sondern nebenamtlich, also zusätzlich zu den eigentlichen beruflichen Aufgaben aus (vgl. Bahl/Brünner 2018, S. 362).

Finanziert wird der betriebliche Teil der dualen Berufsausbildung, einschließlich der Ausbildungsvergütung für die Auszubildenden, in erster Linie durch die Betriebe. Einen Teil der Ausbildungskosten tragen die Auszubildenden allerdings auch selbst; so haben sie gewisse Lernmaterialien für die Berufsschule selbst zu kaufen. Ferner leisten sie durch die vergleichsweisen geringen Ausbildungsvergütungen einen finanziellen Beitrag zur Finanzierung ihrer Ausbildung (vgl. Streeck et al. 1987, S. A2; BIBB 2015a, S. 15).

Lernort Berufsschule

Im Gegensatz zum Lernort Betrieb fällt der Lernort Berufsschule in die Zuständigkeit der Bundesländer und unterliegt damit den Schulgesetzen eben dieser. Diese Zuständigkeit der Bundesländer ist zurückzuführen auf die im Grundgesetz verankerte Kulturhoheit, die den Bundesländern über den Artikel 7 Abs. 1 GG sowie die Artikel 30 und 70 GG die Staatsaufsicht über das gesamte Schulwesen verleiht. Entsprechend obliegt es den Kultusministerien der einzelnen Bundesländer, auf der Grundlage der jeweiligen Schul(pflicht)gesetze die Pflicht zum Besuch der Berufsschule zu regeln sowie Lehrpläne zu entwickeln und damit die Inhalte für den Berufsschulunterricht festzulegen (vgl. KMK 2017, S. 51 f., 119, 144 f.).

Hinsichtlich der Berufsschulpflicht sehen die Schul(pflicht)gesetze der einzelnen Bundesländer sehr unterschiedliche Regelungen vor. In der Regel unterliegen junge Erwachsene, die nach Erfüllung der neun bis zehn Jahre dauernden Vollzeitschulpflicht im allgemeinbildenden Schulsystem keine weitergehende allgemeinbildende oder berufliche Schule der Sekundarstufe II in Vollzeitform besuchen, in einem Um-

fang von i. d. R. drei Teilzeitschuljahren der Teilzeitschulpflicht (vgl. KMK 2017, S. 25). Daraus ergibt sich für diese jungen Erwachsenen im Rahmen einer dualen Berufsausbildung die Pflicht zum Besuch der Teilzeitberufsschule. In einigen Bundesländern unterliegen (teilweise bis zu bestimmten definierten Altersgrenzen) darüber hinaus auch diejenigen jungen Erwachsenen, die nach Erfüllung der Vollzeitschulpflicht eine allgemeinbildende oder berufsbildende Schule der Sekundarstufe II in Vollzeit besucht haben und anschließend eine duale Berufsausbildung aufnehmen, ebenfalls der Berufsschulpflicht (wie bspw. Abiturient*innen in einer dualen Berufsausbildung). Die Dauer dieser Teilzeitberufsschulpflicht orientiert sich an der Regelausbildungszeit des jeweiligen Ausbildungsberufes und beträgt i. d. R. drei Jahre (vgl. ebd.).

Dieser Teilzeitberufsschulunterricht wird an einem oder mehreren Wochentagen oder als zusammenhängender Blockunterricht mehrere Wochen im Jahr durchgeführt und soll durchschnittlich zwölf Unterrichtsstunden (davon i. d. R. acht Unterrichtsstunden berufsbezogener Unterricht) pro Woche umfassen (vgl. KMK 1975, S. 2; KMK 2019, S. 2 ff.). Im Rahmen dieses Teilzeitberufsschulunterrichts sollen den Teilnehmenden aufbauend auf die Allgemeinbildung der Sekundarstufe I sowohl berufsbezogene fachliche als auch berufsübergreifende allgemeine Lerninhalte vermittelt werden, und zwar in enger Beziehung zur betrieblichen Ausbildung (vgl. ebd.). Entsprechend sind die Lehrpläne für den Berufsschulunterricht mehrheitlich nach Lernfeldern strukturiert. Diese thematischen Einheiten enthalten auf typische berufliche Handlungen bezogene komplexe Zielformulierungen, Inhalte sowie Zeitrichtwerte (hinsichtlich Reihenfolge und Umfang) (vgl. KMK 2017, S. 144 f.).[117] Mit diesem Lernfeldansatz werden allerdings nicht berufliche Handlungen in den berufsschulischen Unterricht transportiert, sondern der Berufsschulunterricht soll insbesondere die theoretischen Hintergründe zu diesen beruflichen Handlungen thematisieren (vgl. Riedl/Schelten 2010, S. 180). Überdies ist der Lernort Berufsschule trotz dieses Berufsbezuges nicht wie der Lernort Betrieb vorrangig auf das Ziel ökonomisch verwertbarer Qualifikationen ausgerichtet, sondern vor allem auf öffentliche Bildungsstandards (vgl. Dehnbostel 2015, S. 61).

Da neben der Festlegung der Berufsschulpflicht auch die Entwicklung dieser Lehrpläne für den Berufsschulunterricht Sache der einzelnen Bundesländer ist, können auch diese Länderspezifika aufweisen. Auf der Grundlage des bundesstaatlichen Prinzips der Bundesrepublik Deutschland sind die einzelnen Bundesländer allerdings nicht nur für ihr eigenes Bundesland verantwortlich, sondern „tragen [...] im Bundesstaat zugleich Mitverantwortung für das Staatsganze, und diese staatliche Gesamtverantwortung berechtigt und verpflichtet sie zur Zusammenarbeit untereinander und zum Zusammenwirken mit dem Bund“ (KMK 2017, S. 15). Insbesondere um die Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse im gesamten Bundesgebiet zu wahren und um durch ein gewisses Maß an Gemeinsamkeit und Vergleichbarkeit im Bil-

117 Diese Strukturierung entlang von Lernfeldern wurde 1996 mit dem Ziel eingeführt, die Theorie-Praxis-Verzahnung des berufsbezogenen Berufsschulunterrichts zu stärken (vgl. KMK 2018c, S. 11). Dieser Lernfeldansatz ist seit seiner Einführung jedoch nicht ohne Kritik geblieben (siehe hierzu Reetz/Seyd 2006, S. 246 f.). Dies wird an dieser Stelle aber nicht tiefergehend diskutiert, da diese Veränderung letztendlich insbesondere die Mikroebene betrifft und die vorliegende Arbeit sich vorrangig auf die Mesoebene beruflicher Bildungsgänge bezieht.

dungswesen die berufliche und private Mobilität zwischen den Bundesländern zu gewährleisten, haben die Bundesländer 1948 die „Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland“ (Kultusministerkonferenz – KMK) gegründet. In ihr arbeiten die für Bildung, Forschung und Kultur zuständigen Landesminister*innen bzw. -senator*innen zum Zwecke der Abstimmung und Koordination ihrer Bildungspolitik zusammen (vgl. Ackeren et al. 2015, S. 101; KMK 2017, S. 16, 41).

Im Rahmen dieses kooperativen Föderalismus werden von der KMK für den berufsbezogenen Unterricht in der Teilzeitberufsschule Rahmenlehrpläne entwickelt und mit den Ausbildungsordnungen des Bundes für den betrieblichen Teil der dualen Berufsausbildung abgestimmt (vgl. KMK 2017, S. 144 f.). Diese curricularen Vorgaben in Form der Rahmenlehrpläne der KMK haben aufgrund der Kulturhoheit der Bundesländer lediglich empfehlenden Charakter, allerdings mit einer relativ starken politischen Verpflichtung der zuständigen Minister*innen, sich für die Umsetzung in Landesrecht bzw. in die entsprechenden Landeslehrpläne einzusetzen (vgl. ebd., S. 41). In der Praxis zeigt sich, dass die Mehrheit der Bundesländer die Rahmenlehrpläne der KMK für den berufsbezogenen Berufsschulunterricht weitgehend unverändert übernehmen (vgl. Reetz/Seyd 2006, S. 230). Den Erwerb von über diese in den Landeslehrplänen verankerten Lerninhalte hinausgehende respektive diese erweiternde und vertiefende berufliche Kompetenzen können die Berufsschulen über das Angebot von sogenannten Zusatzqualifikationen[118] ermöglichen (vgl. KMK 2019, S. 5).

Die konkrete didaktisch-methodische Gestaltung der einzelnen Unterrichtsprozesse obliegt weitgehend dem Aufgabenbereich des Lehrpersonals der Berufsschulen. Dabei stehen den Lehrenden innerhalb der curricularen Vorgaben deutliche Spielräume bei der Ausgestaltung der Lehr-Lern-Prozesse zur Verfügung (vgl. Gerds 2005, S. 372; Nickolaus et al. 2010, S. 14). Bei diesem Bildungspersonal handelt es sich i. d. R. um akademisch ausgebildete Lehrkräfte, die ein mehrjähriges Universitätsstudium absolviert und mit einer Staatsprüfung abgeschlossen haben. Das zu absolvierende Universitätsstudium umfasst dabei u. a. neben dem vertiefenden Studium in beruflichen und allgemeinbildenden Lehrfächern auch erziehungswissenschaftliche Kenntnisse (vgl. Bauer 2000, S. 26 f.; Bundesagentur für Arbeit 2020, o. S.).

Finanziell getragen wird der Berufsschulunterricht weitestgehend durch öffentliche Mittel der Bundesländer sowie von den Schulträgern (Kommunen) (vgl. KMK 2017, S. 224 f.; Ackeren et al. 2015, S. 68).

Lernortkooperation

§ 2 Abs. 2 BBiG sieht vor, dass die an der dualen Berufsausbildung beteiligten Lernorte zum Zwecke der Verzahnung von betrieblichem und schulischem Teil miteinander kooperieren; wobei das BBiG keine Informationen darüber enthält, wie die Lernortko-

118 Vgl. zum Thema Zusatzqualifikationen auch die Ausführungen in Kapitel 3.1.6.

operation zu erfolgen hat (vgl. Lakies/Malottke 2011, S. 77).[119] § 15 BBiG legt lediglich fest, dass Ausbildende die Auszubildenden für die Teilnahme am Berufsschulunterricht freizustellen haben.

Nach Dehnbostel (2015) wird Lernortkooperation verstanden als

> „die pädagogische, didaktisch-methodische, organisatorische und institutionelle Zusammenarbeit des Bildungspersonals an verschiedenen Lernorten [...]. Das Spektrum an möglichen Kooperationsaktivitäten erstreckt sich vom gegenseitigen Informieren über die organisatorische und didaktisch-methodische Abstimmung bis hin zum gemeinsamen Erarbeiten von Materialien und Konzepten zur Qualifizierung und Kompetenzentwicklung." (Dehnbostel 2015, S. 62)

Empirische Befunde belegen allerdings, dass diese Lernortkooperation in der realen Praxis als eher unzureichend eingestuft wird (vgl. Dehnbostel 2015, S. 61; Walden 2018, S. 350); wenngleich eine Nicht-Kooperation nach Pätzold (2018, S. 329) auch auf eine gelungene routinierte Arbeitsteilung hindeuten kann. Kooperationen zwischen den Lernorten erfolgen eher punktuell, individuell und überwiegend anlassbezogen, bspw. zur Klärung aktueller Fragen oder Probleme im Ausbildungsprozess (vgl. Walden 2018, S. 350). Und auch bei den Lerninhalten ist ein Gleichlauf von Berufsschulunterricht und Ausbildung im Betrieb eher eine Idealvorstellung als Realität (vgl. Sloane 2001, S. 189 f.).

Hinsichtlich der Lernortkooperation spielt auch eine Rolle, dass lediglich die in der Ausbildungsordnung festgelegten Inhalte des betrieblichen Ausbildungsteils fester Bestandteil des zwischen Betrieb und Auszubildendem/-r geschlossenen Berufsausbildungsvertrages und damit rechtlich einklagbar sind (vgl. Sauter 2005, S. 63).

4.3 Korporatistisches und Konsensprinzip

Die Entwicklung und Modernisierung der soeben geschilderten curricularen Vorgaben für die beruflich-betriebliche Bildung erfolgt in Deutschland basierend auf dem Berufsbildungsgesetz in intensiver Zusammenarbeit und im Konsens zwischen Arbeitgebervertretungen, Arbeitnehmervertretungen, Bund und Bundesländern (vgl. Wenzelmann 2016, S. 15). Das heißt, der Staat reguliert die Ausgestaltung beruflich-betrieblicher Bildung in Kooperation mit gesellschaftlichen Gruppen (korporatistisches Prinzip) (vgl. Trampusch 2010, S. 546; Ebner/Nikolai 2010, S. 618).[120] Die

119 Neben den beiden zentralen Lernorten Betrieb und Berufsschule können gemäß § 2 Abs. 1 BBiG noch weitere sonstige Berufsbildungseinrichtungen als Lernorte hinzukommen, wie bspw. die sogenannten überbetrieblichen Berufsbildungsstätten. Mittels überbetrieblicher Berufsbildungsstätten können Betriebe, die ausbilden wollen, aber nicht das gesamte vorgeschriebene Ausbildungsspektrum abdecken können, die fehlenden Ausbildungskomponenten außerhalb des eigenen Betriebes in diesen überbetrieblichen Berufsbildungsstätten durchführen lassen (vgl. Greinert 1998, S. 125). Darüber hinaus können auch Ausbildungsverbünde zu einer Pluralität der Lernorte führen (vgl. Dehnbostel 2015, S. 53).

120 Damit unterscheidet sich das deutsche duale System der Berufsausbildung im internationalen Vergleich wesentlich von manch anderen nationalen Berufsbildungssystemen, bei denen der Staat entweder gar keine oder nur eine marginale Rolle in der beruflichen Bildung eines Landes spielt (Marktmodell) oder der Staat alleine die berufliche Bildung eines Landes organisiert und reguliert (Schulmodell) (vgl. Greinert 1988).

Berufsbildungsforschung ist hier unterstützend tätig; bspw. in Form einer ordnungsbezogenen Qualifikationsforschung durch das BIBB (vgl. Sauter 2005, S. 64 ff.). Wobei sich die Curriculumentwicklung in der beruflich-betrieblichen Bildung in erster Linie als „Alltagspraxis" (Huisinga et al. 2018, S. 211) in Form gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse in „politischen Akteursarenen" (Huisinga 2005b, S. 357) vollzieht und nur zum Teil auf Basis curriculumtheoretischer und berufsbildungswissenschaftlicher Erkenntnisse (vgl. Becker/Spöttl 2006, S. 3 f.; Kell 2015b, S. 17). Dieses korporatistische Prinzip ist entsprechend in den vergangenen Jahrzehnten nicht ohne Kritik geblieben, sichert aber u. a. die breite Akzeptanz der curricularen Vorgaben durch die von ihnen Betroffenen (vgl. Weiß 2018, S. 86).

Auf der Grundlage des BBiG gibt es auf unterschiedlichen Ebenen korporatistisch verfasste Beratungs- und Entscheidungsgremien. So finden sich auf regionaler Ebene die Berufsbildungsausschüsse der zuständigen Stellen, auf der Ebene der einzelnen Bundesländer die Landesausschüsse für Berufsbildung und auf Bundesebene den Hauptausschuss des BIBB[121] (vgl. Greinert 1998, S. 190). Während die Landesausschüsse aus Vertreter*innen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer*innen sowie aus Vertreter*innen des jeweiligen Bundeslandes bestehen (vgl. Sauter 2005, S. 61) und die jeweiligen Landesregierungen in grundsätzlichen Fragen der beruflichen Bildung beraten, ist dies auf Bundesebene die Aufgabe des Hauptausschusses, der die Bundesregierung berät (vgl. Greinert 1998, S. 190). Dieser BIBB-Hauptausschuss setzt sich zusammen aus Vertreter*innen der Arbeitgeber, der Arbeitnehmer*innen sowie von Bund und Bundesländern (vgl. Sauter 2005, S. 61). Die Berufsbildungsausschüsse der zuständigen Stellen bestehen wiederum aus Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter*innen sowie mit beratender Stimme aus Lehrkräften der berufsbildenden Schulen. Sie beschließen u. a. die von der jeweiligen zuständigen Stelle zu erlassenden Rechtsvorschriften für die Berufsbildung (z. B. die Prüfungsordnungen für Abschlussprüfungen) (vgl. ebd.).

Im Rahmen der Curriculumentwicklung bzw. Ordnungsarbeit stehen die beteiligten Akteure vor der Herausforderung, Berufsprofile zu entwickeln, die einerseits den spezifischen betrieblichen Anforderungen entsprechen und andererseits den Absolvent*innen berufliche Mobilität auf berufsfachlichen Arbeitsmärkten bieten (vgl. Koch 2015, S. 322; Busemeyer 2013, S. 9). So könnten zu breit geschnittene Berufsprofile dazu führen, dass diese von den Unternehmen gar nicht ausgebildet werden können, und zu eng geschnittene Berufsprofile könnten der beruflichen Mobilität der Absolvent*innen entgegenstehen (vgl. Koch 2015, S. 322).

> „Das Konsensprinzip gewährleistet durch die möglichst einvernehmliche Erarbeitung der nationalen Ausbildungsstandards durch Sozialpartner und Bundesregierung und die Abstimmung mit den Ländern die Arbeitsmarktnähe und Transparenz der Ausbildungsberufe und ihre breite Akzeptanz in der Wirtschaft." (Deutscher Bundestag 2005, S. 22)

121 Beim BIBB handelt es sich um eine bundesunmittelbare Einrichtung des öffentlichen Rechts, die dem BMBF unterstellt ist (vgl. Streeck et al. 1987, S. 15).

Dieser Konsens bei der Entwicklung und Modernisierung der Ordnungsmittel für einen staatlich anerkannten Ausbildungsberuf wird im Rahmen eines geregelten Ordnungsverfahrens hergestellt, an dem der Bund, die Bundesländer sowie die Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretungen beteiligt sind (vgl. BIBB 2015a, S. 24). Auf diese Weise werden die curricularen Vorgaben für die beruflich-betriebliche Bildung legitimiert und die Akzeptanz der Betroffenen sichergestellt (siehe zu unterschiedlichen Verfahren der Legitimation curricularer Vorgaben Tramm/Reetz 2010, S. 220 f.).

Die Initiative für die Modernisierung curricularer Vorgaben für einen staatlich anerkannten Ausbildungsberuf oder die Entwicklung vollständig neuer curricularer Vorgaben kann von unterschiedlichen Akteuren ausgehen; häufig sind es jedoch die Fachverbände oder Spitzenorganisationen der Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretungen (vgl. BIBB 2015a, S. 24). Diese legen dem zuständigen Bundesministerium i. d. R. Eckwerte wie u. a. die Ausbildungsberufsbezeichnung, die Ausbildungsdauer, die Struktur der Ausbildung, die Prüfungsform und die zeitliche Gliederung für die neu zu ordnende Ausbildungsordnung vor „mit der Bitte um Prüfung und Anberaumung eines Antragsgespräches" (ebd.). Gemäß § 4 Abs. 5 BBiG hat das zuständige Bundesministerium die Bundesländer frühzeitig über die Neuordnung eines Ausbildungsberufes zu informieren und sie in die Abstimmungsprozesse einzubeziehen. Letztendlich entscheidet aber das zuständige Bundesministerium, ob ein (Neu-)Ordnungsverfahren eingeleitet wird, und legt die Eckwerte dafür fest (vgl. BIBB 2015a, S. 24). Ist dies der Fall, beauftragt das zuständige Fachministerium basierend auf § 90 Abs. 3 Nr. 1 a) BBiG das BIBB, an der Entwicklung eines Entwurfs für den Verordnungstext mitzuwirken (vgl. Esser 2013, S. 51 f.). Für diese Erarbeitung eines Ausbildungsordnungsentwurfs auf Seiten des Bundes fordert das BIBB die Spitzenorganisationen der Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretungen auf, Sachverständige zu benennen, die als Vertreter*innen der betrieblichen Praxis an der Erarbeitung und Abstimmung der Ordnungsmittel mitwirken (vgl. ebd.). Unterstützt werden diese Sachverständigen der Sozialpartner von wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen des BIBB (vgl. Streeck et al. 1987, S. 19).

Über die Einbindung von Sachverständigen der Sozialpartner in ein Ordnungsverfahren soll sichergestellt werden, dass die in der jeweiligen Verordnung beschriebenen Qualifikationen bzw. Kompetenzen den aktuellen und zu erwartenden Qualifikationserfordernissen des jeweils angestrebten Beschäftigungsbereiches entsprechen (vgl. BIBB 2013, S. 16). Dabei ist es nicht Ziel des Verfahrens, die bestehende Vielfalt betrieblicher Qualifikationsanforderungen eins zu eins abzubilden, sondern möglichst viele Gemeinsamkeiten in den Qualifikationserfordernissen des jeweiligen betrieblichen Funktionsbereiches zu erarbeiten, um so eine überbetriebliche Verwertbarkeit des beruflichen Bildungsabschlusses zu gewährleisten (vgl. ebd.).

Auf Seiten der Bundesländer entwickeln parallel dazu Sachverständige der Bundesländer (i. d. R. Berufsschullehrkräfte) einen Entwurf für den Rahmenlehrplan für den berufsschulischen Ausbildungsteil (vgl. Esser 2013, S. 51 f.). Liegen auf beiden Seiten Entwürfe für eine Ausbildungsordnung des Bundes sowie für einen Rahmenlehrplan der Bundesländer vor, werden diese in einer gemeinsamen Sitzung hinsicht-

lich ihrer inhaltlichen und zeitlichen Entsprechungen aufeinander abgestimmt (vgl. ebd.). Für diese Abstimmung der curricularen Vorgaben von Bund und Bundesländern dient der seit 1971 bestehende Bund-Länder-Koordinierungsausschuss für berufliche Bildung, der sich aus Vertreter*innen von Bund und Bundesländern zusammensetzt (vgl. KMK 2017, S. 44 f.).

Die mit dem Rahmenlehrplan der Bundesländer abgestimmte Ausbildungsordnung wird im nächsten Schritt basierend auf § 92 Abs. 1 Nr. 5 BBiG dem Hauptausschuss des BIBB zur Stellungnahme vorgelegt (vgl. Esser 2013, S. 51 f.). Stimmt der Hauptausschuss der vorgelegten Ausbildungsordnung zu, gilt dies als Empfehlung an die Bundesregierung, die Ausbildungsordnung zu erlassen (vgl. BIBB 2015a, S. 28). Anschließend hat noch der Bund-Länder-Koordinierungsausschuss über die zu erlassende Ausbildungsordnung und den damit abgestimmten Rahmenlehrplan abzustimmen. Ist auch dies erfolgt, wird die Ausbildungsordnung abschließend durch das zuständige Bundesministerium im Einvernehmen mit dem BMBF durch Rechtsverordnung erlassen (vgl. ebd., S. 30). Der Rahmenlehrplan für den Berufsschulunterricht wird durch die KMK verabschiedet (vgl. Esser 2013, S. 51 f.). Die Ausbildungsordnung gilt bundesweit und hat Gesetzescharakter (vgl. BIBB 2015a, S. 8).

Für die berufliche Aufstiegsfortbildung sieht das BBiG wie in Kapitel 4.1 bereits geschildert zwei Möglichkeiten der Regelung von beruflichen Fortbildungen vor: entweder eine Regelung über Fortbildungsordnungen als Rechtsverordnungen des Bundes (§ 53 BBiG) oder über Fortbildungsprüfungsregelungen der zuständigen Stellen (§ 54 BBiG). Bei der hier im Mittelpunkt stehenden Fortbildung zum/zur geprüften Handelsfachwirt*in handelt es sich um eine berufliche Aufstiegsfortbildung, der eine Fortbildungsordnung als Rechtsverordnung des Bundes zugrunde liegt (vgl. HdlFachwPrV 2014). Eine solche Fortbildungsordnung hat gemäß § 53 Abs. 2 BBiG mindestens „1. die Bezeichnung des Fortbildungsabschlusses, 2. die Fortbildungsstufe, 3. das Ziel, den Inhalt und die Anforderungen der Prüfung, 4. die Zulassungsvoraussetzungen für die Prüfung und 5. das Prüfungsverfahren“ festzulegen. Die Entwicklung und der Erlass einer solchen Fortbildungsordnung des Bundes gleicht weitgehend dem Ordnungsverfahren im Bereich der dualen Berufsausbildung. Das heißt, auch die Entwicklung einer solchen Fortbildungsordnung erfolgt maßgeblich unter Beteiligung der Sozialpartner und auch hier ist der Konsens zwischen den Beteiligten entscheidend für den Erlass der Fortbildungsordnung durch den Bund (vgl. Bundesausschuss für Berufsbildung 1976, S. 3 ff.; BIBB 2013, S. 13 ff.).[122] Im Unterschied zu einem Ordnungsverfahren im Bereich der dualen Berufsausbildung findet hier allerdings keine parallele Entwicklung eines Rahmenlehrplans der Bundesländer für einen eventuellen schulischen Unterricht statt, denn wie bereits erwähnt gibt es in der beruflichen Fortbildung keine vergleichbar institutionalisierte Dualität wie im dualen System beruflicher Erstausbildung. Entsprechend sind die Bundesländer in ein solches Ordnungsverfahren der beruflichen Fortbildung grundsätzlich nicht in-

122 Über den Erlass von Fortbildungsprüfungsregelungen der zuständigen Stellen gemäß § 54 BBiG entscheiden die Berufsbildungsausschüsse der einzelnen zuständigen Stellen (vgl. BMBF 2012, S. 29).

volviert. Dennoch wird relativ zeitnah zur Entwicklung einer Fortbildungsordnung des Bundes auch ein Rahmenplan von Expert*innen der Sozialpartner als Empfehlung zur curricularen Gestaltung von prüfungsvorbereitenden Fortbildungskursen entwickelt, der zwar mit der Fortbildungsordnung korrespondiert, aber nicht Bestandteil derselben ist (vgl. BIBB 2013, S. 35). Für die hier im Mittelpunkt stehende Fortbildung zum/zur geprüften Handelsfachwirt*in existiert ein solcher Rahmenplan vom DIHK (vgl. Paulini-Schlottau 2008, S. 12).

Da veraltete Ausbildungs- und Fortbildungsordnungen, die bspw. aufgrund arbeitsorganisatorischer und/oder technologischer Entwicklungen nicht mehr den Anforderungen der Arbeitswelt entsprechen, dazu führen, dass der entsprechende beruflich-betriebliche Bildungsgang sowohl für die Unternehmen als auch für die Individuen wenig attraktiv ist (vgl. Voss-Dahm et al. 2011, S. 12 f.), finden solche Ordnungsverfahren nicht nur für die Entwicklung gänzlich neuer Ausbildungs-/Fortbildungsberufe statt, sondern insbesondere zur Modernisierung bestehender Ausbildungs-/Fortbildungsberufe. Auf der Grundlage einer Vereinbarung zwischen Bund und Bundesländern soll ein solches Ordnungsverfahren im Bereich der beruflichen Erstausbildung grundsätzlich nicht länger als zwölf (Modernisierung) bzw. vierundzwanzig Monate (neuer Ausbildungsberuf) dauern (vgl. BIBB 2015a, S. 24; Sauter 2005, S. 66). Die Phase der Erarbeitung eines Entwurfs für eine Fortbildungsordnung durch das BIBB dauert circa zwischen neun und zwölf Monaten (vgl. BIBB 2013, S. 16).

Neben den Aus- und Fortbildungsordnungen als zentrale, rechtsverbindliche Vorgaben gibt es noch weitere curriculare Strukturen, die die Entwicklung und Durchführung beruflich-betrieblicher Bildung prägen und von korporatistisch verfassten Gremien erarbeitet wurden. So hat der BIBB-Hauptausschuss auf der Grundlage von § 92 BBiG in der Vergangenheit verschiedene Beschlüsse gefasst, die als curriculare Empfehlungen der einheitlichen Anwendung des BBiG und damit einer einheitlichen Durchführung beruflich-betrieblicher Bildung dienen sollen (vgl. Streeck et al. 1987, S. 16). Beispielhaft benannt werden können hier die Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses vom 27. Juni 2008 zur Abkürzung und Verlängerung der Ausbildungszeit/zur Teilzeitberufsausbildung sowie zur vorzeitigen Zulassung zur Abschlussprüfung sowie die Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses vom 16. Dezember 2015 zur Eignung der Ausbildungsstätten (vgl. BIBB 2008; BIBB 2015b).

4.4 Mittelbare Staatsverwaltung durch die zuständigen Stellen

Hinsichtlich der Sicherung der Qualität beruflich-betrieblicher Bildung bzw. der Einhaltung der soeben geschilderten normativen Vorgaben übernehmen die sogenannten zuständigen Stellen gemäß BBiG im Zuge der mittelbaren Staatsverwaltung wichtige respektive staatliche Aufgaben (vgl. Deutscher Bundestag 2005, S. 24; KMK 2017, S. 147 f.). Zu diesen zuständigen Stellen gehören u. a. die Industrie- und Handelskam-

mern, die Handwerkskammern, die Landwirtschaftskammern sowie die Kammern der Freien Berufe (vgl. § 71 BBiG). Bei diesen Kammern handelt es sich um Verbände, die durch ihre Mitgliedsunternehmen finanziert werden (vgl. Greinert 1998, S. 115). Zugleich sind sie aber auch Körperschaften des öffentlichen Rechts, sodass sie hinsichtlich ihrer Organisation und Aufgaben an Gesetzesvorgaben gebunden sind (vgl. Koch 2015, S. 314).

Welche Kammer im Bereich der beruflich-betrieblichen Bildung gemäß BBiG jeweils zuständig ist, richtet sich i. d. R. nach dem Beruf (vgl. Lakies/Malottke 2011, S. 607). So werden die unterschiedlichen Berufsbereiche in den Absätzen 1 bis 6 des § 71 BBiG den verschiedenen Kammern zugeordnet. Entsprechend dieser Zuordnung sind für die in dieser Forschungsarbeit betrachteten Abiturientenprogramme, die zu einem anerkannten Abschluss als Kaufmann/-frau im Einzelhandel sowie als geprüfte*r Handelsfachwirt*in führen, üblicherweise die Industrie- und Handelskammern (IHKs) zuständig (vgl. BIBB 2019a, S. 71, 387).

Der jeweils zuständigen Stelle weist das BBiG im Kontext der dualen Berufsausbildung folgende Aufgaben zu:

- Regelung der Durchführung der Berufsausbildung im Rahmen des BBiG, soweit Vorschriften nicht bestehen (§ 9 BBiG).
- Überwachung und Feststellung der Eignung der Ausbildungsstätte sowie der persönlichen und fachlichen Eignung des Ausbildungspersonals (§ 32 Abs. 1 BBiG). Bei Feststellung von Mängeln der Eignung hat die zuständige Stelle gemäß § 32 Abs. 2 BBiG einzuschreiten.
- Einrichten und Führen eines Verzeichnisses der Berufsausbildungsverhältnisse (§ 34 BBiG).
- Verkürzung oder Verlängerung der Ausbildungsdauer (§ 8 BBiG).
- Errichtung von Prüfungsausschüssen, Erlass einer Prüfungsordnung, Zulassung zu Prüfungen, Abnahme der Zwischen- und Abschlussprüfungen (§ 39, § 46, § 47, § 48 BBiG).
- Überwachung der Durchführung der Berufsausbildung und Förderung der Berufsbildung durch Beratung der an ihr beteiligten Personen; hierfür hat die zuständige Stelle Berater*innen zu bestellen (§ 76 Abs. 1 BBiG).
- Errichtung eines korporatistisch verfassten Berufsbildungsausschusses (§ 77 BBiG).

In Bezug auf die berufliche Aufstiegsfortbildung fallen der jeweils zuständigen Stelle gemäß BBiG indes die nachstehenden Aufgaben zu:

- Einrichtung von Prüfungsausschüssen, Erlass einer Prüfungsordnung, Zulassung zu Prüfungen, Abnahme der Prüfungen (§ 56, § 47 sowie § 46 BBiG).
- sofern das BMBF im Einvernehmen mit dem zuständigen Fachministerium keine Fortbildungsordnung für eine berufliche Aufstiegsfortbildung nach § 53 BBiG erlassen hat, kann die zuständige Stelle Fortbildungsprüfungsregelungen erlassen (§ 54 BBiG).

Im Bereich der beruflichen Fortbildung sind die Aufgaben der zuständigen Stellen folglich nicht so umfassend wie im Bereich der beruflich-betrieblichen Erstausbildung. So weist das BBiG den zuständigen Stellen für die berufliche Fortbildung vor allem die Funktion der Prüfungsdurchführung zu, nicht aber bspw. die Überwachung der Fortbildungsdurchführung selbst (vgl. Lakies/Malottke 2011, S. 616 f.).

In der dualen Berufsausbildung wird die zuständige Stelle durch ihre Überwachungsfunktion hingegen zu einer Kontrollinstanz. Sie hat nach § 76 BBiG sicherzustellen, dass die Vorschriften des BBiG und der auf Basis des BBiG erlassenen Vorschriften, wie z. B. die Ausbildungsordnungen, bei der tatsächlichen Gestaltung und der praktischen Umsetzung der Berufsausbildung eingehalten werden (vgl. Lakies/Malottke 2011, S. 617). Darüber hinaus hat sie auch hinsichtlich der Eignung der Ausbildungsstätte und des Ausbildungspersonals gemäß § 32 BBiG eine Überwachungsfunktion.

Bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben im Rahmen der Durchführung beruflicher respektive beruflich-betrieblicher Bildung sind die zuständigen Stellen an die rechtlichen Vorgaben gebunden (vgl. Streeck et al. 1987, S. 32). Da diese jedoch Gestaltungsspielräume offenlassen, „wird durch die Art und Weise, wie die Kammern diese Aufgaben wahrnehmen, indirekt auf Ziele und Inhalte eingewirkt“ (ebd., S. 20). Dabei nehmen speziell die jeweiligen Berufsbildungsausschüsse der zuständigen Stellen eine zentrale Aufgabe wahr, da diese für die jeweilige Kammer beschließen können, wie die rechtlichen Gestaltungsspielräume ausgelegt werden (vgl. ebd., S. 32). Diese sind zwar gehalten, bei dieser Auslegung die Empfehlungen des BIBB-Hauptausschusses zu berücksichtigen (vgl. ebd.), dennoch sieht Schreiber (1992, S. 182) hierin die Gefahr einer Zersplitterung des Bildungsrechts.

Auf der Grundlage dieses Aufgabenspektrums zeigt sich, dass den zuständigen Stellen in der beruflich-betrieblichen Bildung eine zentrale Bedeutung zukommt. Insbesondere über ihre Funktion der Zulassung und Abnahme der Prüfungen ist die jeweils zuständige Stelle gewichtige Schnittstelle, die „den Zugang zum Beruf eröffnet oder verweigert“ (Lakies/Malottke 2011, S. 607).

5 Forschungsdesign

Wie die Ausführungen in Kapitel 3 deutlich machen, gibt es bislang kaum empirisch abgesichertes Wissen zu der Frage, wie die heutigen Abiturientenprogramme im Einzelhandel vor dem Hintergrund der soeben geschilderten Strukturen beruflich-betrieblicher Bildung (als „externe Variablen" im Sinne von Merkens/Strittmatter (1975)) curricular entwickelt und durchgeführt werden und was ihre spezifische Attraktivität aus Sicht von Teilnehmenden ausmacht. Für solche wenig erforschten Bereiche der Berufsbildung sind zunächst explorative Feldstudien erforderlich, die es gestatten, „Informationen zu gewinnen sowie Zustände und Prozesse zu beschreiben, um darauf aufbauend Hypothesen formulieren zu können" (DFG 1990, S. 84). Da qualitative Forschungsdesigns in Abgrenzung zu quantitativen grundsätzlich eine offenere Erschließung eines Forschungsgegenstandes ermöglichen (vgl. Pahl 2017, S. 648 f.), wurde für die vorliegende Forschungsarbeit ein qualitatives Forschungsdesign gewählt. Darüber hinaus deutet der bisherige Forschungsstand darauf hin, dass es sich gerade bei der Frage nach der curricularen Entwicklung sowie der Attraktivität der Abiturientenprogramme um recht komplexe Zusammenhänge handelt. Für solche berufsbildungswissenschaftlichen Untersuchungsgegenstände empfiehlt sich nach Pahl (2017, S. 648 f.) ebenfalls ein qualitativ angelegtes Forschungsdesign, welches einen offenen und mehrdimensionalen Zugang erlaubt.

Die im Folgenden dargestellte Festlegung des Forschungsdesigns sowie Durchführung der Untersuchung folgt weitgehend den von König/Bentler (2013, S. 178 ff.) beschriebenen Schritten qualitativer Forschung. Dementsprechend wurden zunächst die Erhebungsmethoden begründet ausgewählt, das Sampling festgelegt, die Erhebungsinstrumente respektive die Interviewleitfäden entwickelt und schließlich die Erhebung durchgeführt. Analog zu den Erhebungsmethoden wurden eine Auswertungsmethode begründet ausgewählt, das zu analysierende Datenmaterial aufbereitet, ein Kategoriensystem zur Analyse des Datenmaterials erarbeitet und die Auswertung durchgeführt.

Hinsichtlich der Erhebungs- und Auswertungsmethoden steht der Berufsbildungsforschung dabei ein breites Spektrum an sozialwissenschaftlichen Methoden zur Verfügung (vgl. Pahl 2017, S. 617 f.). Für die vorliegende Untersuchung wurden leitfadengestützte offene Expert*inneninterviews sowie problemzentrierte Interviews als Erhebungsmethoden ausgewählt. Das Untersuchungsdesign lässt sich somit als methodenplurales Vorgehen (vgl. Burzan 2016, S. 14 f.) oder auch als methodologische Triangulation (vgl. Denzin 1975, S. 307 ff.; Schründer-Lenzen 2013, S. 150 ff.) beschreiben.

Mittels dieser beiden Methoden wird der Forschungsgegenstand *Abiturientenprogramme im Einzelhandel* im Hinblick auf unterschiedliche Facetten untersucht. So

sind die Expert*inneninterviews mit institutionellen Akteuren[123] der Abiturientenprogramme in erster Linie auf das Phänomen der curricularen Entwicklung und Durchführung der Programme ausgerichtet, während die problemzentrierten Interviews mit Teilnehmenden der Abiturientenprogramme das Phänomen der Attraktivität fokussieren. Diese beiden Facetten der Abiturientenprogramme werden in der vorliegenden Arbeit miteinander verschränkt, da wie in Kapitel 3.2 dargestellt vor dem Hintergrund des bisherigen Forschungsstandes davon ausgegangen wird, dass zwischen ihnen ein reziprokes Verhältnis besteht. Zusammengeführt werden diese beiden Perspektiven im Rahmen der hiesigen Forschungsarbeit im Prozess der Auswertung. Hierfür wurde die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewählt, die in Kapitel 5.2 im Kontext des gesamten Auswertungsdesigns näher vorgestellt wird. Zunächst wird jedoch im nachfolgenden Kapitel 5.1 das Erhebungsdesign erläutert.

5.1 Darstellung des Erhebungsdesigns

Für das Erhebungsdesign kann in der Berufsbildungsforschung grundsätzlich auf unterschiedliche sozialwissenschaftliche Erhebungsmethoden zurückgegriffen werden, wie bspw. verschiedene Formen qualitativer Interviews, Gruppendiskussionen, teilnehmende Beobachtung sowie qualitative Experimente (vgl. Lamnek/Krell 2016; Pahl 2017, S. 617 f.).

Für die Analyse von Curriculumprozessen empfehlen Merkens/Strittmatter (1975, S. 201 ff.) insbesondere die Methode der teilnehmenden Beobachtung sowie die Methode der Befragung respektive qualitativer Interviews. Da es Ziel der vorliegenden Untersuchung ist, bereits existierende Abiturientenprogramme u. a. hinsichtlich ihrer curricularen Entwicklungs- und Durchführungsprozesse zu untersuchen, wird die Methode der teilnehmenden Beobachtung nur als eingeschränkt geeignet eingestuft. Stattdessen wird die Methode der Befragung präferiert, da eine Befragung im Gegensatz zu einer teilnehmenden Beobachtung eher einen retrospektiven Blick auf den curricularen Entwicklungsprozess der bereits existierenden Abiturientenprogramme erlaubt.

Auch für die Frage nach der Attraktivität der Abiturientenprogramme aus Sicht von Teilnehmenden wird die Methode der Befragung als besonders sinnvoll bewertet, da die Einschätzung von Attraktivität, wie bspw. Heublein et al. (2018, S. 20) darstellen, stets subjektiv geprägt ist. Entsprechend wurde die Methode einer Gruppendiskussion für die vorliegende Arbeit nicht ausgewählt, da diese eher für die Erhebung kollektiver Einstellungen und Ideologien zweckmäßig erscheint (vgl. hierzu Mayring 2016, S. 78). Ebenso wurde die Methode der teilnehmenden Beobachtung als weniger passend eingeschätzt, da sich „[s]ubjektive Bedeutungen [...] nur schwer aus Beobach-

123 Mit dem Begriff der *institutionellen Akteure* werden in der vorliegenden Arbeit die Unternehmen, Bildungseinrichtungen und zuständigen Stellen bezeichnet, die an der Entwicklung und Durchführung der untersuchten Abiturientenprogramme beteiligt sind.

tungen ableiten [lassen]. Man muss hier die Subjekte selbst zur Sprache kommen lassen“ (ebd., S. 66).

Für eine Befragung stehen der Sozialforschung wiederum verschiedene qualitative Interviewverfahren zur Verfügung, wie bspw. biografisch-narrative Interviews nach Schütze (1983), problemzentrierte Interviews nach Witzel (1982; 1985), ethnografische Interviews nach Schlehe (2003) sowie Expert*inneninterviews nach Meuser/Nagel (1991) (vgl. Bennewitz 2013, S. 50). Diese verschiedenen Interviewverfahren unterscheiden sich insbesondere hinsichtlich ihres jeweils fokussierten Erkenntnisinteresses, welches sich nicht zuletzt auch in unterschiedlichen Vorgehensweisen niederschlägt (vgl. Meuser/Nagel 2013, S. 459).

Um die curriculare Entwicklung und Durchführung der Abiturientenprogramme zu untersuchen, wurden für die vorliegende Arbeit leitfadengestützte offene Expert*inneninterviews als Erhebungsmethode ausgewählt. Wie u. a. Friebertshäuser/Langer (2013, S. 438) sowie Meuser/Nagel (2013, S. 457) darstellen, eignen sich diese Expert*inneninterviews besonders gut, um komplexe Wissensbestände zu rekonstruieren und handlungsleitende Regeln jenseits von formalen Verordnungen sowie interne Abläufe innerhalb von Organisationen zu untersuchen. Entsprechend werden sie in der Bildungsforschung regelmäßig eingesetzt, um bspw. Entscheidungsmaximen in der Gestaltung von Bildungsprogrammen sowie Erfahrungswissen aus der alltäglichen Bildungspraxis herauszukristallisieren (vgl. Meuser/Nagel 2013, S. 457). Darüber hinaus kommen Expert*inneninterviews auch dort zum Einsatz, wo es um institutionelle Bildungs- und Berufsverläufe geht (vgl. ebd., S. 458). Expert*inneninterviews sind somit für den hiesigen Forschungsgegenstand ein bewährtes Erhebungsinstrument, welches im nachfolgenden Abschnitt 5.1.1 detaillierter vorgestellt wird.

Für die Frage nach der Attraktivität der Abiturientenprogramme aus Sicht von Teilnehmenden kommt dieses Verfahren der Expert*inneninterviews allerdings nicht in Betracht. Denn wie bereits geschildert handelt es sich bei der jeweils wahrgenommenen Attraktivität von nachschulischen Bildungsangeboten um ein sehr individuelles Konstrukt und nach Meuser/Nagel (1991, S. 443 f.) zielen Expert*inneninterviews gerade eben nicht darauf ab, die Befragten mit ihren individuellen Orientierungen und Einstellungen in den Mittelpunkt der Befragung zu stellen (siehe hierzu im Detail Kapitel 5.1.1). Für die Erforschung der Attraktivität der Abiturientenprogramme erscheint daher eher das Verfahren problemzentrierter Interviews nach Witzel (1982; 1985; 2000) als geeignet. Es wurde von Witzel für eine möglichst unvoreingenommene Analyse von individuellen Handlungs- und Erfahrungszusammenhängen im Rahmen von Berufs- und Berufsfindungsbiografien insbesondere von Schulabsolvent*innen beim Übergang in die Berufswelt entwickelt (vgl. Witzel 1982, S. 67; Witzel 1985, S. 230). Zudem sieht Witzel (1985, S. 230) als Ausgangspunkt für die Durchführung problemzentrierter Interviews gesellschaftliche Problemstellungen. Der von Witzel angedachte Anwendungskontext problemzentrierter Interviews weist somit eine große inhaltliche Nähe zu der in dieser Forschungsarbeit thematisierten Frage nach der Attraktivität der Abiturientenprogramme für Teilnehmende auf. Entspre-

chend wurde dieses Interviewverfahren ergänzend zum Verfahren der Expert*innen-interviews für die vorliegende Untersuchung als Erhebungsmethode ausgewählt. Die genaue Vorgehensweise problemzentrierter Interviews wird in Abschnitt 5.1.2 näher beschrieben.

Das Sampling der vorliegenden Forschungsarbeit ist schließlich Gegenstand von Kapitel 5.1.3. Daran anknüpfend wird in Abschnitt 5.1.4 das Untersuchungsfeld *Einzelhandel* genauer vorgestellt.

5.1.1 Datenerhebung mittels Expert*inneninterviews

Für die Durchführung der Expert*inneninterviews wurden für die hiesige Arbeit die Ausführungen von Meuser/Nagel (1991) als Grundlage genutzt, da diesen ein Verständnis von Expert*innen zugrunde liegt, bei dem sich die Einschätzung, ob jemand als Experte/-in betrachtet wird oder nicht, vorrangig aus dem jeweiligen Forschungsinteresse ergibt (vgl. Meuser/Nagel 1991, S. 443 f.).[124] Entsprechend lässt sich der Forschungsprozess möglichst gegenstandsangemessen ausrichten. Diese Gegenstandsangemessenheit stellt nach Mayring (2016, S. 146) ein Gütekriterium qualitativer Forschung dar.

Meuser/Nagel gehen dabei davon aus, dass die zu interviewenden Expert*innen „selbst Teil des Handlungsfeldes sind, das den Forschungsgegenstand ausmacht" (Meuser/Nagel 1991, S. 443). Bei den Expert*inneninterviews nach Meuser/Nagel geht es also nicht darum, dass Expert*innen befragt werden, die von außen auf den Untersuchungsgegenstand schauen, sondern die von innen heraus darüber berichten können (vgl. ebd., S. 443 f.). Da es in der vorliegenden Forschungsarbeit um die Frage geht, wie die Abiturientenprogramme entwickelt und durchgeführt wurden respektive werden, und bspw. nicht darum, wie die Abiturientenprogramme von Dritten gesehen und eingeschätzt werden, ist diese Innenperspektive für die hiesige Untersuchung deutlich zu präferieren. Basierend auf dem bisherigen Forschungsstand ist bekannt, dass traditionell die ausbildenden Unternehmen, kooperierenden Bildungseinrichtungen sowie die zuständigen Stellen bzw. Industrie- und Handelskammern zentrale Akteure im Feld der Abiturientenprogramme sind (siehe hierzu Kapitel 3.1). Diese drei institutionellen Akteursgruppen wurden daher für die Erhebung der Innenperspektive auf die curriculare Entwicklung und Durchführung der Abiturientenprogramme als potenziell zu interviewende Expert*innen ausgewählt. Denn im Sinne einer Daten-Triangulation[125] ist es Ziel der vorliegenden Arbeit, die zu untersuchenden Abiturientenprogramme nicht nur einseitig aus der Sicht einer Akteursgruppe zu betrachten, sondern multiperspektivisch die Sichtweisen unterschiedlicher Akteursgruppen auf den Forschungsgegenstand zu erfassen. Die verschiedenen Perspektiven sollen dabei möglichst gleichberechtigt behandelt werden und zu einem tieferen Verständnis des untersuchten Gegenstandes beitragen (vgl. Flick 2011, S. 12).

124 Zur Diskussion unterschiedlicher Formen der Expert*innendefinition siehe u. a. Meuser/Nagel 2013, S. 460 ff. sowie Bogner et al. 2014, S. 9 ff.

125 Der Begriff der *Daten-Triangulation* geht zurück auf eine Konzeption von Denzin (1975, S. 301 ff.) der zwischen der Triangulation von Daten, von Investigatoren, von Theorien sowie von Methoden unterscheidet.

Diese soeben geschilderte eher methodologische Bestimmung von Expert*innen (ausgehend vom leitenden Forschungsinteresse) verbindet sich im Verständnis von Meuser/Nagel (2013, S. 460 f.) mit einer wissenssoziologischen Perspektive, die auf die Unterscheidung zwischen Expert*innen und Laien verweist und auf gesellschaftliche Konventionen rekurriert (vgl. hierzu auch Bogner et al. 2014, S. 11). So stehen die Expert*innen nicht mit ihren individuellen Orientierungen und Einstellungen als Privatpersonen im Mittelpunkt des Interesses, sondern als spezifische Funktionsträger*innen innerhalb des Handlungsfeldes, das den Forschungsgegenstand ausmacht (vgl. Meuser/Nagel 1991, S. 443 f.). Die mit dieser jeweiligen institutionell-organisatorisch zugeschriebenen Funktion „verknüpften Zuständigkeiten, Aufgaben, Tätigkeiten und die aus diesen gewonnenen exklusiven Erfahrungen und Wissensbestände sind die Gegenstände des ExpertInneninterviews“ (Meuser/Nagel 1991, S. 444). Wenngleich Meuser/Nagel (2009, S. 46 f.) einräumen, dass die individuellen Orientierungen und Einstellungen der Expert*innen, die sie als Privatpersonen vertreten, durchaus auch die funktionsbezogenen Relevanzstrukturen beeinflussen können. Dennoch stehen diese privat vertretenen Orientierungen und Einstellungen nicht wie bspw. bei biografischen Interviews im primären Erkenntnisinteresse von Expert*inneninterviews (vgl. ebd.).

Um die exklusiven funktionsbezogenen Erfahrungen und Wissensbestände der Expert*innen zu erheben, empfehlen Meuser/Nagel (2013, S. 464) leitfadengestützte offene Interviews. Der dafür genutzte Leitfaden strukturiert den Forschungsgegenstand i. d. R. in einzelne Themenblöcke und kann sowohl aus Stichpunkten, die auf anzusprechende Aspekte des Themenfeldes verweisen, als auch aus ausformulierten Fragen bestehen (vgl. Bogner et al. 2014, S. 28 f.). Prinzipiell soll ein solcher Leitfaden verhindern, dass sich ein Gespräch in Nebensächlichkeiten verliert, zentrale Punkte vergessen werden und dass der/die Interviewer*in als inkompetente*r Gesprächspartner*in wahrgenommen wird (vgl. Meuser/Nagel 1991, S. 448; Meuser/Nagel 2013, S. 464). Eine thematische Vorstrukturierung durch einen Leitfaden stellt somit sicher, dass das Expert*innenwissen zum jeweiligen Forschungsgegenstand möglichst umfassend erhoben wird und gewährleistet darüber hinaus Vergleichbarkeit hinsichtlich der inhaltlichen Interviewführung (vgl. Meuser/Nagel 1991, S. 453; Meuser/Nagel 2013, S. 464). Zugleich ist dieser Leitfaden aber entsprechend offen und flexibel zu handhaben, sodass die Interviewten ihr Expert*innenwissen aus ihrer Perspektive explizieren und dabei auch auf für die Forschenden unerwartete Themendimensionierungen eingehen können (vgl. Meuser/Nagel 2013, S. 465). Das heißt, i. d. R. bildet der Interviewleitfaden das spätere Expert*innengespräch nicht eins zu eins ab, da bspw. Fragen von den Expert*innen schon beantwortet wurden, ohne dass sie gestellt wurden, oder weil sich im Gespräch spontan zusätzliche Fragen ergeben (vgl. Bogner et al. 2014, S. 29).

Da im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit Expert*inneninterviews mit unterschiedlichen institutionellen Akteuren respektive Funktionsträger*innen geplant und durchgeführt wurden (siehe hierzu im Detail Kapitel 5.1.3), wurden drei verschiedene Fassungen des Interviewleitfadens erstellt, die die mit der jeweiligen

Funktion verknüpften Zuständigkeiten und Tätigkeiten sowie die daraus gewonnenen Erfahrungen und Wissensbestände berücksichtigen.[126] Entsprechend gibt es einen Leitfaden für die Expert*inneninterviews mit Unternehmensvertreter*innen, einen für die Gespräche mit Vertreter*innen der Bildungseinrichtungen und einen für die Interviews mit Vertreter*innen der zuständigen Stellen. Alle drei Leitfadenversionen wurden anknüpfend an die Ausführungen zum berufsbildungswissenschaftlichen Forschungsbedarf in Kapitel 3.2 entwickelt und beinhalten im Wesentlichen die folgenden sieben Themenkomplexe: Entstehungsgeschichte der Abiturientenprogramme/Treiber, Zugangsbedingungen, Lernziele und -inhalte, Lernorganisation, Evaluation des Lernerfolgs, Bildungserträge der Teilnehmenden respektive Absolvent*innen, Ausblick auf zukünftige Entwicklungen.

Mithilfe der so erstellten Interviewleitfäden wurden sämtliche Expert*inneninterviews von der Verfasserin dieser Arbeit selbst durchgeführt. Wie von Meuser/Nagel (2009, S. 52) sowie Pfadenhauer (2009, S. 106, 111) mit Bezug auf Trinczek (1995, S. 65) empfohlen, hat sich die Interviewerin dazu vorab möglichst umfassend in die bereits vorliegenden Forschungsergebnisse sowie die institutionellen und curricularen Strukturen der zu untersuchenden Abiturientenprogramme eingearbeitet, um zum einen die strukturierenden Interviewleitfäden zu erstellen, und zum anderen, um von den zu interviewenden Expert*innen als fachlich kompetente und interessierte Gesprächspartnerin wahrgenommen zu werden. So hat Trinczek (1995, S. 65; 2009, S. 235) im Rahmen eigener Forschungsarbeiten die Erfahrung gemacht, dass eine eventuell wahrgenommene fachliche Inkompetenz des/der Interviewers/-in bei befragten Expert*innen zu einer abnehmenden Bereitschaft zur Exploration ihrer exklusiven funktionsbezogenen Erfahrungen und Wissensbestände führen kann.

Zum Einstieg in die Interviews wurden von der Interviewerin zunächst der Gegenstand der Untersuchung und deren Ziele erläutert, die spezifische Gesprächsform dargelegt, die Anonymität zugesichert und, falls noch nicht vorab geschehen, das Einverständnis zur digitalen Audioaufzeichnung eingeholt. Die Gespräche folgten dann primär dem Erzählfluss des/der Befragten und die in den Interviewleitfäden vorgesehenen Fragen wurden an jeweils inhaltlich passenden Stellen in die Interviews eingebunden. Ergänzend wurden Verständnisfragen sowie Ad-hoc-Fragen nach Bedarf in die Expert*innengespräche eingebracht.

Nach Durchführung erster Expert*inneninterviews wurden die Interviewleitfäden hinsichtlich ihrer Funktionalität bzw. ihrer inhaltlichen und zeitlichen Ausgewogenheit reflektiert. Insgesamt ergaben sich daraus keine umfassenden Korrekturen.

Im Zeitraum von April 2018 bis März 2019 wurden so insgesamt 22 Expert*innen im Rahmen von 18 Expert*inneninterviews befragt. Das heißt, in vier Fällen waren jeweils zwei Expert*innen an einem Interview beteiligt. Das genaue Sampling dieser Expert*innen wird in Abschnitt 5.1.3 näher erläutert.

16 der 18 Expert*inneninterviews wurden face-to-face in den Räumlichkeiten der Unternehmen, Bildungseinrichtungen sowie zuständigen Stellen geführt, zwei Interviews aus organisatorischen Gründen telefonisch. Während Christmann (2009, S. 201,

126 Siehe zu funktionsbezogenen Interviewleitfäden auch Bogner et al. 2014, S. 30.

211 ff.) im Rahmen eigener Forschungsarbeiten allerdings die Erfahrung gemacht hat, dass sich die Gewinnung von Expert*innen für Telefoninterviews schwieriger gestaltete und die Telefoninterviews selbst weniger reibungslos abliefen als Face-to-face-Interviews, kann diese Erfahrung für die vorliegende Untersuchung grundsätzlich nicht geteilt werden. Zum einen gestaltete sich die Gewinnung der Expert*innen, mit denen Telefoninterviews geführt wurden, nicht wesentlich schwieriger oder leichter als bei den Face-to-face-Interviews. Und zum anderen verliefen die geführten Telefoninterviews prinzipiell ähnlich reibungslos wie die geführten Face-to-face-Termine. Gleichwohl ist Christmann (2009, S. 214) zuzustimmen, dass Interviewer*innen bei Telefoninterviews eine geringere Kontrolle über die Interviewsituation an sich haben und bspw. nicht wissen, was vor Ort bei dem/der Befragten zum Zeitpunkt des Interviews gerade sonst noch geschieht (wie bspw. das Hereintreten Dritter in den Raum). Des Weiteren entfallen nonverbale Kommunikationselemente wie Mimik und Gestik, die den Interaktionsprozess zwischen Interviewer*in und Befragten an Informationsgehalt anreichern können (vgl. ebd., S. 214 f.).

Die zeitliche Dauer der Expert*inneninterviews lag pro Interview bei durchschnittlich circa 60 Minuten. Alle Interviews wurden mit Zustimmung der Befragten mittels Aufnahmegerät digital aufgezeichnet.[127] Darüber hinaus wurde zu jedem Interview ein Postskriptum angefertigt, welches durch die Audioaufzeichnung nicht aufgenommene Ereignisse während sowie unmittelbar vor und nach dem aufgezeichneten Interview dokumentiert. Überdies enthält jedes Postskriptum Informationen zur Interviewsituation an sich, wie bspw. zum Zeitpunkt sowie zur Anzahl der beteiligten Personen. Ein Postskriptum liefert somit wichtige Auskünfte zur Gesprächssituation und kann in der Auswertungsphase eventuell helfen, einzelne Interviewpassagen besser zu verstehen (vgl. hierzu Witzel 1985, S. 238; Witzel 2000, Absatz 9).

5.1.2 Datenerhebung mittels problemzentrierter Interviews

Die Durchführung der problemzentrierten Interviews (PZIs) erfolgte im Wesentlichen entsprechend den Ausführungen von Witzel (1982; 1985; 2000). Demnach zeichnen sich PZIs dadurch aus, dass sie auf der einen Seite den/die Befragte*n möglichst offen zu Wort kommen lassen sollen, auf der anderen Seite aber auf eine bestimmte gesellschaftliche Problem-/Fragestellung fokussiert sind. Für diese Fokussierung dient ein Interviewleitfaden, der den gesamten Problembereich in Form von thematisch organisierten Feldern umfasst und dem/der Interviewer*in als Orientierungsrahmen dienen soll, um den offenen Erzählfluss des/der Befragten durch verschiedene Fragetypen anzustoßen und gegenstandsbezogen auszudifferenzieren (vgl. Witzel 1985, S. 236, 239; Witzel 2000, Absatz 8). Je nach Ausgeprägtheit der Reflexivität

127 Audioaufzeichnungen ermöglichen im Gegensatz zu einem handschriftlichen Gesprächsprotokoll zum einen eine stärkere Konzentration des/der Interviewers/-in auf das Gespräch an sich und zum anderen eine präzisere Erfassung bzw. Dokumentation des Kommunikationsprozesses (vgl. Witzel 1985, S. 237; Witzel 2000, Absatz 7). Gleichwohl kann das Vorhandensein eines Aufnahmegerätes die Interviewpartner*innen verunsichern und/oder dazu führen, dass die Interviewten stärker auf ihre Wortwahl achten und möglicherweise weniger spontan antworten (vgl. Kuckartz 2018, S. 165). Beide Vorgehensweisen haben somit ihre Vor- und Nachteile (vgl. ebd., S. 164).

und Eloquenz des/der Befragten kann der/die Interviewer*in dabei stärker auf Narration oder auf unterstützende Nachfragen setzen (vgl. Witzel 2000, Absatz 4).

Für die vorliegende Forschungsarbeit wurde anknüpfend an den bisherigen Forschungsstand ein Interviewleitfaden entwickelt, der die Attraktivität der Abiturientenprogramme aus Sicht der Teilnehmenden fokussiert und sieben chronologisch aufgebaute Themenfelder umfasst. So bezieht sich der erste Themenblock auf die Wahl des Abiturientenprogramms und fragt nach Motiven, Gründen und Zielen der Befragten hinsichtlich ihrer Entscheidung für diesen Bildungsgang. Der zweite sowie der dritte Themenblock thematisieren die Übergänge in das Abiturientenprogramm sowie zwischen Ausbildungs- und Fortbildungsteil. Hierbei geht es insbesondere um Zugangsbedingungen zu den einzelnen Programmabschnitten und deren vertragliche Fixierung. Themenkomplex vier zielt auf die Erfahrungen, die die befragten Teilnehmenden mit der Durchführung der Abiturientenprogramme gemacht haben. Entsprechend wurden die Befragten zu Beginn dieses Themenfeldes gebeten, einmal zu schildern, wie das Abiturientenprogramm in ihrem Fall konkret abläuft bzw. abgelaufen ist hinsichtlich Lernorte, -inhalte, Lernmaterialien, Lehrkräfte, Prüfungen etc. Themenkomplex fünf und sechs richten sich auf die Bildungserträge. Dabei geht es zunächst um den Übergang nach Abschluss des Abiturientenprogramms; also die Frage, wie es für die Teilnehmenden danach voraussichtlich beruflich weitergeht bzw. weiterging. Ferner wurden die weiteren beruflichen Perspektiven der Teilnehmenden angesprochen. Im abschließenden Themenblock wurden die Befragten gebeten, noch einmal ein zusammenfassendes Fazit zu ziehen, was für sie die Attraktivität des Abiturientenprogramms ausmacht.

Wie bei den Expert*inneninterviews wurde auch bei den PZIs der vorab entwickelte Interviewleitfaden nach der Durchführung erster Interviews hinsichtlich seiner Funktionalität bzw. seiner inhaltlichen und zeitlichen Ausgewogenheit reflektiert. Insgesamt ergaben sich daraus auch hier keine umfassenden Korrekturen.

Fragen zu zentralen soziodemografischen Informationen (Alter, Geschlecht, soziale Herkunft etc.) enthält der Interviewleitfaden nicht. Zwar belegt die bisherige Forschung, dass die Wahl des nachschulischen Bildungsweges von hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen u. a. durch die soziale Herkunft, das Geschlecht und den Migrationshintergrund sowie die zuvor besuchte Schulform beeinflusst wird[128], doch der Einfluss dieser soziodemografischen Merkmale steht nicht im Fokus der vorliegenden Untersuchung. Da dieser Einfluss aber im Rahmen dieser Forschungsarbeit auch nicht negiert werden soll, wurden einige dieser soziodemografischen Daten mittels Kurzfragebogen zu Beginn eines jeden Interviews erfasst und in Kapitel 5.1.3 zum Zwecke der Samplebeschreibung herangezogen. Auf diese Weise wird

128 Werden nur die beiden dominierenden Qualifizierungswege des deutschen Bildungssystems, das Hochschulstudium und die duale Berufsausbildung gegenübergestellt, dann zeigt sich als Ergebnis der DZHW-Studienberechtigtenbefragung 2015, dass eine duale Berufsausbildung anstelle eines Hochschulstudiums häufiger von Hochschulzugangsberechtigten mit nicht-akademischem Bildungshintergrund im Vergleich zu Hochschulzugangsberechtigten mit akademischem Bildungshintergrund gewählt wird, häufiger von Studienberechtigten ohne Migrationshintergrund als von solchen mit Migrationshintergrund, häufiger von männlichen Hochschulzugangsberechtigten als von weiblichen sowie häufiger von Absolvent*innen beruflicher Schulen als von allgemeinbildenden Schulen (vgl. Mentges/Renneberg 2018, S. 268; Schneider et al. 2017, S. 50 ff.).

der Erzählstrang des eigentlichen PZIs von diesen eher faktenorientierten Fragen entlastet (vgl. Witzel 1985, S. 236; Witzel 2000, Absatz 6). Des Weiteren wurde zu Beginn eines jeden Interviews (wie von Witzel 2000, Absatz 11 empfohlen) durch die Interviewerin das Forschungsinteresse offengelegt, die spezifische Gesprächsform erklärt, die Anonymität zugesichert und, falls noch nicht vorab geschehen, das Einverständnis zur digitalen Audioaufzeichnung eingeholt.

Die konkrete Gestaltung der eigentlichen PZIs folgte schließlich der für diese Erhebungsmethode charakteristischen Verschränkung von erzählungs- und verständnisgenerierenden Kommunikationsformen (vgl. hierzu Witzel 1982, S. 92). Diese Verschränkung weist dem/der Interviewer*in die Aufgabe zu,

> „sich einerseits in seinem Frageverhalten an der Darstellungslogik der Befragten zu orientieren, um deren subjektive Relevanzsetzung nicht zu verdecken, darüber hinaus Detaillierungen und thematische Zentrierungen anzuregen, um eine ausreichende Materialgrundlage für seinen Verständnisprozeß zu bekommen." (Witzel 1985, S. 244)

Hierzu stehen dem/der Interviewer*in die erzählungsgenerierenden Strategien der allgemeinen Sondierungen und der Ad-hoc-Fragen sowie die verständnisgenerierenden Strategien der spezifischen Sondierungen zur Verfügung (vgl. Witzel 2000, Absatz 10). Begonnen wird ein PZI i. d. R. mit einer vorformulierten Einleitungsfrage, die das Gespräch auf den zu untersuchenden Forschungsgegenstand fokussiert und zugleich so offen formuliert ist, dass sie den/die Befragte*n zur freien Erzählung anregt (vgl. ebd., Absatz 13). Im weiteren Gesprächsverlauf dienen Elemente der allgemeinen Sondierungen dazu, die auf die Einleitungsfrage folgenden Erzählsequenzen bzw. den roten Faden weiterzuspinnen und so den Erzählfluss des/der Befragten aufrechtzuerhalten (vgl. ebd., Absatz 14). Dabei kann es dazu kommen, dass aufgrund der prinzipiell offen gestalteten allgemeinen Sondierungen nicht alle interessierenden Bereiche des Forschungsgegenstandes durch den/die Befragte*n selbst angesprochen werden. Um daher dennoch den gewünschten Detaillierungsgrad und die Vergleichbarkeit der Interviews sicherzustellen, werden bislang ausgeklammerte Themenbereiche in geeigneten Phasen des Interviews durch sogenannte Ad-hoc-Fragen in das Gespräch eingebracht (vgl. Witzel 1985, S. 250; Witzel 2000, Absatz 15). Die Kommunikationsstrategie der spezifischen Sondierungen hat eine verständnisgenerierende Funktion und äußert sich bspw. in der Zurückspiegelung oder Zusammenfassung der Äußerungen des/der Befragten, in klärenden Verständnisfragen bei ausweichenden oder widersprüchlichen Äußerungen oder in Konfrontationen, die die Detaillierungen von Sichtweisen des/der Befragten fördern können (vgl. Witzel 1985, S. 247 f.; Witzel 2000, Absatz 16).

Aufgrund dieses komplexen Zusammenspiels zwischen erzählungs- und verständnisgenerierenden Kommunikationsstrategien innerhalb der PZIs wurden (wie von Witzel 2000, Absatz 17 empfohlen) sämtliche PZIs der vorliegenden Untersuchung durch die Verfasserin dieser Forschungsarbeit selbst durchgeführt und diese Aufgabe nicht an ansonsten an der Forschungsarbeit nicht beteiligte Dritte delegiert.

Insgesamt wurden so im Zeitraum von April 2018 bis März 2019 neun PZIs durchgeführt. Das konkrete Sampling der befragten Teilnehmenden und Absolvent*innen wird in Abschnitt 5.1.3 näher erläutert. Sechs der neun PZIs wurden face-to-face in Räumlichkeiten des jeweiligen Unternehmens geführt und drei Interviews aus organisatorischen Gründen telefonisch. Wie bei den telefonisch geführten Expert*inneninterviews zeigten sich auch bei diesen telefonischen PZIs keine wesentlichen Unterschiede hinsichtlich der Gewinnung der Interviewpartner*innen oder bezüglich der Durchführung der Interviews selbst; wenngleich auch hier das Fehlen nonverbaler Kommunikationselemente und eine geringere Kontrolle über die Interviewsituation durch die Interviewerin zu konstatieren sind. Die zeitliche Dauer der PZIs lag pro Interview bei durchschnittlich circa 45 Minuten. Alle Interviews wurden mit Zustimmung der Befragten mittels Aufnahmegerät digital aufgezeichnet. Darüber hinaus wurde zu jedem Interview ein Postskriptum angefertigt, welches durch die Audioaufzeichnung nicht erfasste Ereignisse unmittelbar vor und nach dem jeweiligen Interview dokumentiert (vgl. hierzu Witzel 1982, S. 91 f.). Ferner enthält jedes Postskriptum Informationen zur Interviewsituation an sich, wie bspw. zum Zeitpunkt sowie zur Anzahl der am Interview beteiligten Personen.

5.1.3 Sampling – Auswahl und Akquise der Interviewpartner*innen

Die Auswahl und Akquise der Interviewpartner*innen erfolgte mit Fokus auf Abiturientenprogramme im Einzelhandel, die eine berufliche Ausbildung zum/zur Kaufmann/-frau im Einzelhandel (KiE) mit einer beruflichen Aufstiegsfortbildung zum/zur geprüften Handelsfachwirt*in (HaFaWi) verbinden. Zwar lässt die Aufarbeitung der Historie sowie des bisherigen Forschungsstandes (siehe hierzu Kapitel 3.1) darauf schließen, dass Abiturientenprogramme, die eine duale Berufsausbildung eng mit einer beruflichen Aufstiegsfortbildung verbinden, nicht nur im Handel anzutreffen sind und dort bspw. zum Abschluss als HaFaWi führen, sondern z. B. auch im Handwerk mit dem Abschlussziel Betriebsassistent*in. Doch den Daten der Bundesagentur für Arbeit (2018) kann entnommen werden, dass seit Beginn der statistischen Erfassung im Jahr 2007 insbesondere die Abiturientenprogramme, die zum/zur HaFaWi führen, eine sehr starke Expansion hinsichtlich der Teilnehmendenzahlen erfahren haben und gegenwärtig den größten Anteil unter den von der Bundesagentur für Arbeit erfassten Abiturientenausbildungen ausmachen (vgl. auch BMBF 2018a, S. 27). Eine erste Recherche von Anbietern dieser Abiturientenprogramme über die AusbildungPlus-Datenbank des BIBB im Dezember 2017 hat des Weiteren offengelegt, dass diese zum/zur HaFaWi führenden Abiturientenprogramme sowohl mit einer Ausbildung zum/zur KiE als auch mit einer Ausbildung zum/zur Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel verbunden sein können. Der Anteil an hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen unter den Auszubildenden zum/zur KiE liegt allerdings regelmäßig sehr viel niedriger als beim Beruf des/der Kaufmanns/-frau im Groß- und Außenhandel. Eine duale Berufsausbildung zum/zur KiE wird hingegen sehr viel stärker von nicht-hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen gewählt (vgl. hierzu u. a. Kroll 2017, S. 141 ff.; Kroll 2018, S. 131 ff.;

Kroll 2019, S. 145 ff.; bzw. die jährlichen Daten der Berufsbildungsberichterstattung). Der Beruf des/der KiE gehört somit nicht zu den typischen Abiturient*innenberufen (vgl. zum Begriff der *Abiturient*innenberufe* Kapitel 2.3).

Ergebnisse eines BIBB-Forschungsprojektes zum gesellschaftlichen Ansehen von Berufen in Deutschland aus den Jahren 2017 bis 2018 zeigen darüber hinaus, dass der Beruf des/der KiE ein deutlich geringeres gesellschaftliches Ansehen hat als der Beruf der Kaufleute im Groß- und Außenhandel. Das höchste gesellschaftliche Ansehen genießt in dieser Studie, die die 25 am stärksten besetzten dualen Berufsausbildungsberufe in Deutschland erfasst, der Beruf des/der Fachinformatikers/-in (vgl. Ebner/Rohrbach-Schmidt 2019a, S. 4 f.). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch eine BIBB-Studierendenbefragung an deutschen Hochschulen aus dem Jahre 2015. Auch hier weist der Beruf des/der KiE ein deutlich weniger positives Image auf als bspw. der Beruf des/der Fachinformatikers/-in, der unter acht ausgewählten Ausbildungsberufen am positivsten hinsichtlich seines Images bewertet wurde (vgl. Wiesner 2017, S. 272 f.).[129]

Entsprechend stellt sich insbesondere für diese Abiturientenprogramme im Einzelhandel, die eine Ausbildung zum/zur KiE mit einer Fortbildung zum/zur HaFaWi verbinden, die Frage, was ihre Attraktivität für die Teilnehmenden ausmacht; ein besonders gutes gesellschaftliches Ansehen respektive Image des/der integrierten Einzelhandelskaufmanns/-frau kann es den Ergebnissen dieser BIBB-Studien nach eigentlich nicht sein. Dennoch wird von Unternehmensvertreter*innen des Einzelhandels berichtet, dass es bei diesen Abiturientenprogrammen anders als bei der klassischen dualen Berufsausbildung zum/zur KiE keine vergleichbar ausgeprägten Probleme bei der Rekrutierung von Auszubildenden gibt; stattdessen ist die Anzahl der Bewerber*innen bislang ausreichend groß (vgl. Neu 2018, S. 30).

Vor dem Hintergrund dieses Erkenntnisstandes wurden für die vorliegende Untersuchung daher diese Abiturientenprogramme im Einzelhandel, die eine Ausbildung zum/zur KiE mit einer Fortbildung zum/zur HaFaWi verbinden, als Forschungsgegenstand ausgewählt, um sie sowohl hinsichtlich ihrer Attraktivität als auch bezüglich ihrer curricularen Entwicklung und Durchführung zu untersuchen. Wie von Oswald (2013, S. 191) empfohlen, wurde dabei im Sinne der Machbarkeit qualitativer Studien darauf verzichtet, kontrastierend zu diesen Abiturientenprogrammen im Einzelhandel noch weitere Abiturientenprogramme anderer Branchen (wie bspw. die des Groß- und Außenhandels oder auch des Handwerks) in die Untersuchung miteinzubeziehen. Durch eine solche auf eine Branche fokussierte Untersuchungsanlage ist es möglich, die Varianz innerhalb der gewählten Branche zu erhöhen und zugleich eine intensivere Analyse vorzunehmen (vgl. Oswald 2013, S. 191).

Um diese Varianz herzustellen, erfolgte das Sampling der vorliegenden Forschungsarbeit in erster Linie basierend auf einer bewussten Fallauswahl[130] anhand

129 Hierbei ist zu berücksichtigen, dass das gesellschaftliche Ansehen sowie das Image eines Berufes nicht gleichzustellen sind mit dem Aspekt der Attraktivität. So handelt es sich in Abgrenzung zu der auf ein einzelnes Individuum bezogenen Attraktivität beim gesellschaftlichen Ansehen sowie beim Image eines Berufes um ein Meinungsbild, das von einer Mehrzahl von Personen geteilt wird (vgl. Ebner/Rohrbach-Schmidt 2019b, S. 22 f.; Wiesner 2017, S. 269).

130 Vgl. zur bewussten Fallauswahl Kelle/Kluge 2010, S. 50 ff.

von zuvor festgelegten Kriterien; teilweise wurde diese mit dem Schneeballprinzip[131] kombiniert. So wurden in einem ersten Schritt über eine Online-Recherche Betriebe und Bildungseinrichtungen herausgesucht, die im Einzelhandel Abiturientenprogramme entsprechend der in Kapitel 3 gelieferten Definition anbieten. Dazu wurden im Zeitraum von Januar 2018 bis September 2018 die AusbildungPlus-Datenbank des BIBB, die Ausbildungsplatzbörse der Bundesagentur für Arbeit sowie Webseiten von Einzelhandelsunternehmen anhand der Schlagwörter „Abiturientenprogramm", „Abiturientenausbildung", „Handelsfachwirt-Ausbildung", „Handelsfachwirt-Programm" sowie „Handelsfachwirt" nach entsprechenden Qualifizierungsprogrammen durchsucht. Die Auswahl der kontaktierten Unternehmen und Bildungseinrichtungen erfolgte anschließend mit dem Ziel, unterschiedliche Typen von Unternehmen und Bildungseinrichtungen abzudecken. Bei den Betrieben waren es die Kriterien Subbranche, Eigentümerverhältnisse sowie Betriebsgröße, hinsichtlich derer beim Sampling eine Varianz angestrebt wurde, da der bisherige Forschungsstand darauf verweist, dass sich entlang dieser Kriterien die betrieblichen Qualifizierungsstrategien unterscheiden können (vgl. bspw. Dummert 2018a; Elsholz et al. 2018). Bei den Bildungseinrichtungen waren es aufgrund des in Deutschland vorliegenden Bildungsföderalismus vor allem die Kriterien Region bzw. Bundesland sowie Trägerschaft (staatlich oder privatwirtschaftlich). Die Auswahl der potenziell zu kontaktierenden zuständigen Stellen beschränkte sich auf die Industrie- und Handelskammern, da diese mehrheitlich für den Ausbildungsberuf des/der KiE sowie die Aufstiegsfortbildung zum/zur HaFaWi zuständig sind (vgl. BIBB 2019a, S. 71, 387). Ferner wurde auch hier wie bei den Bildungseinrichtungen eine regionale Varianz beim Sampling angestrebt, da es sich bei den IHKs um regionale Einrichtungen der Wirtschaft handelt, die sich insbesondere den Interessen ihrer jeweiligen Region verpflichtet fühlen (vgl. IHK 2019, o. S.).

Hinsichtlich der Anzahl der zu untersuchenden Fälle[132] war es Ziel der Erhebungsphase, in jeweils etwa fünf bis sechs Einzelhandelsunternehmen, fünf bis sechs Bildungseinrichtungen sowie fünf bis sechs zuständigen Stellen Expert*inneninterviews durchzuführen, um so zum einen den soeben dargestellten Varianzkriterien (Subbranche, Betriebsgröße, Eigentümerverhältnisse, Regionalität) zu entsprechen und zum anderen einen Sampleumfang festzulegen, der durch eine Einzelperson im Rahmen eines Promotionsverfahrens bearbeitbar ist.[133] Darüber hinaus sollten alle drei Akteursgruppen in etwa gleichem quantitativen Umfang im Sample vertreten sein, um die verschiedenen Perspektiven möglichst gleichberechtigt zu behandeln (siehe hierzu in Kapitel 5.1.1 die Ausführungen zur Daten-Triangulation).

Nachdem der Sampleumfang und die Auswahlkriterien für infrage kommende Unternehmen, Bildungseinrichtungen und zuständige Stellen festgelegt und über

131 Vgl. zum Schneeballprinzip Herwartz-Emden 1986, S. 58; Merkens 2003, S. 102; Merkens 2017, S. 293.

132 Bei den Expert*inneninterviews bildet ein Unternehmen, eine Bildungseinrichtung bzw. eine zuständige Stelle einen Fall. Bei den PZIs sind es hingegen die einzelnen Teilnehmenden respektive Absolvent*innen der Abiturientenprogramme, die als ein Fall betrachtet werden.

133 Im Rahmen qualitativer Sozialforschung lassen sich allerdings aufgrund der charakteristischen intensiven interpretativen Datenanalyse prinzipiell meist nur kleine Stichprobengrößen realisieren (vgl. Kelle/Kluge 2010, S. 42). Dies stellt somit keine Besonderheit der vorliegenden Arbeit dar.

eine Online-Recherche entsprechende Kontaktdaten akquiriert worden waren, erfolgte wie von Meuser/Nagel (2013, S. 464) empfohlen eine erste Interviewanfrage bei den ausgewählten Akteuren schriftlich per E-Mail. Dieser Anfrage war eine kurze inhaltliche und methodische Beschreibung des Forschungsvorhabens beigefügt.

In vier Fällen (ein Unternehmen, eine Bildungseinrichtung sowie zwei zuständige Stellen) erfolgte eine Kontaktaufnahme zu potenziellen Interviewpartner*innen nach dem Schneeballprinzip[134], also danach, inwieweit in bereits geführten Expert*inneninterviews mit Vertreter*innen von Unternehmen, Bildungseinrichtungen oder zuständigen Stellen weitere Akteure benannt wurden, mit denen im Rahmen der Abiturientenprogramme zusammengearbeitet wird. In dem Maße, in dem dieses Schneeballprinzip genutzt wird, führt dies in gewisser Weise zu einer geklumpten Stichprobe (vgl. Merkens 2017, S. 293); wenngleich bei der Nutzung dieser Schneeballmethode darauf geachtet wurde, die oben erläuterten Auswahlkriterien sowie deren Varianz im Sample einzuhalten.

In den für die Untersuchung potenziell infrage kommenden Unternehmen und Bildungseinrichtungen wurden die für die Abiturientenprogramme auf strategischer Ebene verantwortlichen Mitarbeiter*innen für Expert*inneninterviews angefragt, da sich die vorliegende Untersuchung primär auf der Mesoebene beruflicher Bildungsgänge bewegt (vgl. Kapitel 1.3). Gleiches gilt für die Auswahl der Interviewpartner*innen bei den zuständigen Stellen. Hier wurden in erster Linie die für die Abiturientenprogramme respektive berufliche Bildung in strategischer Hinsicht verantwortlichen Mitarbeiter*innen als Expert*innen ausgewählt. Die eher auf der operativen Ebene tätigen betrieblichen Ausbilder*innen und ausbildenden Fachkräfte in den Unternehmen, Lehrkräfte in den Bildungseinrichtungen sowie Sachbearbeiter*innen bei den zuständigen Stellen wurden nicht explizit als zu befragende Expert*innen in die Untersuchung einbezogen, da diese sich vielmehr auf der Mikroebene beruflicher Bildungsgänge bewegen. Anknüpfend an das bereits ausgeführte Begriffsverständnis von Expert*innen (vgl. Kapitel 5.1.1) ergibt sich der Expert*innenstatus der ausgewählten Interviewpartner*innen somit aus ihrer beruflichen Funktion.

Nach Zusage der angefragten Expert*innen erfolgte eine verbindliche Vereinbarung des jeweiligen Interviewtermins entweder ebenfalls schriftlich per E-Mail oder auch telefonisch. Auf diese Weise konnten insgesamt 22 Expert*innen für Interviews gewonnen werden; acht Unternehmensvertreter*innen aus fünf verschiedenen Unternehmen, sieben Vertreter*innen von sieben unterschiedlichen Bildungseinrichtungen sowie sieben Vertreter*innen von sechs zuständigen Stellen (IHKs).

Die fünf untersuchten Unternehmen lassen sich dabei allesamt dem stationären Einzelhandel zuordnen und stammen aus den Subbranchen Lebensmittel, Möbel, Schuhe und Textil. Alle fünf Unternehmen verfügen ferner über ein deutschlandweites Filialnetz; wenngleich auch mit unterschiedlicher Dichte (siehe zu den verschiedenen Vertriebsformen und Subbranchen des Einzelhandels auch den nachfolgenden Abschnitt 5.1.4.1). Zwei der untersuchten Unternehmen haben eine ausländische Konzernmutter, die anderen drei Unternehmen sind in inländischer Hand. Vier der

134 Vgl. zum Schneeballprinzip Herwartz-Emden 1986, S. 58; Merkens 2003, S. 102; Merkens 2017, S. 293.

Unternehmen sind Großbetriebe mit mehr als 1.000 Mitarbeiter*innen in Deutschland und ein Unternehmen ist ein mittelgroßer Betrieb mit weniger als 500, aber mehr als 250 Mitarbeiter*innen in Deutschland. Kleinbetriebe mit weniger als 250 Mitarbeiter*innen konnten nicht für eine Teilnahme an der vorliegenden Untersuchung gewonnen werden. Bei den untersuchten Bildungseinrichtungen handelt es sich bei zwei Einrichtungen um staatliche und bei den anderen fünf um nicht-staatliche respektive privatwirtschaftliche Bildungseinrichtungen. Ferner wurde bei den Bildungseinrichtungen ebenso wie bei den untersuchten zuständigen Stellen wie angestrebt eine regionale Varianz erreicht.

Die Kontaktherstellung zu Teilnehmenden der Abiturientenprogramme für die PZIs erfolgte über die kontaktierten Unternehmensvertreter*innen. Diese waren darum gebeten worden, sofern möglich, sowohl aktuelle Teilnehmende als auch ehemalige Teilnehmende respektive Absolvent*innen der Abiturientenprogramme für Interviews anzusprechen, um auch auf diese Weise durch den Einbezug unterschiedlicher Perspektiven (Daten-Triangulation) ein möglichst umfassendes Bild bzw. tieferes Verständnis des Untersuchungsgegenstandes zu erhalten. Entsprechend war vorgesehen, pro Unternehmen möglichst mindestens zwei Teilnehmende für PZIs zu gewinnen, die sich jeweils in einer unterschiedlichen Phase des Abiturientenprogramms befinden sollten (wie bspw. gerade erst begonnen, mittendrin oder bereits abgeschlossen). Die tatsächliche Auswahl und Ansprache der Teilnehmenden bzw. Absolvent*innen erfolgte dann jedoch ausschließlich durch die Unternehmensvertreter*innen. Folglich fungierten die Unternehmen hier als eine Art Gatekeeper, was zu Verzerrungen führen kann (vgl. hierzu Helfferich 2011, S. 175).

Insgesamt konnten auf diese Weise neun (ehemalige) Teilnehmende der Abiturientenprogramme für PZIs gewonnen werden. Vier dieser Teilnehmenden befanden sich zum Zeitpunkt des Interviews noch im Abiturientenprogramm; entweder in der ersten oder in der zweiten Programmphase. Die anderen fünf Teilnehmenden hatten das Abiturientenprogramm zum Zeitpunkt des Interviews bereits abgeschlossen. Der Abschluss lag dabei je nach Teilnehmenden zwischen anderthalb und sieben Jahren zurück. Bei zwei Unternehmen wurden jeweils zwei (ehemalige) Teilnehmende befragt, bei einem drei und bei zwei weiteren Unternehmen jeweils ein*e (ehemalige*r) Teilnehmende*r. Sechs der befragten Teilnehmenden und Absolvent*innen sind weiblich, drei männlich. Zwei haben einen Migrationshintergrund[135], sieben nicht. Bei drei der Befragten lag bei mindestens einem Elternteil ein akademischer Bildungsabschluss vor, bei sechs Befragten hatte kein Elternteil einen solchen. Sechs der interviewten Teilnehmenden und Absolvent*innen haben ihre schulische Hochschulzugangsberechtigung an einer allgemeinbildenden Schule erworben, drei an einer beruflichen Schule.

Tabelle 6 liefert noch einmal eine zusammenfassende Übersicht über die Zusammensetzung des untersuchten Samples. Die darin enthaltenen Abweichungen zwi-

135 Der Migrationshintergrund wird im Sinne der DZHW-Studienberechtigtenbefragungen bestimmt über die Staatsbürgerschaft und das Geburtsland der Befragten, das Geburtsland ihrer Eltern sowie über die im Elternhaus vorwiegend gesprochene Sprache (vgl. u. a. Schneider et al. 2017, S. 85; Mentges/Renneberg 2018, S. 264).

schen der Anzahl der befragten Personen und der Anzahl der durchgeführten Interviews kommen dadurch zustande, dass wie in Kapitel 5.1.1 beschrieben an vier Expert*inneninterviews jeweils zwei Expert*innen zusammen teilgenommen haben.

Tabelle 6: Sample (Eigene Darstellung)

	Befragte Personen	Anzahl Interviews
Unternehmen	**8** aus fünf Unternehmen	**6**
Teilnehmende/Absolvent*innen	**9** aus fünf Unternehmen (4 Teilnehmende, 5 Absolvent*innen)	**9**
Bildungseinrichtungen	**7**	**6**
Zuständige Stellen (IHKs)	**7**	**6**
Gesamt	**31**	**27**

5.1.4 Untersuchungsfeld Einzelhandel

Durch die Fokussierung auf Abiturientenprogramme im Einzelhandel (vgl. Abschnitt 5.1.3) bewegt sich die vorliegende Forschungsarbeit im Kontext eines spezifischen Untersuchungsfeldes, auf welches sich die empirisch erhobenen Daten beziehen. Dieses Untersuchungsfeld *Einzelhandel* wird im Folgenden näher betrachtet, um so neben einer definitorischen Klärung auch Branchenstrukturen aufzuzeigen, in die die untersuchten Abiturientenprogramme im Einzelhandel eingebettet sind.

5.1.4.1 Definition der Branche und Marktstrukturen

Der Branchenzuschnitt der vorliegenden Untersuchung orientiert sich an der Klassifikation der Wirtschaftszweige nach WZ 2008 (siehe hierzu Statistisches Bundesamt 2007). Demnach umfasst der Einzelhandel Unternehmen, die Neu- und/oder Gebrauchtwaren vornehmlich an private Haushalte für den privaten Ge- oder Verbrauch verkaufen. Die von diesen Einzelhandelsunternehmen angebotenen Waren haben sie dabei i. d. R. nicht selbst produziert, sondern bei anderen Unternehmen beschafft (vgl. Statistisches Bundesamt 2008a, S. 361; Nitt-Drießelmann 2013, S. 11). Von diesem Einzelhandel ist der Großhandel abzugrenzen, der Unternehmen umfasst, die Neu- und/oder Gebrauchtwaren in erster Linie nicht an Endverbraucher, sondern insbesondere an kommerzielle Nutzer, wie bspw. andere Unternehmen verkaufen (vgl. Statistisches Bundesamt 2008a, S. 360).

Mit gut 333.000 Unternehmen, über 3,5 Millionen Beschäftigten und mehr als 530 Milliarden Euro Umsatz im Jahr 2016 gehört der Einzelhandel (WZ08–47) zu den größten Wirtschaftsbranchen in Deutschland (vgl. Statistisches Bundesamt (Destatis) 2019a). Überwiegend ist dieser Einzelhandel durch Klein- und Kleinstunternehmen mit jeweils weniger als 20 Mitarbeiter*innen geprägt. Diese kleinen Einzelhandelsunternehmen beschäftigen allerdings nur rund ein Drittel der über 3 Millionen Arbeitnehmer*innen. Stattdessen ist die deutliche Mehrheit der Beschäftigten bei gro-

ßen Einzelhandelsunternehmen mit mehr als 20 Mitarbeiter*innen angestellt (vgl. ebd.).

Wie Nitt-Drießelmann (2013, S. 11) ausführt, lassen sich die Unternehmen im Einzelhandel aber nicht nur nach der Anzahl ihrer Beschäftigten bzw. ihrer Betriebsgröße klassifizieren, sondern auch nach ihrer primären Vertriebsform, dem Standort sowie nach den angebotenen Warengruppen. Hinsichtlich der Warengruppen gibt es sowohl Einzelhändler, die ein Vollsortiment führen, als auch Unternehmen, die sich auf bestimmte Warengruppen spezialisiert haben wie z. B. Lebensmittel, Textil, Drogerieartikel, Möbel oder auch Unterhaltungs- und Kommunikationselektronik (vgl. KPMG 2012). Bei der Vertriebsform kann differenziert werden zwischen stationärem Handel (bspw. in Verkaufsräumen oder an einem Stand) und Versand- bzw. Online-Handel über das Internet. Beim stationären Handel lässt sich des Weiteren hinsichtlich des Standortes zwischen innerstädtisch, Ortsrandlage sowie außerstädtisch gliedern (vgl. Nitt-Drießelmann 2013, S. 11). Nach Brötz (2011) lassen sich die Einzelhandelsunternehmen ferner mit Blick auf das ihnen zugrunde liegende Geschäftsmodell unterscheiden. So gibt es Unternehmen, die sehr stark auf die fachliche Beratung der Kund*innen ausgelegt sind, sowie Unternehmen, die stärker auf den „schnellen Abverkauf" der angebotenen Waren setzen. Zugleich gibt es aber auch Unternehmen, die beides zu vereinen suchen (vgl. Brötz 2011, S. 214 f.).

Diese verschiedenen Subbranchen (hinsichtlich der Warengruppen), Vertriebstypen und Betriebsgrößenklassen gehören zwar alle der hier im Mittelpunkt stehenden Einzelhandelsbranche an, dennoch unterliegen sie unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Branchentrends (vgl. KPMG 2012, S. 12). So waren bspw. im stationären Handel in den letzten Jahren insbesondere die kleinen nicht-filialisierten Einzelhandelsunternehmen zunehmend einem Verdrängungsprozess durch große Filial- und Franchise-Unternehmen sowie durch international tätige Einzelhändler und dem Direktvertrieb mancher Hersteller ausgesetzt (vgl. Nitt-Drießelmann 2013, S. 6, 9; Buss 2019, S. 10). Des Weiteren war die größte Subbranche des Einzelhandels, der Lebensmitteleinzelhandel, laut KPMG (2012, S. 41 ff.) durch einen intensiven Preiswettbewerb und ein niedriges Umsatzwachstum geprägt. Der Textileinzelhandel spürte hingegen vor allem Kostensteigerungen bei der Fertigung und Beschaffung der Ware (vgl. KPMG 2012, S. 46 ff.).

Auch das nach wie vor stattfindende deutliche Wachstum des Online-Handels (auch als E-Commerce bezeichnet) betrifft die einzelnen Subbranchen des Einzelhandels in unterschiedlichem Maße. Insgesamt machte der Umsatz aus E-Commerce im Jahr 2017 laut Statistischem Bundesamt (Destatis) (2019b) 11,3 Prozent des Gesamtumsatzes im Einzelhandel aus (im Vergleich dazu lag dieser Wert 2010 noch bei 3,9 %). Im Non-Food-Bereich (bspw. Bücher, Bekleidung, Unterhaltungselektronik) liegt dieser Marktanteil je nach Sortimentskategorie allerdings i. d. R. deutlich höher als im Food-Bereich (vgl. Handelsverband Deutschland 2016, S. 22). So werden Lebensmittel in Deutschland immer noch am liebsten über den stationären Handel eingekauft (vgl. Nitt-Drießelmann 2013, S. 63). Durchgängig hat der Online-Handel jedoch dazu geführt, dass sich der Wettbewerb im Einzelhandel weiter verschärft hat, da

u. a. neue (internationale) Marktteilnehmer*innen hinzugekommen sind und den Kund*innen mehr Vergleichs- und Wahlmöglichkeiten zur Verfügung stehen (vgl. Handelsverband Deutschland 2015, S. 13). Die Zukunft des Einzelhandels wird daher oft im Multi-Channel-Vertrieb, also in einer Kombination aus stationärem und Online-Handel gesehen (vgl. KPMG 2012, S. 19; Bovensiepen et al. 2015, S. 10). Denn grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass der stationäre Handel weiterhin bestehen bleibt und nach wie vor die prägendste Vertriebsform im Einzelhandel sein wird; allerdings in einer veränderten Form (vgl. KPMG 2012, S. 19; Bovensiepen et al. 2015, S. 8; Buss 2019, S. 10). Umfragen der Wirtschaftsprüfungsgesellschaft PricewaterhouseCoopers AG ergaben, dass sich die Kund*innen vom stationären Handel eine personalisierte Ansprache und eine umfassende persönliche Beratung wünschen. Dabei erwarten die durch das Internet bereits selbst sehr gut informierten Kund*innen von den Verkäufer*innen ausgeprägtes Produktwissen und eine Beratung auf Augenhöhe. Ferner sind den Kund*innen ein einladendes Ambiente, Events sowie ein umfangreicher (digitaler) Kundenservice wichtig, damit das Einkaufen im stationären Handel zu einem Erlebnis mit Mehrwert wird (vgl. Bovensiepen et al. 2015, S. 11 f.; vgl. hierzu auch Buss 2019, S. 10 f.). Bereits heute werden für diese Aufgaben digitale Technologien genutzt, die die Verkäufer*innen bspw. mittels Tablets oder Smartphones darin unterstützen, die individuellen Kundenbedürfnisse zu erfüllen (vgl. Bovensiepen et al. 2015, S. 20).

Eine zunehmende Digitalisierung von Prozessen zeigt sich im Einzelhandel gegenwärtig auch im Kassenbereich. Hier vollziehen sich Veränderungen vor allem aufgrund des sogenannten „mobile Payments“ mittels Smartphone oder auch aufgrund der sogenannten „Self-Checkout-Systeme“ oder „Self-Scanning-Systeme“, bei denen die Kund*innen selbst kassieren (vgl. Vitols et al. 2017, S. 24).

Digitalisierung findet im Einzelhandel aber nicht nur bei Prozessen mit unmittelbarem Kundenkontakt statt, sondern auch im Bereich der Lager- und Warenwirtschaftssysteme (vgl. Vitols et al. 2017, S. 23). Hier werden Wareneingang und -ausgang i. d. R. mittels Barcode und Scanner registriert und die Warennachbestellung durch diesen Scanvorgang relativ automatisiert bzw. halbautomatisiert (sofern von den Beschäftigten Anpassungen vorgenommen werden können) ausgelöst. Zukünftig sollen diese Prozesse der Lager- und Warenwirtschaftssysteme durch sogenannte RFID-Systeme noch effizienter und transparenter gestaltet werden können, denn diese RFID-Systeme sollen ein Ablesen von auf einem Chip gespeicherten Informationen auch aus größerer Distanz ermöglichen (vgl. Voss-Dahm 2009, S. 134; Bovensiepen et al. 2015, S. 19; Vitols et al. 2017, S. 23 f.).

5.1.4.2 Beschäftigungsstrukturen und -bedingungen

Beschäftigungsmöglichkeiten bietet dieser Einzelhandel in den verschiedensten Bereichen. Besonders relevant sind der Verkauf, die Logistik sowie die Verwaltung (vgl. Handelsverband Deutschland 2016, S. 4); wobei der Verkauf hinsichtlich der Mitarbeiter*innenanzahl die dominanteste Domäne ist (vgl. Voss-Dahm 2007, S. 262; Marschall/Barthelmes 2016, S. 67 f.). Inwieweit dies vor dem Hintergrund der soeben ge-

schilderten Digitalisierungsprozesse auch zukünftig so sein wird, bleibt abzuwarten. Voss-Dahm geht zumindest für die nächste Zukunft davon aus, dass Verkaufskräfte im Einzelhandel nicht gänzlich überflüssig werden; u. a. aufgrund flexibler Reaktionsmöglichkeiten menschlicher Arbeitskraft auf Störungen in technologischen Systemen sowie aufgrund gesetzlicher Bestimmungen bspw. hinsichtlich des Verkaufs von Tabak und Alkohol (vgl. Voss-Dahm 2009, S. 116, 146 f.).

In diesem Verkaufsbereich weist die Arbeitsplatzstruktur traditionell die folgende hierarchische Struktur auf, die in Abhängigkeit von der Subbranche und der Größe der einzelnen Filialstandorte variieren kann: Verkaufskraft/Kassierer*in – Abteilungsleitung – stellvertretende Filial-/Marktleitung – Filial-/Marktleitung – Bezirksleitung – Verkaufsleitung (vgl. Paulini-Schlottau 2008, S. 15; Voss-Dahm 2009, S. 195; Elsholz et al. 2018, S. 33). Mit diesen beruflichen Positionen sind jeweils unterschiedliche Anteile an operativen Koordinierungs- und Steuerungsaufgaben verbunden sowie unterschiedliche Eingruppierungen in die verschiedenen Gehaltsgruppen. Dabei steigt mit der Höhe der Position auch der Anteil an Koordinierungs- und Steuerungsaufgaben sowie das Einkommen (vgl. Voss-Dahm 2009, S. 196). Wobei sich die Arbeits- und Tätigkeitsinhalte vertikal zwischen den einzelnen Hierarchiestufen im Sinne einer aufgabenkontinuierlichen Aufstiegskette stark überlappen (vgl. ebd., S. 218).

Aufgrund seiner spezifischen betriebs- und arbeitsorganisatorischen Strukturen, die je nach Unternehmen i. d. R. durch eine unterschiedlich große Anzahl an Filialstandorten geprägt und recht dezentral organisiert sind, besteht im Einzelhandel im Branchenvergleich ein relativ großer Bedarf an Führungskräften auf der unteren und mittleren Leitungsebene bspw. in Form der (stellvertretenden) Filialleitungen (vgl. Brötz 2011, S. 214; Wiest et al. 2011, S. 294). Entsprechend sind mittlere Führungspositionen im Einzelhandel prinzipiell relativ schnell erreichbar. Dies setzt allerdings i. d. R. nicht nur die Bereitschaft zu kontinuierlichem Lernen und überdurchschnittlichem Engagement voraus, sondern aufgrund der spezifischen Filialstruktur des Einzelhandels insbesondere auch die Bereitschaft zu regionaler Mobilität (vgl. Paulini-Schlottau 2008, S. 15; Brötz 2011, S. 214). Zu diesen Mobilitätserwartungen kommen ergänzend eine hohe Arbeitsbelastung, familienunfreundliche und lange Arbeitszeiten sowie enge Umsatz- und Gewinnvorgaben hinzu (vgl. Brötz 2011, S. 215; Marschall/Barthelmes 2016, S. 89 ff.). All dies führt laut Brötz (2011, S. 215) zu einem häufigen Personalwechsel im Einzelhandel und damit zu einem zusätzlich erhöhten Bedarf an Nachwuchsführungskräften.

Dieser Arbeitskräftebedarf der Unternehmen wird im Einzelhandel vorwiegend über den berufsfachlichen Teilarbeitsmarkt gedeckt. So zeigt eine Auswertung von Daten des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP) durch Christine Franz (2011, S. 204 f.) bezüglich der Qualifikationsstruktur, dass die überwiegende Mehrheit (etwa 80 %) der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten im Einzelhandel über eine formale berufliche Ausbildung verfügt; weitere 11 Prozent haben einen (Fach-)Hochschulabschluss und sind somit akademisch qualifiziert. Un- und angelernte Arbeitskräfte machen im Einzelhandel somit einen geringen Anteil aus. Darüber hinaus macht diese Auswer-

tung von Franz deutlich, dass es hinsichtlich des berufsfachlichen Teilarbeitsmarktes vor allem die nicht-akademischen beruflichen Bildungsabschlüsse sind, die für den Qualifikationsbedarf des Einzelhandels eine Rolle spielen. Diese Dominanz nicht-akademisch beruflich qualifizierter Fachkräfte wurde auch im Rahmen einer neueren qualitativen Forschungsstudie der FernUniversität in Hagen vorgefunden (vgl. Elsholz et al. 2018, S. 30 ff.; Neu 2018, S. 29).

Diese nicht-akademischen beruflichen Bildungsabschlüsse dienen dabei allerdings nicht nur als Ausweis für horizontale berufliche Mobilität auf den untersten Hierarchiestufen des berufsfachlichen Teilarbeitsmarktes sowie als Eintrittskarte für die berufsfachlich organisierten Einstiegspositionen der betrieblichen Teilarbeitsmärkte, sondern sie sind auch für den innerbetrieblichen Aufstieg in Positionen mit mehr Verantwortung und Einkommen von Relevanz (vgl. Voss-Dahm 2009, S. 195; Elsholz et al. 2018, S. 32 ff.). So ist die innerbetriebliche vertikale Mobilität im Einzelhandel „durch überbetrieblich regulierte Aufstiegsfortbildungen institutionell flankiert" (Voss-Dahm 2009, S. 195). Hierzu gehören allen voran die Fortbildung zum/zur geprüften Handelsfachwirt*in sowie die Fortbildung zum/zur geprüften Fachwirt*in für Vertrieb im Einzelhandel, die den Absolvent*innen ebenso wie die Zertifikate beruflicher Erstausbildung einen Arbeitsplatzwechsel zwischen Unternehmen ohne Statusverlust ermöglichen (vgl. Voss-Dahm 2011, S. 163).

Die hierarchische Arbeitsplatzstruktur des Einzelhandels korrespondiert also im Wesentlichen mit dem System formaler beruflicher Aus- und Fortbildung (vgl. Voss-Dahm 2009, S. 195); wenngleich ein innerbetrieblicher Aufstieg im Einzelhandel prinzipiell auch ohne Erwerb eines höheren formalen Bildungsabschlusses und bspw. aufgrund innerbetrieblicher Weiterqualifizierung möglich ist. Hierzu bedienen sich die Einzelhandelsunternehmen u. a. betriebsinterner Nachwuchsförderprogramme (vgl. Voss-Dahm 2009, S. 196; Neu/Elsholz 2018, S. 7). Gleichwohl sind für die mittleren Statuspositionen wie bspw. als Filialleitung i. d. R. Mitarbeiter*innen mit einer formalen beruflichen Aufstiegsfortbildung vorgesehen und Absolvent*innen einer dualen Berufsausbildung besetzen vorwiegend berufliche Positionen auf den unteren Hierarchiestufen (vgl. Voss-Dahm 2009, S. 195); wobei dies insbesondere für den Verkaufsbereich gilt und in der Verwaltung bzw. den Unternehmenszentralen gerade bei oberen Statuspositionen auch akademisch qualifizierte Fachkräfte eine Rolle spielen (vgl. Elsholz et al. 2018, S. 30, 69). Dennoch lässt sich mit Verweis auf die bereits erwähnte Auswertung der SOEP-Daten von Franz (2011) festhalten, dass sich im Einzelhandel im Vergleich mit anderen Branchen ein unterdurchschnittlich hoher Anteil an Akademiker*innen (34,8 % im Einzelhandel im Vergleich zu 62,6 % in der gesamten Privatwirtschaft) und ein vergleichsweise hoher Anteil (gut 65 %) an Führungskräften[136] mit einem mittleren bis höheren beruflichen Bildungsabschluss als höchsten erreichten Bildungsabschluss finden lässt (vgl. Franz 2011, S. 198). Insgesamt kann Franz (2011) für den Einzelhandel im Vergleich mit der restlichen Privatwirtschaft sogar einen gegenläufigen Trend seit den 1990er-Jahren ausmachen: So hat im Einzelhandel unter

136 Unter Führungskräften versteht Franz (2011, S. 190 ff.) Angestellte mit umfassenden Führungsaufgaben sowie Angestellte mit hochqualifizierten Tätigkeiten oder mit Leitungsfunktionen.

den Führungskräften der Anteil an beruflichen Bildungsabschlüssen deutlich zugenommen (allein im Zeitraum von 2000 bis 2008 um gut 6 Prozentpunkte), während er in den anderen Branchen gesunken ist. 2008 verfügten knapp 84 Prozent der Einzelhandelsführungskräfte über einen beruflichen Bildungsabschluss; wobei 18,5 Prozent neben einem beruflichen auch einen akademischen Bildungsabschluss hatten (vgl. Franz 2011, S. 201 ff.). Akademiker*innen ohne einen zusätzlichen beruflichen Bildungsabschluss sind im Einzelhandel unter den Führungskräften mit gut 16 Prozent im Branchenvergleich deutlich unterdurchschnittlich vertreten (vgl. ebd., S. 203). „Es ist ein Spezifikum des Einzelhandels, dass der beruflich-betriebliche Bildungstyp die Qualifikationsstruktur der ganzen Branche prägt - generell und auf der Führungsebene" (ebd., S. 205).

Allerdings scheint der berufsfachliche Teilarbeitsmarkt in immer geringerem Maße diesen Fachkräftebedarf der Branche decken zu können. So klagt die Branche „über wachsende Rekrutierungsprobleme und einen Fachkräftemangel" (Vitols et al. 2017, S. 22). Auch die BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen prognostizieren für die Verkaufsberufe im Einzelhandel bis zum Jahr 2035 Arbeitskräfteengpässe; die Nachfrage nach Arbeitskräften wird also das Angebot übersteigen (vgl. Steeg et al. 2017, S. 318 ff.). Wobei sich in den Verkaufsberufen des Einzelhandels im Vergleich zu anderen Berufsfeldern die Möglichkeit bietet, über eine Erhöhung der Arbeitszeiten der Erwerbstätigen (bspw. von Teilzeit auf Vollzeit) den Bedarf an Arbeitsstunden annähernd regulieren zu können (vgl. ebd.). So arbeitete 2016 gut die Hälfte der über 3,5 Millionen Beschäftigten im Einzelhandel in Teilzeit (vgl. Statistisches Bundesamt (Destatis) 2019c); die Mehrzahl von ihnen in einem sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnis (vgl. Statistisches Bundesamt (Destatis) 2019d). Geringfügig Beschäftigte werden laut Handelsverband Deutschland (2016, S. 6 f.) vor allem für die flexible Abfederung von im Tages-, Wochen- und Jahresverlauf schwankende Kundenfrequenzen eingesetzt und machen daher einen recht geringen Anteil der Beschäftigten aus.

5.1.4.3 Beruflich-betriebliche Bildung im Einzelhandel

Wie soeben dargestellt, ist die Qualifikationsstruktur des deutschen Einzelhandels wesentlich durch beruflich qualifizierte Fachkräfte geprägt; insbesondere im Verkaufsbereich. Diese Fachkräfte werden von den Einzelhandelsunternehmen in hohem Maße über das duale System der Berufsausbildung selbst ausgebildet (vgl. Voss-Dahm 2011, S. 165; Elsholz et al. 2018, S. 30 ff.; Neu 2018, S. 29). Laut Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019 ist die Ausbildungsquote[137] im Einzelhandel in den letzten Jahren allerdings deutlich gesunken. Während sie 2007 noch bei 7,7 Prozent lag, waren es im Jahr 2017 nur noch 5,8 Prozent. Dies zeigt sich auch rein quantitativ in einer rückläufigen Anzahl an Auszubildenden im Einzelhandel von 157.979 im Jahr 2007 auf 141.096 im Jahr 2017. Gleichwohl bewegt sich die Ausbildungsquote des deutschen Einzelhandels im Branchenvergleich auch 2017 noch klar über dem Branchen-

137 „Die Ausbildungsquote bezeichnet den Anteil der Auszubildenden an allen sozialversicherungspflichtig Beschäftigten einschließlich Auszubildender" (Troltsch 2019, S. 207).

durchschnitt von 4,9 Prozent (vgl. BIBB 2019b, S. 18). Ähnliches gilt für die Ausbildungsbetriebsquote[138]. Auch diese lag im Einzelhandel 2017 mit 22,4 Prozent unter dem Niveau von 25,9 Prozent aus dem Jahr 2007, aber nach wie vor über dem Branchendurchschnitt von 19,8 Prozent im Jahr 2017 (vgl. ebd., S. 17). Diese im langfristigen Jahresvergleich insgesamt rückläufigen Entwicklungen der Ausbildungs- und Ausbildungsbetriebsquoten stellen somit kein Spezifikum des Einzelhandels dar, sondern zeigen sich auch in der Mehrzahl der anderen Wirtschaftsbereiche (vgl. ebd., S. 17 f.).

Bei einer Bewertung der Ausbildungsbetriebsquote ist ferner zu berücksichtigen, dass nicht alle Unternehmen in Deutschland ausbildungsberechtigt sind. 2017 lag der Anteil an Unternehmen, die alleine oder im Verbund ausbildungsberechtigt waren, bei 54 Prozent; 2007 bei 59 Prozent (vgl. Dummert 2018b, S. 2). Dabei korreliert das Vorhandensein einer Ausbildungsberechtigung laut IAB-Betriebspanel sehr stark mit der Betriebsgröße. Das heißt, je kleiner ein Unternehmen, umso seltener liegt eine Ausbildungsberechtigung vor (vgl. ebd.). Wie in dem Abschnitt zu den Marktstrukturen dargestellt, setzt sich der Einzelhandel mehrheitlich aus Klein- und Kleinstbetrieben zusammen. Entsprechend ist es nicht verwunderlich, dass laut Handelsverband Deutschland (2016, S. 13) fast 40 Prozent der Einzelhandelsunternehmen über keine Ausbildungsberechtigung verfügen. Von den ausbildungsberechtigten Betrieben waren 2017 wiederum 54 Prozent auch tatsächlich als ausbildender Betrieb aktiv, was in etwa dem Niveau von 2007 mit 53 Prozent entspricht (vgl. Dummert 2018b, S. 3).

Der im Einzelhandel am häufigsten anzutreffende duale Berufsausbildungsberuf ist der des/der Kaufmanns/-frau im Einzelhandel (KiE). Dieser entwickelte sich hinsichtlich der Anzahl an neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen pro Kalenderjahr in den letzten etwa zehn Jahren allerdings leicht rückläufig von 35.736 Neuabschlüssen im Jahr 2007 auf 28.389 im Jahr 2017 (vgl. BIBB 2019c, o. S.). Die überwiegende Mehrzahl dieser Auszubildenden mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag zum/zur KiE hatte im Jahr 2017 als höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss einen Realschulabschluss (13.539), gefolgt von Auszubildenden mit Hauptschulabschluss (7.926) und mit (Fach-)Hochschulreife (5.913) (vgl. ebd.). Im Zehnjahresvergleich ist diese Rangfolge zwar gleich geblieben, dennoch zeigt sich eine deutliche Verschiebung hinsichtlich der schulischen Vorbildung der KiE-Auszubildenden. So hatten 2007 noch 17.508 der Auszubildenden mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag zum/zur KiE einen Realschulabschluss, 11.295 einen Hauptschulabschluss und lediglich 4.206 eine (Fach-)Hochschulreife (vgl. ebd.). Diese Verschiebungen in Richtung höhere Schulabschlüsse deuten darauf hin, dass wie eingangs zu dieser Arbeit beschrieben für den Einzelhandel die Zielgruppe der Abiturient*innen an Bedeutung gewonnen hat.

Der am zweithäufigsten im Einzelhandel anzutreffende duale Ausbildungsberuf ist der des/der Verkäufers/-in. Ähnlich wie bei den Kaufleuten im Einzelhandel ging auch hier die Anzahl an neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen pro Kalenderjahr

138 „Die Ausbildungsbetriebsquote misst den Anteil der Betriebe mit Auszubildenden an allen Betrieben mit sozialversicherungspflichtig Beschäftigten einschließlich der Ausbildungsbetriebe“ (Troltsch 2019, S. 207).

leicht zurück von 25.179 im Jahr 2007 auf 22.083 im Jahr 2017 (vgl. BIBB 2019d, o. S.). Im Hinblick auf die schulische Vorbildung der Auszubildenden unterscheidet sich der Beruf des/der Verkäufers/-in allerdings deutlich vom Ausbildungsberuf des/der KiE. So dominierte bei den Auszubildenden mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag zum/zur Verkäufer*in 2017 der Hauptschulabschluss mit 10.650, gefolgt vom Realschulabschluss mit 8.325. Nur ein vergleichsweise niedriger Anteil von 1.680 Auszubildenden verfügte über eine (Fach-)Hochschulreife als höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss (vgl. ebd.). Zugleich zeigen sich aber auch bei diesem dualen Ausbildungsberuf Tendenzen in Richtung höhere schulische Vorbildung der Auszubildenden. So verfügten 2007 noch 13.665 Auszubildende mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag zum/zur Verkäufer*in über einen Hauptschulabschluss als höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss, 8.124 über einen Realschulabschluss und 870 über eine (Fach-)Hochschulreife (vgl. ebd.).

Trotz dieser leicht rückläufigen Vertragszahlen gehörten diese beiden Einzelhandelsberufe laut Datenreport zum Berufsbildungsbericht auch 2017 wieder zu den zehn am stärksten besetzten dualen Ausbildungsberufen. Bei den Auszubildenden mit maximal Hauptschulabschluss als höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss war die Verkäufer*in-Ausbildung die am häufigsten und die KiE-Ausbildung die am zweithäufigsten gewählte duale Berufsausbildung. Auszubildende mit Realschulabschluss besetzten am häufigsten den Ausbildungsberuf zum/zur KiE. Die Ausbildung zum/zur Verkäufer*in lag bei dieser Gruppe auf Platz fünf. Bei den Auszubildenden mit Hochschulreife findet sich der/die KiE an sechster Stelle unter den zehn am stärksten besetzten Ausbildungsberufen 2017. Der Verkäufer*in-Beruf gehört bei dieser Gruppe hingegen nicht zu den Top Zehn (vgl. Kroll 2019, S. 145 ff.).

Andere Berufe wie bspw. Buchhändler*in (2017: 477 Neuabschlüsse) oder Drogist*in (2017: 1.251 Neuabschlüsse) werden im Einzelhandel deutlich seltener ausgebildet (vgl. BIBB 2019e, o. S.; BIBB 2019f, o. S.). Neu hinzugekommen ist vor dem Hintergrund des wachsenden E-Commerce-Bereichs im Jahr 2018 jedoch der Ausbildungsberuf des/der Kaufmanns/-frau im E-Commerce, der inhaltlich auf die Spezifika des Online-Handels zugeschnitten und mit 1.284 Neuabschlüssen gestartet ist (vgl. Zimmermann/Spillner 2018, S. 55 f.; Flemming/Granath 2019, S. 51). Anders als die Kaufleute im Einzelhandel sowie die Verkäufer*innen hat dieser neue Ausbildungsberuf seinen Schwerpunkt jedoch nicht im stationären Einzelhandel respektive in den Einzelhandelsfilialen, sondern er ist in erster Linie branchenübergreifend (Einzelhandel, Groß- und Außenhandel, Touristikbranche sowie Hersteller und Dienstleister) angelegt und im filialisierten Einzelhandel eher in speziellen Organisationseinheiten zu verorten (vgl. Malcher 2015, S. 44 f.; Ulbrich et al. 2019, S. 513).

Der wachsende E-Commerce-Bereich hat aber nicht nur zur Entwicklung eines neuen Ausbildungsberufes geführt, sondern er hat auch zu veränderten Tätigkeitsprofilen der bereits bestehenden Ausbildungsberufe beigetragen. Im Jahr 2009 wurde daher im Rahmen der Neuordnung des Ausbildungsberufs Kaufmann/-frau im Einzelhandel die Möglichkeit einer Wahlqualifikation im Bereich E-Commerce geschaffen (vgl. EzHdlAusbErprV 2009; Hackel 2017, S. 89).

Um sich im Anschluss an eine der soeben geschilderten dualen Berufsausbildungsmöglichkeiten im Einzelhandel beruflich weiterzuentwickeln und bspw. Führungsaufgaben zu übernehmen, bieten sich karriereorientierten Beschäftigten verschiedene Möglichkeiten einer beruflichen Aufstiegsfortbildung; und zwar auf allen drei Fortbildungsebenen.

Auf der ersten Fortbildungsebene ist z. B. der Fortbildungsberuf als Fachberater*in angesiedelt, den es für verschiedene Warenbereiche (bspw. Wein) gibt. Die Absolvent*innen dieser Fortbildung dienen den Unternehmen vor allem als Fachkräfte für beratungsintensive Warenbereiche (vgl. Paulini-Schlottau 2008, S. 6). „Es handelt sich hierbei vorwiegend um Zertifikate bei Bildungsträgern und bei Fachverbänden, aber auch um Prüfungen bei den Industrie- und Handelskammern" (ebd., S. 6 f.).

Auf der zweiten Fortbildungsebene finden sich im Einzelhandel die nach § 53 BBiG geregelten Fortbildungsberufe als geprüfte*r Handelsfachwirt*in und geprüfte*r Fachwirt*in für Vertrieb im Einzelhandel (ehemals Handelsassistent*in – Einzelhandel). Die Absolvent*innen dieser Aufstiegsfortbildungen werden stärker generalistisch ausgebildet und sind in erster Linie für die mittlere Führungsebene und andere Tätigkeitsbereiche mit höherer Verantwortung im Bereich der Planung, Steuerung, Durchführung und Kontrolle vorgesehen (vgl. Malcher/Paulini-Schlottau 2005, S. 41; Paulini-Schlottau 2008, S. 7 f.). Insbesondere die Aufstiegsfortbildung zum/zur geprüften Handelsfachwirt*in umfasst alle Tätigkeitsfelder eines Handelsunternehmens wie Marketing, Beschaffung, Logistik, Personal etc., sodass Absolvent*innen dieser Fortbildung nicht nur auf Tätigkeiten im Vertrieb/Verkauf ausgerichtet sind, sondern sich ihnen zudem Einsatzfelder bspw. in den zentralen Unternehmensverwaltungen bieten (vgl. Paulini-Schlottau/Malcher 2005, S. 3; Paulini-Schlottau 2008, S. 8). Darüber hinaus sind auf dieser Fortbildungsebene im Einzelhandel auch noch stärker funktionsorientierte Aufstiegsfortbildungen vertreten, wie bspw. zum/zur geprüften Personalfachkaufmann/-frau, geprüften Fachwirt*in für Marketing, geprüften Controller*in sowie geprüften Fachwirt*in für Einkauf (vgl. Handelsverband Deutschland 2016, S. 20 f.). Diese Fortbildungsberufe sind jedoch nicht handelsspezifisch, sondern ebenso in anderen Wirtschaftsbereichen anzutreffen (vgl. Paulini-Schlottau 2008, S. 7). Wobei auch der Beruf des/der geprüften Handelsfachwirts/-in nicht nur für den Einzelhandel vorgesehen ist, sondern ferner für den Groß- und Außenhandel sowie für Handelsabteilungen in anderen Wirtschaftsbereichen (vgl. ebd., S. 8). Ähnliches gilt für den neuen Fortbildungsberuf als geprüfte*r Fachwirt*in im E-Commerce, der hauptsächlich als Aufstiegsfortbildung zum 2018 in Kraft getretenen neuen Ausbildungsberuf der Kaufleute im E-Commerce gedacht ist (vgl. Schneider/Tutschner 2019, S. 404).

Auf der dritten Fortbildungsstufe sind der gemäß BBiG bundeseinheitlich geregelte Fortbildungsberuf als geprüfte*r Betriebswirt*in sowie der landesrechtlich geregelte und i. d. R. von Fachschulen angebotene Fortbildungsberuf als staatlich geprüfte*r Handelsbetriebswirt*in verortet. Diese Aufstiegsfortbildungen können nach Abschluss eines Fortbildungsberufes der zweiten Ebene erworben werden und sollen die Absolvent*innen auf gehobenere Führungsaufgaben und auf Tätigkeiten, die weit-

gehend Akademiker*innen vorbehalten sind, vorbereiten (vgl. Paulini-Schlottau 2008, S. 8).

Von all diesen Aufstiegsfortbildungen ist die zum/zur geprüften Handelsfachwirt*in allerdings diejenige, die zum einen im Handel gegenwärtig die meisten Teilnehmendenzahlen aufweist und zum anderen seit der Neuordnung im Jahr 2005 (siehe hierzu Kapitel 3.1.6) eine deutliche Expansion erfahren hat: von 3.484 Teilnehmenden im Jahr 2005 auf 6.702 im Jahr 2017 (vgl. Paulini-Schlottau 2008, S. 8; Handelsverband Deutschland 2016, S. 21; Statistisches Bundesamt 2018c, S. 18). Damit entwickelt sich diese Aufstiegsfortbildung relativ konträr zu den anderen beruflichen Aufstiegsfortbildungen, die im gleichen Zeitraum keine vergleichbare Expansion erfahren haben, sondern stattdessen eher rückläufige Teilnehmendenzahlen aufwiesen (vgl. Friedrich 2018, S. 416 ff.).

Neben diesem klassischen Weg der beruflichen Entwicklung (berufliche Erstausbildung, einige Jahre Berufserfahrung und anschließende Aufstiegsfortbildung) haben in den letzten Jahren andere Qualifizierungsformen im Einzelhandel an Bedeutung gewonnen. Zum einen sind dies die hier im Mittelpunkt stehenden Abiturientenprogramme und zum anderen duale Studiengänge, bspw. im Bereich BWL oder Logistik (vgl. Neu/Elsholz 2018, S. 8). Beide Qualifizierungsvarianten richten sich gezielt an Schulabsolvent*innen mit (Fach-)Hochschulreife, zielen aber nach bisherigem Kenntnisstand meist auf unterschiedliche Tätigkeitsbereiche. So sind die Abiturientenprogramme vor allem auf Tätigkeiten in den Einzelhandelsfilialen respektive im Verkauf ausgerichtet, während die dualen Studienangebote in erster Linie für Tätigkeiten in den Unternehmenszentralen qualifizieren sollen (vgl. ebd.).

Ergänzend zu diesen formalen Qualifizierungsmöglichkeiten bieten deutsche Unternehmen ihren Beschäftigten im Bereich der non-formalen Bildung noch weitere Formen der betrieblichen Weiterbildung an, um Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten an sich permanent verändernde Anforderungen anzupassen. Laut den Ergebnissen der fünften europäischen Weiterbildungserhebung (CVTS5) waren dies im Jahr 2015 etwa 77 Prozent der deutschen Unternehmen, die ihren Beschäftigten verschiedene Formen der Weiterbildung (wie bspw. Lehrveranstaltungen oder Arbeitsplatzunterweisungen) anboten (vgl. Statistisches Bundesamt 2017, S. 24). Speziell im Einzelhandel lag dieser Wert für das Jahr 2015 sogar noch etwas höher bei knapp 80 Prozent. Im Vergleich dazu betrug dieser Wert im Einzelhandel laut den CVTS-Erhebungen im Jahr 2010 knapp 68 Prozent und im Jahr 2005 gut 57 Prozent[139] (vgl. Statistisches Bundesamt 2008b, S. 15; Statistisches Bundesamt 2013, S. 23; Statistisches Bundesamt 2017, S. 24). Hier ist also ein kontinuierlicher Anstieg zu verzeichnen.

139 Branchenübergreifend lag dieser Wert 2010 bei knapp 73 % und 2005 bei knapp 70 % (vgl. Statistisches Bundesamt 2008b, S. 15; Statistisches Bundesamt 2013, S. 23).

5.2 Darstellung des Auswertungsdesigns

Als Auswertungsmethoden für im Rahmen eines solchen Untersuchungsfeldes gewonnene Daten kommen in der qualitativen Sozialforschung u. a. Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse, an der Grounded Theory orientierte Codierverfahren, Diskursanalysen, Konversationsanalysen, tiefenhermeneutische Verfahren oder auch fallrekonstruktive Verfahren zum Einsatz (vgl. Bennewitz 2013, S. 50).

Meuser/Nagel (1991, S. 451 ff.; 2013, S. 466 f.) schlagen ihrem Verständnis von Expert*innen folgend (siehe hierzu Kapitel 5.1.1) als Auswertungsmethode für Expert*inneninterviews eine an thematischen Einheiten und nicht an Einzelfällen orientierte Vorgehensweise vor, um auf diese Weise nicht auf ein Individuum, sondern auf ein Thema bezogene Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. Dazu werden die Interviews entlang der auf das jeweilige Forschungsinteresse ausgerichteten thematischen Einheiten (i. d. R. sind dies die thematischen Schwerpunkte des Interviewleitfadens) induktiv über Paraphrasierung und Verdichtung des Interviewmaterials codiert, um am Ende eine theoretische Generalisierung zu erreichen (vgl. Meuser/Nagel 2013, S. 466 f.). Eine solche theoretische Generalisierung auf Basis der geführten Expert*inneninterviews ist allerdings nicht Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit. Zwar sollen ebenso wie von Meuser/Nagel beschrieben auf thematische Einheiten bezogene Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet werden, aber dennoch handelt es sich im hiesigen Fall eher um informatorische Expert*inneninterviews, für die der Empfehlung von Bogner et al. (2014, S. 72) folgend Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse genutzt werden. Dieser Unterschied steht jedoch nicht dem Einsatz der Expert*inneninterviews als Erhebungsmethode für die vorliegende Untersuchung entgegen, denn wie Meuser/Nagel (1991, S. 452) selbst darstellen, handelt es sich bei dem von ihnen vorgestellten Auswertungsverfahren lediglich um einen Vorschlag und das tatsächlich genutzte Vorgehen sollte stets an die jeweiligen Bedingungen eines Forschungsprozesses angepasst werden. Zudem umfasst die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse unterschiedliche Auswertungsverfahren, zu denen u. a. auch das induktive Codieren aus dem erhobenen Datenmaterial heraus gehört. Wie nachfolgend dargestellt wird, wurde daher für die Auswertung der geführten Expert*inneninterviews im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit eine Kombination aus deduktiven und induktiven Verfahrensweisen aus dem Bereich der qualitativen Inhaltsanalyse genutzt.

Für die PZIs schlägt Witzel (2000, Absatz 18 ff.) als Auswertungsmethode intensive Einzelfallanalysen mittels einer sowohl theoriegeleiteten als auch induktiven Codierung der vollständig transkribierten Interviews mit anschließender Typenbildung vor. Erkenntnisinteresse der für die vorliegende Arbeit durchgeführten PZIs ist allerdings nicht in erster Linie die intensive Analyse der Attraktivität der Abiturientenprogramme für den jeweiligen individuellen Einzelfall, wie es bspw. sinnvoll wäre, wenn der Einfluss soziodemografischer Merkmale untersucht werden sollte. Stattdessen sind es anstelle individueller Merkmale der befragten Teilnehmenden und Absolvent*innen vor allem Merkmale der Abiturientenprogramme selbst, auf die das Erkenntnisinteresse gerichtet ist. Da Witzel ebenso wie Meuser/Nagel darauf hinweist,

dass „[es d]em Prinzip der Gegenstandsorientierung entsprechend [...] für unterschiedliche Erkenntnisinteressen und thematische Bezüge verschiedene Auswertungsmethoden [gibt]“ (Witzel 2000, Absatz 18), wurden die geführten PZIs daher zwar wie von Witzel vorgeschlagen mittels einer Kombination aus deduktiver und induktiver Verfahrensweisen ausgewertet, aber nicht mit dem Ziel einer intensiven Einzelfallanalyse und anschließender Typenbildung, sondern bezogen auf thematische Einheiten respektive Charakteristika der Abiturientenprogramme, die aus Sicht der Befragten potenziell die Attraktivität der Programme ausmachen.

Als grundlegende Methode für diese Kombination deduktiver und induktiver Verfahrensweisen im Rahmen der Auswertung der PZIs wurde auch hier die qualitative Inhaltsanalyse ausgewählt, da dadurch eine Verschränkung der Perspektiven der Expert*inneninterviews mit denen der PZIs möglich wurde. Denn wie in Abschnitt 3.2 dargestellt, geht die vorliegende Untersuchung vor dem Hintergrund des bisherigen Forschungsstandes davon aus, dass zwischen der curricularen Entwicklung und Durchführung der Abiturientenprogramme sowie der Attraktivität aus Sicht von Teilnehmenden ein reziprokes Verhältnis besteht.

Zudem handelt es sich bei der qualitativen Inhaltsanalyse um eine Methode, die durch ihre Systematik bzw. ihre Orientierung an vorab festgelegten Regeln eine intersubjektive Nachprüfbarkeit der Analyse ermöglichen soll (vgl. Mayring 2015, S. 12 f., 50); wenngleich vor dem Hintergrund der in der fachwissenschaftlichen Methodenliteratur auffindbaren Variationen qualitativer Inhaltsanalyse laut Schreier (2014, Absatz 4) nicht von *der* qualitativen Inhaltsanalyse gesprochen werden kann (vgl. auch Kuckartz 2018, S. 224). Stattdessen existiert eine breite Palette an unterschiedlichen Verfahrensweisen (vgl. im Überblick Schreier 2014). Allein Mayring (2015, S. 67 ff.) unterscheidet in seinem Buch „Qualitative Inhaltsanalyse“ drei verschiedene Grundtechniken qualitativer Inhaltsanalyse, die er nochmals in weitere Untervarianten ausdifferenziert. Auf diese Weise kommen bei Mayring insgesamt acht verschiedene Analysetechniken qualitativer Inhaltsanalyse zur Erwähnung: die Zusammenfassung, die induktive Kategorienbildung, die enge Kontextanalyse, die weite Kontextanalyse, die formale Strukturierung, die inhaltliche Strukturierung, die typisierende Strukturierung sowie die skalierende Strukturierung; wobei er diese Ausdifferenzierung nicht als abschließend betrachtet (vgl. Mayring 2015, S. 67 ff.). Anders als Mayring unterscheidet Kuckartz (2018) in seinem Buch „Qualitative Inhaltsanalyse – Methoden, Praxis, Computerunterstützung“ die folgenden drei Basisvarianten qualitativer Inhaltsanalyse: die inhaltlich strukturierende, die evaluative und die typenbildende.

Die Aussage, dass einer Forschungsarbeit eine qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode zugrunde liegt, ist somit wenig aussagekräftig im Hinblick auf die konkrete Vorgehensweise (vgl. Stamann et al. 2016, Absatz 1). Zumal sowohl Mayring als auch Kuckartz darauf hinweisen, dass das tatsächliche Vorgehen an den jeweiligen Forschungsgegenstand anzupassen ist und somit bspw. auch unterschiedliche Mischformen der verschiedenen Techniken qualitativer Inhaltsanalyse denkbar sind (vgl. Mayring 2015, S. 51, 67 f.; Kuckartz 2018, S. 7). Infolgedessen ist das im Rahmen einer Forschungsarbeit jeweils genutzte Verfahren möglichst genau zu dokumentieren. Dies ist Gegenstand des nachfolgenden Kapitels 5.2.2.

Bevor jedoch die geführten Interviews entsprechend dem gewählten Verfahren ausgewertet werden können, sind die erhobenen Daten zunächst angemessen aufzubereiten. Die Form der Datenaufbereitung beeinflusst dabei wesentlich die Möglichkeiten der anschließenden Auswertung und ist daher an dieser auszurichten (vgl. Langer 2013, S. 515). Die für die vorliegende Untersuchung genutzte Aufbereitung des Datenmaterials wird im Folgenden beschrieben. Sie wurde für sämtliche in Kapitel 5.1 aufgeführten Interviews genutzt, da alle diese Interviews in die anschließende Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse einbezogen werden konnten. Dies wurde möglich, da die Reflexion der Interviewleitfäden hinsichtlich ihrer Funktionalität bzw. ihrer inhaltlichen und zeitlichen Ausgewogenheit nach der Durchführung erster Interviews zu keinen gravierenden Veränderungen der Leitfäden geführt hatte.

5.2.1 Aufbereitung des Datenmaterials

Den Empfehlungen von Kuckartz (2018, S. 164) folgend wurde das vorhandene Datenmaterial entlang der nachstehenden Schritte aufbereitet: Als Erstes wurden die Regeln für die Transkription der aufgezeichneten qualitativen Interviews ausgewählt, die festlegen, wie und in welcher Detailgenauigkeit die Interviews verschriftlicht werden. Zwar ist für alle wissenschaftlichen Transkripte[140] eine Wort-für-Wort-Verschriftlichung üblich, gleichwohl unterscheiden sich die Transkripte je nach Forschungszweck hinsichtlich ihrer Detailgenauigkeit, mit der sie ein Gespräch wiedergeben (vgl. Fuß/Karbach 2014, S. 18). Aus den verschiedenen Varianten an Transkriptionsregeln qualitativer Forschung wurden für die vorliegende Forschungsarbeit die Transkriptionsregeln von Kuckartz (2018, S. 167 f.) ausgewählt, da diese in der sozialwissenschaftlichen Forschung ein gängiges Regelsystem darstellen, welches speziell im Kontext von leitfadengestützten Interviews und qualitativer Inhaltsanalyse Anwendung findet (vgl. Fuß/Karbach 2014, S. 27).[141] Regelsysteme, die zu detaillierteren Transkripten führen würden als bei einer solchen Orientierung an den Transkriptionsregeln von Kuckartz, würden im Rahmen der kategorienorientierten qualitativen Inhaltsanalyse „nicht zwangsläufig zu einem größeren Erkenntnisgewinn führen“ (Fuß/Karbach 2014, S. 29; zu einer ähnlichen Einschätzung im Hinblick auf die Auswertung von Expert*inneninterviews kommt auch Langer 2013, S. 519).

Nach Auswahl der Transkriptionsregeln wurden die digitalen Audiodateien der aufgezeichneten Interviews in die Auswertungssoftware MAXQDA importiert und mithilfe des Programms vollständig transkribiert. Auf eine selektive Transkription wurde verzichtet, um zum einen eine vorzeitige Materialselektion zu vermeiden (vgl. hierzu auch Witzel 1982, S. 110). Und zum anderen, da den Interviewpartner*innen zugesagt wurde, dass die aufgezeichneten Audiodateien nach Verschriftlichung der Interviews bzw. spätestens im Februar 2020 vernichtet werden, sodass ein nachträgliches Anhören und eventuelles Transkribieren von zunächst ausgelassenen bzw. paraphrasierten Interviewsequenzen nicht mehr möglich gewesen wäre und damit

140 Transkripte stellen laut Fuß/Karbach (2014, S. 25) Tertiärdaten dar, während die aufgezeichneten Interviews, also die Audiodateien Sekundärdaten sind und die Interviews selbst die Primärdaten.

141 Fuß/Karbach (2014) beziehen sich auf die Erstauflage von Kuckartz (2018) aus dem Jahre 2012.

eventuell wichtige Daten hätten verloren gehen können (siehe hierzu auch Langer 2013, S. 518).

Das Transkribieren sämtlicher Interviews der vorliegenden Forschungsarbeit wurde von der Verfasserin der Arbeit selbst durchgeführt, da dieser Arbeitsschritt wie von Langer (2013, S. 517) beschrieben als ein bedeutender Teil des Forschungsprozesses verstanden wird, der bereits eine intensive Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial ermöglicht und so den Zugang zum Material erleichtern kann.

Wurden in einem Unternehmen mehrere Personen interviewt (was stets der Fall war, da sowohl mit Unternehmensvertreter*innen als auch mit Teilnehmenden gesprochen wurde), so wurden die Interviews eines Unternehmens i. d. R. nacheinander, und zwar in der zeitlichen Reihenfolge, in der sie stattgefunden haben, transkribiert. Im Rahmen der Transkription wurden die Interviews zugleich anonymisiert. Nach Fertigstellung eines Transkriptes wurde die Audioaufzeichnung erneut abgespielt und mit dem erstellten Transkript abgeglichen. Dieser Vorgang diente zugleich dem Korrekturlesen der Transkripte.

5.2.2 Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse

Für die Auswertung des auf dieser Weise aufbereiteten Datenmaterials wurde die im Folgenden detailliert dargestellte Vorgehensweise qualitativer Inhaltsanalyse gewählt. Diese basiert im Wesentlichen auf der von Mayring (2015) beschriebenen Analysetechnik der inhaltlichen Strukturierung, deren Ziel es ist, bestimmte inhaltliche Aspekte aus dem Datenmaterial nach vorher festgelegten Ordnungskriterien herauszufiltern (vgl. Mayring 2015, S. 67, 103). Dadurch können ausgehend von den leitenden Forschungsfragen und anknüpfend an den bisherigen Forschungsstand gezielt Inhalte aus dem Material extrahiert werden. Diese Basisvariante der inhaltlichen Strukturierung, die nach Ansichten mehrerer Autor*innen die grundlegendste und meist verbreitetste Vorgehensweise qualitativer Inhaltsanalyse ist (vgl. Schreier 2014, Absatz 54; Mayring 2015, S. 97; Kuckartz 2018, S. 224), wurde für die vorliegende Forschungsarbeit dahingehend weiter spezifiziert, als dass sie mit Elementen der von Mayring (2015) beschriebenen induktiven Kategorienbildung ergänzt wurde. Die induktive Kategorienbildung wurde gewählt, um den Informationsgehalt der Daten nicht durch Vorannahmen der Codiererin von vornherein zu stark einzuschränken und somit auch unvorhergesehene Themendimensionierungen sowie die individuellen Deutungsmuster der Interviewten berücksichtigen zu können.

Wie von Mayring (2015, S. 97) vorgesehen wurden als Erstes die Analyseeinheiten bestimmt. Dazu wurde als Codiereinheit, also als kleinster Materialbestandteil, der unter einer Kategorie subsumiert werden kann (vgl. ebd., S. 61), eine Sinneinheit festgelegt; wobei auch einzelne Worte eine Codiereinheit darstellen können. Ferner wurde mit Bezug auf Kuckartz (2018, S. 43) festgelegt, dass sich Codiereinheiten bzw. codierte Segmente überlappen können. Als Kontexteinheit, also als größter Materialbestandteil, der unter eine Kategorie fallen kann bzw. „hinzugezogen werden darf, um eine Codiereinheit zu verstehen“ (Kuckartz 2018, S. 44), wurden die einzelnen Interviews bestimmt. Ein Interviewtranskript bildet somit eine Kontexteinheit. Als Auswertungseinheiten wurden schließlich ebenfalls die einzelnen Interviewtranskripte

festgelegt. Das heißt, ein Interviewtranskript bildet grundsätzlich eine Auswertungseinheit. Die Reihenfolge, nach der diese einzelnen Auswertungseinheiten zu codieren waren, orientiert sich in erster Linie an der zeitlichen Reihenfolge, nach der die Interviews geführt wurden. Durchbrochen wird diese zeitliche Dimension dahingehend, dass zugleich aber immer die im Zusammenhang stehenden Fälle hintereinander codiert wurden. Das heißt, wurde in der Erhebungsphase zunächst ein*e Vertreter*in des Unternehmens X interviewt, anschließend ein*e Vertreter*in des Unternehmens Y, dann zwei Teilnehmende des Unternehmens X und dann drei Teilnehmende des Unternehmens Y, dann hatte die Codierung folgende Reihenfolge: 1. Vertreter*in Unternehmen X, 2. Teilnehmende Unternehmen X, 3. Vertreter*in Unternehmen Y, 4. Teilnehmende Unternehmen Y.

Nach Festlegung der soeben geschilderten Analyseeinheiten wurden im zweiten Schritt ausgehend von den in Kapitel 1 herausgearbeiteten leitenden Forschungsfragen, den in Kapitel 2 und 4 dargestellten theoretischen Grundlagen sowie dem in Kapitel 3 erörterten Forschungsstand und -bedarf deduktiv Kategorien für die inhaltliche Strukturierung definiert. Eine Übersicht über diese deduktiv entwickelten Kategorien liefert Abbildung 3.

1 Entwicklung
1.1 Entstehungsgeschichte/Treiber
1.2 Akteure
1.3 Prämissen
1.4 Verfahren
2 Durchführung
2.1 Zugangsbedingungen
2.2 Lernziele
2.3 Lerninhalte
2.4 Lernorganisation
2.5 Evaluation des Lernerfolgs
3 Bildungserträge
3.1 Kompetenzerwerb
3.2 berufliche Perspektiven
3.3 betriebliche Perspektiven
3.4 Bildungsperspektiven
4 Attraktivität

Abbildung 3: Kategoriensystem (Eigene Darstellung)

Bei der Zusammenstellung dieser Kategorien waren insbesondere die erstellten Interviewleitfäden hilfreich, da diese ebenfalls auf den Ausführungen der Kapitel 1 bis 4 basieren und zugleich das Forschungsinteresse zu Themenblöcken komprimiert übersichtlich wiedergeben. Anschließend wurden die deduktiv entwickelten Kategorien mit einem ersten Probedurchlauf am Material getestet. Dazu wurden vier Interviews (jeweils ein Interview mit einem/einer Unternehmensvertreter*in, einem/einer Vertreter*in einer Bildungseinrichtung, einem/einer Vertreter*in einer IHK sowie mit einem/einer Teilnehmenden) probeweise codiert. Im Rahmen dieses Vorganges wurden auch die Kategoriendefinitionen um Ankerbeispiele sowie um eventuell notwendige Abgrenzungen zu anderen Kategorien ergänzt. Anhand des auf dieser Grundlage entwickelten Codebuches[142] wurde im nächsten Schritt ein erster Materialdurchlauf vollzogen und die Interviews mit den bereits vorhandenen deduktiv entwickelten Kategorien codiert.

142 Das Codebuch beinhaltet sämtliche Kategorien inklusive ihrer Beschreibungen/Definitionen und Ankerbeispiele (vgl. Kuckartz 2018, S. 40).

Nachdem das komplette Datenmaterial im Rahmen des ersten Materialdurchlaufes mit den Hauptkategorien *Entwicklung, Durchführung, Bildungserträge* und *Attraktivität* inklusive der bereits entwickelten Subkategorien codiert worden war, folgte ein erneuter Materialdurchgang. Im Rahmen dieses zweiten Codiervorganges lag der Fokus auf der induktiven Bildung von Subkategorien für die Hauptkategorie Attraktivität. Das heißt, die induktive Kategorienbildung erfolgte selektiv (vgl. hierzu Mayring 2015, S. 86) unter Verwendung der von Mayring (2015, S. 71 f.) beschriebenen Technik der Zusammenfassung. So wurden bspw. Textstellen, die mit der Hauptkategorie Attraktivität codiert wurden, paraphrasiert, anschließend auf ein höheres Abstraktionsniveau transformiert und daraus wurden Subkategorien gebildet. Zu dieser Hauptkategorie Attraktivität wurden a priori bewusst keine Subkategorien deduktiv entwickelt, um das Material bezüglich dieses bislang theoretisch wenig durchdrungenen und zugleich sehr komplexen Themenbereiches möglichst offen und ohne Verzerrungen durch Vorannahmen der Forscherin zu erschließen. Durch die Transformation der paraphrasierten Textstellen auf ein höheres Abstraktionsniveau und die Subsumierung unter eine Kategorie erfolgte eine Verallgemeinerung, die „aber auf das vorliegende empirische Material begrenzt [bleibt], auch wenn sie in einer Begrifflichkeit geschieht, die in diesem selbst nicht zu finden ist“ (Meuser/Nagel 2013, S. 467).

Nach diesem zweiten Materialdurchlauf erfolgte eine Rücküberprüfung des Kategoriensystems[143] an den forschungsleitenden Fragestellungen und den dafür herangezogenen theoretischen Grundlagen. Darüber hinaus wurden die induktiv entwickelten Kategorien auf Kongruenzen hin überprüft und gegebenenfalls gebündelt oder stärker voneinander abgegrenzt. Nach erfolgter Revision des Kategoriensystems schloss sich ein weiterer Materialdurchlauf an, bei dem die Interviews erneut codiert wurden.

Das gesamte Vorgehen der soeben beschriebenen qualitativen Inhaltsanalyse wurde vollständig von der Autorin der vorliegenden Forschungsarbeit alleine durchgeführt, da es sich um eine Qualifizierungsarbeit handelt, die nicht im Kontext eines größeren Forschungsprojektes erstellt wurde, und somit der Einbezug weiterer Personen in das Auswertungsgeschehen nicht möglich war.

143 Unter einem Kategoriensystem wird im Kontext der qualitativen Inhaltsanalyse „die Gesamtheit der im Forschungsprozess gebildeten Kategorien“ (Stamann et al. 2016, Absatz 14) verstanden.

6 Empirische Ergebnisse zur Entwicklung, Durchführung und Attraktivität der Abiturientenprogramme im Einzelhandel

Die in den folgenden Abschnitten des Kapitels 6.1 dargestellten Ergebnisse zur Entwicklung, Durchführung und Attraktivität der Abiturientenprogramme im Einzelhandel beruhen auf den im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit geführten qualitativen Interviews (die im Folgenden auch als entsprechend gekennzeichnete Zitate Erwähnung finden) und deren inhaltsanalytischen Auswertung. Sie spiegeln in erster Linie die Sichtweisen der befragten Personen wider; wobei die Ausführungen zu den Curriculumentwicklungsprozessen in Kapitel 6.1.3 hauptsächlich auf den Schilderungen der befragten Expert*innen beruhen, die Darstellungen zur Durchführung (Kapitel 6.1.1) sowie zu den Bildungserträgen (Kapitel 6.1.2) sowohl auf den geführten Expert*inneninterviews als auch auf den geführten problemzentrierten Interviews und die Ausführungen zur Attraktivität (Kapitel 6.1.4) wiederum vor allem auf den Schilderungen der interviewten Teilnehmenden und Absolvent*innen. Die auf Basis dieser empirischen Ergebnisse gewonnenen Erkenntnisse werden im anschließenden Kapitel 6.2 mit Bezug auf die theoretischen Grundlagen der hiesigen Arbeit reflektiert und in einer Systematik unterschiedlicher Bildungsarten verortet. Dabei werden die untersuchten Abiturientenprogramme als *höhere beruflich-betriebliche Bildung* typisiert.

Dieses Kapitel 6 betrachtet die untersuchten Abiturientenprogramme somit hinsichtlich unterschiedlicher Dimensionen (Entwicklung, Durchführung und Attraktivität), aus verschiedenen Perspektiven (Sichtweisen der befragten institutionellen Akteure sowie der interviewten Teilnehmenden und Absolvent*innen) und auf unterschiedlichen Ebenen (stärker detailliert beschreibend fokussiert auf die untersuchten Bildungsgänge versus stärker wissenschaftlich verdichtend, abstrahierend und reflektierend), sodass es unweigerlich zu inhaltlichen Überschneidungen in den nachfolgenden Ausführungen kommen wird.

6.1 Ergebnisse der qualitativen Interviews

Die Struktur dieses Ergebniskapitels ergibt sich im Wesentlichen aus dem in Kapitel 3.2 vorgestellten Curriculummodell von Merkens/Strittmatter (1975) und der von den beiden Autoren vorgenommenen Differenzierung zwischen dem Prozess und dem Produkt der Curriculumentwicklung. Zugleich folgt der Aufbau dem Gedanken, dass der Prozess vor dem Hintergrund von Kenntnissen über das Produkt dieser Curriculumentwicklung verständlicher wird. Ähnliches gilt für die Attraktivität der Abiturientenprogramme aus Sicht von Teilnehmenden und Absolvent*innen. Entspre-

chend werden im Folgenden zunächst die aus den geführten Interviews gewonnenen Erkenntnisse bezüglich der Art und Weise, wie die untersuchten Abiturientenprogramme im Einzelhandel durchgeführt werden (Kapitel 6.1.1), sowie daraus resultierende Bildungserträge (Kapitel 6.1.2) präsentiert. Es folgen die Ergebnisse aus den qualitativen Interviews bezüglich des Curriculumentwicklungsprozesses (Kapitel 6.1.3) sowie abschließend zur Attraktivität der untersuchten Abiturientenprogramme aus Sicht von Teilnehmenden und Absolvent*innen (Kapitel 6.1.4).

6.1.1 Die Durchführung der Abiturientenprogramme

Bezüglich der Durchführung der untersuchten Abiturientenprogramme zeigen die nachfolgenden Ausführungen, dass an dieser unterschiedliche institutionelle Akteure beteiligt sind. Neben ausbildenden Unternehmen sind dies vor allem staatliche und nicht-staatliche Bildungseinrichtungen sowie die zuständigen Stellen in Form der Industrie- und Handelskammern (IHKs). Ihnen kommen auf den verschiedenen Ebenen der Durchführung unterschiedliche Bedeutungen zu. Während bspw. die Zugangsbedingungen zu den Abiturientenprogrammen vorwiegend durch die ausbildenden Unternehmen geprägt werden, spielen die kooperierenden Bildungseinrichtungen bei der Lernorganisation neben den auch hier dominierenden Betrieben eine entscheidende Rolle. So ist die Lernorganisation wie bei einer klassischen dualen Berufsausbildung im Rahmen der Abiturientenprogramme durch einen Wechsel zwischen praxisorientiertem Lernen am Lernort Betrieb und theoriebezogenem Lernen am Lernort Bildungseinrichtung charakterisiert. Die zuständigen Stellen gewinnen insbesondere im Kontext der Evaluation des Lernerfolgs an Relevanz.

In den nachstehenden Unterkapiteln werden diese verschiedenen Ebenen der Durchführung näher beleuchtet. Begonnen wird dabei quasi chronologisch mit dem Zugang zu den etwa drei Jahre dauernden Abiturientenprogrammen. Es folgen die Lernziele und die daraus hervorgehenden Lerninhalte sowie die Lernorganisation. Abschließend wird die Evaluation des Lernerfolgs thematisiert.

Insgesamt werden die folgenden Ausführungen zeigen, dass bei den meisten untersuchten Unternehmen kaum größere Probleme bei der operativen Durchführung der Programme geäußert wurden. Zwar wurde angesprochen, dass Teilnehmende der Abiturientenprogramme hin und wieder auch schon einmal mit etwas Überheblichkeit „die Bodenhaftung verlieren“ würden und es dadurch im sozialen betrieblichen Gefüge zu Spannungen kommen könne, doch dies hielte sich durchaus in Grenzen und ließe sich auch mehrheitlich im positiven Sinne klären. Schwierigkeiten bei der Durchführung der untersuchten Abiturientenprogramme wurden nur in einem Fall sowohl von den befragten Unternehmensvertreter*innen als auch von den interviewten Teilnehmenden benannt. Hierbei handelt es sich allerdings um ein Unternehmen, welches das Abiturientenprogramm gerade erst eingeführt hatte und sich zum Zeitpunkt der Interviews quasi noch in den „Kinderschuhen“ befand.

6.1.1.1 Zugangsbedingungen

Der Zugang zu den untersuchten Abiturientenprogrammen erfolgt in erster Linie über die ausbildenden Unternehmen, da die Teilnehmenden mit diesen den konstituierenden Vertrag über die Aus- und Fortbildung zum/zur Kaufmann/-frau im Einzelhandel (KiE) sowie zum/zur geprüften Handelsfachwirt*in (HaFaWi) schließen. Dem Vertragsabschluss vorangegangen ist i. d. R. eine entsprechende Bedarfsermittlung in den Unternehmen, die Ausschreibung der Ausbildungsstellen sowie die Bewerber*innenauswahl.

Angebot und Nachfrage

Hinsichtlich der Bedarfsermittlung entscheiden die Betriebe laut Expert*inneninterviews autonom darüber, ob sie überhaupt, in welchem quantitativen Umfang, für welche Qualifikation und in welcher Region Deutschlands Abiturientenprogramme anbieten bzw. durchführen. Sie haben somit hinsichtlich der Zugangsmöglichkeiten zu den Abiturientenprogrammen ganz klar eine Gatekeeper-Funktion. Dabei sind sie allerdings nicht gänzlich frei. Wie bereits angesprochen sind an der Durchführung der Abiturientenprogramme kooperierende Bildungseinrichtungen sowie die zuständigen Stellen respektive IHKs beteiligt. Folglich sind die Unternehmen hinsichtlich ihres Angebotes u. a. von einer Zusammenarbeit mit diesen beiden institutionellen Akteuren abhängig. Hierauf wird in den nachfolgenden Kapiteln noch detaillierter eingegangen. An dieser Stelle sei aber schon einmal festgehalten, dass die Entscheidung, ob überhaupt Abiturientenprogramme für eine bestimmte Qualifikation angeboten werden, i. d. R. in den Unternehmenszentralen getroffen werden. Der konkrete quantitative Umfang an ausgeschriebenen Stellen in den Abiturientenprogrammen wird bei größeren Filialisten üblicherweise durch die Bezirks-/Regionalleitungen festgelegt. Sie entscheiden mehrheitlich darüber, wie viele Teilnehmende im Abiturientenprogramm ausgebildet werden und wie viele bspw. in einer klassischen dualen Berufsausbildung zum/zur KiE oder zum/zur Verkäufer*in.

> „Also, ja, die Einstellung erfolgt sehr dezentral durch die Bezirksleitung, die ja hierarchisch über der Filialleitung angesiedelt ist. Und wir machen auch keine zentralen Vorgaben, ob da jetzt ein normaler Auszubildender oder ein Handelsfachwirt eingestellt wird.“ (FS4_PE_Zentrale, Abs. 6)

Gleichwohl sind auch diese dezentralen Entscheider*innen laut Expert*inneninterviews nicht ganz frei in ihrer Personalpolitik; stattdessen gibt es u. a. betriebliche Rahmenbedingungen, die Einfluss auf das Angebot an Ausbildungsstellen im Allgemeinen respektive im Speziellen in den Abiturientenprogrammen haben. Hierzu gehören bspw. die in einem Unternehmen vorhandenen hierarchischen Strukturen und Mitarbeiter*innenressourcen sowie Personalkostenbudgets, die auf der einen Seite den betrieblichen Bedarf an entsprechend qualifizierten Fachkräften beeinflussen und auf der anderen Seite auch die Ausbildungsoptionen (siehe hierzu im Detail Abschnitt 6.1.3.3).

Vor dem Hintergrund dieser Entscheidungsbefugnisse und betrieblichen Rahmenbedingungen gestaltet sich die Angebots-Nachfrage-Relation bei den untersuchten Abiturientenprogrammen derzeit eher zugunsten der nachfragenden Schulabsolvent*innen. Gravierende Besetzungsprobleme haben die untersuchten Einzelhandelsbetriebe bei den Abiturientenprogrammen bislang zwar noch nicht. Das heißt, insgesamt sind die befragten betrieblichen Akteure mehrheitlich recht zufrieden mit der Quantität an eingehenden Bewerbungen.

> „Wir sind damals mit einer Gruppe von dreizehn Teilnehmern in einer Pilotgruppe gestartet. Und das Jahr darauf gab es wieder eine Gruppe mit achtzehn Teilnehmern. Und jetzt starten wir mit sieben Gruppen und hundertvierundfünfzig Teilnehmern. Also das ist schon ein ziemliches Erfolgskonzept." (FS3_PE_Zentrale, Abs. 17)

> „Die Nachfrage ist gut. Also, wenn man jetzt von den Zahlen ausgeht. Also die älteste Zahl, die ich habe, ist von 2007. Da hatten wir einhundertneunundsechzig Verträge mit Handelsfachwirten. Und wir haben heute sechshundertfünfzig Verträge aktuell." (FS4_PE_Zentrale, Abs. 14)

Gleichwohl spüren die Unternehmen laut Expert*inneninterviews den durch den demografischen Wandel bedingten allgemeinen Rückgang an Schulabsolvent*innen und die ausgeprägte Studierneigung hochschulzugangsberechtigter Schulabsolvent*innen, sodass nicht alle angebotenen Plätze durchgehend besetzt werden können. Insofern sind es eher die Teilnehmenden, die sich ihren Ausbildungsbetrieb aussuchen können, und weniger die Unternehmen, die unter einer großen Anzahl an Bewerber*innen auswählen können. Wenngleich die geführten Interviews darauf hinweisen, dass die konkrete Bewerber*innenlage von weiteren Faktoren abhängig ist, wie die spezifische Subbranche, die Betriebsgröße und das Arbeitgeberimage. So haben bspw. Großbetriebe tendenziell geringere Besetzungsprobleme als mittelgroße sowie kleinere Betriebe und der Lebensmitteleinzelhandel tendenziell größere als der Möbeleinzelhandel.

> „Wir sind ja jetzt kein Großkonzern, dem die Bewerber in Massen zuströmen. Da haben wir, glaube ich, schon mehr zu kämpfen als manche Mitbewerber." (FS5_PE, B1, Abs. 17)

> „Also die Luxusvariante, die vielleicht manche Großkonzerne haben, die andere Branchen vielleicht haben, dass die bei ihren Auszubildenden wählen können, diese Luxusvariante, die haben wir [...] tatsächlich nicht." (FS3_PE_Zentrale, Abs. 27)

> „Also Unternehmen, die eine gute Arbeitgebermarke haben, die haben das Problem nicht. Und andere, weniger bekannte Unternehmen haben dann auch bei dem Abiturientenprogramm das Problem, dass sie ihre angebotenen Stellen nicht besetzen können. Also das ist ein durchwachsenes Bild." (BE5, Abs. 24)

Das heißt, bestehende Unterschiede in der wahrgenommenen Arbeitgeberattraktivität lassen sich offensichtlich auch durch die Implementierung von Abiturientenprogrammen nicht vollständig nivellieren.

Rekrutierung

Die Rekrutierung potenzieller Teilnehmenden erfolgt in erster Linie durch die ausbildenden Unternehmen über Firmenwebseiten, Stellenbörsen, Berufswahlmessen etc. Vereinzelt wirken dabei sowohl die kooperierenden nicht-staatlichen als auch die staatlichen Bildungseinrichtungen durch entsprechende Informations- und Marketingmaßnahmen mit, die die jungen Erwachsenen auf die Abiturientenprogramme aufmerksam machen sollen. Durch diese Informations- und Marketingmaßnahmen werden teilweise auch hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent*innen angesprochen, die bei einem Unternehmen eine Ausbildung machen wollen, welches bislang zwar eine klassische duale Berufsausbildung, aber eben kein Abiturientenprogramm anbietet bzw. anbot. So haben insbesondere die Vertreter*innen der beiden untersuchten staatlichen Bildungseinrichtungen in den geführten Interviews davon berichtet, dass sie regelmäßig von interessierten Abiturient*innen angesprochen und gebeten werden, mit ihrem Ausbildungsbetrieb zu sprechen, damit sie in das von der Bildungseinrichtung beworbene Abiturientenprogramm einmünden können.

> „Also weil die Initiative geht in der Regel von den Auszubildenden aus. Und dann ist es eher so, dass die Schüler das machen wollen und ich dann bei den Unternehmen anrufen muss, um die davon zu überzeugen, damit die das dann auch bezahlen.“ (BE4, Abs. 28)

Hierbei handelt es sich allerdings i. d. R. um kleinere bis mittelgroße Ausbildungsbetriebe, denen die Abiturientenprogramme meist noch nicht bekannt waren bzw. sind.

Hinsichtlich des Bekanntheitsgrades unter hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen geht aus den geführten problemzentrierten Interviews hervor, dass die Abiturientenprogramme auch bei diesen noch nicht sehr publik sind. Die Mehrzahl der befragten Teilnehmenden und Absolvent*innen ist eher durch Zufall auf das Programm gestoßen. Als Informationsquelle wurde dabei mehrheitlich das Internet benannt.

Bewerber*innenauswahl

Die konkrete Auswahl der Teilnehmenden erfolgt in allen untersuchten Fällen in alleiniger Verantwortung ausschließlich durch die ausbildenden Betriebe selbst. Bei größeren Filialisten sind es i. d. R. die Bezirks-/Regionalleitungen, die diese Aufgabe übernehmen. Die anderen an der Durchführung beteiligten nicht-betrieblichen Akteure, wie Bildungseinrichtungen und zuständige Stellen, sind in den Personalauswahlprozess nicht eingebunden. Dies bedeutet allerdings nicht, dass die betrieblichen Akteure bei ihrer Personalauswahl nicht bestimmte Rahmenbedingungen berücksichtigen müssen. So müssen die betrieblichen Akteure bei der Auswahl der Teilnehmenden insbesondere darauf achten, dass tatsächlich eine schulische (Fach-)Hochschulreife bei den potenziellen Teilnehmenden vorliegt, da dieses Kriterium im Entwicklungsprozess von den beteiligten institutionellen Akteuren als grundlegende Voraussetzung für den Zugang zu den Abiturientenprogrammen festgelegt worden ist (siehe hierzu im Detail Kapitel 6.1.3).

Der Notendurchschnitt der schulischen Hochschulzugangsberechtigung spielt laut den befragten Unternehmensvertreter*innen als Selektionskriterium mehrheitlich keine primäre Rolle. Entscheidender sind Soft-Skills bzw. eine Persönlichkeit, die in Ansätzen erkennen lässt, dass in dem/der Bewerber*in eine zukünftige Führungskraft steckt.

> „Also wir gucken bei der Auswahl der Teilnehmenden nicht in erster Linie auf die Noten. Der Schnitt ist für uns als Unternehmen eigentlich nicht relevant. Das, was für uns relevant ist, ist das Abitur beziehungsweise Fachhochschulreife, weil das ist natürlich Grundvoraussetzung, um an diesem Programm teilnehmen zu können. Was uns aber auch ganz, ganz wichtig ist, das ist die Persönlichkeit. Natürlich gucken wir ein bisschen dahin, dass die rechnen können, weil wir bilden ja Einzelhändler aus, also sollten die schon rechnen können. Aber das ist für uns jetzt nicht das Hauptkriterium.“ (FS1_PE_BE, B1, Abs. 9)

Gleichwohl benötigen potenzielle Teilnehmende eine gewisse Lern- und Leistungsbereitschaft, um den Anforderungen des Programms gewachsen zu sein. Diese Anforderungen steigen insbesondere in der zweiten Programmhälfte, also der Phase der beruflichen Fortbildung, noch einmal deutlich an. Dies wird von den institutionellen Akteuren zum einen gegenüber potenziellen Kandidat*innen für ein solches Abiturientenprogramm offen kommuniziert, bspw. in Vorstellungsgesprächen oder auf Berufswahlmessen. Und zum anderen wird im Rahmen von Auswahlverfahren dann eben doch auch auf die schulischen Leistungen respektive Noten geschaut; sie sind aber nicht das allein ausschlaggebende Kriterium.

Erkennen die betrieblichen Akteure bei einem/einer Kandidaten/-in nicht die aus ihrer Sicht notwendigen Potenziale für ein erfolgreiches Durchlaufen des Programms (wie persönliche Reife, Lern- und Leistungsfähigkeit), bieten sie ihm lieber eine klassische duale Berufsausbildung an.

> „Also beispielsweise, wenn sich einer für das Abiturientenprogramm beworben hat und man dann im Vorstellungsgespräch gemerkt hat, dass das mit dem Abiturientenprogramm eher nichts werden wird, dann bieten wir denen dann halt eine klassische Ausbildung an. Und dann machen die das auch und sind dann auch glücklich damit. Weil mit einem Vierer-Abi schafft man dieses Abiturientenprogramm in der Regel nicht.“ (FS2_PE_Regional, Abs. 200)

Vor diesem Hintergrund sprechen Vertreter*innen der zuständigen Stellen auch von einem „Besten-Modell“ (IHK2, Abs. 60), in welches nur eine handverlesene Klientel leistungsstarker Schulabsolvent*innen einmündet. Gleichwohl handelt es sich nach Auskunft der Vertreter*innen der Unternehmen und Bildungseinrichtungen tendenziell vom schulischen Notendurchschnitt her eher um das klassische Mittelfeld der hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen.

> „Aber in der Regel machen diese Abiturientenprogramme ja nur die Leistungsstarken und da sind dann schon viele Leute dabei, die das auch in der verkürzten Zeit mit sehr guten Leistungen schaffen. Also die Unternehmen suchen sich die Teilnehmer ja auch entsprechend aus. Also die wählen dann ja auch eher die Bewerber für dieses Programm, von

> denen sie annehmen, dass die das dann auch wirklich schaffen. Also nur den Leistungsstarken wird dann dieses Programm auch angeboten, weil das eben schon recht sportlich ist. Also da muss man schon sehr engagiert sein." (IHK1, B1, Abs. 19)

> „Das ist einmal ein sehr stringentes Rekrutierungsinstrument. Das bieten die Unternehmen nicht jedem an. Die gucken sich an, ob die Motivation, ob die Kapazität da ist, um das zu schaffen. Wenn das da ist, wird so etwas angeboten, wenn das nicht da ist, wird es nicht angeboten." (IHK2, Abs. 46)

Das Alter der Bewerber*innen wurde von den betrieblichen Akteuren auf Nachfrage der Interviewerin als ein Kriterium benannt, dass für die Auswahl der Teilnehmenden nicht relevant sei. Entsprechend offen sind die untersuchten Unternehmen für hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent*innen unterschiedlichen Alters; also auch gegenüber bspw. Studienabbrecher*innen. Diese sind ebenfalls unter den Teilnehmenden der Abiturientenprogramme zu finden und werden teilweise direkt mit Marketingmaßnahmen der Unternehmen und Bildungseinrichtungen umworben. Insgesamt handelt es sich nach Auskunft der befragten Unternehmensvertreter*innen bei der Mehrzahl der Teilnehmenden in den Abiturientenprogrammen jedoch um klassische Abiturient*innen, die relativ unmittelbar nach Erwerb der schulischen Hochschulzugangsberechtigung in das Programm einmünden.

Unter den befragten Teilnehmenden und Absolvent*innen gehören fünf zur spezifischen Gruppe der Studienabbrecher*innen. Bei den anderen vier handelt es sich um Abiturient*innen, die mehrheitlich wenige Monate nach Erwerb der schulischen Hochschulzugangsberechtigung oder in einem Fall nach einer mehrere Jahre dauernden Phase der Selbstfindung und des Jobbens in das Abiturientenprogramm eingemündet sind.

Vertragliche Basis

Ist die Bewerber*innenauswahl getroffen, erfolgt der Abschluss des konstituierenden Aus- und Fortbildungsvertrages zwischen Teilnehmenden und ausbildenden Unternehmen. Teilweise bieten die kooperierenden Bildungseinrichtungen (insbesondere die nicht-staatlichen) hierfür als Serviceleistung Musterverträge an, die die Unternehmen als Grundlage nutzen können. Diese kombinierten Aus- und Fortbildungsverträge laufen i. d. R. über etwa drei Jahre und umfassen eine Ausbildung zum/zur KiE sowie eine Fortbildung zum/zur HaFaWi. In vier der fünf Unternehmen ist ferner die Absolvierung der Ausbildereignungsprüfung inkludiert.

Hinsichtlich dieser vertraglichen Basis der Abiturientenprogramme lassen sich dabei grundsätzlich zwei Vertragsvarianten unterscheiden. Auf der einen Seite gibt es kombinierte Aus- und Fortbildungsverträge, die einen Berufsausbildungsvertrag gemäß BBiG enthalten, der wiederum bei einer zuständigen Stelle bzw. IHK in das Verzeichnis der Berufsausbildungsverhältnisse eingetragen wird. Und auf der anderen Seite gibt es Verträge, bei denen dies nicht der Fall ist. Auf die Existenz dieser beiden Variationen an Abiturientenprogramme wurde bereits im Evaluierungsbericht zum Berufsbildungsgesetz hingewiesen (vgl. BMBF 2016, S. 51 f. sowie Abschnitt 3.1.6). Unter den im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit untersuchten Unterneh-

men gibt es zwei, bei denen Berufsausbildungsverträge gemäß BBiG enthalten sind und bei einer zuständigen Stelle eingetragen werden, zwei Unternehmen, bei denen dies nicht der Fall ist, und ein Unternehmen, bei dem es beide Varianten gibt. Bei den untersuchten Bildungseinrichtungen wurden ebenfalls beide Varianten vorgefunden; wobei die Variante mit Eintragung deutlich überwog (fünf von sieben).

Nach Abschluss des Aus- und Fortbildungsvertrages werden die Teilnehmenden von ihrem Ausbildungsbetrieb bei der jeweils kooperierenden Bildungseinrichtung für den theoretischen Unterricht angemeldet. Die Teilnehmenden schließen mit diesen Bildungseinrichtungen i. d. R. keinen zusätzlichen Vertrag. Stattdessen besteht hier gegebenenfalls meist eine vertragliche Beziehung zwischen Unternehmen und Bildungseinrichtung, in der bspw. die Anzahl an Teilnehmenden und spezifische Modalitäten der Durchführung geregelt werden. Lediglich bei einem Unternehmen besteht auch zwischen der kooperierenden nicht-staatlichen Bildungseinrichtung und den Teilnehmenden ein Vertrag, da in diesem Fall das Abiturientenprogramm auf einer Art Verbundausbildung basiert. Gleichwohl erfolgt auch bei dieser Variante der Zugang zum Abiturientenprogramm prinzipiell über das ausbildende Unternehmen und nicht über die kooperierende Bildungseinrichtung.

Finanzierung

Neben Angebot, Rekrutierung, Auswahl und vertraglicher Basis ist es auch die Finanzierung, die den Zugang zu den Abiturientenprogrammen rahmt. Charakteristisch für die Abiturientenprogramme ist dabei, dass die Teilnehmenden bei keinem der untersuchten Unternehmen Kosten für die Teilnahme am Programm tragen, die den Zugang ein- bzw. beschränken. Stattdessen erfolgt die Finanzierung der Abiturientenprogramme im Wesentlichen durch die ausbildenden Unternehmen. Sie zahlen den Teilnehmenden eine (Ausbildungs-)Vergütung, tragen die Prüfungsgebühren und die eventuell entstehenden Kosten für den theoretischen Unterricht bei der kooperierenden Bildungseinrichtung inklusive der dafür erforderlichen Reisekosten. Ist an der Programmdurchführung eine staatliche Bildungseinrichtung (bspw. eine Berufsschule) beteiligt, kommt in begrenztem Rahmen noch der Staat als Finanzier der Programme respektive der staatlichen Bildungseinrichtungen hinzu. Das heißt, für den theoretischen Unterricht an den staatlichen Bildungseinrichtungen entstehen auch den Unternehmen keine zusätzlichen Kosten in Form von Lehrgangs-/Seminargebühren. Im Gegensatz dazu zahlen die untersuchten Unternehmen für den theoretischen Unterricht an den nicht-staatlichen Bildungseinrichtungen i. d. R. mehrere tausend Euro. In den geführten Expert*inneninterviews kamen Beträge von etwa 6.000 Euro aufwärts zur Sprache, die die Unternehmen für den theoretischen Unterricht der Aus- und Fortbildung bei den nicht-staatlichen Bildungseinrichtungen bezahlen.

Die Vergütung, die die Teilnehmenden im Rahmen der Abiturientenprogramme erhalten, variiert insbesondere in der zweiten Programmhälfte je nach Unternehmen stark. In der ersten Programmhälfte orientieren sich alle untersuchten Unternehmen an der üblichen Ausbildungsvergütung für den/die KiE, wobei die Teilnehmenden

i. d. R. im ersten Programmjahr bereits in etwa mit der Ausbildungsvergütung des zweiten Ausbildungsjahres starten. Für das erste Programmjahr wurden entsprechend in den geführten Interviews Beträge zwischen 850 und 1.050 Euro brutto pro Monat benannt. Nach etwa einem Jahr erfolgt dann üblicherweise eine erste Erhöhung der Vergütung um etwa 100 bis 150 Euro pro Monat. In der zweiten Programmhälfte, also nach Abschluss der Ausbildung zum/zur KiE, orientiert sich die Vergütung bei einem Unternehmen an der im Betrieb gezahlten Grundstufe für Verkäufer*innen und bei einem anderen Unternehmen an der Vergütung des dritten Ausbildungsjahres für KiE-Auszubildende, zu der ein gewisser Aufschlag hinzukommt. Für den letzten Programmabschnitt wurden vor diesem Hintergrund Vergütungen benannt, die zwischen 1.300 und 2.400 Euro brutto pro Monat lagen. Hier zeigt sich also eine deutlich größere Bandbreite an gezahlten Vergütungen im Vergleich zum Ausbildungsteil.

6.1.1.2 Lernziele

Als vorrangiges Lernziel der untersuchten Abiturientenprogramme lässt sich aus den geführten Interviews entnehmen, dass die Teilnehmenden die notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen erwerben sollen, die für eine anschließende berufliche Tätigkeit als Führungskraft auf der mittleren Hierarchieebene im Handel, also je nach Unternehmensstruktur bspw. als Filial- oder Abteilungsleitung, erforderlich sind. Nach Auskunft der befragten Expert*innen hat sich für diese Tätigkeit als Führungskraft auf der mittleren Hierarchieebene im Handel das Berufsbild des/der HaFaWi etabliert. Entsprechend ist es übergeordnetes Lernziel der Abiturientenprogramme, dass die Teilnehmenden die zu diesem Beruf gehörenden Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen erwerben. Da diese berufliche Handlungskompetenz eines/einer HaFaWi allerdings auf der eines kaufmännischen Ausbildungsberufes im Handel aufbaut und diese bei der angestrebten Zielgruppe der Abiturient*innen i. d. R. nicht vorausgesetzt werden kann, ist im Rahmen der Abiturientenprogramme das Lernziel des Erwerbs der zu einem solchen Ausbildungsberuf gehörenden Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen dem Lernziel *HaFaWi* vorangestellt. Folglich ist es primäres Lernziel der ersten Phase der Abiturientenprogramme[144], dass die Teilnehmenden die zu einem kaufmännischen Ausbildungsberuf im Handel gehörenden Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen erwerben. Die zum Berufsbild des/der HaFaWi gehörenden Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen sind aufbauend darauf Lernziel der zweiten Phase der Abiturientenprogramme[145].

Der Schwerpunkt der untersuchten Abiturientenprogramme im Einzelhandel liegt dabei vorwiegend auf Tätigkeiten in den Einzelhandelsfilialen und weniger auf Tätigkeitsbereichen in den Unternehmenszentralen. Demgemäß zielen diese Abiturientenprogramme vor allem auf solche Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, die dazu befähigen, eigenständig und verantwortlich leitende Funktionen

144 Diese dauert je nach Abiturientenprogramm circa zwischen 18 und 24 Monaten (siehe hierzu Kapitel 6.1.1.4).
145 Diese dauert je nach Abiturientenprogramm circa 16 bis 18 Monate (siehe hierzu auch Kapitel 6.1.1.4).

im Verkaufsbereich zu übernehmen. Wenngleich im Sample vereinzelt auch Unternehmen vertreten sind, bei denen von den Teilnehmenden auch leitende Funktionen in anderen Unternehmensbereichen wie bspw. in der Logistik angestrebt werden können. Zu den leitenden Funktionen im Verkaufsbereich gehören bspw. das Personalmanagement sowie Organisationsaufgaben für die jeweilige Filiale/Abteilung, das Analysieren und Steuern von Umsatz und Ertrag des Verantwortungsbereiches, Warenbeschaffung sowie das Planen und Umsetzen von arbeitsorganisatorischen Veränderungen in der Filiale/Abteilung. Ferner gehört es i. d. R. zum Aufgabenspektrum einer Filial-/Abteilungsleitung im Einzelhandel, den der jeweiligen Filiale bzw. Abteilung zugeordneten Auszubildenden die zu einem Ausbildungsberuf gehörenden Ausbildungsinhalte zu vermitteln und für diese als unmittelbare*r Ansprechpartner*in bezüglich der betrieblichen Ausbildung zu fungieren.

Infolge dieser mehrheitlichen Fokussierung auf den Verkaufsbereich in den Einzelhandelsfilialen ist es gemeinhin Lernziel der ersten Phase der Abiturientenprogramme, dass die Teilnehmenden die Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen erwerben, die zum Berufsbild des/der KiE gehören.[146] In der zweiten Phase der Abiturientenprogramme zeigt sich die Fokussierung auf den Verkaufsbereich partiell in leichten Unterschieden zwischen den Lernzielen der betrieblichen Praxisphasen und den Lernzielen der Theoriephasen an den kooperierenden Bildungseinrichtungen. So wird aus den geführten Interviews ersichtlich, dass es bei den meisten untersuchten Unternehmen vorrangiges Lernziel der betrieblichen Praxisphasen ist, für das eigene Unternehmen Führungskräfte im Verkauf auszubilden, während es i. d. R. primäres Lernziel der kooperierenden Bildungseinrichtungen ist, generell HaFaWi auszubilden, die teilweise auch fachlich breiter aufgestellt sein können (siehe hierzu auch Kapitel 5.1.4.3). Auf diese Differenzierung wird in Bezug auf die Lerninhalte im nachfolgenden Abschnitt noch einmal detaillierter eingegangen.

Hinsichtlich der Lernziele wurde von den befragten Expert*innen mehrfach angesprochen, dass es nicht nur Ziel der Abiturientenprogramme ist, dass die Teilnehmenden die rein fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, die für eine Funktion als Führungskraft im Handel erforderlich sind, sondern auch eine dazu passende persönliche Reife.

> „Wir wollen daraus Teamleiter machen nach drei Jahren. Und ich kann mit einem Teamleiter nichts anfangen, wenn der kein Standing hat." (FS1_PE_BE, B1, Abs. 11)

Das Lernziel der Entwicklung einer entsprechenden Führungspersönlichkeit variiert allerdings bei den untersuchten Abiturientenprogrammen deutlich stärker als das Lernziel des Erwerbs der notwendigen und weitgehend feststehenden standardisierten fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Denn je nach Betriebs- und Arbeitsorganisation eines Unternehmens bestehen teilweise große Unterschiede bezüglich des Verantwortungsbereiches, der mit einer betrieblichen Position verbunden

146 Bei Abiturientenprogrammen im Großhandel steht an dieser Stelle hingegen das Lernziel des Erwerbs der Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, die zum Berufsbild des/der Kaufmanns/-frau im Groß- und Außenhandel gehören.

ist. So gibt es bspw. größere und kleinere Filialen respektive Abteilungen und je nach Größe unterscheidet sich auch die zu tragende Verantwortung einer Filial- oder Abteilungsleitung. Teilweise sehen die untersuchten Unternehmen im Anschluss an das etwa dreijährige Abiturientenprogramm daher noch ein gewisses Zeitfenster von etwa einem Jahr vor, innerhalb dessen die Absolvent*innen weitere Berufserfahrung sammeln und damit auch in ihrer Persönlichkeit weiter reifen können, bevor sie dann in eine ihrer Persönlichkeit angemessenen leitenden Position mit Führungsverantwortung eintreten.

In vier der fünf untersuchten Unternehmen ist es darüber hinaus explizites Lernziel der Abiturientenprogramme, dass die Teilnehmenden neben den berufsfachlichen Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen eines/einer KiE und eines/einer HaFaWi auch die für eine Tätigkeit als betriebliche*r Ausbilder*in notwendigen berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben. Bei einem der untersuchten Unternehmen ist der vollumfängliche Erwerb dieser Ausbildereignung hingegen eher ein ferneres Lernziel, welches nicht vollumfänglich am Ende des Abiturientenprogrammes zu erreichen ist, sondern im Anschluss daran im Rahmen eines separaten Qualifizierungsprogrammes erworben werden kann.

6.1.1.3 Lerninhalte

Wie soeben geschildert orientieren sich die Lernziele der untersuchten Abiturientenprogramme primär an den beiden aufeinander aufbauenden Berufsbildern eines/einer KiE und eines/einer HaFaWi. Entsprechend dieser Lernziele werden maßgeblich auch die Lerninhalte der Abiturientenprogramme strukturiert.

Ausbildungsphase

Das heißt, in der ersten Programmhälfte werden von den untersuchten Unternehmen im Rahmen der Praxisphasen i. d. R. sämtliche Lerninhalte, die die Ausbildungsordnung für den Beruf des/der KiE vorsieht, auf der Grundlage eines am Ausbildungsrahmenplan orientierten sachlich und zeitlich gegliederten betrieblichen Ausbildungsplanes vermittelt. Hierzu gehören u. a. die Themenfelder: Waren- und Dienstleistungsangebot des Ausbildungsbetriebes, Warenpräsentation und Werbemaßnahmen, Preiskalkulation, Warenbestandskontrolle, Warenannahme und -lagerung, Verkauf von Waren, Servicebereich Kasse sowie Einzelhandelsprozesse (vgl. VerkEHKflAusbV 2017). Parallel dazu werden während festgelegter Theoriephasen in den kooperierenden Bildungseinrichtungen die theoretischen berufsbezogenen Lerninhalte unterrichtet. Diese sind sowohl bei den untersuchten staatlichen als auch bei den nicht-staatlichen Bildungseinrichtungen weitgehend dem mit der Ausbildungsordnung abgestimmten KMK-Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf des/der KiE entnommen und folgen größtenteils der dortigen Lernfeldstruktur. Darüber hinausgehende Inhalte, bspw. allgemeinbildender Art, werden an den nicht-staatlichen Bildungseinrichtungen nicht unterrichtet. Und auch an staatlichen Bildungseinrichtungen werden Lerninhalte, die eher allgemeinbildender Art sind (bspw. Religion,

Gesellschaftslehre, Sport) und über die berufsfachlichen Inhalte des KMK-Rahmenlehrplans hinausgehen, im Rahmen der Abiturientenprogramme teilweise nicht vermittelt, sofern die Teilnehmenden an diesen staatlichen Bildungseinrichtungen in spezifischen sogenannten Verkürzerklassen unterrichtet werden. Bei diesen Verkürzerklassen handelt es sich um Berufsschulklassen, die sich aus Teilnehmenden zusammensetzen, die i. d. R. aufgrund ihrer schulischen Vorbildung (z. B. Abitur) die duale Berufsausbildung verkürzen und bereits im Rahmen des allgemeinbildenden Schulsystems eine umfassendere Allgemeinbildung erfahren haben als bspw. Auszubildende mit einem Hauptschulabschluss. Diese Verkürzerklassen sind allerdings kein Spezifikum der Abiturientenprogramme, sondern davon unabhängig im Berufsbildungssystem anzutreffen. Sind die Teilnehmenden der Abiturientenprogramme an staatlichen Bildungseinrichtungen hingegen nicht solchen Verkürzerklassen zugeordnet, werden neben den berufsfachlichen Inhalten des KMK-Rahmenlehrplans je nach bundeslandspezifischem Lehrplan in geringem Umfang ergänzend noch allgemeinbildende Inhalte wie bspw. Religion, Deutsch und Gesellschaftslehre vermittelt.

Fortbildungsphase

Die Lerninhalte der Fortbildung zum/zur HaFaWi sind mehrheitlich Gegenstand der zweiten Programmhälfte. Die kooperierenden staatlichen und nicht-staatlichen Bildungseinrichtungen richten sich innerhalb dieser Fortbildungsphase bei der inhaltlichen Ausgestaltung des theoretischen Unterrichts nach den Lerninhalten des DIHK-Rahmenplans, der an die Verordnung über die Fortbildungsprüfung zum/zur HaFaWi anknüpft und folgende Themenbereiche umfasst: 1. Unternehmensführung und -steuerung; 2. Führung, Personalmanagement, Kommunikation und Kooperation; 3. Handelsmarketing; 4. Beschaffung und Logistik sowie 5. je nach inhaltlicher Schwerpunktlegung entweder Vertriebssteuerung, Handelslogistik, Einkauf oder Außenhandel (vgl. Schenk 2015). Beim Differenzierungsbereich lag der Fokus bei den untersuchten Abiturientenprogrammen im Einzelhandel mehrheitlich auf dem Themenfeld Vertriebssteuerung; wenngleich insbesondere Bildungseinrichtungen mit einer großen Anzahl an Teilnehmenden in den angebotenen Abiturientenprogrammen diesbezüglich teilweise auch Wahlmöglichkeiten für die Teilnehmenden offenlassen.

Bei den untersuchten Abiturientenprogrammen, die auch auf den vollumfänglichen Erwerb der für eine Tätigkeit als betriebliche*r Ausbilder*in notwendigen berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten abzielen, werden in diesen theoretischen Unterricht der zweiten Programmhälfte des Weiteren die Lerninhalte integriert, die sich aus dem an die Ausbilder-Eignungsverordnung (AusbEignV) anknüpfenden DIHK-Rahmenplan für die Ausbildung von Ausbilder*innen ergeben. Hierzu gehören die Themenfelder: 1. Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen; 2. Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken; 3. Ausbildung durchführen sowie 4. Ausbildung abschließen (vgl. AusbEignV 2009; Schenk 2018).

Für die betrieblichen Praxisphasen liegen bislang keine vergleichbaren sachlichen und zeitlichen Gliederungen vor, an denen sich die Unternehmen bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Fortbildung orientieren können, wie dies bei einer dualen Berufsausbildung in Form des Ausbildungsrahmenplans der Fall ist. Entsprechend haben alle untersuchten Unternehmen für diese Fortbildungsphase selbst Lerninhalte definiert und strukturiert. Hierzu gehören i. d. R. sämtliche Aufgabenbereiche, die der späteren betrieblichen Zielposition als Führungskraft im Handel zugeordnet sind, wie bspw. bei den Filial-/Abteilungsleitungen die Personaleinsatzplanung, Warenbestellung etc. Das heißt, in dieser zweiten Programmhälfte sollen die Teilnehmenden während der betrieblichen Praxisphasen schrittweise in die Aufgaben einer Führungskraft im Handel auf der mittleren Hierarchieebene eingeführt werden, indem sie an deren Entscheidungsprozessen mitwirken und nach und nach zeitweise einzelne Führungsaufgaben eigenverantwortlich übernehmen. Inwieweit dabei sämtliche Handlungsbereiche abgedeckt werden, die die Fortbildungsverordnung für den Beruf des/der HaFaWi eröffnet, scheint insbesondere von der jeweiligen Betriebs- und Arbeitsorganisation in einem Unternehmen abhängig zu sein. Denn wie im Abschnitt zu den Lernzielen bereits angesprochen, variieren bei den untersuchten Unternehmen die Verantwortungsbereiche, die mit der angestrebten Position als Führungskraft im Handel verbunden sind. Relevant scheint dabei auch, inwiefern die Teilnehmenden der Abiturientenprogramme während der Fortbildungsphase unterschiedliche Filialen respektive Abteilungen durchlaufen, das Curriculum für diese Bildungsphase also einen Filial- oder Abteilungswechsel vorsieht, denn auch dadurch können die in den betrieblichen Praxisphasen kennengelernten Tätigkeitsbereiche variieren. Bezüglich eines solchen Wechsels der betrieblichen Lernorte unterscheiden sich die untersuchten Abiturientenprogramme ebenfalls, wie im Kapitel zur Lernorganisation detaillierter dargestellt wird.

Verzahnung von Aus- und Fortbildung

Diese soeben geschilderten Lerninhalte der beruflichen Ausbildung zum/zur KiE und der darauf aufbauenden beruflichen Fortbildung zum/zur HaFaWi werden im Rahmen der Abiturientenprogramme prinzipiell getrennt voneinander bzw. mehrheitlich nacheinander vermittelt. Dabei wurde in allen geführten Interviews deutlich, dass es zwischen der Ausbildung und der Fortbildung noch einmal einen deutlichen Anstieg des Anforderungsniveaus hinsichtlich der Lerninhalte gibt. Gleichwohl werden bei zwei der untersuchten nicht-staatlichen Bildungseinrichtungen teilweise Lerninhalte, die im Rahmen einer klassischen Berufsausbildung zum/zur KiE zunächst nur in den Grundlagen besprochen und erst in einer späteren Fortbildung zum/zur HaFaWi vertieft behandelt werden würden, bei den Abiturientenprogrammen bereits innerhalb des ersten Programmabschnittes, also der Ausbildungsphase, tiefergehend thematisiert und somit die Ausbildung in gewisser Weise mit der Fortbildung verquickt. Als Beispiele wurden der Bereich Kosten- und Leistungsrechnung sowie das Themenfeld Arbeitsrecht benannt. Eine solche Verzahnung von Aus- und Fortbildungsanteilen bzw. die Verlagerung von Fortbildungsanteilen in den Ausbildungsteil findet in diesen

beiden Fällen allerdings nur in begrenztem Rahmen statt. Bei den beiden untersuchten staatlichen Bildungseinrichtungen werden den Teilnehmenden hingegen während des Ausbildungsteils bereits umfangreichere Inhalte aus der Aufstiegsfortbildung zum/zur HaFaWi in Form einer Zusatzqualifikation vermittelt, die in etwa den Inhalten der ersten schriftlichen Teilprüfung der HaFaWi-Fortbildung entsprechen (siehe hierzu auch Kapitel 6.1.1.4 und 6.1.1.5).

Ähnlich wie bei den Theoriephasen kann es je nach Unternehmen und Teilnehmenden auch in den Praxisphasen schon einmal vorkommen, dass Teilnehmende des Abiturientenprogramms bereits in der ersten Programmhälfte, also der Ausbildungsphase, in anspruchsvollere bzw. verantwortungsvollere Aufgaben eingebunden werden, die über die Lerninhalte der Ausbildung hinausgehen und eigentlich erst für die Fortbildungsphase vorgesehen sind. Von Seiten der interviewten betrieblichen Akteure ist diese frühe Einbindung der Teilnehmenden in anspruchsvollere respektive verantwortungsvollere Aufgaben allerdings kein intendierter Bestandteil der ersten Ausbildungsphase. Stattdessen sollen auch die Teilnehmenden der Abiturientenprogramme in dieser Ausbildungszeit zunächst einmal ebenso die Grundlagen ihres Berufes erlernen wie klassische Auszubildende zum/zur KiE. Das Anspruchsvollere wird von Seiten der befragten Expert*innen in erster Linie darin gesehen, dass sie diese Grundlagen in einem kürzeren Zeitraum erlernen sollen als klassische Auszubildende zum/zur KiE. Inwieweit Teilnehmende der Abiturientenprogramme dann eventuell doch schon bereits in der Ausbildungsphase verantwortungsvollere Aufgaben übertragen bekommen, scheint daher von verschiedenen Faktoren abhängig zu sein. In den geführten Interviews kam neben spezifischen betrieblichen Gegebenheiten vor allem der Entwicklungsstand eines/einer Teilnehmenden zur Sprache. So wurde u. a. geschildert, dass es bspw. schon mal vorkommt, dass in einer Filiale/Abteilung eventuell gerade strukturelle Veränderungen anstehen (z. B. Ladenumbau) oder es in einem Unternehmen eine Filialneueröffnung gibt, in die ein*e Teilnehmer*in des Abiturientenprogrammes eingebunden werden kann und im Zuge dessen dann möglicherweise anspruchsvollere Aufgaben übernehmen kann. Dies sei aber wiederum auch davon abhängig, inwiefern der Entwicklungsstand des/der jeweiligen Teilnehmenden von den betrieblichen Ausbilder*innen als dafür geeignet eingeschätzt wird. Hinzu kommt, dass es teilweise auch die Teilnehmenden selbst sind, die die Übertragung von anspruchsvolleren und damit verantwortungsvolleren Aufgaben ausdrücklich einfordern, weil ihnen die Basistätigkeiten eines/einer KiE zu wenig anspruchsvoll erscheinen. Entsprechend müssen die betrieblichen Ausbilder*innen auch schon mal bremsend intervenieren und die Wichtigkeit der grundlegenden Tätigkeiten von Mitarbeiter*innen im Verkauf hervorheben. Aus den geführten Interviews mit Teilnehmenden und Absolvent*innen der Abiturientenprogramme geht allerdings auch hervor, dass von diesen teilweise angenommen wird, dass es von Seiten der Unternehmen erwartet wird, dass sie bereits in der Ausbildungsphase anspruchsvollere Aufgaben übernehmen als klassische Auszubildende. Hier zeigt sich also eine leichte Diskrepanz zwischen den Wahrnehmungen der institutionellen Akteure und denen der Teilnehmenden respektive Absolvent*innen.

Theorie-Praxis-Verzahnung

Wie aus den Ausführungen der interviewten Expert*innen hervorgeht, stimmen die Unternehmen und kooperierenden Bildungseinrichtungen ihre jeweiligen Lerninhalte in der Phase der Programmdurchführung i. d. R. nicht mehr aufeinander ab. Stattdessen ist der jeweilige Akteur autonom verantwortlich für die von ihm vermittelten Lerninhalte. Folglich findet auch keine konkrete Theorie-Praxis-Verzahnung statt. Dabei spielt auch eine Rolle, dass die Kommunikation zwischen den beiden Lernorten Betrieb und Bildungseinrichtung üblicherweise über die zuständigen Mitarbeiter*innen in den Unternehmenszentralen bzw. je nach Unternehmensstruktur über die jeweils zuständigen Mitarbeiter*innen in den Regionalgesellschaften läuft und nicht über die betrieblichen Ausbilder*innen in den Einzelhandelsfilialen. Somit existieren kaum informelle Kommunikationswege, über die sich betriebliche Ausbilder*innen in den Filialen und Lehrkräfte in den Bildungseinrichtungen über die jeweiligen Lerninhalte austauschen könnten.

Diese bislang nur rudimentär vorliegende Theorie-Praxis-Verzahnung bedeutet allerdings nicht, dass im theoretischen Unterricht keine Praxisbeispiele Anwendung finden. Diese Praxisbeispiele weisen zum Teil spezifische Unternehmensbezüge auf; zum einen, da die Teilnehmenden selbst diese betriebsspezifischen Praxisbeispiele einbringen, und zum anderen, weil gerade größere Einzelhandelsunternehmen einen engen Kontakt zu den Lehrkräften der jeweils kooperierenden Bildungseinrichtung pflegen und diese entweder zu Unternehmensbesichtigungen/-führungen einladen oder die Lehrkräfte ursprünglich einmal selbst im jeweiligen Unternehmen eine Ausbildung gemacht haben. Die Unternehmensbezüge im theoretischen Unterricht der Bildungseinrichtungen beschränken sich aber mehrheitlich auf diese Praxisbeispiele. Darüber hinausgehende betriebsspezifische Theorieanteile werden bei der Mehrzahl der untersuchten Unternehmen i. d. R. innerhalb von betriebseigenen Seminaren durch Mitarbeiter*innen der Unternehmen vermittelt. Vereinzelt werden in den untersuchten nicht-staatlichen Bildungseinrichtungen die fachlichen Lerninhalte des KMK-Rahmenlehrplans und des DIHK-Rahmenplans noch ergänzt um darüber hinausgehende subbranchenspezifische Inhalte wie bspw. Warenkunde. Eine unternehmensspezifische Ausrichtung erfolgt hierbei aber grundsätzlich nicht.

6.1.1.4 Lernorganisation

Die Vermittlung der soeben geschilderten Lerninhalte wird in den untersuchten Abiturientenprogrammen im Detail recht unterschiedlich organisiert. Im Folgenden werden daher neben Gemeinsamkeiten auch Unterschiede zwischen den einzelnen Programmen hinsichtlich der Organisation der Lernprozesse herausgearbeitet. Unter Lernorganisation wird dabei die zeitliche, örtliche, personelle, didaktisch-methodische[147] und materielle Gestaltung der Lernprozesse verstanden (vgl. Tenorth/Tippelt 2007, S. 480 ff.).

147 Hierbei ist zu berücksichtigen, dass sich die vorliegende Untersuchung wie in Kapitel 1 geschildert auf der Mesoebene von Bildungsgängen bewegt und nicht auf der Mikroeben einzelner Lernprozesse. Entsprechend ist die mikrodidaktische Gestaltung der Lernprozesse im Rahmen der untersuchten Abiturientenprogramme nicht Gegenstand der folgenden Ausführungen.

Hinsichtlich der zeitlichen Organisation ist es grundlegende curriculare Gemeinsamkeit aller untersuchten Abiturientenprogramme, dass die Teilnehmenden innerhalb von etwa drei Jahren sowohl eine duale Berufsausbildung zum/zur KiE durchlaufen als auch eine berufliche Fortbildung zum/zur HaFaWi. Wie aus den beiden vorangegangenen Unterkapiteln zu den Lernzielen und -inhalten bereits deutlich wird, bleibt dabei grundsätzlich die Stufung beruflicher Aus- und Fortbildung erhalten. Je nach Abiturientenprogramm variiert allerdings der zeitliche Umfang der beiden Stufen bzw. insbesondere der zeitliche Umfang der Ausbildungsphase. So wird die duale Berufsausbildung zum/zur KiE bei der Mehrzahl der untersuchten Abiturientenprogramme auf etwa 18 Monate verkürzt. Bei zwei der untersuchten Abiturientenprogramme, die an staatlichen Bildungseinrichtungen angeboten werden, umfasst die berufliche Erstausbildung hingegen einen Zeitraum von etwa 24 Monaten. Die Fortbildungsphase dauert bei den untersuchten Abiturientenprogrammen wiederum zwischen 16 und 18 Monaten. In der Folge variiert dann auch je nach Programmstart (August oder September eines Jahres) und Lage der Prüfungstermine die Gesamtdauer der Abiturientenprogramme zwischen knapp unter drei Jahren und knapp über drei Jahren. Insgesamt wurde in den geführten Interviews aber stets von einer etwa dreijährigen Programmdauer gesprochen.

Neben dieser etwa dreijährigen Programmdauer[148] ist es ferner charakteristisch für alle untersuchten Abiturientenprogramme, dass es wie bei einer klassischen dualen Berufsausbildung einen Wechsel zwischen Praxis- und Theoriephasen bzw. zwischen den beiden Lernorten Betrieb und Bildungseinrichtung gibt. Wie diese Praxis- und Theoriephasen an den jeweils kooperierenden Lernorten Betrieb und Bildungseinrichtung allerdings konkret gestaltet werden, variiert je nach Programm. Nachfolgend wird auf die daraus resultierenden unterschiedlichen zeitlichen, örtlichen, personellen, didaktisch-methodischen und materiellen Merkmale der Abiturientenprogramme differenziert nach Praxis- und Theoriephasen detaillierter eingegangen.

Praxisphasen

Zentraler Lernort im Rahmen aller untersuchten Abiturientenprogramme sind die ausbildenden Einzelhandelsunternehmen bzw. die Filialen und/oder Abteilungen, denen die Teilnehmenden zugeordnet werden und wo sie während der Aus- und Fortbildung ihre Praxisphasen absolvieren respektive ihre berufspraktischen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen erwerben. In zwei der untersuchten Unternehmen ist es von der Programmkonzeption her fest vorgesehen, dass die Teilnehmenden nach Abschluss der KiE-Ausbildung und mit Eintritt in die Fortbildungsphase die Filiale wechseln, um dadurch ein bis zwei weitere Filialen kennenzulernen. In einem weiteren Unternehmen können die Teilnehmenden auf Wunsch ebenfalls einen Filialwechsel nach Abschluss der Ausbildung vollziehen. Dabei ist es möglich, dass in der Fortbildungszeit auch mehrere verschiedene Filialen des Unternehmens

148 Die zu Beginn von Kapitel 3 auch als definitorisches Kriterium für die zu untersuchenden Abiturientenprogramme diente.

kennengelernt werden. Bei den anderen beiden untersuchten Unternehmen ist ein Filial- oder auch ein Abteilungswechsel der Teilnehmenden prinzipiell nicht gänzlich ausgeschlossen, aber in der Programmkonzeption nicht grundsätzlich vorgesehen und damit sehr viel seltener. Ein Filial-/Abteilungswechsel steht hier sehr viel stärker als bei den anderen untersuchten Unternehmen im Zusammenhang mit der späteren betrieblichen Position, die der/die jeweilige Teilnehmende im jeweiligen Unternehmen nach Abschluss des Abiturientenprogrammes eventuell übernehmen soll. Das heißt, ein Filial- oder Abteilungswechsel erfolgt hier i. d. R. dann, wenn der/die Teilnehmende dadurch bereits in die Filiale/Abteilung wechselt, in der dann auch die spätere Zielposition im Anschluss an das Abiturientenprogramm liegt.

Das Lernen während der Praxisphasen im Betrieb erfolgt in allen untersuchten Unternehmen wie für eine duale Berufsausbildung charakteristisch in erster Linie als Lernen im Prozess der Arbeit. Diese Lernprozesse werden von den betrieblichen Ausbilder*innen in den Einzelhandelsfilialen (i. d. R. von der Filialleitung oder bei größeren Filialen von der Abteilungsleitung) sowohl während der Aus- als auch während der Fortbildungsphase betreut respektive begleitet, bspw. in Form von Lehrgesprächen.

Zur Unterstützung dieser Lernprozesse werden während der ersten Programmphase (der Ausbildung zum/zur KiE) von den Unternehmen betriebsspezifisch erstellte Azubihandbücher bzw. Ausbildungsordner eingesetzt. Diese werden i. d. R. auch im Rahmen der klassischen dualen Berufsausbildung zum/zur KiE genutzt. In diesen werden alle wesentlichen Lerninhalte kleinschrittig erklärt, die für die Bewältigung der betrieblichen Aufgaben während der Ausbildungsphase erforderlich sind. Diese Ordner sollen von den Teilnehmenden eigenverantwortlich, aber mit Unterstützung des/der jeweils verantwortlichen Ausbilders/-in, durchgearbeitet werden. Ähnliches gilt für die Fortbildung zum/zur HaFaWi in der zweiten Programmhälfte. Auch für diese Zeit haben die Unternehmen sogenannte Mitarbeiterordner erstellt, in denen sämtliche Tätigkeiten kleinschrittig erklärt sind, die zum Aufgabenspektrum einer Filial-/Abteilungsleitung gehören. Diese Mitarbeiterordner können ähnlich wie die Azubihandbücher von den Teilnehmenden der Abiturientenprogramme während der Fortbildungsphase als eine Art Leitfaden zur Hand genommen werden (sowie von allen anderen Mitarbeiter*innen, die innerbetrieblich zur Führungskraft weiterqualifiziert werden).

Neben der berufspraktischen Ausbildung in den Filialen/Abteilungen erhalten die Teilnehmenden der Abiturientenprogramme in vier der untersuchten Unternehmen darüber hinaus ergänzenden betriebsinternen Unterricht, der betriebsspezifische Inhalte wie bspw. Warenkunde, Marketingmaßnahmen und Kundenservice umfasst. Dieser wird örtlich entweder an zentralen Standorten des Unternehmens, also bspw. in Unternehmenszentralen oder in Regionalgesellschaften, durchgeführt oder bei den jeweils kooperierenden Bildungseinrichtungen. Geleitet wird dieser betriebsspezifische Unterricht meist von Mitarbeiter*innen des Unternehmens; teilweise werden auch externe Expert*innen als Dozierende für das jeweilige Thema engagiert.

Drei der untersuchten Unternehmen setzen zur Lernunterstützung des Weiteren E-Learning-Elemente ein. Hierbei handelt es sich i. d. R. um Online-Lernplattformen, die kleine Lernsequenzen bzw. Übungsaufgaben zu Themen wie Warenkunde und betriebsspezifische Vorgänge enthalten. Diese Online-Lernplattformen richten sich dabei allerdings nicht nur an die spezifische Gruppe der Teilnehmenden des Abiturientenprogramms oder Auszubildende im Unternehmen, sondern stehen generell allen Mitarbeiter*innen des jeweiligen Tätigkeitsbereiches zur Verfügung.

In einem der untersuchten Unternehmen erhalten die Teilnehmenden des Abiturientenprogrammes während der Praxisphasen explizite Lernzeiten, die sie individuell für das selbstorganisierte Lernen von Theorieinhalten nutzen können. Dies gilt sowohl für die Ausbildungs- als auch für die anschließende Fortbildungsphase. Mit diesen expliziten Lernzeiten während der Praxisphasen unterscheidet sich dieses Unternehmen teilweise deutlich von den anderen untersuchten Unternehmen. So stehen den Teilnehmenden während der Praxisphasen in den anderen Unternehmen i. d. R. keine expliziten Lernzeiten für theoretische Lerninhalte zur Verfügung. In diesen Unternehmen wird das explizite Lernen von Theorieinhalten vorrangig als etwas gesehen, was von den Teilnehmenden während der dafür vorgesehenen Theoriephasen und darüber hinaus in der Freizeit vorzunehmen ist.

Theoriephasen

Die betriebsübergreifende Theorie der beruflichen Aus- und Fortbildung erwerben die Teilnehmenden je nach Variation des Abiturientenprogramms an unterschiedlichen Bildungseinrichtungen. Das heißt, die ausbildenden Unternehmen kooperieren im Rahmen der Abiturientenprogramme mit verschiedenen staatlichen und nicht-staatlichen Bildungseinrichtungen. Eine dominierende Rolle spielen dabei nicht-staatliche Bildungseinrichtungen der Wirtschaft, die teilweise bereits seit Jahrzehnten die Vermittlung der berufsbezogenen theoretischen Inhalte des Aus- und Fortbildungsteils im Rahmen der Abiturientenprogramme übernehmen (siehe hierzu auch Kapitel 3.1). Staatliche Bildungseinrichtungen wie bspw. Berufsschulen sind laut den geführten Expert*inneninterviews hingegen bislang in einem quantitativ geringeren Umfang an der Durchführung der Abiturientenprogramme beteiligt. Dies spiegelt sich auch im untersuchten Sample wider. Bei vier der fünf untersuchten Unternehmen sind nicht-staatliche Bildungseinrichtungen der Wirtschaft sowohl während der Fortbildungs- als auch während der Ausbildungsphase zweiter Lernort neben dem Lernort Betrieb.

Die Unternehmen FS3 und FS5 kooperieren dabei jeweils nur mit einer Bildungseinrichtung. Das heißt, diese beiden Unternehmen schicken alle Teilnehmenden ihres Abiturientenprogramms aus ganz Deutschland für die Theoriephasen zu einem ganz bestimmten Standort einer nicht-staatlichen Bildungseinrichtung der Wirtschaft (die allerdings zwischen den beiden Unternehmen unterschiedlich ist). Der theoretische Unterricht findet dann an diesen Bildungseinrichtungen in Wochenblöcken statt, während derer die Teilnehmenden vor Ort entweder in Hotels oder in Unterkünften der Bildungseinrichtung untergebracht sind.

Die Teilnehmenden des Unternehmens FS3 absolvieren den theoretischen Unterricht an der ebenfalls untersuchten Bildungseinrichtung BE1. Dort werden sie in der Ausbildungsphase an insgesamt etwa vierzig Tagen unterrichtet, die als acht einwöchige Theorieblöcke organisiert werden. In der Fortbildungsphase sind die Teilnehmenden des Unternehmens FS3 insgesamt neunmal fünf Tage an der Bildungseinrichtung. Der Unterricht findet in diesem Fall in reinen Unternehmensklassen statt. Das heißt, hier werden ausschließlich Teilnehmende des Unternehmens FS3 gemeinsam unterrichtet. Teilnehmende von Wettbewerberunternehmen, die ebenfalls im Rahmen der Abiturientenprogramme mit der Bildungseinrichtung BE1 kooperieren, werden in separaten Klassen aus- und fortgebildet. Dies hängt u. a. damit zusammen, dass die genaue Anzahl an Theorieblöcken, die die Teilnehmenden an der Bildungseinrichtung BE1 verbringen, sowohl in der Aus- als auch in der Fortbildungsphase je nach Unternehmen schwankt. Hierbei kommen unterschiedliche didaktische Konzepte zum Tragen. So variiert je nach Unternehmen der Lernanteil, den sich die Teilnehmenden im Rahmen von Selbstlernphasen zu Hause erarbeiten sollen.

Das Unternehmen FS5 kooperiert im Rahmen der Abiturientenprogramme mit der Bildungseinrichtung BE2. Hierbei handelt es sich ebenfalls um eine nichtstaatliche Bildungseinrichtung der Wirtschaft, die im Rahmen der Abiturientenprogramme mit unterschiedlichen Einzelhandelsunternehmen zusammenarbeitet. Allen Einzelhandelsunternehmen wird dabei das gleiche standardisierte Konzept angeboten. Dieses umfasst zehnmal zwei Wochen theoretischen Blockunterricht; sechs in den ersten circa achtzehn Monaten und vier in den zweiten circa achtzehn Monaten. Anders als beim Unternehmen FS3 und der kooperierenden Bildungseinrichtung BE1 werden die Teilnehmenden des Abiturientenprogramms im Falle des Unternehmens FS5 und der Bildungseinrichtung BE2 allerdings nicht in reinen Unternehmensklassen unterrichtet, sondern in gemischten Klassen gemeinsam mit Teilnehmenden anderer Einzelhandelsunternehmen. Dies hängt zum einen damit zusammen, dass das Unternehmen FS5 nur eine kleine Anzahl an Teilnehmenden im Abiturientenprogramm hat und damit keine ganze Klasse füllen könnte. Und zum anderen ist der Unterricht an der Bildungseinrichtung BE2 prinzipiell nicht in Form von spezifischen Unternehmensklassen organisiert. Stattdessen wird nach Auskunft der interviewten Expert*innen versucht, Teilnehmende einer Subbranche zusammenzufassen.

Im Gegensatz zu diesen beiden Unternehmen kooperieren die beiden Unternehmen FS1 und FS4 in unterschiedlicher Intensität jeweils mit mehreren Bildungseinrichtungen; und zwar in Abhängigkeit von dem jeweils regional vorhandenen Bildungsangebot.

FS1 arbeitet dabei in erster Linie mit zwei verschiedenen Bildungseinrichtungen zusammen. In einer regional begrenzten Variation des Abiturientenprogramms werden alle Teilnehmenden aus dieser Region für den theoretischen Unterricht sowohl während der Aus- als auch während der Fortbildungsphase zur Bildungseinrichtung BE5 geschickt. Hierbei handelt es sich wie bei BE1, BE2 und BE6 um eine nicht-staatliche Bildungseinrichtung der Wirtschaft, die im Rahmen der Abiturientenpro-

gramme mit einer Vielzahl an Einzelhandelsunternehmen zusammenwirkt. Die Teilnehmenden werden an der Bildungseinrichtung BE5 ebenfalls nach einem standardisierten Konzept in gemischten Klassen, also nicht in reinen Unternehmensklassen, unterrichtet. Dazu kommen die Teilnehmenden im Laufe des etwa drei Jahre dauernden Gesamtprogrammes zehnmal für im Schnitt jeweils zwei Wochen zu einem Standort der Bildungseinrichtung BE5.

Die übrigen Teilnehmenden des Unternehmens FS1, die in anderen Regionen Deutschlands angesiedelt sind, werden hingegen alle gemeinsam zu einer anderen nicht-staatlichen Bildungseinrichtung der Wirtschaft (BE0) geschickt, mit der das Unternehmen sehr eng kooperiert und wo fast ausschließlich Teilnehmende dieses Unternehmens im Rahmen dieses spezifischen Abiturientenprogrammes unterrichtet werden. Auch hier findet der theoretische Unterricht in Wochenblöcken statt, zu denen die Teilnehmenden von unterschiedlichen Filialstandorten aus Deutschland zusammenkommen und während ihres Aufenthaltes in Unterkünften der Bildungseinrichtung untergebracht werden. Über die gesamte Programmlaufzeit von etwa drei Jahren verteilt haben die Teilnehmenden insgesamt zwölf meist zweiwöchige Seminarblöcke; fünf in der Ausbildungsphase und sieben in der Fortbildungsphase. An dieser Bildungseinrichtung erhalten die Teilnehmenden sowohl den theoretischen Unterricht für den Ausbildungs- als auch für den Fortbildungsteil. Allerdings wird an dieser Bildungseinrichtung der Wirtschaft anders als bei den meisten anderen untersuchten nicht-staatlichen Bildungseinrichtungen eine enge Kooperation mit der vor Ort ansässigen staatlichen Berufsschule gepflegt. Das heißt, die Teilnehmenden werden während der Ausbildungsphase von Berufsschullehrenden der örtlichen Berufsschule unterrichtet. Dieser Berufsschulunterricht findet allerdings nicht an der örtlichen Berufsschule selbst statt, sondern in Räumlichkeiten der nicht-staatlichen Bildungseinrichtung.

Das Unternehmen FS4 kooperiert im Rahmen seiner Abiturientenprogramme mit mindestens fünf verschiedenen Bildungseinrichtungen der Wirtschaft, die sich auf unterschiedliche Regionen Deutschlands verteilen. Das heißt, die Teilnehmenden der Abiturientenprogramme aus einer Region werden jeweils zusammen zu einer der regional ansässigen Bildungseinrichtungen geschickt. In der Regel findet auch hier der theoretische Unterricht in Wochenblöcken statt, zu denen die Teilnehmenden aus der Region anreisen und während derer sie vor Ort in Hotels oder Unterkünften der Bildungseinrichtung untergebracht sind. Die genaue Anzahl sowie der Rhythmus der Wochenblöcke variiert dabei leicht je nach kooperierender Bildungseinrichtung. Die interviewten Teilnehmenden des Unternehmens FS4 berichteten von etwa sechs zweiwöchigen Theorieblöcken pro Jahr. Je nach Bildungseinrichtung und Anzahl der dort untergebrachten Teilnehmenden des Unternehmens FS4 werden die Teilnehmenden in gemischten oder in reinen Unternehmensklassen unterrichtet.

Bei der untersuchten Bildungseinrichtung BE6, mit der das Unternehmen FS4 u. a. kooperiert, handelt es sich ebenfalls um eine Bildungseinrichtung der Wirtschaft, die im Rahmen der Abiturientenprogramme mit unterschiedlichen Einzelhandelsunternehmen zusammenarbeitet. Die Teilnehmenden eines Unternehmens werden

hier in reinen Unternehmensklassen unterrichtet. Je nach Unternehmen variiert dabei die Anzahl an Wochen, die die Teilnehmenden zum theoretischen Unterricht zur Bildungseinrichtung BE6 geschickt werden, zwischen zehn bis vierzehn Wochen für die Ausbildungsphase und sechs bis zehn Wochen für die Fortbildungsphase. Diese werden jeweils zu zweiwöchigen Blöcken zusammengefasst, während derer die Teilnehmenden dann vor Ort bei der Bildungseinrichtung BE6 untergebracht sind.

Das Unternehmen FS2 geht abweichend zu den soeben geschilderten Fällen einen etwas anderen Weg. Hier wird der theoretische Unterricht im Rahmen von Inhouse-Seminaren vermittelt. Das heißt, das ausbildende Unternehmen arbeitet mit einer externen, nicht-staatlichen Bildungseinrichtung zusammen, deren Lehrkräfte den theoretischen Unterricht nicht in Räumlichkeiten der Bildungseinrichtung, sondern in Räumlichkeiten des Unternehmens selbst durchführen. Der Unterricht findet auch hier in Wochenblöcken statt, zu denen die Teilnehmenden des Abiturientenprogramms aus einer Region zusammenkommen und an einem regional zentralen Unternehmensstandort unterrichtet werden. Prinzipiell wird im Rahmen dieser Inhouse-Seminare sowohl die Theorie für den Ausbildungs- als auch für den Fortbildungsteil vermittelt. Dafür sind in der Aus- sowie in der Fortbildungsphase jeweils fünf einwöchige Seminarblöcke vorgesehen. Besteht für Teilnehmende des Abiturientenprogramms allerdings noch Berufsschulpflicht[149], so besuchen diese abweichend von den nicht mehr berufsschulpflichtigen Teilnehmenden während der Ausbildungsphase des Programms die jeweils ansässige staatliche Berufsschule und nicht die betriebsintern organisierten Inhouse-Seminare. An diesen staatlichen Berufsschulen existieren teilweise spezielle Schulklassen, sogenannte Verkürzerklassen, die hinsichtlich der Curricula auf die Teilnehmenden mit einer höheren schulischen Vorbildung und einer kürzeren Ausbildungszeit ausgerichtet sind. Vermehrt werden die Teilnehmenden der Abiturientenprogramme aber in den Regelklassen der Berufsschulen gemeinsam mit Auszubildenden anderer Vorbildungsstufen, also bspw. mit Haupt- und Realschulabschluss, unterrichtet. Die Teilnehmenden des Abiturientenprogramms steigen dann i. d. R. im zweiten Berufsschuljahr ein und müssen die Inhalte des ersten Ausbildungsjahres selbstständig nacharbeiten. Der Unterricht an den Berufsschulen findet dabei meist an zwei Tagen in der Woche statt. Je nach Berufsschule variiert ferner, inwiefern Auszubildende eines Unternehmens gemeinsam in einer Klasse unterrichtet werden, es also reine Unternehmensklassen gibt, oder Schüler*innen unterschiedlicher Unternehmen einer Klasse zugeordnet werden. Im untersuchten Fall FS2 berichteten die befragten Teilnehmenden von gemischten Klassen, in denen sie gemeinsam mit Auszubildenden anderer Einzelhandelsunternehmen der gleichen Subbranche unterrichtet wurden.

Differierend zu den zuvor geschilderten Fällen handelt es sich bei der ebenfalls untersuchten Bildungseinrichtung BE3 um eine staatliche Berufsschule, die ähnlich wie die etablierten nicht-staatlichen Bildungseinrichtungen der Wirtschaft im Rahmen der Abiturientenprogramme der alleinige zweite Lernort neben dem Lernort Betrieb ist. Das heißt, in diesem Fall erhalten die Teilnehmenden des Abiturientenpro-

149 Siehe zum Aspekt der Berufsschulpflicht auch die Abschnitte 4.2 sowie 6.1.3.3.

gramms sowohl den theoretischen Unterricht für den Ausbildungs- als auch für den Fortbildungsteil an der staatlichen Berufsschule. Der Teilnehmerkreis setzt sich zusammen aus hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen, die bei Unternehmen der Region (i. d. R. kleinere und mittelgroße Unternehmen) ihre Ausbildung zum/zur KiE absolvieren und diese, wie für die Abiturientenprogramme üblich, von Beginn an mit der Fortbildung zum/zur HaFaWi verbinden. Der Unterricht findet hierbei nicht in Wochenblöcken, sondern fortlaufend an meist zwei Tagen in der Woche während der Ausbildungsphase und jeweils an einem Tag alle zwei Wochen während der Fortbildungsphase statt. Die Teilnehmenden der Abiturientenprogramme werden dazu speziellen Berufsschulklassen zugeordnet, die sich aus Teilnehmenden verschiedener Unternehmen zusammensetzen.

Eine weitere Variation der Abiturientenprogramme findet sich bei der untersuchten Bildungseinrichtung BE4. Hierbei handelt es sich ebenfalls um eine staatliche Berufsschule, die allerdings im Rahmen der Abiturientenprogramme mit einer nichtstaatlichen Bildungseinrichtung der Wirtschaft kooperiert. In der ersten Programmphase, also während der Ausbildung zum/zur KiE, besuchen die Teilnehmenden der Abiturientenprogramme diese staatliche Schule BE4. Dort erhalten sie an zwei Tagen in der Woche in sogenannten Verkürzerklassen den auf eine zweijährige Ausbildungszeit ausgerichteten Berufsschulunterricht. Dieser wird an einem der regulären Berufsschultage von Beginn an um zwei bis drei zusätzliche Unterrichtsstunden ergänzt. Im Rahmen dieses ergänzenden Unterrichts werden den Teilnehmenden des Abiturientenprogramms in Form einer Zusatzqualifikation erste Inhalte aus der Aufstiegsfortbildung zum/zur HaFaWi vermittelt. In dieser ersten Ausbildungsphase haben die Teilnehmenden also die beiden Lernorte Betrieb und Berufsschule. Nach Abschluss der Ausbildung wechselt der zweite Lernort; neben den Lernort Betrieb tritt der Lernort Bildungseinrichtung der Wirtschaft. Hier erhalten die Teilnehmenden die noch fehlenden theoretischen Inhalte der Fortbildung zum/zur HaFaWi in elf auf das Jahr verteilten jeweils zweitägigen Unterrichtsblöcken. Bei den Teilnehmenden dieser Programmvariation handelt es sich wie bei der staatlichen Bildungseinrichtung BE3 i. d. R. um hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent*innen, die bei kleineren und mittelgroßen Unternehmen der Region eine Ausbildung zum/zur KiE machen und diese von Beginn an mit der Fortbildung zum/zur HaFaWi verbinden.

Wie aus diesen vorangegangenen detaillierten Beschreibungen der einzelnen untersuchten Fälle bereits ersichtlich wird, variiert bei den untersuchten Abiturientenprogrammen nicht nur, ob es sich beim zweiten Lernort um eine staatliche oder eine nicht-staatliche Bildungseinrichtung handelt, sondern auch die zeitliche Organisation der dortigen Theoriephasen. Handelt es sich bei der kooperierenden Bildungseinrichtung um eine nicht-staatliche Einrichtung, finden die Theoriephasen meist in Form von zeitlich festgelegten Wochenblöcken statt. Der Unterricht wird hierbei i. d. R. analog zu einem achtstündigen Arbeitstag von morgens bis nachmittags durchgeführt. Die Anzahl an Theoriewochen liegt in den untersuchten Abiturientenprogrammen zwischen 10 und 25 Wochen. Ergänzend sind je nach Programmkonzeption in unterschiedlichem Umfang Selbstlernphasen für zu Hause vorgesehen. In den übrigen

Wochen absolvieren die Teilnehmenden in ihrem jeweiligen Unternehmen ihre Praxisphasen und sind dort vom zeitlichen Umfang her wie Vollzeitarbeitskräfte in den Unternehmen eingesetzt. Handelt es sich bei der kooperierenden Bildungseinrichtung hingegen um eine staatliche Einrichtung (bspw. eine Berufsschule), dann erfolgt der dortige Theorieunterricht insbesondere im ersten Teil des Abiturientenprogramms (dem Ausbildungsteil) an etwa zwei Tagen in der Woche. An den anderen Wochentagen absolvieren die Teilnehmenden ihre Praxisphasen in ihrem jeweiligen Unternehmen, sodass Theorie- und Praxisphasen gemeinsam dem zeitlichen Umfang einer Vollzeitarbeitskraft entsprechen. Je nach Programmkonzeption entfallen somit etwa 80 bis 90 Prozent der Aus- und Fortbildungszeit auf die Praxisphasen, sodass der Lernort Betrieb vor allem vom zeitlichen Umfang her der dominierende ist.

Bei allen untersuchten Bildungseinrichtungen gestaltet sich der theoretische Unterricht im Rahmen der Abiturientenprogramme vorrangig als eine Art Frontalunterricht, der im Klassenverband stattfindet und vereinzelt um Gruppenarbeiten, Fallarbeiten und Diskussionsrunden ergänzt wird. Diesbezüglich zeigten sich keine großen Abweichungen zwischen den untersuchten staatlichen und nicht-staatlichen Bildungseinrichtungen. Unterschiede zeigten sich allerdings bezüglich der eingesetzten Lehrkräfte. An den staatlichen Bildungseinrichtungen wird der Unterricht in erster Linie durch akademisch ausgebildete Berufsschullehrkräfte durchgeführt. Bei den nicht-staatlichen Bildungseinrichtungen weist das eingesetzte Lehrpersonal hingegen ein sehr viel breiteres Spektrum an Qualifikationen auf. Neben akademisch qualifizierten Berufsschullehrkräften sind es vorwiegend Personen aus der Praxis, die meist über einen fachaffinen beruflichen Fortbildungsabschluss und/oder einen hochschulischen Bildungsabschluss verfügen und nicht zuletzt aufgrund ihrer Berufserfahrung Spezialist*innen für das jeweilige Unterrichtsfach sind.

Als Lernmaterialien setzt die Mehrzahl der untersuchten nicht-staatlichen Bildungseinrichtungen i. d. R. Skripte ein, die die jeweils zu vermittelnden Lerninhalte umfassen und entweder zentral von der Bildungseinrichtung oder den jeweiligen Lehrkräften erstellt wurden. Ergänzend werden bei zwei der untersuchten nicht-staatlichen Bildungseinrichtungen auf dem Lehrmittelmarkt befindliche Lehr-/Fachbücher genutzt. Bei einer der untersuchten nicht-staatlichen und den beiden staatlichen Bildungseinrichtungen ist dies ähnlich, wenn auch mit einer umgekehrten Gewichtung. Hier werden vorrangig auf dem Markt befindliche Lehr-/Fachbücher eingesetzt, die um von den einzelnen Lehrkräften erstellte Skripte und weitere Lernunterlagen wie bspw. Merkblätter ergänzt werden.

Weiterführende Literaturempfehlungen werden den Teilnehmenden insbesondere für ihre Selbstlernphasen an die Hand gegeben. So wird von den Teilnehmenden gerade im Fortbildungsteil erwartet, dass sie die theoretischen Lerninhalte der Aufstiegsfortbildung ergänzend zum Präsenzunterricht in Selbstlernphasen nachbereiten bzw. zum Teil sich auch selbst erarbeiten. Zwei der untersuchten nicht-staatlichen sowie eine der beiden staatlichen Bildungseinrichtungen setzen zur Unterstützung dieser Selbstlernphasen zudem auf E-Learning-Elemente. Konkret haben diese Bildungseinrichtungen dazu Online-Lernplattformen eingerichtet, die von Lehrkräften

betreut werden. Eine weitere nicht-staatliche Bildungseinrichtung befand sich zum Zeitpunkt des Interviews gerade in einer Planungsphase, um zukünftig ebenfalls E-Learning-Elemente zur Unterstützung der Selbstlernphasen zu implementieren.

Lernortkooperation

Wie die vorangegangenen Ausführungen deutlich machen, werden die Praxisphasen während der gesamten Programmdauer durch die ausbildenden Unternehmen und die Theoriephasen primär durch unterschiedliche staatliche und nicht-staatliche Bildungseinrichtungen durchgeführt. Die Verantwortlichkeiten liegen dabei bei den jeweiligen institutionellen Akteuren. Das heißt, für die Durchführung der Praxisphasen tragen in allen untersuchten Fällen die ausbildenden Unternehmen die Verantwortung. Für die Durchführung der Theoriephasen sind hingegen stets die kooperierenden Bildungseinrichtungen (seien es nun staatliche oder nicht-staatliche) die Verantwortungsträger.

Abstimmungen zwischen den beiden jeweiligen Lernorten beziehen sich in erster Linie auf organisatorische Aspekte wie bspw. die zeitliche Organisation der einzelnen Ausbildungsabschnitte sowie die zeitliche Lage von Prüfungsterminen.[150] Diese organisatorische Abstimmung wird bei den untersuchten Unternehmen stets durch den Betrieb und die jeweils kooperierende Bildungseinrichtung vorgenommen, sodass die Teilnehmenden i. d. R. nicht selbst diesen administrativen Aufwand übernehmen müssen. In den Unternehmen sind es dabei meist die Unternehmenszentralen bzw. je nach Unternehmensstruktur auch die jeweiligen Regionalgesellschaften, die diese organisatorischen Abstimmungen mit den Bildungseinrichtungen vornehmen. Die Teilnehmenden der Abiturientenprogramme erhalten dann zu Beginn ihrer Aus- und Fortbildung in allen untersuchten Unternehmen eine Übersicht respektive einen betrieblichen Ausbildungsplan, der ihnen Aufschluss über die sachliche und zeitliche Gliederung ihrer Aus- und Fortbildung gibt. Diesem Plan können sie entnehmen, wann sie ihre Praxisphasen und wann sie ihre Theoriephasen haben. Darüber hinaus enthalten diese Übersichten Informationen zu den Lernzielen und -inhalten der jeweiligen Aus- bzw. Fortbildungsphase. Für die Teilnehmenden sind der Ablauf des Programms sowie die Lernziele und -inhalte daher sehr transparent. Des Weiteren haben die Teilnehmenden an beiden Lernorten (Betrieb und Bildungseinrichtung) jeweils zentrale Ansprechpartner*innen, die ihnen für übergeordnete Fragestellungen der Aus- und Fortbildung zur Verfügung stehen. In den Unternehmen sind diese i. d. R. in zentralen oder regionalen Personalabteilungen verortet. Diese betrieblichen Ansprechpersonen sind u. a. alle paar Monate vor Ort, wenn die Teilnehmenden einer Region zu Schulungsterminen zusammenkommen. Aber auch von diesen persönlichen Treffen unabhängig sind sie die zentralen Anlaufstellen für alle Teilnehmenden des Abiturientenprogrammes. Für die beiden Programmphasen (Aus- und

150 Eine strukturierte inhaltliche Abstimmung zwischen den Theorie- und Praxisphasen findet während der Durchführungsphase, wie in den Abschnitten zu den Lernzielen und Lerninhalten bereits geschildert, nur rudimentär statt. Weitere Abstimmungsprozesse zwischen den Lernorten Betrieb und Bildungseinrichtung beziehen sich auf den Lern-/Leistungsstand der Teilnehmenden. Hierauf wird im nachfolgenden Abschnitt zur Evaluation des Lernerfolgs näher eingegangen.

Fortbildung) gibt es dabei keine getrennten Verantwortlichkeiten, sondern die Abiturientenprogramme liegen in den Unternehmen jeweils in der Hand eines Verantwortungsbereiches.

Wie aus den Gesprächen mit den Vertreter*innen der Bildungseinrichtungen hervorgeht, gilt diese intensive Betreuungssituation und die damit verbundene gute organisatorische Verzahnung von Theorie- und Praxisphasen jedoch nicht zwingend auch für solche (meist kleineren) Unternehmen, bei denen die Teilnehmenden in einem Abiturientenprogramm eher die Ausnahme darstellen. Wie im Kapitel über die Zugangsbedingungen beschrieben, gibt es auch Betriebe, die hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen die Teilnahme an einem Abiturientenprogramm erst auf Initiative der jungen Erwachsenen anbieten und bei denen das Programm somit keine fest verankerte Qualifizierungsstrategie des Unternehmens ist. In diesen Unternehmen sind bei den Personalverantwortlichen selbst noch nicht unbedingt alle notwendigen Spezifika des Abiturientenprogramms bekannt, sodass sich diese betrieblichen Akteure diesbezüglich noch selbst in einem Lernprozess befinden. Ferner ist nach Auskunft der befragten Expert*innen bei solchen Unternehmen, die Abiturientenprogramme eher sporadisch anbieten, der Kontakt zwischen den Lernorten Betrieb und Bildungseinrichtung eher schwach ausgeprägt. Entsprechend sind organisatorische Abstimmungen teilweise in hohem Maße durch die Teilnehmenden des Abiturientenprogramms selbst zu leisten. Bei Unternehmen, die regelmäßig und auch quantitativ in größerem Umfang Abiturientenprogramme anbieten, ist der Kontakt zwischen den unterschiedlichen Lernorten hingegen meist recht eng.

6.1.1.5 Evaluation des Lernerfolgs

Die Überprüfung und Zertifizierung des Ausmaßes, in dem die angestrebten Lernziele der Abiturientenprogramme erreicht wurden, erfolgt im Rahmen aller untersuchten Abiturientenprogramme im Wesentlichen über die Ablegung der IHK-Abschlussprüfungen für den Ausbildungsberuf zum/zur KiE sowie für den Fortbildungsberuf zum/zur HaFaWi; teilweise noch ergänzt um die Ausbildereignungsprüfung. Neben diesen summativen Evaluationen des Lernerfolgs gibt es während der Gesamtdauer der Abiturientenprogramme überdies noch formative Evaluationen des Lernerfolgs, die die Lernprozesse der Teilnehmenden begleiten. Auf diese beiden Formen der Evaluation im Rahmen der untersuchten Abiturientenprogramme wird nachfolgend detaillierter eingegangen.

Formative Evaluation

Während der betrieblichen Praxisphasen wird der Lernstand der Teilnehmenden nach Auskunft der befragten Unternehmensvertreter*innen vor allem über Feedback-Gespräche geklärt, die die Teilnehmenden in regelmäßigen Abständen mit den jeweils verantwortlichen Mitarbeiter*innen (i. d. R. sind dies die Filial- oder Abteilungsleitungen, die als betriebliche Ausbilder*innen fungieren) führen. Im Rahmen dieser Gespräche dienen die bereits erwähnten Ausbildungs- bzw. Mitarbeiterhandbücher, in denen sämtliche Lerninhalte und -ziele der Praxisphasen aufgeführt werden, als eine

Art Checkliste, mithilfe derer gemeinsam der Stand der Aus- bzw. Fortbildung abgeglichen werden kann. Unabhängig von diesen Feedback-Gesprächen werden diese Handbücher von den Teilnehmenden aber auch selbstständig genutzt, um den eigenen Lernfortschritt für sich selbst abzugleichen und den nächsten Lernschritt zu planen. Ferner werden von den Teilnehmenden während der Berufsausbildung zum/zur KiE Berichtshefte geführt, die in regelmäßigen Abständen von den betrieblichen Ausbilder*innen respektive der Filial- oder Abteilungsleitung kontrolliert und unterschrieben werden.

Während der Theoriephasen sind es in erster Linie Tests bzw. Klausuren, die die Teilnehmenden in regelmäßigen Abständen im Rahmen des theoretischen Unterrichts an der jeweiligen Bildungseinrichtung schreiben und die Auskunft über den Lernstand der einzelnen Teilnehmenden hinsichtlich der theoretischen Lerninhalte geben. In allen untersuchten Unternehmen bekommen die verantwortlichen betrieblichen Akteure von den kooperierenden Bildungseinrichtungen die Ergebnisse dieser Lernstandkontrollen (Tests, Klausuren etc.) mitgeteilt. Entsprechend haben die Betriebe einen kontinuierlichen Überblick über den Lernfortschritt der Teilnehmenden; sowohl hinsichtlich des Lernstandes am Lernort Betrieb als auch hinsichtlich des Lernfortschritts am Lernort Bildungseinrichtung.

Summative Evaluation der Ausbildung

Hinsichtlich der summativen Evaluation des Lernerfolgs in Form der IHK-Abschlussprüfungen sind die spezifischen Zulassungsvoraussetzungen zu berücksichtigen, die gemäß BBiG erfüllt sein müssen, um als Prüfling zugelassen zu werden.

Die Zulassung zur Abschlussprüfung in einem anerkannten Ausbildungsberuf wird durch die §§ 43 bis 46 BBiG geregelt. Dabei sieht § 46 BBiG vor, dass über die Prüfungszulassung grundsätzlich die jeweils zuständige Stelle entscheidet. Bei den untersuchten Abiturientenprogrammen im Einzelhandel sind es stets die regionalen IHKs, die für die Zulassung zur Abschlussprüfung als KiE zuständig sind. Diese haben laut § 43 Abs. 1 BBiG zur Abschlussprüfung in einem anerkannten Ausbildungsberuf zuzulassen,

> „1. wer die Ausbildungsdauer zurückgelegt hat oder wessen Ausbildungsdauer nicht später als zwei Monate nach dem Prüfungstermin endet,
> 2. wer an vorgeschriebenen Zwischenprüfungen teilgenommen sowie einen vom Ausbilder und Auszubildenden abgezeichneten Ausbildungsnachweis nach § 13 Satz 2 Nummer 7 vorgelegt hat und
> 3. wessen Berufsausbildungsverhältnis in das Verzeichnis der Berufsausbildungsverhältnisse eingetragen oder aus einem Grund nicht eingetragen ist, den weder die Auszubildenden noch deren gesetzliche Vertreter oder Vertreterinnen zu vertreten haben.“ (§ 43 Abs. 1 BBiG)

Bezüglich der ersten Zulassungsvoraussetzung sieht § 2 der Ausbildungsordnung vor, dass eine Ausbildung zum/zur KiE grundsätzlich 36 Monate dauert. Die hier betrachteten Abiturientenprogramme zeichnen sich aber gerade dadurch aus, dass der Abschluss zum/zur KiE prinzipiell zu einem deutlich früheren Zeitpunkt erreicht wird

und nach durchschnittlich etwa 36 Monaten bereits der berufliche Fortbildungsabschluss erworben wird. Um also zu einem früheren Zeitpunkt eine Zulassung zur Abschlussprüfung zu erreichen, wird im Rahmen der untersuchten Abiturientenprogramme u. a. die Möglichkeit einer Verkürzung der regulären Ausbildungsdauer auf Basis von § 8 BBiG (teilweise in Kombination mit einer vorzeitigen Prüfungszulassung gem. § 45 Abs. 1 BBiG) genutzt. So sieht § 8 Abs. 1 BBiG vor, dass

> „[a]uf gemeinsamen Antrag der Auszubildenden und der Ausbildenden [...] die zuständige Stelle die Ausbildungsdauer zu kürzen [hat], wenn zu erwarten ist, dass das Ausbildungsziel in der gekürzten Dauer erreicht wird." (§ 8 Abs. 1 BBiG)

Auf der Grundlage von § 8 Abs. 3 BBiG hat der Hauptausschuss des BIBB für diese Möglichkeit der Verkürzung Empfehlungen für die zuständigen Stellen erlassen, die diese Verkürzungsmöglichkeit weiter konkretisieren (vgl. BIBB 2008). In diesen Empfehlungen werden konkrete Gründe für eine Verkürzung der Ausbildungsdauer und der sich aus dem jeweiligen Verkürzungstatbestand ergebende zeitliche Umfang der Kürzung benannt:

> „(1) Nachfolgende Gründe können zu einer Verkürzung in dem angegebenen Zeitrahmen führen:

• Fachoberschulreife oder gleichwertiger Abschluss	bis zu 6 Monate
• Nachweis der Fachhochschulreife oder • allgemeine Hochschulreife oder • abgeschlossene Berufsausbildung	bis zu 12 Monate

> (2) Im Einzelfall kann die Ausbildungszeit auch wegen eines Lebensalters von mehr als 21 Jahren um bis zu 12 Monaten verkürzt werden.
>
> (3) Darüber hinaus kann bei Nachweis einer einschlägigen beruflichen Grundbildung oder einschlägigen Berufstätigkeit oder Arbeitserfahrung im Berufsfeld diese angemessen berücksichtigt werden.
>
> (4) Bei Fortsetzung der Berufsausbildung in demselben Beruf kann die zurückgelegte Ausbildungszeit ganz oder teilweise für eine Kürzung berücksichtigt werden.
>
> (5) Soweit festgestellt wird, dass nach Abschluss des ersten Ausbildungsjahres bei einem Berufswechsel die Grundausbildung des Erstberufes im Wesentlichen identisch ist mit der Grundausbildung des neuen Ausbildungsberufes, so kann diese in vollem Umfang (12 Monate) berücksichtigt werden." (BIBB 2008, S. 3)

Liegen bei einem/einer Auszubildenden mehrere dieser Verkürzungstatbestände vor, können diese nebeneinander berücksichtigt (vgl. BIBB 2008, S. 4), also quasi summiert werden. Überdies lässt der BIBB-Hauptausschuss ferner die Option offen, dass im Einzelfall auf Grundlage „besonderer Gesichtspunkte" von den formulierten Empfehlungen abgewichen werden kann (vgl. ebd., S. 2). Grundsätzlich sollte allerdings

darauf geachtet werden, dass die durch den Hauptausschuss vorgegebene Mindestausbildungsdauer nicht unterschritten wird. Diese Mindestdauer liegt für eine duale Berufsausbildung mit einer regulären Ausbildungszeit von 36 Monaten (wie im Falle der Einzelhandelskaufleute) bei 18 Monaten (vgl. ebd., S. 6).

Verkürzungstatbestand Nummer (1) ermöglicht für die Zielgruppe der Abiturient*innen bzw. hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen somit auf der Grundlage ihrer schulischen Vorbildung prinzipiell eine Verkürzung der Ausbildungsdauer um bis zu zwölf Monate. Demnach können Abiturient*innen die duale Berufsausbildung zum/zur KiE von Beginn an auf 24 Monate verkürzen.

Bei drei der untersuchten Unternehmen[151], bei drei der befragten Bildungseinrichtungen sowie bei drei der befragten IHKs wird diese Option der Verkürzung der Ausbildungsdauer um zwölf Monate im Rahmen der Abiturientenprogramme angewendet und das Berufsausbildungsverhältnis der hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen vor Beginn der Ausbildung mit einer Laufzeit von 24 Monaten bei der zuständigen Stelle in das jeweilige Verzeichnis eingetragen. Bei zwei dieser Bildungseinrichtungen und einer dieser befragten zuständigen Stellen wird das Berufsausbildungsverhältnis im weiteren Verlauf des Abiturientenprogramms auch nicht weiter verkürzt, sodass in diesen Fällen die IHK-Abschlussprüfung zum/zur KiE nach etwa 24 Monaten abgeschlossen wird. Bei der anderen Bildungseinrichtung sowie bei den bereits erwähnten drei untersuchten Unternehmen und den beiden befragten IHKs wird in Ergänzung zu dieser zwölfmonatigen Verkürzung der Ausbildungsdauer darüber hinaus noch die in § 45 Abs. 1 BBiG verankerte Möglichkeit einer vorzeitigen Prüfungszulassung genutzt. So heißt es dort:

> „(1) Auszubildende können nach Anhörung der Ausbildenden und der Berufsschule vor Ablauf ihrer Ausbildungsdauer zur Abschlussprüfung zugelassen werden, wenn ihre Leistungen dies rechtfertigen.“ (§ 45 Abs. 1 BBiG)

§ 45 Abs. 1 BBiG eröffnet damit eine weitere Option, die in der Ausbildungsordnung festgelegte Ausbildungsdauer erneut zu verkürzen. Diese Verkürzungsmöglichkeit besteht unabhängig von der sich aus § 8 Abs. 1 BBiG ergebenden Option und unterscheidet sich von dieser darin, dass eine Verkürzung auf Basis von § 45 Abs. 1 BBiG erst während der Ausbildung erfolgen und eine Verkürzung auf Basis von § 8 Abs. 1 BBiG hingegen bereits bei Vertragsschluss zum Tragen kommen kann (vgl. Lakies/Malottke 2011, S. 492).

Hinsichtlich des zeitlichen Umfangs der Verkürzungsmöglichkeit nach § 45 Abs. 1 BBiG finden sich im Gesetz keine Vorgaben. Den Empfehlungen des Hauptausschusses des BIBB folgend, soll eine solche „vorgezogene Prüfung [...] nicht mehr als 6 Monate vor dem ursprünglichen Prüfungstermin stattfinden“ (BIBB 2008, S. 6). Ferner sollte auch hierbei die vom BIBB-Hauptausschuss benannte Mindestdauer der Ausbildung von 18 Monaten nicht unterschritten werden (vgl. ebd.).

151 Zumindest in einigen Regionen Deutschlands.

Voraussetzung für eine solche vorzeitige Prüfungszulassung ist laut § 45 Abs. 1 BBiG, dass die während der Berufsausbildung bisher erbrachten Leistungen dies rechtfertigen. Nach Empfehlungen des BIBB-Hauptausschusses ist dies der Fall,

> „(1) [...], wenn der Auszubildende sowohl in der Praxis (Betrieb) als auch in der Berufsschule (Durchschnittsnote aller prüfungsrelevanten Fächer oder Lernfelder) überdurchschnittliche Leistungen nachweist.
>
> (2) Überdurchschnittliche Leistungen liegen in der Regel vor, wenn das letzte Zeugnis der Berufsschule in den prüfungsrelevanten Fächern oder Lernfeldern einen Notendurchschnitt besser als 2,49 enthält und die praktischen Ausbildungsleistungen als überdurchschnittlich bzw. besser als 2,49 bewertet werden." (BIBB 2008, S. 5)

In den drei untersuchten Unternehmen mit einem 24 Monate laufenden Berufsausbildungsvertrag wird i. d. R. diese Option der vorzeitigen Prüfungszulassung genutzt[152], um die Ausbildungsdauer um weitere circa sechs Monate zu verkürzen. Das heißt, sofern bei den Teilnehmenden die Leistungen an den beiden Lernorten Betrieb und Bildungseinrichtung dem vom BIBB-Hauptausschuss empfohlenen Niveau entsprechen, wird bei der jeweils zuständigen Stelle ein Antrag auf vorzeitige Prüfungszulassung gestellt.

Nach Auskunft der interviewten betrieblichen Akteure erreicht die Mehrzahl der Teilnehmenden das erforderliche Leistungsniveau, damit diese vorzeitige Prüfungszulassung auch tatsächlich möglich ist. Lediglich in Einzelfällen kann es einmal vorkommen, dass dem nicht so ist. In diesen wenigen Fällen erfolgt dann keine weitere Verkürzung der Ausbildungsdauer und die Berufsausbildung zum/zur KiE läuft über die ursprünglich vereinbarten 24 Monate. Allerdings verzögert sich das Programm dann für den/die betreffende*n Teilnehmende*n auch insgesamt um i. d. R. ein halbes Jahr. Das heißt, auch die Abschlussprüfung zum/zur HaFaWi kann dann meist erst ein halbes Jahr später als ursprünglich in der Programmkonzeption vorgesehen abgelegt werden.

Abweichend von dieser zweistufigen Verkürzung der Ausbildungsdauer respektive Vorziehung der Abschlussprüfung für den Ausbildungsberuf zum/zur KiE auf 18 Monate wird bei drei der untersuchten Unternehmen[153], einer der Bildungseinrichtungen und zwei der befragten zuständigen Stellen das Berufsausbildungsverhältnis zum/zur KiE im Rahmen der Abiturientenprogramme auf der Grundlage von § 8 Abs. 1 BBiG nach Prüfung des jeweiligen Einzelfalls bereits gleich von Beginn an auf 18 Monate verkürzt und entsprechend in das Verzeichnis der Berufsausbildungsverhältnisse bei der zuständigen Stelle eingetragen. In diesen Fällen entfällt die zusätzliche Beantragung auf vorzeitige Prüfungszulassung.

In drei der untersuchten Unternehmen[154], bei zwei der Bildungseinrichtungen sowie bei einer der befragten zuständigen Stellen wird anstelle dieser soeben geschil-

152 Zumindest in einigen Regionen Deutschlands.
153 Zumindest in einigen Regionen Deutschlands.
154 Zumindest in einigen Regionen Deutschlands.

derten Prüfungszulassung über § 43 BBiG (in Verbindung mit § 8 Abs. 1 BBiG sowie eventuell noch § 45 Abs. 1 BBiG) stattdessen die Möglichkeit einer Externenprüfung nach § 45 Abs. 2 BBiG genutzt, damit die Teilnehmenden gegen Ende der etwa achtzehnmonatigen Ausbildungsphase der Abiturientenprogramme die KiE-Abschlussprüfung bei einer zuständigen Stelle ablegen können. So sieht § 45 Abs. 2 BBiG vor, dass zur Kammerabschlussprüfung auch zuzulassen ist,

> „wer nachweist, dass er mindestens das Eineinhalbfache der Zeit, die als Ausbildungsdauer vorgeschrieben ist, in dem Beruf tätig gewesen ist, in dem die Prüfung abgelegt werden soll. Als Zeiten der Berufstätigkeit gelten auch Ausbildungszeiten in einem anderen, einschlägigen Ausbildungsberuf. Vom Nachweis der Mindestzeit nach Satz 1 kann ganz oder teilweise abgesehen werden, wenn durch Vorlage von Zeugnissen oder auf andere Weise glaubhaft gemacht wird, dass der Bewerber oder die Bewerberin die berufliche Handlungsfähigkeit erworben hat, die die Zulassung zur Prüfung rechtfertigt.“ (§ 45 Abs. 2 BBiG)

Im Rahmen der betreffenden Abiturientenprogramme wird insbesondere auf § 45 Abs. 2 Satz 3 BBiG Bezug genommen. Das heißt, den zuständigen Stellen wird über die Vorlage von entsprechenden Ausbildungsunterlagen glaubhaft nachgewiesen, dass die für eine Prüfungszulassung erforderliche berufliche Handlungsfähigkeit erreicht wurde.

Ist die Zulassung zur Prüfung erfolgt, legen die Teilnehmenden der Abiturientenprogramme zu den üblichen Prüfungsterminen die gleichen standardisierten IHK-Prüfungen ab, die auch von allen anderen Auszubildenden bzw. Prüfungsteilnehmenden im Beruf des/der KiE absolviert werden. Es gibt für die Abiturientenprogramme also keine gesonderten Prüfungstermine oder -unterlagen.

Nun ergibt sich basierend auf der Ausbildungsordnung für den Beruf der Einzelhandelskaufleute des Weiteren die Besonderheit einer gestreckten Abschlussprüfung. Das heißt, die Prüfung teilt sich in zwei zeitlich auseinanderfallende Teile. Wie aus den geführten Interviews hervorgeht, wird diese gestreckte Abschlussprüfung im Rahmen der Abiturientenprogramme in Abhängigkeit von der jeweils zuständigen Stelle unterschiedlich organisiert. Einige Teilnehmende legen den ersten Teil der schriftlichen Abschlussprüfung bereits nach etwa einem halben Jahr ab, andere gegen Ende des ersten Programmjahres und den zweiten Teil gegen Ende der etwa anderthalbjährigen respektive zweijährigen Gesamtdauer der Ausbildungsphase zum/zur KiE und wieder andere Teilnehmende legen beide Prüfungsteile relativ zeitnah beieinander gegen Ende der ersten etwa anderthalb Jahre ab.

Hinsichtlich der Prüfungsergebnisse zeigt sich in allen untersuchten Fällen, dass die Teilnehmenden der Abiturientenprogramme diese gestreckte Abschlussprüfung für den Beruf des/der KiE mehrheitlich bestehen und dies vermehrt auch mit überdurchschnittlich guten Noten.

Das erfolgreiche Absolvieren dieser Abschlussprüfung ist Voraussetzung für den Übergang in den Fortbildungsteil der untersuchten Abiturientenprogramme. Bestehen Teilnehmende die Abschlussprüfung zum/zur KiE nicht gleich beim ersten Mal, so können diese die Prüfung zum nächstmöglichen Termin (i. d. R. ein halbes Jahr

später) wiederholen. Dadurch verzögert sich dann allerdings meist auch die spätere Fortbildungsprüfung zum/zur HaFaWi um etwa ein halbes Jahr, sodass sich insgesamt eine längere Gesamtprogrammdauer ergibt. Bei zwei der untersuchten Unternehmen scheiden diese Teilnehmenden jedoch aus dem Abiturientenprogramm aus, sodass bei diesen nach erfolgreichem Abschluss der Ausbildung zum/zur KiE der Übergang in den Fortbildungsteil entfällt. Bei einem dieser beiden Unternehmen gibt es darüber hinaus auch für die anderen Teilnehmenden, die die Abschlussprüfung zum/zur KiE gleich im ersten Anlauf erfolgreich bestehen, noch ein weiteres Selektionskriterium, welches den Übergang vom Ausbildungs- in den Fortbildungsteil einschränkt. So müssen die Teilnehmenden dieses Unternehmens die Ausbildung zum/zur KiE mindestens mit einem Notendurchschnitt von 2,49 abschließen, um in die Fortbildungsphase wechseln zu können. Bei den anderen untersuchten Unternehmen sehen die kombinierten Aus- und Fortbildungsverträge bis auf das erfolgreiche Bestehen der Abschlussprüfung zum/zur KiE keine weiteren Selektionsmechanismen für den Übergang von der Ausbildungs- in die Fortbildungsphase vor.

Summative Evaluation der Fortbildung

Am Ende des Fortbildungsteils steht für die Teilnehmenden der Abiturientenprogramme als summative Evaluation die IHK-Abschlussprüfung für den Fortbildungsberuf als HaFaWi. Für diesen Fortbildungsberuf hat das BMBF im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Wirtschaft und Energie auf Grundlage des § 53 BBiG eine Fortbildungsordnung als Rechtsverordnung erlassen. Diese sieht in § 3 vor, dass sich die Prüfung zum/zur HaFaWi in zwei schriftliche Teilprüfungen und eine mündliche Teilprüfung gliedert. § 2 der Fortbildungsordnung regelt die Zulassung zur Prüfung. Darin heißt es:

„(1) Zur ersten schriftlichen Teilprüfung nach § 3 Absatz 2 und 3 ist zuzulassen, wer

1. eine mit Erfolg abgelegte Abschlussprüfung in einem anerkannten dreijährigen kaufmännischen Ausbildungsberuf im Handel und danach eine mindestens einjährige Berufspraxis oder
2. eine mit Erfolg abgelegte Abschlussprüfung zum Verkäufer oder zur Verkäuferin oder in einem anerkannten kaufmännisch-verwaltenden dreijährigen Ausbildungsberuf und danach eine mindestens zweijährige Berufspraxis oder
3. eine mit Erfolg abgelegte Abschlussprüfung zum Fachlageristen oder zur Fachlageristin und danach eine mindestens dreijährige Berufspraxis oder
4. den Erwerb von mindestens 90 ECTS-Punkten in einem betriebswirtschaftlichen Studium und eine mindestens zweijährige Berufspraxis oder
5. eine mindestens fünfjährige Berufspraxis nachweist.

(2) Zur zweiten schriftlichen Teilprüfung nach § 3 Absatz 2 und 4 ist zuzulassen, wer die erste schriftliche Teilprüfung abgelegt hat, die nicht länger als zwei Jahre zurückliegt.

(3) Die Berufspraxis nach Absatz 1 muss in Verkaufstätigkeiten oder anderen kaufmännischen Tätigkeiten im institutionellen oder funktionellen Handel erworben sein und inhaltlich wesentliche Bezüge zu den in § 1 Absatz 2 genannten Aufgaben haben.

> (4) Abweichend von Absatz 1 ist zur Prüfung auch zuzulassen, wer durch Vorlage von Zeugnissen oder auf andere Weise glaubhaft macht, Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) erworben zu haben, die die Zulassung zur Prüfung rechtfertigen."

Basierend auf § 56 BBiG entscheidet die zuständige Stelle über die Zulassung zur Fortbildungsprüfung und errichtet für die Durchführung von Fortbildungsprüfungen Prüfungsausschüsse. Im Rahmen der untersuchten Abiturientenprogramme im Einzelhandel sind es auch für den Fortbildungsteil wieder stets die regionalen IHKs, bei denen als zuständige Stelle die Zulassungen zu den Fortbildungsprüfungen zum/zur HaFaWi beantragt werden.

Sofern die Teilnehmenden der Abiturientenprogramme erfolgreich die Abschlussprüfung im Ausbildungsberuf zum/zur KiE abgelegt haben und im Anschluss daran die erforderliche mindestens einjährige Berufspraxis erworben haben (wie es die Konzeption der Abiturientenprogramme grundsätzlich vorsieht) und beides der zuständigen Stelle mittels entsprechender Unterlagen nachweisen können, erfüllen sie gegen Ende des insgesamt etwa dreijährigen Abiturientenprogramms die notwendigen Voraussetzungen, um zur Fortbildungsprüfung zum/zur HaFaWi zugelassen zu werden.

Ist die Zulassung erfolgt, legen die Teilnehmenden der Abiturientenprogramme zu den üblichen Prüfungsterminen die gleichen standardisierten IHK-Prüfungen ab, die auch von allen anderen Prüfungsteilnehmenden für den Fortbildungsberuf als HaFaWi absolviert werden. Wie bei der Abschlussprüfung für den/die KiE gibt es somit auch bei der Fortbildungsprüfung keine gesonderten Prüfungstermine oder -unterlagen für Teilnehmende der Abiturientenprogramme.

Lediglich bei einem Abiturientenprogramm gibt es eine kleine Besonderheit. Bei einer der beiden in den vorangegangenen Kapiteln 6.1.1.3 bis 6.1.1.4 bereits angesprochenen staatlichen Bildungseinrichtungen, bei denen die Teilnehmenden im Rahmen der insgesamt etwa 24 Monate dauernden Ausbildung zum/zur KiE ergänzend eine Zusatzqualifikation über erste Inhalte der Fortbildung zum/zur HaFaWi durchlaufen, legen die Teilnehmenden gegen Ende des zweiten Ausbildungsjahres neben der Abschlussprüfung zum/zur KiE darüber hinaus auch eine Prüfung über die entsprechende Zusatzqualifikation im Handel ab. Diese Prüfung über die Zusatzqualifikation wird bei der späteren Fortbildungsprüfung als Prüfungsleistung gemäß § 5 der Fortbildungsverordnung angerechnet, sodass die Teilnehmenden von der ersten schriftlichen Teilprüfung der Fortbildung zum/zur HaFaWi befreit werden.

Hinsichtlich der Prüfungsergebnisse für den/die HaFaWi zeigt sich in den untersuchten Fällen insgesamt, dass diese deutlich durchwachsener ausfallen als bei der Abschlussprüfung für den/die KiE. Zwar werden nach Auskunft der befragten Expert*innen auch hier durchaus gute Noten erreicht, doch insgesamt fallen diese nicht in dem Maße überdurchschnittlich gut aus wie bei der KiE-Prüfung. Zudem liegt auch die Durchfallquote teilweise deutlich höher als im Ausbildungsteil. So wurde bspw. von einem/einer befragten Unternehmensvertreter*in berichtet, dass die Durchfallquote bei den Teilnehmenden der Abiturientenprogramme bei der KiE-Prü-

fung quasi bei null liegt, während diese bei der HaFaWi-Prüfung sich auf fast ein Drittel beläuft. Diese höheren Durchfallquoten bei der Fortbildungsprüfung im Vergleich zur Ausbildungsprüfung wurden teilweise auch von befragten Vertreter*innen der kooperierenden Bildungseinrichtungen berichtet. Gleichwohl liegen diese Durchfallquoten bei der HaFaWi-Prüfung im Rahmen der Abiturientenprogramme laut den befragten Vertreter*innen der zuständigen Stellen nicht höher als bei HaFaWi-Prüfungen außerhalb der Abiturientenprogramme, sondern tendenziell darunter.

Fallen Teilnehmende der Abiturientenprogramme beim ersten Mal durch die Fortbildungsprüfung, können sie diese i. d. R. zum nächstmöglichen Wiederholungstermin wiederholen. In diesen Fällen verlängert sich die Gesamtprogrammdauer um etwa ein halbes Jahr.

Wie in Abschnitt 6.1.1.2 beschrieben, ist es je nach Abiturientenprogramm in unterschiedlichem Ausmaß des Weiteren Ziel der Abiturientenprogramme, dass die Teilnehmenden die für eine Tätigkeit als betriebliche*r Ausbilder*in notwendigen berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben. Um als Ausbilder*in für anerkannte Ausbildungsberufe tätig zu sein, ist der Erwerb dieser Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten basierend auf § 30 Abs. 5 BBiG gemäß der Ausbilder-Eignungsverordnung (AusbEignV) in einer Prüfung nachzuweisen. Diese Ausbildereignungsprüfung besteht gemäß § 4 AusbEignV aus einem schriftlichen und einem praktischen Teil.

> „(2) Im schriftlichen Teil der Prüfung sind fallbezogene Aufgaben aus allen Handlungsfeldern zu bearbeiten. Die schriftliche Prüfung soll drei Stunden dauern.
>
> (3) Der praktische Teil der Prüfung besteht aus der Präsentation einer Ausbildungssituation und einem Fachgespräch mit einer Dauer von insgesamt höchstens 30 Minuten. Hierfür wählt der Prüfungsteilnehmer eine berufstypische Ausbildungssituation aus. Die Präsentation soll 15 Minuten nicht überschreiten. Die Auswahl und Gestaltung der Ausbildungssituation sind im Fachgespräch zu erläutern. Anstelle der Präsentation kann eine Ausbildungssituation auch praktisch durchgeführt werden.“ (§ 4 Abs. 2 und 3 AusbEignV)

Gemäß § 8 der Verordnung über die Fortbildungsprüfung zum/zur HaFaWi sind erfolgreiche Absolvent*innen dieser Fortbildungsprüfung vom schriftlichen Teil der Ausbildereignungsprüfung befreit. Entsprechend haben alle Teilnehmenden eines Abiturientenprogramms mit dem Bestehen der HaFaWi-Prüfung bereits einen Teil der Ausbildereignungsprüfung abgelegt, ohne dass dafür noch eine zusätzliche Evaluation des Lernerfolgs respektive Prüfung erforderlich ist; selbst dann, wenn der Erwerb der Ausbildereignung nicht explizites Lernziel des jeweiligen Abiturientenprogramms ist.

Wollen Teilnehmende dieser Abiturientenprogramme, bei denen der Erwerb der Ausbildereignung nicht expliziter Bestandteil des Qualifizierungsprogramms ist, ihre vollumfängliche Ausbildereignung nachweisen, so können sie sich nach Abschluss des Abiturientenprogramms individuell für den praktischen Teil der Ausbildereignungsprüfung bei der jeweils zuständigen Stelle anmelden und diesen Prüfungsteil anschließen. Eines der untersuchten Unternehmen, bei denen die Ausbildereig-

nungsprüfung nicht fester Bestandteil des Abiturientenprogramms ist, unterstützt dieses spätere Ablegen des praktischen Prüfungsteils bei Verbleib der Absolvent*innen im Unternehmen über ein innerbetriebliches Förderprogramm.

In den Unternehmen, in denen der Erwerb der Ausbildereignung vollumfänglich Bestandteil des Abiturientenprogramms ist, wird die Ausbildereignungsprüfung i. d. R. getrennt von der HaFaWi-Prüfung organisiert. Das heißt, in diesen Unternehmen legen die Teilnehmenden die schriftliche und die praktische Ausbildereignungsprüfung üblicherweise in der zweiten Programmhälfte bereits vor der HaFaWi-Prüfung ab. Dies ist möglich, da die AusbEignV für das Ablegen der Ausbildereignungsprüfung keine Überprüfung von Zulassungsvoraussetzungen vorgibt. Prinzipiell können die Teilnehmenden des Abiturientenprogramms dadurch bereits in der Fortbildungsphase nach Ablegen der Abschlussprüfung zum/zur KiE sowie der Ausbildereignungsprüfung im Unternehmen als Ausbilder*innen tätig werden.

6.1.2 Bildungserträge der Absolvent*innen

Wie in Kapitel 3.2 dargestellt, werden im Kontext der vorliegenden Arbeit mit Bezug auf Zabeck et al. (1995, S. 32 ff.) sowie die AGBB (2018, S. 191 f.) unter Bildungserträgen der aus einem Bildungsprogramm resultierende Kompetenzerwerb, die aus einem Bildungsprogramm resultierenden Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsperspektiven[155] sowie auf den erworbenen Bildungszertifikaten basierende weitergehende Bildungsperspektiven verstanden.

Voraussetzung für diese Bildungserträge ist allerdings, dass die Teilnehmenden das jeweilige Abiturientenprogramm erfolgreich durchlaufen. Diesbezüglich lässt sich festhalten, dass es grundsätzlich auch unter den Teilnehmenden der untersuchten Abiturientenprogramme Abbrecher*innen gibt, die von sich aus die Entscheidung treffen, das Programm nicht komplett bis zum Abschluss als HaFaWi zu absolvieren, sondern den geschlossenen Aus- und Fortbildungsvertrag vorzeitig zu lösen. Die in den Interviews berichteten Abbrecher*innenquoten differieren dabei allerdings stark. So gibt es vier Fälle (drei der untersuchten Unternehmen und eine Bildungseinrichtung), in denen von sehr niedrigen Abbrecher*innenquoten gesprochen wurde, die lediglich Einzelfälle betreffen. Demgegenüber sind im Sample ebenfalls vier Fälle (ein untersuchtes Unternehmen und drei Bildungseinrichtungen) vertreten, bei denen sich die Abbrecher*innenquoten der Abiturientenprogramme mit etwa 20 Prozent auf einem ähnlichen Niveau wie bei einer klassischen dualen Berufsausbildung bewegen[156]. Von sehr hohen Abbrecher*innenquoten mit deutlich über 30 Prozent wurde in drei Fällen berichtet. Dies betrifft im Sample ein Unternehmen, das die Abiturientenprogramme erst vor wenigen Jahren implementiert hat und nach Aussagen der befragten Unternehmensvertreter*innen sich noch in einem Lernprozess hinsichtlich der Durchführung der Abiturientenprogramme befindet. Ferner wurden von

155 Bezüglich der Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsperspektiven wird im Folgenden mit Bezug auf den segmentationstheoretischen Arbeitsmarktansatz von Lutz/Sengenberger (siehe Kapitel 2.1.1) noch einmal differenziert zwischen den beruflichen und den betrieblichen Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsperspektiven.

156 Für das Berichtsjahr 2017 lag die Quote der vorzeitigen Vertragslösungen in der dualen Berufsausbildung bei durchschnittlich 25,7 % (vgl. Uhly 2019a, S. 157) bzw. bei 23,8 % für den Beruf des/der KiE (vgl. BIBB 2019c, o. S.).

zwei untersuchten Bildungseinrichtungen hohe Abbrecher*innenquoten benannt. Hierbei handelt es sich allerdings um kleinere Anbieter, die vorwiegend Teilnehmende aus kleineren bis mittelgroßen Einzelhandelsunternehmen aus- und fortbilden, bei denen die Abiturientenprogramme teilweise kein fest etabliertes Qualifizierungsinstrument sind, sondern lediglich sporadisch und auf Wunsch von potenziellen Teilnehmenden angeboten werden.

Neben der Höhe der Abbrecher*innenquoten unterscheiden sich auch die Zeitpunkte, zu denen Teilnehmende ein Abiturientenprogramm abbrechen. Wie das nachfolgende Interviewzitat deutlich macht, scheint dabei die KiE-Prüfung ein relevanter Meilenstein zu sein, sodass es Teilnehmende gibt, die entweder vor oder nach der KiE-Prüfung für sich die Entscheidung treffen, das Abiturientenprogramm nicht fortzusetzen.

> „Also es gibt Leute, die, wie bei den klassischen Auszubildenden auch, die halt in den ersten Monaten merken, dass sie sich das so nicht vorgestellt haben, als Beruf, weil das sind ja schon auch spezielle Anforderungen, wenn man da im Verkauf ist. Das ist körperlich anstrengend, man hat manchmal mit unangenehmen Kunden zu tun und so. Und da gibt es dann halt manche, die dann merken, das ist doch nicht das Richtige für sie. Und dann gibt es Leute, die für diese Entscheidung etwas länger brauchen und die dann wenigstens die Prüfung zum Einzelhandelskaufmann abschließen wollen, weil das sind ja dann auch nur anderthalb Jahre und dann haben sie ja zumindest schon einmal einen beruflichen Abschluss. Und dann orientieren sie sich halt noch einmal neu; meistens in Richtung Studium.“ (FS4_PE_Zentrale, Abs. 115)

Des Weiteren variieren auch die Gründe für den Abbruch eines Abiturientenprogramms. Nach Auskunft der befragten institutionellen Akteure ist vor allem die Feststellung, dass der gewählte Beruf bzw. die gewählte Branche doch nicht das Richtige ist, einer der Hauptgründe für eine vorzeitige Beendigung eines Abiturientenprogramms durch Teilnehmende. Vereinzelt wurde auch die hohe Lern- und Arbeitsbelastung, die ein Abiturientenprogramm mit sich bringt, angesprochen.

Von den Abbrecher*innenquoten zu unterscheiden sind die Erfolgsquoten, die in Kapitel 6.1.1.5 geschildert wurden und sich auf das erfolgreiche Bestehen oder eben Nicht-Bestehen der Abschlussprüfungen beziehen. Auch dies beeinflusst natürlich neben der freiwilligen Vertragslösung, inwieweit Teilnehmende der Abiturientenprogramme die nachfolgend geschilderten Bildungserträge erzielen können.

6.1.2.1 Kompetenzerwerb

Wie in Abschnitt 6.1.1.5 dargestellt, bestehen die Teilnehmenden der untersuchten Abiturientenprogramme die Abschlussprüfung für den Beruf des/der KiE mehrheitlich mit überdurchschnittlich guten Noten. Dies deutet darauf hin, dass die Teilnehmenden der Abiturientenprogramme in der etwa 18 bis 24 Monate dauernden Ausbildungsphase die in der Ausbildungsordnung für den/die KiE definierte berufliche Handlungsfähigkeit weitgehend erwerben. Aus den geführten Expert*inneninterviews geht darüber hinaus hervor, dass die Teilnehmenden der Abiturientenprogramme von den befragten institutionellen Akteuren im Vergleich zu Absolvent*innen einer klassisch dreijährigen dualen Berufsausbildung in ihrer beruflichen

Handlungsfähigkeit tendenziell als weiter und selbstständiger eingeschätzt werden. Dies wird von den interviewten Expert*innen allerdings nicht auf das Bildungsprogramm an sich, sondern eher auf die schulische Vorbildung und das höhere Alter respektive die daraus resultierende größere persönliche Reife der Teilnehmenden der Abiturientenprogramme zurückgeführt.

> „Da wir bei den anderen Auszubildenden in zunehmendem Maße Leute haben, die vorher nur einen Hauptschulabschluss gemacht haben, spiegelt sich das da auch wider. Also die Abiturienten sind nach den ersten achtzehn Monaten trotz der verkürzten Ausbildung schon deutlich weiter als die klassischen Azubis nach den drei Jahren. Die Abiturienten haben auch schon eine viel größere Reife, sind engagierter, haben mehr Weitsicht, wollen etwas leisten, wollen sich weiterentwickeln.“ (FS5_PE, B2, Abs. 101)

> „Aber wir nehmen schon wahr, dass die Teilnehmer der Abiturientenprogramme durchschnittlich besser abschneiden. Sie bringen halt einfach auch schon mehr mit, aus der Schulzeit. Ich meine, im Einzelhandel haben wir ansonsten ja auch viele Hauptschüler oder mit mittlerem Abschluss. Und wenn jetzt Abiturienten kommen, die ja doch eine längere Schullaufbahn hinter sich haben und sich dann gezielt für den Einzelhandel entscheiden, dann sind das natürlich schon Kandidaten, die das einfach besser bewältigen.“ (IHK6, Abs. 46)

Wenngleich aus den Expert*inneninterviews auch hervorgeht, dass der Kompetenzerwerb etwas sehr Individuelles ist und es somit auch bei den Abiturientenprogrammen Teilnehmende gibt, die in ihrer beruflichen Handlungsfähigkeit eben noch nicht als weiter oder selbstständiger eingeschätzt werden als Absolvent*innen einer klassisch dreijährigen dualen Berufsausbildung. Und umgekehrt gibt es auch unter den Absolvent*innen einer klassisch dreijährigen dualen Berufsausbildung Teilnehmende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung, bei denen nach Abschluss der KiE-Ausbildung bereits eine hohe Eigenständigkeit in der beruflichen Handlungsfähigkeit wahrgenommen wird.

> „Das hängt immer so vom Charakter des Teilnehmers ab und von seiner persönlichen Entwicklung. Das ist schwierig, das so pauschal zu sagen.“ (FS3_PE_Zentrale, Abs. 135)

Von einem/einer befragten Unternehmensvertreter*in wurde ferner angesprochen, dass er/sie bei den Teilnehmenden der Abiturientenprogramme im Vergleich zu Absolvent*innen einer klassisch dreijährigen dualen Berufsausbildung Unterschiede hinsichtlich betrieblicher Kompetenzen sieht. So haben klassische KiE-Auszubildende mit 36 Monaten mehr Zeit, um betriebliche Abläufe kennenzulernen und betrieblich sozialisiert zu werden. Diese betriebliche Reifezeit fällt bei den Abiturientenprogrammen etwas kurz aus und lässt sich eben nicht durch eine höhere schulische Vorbildung oder eine größere persönliche Reife kompensieren.

Bezüglich des Kompetenzerwerbs nach Abschluss der HaFaWi-Fortbildung weisen die in Abschnitt 6.1.1.5 dargestellten Prüfungsergebnisse darauf hin, dass es hier ein durchwachseneres Bild gibt als nach Abschluss der KiE-Ausbildung. Zwar werden von den Teilnehmenden auch bei dieser Fortbildungsprüfung mehrheitlich durchaus gute Noten erreicht, sodass auch hier davon ausgegangen werden kann, dass die angestrebte berufliche Handlungsfähigkeit als HaFaWi erworben wurde. Doch fallen die

Abschlussnoten nicht in dem Maße überdurchschnittlich gut aus wie bei der KiE-Prüfung. Insgesamt scheinen sich die Teilnehmenden der Abiturientenprogramme somit kaum hinsichtlich des Erwerbs der in der Fortbildungsverordnung für den/die HaFaWi definierten beruflichen Handlungsfähigkeit von klassisch Aus- und Fortgebildeten zu unterscheiden. Dies wurde von verschiedenen institutionellen Akteuren auch so geäußert und geht bspw. aus folgendem Interviewzitat hervor:

> „Also ich glaube, dass das vergleichbar ist. Also natürlich hat man in fünf Jahren mehr Situationen erlebt und mehr Erfahrung gesammelt, aber berufliche Handlungsfähigkeit in dem Sinne, wie das so in den Verordnungen definiert wird, also das erwerben die auch vollumfänglich in der integrierten Aus- und Fortbildung. Da würde ich jetzt keine Unterschiede machen. Außer, dass man jetzt sagen kann, dass umso mehr Erfahrung jemand gemacht hat, umso mehr besondere Situationen hat er auch schon erlebt und umso gelassener wird er in solchen Situationen reagieren können." (FS4_PE_Zentrale, Abs. 159)

Was die Absolvent*innen der Abiturientenprogramme dann aber doch von den klassisch Aus- und Fortgebildeten unterscheidet, ist das geringere Maß an Berufserfahrung insgesamt; also wenn die Ausbildungsphase mit eingerechnet wird. Teilweise scheinen die Absolvent*innen der Abiturientenprogramme diese geringere Berufserfahrung durch ihre höhere schulische Vorbildung und ihre hohe Leistungsorientierung zu kompensieren, sodass sie bei den Fortbildungsprüfungen zwar im Durchschnitt nicht besser, aber eben auch nicht schlechter abschneiden als klassisch Aus- und Fortgebildete.

> „Ja, also da ist es bei der Fortbildungsprüfung nicht so wie bei der Kaufmanns-Prüfung. Da sind die Teilnehmenden der Abiturientenprogramme nicht besser als der Durchschnitt. Trotz der sehr guten kognitiven Voraussetzungen. Da ist einfach die mangelnde Erfahrung sozusagen der limitierende Faktor, das merkt man." (IHK2, Abs. 78)

Ein höheres Alter und eine daraus resultierende größere persönliche Reife scheinen hierbei jedoch anders als nach Abschluss der KiE-Ausbildung nicht mehr so zum Tragen zu kommen, denn am Ende des Programms sind die Teilnehmenden der Abiturientenprogramme in etwa gleich alt wie klassisch Aus- und Fortgebildete, die bspw. nach einem Hauptschulabschluss oder einer mittleren Reife in etwa fünf Jahren die Aus- und Fortbildung absolviert haben.

Beide, also sowohl die Absolvent*innen der dreijährigen Abiturientenprogramme als auch die einer fünfjährigen Aus- und Fortbildungszeit, unterscheiden sich hinsichtlich der Berufserfahrung und der persönlichen Reife allerdings von Absolvent*innen der HaFaWi-Prüfung, die diese Fortbildungsprüfung erst nach einer deutlich längeren Phase der Berufstätigkeit ablegen und somit gegebenenfalls auf einen umfassenderen beruflichen Erfahrungsschatz zurückblicken können. Die Absolvent*innen der Abiturientenprogramme haben aufgrund der kurzen Phase der Berufstätigkeit und der spezifischen Konzeption der Abiturientenprogramme als Karrieremodell im Verkauf mehrheitlich nur in einem begrenzten beruflichen Tätigkeitsfeld berufspraktische Erfahrungen sammeln können, sodass sie manche Handlungsberei-

che des HaFaWi vor allem aus einer theoretischen Perspektive kennen, die ihnen an einer der kooperierenden Bildungseinrichtungen vermittelt wurde.

> „Ihnen fehlt natürlich, erst einmal durch die Kürze der Zeit und durch die Tatsache, dass sie alles mit einem Unternehmen gemacht haben, eine größere Perspektive, Vergleichsmöglichkeiten von zwei, drei verschiedenen Arbeitgebern, die vielleicht jemand, der das in einem längeren Zeitraum privat macht, dann eben noch als Erfahrungsschatz dazu zählen kann." (IHK3, Abs. 52)

Dies unterscheidet die Teilnehmenden der Abiturientenprogramme allerdings nicht von Prüflingen der Fortbildung zum/zur HaFaWi, die ebenfalls nur auf eine kurze Phase der Berufstätigkeit zurückblicken können und diese lediglich bei einem Unternehmen in einer bestimmten betrieblichen Position verbracht haben.

Nach Aussagen einiger der interviewten Vertreter*innen der zuständigen Stellen ist dies insgesamt ein Trend in der beruflichen Aufstiegsfortbildung, dass die Phasen der Berufserfahrung vor Ablegen der Fortbildungsprüfung immer kürzer werden und die Prüflinge über einen geringeren berufspraktischen Erfahrungsschatz verfügen.

> „Aber es ist im Augenblick auch die Situation, dass wir eine Tendenz sehen, dass die Minimumberufserfahrung vor Prüfungszulassung bei Fortbildungsprüfungen seit Jahren von Seiten des Verordnungsgebers eher zurückgeschraubt wird. Das ist so eine Tendenz, ja gut, weil die jungen Leute natürlich auch in diese Fortbildung gehen und die Zeitachse im Visier haben und nicht noch fünf oder auch zwei Jahre warten wollen. Zwei Jahre ist den meisten ja auch schon zu viel." (IHK2, Abs. 74)

Ein geringeres Maß an Berufserfahrung zwischen Abschluss der KiE-Ausbildung und Ablegen der Fortbildungsprüfung wird somit nicht als Spezifikum der Abiturientenprogramme gesehen. Etwas anders sieht dies hingegen mit Blick auf den betrieblichen Kompetenzerwerb aus: Auch hier wurde wieder wie mit Bezug auf den KiE-Abschluss von einem/einer befragten Unternehmensvertreter*in angesprochen, dass die Absolvent*innen der Abiturientenprogramme nach Abschluss der HaFaWi-Fortbildung insgesamt eine kürzere betriebliche Reifezeit erfahren haben als klassisch Aus- und Fortgebildete. Entsprechend werden die Absolvent*innen der Abiturientenprogramme zwar auf der einen Seite als fachlich kompetent eingeschätzt, aber auf der anderen Seite nehmen befragte Unternehmensvertreter*innen durchaus auch wahr, dass die frisch gebackenen Absolvent*innen in der Ausübung ihrer beruflich-betrieblichen Funktion teilweise über weniger Selbstsicherheit verfügen als klassisch Aus- und Fortgebildete mit einer längeren betrieblichen Reifezeit.

6.1.2.2 Betriebliche Beschäftigungsperspektiven

Hinsichtlich der betrieblichen Zielposition werben die untersuchten Einzelhandelsunternehmen damit, dass die Absolvent*innen der Abiturientenprogramme für berufliche Positionen als Führungskraft auf der mittleren Hierarchieebene im Handel vorgesehen sind. Je nach betrieblicher Struktur des Unternehmens handelt es sich dabei um eine Position als Filial- respektive Abteilungsleitung.

Wie aus den geführten Interviews hervorgeht, gibt es zwischen den Teilnehmenden der Abiturientenprogramme und den Unternehmen allerdings keine vertraglichen Vereinbarungen über den konkreten Verbleib der Absolvent*innen nach Abschluss des Programms. Das heißt, die abgeschlossenen Aus- und Fortbildungsverträge enthalten in den untersuchten Fällen keine Übernahmegarantien oder Ähnliches für die Zeit nach dem Abiturientenprogramm. Und auch umgekehrt gibt es nach Aussagen der befragten Unternehmensvertreter*innen in der Mehrzahl der untersuchten Unternehmen keine Bindungsklauseln oder Ähnliches für die Absolvent*innen der Abiturientenprogramme. Lediglich in einem Unternehmen sollen die Absolvent*innen über eine entsprechende Klausel im Vertrag für eine gewisse Zeit (zwölf bis achtzehn Monate) nach Abschluss der beruflichen Aufstiegsfortbildung im Unternehmen gehalten werden. Mehrheitlich sind aber beide Seiten gänzlich frei in ihrer Entscheidung, den weiteren beruflichen Weg gemeinsam zu gehen; wenngleich deutlich wurde, dass alle untersuchten Unternehmen die Absolvent*innen der Abiturientenprogramme meist gerne im Betrieb halten und nur ungern an ein anderes Unternehmen oder auch an ein Hochschulstudium verlieren würden. Denn ein entsprechender Fachkräftebedarf ist in den untersuchten Unternehmen prinzipiell vorhanden, sodass die Betriebe den Teilnehmenden zwar keine vertragliche Übernahmegarantie geben, aber doch gute Bleibeperspektiven in Aussicht stellen und auch bemüht sind, diese Perspektiven tatsächlich zu realisieren, um nicht den Eindruck leerer Versprechungen zu erwecken und sich das Arbeitgeberimage zu ruinieren. Letztendlich haben die Unternehmen auch eine beträchtliche Geldsumme in die Aus- und Fortbildung dieser Absolvent*innen investiert und sind auch deshalb bestrebt, die aus- und fortgebildeten Fachkräfte im Betrieb zu halten.

Dennoch schwankt die Übernahmequote in den untersuchten Unternehmen deutlich. In den geführten Expert*inneninterviews kamen sowohl Quoten von über 90 Prozent zur Sprache als auch Quoten im Bereich von 30 bis 40 Prozent der Teilnehmenden, die das Programm erfolgreich durchlaufen haben und im Anschluss an das Abiturientenprogramm in ein Beschäftigungsverhältnis im Unternehmen übernommen wurden. Bei denen, die nicht übernommen wurden, liegt dies nach Auskunft der befragten Unternehmensvertreter*innen mehrheitlich an individuellen Faktoren der Absolvent*innen. Als Gründe wurden u. a. benannt, dass diese nicht weiter in der jeweiligen Firma oder in der Branche überhaupt arbeiten wollten, dass sie doch lieber noch ein klassisches Hochschulstudium aufnehmen wollten und dass teilweise die regionale Mobilitätsbereitschaft für angebotene berufliche Positionen fehlte.

Bei denjenigen, die nach Abschluss des Abiturientenprogramms im Unternehmen verblieben sind, ist es nach Aussagen der befragten institutionellen Akteure und auch der befragten Teilnehmenden und Absolvent*innen der Abiturientenprogramme mehrheitlich so, dass diese wie intendiert relativ unmittelbar nach Abschluss des Abiturientenprogramms in eine berufliche Position als Führungskraft auf der mittleren Hierarchieebene eingemündet sind. Inwieweit dies dann gleich auch schon eine Position als Filial- bzw. Abteilungsleitung war oder bspw. erst einmal als stell-

vertretende Filial- oder Abteilungsleitung, ist dabei von verschiedenen Faktoren abhängig.

Auf Seiten der Unternehmen scheinen u. a. die jeweils vorliegenden betrieblichen Strukturen relevant. Denn wie aus den geführten Expert*inneninterviews hervorgeht, sind mit der Position als Filial- bzw. Abteilungsleitung je nach Unternehmen unterschiedlich weitreichende Verantwortlichkeiten verbunden, sowohl in fachlicher Hinsicht als auch hinsichtlich der mit der Position verknüpften Personalverantwortung. So gibt es bspw. Unternehmen, in denen einzelne Filialen stets mehrere Dutzend Mitarbeiter*innen und verschieden große Abteilungen umfassen. Und es gibt Unternehmen, bei denen den Filialen meist weniger als ein Dutzend Mitarbeiter*innen zugeordnet sind und in den Filialen keine weiteren Untergliederungen in einzelne Abteilungen existieren. Aber nicht nur zwischen den einzelnen Unternehmen zeigen sich diesbezüglich Unterschiede, sondern auch innerhalb der untersuchten Unternehmen gibt es unterschiedlich große Filialen respektive Abteilungen, woraus sich ebenfalls mehr oder weniger große Verantwortungsbereiche ergeben, die mit einer Filial-/Abteilungsleiterfunktion verbunden sind. Aufgrund dieser Varianz hinsichtlich der mit einer Position als Filial-/Abteilungsleitung verbundenen Verantwortlichkeiten differiert auch die berufliche Einstiegsposition der Absolvent*innen der Abiturientenprogramme. Das heißt, es kann sein, dass ein*e Absolvent*in unmittelbar nach Abschluss des Abiturientenprogramms z. B. in eine Position als Filialleitung mit einer Verantwortung für fünf Mitarbeiter*innen einmündet. Und es kann sein, dass ein*e Absolvent*in unmittelbar nach Abschluss des Abiturientenprogramms bspw. die Position als stellvertretende Leitung für eine Abteilung übernimmt, der zwanzig Mitarbeiter*innen zugeordnet sind. Die Leitung für eine sehr große Filiale bzw. Abteilung wird den Absolvent*innen der Abiturientenprogramme mehrheitlich allerdings nicht zugewiesen, wie folgendes Interviewzitat deutlich macht:

> „Also bei uns ist das so, dass die als Teamleiter einen Fachbereich, eine Warengruppe verantworten. Die sind allerdings unterschiedlich groß und entsprechend unterschiedlich groß sind auch die Teams, die die dann leiten. Da können zwei, drei Mitarbeiter in einem Team sein oder auch schon einmal sechzig Mitarbeiter. Aber diese großen Teams sind in der Regel nicht der Start für unsere Handelsfachwirte. Also meine Empfehlung ist da lieber ein Start mit einem Team von zwei, drei Mitarbeitern, gerne auch fünf. Aber alles, was darüber hinausgeht, finde ich schon speziell für einen Handelsfachwirt-Absolventen. Kommt zwar schon mal vor, aber dann sage ich den Filialen auch, die sollen da ein Auge drauf haben.“ (FS1_PE_BE, B1, Abs. 111)

Für die Übernahme großer Filialen bzw. Abteilungen in leitender Funktion schätzen die befragten institutionellen Akteure insbesondere die Berufserfahrung der Absolvent*innen mehrheitlich als zu gering ein. Ihnen werden daher, wenn möglich, meist kleinere Filialen/Abteilungen bzw. Stellvertretungspositionen zugewiesen, die ihnen eine weitere Phase des beruflich-betrieblichen Heranreifens ermöglichen, bevor dann im nächsten Schritt leitende Funktionen bzw. größere Filialen/Abteilungen in leitender Funktion übernommen werden können. Mehrheitlich unterstützen die untersuchten Unternehmen diese Phase des weiteren beruflich-betrieblichen Heranreifens

bspw. durch betriebsinterne Weiterbildungen respektive gezielte Führungskräftetrainings sowie durch die Ermöglichung, in unterschiedlichen Filialen Erfahrungen sammeln zu können. In den geführten Gesprächen kamen für diese weitere Reifephase Zeiträume zwischen einem halben Jahr und zwei Jahren zur Sprache.

Neben den betrieblichen Strukturen und der Berufserfahrung ist es darüber hinaus auch die jeweilige persönliche Reife der Absolvent*innen, die die berufliche Einstiegsposition nach Abschluss des Abiturientenprogramms beeinflusst. Das heißt, inwieweit ein*e Absolvent*in unmittelbar nach Abschluss des Abiturientenprogramms als Filial- oder Abteilungsleitung ein mehr oder weniger großes Personalteam unterstellt bekommt und inwieweit vielleicht auch ersteimal als Stellvertretung, hängt nach Aussagen der befragten Unternehmensvertreter*innen zudem maßgeblich von der persönlichen Reife der Absolvent*innen ab. So wurde von den befragten Expert*innen geäußert, dass den Absolvent*innen der Abiturientenprogramme teilweise noch die persönliche Reife für die Übernahme einer Filial-/Abteilungsleitung fehle; vor allem dann, wenn sie unmittelbar nach Erwerb der schulischen Hochschulzugangsberechtigung in das Abiturientenprogramm eingemündet sind.

> „Und es ist auch so, dass nicht jeder als Teamleiter startet. Wir arbeiten gerade daran, dass es mehr werden, die gleich als Teamleiter loslegen können. Aber bedingt auch durch die Reife, die sie haben, wenn sie beispielsweise aus dem Abitur heraus gleich in diese Aus- und Weiterbildung gegangen sind, dann ist bei dem einen oder anderen halt noch nicht so diese Selbstsicherheit da, dieses Standing wirklich als Teamleiter sich auch zu fühlen. Und wenn dieses Gefühl da ist, dass dieses Standing noch fehlt, dann sagen wir lieber, derjenige soll erst einmal als Teamleiter-Assistent starten, beispielsweise für ein Jahr, um dieses Standing dann noch zu bekommen. Und dann macht man den nächsten Schritt." (FS1_PE_BE, B1, Abs. 109)

Ein Sonderfall scheint hierbei die Gruppe der Studienabbrecher*innen zu sein, die auch unter den Teilnehmenden der Abiturientenprogramme zu finden sind. Nach Aussagen der befragten Unternehmensvertreter*innen stellen diese aufgrund ihres höheren Alters und der größeren persönlichen Reife eine interessante Zielgruppe für die Betriebe dar. Die geführten Interviews deuten darauf hin, dass diese spezielle Gruppe an Absolvent*innen der Abiturientenprogramme tendenziell eher respektive zügiger verantwortungsvollere Leitungsfunktionen übertragen bekommen als Teilnehmende, die unmittelbar nach Erwerb der schulischen Hochschulzugangsberechtigung in das Abiturientenprogramm eingemündet sind; wenngleich auch hier noch weitere Faktoren wie die individuelle Persönlichkeit eine Rolle spielen.

Neben eventuell mangelnder persönlicher Reife kann es überdies an einer eingeschränkten regionalen Mobilitätsbereitschaft der Absolvent*innen liegen, dass nach Abschluss des Abiturientenprogramms zunächst eine berufliche Position als Stellvertretung eingenommen wird. Denn nicht immer sind gerade in der Region, wo der/die Absolvent*in wohnt oder zukünftig wohnen möchte, auch entsprechende berufliche Positionen als Filial-/Abteilungsleitung im Unternehmen zu besetzen. Dies trifft insbesondere auf Einzelhandelsunternehmen mit einem weniger dichten Filialnetz zu.

Es scheint somit ein Wechselspiel zwischen unterschiedlichen Faktoren zu sein, die die betrieblichen Einstiegspositionen der Absolvent*innen und den Zeitpunkt des Erreichens der angestrebten Zielposition beeinflussen. Neben den spezifischen betrieblichen Strukturen kamen in den Interviews vor allem der persönliche Entwicklungsstand sowie die regionale Mobilitätsbereitschaft der Absolvent*innen zur Sprache. Betriebliche Zielposition der Abiturientenprogramme ist aber nach Auskunft der befragten institutionellen Akteure ganz klar die Funktion als Führungskraft auf der mittleren Hierarchieebene respektive als Filial- bzw. Abteilungsleitung. Und es ist auch Ziel der Abiturientenprogramme, dass die Absolvent*innen relativ zügig nach ihrem Abschluss in eine solche Position einmünden.

Vereinzelt kann es bei entsprechenden betrieblichen Gegebenheiten und den notwendigen persönlichen Voraussetzungen vorkommen, dass Teilnehmende sogar bereits während der Fortbildungsphase des Abiturientenprogramms, also vor Abschluss als HaFaWi, eine solche Position als Filial-/Abteilungsleitung übertragen bekommen. Dies sind aber eher individuelle Ausnahmen.

Ebenso heterogen wie die betrieblichen Einstiegspositionen nach Abschluss des Abiturientenprogramms sind auch die Einstiegsgehälter der Absolvent*innen. In den geführten Interviews kamen Beträge zwischen 2.300 und 3.200 Euro brutto pro Monat zur Sprache.

Hinsichtlich der weiteren innerbetrieblichen Karrieremöglichkeiten zeigen sich zwischen den untersuchten Unternehmen ebenfalls teilweise deutliche Unterschiede. So gibt es in einem der untersuchten Unternehmen nach Aussagen der befragten betrieblichen Akteure prinzipiell keine definierten Grenzen für einen hierarchischen Aufstieg im Unternehmen, die auf formalen Bildungsabschlüssen basieren. Folglich können Absolvent*innen der Abiturientenprogramme bzw. grundsätzlich Absolvent*innen eines beruflich-betrieblichen Bildungsweges ebenso wie Absolvent*innen anderer Bildungswege bis in die obersten hierarchischen Positionen aufsteigen, die durchaus auch in den Unternehmenszentralen verortet sein können. Relevanter als formale Bildungsabschlüsse ist in diesem Unternehmen, dass sich jemand im Unternehmen „bewiesen“ und im Laufe seiner Unternehmenszugehörigkeit betriebsspezifisches Wissen erworben hat (bspw. im Rahmen von innerbetrieblichen Weiterqualifizierungen sowie durch informelles Lernen).

In drei weiteren untersuchten Unternehmen gelten diese innerbetrieblichen Aufstiegsmöglichkeiten ebenfalls; allerdings in Abgrenzung zu dem zuvor angesprochenen Unternehmen tendenziell eher begrenzt auf den Verkaufsbereich, wo dann die Position als Bezirks-/Regionalleitung der hierarchisch höchste zu vergebende Posten ist. Ein Wechsel in hierarchisch höhere Positionen in den Unternehmenszentralen erfordert in diesen Unternehmen meist einen Hochschulabschluss. Vereinzelt besteht für Absolvent*innen der Abiturientenprogramme in eingeschränktem Maße noch die Option, auf der mittleren Hierarchieebene in verkaufsnahe Bereiche in den Unternehmenszentralen zu wechseln, wie bspw. in den Einkauf, ins Marketing oder auch in die auf den Verkaufsbereich bezogene Personalentwicklung.

In einem der untersuchten Unternehmen geht es dagegen für Absolvent*innen der Abiturientenprogramme respektive eines beruflich-betrieblichen Bildungsweges

laut den befragten Unternehmensvertreter*innen in der hierarchischen Struktur i. d. R. nicht weiter nach oben als bis zur Filialleitung. Für die hierarchisch höher liegende Position als Regional-/Bezirksleitung wird grundsätzlich ein Hochschulabschluss erwartet. Ein solches Hochschulstudium wird von diesem Unternehmen bei Eignung des/der Kandidaten/-in insofern unterstützt, als dass diesen Personen die Option offensteht, im Betrieb ein duales Studium zu absolvieren.

Neben diesem Unternehmen, in dem ein Hochschulabschluss prinzipiell notwendig ist, um hierarchisch über die Position der Filialleitung hinaus aufzusteigen, bieten auch noch drei weitere untersuchte Unternehmen duale Studiengänge an. Auch hier besteht für Absolvent*innen der Abiturientenprogramme grundsätzlich die Möglichkeit, ein solches duales Studium zu absolvieren; sofern bei einzelnen von ihnen der Wunsch dazu vorhanden ist. Die betrieblichen Qualifizierungsstrategien dieser Unternehmen sehen eine solche Kombination von Abiturientenprogramm und anschließendem dualen Studium allerdings prinzipiell nicht vor. Denn grundsätzlich wird in diesen Unternehmen, wie bereits erläutert, kein Hochschulabschluss für den weiteren innerbetrieblichen Aufstieg vorausgesetzt; zumindest nicht im Verkaufsbereich. In Abgrenzung zu den mehrheitlich auf die Unternehmensfilialen respektive den Verkaufsbereich ausgerichteten Abiturientenprogrammen sind die dualen Studiengänge der untersuchten Unternehmen jedoch stärker auf Tätigkeitsbereiche in den Unternehmenszentralen fokussiert und auch dort verortet. Entsprechend besteht die Möglichkeit, dass Absolvent*innen der Abiturientenprogramme durch die Absolvierung eines solchen dualen Studiums ihren Tätigkeitsbereich ausweiten und sich neue Tätigkeitsfelder in den Unternehmenszentralen erschließen können. Insbesondere in den Unternehmen, in denen der hierarchische Aufstieg primär auf den Verkaufsbereich begrenzt ist, eröffnet ein solches duales Studium somit weitere betriebliche Karriereperspektiven, die dann in erster Linie nicht nur vertikaler Natur sind, sondern eher auf horizontaler Ebene einen Bereichswechsel in die Unternehmenszentralen inkludieren.

Ein berufsbegleitendes Hochschulstudium, welches nicht den von den Betrieben angebotenen dualen Studiengängen entspricht, wird von den untersuchten Unternehmen grundsätzlich nicht unterstützt. Sollte ein*e Mitarbeiter*in einen solchen Weiterqualifizierungswunsch haben, dann ist dieser i. d. R. privat zu organisieren und zu finanzieren (unabhängig davon, ob es sich um Absolvent*innen eines Abiturientenprogrammes handelt oder nicht). Ähnliches gilt für eine berufliche Fortbildung der Niveaustufe drei bzw. der DQR-Stufe sieben wie bspw. die Fortbildung zum/zur geprüften Betriebswirt*in. Diesbezüglich wurde nur bei einem Unternehmen geäußert, dass eine solche berufliche Fortbildung von Seiten des Unternehmens zeitlich und/oder finanziell unterstützt wird.

Ein*e befragte*r Experte/-in einer zuständigen Stelle geht davon aus, dass sich diese soeben geschilderten Karrierewege in den Einzelhandelsunternehmen zukünftig noch weiter für beruflich-betrieblich qualifizierte Fachkräfte öffnen werden, da die Betriebe ansonsten zunehmende Schwierigkeiten bekommen würden, Auszubildende für den beruflich-betrieblichen Qualifizierungsweg zu finden und die entspre-

chend aus- und fortgebildeten Fachkräfte langfristig ans Unternehmen zu binden. Seiner/Ihrer Einschätzung nach realisieren immer mehr Unternehmensverantwortliche, dass sie ihren beruflich-betrieblichen Fachkräftebedarf in Zukunft nur noch dann ausreichend decken können, wenn dieser Qualifikationsgruppe gleichwertige betriebliche Entwicklungsoptionen offenstehen wie der Gruppe der akademisch Qualifizierten.

> „Und das ist übrigens auch der Grund, warum ich glaube, dass auch der Einzelhandel dazu übergehen wird, seine Führungsstrukturen aufzubrechen, also den Weg auch in die oberen Führungsetagen für beruflich Qualifizierte zu öffnen. Also die müssen sich dann vielleicht noch weiterbilden, aber es wird halt weitergehen. Einfach auch aus Wettbewerbsdruck raus.“ (IHK4, Abs. 96)

6.1.2.3 Berufliche Beschäftigungsperspektiven

Die aus der Teilnahme an den Abiturientenprogrammen resultierenden Chancen auf dem externen Arbeitsmarkt jenseits des jeweiligen Ausbildungsbetriebes werden von allen Befragten durchweg als gut bis sehr gut eingeschätzt. Sowohl die interviewten institutionellen Akteure als auch die Teilnehmenden und Absolvent*innen betrachten vor allem den HaFaWi-Abschluss als eine auf dem deutschen Arbeitsmarkt gefragte Qualifikation; schließlich handele es sich um einen staatlich normierten Abschluss, der im Handel einen sehr guten Ruf genießt.

> „Also in Bezug auf den Handel hat der Abschluss Handelsfachwirt einen sehr hohen Stellenwert.“ (FS3_PE_Zentrale, Abs. 141)

> „Also man kann auf jeden Fall davon ausgehen, dass zumindest alle mittleren und größeren Unternehmen wissen, was der Handelsfachwirt ist. Und das macht den Handelsfachwirt auch so attraktiv, dass der im Handel sehr gut etabliert ist und einen sehr guten Ruf hat.“ (BE6, Abs. 96)

Durch diesen Abschluss als HaFaWi können die Absolvent*innen der Abiturientenprogramme ebenso wie mit dem Abschluss als KiE darlegen, dass sie über die in den jeweiligen Ausbildungs- respektive Fortbildungsverordnungen definierten beruflichen Kompetenzen verfügen und nicht bloß betriebsspezifisch qualifiziert sind. Entsprechend wird von allen Befragten davon ausgegangen, dass Absolvent*innen der Abiturientenprogramme im Einzelhandel sehr gute Chancen auf eine niveauadäquate Beschäftigung haben und dabei nicht an einen bestimmten Arbeitgeber gebunden sind. Wenngleich diese beruflichen Kompetenzen im Rahmen der Abiturientenprogramme stets mit betriebsspezifischen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten kombiniert werden und ein Wechsel des Arbeitgebers somit doch auch mit einem gewissen Kompetenzverlust verbunden ist. Dieser Kompetenzverlust fällt tendenziell größer aus, wenn nicht nur der Arbeitgeber, sondern zusätzlich auch die Subbranche, also bspw. vom Lebensmitteleinzelhandel in den Textileinzelhandel gewechselt wird. Dies stellt aber keine Besonderheit der Abiturientenprogramme an sich dar, sondern ist ein Charakteristikum beruflich-betrieblicher Bildung; wie auch aus folgendem Zi-

tat aus einem Interview mit einem/einer Vertreter*in einer zuständigen Stelle hervorgeht:

> „Die sind natürlich betriebsspezifisch ausgerichtet. Aber das ist ja im Prinzip jede duale Berufsausbildung. Wenn ich bei dem Unternehmen X lerne, dann bin ich natürlich auf deren Abläufe gepolt, beispielsweise auf deren Abrechnungssystem. Und wenn ich bei dem Unternehmen Y lerne, dann bin ich auf deren Abrechnungssystem gepolt. Also man hat da automatisch ein gewisses Maß an Unternehmensspezifika dabei. Aber die machen ja alle eine Prüfung, die ja Mindeststandards definiert, was dann alle können. Und deshalb funktioniert dann auch die Mobilität. Das passt schon. Die machen eine einheitliche Prüfung und in der einheitlichen Prüfung geht es ja letztendlich auch nicht um die Ware, die verkauft wird, sondern um die abstrakteren Prozesse." (IHK5, Abs. 40)

> „In der Praxis würde ich firmenbezogen sagen, ja, aber theoretisch, also Bilanzen und so weiter könnte ich überall anwenden. Aber ich würde jetzt auch im Hinblick auf die Praxis nicht sagen, dass ich woanders versagen würde. Dafür gibt es ja gewisse Standards. Aber klar, diese täglichen Abläufe sind in jedem Unternehmen etwas anders geregelt. Wenn ich Freunde höre, die in anderen Unternehmen arbeiten, die haben ganz andere Arbeitsabläufe." (TN6, Abs. 178)

Wie im vorangestellten beispielhaften Interviewzitat kurz angeschnitten, wurden von den befragten Teilnehmenden und Absolvent*innen der Abiturientenprogramme insbesondere die Theoriephasen bei den kooperierenden Bildungseinrichtungen als stark überbetrieblich ausgerichtet benannt. Mehrfach wurde von Teilnehmenden in den Interviews angesprochen, dass sie von Dozierenden sowie Trainer*innen der kooperierenden Bildungseinrichtungen während der Theoriephasen ausdrücklich darauf hingewiesen werden bzw. wurden, sich von ihrem betriebsspezifisch geprägten Erfahrungswissen zu lösen, um die überbetrieblich ausgerichtete Theorie zu erwerben.

Durch die Fortbildung zum/zur HaFaWi erwerben die Teilnehmenden der Abiturientenprogramme darüber hinaus ein breitgefächertes berufliches Kompetenzspektrum, welches sie nicht nur auf die mehrheitlich angestrebte betriebliche Zielfunktion als Filialleitung respektive den Verkaufsbereich im Einzelhandel vorbereitet, sondern ihnen prinzipiell auch eine Vielzahl weiterer Tätigkeitsbereiche eröffnen kann wie bspw. im Marketing oder im Einkauf.

> „Ich glaube auch, dass die Leute auch gut einsetzbar sind in verkaufsnahen Einsatzbereichen wie beispielsweise im Einkauf oder im Marketing, weil die eben Kenntnisse über die Abläufe in den Filialen mitbringen. Und das ist, denke ich, dafür sehr nützlich." (FS4_PE_Zentrale, Abs. 157)

Dieses Tätigkeitsspektrum ist ferner nicht nur auf den Einzelhandel begrenzt, sondern erstreckt sich auch auf den Großhandel und die Industrie, wie in den folgenden beiden Zitaten aus den geführten Expert*inneninterviews geschildert wird:

> „Die können aber mit dem Handelsfachwirt später auch vom Einzelhandel in den Großhandel wechseln und da in den unterschiedlichsten Bereichen arbeiten. Also der Handels-

fachwirt ist ja eine sehr breite Qualifizierung für den Handel und von daher haben die dann auch viele Möglichkeiten." (FS3_PE_Zentrale, Abs. 127)

„Der Handelsfachwirt ist ja ein sehr etablierter Abschluss, gerade im Handel, aber auch in der Industrie. Also ich denke, die haben sehr gute Arbeitsmarktchancen, die haben überhaupt gar keine Probleme einen Job zu kriegen. Und die haben ja auch bewiesen, dass sie fleißig sind und Durchhaltevermögen haben. Die werden jetzt vielleicht nicht die Konzernlenker werden, aber das Spektrum ist sehr weit, wo die tätig werden können, immer so im Bereich mittleres bis gehobenes Management." (BE3, Abs. 44)

Der im vorangegangenen Interviewzitat angerissene vertikale Aufstieg in hierarchisch höhere berufliche Positionen als in die üblicherweise für geprüfte Handelsfachwirt*innen vorgesehenen beruflichen Positionen auf der unteren und mittleren Führungsebene wurde im Abschnitt zu den betrieblichen Perspektiven bereits näher beleuchtet. Dem ist an dieser Stelle prinzipiell auch nichts weiter hinzuzufügen, da sich ein solcher Aufstieg mehrheitlich über den betriebsinternen Arbeitsmarkt vollzieht und weniger über den externen berufsfachlichen Arbeitsmarkt. Entsprechend kann es sein, dass Absolvent*innen der Abiturientenprogramme, die nach ihrem HaFaWi-Abschluss in einem Unternehmen nach und nach in hierarchisch höhere Positionen aufgestiegen sind, bei einem Arbeitgeberwechsel aufgrund des Verlustes an betriebsspezifischem Wissen zunächst auf einer hierarchisch niedrigeren bzw. auf einer dem HaFaWi-Abschluss niveauadäquaten Position einsteigen. Aber auch dies ist nicht ein ausschließliches Spezifikum der Abiturientenprogramme, sondern betriebsinterner Arbeitsmärkte (vgl. hierzu Kapitel 2.1.1).

Die spezifische Form des Erwerbs der beruflichen Aus- und Fortbildungsabschlüsse über ein Abiturientenprogramm wird sowohl von Seiten der befragten institutionellen Akteure als auch von Seiten der interviewten Teilnehmenden und Absolvent*innen mehrheitlich als zusätzlicher Bonus betrachtet, der die Arbeitsmarktchancen weiter steigert. Schließlich genießt nach Ansichten der befragten institutionellen Akteure nicht nur der Abschluss als HaFaWi einen guten Ruf, sondern auch die Abiturientenprogramme an sich sind im Handel mittlerweile ein recht bekannter und geschätzter Qualifizierungsweg. So wird das erfolgreiche Durchlaufen eines solchen Abiturientenprogramms als Ausweis für Leistungsfähigkeit, Durchhaltevermögen und Engagement gesehen.

„Also ich glaube, jeder, der das in der Zeit mit einem einigermaßen guten Ergebnis geschafft hat, der hat schon bewiesen, dass er Durchhaltevermögen hat und entsprechend theoretisch gut unterwegs ist." (FS2_PE_Zentrale, B1, Abs. 135)

„Und die, die dieses Abiturientenprogramm durchlaufen haben, die haben ja auch gezeigt, dass sie lern- und leistungsfähig sind. Also ich denke schon, dass die auf dem Arbeitsmarkt sehr gute Chancen haben mit dem Abschluss. Also vom Bauch her würde ich sogar sagen, dass die auf dem Arbeitsmarkt sogar bessere Chancen haben als jemand, der in drei Jahren seinen Bachelor und anschließend noch seinen Master gemacht hat und der wahrscheinlich weniger als arbeitsfähig eingeschätzt wird als unsere Absolventen des Abiturientenprogramms, auch wenn es ein Turbo-Programm ist." (FS3_PE_Zentrale, Abs. 141)

Lediglich ein*e Vertreter*in einer zuständigen Stelle verweist darauf, dass die spezifische Form des Erwerbs der beruflichen Aus- und Fortbildungsabschlüsse mit Blick auf den Umfang des erworbenen beruflichen Erfahrungswissens von Arbeitgebern teilweise auch kritisch betrachtet werden kann und somit die externen Arbeitsmarktchancen der Absolvent*innen der Abiturientenprogramme beeinflussen kann, wie folgender Interviewausschnitt deutlich macht:

> „Das wird natürlich ein extremer Bruch sein, wenn jemand nach Abschluss des Handelsfachwirts noch drei oder vier Jahre auf entsprechender Position im gleichen Unternehmen weiter arbeitet und dann irgendwann sagt: ‚O.k., und jetzt gucke ich mal wie die Welt draußen ist, ich gucke mal über den Tellerrand.' Vielleicht muss er es auch, aus persönlichen Gründen oder so. Und wenn der dann in einem neuen Unternehmen anfängt, dann ist der natürlich erst einmal vor ganz andere Herausforderungen gestellt und steht so ein bisschen unter einer kalten Dusche, weil er eben merkt, dass die bisherigen Regeln des ursprünglichen Unternehmens gelten eben nicht zwangsläufig überall. Insofern kann auch die Wertigkeit so eines Programmes natürlich von unterschiedlichen Unternehmen auch ganz differenziert beurteilt werden, weil man sagt: ‚Naja, du hast ja jetzt eigentlich nur das Ganze in der Logik des Konzerns A durchlaufen und bei uns sieht die Welt aber ein bisschen anders aus.' Zu ähnlichen Themen oder auch Fragen kommen wir in der Beratung auch ganz häufig, wenn junge Menschen die Fortbildung direkt nach der Ausbildung machen wollen oder sich gegebenenfalls bereits im dritten Ausbildungsjahr beraten lassen. Da sieht man einfach auch das Bestreben tatsächlich, in möglichst fast gleicher Zeit wie die Studenten einen Abschluss mindestens auf Bachelor-Niveau zu erreichen. Und das natürlich die berufliche Handlungsfähigkeit oder das Berufliche insgesamt sich auch irgendwo erst einmal setzen muss und man sagen kann: ‚So, ich bin jetzt angekommen und ich fühle mich jetzt auch kompetent und persönlich reif genug, um das durchzuführen.', dass das natürlich nicht mit einem Papier oder einem Zeugnis gleichzusetzen ist, muss man dann auch immer mal wieder erklären." (IHK3, Abs. 56)

Aber auch hier wird wieder deutlich, dass dieses lediglich auf ein spezifisches Unternehmen zugeschnittene berufliche Erfahrungswissen nicht als eine ausschließliche Besonderheit der Abiturientenprogramme betrachtet wird, sondern als etwas, was ebenso auch für solche beruflich aus- und fortgebildeten Fachkräfte gilt, die ihre bisherige berufliche Laufbahn bislang bei einem einzigen Arbeitgeber durchlaufen haben.

6.1.2.4 Bildungsperspektiven

Ergänzend zu diesen soeben geschilderten betrieblichen und beruflichen Beschäftigungsperspektiven ergeben sich für Absolvent*innen der Abiturientenprogramme ferner unterschiedliche Bildungsperspektiven. Neben einem Hochschulstudium kam in den geführten Interviews auch die berufliche Fortbildung zum/zur geprüften Betriebswirt*in als zukünftige Bildungsoption zur Sprache. Im Gegensatz zu einem Hochschulstudium baut diese berufliche Fortbildung unmittelbar auf dem Fortbildungsabschluss als HaFaWi auf (siehe hierzu auch Kapitel 5.1.4.3) und stellt somit eine Fortsetzung des eingeschlagenen beruflich-betrieblichen Bildungsweges dar. Allerdings wurde diese berufliche Fortbildung zum/zur geprüften Betriebswirt*in nur in einem der untersuchten Unternehmen als weitere Bildungsoption explizit in den geführten Expert*inneninterviews angesprochen und wird nach Aussagen der befrag-

ten Unternehmensvertreter*innen auch von Seiten des Betriebes finanziell und/oder zeitlich unterstützt. Ein Hochschulstudium wurde hingegen deutlich häufiger respektive von fast allen befragten Unternehmensvertreter*innen als weitere Bildungsoption erwähnt; wenngleich ein solches Studium i. d. R. ebenfalls nicht von Seiten der untersuchten Unternehmen gefördert wird, sofern es sich nicht um ein von den Unternehmen angebotenes duales Studium handelt. Duale Studienformate werden von vier der fünf untersuchten Unternehmen angeboten. Diese stehen prinzipiell auch den Absolvent*innen der Abiturientenprogramme als Weiterqualifizierungsmöglichkeit offen (siehe zu den von den Betrieben angebotenen Bildungsoptionen auch den Abschnitt zu den betrieblichen Beschäftigungsperspektiven).

Von den befragten Vertreter*innen der Bildungseinrichtungen sowie der zuständigen Stellen wurde die berufliche Fortbildung zum/zur geprüften Betriebswirt*in hingegen deutlich häufiger benannt als von den Unternehmensvertreter*innen. Drei der untersuchten Bildungseinrichtungen bieten entsprechende Fortbildungslehrgänge für den/die geprüfte*n Betriebswirt*in an. Insbesondere Vertreter*innen der zuständigen Stellen äußerten in den geführten Expert*inneninterviews allerdings, dass davon ausgegangen wird, dass diese berufliche Fortbildung zum/zur geprüften Betriebswirt*in zu wenig bekannt sei (sowohl bei potenziellen Teilnehmenden als auch bei den Unternehmen) und eben auch ein geringeres gesellschaftliches Ansehen habe als ein Hochschulstudium.

> „Genau, das ist zu wenig bekannt. Und, sagen wir mal, es geht dabei ja auch um Sachen wie: ‚Ich habe studiert.' Oder Sozialprestige." (IHK2, Abs. 96)

Zugleich wurde aber auch von zufriedenstellenden Teilnehmendenzahlen für diese berufliche Fortbildungsprüfung berichtet.

Die Option eines Hochschulstudiums kam in sieben Expert*inneninterviews mit Vertreter*innen der Bildungseinrichtungen sowie der zuständigen Stellen zur Sprache. Bei zwei der untersuchten Bildungseinrichtungen bestehen Kooperationen mit einzelnen Hochschulen, die den Absolvent*innen der Abiturientenprogramme nach dem Abschluss als HaFaWi den Übergang in ein betriebswirtschaftlich ausgerichtetes Bachelorstudium erleichtern sollen.

Auch von Seiten der zuständigen Stellen wurden diese Kooperationen mit Hochschulen in den geführten Expert*inneninterviews erwähnt und eher als eine Option für besonders leistungswillige Absolvent*innen verortet, wie folgendes Interviewzitat deutlich macht:

> „Manche Bildungsträger haben dann auch sogar Verträge mit Hochschulen, die dann einen Teil der Aufstiegsfortbildung anrechnen auf ein Bachelorstudium. Das ist durchaus nicht unüblich. Und es ist ja auch fachlich gerechtfertigt. Also sämtliche soziale Kompetenzgeschichten, die muss man an Unis mühsam über Seminare vermitteln. Jemand, der so einen Weg gegangen ist, dem muss ich über Präsentationstechniken, über Teambildung und solche Dinge nicht mehr ganz so viel erzählen. Und auch diese ganzen allgemeinen wirtschaftswissenschaftlichen Themen wie Buchführung und so, erstes Semester BWL, das sind Dinge, da kann man dann als Hochschule sagen: ‚O.k., das rechnen wir an.'

> Also diese Wege gibt es. Sie werden allerdings sehr selten beschritten. Also nur von denen, die dann sagen: ‚Jetzt habe ich mich drei Jahre gequält, jetzt will ich mich noch einmal zwei Jahre quälen.' Weil, auch wenn man ein Jahr angerechnet bekommt, dann muss man sich trotzdem noch einmal richtig quälen." (IHK2, Abs. 92)

Vereinzelt sprachen Vertreter*innen der zuständigen Stellen mit Blick auf ein Hochschulstudium als weitere Bildungsoption aber auch die mangelnde Gleichwertigkeit von und Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung an. So wurde angeführt, dass zwar im DQR ein beruflicher Fortbildungsabschluss der Fortbildungsstufe zwei ebenso wie ein Bachelorabschluss auf der DQR-Stufe sechs verortet wird, aber im deutschen Berechtigungswesen nicht in gleicherweise den Zugang zu einem Masterstudium ermöglicht.

> „Ich träume ja immer noch davon, dass die Leute, die bei uns den Fachwirt gemacht haben, zum Master zugelassen werden. Bislang dürfen die ja nur ins Bachelorstudium gehen und das halte ich für eine Parallel-Qualifizierung, weil so vom Anspruch her sind die ja beide auf dem gleichen DQR-Niveau." (IHK5, Abs. 62)

In dieser Hinsicht ließen sich die Bildungsperspektiven der Absolvent*innen der Abiturientenprogramme somit nach Ansichten einzelner institutioneller Akteure noch weiten bzw. noch attraktiver gestalten.

6.1.3 Die Curriculumentwicklung der Abiturientenprogramme

Ähnlich wie an der in Kapitel 6.1.1 geschilderten Durchführung der Abiturientenprogramme sind laut den geführten Expert*inneninterviews auch an deren curricularen Entwicklung unterschiedliche institutionelle Akteure beteiligt. Welche dies sind und in welcher Art und Weise sie im Entwicklungsprozess zusammenarbeiten, wird Gegenstand des nachfolgenden Unterabschnitts 6.1.3.2 sein. Vorab werden in Abschnitt 6.1.3.1 aber zunächst empirische Ergebnisse zur Frage nach den Treibern für die Entwicklung eines Curriculums für die untersuchten Abiturientenprogramme präsentiert. Abschnitt 6.1.3.3 wird sich schließlich mit den Prämissen beschäftigen, die in den geführten Interviews als handlungsleitend für die Auswahl und Festlegung von Lernzielen, -inhalten, -organisation und Evaluation identifiziert werden konnten.

6.1.3.1 Treiber für Entwicklung und Expansion

Wie in Kapitel 3.1.6 beschrieben, verzeichnet die Bundesagentur für Arbeit für die Abiturientenausbildungen, die zum/zur HaFaWi führen, seit Beginn der statistischen Erfassung im Jahr 2007 einen deutlichen Anstieg der Teilnehmendenzahlen. In den geführten Expert*inneninterviews zeigt sich ein ähnliches Bild. So wird deutlich, dass zunehmend mehr Unternehmen und Bildungseinrichtungen diese spezifischen Aus- und Fortbildungsprogramme bekannt sind und in den letzten Jahren ein entsprechendes Abiturientenprogramm entwickelt, implementiert und in den Folgejahren quantitativ ausgebaut haben.

Als Auslöser für die Entwicklung, Implementierung und Expansion der Abiturientenprogramme wurden in den Interviews mit den institutionellen Akteuren mehr-

heitlich der gestiegene Anteil an hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen sowie der anhaltende Trend zum Hochschulstudium benannt. Diese Entwicklungen im Bildungssystem führen nach Ansichten der befragten Expert*innen auf Seiten der beruflichen Bildung zu einem wachsenden Nachwuchsproblem; vor allem für berufliche Positionen mit Führungsverantwortung. Denn durch den Trend zum Hochschulstudium gehen nach Wahrnehmung der befragten institutionellen Akteure in den letzten Jahren gerade auch leistungsstärkere Schulabsolvent*innen mit mittlerem Schulabschluss vermehrt den Weg über das Abitur zum Hochschulstudium und immer weniger wählen stattdessen eine klassische duale Berufsausbildung. Vor etwa 10 bis 15 Jahren war es noch gerade diese Schüler*innengruppe, die nach Auskunft der interviewten Expert*innen in einem quantitativ größeren Umfang über eine klassische duale Berufsausbildung und eine anschließende berufliche Fortbildung in betriebliche Führungspositionen aufgestiegen ist. Durch den Trend zum Abitur und zum Hochschulstudium hat sich aber eben gerade diese Zielgruppe beruflich-betrieblicher Bildung im Laufe der Jahre immer mehr verkleinert und die größer werdende Gruppe der hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen wählt sehr viel seltener als nicht-hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent*innen eine klassische duale Berufsausbildung. Für die befragten Expert*innen zeigt sich dies insbesondere in einem deutlichen Rückgang sowohl der Quantität als auch der Qualität der eingehenden Bewerbungen für eine klassische duale Berufsausbildung zum/zur Verkäufer*in sowie zum/zur KiE. Somit fehlen den untersuchten Unternehmen zunehmend adäquate Kandidat*innen, die über den beruflich-betrieblichen Bildungsweg auf Führungspositionen weiterentwickelt werden können. Bei der immer kleiner werdenden Gruppe der nicht-hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen sehen die befragten Unternehmensvertreter*innen dafür, aufgrund eines geringeren Leistungsniveaus, weniger das erforderliche Entwicklungspotenzial.

> „Die Qualität der Bewerbungen für eine klassische duale Berufsausbildung hat in den letzten Jahren deutlich abgenommen. Die guten Realschüler, die machen ja heute auch alle Abitur und gehen studieren. Also haben wir uns gedacht, wir müssen uns etwas überlegen, wie wir die immer größer werdende Zahl an Abiturienten erreichen können. Weil einen Hauptschüler, den kann man vielleicht zu einem Verkäufer ausbilden, aber für einen Filialleiter oder auch später Bezirksleiter, da braucht es doch mehr.“ (FS5_PE, B1, Abs. 2)

Neben dem veränderten Bildungsverhalten der Jugendlichen und jungen Erwachsenen respektive der Bildungsexpansion ist es zudem der durch den demografischen Wandel bedingte allgemeine Rückgang an Schulabsolvent*innen, der nach Ansichten der befragten Expert*innen die Bewerber*innenzahlen im Bereich der klassischen dualen Berufsausbildung hat sinken lassen. Hierbei spiele auch eine Rolle, dass der Einzelhandel als Arbeitgeber insbesondere aufgrund der ausgedehnten Ladenöffnungszeiten und den daraus resultierenden eher unattraktiven Arbeitszeiten nicht gerade zu den begehrtesten Branchen zähle. Entsprechend verteile sich die kleiner werdende Gruppe an Schulabsolvent*innen, die sich für eine duale Berufsausbildung

interessiert, auch stärker auf andere Berufe bzw. Branchen und der Einzelhandel steht vor einem wachsenden Nachwuchsproblem.

Vor diesem Hintergrund lassen sich nach Auskunft der interviewten Unternehmensvertreter*innen auch fertig ausgebildete Fachkräfte für den Einzelhandel in den letzten Jahren zunehmend schwieriger über den externen Arbeitsmarkt rekrutieren. Wenngleich die Unternehmen ohnehin eher den Weg der betriebsinternen beruflichen Aus- und Fortbildung gegenüber der externen Rekrutierung von Fachkräften präferieren, da betriebsintern aus- und fortgebildete Mitarbeiter*innen bereits über betriebsspezifisches Wissen verfügen und ins betriebliche Sozialgefüge integriert sind.

> „[...] letztendlich hat man ja zu einem Mitarbeiter, der im eigenen Unternehmen die Aus- und gegebenenfalls auch die Fortbildung durchlaufen hat, eine ganz andere Bindung als zu einem Mitarbeiter, den man von extern einstellt. Und der hat ja dann auch schon eine ganz andere Qualifikation. Der kennt ja auch schon viele betriebliche Besonderheiten. Den muss man nicht mehr lange einarbeiten. Der kennt das Unternehmen und wir kennen den. Also auch wir wissen, wen wir da haben, was man dem zutrauen kann. Also Ausbildung ist für uns ein ganz wichtiges Recruiting-Instrument.“ (FS5_PE, B2, Abs. 3)

Um somit einem drohenden Fachkräftemangel speziell im Verkaufsbereich zu begegnen, sehen die befragten institutionellen Akteure in der zunehmend größer werdenden Gruppe der hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen eine Zielgruppe, die bislang kaum für einen beruflich-betrieblichen Bildungsweg im Einzelhandel gewonnen werden konnte und die nun verstärkt über ein spezifisches Qualifizierungsangebot erschlossen werden soll.

> „Ja, mit den anderen klassischen Ausbildungen zum Verkäufer und Einzelhändler sprechen wir ja in der Regel primär Hauptschüler und Realschüler an, also Klasse zehn. Und vereinzelt waren auch mal Abiturienten dabei. Und deshalb haben wir damals dann gesagt, dass wir diese Zielgruppe auch ansprechen wollen. Und deswegen haben wir dieses Handelsfachwirt-Programm aufgesetzt.“ (FS4_PE_Zentrale, Abs. 12)

Dieser Fokus auf hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent*innen bedeutet allerdings nicht, dass die untersuchten Unternehmen nicht bemüht sind, auch für die Gruppe der Schulabsolvent*innen mit einem mittleren Schulabschluss attraktiv zu sein, um bspw. deren zunehmenden Drang zum Erwerb einer schulischen Hochschulzugangsberechtigung zu begegnen. So bieten insbesondere die beiden untersuchten staatlichen Bildungseinrichtungen sowie eines der untersuchten Unternehmen auch für Schulabsolvent*innen mit mittlerem Schulabschluss ein integriertes Programm von Ausbildung zum/zur KiE und Fortbildung zum/zur HaFaWi an. Diese Programme laufen dann allerdings über einen längeren Zeitraum als bei den Abiturient*innen; u. a. da die Ausbildung zum/zur KiE formal nicht so stark verkürzt werden kann. Entsprechend sind diese Programme i. d. R. über eine Laufzeit von mindestens dreieinhalb bis vier Jahre konzipiert. Nach Auskunft der befragten Expert*innen ist dies allerdings eher ein theoretisches Angebot, welches in der Realität kaum umge-

setzt wird. Zum einen, weil es seitens der Schulabsolvent*innen mit mittlerer Reife keine entsprechende Nachfrage gibt. Und zum anderen haben die befragten Expert*innen die Erfahrung gemacht, dass Schulabsolvent*innen mit mittlerem Abschluss ein solch leistungsorientiertes Programm in den seltensten Fällen durchhalten. Das heißt, selbst wenn es eine Nachfrage gibt und Schulabsolvent*innen mit mittlerer Reife in einem solchen Programm starten, dann absolvieren sie es vermehrt nur bis zum Abschluss als KiE und hören danach mit dem Programm auf. Zurückgeführt wird dies von den interviewten Expert*innen u. a. darauf, dass die leistungsstärkeren Schulabsolvent*innen mit mittlerem Schulabschluss dann eben doch eher einen Bildungsweg wählen, der zur schulischen Hochschulzugangsberechtigung führt, und in die integrierten beruflichen Aus- und Fortbildungsprogramme für Realschüler*innen folglich eher die Leistungsschwächeren münden.

Das vermehrte Angebot an kombinierten Aus- und Fortbildungsprogrammen sowohl für Abiturient*innen als auch für andere Schulabsolvent*innengruppen wird von den befragten Expert*innen aber nicht auf eine defizitäre respektive mangelnde Qualität der klassischen dualen Berufsausbildung zurückgeführt. Für alle befragten institutionellen Akteure gehört die klassische duale Berufsausbildung auch zukünftig als Bildungsangebot zum betrieblichen Qualifizierungsrepertoire dazu. Die kombinierten Aus- und Fortbildungsprogramme sollen diesen klassischen Weg der beruflichen Qualifizierung lediglich ergänzen, um so über unterschiedliche Qualifizierungsangebote verschiedene Schulabsolvent*innengruppen zielgruppengerecht ansprechen zu können. Das heißt, es geht also nicht um ein *Entweder-oder*, sondern um ein *Sowohl-als-auch*. Die untersuchten Einzelhandelsunternehmen wollen sich mit den Abiturientenprogrammen möglichst breit aufstellen, um auf dem zunehmend schwieriger werdenden Ausbildungsmarkt die benötigte Anzahl an Auszubildenden aus unterschiedlichen Schulabsolvent*innengruppen rekrutieren zu können. Folglich kam es in den untersuchten Unternehmen nach Auskunft der befragten betrieblichen Akteure durch die Implementierung der Abiturientenprogramme mehrheitlich nur zu einer geringfügigen Reduzierung der Auszubildendenzahlen im Bereich der klassischen dualen Berufsausbildung und dies auch vorrangig aufgrund der geringer werdenden Nachfrage seitens der Schulabsolvent*innen.

> „[…], weil es ist ja nicht so, dass wir versuchen umzustellen auf nur noch Abiturienten und nur noch Handelsfachwirte, sondern es ist eher so, dass die Anzahl der Bewerbungen in der normalen Ausbildung erstens zurückgeht und zweitens das Niveau auch gesunken ist in den letzten Jahren. Und wenn wir das Handelsfachwirte-Programm nicht hätten, dann hätten wir vielleicht vierhundert Auszubildende weniger. Also es ist kein Verdrängungsprozess, sondern das ist eigentlich aus der Situation heraus, dass wir die Anzahl an Auszubildenden, die wir gerne einstellen möchten, mit normalen Ausbildungsverträgen gar nicht mehr realisieren können.“ (FS4_PE_Zentrale, Abs. 177)

> „Also ich kenne jetzt kein Einzelhandelsunternehmen, dass jetzt nur noch Abiturientenprogramme macht, sondern die haben alle auch Haupt- und Realschüler in einer klassischen dualen Berufsausbildung. Die meisten Einzelhändler fahren halt das komplette Ausbildungsprogramm. Ich kenne auch einige, die machen beispielsweise auch die Teil-

> zeitausbildung. Also ich finde, die Einzelhandelsunternehmen stellen sich da eigentlich ganz gut auf, weil die meisten haben da eine ganz gute Mischung." (IHK1, B2, Abs. 71)

> „Also ich würde sagen, es geht einfach um die Breite der Rekrutierung. Also darum, keine Fachkraft zu verlieren, [...] Und da glaube ich, schließt das Abiturientenmodell eine Nische, über die die Unternehmen auf jeden Fall noch an Fachkräfte gelangen können. Ich glaube, das ist auch der Grund, warum immer mehr Unternehmen aus der Not heraus sich anderen Modellen widmen. Das sehen wir eben auch auf der gegenteiligen Seite der nicht so gut qualifizierten jungen Leute, dass Unternehmen grundsätzlich bereit sind, sich auch mit schwierigeren Lebensläufen auseinanderzusetzen und dort eben vielleicht auch über Nachhilfe und so weiter jungen Leuten eben doch zu ermöglichen, eine berufliche Qualifikation zu bekommen." (IHK4, Abs. 12)

Letztendlich wird dieses *Sowohl-als-auch* bzw. die Nutzung unterschiedlicher Qualifizierungswege von den befragten institutionellen Akteuren auch mit einem differenzierten Fachkräftebedarf begründet. Das heißt, die Unternehmen benötigen neben beruflich-betrieblich höherqualifizierten Fachkräften, die wie im Falle der Absolvent*innen der Abiturientenprogramme insbesondere im Verkauf für berufliche Positionen mit Führungsverantwortung vorgesehen sind, schließlich auch bzw. in der Mehrzahl beruflich-betrieblich qualifizierte Fachkräfte für berufliche Positionen, mit denen im Verkauf keine Führungsverantwortlichkeiten verknüpft sind und für die i. d. R. der Abschluss einer klassischen dualen Berufsausbildung ausreicht.

> „Also, weil wir brauchen ja nicht nur Führungskräfte. Und das ist ja bei diesen Programmen das Ziel, dass die dann hinterher auch Führungskraft werden. Also da muss ich dann auch gucken, welche Qualifikationen brauche ich für welche Positionen. Und da muss ich ja dann noch unterscheiden können. Und deswegen wäre das auch ganz klar, dass man da auch weiterhin auf die Ausbildung setzt." (FS2_PE_Zentrale, B1, Abs. 149)

Gleichwohl bleiben auch für klassisch dual ausgebildete Fachkräfte die im Einzelhandel etablierten Karrierewege prinzipiell offen. Das heißt, auch Absolvent*innen einer klassischen dualen Berufsausbildung können grundsätzlich anschließend nach wie vor innerbetrieblich aufsteigen. Teilweise ist dies in den untersuchten Unternehmen auch ohne Erwerb eines beruflichen Fortbildungsabschlusses möglich. Zentraler als ein solcher formaler Bildungsabschluss ist für die Unternehmen stattdessen mehrheitlich eine spezifische innerbetriebliche Weiterqualifizierung zur Führungskraft respektive der Erwerb betriebsspezifischen Wissens.

Die sich ebenfalls an die Gruppe der hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen wendenden dualen Studiengänge sind laut den geführten Expert*innen-interviews für alle untersuchten Unternehmen keine adäquate Qualifizierungsalternative zu den entwickelten Abiturientenprogrammen. Zum einen, weil die Art und Weise der Durchführung der dualen Studiengänge nicht in dem Maße den Bedürfnissen der Unternehmen entspricht, wie es hingegen bei der klassischen dualen Berufsausbildung oder auch bei den Abiturientenprogrammen der Fall ist. So wird u. a. als nachteilig gesehen, dass dual Studierende seltener im Betrieb vor Ort sind als klassische Auszubildende oder auch Teilnehmende der Abiturientenprogramme und auf-

grund großer zeitlicher Abstände zwischen den einzelnen Praxisphasen schwieriger in betriebliche Abläufe eingebunden werden können. Und zum anderen zeichnen sich Absolvent*innen der dualen Studiengänge nach Ansichten der Befragten auch durch eine Andersartigkeit der erworbenen Kompetenzen und Einstellungen aus, die als weniger passend zum betrieblichen Fachkräftebedarf insbesondere im Verkauf eingeschätzt werden.

> „[...], weil auch die Unternehmen sagen, dass sie für viele Jobs jetzt nicht unbedingt den wissenschaftlich geprägten Mitarbeiter, den Akademiker brauchen, sondern Leute, die, jetzt auf den Handel bezogen, die den Handel von der Pike auf kennengelernt haben. Und das vermissen die Unternehmen durchaus bei Leuten, die mit einem Studium kommen und die auch eine andere Erwartungshaltung an den Job, an den Verdienst haben." (BE5, Abs. 137)

Dennoch bieten vier der untersuchten Unternehmen auch duale Studienformate an; wenn auch in einem quantitativ deutlich geringeren Umfang als die klassische duale Berufsausbildung und die Abiturientenprogramme. Dem differenzierten betrieblichen Qualifikationsbedarf entsprechend sind diese dualen Studienangebote allerdings stärker in den Unternehmenszentralen verortet und weniger in den Einzelhandelsfilialen, wo hingegen die Abiturientenprogramme vorrangig angesiedelt sind.

Ein veränderter Qualifikationsbedarf bzw. ein gestiegener Bedarf an höherqualifizierten Fachkräften wurde nur einmal von selbst von einem/einer befragten Unternehmensvertreter*in und einmal von einem/einer Vertreter*in einer Bildungseinrichtung als Treiber für die Implementierung respektive die Expansion der Abiturientenprogramme angeführt; wenngleich auch nicht als einer der dominierenden Treiber. Dennoch habe sich in den letzten Jahren die Komplexität der Tätigkeiten deutlich erhöht, bspw. aufgrund eines umfänglicheren Sortiments und umfassenderer Service-Angebote sowie längerer Ladenöffnungszeiten und einer daraus resultierenden höheren Mitarbeiter*innenanzahl, die es anzuleiten und zu koordinieren gilt. Entsprechend sei insbesondere bei Mitarbeiter*innen mit Führungsfunktion das Anspruchsniveau der Tätigkeiten gestiegen.

> „Und weil wir eben auch den Bedarf in den Filialen sehen. Der Filialalltag wird immer komplizierter. Das ist nicht mehr nur Regale einräumen. Und da wollen wir uns halt mit dem Programm den entsprechenden Nachwuchs auch heranziehen, der auch in der Lage ist, auch das komplexe Bürogeschäft mit abzuwickeln und all die anderen Herausforderungen, die es heute so in einer Filiale gibt, die es damals halt noch nicht gegeben hat." (FS2_PE_Regional, Abs. 6)

> „Und der Einzelhandel ist ja in den letzten Jahren ja auch komplexer geworden. Die haben längere Öffnungszeiten, andere Sortimente. Und da sind dann auch mehr Mitarbeiter in einer Filiale, sodass dann ein Filialleiter auch mehr Mitarbeiter hat, die er anleiten muss. Also das heißt, es wachsen schon auch die Anforderungen an die Führungskräfte im Einzelhandel." (BE4, Abs. 54)

Die Digitalisierung wurde von den Befragten nicht explizit benannt. Sie scheint aber dennoch indirekt eine Rolle zu spielen, weil einige der benannten neuen Service-Angebote sich auf die Kombination von stationärem und Online-Handel beziehen.

Bei den anderen untersuchten Unternehmen und Bildungseinrichtungen wurde auf Nachfrage der Interviewerin, ob sich der Qualifikationsbedarf in den Filialen in den letzten Jahren verändert habe und dies eventuell auch ein Grund für die Implementierung der Abiturientenprogramme sei, vereinzelt von einem leichten Anstieg des Anspruchsniveaus berichtet, der aber nicht ursächlich für die Implementierung der Abiturientenprogramme sei. Vielmehr sei es vor dem Hintergrund des veränderten Bildungsverhaltens der jungen Erwachsenen und des demografischen Wandels schwieriger geworden, den nach wie vor vorhandenen Fachkräftebedarf in den Einzelhandelsfilialen zu decken.

Hinsichtlich der weiteren quantitativen Entwicklung von Angebot und Nachfrage bei den Abiturientenprogrammen differieren die Einschätzungen der befragten institutionellen Akteure teilweise deutlich. So gehen einige der Expert*innen davon aus, dass sich das Angebot an Ausbildungsplätzen in den Abiturientenprogrammen in nächster Zukunft nicht weiter erhöhen werde, weil bei den Unternehmen eine gewisse Sättigung in dem Sinne erreicht sei, dass mit dem derzeitigen Angebotsniveau der Bedarf an entsprechend qualifizierten Fachkräften in ausreichendem Maße gedeckt werden könne und kein darüber hinausgehender Bedarf bestehe. Andere Expert*innen nehmen hingegen an, es werde noch eine weitere Steigerung geben, weil durch den wachsenden Bekanntheitsgrad auch zunehmend mehr Unternehmen und Bildungseinrichtungen solche Programme anbieten werden. So hatte bspw. auch bei einem der untersuchten Unternehmen eine Regionalleitung bei Wettbewerberunternehmen die Einführung von Abiturientenprogrammen beobachtet und daran anknüpfend die Implementierung eines solchen Bildungsprogrammes im eigenen Unternehmen angestoßen.

Bezüglich der Nachfrage nach Ausbildungsplätzen in den Abiturientenprogrammen seitens hochschulzugangsberechtigter Schulabsolvent*innen zeigt sich bei den interviewten Expert*innen ebenfalls ein gespaltenes Bild. So gibt es zum einen die Einschätzung, dass die Nachfrage aufgrund des demografischen Wandels, des Trends zum Hochschulstudium und der geringen Attraktivität des Einzelhandels als Arbeitgeber nicht weiter steigen wird.

> „Was ich mir vorstellen könnte, ist, dass es trotz Abiturientenprogramme da noch schwieriger wird, an Leute ranzukommen. Weil die Leute wollen immer mehr an die Uni. [...] Und der Einzelhandel als Branche ist halt nicht attraktiv. Einzelhandel ist anstrengend. Als Filialleiter hat man sehr viel Verantwortung. Und das ist auch körperlich anstrengend. Man ist den ganzen Tag auf den Beinen. Man muss Kisten schleppen und so weiter und sofort. Und das schreckt halt auch viele ab. Und da spielt vielleicht auch eine Rolle, dass man sich in Zeiten des Online-Handels fragt, ob das wirklich eine Branche mit Zukunft ist. Also ich glaube, dass es für den Einzelhandel zukünftig noch schwerer werden könnte, die Plätze zu besetzen, und dass es deswegen nachfragebedingt auch keine weitere Expansion der Abiturientenprogramme geben wird. Also die Programme selbst sind schon weiterhin attraktiv, aber es wird halt dennoch immer schwieriger, die jungen Leute dafür zu bekommen.“ (IHK5, Abs. 54)

Zum anderen gibt es aber auch institutionelle Akteure, die für die nächste Zukunft von einer steigenden Nachfrage ausgehen, da es eben immer mehr hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent*innen gibt und die Programme auch bei diesen immer bekannter werden.

6.1.3.2 Beteiligte Akteure und Verfahren der Entscheidungsfindung

Neben den soeben geschilderten Treibern ist es charakteristisch für den Prozess der Entwicklung eines Curriculums für die Abiturientenprogramme im Einzelhandel, dass dieser in den untersuchten Fällen auf verschiedenen Kooperationen zwischen den an der Durchführung der Abiturientenprogramme beteiligten institutionellen Akteuren, also zwischen den Unternehmen, den Bildungseinrichtungen und den zuständigen Stellen respektive IHKs basiert. Dabei sind prinzipiell alle beteiligten institutionellen Akteure autark in ihrer Entscheidung, ob sie sich an der Entwicklung eines Abiturientenprogramms beteiligen oder nicht.

Bei drei der untersuchten Unternehmen wurden die Abiturientenprogramme in enger Zusammenarbeit gemeinschaftlich mit den jeweils kooperierenden Bildungseinrichtungen entwickelt und im weiteren Entwicklungsprozess mit der bei der jeweils kooperierenden Bildungseinrichtung regional zuständigen IHK abgestimmt. Auch die stete Weiterentwicklung der Programme erfolgt in diesen Fällen im engen Austausch zwischen diesen drei institutionellen Akteuren.

Ebenfalls in Zusammenarbeit mit einer kooperierenden Bildungseinrichtung hat ein weiteres Unternehmen des untersuchten Samples sein Abiturientenprogramm entwickelt. Allerdings waren in diesen Prozess keine zuständigen Stellen (IHKs) unmittelbar involviert. Diese kamen bei diesem Unternehmen vorwiegend erst im Prozess der Programmdurchführung im Kontext der gesetzlich definierten Aufgaben der zuständigen Stellen im Bereich der beruflichen Bildung (siehe hierzu im Detail Kapitel 4.4) ins Spiel.

Abweichend von diesen vier Fällen greift ein weiteres Unternehmen des Samples bei der Durchführung der Abiturientenprogramme in erster Linie auf die Konzeption einer anbietenden Bildungseinrichtung zurück und hat somit abgesehen von der Ausgestaltung der betrieblichen Praxisphasen sowie deren Abstimmung auf die Theoriephasen keinen Prozess der Curriculumentwicklung durchlaufen. Teilweise gilt dies auch für zwei weitere untersuchte Unternehmen, die neben den selbst entwickelten Konzepten ergänzend in bestimmten Regionen Deutschlands des Weiteren bereits bestehende Programme anbietender Bildungseinrichtungen nutzen.

Bei den untersuchten Bildungseinrichtungen sind es vier Fälle, bei denen nach Auskunft der befragten Vertreter*innen der Prozess der Curriculumentwicklung in erster Linie ohne Beteiligung eines konkreten Unternehmens erfolgte. Mehrheitlich wurden hier aber die zuständigen Stellen in den Prozess der Curriculumentwicklung einbezogen; teilweise gleich von Beginn an und teilweise erst nach Erstellung eines ersten Curriculumentwurfs. Bei den drei anderen untersuchten Bildungseinrichtungen erfolgte die Curriculumentwicklung in enger Zusammenarbeit gemeinschaftlich

mit Unternehmen und im weiteren Entwicklungsprozess in unmittelbarer Abstimmung mit der bei der jeweiligen Bildungseinrichtung regional zuständigen IHK.

Wie diese beteiligten institutionellen Akteure jeweils zusammengefunden haben, um gemeinsam ein Curriculum für ein Abiturientenprogramm zu entwickeln, differiert zwischen den untersuchten Fällen. Während in einigen Fällen zwischen den beteiligten Akteuren bereits aus anderen Kontexten der beruflichen und betrieblichen Bildung eine Zusammenarbeit bestand, erfolgte in anderen Fällen eine gezielte Kontaktaufnahme eines institutionellen Akteurs bei einem anderen mit dem Ziel der Entwicklung eines Abiturientenprogramms. Es wurden also sowohl eher informelle als auch stärker formale Kommunikationswege zur Anbahnung der gemeinschaftlichen Curriculumentwicklung genutzt.

Je nach Abiturientenprogramm waren es dabei mehrheitlich entweder Akteure der Bildungseinrichtungen, der Unternehmen oder beide gemeinsam, die als Initiatoren den Prozess der Curriculumentwicklung zum Laufen brachten und bei Bedarf weitere Akteure miteinbezogen. Akteure der zuständigen Stellen wurden in den geführten Interviews keinmal als Initiatoren für die curriculare Entwicklung der Abiturientenprogramme benannt.

Der Prozess der Curriculumentwicklung selbst scheint insgesamt ebenso wie der Prozess der Anbahnung einer Curriculumentwicklung wenig formalisiert und sehr stark auf persönlichen Beziehungen zu basieren. In personeller Hinsicht sind es auf Seiten der Unternehmen meist die auf strategischer Ebene für die berufliche Aus- und Fortbildung verantwortlichen Mitarbeiter*innen, die in den kooperativen Prozess der Curriculumentwicklung eingebunden sind bzw. waren und als betriebliche Entscheidungsträger*innen auftreten. Bei den Bildungseinrichtungen sind dies in erster Linie die jeweiligen Einrichtungsleiter*innen. Bei den zuständigen Stellen zeigt sich hingegen ein heterogeneres Bild. In den Prozess der Curriculumentwicklung sind bzw. waren mehrheitlich die für die berufliche Bildung zuständigen Bereichsleitungen und/oder ihnen unmittelbar unterstellte Mitarbeiter*innen eingebunden. Als Entscheidungsträger*innen fungier(t)en hingegen unterschiedliche Akteure: zum Teil sind es die für die berufliche Bildung zuständigen Bereichsleitungen, vereinzelt die Geschäftsführung der zuständigen Stelle und in wieder anderen Fällen ist bzw. war der jeweilige Berufsbildungsausschuss das entscheidungstragende Organ.

Wie aus den geführten Interviews mit den institutionellen Akteuren hervorgeht, erfolgte im Rahmen dieser Curriculumentwicklungsprozesse die Festlegung von Lernzielen, -inhalten und -organisation sowie der Form der Evaluation mehrheitlich einvernehmlich auf Basis eines gemeinschaftlichen respektive kooperativen Aushandlungsprozesses zwischen den beteiligten Akteuren. Dabei bringen die einzelnen Akteure ihre jeweiligen Perspektiven in den Aushandlungsprozess ein, die es in Einklang zu bringen gilt. Waren bzw. sind Unternehmen in den Prozess der Curriculumentwicklung eingebunden, dann scheinen ihre Prämissen tendenziell eine stärkere Vorrangstellung zu haben als die der kooperierenden Bildungseinrichtung. Wie folgendes Interviewzitat beispielhaft zeigt, sehen sich die Bildungseinrichtungen tendenziell eher als Dienstleister der Unternehmen. Sie haben den Auftrag, die Teilneh-

menden in theoretischer Hinsicht fit zu machen für die Abschlussprüfungen und ihre späteren beruflichen Aufgaben.

> „Und dann haben die auf der einen Seite natürlich gewisse Vorstellungen und dann kann man da als Bildungsträger noch so seine individuelle Note natürlich miteinbringen. Mir wäre es zum Beispiel lieber, die acht Wochen Blockunterricht beim Handelsfachwirt verteilen wir in acht Einzelwochen, weil das dann mit der Vermittlung der Unterrichtsinhalte besser läuft und die Pausen zwischen den einzelnen Blockphasen dann nicht so lange sind. Aber da gibt es dann eben auch Unternehmen, die sagen, dass sie das so nicht wollen, sondern die wollen lieber viermal zwei Wochen Blockunterricht. Dann hat man natürlich lange Pausen zwischen den einzelnen Lernphasen. Also da haben wir ein bisschen quasi Gestaltungsmöglichkeiten, aber eben immer in Abstimmung mit den Unternehmen. Also die Unternehmen sind halt unsere Kunden und da wollen wir das natürlich schon versuchen, dass wir das so hinkriegen, wie die das wollen. Aber wir müssen uns natürlich auch an die gesetzlichen Spielregeln halten. Das ist gar keine Frage.“ (BE6, Abs. 66)

Die letzten beiden Sätze dieses Interviewzitates weisen des Weiteren exemplarisch darauf hin, dass neben den Prämissen der Unternehmen ferner die gesetzlichen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen sind, was u. a. maßgeblich durch die zuständigen Stellen überwacht wird (siehe hierzu Kapitel 4.4). Zudem nehmen die zuständigen Stellen auch aufgrund dessen, dass sie für die Zulassung und Durchführung der angestrebten Abschlussprüfungen zuständig sind, eine Schlüsselrolle im Prozess der Curriculumentwicklung ein. Entsprechend haben nach Ansichten der befragten Expert*innen insbesondere die handlungsleitenden Prämissen der zuständigen Stellen eine Vorrangstellung; sowohl im Verhältnis zu den Prämissen der kooperierenden Bildungseinrichtungen als auch zu denen der Unternehmen.

> „Und deshalb ist das dann so, dass man sich dann halt mit denen zusammensetzen muss und mit denen reden muss. Klar, die halten sich an gewisse Regularien, aber so, wie es meistens in so einem vorgegebenen Spielfeld ist, alles, was man innerhalb dieser Regularien macht, ist schon flexibel.“ (FS1_PE_BE, B2, Abs. 156)

> „Also im Vorfeld, bevor ein solches Modell ins Leben gerufen wird, sind wir als Kammer da natürlich eng mit dran beteiligt, weil die Bildungsträger und auch die Unternehmen letztendlich auf unsere Zustimmung angewiesen sind; also darauf, dass wir dieses Konzept auch mittragen.“ (IHK3, Abs. 18)

Wenngleich von befragten Expert*innen der zuständigen Stellen angesprochen wurde, dass sie es als Aufgabe der eigenen Institution sehen, die Wirtschaft bei der Deckung des vorhandenen Fachkräftebedarfs zu unterstützen; zumal man ja selbst eine Institution der Wirtschaft sei. Ähnlich besteht auch bei befragten Vertreter*innen der beteiligten Bildungseinrichtungen die Wahrnehmung, mit den Unternehmen quasi in einem „Boot zu sitzen“ (BE3, Abs. 4). So wurde bspw. von einem/einer Vertreter*in einer staatlichen Berufsschule zum Ausdruck gebracht, dass, wenn die Unternehmen keine Auszubildenden mehr für eine klassische duale Berufsausbildung finden, dies ja langfristig auch für sie als Berufsschule im dualen System das

Ende bedeuten könnte. Durch die Kooperation mit Unternehmen und zuständigen Stellen im Rahmen der Abiturientenprogramme sieht diese Berufsschule somit eine Option, der eigenen Marginalisierung entgegenzuwirken. Von anderen Befragten wurde Ähnliches für nicht-staatliche Bildungseinrichtungen berichtet.

Im Idealfall stehen die handlungsleitenden Prämissen der beteiligten Akteure somit nicht im Widerspruch zueinander; andernfalls werden sie im kooperativen Aushandlungsprozess aufeinander abgestimmt.

Dieser kooperative Prozess der Curriculumentwicklung zwischen Unternehmen, Bildungseinrichtungen und zuständigen Stellen betrifft allerdings vorwiegend grundlegende Merkmale der Abiturientenprogramme, wie bspw. den zeitlichen Umfang der Theorie- und Praxisphasen, die Festlegung, welche Evaluationen des Lernerfolgs durchgeführt werden und zu welchem Zeitpunkt, sowie die grundlegende inhaltliche Orientierung der Programme an den für die beiden Berufe KiE und HaFaWi bestehenden Ordnungsmitteln. Die Detailplanung für die spezifischen Curricula der beiden zentralen Lernorte Betrieb und Bildungseinrichtung erfolgt wiederum in alleiniger Verantwortung der Akteure des jeweiligen Lernortes.

Das heißt, die betrieblichen Aus- und Fortbildungspläne sowie die betrieblichen Lernmaterialien für die Praxisphasen werden in allen untersuchten Unternehmen von Mitarbeiter*innen der betriebsinternen Personalabteilungen entwickelt. Die kooperierenden Bildungseinrichtungen haben hierauf i. d. R. keinen Einfluss. Lediglich die zuständigen Stellen haben hier im Rahmen ihrer gesetzlich definierten Aufgaben (siehe hierzu Kapitel 4.4) eine überwachende Funktion. So haben die Betriebe den zuständigen Stellen u. a. bei Eintrag eines Ausbildungsvertrages in das Verzeichnis der Berufsausbildungsverhältnisse einen betrieblichen Ausbildungsplan respektive eine sachliche und zeitliche Gliederung einzureichen und bei Prüfungsanmeldung entsprechende Ausbildungsnachweise vorzulegen. Diese überwachende Funktion der zuständigen Stellen ist allerdings begrenzt auf die Praxisphasen der KiE-Ausbildung und beinhaltet weder die Praxisphasen der Fortbildung noch die Theoriephasen während des gesamten Bildungsprogrammes.

Die Lehrpläne für die theoretische Aus- und Fortbildung an den Bildungseinrichtungen werden hingegen von Mitarbeiter*innen des jeweiligen Bildungsträgers konzipiert bzw. diese übersetzen den KMK-Rahmenlehrplan für die Ausbildung zum/zur KiE und den DIHK-Rahmenplan für die Fortbildung zum/zur HaFaWi in Lehrpläne für die Abiturientenprogramme. Die kooperierenden Unternehmen und zuständigen Stellen haben hierauf prinzipiell keinen unmittelbaren Einfluss.

> „Ja, die haben wir intern entwickelt. Also wir haben hier eine spezielle Entwicklungsabteilung mit vier hauptamtlichen Mitarbeitern beziehungsweise Redakteuren, die sich um die Entwicklung der Skripte kümmern und auch um unsere Online-Lernplattform.“ (BE5, Abs. 71)

Bezüglich der während der Theoriephasen zum Einsatz kommenden Lernmaterialien zeigt sich in den untersuchten Bildungseinrichtungen eine Variation zwischen Lernmaterialien, die zentral von den Bildungsträgern entwickelt werden, und Lernmate-

rialien, die von den jeweiligen Lehrkräften selbst erstellt werden. Teilweise kommen auch klassische Berufsschulbücher für den Ausbildungsberuf zum/zur KiE sowie im Buchhandel erhältliche Wirtschaftsfachbücher für den Fortbildungsberuf zum/zur HaFaWi zum Einsatz (siehe hierzu auch Kapitel 6.1.1.4). Die Entscheidung darüber treffen i. d. R. die Verantwortlichen der Bildungseinrichtungen.

Nachdem auf diese Weise ein erstes fertiges curriculares Konzept für ein Abiturientenprogramm erstellt wurde, erfolgte die endgültige Implementierung des jeweiligen Programmes bei den untersuchten Großunternehmen mehrheitlich schrittweise. Das heißt, i. d. R. wurden die Programme zunächst in einzelnen Regionalgesellschaften der Unternehmen eingeführt und getestet. Anschließend erfolgte eine Ausweitung auf weitere Regionalgesellschaften. Teilweise waren hierfür erneute Entwicklungsschritte notwendig, um ein Programm an regionale Besonderheiten bspw. hinsichtlich der Berufsschulpflicht sowie an das regional unterschiedliche Vorhandensein von für eine Kooperation zur Verfügung stehenden Bildungseinrichtungen anzupassen.

Für die stete Weiterentwicklung der Programme setzen insbesondere die Bildungseinrichtungen auf eine Programmevaluation mittels strukturierter Teilnehmendenbefragungen. Die Unternehmen nutzen hierfür tendenziell eher den individuellen Austausch im Rahmen von persönlichen Feedback-Gesprächen; teilweise aber auch strukturierte Teilnehmendenbefragungen. Wie in Abschnitt 6.1.1.4 beschrieben, stehen den Teilnehmenden der Abiturientenprogramme ferner an beiden Lernorten zentrale Ansprechpartner*innen zur Verfügung, die nach Auskunft der befragten institutionellen Akteure stets die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Programm im Blick haben und hierfür u. a. den informellen Austausch mit den Teilnehmenden nutzen. Beide Akteursgruppen sehen darüber hinaus die von den Teilnehmenden erzielten Prüfungsergebnisse, sowohl bei den formativen Prüfungen respektive Klausuren und Tests als auch bei den summativen Abschlussprüfungen, als Gradmesser für den Erfolg des jeweiligen Abiturientenprogrammes.

6.1.3.3 Prämissen der Akteure

Diese soeben dargestellten unterschiedlichen institutionellen Akteure, die an der curricularen Entwicklung der Abiturientenprogramme beteiligt sind, bringen jeweils eigene Prämissen in die kooperativen Aushandlungsprozesse mit ein. Welche dies sind, ist Gegenstand der nachfolgenden Ausführungen, die analog zum Kapitel 6.1.1 und anknüpfend an das Curriculummodell von Merkens/Strittmatter (1975) gegliedert sind. Einzelne Aspekte aus den Kapiteln 6.1.1 und 6.1.2 werden dabei noch einmal kurz aufgegriffen, um so die ihnen zugrunde liegenden handlungsleitenden Prämissen explizit auf sie beziehen zu können.

Insgesamt wird sich dabei zeigen, dass es für alle beteiligten Akteure laut Expert*inneninterviews handlungsleitend ist, dass die Teilnehmenden der Abiturientenprogramme die angestrebten Lernziele erreichen und die Unternehmen ihren betrieblichen Führungskräftebedarf decken können. Die Einhaltung des BBiG hat dabei oberste Priorität. Wobei dies für die Ausbildungsphase im Besonderen gilt.

Zugangsbedingungen

Wie in Kapitel 6.1.1.1 beschrieben, erfolgt der Zugang zu den Abiturientenprogrammen primär über die ausbildenden Unternehmen. Diese orientieren sich bei der Gestaltung der Zugangsbedingungen für die Abiturientenprogramme vor allem an ihrem betrieblichen Fachkräftebedarf. Diesbezüglich haben die untersuchten Unternehmen insbesondere im Verkaufsbereich bei beruflichen Positionen mit Führungsverantwortung wie bspw. als Filialleitung einen entsprechenden Bedarf an qualifizierten Fachkräften. Diesen versuchen die Betriebe in zunehmendem Maße über die Abiturientenprogramme respektive die gezielte Ansprache der hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen zu decken (siehe hierzu Kapitel 6.1.3.1). Handlungsleitende Prämisse für die Festlegung des quantitativen Umfangs an angebotenen Stellen in einem Abiturientenprogramm ist für die Unternehmen also in erster Linie der eigene Fachkräftebedarf.

Daneben haben die Entscheidungsträger*innen der untersuchten Unternehmen bei der Ausgestaltung der Zugangsbedingungen zu den Abiturientenprogrammen laut Expert*inneninterviews ferner auch die Sicherung der Qualität der Abiturientenprogramme im Blick. Handlungsleitend ist hier die Annahme, dass die Qualität der Programme einen maßgeblichen Einfluss darauf hat, inwieweit die Teilnehmenden der Abiturientenprogramme nach den etwa drei Jahren Programmdauer auch tatsächlich in die angestrebte Zielposition als Führungskraft einmünden. Folglich wird bei der Festlegung des quantitativen Umfangs der angebotenen Stellen in einem Abiturientenprogramm auch darauf geachtet, dass dieser eine qualitativ hochwertige Umsetzung der Abiturientenprogramme ermöglicht; es also in den Filialen bspw. in ausreichendem Maße qualifiziertes Fachpersonal gibt, welches die Teilnehmenden der Abiturientenprogramme betreuen kann.

> „Und wir können auch nicht mehr in den Filialen unterbringen, denn ausbilden bedeutet ja auch, dass wir dafür entsprechende Mitarbeiterressourcen brauchen, die sich um die Auszubildenden kümmern, weil uns auch viel an der Qualität der Ausbildung gelegen ist. Also wir haben schon auch hohe Erwartungen an unsere Ausbilder in den Filialen. Und nicht jede Filiale ist in der Lage, gut ausbilden zu können. Also müssen wir bei der Verteilung der Azubis auch schauen, wie wir das gut geleistet bekommen.“ (FS1_PE_BE, B1, Abs. 119)

> „Es gibt natürlich innerhalb der Verkaufsgebiete eine gewisse Hierarchie und die gucken dann natürlich auch, ob in einer Filiale ein Handelsfachwirt überhaupt vernünftig ausgebildet werden kann. Also sind die nicht völlig frei, also können nicht völlig willkürlich einstellen.“ (FS4_PE_Zentrale, Abs. 6)

Aufgrund des Bestrebens, mit den Abiturientenprogrammen die Gruppe der hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen gezielt anzusprechen, basiert die in Kapitel 6.1.1 beschriebene Konzeption der Abiturientenprogramme maßgeblich darauf, dass bei den Teilnehmenden auch tatsächlich eine schulische Hochschulzugangsberechtigung vorliegt. Somit ist dieser Schulabschluss grundlegende Zugangsvoraussetzung für potenzielle Teilnehmende.

Daneben hat nach Ansichten der befragten institutionellen Akteure aber auch der Stand der Persönlichkeitsentwicklung der potenziellen Teilnehmenden einen großen Einfluss darauf, inwieweit Absolvent*innen relativ zügig nach Abschluss des Abiturientenprogramms in der Lage sind, die angestrebte betriebliche Zielfunktion zu übernehmen (siehe hierzu auch ausführlicher Kapitel 6.1.2.2). Infolgedessen wird in den Auswahlverfahren der untersuchten Unternehmen mehrheitlich darauf geachtet, ob bei einem/einer Bewerber*in neben der formal notwendigen schulischen Hochschulzugangsberechtigung auch die notwendige persönliche Reife vorhanden ist, die in Ansätzen erkennen lässt, dass in dem/der Bewerber*in eine zukünftige Führungskraft steckt (vgl. Kapitel 6.1.1.1).

> „Also da wählen wir auch schon mit dem Weitblick aus, dass der Abiturient in achtzehn Monaten in der Lage sein muss, zeitweise die Vertretung des Filialleiters zu übernehmen und dann auch einem gestandenen Verkäufer sagen können muss, was er zu tun hat. Also er muss da von der Persönlichkeit her auch schon so sein, dass er ein Team führen kann." (FS2_PE_Regional, Abs. 132)

Wenngleich prinzipiell davon ausgegangen wird, dass die Persönlichkeitsentwicklung bei hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen aufgrund des höheren Alters weiter vorangeschritten ist als wie bei nicht-hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen.

Bezüglich der persönlichen Reife haben die befragten institutionellen Akteure zudem die Erfahrung gemacht, dass gerade ältere Bewerber*innen wie bspw. Studienabbrecher*innen in der persönlichen Entwicklung meist noch einmal weiter bzw. reifer sind als Abiturient*innen unmittelbar nach ihrem Schulabschluss. Entsprechend offen sind die untersuchten Unternehmen auch gegenüber solchen älteren Bewerber*innen respektive Studienabbrecher*innen (vgl. Kapitel 6.1.1.1). Handlungsleitende Prämisse hierbei ist die Annahme, dass sich dadurch die Wahrscheinlichkeit noch einmal erhöht, dass diese älteren Kandidat*innen auch tatsächlich die angestrebte Zielposition als Führungskraft unmittelbar im Anschluss an das Abiturientenprogramm übernehmen können; der Fachkräftebedarf also zügig gedeckt werden kann.

Dies gilt aus Sicht der befragten institutionellen Akteure für Studienabbrecher*innen auch noch in anderer Hinsicht. So wird von interviewten Expert*innen des Weiteren angenommen, dass Studienabbrecher*innen ihre Entscheidung für ein Abiturientenprogramm fundierter treffen, da sie im Gegensatz zu Abiturient*innen, die gerade erst ihre Hochschulreife erworben haben, die Erfahrung eines Hochschulstudiums bereits gemacht haben und dieses für sich als nicht das Richtige erkannt haben. Demzufolge wird bei Studienabbrecher*innen auch die Wahrscheinlichkeit als geringer eingestuft, dass der/die Teilnehmende nach oder gar noch während des Abiturientenprogramms in ein Studium abwandert und dem Unternehmen eventuell als Fachkraft verloren geht.

> „Weil die haben ihr Studium schon genossen, sag ich jetzt mal. Die haben für sich festgestellt, dass sie kein Student sind, dass sie pragmatisch unterwegs sind, dass sie arbeiten wollen. Etwas Besseres kann uns als Unternehmen gar nicht passieren." (FS1_PE_BE, B1, Abs. 13)

> „Das Unternehmen X beispielsweise macht jetzt auch ganz groß Werbung bei den Studienabbrechern. Also das ist ja auch eine tolle Zielgruppe. Weil wenn man so einen frischen Abiturienten hat, der bewirbt sich dann an der Uni, der bewirbt sich hier, der bewirbt sich da. Und dann ist es leider heute so, dass derjenige, der sich frisch bewirbt, dass der dann auch alle möglichen Verträge unterschreibt. Und dann sitzt der da, mit allen unterschriebenen Verträgen, und überlegt sich dann erst, welche Stelle er denn dann auch wirklich nimmt. Und dann ist es beispielsweise bei dem Unternehmen Y jetzt so gewesen, dass die zehn abgeschlossene Verträge hatten und sieben davon haben wieder abgesagt. Weil der frische Abiturient, der weiß noch gar nicht so richtig, was er will, ob er jetzt studieren will oder nicht. Aber wenn jemand schon einmal vier Semester an der Uni war und weiß, was ihm da nicht gefällt, und weiß, was er eigentlich gerne lieber hätte, der bleibt." (BE1, Abs. 60)

Neben einer entsprechenden persönlichen Reife achten die untersuchten Unternehmen bei der Bewerber*innenauswahl ferner auf das Vorhandensein einer gewissen Leistungs- respektive Lernfähigkeit. Dies beruht auf der Annahme, dass nur so das zeitlich eng getaktete Abiturientenprogramm erfolgreich durchlaufen werden kann. Gleichzeitig wollen die untersuchten Unternehmen bei ihrer Personalauswahl aber auch nicht zu restriktiv vorgehen, um keine potenzielle Fachkraft zu verlieren. Folglich ist der Notendurchschnitt der schulischen Hochschulzugangsberechtigung bei den untersuchten Unternehmen mehrheitlich nicht das primäre Selektionskriterium (vgl. Kapitel 6.1.1.1).

> „Also wir geben die Empfehlung raus, da jetzt nicht willkürlich einzustellen, sondern schon auch auf den Notendurchschnitt zu achten. Gerade weil wir nach der Ausbildung zum Kaufmann im Einzelhandel einen enormen Lernanstieg haben im Fortbildungsteil. Aber eine konkrete Notenvorgabe haben wir nicht." (FS2_PE_Zentrale, B2, Abs. 35)

> „Das ist immer etwas schwierig, weil wir wollen da ja auch niemanden von vornherein ausschließen, der in der Theorie vielleicht nicht so gut ist, aber in der Praxis hervorragend." (FS2_PE_Zentrale, B1, Abs. 36)

Ein untersuchtes Unternehmen, dass in der Implementierungsphase der Abiturientenprogramme nach eigener Auskunft allerdings zu wenig selektiv bei der Bewerber*innenauswahl war (insbesondere im Hinblick auf die Schulnoten), hatte in der Folge eine große Drop-out-Quote unter den Teilnehmenden der Abiturientenprogramme. Entsprechend soll in diesem Unternehmen zukünftig bei der Teilnehmendenauswahl genauer hingeschaut werden, ob neben dem Abitur auch eine dem zeitlich straffen Aus- und Fortbildungsprogramm gerecht werdende Lern- und Leistungsorientierung vorliegt, wofür die Schulnoten wiederum als Kriterium dienen sollen.

Ist die Bewerber*innenauswahl getroffen, erfolgt der Abschluss des kombinierten Aus- und Fortbildungsvertrages für die Ausbildung zum/zur KiE sowie für die

Fortbildung zum/zur HaFaWi zwischen Teilnehmenden und ausbildenden Unternehmen (vgl. Kapitel 6.1.1.1). Handlungsleitend ist hierbei die Prämisse, dass ein Bildungskonzept, welches lediglich optional die Fortbildung zum/zur HaFaWi in Aussicht stellt, als nicht marktfähig respektive attraktiv für hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent*innen eingeschätzt wird. Das heißt, aus Sicht der befragten institutionellen Akteure ist die Verbindlichkeit, mit der die Teilnehmenden der Abiturientenprogramme in die berufliche Fortbildung einmünden, elementares Attraktivitätsmerkmal der Abiturientenprogramme. Gleichwohl gibt es im untersuchten Sample ein Unternehmen, bei dem der Wechsel in den Fortbildungsteil an einen bestimmten Notendurchschnitt beim KiE-Abschluss gekoppelt ist. Begründet wird dies damit, dass so nur diejenigen in den Fortbildungsteil einmünden, die auch die Lern- und Leistungsfähigkeit besitzen, um den deutlichen Lernanstieg im Fortbildungsteil bewältigen zu können. Bei den Unternehmen, bei denen es dieses Kriterium nicht gibt, verfolgt man eher das Ziel, eine entsprechende Bewerber*innenauswahl zu Beginn der Abiturientenprogramme zu treffen und die Programme so zu gestalten, dass ohnehin alle Teilnehmenden die KiE-Prüfung mit angemessen guten Noten abschließen.

Der Aspekt der Attraktivität der Abiturientenprogramme für die angestrebte Zielgruppe der Abiturient*innen ist auch handlungsleitend hinsichtlich der Ausgestaltung der Finanzierung der Aus- und Fortbildung sowie der Vergütung, die die Teilnehmenden im Rahmen der Abiturientenprogramme erhalten (siehe hierzu im Detail Kapitel 6.1.1.1). Da allerdings insbesondere in der zweiten Programmhälfte die gezahlten Vergütungen zwischen den untersuchten Unternehmen teilweise deutlich differieren, scheint es hinsichtlich der Frage, welche Vergütung von potenziellen Teilnehmenden als attraktiv eingeschätzt wird, deutliche Differenzen zwischen den betrieblichen Entscheidungsträger*innen zu geben.

Lernziele

Hinsichtlich der handlungsleitenden Prämissen für die Auswahl der Lernziele zeigen sich in den geführten Expert*inneninterviews keine Differenzen. Für alle ist dies in erster Linie der Qualifikationsbedarf der Wirtschaft bzw. der Einzelhandelsunternehmen, an dem sich die Lernziele orientieren. Dieser Qualifikationsbedarf ist im Einzelhandel besonders im Verkaufsbereich am größten, wo sich wiederum gerade betriebliche Positionen mit Führungsverantwortung wie bspw. als Filialleitung zunehmend schwieriger besetzen lassen (siehe hierzu auch Kapitel 6.1.3.1). Folglich soll mit den Abiturientenprogrammen vor allem dieser Führungskräftebedarf gedeckt werden. Wie in Kapitel 6.1.1.2 bereits geschildert, greifen die untersuchten Unternehmen dazu auf die beiden im Einzelhandel bereits seit Jahrzehnten etablierten Berufsbilder des/der KiE sowie des/der HaFaWi zurück. Handlungsleitende Prämisse hierfür ist die Nutzung von etablierten Qualifikationsstrukturen, die sich seit vielen Jahren im Handel bewährt haben und von den befragten institutionellen Akteuren als absolut passgenau zum Qualifikationsbedarf des Einzelhandels eingestuft werden. Das heißt, Mitarbeiter*innen mit den zu diesen beiden Berufsbildern gehörenden Kompetenzen

lassen sich aus Sicht der interviewten Expert*innen sehr gut in die betrieblichen Strukturen der Arbeitsorganisation der Einzelhandelsunternehmen integrieren.

Bezüglich des Erwerbs der zu diesen beiden Berufsbildern gehörenden fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten besteht bei den befragten Vertreter*innen der Unternehmen, Bildungseinrichtungen und zuständigen Stellen auch kaum Zweifel darüber, dass diese Lernziele von hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen im Rahmen eines i. d. R. etwa drei Jahre dauernden Abiturientenprogrammes erfolgreich erzielt werden können. Die angestrebten Lernziele und die anvisierte Zielgruppe des Bildungsprogrammes sind für die institutionellen Akteure in dieser Hinsicht somit grundsätzlich kongruent.

Etwas anders sieht die Erwartungshaltung hingegen mit Blick auf die für eine betriebliche Führungsposition notwendige Persönlichkeitsentwicklung aus, die, wie in Kapitel 6.1.1.2 beschrieben, ebenfalls ein Lernziel der Abiturientenprogramme ist. Diesbezüglich nehmen die befragten institutionellen Akteure an, dass hier nicht bei allen Teilnehmenden davon ausgegangen werden kann, dass sich am Ende eines Abiturientenprogramms eine Führungspersönlichkeit herausgebildet hat, die gleich nach Abschluss des Programms zur Leitung einer großen Filiale oder Abteilung mit bspw. dreißig oder mehr Mitarbeiter*innen in der Lage ist. Dies wird insbesondere von den interviewten betrieblichen Akteuren u. a. auf das junge Alter der Teilnehmenden bzw. Absolvent*innen zurückgeführt, die bei Abschluss des Abiturientenprogramms i. d. R. Anfang zwanzig sind; zumindest dann, wenn sie unmittelbar nach Erwerb der schulischen Hochschulzugangsberechtigung in das Programm eingemündet sind. Allerdings wurde in den Expert*inneninterviews auch betont, dass das Alter nicht alleine ausschlaggebend sei, da sich jede Person individuell in ihrer Persönlichkeit entwickelt. Diese Individualität der Teilnehmenden ist für die befragten betrieblichen Akteure handlungsleitend, sodass bezüglich dieses Lernziels auch nicht die strikte Erwartungshaltung besteht, dass alle Teilnehmenden als gestandene Führungskräfte aus dem Abiturientenprogramm hervorgehen. Entsprechend ist seitens der Unternehmen im Anschluss an das dreijährige Abiturientenprogramm i. d. R. auch noch ein gewisses Zeitfenster vorgesehen, innerhalb dessen die Absolvent*innen weitere Berufserfahrung sammeln und damit auch in ihrer Persönlichkeit weiter reifen können, bevor sie dann in eine ihrer Persönlichkeit angemessene leitende Position mit Führungsverantwortung eintreten (vgl. hierzu auch Kapitel 6.1.2.2).

Wie in Kapitel 6.1.1.2 dargestellt, gehört es in der Mehrzahl der untersuchten Fälle des Weiteren als Lernziel zum Curriculum der Abiturientenprogramme, dass die Teilnehmenden auch die für eine Tätigkeit als betriebliche*r Ausbilder*in notwendigen berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben. Hierbei scheint ebenfalls der betriebliche Qualifikationsbedarf handlungsleitende Prämisse zu sein, da von den untersuchten Unternehmen mehrheitlich gewünscht ist, dass die Absolvent*innen der Abiturientenprogramme in der Funktion der Filial-/Abteilungsleitung auch als betriebliche*r Ausbilder*in fungieren und dafür über die notwendigen berufs- und arbeitspädagogischen Kompetenzen verfügen. Lediglich in einem der untersuchten Unternehmen lehnen die betrieblichen Ent-

scheidungsträger*innen die Integration dieses Lernzieles in das Curriculum der Abiturientenprogramme ab. Begründet wurde dies damit, dass die Berufserfahrung sowie die Entwicklung zu einer Führungspersönlichkeit bei den Teilnehmenden der Abiturientenprogramme nach Ansichten der betrieblichen Akteure als noch nicht ausreichend eingeschätzt werden, um eventuell bereits während der zweiten Programmphase oder unmittelbar nach Abschluss des Abiturientenprogramms gleich auch schon als betriebliche*r Ausbilder*in tätig zu werden. Die Sicherung der Qualität der beruflich-betrieblichen Ausbildung im Unternehmen ist hier den Äußerungen zufolge der dominierende handlungsleitende Anspruch.

Neben den Qualifikationsbedarfen der Unternehmen nannten die interviewten Expert*innen darüber hinaus aber auch die Bedürfnisse der angestrebten Zielgruppe der hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen als handlungsleitend für die Auswahl der Lernziele. So gehen die befragten institutionellen Akteure davon aus, dass die Lernziele einer klassischen dualen Berufsausbildung zum/zur KiE alleine nicht anspruchsvoll genug und somit nicht attraktiv genug für Abiturient*innen seien, um diese Schulabsolvent*innengruppe für einen beruflich-betrieblichen Bildungsweg zu gewinnen. Nach Ansichten der institutionellen Akteure streben jene danach, zügig in eine berufliche Position mit Führungsverantwortung einzumünden.

> „Und es kommt natürlich auch darauf an, welche Chancen die den jungen Menschen bieten. Also wenn die denen sagen, dass die dann hinterher, also direkt nach dem Handelsfachwirt, stellvertretender Markt- oder Filialleiter werden können oder vielleicht sogar gleich Markt- oder Filialleiter, dann ist das interessant für die jungen Menschen.“ (BE1, Abs. 72)

Entsprechend dieser Prämissen stehen am Ende eines etwa dreijährigen Abiturientenprogrammes nicht die Lernziele einer KiE-Ausbildung, die in erster Linie für berufliche Tätigkeiten ohne Führungsverantwortung qualifiziert, sondern die Lernziele der höherqualifizierenden HaFaWi-Fortbildung, die die Absolvent*innen zur Übernahme solcher beruflichen Führungspositionen befähigt. Dabei spielt auch eine Rolle, dass die befragten institutionellen Akteure die Fortbildung zum/zur HaFaWi vom Anspruchsniveau her als einem Bachelorstudium ebenbürtig einordnen und somit dem von den interviewten Expert*innen angenommenen Streben der hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen, einen ihrem Vorbildungsniveau adäquaten Bildungsgang zu wählen, entgegenkommt.

Insgesamt bleibt aber die Stufung zwischen Aus- und Fortbildung im Rahmen der Abiturientenprogramme weitgehend erhalten. Das heißt, es gibt einmal die Lernziele der Ausbildungsphase und einmal die Lernziele der Fortbildungsphase (vgl. Kapitel 6.1.1.2 sowie 6.1.1.3). Begründet wurde dies in den geführten Gesprächen sowohl mit Aspekten der Lerninhalte als auch mit der Form der Evaluation des Lernerfolgs. Daher wird an diesen beiden Stellen im Folgenden detaillierter darauf eingegangen.

Lerninhalte

Wie sich den geführten Expert*inneninterviews entnehmen lässt, ist für die Auswahl der Lerninhalte vor allem die Annahme handlungsleitend, dass durch die maßgebliche Orientierung an den bestehenden Ordnungsmitteln (Ausbildungsordnung, KMK-Rahmenlehrplan, DIHK-Rahmenplan) für die beiden aufeinander aufbauenden Berufsbilder des/der KiE und des/der HaFaWi (sowie gegebenenfalls für die Ausbildereignung) eine Erreichung der angestrebten Lernziele sowie ein erfolgreiches Bestehen der anvisierten Abschlussprüfungen durch die Teilnehmenden sichergestellt werden kann. Die Anforderungen der angestrebten IHK-Abschlussprüfungen sind hier somit ein entscheidender Faktor. Zudem wird durch die Orientierung an den bestehenden Ordnungsmitteln eine staatlich normierte Umsetzung der Programme und dadurch die Einhaltung von Qualitätsstandards möglich, was alles zusammen für das Image der beteiligten Akteure (sowohl der Unternehmen als auch der kooperierenden Bildungseinrichtungen und zuständigen Stellen) eine entsprechende Außenwirkung hat. Schließlich beeinflusst nach Wahrnehmung der befragten Expert*innen der Erfolg eines solchen Programmes auch, inwieweit in Zukunft hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent*innen für eine Teilnahme am jeweiligen Abiturientenprogramm gewonnen werden können.

Abweichungen von den bestehenden Ordnungsmitteln, wie bspw. der Wegfall allgemeinbildender Lerninhalte im Rahmen des theoretischen Unterrichts während der Ausbildungsphase, werden in erster Linie damit begründet, dass diese den Teilnehmenden der Abiturientenprogramme aufgrund ihrer höheren schulischen Vorbildung bereits bekannt seien und diese daher eher langweilen würden.

Die höhere schulische Vorbildung der Teilnehmenden bedingt ferner, dass die befragten institutionellen Akteure die Lerninhalte der klassischen dualen Berufsausbildung zum/zur KiE alleine nicht für anspruchsvoll genug halten, um attraktiv für die Gruppe der Abiturient*innen zu sein. Nach Ansichten der interviewten Expert*innen streben jene danach, bereits während der Aus- und Fortbildungsphase möglichst zügig verantwortungsvollere Aufgaben zu übernehmen. Dabei wollen die hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen nicht nur schneller verantwortungsvollere Aufgaben übernehmen, sondern sie werden von den befragten Expert*innen auch als angemessen leistungsfähig eingeschätzt. Entsprechend dieser Prämissen werden die Lerninhalte der KiE-Ausbildung im Rahmen der Abiturientenprogramme eng mit den Lerninhalten der HaFaWi-Fortbildung gekoppelt, um das Programm inhaltlich anspruchsvoller respektive attraktiver zu gestalten, die Teilnehmenden fachlich für die angestrebten verantwortungsvolleren beruflichen Aufgaben zu qualifizieren und teilweise auch, um so innerbetrieblich die Übertragung verantwortungsvollerer Aufgaben an Teilnehmende der Abiturientenprogramme im Vergleich zu klassischen Auszubildenden einer dualen Berufsausbildung legitimieren zu können.

Gleichwohl werden die Lerninhalte der beruflichen Aus- und Fortbildung im Rahmen der Abiturientenprogramme nicht vollständig miteinander vermischt. Stattdessen findet lediglich eine begrenzte Verlagerung von Fortbildungsanteilen in den Ausbildungsteil statt (siehe hierzu Kapitel 6.1.1.3). Diese Verlagerung wurde in den

geführten Interviews neben den bereits erwähnten Bedürfnissen der Lernenden vor allem mit lernorganisatorischen Aspekten begründet. Das heißt, um die Stringenz der Programme bzw. die starke zeitliche Verkürzung der Aus- und Fortbildung realisieren zu können, wird versucht, bei inhaltlichen Überschneidungen zwischen Aus- und Fortbildungsteil Synergieeffekte zu nutzen. Die nach Aus- und Fortbildung differenzierten summativen Evaluationen der Lernerfolge erfordern aber wiederum eine grundsätzliche Beibehaltung der Stufung von Lerninhalten der Ausbildungsphase und solchen der Fortbildungsphase. Diesbezüglich ist den befragten institutionellen Akteuren sehr daran gelegen, dass die Teilnehmenden der Abiturientenprogramme sich inhaltlich während der Ausbildungsphase zunächst einmal auf die IHK-Abschlussprüfung zum/zur KiE konzentrieren und diese erfolgreich meistern, bevor es dann mit dem inhaltlich anspruchsvolleren Fortbildungsteil weitergeht. Durch eine zu starke Vermischung von Aus- und Fortbildungsinhalten könnte ein erfolgreiches Meistern insbesondere des ersten Meilensteins (der KiE-Prüfung) nach Ansicht einzelner Befragter gefährdet werden. Überdies wurde von einzelnen institutionellen Akteuren angeführt, dass den Teilnehmenden für gewisse Fortbildungsinhalte einfach noch die erforderliche Berufspraxis fehle und es daher auch gar keinen Sinn ergeben würde, diese zu einem früheren Zeitpunkt zu vermitteln, „weil die Leute könnten das ja gar nicht alles richtig einordnen“ (BE5, Abs. 97).

Teilweise ergibt sich die Beibehaltung der Stufung von Aus- und Fortbildungsinhalten aber auch dadurch, dass während der Ausbildungsphase eine andere Bildungseinrichtung an der Durchführung des Abiturientenprogramms beteiligt ist als in der Fortbildungsphase, sodass durch die Beibehaltung der Trennung von Lerninhalten der Ausbildung von denen der Fortbildung eine relativ klare Zuständigkeitsregelung zwischen den beteiligten Bildungseinrichtungen möglich wird.

Weitere Lerninhalte werden in die untersuchten Abiturientenprogramme mehrheitlich nicht integriert, was mit der spezifischen Lernorganisation bzw. mit der zeitlichen Kürze dieser spezifischen Bildungsprogramme begründet wurde. Lediglich bei einer Bildungseinrichtung wurde berichtet, dass neben den Lerninhalten, die aus den Aus- und Fortbildungsordnungen respektive dem KMK-Rahmenlehrplan und dem DIHK-Rahmenplan hervorgehen, zudem noch subbranchenspezifische Warenkunde vermittelt wird (vgl. Kapitel 6.1.1.3). Als Grund wurde angeführt, dass bei diesen Abiturientenprogrammen die Theoriephasen zeitlich recht umfangreich ausfallen und daher entsprechende zeitliche Ressourcen frei sind. Die Auswahl der Lerninhalte steht also in Wechselbeziehung mit der Lernorganisation.

Wie in Abschnitt 6.1.1.3 beschrieben, stimmen die Unternehmen und kooperierenden Bildungseinrichtungen ihre jeweiligen Lerninhalte in der Phase der Programmdurchführung i. d. R. nicht mehr explizit aufeinander ab. Handlungsleitend ist hier die Annahme, dass sich beide Seiten insbesondere in der Ausbildungsphase an den curricularen Vorgaben der Ausbildungsordnung und des KMK-Rahmenlehrplans orientieren, die in ihrer sachlichen und zeitlichen Gliederung bereits aufeinander abgestimmt sind, sodass sich daraus nach Ansichten der interviewten Vertreter*innen der Unternehmen und Bildungseinrichtungen eine inhaltliche Kongruenz der Theo-

rie- und Praxisphasen ergibt. Darüber hinaus wird die in Abschnitt 6.1.1.3 geschilderte rudimentäre Theorie-Praxis-Verzahnung von den befragen Expert*innen u. a. darauf zurückgeführt, dass die Teilnehmenden in den Betrieben i. d. R. nie alle zur gleichen Zeit dieselben Praxiserfahrungen sammeln können. Folglich sei es schwierig, den theoretischen Unterricht in den Bildungseinrichtungen konkret auf die jeweils gerade gemachten Praxiserfahrungen der jeweiligen Teilnehmenden zu beziehen oder umgekehrt die in der Theorie gelernten Inhalte unmittelbar in den Praxisphasen aufzugreifen. Dennoch wurde in den geführten Expert*inneninterviews vereinzelt angesprochen, dass es Bestrebungen gebe, die Abiturientenprogramme im Hinblick auf die Theorie-Praxis-Verzahnung zukünftig noch weiter verbessern zu wollen, um den Erfolg und letztendlich die Attraktivität der Programme weiter zu steigern.

Lernorganisation

Hinsichtlich der Lernorganisation sind prinzipiell alle beteiligten institutionellen Akteure sehr daran interessiert, die Abiturientenprogramme für die Teilnehmenden möglichst komfortabel respektive attraktiv zu gestalten. Wie aus den geführten Expert*inneninterviews hervorgeht, sehen die befragten institutionellen Akteure dabei einen deutlichen Zusammenhang zwischen der Qualität der Programme und der Nachfrage durch die hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen. Das heißt, es soll durch eine qualitativ hochwertige Organisation der Lernprozesse die Attraktivität der Abiturientenprogramme für die angestrebte Zielgruppe der Abiturient*innen erhöht und damit das fokussierte Ziel einer ausreichend großen Nachfrage nach diesen Programmen bzw. einer Fachkräftesicherung erreicht werden. Die Frage nach der Qualität der Abiturientenprogramme scheint den geführten Interviews nach somit bei der konkreten Ausgestaltung der Lernprozesse kontinuierlich mitzuschwingen.

Hintergrund der Festlegung der etwa dreijährigen Gesamtdauer ist nach Auskunft der befragten Expert*innen allerdings in erster Linie, dass sich die Abiturientenprogramme dadurch als ein Bildungsprogramm für Leistungsstarke präsentieren und dass sich die Teilnehmenden dadurch deutlich von klassisch dual Auszubildenden abgrenzen können. Denn im Gegensatz zu klassisch dual Auszubildenden erwerben die Teilnehmenden der Abiturientenprogramme in etwa drei Jahren eben nicht *nur* einen dualen Berufsausbildungsabschluss, sondern auch schon einen beruflichen Fortbildungsabschluss. Die hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen erreichen somit in drei Jahren etwas, wofür nicht-hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent*innen mindestens vier bis fünf Jahre benötigen. Die Programmdauer orientiert sich also vorrangig an einer zielgruppengerechten Ansprache, bei der nach schulischer Vorbildung differenziert wird. Dies ist nach Ansichten der befragten Expert*innen deshalb wichtig, weil Abiturient*innen die Wahrnehmung haben, dass die Gesellschaft von ihnen letztendlich erwartet, dass sie als höher gebildete Schulabsolvent*innen in drei Jahren eben nicht *nur* eine klassische duale Berufsausbildung machen wie nicht-hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent*innen, sondern etwas Höherwertigeres. Entsprechend würde es auch nicht ausreichen, die duale Berufsaus-

bildung lediglich zu verkürzen, um dadurch eine Differenzierung zwischen hochschulzugangsberechtigten und nicht-hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen herzustellen; denn am Ende stünden dann in der Außenwahrnehmung ja immer noch der gleiche Bildungsabschluss und die gleichen beruflichen Zielpositionen. Und diesbezüglich strebt die Zielgruppe der Abiturient*innen nach Ansichten der interviewten Expert*innen eben danach, möglichst zügig höherwertigere Bildungsabschlüsse zu erzielen, mit denen i. d. R. auch höherwertigere respektive verantwortungsvollere berufliche Positionen verbunden sind als mit einem klassischen dualen Berufsausbildungsabschluss.

Dieses Bestreben der Abiturient*innen wurde von den befragten institutionellen Akteuren prinzipiell nicht problematisiert, da sie diese Schulabsolvent*innengruppe grundsätzlich auch für angemessen lern- und leistungsfähig halten, ein solch verkürztes Aus- und Fortbildungsprogramm erfolgreich meistern zu können.

> „Der Handelsfachwirt-Azubi ist aber in der Umsetzung schneller. Das heißt, dem muss ich auch nicht lange etwas erklären. Dem gebe ich etwas, erkläre es ihm kurz und dann weiß er in der Regel, was er damit zu tun hat. Und er agiert auch viel stärker eigenverantwortlich als ein klassischer Azubi.“ (FS1_PE_BE, B1, Abs. 107)

Wenngleich in den geführten Expert*inneninterviews auch deutlich wurde, dass dies nicht pauschal für alle Abiturient*innen gilt, sondern sich auch unter diesen ein gewisses Leistungsgefälle zeigt. Wie im Abschnitt zu den Zugangsbedingungen beschrieben, wird daher bei der Bewerber*innenauswahl auf eine entsprechende Lern- und Leistungsfähigkeit der Kandidat*innen geachtet.

Ein Vergleich mit einem ebenfalls etwa drei Jahre dauernden Bachelorstudium war nach Auskunft der befragten institutionellen Akteure nicht handlungsleitend für die dreijährige Programmkonzeption. Zwar habe die Bologna-Reform „richtig Zug in die Zeitachse gebracht“ (IHK2, Abs. 76) und wird daher u. a. als ein Treiber dafür gesehen, dass junge Erwachsene prinzipiell immer zügiger nach höheren Bildungsabschlüssen streben, aber vielfach wurden die dreijährigen Abiturientenprogramme schon vor der Umstellung auf die neue Bachelor-Master-Struktur entwickelt, sodass dies schon alleine aufgrund dessen nicht relevant für die dreijährige Programmkonzeption war.

Wie in Kapitel 6.1.1.4 beschrieben, variiert die Gesamtdauer der Abiturientenprogramme zwischen etwas unter drei Jahren und etwas über drei Jahren. Begründet wurde dies in erster Linie mit der Lage der Prüfungstermine für den KiE- sowie den HaFaWi-Abschluss, die von den zuständigen Stellen festgelegt werden. Hier zeigt sich also ein Einfluss der gewählten Form der Evaluation des Lernerfolgs auf die Lernorganisation. Da die handlungsleitenden Prämissen für die Gestaltung der Evaluation Gegenstand des nachfolgenden Abschnittes sind, wird an dieser Stelle nicht tiefergehend darauf eingegangen. Grundsätzlich lässt sich aber bereits hier festhalten, dass insbesondere die betrieblichen Akteure wie auch die Akteure der kooperierenden Bildungseinrichtungen mehrheitlich bestrebt sind, den frühestmöglichen Prüfungstermin zu erreichen, um so durch eine möglichst kurze Programmdauer die Attraktivität

für die Abiturient*innen zu erhöhen. Diesem Punkt stehen die Unternehmen teilweise selbst etwas ambivalent gegenüber. Denn laut den geführten Interviews haben sie selbst grundsätzlich nichts gegen eine etwas längere Programmdauer, da sich dadurch das Zeitfenster verlängern würde, innerhalb dessen die Teilnehmenden berufliche und betriebliche Erfahrungen sammeln können. Dies wurde ja, wie in Kapitel 6.1.2 erläutert, teilweise als Schwachpunkt der Abiturientenprogramme angeführt. Zugleich besteht aber ein entsprechender Fachkräftebedarf, der es auch aus Unternehmenssicht notwendig macht, zuallererst einmal potenzielle Teilnehmende für eine beruflich-betriebliche Aus- und Fortbildung über eine attraktive Programmgestaltung anzusprechen und letztendlich diese dann auch möglichst zügig in die angestrebten Zielpositionen zu bringen.

Neben der etwa dreijährigen Gesamtdauer ist es ferner charakteristisch für die untersuchten Abiturientenprogramme, dass es sowohl während des Aus- als auch während des Fortbildungsteils einen Wechsel zwischen Praxisphasen in den Betrieben und Theoriephasen in den Bildungseinrichtungen gibt (siehe hierzu im Detail Kapitel 6.1.1.4). Handlungsleitend hierfür ist in erster Linie die Annahme der beteiligten Entscheidungsträger*innen, dass über diese Dualität der Lernorte die angestrebten Lernziele bestmöglich erreicht werden können. Denn diese Lernziele weisen (wie in Kapitel 6.1.1.2 beschrieben) sowohl betriebsspezifische als auch betriebsübergreifende respektive berufliche Komponenten auf. Bei einer rein betrieblichen Organisation der Lernprozesse wird die Gefahr gesehen, dass die beruflichen Komponenten der Aus- und Fortbildung etwas zu kurz kommen könnten und dadurch eventuell auch die angestrebte Form der Evaluation über die IHK-Abschlussprüfungen nicht möglich wäre. Hingegen würde es bei einer rein schulischen Organisation der Lernprozesse den Programmen deutlich an Betriebsbezug fehlen und dies durch den Mangel an betriebsspezifischem Wissen die angestrebte unmittelbare Einmündung der Absolvent*innen der Abiturientenprogramme in eine betriebliche Führungsposition infrage stellen.

Zudem erfordert die Zulassung zur angestrebten HaFaWi-Prüfung den Nachweis einer mindestens einjährigen Berufspraxis nach Abschluss der KiE-Ausbildung, sodass sich auch hieraus in gewisser Weise für die Fortbildungsphase die Notwendigkeit einer Dualität der Lernorte ergibt. Während der Ausbildungsphase beruht die Dualität der Lernorte teilweise auch auf der in den jeweiligen Schul(pflicht)gesetzen der einzelnen Bundesländer verankerten Berufsschulpflicht für Auszubildende in einer dualen Berufsausbildung. Doch wie in Kapitel 4.2 geschildert, besteht diese für hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent*innen nicht in allen deutschen Bundesländern. Zudem greift eine eventuelle Berufsschulpflicht auch nicht in den untersuchten Fällen, in denen die Zulassung zur KiE-Abschlussprüfung über § 45 Abs. 2 BBiG erfolgt. Gleichwohl ist es den befragten institutionellen Akteuren wichtig, dass die Teilnehmenden neben den Praxisphasen in den Unternehmen auch theoretischen Unterricht an einer Bildungseinrichtung erhalten, um die angestrebten Lernziele bestmöglich erreichen zu können. Hierbei spielt auch wieder die Sicherung einer qualitativ hochwertigen Aus- und Fortbildung u. a. aus Imagegründen eine Rolle.

Die Sicherung der Qualität der Abiturientenprogramme ist ferner für die konkrete Auswahl der Lernorte relevant. So geht aus den geführten Expert*inneninterviews hervor, dass es für alle beteiligten institutionellen Akteure handlungsleitend ist, sich ihre jeweiligen Kooperationspartner danach auszusuchen, inwieweit diese für die stringente Umsetzung der Abiturientenprogramme für geeignet gehalten werden; wenngleich in diesem Konstrukt die ausbildenden Unternehmen i. d. R. als die dominierende Akteursgruppe erscheinen, die sich ihre Kooperationspartner aussuchen.

Bei der Wahl des Lernortes für die Theoriephasen präferieren die untersuchten Unternehmen vorrangig solche Bildungseinrichtungen, die spezielle Schulungsangebote für die Abiturientenprogramme anbieten bzw. die bereit sind, ein solches spezielles Schulungsangebot gemeinschaftlich mit dem Unternehmen zu entwickeln. Der Besuch einer regulären Berufsschulklasse während der Ausbildungsphase[157] oder auch üblicher Vorbereitungslehrgänge für die Fortbildungsprüfung während der zweiten Programmphase lehnen die untersuchten Unternehmen prinzipiell ab. Diesen mangelt es aus Sicht der interviewten betrieblichen Akteure vielfach an zeitlicher, inhaltlicher und methodischer Passgenauigkeit für die stringenten Abiturientenprogramme. Bei den regulären Berufsschulklassen wird dies insbesondere darauf zurückgeführt, dass in diesen zu wenig differenziert werde zwischen dem höheren kognitiven Leistungsniveau sowie der größeren persönlichen Reife hochschulzugangsberechtigter Schulabsolvent*innen und dem vermeintlich weniger hohen Leistungsniveau und der geringeren persönlichen Reife der nicht-hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen. So werden Abiturient*innen an Berufsschulen im Rahmen einer klassischen dualen Berufsausbildung laut den Befragten mehrheitlich gemeinsam mit nicht-hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen unterrichtet und nur sehr selten in speziellen Verkürzerklassen, sodass sie dort vielfach auch allgemeinbildenden Unterricht erhalten, der ihnen aufgrund ihrer höheren schulischen Vorbildung eigentlich bereits zugutegekommen ist. Diese geringe Leistungsdifferenzierung steht aus Sicht der interviewten Expert*innen aber nicht nur einer stringenten Konzeption der Abiturientenprogramme entgegen, sondern ebenso der Attraktivität der Abiturientenprogramme für die Zielgruppe der hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen. So äußerten befragte institutionelle Akteuren vereinzelt die Wahrnehmung, dass der Besuch einer regulären Berufsschulklasse für die angestrebte Zielgruppe aufgrund der geringen Leistungsdifferenzierung zu langweilig bzw. zu wenig anspruchsvoll sei und somit ein Abiturientenprogramm unattraktiv mache.

Bei deutschlandweit tätigen Unternehmen des untersuchten Samples wird bei der Auswahl der kooperierenden Bildungseinrichtung des Weiteren teilweise darauf Wert gelegt, dass der jeweilige Kooperationspartner eine bundesweit einheitliche Umsetzung des Abiturientenprogramms für das jeweilige Unternehmen gewährleisten kann. Handlungsleitend ist hierbei laut den geführten Expert*inneninterviews, dass sich durch eine solche Kooperation mit lediglich einem Bildungsträger tendenziell

157 Der Besuch einer solchen regulären Berufsschulklasse ist grundsätzlich auch für Auszubildende in einer dualen Berufsausbildung möglich, die laut dem jeweils geltenden Schul(pflicht)gesetz nicht mehr berufsschulpflichtig sind.

weniger qualitative Unterschiede in der Programmdurchführung ergeben können, wie es der Fall sein könnte, wenn hingegen mit mehreren Bildungsträgern zusammengearbeitet werden würde. Dadurch wollen die jeweiligen Unternehmen u. a. sicherstellen, dass allen Teilnehmenden des Unternehmens die gleichen respektive attraktiven Rahmenbedingungen für ihre Lernprozesse zur Verfügung stehen. Darüber hinaus kann dadurch nach Auskunft der befragten Expert*innen ferner der administrative Aufwand für das Unternehmen reduziert werden, da alles sehr zentral gesteuert und organisiert werden kann.

In drei der geführten Expert*inneninterviews wurde allerdings auch angesprochen, dass es bei den Abiturientenprogrammen diesbezüglich derzeit eine eher gegenteilige Entwicklung gebe. So wurde von diesen drei Expert*innen berichtet, dass Unternehmen gegenwärtig teilweise dazu tendieren, die Abiturientenprogramme wieder stärker dezentral zu organisieren; also mit mehreren regional verankerten Bildungseinrichtungen zu kooperieren. Zurückgeführt wird dies von zwei der befragten Expert*innen darauf, dass eine Kooperation mit ausschließlich einer Bildungseinrichtung für deutschlandweit tätige Unternehmen unter Umständen hohe Reisekosten erzeuge, wenn die Teilnehmenden aus ganz Deutschland zu diesem einen Bildungsträger anreisen müssen. Durch Kooperationen mit regionalen Bildungseinrichtungen können diese Reisekosten gegebenenfalls gesenkt werden.

Bezüglich des Lernortes Betrieb berichteten mehrere der befragten Unternehmensvertreter*innen, dass sie bei der Auswahl der Filialen bzw. Abteilungen, wo die Teilnehmenden der Abiturientenprogramme ihre Praxisphasen absolvieren, darauf achten, dass diese vom Aufgabenspektrum und vom Ausbildungspersonal her für die anspruchsvolle Aus- und Fortbildung im Rahmen der Abiturientenprogramme geeignet sind. Dies soll insbesondere die Lernzielerreichung sowie eine gute Qualität der Aus- und Fortbildung sichern, um sich so als attraktiver Arbeitgeber präsentieren und die Absolvent*innen der Abiturientenprogramme langfristig ans Unternehmen binden zu können.

Bei den Abiturientenprogrammen, bei denen ein Filialwechsel der Teilnehmenden generell Bestandteil des Programms ist (vgl. Kapitel 6.1.1.4), wird dies von den interviewten Unternehmensvertreter*innen u. a. damit begründet, dass es den Teilnehmenden durch diesen Filialwechsel erleichtert wird, aus der Rolle des/der Auszubildenden herauszukommen und sich zur Führungskraft weiterzuentwickeln. Darüber hinaus können dadurch Einblicke in unterschiedliche Arbeitsweisen ermöglicht und so das Spektrum an beruflichen Erfahrungen erweitert werden.

Hinsichtlich des zeitlichen Umfangs der Praxis- und Theoriephasen wurde in den geführten Interviews deutlich, dass dies mehrheitlich zwischen den Unternehmen und den kooperierenden Bildungseinrichtungen ausgehandelt wird bzw. die Unternehmen sich u. a. nach diesem Kriterium ihren Kooperationspartner aussuchen. Auch hierbei schneiden die staatlichen Berufsschulen aus Sicht der befragten Unternehmensvertreter*innen weniger gut ab, da die betrieblichen Akteure bei diesen prinzipiell keinen Einfluss auf den zeitlichen Umfang und die Lage der Theoriephasen haben. Der zeitliche Umfang des regulären Berufsschulunterrichts während des Aus-

bildungsteils fällt dabei i. d. R. größer aus als die Theoriephasen an den nicht-staatlichen Bildungseinrichtungen. Das heißt, die Theoriephasen an den nicht-staatlichen Bildungseinrichtungen sind während des Ausbildungsteils in der Summe tendenziell zeitlich kürzer als die Theoriephasen an den staatlichen Bildungseinrichtungen. Dies wird von den befragten institutionellen Akteuren vor allem auf die größere Stringenz zurückgeführt, mit der der Unterricht an den nicht-staatlichen Bildungseinrichtungen organisiert und durchgeführt wird. Ferner erfordere die höhere kognitive Leistungsfähigkeit respektive die schnellere Auffassungsgabe der Abiturient*innen weniger Wiederholungsphasen und die höhere schulische Vorbildung mache den Wegfall einiger allgemeinbildender Anteile des Berufsschulunterrichts möglich. All dies ist laut den befragten betrieblichen Akteuren im Rahmen des regulären Berufsschulunterrichts aufgrund der bereits erwähnten geringen Leistungsdifferenzierung der Berufsschulen nicht möglich.

Nach Ansichten einzelner Expert*innen ist aber eben ein geringerer zeitlicher Umfang der Theoriephasen ein wesentliches Attraktivitätsmerkmal der Abiturientenprogramme. So gehen diese befragten institutionellen Akteure davon aus, dass gerade der hohe Praxisanteil die Abiturientenprogramme für hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent*innen attraktiv mache; bspw. im Vergleich zu einem Hochschulstudium. Zugleich bieten die Abiturientenprogramme aufgrund der Verbindung mit den Theoriephasen aber eben auch die Möglichkeit des Erwerbs eines höherqualifizierenden Bildungsabschlusses, der als gleichwertig mit einem Hochschulabschluss wahrgenommen wird.

Aber nicht nur für die (potenziellen) Teilnehmenden werden die Abiturientenprogramme dadurch attraktiv, sondern ebenso für die anbietenden Unternehmen. So wurde in den geführten Expert*inneninterviews angesprochen, dass durch die zeitlich weniger umfangreichen Theoriephasen die Aus- und Fortbildung folglich praxisbezogener ausfalle als bspw. ein duales Studium mit deutlich umfassenderen Theoriephasen. Zudem werde es nach Ansichten einzelner Expert*innen durch den hohen Praxisanteil bei den Abiturientenprogrammen für die Unternehmen leichter, die Teilnehmenden kennen und hinsichtlich ihrer Entwicklungspotenziale einschätzen zu lernen.

Bei den untersuchten Unternehmen und Bildungseinrichtungen, bei denen die Theoriephasen in Wochenblocks organisiert werden, wird diese Lernorganisation wieder mit Blick auf die Stringenz der Programme begründet. So ermöglichen Wochenblocks aus Sicht der institutionellen Akteure den Lernenden, in dieser Zeit den Fokus primär auf das Erlernen der Theorie respektive die Praxis zu richten. Dies ermögliche ein effizienteres Lernen, als wenn die Theorie während der Gesamtdauer des Programms an etwa zwei Tagen in der Woche unterrichtet und dabei immer wieder durch die Praxistage im Unternehmen unterbrochen werden würde bzw. die Praxis immer wieder durch die Theorie fragmentiert werden würde. In den untersuchten Fällen, in denen die Theoriephasen nicht in Wochenblocks, sondern an etwa zwei Tagen in der Woche stattfinden, wird hingegen die Kontinuität sowohl der theo-

riebezogenen als auch der praxisbezogenen Lernprozesse in den Vordergrund gerückt.

Wie in Kapitel 6.1.1.4 beschrieben, erhalten die Teilnehmenden der Abiturientenprogramme in einem untersuchten Unternehmen während der Praxisphasen explizite Lernzeiten für theoretische Lerninhalte. Als handlungsleitende Prämisse hierfür wurde in dem geführten Expert*inneninterview angesprochen, dass die Teilnehmenden sowohl während der Aus- als auch während der Fortbildungsphase in erster Linie als Lernende betrachtet werden und nicht als vollwertige Mitarbeiter*innen. Gleichzeitig wird aber auch in diesem Unternehmen von den Teilnehmenden des Abiturientenprogramms erwartet, dass sie sich in der Fortbildungsphase zu Führungskräften weiterentwickeln und im Betrieb zunehmend mehr Verantwortung übernehmen. Die expliziten Lernzeiten während der Praxisphasen werden in diesem Fall aber als eine unterstützende Maßnahme seitens des Unternehmens betrachtet, welche diesen Entwicklungsprozess qualitativ aufwertet. Bei den anderen untersuchten Unternehmen, in denen die Teilnehmenden während der Praxisphasen keine expliziten Lernzeiten für theoretische Lerninhalte erhalten, steht hingegen der Erwerb der berufspraktischen Lerninhalte durch die Einbindung als vollwertige Mitarbeiter*innen, vor allem während der Fortbildungsphase, im Vordergrund.

Teilweise setzen, wie in Kapitel 6.1.1.4 geschildert, die Unternehmen und Bildungseinrichtungen ferner auf den Einsatz von E-Learning-Elementen, um das Erlernen theoretischer Lerninhalte zu unterstützen. Handlungsleitende Prämisse hierfür ist laut den geführten Interviews, dass dadurch eine größere Kontinuität in die Lernprozesse hineingebracht werden soll. Bezüglich eines solchen Einsatzes von E-Learning-Elementen sehen die befragten Vertreter*innen der Unternehmen und Bildungseinrichtungen in der Mehrzahl jedoch durchaus noch Ausbaupotenzial. Mehrfach wurde darauf hingewiesen, dass das E-Learning-Angebot weiterentwickelt werden soll. Lediglich bei einer nicht-staatlichen Bildungseinrichtung kam zum Ausdruck, dass in der Vergangenheit mit dem Thema E-Learning nicht so gute Erfahrungen hinsichtlich des Lernerfolgs gemacht wurden, sodass man in diesem Fall einem Ausbau von E-Learning-Elementen eher skeptisch gegenübersteht.

Evaluation des Lernerfolgs

Bezüglich der Evaluation des Lernerfolgs kann, wie in Abschnitt 6.1.1.5 ausführlich dargestellt, zwischen formativer und summativer Evaluation differenziert werden. Dabei erfolgt die summative Evaluation im Rahmen der untersuchten Abiturientenprogramme im Wesentlichen über die Ablegung der IHK-Abschlussprüfungen. Abgesehen von der Ausbildereignungsprüfung, bei der in erster Linie die formale Notwendigkeit dieses Zertifikates für eine Tätigkeit als betriebliche*r Ausbilder*in und somit der Qualifikationsbedarf der Unternehmen der treibende Faktor für die Wahl dieser Evaluationsform ist, wurden von den befragten institutionellen Akteuren bei den beiden IHK-Abschlussprüfungen zum/zur KiE sowie zum/zur HaFaWi als handlungsleitende Prämissen sowohl hinsichtlich der Form als auch der Zeitpunkte dieser summativen Evaluationen vor allem die Bedürfnisse der Teilnehmenden angesprochen.

So bedeutet für die Teilnehmenden respektive Absolvent*innen der Abiturientenprogramme nach Ansicht der interviewten Expert*innen die Form der Evaluation des Lernerfolgs über staatlich anerkannte Abschlussprüfungen den Erwerb von arbeitsmarktfähigen Zertifikaten, die sie aufgrund des Nachweises von betriebsübergreifend angelegten beruflichen Kompetenzen unabhängig machen von einem einzelnen Arbeitgeber bzw. welche ihre berufliche Arbeitsmarktmobilität erhöhen.

Der staatlich anerkannte Abschluss als KiE macht die Absolvent*innen allerdings nicht nur unabhängig von einem einzelnen Arbeitgeber, sondern ist auch bei den ausbildenden Unternehmen im Wesentlichen Zugangsvoraussetzung für qualifizierte Arbeitsplätze. Beim höherqualifizierenden staatlich anerkannten Abschluss als HaFaWi sieht dies hingegen ein wenig anders aus. Zwar dient auch dieses formale Zertifikat als Nachweis von betriebsübergreifend angelegten beruflichen Kompetenzen, es ist aber in der Mehrzahl der untersuchten Unternehmen nicht zwingende Voraussetzung für einen innerbetrieblichen Aufstieg respektive für den Zugang zu höherqualifizierten Arbeitsplätzen. Fast in allen untersuchten Unternehmen wurde berichtet, dass ausgehend vom KiE-Abschluss und einer entsprechenden beruflichen Tätigkeit bspw. als Filialmitarbeiter*in im Verkauf der Aufstieg in die unteren und mittleren Führungspositionen im Verkaufsbereich (bspw. als Filial-/Abteilungsleitung) auch ohne den staatlichen HaFaWi-Abschluss und stattdessen über rein innerbetriebliche Weiterqualifizierungsprogramme möglich sei. Der Weg dorthin sei nur eben etwas länger und nicht so unmittelbar wie bei den Abiturientenprogrammen und dem darin integrierten HaFaWi-Abschluss. Wie das nachfolgende Zitat deutlich macht, wird aber ein Bildungsprogramm, das nicht zu staatlich anerkannten Abschlüssen führt, sondern bspw. zu einem betriebsspezifischen Zertifikat, als nicht attraktiv für die Zielgruppe der hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen erachtet.

> „Also die Variante mit betriebsspezifischem Zertifikat haben wir ausgeschlossen, weil betriebsinterne Zertifikate sind, glaube ich, also das habe ich eigentlich gleich ausgeschlossen und hier im Unternehmen erst gar nicht diskutiert, weil ich denke, dass das nach außen hin nicht so attraktiv ist, für die Außendarstellung, wenn man sagt, es gibt ein betriebsinternes Zertifikat. Damit kann ja keiner später was anfangen, nach außen hin, wenn er mal den Arbeitgeber wechseln will; jedenfalls nicht viel.“ (FS4_PE_Zentrale, Abs. 62)

Der Fortbildungsabschluss als HaFaWi wird hingegen aus unterschiedlichen Gründen als für Hochschulzugangsberechtigte attraktiv eingeschätzt. Zunächst sind dies die mit dem Abschluss verbundenen Arbeitsmarkt- und Beschäftigungschancen, die aufgrund des bereits im Abschnitt zu den Lernzielen erwähnten entsprechenden Qualifikationsbedarfs der Unternehmen gut bis sehr gut ausfallen. Denn auch wenn der HaFaWi-Abschluss nicht zwingende Zugangsvoraussetzung für einen innerbetrieblichen Aufstieg ist, genießt er im Handel dennoch einen sehr guten Ruf und verspricht über den berufsfachlichen Arbeitsmarkt relativ gute Karriereaussichten.

> „Und Sie wissen ja, dass im Handel die Aufstiegsfortbildung immer noch einen sehr guten Klang hat, weil man weiß, dass man damit erste Fach- und Führungsaufgaben im Handel tatsächlich übernehmen kann. Das qualifiziert auch dafür." (IHK2, Abs. 18)

Diese Karriereaussichten sind nach Ansichten der befragten Expert*innen mit dem HaFaWi-Abschluss prinzipiell breiter gesteckt als mit dem ebenfalls im Einzelhandel vorzufindenden staatlich anerkannten Abschluss als Fachwirt*in für Vertrieb im Einzelhandel. Zwar gibt es auch für diesen beruflichen Fortbildungsabschluss Abiturientenprogramme im Einzelhandel, die ähnlich konzipiert sind wie die hier thematisierten Abiturientenprogramme zum/zur HaFaWi, doch haben diese Abiturientenprogramme, die zum/zur Fachwirt*in für Vertrieb im Einzelhandel führen, bei Weitem nicht den quantitativen Teilnehmendenumfang wie die HaFaWi-Programme. Die befragten institutionellen Akteure führen dies u. a. auf die geringere Attraktivität des Abschlusses als Fachwirt*in für Vertrieb im Einzelhandel für die Zielgruppe der hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen aufgrund der anderen Karriereaussichten zurück. Denn während die Fortbildung zum/zur Fachwirt*in für Vertrieb im Einzelhandel die Teilnehmenden eher zu Spezialist*innen qualifiziert, erfolgt mit der Fortbildung zum/zur HaFaWi eher eine Weiterqualifizierung zu Generalist*innen. Entsprechend breiter sind beim HaFaWi-Abschluss die beruflichen Möglichkeiten bzw. entsprechend größer ist die berufliche Arbeitsmarktmobilität. Für die ausbildenden Unternehmen ist dies eigentlich von Nachteil, da sich dadurch die Betriebsbindung der Absolvent*innen reduziert. Da der HaFaWi-Abschluss aber für die Unternehmen die Chancen erhöht, die vermeintlich leistungsstärkeren Schulabsolvent*innen überhaupt für eine Ausbildung im Unternehmen zu gewinnen, nehmen sie dieses Risiko in Kauf und versuchen stattdessen, über attraktive Arbeitsbedingungen sowie Zukunftsperspektiven die Unternehmensbindung der Absolvent*innen zu steigern. Für alle befragten institutionellen Akteure ist daher bei der Entwicklung der Abiturientenprogramme handlungsleitende Prämisse, die mit der Absolvierung der Programme verbundenen Zukunftsperspektiven respektive Bildungserträge aus Sicht der potenziellen Teilnehmenden mitzudenken.

Neben diesen arbeitsmarktbezogenen Bildungserträgen versprechen die beiden staatlich anerkannten Abschlüsse als KiE sowie als HaFaWi darüber hinaus auch Bildungserträge innerhalb des formalen Bildungssystems; insbesondere in der Form, dass sie als Zugangsberechtigungen zu weiterführenden Bildungsgängen dienen (siehe hierzu ausführlicher Abschnitt 6.1.2.4). Auch diese Bildungserträge beeinflussen in gewisser Weise die Konzeption der Abiturientenprogramme durch die institutionellen Akteure. So wurde in den geführten Expert*inneninterviews mehrfach geäußert, dass der Abschluss als KiE rein formal notwendig ist, um in der Kürze der Zeit die formale Zugangsberechtigung für die Fortbildungsprüfung als HaFaWi zu erlangen. Es wäre also aus formalen Gründen gar nicht möglich, auf diese Form der Evaluation im Rahmen der Abiturientenprogramme zu verzichten.

Die HaFaWi-Prüfung verspricht wiederum im Anschluss an das erfolgreiche Durchlaufen eines Abiturientenprogrammes Zugang zu beruflichen Fortbildungsprüfungen der Niveaustufe drei bzw. der DQR-Stufe sieben wie bspw. zum/zur ge-

prüften Betriebswirt*in (vgl. u. a. Kapitel 6.1.2.4). Solche weiterführenden Fortbildungsmöglichkeiten im Anschluss an die Abiturientenprogramme wurden vor allem von den befragten institutionellen Akteuren der Bildungseinrichtungen sowie der zuständigen Stellen als für potenzielle Teilnehmende attraktivitätsrelevante Merkmale der Abiturientenprogramme angesprochen. So besteht bei diesen interviewten Expert*innen die Wahrnehmung, dass Bildungsanbieter potenziellen Teilnehmenden immer auch schon Anschlussoptionen bieten können müssen, damit ein Bildungsprogramm attraktiv wirkt.[158]

> „Sackgassen werden nicht toleriert. Das heißt, die Azubis, bevor sie Azubis werden, fragen die schon: ‚Und was kommt nach dem Fachwirt?' Und dann muss man im Prinzip liefern können." (IHK2, Abs. 92)

Aus diesem Grund bietet die Mehrzahl der untersuchten Bildungseinrichtungen im Anschluss an den HaFaWi-Abschluss weiterführende berufliche Bildungsoptionen an, wie bspw. die Fortbildung zum/zur geprüften Betriebswirt*in. Ferner haben zwei der untersuchten Bildungseinrichtungen Kooperationen mit Hochschulen abgeschlossen, um den Absolvent*innen der Abiturientenprogramme den Übergang in ein betriebswirtschaftlich ausgerichtetes Bachelorstudium zu erleichtern und dadurch attraktive Anschlussoptionen zu ermöglichen (vgl. Kapitel 6.1.2.4). Für die ausbildenden Unternehmen ist eine solche Erhöhung der Durchlässigkeit von Absolvent*innen der Abiturientenprogramme in ein Hochschulstudium bspw. über Anrechnungsoptionen jedoch nicht handlungsleitend; eher im Gegenteil bzw. lediglich nur dann, wenn ein solches Hochschulstudium berufsbegleitend absolviert werden kann und somit die über den Weg der Abiturientenprogramme aus- und fortgebildeten Fachkräfte im Unternehmen gehalten werden können. Für die Unternehmen ist es daher relevanter, den Absolvent*innen der Abiturientenprogramme auch ohne Hochschulabschluss attraktive Karriereperspektiven im eigenen Unternehmen zu bieten.

Die KiE-Prüfung ist aber nicht nur Bestandteil der Abiturientenprogramme, weil dadurch wie soeben erwähnt die formale Zugangsberechtigung für die Fortbildungsprüfung erworben wird[159], sondern sie erfüllt im Rahmen dieser spezifischen Programme auch noch zwei weitere Funktionen. Für die ausbildenden Unternehmen ist diese KiE-Prüfung nicht zuletzt in ihrem eigentlichen Sinne ein Moment der Evaluation des Lernerfolgs. Das heißt, sie ermöglicht es den Unternehmen, den Lernfortschritt der Teilnehmenden zu überprüfen. Zwar dienen die in der KiE-Prüfung erreichten Noten nur in einem der untersuchten Unternehmen als Selektionsinstrument im Hinblick auf den Zugang zum Fortbildungsteil (vgl. Kapitel 6.1.1.5), aber

158 Dieser wahrgenommene Drang junger Menschen, möglichst hohe Bildungsabschlüsse erwerben zu wollen, und dies auch möglichst schnell, wird von befragten Vertreter*innen der zuständigen Stellen allerdings nicht nur für die Gruppe der Teilnehmenden der Abiturientenprogramme benannt, sondern als genereller Trend. Diese Entwicklung impliziert nach Ansichten der befragten Vertreter*innen der zuständigen Stellen zugleich eine spezifische Problematik, die sich dadurch kennzeichnen lässt, dass durch den raschen Erwerb eines möglichst hohen Bildungsabschlusses dann für den weiteren beruflichen Weg nicht mehr viele Weiterqualifizierungsmöglichkeiten offenstehen. „Aber zu diesem Problem kommt man natürlich immer, wenn man versucht, das höchst mögliche Niveau in kürzest möglicher Zeit zu erreichen. Dann bleibt am Ende natürlich nicht mehr viel übrig, was ich danach noch machen kann." (IHK3, Abs. 57)

159 In Kombination mit einer entsprechenden Zeit der anschließenden Berufspraxis.

auch bei den anderen untersuchten Unternehmen werden die in der KiE-Prüfung erzielten Leistungen als Kriterium genutzt, um gegebenenfalls den weiteren Fortgang des Abiturientenprogrammes mit den Teilnehmenden zu besprechen und bei Bedarf an den Lernstand der einzelnen Teilnehmenden anzupassen.

Für die Teilnehmenden der Abiturientenprogramme selbst hat die KiE-Prüfung aus Sicht der befragten institutionellen Akteure darüber hinaus vor allem die Funktion eines Sicherheitsnetzes. Denn die Ausbildung zum/zur KiE wird auch in ihrer verkürzten Form prinzipiell als machbar respektive leicht für hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent*innen eingestuft; wohingegen die Fortbildung zum/zur HaFaWi als durchaus anspruchsvoll eingeschätzt wird. Einem Programm, welches ohne Zwischenschritt gleich zum höherwertigeren Fortbildungsabschluss führen würde, würde daher nach Ansichten der interviewten Expert*innen dieses Sicherheitsnetz des beruflichen Ausbildungsabschlusses fehlen. Das heißt, Teilnehmende würden dann bei nicht erfolgreichem Durchlaufen des Abiturientenprogrammes gänzlich ohne einen formalen beruflichen Bildungsabschluss dastehen. Dieses Risiko möchten die befragten institutionellen Akteure nicht eingehen; u. a., um keine potenzielle Fachkraft für das eigene Unternehmen zu verlieren. Hierbei spielt auch eine Rolle, dass wie weiter oben bereits beschrieben in den untersuchten Unternehmen mehrheitlich der berufliche Fortbildungsabschluss formal nicht zwingend erforderlich ist, um in die angestrebte berufliche Position als Führungskraft im Verkauf aufsteigen zu können.

> „Also einen solchen Durchmarsch zum Handelsfachwirt ohne Zwischenstepp würde ich für zu riskant halten, weil beim Kaufmann im Einzelhandel haben wir eine Durchfallquote von praktisch null. Beim Handelsfachwirt liegen wir so im allgemeinen Durchschnitt. Das heißt also, ein knappes Drittel der Leute fällt beim ersten Anlauf durch. Wir sagen aber intern, um jetzt weiterzukommen, also um beispielsweise in Richtung Filialleitung zu gehen, reicht der Abschluss des Kaufmanns im Einzelhandel. Weil wir bilden parallel ja auch immer noch Kaufleute im Einzelhandel aus und auch die haben ja die Möglichkeit, Filialleitung zu werden. Das heißt, wir wollen jemanden jetzt nicht, nur, weil er sich ein höheres Bildungsziel gesetzt hat und das nicht schafft, dafür bestrafen und die Möglichkeit zur Filialleitung verbauen, denn in der Praxis kann diese Person ja komplett dafür geeignet sein. Deshalb würde es für uns die Einschätzung ja schwieriger machen, wenn wir nicht mehr diesen Zwischenstepp mit der Prüfung zum Kaufmann im Einzelhandel hätten. Und der Teilnehmende hätte ja dann auch überhaupt keinen Abschluss, wenn er die Handelsfachwirt-Prüfung nicht schafft und vorher nicht die Prüfung zum Kaufmann im Einzelhandel gemacht hätte.“ (FS4_PE_Zentrale, Abs. 65)

Neben Bildungserträgen auf dem Arbeitsmarkt sowie im Bildungssystem wurde von den Interviewten ferner das gesellschaftliche Wertesystem als handlungsleitende Prämisse für die Auswahl der Evaluationsform angesprochen. So gehen die befragten institutionellen Akteure davon aus, dass hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent*innen auch aufgrund des gesellschaftlichen Wertesystems einen staatlich anerkannten Berufsausbildungsabschluss, der eventuell noch um ein betriebsspezifisches Weiterqualifizierungszertifikat ergänzt wird, nicht als adäquate respektive attraktive Bildungsalternative für sich selbst in Betracht ziehen. Es wird angenommen, dass Abiturient*innen der Wahrnehmung unterliegen, dass von ihnen aufgrund ihrer

schulischen Vorbildung erwartet wird, dass sie nicht nur den Abschluss einer dualen Berufsausbildung erwerben, sondern am ehesten einen aus gesellschaftlicher Sicht vermeintlich höherwertigeren Hochschulabschluss. Entsprechend war es für die institutionellen Akteure wichtig, ein Abiturientenprogramm zu konzipieren, an dessen Ende ein staatlich anerkannter Abschluss steht, der als einem Hochschulabschluss gleichwertig eingestuft werden kann. Hinsichtlich der Gleichwertigkeit wurde dabei von den interviewten Expert*innen meist Bezug genommen auf den DQR. In diesem wird der HaFaWi-Abschluss ebenso wie ein Bachelorabschluss auf Stufe sechs verortet. Hier ist allerdings einschränkend hinzuzufügen, dass es die Abiturientenprogramme teilweise bereits deutlich länger gibt als den DQR.[160] Darüber hinaus wurde auch in den geführten Expert*inneninterviews angesprochen, dass diese Gleichwertigkeit von beruflichem Fortbildungsabschluss und hochschulischem Bachelorabschluss im DQR in der Bevölkerung bislang kaum bekannt sei. Es kann somit nicht nur die angeführte Gleichwertigkeit im DQR sein, die hier handlungsleitend für die Auswahl des HaFaWi-Abschlusses war. Stattdessen scheinen es eher die mit einem beruflichen Fortbildungsabschluss verbundenen Beschäftigungs- respektive Karriereaussichten im Einzelhandel zu sein, die prinzipiell höherwertiger sind als mit einem klassischen Berufsausbildungsabschluss (vgl. hierzu Kapitel 1.3.1 sowie 5.1.4). Schließlich werben die anbietenden Unternehmen und Bildungseinrichtungen auch damit, dass Absolvent*innen der Abiturientenprogramme relativ unmittelbar nach ihrem HaFaWi-Abschluss auf einer betrieblichen Position auf der unteren bis mittleren Führungsebene einsteigen und damit eben grundsätzlich höher als Absolvent*innen einer klassischen dualen Berufsausbildung. In seiner Wertigkeit wird der berufliche Fortbildungsabschluss damit von einem beruflichen Ausbildungsabschluss abgehoben und in die Nähe eines hochschulischen Abschlusses gerückt.

Hinsichtlich der Zeitpunkte der summativen Evaluationen sind die Gesamtdauer der Abiturientenprogramme sowie die formalen Zugangsvoraussetzungen zu den einzelnen staatlich anerkannten Abschlüssen für die Konzeption der Abiturientenprogramme relevant. Wie bereits dargestellt, streben die institutionellen Akteure eine Gesamtdauer der Abiturientenprogramme von etwa drei Jahren an. Das heißt, nach etwa drei Jahren sollen die Teilnehmenden der Abiturientenprogramme die anvisierte HaFaWi-Prüfung ablegen. Da die Verordnung für diese Fortbildungsprüfung zum/zur HaFaWi eine mindestens einjährige Berufspraxis im Anschluss an die KiE-Prüfung[161] für eine Zulassung zur Fortbildungsprüfung voraussetzt (vgl. HdlFachwPrV 2014), muss die KiE-Prüfung zu einem Zeitpunkt erfolgen, der den Erwerb dieser erforderlichen einjährigen Berufspraxis ermöglicht. Aufgrund der Lage der Prüfungstermine ist dies am ehesten gewährleistet, wenn die KiE-Prüfung nach etwa 18 Monaten abgelegt wird. Wird die KiE-Prüfung hingegen erst nach etwa 24 Monaten abgelegt, verlängert sich die Gesamtdauer des Abiturientenprogramms um circa

160 So gibt es die Abiturientenprogramme wie in Kapitel 3 geschildert teilweise bereits seit den 1970er-Jahren, während der DQR erst 2013 eingeführt wurde (vgl. Kapitel 2.2.2).

161 Beziehungsweises im Anschluss an eine staatlich anerkannte Abschlussprüfung in einem prinzipiell auf drei Jahre ausgelegten kaufmännischen Ausbildungsberuf im Handel (vgl. Abschnitt 6.1.1.5).

sechs Monate und liegt dann bei etwas über drei Jahren. Wie in Kapitel 6.1.1 dargestellt, finden sich unter den untersuchten Abiturientenprogrammen beide Varianten.

Bei den Abiturientenprogrammen, bei denen die KiE-Prüfung nach circa 24 Monaten abgelegt wird, wird dies von den befragten institutionellen Akteuren auf die Empfehlungen des BIBB-Hauptausschusses bezüglich der Verkürzung der Ausbildungsdauer zurückgeführt, die für hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent*innen aufgrund der schulischen Vorbildung grundsätzlich die Option der Verkürzung einer ursprünglich 36 Monate dauernden Ausbildung auf 24 Monate vorsehen (vgl. BIBB 2008 sowie Kapitel 6.1.1.5). Ähnlich beziehen sich auch die befragten institutionellen Akteure, bei denen die KiE-Prüfung im Rahmen der Abiturientenprogramme bereits nach circa 18 Monaten abgelegt wird, auf diese Empfehlungen des BIBB-Hauptausschusses zur Verkürzung der Ausbildungsdauer sowie zur vorzeitigen Prüfungszulassung, da diese neben einer Verkürzung aufgrund der schulischen Vorbildung unterschiedliche Verkürzungsoptionen darlegen (vgl. BIBB 2008 sowie Kapitel 6.1.1.5). Darüber hinaus wird als handlungsleitende Prämisse für die Verkürzung der Ausbildung zum/zur KiE respektive zur Wahl des Zeitpunktes der KiE-Abschlussprüfung von den befragten institutionellen Akteuren angeführt, dass in der Vergangenheit die Erfahrung gemacht wurde, dass diese Prüfung für hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent*innen mehrheitlich leicht zu meistern sei und eine längere Ausbildungsdauer diese eher langweilen würde.

Wie in Kapitel 6.1.1.5 dargestellt, differiert bei den untersuchten Abiturientenprogrammen ferner, inwieweit die Zulassung zur KiE-Abschlussprüfung über § 43 Abs. 1 BBiG oder über § 45 Abs. 2 BBiG erfolgt. Diesbezüglich lassen sich aus den geführten Expert*inneninterviews vor allem zwei unterschiedliche Positionen herausfiltern. So legt die eine Gruppe großen Wert darauf, dass die Prüfungszulassung über § 43 Abs. 1 BBiG in Kombination mit § 8 Abs. 1 BBiG und eventuell noch § 45 Abs. 1 BBiG erfolgt, da sich daraus sowohl für die Teilnehmenden als auch für die Unternehmen insbesondere eine größere rechtliche Sicherheit hinsichtlich der Prüfungszulassung ergibt. Für die andere Gruppe hat hingegen die Prämisse Vorrang, dass durch eine Prüfungszulassung über § 45 Abs. 2 BBiG eine ansonsten eventuell bestehende und bundesweit sehr uneinheitliche Berufsschulpflicht der Teilnehmenden bei der Durchführung der Abiturientenprogramme nicht berücksichtigt werden muss, die andernfalls einer zielgruppenadäquaten Lernorganisation der Abiturientenprogramme im Wege stehen würde (siehe hierzu auch die Ausführungen unter dem Punkt Lernorganisation).

Neben diesen soeben geschilderten Varianzen der Verkürzung und Prüfungszulassung zeigen sich bei den untersuchten Abiturientenprogrammen wie bereits in Abschnitt 6.1.1.5 geschildert des Weiteren auch Unterschiede hinsichtlich der zeitlichen Organisation der gestreckten Abschlussprüfung für den/die KiE. Inwieweit die Teilnehmenden der Abiturientenprogramme die beiden Prüfungsteile der gestreckten Abschlussprüfung zum/zur KiE relativ zeitnah beieinander ablegen oder mit einem mehrmonatigen Abstand, ist dabei vorrangig abhängig von den organisatorischen Gepflogenheiten der jeweils zuständigen Stelle für die jeweilige Variante der Prüfungszulassung (über § 43 Abs. 1 BBiG in Kombination mit § 8 Abs. 1 BBiG und evtl. noch § 45 Abs. 1 BBiG oder über § 45 Abs. 2 BBiG), die es prinzipiell auch außerhalb der

Abiturientenprogramme gibt. Die konkrete Lage der Prüfungstermine (sowohl bei der KiE-Prüfung als auch bei der HaFaWi-Prüfung) ist bzw. war somit kein Gegenstand des Curriculumentwicklungsprozesses, da diese Termine nicht speziell für die Abiturientenprogramme festgelegt werden, sondern die gleichen Prüfungstermine genutzt werden wie für alle anderen Kandidat*innen einer KiE- bzw. HaFaWi-Prüfung auch. Handlungsleitend ist hier die Integration der Abiturientenprogramme in die bestehenden Strukturen beruflich-betrieblicher Bildung.

Ergänzend zu den summativen Evaluationen des Lernerfolgs über die IHK-Abschlussprüfungen wird der Lernprozess der Teilnehmenden während der Gesamtdauer der Abiturientenprogramme ferner durch formative Evaluationen begleitet (siehe hierzu ausführlicher Abschnitt 6.1.1.5). Begründet wurde dies von den befragten institutionellen Akteuren in erster Linie damit, dass auf diese Weise sichergestellt werden soll, dass Teilnehmende in dem zeitlich eng getakteten Programm nicht den Anschluss beim Lernen verlieren und einen eventuellen Lernrückstand nicht mehr aufholen können. Bei den Abiturientenprogrammen mit Antrag auf vorzeitige Zulassung zur KiE-Prüfung gemäß § 45 Abs. 1 BBiG sind diese formativen Evaluationen darüber hinaus notwendig, um den erforderlichen Leistungsstand der Teilnehmenden vor der zuständigen Stelle nachweisen zu können.

6.1.4 Attraktivität der Abiturientenprogramme aus Sicht von Teilnehmenden

Neben den in den vorangegangenen Kapiteln fokussierten Fragen nach der curricularen Entwicklung und Durchführung der Abiturientenprogramme ist es ferner Ziel der vorliegenden Arbeit, zu erforschen, was aus Sicht von Teilnehmenden die Attraktivität der Programme ausmacht. Wie in Kapitel 2 erörtert, lässt sich unter der Attraktivität die Anziehungskraft verstehen, die ein Abiturientenprogramm für (potenzielle) Teilnehmende hat. Diese Anziehungskraft kann sich dabei mit Bezug auf Heublein et al. (2018, S. 3) u. a. sowohl aus der Phase der Aus- und Fortbildung respektive des Abiturientenprogramms selbst ergeben als auch aus der Phase danach, also aus den mit dem Bildungsprogramm verbundenen Zukunftsperspektiven bzw. Bildungserträgen.

Aus den geführten problemzentrierten Interviews lassen sich diesbezüglich unterschiedliche Aspekte entnehmen, die nachfolgend im Detail ausgeführt werden.[162] Insgesamt zeigte sich bei den interviewten Teilnehmenden und Absolvent*innen eine große Zufriedenheit mit dem jeweils durchlaufenen Abiturientenprogramm; sowohl hinsichtlich der Bildungsphase selbst als auch bezüglich der daraus resultierenden Bildungserträge. Entsprechend würden sich auch alle Befragten erneut wieder für diesen Bildungsgang entscheiden; trotz teilweise hoher Lern- und Arbeitsbelastungen.[163]

162 Die im Folgenden vorgenommene Untergliederung in Attraktivitätsmerkmale der Bildungsphase und solche der Bildungserträge knüpft an die bereits erwähnte Differenzierung von Heublein et al. (2018, S. 3) an. Nicht immer lässt sich allerdings aufgrund wechselseitiger Zusammenhänge zwischen den Entstehungs- und den Verwendungskontexten berufsfachlicher Qualifikationen (siehe hierzu auch Kapitel 1.3.2 sowie Kapitel 2) eine eindeutige Trennung zwischen Attraktivitätsmerkmalen der Bildungsphase und solchen der Bildungserträge vornehmen, sodass es bei den nachfolgenden Darstellungen zu diesbezüglichen Überschneidungen kommen kann.

163 Hierbei ist zu berücksichtigen, dass methodisch nicht ausgeschlossen werden kann, dass es sich bei den befragten Teilnehmenden und Absolvent*innen um eine Positivauswahl handelt; dass also insbesondere mit dem Programm zufriedene Teilnehmende und Absolvent*innen für Interviews zur Verfügung standen.

Bildungsphase

Unmittelbar danach gefragt, was für sie die Attraktivität des Abiturientenprogramms ausmacht, benannten fast alle interviewten Teilnehmenden und Absolvent*innen, dass dies die drei Abschlüsse sein, die innerhalb von etwa drei Jahren erworben werden können. So können die Teilnehmenden in vier der fünf untersuchten Unternehmen den Abschluss als KiE, als HaFaWi sowie den Ausbildereignungsschein erwerben. Lediglich in einem Unternehmen ist der Ausbildereignungsschein nicht im Abiturientenprogramm inkludiert, sondern wird erst im Anschluss an das Abiturientenprogramm angeboten. Gleichwohl sind die beiden Abschlüsse als KiE sowie als HaFaWi auch für den/die interviewte*n Teilnehmende*n dieses Unternehmens zentrales Attraktivitätsmerkmal. Bei den Unternehmen, bei denen die Teilnehmenden den Ausbildereignungsschein bereits während des Abiturientenprogramms erwerben können, wurde dieser explizit als ein gewichtiges, für sich selbst stehendes Attraktivitätsmerkmal von den Befragten benannt. Für die Teilnehmenden und Absolvent*innen ist es bedeutsam, nach Abschluss des Programms auch selbst ausbilden zu dürfen.

Die etwas plakative Formel „drei Abschlüsse in drei Jahren“ lässt sich dabei aber eben nicht nur auf die zu erreichenden Abschlüsse reduzieren, sondern basiert ganz entscheidend auch auf dem Zeitraum, innerhalb dessen diese drei bzw. zwei Abschlüsse erworben werden können. Der zeitliche Umfang von etwa drei Jahren macht für die befragten Teilnehmenden und Absolvent*innen in Kombination mit den zu erwerbenden Abschlüssen durchgängig den Kern der Attraktivität der Abiturientenprogramme aus. Sie sehen darin eine große Leistungsorientierung der Abiturientenprogramme, die ihrer Ansicht nach ihrem schulischen Vorbildungsniveau eher entspricht als eine klassische duale Berufsausbildung. So schaffen sie in drei Jahren das, wofür andere, insbesondere nicht-hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent*innen mindestens vier bis fünf Jahre benötigen. Gleichwohl wurde auf die Nachfrage, ob sie sich auch für das Programm entschieden hätten, wenn es vier oder fünf Jahre dauern würde, recht unterschiedlich reagiert. Eine fünfjährige Programmlaufzeit wurde aber von fast allen (bis auf zwei) abgelehnt. Eine vierjährige Programmlaufzeit wurde von fünf interviewten Teilnehmenden respektive Absolvent*innen schon eher in Betracht gezogen bzw. nicht kategorisch verworfen. Für vier der Befragten kam insgesamt keine längere als drei Jahre dauernde Programmlaufzeit infrage.

Eine klassische duale Berufsausbildung wird entsprechend von der Mehrzahl der interviewten Teilnehmenden und Absolvent*innen als nicht zufriedenstellend betrachtet. Lediglich drei der neun Befragten hätten sich alternativ zum Abiturientenprogramm auch für eine klassische duale Berufsausbildung entschieden. Die ablehnende Haltung einer klassischen dualen Berufsausbildung gegenüber wurde dabei zum einen damit begründet, dass dies ja jeder machen könne, also auch Schulabsolvent*innen ohne Hochschulzugangsberechtigung, und somit keine sinnvolle Verwertung der erworbenen Hochschulreife sei. Und zum anderen wurde angenommen, dass eine solche klassische duale Berufsausbildung zu wenig anspruchsvoll sei und eher dazu führen würde, dass man sich langweilt.

Hierbei spielt auch die wahrgenommene gesellschaftliche Erwartungshaltung eine Rolle; also das Gefühl, dass von Abiturient*innen erwartet wird, dass sie eben

nicht *nur* eine klassische duale Berufsausbildung machen, sondern am ehesten ein vermeintlich anspruchsvolleres Hochschulstudium.

> „Und da war schon auch ein bisschen der soziale Druck dahinter. Also die einen gehen studieren und ich hätte dann nur, in Anführungszeichen, den Kaufmann. Also auch so ein bisschen dieser gesellschaftliche Druck, würde ich sagen." (TN5, Abs. 6)

Im Kontext dieser wahrgenommenen gesellschaftlichen Erwartungen stellen die Abiturientenprogramme aus Sicht der interviewten Teilnehmenden und Absolvent*innen einen zum Hochschulstudium gleichwertigen Bildungsgang dar. Relevant für diese wahrgenommene Gleichwertigkeit scheint auf der Grundlage der geführten Interviews neben der bereits erwähnten Leistungsorientierung des Weiteren, dass die Abiturientenprogramme ähnlich wie ein Hochschulstudium nur für hochschulzugangsberechtige Schulabsolvent*innen zugänglich sind. Ferner wurde von fast allen befragten Teilnehmenden und Absolvent*innen (bis auf zwei) die Verortung des Fortbildungsabschlusses zum/zur HaFaWi im DQR auf der gleichen Niveaustufe wie ein hochschulischer Bachelorabschluss angesprochen; und zwar i. d. R. ohne, dass sie von der Interviewerin danach gefragt wurden. Für sie ist dies ein weiteres wichtiges Attraktivitätsmerkmal, da sie somit innerhalb des dreijährigen Abiturientenprogramms das gleiche DQR-Niveau erreichen können wie durch ein dreijähriges Bachelorstudium. Allerdings war ihnen dieses Attraktivitätsmerkmal zu Beginn des Abiturientenprogramms mehrheitlich nicht bekannt, da sie von dieser Gleichwertigkeit erst im Laufe des Abiturientenprogramms erfahren haben. In der Regel waren es die kooperierenden Bildungseinrichtungen, die die Teilnehmenden über diese Gleichwertigkeit informiert haben.

Bedeutsam für die wahrgenommene Gleichwertigkeit der Abiturientenprogramme mit einem Hochschulstudium scheint zudem, inwieweit sich die Teilnehmenden auch auf einer persönlichen Ebene als auf einem höheren Bildungsniveau befindlich behandelt fühlen. So wurde von Teilnehmenden und Absolvent*innen insbesondere im Hinblick auf den theoretischen Unterricht an den nicht-staatlichen Bildungseinrichtungen angesprochen, dass dieser auf eine erwachsene Art und Weise durchgeführt werde, dass sie sich dort nicht mehr wie Schüler*innen an einer (Berufs-)Schule, sondern eher wie Studierende an einer Hochschule vor(ge)kommen (seien). Dies bedeutet allerdings nicht, dass der Besuch einer staatlichen Berufsschule kategorisch abgelehnt wird. Stattdessen zeigt sich diesbezüglich unter den Befragten ein sehr gemischtes Bild. So wurde von zwei Teilnehmenden, die während der Ausbildungsphase des Abiturientenprogramms eine staatliche Berufsschule besucht(en) (hatten), dieses nicht als attraktivitätsschmälernd eingestuft; wenngleich durchaus auch Verbesserungsbedarf im Hinblick auf eine stärkere Leistungsdifferenzierung im Berufsschulunterricht geäußert wurde. Ebenso wurde von zwei weiteren Befragten, die während des Abiturientenprogramms nicht die staatliche Berufsschule besucht(en) (hatten), geäußert, dass sie dem Besuch einer solchen staatlichen Berufsschule nicht ablehnend gegenüberstünden und ein solcher Berufsschulbesuch für sie daher auch nicht attraktivitätsschmälernd für die Abiturientenprogramme sei. Hingegen wurde von drei anderen interviewten Teilnehmenden bzw. Absolvent*innen, die

nicht die staatliche Berufsschule besucht(en) (hatten), ein eventueller Berufsschulbesuch insbesondere aufgrund der geringen Leistungsdifferenzierung als nicht wünschenswert und somit als attraktivitätsschmälernd benannt.

Der Aspekt der Leistungsdifferenzierung zeigt sich auch mit Blick auf die Praxisphasen in den Unternehmen als attraktivitätsrelevant. Diesbezüglich äußerten alle befragten Teilnehmenden und Absolvent*innen den Eindruck, schneller als klassische Auszubildende verantwortungsvollere Aufgaben übernehmen, eigenständig arbeiten und mitgestalten zu können. Auch dies macht aus ihrer Sicht einen wichtigen Aspekt der Attraktivität der Abiturientenprogramme in Abgrenzung zur klassischen dualen Berufsausbildung aus. Sie haben die Wahrnehmung, eine ausgewählte Gruppe zu sein, die als zukünftige Führungskraft im Unternehmen gesehen und entsprechend gefördert und auch gefordert wird; eine Gruppe der Leistungsstarken, die sich der Herausforderung dieses Abiturientenprogramms stellt und sich von der Masse der klassischen Auszubildenden abgrenzt.

> „Ich merke den Unterschied, wenn ich uns mit den Azubis vergleiche, dass wir mehr Verantwortung bekommen und solche Kleinigkeiten. Ich glaube, das ist für mich das Attraktive, dass man mehr Spielraum hat, alles selber zu organisieren, sich selber zu verwirklichen.“ (TN9, Abs. 100)

> „Also für mich war es wichtig, dass ich mich abhebe von den normalen Auszubildenden mit einem speziellen Abiturientenprogramm.“ (TN2, Abs. 10)

Aber nicht nur von Auszubildenden einer klassischen dualen Berufsausbildung sehen sich Teilnehmende und Absolvent*innen der Abiturientenprogramme aufgrund dieser Praxisphasen abgehoben, sondern auch von klassischen Hochschulabsolvent*innen. Denn durch die spezifische Kombination von Theorie und Praxis erwerben sie eben nicht nur wie klassische Hochschulabsolvent*innen theoretisches Wissen auf einem höheren Bildungsniveau respektive auf dem Niveau eines tertiären Bildungsabschlusses, sondern zugleich auch schon umfassende Praxiserfahrungen, die es ihnen ermöglichen, sich vor allem in der zweiten Programmhälfte in einem Unternehmen nicht nur als Mitarbeiter*in, sondern bereits als zukünftige Führungskraft zu etablieren. Auch diese im Vergleich zu einem klassischen Hochschulstudium größere Praxis- und Betriebsnähe der Abiturientenprogramme kommt in den geführten Interviews als attraktives Merkmal zum Ausdruck, da dies den Einstieg ins Berufsleben aus Sicht der Befragten im Vergleich zu einem Hochschulstudium deutlich erleichtert.

Eine inhaltliche Verzahnung zwischen den Theorie- und Praxisphasen wurde von den interviewten Teilnehmenden und Absolvent*innen allerdings kaum wahrgenommen. Stattdessen wird eine eventuell erfolgte inhaltliche Theorie-Praxis-Verzahnung eher als individuelle Eigenleistung eingeschätzt. Diese mangelnde inhaltliche Theorie-Praxis-Verzahnung wurde jedoch auch nicht negativ konnotiert.

Die organisatorische Verzahnung von Theorie- und Praxisphasen wurde von den Interviewten hingegen insgesamt als sehr gelungen eingeschätzt. Und zwar unabhängig davon, welche Variante selbst im Rahmen der Abiturientenprogramme erfahren wurde. Ein Teil der Befragten präferiert die Wochenblöcke, da diese es ermöglichen,

in den Praxisphasen die alltäglichen Abläufe in den Filialen ohne Unterbrechungen durch Unterrichtstage mitzuerleben bzw. mitzugestalten. Ein anderer Teil schätzt hingegen den regelmäßigen Theorieunterricht an etwa zwei Tagen in der Woche, da dieses mehr Kontinuität im Erlernen der theoretischen Lerninhalte verspricht.

An beiden Lernorten fühlten sich die interviewten Teilnehmenden und Absolvent*innen mehrheitlich gut betreut; wenngleich insbesondere während der Praxisphasen die Betreuung durch die betrieblichen Ausbilder*innen in den Filialen/Abteilungen unterschiedlich intensiv wahrgenommen wurde und sich einzelne Befragte hier und da durchaus eine intensivere Betreuung gewünscht hätten.

Alles in allem schätzen die befragten Teilnehmenden und Absolvent*innen aber das Anforderungsniveau der Abiturientenprogramme als passend ein. Vor allem die Absolvierung der dualen Berufsausbildung zum/zur KiE in zeitlich verkürzter Form wird als absolut machbar eingestuft. Im Vergleich dazu wird die Fortbildung zum/zur HaFaWi als deutlich anspruchsvoller geschildert, da sowohl die Arbeitsbelastung während der Praxisphasen als auch die Lernbelastung während der Theoriephasen in der zweiten Programmhälfte deutlich ansteige. Dieser Leistungsanstieg wurde allerdings mehrheitlich nicht negativ konnotiert. Lediglich bei einem Unternehmen äußerten vereinzelt Teilnehmende, dass sie das Gefühl hätten, in der zweiten Programmhälfte in erster Linie als vollwertige Mitarbeiter*innen in der Filiale gesehen zu werden und ihre Rolle als Lernende eher unterginge. In diesem Zusammenhang wurde von diesem/dieser Teilnehmenden des Weiteren angesprochen, dass auch die Taktung der Klausuren im Rahmen des theoretischen Unterrichts nicht glücklich gewählt sei, da sowohl zu Beginn eines Seminarblocks ein Test über die Lerninhalte des vorangegangenen Seminarblocks geschrieben werde als auch am Ende des Seminarblocks ein Test über die Lerninhalte des aktuellen Seminarblocks. Insbesondere der Test am Ende des Seminarblocks wurde von dem/der Teilnehmenden als problematisch angesprochen, da der Zeitraum von einer Woche zu kurz sei, um die Lerninhalte bereits wirklich verinnerlicht haben zu können. In den anderen untersuchten Fällen wurden aber sowohl die formativen als auch die summativen Lernevaluationen von den Befragten nicht problematisiert, bspw. hinsichtlich Häufigkeit und/oder Umfang; wenngleich die Teilnehmenden teilweise durchaus einen gewissen Leistungsdruck verspür(t)en. Dies gilt vor allem für die Fälle, in denen im Rahmen der Ausbildungsphase ein bestimmter Notendurchschnitt erreicht werden muss, um die Ausbildung auf 18 Monate verkürzen und/oder um nach Abschluss der Ausbildung in den Fortbildungsteil wechseln zu können (siehe hierzu im Detail Kapitel 6.1.1).

Die vertragliche Grundlage des Abiturientenprogramms wurde von den Teilnehmenden und Absolvent*innen in keinem der geführten Interviews von selbst als für die Attraktivität der Programme relevant angesprochen. Auf Nachfrage wurde aber deutlich, dass es für sie schon wichtig war, dass sie gleich von Beginn an eine relativ verbindliche Zusage über die Aus- und die Fortbildung erhalten haben. Ein Vertrag, der lediglich erst einmal nur eine duale Berufsausbildung umfassen und die anschließende Fortbildung nur in Aussicht stellen würde, wäre für die Interviewten mehrheitlich nicht infrage gekommen. Bis auf eine*n Teilnehmende*n respektive Absolventen/-in sehen alle anderen Befragten das Abiturientenprogramm entsprechend auch

als Gesamtpaket, als ihre berufliche Erstausbildung zum/zur HaFaWi. Zwar wurde in den Gesprächen deutlich, dass den Teilnehmenden und Absolvent*innen analytisch betrachtet bewusst ist, dass es sich bei der ersten Programmhälfte um ihre Ausbildung zum/zur KiE handelt und bei der zweiten Programmhälfte um ihre Fortbildung zum/zur HaFaWi. Doch ihr Ziel ist von Beginn an höher gesteckt, sodass sie sich erst wirklich angekommen fühlen, wenn sie den Fortbildungsabschluss zum/zur HaFaWi in der Tasche haben. Der KiE-Abschluss ist eher eine wichtige Zwischenstufe, ein wichtiger Meilenstein auf dem Weg zum Ziel, den keiner der Befragten missen möchte. Denn dieser Meilenstein dient zum einen der Überprüfung der gesteckten Ziele, also ob das höher gesteckte Bildungsziel überhaupt noch angestrebt werden soll, und zum anderen bietet er Sicherheit, falls das höher gesteckte Bildungsziel nicht erreicht wird.

> „Also man hat so eine Art Zwischenziel, das es zu erreichen gilt. Und das ist ja auch ein Punkt, wo man für sich noch einmal prüfen kann, ob es für einen selbst noch der richtige Weg ist, den man auch weitergehen will. Also ich finde das mit der KiE-Prüfung gut.“ (TN4, Abs. 156)

> „Dann diese Sicherheit, einen Puffer, wo man drauf zurückfallen kann. Wenn das mit dem Handelsfachwirt nicht klappt, habe ich schon eine Ausbildung in der Tasche.“ (TN1, Abs. 18)

Zwei der interviewten Teilnehmenden respektive Absolvent*innen benannten als weiteres Attraktivitätsmerkmal, dass die Abiturientenprogramme es zudem ermöglichen, bereits während der Ausbildung eigenes Geld zu verdienen. Die konkrete Höhe der Vergütung wurde dabei als weniger relevant dargestellt. Gleichwohl wurde aber vereinzelt deutlich, dass es den Teilnehmenden auch hier wichtig ist, sich von der Gruppe der klassischen Auszubildenden abzugrenzen, also in der Ausbildungsphase bereits mehr zu verdienen als klassische Auszubildende zum/zur KiE, weil aus der Perspektive der Befragten ja auch schon mehr geleistet werde. Da die Vergütung in den Abiturientenprogrammen in den untersuchten Fällen stets über der von klassischen Auszubildenden lag, äußerten sich die Interviewten entsprechend auch sehr zufrieden mit ihrer Ausbildungsvergütung.

Die Übernahme sämtlicher Aus- und Fortbildungskosten im Rahmen der Abiturientenprogramme durch die Unternehmen wurde in den geführten Interviews von den Befragten bis auf einen Fall hingegen nicht explizit als attraktivitätsrelevant angesprochen.

Bildungserträge

Neben diesen bereits geschilderten Attraktivitätsmerkmalen der Abiturientenprogramme, die sich in erster Linie auf die Phase der Aus- und Fortbildung selbst beziehen, wurden von den Teilnehmenden und Absolvent*innen noch weitere Aspekte angeführt, die stärker auf die mit dem Bildungsprogramm verbundenen Zukunftsperspektiven bzw. Bildungserträge rekurrieren.

Allen voran waren es hier insbesondere die mit dem Abiturientenprogramm verbundenen Beschäftigungs- und Karriereaussichten, die als attraktiv benannt wurden.

Diesbezüglich ist es für alle Interviewten wichtig, dass das Konzept der Abiturientenprogramme es grundsätzlich vorsieht, dass Absolvent*innen unmittelbar nach Abschluss des Programms auf einer beruflichen Position im Unternehmen einsteigen, die vom hierarchischen Niveau mindestens auf der unteren Führungskräfteebene liegt, wie bspw. als stellvertretende Filial-/Abteilungsleitung. Dabei sollte ferner klar sein, dass es sich bei einer solchen Stellvertretungs- respektive Assistenzfunktion lediglich um eine vorübergehende Positionierung auf dem Weg zur eigentlichen beruflichen Zielposition als Filial-/Abteilungsleitung handelt. Eine Einstiegsposition als Mitarbeiter*in in der Filiale ohne Führungsverantwortung bspw. als Verkäufer*in käme für die befragten Teilnehmenden nicht infrage bzw. wäre für die interviewten Absolvent*innen nicht infrage gekommen.

Hierbei spielt auch eine Rolle, dass der Aufstieg zur Filial-/Abteilungsleitung in allen untersuchten Unternehmen prinzipiell auch für klassisch dual Ausgebildete über eine entsprechende Weiterqualifizierung offensteht. Folglich sind es gerade die wahrgenommene Schnelligkeit und die Verbindlichkeit, mit der die Teilnehmenden respektive Absolvent*innen eines Abiturientenprogramms in diese Führungspositionen einmünden, die die Attraktivität des Programms ausmachen.

> „Und ich glaube auch, dass ich jetzt hier im Unternehmen auch nicht die Karriere gemacht hätte, wenn ich jetzt nur die normale KiE-Ausbildung gemacht hätte. Also zumindest nicht so schnell, weil man ist ja mit dem Handelsfachwirt-Programm recht schnell mit den Abschlüssen und man wird auch mit manchen Sachen auch einfach eher gesehen. Also ich glaube nicht, dass man mich als Bezirksleiterin vorgeschlagen hätte, wenn ich jetzt einfach als Verkäuferin irgendwo rumgelaufen wäre, sondern das ist auch etwas, was man mit dem ganzen Hintergrund auch einfach verbindet.“ (TN4, Abs. 150)

> „Und es wurde eben auch immer davon gesprochen, dass man eine ganz andere Chance hat, eine höhere berufliche Position im Unternehmen zu erreichen, wenn man sich natürlich mit dem nötigen Engagement einbringt.“ (TN2, Abs. 10)

> „Wenn man erst eine Ausbildung zum Einzelhandelskaufmann in normaler Zeit macht und dann versucht aufzusteigen, würde es, glaube ich, bestimmt viel länger dauern.“ (TN1, Abs. 126)

Eine vertragliche Regelung zum Übergang nach Abschluss des Abiturientenprogramms in die vorgesehene betriebliche Position, wie bspw. eine Übernahmegarantie oder eine Bleibeverpflichtung, gibt es in vier der untersuchten Unternehmen allerdings nicht. Das heißt, in diesen Fällen sind sowohl die Unternehmen als auch die Teilnehmenden bzw. Absolvent*innen frei, sich nach Abschluss des Qualifizierungsprogrammes zu trennen (siehe hierzu auch Kapitel 6.1.2.2). Von den befragten Teilnehmenden und Absolvent*innen wurde dies als vorteilhaft betrachtet, da sie sich somit nach Abschluss des Abiturientenprogramms frei entscheiden können bzw. konnten, ob sie bei ihrem Ausbildungsbetrieb bleiben wollen oder nicht.

> „Das finde ich auch ehrlich gesagt gut so, denn ich weiß nicht, ob ich mich an ein Unternehmen binden möchte, nur, weil die mich gefördert haben. Natürlich ist klar, wenn ein Unternehmen so viel für die Ausbildung bezahlt hat, dass die die Mitarbeiter binden möchten. Aber ich weiß nicht, ob ich das eingehen würde.“ (TN6, Abs. 132)

Lediglich in einem der untersuchten Unternehmen gibt es eine vertragliche Bindungsklausel, die zumindest die Teilnehmenden für eine gewisse Zeit nach Abschluss des Programms an das Unternehmen binden soll. Für die befragten Teilnehmenden respektive Absolvent*innen dieses Unternehmens war dies jedoch kein attraktivitätsschmälernder Aspekt. Umgekehrt gibt es in diesem Unternehmen jedoch keine Übernahmegarantie; was von den Interviewten aber auch nicht negativ konnotiert wurde.

Das konkrete Einkommen, das nach Abschluss des Abiturientenprogramms erzielt werden kann, wurde in den geführten problemzentrierten Interviews nicht explizit als Attraktivitätsmerkmal benannt. Und auch die Nachfrage, ob sich die Befragten vor Beginn des Abiturientenprogramms über die konkreten Einkommensperspektiven informiert hätten, wurde eher verneint. Wichtiger als das konkrete Gehalt scheinen vor diesem Hintergrund die in Aussicht gestellte berufliche Position und der damit verbundene Verantwortungsbereich.

Auf diesen potenziellen Verantwortungsbereich respektive die angestrebte betriebliche Position als Filial-/Abteilungsleitung sehen sich die befragten Teilnehmenden und Absolvent*innen durch die Konzeption der Abiturientenprogramme mehrheitlich gut vorbereitet. Gleichwohl sind sich auch die interviewten Teilnehmenden über eine eventuell noch notwendige beruflich-betriebliche Reifezeit bspw. in einer vorübergehenden Stellvertretungs- bzw. Assistenzfunktion bis zur Einmündung in die Position als Filial-/Abteilungsleitung bewusst, da dies seitens der jeweiligen Unternehmen offen kommuniziert wird.

Nach Erreichen der anvisierten Filial-/Abteilungsleitungsfunktion strebt die Mehrzahl der Befragten darüber hinaus noch einen weiteren innerbetrieblichen Aufstieg bspw. zur Bezirks-/Regionalleitung an bzw. haben manche der interviewten Absolvent*innen diesen Aufstieg bereits vollzogen.

> „Also nachdem ich mich dann da eingelesen hatte, bin ich natürlich in jedes Vorstellungsgespräch mit der Vorstellung reingegangen, dass ich da natürlich auch mehr erreichen kann. Und zwar war da der Filialleiter das allererste, was mir so im Kopf rumschwebte. Na ja, und bei dem Unternehmen X habe ich im Vorstellungsgespräch eben erfahren, dass man hier noch viel mehr erreichen kann als Filialleiter. Und da kam dann bei mir auch die Vorstellung vom Bezirksleiter, was ich dann angestrebt habe.“ (TN2, Abs. 8)

Bei den Absolvent*innen, bei denen ein weiterer betrieblicher Aufstieg zum Zeitpunkt der Interviews bereits stattgefunden hatte, basierte dieser im Wesentlichen auf innerbetrieblichen Weiterbildungsprogrammen. Gleichwohl spielen für die Befragten auch weiterführende Bildungsoptionen des formalen Bildungssystems eine Rolle, um sich beruflich fortzuentwickeln. Von zwei der Teilnehmenden respektive Absolvent*innen wurde dazu die berufliche Fortbildung zum/zur geprüften Betriebswirt*in als Weiterqualifizierungsmöglichkeit in Betracht gezogen. Zwei andere Befragte sehen hingegen eher in einem dualen Studium beim gegenwärtigen Arbeitgeber eine weiterführende Bildungsoption. Diese kamen beide aus dem untersuchten Unternehmen, in dem ein Hochschulabschluss erwartet wird, um hierarchische Positionen oberhalb der Filialleitungsebene erreichen zu können. Ganz generell zogen drei der befragten Teilnehmenden und Absolvent*innen ein Hochschulstudium für

ihre persönliche Zukunft als Option in Betracht bzw. schlossen nicht aus, dass ein Hochschulstudium zu einem späteren Zeitpunkt eventuell einmal folgen könnte, um sich weitere berufliche Tätigkeitsbereiche erschließen zu können. Wobei meist einschränkend hinzugefügt wurde, dass es sich dann um ein Studienformat handeln müsse, das berufsbegleitend absolviert werden könne, um nicht die eingeschlagene Karrierelaufbahn verlassen zu müssen bzw. die betriebliche Anbindung zu verlieren. Ein klassisches Hochschulstudium in Vollzeit an einer Präsenzhochschule würde dem entgegenstehen.

> „Also ein normales Studium würde mich ja rauswerfen aus dieser Laufbahn oder aus dem Geschäft als solches. Also dann wäre eher so etwas wie ein Fernstudium schon attraktiver. Aber ein Studium wird hier ja nicht verlangt für den weiteren Aufstieg." (TN8, Abs. 114)

Insgesamt wurde hinsichtlich der weiteren Bildungsoptionen in den geführten Interviews deutlich, dass je weiter es mit dem Abschluss als HaFaWi und eventuell darauf aufbauenden beruflichen Bildungsabschlüssen auf der Karriereleiter im Unternehmen nach oben gehen kann, desto seltener ziehen Teilnehmende nach Abschluss des Abiturientenprogramms für sich in Betracht, später noch ein Hochschulstudium anzuschließen. Gibt es hingegen recht früh in der betrieblichen Hierarchiestruktur nach oben hin Grenzen, die nur auf der Basis eines Hochschulstudiums überwunden werden können, dann wird nach Abschluss eines Abiturientenprogramms gegebenenfalls eher ein Hochschulstudium relevant.

Neben diesen innerbetrieblichen Karriereaussichten ist es für die Mehrzahl der Teilnehmenden und Absolvent*innen darüber hinaus wichtig bzw. attraktiv, dass es sich bei den zu erwerbenden Abschlüssen der Abiturientenprogramme um formale respektive staatlich anerkannte Abschlüsse handelt, die eine überbetriebliche Verwertbarkeit der erworbenen Qualifikationen auf dem externen Arbeitsmarkt versprechen. Diese externe Arbeitsmarktmobilität ist zudem auf ein relativ konkretes Berufsfeld auf Basis einer relativ konkreten beruflichen Handlungskompetenz bezogen, woraus sich in Abgrenzung zur arbeitsmarktbezogenen Verwertbarkeit akademischer Bildungsabschlüsse eine größere Gewissheit über das zukünftige berufliche Aufgabengebiet ergibt. So berichteten die Teilnehmenden und Absolvent*innen in den geführten Interviews, dass sie bei den Abiturientenprogrammen eher wüssten, was sie mit den erzielten Bildungsabschlüssen beruflich anfangen könnten, während ihnen dies bei manch hochschulischen Bildungsabschlüssen diffuser erschien.

Auf die Nachfrage, ob sie sich auch für das Abiturientenprogramm entschieden hätten, wenn nach dem/der KiE nicht der Abschluss zum/zur HaFaWi gestanden hätte, sondern bspw. ein betriebsspezifisches Zertifikat, das ihnen allerdings die gleichen innerbetrieblichen Karriereaussichten versprochen hätte, verneinte die Mehrzahl der interviewten Teilnehmenden und Absolvent*innen. Lediglich für zwei der Befragten wäre eine Kombination aus KiE und anschließendem betriebsspezifischen Zertifikat in Ordnung gewesen. Für die anderen Interviewten war die staatliche Anerkennung und die daraus resultierende überbetriebliche Arbeitsmarktverwertbarkeit des angestrebten Abschlusses als HaFaWi wichtiges Attraktivitätsmerkmal; wenn-

gleich alle befragten Teilnehmenden nach Abschluss des Abiturientenprogramms beim jeweiligen Ausbildungsbetrieb bleiben wollen bzw. geblieben sind.

> „Nein, dass da am Ende dieser allgemein anerkannte Abschluss als Handelsfachwirt steht, das ist mir schon wichtig. Für mich steht zwar eigentlich außer Frage, dass ich bei dieser Firma bleibe. Aber wenn die Firma mich nicht will, muss ich auch sehen, wo ich bleibe. Wenn ich dann nur einen firmeninternen Abschluss hätte und keine allgemeine Ausbildung, hätte ich dann wieder dagestanden. Also das war mir schon wichtig." (TN9, Abs. 90)

> „Also dieser anerkannte Abschluss als Handelsfachwirt, das war mir dann doch auch wichtig. Also man will ja auch etwas für den Lebenslauf auch haben. Und etwas, was man eben auch bei anderen Unternehmen vorweisen kann. Also man will sich da ja auch möglichst viele Chancen offenhalten." (TN4, Abs. 154)

> „Also das war für mich schon wichtig, dass es sich beim Handelsfachwirt um einen anerkannten Abschluss handelt, der auch außerhalb des Unternehmens auch angesehen wird und akzeptiert wird. Also das weiß man bei einem betriebsspezifischen Zertifikat ja dann nicht, welche Akzeptanz das dann bei anderen Firmen hat." (TN3, Abs. 132)

> „Also in Deutschland ist das ja leider so, dass man hier sehr viel auf Titel schaut. Und deswegen ist das auch sehr schön, dass man da mit dem Handelsfachwirt etwas hat, was einem bescheinigt, dass man eine gute Leistung erbracht hat beziehungsweise eine herausfordernde Fortbildung erfolgreich absolviert hat. Also von daher war mir der Handelsfachwirt schon wichtig." (TN2, Abs. 90)

Die hohe Betriebsbindung der Absolvent*innen scheint den geführten Interviews nach allerdings nicht an einer inhaltlich sehr stark betriebsspezifisch zugeschnittenen Qualifizierung der Abiturientenprogramme zu liegen, die eine überbetriebliche Arbeitsmarktmobilität unterbindet, denn insgesamt schätzen die befragten Teilnehmenden und Absolvent*innen ihre überbetrieblichen Arbeitsmarktchancen recht gut ein. Sie fühlen sich beruflich umfassend aus- und fortgebildet und dies durch die staatlich anerkannten Zertifikate auch entsprechend arbeitsmarktfähig dokumentiert. Lediglich vereinzelt wurde von Absolvent*innen angesprochen, dass es schade sei, dass aufgrund der spezifischen Konzeption der Abiturientenprogramme während der Praxisphasen im Unternehmen insbesondere der Verkaufsbereich im Detail kennengelernt werde und andere, ebenfalls von der Aufstiegsfortbildung zum/zur HaFaWi abgedeckte Tätigkeitsbereiche wie bspw. die Personal- und/oder Marketingabteilungen lediglich in der Theorie umfassender angesprochen werden. Gleichwohl wurde von diesem/dieser Absolventen/-in Verständnis für die gewählte Form der inhaltlichen Gestaltung der Praxisphasen geäußert, da klar sei, dass nun mal nicht alle Teilnehmenden der Abiturientenprogramme in den Unternehmenszentralen aus- und fortgebildet werden könnten und ja nun mal eine spätere Tätigkeit im Verkaufsbereich die Zielrichtung sei und nicht in erster Linie eine berufliche Position in den Unternehmenszentralen.

> „Also vor allem in der Theorie sind wir sehr gut auf die Prüfungen vorbereitet worden. In der Praxis, na ja, also im Handelsfachwirt wird ja sehr viel geprüft, was wir praktisch in den Filialen jetzt nicht unbedingt machen [...] und da hat man dann in der Praxis jetzt nicht so den Einblick. Also von der praktischen Seite her sind wir da jetzt vielleicht nicht ganz optimal ausgestattet, aber im theoretischen Bereich auf jeden Fall, da habe ich mich gut vorbereitet gefühlt." (TN4, Abs. 98)

> „Also das sind ja auch Bereiche, die im Handelsfachwirt ja auch drankommen, die da in der Praxis dann halt schon ein bisschen zu kurz kommen, weil unsere praktische Ausbildung ist ja dann doch eher auf den Verkauf konzentriert. Auf der anderen Seite muss man sich als Unternehmen natürlich auch fragen, wofür die Handelsfachwirte ausgebildet werden. Und das ist natürlich in erster Linie der Verkauf und nicht die Unternehmenszentrale. Also im Verkauf braucht man ja schließlich auch die meisten Nachwuchskräfte." (TN4, Abs. 106)

Insgesamt scheinen sowohl die Durchführung der Abiturientenprogramme als auch die mit ihnen verbundenen Zukunftsperspektiven für die befragten Teilnehmenden und Absolvent*innen sehr transparent. In keinem der untersuchten Unternehmen kamen in den geführten Interviews diesbezüglich unterschiedliche Wahrnehmungen zwischen den befragten Unternehmensvertreter*innen sowie den interviewten Teilnehmenden und Absolvent*innen zum Ausdruck. Wie bereits oben angeführt, ist es den untersuchten Unternehmen mehrheitlich sehr wichtig, dass sie bei den Teilnehmenden keine Erwartungen wecken, die dann später nicht erfüllt werden können; schließlich wollen die Betriebe die Absolvent*innen langfristig ans Unternehmen binden. Diese Transparenz sowohl über die Bildungsphase selbst als auch über die Bildungserträge konnte in den geführten Interviews auf einer übergeordneten Ebene ebenfalls als für die Attraktivität der untersuchten Abiturientenprogramme relevant identifiziert werden.

6.2 Berufsbildungswissenschaftliche Reflexion und Verortung der Untersuchungsergebnisse

Nachdem im vorangegangenen Kapitel 6.1 die auf Basis der geführten qualitativen Interviews gewonnenen Erkenntnisse zur Entwicklung, Durchführung und Attraktivität der Abiturientenprogramme im Einzelhandel umfassend dargestellt wurden, wird es in diesem Kapitel 6.2 nun darum gehen, diese Untersuchungsergebnisse aus einer berufsbildungswissenschaftlichen Perspektive zu reflektieren und zu verorten. Dazu wird Bezug genommen auf die theoretischen Grundlagen der Kapitel 1 bis 4. In diesen Kapiteln wurde insbesondere der bildungspolitische und -wissenschaftliche Diskurs um eine mangelnde Attraktivität beruflich-betrieblicher Bildung vor allem im Verhältnis zur vermeintlich höherwertigeren akademischen Bildung dargelegt und theoretisch fundiert. Im Zuge dieser theoretischen Fundierung kamen neben den beiden zentralen Bildungsarten des deutschen Bildungssystems, der klassischen beruflich-betrieblichen Bildung sowie der akademischen Bildung, darüber hinaus noch weitere berufsqualifizierende Bildungsarten zur Sprache: die schulisch-berufliche, die beruflich-akademische sowie die betrieblich-akademische Bildung.[164] Die nachfol-

164 Diese Systematik unterschiedlicher Bildungsarten geht zurück auf die in Kapitel 1.3 bereits kurz angesprochene Bildungstypen-Diskussion, die im Zuge einer Studie zur Weiterentwicklung des dualen Systems beruflicher Bildung in Deutschland vor allem durch Veröffentlichungen von Kruse et al. (2009), Spöttl et al. (2009) sowie Spöttl (2012) geprägt und in den folgenden Jahren kontinuierlich u. a. durch Beiträge von Krone (2015a) sowie Elsholz/Neu (2019) weiterentwickelt wurde.

gende Tabelle 7 stellt die grundlegenden Charakteristika dieser Bildungsarten noch einmal zusammenfassend im Überblick dar und macht so Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen diesen ersichtlich. Auf diese Weise lässt sich im nachstehenden Kapitel 6.2.1 der Frage nachgehen, inwieweit die untersuchten Abiturientenprogramme Unterschiede und Gemeinsamkeiten mit diesen verschiedenen Bildungsarten des deutschen Bildungssystems aufweisen, sodass die untersuchten Abiturientenprogramme in dieser Systematik unterschiedlicher berufsqualifizierender Bildungsarten verortet werden können.

Im Ergebnis wird sich dabei zeigen, dass die untersuchten Abiturientenprogramme im Einzelhandel nicht nur zu beruflich-betrieblichen Bildungsabschlüssen führen[165], sondern Entwicklung und Durchführung auch weitgehend entlang der institutionellen und curricularen Grundstrukturen beruflich-betrieblicher Bildung erfolgen. Gleichwohl lassen sich auch Unterschiede zum klassischen beruflich-betrieblichen Bildungsweg ausmachen, die in einer Typisierung der untersuchten Abiturientenprogramme als *höhere beruflich-betriebliche Bildung* münden. Unter diesem Terminus werden in der vorliegenden Arbeit Bildungsprogramme gefasst, die den institutionellen und curricularen Grundstrukturen beruflich-betrieblicher Bildung folgen, zugleich aber im Gegensatz zur klassischen dualen Berufsausbildung (als traditioneller Realtypus beruflich-betrieblicher Bildung (vgl. Spöttl 2012, S. 137)) zu einem höheren formalen Bildungsabschluss führen.

Im Anschluss an diese Typisierung werden die in Kapitel 6.2.1 herausgefilterten Unterschiede und Gemeinsamkeiten der untersuchten Abiturientenprogramme speziell in Bezug zur klassischen beruflich-betrieblichen Bildung im darauffolgenden Unterkapitel 6.2.2 mit den Einschätzungen der befragten Teilnehmenden und Absolvent*innen zur Attraktivität der Abiturientenprogramme in Beziehung gesetzt. Ziel ist es, anknüpfend an die in Kapitel 1 und 2 dargestellte bildungspolitische und -wissenschaftliche Diskussion um eine mangelnde Attraktivität beruflich-betrieblicher Bildung, Aspekte herauszukristallisieren, die potenziell die spezifische Attraktivität dieser Programme für die Gruppe der studienberechtigten Schulabsolvent*innen in Abgrenzung zum klassischen beruflich-betrieblichen Bildungsweg ausmachen.

165 Was bislang aufgrund des in Kapitel 3 herausgearbeiteten Forschungsdesiderats das primäre Kriterium war, anhand dessen sie der beruflich-betrieblichen Bildung zugeordnet werden konnten.

Tabelle 7: Berufsqualifizierende Bildungsarten des formalen deutschen Bildungssystems
(Eigene Darstellung in Anlehnung an Baethge et al. 2007, S. 17; Krone 2015a, S. 80; Spöttl 2017, S. 4; Pahl 2017, S. 564)

	Beruflich-betriebliche Bildung	**Beruflich-akademische Bildung**	**Betrieblich-akademische Bildung**	**Akademische Bildung**	**Schulisch-berufliche Bildung**
Dualität	synchron	synchron oder sequenziell	synchron	sequenziell	sequenziell
Bildungsziel	Berufsfähigkeit in einem relativ konkreten Berufsfeld auf Basis einer relativ konkreten beruflichen Handlungskompetenz	Berufsfähigkeit in einem polyvalenten Berufsfeld auf Basis einer relativ konkreten und zugleich wissenschaftsbasierten beruflichen Handlungskompetenz	Arbeitsfähigkeit auf Basis einer eher abstrakten, wissenschaftsbasierten betrieblichen Handlungskompetenz	polyvalente Berufs- oder Berufsfeldfähigkeit mit eher abstrakter und wissenschaftlicher Handlungskompetenz	Berufsfähigkeit in einem relativ konkreten Berufsfeld auf Basis einer eher abstrakten, theoriebasierten beruflichen Handlungskompetenz
Kompetenzentwicklung	erfahrungsbasierte und praxisbezogene Kompetenzentwicklung in Kooperation mit schulischen Lehr-Lern-Prozessen	erfahrungsbasierte und praxisbezogene Kompetenzentwicklung in Kombination mit (hoch)schulischen Lehr-Lern-Prozessen	wissensbasierte und theorieorientierte Kompetenzentwicklung durch hochschulische Lehr-Lern-Prozesse im Kontext betrieblicher Erfahrungen	wissensbasierte und theorieorientierte Kompetenzentwicklung durch hochschulische Lehr-Lern-Prozesse mit geringem betrieblichen Erfahrungshintergrund; praxisenthoben	wissensbasierte und theorieorientierte Kompetenzentwicklung durch schulische Lehr-Lern-Prozesse mit geringem betrieblichen Erfahrungshintergrund; praxisenthoben
Bezugssystem	beruflich organisierte Arbeits- und Geschäftsprozesse	beruflich organisierte Arbeits- und Geschäftsprozesse auf der einen Seite und systematisiertes Wissen sowie Wissenschaftsorientierung auf der anderen Seite	betrieblicher Qualifikationsbedarf auf der einen Seite und systematisiertes Wissen sowie Wissenschaftsorientierung auf der anderen Seite	Kanon repräsentativen systematisierten Wissens sowie Wissenschaftsorientierung	beruflich organisierte Arbeits- und Geschäftsprozesse

(Fortsetzung Tabelle 7 siehe nächste Seite)

(Fortsetzung Tabelle 7)

	Beruflich-betriebliche Bildung	**Beruflich-akademische Bildung**	**Betrieblich-akademische Bildung**	**Akademische Bildung**	**Schulisch-berufliche Bildung**
Übergangs-modus	kontinuierlicher/inkrementeller Rollenwechsel vom Lernenden zum Berufstätigen	kontinuierlicher/inkrementeller Rollenwechsel vom Lernenden zum Berufstätigen	kontinuierlicher/inkrementeller Rollenwechsel vom Lernenden zum Berufstätigen	direkter Übergang vom Lernenden zum Berufstätigen; nachträgliche betriebliche Einarbeitung und/oder Nachqualifizierung in Arbeitsprozessen	direkter Übergang vom Lernenden zum Berufstätigen; nachträgliche betriebliche Einarbeitung und/oder Nachqualifizierung in Arbeitsprozessen
Steuerung	korporatistische Selbstverwaltung der Wirtschaft auf Basis bundesstaatlicher Regulierung	korporatistische Selbstverwaltung der Wirtschaft auf Basis bundesstaatlicher Regulierung auf der einen Seite und akademische Selbstverwaltung durch die Hochschulen auf Basis staatlicher Steuerung durch die Bundesländer auf der anderen Seite	betriebliche Steuerung auf der einen Seite und akademische Selbstverwaltung durch die Hochschulen auf Basis staatlicher Steuerung durch die Bundesländer auf der anderen Seite	akademische Selbstverwaltung durch die Hochschulen auf Basis staatliche Steuerung durch die Bundesländer	staatlich Steuerung durch die Bundesländer

6.2.1 Die Abiturientenprogramme im Vergleich der Bildungsarten

Die Struktur der Darstellungen in diesem Kapitel folgt dem Aufbau von Kapitel 6.1. Entsprechend werden im Folgenden zunächst die Art und Weise, wie die untersuchten Abiturientenprogramme im Einzelhandel durchgeführt werden (Kapitel 6.2.1.1), daraus resultierende Bildungserträge (Kapitel 6.2.1.2) sowie abschließend der Prozess der Curriculumentwicklung (Kapitel 6.2.1.3) insbesondere im Vergleich zur klassischen beruflich-betrieblichen Bildung, aber eben auch im Verhältnis zu den anderen Bildungsarten des deutschen Bildungssystems betrachtet. Dabei werden die untersuchten Abiturientenprogramme im Einzelhandel als höhere beruflich-betriebliche Bildung typisiert. Dazu kommen neben den bereits erwähnten theoretischen Bezügen auch Einschätzungen der befragten institutionellen Akteure zur Sprache.

6.2.1.1 Der Prozess der Durchführung

Nachfolgend werden die verschiedenen Ebenen der Durchführung der untersuchten Abiturientenprogramme näher beleuchtet. Analog zu Kapitel 6.1.1 wird dabei quasi chronologisch begonnen mit dem Zugang zu den Abiturientenprogrammen. Es folgen die Lernziele und die daraus hervorgehenden Lerninhalte sowie die Lernorganisation. Abschließend wird die Evaluation des Lernerfolgs thematisiert.

Zugangsbedingungen

Wie aus Kapitel 6.1.1.1 hervorgeht, erfolgt der Zugang zu den untersuchten Abiturientenprogrammen für die Teilnehmenden im Wesentlichen über einen Ausbildungsmarkt, auf dem die ausbildenden Unternehmen ihre Ausbildungsplätze in diesen Abiturientenprogrammen über Firmenwebseiten, Stellenbörsen, Berufswahlmessen etc. anbieten und die hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen diese Ausbildungsplätze nachfragen, indem sie sich bei den anbietenden Unternehmen um diese Stellen bewerben. Die Auswahl der Nachfragenden erfolgt dann in alleiniger Verantwortung durch die ausbildenden Unternehmen, mit denen die Teilnehmenden den konstituierenden Aus- und Fortbildungsvertrag schließen. Bezüglich dieses Aspekts weisen die Abiturientenprogramme eine wesentliche Gemeinsamkeit mit der klassischen dualen Berufsausbildung als Realtypus beruflich-betrieblicher Bildung auf, bei der der Zugang in Deutschland ebenfalls über einen Ausbildungsmarkt erfolgt und die ausbildenden Unternehmen eine Gatekeeper-Funktion hinsichtlich der Zugangsmöglichkeiten übernehmen. Gleichzeitig unterscheiden sich die Abiturientenprogramme aber wiederum vom Zugang zu einer solchen klassischen dualen Berufsausbildung in der Hinsicht, dass der Zugang bei den Abiturientenprogrammen das Vorliegen einer schulischen Hochschulzugangsberechtigung voraussetzt, während der Zugang zu einer klassischen Berufsausbildung im dualen System formal lediglich die Erfüllung der Vollzeitschulpflicht erfordert und prinzipiell an keinen bestimmten allgemeinbildenden Schulabschluss gebunden ist (siehe zu den Charakteristika klassischer beruflich-betrieblicher Bildung Kapitel 4). Bezüglich dieser beiden soeben geschilderten Charakteristika stimmen die untersuchten Abiturientenprogramme hingegen mit den heutigen dualen Studiengängen überein, mit denen sie

sich wie in Kapitel 3.1 dargestellt als sogenannte Sonderausbildungsprogramme der Wirtschaft für Abiturient*innen auch ihren historischen Ursprung teilen. Bei den dualen Studiengängen setzt der Zugang bei den Teilnehmenden sowohl in der Form beruflich-akademischer als auch bei der betrieblich-akademischen Bildung ebenfalls das Vorliegen einer schulischen Hochschulzugangsberechtigung voraus und erfolgt im Wesentlichen über einen Ausbildungsmarkt, auf dem die ausbildenden Unternehmen eine Gatekeeper-Funktion übernehmen (vgl. zum dualen Studium u. a. Krone 2015b, S. 23).

Hinsichtlich dieses zuletzt genannten Aspekts (Ausbildungsmarkt mit Gatekeeper-Funktion der Unternehmen) unterscheiden sich die Abiturientenprogramme indes deutlich von einem klassischen Hochschulstudium respektive der akademischen Bildung sowie von der schulisch-beruflichen Bildung bzw. einem vollqualifizierenden Bildungsgang im Schulberufssystem. Bei diesen beiden ebenfalls für Abiturient*innen zugänglichen Bildungsalternativen erfolgt der Zugang in erster Linie nicht über einen Ausbildungsmarkt, sondern im Wesentlichen über eine Einschreibung durch die Teilnehmenden bei der aufnehmenden Bildungseinrichtung; wobei die schulisch-berufliche Bildung im Gegensatz zur akademischen Bildung mehrheitlich auch für nicht-hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent*innen zugänglich ist (vgl. Kapitel 1.3.1).

Ähnlich wie bei der beruflich-akademischen Bildung in Form der ausbildungsintegrierenden dualen Studiengänge impliziert der Eintritt in ein Abiturientenprogramm im Einzelhandel für die Teilnehmenden zudem nicht nur den Zugang zu einem Bildungsgang der beruflichen Erstausbildung mit einem Abschluss der Sekundarstufe II respektive der DQR-Niveaustufe vier. Stattdessen ist auch der Zugang zu einem Bildungsgang des Tertiärbereichs mit einem Abschluss der DQR-Niveaustufe sechs institutionell und curricular von Beginn an festgelegt. So münden die Teilnehmenden der untersuchten Abiturientenprogramme, wie in Kapitel 6.1 beschrieben, relativ automatisch nach Erwerb des Berufsausbildungsabschlusses als KiE in den beruflichen Fortbildungsteil zum/zur HaFaWi, um am Ende der etwa drei Jahre dauernden Abiturientenprogramme einen Abschluss höherer Berufsbildung zu erwerben. Durch dieses institutionell und curricular verankerte Abschlussziel (einen tertiären Bildungsabschluss mit Verortung auf der DQR-Stufe sechs) weisen die Abiturientenprogramme neben dem auf hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent*innen beschränkten Zugang somit noch eine weitere Gemeinsamkeit mit akademischer Bildung (sei es nun in Form eines klassischen Hochschulstudiums oder in Form eines dualen Studiums) auf.

Dieser institutionell und curricular verankerte relative Automatismus, mit dem die Teilnehmenden der Abiturientenprogramme in die berufliche Aufstiegsfortbildung einmünden, wurde von den im Rahmen der vorliegenden Untersuchung befragten institutionellen Akteuren mehrheitlich auch nicht negativ bewertet. Aufgrund der höheren schulischen Vorbildung bzw. eines allgemeinbildenden Schulabschlusses, der in Form des (Fach-)Abiturs im DQR bereits auf der Niveaustufe vier verortet wird (siehe hierzu Kapitel 2.2.2), ist es für die Mehrheit der interviewten Expert*innen

wenig fragwürdig, dass Abiturient*innen im Rahmen eines solchen Bildungsprogrammes institutionell und curricular fixiert einen Bildungsabschluss höheren Niveaus erwerben. Sie sehen in diesem Automatismus auch keine grundsätzliche Entwertung des KiE- oder des HaFaWi-Abschlusses, da diese auch im Rahmen der Abiturientenprogramme prinzipiell ihre originäre Qualifizierungsfunktion behalten. Lediglich von einem/einer befragten Vertreter*in einer zuständigen Stelle wurde angesprochen, dass durch den Automatismus, mit dem die Teilnehmenden der Abiturientenprogramme in die berufliche Aufstiegsfortbildung einmünden, eventuell auch ein „Mitnahmeeffekt" (IHK1, B2, Abs. 24) hinsichtlich der beruflichen Aufstiegsfortbildung entstehen könne, da die Teilnehmenden aus der Perspektive dieses/dieser Expertens/-in deutlich weniger Eigeninitiative benötigen als klassisch beruflich Qualifizierte, die nach Abschluss einer dualen Berufsausbildung noch die berufliche Aufstiegsfortbildung absolvieren wollen. So wird den Teilnehmenden der Abiturientenprogramme sowohl ein Großteil des administrativen Aufwandes als auch die Finanzierung für die berufliche Fortbildung durch die anbietenden Unternehmen abgenommen. Hingegen müssen klassische berufliche Fortbildungsteilnehmende außerhalb eines solchen Abiturientenprogrammes diesen administrativen und finanziellen Aufwand mehrheitlich weitgehend selbst leisten, wie bspw. das Heraussuchen und Finanzieren eines prüfungsvorbereitenden Fortbildungskurses, die zeitliche Koordination der Kurstermine mit beruflichen Terminen sowie die Prüfungsadministration (vgl. Kapitel 4.2).

Der Zugang zu höherer Berufsbildung wird für Teilnehmende der Abiturientenprogramme im Gegensatz zu klassisch beruflich-betrieblich Qualifizierten somit aufgrund entsprechender betrieblicher Unterstützungsleistungen nochmals deutlich erleichtert. Zugleich ist der Zugang zu diesen betrieblichen Qualifizierungsprogrammen wie soeben geschildert durch die Unternehmen reguliert und auf die Gruppe der hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen beschränkt, die dadurch einen exklusiven Status erhalten.

Infolge dieser Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Bezug auf die klassische beruflich-betriebliche Bildung könnte hinsichtlich der Abiturientenprogramme daher eher von *höherer beruflich-betrieblicher Bildung* in Abgrenzung zur klassischen beruflich-betrieblichen Bildung gesprochen werden. Hierauf wird nachfolgend weiter eingegangen.

Zuvor sei aber noch kurz darauf hingewiesen, dass hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent*innen im Rahmen der untersuchten Abiturientenprogramme zunächst von einem Bildungsgang der Sekundarstufe II (i. d. R. gymnasiale Oberstufe) in gewisser Weise in einen anderen Bildungsgang der Sekundarstufe II (beruflich-betriebliche Ausbildung zum/zur KiE) wechseln. Aus einer bildungsökonomischen Perspektive könnte man dies kritisch als Vergeudung von Bildungsressourcen betrachten. Entsprechend wäre es sicherlich sinnvoller im Sinne einer „Architektur paralleler Bildungswege" (Rauner 2018) die Attraktivität beruflich-betrieblicher Bildung bereits in ihrem Verhältnis zur gymnasialen Oberstufe zu erhöhen, bspw. indem im Rahmen der dualen Berufsausbildung die (Fach-)Hochschulreife erworben werden

kann (vgl. ebd., S. 106 f.). Die Bildungsreformen der vergangenen Jahrzehnte deuten allerdings darauf hin, dass solche bildungspolitischen Bemühungen nicht zu den gewünschten Effekten führen, sondern stattdessen die Expansion gymnasialer und hochschulischer Bildung weiter anhält (vgl. Kapitel 2.3). Wird also angenommen, dass sich das (Fach-)Abitur mittlerweile zu dem am häufigsten in der deutschen Bevölkerung vorzufindenden allgemeinbildenden Schulabschluss entwickelt hat bzw. dazu entwickelt und dass sich diese Erlangung eines insgesamt höheren allgemeinbildenden Bildungsniveaus der Bevölkerung nicht einfach wieder zurückdrehen lässt, dann bleibt folglich nur die Option, darüber nachzudenken, wie auch für Schulabsolvent*innen mit einem höheren Allgemeinbildungsniveau respektive einem Abitur attraktive Bildungsangebote in der beruflichen Bildung entwickelt und durchgeführt werden können. Die im Einzelhandel vorgefundene Variante der engen Verzahnung einer dualen Berufsausbildung mit einer beruflichen Aufstiegsfortbildung kann dabei als eine Option betrachtet werden, die zwar auf der einen Seite die spezifischen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Gruppe der hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen berücksichtigt; aber auf der anderen Seite diese Gruppe in die bestehenden beruflichen Bildungsstrukturen integriert und damit vermeidet, die Gruppe der nicht-hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen zu stigmatisieren; denn auch für sie bleibt dieser Bildungsweg beschreitbar, er folgt nur einem anderen Rhythmus.

Lernziele

Elementares Lernziel der untersuchten Abiturientenprogramme ist, wie in Kapitel 6.1.1.2 ausführlich beschrieben, dass die Teilnehmenden die notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen erwerben, die für eine anschließende berufliche Tätigkeit als Fach- und Führungskraft auf der mittleren Hierarchieebene im Einzelhandel, also je nach Unternehmensstruktur bspw. als Filial- oder Abteilungsleitung, erforderlich sind. Da die Organisation dieser Tätigkeitsbereiche im Einzelhandel einen sehr starken Berufsbezug aufweist, werden diese erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen weitgehend über den überbetrieblich standardisierten und normierten Ausbildungsberuf des/der KiE sowie den darauf aufbauenden und ebenfalls überbetrieblich standardisierten und normierten Fortbildungsberuf des/der HaFaWi abgedeckt. Infolgedessen ist es Lernziel der Abiturientenprogramme, dass die Teilnehmenden in einem ersten Schritt die zum Berufsbild des/der KiE gehörende berufliche Handlungsfähigkeit erwerben und anschließend in einem zweiten Schritt die des/der HaFaWi. Wie für die beruflich-betriebliche Bildung in Abgrenzung zu anderen Bildungsarten charakteristisch ist somit auch das Bildungsziel der Abiturientenprogramme auf eine Berufsfähigkeit in einem verhältnismäßig konkreten Berufsfeld auf Basis einer relativ konkreten beruflichen Handlungskompetenz bezogen und nicht wie bspw. bei der akademischen Bildung auf eine eher polyvalente Berufsfähigkeit mit einer vergleichsweise abstrakten Handlungskompetenz (siehe zu den Charakteristika beruflich-betrieblicher und akademischer Bildung Tabelle 7). Wenngleich in den geführten

Expert*inneninterviews auch deutlich wurde, dass der Abstraktionsgrad der Abiturientenprogramme mit dem Lernziel *HaFaWi* ein deutlich höheres Niveau erreicht, als dies beim klassischen Realtypus beruflich-betrieblicher Bildung, der dualen Berufsausbildung, der Fall ist. Folglich spricht auch dies dafür, bei den Abiturientenprogrammen eher von *höherer beruflich-betrieblicher Bildung* in Abgrenzung zur klassischen beruflich-betrieblichen Bildung zu sprechen.

Neben dem Erwerb der zu den Berufsbildern gehörenden Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten ist es gemäß § 1 Abs. 3 BBiG ferner Ziel einer beruflich-betrieblichen Berufsausbildung, den Erwerb von Berufserfahrung zu ermöglichen. Im Rahmen der untersuchten Abiturientenprogramme fällt gerade dieser Zeitraum des Erwerbs von Berufserfahrung deutlich geringer aus, wie es die in der Ausbildungsordnung für den Beruf des/der KiE enthaltene reguläre Ausbildungsdauer vorsieht. Allerdings weisen auch die im BBiG enthaltenen Vorschriften zur Anrechnung von Vorbildungszeiten sowie zur Verkürzung der regulären Ausbildungsdauer (§§ 7 und 8 BBiG) darauf hin, dass der Zeitraum, in dem Erfahrungen gesammelt werden können, variieren kann (vgl. Lakies/Malottke 2011, S. 492 ff.). Gleichwohl zeigen die vorliegenden Untersuchungsergebnisse, dass die befragten institutionellen Akteure insbesondere bezüglich dieses Aspektes Unterschiede zwischen Absolvent*innen des klassischen beruflich-betrieblichen Bildungsweges und jenen der Abiturientenprogramme wahrnehmen. Diese beziehen sich in erster Linie aber weniger auf den Zeitpunkt des KiE-Abschlusses als vielmehr auf den Zeitpunkt des HaFaWi-Abschlusses. Hier haben klassisch beruflich-betrieblich Aus- und Fortgebildete nach Ansichten der interviewten Expert*innen i. d. R. bereits deutlich umfassendere berufliche Praxiserfahrungen sammeln und damit auch eine fundiertere berufliche Persönlichkeit entwickeln können als Absolvent*innen der Abiturientenprogramme. Nach Wahrnehmung der befragten institutionellen Akteure zeigt sich dies vor allem in der Selbstsicherheit, mit der die Absolvent*innen ihre beruflichen Tätigkeiten ausüben bzw. selbstständig planen, durchführen und kontrollieren.

Das für die beruflich-betriebliche Bildung in Abgrenzung zur akademischen sowie zur schulisch-beruflichen Bildung charakteristische inkrementelle Hineinwachsen in berufliche Positionen respektive Autonomie bleibt im Rahmen der Abiturientenprogramme somit zwar erhalten, wird aber zugleich auf ein Mindestmaß reduziert. Im Hinblick auf die von der Senatskommission Berufsbildungsforschung der DFG aufgeworfenen Frage, inwieweit die berufliche Fortbildung durch eine enge Verzahnung mit der beruflichen Ausbildung zunehmend „den Charakter einer Erstausbildung [annimmt], ohne deren Funktionen für die Genese beruflicher Identität und Autonomie erfüllen zu können“ (DFG 1990, S. 78), lässt sich somit bezüglich der hier untersuchten Abiturientenprogramme festhalten, dass durch eine solche enge Verzahnung die Genese beruflicher Identität und Autonomie den vorliegenden Forschungsergebnissen nach zumindest auf ein Mindestmaß reduziert zu werden scheint. Dies macht aber keine Besonderheit der Abiturientenprogramme an sich aus, sondern ist insgesamt eine Tendenz, die nach Ansichten der befragten institutionellen Akteure mit dem Streben der jungen Erwachsenen zusammenhängt, in immer

kürzerer Zeit immer höhere Bildungsabschlüsse zu erwerben. Nach Auffassung der Mehrheit der interviewten Expert*innen wirkt sich eine längere Phase der Berufserfahrung positiv auf die berufliche Handlungskompetenz aus, sodass sie es prinzipiell begrüßen, wenn Prüflinge bei der Ausbildungsprüfung und erst recht bei der Fortbildungsprüfung über eine umfassendere Berufserfahrung verfügen als das ordnungspolitisch vorgesehene Mindestmaß.

Lerninhalte

Entsprechend der geschilderten Lernziele der Abiturientenprogramme orientieren sich die untersuchten Unternehmen und Bildungseinrichtungen bei der Zusammenstellung der Lerninhalte für die Ausbildungsphase grundsätzlich an der Ausbildungsordnung, dem KMK-Rahmenlehrplan sowie an den Prüfungsanforderungen für den Ausbildungsberuf des/der KiE (vgl. Kapitel 6.1.1.3). Hier lassen sich somit prinzipiell keine Differenzen zur klassischen beruflich-betrieblichen Bildung identifizieren, denn auch hier orientieren sich Lehrkräfte bei der inhaltlichen Ausgestaltung ihres Unterrichts sowohl an den offiziellen Lehrplänen als auch am sogenannten „*heimlichen Lehrplan* der Prüfung“ (Sloane 2001, S. 189; Hervorhebung im Original). Ferner fließen wie für die beruflich-betriebliche Bildung üblich insbesondere während der Praxisphasen der Abiturientenprogramme auch betriebsspezifische Lerninhalte in die berufliche Ausbildung ein. Zugleich deuten die vorliegenden Untersuchungsergebnisse darauf hin, dass auch im Rahmen der untersuchten Abiturientenprogramme während der Ausbildungsphase der Berufsbezug gegenüber dem Betriebsbezug dominant bleibt.

Abweichungen zur klassischen dualen Berufsausbildung zeigen sich bei den Abiturientenprogrammen allerdings hinsichtlich der allgemeinbildenden Unterrichtsinhalte, die bei Bildungseinrichtungen mit speziellen Abiturientenprogrammen anders als bei einer klassischen dualen Berufsausbildung größtenteils aufgrund der höheren schulischen Vorbildung der Teilnehmenden während der Theoriephasen nicht unterrichtet werden. Der Lernfeldansatz bleibt bei den berufsbezogenen Lerninhalten aber größtenteils auch im Rahmen der untersuchten Abiturientenprogramme erhalten. Der Unterricht an den nicht-staatlichen Bildungseinrichtungen unterliegt jedoch mehrheitlich keiner unmittelbaren staatlichen Kontrolle, wie es hingegen bei den staatlichen Bildungseinrichtungen des dualen Systems in Form der Schulaufsicht der Fall ist.

Im Unterschied zu den Ausbildungsordnungen der beruflichen Erstausbildung regeln Fortbildungsordnungen vor allem Prüfungsanforderungen und geben bspw. keine Anleitung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung für zu vermittelnde Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten. Ein Arbeitgeber steht somit anders als in der beruflichen Erstausbildung im Bereich der beruflichen Fortbildung nicht in der Verantwortung, seinem/seiner Mitarbeiter*in bestimmte berufliche Fortbildungsinhalte zu vermitteln, die für das Bestehen der beruflichen Fortbildungsprüfung sinnvoll sind. Es ist somit traditionell in der beruflichen Fortbildung nicht gewährleistet, dass in den für eine Zulassung zur Fortbildungsprüfung erforderlichen beruflichen Praxis-

phasen der Berufsbezug gegenüber dem Betriebsbezug bzw. die berufliche Handlungslogik gegenüber der betrieblichen Handlungslogik dominiert (vgl. Kapitel 4.2). Dies zeigt sich teilweise auch im Falle der untersuchten Abiturientenprogramme. So haben die untersuchten Unternehmen vorrangig orientiert an den späteren betrieblichen Zielfunktionen der Absolvent*innen als Führungskraft auf der mittleren Hierarchieebene ihre betrieblichen Fortbildungspläne entwickelt. Wie aus den geführten Interviews hervorgeht, wird damit nicht immer das gesamte berufliche Kompetenzspektrum eines/einer HaFaWi abgedeckt; wenngleich durch die betrieblichen Fortbildungspläne zumindest für den von den Unternehmen selbst definierten Kompetenzbereich eine standardisierte Struktur der Praxisphasen während der beruflichen Aufstiegsfortbildung sichergestellt wird.

Anders als bei einer klassischen beruflichen Aufstiegsfortbildung, bei der der Besuch eines prüfungsvorbereitenden Fortbildungskurses nicht zwingend vorgeschrieben ist, wird im Rahmen der Abiturientenprogramme ferner der Berufsbezug der Fortbildungsphase über die Kooperation der Unternehmen mit den unterschiedlichen Bildungseinrichtungen in die Konzeption der Programme eingebracht. So wurde auch von den interviewten Teilnehmenden und Absolvent*innen der Abiturientenprogramme mehrfach geäußert, dass in den besuchten Bildungseinrichtungen Wert darauf gelegt wird, dass sich die Teilnehmenden von ihren betrieblichen Praxiserfahrungen lösen respektive von diesen abstrahiert die theoretischen Grundlagen ihres Berufes erlernen. Gleichwohl unterliegt dieser theoretische Unterricht keiner unmittelbaren oder mittelbaren staatlichen Überwachung; wenngleich alle befragten Vertreter*innen der untersuchten Bildungseinrichtungen äußerten, dass sie sich bei der inhaltlichen Ausgestaltung des theoretischen Unterrichts am DIHK-Rahmenplan orientieren.

Des Weiteren lässt sich den geführten Interviews entnehmen, dass eine inhaltliche Theorie-Praxis-Verzahnung im Rahmen der untersuchten Abiturientenprogramme bislang nur rudimentär stattfindet und von den Teilnehmenden eher als individuelle Leistung wahrgenommen wird. Dennoch wurde in den geführten Expert*inneninterviews angesprochen, dass es prinzipiell intendiertes Ziel der curricularen Struktur der Abiturientenprogramme ist, auch während der Fortbildungsphase die für die beruflich-betriebliche Bildung typische Verbindung von berufspraktischen Lerninhalten und fachlich-theoretischen Lerninhalten institutionell zu ermöglichen. Wenngleich hierbei zu berücksichtigen ist, dass auch bei der klassischen beruflich-betrieblichen Bildung in Form der dualen Berufsausbildung ein inhaltlicher Gleichlauf von Theorie und Praxis eher eine Idealvorstellung als Realität ist (vgl. Sloane 2001, S. 189 f. sowie Kapitel 4.2).

Zusammenfassend lässt sich somit hinsichtlich der Lerninhalte festhalten, dass diese im Rahmen der untersuchten Abiturientenprogramme wie für die beruflich-betriebliche Bildung üblich vorrangig an beruflich organisierten Arbeits- und Geschäftsprozessen ausgerichtet sind und nicht wie für die akademische sowie teilweise auch für die beruflich-akademische und die betrieblich-akademische Bildung charakteristisch auf eine abstrakte Wissenschaftsorientierung (siehe zu den Charakteristika der

verschiedenen Bildungsarten Tabelle 7). Dabei dienen im Rahmen der Abiturientenprogramme insbesondere solche beruflich organisierten Arbeits- und Geschäftsprozesse als Orientierungsrahmen für die Auswahl der Lerninhalte, die auf einer höheren betrieblichen Hierarchieebene liegen, als dies für die klassische beruflich-betriebliche Bildung in Form der dualen Berufsausbildung üblich ist. Demzufolge spricht auch dies für eine Typisierung der Abiturientenprogramme als *höhere beruflich-betriebliche Bildung*.

Lernorganisation

Prägend für die Lernorganisation der untersuchten Abiturientenprogramme ist die Verbindung von Praxisphasen am dominierenden Lernort Betrieb und Theoriephasen am Lernort Bildungseinrichtung. Wie in Kapitel 4 dargestellt, ist diese Dualität der Lernorte ein charakteristisches Merkmal beruflich-betrieblicher Bildung in Deutschland. Abweichend von einer klassischen dualen Berufsausbildung wird im Rahmen der Abiturientenprogramme der traditionelle zweite Lernort, die staatliche Berufsschule, während der Ausbildungsphase allerdings teilweise durch eine nicht-staatliche Bildungseinrichtung ersetzt. In zwei untersuchten Fällen stellen staatliche Bildungseinrichtungen aber auch den zweiten zentralen Lernort neben dem dominierenden Lernort Betrieb dar. Eine Rolle spielen die staatlichen Berufsschulen bei den untersuchten Abiturientenprogrammen vor allem dann, wenn sie eine stärkere inhaltliche und methodische Ausrichtung des Unterrichts auf die spezifische Gruppe hochschulzugangsberechtigter Schulabsolvent*innen ermöglichen und sich auch dem Bereich der beruflichen Aufstiegsfortbildung respektive der tertiären Berufsbildung widmen, bspw. in Form von Zusatzqualifikationen und Kooperationen mit anderen Bildungseinrichtungen tertiärer Berufsbildung, wie es in einem Fall des Samples gehandhabt wird.

Wird der traditionelle zweite Lernort, die staatliche Berufsschule, während der Ausbildungsphase jedoch durch eine nicht-staatliche Bildungseinrichtung ersetzt, ergeben sich weitere Unterschiede zwischen den untersuchten Abiturientenprogrammen und dem Realtypus beruflich-betrieblicher Bildung, der dualen Berufsausbildung. So erfolgt der theoretische Unterricht an diesen nicht-staatlichen Bildungseinrichtungen durchgängig in homogeneren Leistungsgruppen als an staatlichen Bildungseinrichtungen des dualen Systems, wo es vermehrt eine deutlich größere Heterogenität unter den Teilnehmenden einer Berufsschulklasse hinsichtlich des schulischen Vorbildungsniveaus gibt. Lediglich bei den staatlichen Bildungseinrichtungen mit speziellen Angeboten für hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent*innen findet sich ebenfalls eine größere Homogenität der Schülerschaft als bei klassischen Berufsschulklassen der dualen Berufsausbildung.

Kommt neben der Homogenität der Schülerschaft im Hinblick auf das Vorbildungsniveau überdies noch hinzu, dass die Teilnehmenden der Abiturientenprogramme an der jeweiligen Bildungseinrichtung in reinen Unternehmensklassen unterrichtet werden, dann wird den Teilnehmenden dadurch nach Ansichten einzelner befragter institutioneller Akteure der sogenannte „Blick über den Tellerrand“ er-

schwert. Das heißt, den Teilnehmenden wird die Chance genommen, durch den Kontakt zu Teilnehmenden anderer Unternehmen in einen Erfahrungsaustausch zu treten und damit ihren beruflichen Horizont zu erweitern. Dies dürfte allerdings in gleicher Weise für Auszubildende in einer klassischen dualen Berufsausbildung gelten, bei denen diese reinen Unternehmensklassen an staatlichen Berufsschulen nach Auskunft einzelner Expert*innen ebenfalls vorzufinden sind.

Des Weiteren verändert sich durch das Ersetzen einer staatlichen Berufsschule durch eine nicht-staatliche Bildungseinrichtung auch das durchführende Bildungspersonal. Während die Qualifikationen der Lehrkräfte an staatlichen Berufsschulen weitgehend standardisiert sind und es sich i. d. R. um akademisch ausgebildete Lehrkräfte mit einer abgeschlossenen Staatsprüfung handelt (vgl. Kapitel 4.2), variieren die Qualifikationen laut den geführten Interviews bei den nicht-staatlichen Bildungseinrichtungen stark und unterliegen keiner unmittelbaren oder mittelbaren staatlichen Kontrolle.

Hinsichtlich des betrieblichen Bildungspersonals zeigen sich hingegen keine Unterschiede zwischen einer klassischen dualen Berufsausbildung und den Abiturientenprogrammen. Mehrheitlich handelt es sich hierbei um beim jeweiligen Ausbildungsbetrieb angestellte Fachleute aus der beruflichen Praxis, die selbst einmal eine duale Berufsausbildung sowie eine berufliche Aufstiegsfortbildung inklusive Ausbildereignungsprüfung durchlaufen haben.

In den untersuchten Fällen, in denen während der Ausbildungsphase der Abiturientenprogramme der Besuch einer staatlichen durch eine nicht-staatliche Bildungseinrichtung ersetzt wird, fällt dadurch ferner der Staat als Finanzier des zweiten Lernortes Berufsschule weg. An dessen Stelle treten die ausbildenden Unternehmen, die den Besuch der nicht-staatlichen Bildungseinrichtungen während der Ausbildungsphase finanzieren. In Abgrenzung zu einer klassischen dualen Berufsausbildung entstehen den anbietenden Unternehmen durch diese spezifische Lernorganisation der Ausbildungsphase somit prinzipiell zusätzliche Kosten. Wenngleich aus den geführten Expert*inneninterviews hervorgeht, dass durch die Kooperation mit einer nicht-staatlichen Bildungseinrichtung aus Sicht der beteiligten institutionellen Akteure die Lernprozesse im Rahmen der Abiturientenprogramme strukturierter und damit effizienter organisiert werden können als bei einer Kooperation mit einer staatlichen Bildungseinrichtung, sodass durch diese größere Effizienz die zusätzlichen Kosten in gewisser Weise wieder ausgewogen werden.

Unterschiede zum klassischen beruflich-betrieblichen Bildungsweg lassen sich bei den untersuchten Abiturientenprogrammen allerdings nicht nur bezüglich der Ausbildungsphase identifizieren, sondern auch mit Blick auf die Lernorganisation der beruflichen Fortbildung. Wie in Kapitel 4.2 ausgeführt, findet sich das Dualitätsprinzip beruflich-betrieblicher Bildung traditionell vorwiegend im Bereich der beruflichen Erstausbildung, während es in der beruflichen Aufstiegsfortbildung bislang keine vergleichbar institutionalisierte Dualität gibt. Das heißt, das strukturierte synchrone Vorhandensein der beiden Lernorte Betrieb und Bildungseinrichtung ist für die berufliche Aufstiegsfortbildung nicht zwingend gegeben. Im Rahmen der untersuchten

Abiturientenprogramme zeigt sich das Dualitätsprinzip beruflich-betrieblicher Bildung in Ansätzen hingegen auch im Bereich der beruflichen Fortbildung. So besuchen die Teilnehmenden nicht nur während der Ausbildungs-, sondern auch während der Fortbildungsphase die beiden Lernorte Betrieb und Bildungseinrichtung. Dabei wird der Besuch dieser beiden Lernorte von den beteiligten institutionellen Akteuren organisiert und strukturiert. Anders als bei einer klassischen beruflichen Aufstiegsfortbildung müssen die Teilnehmenden der Abiturientenprogramme diesen administrativen Aufwand somit nicht selbst leisten. Entsprechend kann in der für die Fortbildungsphase der Abiturientenprogramme vorzufindenden Lernortkooperation eine deutliche Unterstützungsleistung durch die kooperierenden institutionellen Akteure gesehen werden, die bei einer klassischen Aufstiegsfortbildung außerhalb eines solchen Programms prinzipiell nicht immer gegeben ist (vgl. Kapitel 4.2).

Bei der Absolvierung der betrieblichen Praxisphasen während dieses Fortbildungsteils werden die Teilnehmenden der Abiturientenprogramme des Weiteren ebenso wie in der Ausbildungsphase mehrheitlich vom betrieblichen Bildungspersonal betreut. Und ähnlich wie in der Ausbildungsphase haben die betrieblichen Ausbilder*innen auch während der Fortbildungsphase die Aufgabe, sicherzustellen, dass der betriebliche Fortbildungsplan eingehalten wird. Damit zeigt sich hier eine weitere deutliche Differenz zu einer klassischen beruflichen Aufstiegsfortbildung. Denn bei dieser ist für eine eventuell vorliegende berufliche Tätigkeit, die gegebenenfalls neben einem prüfungsvorbereitenden Fortbildungskurs ausgeübt wird, prinzipiell nicht festgelegt, dass der Erwerb spezifischer Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten durch betriebliches Bildungspersonal begleitet und kontrolliert wird. Gleichwohl unterliegen auch bei den Abiturientenprogrammen weder die Erstellung der betrieblichen Fortbildungspläne noch das eingesetzte betriebliche Bildungspersonal anders als im Bereich der beruflichen Erstausbildung einer unmittelbaren oder mittelbaren staatlichen Kontrolle. Dies gilt auch für die Lehrkräfte, die an den kooperierenden Bildungseinrichtungen den theoretischen Unterricht während der Fortbildungsphase durchführen. Hier zeigt sich wie in Kapitel 6.1.1.4 beschrieben eine große Varianz an Qualifikationen; wenngleich dies (anders als in der beruflichen Erstausbildung) auch für die berufliche Fortbildung im Allgemeinen gilt (vgl. Kapitel 4.2).

Bezüglich der Lernorganisation lässt sich somit zusammenfassend trotz der soeben geschilderten Unterschiede festhalten, dass die untersuchten Abiturientenprogramme auch in dieser Hinsicht das prägende Charakteristikum beruflich-betrieblicher Bildung aufweisen: die strukturierte synchrone Dualität von praxisbezogenem Lernen am Lernort Betrieb und theoriebezogenem Lernen am Lernort Bildungseinrichtung. Dabei wird dieses Dualitätsprinzip beruflich-betrieblicher Bildung im Rahmen der Abiturientenprogramme auch auf den Bereich der beruflichen Aufstiegsfortbildung respektive auf die höhere Berufsbildung ausgeweitet, sodass hier von *höherer beruflich-betrieblicher Bildung* gesprochen werden kann. Denn in Abgrenzung zur beruflich-akademischen sowie zur betrieblich-akademischen Bildung, die ebenfalls durch eine synchrone Dualität von Theorie und Praxis im Bereich der höheren Bildung charakterisiert sind, handelt es sich bei den kooperierenden Bildungseinrich-

tungen der Abiturientenprogramme nicht um Institutionen, die dem Hochschulsystem zugeordnet werden können, sondern um Bildungseinrichtungen der beruflichen (Fort-)Bildung.

Um das Dualitätsprinzip allerdings weitergehend im Bereich der höheren beruflichen Bildung zu etablieren, wie es von einigen Autor*innen angeregt wird (vgl. bspw. Schmidt/Kremer 2017, S. 49), wären jedoch u. a. für die betrieblichen Praxisphasen Curricula respektive curriculare Empfehlungen zu entwickeln, auf deren Grundlage die anbietenden Unternehmen eine systematische und an beruflichen Standards orientierte Gestaltung der betrieblichen Fortbildungspläne vornehmen könnten. Diese wären ferner mit den Curricula bzw. curricularen Empfehlungen für die Theoriephasen an den Bildungseinrichtungen, wie sie mit dem DIHK-Rahmenplan für die Fortbildung zum/zur geprüften HaFaWi bereits vorliegen, inhaltlich abzustimmen, um die Theorie-Praxis-Verzahnung zu systematisieren.

Eine feste gesetzliche Verankerung des Dualitätsprinzips für die berufliche Fortbildung ähnlich wie bei der dualen Berufsausbildung ist nach Ansichten einiger der befragten institutionellen Akteure allerdings nicht uneingeschränkt erstrebenswert. Denn dies würde grundsätzlich diejenigen potenziellen Teilnehmenden von einer solchen beruflichen Aufstiegsfortbildung ausschließen, die ihre berufliche Fortbildung unabhängig von einem Unternehmen organisieren und gestalten wollen. Beziehungsweise würden die Unternehmen dann wie in der dualen Berufsausbildung und wie in den Abiturientenprogrammen ebenso auch in der klassischen beruflichen Aufstiegsfortbildung zu zentralen Gatekeepern, die über den Zugang oder Nichtzugang zu beruflichen Fortbildungsabschlüssen entscheiden. Zugleich wird aber auch die Verantwortung, die die Unternehmen im Rahmen der Abiturientenprogramme für die berufliche Fortbildung ihrer Mitarbeiter*innen übernehmen, von diesen befragten Expert*innen positiv bewertet.

Evaluation des Lernerfolgs

Hinsichtlich der summativen Evaluation des Lernerfolgs zeigen sich bei den untersuchten Abiturientenprogrammen prinzipiell keine Unterschiede zur klassischen beruflich-betrieblichen Bildung. Wie in Kapitel 6.1.1.5 beschrieben, nehmen die Teilnehmenden der Abiturientenprogramme ebenso wie klassisch beruflich-betrieblich Qualifizierte an den IHK-Abschlussprüfungen zum/zur KiE sowie zum/zur HaFaWi teil und erlangen bei erfolgreichem Bestehen der Prüfungen das entsprechende staatlich anerkannte Abschlusszertifikat, welches ihnen den Erwerb des jeweiligen standardisierten Kompetenzbündels bescheinigt. Auch im Vergleich zu den anderen in Tabelle 7 aufgeführten Bildungsarten weisen die Abiturientenprogramme bezüglich dieses Punktes keine grundlegenden Besonderheiten auf, da auch bei diesen formalen Bildungsalternativen das Bestehen von durch die beteiligten institutionellen Akteure durchgeführten summativen Evaluationen zum Erwerb staatlich anerkannter Bildungszertifikate führt.

Die im Rahmen der untersuchten Abiturientenprogramme zu erwerbenden Bildungszertifikate sind jedoch in Abweichung zu den im Rahmen akademischer, be-

ruflich-akademischer sowie betrieblich-akademischer Bildung zu erwerbenden Bildungszertifikaten in der Systematik des deutschen Bildungssystems dem Berufsbildungssystem zuzuordnen und nicht dem Allgemeinbildungssystem. Ähnliches gilt für die mit den über die Abiturientenprogramme erworbenen Bildungszertifikaten verbundenen Zugangsberechtigungen zu weiterführenden Bildungsgängen. Hierauf wird im nachfolgenden Abschnitt 6.2.1.2 mit Blick auf die Bildungserträge noch einmal genauer eingegangen.

In Abgrenzung zur klassischen beruflich-betrieblichen Bildung in Form der dualen Berufsausbildung sowie zur klassischen schulisch-beruflichen Bildung in Form des Schulberufssystems der Sekundarstufe II kann das höchste über den Weg der Abiturientenprogramme zu erwerbende Bildungszertifikat, der HaFaWi-Abschluss, jedoch im Speziellen der höheren Berufsbildung respektive der tertiären Bildung zugeordnet werden.

Weitere Unterschiede im Vergleich zur klassischen beruflich-betrieblichen Bildung zeigen sich bei den untersuchten Abiturientenprogrammen ferner in Bezug auf die Zulassung zur KiE-Abschlussprüfung. So erfolgt diese Zulassung in allen untersuchten Fällen nicht nach den in der Ausbildungsordnung festgelegten 36 Monaten Ausbildungsdauer, sondern mehrheitlich nach 18 Monaten bzw. bei zwei der untersuchten Bildungseinrichtungen nach 24 Monaten Ausbildungsdauer. Dies ermöglicht es den Teilnehmenden der Abiturientenprogramme, innerhalb der für eine klassische duale Berufsausbildung zum/zur KiE üblichen drei Jahre Ausbildungsdauer nicht nur den Abschluss als KiE zu erwerben, sondern zusätzlich auch den Abschluss als HaFaWi inklusive teilweise der Ausbildereignungsprüfung.

In der Mehrzahl der untersuchten Abiturientenprogramme werden hierfür Verkürzungsmöglichkeiten auf Basis von § 8 BBiG (teilweise in Kombination mit einer vorzeitigen Prüfungszulassung gem. § 45 Abs. 1 BBiG) und bei drei der untersuchten Unternehmen und zwei der Bildungseinrichtungen (teilweise) die Option einer Externenprüfung nach § 45 Abs. 2 BBiG genutzt. Diese im Rahmen der Abiturientenprogramme genutzten Verkürzungsmöglichkeiten und verschiedenen Optionen der Prüfungszulassung stellen allerdings kein Spezifikum der Abiturientenprogramme an sich dar, sondern finden auch außerhalb dieser Programme in der beruflich-betrieblichen Bildung teilweise Anwendung. So wurden im Jahr 2018 bei den zuständigen Stellen bezogen auf alle anerkannten Ausbildungsberufe 77.688 neu abgeschlossene duale Berufsausbildungsverträge registriert, für die bereits bei Vertragsabschluss eine Verkürzung von mindestens 6 Monaten vereinbart wurde. An der Gesamtzahl neu abgeschlossener Berufsausbildungsverträge macht dies einen Anteil von 14,6 Prozent aus (vgl. Flemming/Granath 2019, S. 42). Die Möglichkeit einer vorzeitigen Zulassung zur Abschlussprüfung in einem anerkannten Ausbildungsberuf gemäß BBiG nutzten im Jahr 2017 berufsübergreifend 8 Prozent der Prüfungsteilnehmenden bzw. 32.637 Personen, die zum ersten Mal an einer solchen Abschlussprüfung teilnahmen (vgl. Uhly 2019b, S. 170). Und an einer Externenprüfung nach § 45 Abs. 2 oder 3 BBiG nahmen laut Datenreport zum Berufsbildungsbericht im Jahr 2017 bezogen auf alle anerkannten Ausbildungsberufe 22.044 Personen teil. Insgesamt machen diese Externen-

prüfungen an allen erfolgten Abschlussprüfungen im Jahr 2017 einen Anteil von 4,7 Prozent aus (vgl. ebd., S. 177 f.).

Bezüglich der formativen Evaluation des Lernfortschritts zeigen sich bei den untersuchten Abiturientenprogrammen Unterschiede zum klassischen beruflich-betrieblichen Bildungsweg vor allem im Bereich der beruflichen Fortbildung. So ist für die berufliche Aufstiegsfortbildung curricular und institutionell prinzipiell keine formative Evaluation vorgesehen. Im Rahmen der untersuchten Abiturientenprogramme findet eine solche formative Evaluation des Lernfortschritts jedoch nicht nur während der Ausbildungsphase, sondern auch während der Fortbildungsphase curricular und institutionell verankert statt; und zwar sowohl am Lernort Bildungseinrichtung als auch am Lernort Betrieb (vgl. Kapitel 6.1.1.5).

In der Summe lassen sich die untersuchten Abiturientenprogramme somit auch bezüglich der institutionell und curricular vorgesehenen Evaluationen der beruflich-betrieblichen Bildung zuordnen. In Abgrenzung zur klassischen beruflich-betrieblichen Bildung in Form einer dualen Berufsausbildung erfolgen die summativen und formativen Evaluationen im Rahmen der Abiturientenprogramme jedoch ergänzend auch im Bereich der tertiären Bildung, sodass hier erneut für den Terminus *höhere beruflich-betriebliche Bildung* plädiert werden kann.

6.2.1.2 Bildungserträge der Absolvent*innen

Mittels der über die summativen Evaluationen erworbenen staatlich anerkannten Bildungszertifikate werden den Teilnehmenden der Abiturientenprogramme in gleicher Weise wie klassisch beruflich-betrieblich Qualifizierten das Vorhandensein der zu dem jeweiligen Beruf gehörenden überbetrieblich standardisierten Kompetenzbündel[166] bescheinigt. Gleichwohl gehen aus den vorliegenden Untersuchungsergebnissen gewisse Unterschiede hinsichtlich des Kompetenzerwerbs der Absolvent*innen der Abiturientenprogramme im Vergleich zum Kompetenzerwerb klassisch beruflich-betrieblich Qualifizierter hervor. So werden die Teilnehmenden der Abiturientenprogramme insbesondere zum Zeitpunkt der Abschlussprüfung zum/zur KiE hinsichtlich ihrer beruflichen Handlungsfähigkeit von den befragten Expert*innen mehrheitlich als tendenziell bereits weiter und selbstständiger eingeschätzt als klassische Absolvent*innen einer dreijährigen dualen Berufsausbildung zum/zur KiE. Bezüglich ihrer betrieblichen Sozialisation und Praxiserfahrung stellt sich die Einschätzung der interviewten Expert*innen hingegen genau umgekehrt dar. Dennoch haben die Teilnehmenden am Ende der Abiturientenprogramme (wie in Kapitel 6.1.2.2 beschrieben) recht gute innerbetriebliche Beschäftigungsperspektiven. Zwar gibt es keine vertraglichen Vereinbarungen zwischen den Teilnehmenden und den anbietenden Unternehmen bezüglich einer Übernahme in ein Beschäftigungsverhältnis sowie einer bestimmten betrieblichen Einstiegsposition nach Abschluss des Abiturientenprogramms. Gleichwohl zeigen die hiesigen Untersuchungsergeb-

166 Siehe zu den Unterschieden dieser überbetrieblich standardisierten Kompetenzbündel beruflich-betrieblicher Bildung im Vergleich zu den anderen berufsqualifizierenden Bildungsarten des deutschen Bildungssystems den vorangegangenen Abschnitt zu den Lernzielen in Kapitel 6.2.1.1.

nisse, dass die Unternehmen sehr bemüht sind, die Absolvent*innen im Betrieb zu halten und möglichst zügig auf den angestrebten Zielpositionen als Führungskraft auf der mittleren Hierarchieebene zu platzieren. Im Unterschied zum klassischen beruflich-betrieblichen Bildungsweg scheinen diese betrieblichen Beschäftigungsperspektiven der Teilnehmenden der Abiturientenprogramme dabei sehr viel selbstverständlicher bzw. ein von den Unternehmen sehr viel stärker von vornherein festgelegtes Ziel; wenngleich diese betrieblichen Positionen auch von Absolvent*innen des klassischen beruflich-betrieblichen Bildungsweges erreicht werden können. Der relative Automatismus, mit dem der innerbetriebliche Aufstieg auf eine betriebliche Position als Führungskraft auf der mittleren Hierarchieebene bei den Abiturientenprogrammen geschieht, ist bei diesem klassischen Weg jedoch anscheinend nicht in gleicher Weise gegeben. Zwar gibt es auch hier laut Auskunft der befragten Expert*innen nach Abschluss einer dualen Berufsausbildung recht gute Übernahmechancen in ein Beschäftigungsverhältnis und die Möglichkeit, über eine berufliche respektive betriebliche Weiterqualifizierung in eine betriebliche Position als Führungskraft auf der mittleren Hierarchieebene aufzusteigen. Doch benötigen Absolvent*innen einer klassischen dualen Berufsausbildung anscheinend i. d. R. mehr Eigeninitiative, um diesen innerbetrieblichen Aufstieg im Anschluss an eine duale Berufsausbildung auch zu gehen (vgl. hierzu auch Neu 2018, S. 31; Elsholz et al. 2018, S. 35).

Ähnliches scheint hinsichtlich der weiterführenden innerbetrieblichen Karriereperspektiven aufbauend auf die Position als Führungskraft auf der mittleren Hierarchieebene zu gelten. So wurde von den interviewten Expert*innen geäußert, dass den Absolvent*innen der Abiturientenprogramme prinzipiell die gleichen betrieblichen Entwicklungsmöglichkeiten offenstehen wie denen des klassischen beruflich-betrieblichen Bildungsweges. Zugleich geht aber auch aus den geführten Interviews hervor, dass die Absolvent*innen der Abiturientenprogramme als Teilnehmende einer exklusiven Gruppe anscheinend tendenziell eher für höhere betriebliche Positionen wahrgenommen und dann auch ausgewählt werden.

In Abgrenzung zu Absolvent*innen der akademischen, der beruflich-akademischen und der betrieblich-akademischen Bildung gelten für die der Abiturientenprogramme allerdings in gleicher Weise wie für klassisch beruflich-betrieblich Aus- und Fortgebildete in der Mehrzahl der untersuchten Unternehmen vertikale und/oder horizontale Karrieregrenzen, die i. d. R. nur überwunden werden können, sofern ergänzend zum beruflichen Bildungsabschluss auch noch ein akademischer Bildungsabschluss erworben wird. Eine Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Bildung besteht hier somit nicht. Lediglich in einem der untersuchten Unternehmen werden innerbetriebliche Karrierewege prinzipiell unabhängig von formalen Bildungszertifikaten und stattdessen stärker auf Basis betrieblicher Erfahrungswerte und Qualifikationen organisiert, sodass sich hier für beruflich-betrieblich Qualifizierte (ob nun aus den Abiturientenprogrammen oder dem klassischen beruflich-betrieblichen Bildungsweg) die gleichen innerbetrieblichen Optionen bieten wie Absolvent*innen anderer formaler Bildungswege. Für die Zukunft geht eine*r der befragten Expert*innen allerdings davon aus, dass sich auch in anderen Einzelhandelsunternehmen die

Karrierewege für beruflich-betrieblich qualifizierte Fachkräfte weiter öffnen dürften, da die Betriebe ansonsten nach Ansichten dieses/dieser Expertens/-in zunehmende Schwierigkeiten bekommen würden, Auszubildende für den beruflich-betrieblichen Qualifizierungsweg zu finden und die entsprechend aus- und fortgebildeten Fachkräfte langfristig ans Unternehmen zu binden (siehe hierzu im Detail Kapitel 6.1.2.2).

Neben diesen innerbetrieblichen Beschäftigungsperspektiven verfügen die Teilnehmenden der Abiturientenprogramme auf der Grundlage der erworbenen staatlich anerkannten Bildungszertifikate darüber hinaus auch über mit klassisch beruflich-betrieblich Aus- und Fortgebildeten vergleichbare berufliche Beschäftigungsperspektiven als Fach- und Führungskraft auf dem externen berufsfachlichen Arbeitsmarkt. Tendenziell wird von den interviewten Expert*innen sowie den befragten Teilnehmenden und Absolvent*innen sogar davon ausgegangen, dass die beruflichen Arbeitsmarktchancen der Absolvent*innen der Abiturientenprogramme noch besser sind als die klassisch beruflich-betrieblich Aus- und Fortgebildeter. Zurückgeführt wird dies auf den spezifischen Erwerb der staatlich anerkannten Bildungszertifikate im Rahmen eines Abiturientenprogrammes, was als besonderer Ausweis für Leistungsfähigkeit, Durchhaltevermögen und Engagement gilt (vgl. Kapitel 6.1.2.3).

Grundsätzlich lässt sich bezüglich der externen Arbeitsmarktmobilität ferner festhalten, dass die überbetriebliche Verwertbarkeit der im Rahmen der Abiturientenprogramme erworbenen Bildungsabschlüsse aufgrund ihrer Standardisierung und staatlichen Anerkennung prinzipiell ebenso gegeben ist wie bei allen anderen formalen Bildungsabschlüssen. Entsprechend zeigen sich hier weder Unterschiede der Abiturientenprogramme zur klassischen beruflich-betrieblichen Bildung noch zur akademischen, beruflich-akademischen, betrieblich-akademischen sowie zur schulisch-beruflichen Bildung.

Mit den erworbenen staatlich anerkannten Bildungszertifikaten erwerben die Absolvent*innen der Abiturientenprogramme aber nicht nur berufliche und innerbetriebliche Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsperspektiven, sondern überdies auch Zugangsberechtigungen zu weiterführenden Bildungsgängen der nächsten Niveaustufe des formalen Berufsbildungssystems, wie z. B. zu einer beruflichen Fortbildung zum/zur geprüften Betriebswirt*in. Dabei zeigen sich rein formal keine Unterschiede zwischen den Zugangsberechtigungen der Absolvent*innen der Abiturientenprogramme und denen klassisch beruflich-betrieblich Aus- und Fortgebildeter. Und auch auf eher informeller Ebene zeigen sich keine besonders exklusiven Zugangsmöglichkeiten zu weiterführenden Bildungsgängen des formalen Berufsbildungssystems, bspw. in der Form, dass die Betriebe eine solche formale Weiterqualifizierung dieser Absolvent*innen der Abiturientenprogramme gesondert fördern würden.

Dies gilt gleichfalls für den Zugang zu weiterführenden Bildungsgängen der höheren Allgemeinbildung respektive der akademischen Bildung; wenngleich hier einige der untersuchten Bildungseinrichtungen Kooperationen mit Hochschulen pflegen, um den Übergang der Absolvent*innen der Abiturientenprogramme in ein zum Bachelorabschluss führendes Hochschulstudium zu fördern. Dennoch bleibt

auch den Absolvent*innen der Abiturientenprogramme ebenso wie klassisch beruflich-betrieblich Aus- und Fortgebildeten in Abgrenzung zu Absolvent*innen eines zum akademischen Bachelorabschluss führenden Bildungsganges der formale Zugang zu weiterführenden akademischen Bildungsgängen wie bspw. zu einem Masterstudium an einer Hochschule bislang noch weitgehend verwehrt. Das deutsche Berechtigungswesen weist hier somit im Gegensatz zum DQR, der die beruflichen Bildungsabschlüsse der Fortbildungsstufe zwei, wie bspw. den HaFaWi-Abschluss, als gleichwertig mit einem akademischen Bachelorabschluss einstuft, eine mangelnde Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Bildung auf (siehe hierzu im Detail Kapitel 2.2.2).

6.2.1.3 Die Curriculumentwicklung

Hinsichtlich der Entwicklung und Modernisierung der Curricula für die Abiturientenprogramme zeigen sich auf Basis der geführten Interviews ähnlich wie bei der Durchführung der Programme sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede im Vergleich zur klassischen beruflich-betrieblichen Bildung. Charakteristisch für die beruflich-betriebliche Bildung ist, dass die Entwicklung und Modernisierung curricularer Vorgaben in intensiver Zusammenarbeit und im Konsens zwischen Arbeitgebervertretungen, Arbeitnehmervertretungen, Bund und Bundesländern erfolgt (siehe hierzu im Detail Kapitel 4.3). An der Entwicklung und Modernisierung der Curricula für die untersuchten Abiturientenprogramme sind hingegen weniger diese Akteure der Makroebene, sondern stattdessen in erster Linie Akteure der Mesoebene wie die Entscheidungsträger*innen von anbietenden Unternehmen und Bildungseinrichtungen sowie der zuständigen Stellen beteiligt (siehe hierzu im Detail Kapitel 6.1.3.2). Deren Rollen im Rahmen der Gestaltung der Abiturientenprogramme stellen sich dabei in den untersuchten Fällen teilweise recht unterschiedlich dar. So lassen sich auf Basis der geführten Interviews sowohl auf Seiten der Unternehmen als auch auf Seiten der Bildungseinrichtungen und der Kammern verschiedene Akteurstypen identifizieren: Zum einen die aktiven Mitgestalter*innen, die sich an den kooperativen Aushandlungsprozessen zur Entwicklung der curricularen Strukturen beteiligen und bspw. auch die Initiative für die Entwicklung eines Abiturientenprogrammes ergreifen. Und zum anderen die Mitmacher*innen, die vorhandene Strukturen nutzen und sich in ein bestehendes Abiturientenprogramm einfügen.

Neben diesen Akteuren der Mesoebene sind aber auch die Akteure der Makroebene für die curriculare Entwicklung der Abiturientenprogramme nicht bedeutungslos. Für die interviewten institutionellen Entscheidungsträger*innen waren es insbesondere das BBiG (Bund) und die Schul(pflicht)gesetze der Bundesländer, die als vom Staat vorgegebene rechtliche Rahmenbedingungen die Entwicklung und in der Folge auch die Durchführung der Programme maßgeblich beeinflussen respektive regulieren.

Der Staat ist darüber hinaus mittelbar über die zuständigen Stellen in den Entwicklungsprozess der Abiturientenprogramme eingebunden. Diese übernehmen auch im Rahmen der Abiturientenprogramme die ihnen über das BBiG zugewiese-

nen staatlichen Aufgaben. So stehen die zuständigen Stellen den anbietenden Unternehmen und Bildungseinrichtungen bei der Entwicklung und Durchführung der Abiturientenprogramme beratend zur Seite; wobei die Intensität der durch die Betriebe und Bildungseinrichtungen in Anspruch genommenen Beratung je nach Abiturientenprogramm stark variiert (siehe hierzu im Detail Kapitel 6.1). Von den befragten Vertreter*innen der Unternehmen und Bildungseinrichtungen wird jedoch mehrheitlich ein möglichst früher Austausch mit den zuständigen Stellen über die Entwicklung eines Abiturientenprogrammes als ein wesentlicher Erfolgsfaktor benannt; insbesondere da die Zulassung zu den staatlich anerkannten Abschlussprüfungen letztendlich durch diese zuständigen Stellen erfolgt. Wie in Kapitel 4.4 beschrieben, sind diese zuständigen Stellen bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben zwar an die rechtlichen Vorgaben gebunden, doch lassen diese teilweise gewisse Gestaltungsspielräume offen (vgl. Streeck et al. 1987, S. 20, 32). Entsprechend haben die Prämissen der jeweiligen Entscheidungsträger*innen der zuständigen Stellen einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Entwicklung und Durchführung der Abiturientenprogramme. Sehen diese Entscheidungsträger*innen bei einem Abiturientenprogramm die Einhaltung der von ihnen zu überwachenden rechtlichen Vorgaben nicht für erfüllt an, so kann das jeweilige Abiturientenprogramm i. d. R. auch nicht angeboten werden. Wenngleich in den untersuchten Fällen von den befragten institutionellen Akteuren geschildert wurde, dass sich die Entscheidungsträger*innen der zuständigen Stellen bei der Auslegung dieser Gestaltungsspielräume im Wesentlichen an den vorhandenen Empfehlungen des BIBB-Hauptausschusses zur einheitlichen Anwendung rechtlicher Vorgaben orientieren und/oder eine entsprechende Auslegung im jeweiligen Berufsbildungsausschuss beschließen. Folglich sind hier, wie für die beruflich-betriebliche Bildung üblich, auch die Sozialpartner mittelbar an der Entwicklung der Abiturientenprogramme beteiligt.

Ferner haben die Akteure der Makroebene indirekt auch über die Entwicklung und Modernisierung der Aus- und Fortbildungsordnungen sowie der Rahmen-(lehr)pläne regulierenden Einfluss auf die Entwicklung und Durchführung der Abiturientenprogramme. Denn die beteiligten Bildungseinrichtungen und Unternehmen orientieren sich bei der Entwicklung ihrer Lehr- und Ausbildungspläne an diesen Ordnungsmitteln, die für die angestrebten Bildungsabschlüsse grundlegend sind.

Auf diese Weise versuchen die beteiligten institutionellen Akteure laut den geführten Expert*inneninterviews ein Bildungskonzept zu entwickeln, welches einerseits den spezifischen betrieblichen Qualifikationsanforderungen und andererseits den subjektiven Bedingungen und Bedürfnissen der angestrebten Zielgruppe hochschulzugangsberechtigter Schulabsolvent*innen entsprechen. Anzeichen dafür, dass diese Curriculumentwicklung maßgeblich auf Ergebnissen einer empirisch begründeten Qualifikations- und Curriculumforschung basiert, konnten in den geführten Expert*inneninterviews nicht identifiziert werden. Auf Basis der vorliegenden Untersuchungsergebnisse können somit auch diese Entwicklungsprozesse der Abiturientenprogramme in gewisser Weise wie für die beruflich-betriebliche Bildung üblich als korporatistische Selbstverwaltung der Wirtschaft auf Basis bundesstaatlicher Regulie-

rung betrachtet werden, die bislang nur begrenzt auf einer empirisch begründeten Qualifikations- und Curriculumforschung beruht. Die Curriculumentwicklung der Abiturientenprogramme erfolgt jedoch deutlich weniger formalisiert und institutionalisiert wie die Entwicklungs- und Modernisierungsprozesse beruflich-betrieblicher Bildung auf der Makroebene.

Eine rein staatliche Steuerung durch die Bundesländer wie bei der schulisch-beruflichen Bildung oder eine akademische Selbstverwaltung durch die Hochschulen wie bei der akademischen, beruflich-akademischen sowie der betrieblich-akademischen Bildung findet sich bei den untersuchten Abiturientenprogrammen hingegen nicht (vgl. zu den Steuerungsmechanismen der einzelnen Bildungsarten Tabelle 7). Somit lässt sich aus einer berufsbildungswissenschaftlichen Perspektive resümierend festhalten, dass die untersuchten Abiturientenprogramme auch hinsichtlich der curricularen Entwicklung in der weiter oben angeführten Systematik unterschiedlicher Bildungsarten prinzipiell der beruflich-betrieblichen Bildung zugeordnet werden können.

6.2.2 Attraktivität höherer beruflich-betrieblicher Bildung

Die vorangegangene berufsbildungswissenschaftliche Analyse hat sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede der untersuchten Abiturientenprogramme im Vergleich zu den anderen zentralen Bildungsarten des formalen deutschen Bildungssystems herausgearbeitet. Der Fokus lag dabei auf einem Vergleich mit der klassischen beruflich-betrieblichen Bildung, da deren gegenwärtig vielfach deklarierte mangelnde Attraktivität für die wachsende Gruppe hochschulzugangsberechtigter Schulabsolvent*innen Ausgangspunkt der vorliegenden Forschungsarbeit ist. In diesem Kapitel wird es nun darum gehen, diese soeben dargestellten Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit den Einschätzungen der befragten Teilnehmenden und Absolvent*innen zur Attraktivität der Abiturientenprogramme in Beziehung zu setzen. Auf diese Weise sollen insbesondere die Aspekte herauskristallisiert werden, die potenziell die spezifische Attraktivität dieser beruflich-betrieblichen Programme für die Gruppe der hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen in Abgrenzung zum klassischen beruflich-betrieblichen Bildungsweg ausmachen.

So wurde von den befragten Teilnehmenden und Absolvent*innen als für die Attraktivität der Abiturientenprogramme bedeutsam die relative Verbindlichkeit angesprochen, mit der die Teilnehmenden der Abiturientenprogramme im Gegensatz zu Auszubildenden einer klassischen dualen Berufsausbildung in den Fortbildungsteil einmünden und den höherqualifizierenden Bildungsabschluss zum/zur HaFaWi erwerben. Dieser höherqualifizierende berufliche Bildungsabschluss ist das zentrale Bildungsziel, welches sie anstreben. Ein Bildungsprogramm, welches ihnen dieses Bildungsziel lediglich optional in Aussicht stellen würde, käme für die Mehrzahl der Interviewten nicht infrage (vgl. Kapitel 6.1.4).

Neben dieser Verbindlichkeit ist es ferner die Geschwindigkeit, mit der zwei (respektive drei) Bildungsabschlüsse erworben werden können, die die Attraktivität der Abiturientenprogramme ausmacht. Denn im Gegensatz zum klassischen beruflich-

betrieblichen Bildungsweg sehen die Abiturientenprogramme nicht eine Dauer von vier bis fünf Jahren für den Erwerb des KiE- und des HaFaWi-Abschlusses vor, sondern lediglich etwa drei Jahre. Entsprechend sind die Abiturientenprogramme aus Sicht der befragten Teilnehmenden und Absolvent*innen durch eine höhere Leistungsorientierung geprägt, die ihrem Vorbildungsniveau mehr gerecht wird als der klassische beruflich-betriebliche Bildungsweg.

Des Weiteren wurde von den interviewten Teilnehmenden und Absolvent*innen als attraktivitätsrelevant angesprochen, dass der zu erwerbende höherqualifizierende berufliche Bildungsabschluss im DQR als gleichwertig mit einem hochschulischen Bachelorabschluss eingestuft wird. Sie können also im Rahmen der Abiturientenprogramme über den beruflich-betrieblichen Bildungsweg innerhalb von drei Jahren das gleiche DQR-Niveau erreichen wie über den hochschulischen Bildungsweg. In Abgrenzung zu einem klassischen Hochschulstudium ermöglichen die Abiturientenprogramme aber aufgrund des Dualitätsprinzips eine Verbindung von praxisorientiertem Lernen im Betrieb mit theoriebezogenem Lernen in einer Bildungseinrichtung, was aus Sicht der Teilnehmenden ein weiteres Attraktivitätsmerkmal der Abiturientenprogramme ausmacht. Dies haben die Abiturientenprogramme zwar mit der klassischen dualen Berufsausbildung gemeinsam, doch im Gegensatz zu dieser sind die Abiturientenprogramme prinzipiell nur für hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent*innen zugänglich.

Diese Zugangsselektivität stützt zum einen die wahrgenommene Gleichwertigkeit der Programme im Verhältnis zur akademischen Bildung, da sowohl ein Hochschulstudium als auch ein Abiturientenprogramm prinzipiell nur für hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent*innen zugänglich ist. Und zum anderen stützt diese Zugangsselektivität die wahrgenommene Leistungsorientierung der Abiturientenprogramme, da nur aufgrund des ausschließlichen Zugangs zu diesen Programmen für Abiturient*innen bzw. der Homogenität der Teilnehmerschaft diese Leistungsorientierung aus Sicht der Befragten überhaupt möglich ist.

Zugangsselektivität und Leistungsorientierung münden darüber hinaus in einer aus Sicht der Teilnehmenden attraktiven Exklusivität. Denn aufgrund der Zugangsselektivität nehmen sich die Teilnehmenden der Abiturientenprogramme als eine ausgewählte Gruppe wahr, die aufgrund der hohen Leistungsorientierung zwar auf der einen Seite gefordert, aber auf der anderen Seite auch entsprechend ihrem Leistungsniveau gefördert bzw. exklusiv behandelt wird. So erhalten die Teilnehmenden der Abiturientenprogramme im Gegensatz zu klassisch beruflich-betrieblich Auszubildenden mehrheitlich exklusiven Theorieunterricht und eine exklusive Behandlung während der Praxisphasen (vgl. Kapitel 6.1.1.4).

Diese Exklusivität respektive qualitativ hochwertige Behandlung ermöglicht es den Teilnehmenden wiederum, zügig herausfordernde Arbeitsaufgaben zu übernehmen und dabei bevorzugte Karriereoptionen zu genießen. Denn als exklusive Gruppe fühlen sie sich in der betrieblichen Personalauswahl auch eher wahrgenommen für einen innerbetrieblichen Aufstieg als klassisch beruflich-betrieblich aus- und fortgebildete Kolleg*innen. Legitimiert sehen sie diese attraktive Bevorzugung der merito-

kratischen Logik folgend durch die spezifische Zugangsselektivität, die auf ihrer höheren schulischen Vorbildung basiert und sich bei den Abiturientenprogrammen ähnlich zu einem klassischen Bachelorstudium gestaltet. In Abgrenzung zu einem klassischen Hochschulstudium nehmen die befragten Teilnehmenden bei den Abiturientenprogrammen aber einen deutlich erleichterten Berufseinstieg wahr. Dieser resultiert zwar einerseits aus der Zugangsselektivität und der damit verbundenen Bevorzugung, aber andererseits auch aus dem für die beruflich-betriebliche Bildung typischen Dualitätsprinzip respektive der Verbindung von Praxisphasen am Lernort Betrieb und Theoriephasen am Lernort Bildungseinrichtung. Denn diese Dualität ermöglicht es den Teilnehmenden, sich bereits während eines Abiturientenprogrammes in einem Unternehmen zu etablieren und in das betriebliche Sozialgefüge einzupassen bzw. Zutritt zum innerbetrieblichen Arbeitsmarkt zu erhalten.

Neben diesen attraktiven innerbetrieblichen Perspektiven ermöglicht der Berufsbezug der Theorie- und Praxisphasen es den Teilnehmenden der Abiturientenprogramme darüber hinaus, überbetrieblich verwertbare berufliche Kompetenzbündel bzw. darauf basierende berufliche Bildungsabschlüsse zu erwerben und somit ohne großen Qualifikationsverlust auch auf dem externen berufsfachlichen Arbeitsmarkt mobil zu sein. Diese überbetriebliche Arbeitsmarktmobilität ist ein weiteres von den befragten Teilnehmenden und Absolvent*innen benanntes zentrales Attraktivitätsmerkmal der Abiturientenprogramme. In Abgrenzung zu den verschiedenen akademischen Bildungsarten ist diese Arbeitsmarktmobilität zudem auf ein relativ konkretes Berufsfeld auf Basis einer relativ konkreten beruflichen Handlungskompetenz bezogen, woraus sich eine größere Gewissheit über das zukünftige berufliche Aufgabengebiet ergibt. Auch dies macht ein wesentliches Attraktivitätsmerkmal der Abiturientenprogramme aus.

Aus einer berufsbildungswissenschaftlichen Perspektive spiegelt sich in diesen Ergebnissen der in Kapitel 2 geschilderte Zusammenhang zwischen Bildung, Arbeit und Beruf wider. Das heißt, die Teilnehmenden betreiben im Rahmen der Abiturientenprogramme einen expansiven Bildungserwerb, um ihre Arbeitsmarktchancen zu verbessern, die wiederum in Deutschland maßgeblich auf der beruflichen Organisation von Bildung und Arbeit basieren. Abbildung 4 stellt diesen Zusammenhang und die sich daraus ergebenden Attraktivitätsmerkmale der untersuchten Abiturientenprogramme grafisch dar.

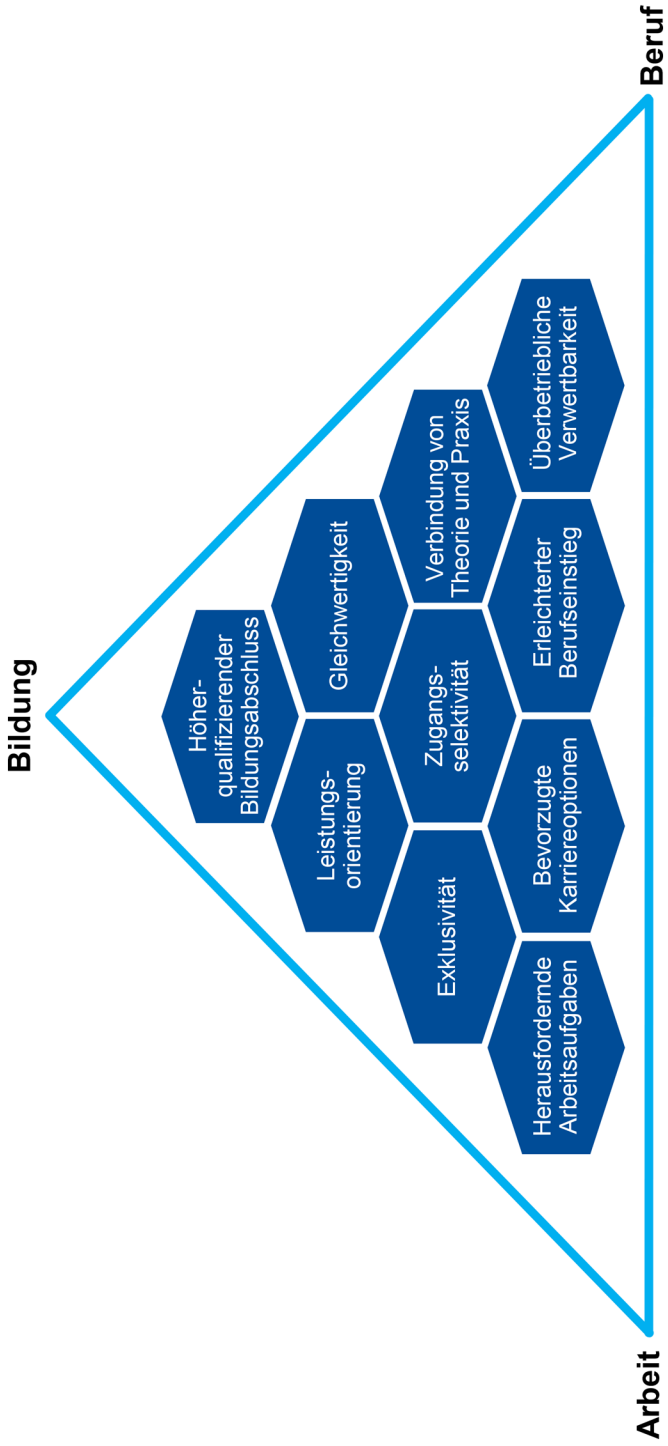

Abbildung 4: Attraktivität der Abiturientenprogramme aus Sicht von Teilnehmenden (Eigene Darstellung)

7 Fazit und Ausblick

Vor dem Hintergrund der in Kapitel 1 dargestellten bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Ausgangslage beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit der empirischen Untersuchung von Entwicklung, Durchführung und Attraktivität der Abiturientenprogramme im Einzelhandel als ein Beispiel höherqualifizierender Berufsbildung. Dazu wurde zunächst in Kapitel 2 der bildungswissenschaftliche und bildungspolitische Diskurs zur Attraktivität nachschulischer Bildungsangebote im Kontext des segmentationstheoretischen Arbeitsmarktansatzes von Lutz/Sengenberger (1974), des deutschen Bildungs-Schismas sowie der Bildungsexpansion verortet. Kapitel 3 widmete sich anschließend aus einer historischen Perspektive dem bisherigen Forschungsstand zu den Abiturientenprogrammen im Allgemeinen sowie im Speziellen für den Einzelhandel. An diesen bisherigen Kenntnisstand sowie an das Curriculummodell von Merkens/Strittmatter (1975) anknüpfend wurde in Kapitel 3 ferner der Forschungsbedarf aus einer berufsbildungswissenschaftlichen Perspektive weiter ausdifferenziert. Die institutionellen und curricularen Grundstrukturen beruflich-betrieblicher Bildung, innerhalb derer sich die Entwicklung und Durchführung der heutigen Abiturientenprogramme im Einzelhandel bewegen, sind Gegenstand des vierten Kapitels. Im nachfolgenden fünften Kapitel wurde schließlich das dieser Arbeit zugrunde liegende qualitative Forschungsdesign begründet vorgestellt. Insgesamt wurden für die vorliegende Forschungsarbeit im Zeitraum von April 2018 bis März 2019 achtzehn Expert*inneninterviews sowie neun problemzentrierte Interviews geführt und aus einer berufsbildungswissenschaftlichen Perspektive inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Ergebnisse dieser Analyse wurden in Kapitel 6.1 mit Bezug auf die leitenden Forschungsfragen präsentiert und in Kapitel 6.2 mit Bezug auf die theoretischen Grundlagen der vorliegenden Arbeit reflektiert. Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse dieser Forschungsarbeit zusammenfassend dargestellt (Kapitel 7.1). Des Weiteren wird das forschungsmethodische Vorgehen kritisch reflektiert (Kapitel 7.2) und ein abschließender Ausblick auf weitergehende Forschungsbedarfe gegeben (Kapitel 7.3).

7.1 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, zu den folgenden zentralen Fragestellungen einen empirischen Forschungsbeitrag zu leisten:

- ***Wie werden die sogenannten Abiturientenprogramme im Einzelhandel curricular entwickelt und durchgeführt?***
- ***Was macht die Attraktivität der Abiturientenprogramme im Einzelhandel aus Sicht von Teilnehmenden aus?***

Im Folgenden werden die auf Basis der geführten Interviews identifizierten institutionellen und curricularen Strukturen, die beteiligten Akteure und deren leitenden Prämissen der Entwicklung und Durchführung der Abiturientenprogramme im Einzelhandel sowie die Attraktivität dieser spezifischen Bildungsprogramme aus Sicht von Teilnehmenden zusammenfassend dargestellt.

Durchführung

Wie die Ausführungen zur Durchführung der untersuchten Programme in Kapitel 6.1.1 deutlich machen, gibt es nicht *das* eine Abiturientenprogramm im Einzelhandel, sondern insbesondere hinsichtlich der Lernorganisation zeigen sich im Detail verschiedene Variationen. Was die Programme aber alle eint, ist, dass der Zugang bei potenziellen Teilnehmenden eine schulische Hochschulzugangsberechtigung voraussetzt und die Bewerbung bei den anbietenden Unternehmen erfolgt. Entsprechend sind die betrieblichen Auswahlverfahren entscheidend für eine Aufnahme in ein solches Programm und die anbietenden Betriebe können als wichtige Gatekeeper hinsichtlich des Zugangs zu diesen Qualifizierungsprogrammen betrachtet werden.

Als weitere Gemeinsamkeit der untersuchten Abiturientenprogramme lässt sich festhalten, dass sie i. d. R. auf eine Dauer von etwa drei Jahren ausgelegt sind. In dieser Zeit absolvieren die Teilnehmenden während der ersten etwa anderthalb bis zwei Jahre zunächst eine verkürzte duale Berufsausbildung zum/zur KiE. Nach Abschluss dieser ersten Ausbildungsphase und dem erfolgreichen Bestehen der IHK-Abschlussprüfung als KiE wechseln die Teilnehmenden relativ unmittelbar in eine Fortbildungsphase, innerhalb derer sie in weiteren etwa sechzehn bis achtzehn Monaten eine Fortbildung zum/zur HaFaWi durchlaufen und diese ebenfalls mit der IHK-Abschlussprüfung beenden. In dieser zweiten Programmphase legen die Teilnehmenden in den meisten untersuchten Fällen darüber hinaus auch die Ausbildereignungsprüfung ab, sodass die Teilnehmenden innerhalb von etwa drei Jahren drei Abschlüsse erwerben. Der Zielabschluss als HaFaWi ist dabei im DQR wie ein Bachelorabschluss auf der Niveaustufe sechs verortet.

Als betriebliche Zielposition werben die ausbildenden Unternehmen damit, dass die Teilnehmenden relativ unmittelbar nach Abschluss des Abiturientenprogramms auf einer Position als Führungskraft auf der mittleren Hierarchieebene, also bspw. als (stellvertretende) Filial- oder Abteilungsleitung einsteigen. Wie aus den geführten Interviews hervorgeht, ist dies bei den erfolgreichen Absolvent*innen, die nach Abschluss des Abiturientenprogramms im Ausbildungsbetrieb verbleiben, größtenteils auch der Fall. Der für die vorgesehene Zielfunktion erforderliche fachliche Kompetenzerwerb wird nach Ansichten aller Befragten im Rahmen der Abiturientenprogramme in adäquater Weise erreicht; wenngleich die beruflich-betriebliche Reifezeit mit etwa drei Jahren im Rahmen der Abiturientenprogramme deutlich kürzer ausfällt als beim klassischen beruflich-betrieblichen Bildungsweg, bei dem die Aus- und Fortbildung mindestens etwa viereinhalb bis fünf Jahre dauert. Dies zeigt sich nach Ansichten der interviewten Expert*innen teilweise in einer geringeren beruflichen Souveränität der Absolvent*innen der Abiturientenprogramme im Vergleich zu klassisch

beruflich-betrieblich Aus- und Fortgebildeten mit einer längeren Phase der beruflich-betrieblichen Reifezeit.

Die nachfolgende Abbildung 5 stellt diese soeben geschilderte gemeinsame Grundkonzeption der untersuchten Abiturientenprogramme im Einzelhandel grafisch dar.

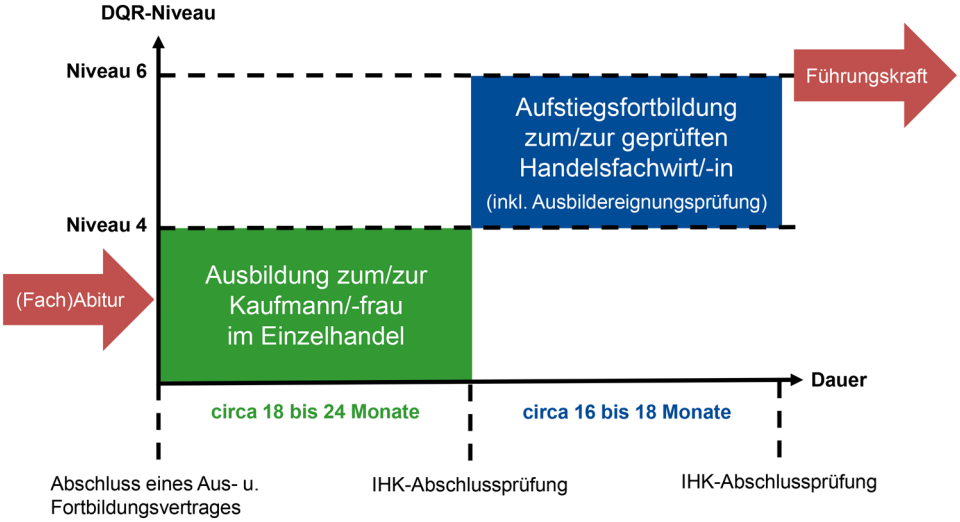

Abbildung 5: Grundkonzeption der Abiturientenprogramme im Einzelhandel
(Eigene Darstellung auf Basis von Elsholz et al. 2017, S. 30)

Hinsichtlich der curricularen Strukturen zeigt sich bei den untersuchten Abiturientenprogrammen ferner, dass es mehrheitlich sowohl während der Aus- als auch während der Fortbildungsphase die beiden Lernorte Betrieb und Bildungseinrichtung gibt. Wobei sich der Lernort Betrieb auch hier wie bei einer klassischen dualen Berufsausbildung als der dominierende erweist. Das heißt, etwa 80 bis 90 Prozent der Aus- und Fortbildungszeit verbringen die Teilnehmenden am Lernort Betrieb und absolvieren dort ihre Praxisphasen. Die restliche Zeit entfällt auf die Theoriephasen, die die Teilnehmenden je nach Abiturientenprogramm an verschiedenen Bildungseinrichtungen absolvieren. Dabei ist grundsätzlich zu unterscheiden zwischen staatlichen (i. d. R. die Berufsschulen) und nicht-staatlichen Bildungseinrichtungen der Wirtschaft; wobei die nicht-staatlichen Bildungseinrichtungen bei den untersuchten Abiturientenprogrammen traditionell überwiegen.

Das Lernen am Lernort Betrieb findet sowohl während der Aus- als auch während der Fortbildungsphase in erster Linie als Lernen im Prozess der Arbeit statt, welches durch betriebliche Ausbilder*innen begleitet und von diesen teilweise um Lehrgespräche und Unterweisungen ergänzt wird. Während der Ausbildungsphase entsprechen die an diesem Lernort vermittelten Lerninhalte der Ausbildungsordnung für den Beruf des/der KiE. Das heißt, auf der Grundlage dieser Verordnung haben die Unternehmen ihre betrieblichen Ausbildungspläne entwickelt sowie ergänzend meist soge-

nannte Azubihandbücher erarbeitet, die die Teilnehmenden zum selbstständigen Lernen nutzen können. Analog zu dieser Ausbildungsphase haben die untersuchten Unternehmen auch für die Fortbildungsphase betriebliche Fortbildungspläne konzipiert. Die darin vorgesehenen Lerninhalte orientieren sich an der späteren betrieblichen Zielfunktion als Filial-/Abteilungsleitung. Darauf abgestimmt haben die Unternehmen ebenfalls analog zur Ausbildungsphase sogenannte Mitarbeiterhandbücher für die Fortbildungsphase erarbeitet, die die wesentlichen Lerninhalte umfassen und von den Teilnehmenden selbstständig durchgearbeitet werden können.

Am Lernort Bildungseinrichtung findet das Lernen i. d. R. im Klassenverband statt; u. a. in Form von Frontalunterricht durch die entsprechenden Lehrkräfte. Während der Ausbildungsphase erfolgt dieser berufsbezogene Unterricht orientiert am Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf als KiE. Als Lernmaterialien kommen dabei sowohl klassische Berufsschulbücher als auch von den Bildungseinrichtungen und/oder Lehrkräften erstellte Skripte zum Einsatz. Während der Fortbildungsphase orientieren sich die Lerninhalte des berufsbezogenen Unterrichts in allen untersuchten Fällen am DIHK-Rahmenplan für die Fortbildung zum/zur HaFaWi, auf dessen Grundlage die Bildungseinrichtungen meist Skripte entwickelt haben, die teilweise um entsprechende Fachbücher ergänzt werden.

In Abbildung 6 sind diese grundlegenden curricularen Strukturen der untersuchten Abiturientenprogramme noch einmal komprimiert zusammengestellt.

Qualifikationsstufe / Lernort	Ausbildung	Fortbildung
Betrieb	• Lernen im Prozess der Arbeit begleitet von betrieblichen Ausbilder*innen	
	• Lerninhalte gem. Ausbildungsordnung • Azubihandbücher	• Lerninhalte gem. betriebl. Fortbildungsplan • Mitarbeiterhandbücher
Bildungseinrichtung (staatliche u./o. nicht-staatliche)	• Lernen im Klassenverband u. a. in Form von Frontalunterricht durch Lehrkräfte	
	• berufsbezogener Unterricht gem. Rahmenlehrplan • Skripte u. Berufsschulbücher	• berufsbezogener Unterricht gem. DIHK-Rahmenplan • Skripte u. Fachbücher

Abbildung 6: Curriculare Strukturen der Abiturientenprogramme im Einzelhandel (Eigene Darstellung)

Entwicklung

Bezüglich der Frage nach der curricularen Entwicklung der Abiturientenprogramme im Einzelhandel lässt sich den Ausführungen in Kapitel 6.1.3 entnehmen, dass für die Entscheidungsträger*innen weniger bildungspolitische Initiativen oder berufsbil-

dungswissenschaftliche Erkenntnisse handlungsleitend für die Entwicklung der Curricula für die Abiturientenprogramme im Einzelhandel sind bzw. waren, sondern vielmehr der konkret vorhandene betriebliche Qualifikationsbedarf. Wobei sich eine in den letzten Jahren eventuell vollzogene Veränderung der Qualifikationsanforderungen im Einzelhandel von den interviewten Expert*innen in der Mehrzahl nicht als auslösender respektive treibender Faktor für die Implementierung der Abiturientenprogramme benannt wurde. Stattdessen ist es eher so, dass sich aus Sicht der befragten institutionellen Akteure der relativ stete Bedarf an Fach- und Führungskräften insbesondere auf der mittleren Hierarchieebene vornehmlich aufgrund des veränderten Bildungsverhaltens in der Bevölkerung und des demografischen Wandels über den klassischen beruflich-betrieblichen Bildungsweg sowie den berufsfachlichen Arbeitsmarkt immer weniger decken lässt. Einem potenziellen Fachkräftemangel wird daher über die Entwicklung eines attraktiven Qualifizierungsprogrammes zu begegnen versucht, welches sich gezielt an die wachsende Gruppe der hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen wendet und von der Intention her u. a. darauf ausgelegt ist, deren Bedürfnisse hinsichtlich der inhaltlichen und didaktisch-methodischen Ausgestaltung nachschulischer Bildungsangebote sowie daraus resultierender Bildungserträge zu erfüllen. Diese individuellen Bedürfnisse scheinen dabei u. a. durch das kulturimmanente Wertesystem bzw. die angenommenen gesellschaftlichen Erwartungshaltungen an diese Zielgruppe beeinflusst. So wurde mehrfach sowohl von den befragten Expert*innen als auch von den interviewten Teilnehmenden und Absolvent*innen der Abiturientenprogramme die Annahme geäußert, dass von Abiturient*innen gesellschaftlich erwartet werde, dass sich an ihre höhere Allgemeinbildung eben nicht *nur* eine klassische duale Berufsausbildung anschließe.

An der Entwicklung und Modernisierung der Curricula für die untersuchten Abiturientenprogramme sind nach Auskunft der befragten Expert*innen in unterschiedlicher Intensität und Konstellation in erster Linie die Entscheidungsträger*innen von anbietenden Unternehmen und Bildungseinrichtungen sowie der zuständigen Stellen beteiligt. Für diese Akteure lässt sich neben den Qualifikationsbedarfen der Unternehmen und den Bedürfnissen der Individuen vor allem auch der Rückgriff auf tradierte Strukturen als handlungsleitend im Rahmen der Curriculumentwicklungsprozesse identifizieren. So ist die Qualifikationsstruktur des deutschen Einzelhandels wesentlich berufsfachlich bzw. durch die beiden staatlich normierten Berufsbilder des/der KiE und des/der HaFaWi geprägt, deren etablierten institutionellen und curricularen Strukturen entsprechend auch die Grundlage für die Entwicklung der untersuchten Abiturientenprogramme bilden. Auf diese Weise wird in den Curriculumentwicklungsprozessen der Abiturientenprogramme nicht nur die betriebliche, sondern auch die berufliche Handlungslogik wirksam.

Neben diesen Einflüssen des Suprasystems Umwelt auf die Curriculumentwicklungsprozesse lassen sich mit Bezug auf das in Kapitel 3.2 vorgestellte Curriculummodell von Merkens/Strittmatter (1975) bei den untersuchten Abiturientenprogrammen des Weiteren die im Curriculummodell beschriebenen wechselseitigen

Beziehungen zwischen den Lernzielen, den Lerninhalten, der Lernorganisation sowie der Evaluation erkennen, die im Detail in Kapitel 6.1.3 ausgeführt werden.

Eventuell bestehende Unterschiede in den handlungsleitenden Prämissen der am Curriculumentwicklungsprozess beteiligten Akteure werden laut Expert*innenin-terviews im Rahmen von kooperativen Aushandlungsprozessen in Einklang gebracht; wobei die Prämissen der zuständigen Stellen sowie der Unternehmen eine gewisse Vorrangstellung gegenüber den Prämissen der beteiligten Bildungseinrichtungen zu haben scheinen. Diese kooperativen Aushandlungsprozesse sind dabei allerdings deutlich weniger formalisiert und institutionalisiert als die Entwicklungs- und Modernisierungsprozesse beruflich-betrieblicher Bildung auf der Makroebene des Bildungssystems.

Attraktivität

Hinsichtlich der Attraktivität der untersuchten Abiturientenprogramme im Einzelhandel aus Sicht von Teilnehmenden lässt sich auf Basis der geführten problemzentrierten Interviews zusammenfassend festhalten, dass diese anscheinend insbesondere darauf beruht, dass die Teilnehmenden innerhalb von drei Jahren i. d. R. *mehr* erreichen als *nur* den Abschluss einer dualen Berufsausbildung. Das „*Mehr*“ bezieht sich dabei zum einen auf den quantitativen Umfang der Abschlüsse, also darauf, dass die Teilnehmenden innerhalb von drei Jahren i. d. R. drei Abschlüsse erzielen (KiE, HaFaWi und Ausbildereignungsschein) und damit ihre Leistungsorientierung zum Ausdruck bringen können. Zum anderen bezieht sich das „*Mehr*“ aber auch auf die Höhe des HaFaWi-Abschlusses, der im DQR als gleichwertig mit einem hochschulischen Bachelorabschluss eingestuft wird. Anders als ein klassisches Bachelorstudium ermöglichen die Abiturientenprogramme aber eine Verbindung von praxisorientiertem Lernen im Betrieb mit theoriebezogenem Lernen in einer Bildungseinrichtung, was diese Bildungsprogramme in Abgrenzung zu einem klassischen Hochschulstudium aus Sicht der befragten Teilnehmenden und Absolvent*innen sogar noch attraktiver macht. Dies haben die Abiturientenprogramme zwar mit einer klassischen dualen Berufsausbildung gemeinsam, doch im Gegensatz zu dieser sind die Abiturientenprogramme analog zu einem Hochschulstudium prinzipiell nur für hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent*innen zugänglich und grenzt sie somit von der als eher unattraktiv betrachteten klassischen dualen Berufsausbildung ab. Auch diese Zugangsselektivität macht somit die Attraktivität aus Sicht von interviewten Teilnehmenden und Absolvent*innen aus. Sie nehmen sich dadurch zudem als eine ausgewählte Gruppe wahr, die in den Unternehmen und Bildungseinrichtungen eine exklusive Behandlung erfährt. Diese exklusive Behandlung ist maßgeblich dadurch gekennzeichnet, dass die Teilnehmenden zum einen bereits während der Abiturientenprogramme herausforderndere Aufgaben zugewiesen bekommen und zum anderen aufbauend darauf auch bevorzugte Karriereoptionen genießen dürfen. Insgesamt sehen die befragten Teilnehmenden und Absolvent*innen dadurch ihren Berufseinstieg deutlich erleichtert, vor allem im Vergleich zu einem klassischen Hochschulstudium. Und letztendlich erwerben die Teilnehmenden mit den Abiturientenprogram-

men auch überbetrieblich verwertbare Bildungsabschlüsse, die sie unabhängig machen von einem einzelnen Arbeitgeber und ihnen somit überbetriebliche berufliche Arbeitsmarktmobilität ermöglichen.

Resümee – Höhere beruflich-betriebliche Bildung als attraktive Bildungsoption

Zusammenfassend lässt sich auf Basis der vorliegenden Forschungsergebnisse festhalten, dass die untersuchten Abiturientenprogramme aus einer berufsbildungswissenschaftlichen Perspektive der beruflich-betrieblichen Bildung zugeordnet werden können. So erfolgt Entwicklung und Durchführung der untersuchten Abiturientenprogramme im Einzelhandel weitgehend entlang der institutionellen und curricularen Grundstrukturen beruflich-betrieblicher Bildung. Da durch die Abiturientenprogramme darüber hinaus u. a. das Dualitätsprinzip beruflicher Erstausbildung in strukturierterer Form als zuvor auf den Bereich der höheren beruflichen Bildung ausgeweitet wird, wurden die untersuchten Abiturientenprogramme in Kapitel 6.2 als *höhere beruflich-betriebliche Bildung* typisiert.

Die spezifische Kombination von *beruflich* und *betrieblich* im Kontext höherer Bildung scheint es zu sein, die ein wesentliches Element der Attraktivität der Abiturientenprogramme sowohl in Abgrenzung zur klassischen dualen Berufsausbildung als auch in Abgrenzung zum klassischen Hochschulstudium für die befragten Teilnehmenden und Absolvent*innen ausmacht. Denn im Unterschied zur klassischen dualen Berufsausbildung wird auf diese Weise im Rahmen der Abiturientenprogramme ein höherer formaler Bildungsabschluss erzielt, der zum einen eine höhere gesellschaftliche Anerkennung und zum anderen exklusive betriebliche sowie berufliche Arbeitsmarkt- und Beschäftigungschancen verspricht. Diese Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsperspektiven werden von den befragten Teilnehmenden und Absolvent*innen zudem im Gegensatz zu den Arbeitsmarkt- und Beschäftigungschancen von klassischen Hochschulabsolvent*innen insbesondere aufgrund des starken beruflich-betrieblichen Praxisbezuges der Abiturientenprogramme und der daraus resultierenden Möglichkeit, sich in einem Unternehmen bereits etablieren zu können, als positiver respektive attraktiver eingeschätzt. Wenngleich die Untersuchungsergebnisse hinsichtlich der Bildungserträge der Abiturientenprogramme zugleich offenlegen, dass auch bei dieser höheren beruflich-betrieblichen Bildung bezüglich der Karriereaussichten teilweise keine Gleichwertigkeit zu akademischer Bildung besteht.

Dennoch sind die untersuchten Unternehmen mehrheitlich recht erfolgreich damit, mit den Abiturientenprogrammen die gewünschte Zielgruppe der hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen anzusprechen und diese vermeintlich leistungsfähigeren Schulabsolvent*innen frühzeitig an das eigene Unternehmen zu binden. Das bestehende deutsche System beruflicher Aus- und Fortbildung bietet somit vor dem Hintergrund der vorliegenden Untersuchungsergebnisse entsprechende Potenziale, um auch für leistungsstärkere Schulabsolvent*innen attraktiv zu sein. Die Nutzung dieser Potenziale könnte dazu beitragen, dass dieses System nicht, wie in manchen Zukunftsszenarien geäußert (vgl. Severing/Teichler 2013, S. 16; Elsholz 2016, S. 96 f.), zu einem „Restbereich“ für leistungsschwächere Schulabsolvent*innen

verkommen muss. Gleichwohl bleibt der Ausbildungsmarkt derzeit ein Nachfragermarkt, sodass eine Ausweitung solcher spezifischen Abiturientenprogramme auf andere Berufe und Branchen die Konkurrenz um die vermeintlich leistungsstärksten Schulabsolvent*innen weiter verschärfen könnte. Hierzu wären weitere Forschungsarbeiten notwendig, die im nachfolgenden Abschnitt 7.3 weiter ausgeführt werden.

7.2 Reflexion des forschungsmethodischen Vorgehens

Diesen soeben zusammenfassend dargestellten Forschungsergebnissen liegt ein qualitatives Forschungsdesign zugrunde. Dieses wurde gewählt, da es zu den leitenden Fragestellungen der vorliegenden Arbeit bislang kaum empirisch abgesichertes Wissen gab und qualitative Forschungsdesigns in Abgrenzung zu quantitativen grundsätzlich eine offenere Erschließung eines Forschungsgegenstandes ermöglichen (vgl. Pahl 2017, S. 648 f.).

Wie in Kapitel 5 ausgeführt, geschah die Auswahl der für die hiesige Untersuchung genutzten Forschungsmethoden möglichst gegenstandsangemessen. Zugleich folgte das forschungsmethodische Vorgehen vorab definierten Verfahrensregeln. Diese wurden ebenso wie der gesamte Forschungsprozess inklusive des Vorverständnisses der Forscherin möglichst umfassend dokumentiert, um deren Nachvollzug für Dritte zu gewährleisten. Zu diesem intersubjektiven Nachvollzug soll auch die argumentative Interpretationsabsicherung beitragen (vgl. zu diesen Gütekriterien qualitativer Sozialforschung u. a. Mayring 2016, S. 144 ff.; Steinke 2017, S. 324 f.). Neben der argumentativen Validierung wurde für die vorliegende Forschungsarbeit allerdings abweichend zu den Ausführungen von Mayring (2016, S. 147) sowie Heinemann (2005, S. 573) darauf verzichtet, die Forschungsergebnisse zusätzlich auch kommunikativ zu validieren, indem sie den Beforschten noch einmal vorgelegt und mit diesen diskutiert werden. Diesbezüglich wird der Einschätzung von Bogner et al. (2014, S. 94 f.) gefolgt, wonach es nicht empfehlenswert ist, die Befragten zur „Prüfinstanz“ der Forschungsergebnisse zu machen, da ja insbesondere jene Ergebnisse wissenschaftlich interessant und gehaltvoll sein könnten, „denen die Expertinnen [und Experten] nicht ohne weiteres folgen können und die vielleicht sogar konträr zu ihrem Selbstbild stehen“ (Bogner et al. 2014, S. 95). Ebenso wurde auch die in dieser Arbeit vorzufindende Methoden- und Daten-Triangulation in Abgrenzung zu den Ausführungen von Mayring (2016, S. 147 f.) nicht mit dem Ziel einer Erhöhung der Validität der Forschungsergebnisse eingesetzt, sondern wie in Kapitel 5 beschrieben, um den Forschungsgegenstand *Abiturientenprogramme im Einzelhandel* im Hinblick auf unterschiedliche Facetten zu untersuchen, von denen angenommen wird, dass sie in einem reziproken Verhältnis zueinander stehen. So soll ein tieferes Verständnis über den Forschungsgegenstand erzielt werden. Damit folgt die vorliegende Arbeit den Einschätzungen von einschlägigen Publikationen zum Thema Triangulation wie z. B. von Flick (2017, S. 311).

Trotz dieser Orientierung an wissenschaftlichen Standards und Gütekriterien qualitativer Sozialforschung[167] ergeben sich aufgrund des gewählten Forschungsdesigns Einschränkungen bezüglich der Repräsentativität und Generalisierbarkeit der in dieser Arbeit präsentierten Ergebnisse. Insbesondere aufgrund dessen, dass die genaue Grundgesamtheit sowohl der Anbieter als auch der Teilnehmenden und Absolvent*innen der Abiturientenprogramme im Einzelhandel nicht bekannt ist, können die erhobenen empirischen Daten keine Repräsentativität beanspruchen. Stattdessen liefern die Ergebnisse der hiesigen Arbeit bezogen auf eine begrenzte Anzahl an Fällen, die nach vorab definierten Kriterien ausgewählt wurden, aus einer berufsbildungswissenschaftlichen Perspektive empirisch fundierte Einblicke in die curriculare Entwicklung und Durchführung der untersuchten Abiturientenprogramme im Einzelhandel sowie auf die Attraktivität dieser Programme aus Sicht der jeweils befragten Teilnehmenden und Absolvent*innen.

Bei einer Bewertung dieser Ergebnisse ist allerdings ferner zu bedenken, dass keine Aussage darüber getroffen werden kann, inwieweit zum einen die tatsächliche curriculare Entwicklung und Durchführung der untersuchten Abiturientenprogramme von der in den geführten Interviews geschilderten Art und Weise abweicht. Und zum anderen, inwiefern die von den interviewten Teilnehmenden und Absolvent*innen geschilderten Attraktivitätsmerkmale der untersuchten Abiturientenprogramme eins zu eins den Perspektiven entsprechen, die sie vor Beginn des jeweiligen Abiturientenprogrammes auf diesen spezifischen Bildungsweg hatten, oder ob nicht durch den bereits zurückgelegten Bildungsweg eine Veränderung dieser Perspektive stattgefunden hat. Denn wie Kelle (2013, S. 111) darstellt, können mittels qualitativer Interviews zwar Konzepte und ex post-Beschreibungen der Interviewpartner*innen erhoben werden, „aber nicht der alltagskulturelle Vollzug selbst“ (ebd.).

Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass die gewählten Erhebungsmethoden dadurch charakterisiert werden können, dass die Datenerhebungen durch die subjektiven Wahrnehmungen des/der Interviewers/-in beeinflusst werden (vgl. Kelle 2013, S. 112). So hätte bspw. ein*e andere*r Interviewer*in eventuell an anderen Stellen in den Interviews Rückfragen gestellt. Hier spielt das Vorverständnis der Forscherin, welches in den Kapiteln 1 bis 4 ausführlich dargestellt wurde, eine leitende Rolle. Ebenso geht auch der Auswertungsprozess mit selektiven Entscheidungen einher, die zwar durch vorab definierte Verfahrensregeln geleitet wurden, gleichwohl aber subjektive Interpretationsvorgänge bleiben (vgl. Kelle 2013, S. 114; Mayring 2015, S. 8).

Neben diesen Interviewer*inneneinflüssen können auch Effekte eines sozial erwünschten Antwortverhaltens für die vorliegende Untersuchung nicht ausgeschlossen werden. Unter sozialer Erwünschtheit wird dabei verstanden, dass der/die Befragte in einer Weise antwortet, wie er/sie annimmt, dass es von ihm/ihr erwartet wird (vgl. Reinecke 1991, S. 316).

167 Über Gütekriterien qualitativer Forschung ist in der Vergangenheit vielfach diskutiert worden. Kuckartz (2018, S. 202) filtert in dieser Diskussion prinzipiell drei verschiedene Positionen heraus: „Universalität von Gütekriterien (also gleiche Kriterien für qualitative und quantitative Forschung), Spezifität von Gütekriterien für die qualitative Forschung und Ablehnung von Gütekriterien für die qualitative Forschung“. Kuckartz (2018, S. 203) vertritt dabei ebenso wie bspw. Mayring (2016, S. 140 ff.) oder auch Becker/Spöttl (2008, S. 201 f.) die Perspektive einer Spezifität der Gütekriterien qualitativer Forschung. Dieser Position wird auch in der vorliegenden Arbeit gefolgt.

Trotz dieser Einschränkungen ist es Ziel der vorliegenden Arbeit, einen Beitrag zur Schließung einer berufsbildungswissenschaftlichen Forschungslücke zu leisten, die vor dem Hintergrund aktueller bildungspolitischer und -wissenschaftlicher Diskussionen eine besondere Relevanz aufweist (vgl. Kapitel 1).

7.3 Ausblick

Die in dieser Arbeit präsentierten Ergebnisse beschreiben die untersuchten Abiturientenprogramme nicht allumfassend, sondern den leitenden Fragestellungen folgend und ausgehend von den in dieser Arbeit dargestellten Theorien und Modellen respektive dem Vorverständnis der durchführenden Forscherin. Ähnliches gilt für die Auswahl des Forschungsdesigns, welches ebenfalls eine Reduktion der Komplexität sozialer Wirklichkeit darstellt (vgl. Kelle 2013, S. 110 ff.; Friebertshäuser et al. 2013, S. 380 f.). Auf entsprechende forschungsmethodische Einschränkungen wurde im vorangegangenen Abschnitt ausführlich hingewiesen.

Neben den auf Basis des dieser Arbeit zugrunde liegenden spezifischen Blickwinkels gewonnenen Erkenntnissen lassen sich noch weitere Facetten identifizieren, die mit Bezug auf den Forschungsgegenstand *Abiturientenprogramme* aus einer berufsbildungswissenschaftlichen Perspektive untersuchenswert scheinen.[168]

So zeigen sich anknüpfend an die vorliegenden Untersuchungsergebnisse weitergehende Forschungsbedarfe u. a. hinsichtlich der Mikroebene beruflich-betrieblicher Lehr-Lern-Prozesse, wie bspw. bezüglich

- der abiturientenspezifischen bzw. zielgruppenspezifischen mikrodidaktischen Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse;
- der mikrodidaktischen Gestaltung der Verzahnung von beruflicher Aus- und Fortbildung;
- der mikrodidaktischen Gestaltung der Verzahnung von Theorie und Praxis, speziell auch im Bereich der formalen beruflichen Fortbildung sowie
- des spezifischen Einsatzes von E-Learning-Elementen.

Diese Fragen stellen sich für die staatlichen Berufsschulen im Besonderen, da diese im Rahmen der untersuchten Abiturientenprogramme teilweise als Lernorte und Akteure beruflich-betrieblicher Bildung an Bedeutung verloren haben. Begründet wurde dies in den geführten Interviews sowohl von Seiten der Unternehmensvertreter*innen als auch von Seiten der Teilnehmenden und Absolvent*innen u. a. mit einer zu geringen inhaltlichen und didaktisch-methodischen Differenzierung bzw. Ausrichtung des Berufsschulunterrichts an der schulischen Vorbildung der Auszubildenden.

168 Die nachfolgenden Darstellungen beschränken sich auf eine primär berufsbildungswissenschaftliche Perspektive; wenngleich sich sicherlich aus Sicht anderer wissenschaftlicher Disziplinen weiterführende Forschungsfragen ergeben. Des Weiteren konzentrieren sich die Ausführungen auf den Ausweis von Forschungsdesideraten, die unmittelbar an die vorliegende Untersuchung anknüpfen.

Folglich wäre des Weiteren auf der Meso- und Makroebene zu erforschen, inwieweit eine stärkere inhaltliche und auch didaktisch-methodische Differenzierung sowie eine nachhaltige Öffnung von Berufsschulen gegenüber dem Bereich der beruflichen Aufstiegsfortbildung respektive tertiärer Bildung dazu beitragen könnten, der Marginalisierung der staatlichen Berufsschulen zu begegnen.

Überdies stellt sich auf der Mikroebene beruflich-betrieblicher Lehr-Lern-Prozesse die Frage, welche Lernstrategien von Teilnehmenden der Abiturientenprogramme angewendet werden, um die leistungsorientierten Programme erfolgreich zu durchlaufen. Ferner wäre zu klären, welche Lernvoraussetzungen bei Teilnehmenden von Abiturientenprogrammen à la Einzelhandel gegeben sein müssen, damit sie ein solches Qualifizierungsprogramm erfolgreich durchlaufen können.

Darüber hinaus kann auf der Mesoebene die Frage aufgeworfen werden, inwieweit sich ähnliche Qualifizierungsprogramme, die eine berufliche Erstausbildung sehr eng mit einer beruflichen Aufstiegsfortbildung verbinden, auch für andere respektive nicht-hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent*innengruppen realisieren lassen. In den geführten Expert*inneninterviews wurde berichtet, dass es im Einzelhandel entsprechende Qualifizierungsprogramme teilweise auch für Schulabsolvent*innen mit mittlerem Schulabschluss gibt, diese aber bei Weitem nicht so erfolgreich seien wie die untersuchten Abiturientenprogramme. Hier könnte empirische Forschung Aufklärungshilfe leisten.

Des Weiteren wäre zu klären, welche veränderten Kompetenzanforderungen sich im Zuge der Implementierung von Abiturientenprogrammen im Speziellen und höherer beruflich-betrieblicher Bildung im Allgemeinen für die betreffenden betrieblichen Ausbilder*innen sowie gegebenenfalls auch für die Lehrkräfte der staatlichen Berufsschulen ergeben. So zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung, dass sich u. a. die Lehr-Lern-Inhalte sowie die Ansprüche der Lernenden bezüglich der didaktisch-methodischen Gestaltung der beruflich-betrieblichen Lehr-Lern-Prozesse im Rahmen der untersuchten Abiturientenprogramme von denen einer klassischen dualen Berufsausbildung unterscheiden.

Die hiesigen Forschungsergebnisse weisen ferner darauf hin, dass sich sowohl bezüglich der fachlichen Kompetenzentwicklung als auch hinsichtlich der Entwicklung beruflicher Autonomie Differenzen zwischen Teilnehmenden der Abiturientenprogramme sowie klassisch beruflich-betrieblich Aus- und Fortgebildeten identifizieren lassen. Eine genaue Analyse von solchen Verschiedenheiten war jedoch nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit und wäre daher tiefergehend zu untersuchen.

Ähnliches gilt für die weiteren Berufs- und Bildungsverläufe der Absolvent*innen von Abiturientenprogrammen à la Einzelhandel. Diesbezüglich lassen sich den geführten Interviews ebenfalls lediglich erste Hinweise entnehmen. Diese deuten darauf hin, dass insbesondere die Frage, welche Rolle berufliche Bildung im Verhältnis zur akademischen Bildung im Hinblick auf eine berufliche Weiterentwicklung spielt, stark mit den Qualifizierungs- und Rekrutierungsstrategien der Unternehmen zusammenhängt. Eine detaillierte Untersuchung der Berufs- und Bildungsverläufe der

Absolvent*innen war jedoch ebenfalls nicht Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit und stellt somit ein weiteres Forschungsdesiderat dar.

Mit Blick auf die Makroebene ist ferner fraglich, inwieweit sich durch das Angebot an Abiturientenprogrammen à la Einzelhandel die gesamtgesellschaftliche Einschätzung beruflich-betrieblicher Bildung als im Verhältnis zur akademischen Bildung geringer geschätzten verändert und die Attraktivität des beruflich-betrieblichen Bildungsweges insgesamt gesteigert werden kann. Auf Basis der vorliegenden Untersuchung können diesbezüglich keine Aussagen getroffen werden, da ausschließlich Personen mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung interviewt wurden, die sich für ein solches Abiturientenprogramm entschieden haben. Inwiefern auch von anderen Personengruppen diese Abiturientenprogramme wahrgenommen und als attraktiv eingeschätzt werden oder eben nicht, wäre weitergehend zu erforschen; bspw. im Rahmen von problemzentrierten Gruppendiskussionen mit hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen ein halbes Jahr vor Schulabschluss.

Hinsichtlich der Frage nach der Attraktivität von Abiturientenprogrammen für hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent*innen wäre überdies der Frage nachzugehen, inwiefern sich die in den DZHW-Studienberechtigtenbefragungen auffindbaren Divergenzlinien, nach denen der beruflich-betriebliche Bildungsweg häufiger von Studienberechtigten mit nicht-akademischem als von solchen mit akademischem Bildungshintergrund gewählt wird, häufiger von Studienberechtigten ohne Migrationshintergrund als von solchen mit Migrationshintergrund, häufiger von männlichen Hochschulzugangsberechtigten als von weiblichen sowie häufiger von Absolvent*innen beruflicher Schulen als von allgemeinbildenden Schulen (vgl. Mentges/Renneberg 2018, S. 268; Schneider et al. 2017, S. 50 ff.), ebenso auch bei den Abiturientenprogrammen identifizieren lassen. Im Rahmen der problemzentrierten Interviews der vorliegenden Forschungsarbeit wurden von den befragten Teilnehmenden und Absolvent*innen in Anlehnung an die DZHW-Studienberechtigtenbefragungen wesentliche soziodemografische Daten erhoben. Diese Daten dienten dabei allerdings vornehmlich der Samplebeschreibung und waren nicht Gegenstand der inhaltsanalytischen Auswertung, da der Einfluss dieser soziodemografischen Merkmale nicht im Fokus der vorliegenden Untersuchung stand. Hierzu wären somit tiefergehende Forschungsarbeiten notwendig, die bspw. den Einfluss dieser soziodemografischen Merkmale auf die Wahl respektive die Attraktivitätseinschätzung abiturientenspezifischer Qualifizierungsprogramme in der beruflich-betrieblichen Bildung beleuchten.

Wie sich die Abiturientenprogramme in Zukunft weiterentwickeln werden, kann auf Grundlage der geführten Interviews ebenfalls nicht beurteilt werden. Bislang machen sie trotz der starken Expansion im Einzelhandel in der jüngsten Vergangenheit (vgl. Kapitel 3.1.6) nach wie vor nur eine Nische sowohl im betrieblichen Qualifizierungsrepertoire der Einzelhandelsunternehmen als auch im deutschen Bildungssystem insgesamt aus. Vor allem die Frage, inwieweit es sich bei den Abiturientenprogrammen um ein Konzept handelt, welches in ähnlicher Form zukünftig eventuell auch in anderen Berufen und Branchen eine stärkere Verbreitung finden wird, bleibt ungewiss. Auf Basis der vorliegenden Untersuchungsergebnisse lässt sich diesbe-

züglich lediglich festhalten, dass die Implementierung von Abiturientenprogrammen à la Einzelhandel im Wesentlichen auf der Existenz eines staatlich normierten gestuften beruflichen Aus- und Fortbildungssystems und daran anknüpfender Karrierewege respektive Arbeitsmarkt- und Beschäftigungschancen fußt. Inwiefern diese in anderen Berufen und Branchen gegeben oder andernfalls entwickelbar sind und inwieweit diese Strukturen dann in ähnlicher Weise stringent gestaltbar sind wie im Einzelhandel, wäre durch weitergehende Forschungsarbeiten zu untersuchen. Hierbei wäre bspw. auch zu berücksichtigen, inwiefern die fortschreitende Tertiarisierung und Digitalisierung der Wirtschaft neue Berufsbilder entstehen lassen, für die die spezifische Konzeption der Abiturientenprogramme eventuell geeignet erscheint. So wurden bspw. auch für den 2018 neu in Kraft getretenen Ausbildungsberuf zum/zur Kaufmann/-frau im E-Commerce und den darauf aufbauenden Fortbildungsberuf zum/zur geprüften Fachwirt*in im E-Commerce ebenfalls bereits Abiturientenprogramme entwickelt.

In diesem Kontext stellt sich darüber hinaus die Frage, inwieweit das für die beruflich-betriebliche Bildung charakteristische Dualitätsprinzip für den Bereich der beruflichen Fortbildung stärker institutionalisiert werden könnte und auch sollte. Wie in Kapitel 6.2 geschildert, sehen einzelne der befragten institutionellen Akteure eine feste gesetzliche Verankerung des Dualitätsprinzips für die berufliche Fortbildung durchaus kritisch, da die Unternehmen dadurch in der Breite zu zentralen Gatekeepern für die berufliche Aufstiegsfortbildung werden könnten. Zugleich wird aber auch die Verantwortung, die die Unternehmen im Rahmen der Abiturientenprogramme für die berufliche Fortbildung ihrer Mitarbeiter*innen übernehmen, von diesen befragten Expert*innen positiv bewertet. Auch hier könnten somit weitergehende berufsbildungswissenschaftliche Forschungsarbeiten nützlich sein und Aufklärungshilfe leisten.

Vor dem Hintergrund der empirisch auffindbaren Segmentierung dualer Ausbildungsberufe in typische Abiturient*innen-, Realschüler*innen- sowie Hauptschüler*innenberufe (vgl. Kapitel 2.3) wäre ferner zu untersuchen, inwieweit sich durch die Implementierung von Abiturientenprogrammen à la Einzelhandel in anderen Berufen und Branchen die bisher vorliegenden Segmentationslinien verändern. Das untersuchte Beispiel der Abiturientenprogramme im Einzelhandel deutet darauf hin, dass durch solche Programme auch für hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent*innen prinzipiell eher untypische Ausbildungsberufe an Attraktivität gewinnen können. Zugleich wäre hierbei aber ebenso zu bedenken, dass umgekehrt auch bei klassischen Abiturient*innenberufen Programme zu implementieren wären, die sich speziell an Schulabsolvent*innen mit maximal Haupt- sowie Realschulabschluss wenden, um nicht nur eine einseitige Öffnung der Segmentierung zu erreichen. Denn grundsätzlich ist das duale System der Berufsausbildung aufgrund seines offenen Zugangs, der lediglich an die Erfüllung der Vollzeitschulpflicht und nicht an das Vorliegen eines bestimmten allgemeinbildenden Schulabschlusses gebunden ist, darauf ausgelegt, auch leistungsschwächeren Schulabsolvent*innen den Zugang zu einer vollqualifizierenden Berufsausbildung zu ermöglichen.

Daran anknüpfend lässt sich die Frage aufwerfen, welche Auswirkungen auf andere Subsysteme des deutschen Bildungssystems sich aus einer solchen eventuellen Ausweitung der Abiturientenprogramme ergeben würden, wie bspw. auf das allgemeinbildende Schulsystem oder die klassische duale Berufsausbildung. Denn:

> „Veränderungen an einer Stelle im Bildungssystem haben in der Regel Auswirkungen auf das System insgesamt. Sie erzeugen Wechselwirkungen mit anderen Bildungsbereichen und können zu Verschiebungen innerhalb des Gesamtsystems führen. Wie bei kommunizierenden Röhren erhöht die Attraktivitätssteigerung eines Bildungsbereichs den Druck auf konkurrierende Bereiche." (Hippach-Schneider 2018, S. 32)

So könnte vor dem Hintergrund der in Kapitel 2 geschilderten theoretischen Grundlagen eine Ausweitung der Abiturientenprogramme in anderen Berufen und Branchen eventuell u. a. zu einer weitergehenden Marginalisierung der klassischen dualen Berufsausbildung führen und/oder die Expansion des Abiturs weiter vorantreiben. Eine Rolle könnte dabei spielen, inwiefern betriebliche Karrierewege auch für klassisch beruflich-betrieblich Aus- und Fortgebildete ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung bestehen bleiben oder sich durch die Existenz von Abiturientenprogrammen verschließen.

Abschließend sei noch darauf hingewiesen, dass eine weitergehende differenzierte Erforschung solcher abiturientenspezifischen Bildungsprogramme außerhalb der Hochschulen insbesondere einer größeren Transparenz über eben diese bedarf. Um also bspw. repräsentative Befragungen der Teilnehmenden durchführen zu können, müsste es eine entsprechende statistische Erfassung eben dieser geben. Gleiches gilt für die anbietenden Unternehmen. So stellt sich diesbezüglich bspw. die Frage, welche Rolle speziell Klein- und Kleinstbetriebe als Anbieter von Abiturientenprogrammen spielen. Zwar wurde von Seiten der interviewten Vertreter*innen der zuständigen Stellen und Bildungseinrichtungen berichtet, dass auch solche Betriebe unter den Anbietern der Abiturientenprogramme zu finden seien, doch im untersuchten Sample waren lediglich mittelgroße und große Unternehmen mit mehr als 250 Mitarbeiter*innen vertreten.

In der Summe zeigt sich somit, dass es noch eine Vielzahl weiterer berufsbildungswissenschaftlicher Forschungsbedarfe zum Forschungsgegenstand *Abiturientenprogramme* gibt, für die die vorliegende Arbeit ein Ausgangspunkt sein kann.

Literaturverzeichnis

Ackeren, Isabell van/Klemm, Klaus/Kühn, Svenja Mareike (2015): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

AGBB – Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Online unter: https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016 (Stand: 27.03.2020).

AGBB – Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Online unter: https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf (Stand: 27.03.2020).

AG BFN – Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschung (2014): Aufgaben und Selbstverständnis. Online unter: https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/AGBFN_Aufgaben_Selbstverstaendnis_2014_final.pdf (Stand: 23.07.2018).

AK DQR – Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. Online unter: https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf (Stand: 03.01.2019).

Alesi, Bettina/Teichler, Ulrich (2013): Akademisierung von Bildung und Beruf – ein kontroverser Diskurs in Deutschland. In: Severing, Eckart/Teichler, Ulrich (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 19–40.

Arnold, Daniel/Butschek, Sebastian/Steffes, Susanne/Müller, Dana (2016): Digitalisierung am Arbeitsplatz. Forschungsbericht 468. Berlin: BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Online unter: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/Forschungsberichte/fb-468-digitalisierung-am-arbeitsplatz.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (Stand: 31.08.2018).

Arnold, Rolf (1992): Universitäre Berufsbildungsforschung „auf dem Prüfstand". Anmerkungen zur Denkschrift der DFG-Senatskommission „Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland". In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 38, H. 4, S. 599–612.

AusbEignV (2009): Ausbilder-Eignungsverordnung vom 21. Januar 2009. In: BGBl. I, S. 88.

Baethge, Martin (2004): Entwicklungstendenzen der Beruflichkeit – neue Befunde aus der industriesoziologischen Forschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 100, H. 3, S. 336–347.

Baethge, Martin (2006): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: SOFI-Mitteilungen, H. 34, S. 13–27.

Baethge, Martin (2008): Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl Ulrich/Trommer, Luitgard (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Vollständig überarbeitete Neuausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 541–597.

Baethge, Martin (2017): Wendepunkt in der deutschen (Berufs)Bildungsgeschichte. In: Webler, Wolff-Dietrich (Hrsg.): Leiden Sie unter Überakademisierung? – Notwendige Akademisierung oder „Akademisierungswahn"? – Oder ein Drittes? Ergebnisse des 10. Hochschulforums Sylt 2016. Bielefeld: UVW UniversitätsVerlagWebler, S. 23–49.

Baethge, Martin/Baethge-Kinsky, Volker (1998): Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Jg. 31, H. 3, S. 461–472.

Baethge, Martin/Kerst, Christian/Leszczensky, Michael/Wieck, Markus (2014): Zur neuen Konstellation zwischen Hochschulbildung und Berufsausbildung. Forum Hochschule. 3/2014. Hannover: DZHW – Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH. Online unter: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201403.pdf (Stand: 27.03.2020).

Baethge, Martin/Solga, Heike/Wieck, Markus (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Online unter: http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/04258/studie.pdf (Stand: 09.01.2017).

Baethge, Martin/Wieck, Markus (2015): Wendepunkt in der deutschen Bildungsgeschichte. Neue Konstellation zwischen Berufsausbildung und Hochschulstudium. In: Mitteilungen aus dem SOFI, Jg. 9, H. 22, S. 2–6. Online unter: http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/SOFI-Mitteilungen/Mitteilungen_aus_dem_SOFI_22.pdf (Stand: 24.02.2017).

Bahl, Anke/Brünner, Kathrin (2018): Das betriebliche Ausbildungspersonal – Eine vernachlässigte Gruppe in der Berufsbildungsforschung. In: Rauner, Felix/Grollmann, Philipp (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Bielefeld: wbv Media, S. 362–369.

Barke, Erich (2016): Zurück in die Zukunft. Für klare Strukturen in Lehre und Forschung. In: Forschung & Lehre, Jg. 23, H. 5, S. 398–401.

Barth, Dieter/Nicklaus, Jürgen (1974): Analysen und Vergleich ausgewählter Abiturientenausbildungen außerhalb der Hochschule. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Abitur – und kein Studium Teil 1. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Bauer, Reinhard (2000): Verberuflichung von Weiterbildung und die Zukunft der dualen Berufsausbildung. Eine berufssoziologische Analyse am Beispiel des Kraftfahrzeugsgewerbes. Opladen: Leske + Budrich.

Bauer, Waldemar (2015): Lernziel. In: Pahl, Jörg-Peter (Hrsg.): Lexikon Berufsbildung. Ein Nachschlagewerk für die nicht-akademischen und akademischen Bereiche. 2., konzeptionell sehr stark veränderte Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 555–556.

BBiG – Berufsbildungsgesetz vom 23. März 2005 (BGBl. I S. 931), das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 12. Dezember 2019 geändert worden ist. In: BGBl. I, S. 2522.

BDA – Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2019): Stellungnahme zum Entwurf eines Gesetzes zur Modernisierung und Stärkung der beruflichen Bildung vom 8. Januar 2019. Berufsmodernisierungsgesetz (BBiMoG): Viel Schatten und etwas Licht. Berlin. Online unter: https://www.bmbf.de/files/2019_01_08_BDA_Stellungnahme.PDF (Stand: 03.01.2020).

Bechmann, Sebastian/Dahms, Vera/Tschersich, Nikolai/Frei, Marek/Leber, Ute/Schwengler, Barbara (2014): Betriebliche Qualifikationsanforderungen und Probleme bei der Besetzung von Fachkräftestellen. Auswertungen aus dem IAB-Betriebspanel 2013. IAB-Forschungsbericht. 14/2014. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Online unter: http://doku.iab.de/forschungsbericht/2014/fb1414.pdf (Stand: 16.12.2016).

Beck, Ulrich/Brater, Michael/Daheim, Hansjürgen (1980): Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.

Becker, Gary S. (1964): Human capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. New York: Columbia University Press.

Becker, Matthias/Spöttl, Georg (2006): Berufswissenschaftliche Forschung und deren empirische Relevanz für die Curriculumentwicklung. In: bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe Nr. 11, S. 1–21. Online unter: http://www.bwpat.de/ausgabe11/becker_spoettl_bwpat11.pdf (Stand: 16.07.2018).

Becker, Matthias/Spöttl, Georg (2008): Berufswissenschaftliche Forschung. Ein Arbeitsbuch für Studium und Praxis. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Becker, Rolf (2014): Entwicklung des deutschen Bildungssystems im Überblick. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung; Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Online unter: http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/194145/ueberbl (Stand: 08.01.2018).

Benner, Hermann (2006): Ausbildungsberuf. In: Kaiser, Franz-Josef/Pätzold, Günter (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 43–46.

Bennewitz, Hedda (2013): Entwicklungslinien und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgesehene Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 43–59.

Bernhard, Nadine (2017): Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit? Veränderungsdynamiken des Verhältnisses von beruflicher Bildung zur Hochschulbildung in Deutschland und Frankreich. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress.

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2008): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 27.6.2008 zur Abkürzung und Verlängerung der Ausbildungszeit/zur Teilzeitberufsausbildung (§ 8 BBiG/§ 27 HwO) sowie zur vorzeitigen Zulassung zur Abschlussprüfung (§ 45 Abs. 1 BBiG/§ 37 Abs. 1 HwO). Nr. 129. Bonn: BIBB. Online unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA129.pdf (Stand: 28.03.2018).

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2013): Fortbildungsordnungen und wie sie entstehen ... Bonn: BIBB.

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2014a): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 12. März 2014 für Eckpunkte zur Struktur und Qualitätssicherung der beruflichen Fortbildung nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO). Nr. 159. Bonn: BIBB. Online unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA159.pdf (Stand: 04.05.2018).

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2014b): AusbildungPlus in Zahlen. Trends und Analysen 2013. Bonn: BIBB. Online unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/AusbildungPlus_in_Zahlen_2013.pdf (Stand: 01.02.2019).

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2015a): Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen. 7., überarbeitete Auflage. Bonn: BIBB.

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2015b): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 16. Dezember 2015 zur Eignung der Ausbildungsstätten. Nr. 162. Bonn: BIBB. Online unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA162.pdf (Stand: 24.08.2018).

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2018): Grundlegendes zum dualen Studium. Bonn: BIBB. Online unter: https://www.bibb.de/ausbildungplus/de/34707.php (Stand: 20.03.2020).

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2019a): Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe 2019. Bonn: BIBB. Online unter: https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/10575 (Stand: 24.04.2020).

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2019b): Tabellen zum Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019 im Internet. Ergänzende Informationen zum Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Bonn: BIBB. Online unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2019_internettabellen.pdf (Stand: 02.09.2019).

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2019c): Neuabschlüsse nach höchstem allgemeinbildenden Schulabschluss ab 2007. Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel (IH). Auszubildende – Zeitreihen (Datenabruf in DAZUBI). „Datensystem Auszubildende“ des Bundesinstituts für Berufsbildung auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31.12.). Absolutwerte aus Datenschutzgründen jeweils auf ein Vielfaches von 3 gerundet; der Insgesamtwert kann deshalb von der Summe der Einzelwerte abweichen. Online unter: https://www.bibb.de/dazubi (Stand: 03.04.2020).

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2019d): Neuabschlüsse nach höchstem allgemeinbildenden Schulabschluss ab 2007. Verkäufer/-in (IH). „Auszubildende – Zeitreihen (Datenabruf in DAZUBI). „Datensystem Auszubildende“ des Bundesinstituts für Berufsbildung auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31.12.). Absolutwerte aus Datenschutzgründen jeweils auf ein Vielfaches von 3 gerundet; der Insgesamtwert kann deshalb von der Summe der Einzelwerte abweichen. Online unter: https://www.bibb.de/dazubi (Stand: 03.04.2020).

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2019e): Neuabschlüsse nach höchstem allgemeinbildenden Schulabschluss ab 2007. Buchhändler/-in (IH). „Auszubildende – Zeitreihen (Datenabruf in DAZUBI). „Datensystem Auszubildende“ des Bundesinstituts für Berufsbildung auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31.12.). Absolutwerte aus Datenschutzgründen jeweils auf ein Vielfaches von 3 gerundet; der Insgesamtwert kann deshalb von der Summe der Einzelwerte abweichen. Online unter: https://www.bibb.de/dazubi (Stand: 03.04.2020).

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2019f): Neuabschlüsse nach höchstem allgemeinbildenden Schulabschluss ab 2007. Drogist/-in (IH). „Auszubildende – Zeitreihen (Datenabruf in DAZUBI). „Datensystem Auszubildende“ des Bundesinstituts für Berufsbildung auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31.12.). Absolutwerte aus Datenschutzgründen jeweils auf ein Vielfaches von 3 gerundet; der Insgesamtwert kann deshalb von der Summe der Einzelwerte abweichen. Online unter: https://www.bibb.de/dazubi (Stand: 03.04.2020).

Biehl, Jörg/Hopmann, Stefan/Künzli, Rudolf (1998): Zum Stand der empirischen Lehrplanforschung. In: Künzli, Rudolf/Hopmann, Stefan (Hrsg.): Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland. Chur, Zürich: Rüegger, S. 35–53.

Biermann, Benno (2007): Betrieb. In: Fuchs-Heinritz, Werner/Lautmann, Rüdiger/Rammstedt, Otthein/Wienold, Hanns (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. 4., grundlegend überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 89.

BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1996): Bildungspolitisches Gespräch zum Thema „Alternative Ausbildungsmöglichkeiten für Hochschulzugangsberechtigte“. Dokumentation. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Heft 49. Bonn: BLK.

BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2000): Erstausbildung und Weiterbildung. Bezüge zwischen beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung. Bericht der BLK. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Nr. 83. Bonn: BLK.

B-L-KS DQR – Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (2013): Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten. Online unter: https://www.dqr.de/media/content/DQR_Handbuch_01_08_2013.pdf (Stand: 20.03.2020).

B-L-KS DQR – Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (2018): Liste der zugeordneten Qualifikationen. Aktualisierter Stand: 1. August 2018. Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Online unter: https://www.dqr.de/media/content/2018_DQR_Liste_der_zugeordneten_Qualifikationen_01082018.pdf (Stand: 03.01.2019).

Blötz, Ulrich/Eckstein, Ulrike/Mettin, Gisela (2015): Untersuchung zu Abschlussbezeichnungen der geregelten Fortbildung. Abschlussbericht. Bonn: BIBB. Online unter: https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_42463.pdf (Stand: 13.02.2019).

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (1999): Berufsbildungsbericht 1999. Bonn: BMBF. Online unter: https://www.die-bonn.de/tagg/extra/bbb1999.pdf (Stand: 03.04.2020).

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012): Aufstieg durch berufliche Fortbildung. Deutscher Hintergrundbericht zur OECD Studie „Skills beyond School“. Bonn: BMBF.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016): Evaluation des Berufsbildungsgesetzes (BBiG). Evaluierungsbericht. Online unter: https://www.bmbf.de/files/2016-03-23_Evaluationsbericht_BBiG.pdf (Stand: 19.07.2017).

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2018a): Berufsbildungsbericht 2018. Bonn: BMBF. Online unter: https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2018.pdf (Stand: 10.08.2018).

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2018b): Schulabsolventinnen/-absolventen und Schulabgänger/-innen nach Art des Abschlusses in Prozent der gleichaltrigen Bevölkerung. Zeitreihe 1960–2018. Tabelle 2.3.16. Datenabruf über Datenportal des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Online unter: http://www.datenportal.bmbf.de/ (Stand: 03.04.2020).

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019a): Die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG). Online unter: https://www.bmbf.de/de/die-novellierung-des-berufsbildungsgesetzes-bbig-10024.html (Stand: 20.03.2020).

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019b): Anteil der Schulabsolventinnen/-abgängerinnen an den Schulabsolventinnen/-absolventen und Schulabgängerinnen/-abgängern insgesamt nach Art des Abschlusses. Zeitreihe: 1967–2018. Tabelle 2.3.17. Datenabruf über Datenportal des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Online unter: http://www.datenportal.bmbf.de/ (Stand: 03.04.2020).

Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer VS.

Bonin, Holger/Gregory, Terry/Zierahn, Ulrich (2015): Übertragung der Studie von Frey/Osborne (2013) auf Deutschland. Endbericht. Kurzexpertise Nr. 57 für das Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Mannheim: ZEW – Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung GmbH. Online unter: ftp://ftp.zew.de/pub/zew-docs/gutachten/Kurzexpertise_BMAS_ZEW2015.pdf (Stand: 30.10.2017).

Born, Volker/Pollmer, Mirko (2016): Höhere Berufsbildung – Chancenreiche berufliche Bildungs- und Karrierewege im Handwerk. Ordnungspolitische Positionen zur Stärkung der Attraktivität der Berufsbildung. In: Die berufsbildende Schule, Jg. 68, H. 3, S. 98–103.

Bosch, Gerhard (2010): Zur Zukunft der dualen Berufsausbildung in Deutschland. In: Bosch, Gerhard/Krone, Sirikit/Langer, Dirk (Hrsg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 37–61.

Bosch, Gerhard (2011): Qualifikationsanforderungen an Arbeitnehmer – flexibel und zukunftsgerichtet. In: Wirtschaftsdienst, Jg. 91, Sonderheft 2011, S. 27–33. Online unter: https://archiv.wirtschaftsdienst.eu/downloads/getfile.php?id=2505 (Stand: 24.08.2018).

Bosch, Gerhard (2012): Gefährdung der Wettbewerbsfähigkeit durch zu wenige Akademiker: Echte oder gefühlte Akademikerlücke? In: Kuda, Eva/Strauß, Jürgen/Spöttl, Georg/Kaßebaum, Bernd (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg: VSA-Verlag, S. 20–35.

Bosch, Gerhard (2014): Facharbeit, Berufe und berufliche Arbeitsmärkte. In: WSI Mitteilungen, Jg. 67, H. 1, S. 5–13.

Bosch, Gerhard (2016): Typologien nationaler Berufsbildungssysteme. Ihr Nutzen im Gesellschaftsvergleich. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 112, H. 1, S. 15–36.

Bott, Peter/Wünsche, Tom (2014): Verdrängung oder Komplementarität? Rekrutierungsstrategien von Betrieben bei Positionen für gehobene Fachkräfte. In: Severing, Eckart/Weiß, Reinhold (Hrsg.): Weiterentwicklung von Berufen – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 229–242.

Bovensiepen, Gerd/Rumpff, Stephanie/Bender, Simon (2015): Store 4.0 – Zukunft des stationären Handels. Frankfurt am Main: PricewaterhouseCoopers AG Wirtschaftsprüfungsgesellschaft (PwC). Online unter: http://digital.pwc-tools.de/store40/wp-content/uploads/sites/12/2015/11/PwC_IB_Retail_and_Consumer_2015.pdf (Stand: 08.01.2020).

Bremer, Rainer (2006): Was kann die Curriculumentwicklung den Ergebnissen einer Qualifikationsforschung entgegensetzen? In: Pätzold, Günter/Rauner, Felix (Hrsg.): Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 65–74.

Brödner, Peter (2015): Industrie 4.0 und Qualifikation: Vorschau durch Rückschau. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 44, H. 6, S. 17–20.

Brötz, Rainer (2011): Anforderungen an die Berufsbildung im Einzelhandel – Ein Kommentar aus ordnungspolitischer Sicht. In: Voss-Dahm, Dorothea/Mühge, Gernot/Schmierl, Klaus/Struck, Olaf (Hrsg.): Qualifizierte Facharbeit im Spannungsfeld von Flexibilität und Stabilität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 211–221.

Buchmann, Ulrike (2014): Curriculumkonstruktion berufsbezogener Bildungsgänge in der Spannung von Beruf und Wissenschaft. In: Severing, Eckart/Weiß, Reinhold (Hrsg.): Weiterentwicklung von Berufen – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 199–213.

Büchter, Karin (2003): Zum Verhältnis von Qualifikationsforschung und Curriculumkonstruktion in der Berufsbildungs- und Weiterbildungsdiskussion. Entwicklungen und konzeptionelle Vorüberlegungen. In: Huisinga, Richard/Buchmann, Ulrike (Hrsg.): Curriculum und Qualifikation: Zur Reorganisation von Allgemeinbildung und Spezialbildung. Ergebnisse des 1. Siegener Symposiums zur Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung. Frankfurt am Main: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorintierter Forschung und Bildung, S. 267–290.

Büchter, Karin (2017): Auftrag, Entstehung und Entwicklung der AG BFN. Vorlauf und Impulse. In: BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): 25 Jahre Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz – Bilanzen und Perspektiven. Bonn: BIBB, S. 19–29.

Büchter, Karin/Gramlinger, Franz (2006): Qualifikationsforschung als berufs- und wirtschaftspädagogischer Schwerpunkt. Selbstverständnisse in Theorie und Praxis. In: bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe Nr. 11, S. 1–16. Online unter: http://www.bwpat.de/ausgabe11/buechter_gramlinger_bwpat11.pdf (Stand: 11.07.2018).

Bundesagentur für Arbeit (2011): Klassifikation der Berufe 2010. Band 1: Systematischer und alphabetischer Teil mit Erläuterungen. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit. Online unter: https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Grundlagen/Klassifikationen/Klassifikation-der-Berufe/KldB2010/Printausgabe-KldB-2010/Generische-Publikationen/KldB2010-Printversion-Band1.pdf (Stand: 03.04.2020).

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/Ostdeutschland (Gebietsstand März 2018). Zeitreihe – jeweils zum 30.09. Erstellungsdatum 02.05.2018. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.

Bundesagentur für Arbeit (2019): Ausbildungswege im Überblick. Online unter: https://www.arbeitsagentur.de/bildung/ausbildung/ausbildungswege-im-ueberblick (Stand: 20.03.2020).

Bundesagentur für Arbeit (2020): Lehramt an berufsbildenden/beruflichen Schulen/Berufskollegs (Staatsexamen). Online unter: https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/kurzbeschreibung&dkz=100515 (Stand: 03.04.2020).

Bundesausschuss für Berufsbildung (1976): Empfehlung über Kriterien und Verfahren für den Erlass von Fortbildungsordnungen und deren Gliederung. Nr. 36 vom 16. März 1976. Online unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA036.pdf (Stand: 04.05.2018).

Burzan, Nicole (2016): Methodenplurale Forschung. Chancen und Probleme von Mixed Methods. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Busemeyer, Marius R. (2013): Fachkräftequalifizierung im Kontext von Bildungs- und Beschäftigungssystemen. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 42, H. 5, S. 6–10.

Buss, Klaus-Peter (2019): Frisst die Digitalisierung den inhabergeführten Fachhandel? Studie zur Digitalisierung in kleinen und mittleren Handelsunternehmen. In: Mitteilungen aus dem SOFI, Jg. 13, H. 30, S. 10–11. Online unter: http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/SOFI-Mitteilungen/SOFI_Mitteilungen_30_screen.pdf (Stand: 28.10.2019).

Chmielus, Karin/Durrer, Franz (1992): Ausbildungswahl der Studienberechtigten 90 in den alten Ländern. Ergebnisse der 1. Befragung der Studienberechtigten 90 und Vergleich mit Daten der Studienberechtigten 76, 78, 80, 83 und 86. HIS Kurzinformation. A4/92. Hannover: HIS Hochschul-Informations-System GmbH. Online unter: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_kia/kia199204.pdf (Stand: 13.02.2019).

Christmann, Gabriela B. (2009): Telefonische Experteninterviews – ein schwieriges Unterfangen. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3., grundlegend überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197–222.

Dehnbostel, Peter (2015): Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb. 2. erweiterte und neubearbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Dengler, Katharina/Matthes, Britta (2015): Folgen der Digitalisierung für die Arbeitswelt. Substituierbarkeit von Berufen in Deutschland. IAB-Forschungsbericht. 11/2015. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Online unter: http://doku.iab.de/forschungsbericht/2015/fb1115.pdf (Stand: 05.05.2017).

Denzin, Norman K. (1975): The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods. 5. Auflage. Chicago: Aldine.

Deuer, Ernst (2019): Beruflichkeit und Employability im Kontext des dualen Studiums aus der Perspektive der Hochschule, der Ausbildungsstätten und der Studierenden. In: Seifried, Jürgen/Beck, Klaus/Ertelt, Bernd-Joachim/Frey, Andreas (Hrsg.): Beruf, Beruflichkeit, Employability. Bielefeld: wbv Media, S. 333–348.

Deuer, Ernst/Meyer, Thomas (Hrsg.) (2020): Studienverlauf und Studienerfolg im Kontext des dualen Studiums. Ergebnisse einer Längsschnittstudie. Bielefeld: wbv Media.

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.

Deutscher Bildungsrat (1974): Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Verabschiedet auf der 38. Sitzung der Bildungskommission am 13./14. Februar 1974 in Bonn. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Deutscher Bundestag (1995): Berufsbildungsbericht 1995. Unterrichtung durch die Bundesregierung. Drucksache 13/1300. Bonn.

Deutscher Bundestag (2005): Beschlussempfehlung und Bericht des Ausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung (17. Ausschuss), Drucksache 15/4752. Online unter: http://dip21.bundestag.de/doc/btd/15/047/1504752.pdf (Stand: 26.10.2018).

Deutscher Bundestag (2019): Gesetzentwurf der Bundesregierung. Entwurf eines Gesetzes zur Modernisierung und Stärkung der beruflichen Bildung. Drucksache 19/10815 vom 11.06.2019. Online unter: http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/19/108/1910815.pdf (Stand: 03.01.2020).

DFG – Deutsche Forschungsgemeinschaft – Senatskommission für Berufsbildungsforschung (1990): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Situation – Hauptaufgaben – Förderungsbedarf. Weinheim, Basel, Cambridge, New York: VCH, Acta Humanoria.

DGB – Deutscher Gewerkschaftsbund (2019): Endgültige Stellungnahme des Deutschen Gewerkschaftsbundes zum Referentenentwurf des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 28.01.2019. Entwurf eines Gesetzes zur Modernisierung und Stärkung der beruflichen Bildung. Berufsbildungsmodernisierungsgesetz (BBiMoG). Berlin. Online unter: https://www.bmbf.de/files/2019_01_28_DGB_Endg%C3%BCltige%20Stellungnahme.pdf (Stand: 03.01.2020).

DGB – Deutscher Gewerkschaftsbund/KWB – Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (2008): Berufliche Weiterbildung immer wichtiger. Vereinbarung zur beruflichen Fortbildung gemäß § 53/54 BBiG und § 42/42a HwO zwischen DGB und Spitzenorganisationen der Wirtschaft vertreten im Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung. Neufassung 2008. Berlin. Online unter: http://www.kwb-berufsbildung.de/fileadmin/pdf/2008_Fortschreibung_Fortbildungsvereinbarung_DGB_KWB.pdf (Stand: 04.05.2018).

Dietzen, Agnes/Lewalder, Anna Cristin/Wünsche, Tom (2013): Stabile Bedeutung beruflich-betrieblicher Bildung bei Ausdifferenzierung der Bildungswege. In: Severing, Eckart/Teichler, Ulrich (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 85–105.

DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V. (2014): Aufstieg mit Weiterbildung. Umfrage-Ergebnisse 2014. 8. Umfrage unter Absolventen der IHK-Weiterbildungsprüfungen. Berlin: DIHK. Online unter: https://m.frankfurt-main.ihk.de/imperia/md/content/ag/pdf/berufliche_bildung/arge_die_ergebnisse_im_detail.pdf (Stand: 24.04.2020).

Dobischat, Rolf/Münk, Dieter/Wahle, Manfred/Elm, Marcus/Schmidt, Christian/Schäfer, Andy/Walter, Marcel/El Baghdadi, Samia (2016): Durchlässigkeit durch Verzahnung von Bildungsgängen zu beruflichen Laufbahnkonzepten. Essen: Universität Duisburg-Essen.

Doeringer, Peter/Piore, Michael J. (1971): Internal Labor Markets and Manpower Analysis. Lexington, Mass.: D. C. Heath and Company.

Dostal, Werner (2005): Berufsforschung. In: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 105–112.

Dostal, Werner/Stooß, Friedemann/Troll, Lothar (1998): Beruf – Auflösungstendenzen und erneute Konsolidierung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Jg. 31, H. 3, S. 438–460.

Dudenredaktion (o. J.): Attraktivität. Duden online. Online unter: https://www.duden.de/rechtschreibung/Attraktivitaet (Stand: 04.05.2020).

Dummert, Sandra (2018a): Betriebliche Berufsausbildung und Weiterbildung in Deutschland. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Online unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a2_iab-expertise_2018.pdf (Stand: 04.07.2018).

Dummert, Sandra (2018b): Betriebliche Ausbildungsbeteiligung 2006 bis 2017 – Ergebnisse aus dem IAB-Betriebspanel. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Online unter: http://doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/Ausbildungsbeteiligung_2006–2017.pdf (Stand: 02.09.2019).

Dybowski, Gisela/Pütz, Helmut/Sauter, Edgar/Schmidt, Hermann (1995): Ein Weg aus der Sackgasse. Plädoyer für ein eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem. In: Dobischat, Rolf/Husemann, Rudolf (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung als freier Markt? Regulationsanforderungen der beruflichen Weiterbildung in der Diskussion. Berlin: edition sigma, S. 365–386.

Ebbinghaus, Margit (2015): Teilnahme an Abschlussprüfungen sowie Berufsabschlüsse. In: BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB, S. 202–208.

Ebbinghaus, Margit (2018): Teilnahme an Abschlussprüfungen sowie Berufsabschlüssen. In: BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB, S. 159–165.

Ebbinghaus, Margit/Gei, Julia/Hucker, Tobias/Ulrich, Joachim Gerd (2013): Image der dualen Berufsausbildung in Deutschland. Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor 2012. Bonn: BIBB. Online unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Ergebnisse_20130222.pdf (Stand: 04.09.2017).

Eberhard, Verena/Ulrich, Joachim Gerd (2017): Sind Jugendliche mit starker Marktposition anspruchsvoller bei der Betriebswahl? In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 46, H. 4, S. 19–23.

Ebner, Christian/Nikolai, Rita (2010): Duale oder schulische Berufsausbildung? Entwicklungen und Weichenstellungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Swiss Political Science Review, Jg. 16, H. 4, S. 617–648.

Ebner, Christian/Rohrbach-Schmidt, Daniela (2019a): Deutliche Unterschiede im Ansehen dualer Ausbildungsberufe in Deutschland. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 48, H. 4, S. 4–5.

Ebner, Christian/Rohrbach-Schmidt, Daniela (2019b): Berufliches Ansehen in Deutschland für die Klassifikation der Berufe 2010. Beschreibung der methodischen Vorgehensweise, erste deskriptive Ergebnisse und Güte der Messung. BIBB-Preprint. Bonn: BIBB. Online unter: https://bibb-dspace.bibb.de/rest/bitstreams/73a1b9ca-84c6-442a-a940-6fe5a5a7de25/retrieve (Stand: 24.04.2020).

Eckelt, Marcus (2016): Zur sozialen Praxis der Berufsbildungspolitik. Theoretische Schlüsse aus der Rekonstruktion der Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Edeling, Sabrina (2016): Additive Doppelqualifikation bei Hochschulzugangsberechtigten. Eine empirische Untersuchung von Einflussfaktoren. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Elbers, Doris (1975): Analyse von Curriculumprozessen – der weitere Ansatz: Curriculumprozeß als Ereignisablauf zwischen Planungsentscheidung und Unterrichtsresultat. In: Frey, Karl (Hrsg.): Curriculum-Handbuch. Band I. München, Zürich: R. Piper & Co. Verlag, S. 211–220.

Elsholz, Uwe (2014): Akademische und berufliche Bildung. Überwindung der Trennung durch lebenslanges Lernen? In: Schönherr, Kurt W./Tiberius, Victor (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Wissen und Können als Wohlstandsfaktoren. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 99–112.

Elsholz, Uwe (2016): Die Akademisierung der Berufswelt – eine Bedrohung für die berufliche Bildung? In: Die berufsbildende Schule, Jg. 68, H. 3, S. 93–97.

Elsholz, Uwe/Jaich, Roman/Neu, Ariane (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 unter: http://www.boeckler.de/pdf/p_study_hbs_401.pdf (Stand: 27.03.2020).

Elsholz, Uwe/Neu, Ariane (2019): Akademisierung der Arbeitswelt – Das Ende der Beruflichkeit? In: Arbeits- und Industriesoziologische Studien, Jg. 12, H. 1, S. 6–18. Online unter: https://www.arbsoz.de/ais-studien-leser/31-akademisierung-der-arbeitswelt-das-ende?file=files/downloads/ais-studien/alt/AIS-19-01-02_Elsholz__Neu_final.pdf (Stand: 24.04.2020).

Elsholz, Uwe/Neu, Ariane/Jaich, Roman (2017): Stellenwert und Zukunft beruflicher Aus- und Fortbildungsberufe. Veränderungen infolge der Akademisierung aus Unternehmenssicht. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 46, H. 5, S. 28–31.

Esser, Friedrich Hubert (2013): Wie entwickeln wir die Berufe der Zukunft? In: Henry-Huthmacher, Christine/Hoffmann, Elisabeth (Hrsg.): Duale Ausbildung 2020. 14 Fragen & 14 Antworten. Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung, S. 51–53. Online unter: http://www.kas.de/wf/doc/kas_35191-544-1-30.pdf?131105151228 (Stand: 30.01.2018).

Esser, Friedrich Hubert (2015): Zukunft beruflicher Bildung: Ein „Selbstläufer"? In: Henry-Huthmacher, Christine/Hoffmann, Elisabeth (Hrsg.): Duale Ausbildung 2020. 19 Fragen & 19 Antworten. Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung, S. 5–8. Online unter: http://www.kas.de/wf/doc/kas_42233-544-1-30.pdf?150811171345 (Stand: 15.06.2018).

Euler, Dieter (2017): Gleichartig, aber nicht gleichwertig? – Überlegungen zu einer Neubestimmung des Verhältnisses zwischen Berufs- und Hochschulbildung. In: Münk, Dieter/Walter, Marcel (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im sozialstrukturellen Wandel. Ambivalenzen der Gestaltung von Berufsbiografien in der Moderne. Wiesbaden: Springer VS, S. 39–61.

Euler, Dieter/Severing, Eckart (2019): Von der Durchlässigkeit zur Verzahnung. In: Euler, Dieter/Meyer-Guckel, Volker/Severing, Eckart (Hrsg.): Studienintegrierende Ausbildung. Neue Wege für Studium und Berufsbildung. Essen: Edition Stifterverband, S. 7–14.

EzHdlAusbErprV (2009): Verordnung über die Erprobung abweichender Ausbildungs- und Prüfungsbestimmungen in der Berufsausbildung im Einzelhandel in dem Ausbildungsberuf Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel vom 24. März 2009. In: BGBl. I, S. 671.

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.

Faßhauer, Uwe/Severing, Eckart (Hrsg.) (2016): Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Fazekas, Mihály/Field, Simon (2013): Postsekundäre Berufsbildung in Deutschland. OECD-Studie zur Berufsbildung. OECD. Online unter: http://dx.doi.org/10.1787/9789264202368-de (Stand: 13.12.2018).

Flake, Regina/Werner, Dirk/Zibrowius, Michael (2016a): Fortbildungsabsolventen. Arbeitsmarktergebnisse und Karriereperspektiven. IW-Analysen – Forschungsberichte aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln. Nr. 111. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V. Online unter: https://www.iwkoeln.de/_storage/asset/319493/storage/master/file/11873035/download/IW-Analyse_111_2016_Fortbildungsabsolventen.pdf (Stand: 14.07.2017).

Flake, Regina/Werner, Dirk/Zibrowius, Michael (2016b): Karrierefaktor berufliche Fortbildung. Einkommensperspektiven von Fortbildungsabsolventen. In: IW-Trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung, Jg. 43, H. 1, S. 85–103. Online unter: http://www.iwkoeln.de/studien/iw-trends/beitrag/regina-flake-dirk-werner-michael-zibrowius-karrierefaktor-berufliche-fortbildung-278405 (Stand: 22.11.2016).

Flemming, Simone/Granath, Ralf-Olaf (2019): Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge – Ergebnisse aus der BIBB-Erhebung zum 30. September 2018. In: BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB, S. 32–51.

Flick, Uwe (2011): Triangulation. Eine Einführung. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Flick, Uwe (2017): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rohwohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 309–318.

Franz, Christine (2011): Bildungsprofile von Führungskräften – Vielfalt statt Verdrängung. In: Voss-Dahm, Dorothea/Mühge, Gernot/Schmierl, Klaus/Struck, Olaf (Hrsg.): Qualifizierte Facharbeit im Spannungsfeld von Flexibilität und Stabilität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 187–210.

Franz, Christine/Voss-Dahm, Dorothea (2011): Ohne Studium (k)eine Führungsposition? Nach wie vor starke Bedeutung von beruflichen Bildungsabschlüssen bei Führungskräften in der Privatwirtschaft. IAQ-Report. 02/2011. Online unter: https://duepublico2.uni-due.de/servlets/MCRFileNodeServlet/duepublico_derivate_00045053/IAQ-Report_2011_02.pdf (Stand: 30.01.2018).

Freiburghaus, Dieter/Schmid, Günther (1975): Theorie der Segmentierung von Arbeitsmärkten. Darstellung und Kritik neuerer Ansätze mit besonderer Berücksichtigung arbeitsmarktpolitischer Konsequenzen. In: Leviathan, Jg. 3, H. 3, S. 417–448.

Freitag, Walburga K. (2012): Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Arbeitspapier. Nr. 253. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Online unter: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_253.pdf (Stand: 07.02.2020).

Frey, Carl Benedikt/Osborne, Michael A. (2013): The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation. Oxford. Online unter: http://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf (Stand: 03.04.2020).

Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje (2013): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgesehene Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 437–455.

Friebertshäuser, Barbara/Richter, Sophia/Boller, Heike (2013): Theorie und Empirie im Forschungsprozess und die „Ethnographische Collage“ als Auswertungsstrategie. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgesehene Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 379–396.

Friedrich, Michael (2018): Fortbildungsprüfungen nach Berufsbildungsgesetz (BBiG)/Handwerksordnung (HwO). In: BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB, S. 416–420.

Friedrich, Michael (2019): Fortbildungsprüfungen nach Berufsbildungsgesetz (BBiG)/Handwerksordnung (HwO). In: BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB, S. 411–416.

Frommberger, Dietmar (2018): Zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Abgrenzungen, Annäherungen, Ausbaubedarfe. In: berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, Jg. 72, H. 169, S. 2–5.

Frommberger, Dietmar/Hentrich, Karoline (2016): Das Duale Studium – derzeitiger Stand und Entwicklungsbedarfe. In: Die berufsbildende Schule, Jg. 68, H. 3, S. 88–92.

Füller, Christian (2013): Im Gespräch: Julian Nida-Rümelin. „Wir sollten den Akademisierungswahn stoppen". Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, 1. September 2013. Online unter: https://www.faz.net/aktuell/politik/portraets-personalien/im-gespraech-julian-nida-ruemelin-wir-sollten-den-akademisierungswahn-stoppen-12554497-p4.html (Stand: 03.04.2020).

Fuß, Susanne/Karbach, Ute (2014): Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Gensch, Kristina (2016): Erfolgreich im Studium, erfolgreich im Beruf: Absolventinnen und Absolventen dualer und regulärer Studiengänge im Vergleich. Studien zur Hochschulforschung. Nr. 87. München: Bayrisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.

Georg, Walter (2008): Studium und Beruf. Zum Wandel des Verhältnisses von Hochschule und Berufsausbildung. In: Jäger, Wieland/Schützeichel, Rainer (Hrsg.): Universität und Lebenswelt. Festschrift für Heinz Abels. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 84–117.

Georg, Walter/Sattel, Ulrike (2006): Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125–152.

Georg, Walter/Sattel, Ulrike (2019): Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius/Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1–14.

Gerds, Peter (2005): Gestalten und Evaluieren von berufsqualifizierenden Bildungsprozessen. In: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 368–377.

Goeser, Jochen/Isenmann, Martin (2011): AusbildungPlus – Betriebsumfrage 2011. Bonn: BIBB. Online unter: www.ausbildungplus.de/files/Auswertung_Betriebsumfrage2011.pdf (Stand: 01.09.2017).

Görgmaier, Dietmar (1985): Berufliche Bildung – Alternative zu Abitur und Studium? In: Politische Studien, Jg. 36, H. 280, S. 168–178.

Graf, Lukas (2016): Betrieblich-hochschulbasierte Ausbildungsformen in Deutschland und den USA: eine (Re-)Konzeptualisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 62, H. 3, S. 323–339.

Graf, Lukas/Powell, Justin J. W./Bernhard, Nadine (2014): Transferpotenziale des deutschen dualen Studiums: eine Bestimmung zentraler Faktoren anhand der Fallstudien Brasilien und Frankreich. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 43, H. 6, S. 22–25.

Greinert, Wolf-Dietrich (1988): Marktmodell – Schulmodell – duales System. Grundtypen formalisierter Berufsbildung. In: Die berufsbildende Schule, Jg. 40, H. 3, S. 145–156.

Greinert, Wolf-Dietrich (1998): Das „deutsche System“ der Berufsbildung. Tradition, Organisation, Funktion. 3. überarbeitete Auflage. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

Hackel, Monika (2017): Zukünftige Entwicklungen hinsichtlich Neuordnung anerkannter Ausbildungsberufe nach Berufsbildungsgesetz (BBiG)/Handwerksordnung (HwO). In: BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB, S. 88–90.

Hadjar, Andreas/Becker, Rolf (2006): Bildungsexpansion – erwartete und unerwartete Folgen. In: Hadjar, Andreas/Becker, Rolf (Hrsg.): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–24.

Hagen, Joachim von (2019): Regelungen des Bundes, der Länder und der zuständigen Stellen für die berufliche Fortbildung und Umschulung. In: BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB, S. 403.

Hähn, Katharina/Krone, Sirikit/Ratermann, Monique (2016): Dual Studieren – und dann? Ergebnisse einer bundesweiten Befragung dual Studierender. IAQ-Report. 01/2016. Duisburg: Universität Duisburg-Essen. Online unter: https://duepublico2.uni-due.de/servlets/MCRFileNodeServlet/duepublico_derivate_00045101/IAQ-Report_2016_01.pdf (Stand: 21.11.2017).

Hall, Anja (2013): Fortbildungs- versus Hochschulabschluss: Einkommen im Vergleich. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 42, H. 5, S. 4–5.

Handelsverband Deutschland – HDE e. V. (2015): Digitale Agenda des HDE. Der Handel im digitalen Wandel. Berlin: HDE. Online unter: http://www.einzelhandel.de/images/E-Commerce/Publikationen/Digitale_Agenda/HDE_Digitale_Agenda_WEB_Nachdruck_Mai_2015.pdf (Stand: 10.03.2017).

Handelsverband Deutschland – HDE e. V. (2016): Branchenreport Einzelhandel. Der Handel als Arbeitgeber. Berlin: HDE. Online unter: http://www.einzelhandel.de/images/publikationen/Branchenreport_Arbeitgeber_2016.pdf (Stand: 10.03.2017).

Harney, Klaus (1998): Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart: Hirzel.

Harney, Klaus/Rahn, Sylvia (2000): Steuerungsprobleme im beruflichen Bildungswesen – Grenzen der Schulpolitik. Handlungslogiken und Handlungsfolgen aktueller Berufsbildungspolitik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 46, H. 5, S. 731–751.

HdlAssPrV (1984): Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluß Geprüfter Handelsassistent –Einzelhandel/Geprüfte Handelsassistentin – Einzelhandel vom 10.03.1984. In: BGBl. I, S. 379.

HdlFachwPrV (2014): Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Handelsfachwirt und Geprüfte Handelsfachwirtin vom 13. Mai 2014. In: BGBl. I, S. 527.

Heidemann, Winfried (Hrsg.) (2011): Duale Studiengänge in Unternehmen. Sieben Praxisbeispiele. Arbeitspapier. Nr. 236. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Online unter: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_236.pdf (Stand: 21.12.2018).

Heigl, Helmut/Lehnstaedt, Kurt/Mönch, Jürgen (1976): Berufe für Abiturienten – Alternativen zur Universität. München: Moderne Verlags GmbH.

Heine, Christoph/Spangenberg, Heike/Sommer, Dieter (2004): Studienberechtigte 2002 ein halbes Jahr nach Schulabgang. Ergebnisse der ersten Befragung der Studienberechtigten 2002 und Vergleich mit den Studienberechtigten 1990, 1994, 1996 und 1999. Eine vergleichende Länderanalyse. HIS Kurzinformation. A1/2004. Hannover: HIS Hochschul-Informations-System GmbH. Online unter: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_kia/kia200401.pdf (Stand: 13.02.2019).

Heinemann, Lars (2005): Nähe und Distanz in der Berufsbildungsforschung. In: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 568–574.

Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helmrich, Robert/Tiemann, Michael/Troltsch, Klaus/Lukowski, Felix/Neuber-Pohl, Caroline/Lewalder, Anna Christin/Güntürk-Kuhl, Betül (2016): Digitalisierung der Arbeitslandschaften. Keine Polarisierung der Arbeitswelt, aber beschleunigter Strukturwandel und Arbeitsplatzwechsel. Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Nr. 180. Bonn: BIBB. Online unter: https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/8169 (Stand: 08.09.2017).

Herwartz-Emden, Leonie (1986): Türkische Familien und Berliner Schulen. Die deutsche Schule im Spiegel von Einstellungen, Erwartungen und Erfahrungen türkischer Eltern – eine empirische Untersuchung. Berlin: Express-Edition.

Heublein, Ulrich/Hutzsch, Christopher/König, Richard/Kracke, Nancy/Schneider, Carolin (2018): Die Attraktivität der beruflichen Bildung bei Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern. Berufsbildungsforschung. 18. Berlin: BMBF.

Hinz, Thomas/Abraham, Martin (2018): Theorien des Arbeitsmarktes. In: Abraham, Martin/Hinz, Thomas (Hrsg.): Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–76.

Hippach-Schneider, Ute (2015): „Berufliche Bildung“ – Eine internationale Tendenz im tertiären Bildungsbereich? In: Henry-Huthmacher, Christine/Hoffmann, Elisabeth (Hrsg.): Duale Ausbildung 2020. 19 Fragen & 19 Antworten. Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung, S. 81–84. Online unter: http://www.kas.de/wf/doc/kas_42233-544-1-30.pdf?150811171345 (Stand: 15.06.2018).

Hippach-Schneider, Ute (2018): Tertiäre Bildung von morgen – ein deutsch-schweizerischer Vergleich. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 47, H. 6, S. 32–34.

Hippach-Schneider, Ute/Krause, Martina/Woll, Christian (2007): Berufsbildung in Deutschland. Kurzbeschreibung. Cedefop Panorama series. Nr. 136. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft.

Hippach-Schneider, Ute/Schneider, Verena (2016): Tertiäre berufliche Bildung in Europa – Beispiele aus sechs Bildungssystemen. Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Nr. 175. Bonn: BIBB. Online unter: https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/8097 (Stand: 21.12.2018).

Hirsch-Kreinsen, Hartmut (2013): Welche Bedeutung hat die duale Ausbildung in der Wissensgesellschaft? In: Henry-Huthmacher, Christine/Hoffmann, Elisabeth (Hrsg.): Duale Ausbildung 2020. 14 Fragen & 14 Antworten. Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung, S. 25–27. Online unter: http://www.kas.de/wf/doc/kas_35191-544-1-30.pdf?131105151228 (Stand: 30.01.2018).

Hirsch-Kreinsen, Hartmut (2015): Einleitung: Digitalisierung industrieller Arbeit. In: Hirsch-Kreinsen, Hartmut/Ittermann, Peter/Niehaus, Jonathan (Hrsg.): Digitalisierung industrieller Arbeit. Die Vision Industrie 4.0 und ihre sozialen Herausforderungen. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S. 9–30.

Hoffmann, Elisabeth/Henry-Huthmacher, Christine (2015): Vorwort. In: Henry-Huthmacher, Christine/Hoffmann, Elisabeth (Hrsg.): Duale Ausbildung 2020. 19 Fragen & 19 Antworten. Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung, S. 3–4. Online unter: http://www.kas.de/wf/doc/kas_42233-544-1-30.pdf?150811171345 (Stand: 15.06.2018).

Hoffmann, Walter (1960): Abiturienten in nicht akademischen Berufen. Eine Untersuchung der Beziehungen zwischen Gymnasialbildung und Berufsproblematik. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Hofmann, Silvia/König, Maik (2017): Duales Studium in Zahlen 2016. Trends und Analysen. Bonn: BIBB. Online unter: https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/8456 (Stand: 02.11.2017).

HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2019): Entschließung des 141. Senats der HRK am 12. März 2019 in Berlin. Novelle des Berufsbildungsgesetzes. Berlin. Online unter: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/HRK_Entschliessung_Senat_BBiG_12032019.pdf (Stand: 03.01.2020).

Hübner, Heinz (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.

Huisinga, Richard (2005a): Curriculumforschung. In: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 350–357.

Huisinga, Richard (2005b): Curriculumentwicklung. In: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 357–361.

Huisinga, Richard/Kell, Adolf/Rebmann, Karin (2018): Wirtschaft und Verwaltung. In: Rauner, Felix/Grollmann, Philipp (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Bielefeld: wbv Media, S. 210–219.

Humboldt, Wilhelm von ([1809] 1920): Der königsberger und der litauische Schulplan. In: Leitzmann, Albert (Hrsg.): Wilhelm von Humboldts Werke. Nachträge. Berlin: B. Behr's Verlag, S. 259–283.

Hüther, Otto/Krücken, Georg (2016): Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Wiesbaden: Springer VS.

IHK – Industrie- und Handelskammer (2019): Wir über uns. Online unter: https://www.ihk.de/wir-uber-uns (Stand: 03.04.2020).

Ittermann, Peter/Niehaus, Jonathan (2015): Industrie 4.0 und Wandel von Industriearbeit. Überblick über Forschungsstand und Trendbestimmungen. In: Hirsch-Kreinsen, Hartmut/Ittermann, Peter/Niehaus, Jonathan (Hrsg.): Digitalisierung industrieller Arbeit. Die Vision Industrie 4.0 und ihre sozialen Herausforderungen. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S. 33–51.

Kell, Adolf (2003): Qualifikationsforschung und Curriculumforschung als Bereiche interdisziplinärer Berufsbildungsforschung. In: Huisinga, Richard/Buchmann, Ulrike (Hrsg.): Curriculum und Qualifikation: Zur Reorganisation von Allgemeinbildung und Spezialbildung. Ergebnisse des 1. Siegener Symposiums zur Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung. Frankfurt am Main: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, S. 235–245.

Kell, Adolf (2005a): Organisationen und Institutionen der Berufsbildungsforschung. In: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 55–61.

Kell, Adolf (2005b): Ökologisch orientierte Berufsbildungswissenschaft – eine theoretische Positionierung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 101, H. 3, S. 437–444.

Kell, Adolf (2014): Grenzgänge, Traditionen und Zukünfte in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Kongresse zur Reflexion – auch für die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik? In: Erziehungswissenschaft, Jg. 25, H. 49, S. 49–64.

Kell, Adolf (2015a): Forschungsarbeit über Arbeit, Beruf und Bildung – Gesellschaftliche Einflüsse, Organisation, Institutionen. In: bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 29, S. 1–32. Online unter: http://www.bwpat.de/ausgabe29/kell_beitrag2_bwpat29.pdf (Stand: 28.04.2017).

Kell, Adolf (2015b): Arbeit und Beruf aus Sicht ökologischer Berufsbildungswissenschaft. In: bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 29, S. 1–25. Online unter: http://www.bwpat.de/ausgabe29/kell_beitrag1_bwpat29.pdf (Stand: 28.04.2017).

Kelle, Helga (2013): Die Komplexität der Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgesehene Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 101–118.

Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kerschensteiner, Georg ([1904] 1966): Berufs- oder Allgemeinbildung? In: Wehle, Gerhard (Hrsg.): Georg Kerschensteiner. Berufsbildung und Berufsschule. Besorgt von Gerhard Wehle. Paderborn: Schöningh, S. 89–104.

Kerst, Christian/Wolter, Andrä (2017): Mehr Durchlässigkeit? Zur Neubestimmung des Verhältnisses von Berufsausbildung und Hochschulbildung. In: berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, Jg. 71, H. 164, S. 9–12.

Klodt, Henning (2018a): Sektoraler Strukturwandel. In: Gabler Wirtschaftslexikon. Das Wissen der Experten. Online unter: https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/sektoraler-strukturwandel-42153/version-265507 (Stand: 31.08.2018).

Klodt, Henning (2018b): Dienstleistungsgesellschaft. In: Gabler Wirtschaftslexikon. Das Wissen der Experten. Online unter: https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/dienstleistungsgesellschaft-29000/version-252620 (Stand: 25.11.2019).

Klodt, Henning/Klein, Martin/Schäfer, Andreas (2018): Struktureller Wandel. In: Gabler Wirtschaftslexikon. Das Wissen der Experten. Online unter: https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/struktureller-wandel-43599/version-266928 (Stand: 31.08.2018).

Klüver, Jürgen (1983): Hochschule und Wissenschaftssystem. In: Huber, Ludwig (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 78–91.

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1975): Bezeichnungen zur Gliederung des beruflichen Schulwesens. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.1975. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1975/1975_12_08-Bezeichnungen-Gliederung-berufl-Schulwesen.pdf (Stand: 25.10.2019).

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1995): Berufsakademien im tertiären Bereich. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_20_09-Berufsakademien.pdf (Stand: 30.11.2018).

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/ZAB/Hochschulzugang_Beschluesse_der_KMK/AnrechaussHochschule.pdf (Stand: 03.02.2017).

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Einordnung der Bachelorausbildungsgänge an Berufsakademien in die konsekutive Studienstruktur. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bachelor-Berufsakademie-Studienstruktur.pdf (Stand: 30.11.2018).

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2008): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/ZAB/Hochschulzugang_Beschluesse_der_KMK/AnrechaussHochschule2.pdf (Stand: 03.02.2017).

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf (Stand: 03.02.2017).

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2016): Bildungsdaten kompakt. Die wichtigsten statistischen Daten zum Bildungswesen in Deutschland. Berlin. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/bilder/KMK/Aufgaben/KMK_Statistik_Folder_Einzelseiten270116_web.pdf (Stand: 20.02.2017).

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2017): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2014/2015. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Bonn. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf (Stand: 08.01.2017).

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2018a): Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2007 bis 2016. Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 215 – Juni 2018. Berlin. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_215_SKL_2016.pdf (Stand: 10.08.2018).

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2018b): Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2018. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Defkat2018.pdf (Stand: 29.11.2019).

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2018c): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23-GEP-Handreichung.pdf (Stand: 25.10.2019).

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2019): Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 i. d. F. vom 20.09.2019. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-RV-Berufsschule.pdf (Stand: 25.10.2019).

Koch, Johannes (2015): Ordnungsarbeit: Akteure und Prozesse. In: Klebl, Michael/Popescu-Willigmann, Silvester (Hrsg.): Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 309–340.

Konegen-Grenier, Christiane/Lenske, Werner (1987): Abiturienten und betriebliche Berufsausbildung. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.

König, Eckard/Bentler, Annette (2013): Konzepte und Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgesehene Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 173–182.

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Online unter: https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2006/pdf-bildungsbericht-2006/gesamtbericht.pdf (Stand: 27.03.2020).

KPMG – Wirtschaftsprüfungsgesellschaft (2012): Trends im Handel 2020. Online unter: https://www.kpmg.de/docs/20120418-Trends-im-Handel-2020.pdf (Stand: 26.06.2017).

Kramer, Wolfgang (1993): Ausbildungsgänge für Abiturienten. In: Der Ausbilder – Zeitschrift für betrieblicher Berufsausbilder, Jg. 41, H. 12, S. 224–227.

Kramer, Wolfgang (1994): Alternative Ausbildungsmöglichkeiten für Hochschulzugangsberechtigte im Tertiären Bereich. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.

Kramer, Wolfgang (1999): Abiturientenausbildung der Wirtschaft. Die praxisnahe Alternative zur Hochschule. 10. Auflage. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.

Kramer, Wolfgang (2000): Abiturientenausbildung der Wirtschaft. In: Der Ausbilder – Zeitschrift für betriebliche Berufsbildung, Jg. 48, H. 1, S. 4–7.

Kramer, Wolfgang/Landsberg, Georg von (1981): Abiturientenprogramme und Traineeprogramme in der Wirtschaft. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Krause, Detlef (2007): Unternehmen. In: Fuchs-Heinritz, Werner/Lautmann, Rüdiger/Rammstedt, Otthein/Wienold, Hanns (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. 4., grundlegend überarbeitete Auflage, unter Mitarbeit von Eva Barlösius, Daniela Klimke, Urs Stäheli, Christoph Weischer. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 688.

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. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, S. 13–56.

Kroll, Stephan (2017): Vorbildung der Auszubildenden mit Neuabschluss. In: BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB, S. 141–150.

Kroll, Stephan (2018): Vorbildung der Auszubildenden mit Neuabschluss. In: BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB, S. 131–140.

Kroll, Stephan (2019): Vorbildung der Auszubildenden mit Neuabschluss. In: BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB, S. 139–148.

Kroll, Stephan/Lohmüller, Lydia/Ulrich, Joachim Gerd (2016): Erstmalig mehr Ausbildungsinteressierte mit Studienberechtigung als mit Hauptschulabschluss. Wachsendes Interesse von Studienberechtigten an dualer Berufsausbildung. Fachbeiträge im Internet. Bonn: BIBB. Online unter: https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/8154 (Stand: 03.02.2017).

Krone, Sirikit (2015a): Neue Karrierepfade in den Betrieben: Nachwuchsbindung oder Akademisierung? In: Krone, Sirikit (Hrsg.): Dual Studieren im Blick. Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 51–88.

Krone, Sirikit (2015b): Das duale Studium. In: Krone, Sirikit (Hrsg.): Dual Studieren im Blick. Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 15–28.

Krone, Sirikit (Hrsg.) (2015c): Dual Studieren im Blick. Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Krone, Sirikit (2018): Berufseinstieg und Karrierepläne nach einem dualen Studium. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 47, H. 3, S. 50–54.

Krone, Sirikit/Mill, Ulrich (2012): Dual studieren im Blick: Das ausbildungsintegrierende Studium aus der Perspektive der Studierenden. IAQ-Report. 2012–03. Duisburg: IAQ – Institut Arbeit und Qualifikation. Online unter: https://duepublico2.uni-due.de/servlets/MCRFileNodeServlet/duepublico_derivate_00045050/IAQ-Report_2012_03.pdf (Stand: 28.04.2017).

Krone, Sirikit/Mill, Ulrich (2014): Das ausbildungsintegrierende duale Studium. In: WSI-Mitteilungen, Jg. 67, H. 1, S. 52–59.

Krone, Sirikit/Nieding, Iris/Ratermann-Busse, Monique (2019): Dual studieren – und dann? Eine empirische Studie zum Übergangsprozess Studium-Beruf dualer Studienabsolvent/inn/en. Study der Hans-Böckler-Stiftung. Nr. 413. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Online unter: https://www.boeckler.de/pdf/p_study_hbs_413.pdf (Stand: 12.08.2019).

Kruse, Wilfried/Strauß, Jürgen/Braun, Frank/Müller, Matthias (2009): Rahmenbedingungen der Weiterentwicklung des Dualen Systems beruflicher Bildung. Arbeitspapier 167. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Online unter: https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_167.pdf (Stand: 28.08.2017).

Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

Kupfer, Franziska (2013): Duale Studiengänge aus Sicht der Betriebe – Praxisnahes Erfolgsmodell durch Bestenauslese. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 42, H. 4, S. 25–29.

Kupfer, Franziska/Köhlmann-Eckel, Christiane/Kolter, Christa (2014): Duale Studiengänge – Praxisnahes Erfolgsmodell mit Potenzial? Abschlussbericht zum Entwicklungsprojekt: Analyse und Systematisierung dualer Studiengänge an Hochschulen. Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Nr. 152. Bonn: BIBB. Online unter: https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/7368 (Stand: 02.11.2017).

KWB – Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (1987): Abiturienten in der Wirtschaft. Bildungswege. Materialien zur Berufsbildungspolitik. Bonn: KWB.

Lakies, Thomas/Malottke, Annette (2011): BBiG. Berufsbildungsgesetz. Mit Kurzkommentierung des Jugendarbeitsschutzgesetzes (JArbSchG). Kommentar für die Praxis. 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Frankfurt am Main: Bund-Verlag.

Lamnek, Siegfried/Krell, Claudia (2016): Qualitative Sozialforschung. mit Online-Material. 6., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Langer, Antje (2013): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgesehene Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 515–526.

Leichsenring, Antje (2015): Integration von beruflicher und hochschulischer Bildung in dualen Studiengängen. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 44, H. 3, S. 40–41.

Letzner, Sabine/Tillmann, Heinrich (1998): Die Fortbildungsregelungen der zuständigen Stellen. Ordnungsstruktur und Entwicklungstendenzen. Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Nr. 33. Berlin, Bonn: BIBB. Online unter: https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/2146 (Stand: 04.05.2018).

Lörz, Markus/Quast, Heiko/Woisch, Andreas (2012): Erwartungen, Entscheidungen und Bildungswege. Studienberechtigte 2010 ein halbes Jahr nach Schulabgang. Forum Hochschule. 5/2012. Hannover: HIS Hochschul-Informations-System GmbH. Online unter: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201205.pdf (Stand: 10.08.2018).

Luhmann, Niklas (1964): Funktionale Methoden und Systemtheorie. In: Soziale Welt. Jg. 15, H. 1, S. 1–25.

Lutz, Burkart (2007): Wohlfahrtskapitalismus und die Ausbreitung und Verfestigung interner Arbeitsmärkte nach dem Zweiten Weltkrieg (Preprint). Forschungsberichte aus dem zsh 07–4. Halle (Saale). Online unter: www.dgfp.de/wissen/personalwissen-direkt/dokument/79972/herunterladen (Stand: 12.05.2016).

Lutz, Burkart/Sengenberger, Werner (1974): Arbeitsmarktstrukturen und öffentliche Arbeitsmarktpolitik. Eine kritische Analyse von Zielen und Instrumenten. Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co.

Maaz, Kai/Köller, Olaf (2019): Der Sekundarschulbereich. In: Köller, Olaf/Hasselhorn, Marcus/Hesse, Friedrich W./Maaz, Kai/Schrader, Josef/Solga, Heike/Spieß, C. Katharina/Zimmer, Karin (Hrsg.): Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 505–506.

Maier, Tobias/Zika, Gerd/Wolter, Marc Ingo/Kalinowski, Michael/Helmrich, Robert (2014): Engpässe im mittleren Qualifikationsbereich trotz erhöhter Zuwanderung. Aktuelle Ergebnisse der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis zum Jahr 2030 unter Berücksichtigung von Lohnentwicklungen und beruflicher Flexibilität. BIBB Report. 23. Bonn: BIBB. Online unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a14_BIBBreport_2014_23.pdf (Stand: 03.02.2017).

Maier, Tobias/Zika, Gerd/Wolter, Marc Ingo/Kalinowski, Michael/Neuber-Pohl, Caroline (2016): Die Bevölkerung wächst – Engpässe bei fachlichen Tätigkeiten bleiben aber dennoch bestehen. BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis zum Jahr 2035 unter Berücksichtigung der Zuwanderung Geflüchteter. BIBB Report. 3. Bonn: BIBB. Online unter: https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/8147 (Stand: 27.12.2016).

Malcher, Wilfried (2015): E-Commerce schafft Qualifikationsbedarf im Einzelhandel. Vorschlag des HDE für neue Aus- und Fortbildungsberufe. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 44, H. 6, S. 44–45.

Malcher, Wilfried/Paulini-Schlottau, Hannelore (2005): Handelsfachwirte und Handelsfachwirtinnen: Eine Fortbildung mit Aufstiegsoption. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 34, H. 4, S. 40–44.

Marschall, Jörg/Barthelmes, Ina (2016): Branchenreport Handel. Sicherheit und Gesundheit im Groß- und Einzelhandel. Eine Frage der Unternehmenskultur? Heidelberg: medhochzwei Verlag.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 6., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Mentges, Hanna/Renneberg, Ann-Christin (2018): Der nachschulische Werdegang von Studienberechtigten – Ergebnisse des DZHW-Studienberechtigtenpanels. In: BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB, S. 262–269.

Merkens, Hans (2003): Stichproben bei qualitativen Studien. In: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 2. Auflage. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 97–106.

Merkens, Hans (2017): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rohwohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 286–299.

Merkens, Hans/Strittmatter, Peter (1975): Empirische Verfahren der Curriculumanalyse. In: Frey, Karl (Hrsg.): Curriculum-Handbuch. Band I. München, Zürich: R. Piper & Co. Verlag, S. 197–210.

Mertens, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen und Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 7, S. 36–43.

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef/Kraimer, Klaus (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 441–471.

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2009): Experteninterviews und der Wandel der Wissensproduktion. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3., grundlegend überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35–60.

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2013): Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgesehene Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 457–471.

Meyer, Rita (2000): Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten. Münster: Waxmann Verlag.

Meyer, Rita (2004): Entwicklungstendenzen der Beruflichkeit – neue Befunde aus der industriesoziologischen Forschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 100, H. 3, S. 348–354.

Meyer, Rita (2005): Betriebliche Berufsbildung im Spannungsfeld divergierender Interessen und Handlungslogiken. In: bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 9, S. 1–16. Online unter: http://www.bwpat.de/ausgabe9/meyer_bwpat9.pdf (Stand: 17.12.2018).

Meyer-Riedt, Torsten (1993): Trainee-Programme für Nachwuchsführungskräfte mit Hochschulabschluß und Sonderausbildungsprogramme für Abiturienten. Zur Praxis der Nachwuchsführungskräfteentwicklung in qualifizierten betriebswirtschaftlichen Tätigkeiten. Köln: Botermann & Botermann.

Mickler, Otfried (2005): Qualifikationsforschung (soziologische). In: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 129–135.

Mischler, Till (2017): Die Attraktivität von Ausbildungsberufen im Handwerk. Eine empirische Studie zur beruflichen Orientierung von Jugendlichen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Mordhorst, Lisa/Nickel, Sigrun (2019): Grenzenloses Wachstum? Entwicklung des dualen Studiums in den Bundesländern. CHE Arbeitspapier Nr. 212. Gütersloh: CHE – Centrum für Hochschulentwicklung. Online unter: https://www.che.de/download/grenzenloses-wachstum-entwicklung-des-dualen-studiums-in-den-bundeslaendern/?wpdmdl=13651&ind=1574084569933 (Stand: 08.05.2020).

Mottweiler, Hannelore (2018): Wie lassen sich Aus- und Fortbildungsberufe attraktiver gestalten? In: Denk-doch-mal.de – Online Magazin für Arbeit – Bildung – Gesellschaft, 01–18. Online unter: http://denk-doch-mal.de/wp/hannelore-mottweiler-wie-lassen-sich-aus-und-fortbildungsordnungen-attraktiver-gestalten/ (Stand: 21.12.2018).

Müller, Walter/Steinmann, Susanne/Schneider, Reinhart (1997): Bildung in Europa. In: Hradil, Stefan/Immerfall, Stefan (Hrsg.): Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 177–245.

Nehls, Hermann (2009): Qualitätssicherung in der beruflichen Aufstiegsfortbildung. DGB-Entwurf für ein Qualitätssystem. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 38, H. 5, S. 37–40.

Neu, Ariane (2018): Gestaltungsoptionen zur Stärkung beruflicher Aus- und Fortbildung aus Sicht betrieblicher Akteure. In: Wittmann, Eveline/Frommberger, Dietmar/Ziegler, Birgit (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2018. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 25–37.

Neu, Ariane/Elsholz, Uwe (2018): Berufsbildung in Zeiten der Akademisierung. Forschungsergebnisse und Schlussfolgerungen für betriebliches Bildungspersonal. In: Dietl, Stefan F./Schmidt, Hermann/Weiß, Reinhold/Wittwer, Wolfgang (Hrsg.): AusbilderHandbuch. Aktualisierungslieferung Nr. 208. September 2018. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst, S. 1–19.

Neugebauer, Martin/Weiss, Felix (2017): Does a Bachelor`s Degree Pay off? Labor Market Outcomes of Academic versus Vocational Education after Bologna. Discussion Paper. School of Business & Economics. Freie Universität Berlin. Online unter: https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/22084/discpaper2017_11.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Stand: 03.04.2020).

Nickel, Sigrun/Püttmann, Vitus/Schulz, Nicole (2018): Trends im berufsbegleitenden und dualen Studium. Vergleichende Analysen zur Lernsituation von Studierenden und Studiengestaltung. Study der Hans-Böckler-Stiftung. Nr. 396. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Online unter: http://www.boeckler.de/pdf/p_study_hbs_396.pdf (Stand: 11.03.2019).

Nickel, Sigrun/Schulz, Nicole (2017): Studieren ohne Abitur in Deutschland. Überblick über aktuelle Entwicklungen. CHE Arbeitspapier. Nr. 195. Gütersloh: CHE – Centrum für Hochschulentwicklung. Online unter: www.che.de/downloads/CHE_AP_195_Studieren_ohne_Abitur_2017.pdf (Stand: 03.01.2019).

Nickolaus, Reinhold/Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Tramm, Tade (2010): Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Grundlagen und Erkenntnisse der Disziplin. In: Nickolaus, Reinhold/Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Tramm, Tade (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11–18.

Nida-Rümelin, Julian (2014): Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.

Nitt-Drießelmann, Dörte (2013): Einzelhandel im Wandel. Studie im Auftrag der HSH Nordbank AG. Hamburg: Hamburgisches WeltWirtschaftsInstitut. Online unter: http://www.hwwi.org/fileadmin/hwwi/Publikationen/Partnerpublikationen/HSH/2013_05_23_HSH_HWWI_Einzelhandel.pdf (Stand: 21.06.2017).

Nuber, Christoph/Krings, Inge (1973): Abiturienten ohne Studium. Möglichkeiten und Grenzen des beruflichen Einsatzes. Frankfurt am Main: Athenäum Verlag.

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (1966): Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand. Wien: Europa Verlag.

Osswald, Richard (1988): Die Berufsakademie Baden-Württemberg. Eine Idee und ihre Verwirklichung. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.

Oswald, Hans (2013): Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgesehene Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 183–201.

Pahl, Jörg-Peter (2017): Berufe, Berufswissenschaft und Berufsbildungswissenschaft. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Pätzold, Günter (2018): Berufsschulforschung. In: Rauner, Felix/Grollmann, Philipp (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Bielefeld: wbv Media, S. 323–332.

Paulini-Schlottau, Hannelore (2008): Fortbildung und Karriere im Handel. In: Handbuch der Aus- und Weiterbildung, Nr. 187, Loseblattsammlung, S. 1–20.

Paulini-Schlottau, Hannelore/Malcher, Wilfried (2005): Handelsfachwirt: Modernisierung der Fortbildung, die Karrierechancen eröffnet! Bonn, Berlin: Handelsverband Deutschland – HDE e. V. Online unter: https://einzelhandel.de/images/importedImages/29065/PauliniMalcher%20Handelsfachwirt%20lang%20juli2005.pdf (Stand: 23.08.2019).

Petzold, Hans-Joachim (1974): Berufsakademien – Im Interesse des Kapitals. In: betrifft: erziehung, Jg. 7, H. 4, S. 43–45.

Pfadenhauer, Michaela (2009): Auf gleicher Augenhöhe. Das Experteninterview – ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3., grundlegend überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 99–116.

Pfeiffer, Sabine (2015): Arbeit und Bildung. In: Hoffmann, Reiner/Bogedan, Claudia (Hrsg.): Arbeit der Zukunft. Möglichkeiten nutzen – Grenzen setzen. Frankfurt am Main et al.: Campus Verlag, S. 363–379.

Pfeiffer, Sabine (2016): Berufliche Bildung 4.0? Überlegungen zur Arbeitsmarkt- und Innovationsfähigkeit. In: Industrielle Beziehungen, Jg. 23, H. 1, S. 25–44.

Piopiunik, Marc/Kugler, Franziska/Wößmann, Ludger (2017): Einkommenserträge von Bildungsabschlüssen im Lebensverlauf: Aktuelle Berechnungen für Deutschland. In: Ifo-Schnelldienst, Jg. 70, H. 7, S. 19–30.

Piore, Michael J. (1978): Lernprozesse, Mobilitätsketten und Arbeitsmarktsegmente. In: Sengenberger, Werner (Hrsg.): Der gespaltene Arbeitsmarkt. Probleme der Arbeitsmarktsegmentation. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag, S. 67–98.

Pollmann-Schult, Matthias (2006): Veränderung der Einkommensverteilung infolge von Höherqualifikationen. In: Hadjar, Andreas/Becker, Rolf (Hrsg.): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 157–176.

Protsch, Paula/Solga, Heike (2019): Das berufliche Bildungssystem in Deutschland. In: Köller, Olaf/Hasselhorn, Marcus/Hesse, Friedrich W./Maaz, Kai/Schrader, Josef/Solga, Heike/Spieß, C. Katharina/Zimmer, Karin (Hrsg.): Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 565–594.

Purz, Sylvia (2011): Duale Studiengänge als Instrument der Nachwuchssicherung Hochqualifizierter. Frankfurt am Main: Lang.

Pütz, Helmut (1995): Das „Innenleben" der Berufsbildungsforschung im Bundesinstitut für Berufsbildung. In: Raddatz, Rolf (Hrsg.): Fünfundzwanzig Jahre Berufsbildungsforschung. Forschungsergebnisse des BBF und des BIBB im Dienst von Praxis und Politik. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 13–19.

Rauner, Felix (2003): Zum Zusammenhang von Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung. In: Huisinga, Richard/Buchmann, Ulrike (Hrsg.): Curriculum und Qualifikation: Zur Reorganisation von Allgemeinbildung und Spezialbildung. Ergebnisse des 1. Siegener Symposiums zur Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung. Frankfurt am Main: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, S. 247–265.

Rauner, Felix (2005a): Berufsbildungsforschung – Eine Einführung. In: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 9–16.

Rauner, Felix (2005b): Qualifikations- und Ausbildungsordnungsforschung. In: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 240–246.

Rauner, Felix (2017): Grundlagen beruflicher Bildung. Mitgestalten der Arbeitswelt. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Rauner, Felix (2018): Der Weg aus der Akademisierungsfalle. Die Architektur paralleler Bildungswege. Berlin: Lit Verlag.

Reetz, Lothar (2003): Prinzipien der Ermittlung, Auswahl und Begründung relevanter Lernziele und Inhalte. In: Kaiser, Franz-Josef (Hrsg.): Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 99–124.

Reetz, Lothar/Seyd, Wolfgang (2006): Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 227–259.

Reinecke, Jost (1991): Interviewereffekte und soziale Erwünschtheit: Theorie, Modell und empirische Ergebnisse. In: Journal für Sozialforschung, Jg. 31, H. 3, S. 293–320.

Reisse, Wilfried (1975): Verschiedene Begriffsbestimmungen von „Curriculum": Überblick und Ansätze zur Präzisierung. In: Frey, Karl (Hrsg.): Curriculum-Handbuch. Band I. München, Zürich: R. Piper & Co. Verlag, S. 46–59.

Riedl, Alfred/Schelten, Andreas (2010): Bildungsziele im berufsbezogenen Unterricht der Berufsschule. In: Nickolaus, Reinhold/Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Tramm, Tade (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 179–188.

Robinsohn, Saul B. ([1967] 1975): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. 5., unveränderte Auflage. Neuwied a. Rh., Berlin: Luchterhand.

Rosendahl, Anna/Wahle, Manfred (2012): Erosion des Berufes: Ein Rückblick auf die Krisenszenarien der letzten vierzig Jahre. In: Bolder, Axel/Dobischat, Rolf/Kutscha, Günter/Reutter, Gerhard (Hrsg.): Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25–47.

Rosendahl, Anna/Wahle, Manfred (2017): Diskurse zur Krise von Beruf und Beruflichkeit. In: Münk, Dieter/Walter, Marcel (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im sozialstrukturellen Wandel. Ambivalenzen der Gestaltung von Berufsbiografien in der Moderne. Wiesbaden: Springer VS, S. 187–213.

Roth, Günther D. (1985): Karriere ohne Studium. Die Zukunft meistern mit beruflicher Bildung. 2. überarbeitete Auflage. München: Lexika Verlag.

Röttger, Christof/Weber, Brigitte/Weber, Enzo (2017): Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten. Aktuelle Daten und Indikatoren. Nürnberg: IAB – Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Online unter: http://doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/qualo_2017.pdf (Stand: 19.06.2018).

Sailmann, Gerald (2018): Der Beruf. Eine Begriffsgeschichte. Bielefeld: transcribt Verlag. Online unter: https://www.transcript-verlag.de/media/pdf/4b/1a/6e/oa9783839445495.pdf (Stand: 26.08.2019).

Sailmann, Gerald (2019): Der Beruf – Geschichte eines Problemlösers. In: Seifried, Jürgen/Beck, Klaus/Ertelt, Bernd-Joachim/Frey, Andreas (Hrsg.): Beruf, Beruflichkeit, Employability. Bielefeld: wbv Media, S. 35–45.

Sauter, Edgar (2005): Berufsbildungsforschung und Berufsbildungsdialog. In: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 61–67.

Schanz, Heinrich (2015): Institutionen der Berufsbildung. Vielfalt in Gestaltungsformen und Entwicklung. 3. aktualisierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Scharpf, Fritz W. (2006): Interaktionsformen. Akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung. Aus dem Amerikanischen übersetzt von O. Treib. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schenk, Gordon (2015): Geprüfter Handelsfachwirt/Geprüfte Handelsfachwirtin. Rahmenplan mit Lernzielen, gem. Verordnung vom 13. Mai 2014. Meckenheim: DIHK.

Schenk, Gordon (2018): Ausbilder-Eignungsverordnung. Rahmenplan mit Lernzielen. Meckenheim: DIHK.

Schlehe, Judith (2003): Formen qualitativer ethnographischer Interviews. In: Beer, Bettina (Hrsg.): Methoden und Techniken der Feldforschung. Berlin: Dietrich Reimer Verlag, S. 71–94.

Schmidt, Hermann/Kremer, Manfred (2017): Gleichwertigkeit der Berufsbildung im Deutschen Qualifikationsrahmen – Durchbruch oder Mogelpackung? In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 46, H. 4, S. 48–49.

Schneider, Heidrun/Franke, Barbara/Woisch, Andreas/Spangenberg, Heike (2017): Erwerb der Hochschulreife und nachschulische Übergänge von Studienberechtigten. Studienberechtigte 2015 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss. Forum Hochschule. 4/2017. Hannover: DZHW – Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH. Online unter: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201704.pdf (Stand: 10.08.2018).

Schneider, Verena/Tutschner, Herbert (2019): Neuere Entwicklungen in Fortbildungsordnungen. In: BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB, S. 404–405.

Schreiber, Rolf (1992): Aus- und Weiterbildungs-Handbuch für Schule und Beruf. Ludwigshafen: Kiehl Verlag.

Schreier, Margit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, Jg. 15, H. 1, Art. 18. Online unter: https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2043/3636 (Stand: 22.11.2016).

Schründer-Lenzen, Agi (2013): Triangulation – ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgesehene Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 149–158.

Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Jg. 13, H. 3, S. 283–293.

Sell, Stefan (2013): Wie attraktiv ist zukünftig die duale Ausbildung? Demografischer Wandel, Imageprobleme und veränderte Schülerschaft. In: Henry-Huthmacher, Christine/Hoffmann, Elisabeth (Hrsg.): Duale Ausbildung 2020. 14 Fragen & 14 Antworten. Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung, S. 18–24. Online unter: http://www.kas.de/wf/doc/kas_35191-544-1-30.pdf?131105151228 (Stand: 30.01.2018).

Sengenberger, Werner (1978): Arbeitsmarktstruktur. Ansätze zu einem Modell des segmentierten Arbeitsmarktes. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Sengenberger, Werner (1987): Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten. Die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.

Severing, Eckart/Teichler, Ulrich (2013): Akademisierung der Berufswelt? Verberuflichung der Hochschulen? In: Severing, Eckart/Teichler, Ulrich (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 7–18.

Sloane, Peter F. E. (2001): Lernfelder als curriculare Vorgabe. In: Bonz, Bernhard (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 187–203.

Sloane, Peter F. E. (2006): Berufsbildungsforschung. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 610–627.

Sloane, Peter F. E. (2010): Entwicklung beruflicher Curricula als institutionentheoretisches Phänomen: der Ordnungsrahmen pädagogischen Handelns. In: Nickolaus, Reinhold/Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Tramm, Tade (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 213–220.

Söll, Matthias (2016): Die Entwicklung von Studiengängen. Eine Curriculumanalyse am Beispiel der Wirtschaftspädagogik. Detmold: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH.

Spangenberg, Heike/Quast, Heiko (2016): Bildungsentscheidungen und Umorientierung im nachschulischen Verlauf. Dritte Befragung der Studienberechtigten 2010 viereinhalb Jahre nach Schulabschluss. Forum Hochschule. 5/2016. Hannover: DZHW – Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH. Online unter: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201605.pdf (Stand: 19.08.2019).

Spöttl, Georg (2012): Bildungstypen, Karrierewege und Beschäftigungsmuster. In: Kuda, Eva/Strauß, Jürgen/Spöttl, Georg/Kaßebaum, Bernd (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg: VSA-Verlag, S. 130–144.

Spöttl, Georg (2017): „Beruflich-betrieblicher Bildungstyp" – ein Leitmodell für Industrie 4.0? In: bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 32, S. 1–18. Online unter: http://www.bwpat.de/ausgabe32/spoettl_bwpat32.pdf (Stand: 07.11.2017).

Spöttl, Georg/Bremer, Rainer/Grollmann, Philipp/Musekamp, Frank (2009): Gestaltungsoptionen für die duale Organisation der Berufsbildung. Arbeitspapier. Nr. 168. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Online unter: https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_168.pdf (Stand: 31.08.2018).

Stamann, Christoph/Janssen, Markus/Schreier, Margit (2016): Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, Jg. 17, H. 3, Art. 16. Online unter: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2581/4022 (Stand: 22.11.2016).

Statistisches Bundesamt (2007): Gliederung der Klassifikation der Wirtschaftszweige, Ausgabe 2008 (WZ 2008). Arbeitsunterlage. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Online unter: https://www.destatis.de/DE/Methoden/Klassifikationen/GueterWirtschaftklassifikationen/klassifikationenwz2008.pdf;jsessionid=98EEB9E8646FB11C64D6AE12492C8C97.cae3?__blob=publicationFile (Stand: 24.02.2017).

Statistisches Bundesamt (2008a): Klassifikation der Wirtschaftszweige. Mit Erläuterungen. 2008. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Online unter: https://www.destatis.de/static/DE/dokumente/klassifikation-wz-2008-3100100089004.pdf (Stand: 24.02.2017).

Statistisches Bundesamt (2008b): Berufliche Weiterbildung in Unternehmen. Dritte europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS3). Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Online unter: https://www.destatis.de/GPStatistik/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00011412/5215201079004.pdf (Stand: 09.12.2019).

Statistisches Bundesamt (2013): Berufliche Weiterbildung in Unternehmen. Vierte europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS4). Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Online unter: https://www.destatis.de/GPStatistik/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00011413/5215201109004.pdf (Stand: 09.12.2019).

Statistisches Bundesamt (2017): Berufliche Weiterbildung in Unternehmen. Fünfte Europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS5). Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Online unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Weiterbildung/Publikationen/Downloads-Weiterbildung/weiterbildung-unternehmen-5215201159004.pdf;jsessionid=77BC3598445569EE92F0177597F79076.internet721?__blob=publicationFile (Stand: 09.12.2019).

Statistisches Bundesamt (2018a): Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Fachserie 11 Reihe 1. Schuljahr 2017/2018. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Online unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100187004.pdf;jsessionid=20303CBB4BBAF5F8927A052B57665A27.InternetLive2?__blob=publicationFile (Stand: 31.08.2018).

Statistisches Bundesamt (2018b): Bildungsstand der Bevölkerung. Ergebnisse des Mikrozensus 2016. Ausgabe 2018. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Online unter: https://www.destatis.de/GPStatistik/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00042988/5210002167014.pdf (Stand: 03.04.2020).

Statistisches Bundesamt (2018c): Weiterbildung. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Online unter: https://www.destatis.de/GPStatistik/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00043022/5215001187004.pdf (Stand: 03.04.2020).

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2019a): Unternehmen, Beschäftigte, Umsatz und weitere betriebs- und volkswirtschaftliche Kennzahlen im Handel: Deutschland, Jahre, Wirtschaftszweige, Beschäftigtengrößenklasse. WZ08–47 Einzelhandel (ohne Handel mit Kraftfahrzeugen). Destatis – Datenbank des Statistischen Bundesamtes Genesis-Online. Code 45341–0002. Online unter: https://www-genesis.destatis.de/genesis/online (Stand: 29.08.2019).

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2019b): Unternehmen, Beschäftigte, Umsatz und weitere betriebs- und volkswirtschaftliche Kennzahlen im Handel: Deutschland, Jahre, Wirtschaftszweige. WZ08–47 Einzelhandel (ohne Handel mit Kraftfahrzeugen). Destatis – Datenbank des Statistischen Bundesamtes Genesis-Online. Code 45341–0001. Online unter: https://www-genesis.destatis.de/genesis/online (Stand: 08.01.2020).

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2019c): Unternehmen, Beschäftigte, Umsatz und weitere betriebs- und volkswirtschaftliche Kennzahlen im Einzelhandel: Deutschland, Jahre, Einzelhandelsbranchen. EH08–47 Einzelhandel (ohne Handel mit Kraftfahrzeugen). Destatis – Datenbank des Statistischen Bundesamtes Genesis-Online. Code 45341–0050. Online unter: https://www-genesis.destatis.de/genesis/online (Stand: 29.08.2019).

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2019d): Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte (Unternehmensgründungen, -schließungen): Deutschland, Jahre, Beschäftigtengrößenklassen, Wirtschaftszweige. WZ08–47 Einzelhandel (ohne Handel mit Kraftfahrzeugen). Destatis – Datenbank des Statistischen Bundesamtes Genesis-Online. Code 52111–0012. Online unter: https://www-genesis.destatis.de/genesis/online (Stand: 29.08.2019).

Statistisches Bundesamt (2020): Erwerbstätige im Inland nach Wirtschaftssektoren. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Online unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Wirtschaft/Konjunkturindikatoren/Lange-Reihen/Arbeitsmarkt/lrerw13a.html (Stand: 20.03.2020).

Steeg, Stefanie/Winnige, Stefan/Maier, Tobias/Zika, Gerd (2017): Ergebnisse der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen. In: BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB, S. 310–321.

Stegmann, Heinz/Tessaring, Manfred (1984): Ausbildungsentscheidungen von Abiturienten. Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 10/1984. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit.

Steinke, Ines (2017): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rohwohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 319–331.

Stich, Volker/Gudergan, Gerhard/Senderek, Roman (2015): Arbeiten und Lernen in der digitalisierten Welt. In: Hirsch-Kreinsen, Hartmut/Ittermann, Peter/Niehaus, Jonathan (Hrsg.): Digitalisierung industrieller Arbeit. Die Vision Industrie 4.0 und ihre sozialen Herausforderungen. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S. 109–130.

Streeck, Wolfgang/Hilbert, Josef/Kevelear, Karl-Heinz van/Maier, Frederike/Weber, Hajo (1987): Steuerung und Regulierung der beruflichen Bildung. Die Rolle der Sozialpartner in der Ausbildung und beruflichen Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin: edition sigma.

Stüber, Heiko (2016): Berufsspezifische Lebensentgelte: Qualifikation zahlt sich aus. IAB-Kurzbericht. 17/2016. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Online unter: http://doku.iab.de/kurzber/2016/kb1716.pdf (Stand: 19.06.2018).

Teichler, Ulrich (1995): Qualifikationsforschung. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 501–508.

Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2007): BELTZ Lexikon Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Thom, Norbert/Meyer-Riedt, Torsten (1991): Sonderausbildungsprogramme für Abiturienten (Ausbildungsbereich Wirtschaft) in Deutschland-West. In: Personal, Report '91, S. 16–18.

Thurow, Lester C. (1978): Die Arbeitskräfteschlange und das Modell des Arbeitsplatzwettbewerbs. In: Sengenberger, Werner (Hrsg.): Der gespaltene Arbeitsmarkt. Probleme der Arbeitsmarktsegmentation. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag, S. 117–137.

Tiemann, Michael (2012): Die Entwicklung von Beruflichkeit im Wandel der Arbeitswelt. In: Bolder, Axel/Dobischat, Rolf/Kutscha, Günter/Reutter, Gerhard (Hrsg.): Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 49–72.

Tillmann, Frank/Schaub, Günther/Lex, Tilly/Kuhnke, Ralf/Gaupp, Nora (2015): Attraktivität des dualen Ausbildungssystems aus Sicht von Jugendlichen. Berufsbildungsforschung. 17. Bonn: BMBF.

Tramm, Tade/Reetz, Lothar (2010): Berufliche Curriculumentwicklung zwischen Persönlichkeits-, Situations- und Wissenschaftsbezug. In: Nickolaus, Reinhold/Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Tramm, Tade (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 220–226.

Trampusch, Christine (2010): Employers, the state and the politics of institutional change: Vocational education and training in Austria, Germany and Switzerland. In: European Journal of Political Research, Jg. 49, H. 4, S. 545–573.

Trinczek, Rainer (1995): Experteninterviews mit Managern: Methodische und methodologische Hintergründe. In: Brinkmann, Christian/Deeke, Axel/Völkel, Brigitte (Hrsg.): Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung. Diskussionsbeiträge zu methodischen Fragen und praktischen Erfahrungen. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, S. 59–68.

Trinczek, Rainer (2009): Wie befrage ich Manager? Methodische und methodologische Aspekte des Experteninterviews als qualitativer Methode empirischer Sozialforschung. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3., grundlegend überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 225–238.

Troltsch, Klaus (2019): Betriebliche Ausbildungsbeteiligung – Ergebnisse der Beschäftigungsstatistik der Bundesagentur für Arbeit. In: BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB, S. 207–209.

Uhly, Alexandra (2019a): Vorzeitige Lösung von Ausbildungsverträgen. In: BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB, S. 155–166.

Uhly, Alexandra (2019b): Abschlussprüfungen in der dualen Berufsausbildung und Prüfungserfolg. In: BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB, S. 166–179.

Ulbrich, Viktor/Grollmann, Philipp/Le Mouillour, Isabelle (2019): Digitalisierung und Berufsbildung im internationalen Vergleich. In: BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB, S. 503–517.

Ulbricht, Lena (2012a): Die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte: neue Erkenntnisse über politische Prozesse. In: Qualität in der Wissenschaft – Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration, Jg. 6, H. 4, S. 99–104.

Ulbricht, Lena (2012b): Schwache Lobby, wenig Interesse. Die berufliche Bildung hat in Politik und Verwaltung wenig Gewicht. In: WZB-Mitteilungen, H. 138, S. 39–41. Online unter: https://bibliothek.wzb.eu/artikel/2012/f-17556.pdf (Stand: 21.01.2018).

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (2012): International Standard Classification of Education ISCED 2011. Montreal: UNESCO. Online unter: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf (Stand: 25.10.2019).

VerkEHKflAusbV (2017): Verordnung über die Berufsausbildungen zum Verkäufer und zur Verkäuferin sowie zum Kaufmann im Einzelhandel und zur Kauffrau im Einzelhandel vom 13. März 2017 (BGBl. I, S. 458), die durch Artikel 1 der Verordnung vom 1. Juni 2017 (BGBl. I, S. 1503) geändert worden ist.

Vitols, Katrin/Schmid, Katrin/Wilke, Peter (2017): Digitalisierung, Automatisierung und Arbeit 4.0. Beschäftigungsperspektiven in norddeutschen Dienstleistungssektor. Working Paper Forschungsförderung. Nr. 032. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Online unter: https://www.boeckler.de/pdf/p_fofoe_WP_032_2017.pdf (Stand: 15.06.2017).

Voss-Dahm, Dorothea (2007): Der Branche treu trotz Niedriglohn – Beschäftigte im Einzelhandel. In: Bosch, Gerhard/Weinkopf, Claudia (Hrsg.): Arbeiten für wenig Geld. Niedriglohnbeschäftigung in Deutschland. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 249–285.

Voss-Dahm, Dorothea (2009): Über die Stabilität sozialer Ungleichheit im Betrieb. Verkaufsarbeit im Einzelhandel. Berlin: edition sigma.

Voss-Dahm, Dorothea (2011): Die Bedeutung beruflicher Bildungsabschlüsse für die Karriere im Betrieb. In: Voss-Dahm, Dorothea/Mühge, Gernot/Schmierl, Klaus/Struck, Olaf (Hrsg.): Qualifizierte Facharbeit im Spannungsfeld von Flexibilität und Stabilität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163–185.

Voss-Dahm, Dorothea/Bosch, Gerhard/Mühge, Gernot/Schmierl, Klaus/Struck, Olaf (2011): Stützen für qualifizierte Facharbeit: Ansätze zum Ausgleich von Stabilität und Flexibilität im Betrieb und auf dem Arbeitsmarkt. In: Voss-Dahm, Dorothea/Mühge, Gernot/Schmierl, Klaus/Struck, Olaf (Hrsg.): Qualifizierte Facharbeit im Spannungsfeld von Flexibilität und Stabilität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–23.

WAK SH – Wirtschaftsakademie Schleswig-Holstein (2019): Chronik der Wirtschaftsakademie Schleswig-Holstein. Online unter: https://www.wak-sh.de/unternehmen/historie/ (Stand: 03.04.2020).

Walden, Günter (2018): Lernortkooperation und Ausbildungspartnerschaften. In: Rauner, Felix/Grollmann, Philipp (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Bielefeld: wbv Media, S. 347–353.

Waldhausen, Verena/Werner, Dirk (2005): Innovative Ansätze in der Berufsausbildung. Höhere Durchlässigkeit und Flexibilität durch Zusatzqualifikation und duale Studiengänge. Köln: Deutscher Instituts-Verlag. Online unter: https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/IW-Analysen/PDF/Bd._12_Innovative_Ans%C3%A4tze_in_der_Berufsausbildung.pdf (Stand: 07.08.2019).

Weber, Max (1964): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. Hrsg. von Johannes Winckelmann. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Weber, Max (1971): Gesammelte politische Schriften. Hrsg. von Johannes Winckelmann. 3. Auflage. Tübingen: Mohr.

Weich, Miriam/Kramer, Jochen/Nagengast, Benjamin/Trautwein, Ulrich (2017): Studienstart: Dual oder normal? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 20, H. 2, S. 305–332.

Weiß, Reinhold (2007): Bachelor Professional – ein Beitrag zur Aufwertung der beruflichen Bildung? In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 36, H. 4, S. 47–50.

Weiß, Reinhold (2014): Anerkannte Fortbildungsabschlüsse – Aufstiegsfortbildung unter Reformdruck. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 43, H. 4, S. 6–9.

Weiß, Reinhold (2017): Sicherung des Fachkräftebedarfs angesichts zunehmender Übergänge in den Hochschulbereich: Die Situation der beruflichen Bildung. In: Webler, Wolff-Dietrich (Hrsg.): Leiden Sie unter Überakademisierung? – Notwendige Akademisierung oder „Akademisierungswahn"? – Oder ein Drittes? Ergebnisse des 10. Hochschulforums Sylt 2016. Bielefeld: UVW UniversitätsVerlagWebler, S. 51–71.

Weiß, Reinhold (2018): Berufsbildungsforschung und Berufsbildungsdialog. In: Rauner, Felix/Grollmann, Philipp (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Bielefeld: wbv Media, S. 83–90.

Wenger, Ludwig (1997): Forschungsrahmen zukünftiger Qualifikationsforschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 93, H. 4, S. 384–404.

Wenzelmann, Felix (2016): Rekrutierung, Ausbildungsmotive und Lohneffekte – Essays zur dualen Berufsausbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Wiesner, Kim-Maureen (2017): Image und Attraktivität der deutschen Berufsbildung für Studierende in Deutschland. In: Schlögl, Peter/Stock, Michaela/Moser, Daniela/Schmid, Kurt/Gramlinger, Franz (Hrsg.): Berufsbildung, eine Renaissance? Motor für Innovation, Beschäftigung, Teilhabe, Aufstieg, Wohlstand, ... Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 267–278.

Wiest, Delia/Böhm, Alexandra/Dütsch, Matthias/Hofmann, Katrin/Springer, Angelina/Struck, Olaf (2011): Berufsfachlichkeit fördernde Ansätze der Organisations- und Personalentwicklung – Eine Dokumentation anhand des SFB-B2-Betriebspanels. In: Voss-Dahm, Dorothea/Mühge, Gernot/Schmierl, Klaus/Struck, Olaf (Hrsg.): Qualifizierte Facharbeit im Spannungsfeld von Flexibilität und Stabilität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 289–302.

Winter, Arnd (1995): Die „Nachfrage“ der Betriebe – Eine Studie zu den Determinanten der Ausbildungsbereitschaft. In: Zabeck, Jürgen/Zimmermann, Matthias (Hrsg.): Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg. Eine Evaluationsstudie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 87–122.

Wissenschaftsrat (1994): Stellungnahme zu den Berufsakademien in Baden-Württemberg. Drs. 1570–94. Schwerin. Online unter: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/1570–94.pdf;jsessionid=4F16C17719ADB979577CEEA158310E36.delivery1-master?__blob=publicationFile&v=3 (Stand: 12.08.2019).

Wissenschaftsrat (2013): Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Drs. 3479–13. Mainz. Online unter: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf (Stand: 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 unter: http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.pdf (Stand: 28.12.2016).

Witzel, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt am Main, New York: Campus-Verlag.

Witzel, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 227–255.

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, Jg. 1, H. 1, Art. 22. Online unter: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228 (Stand: 18.05.2018).

Wolter, Andrä (1987): Das Abitur. Eine bildungssoziologische Untersuchung zur Entstehung und Funktion der Reifeprüfung. Oldenburg: Holzberg.

Wolter, Andrä (1994): Hochschulzugang im Umbruch? Die bildungspolitische Entwicklung des Hochschulzugangs für Berufstätige. Hans-Dietrich Raapke zum 65. Geburtstag. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg. Online unter: http://oops.uni-oldenburg.de/1234/1/ur63.pdf (Stand: 01.02.2019).

Wolter, Andrä (2013): Gleichrangigkeit beruflicher Bildung beim Hochschulzugang? Neue Wege der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule. In: Severing, Eckart/Teichler, Ulrich (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 191–212.

Wolter, Andrä (2017): Akademisierung als Bedrohungsszenario oder analytisches Konzept? Die Perspektive der Hochschulforschung. In: Webler, Wolff-Dietrich (Hrsg.): Leiden Sie unter Überakademisierung? – Notwendige Akademisierung oder „Akademisierungswahn“? – Oder ein Drittes? Ergebnisse des 10. Hochschulforums Sylt 2016. Bielefeld: UVW UniversitätsVerlagWebler, S. 73–98.

Wolter, Andrä (2019): Abschied vom Bildungsschisma? In: Euler, Dieter/Meyer-Guckel, Volker/Severing, Eckart (Hrsg.): Studienintegrierende Ausbildung. Neue Wege für Studium und Berufsbildung. Essen: Edition Stifterverband, S. 21–41.

Wolter, Andrä/Kamm, Caroline/Lenz, Katharina/Renger, Peggy/Spexard, Anna (2014): Potenziale des dualen Studiums in den MINT-Fächern. Eine empirische Untersuchung. acatech Studie – Dezember 2014. München: acatech – Deutsche Akademie der Technikwissenschaften. Online unter: https://www.acatech.de/wp-content/uploads/2018/03/acatechN_STU_Duales_Studium_WEB__2_.pdf (Stand: 21.12.2018).

Zabeck, Jürgen (2018): Entwicklung und Evaluation von Bildungsgängen. In: Rauner, Felix/Grollmann, Philipp (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Bielefeld: wbv Media, S. 298–306.

Zabeck, Jürgen/Deißinger, Thomas (1995): Die Berufsakademie Baden-Württemberg als Evaluationsobjekt: Ihre Entstehung, ihre Entwicklung und derzeitige Ausgestaltung sowie ihr Anspruch auf bildungspolitische Problemlösung. In: Zabeck, Jürgen/Zimmermann, Matthias (Hrsg.): Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg. Eine Evaluationsstudie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 1–28.

Zabeck, Jürgen/Zimmermann, Matthias (Hrsg.) (1995): Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg. Eine Evaluationsstudie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Zabeck, Jürgen/Zimmermann, Matthias/Müller, Wolfgang (1995): Forschungsansatz und Forschungsfragen. In: Zabeck, Jürgen/Zimmermann, Matthias (Hrsg.): Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg. Eine Evaluationsstudie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 29–36.

Ziegler, Birgit (2017): Perspektiven: Handlungsfelder für die weitere Entwicklung. 25 Jahre AG BFN – Herausforderungen und Perspektiven für die Entwicklung des Netzwerkes. In: BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): 25 Jahre Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz – Bilanzen und Perspektiven. Bonn: BIBB, S. 31–39.

Zimmermann, Manfred/Spillner, Gunther (2018): Kaufleute im E-Commerce – Ein neuer Ausbildungsberuf ab 1. August 2018. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 47, H. 3, S. 55–56.

Zimmermann, Matthias (1995a): Die „Nachfrage“ der Abiturienten. – Eine Studie zu den Determinanten der Wahl des Ausbildungsweges und zur Stabilität der Ausbildungsentscheidung. In: Zabeck, Jürgen/Zimmermann, Matthias (Hrsg.): Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg. Eine Evaluationsstudie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 57–86.

Zimmermann, Matthias (1995b): Der Übergang vom Studium in den Beruf. – Verbleib und berufliche Entwicklung der Absolventen in den ersten zwei Jahren nach Studienende. In: Zabeck, Jürgen/Zimmermann, Matthias (Hrsg.): Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg. Eine Evaluationsstudie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 163–208.

Zimmermann, Matthias/Zabeck, Jürgen (1995): Berufsakademie und Wissenschaft – Zur „Wissenschaftlichkeit“ im Profil der Berufsakademie Baden-Württemberg. In: Zabeck, Jürgen/Zimmermann, Matthias (Hrsg.): Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg. Eine Evaluationsstudie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 279–297.

Zöller, Maria (2015): Schulische Ausbildungsgänge – eine unterschätzte Größe in der Berufsbildung. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 44, H. 5, S. 52–54.

Zöller, Maria (2018): Berufliche Weiterbildung an Fachschulen. In: BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB, S. 412–416.

Zöller, Maria (2019): Berufliche Weiterbildung an Fachschulen. In: BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB, S. 405–411.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Quantitative Entwicklung der gemeldeten und unbesetzten Stellen in einer Abiturientenausbildung zum/zur Handelsfachwirt*in in den Jahren 2007 bis 2017 104

Abb. 2 Curriculummodell nach Merkens/Strittmatter 109

Abb. 3 Kategoriensystem 161

Abb. 4 Attraktivität der Abiturientenprogramme aus Sicht von Teilnehmenden 278

Abb. 5 Grundkonzeption der Abiturientenprogramme im Einzelhandel 281

Abb. 6 Curriculare Strukturen der Abiturientenprogramme im Einzelhandel 282

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Fortbildungsstufen der beruflichen Bildung 30

Tab. 2 Berufsbereiche der KldB 2010 49

Tab. 3 Institutionelle Segmentation von Berufs- und höherer Allgemeinbildung („Bildungs-Schisma“) 55

Tab. 4 Exemplarische Fragestellungen einer Curriculumanalyse 109

Tab. 5 Dualitäten beruflich-betrieblicher Erstausbildung 121

Tab. 6 Sample 147

Tab. 7 Berufsqualifizierende Bildungsarten des formalen deutschen Bildungssystems 256

Anhang

Anhang 1 Anschreiben
Anhang 1.1 Anschreiben Unternehmen/Bildungseinrichtungen
Anhang 1.2 Anschreiben zuständige Stellen (IHKs)

Anhang 2 Gesprächsleitfäden
Anhang 2.1 Gesprächsleitfaden Expert*inneninterviews
Anhang 2.2 Gesprächsleitfaden problemzentrierte Interviews
Anhang 2.3 Kurzfragebogen zu den problemzentrierten Interviews

Anhang 3 Transkriptionsregeln nach Kuckartz

Anhang 4 Codebuch zum Forschungsvorhaben „Abiturientenprogramme“

Hinweis: Die Anhänge dieser Arbeit können bei Interesse bei der Autorin angefragt werden.

Kontaktdaten:
Dr. Ariane Neu
Lehrgebiet Lebenslanges Lernen
Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung
FernUniversität in Hagen
Universitätsstr. 33, 58097 Hagen
E-Mail: Ariane.Neu@FernUni-Hagen.de

Berufsbildung, Arbeit und Innovation

2001–2021

Berufsbildung, Arbeit und Innovation

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung.

Angesprochen wird ein Fachpublikum aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie aus schulischen und betrieblichen Politik- und Praxisfeldern.

Die Reihe ist in zwei Schwerpunkte gegliedert:
- Berufsbildung, Arbeit und Innovation (Hauptreihe)
- Dissertationen/Habilitationen (Unterreihe)

Alle Titel der Reihe sind als Druckausgabe und E-Book erhältlich.

Die Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation wird herausgegeben von **Prof.in Marianne Friese** (Gießen), **Prof. Klaus Jenewein** (Magdeburg), **Prof.in Susan Seeber** (Göttingen) und **Prof. Georg Spöttl** (Bremen).

wbv.de/bai

wbv Publikation · wbv Media GmbH & Co. KG · service@wbv.de · wbv-publikation.de

Bislang liegen kaum empirische Forschungsergebnisse zur curricularen Gestaltung und Attraktivität solcher beruflich-betrieblichen Qualifizierungsprogramme vor, die sich explizit an Abiturient*innen richten. Diesem Forschungsdesiderat widmet sich die Autorin aus einer berufsbildungswissenschaftlichen Perspektive. Die Analyse basiert auf qualitativen Interviews mit institutionellen Akteuren und Teilnehmenden der Abiturientenprogramme im Einzelhandel. Als Ergebnis präsentiert die Autorin Bedingungsfaktoren für eine attraktive Gestaltung beruflich-betrieblicher Bildung. Ferner führt die berufsbildungswissenschaftliche Einordnung der empirisch gewonnenen Erkenntnisse zu einer Typisierung der Programme als „höhere beruflich-betriebliche Bildung".

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung.

Die Reihe wird herausgegeben von Prof.in Marianne Friese (Justus-Liebig-Universität Gießen), Prof. Klaus Jenewein (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg), Prof.in Susann Seeber (Georg-August-Universität Göttingen) und Prof. Georg Spöttl (Universität Bremen).

Dr.in Ariane Neu ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Lehrgebiet Lebenslanges Lernen der FernUniversität in Hagen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Strukturen des deutschen (Berufs-)Bildungssystems und deren Veränderungen im Zeitverlauf, das Verhältnis zwischen beruflicher und allgemeiner respektive akademischer Bildung sowie die Wechselwirkungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem.

ISBN: 978-3-7639-6648-6

wbv Publikation

wbv.de/bai