

Neu, Ariane

Höhere beruflich-betriebliche Bildung - Das Dualitätsprinzip in der tertiären Berufsbildung

Kögler, Kristina [Hrsg.]; Weyland, Ulrike [Hrsg.]; Kremer, H.-Hugo [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022*. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2022, S. 37-52. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Quellenangabe/ Reference:

Neu, Ariane: Höhere beruflich-betriebliche Bildung - Das Dualitätsprinzip in der tertiären Berufsbildung - In: Kögler, Kristina [Hrsg.]; Weyland, Ulrike [Hrsg.]; Kremer, H.-Hugo [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022*. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2022, S. 37-52 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-265130 - DOI: 10.25656/01:26513

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-265130>

<https://doi.org/10.25656/01:26513>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-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:

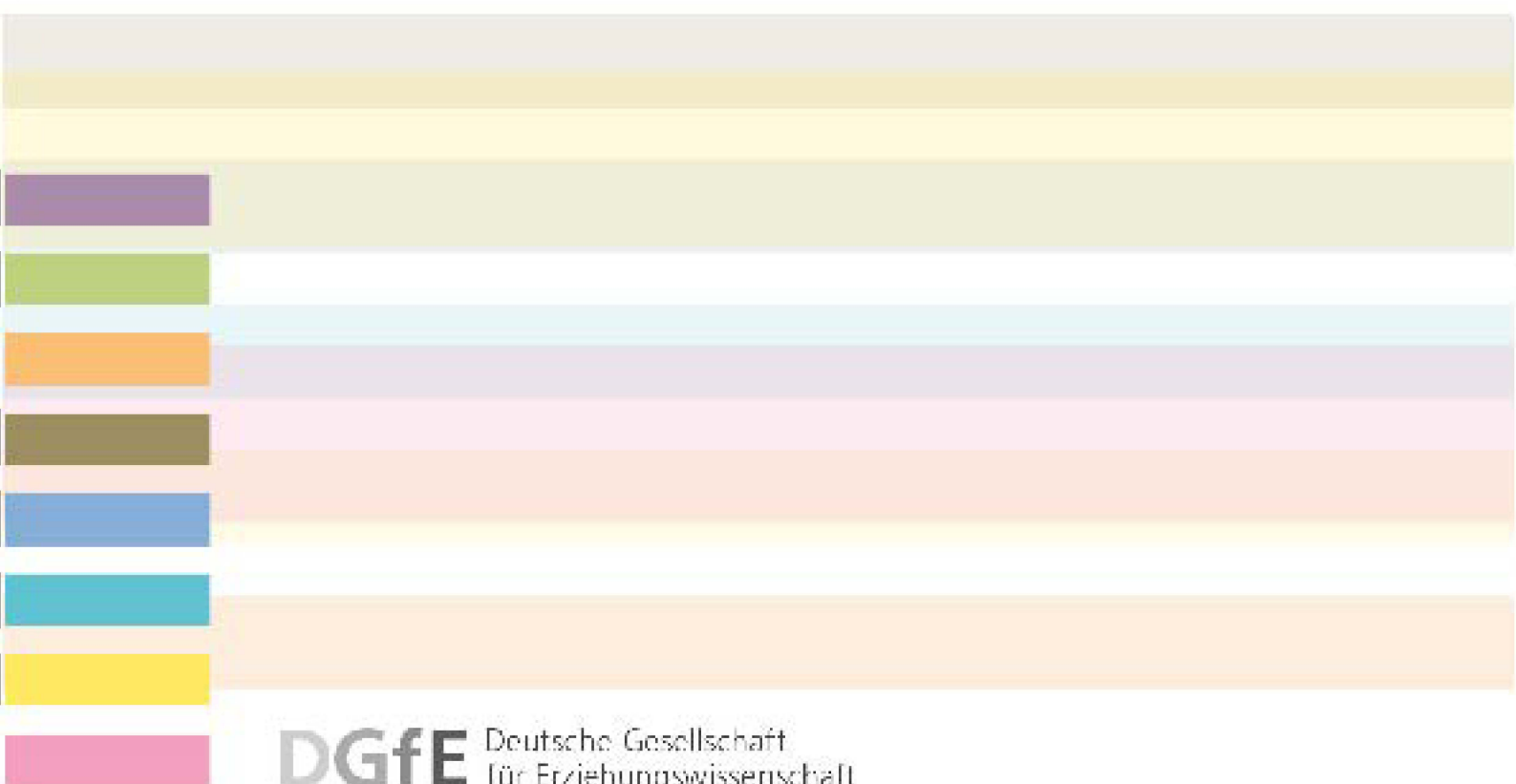
peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022

Kristina Kögler, Ulrike Weyland,
H.-Hugo Kremer (Hrsg.)



DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Jahrbuch der berufs- und
wirtschaftspädagogischen Forschung 2022

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

Kristina Kögler
Ulrike Weyland
H.-Hugo Kremer (Hrsg.)

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2022

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.

© 2022 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht
unter der Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International
(CC BY-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung
bei Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der
UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese
ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete
Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende
Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen
Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk
verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen
etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers
müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts,
auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742628>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen
werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2628-8 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1787-3 (PDF)
DOI 10.3224/84742628

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

Inhaltsverzeichnis

Forschungserträge und Forschungsperspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik	9
Teil 1: Rahmenbedingungen und Herausforderungen der Berufsbildung	
<i>Georg Tafner, Christiane Thole, Harald Hantke und Marc Casper</i> Paradoxien und Spannungsfelder in Beruf und Wirtschaft wirtschaftspädagogisch nutzen	13
<i>Ariane Neu</i> Höhere beruflich-betriebliche Bildung - Das Dualitätsprinzip in der tertiären Berufsbildung	37
<i>Susanne Miesera, Nicole Kimmelmann, Silvia Pool Maag und Daniela Moser</i> Integration und Inklusion in der Beruflichen Bildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz	53
Teil 2: Hochschulische Ausbildung und Lehre	
<i>Kristina Trampe und Christoph Porcher</i> Zum Status Quo des beruflichen Lehramtsstudiums in Deutschland – Entwicklung und Potential einer Typologie von Studienmodellen	75
<i>Jaqueline Schmidt und Roland Happ</i> Fachspezifisches Wissen, Einstellungen und Überzeugungen zu Anwendungen der Künstlichen Intelligenz bei Studierenden der Wirtschaftspädagogik	89
<i>Miriam Lotze und Thea Nieland</i> Herausforderungen des digitalen Lernens in Zeiten von Corona – Einblicke in das Peer-Mentoring Programm OSKA an der Universität Osnabrück	103
<i>Marlen Beck, Andreas Leon, Stephan Abele und Bärbel Fürstenau</i> Messung des pädagogischen Unterrichtswissens bei Studierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Evaluation eines Instruments aus dem allgemeinbildenden Bereich	115

Teil 3: Schulisches und betriebliches Bildungspersonal

Robert Hantsch, Vivien Peyer und Andreas Diettrich

Kollaborationen zur Strukturentwicklung beruflicher Lehramtsausbildungen – Herausforderungen phasenübergreifender Professionalisierung 133

Stefan Harm, Sebastian Anselmann und Uwe Faßhauer

Karrierewege für das berufliche Bildungspersonal – Problemanalyse aus Sicht der Akteure mit Fokus auf Durchlässigkeit und Anerkennung 149

Christian Schadt, Julia Warwas, Tobias Kärner und Simon Huhn

Das Paradoxon der Lehrkräftekooperation: Konzeptualisierung und Einordnung bisheriger empirischer Befunde auf Basis eines integrativen Literaturreviews 165

Anya Prommetta und Eveline Wittmann

Der Beruflichkeitsindex – auf dem Weg zur Entwicklung eines Messinstruments für Beruflichkeit am Beispiel der Lehrkräfte 183

Teil 4: Berufliche Didaktik

Anja Rogas und Marko Ott

Der Einsatz von Graphic Novels im wirtschaftlichen Bildungskontext - Eine systematische Literaturanalyse 201

Stefanie Findeisen, Jennifer Messner und Josef Guggemos

Dynamische, interaktive Visualisierungen – Erkenntnisse eines systematischen Reviews und Vorstellung einer digitalen Lernumgebung für die Domäne Wirtschaft..... 219

Teil 5: Domänenspezifische Perspektiven: Gesundheit und Pflege

Aldin Striković, Eveline Wittmann, Julia Warwas, Veronika Philipps, Ulrike Weyland und Larissa Wilczek

Berufsfeldspezifische und prozessnahe Erfassung von Ausbildungsbedingungen im Gesundheitsbereich 237

<i>Markus Wochnik, Elena Tsarouha, Antje Krause-Zenß, Kristina Greißl und Karin Reiber</i>	
Lernortkooperation als besondere Anforderung in den neuen Pflegeausbildungen	261
<i>Ingrid Darmann-Finck und Andreas Baumeister</i>	
Fortbildungsbedarf von Pflegelehrerinnen und Pflegelehrern	275
Herausgeberschaft.....	293
Autorinnen und Autoren	293

Höhere beruflich-betriebliche Bildung - Das Dualitätsprinzip in der tertiären Berufsbildung

Ariane Neu

1. Einleitung - gesellschaftspolitischer Kontext

Der Abschluss einer beruflichen Aufstiegsfortbildung respektive der höheren Berufsbildung wirkt sich laut Ergebnissen der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2018¹ positiv auf das Einkommen sowie die Fach- und Führungskarriere beruflich Fortgebildeter aus (Hall 2020).² Das heißt, Personen mit einem Abschluss der höheren Berufsbildung haben im Vergleich zu beruflich-betrieblich ausgebildeten Personen ohne eine solche berufliche Fortbildung häufiger eine Fachkarriere (Projekt- oder Budgetverantwortung) gemacht und üben auch häufiger eine Vorgesetztenfunktion aus (ebd.). Insgesamt zeigt sich, dass die „Wahrscheinlichkeit, eine Führungsfunktion innezuhaben bzw. eine Fachkarriere gemacht zu haben, [...] für Beschäftigte mit höherer Berufsbildung um 17 bzw. 23 Prozentpunkte höher [ist] als für Beschäftigte mit betrieblicher Ausbildung ohne berufliche Höherqualifizierung“ (ebd., 9). Bezüglich des Einkommens verdienen Vollzeitbeschäftigte mit einem Abschluss der höheren Berufsbildung durchschnittlich 900 Euro mehr als beruflich-betrieblich ausgebildete Personen ohne eine solche berufliche Aufstiegsfortbildung (ebd., 11). Darüber hinaus zeigen Berechnungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) auf Basis des Mikrozensus, dass beruflich Fortgebildete bei einem qualifikationsspezifischen Vergleich seit 2010 regelmäßig durchschnittlich die niedrigste Erwerbslosenquote aufweisen. So lag die Erwerbslosenquote von Personen mit Fachschul-, Meister oder Technikerausbildung im Jahr 2019 bei 1,2 Prozent; bei Personen mit Hochschulausbildung im Vergleich dazu bei 2,0 Prozent und für alle Qualifikationsgruppen zusammen bei 3,3 Prozent (Röttger et al. 2020, S. 13).

Die berufliche Weiterbildung eröffnet Individuen somit breite berufliche und persönliche Entwicklungschancen, stärkt die Beschäftigungsfähigkeit und

1 Bei der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2018 handelt es sich um eine Repräsentativbefragung, die im Zeitraum Oktober 2017 bis April 2018 unter 20.012 Erwerbstätigen ab 15 Jahren (ohne Auszubildende) in Deutschland durchgeführt wurde (Rohrbach-Schmidt & Hall 2020).

2 Diese positiven Effekte einer beruflichen Aufstiegsfortbildung zeigten sich auch in einer standardisierten Umfrage des Deutschen Industrie- und Handelskammertages unter 17.595 Aufstiegsfortbildungsabsolvent*innen der Jahre 2012 bis 2017 (DIHK 2018).

trägt damit zur gesellschaftlichen Integration bei und ist ferner für Unternehmen bedeutungsvoll für die Deckung des benötigten Fachkräftebedarfs (Deutscher Bundestag 2021, 227). So deuten verschiedenste Studien darauf hin, dass auch in Zeiten einer fortschreitenden Tertiarisierung und Digitalisierung die Stärken der deutschen Wirtschaft auf einem komplementären Zusammenspiel von beruflich und akademisch qualifizierten Fachkräften beruhen und es somit nicht zu einer gänzlichen Verdrängung beruflich Qualifizierter durch die wachsende Anzahl an akademisch Qualifizierten kommt (u. a. Dietzen et al. 2013; Bott & Wünsche 2014; Elsholz et al. 2018). Allerdings äußern deutsche Unternehmen zunehmende Schwierigkeiten, benötigtes Personal sowohl mit Abschluss einer beruflichen Erstausbildung als auch mit Abschluss der höheren Berufsbildung über den externen Arbeitsmarkt akquirieren zu können (DIHK 2021).³ Und auch für eine interne Qualifizierung über den beruflich-betrieblichen Bildungsweg mangelt es den Unternehmen zunehmend an Nachwuchskräften, für die im Anschluss an eine beruflich-betriebliche Erstausbildung auch noch eine berufliche Aufstiegsfortbildung in Frage käme (Elsholz et al. 2018, 64 f.; Neu 2021, S. 211 f.). Analog dazu belegen auch zahlreiche Umfragen unter jungen Erwachsenen, dass der berufliche Bildungsweg von diesen insbesondere im Vergleich zum hochschulischen Bildungsweg häufig als „berufliche Sackgasse“ (Tillmann et al. 2015, S. 103) wahrgenommen wird und höherqualifizierende berufliche Bildungsangebote kaum bekannt sind (u. a. Born & Pollmer 2016, S. 99; Schneider et al. 2017, S. 25; Mottweiler 2018, o. S.).

Entsprechend verwundert es kaum, dass sich im System der nach BBiG/HwO geregelten beruflichen Aufstiegsfortbildung in den letzten Jahrzehnten keine vergleichbare Expansion der Teilnehmendenzahlen zeigt, wie sie in den allgemeinen und hochschulischen Bildungsgängen zu verzeichnen ist. Stattdessen haben laut Statistischem Bundesamt im Jahr 2019 insgesamt 90.276 Personen eine nach BBiG/HwO geregelte Aufstiegsfortbildungsprüfung erfolgreich bestanden; im Vergleich dazu lag dieser Wert 1992 noch bei 132.424 bestandenen Prüfungen (Friedrich 2021, S. 365). Bei den hochschulischen Bildungsgängen ist hingegen die Anzahl an Erstabsolvent*innen von 197.015 im Jahr 1995 auf 303.155 im Jahr 2018 deutlich gestiegen (AGBB 2020, S. 199 f.).

Zurückgeführt wird diese Entwicklung insbesondere auf eine mangelnde Attraktivität beruflich-betrieblicher Bildung vor allem für leistungsstärkere Schulabsolvent*innen und speziell im Vergleich zur hochschulischen Bildung (u. a. Baethge & Wieck 2015, S. 5). Bildungspolitisch wurden daher jüngst als eine Maßnahme zur Stärkung der höheren Berufsbildung neue Abschlussbezeichnungen für die berufliche Aufstiegsfortbildung ermöglicht, die u. a. mehr Transparenz über berufliche Entwicklungsmöglichkeiten schaffen und die

3 Wobei sich Unterschiede je nach Branche, Betriebsgröße und Region zeigen (DIHK 2021).

Gleichwertigkeit zur hochschulischen Bildung hervorheben sollen (BMBF 2021, S. 22; BMAS & BMBF 2021a, S. 45 f.). So können seit der Novelle des Berufsbildungsgesetzes zum 1. Januar 2020 Verordnungsgeber bei bundesweiter Anerkennung eines beruflichen Fortbildungsabschlusses die Abschlussbezeichnungen „Geprüfte*r Berufsspezialist*in“ (Niveaustufe eins), „Bachelor Professional“ (Niveaustufe zwei) und „Master Professional“ (Niveaustufe drei) in die Fortbildungsverordnungen gemäß BBiG/HwO aufnehmen (BMBF 2019, o. S.; Deutscher Bundestag 2019, S. 2). Die bislang bestehenden Abschlussbezeichnungen wie bspw. „Fachwirt*in“ oder „Geprüfte*r Betriebswirt*in“ können dabei durch diese neuen Bezeichnungen ergänzt oder gänzlich ersetzt werden (BMBF 2019, o. S.).

Inwieweit es dadurch zu einer Attraktivitätssteigerung und letztendlich zu einer Expansion der Teilnehmendenzahlen kommen wird, kann derzeit noch nicht abschließend beantwortet werden. Im Rahmen einer umfangreichen Studie zu den sogenannten Abiturientenprogrammen im Einzelhandel konnten jedoch Handlungsoptionen identifiziert werden, wie jenseits solcher neuen Abschlussbezeichnungen eine Attraktivitätssteigerung und damit ein quantitativer Ausbau der höheren Berufsbildung gelingen könnte (Neu 2021). Demnach sind nicht nur eine enge Verknüpfung von beruflicher Aus- und Fortbildung und entsprechend stringente Karrierewege attraktivitätsrelevant. Vielmehr scheint es auch die spezifische Kombination von *beruflich* und *betrieblich* respektive die curricular verankerte relativ synchrone Verbindung von praxisintegriertem Lernen im Betrieb mit berufsfachlich ausgerichtetem Theorielernen in einer Bildungseinrichtung im Kontext höherer Bildung zu sein, die ein wesentliches Element der Attraktivität dieser höheren Berufsbildung ausmacht (Neu 2021).

Die Studie, die im nachfolgenden Kapitel 3 mit Blick auf die institutionellen und curricularen Strukturen der Abiturientenprogramme näher vorgestellt wird, stützt somit die bereits seit einigen Jahrzehnten bestehenden Diskussionen um eine Ausweitung des sogenannten Dualitätsprinzips auf den Bereich der tertiären Bildung (Greinert 1998, S. 193; Dybowski et al. 1995, S. 366 f.). Doch während eine Institutionalisierung des Dualitätsprinzips im Bereich der hochschulischen Bildung in den letzten Jahren in Form der dualen Studiengänge zunehmend bildungspolitisch gefördert wurde und bei Schulabsolvent*innen auch einen hohen Anklang findet (Hofmann et al. 2020), lassen sich im Bereich der tertiären Berufsbildung bisher keine vergleichbaren Entwicklungen erkennen. Stattdessen ist eine Verknüpfung zwischen betrieblicher Praxis und berufsbezogenem Theorielernen in Prüfungsvorbereitungskursen bislang eher eine individuelle Leistung des einzelnen Fortbildungsteilnehmenden, wie die nachfolgenden Ausführungen in Kapitel 2 zeigen werden. Dies kann nicht nur eine Hürde für die individuelle Partizipation an tertiärer Berufsbildung darstellen, sondern auch den Erfolg beruflicher Fortbildungsprozesse bzw. den Erwerb der angestrebten erweiterten beruflichen Handlungsfähigkeit

erschweren. 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 (Schmidt & Kremer 2017, S. 49), die Effizienz der beruflichen Aufstiegsfortbildung zu erhöhen (Rauner 2018) und die Attraktivität beruflicher Bildung zu steigern (Arbeitsgruppe 9+1 2022, S. 37).

Zugleich verweist die Studie zu den Abiturientenprogrammen aber auch auf gewisse Risiken, die mit einer eventuellen Ausweitung des Dualitätsprinzips auf die höhere Berufsbildung verbunden sein können (Neu 2021). Bevor auf diese jedoch näher eingegangen wird, soll in einem ersten Schritt zunächst der Status quo der institutionellen und curricularen Ausgestaltung der beruflichen Aufstiegsfortbildung thematisiert werden. In einem zweiten Schritt werden dann die erforschten Abiturientenprogramme im Einzelhandel vorgestellt, um anhand dieser abschließend exemplarisch die Frage zu diskutieren, welche Chancen und Risiken mit einer stärkeren Institutionalisierung des Dualitätsprinzips in der tertiären Berufsbildung verbunden sein können. Der Fokus der nachfolgenden Ausführungen und Diskussion liegt dabei auf der nach BBiG/HwO geregelten beruflichen Aufstiegsfortbildung. Gleichwohl lässt sich die in Kapitel 4 geführte Diskussion von Chancen und Risiken einer stärkeren Institutionalisierung des Dualitätsprinzips in der tertiären Berufsbildung in ähnlicher Form auch für landesrechtlich geregelte berufliche Aufstiegsfortbildungen führen.

2. Institutionelle und curriculare Strukturen der höheren Berufsbildung

Die nach BBiG/HwO geregelte berufliche Aufstiegsfortbildung baut i. d. R. auf dem Abschluss einer vorangegangenen beruflich-betrieblichen Berufsausbildung auf und zielt darauf ab, die bereits erworbene berufliche Handlungsfähigkeit um zusätzliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erweitern und einen beruflichen Aufstieg zu ermöglichen (§ 1 Abs. 4 Nr. 2 BBiG). Sie ist damit ein wichtiger Bestandteil der für Deutschland typischen Beruflichkeit und formt gemeinsam mit der beruflichen Erstausbildung die berufliche Identität der Menschen (Deutscher Bundestag 2021, S. 227).

Gemäß einer im Jahr 2000 gemeinsam von den Spitzenorganisationen der Sozialpartner (DGB und KWB) herausgearbeiteten Systematik gliedert sich diese höhere Berufsbildung in drei Niveaustufen, die sich insbesondere hinsichtlich des zeitlichen Lernumfangs, den beruflichen Kompetenzanforderungen an die Absolvent*innen und den damit zusammenhängenden betrieblichen Einsatzmöglichkeiten unterscheiden (BIBB 2014, S. 2 f.). Diese drei Fortbil-

dungsstufen wurden im Jahr 2014 durch eine Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses fortgeschrieben und seit der BBiG-Novelle 2020 auch gesetzlich fixiert.

Dieser Systematik folgend befähigen Fortbildungen der ersten Niveaustufe (wie bspw. zum*zur geprüften Fachberater*in bzw. Berufsspezialist*in) zum selbstständigen Planen und Bearbeiten umfassender fachlicher Aufgabenstellungen in komplexen, spezialisierten und sich verändernden Tätigkeitsfeldern mit Budget- oder Bereichsverantwortung. Fortbildungen der Niveaustufe zwei (wie z. B. zum*zur geprüften Fachwirt*in respektive Bachelor Professional) bereiten darüber hinaus auf die selbstständige und verantwortliche Bewältigung von komplexen Fach- und Führungsaufgaben mit einem deutlich erweiterten Verantwortungsbereich im Vergleich zur ersten Niveaustufe wie bspw. die Betriebsverantwortung vor. Fortbildungen der Niveaustufe drei (wie bspw. zum*zur geprüften Betriebswirt*in bzw. Master Professional) sollen die Absolvent*innen schließlich in die Lage versetzen, in einem vernetzten, komplexen und dynamischen Handlungsfeld selbstständig und eigenverantwortlich ein Unternehmen strategisch und nachhaltig zu führen und/oder Projekte zu planen und zu steuern (BIBB 2014, S. 3 ff.). Alle drei Fortbildungsstufen können mit einer öffentlich-rechtlichen, durch Bundesverordnung geregelten Prüfung abgeschlossen werden (ebd., S. 2).

Der Erwerb dieser erweiterten beruflichen Handlungsfähigkeiten der unterschiedlichen Niveaustufen wird in der nach BBiG/HwO geregelten beruflichen Aufstiegsfortbildung allerdings anders als in der beruflichen Erstausbildung weitgehend der individuellen Verantwortung des einzelnen Fortbildungsteilnehmenden überlassen. Die Fortbildungsberufe gemäß BBiG/HwO sind zwar ähnlich wie die Ausbildungsberufe allesamt unternehmensübergreifend standardisiert und normiert, aber die Teilnahme an prüfungsvorbereitenden Fortbildungskursen ist in den entsprechenden Ordnungsmitteln ebenso wenig fest vorgeschrieben, um zu einer Fortbildungsprüfung zugelassen zu werden, wie eine synchron zum Besuch eines solchen Fortbildungskurses stattfindende Berufstätigkeit (BMBF 2012, S. 8; Fazekas/Field 2013, S. 15). Die Fortbildungsordnungen sehen zwar i. d. R. als Voraussetzung für eine Prüfungszulassung vor, dass ein festgelegtes Mindestmaß an einschlägiger Berufspraxis erworben sein muss, aber nicht, dass diese Berufspraxis parallel zu einem Vorbereitungskurs stattgefunden haben muss. Ferner enthalten Fortbildungsordnungen meist auch keine darüberhinausgehenden Angaben, welche Lerninhalte bzw. beruflichen Tätigkeiten in welcher sachlichen und zeitlichen Gliederung konkret Gegenstand dieser Berufspraxis zu sein haben. Stattdessen regeln Fortbildungsordnungen vor allem Prüfungsanforderungen (§ 53 sowie 54 BBiG) und enthalten bspw. kein Curriculum bzw. keinen Rahmenplan, der die zu vermittelnden Lerninhalte sachlich und zeitlich gliedert (BIBB 2013, S. 5). Anders als in der beruflich-betrieblichen Erstausbildung steht ein evtl. vorhandener Arbeitgeber im Bereich der beruflichen Fortbildung auch nicht in der

Verantwortung, seinem*r Mitarbeiter*in bestimmte berufliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu vermitteln, die für das Bestehen der jeweiligen beruflichen Fortbildungsprüfung sinnvoll sind. Und er hat dafür auch kein spezifisches betriebliches Bildungspersonal vorzuhalten, das über bestimmte Qualifikationsstandards verfügt. So unterstützt grundsätzlich auch nur etwa jeder achte Betrieb mindestens einen Beschäftigten bei der Absolvierung einer Aufstiegsfortbildung; sei es durch eine zeitliche Freistellung oder die Übernahme von Fortbildungskosten (Mohr & Lukowski 2021). Und Rauner (2018) berichtet aus einer Fallstudie unter 32 Kfz-Meisterschüler*innen, dass sich nur etwa die Hälfte von ihnen durch die Übertragung verantwortungsvoller Aufgaben in ihrer Fortbildung gefördert fühlen. Ob also im Rahmen der erforderlichen einschlägigen Berufspraxis alle Tätigkeitsfelder, die zu einem bestimmten Fortbildungsberuf gehören, auch einmal durchlaufen und die entsprechende berufliche Handlungskompetenz erworben wurde, ist somit im Bereich der beruflichen Fortbildung nicht durch staatliche Standardisierung und Regulierung sichergestellt. Mit Bezug auf die von Harney (1998, S. 116) sowie Harney & Rahn (2000, S. 733 f.) dargestellte Differenzierung zwischen einer betrieblichen und einer beruflichen Handlungslogik ist somit traditionell in der beruflichen Fortbildung nicht gewährleistet, dass in der Praxis der Berufsbezug gegenüber dem Betriebsbezug dominiert. Dies kann den Erwerb der angestrebten erweiterten beruflichen Handlungsfähigkeit erschweren bzw. zu sehr heterogenen Kompetenzniveaus bei den Absolvent*innen der Aufstiegsfortbildungen führen.

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 17.595 Aufstiegsfortbildungsabsolvent*innen der Jahre 2012 bis 2017 die Mehrzahl dieser Fortbildungsprüfungskandidat*innen an prüfungsvorbereitenden Fortbildungskursen teil (DIHK 2018, S. 12), doch diese Vorbereitungslehrgänge unterliegen bislang keiner staatlichen Standardisierung und Regulierung. Stattdessen kann jeder ohne formale Zulassung entsprechende Vorbereitungskurse für einen staatlich anerkannten Fortbildungsberuf anbieten (Weiß 2007, S. 49; Weiß 2014, S. 9) und ist dabei nicht verpflichtet, sich an evtl. existierenden Rahmenplänen bspw. des DIHK zu orientieren.

Statistische Daten zur Anzahl der Anbieter und den von ihnen angebotenen Vorbereitungskursen liegen bisher nicht vor. Schätzungen zufolge sind es in Deutschland über 15.000 Anbieter (Fazekas & Field 2013, S. 15, S. 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 (DIHK 2018, S. 12). Die Vorbereitung erfolgt dabei in der Mehrzahl in Form von Teilzeitunterricht (69 %). Deutlich seltener werden Lehrgänge in Form von Vollzeitunterricht

(20 %), Fernunterricht/Online-Lehrgänge (7 %) oder ein reines Selbststudium (4 %) zur Prüfungsvorbereitung genutzt (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 (BMBF 2012, S. 49; Fazekas& Field 2013, S. 15). Staatliche Schulen des Berufsbildungssystems spielen in der beruflichen Aufstiegsfortbildung hingegen bislang kaum eine Rolle (Arbeitsgruppe 9+1 2022, S. 38).

Diese bestehende Vielfalt an prüfungsvorbereitenden Fortbildungskursen kann zwar einerseits eine „Chance für bedarfsgerechtes, individuelles und lebensbegleitendes Lernen“ (BMAS/BMBF 2019, S. 6) sein. Sie kann aber andererseits auch durch mangelnde Transparenz und aufwändiges Suchen nach dem passenden Angebot eine Hürde für die Fortbildungspartizipation darstellen (ebd.). Zudem kann durch diese Vielfalt nur schwer eine einheitliche Qualität der Fortbildungsangebote sichergestellt werden (ebd., S. 14 f.). Qualitätssicherung ist aber wiederum wichtig, um sowohl für Teilnehmende als auch für Arbeitgeber und den Staat als potenzielle Förderer dieser Fortbildungsangebote Verlässlichkeit herzustellen (BMAS & BMBF 2021b, S. 5).

Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Diskussionen um eine mangelnde Attraktivität beruflicher Bildung gegenüber hochschulischer Bildung sollte daher auch für die höhere Berufsbildung über eine stärkere Standardisierung und Normierung auf unterschiedlichen Ebenen nachgedacht werden. Schmidt/Kremer (2017) sowie die Arbeitsgruppe 9+1 (2022) empfehlen bspw. die Verknüpfung von Theorie und Praxis in der beruflichen Fortbildung curricular stärker zu systematisieren respektive „das Prinzip der Dualität im Sinne aufeinander bezogener Lernphasen“ (Arbeitsgruppe 9+1 2022, S. 39) als „Qualitätsmarke“ (ebd.) der höheren Berufsbildung zu entwickeln. Im Rahmen der sogenannten Abiturientenprogramme im Einzelhandel wird dies in Ansätzen bereits gemacht, wie die nachfolgenden Ausführungen zeigen werden.

3. Die Abiturientenprogramme im Einzelhandel

Bei den sogenannten Abiturientenprogrammen im Einzelhandel handelt es sich um betriebliche Qualifizierungsprogramme, die sich gezielt an die Gruppe der hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen richten und i. d. R. etwa drei Jahre dauern. In dieser Zeit durchlaufen die Teilnehmenden innerhalb der ersten etwa 1 ½ bis 2 Jahre zunächst eine verkürzte duale Berufsausbildung zum*zur Kaufmann*-frau im Einzelhandel. Nach Abschluss dieser ersten Ausbildungsphase und dem erfolgreichen Bestehen der IHK-Abschlussprüfung wechseln die Teilnehmenden relativ unmittelbar in eine Fortbildungsphase, in-

nerhalb derer sie in weiteren etwa 16 bis 18 Monaten eine berufliche Aufstiegsfortbildung zum*zur Handelsfachwirt*in durchlaufen und diese ebenfalls mit der IHK-Abschlussprüfung beenden. Als berufliche Zielposition ist von den ausbildenden Unternehmen vorgesehen, dass die Teilnehmenden relativ unmittelbar nach Abschluss des Abiturientenprogramms in eine berufliche Position auf der unteren bis mittleren Führungskräfteebene einmünden, bspw. als (stellvertretende) Filial- oder Abteilungsleitung.

Die institutionellen und curricularen Strukturen sowie die Attraktivität dieser Abiturientenprogramme im Einzelhandel wurden von der Autorin im Rahmen einer qualitativ angelegten Studie genauer untersucht. Dazu wurden im Zeitraum April 2018 bis März 2019 insgesamt achtzehn leitfadengestützte offene Expert*inneninterviews mit Vertreter*innen von an den Abiturientenprogrammen beteiligten Unternehmen, Bildungseinrichtungen und zuständigen Stellen (IHKs) geführt sowie neun problemzentrierte Interviews mit Teilnehmenden und Absolvent*innen dieser Programme. Ausgewertet wurden diese Interviews mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) bzw. einer Kombination aus deduktiven und induktiven Verfahrensweisen. Als theoretische Basis für die Analyse der institutionellen und curricularen Strukturen wurde insbesondere auf das Curriculummodell der beiden Erziehungswissenschaftler Hans Merkens und Peter Strittmatter (1975) zurückgegriffen. Diesem Curriculummodell liegt mit Bezug auf Elbers (1975) ein recht weit gefasster Curriculumbegriff zugrunde, der neben den Lernzielen und Lerninhalten auch die Lernorganisation sowie die Evaluation bzw. die Verfahren der Lernerfolgskontrolle umfasst. Des Weiteren liegt diesem Modell anknüpfend an die Arbeiten von Luhmann (1964) eine systemtheoretische Perspektive zugrunde, so dass Curricula als gesellschaftliche Subsysteme betrachtet werden, die mit dem Suprasystem Umwelt in Wechselbeziehung stehen (Merkens& Strittmatter 1975).⁴

Basierend auf den auf diese Weise durchgeführten qualitativen Interviews zeigt sich bei den untersuchten Abiturientenprogrammen hinsichtlich der institutionellen und curricularen Strukturen, dass es mehrheitlich sowohl während der Aus- als auch während der Fortbildungsphase die beiden miteinander kooperierenden Lernorte Betrieb und Bildungseinrichtung gibt. Wobei die Teilnehmenden etwa 80 bis 90 Prozent der Aus- und Fortbildungszeit am Lernort Betrieb verbringen und dort ihre Praxisphasen absolvieren. Entsprechend kann der Lernort Betrieb auch hier, wie bei einer klassischen dualen Berufsausbildung, als der dominierende betrachtet werden. Die restliche Zeit entfällt auf die Theoriephasen, die von den Teilnehmenden entweder als Wochenblöcke alle paar Monate oder kontinuierlich an ein bis zwei Tagen in der Woche je nach Abiturientenprogramm an unterschiedlichen Bildungseinrichtungen ab-

4 Für eine detaillierte Darstellung des methodischen Vorgehens, der theoretischen Fundierung sowie der Ergebnisse siehe Neu (2021).

solviert werden. Bei diesen Bildungseinrichtungen ist grundsätzlich zu unterscheiden zwischen staatlichen (i. d. R. Berufsschulen/-kollegs) und nichtstaatlichen Bildungseinrichtungen der Wirtschaft; wobei die nichtstaatlichen Bildungseinrichtungen bei den Abiturientenprogrammen im Einzelhandel traditionell dominieren. Der Besuch dieser nichtstaatlichen Bildungseinrichtungen wird im Rahmen der Abiturientenprogramme vollständig von den anbietenden Unternehmen finanziert und die Teilnehmenden werden sowohl während der Aus- als auch während der Fortbildungsphase von den Betrieben für den Besuch des theoretischen Unterrichts an diesen Bildungseinrichtungen von der Arbeit freigestellt. Ferner erhalten die Teilnehmenden während der gesamten Programmlaufzeit von den Betrieben eine entsprechende (Ausbildungs-)Vergütung.

Das Lernen am Lernort Betrieb findet sowohl während der Aus- als auch während der Fortbildungsphase vor allem als Lernen im Prozess der Arbeit statt, welches durch betriebliche Ausbilder*innen begleitet wird. Während der Ausbildungsphase entsprechen die Lerninhalte dieser Praxisphasen der Ausbildungsordnung für den Beruf der Einzelhandelskaufleute. Das heißt, auf Grundlage dieser Rechtsverordnung haben die Unternehmen ihre betrieblichen Ausbildungspläne entwickelt und ergänzend meist auch sogenannte Azubi-Handbücher erarbeitet, die von den Teilnehmenden zum selbstständigen Lernen genutzt werden können. Für die Praxisphasen des Fortbildungsteils haben die anbietenden Unternehmen meist ebenfalls betriebliche Fortbildungspläne und für das selbstständige Lernen darauf abgestimmte Mitarbeiter*innen-Handbücher erarbeitet. Die darin enthaltenen Lerninhalte orientieren sich an der späteren betrieblichen Zielfunktion als Führungskraft respektive als (stellvertretende) Filial- oder Abteilungsleitung. Das heißt, hier dominiert im Unterschied zur Ausbildungsphase eher der Betriebsbezug anstelle des Berufsbezugs. Dies ist auf die bereits erwähnte Sachlage zurückzuführen, dass Fortbildungsordnungen im Gegensatz zu Ausbildungsordnungen keinen Rahmenplan enthalten, der für betriebliche Praxisphasen evtl. zu vermittelnde Lerninhalte sachlich und zeitlich gliedert. Auch in anderer Form liegt kein Orientierungsrahmen vor, anhand dessen Unternehmen betriebliche Fortbildungspläne entwickeln könnten; sofern sie dies wollen, denn im Unterschied zur beruflichen Ausbildung sind Betriebe in der beruflichen Fortbildung auch nicht verpflichtet, Mitarbeiter*innen bestimmte Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu vermitteln.

Am Lernort Bildungseinrichtung findet das Lernen mehrheitlich im Klassenverband in Form von Frontalunterricht durch die entsprechenden Lehrkräfte statt; teilweise ergänzt um Gruppen- und Fallarbeiten. Bei den Lehrkräften handelt es sich dabei sowohl um akademisch qualifizierte Berufsschullehrkräfte als auch um Personen aus der Praxis, die meist über einen fachaffinen beruflichen Fortbildungs- und/oder Hochschulabschluss verfügen. Während der Ausbildungsphase erfolgt dieser berufsbezogene Unterricht orientiert am

KMK-Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf der Einzelhandelskaufleute und während der Fortbildungsphase am DIHK-Rahmenplan für die Fortbildung zum*zur geprüften Handelsfachwirt*in.

Mit den auf diese Weise durchgeführten Abiturientenprogrammen ist der Handel bislang recht erfolgreich, hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent*innen für den beruflich-betrieblichen Bildungsweg zu gewinnen und gezielt auf gehobene Fach- und Führungsaufgaben vorzubereiten. So ist die Anzahl an neu besetzten Ausbildungsstellen in den zum*zur Handelsfachwirt*in führenden Abiturient*innenausbildungen laut Ausbildungsmarktstatistik von gut 1.000 im Jahr 2007 auf knapp 8.000 im Jahr 2017 gestiegen (Bundesagentur für Arbeit 2018).

4. Fazit und Diskussion

Aus den dargestellten Abiturientenprogrammen lassen sich daher gewisse Handlungsoptionen ableiten, wie ein qualitativer und quantitativer Ausbau der höherqualifizierenden Berufsbildung auch jenseits solcher abiturientenspezifischen Bildungsprogramme gelingen könnte.

So wird im Rahmen der untersuchten Abiturientenprogramme das Dualitätsprinzip beruflich-betrieblicher Bildung, das bislang vorwiegend im Bereich der beruflichen Erstausbildung vorzufinden war, in Ansätzen nun auch auf den Bereich der beruflichen Fortbildung übertragen. Das heißt, auch während der Fortbildungsphase gibt es eine relativ synchrone Dualität von praxisintegriertem Lernen im Betrieb mit berufsfachlich ausgerichtetem Theorielernen in einer Bildungseinrichtung, so dass hier von höherer beruflich-betrieblicher Bildung gesprochen werden kann (Neu 2021). Diese Dualität von Theorie und Praxis im Kontext höherer Bildung macht neben stringenten und exklusiven betrieblichen Karrierewegen ein wesentliches Element der Attraktivität dieser Abiturientenprogramme aus (ebd.), so dass eine curricular stärker verankerte und systematisierte Theorie-Praxis-Verzahnung in der beruflichen Aufstiegsfortbildung, wie sie u. a. von Schmidt & Kremer (2017) sowie der Arbeitsgruppe 9+1 (2022) angeregt wird, evtl. zu einem qualitativen und quantitativen Ausbau der höheren Berufsbildung beitragen könnte.

Für diese Dualität von Theorie und Praxis übernehmen die Unternehmen im Rahmen der Abiturientenprogramme zudem die Verantwortung, indem sie diese Dualität u. a. zeitlich und finanziell organisieren, so dass diese administrativen Leistungen nicht von den Teilnehmenden selbst erfolgen müssen. Auch dies kann sich positiv auf den Abbau von Hürden für die Weiterbildungspartizipation auswirken. So zeigen die AES-Erhebungen, dass nicht selten hohe zeitliche und finanzielle Belastungen einer Weiterbildungsteilnahme entgegenstehen (Bilger & Käßlinger 2017, S. 270).

Zugleich zeigen die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung zu den Abiturientenprogrammen aber auch, dass auch im Rahmen dieser Programme die Praxisphasen des beruflichen Fortbildungsteils einen sehr starken Betriebsbezug aufweisen und weniger der beruflichen Handlungslogik folgen. Zwar weisen die betrieblichen Arbeitsorganisationen gerade im Einzelhandel einen sehr starken berufsfachlichen Charakter auf (Voss-Dahm 2009), dennoch wurde in den mit Teilnehmenden der Abiturientenprogramme geführten Interviews deutlich, dass sich die Teilnehmenden vor allem in theoretischer Hinsicht umfassend beruflich fortgebildet fühlen und in den Praxisphasen nicht das gesamte Tätigkeitsspektrum eines*einer Handelsfachwirts*in abgedeckt wurde (Neu 2021).

Im Rahmen der Abiturientenprogramme erfolgt somit zwar eine erste Form der stärkeren Systematisierung der betrieblichen Fortbildungsphasen, da die betriebliche Praxis nicht gänzlich dem betrieblichen Alltagsgeschehen überlassen wird, sondern zumindest einem betrieblichen Fortbildungsplan folgt und zugleich auch von betrieblichem Bildungspersonal betreut wird. Gleichwohl werfen auch die Abiturientenprogramme die Frage auf, wie die institutionellen und curricularen Strukturen beruflicher Aufstiegsfortbildungen weiterentwickelt werden können, um die betrieblichen Praxisphasen stärker *berufsfachlich* zu systematisieren.

Gleichzeitig lässt sich aber auch fragen, ob eine stärkere institutionelle und curriculare Verankerung des Dualitätsprinzips in der beruflichen Fortbildung nicht evtl. eher zu einer stärkeren Abhängigkeit potenzieller Fortbildungsteilnehmender von den betrieblichen Qualifizierungs- und Rekrutierungsstrategien führen könnte und somit einem quantitativen Ausbau der höheren Berufsbildung entgegenwirkt. So steht der erhöhten Verantwortung und Unterstützungsleistung, die Arbeitgeber im Rahmen der Abiturientenprogramme für die berufliche Fortbildung ihrer Mitarbeiter*innen übernehmen, die Gatekeeper-Funktion eben dieser Arbeitgeber beim Zugang zu diesen Programmen gegenüber.

Hinzu kommt, dass evtl. nicht jedes Unternehmen über die finanziellen und personellen Ressourcen verfügt, um eine Dualität von Theorie und Praxis in der beruflichen Fortbildung analog zu den Abiturientenprogrammen zu gestalten, so dass es auch dadurch zu Schließungsprozessen kommen kann. Denn für eine solche Dualität bedarf es zum einen entsprechend qualifizierten Personals, welches die Lernenden während ihrer betrieblichen Praxis begleitet. Und zum anderen ist auch der berufsfachliche Theorieunterricht an den nicht-staatlichen Bildungseinrichtungen zu finanzieren, was sich basierend auf den Erkenntnissen aus den Abiturientenprogrammen auf mehrere tausend Euro belaufen kann (Neu 2021). Diesbezüglich lässt sich auf eine Empfehlung der Arbeitsgruppe 9+1 (2022, S. 40) verweisen, die u. a. dafür plädiert, die staatlichen Schulen des Berufsbildungssystems als Anbieter der beruflichen Fortbildung

zu stärken. Damit einher könnte dann auch eine stärkere staatliche Finanzierung des berufsfachlichen Theorieunterrichts im Bereich der BBiG/HwO geregelten beruflichen Fortbildung gehen, so dass dadurch finanzielle Hürden für die Bildungspartizipation reduziert werden könnten.

Im Rahmen der untersuchten Abiturientenprogramme gibt es einzelne Fälle, bei denen eine staatliche Berufsschule/ein staatliches Berufskolleg der zweite Lernort neben dem Lernort Betrieb ist. Dies ist i. d. R. bei solchen Abiturientenprogrammen der Fall, die von kleineren Unternehmen für einzelne Teilnehmende angeboten werden. Im Vergleich zu den Abiturientenprogrammen, bei denen die nichtstaatlichen Bildungseinrichtungen als zweiter Lernort eine zentrale Rolle spielen und die meist von größeren Unternehmen für eine Vielzahl an Teilnehmenden angeboten werden, ist die Lernortkooperation zwischen den staatlichen Bildungseinrichtungen und den anbietenden kleineren Unternehmen allerdings i. d. R. kaum vorhanden. Die Gründe dafür wurden im Rahmen der geführten Interviews nicht explizit thematisiert.

Insgesamt verweisen die vorangegangenen Ausführungen zu den Chancen und Risiken einer stärkeren institutionellen und curricularen Verankerung des Dualitätsprinzips in der beruflichen Fortbildung somit auf eine Vielzahl an noch offenen Fragen, so dass sich noch kein abschließendes Fazit ziehen, sondern eher auf einen noch notwendigen Klärungsbedarf verweisen lässt.

Literatur

- AGBB - Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv Media. Online: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020.pdf> (10.07.2020).
- Arbeitsgruppe 9+1 (2022). Zukunftsfähig bleiben! 9 + 1 Thesen für eine bessere Berufsbildung. Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Heft 235. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Online: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/17769> (22.04.2022).
- Baethge, M. & Wieck, M. (2015). Wendepunkt in der deutschen Bildungsgeschichte. Neue Konstellation zwischen Berufsausbildung und Hochschulstudium. *Mitteilungen aus dem SOFI*, 9(22), 2–6. Online: http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/SOFI-Mitteilungen/Mitteilungen_aus_dem_SOFI_22.pdf (24.02.2017).
- BIBB - Bundesinstitut für Berufsbildung (2013). Fortbildungsordnungen und wie sie entstehen ... Bonn: BIBB.
- BIBB - Bundesinstitut für Berufsbildung (2014). *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: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA159.pdf> (04.05.2018).

- Bilger, F. & Käpplinger, B. (2017). Barrieren für die Bildungsbeteiligung Erwachsener. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*, (S. 265–275). Bielefeld: wbv Media.
- BMAS/BMBF - Bundesministerium für Arbeit und Soziales/Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019). *Nationale Weiterbildungsstrategie*. Online: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Aus-Weiterbildung/strategie-papier-nationale-weiterbildungsstrategie.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (09.12.2021).
- BMAS/BMBF - Bundesministerium für Arbeit und Soziales/Bundesministerium für Bildung und Forschung (2021a). *Umsetzungsbericht Nationale Weiterbildungsstrategie*. Online: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a805-umsetzungsbericht-nationale-weiterbildungsstrategie.pdf?jsessionid=DA0DE306FC84FE3CD60C4019B3215A03.delivery2-replication?__blob=publicationFile&v=4 (09.12.2021).
- BMAS/BMBF - Bundesministerium für Arbeit und Soziales/Bundesministerium für Bildung und Forschung (2021b). *Abschlussberichte Themenlabore. Begleitpublikation zum Umsetzungsbericht der Nationalen Weiterbildungsstrategie*. Online: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a805b-themenlabore-begleitpublikation-nationalen-weiterbildungsstrategie.pdf?jsessionid=FF4E88EDB6D054260B53926E8174341C.delivery1-master?__blob=publicationFile&v=2 (09.12.2021).
- 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 (2019). *Die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG)*. Online: <https://www.bmbf.de/de/die-novellierung-des-berufsbildungsgesetzes-bbig-10024.html> (20.03.2020).
- BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung (2021). *Berufsbildungsbericht 2021*. Bonn: BMBF. Online: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2021/berufsbildungsbericht-2021.pdf?jsessionid=D3F21FDC2FA935BC4EF56180418E9524.live472?__blob=publicationFile&v=4 (09.12.2021).
- Born, V. & Pollmer, M. (2016). Höhere Berufsbildung - Chancenreiche berufliche Bildungs- und Karrierewege im Handwerk. Ordnungspolitische Positionen zur Stärkung der Attraktivität der Berufsbildung. *Die berufsbildende Schule*, 68(3), 98–103.
- Bott, P. & Wünsche, T. (2014). Verdrängung oder Komplementarität? Rekrutierungsstrategien von Betrieben bei Positionen für gehobene Fachkräfte. In E. Severing & R. Weiß (Hrsg.), *Weiterentwicklung von Berufen - Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung*, (S. 229–242). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- 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. Erstelungsdatum 02.05.2018. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.

- Deutscher Bundestag (2019). *Gesetzentwurf der Bundesregierung. Entwurf eines Gesetzes zur Modernisierung und Stärkung der beruflichen Bildung*. Drucksache 19/10815 vom 11.06.2019. Online: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/19/108/1910815.pdf> (03.01.2020).
- Deutscher Bundestag (2021). *Bericht der Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt*. Drucksache 19/30950. Online: <https://dserv.bundestag.de/btd/19/309/1930950.pdf> (09.12.2021).
- Dietzen, A., Lewalder, A. & Wünsche, T. (2013). Stabile Bedeutung beruflich-betrieblicher Bildung bei Ausdifferenzierung der Bildungswege. In E. Severing & U. Teichler (Hrsg.), *Akademisierung der Berufswelt?* (S. 85–105). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- DIHK - Deutscher Industrie- und Handelskammertag e.V. (2018). *Gemeinsam durchstarten mit Höherer Berufsbildung. Ergebnisse der DIHK-Erfolgsstudie Weiterbildung 2018*. Berlin: DIHK. Online: <https://www.dihk.de/resource/blob/5472/89bbc878508c319b47c1fc4ec6039080/dihk-erfolgsstudie-weiterbildung-2018-data.pdf> (02.12.2021).
- DIHK - Deutscher Industrie und Handelskammertag e.V. (2021). *DIHK-Report Fachkräfte 2021. Fachkräfteengpässe schon über Vorkrisenniveau*. Berlin, Brüssel: DIHK. Online: <https://www.dihk.de/resource/blob/61638/9bde58258a88d4fce8cda7e2ef300b9c/dihk-report-fachkraeftesicherung-2021-data.pdf> (22.04.2022).
- Dybowski, G., Pütz, H., Sauter, E. & Schmidt, H. (1995). Ein Weg aus der Sackgasse. Plädoyer für ein eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem. In R. Dobischat & R. Husemann (Hrsg.), *Berufliche Weiterbildung als freier Markt? Regulationsanforderungen der beruflichen Weiterbildung in der Diskussion*, (S. 365–386). Berlin: edition sigma.
- Elbers, D. (1975). Analyse von Curriculumprozessen - der weitere Ansatz: Curriculumprozeß als Ereignisablauf zwischen Planungsentscheidung und Unterrichtsergebnis. In K. Frey (Hrsg.), *Curriculum-Handbuch. Band I*, (S. 211–220). München, Zürich: R. Piper & Co. Verlag.
- Elsholz, U., Jaich, R. & Neu, A. (2018). *Folgen der Akademisierung der Arbeitswelt. Wechselwirkungen von Arbeits- und Betriebsorganisation, betrieblichen Qualifizierungsstrategien und Veränderungen im Bildungssystem*. Study der Hans-Böckler-Stiftung. Nr. 401. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Online: http://www.boeckler.de/pdf/p_study_hbs_401.pdf (27.03.2020).
- Fazekas, M. & Field, S. (2013). *Postsekundäre Berufsbildung in Deutschland. OECD-Studie zur Berufsbildung*. OECD. Online: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202368-de> (13.12.2018).
- Friedrich, M. (2021). Fortbildungsprüfungen nach BBiG/HwO. In BIBB - Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*, (S. 363–369). Bonn: BIBB.
- Greinert, W.-D. (1998). *Das »deutsche System« der Berufsbildung. Tradition, Organisation, Funktion*. 3. überarbeitete Auflage. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

- Hall, A. (2020). *Lohnt sich höherqualifizierende Berufsbildung? Berufliche Positionen, Einkommen und subjektiver Nutzen von Fortbildungsabschlüssen*. BIBB Report. 2/2020. Bonn: BIBB. Online: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/16574> (09.12.2021).
- Harney, K. (1998). Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart: Hirzel.
- Harney, K. & Rahn, S. (2000). Steuerungsprobleme im beruflichen Bildungswesen - Grenzen der Schulpolitik. Handlungslogiken und Handlungsfolgen aktueller Berufsbildungspolitik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(5), 731–751.
- Hofmann, S., Hemkes, B., Leo-Joyce, S., König, M., & Kutzner, P. (2020). *Ausbildung-Plus in Zahlen. Duales Studium 2019. Trends und Analysen*. Bonn: BIBB.
- Luhmann, N. (1964). Funktionale Methoden und Systemtheorie. *Soziale Welt*, 15(1), 1–25.
- Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Merkens, H. & Strittmatter, P. (1975). Empirische Verfahren der Curriculumanalyse. In K. Frey (Hrsg.), *Curriculum-Handbuch. Band I*, (S. 197–210). München, Zürich: R. Piper & Co. Verlag.
- Mohr, S. & Lukowski, F. (2021). Betriebliche Förderung von Aufstiegsfortbildungen im Kontext der Digitalisierung: Ergebnisse aus dem BIBB-Qualifizierungspanel. In BIBB - Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*, (S. 424–427). Bonn: BIBB.
- Mottweiler, H. (2018). Wie lassen sich Aus- und Fortbildungsberufe attraktiver gestalten? *Denk-doch-mal.de - Online Magazin für Arbeit - Bildung - Gesellschaft*, 01-18. Online: <http://denk-doch-mal.de/wp/hannelore-mottweiler-wie-lassen-sich-aus-und-fortbildungsordnungenattraktiver-gestalten/> (21.12.2018).
- Neu, A. (2021). *Höhere beruflich-betriebliche Bildung - Entwicklung, Durchführung und Attraktivität am Beispiel der Abiturientenprogramme*. Bielefeld: wbv. Online: https://www.wbv.de/openaccess/themenbereiche/berufs-und-wirtschaftspaedagogik/shop/detail/name/_/0/1/6004856w/facet/6004856w////////nb/0/category/1636.html (09.12.2021).
- Rauner, F. (2018). Der Weg aus der Akademisierungsfalle. Die Architektur paralleler Bildungswege. Berlin: LIT Verlag.
- Rohrbach-Schmidt, D. & Hall, A. (2020). *BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2018. BIBB-FDZ Daten- und Methodenberichte Nr. 1/2020*. Bonn: BIBB. Online: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/16401> (22.04.2022).
- Röttger, C., Weber, B. & Weber, E. (2020). *Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquote. Aktuelle Daten und Indikatoren*. Nürnberg: IAB - Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Online: http://doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/Qualo_2020.pdf (09.12.2021).
- Schmidt, H. & Kremer, M. (2017). Gleichwertigkeit der Berufsbildung im Deutschen Qualifikationsrahmen - Durchbruch oder Mogelpackung? *BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 46(4), 48–49.

- Schneider, H., Franke, B., Woisch, A. & Spangenberg, H. (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: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201704.pdf (10.08.2018).
- Tillmann, F., Schaub, G., Lex, T., Kuhnke, R. & Gaupp, N. (2015). Attraktivität des dualen Ausbildungssystems aus Sicht von Jugendlichen. *Berufsbildungsforschung*. 17. Bonn: BMBF.
- Voss-Dahm, D. (2009). Über die Stabilität sozialer Ungleichheit im Betrieb. *Verkaufsarbeit im Einzelhandel*. Berlin: edition sigma.
- Weiß, R. (2007). Bachelor Professional - ein Beitrag zur Aufwertung der beruflichen Bildung? *BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 36(4), 47–50.
- Weiß, R. (2014). Anerkannte Fortbildungsabschlüsse - Aufstiegsfortbildung unter Reformdruck. *BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 43(4), 6–9.