Wirtschaftspädagogik
Ein Lehrbuch · 3. Auflage

Konnektivität in der österreichischen Berufsbildung

Christian Stutzenstein, Peter Slepcevic-Zach

Abschnitt D: Forschungsschwerpunkte der Wirtschaftspädagogik am Standort Graz (Kapitel D-6)

ZITATIONSVORSCHLAG
Stutzenstein, Christian/Slepcevic-Zach, Peter (2025): Konnektivität in der österreichischen Berufsbildung. In: Stock, Michaela/Slepcevic-Zach, Peter/Tafner, Georg/Riebenbauer, Elisabeth (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik. 3. Auflage. Graz: Uni-Press Graz. 537–545.

ISBN: 978-3-903484-12-2
DOI: https://doi.org/10.70638/TCGL9871.kap-d6
VERLAG: Uni-Press Graz Verlag GmbH

© CC BY 4.0 2025 by Michaela Stock, Peter Slepcevic-Zach, Georg Tafner & Elisabeth Riebenbauer.

Dieses Kapitel ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (CC BY 4.0). Die Lizenz erlaubt die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung und Verbreitung in jedem Medium oder Format, sofern der ursprüngliche Urheber genannt wird. Abbildungen oder sonstiges Material Dritter sind gesondert gekennzeichnet und von dieser Lizenz ausgenommen.

6 Konnektivität in der österreichischen Berufsbildung

Christian Stutzenstein; Peter Slepcevic-Zach

Ein zentraler Aspekt im Kontext beruflicher Bildung liegt in der Anforderung, diverse Lernorte (wie Unternehmen und Bildungseinrichtungen) aus unterschiedlichen Erfahrungsbereichen zu integrieren. Infolgedessen ergibt sich eine inhärente Aufteilung des beruflichen Lernens, welche von allen beteiligten Akteur:innen erfordert, koordinative und integrative Maßnahmen zu ergreifen, um eine effektive Abfolge zwischen den verschiedenen Lernumgebungen zu gewährleisten.[1] Berufliche Bildungsprogramme beziehen Phasen, die Lernende in der Praxis verbringen, in abweichender Intensität in ihre Bildungs- bzw. Ausbildungspläne ein. Bei der Gestaltung von Curricula, den zu vermittelnden Inhalten oder Lehr-Lern-Zielen ist es daher erforderlich, dass es zu Abstimmungen zwischen den beteiligten Lernorten kommt.[2] Unter Lernort wird dabei, nach der Definition des deutschen Bildungsrats, eine Einrichtung im Rahmen des öffentlichen Bildungsangebots verstanden, in der Lernangebote organisiert werden. Dabei handelt es sich nicht nur um räumlich unterscheidbare, sondern auch in ihren pädagogischen Eigenschaften verschiedene Orte.[3] Die Gestaltung der Beziehung zwischen Lernorten findet auf der Makro- (z.B. Bildungssystem), der Meso- (z.B. Curricula) und der Mikroebene (z.B. Lehr-Lern-Prozesse bzw. Kompetenzentwicklungsprozesse der Lernenden) statt.[4] Wie mit der Verzahnung von mehreren Lernorten in der beruflichen Bildung umgegangen wird, ist seit vielen Jahren ein zentrales Thema in der Berufsbildungsforschung.[5] Mit diesem Beitrag soll das Konnektivitätsmodell[6] als Möglichkeit zur Betrachtung von Lernortbeziehungen in Österreich vorgestellt werden. Zudem wird der wissenschaftliche Diskurs rund um das Thema dargestellt und die Potenziale für die Berufsbildung aus wirtschaftspädagogischer Sicht werden aufgezeigt.

6.1 Lernortbeziehungen im deutschsprachigen Raum

Die Beziehung, die zwischen mehreren Lernorten herrscht, rückte in Österreich, ähnlich wie in Deutschland, mit der dualen Ausbildung in den Fokus der Diskussion.[7] Während in Österreich die wissenschaftliche Debatte rund um Lernortbeziehungen recht überschaubar ist, entwickelte sich in Deutschland in den letzten Jahrzehnten eine angeregte

1 Vgl. Aprea/Sappa/Tenberg (2020), 9.
2 Vgl. Hautz/Ostendorf (2020), 114.
3 Vgl. Deutscher Bildungsrat (1974), 69.
4 Vgl. Stenström/Tynjälä (2009a), 4; Ostendorf (2014), 18.
5 Vgl. u.a. Euler (1999); Ostendorf et al. (2018); Pätzold (2003); Stenström/Tynjälä (2009b).
6 Vgl. Guile/Griffiths (2001); Griffiths/Guile (2003, 2004).
7 Vgl. Wenner (2022), 5.

Auseinandersetzung zu dieser Thematik. Grundsätzlich gilt bei der Diskussion um Lernortbeziehungen, dass eine möglichst enge Zusammenarbeit zwischen diesen Lernorten erstrebenswert ist.[8] Historisch betrachtet war das nicht immer so.[9] In den 1960er Jahren versuchten beispielsweise die Berufsschulen in Deutschland, sich vom dualen System abzukoppeln.[10] Dem Einsatz bedeutender Bildungsinstitutionen geschuldet, kristallisierte sich aber in den darauffolgenden Jahrzehnten ein mehrheitliches Interesse an einem zwischen den Lernorten abgestimmten Curriculum und einer engeren Lernortverzahnung heraus.[11] Die Frage der institutionellen bzw. organisatorischen Verankerung der Beziehung von Lernorten wurde insbesondere in den 1990er und 2000er Jahren unter dem Forschungsstrang der Lernortkooperation intensiv diskutiert.[12] Mit der Änderung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) im Jahr 2005 wurde die Lernortkooperation in Deutschland auch gesetzlich verankert.[13] Etwa zu dieser Zeit formierte sich im deutschsprachigen Raum mit der School-Workplace-Connectivity ein weiterer Forschungsstrang, der sich im Gegensatz zur Lernortkooperation explizit mit verschiedenen Formen und Systemen der Berufsbildung auseinandersetzt und die empirische Untersuchung von Lehr-Lern-Prozessen zur lernortintegrierenden Kompetenzentwicklung in den Fokus rückt.[14] Diesem Forschungsstrang folgend, entwickelten die beiden Wissenschafter Griffiths und Guile Anfang der 2000er Jahre das Konnektivitätsmodell.[15]

6.2 Konnektivitätsmodell

Zur Förderung von Innovation vertraten Vertreter:innen der EU um die Jahrtausendwende die Annahme, dass die Theorie-Praxis-Frage bzw. die Verbindung verschiedener Wissensformen zur Sicherung des Wohlstands relevant ist.[16] Die Berufsbildungspolitik wurde daraufhin in den Fokus gerückt und diverse Projekte der EU initiiert, die sich unter anderem mit der Unterstützung junger Menschen beim Übergang von der Schule ins Berufsleben auseinandersetzten. Viele der Initiativen sahen in der bloßen Integration von Arbeitserfahrung, z.B. in Form von Praktika, die Lösung, ohne dabei das theoretische und praktische Wissen in Beziehung zu setzen und sich mit den dahinterstehenden Lernprozessen zu beschäftigen.[17] Hier setzen Griffiths und Guile an. Aus einer umfassenden Curriculumanalyse leiteten die beiden fünf Modelle ab, die das Arbeitserfahrungsmodell (Tabelle 1) bilden und Lernen durch Arbeitserfahrung in unterschiedlicher Intensität und verschiedenen Settings darstellen.[18] Die Kategorisierung sollte dazu beitragen,

8 Vgl. Euler (1999), 249; Virtanen/Tynjälä (2008), 226.
9 Vgl. Euler (1999), 250.
10 Vgl. Grüner (1976).
11 Vgl. BIBB (1997), 2; KMK (1972), 2; Lipsmeier (2004), 65; Wenner (2022), 10.
12 Vgl. Aprea/Sappa/Tenberg (2020), 9; Euler (2004); Pätzold/Walden (1995, 1999).
13 Vgl. BBiG (2005), §2 Abs. 2.
14 Vgl. Aprea/Sappa/Tenberg (2020), 10.
15 Vgl. Guile/Griffiths (2001); Griffiths/Guile (2003).
16 Vgl. Guile (2020), 42–44.
17 Vgl. Guile (2020), 44.
18 Vgl. Guile/Griffiths (2001), 114; Hautz/Ostendorf (2020), 115.

Arbeitserfahrung in der Berufsbildung durch ein Gegenüberstellen verschiedener Ansätze zu verbessern. Die Typologisierung erfolgte anhand von sechs Kriterien:[19]

- Zweck der Arbeitserfahrung (Purpose of work experience)
- Sichtweise von Lernen und Entwicklung (Assumption about learning and development)
- Art der Arbeitserfahrung (Practice of work experience)
- Betreuung (Management of work experience)
- Rolle der Lernorte (Role of education and training provider)
- Ergebnis der Arbeitserfahrung (Outcome of work experience)

Arbeitserfahrungs-modell	**Traditionelles Modell**	**Erfahrungs-orientiertes Modell**	**Generisches Modell**	**Arbeitsprozess-modell**	**Konnektivitätsmodell**
Zweck der Arbeitserfahrung	Start ins Arbeitsleben	Entwicklung an der Schnittstelle Bildung und Praxis	Entwicklung zentraler beruflicher Kompetenzen	Anpassung an die Arbeitswelt	Reflexivität
Sichtweise von Lernen und Entwicklung	Anpassung	Anpassung und Selbsterkenntnis	Selbst-verantwortung	Anpassung und Transfer	Vertikale und horizontale Entwicklung
Art der Arbeitserfahrung	Aufgaben und Anweisungen erledigen	Aufgaben erledigen und Erfahrungen aufzeichnen	Aktionsplan und Lernergebnisse verwalten und neue Situationen meistern	Arbeitsprozesse, Beziehungen zu Kunden managen und Wert für Arbeitgeber schaffen, Fördern von Beschäftigungsfähigkeit	Entwicklung konnektiver Praktiken und Unternehmergeist
Betreuung	Beaufsichtigung	Betreuung auf Augenhöhe	Moderation	Coaching	Entwicklung und Neu-ausrichtung des Lernens
Rolle der Lernorte	Bereitstellen von Vorwissen	Briefing und Debriefing der Arbeitserfahrung	Portfolio der erbrachten Leistungen	Reflexion im und über das Handeln	Entwicklung von Partnerschaften mit Unternehmen, um eine lernförderliche Umgebung zu schaffen
Ergebnis der Arbeitserfahrung	Aufbau von Fähigkeiten, um Arbeitswissen zu erlangen	Wirtschaftliches und industrielles Bewusstsein	Beurteilte/ zertifizierte Lernergebnisse	Systemdenken	Kontextuelles und vernetztes Denken

Tab. 1: Arbeitserfahrungsmodell (eigene Übersetzung)[20]

Die ersten vier Modelle wurden aus der Praxis abgeleitet und werden im Folgenden kurz beschrieben, bevor eine detaillierte Beschreibung des für diesen Beitrag zentralen Konnektivitätsmodells folgt.[21] Das **traditionelle Modell (1)** ist durch Adaptions- und Assimilationsprozesse charakterisiert. Die Abstimmung der Lernorte ist auf ein Minimum beschränkt. Beim **erfahrungsorientierten Modell (2)** werden die Praxisphasen in den Bildungseinrichtungen zur Förderung der Reflexivität vor- und nachbereitet. Der nächste Ansatz wurde als **generisches Modell (3)** bezeichnet. Hier steht das Erreichen zentraler beruflicher Kompetenzen im Vordergrund, die von der Bildungsinstitution beurteilt werden. Das **Arbeitsprozessmodell (4)** zielt darauf ab, Lernenden einen ganzheit-

19 Vgl. Griffiths/Guile (2003), 72.
20 Vgl. Griffiths/Guile (2003), 72.
21 Vgl. Guile/Griffiths (2001), 118; Hautz/Ostendorf (2020), 115.

lichen Einblick in wesentliche Prozesse zu geben. Fachpraktisches und fachtheoretisches Wissen werden in diesem Modell schon in Beziehung gesetzt. Das fünfte Modell ist das **Konnektivitätsmodell (5)**. Es ist ein ideales Modell, das versucht, die Schwachstellen der anderen Modelle auszugleichen.

In Anbetracht der Tendenz, das Thema Arbeitserfahrung in der Berufsbildung in der politischen Debatte isoliert von wissenschaftlichen Erkenntnissen zum Lernen zu beleuchten, erachteten Griffiths und Guile beim Konnektivitätsmodell das zugrundeliegende, lerntheoretische Verständnis als fundamental.[22] Das Modell ist konstruktivistisch angelegt, unterliegt einem sozio-kulturellen lerntheoretischen Ansatz und orientiert sich an der kulturhistorischen Aktivitätstheorie, die von Vygotsky (1978) und Leont'ev (1974) geprägt wurde.[23] Im Gegensatz zu anderen bedeutenden Lerntheorien[24], wie dem Behaviorismus oder dem Kognitivismus, welche Lernen als Reaktion des Menschen auf äußere Reize bzw. als Verarbeitung von Informationen verstanden haben, wird Lernen nach Vygotsky als ein sozialer und kultureller Prozess betrachtet. Lernen ist ein *complicated mediated act*, der in der Zone der proximalen Entwicklung stattfindet. Unter complicated mediated act wird der Lernprozess als Auseinandersetzung mit der Beziehung zwischen einem Individuum, einer Aufgabe oder Tätigkeit und Artefakten (mediating artefacts) verstanden (z.B. vorhandenes Wissen, Bücher, andere Menschen).[25] Für das pädagogische Handeln ist die Zone proximaler Entwicklung von Bedeutung, die über das *scaffolding* genutzt werden kann.[26] Die Zone erstreckt sich vom individuellen Ausgangsniveau bis zum zu erreichenden Potenzial der lernenden Person. Der Begriff scaffolding beschreibt lernförderliche Mittel, wie beispielsweise geeignete Rahmenbedingungen der Lernorte oder auch Personen (wie Lehrende, Expert:innen am Arbeitsplatz oder Betreuungspersonen), die dabei helfen, die Zone proximaler Entwicklung, also das Potenzial der lernenden Person in einer Praxisphase, optimal zu nutzen.[27]

Aufbauend auf diesen Ideen zum Lernen, zeichnet sich das Konnektivitätsmodell durch einige Besonderheiten aus. Im Gegensatz zu den anderen Modellen wird das In-Beziehung-Setzen von vertikaler (z.B. erworbenes Wissen aus der (Hoch-)Schule) und horizontaler Entwicklung (z.B. Wissensaneignung durch Erfahrungen in der Praxis) explizit berücksichtigt und als notwendig erachtet, um von Arbeitserfahrung profitieren zu können.[28] Das Konnektivitätsmodell ist zudem reflexiv angelegt. Das bedeutet, dass die kritische Betrachtung bestehender Arbeitspraktiken unter Bezugnahme unterschiedlicher Kontexte und Lernorte zur Entwicklung neuer Alternativen führen kann.[29] Im Arbeitserfahrungsmodell ist als Merkmal des Konnektivitätsmodells die Entwicklung konnektiver Praktiken angeführt. Für Griffiths und Guile sind das das Denken, der dialogische Erkenntnisgewinn durch Austausch, vorwiegend unter Verwendung von Sprache

22 Vgl. Griffiths/Guile (2003), 57.
23 Vgl. Griffiths/Guile (2003); Hautz/Ostendorf (2020), 116.
24 Vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel C-1.
25 Vgl. Griffiths/Guile (2003), 57.
26 Vgl. Hautz/Ostendorf (2020), 116.
27 Vgl. Ostendorf et al. (2018), 21.
28 Vgl. Guile/Griffiths (2001), 115.
29 Vgl. Griffiths/Guile (2004), 124.

mit der Umgebung (insbesondere erfahrene Personen), das boundary crossing zur Überwindung von Grenzen zwischen Bildungs- und Arbeitssetting und die Resituierung des Wissens bzw. von Fähigkeiten zur Lösung von Problemen in verschiedenen Kontexten.[30] Dazu führen die Begründer im Modell auch separat die Entwicklung und Resituierung des Lernens an, die auch als Rekontextualisierung bezeichnet werden kann. Der Zweck einer Tätigkeit beeinflusst die Art und Weise, wie Ressourcen zur Lösung eines Problems verwendet werden. Wenn Lernende ein Konzept, welches z.B. in einer Bildungsinstitution nähergebracht wurde, verstehen, kann dieses als Ressource dienen, um Aktivitäten in unterschiedlichen Situationen (in Bildungseinrichtungen, im privaten Leben oder in der Arbeit) zu meistern. Die Ressource ist in weiterer Folge auch Basis, um neue Aktivitäten und weitere Ressourcen zu generieren.[31] Im Sinne des Konnektivitätsmodells ist damit nicht der starre Anwendungstransfer von Wissen wichtig, sondern die Rekontextualiserung und die Verbindung unterschiedlicher Arten von Wissen.[32] Die Bildungseinrichtungen haben die Aufgabe, Lernenden bewusst zu machen, dass sie in verschiedenen Lernumgebungen tätig sind, um die Besonderheiten beim Lernen berücksichtigen zu können, um so einen bestmöglichen Lernprozess zu gewährleisten.[33] Unter kontextuellem und vernetztem Denken (polycontextual skill) werden Fähigkeiten verstanden, mehrere Aufgaben erfolgreich bewältigbar zu machen, indem Wissen aus verschiedenen Bereichen eingesetzt wird.[34]

Um das Konnektivitätsmodell als umgesetzt betrachten zu können, sollten Facetten der folgenden Themen bzw. Fragen enthalten sein.[35]

- Ganzheitliche Wissensinterpretation: Werden Fachinhalte als konzeptionelle Werkzeuge verstanden und genutzt, um die Beziehung zwischen Arbeitserfahrung und schulischem Unterricht herzustellen? Entsteht eine ganzheitliche Wahrnehmung der Kompetenzentwicklung?
- Kritik und Verantwortungsübernahme: Ist eine intellektuelle Basis erkennbar, die es erlaubt, bestehende Arbeitspraktiken kritisch zu betrachten und verantwortlich Alternativen zu entwickeln?
- Rekontextualisierung: Wird bestehendes Wissen in der Situation der Arbeitspraxis resituiert? Werden neues Wissen, neue Praktiken und Debatten angestoßen?
- Souveränität im Überschreiten von Grenzen: Wird Sicherheit im Überwinden von institutionellen Grenzen und Kontexten erzeugt?
- Wissensbindung und -teilung: Wird das eigene Wissen mit dem Wissen von Expert:innen am Arbeitsplatz, in der Schule, im erweiterten Umfeld verbunden?

Zentral für das Konnektivitätsmodell ist der Aufbau beruflicher Kompetenzen. Dazu braucht es unter anderem geeignete Rahmenbedingungen (scaffolding), Reflexion (bzw.

30 Vgl. Griffiths/Guile (2003), 60–61.
31 Vgl. Guile (2020), 51–53.
32 Vgl. Hautz/Ostendorf (2020), 116.
33 Vgl. Guile/Griffiths (2001), 126–127.
34 Vgl. Griffiths/Guile (2004), 61.
35 Vgl. Griffiths/Guile (2003), 59.

Möglichkeiten dazu) für die Lernenden und ein Aufeinander-Bezug-Nehmen zwischen den beteiligten Lernorten und Akteur:innen. Für berufliche Bildungsangebote bedeutet Konnektivität, dass die integrierten Lernorte als miteinander verzahnt zu denken sind. Die Verzahnung wird dabei in der Person des/der Lernenden begründet.[36]

6.3 Befunde und Potenzial der Konnektivität in der Berufsbildung in Österreich

In Österreich wurde die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Konnektivitätsmodell vor allem durch Arbeiten von Ostendorf und Kolleg:innen sowie im Rahmen des internationalen Projekts ConVET (Connectivity in Vocational Education and Training), bei dem Konnektivität in verschiedenen beruflichen Bildungsangeboten in Europa untersucht wurde, geprägt.[37] Bis dato finden sich zwar nur sehr wenige Beiträge zur Konnektivität in der Berufsbildung in Österreich, die existierenden deuten aber auf ein gewisses Vorhandensein von Konnektivität hin.[38]

Der überschaubare wissenschaftliche Diskurs zu diesem Thema ist aufgrund der Relevanz für Praxisphasen zwar erstaunlich, kann aber unter anderem mit der Komplexität des Konnektivitätsmodells in Bezug auf die praktische Umsetzung begründet werden. Aus wirtschaftspädagogischer Perspektive bietet es aber große Potenziale und lässt neue Blickpunkte unter anderem auf die Theorie-Praxis-Verzahnung in der Berufsbildung zu.[39]

Dabei ist vor allem der/die Lernende als zentrale Figur und der Erwerb seiner/ihrer beruflichen Kompetenzen zu berücksichtigen. Die lernenden Personen sind letztlich auch für die Begründung von Konnektivität verantwortlich, weil erst durch sie die unterschiedlichen Tätigkeitssysteme, Inhalte und Wissensformen verbunden werden. Demnach ist Konnektivität auch ein individuelles Phänomen. Rahmenbedingungen der beteiligten Akteur:innen können zwar grundsätzlich konnektivitätsfördernd sein, die Wirkung auf und Wahrnehmung durch die Lernenden wird in der Regel aber divergieren. Durch den idealistischen Charakter kann der Ansatz als durchaus diffizil wahrgenommen werden.

Ein Ausbau der Forschungslage zu diesem Thema ist für Österreich über alle Systeme der Berufsbildung hinweg denkbar. Daraus ergeben sich umfassende Möglichkeiten zur (vertiefenden) Betrachtung beruflicher Bildungssysteme auf Mikro- und Mesoebene bzw. ist auch die Eröffnung eines neuen Blickwinkels durch die Erforschung der Makroebene möglich. Gerade im tertiären und hier insbesondere im Hoch- bzw. Fachhochschulbereich mit ins Studium integrierten Praxisphasen scheint eine Betrachtung auf allen Ebenen überfällig. Das Institut für Wirtschaftspädagogik an der Universität Graz möchte

---

36 Vgl. Ostendorf et al. (2018), 30–32.
37 Vgl. Graf (2014); Ostendorf (2014); Ostendorf et al. (2018); Hautz/Ostendorf (2020).
38 Vgl. Hautz/Ostendorf (2020); Ostendorf (2014); Rechberger/Flotzinger (2019); Redhammer/Pichler/Flotzinger (2022); Welte/Mathies/Dimai (2019).
39 Ostendorf (2014), 21–22.

dazu einen Beitrag leisten. Ausgehend vom internationalen Erasmus+Projekt SmartVET-HighED[40], dessen Ziel in der Entwicklung eines dualen Studiums für Österreich, Litauen und Deutschland lag, wurde ein Bedarf an evidenzbasierten Befunden zum dualen Studium in Österreich festgestellt. Desiderate liegen unter anderem bei der Betrachtung der für dieses Studienformat zentralen Verzahnung der Lernorte in Österreich vor. Ob das duale Studium so gelebt wird, dass die Lernenden eine Verbindung der Lernorte und der verschiedenen Wissensformen herstellen können und die Facetten von Konnektivität als umgesetzt gelten, soll im Zuge eines laufenden Dissertationsprojekts[41] erforscht werden. Die Dissertation knüpft an das in diesem Beitrag vorgestellte Konnektivitätsmodell an. Aufgrund des Charakters des Studienformats eignet sich das duale Studium in besonderer Weise als Betrachtungsobjekt. Durch die Erforschung können sowohl spannende Erkenntnisse für den Umgang mit Praxisphasen im dualen Studium im deutschsprachigen Raum als auch für das Konnektivitätsmodell erwartet werden.

6.4 Literatur

Aprea, Carmela/Sappa, Viviana/Tenberg, Ralf (2020): Konnektivität und integrative Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Einleitung zum Themenheft. In: Aprea, Carmela/Sappa, Viviana/Tenberg, Ralf (Hrsg.): Konnektivität und lernortintegrierte Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Connectivity and Integrative Competence Development in Vocational and Professional Education and Training (VET/PET). Stuttgart: Franz Steiner. 9–12.

BBiG (2005): Berufsbildungsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung, vom 05/2020. BGBl. I: 920.

BIBB (1997): Empfehlung zur Kooperation der Lernorte. Online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA099.pdf [25.01.2025].

Deutscher Bildungsrat (1974): Sitzung der Bildungskommission (1974). Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen; verabschiedet auf der 38. Sitzung der Bildungskommission. Bonn: Bundesdruckerei.

Erasmus+ (2025): SmartVET-HighED – Entwicklung eines Studienganges mit integriertem Meister-/Bachelortitel, Europäische Kommission. Online: https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2021-1-AT01-KA220-HED-000031165 [25.01.2025].

Euler, Dieter (1999): Lernortkooperation in der beruflichen Bildung. Stand und Perspektiven aus Sicht wirtschaftspädagogischer Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 40. 249–272.

Euler, Dieter (2004): Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: Theoretische Fundierung. Bielefeld: Bertelsmann.

Graf, Elke (2014): Das EU-Projekt ConVET – Auszüge aus der Dokumentenanalyse zur Verbindung von Theorie und Praxis in ausgewählten Curricula der wirtschaftlichen Bildung. Eine Zusammenschau von konnektivitätsfördernden und -hemmenden Elementen in Curricula der wirtschaftlichen Berufsbildung. In: wissen plus-Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung, Sonderausgabe Wissenschaft, Heft 5-13/14. 23–26.

Griffiths, Toni/Guile, David (2003): A Connective Model of Learning: the implications for work process knowledge. In: European Educational Research Journal, Ausgabe 2 (1). 56–73.

40 Vgl. Erasmus+ (2025).

41 Vgl. Stutzenstein (2025).

Griffiths, Toni/Guile, David (2004): Learning through work experience for the knowledge economy. Issues for educational research and policy. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Grüner, Gustav (1976): Koordination betrieblicher und schulischer Ausbildung als Hauptproblem der Curricula der Teilzeit-Berufsschule. In: Die berufsbildende Schule, Ausgabe 1. 14–22.

Guile, David (2020): Rethinking Connectivity as Recontextualisation. Issues for Research and Practice. In: Aprea, Carmela/Sappa, Viviana/Tenberg, Ralf (Hrsg.): Konnektivität und lernortintegrierte Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Connectivity and Integrative Competence Development in Vocational and Professional Education and Training (VET/PET). Stuttgart: Franz Steiner. 41–60.

Guile, David/Griffiths, Toni (2001): Learning Through Work Experience. In: Journal of Education and Work, Ausgabe 14(1). 113–131.

Hautz, Hannes/Ostendorf, Annette (2020): Konnektivität im Betriebspraktikum als empirisches Phänomen und Ansatzpunkt einer Praktikumsdidaktik. In: Aprea, Carmela/Sappa, Viviana/Tenberg, Ralf (Hrsg.): Konnektivität und lernortintegrierte Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Connectivity and Integrative Competence Development in Vocational and Professional Education and Training (VET/PET). Stuttgart: Franz Steiner. 113–138.

KMK (1972): Gemeinsames Ergebnisprotokoll betreffend das Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Bereich der beruflichen Bildung zwischen der Bundesregierung und den Kultusministern (-senatoren) der Länder. (vom 30.05.1972). Online:ehttps://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/gep.pdf [25.01.2025].

Leont'ev, Alexei (1974): The Problem of Activity in Psychology. In: Soviet Psychology, Ausgabe 13(2). 4–33.

Lipsmeier, Antonius (2004): Lernortkooperation – eine Schimäre mit berufsbildungspolitischer Suggestivkraft! In: Euler, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: Theoretische Fundierung. Bielefeld: Bertelsmann. 60–76.

Ostendorf, Annette (2014): Konnektivität im österreichischen Berufsbildungssystem. Perspektiven der Verbindung von Schule und Arbeitswelt. In: wissen plus-Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung, Sonderausgabe Wissenschaft, Heft 5-13/14. 18–22.

Ostendorf, Annette/Dimai, Bettina/Ehrlich, Christin/Hautz, Hannes (2018): Den Lernraum Betriebspraktikum gemeinsam öffnen. Anspruch und Werkzeuge einer konnektivitätsorientierten Praktikumsdidaktik. Innsbruck: innsbruck university press.

Pätzold, Günter (2003): Lernfelder – Lernortkooperation. Neugestaltung beruflicher Bildung. Bochum: Projekt.

Pätzold, Günter/Walden, Günter (1995): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Pätzold, Günter/Walden, Günter (1999): Lernortkooperation – Stand und Perspektiven. Bielefeld: Bertelsmann.

Rechberger, Johanna/Flotzinger, Christian (2019): Kooperative Lernanlässe zur Verbesserung der Konnektivität im dualen System. In: Gramlinger, Franz/Iller, Carola/Ostendorf, Annette/Schmid, Kurt/Tafner, Georg (Hrsg.): Bildung = Berufsbildung?! Beiträge zur 6. Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK). Bielefeld: wbv. 133–144.

Redhammer, Oskar/Pichler, Johanna/Flotzinger, Christian (2022): Das konnektive Lernjournal als didaktisches Instrument zur Verbesserung der Konnektivität sowie der Lernortkooperation in der dualen Ausbildung. In: Schlögl, Peter/Tafner, Georg/Ostendorf, Annette/Bock-Schappelwein, Julia/Gramlinger, Franz (Hrsg.): Wie wollen wir arbeiten? Berufliches Lernen zwischen Tradition und Transformation. Beiträge zur 7. Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK). Bielefeld: wbv. 183–196.

Stenström, Marja-Leena/Tynjälä, Päivi (2009a): Introduction. In: Stenström, Marja-Leena/Tynjälä, Päivi (Hrsg.): Towards Integration of Work and Learning. Strategies for Connectivity and Transformation. Dordrecht: Springer Netherlands. 3–10.

Stenström, Marja-Leena/Tynjälä, Päivi (2009b): Towards Integration of Work and Learning. Strategies for Connectivity and Transformation. Dordrecht: Springer Netherlands.

Stutzenstein, Christian (2025): Konnektivität in dualen Bachelorstudiengängen in Österreich. Dissertation: unveröffentlicht.

Virtanen, Anne/Tynjälä, Päivi (2008): Lernen am Arbeitsplatz – Erfahrungen von Schülern in der finnischen Berufsbildung. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung. Thessaloniki: CEDEFOP, Nummer 44 (2). 224–239.

Vygotsky, Lev (1978): Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes: Harvard University Press.

Welte, Heike/Mathies, Regine/Dimai, Bettina (2019): Die Verbindung von theoretischem und praktischem Wissen im Kontext von Bildung und Arbeit: eine konnektivitätstheoretische Perspektive auf Lehramtsstudien in der Sekundarstufe Berufsbildung. In: Gramlinger, Franz/Iller, Carola/Ostendorf, Annette/Schmid, Kurt/Tafner, Georg (Hrsg.): Bildung = Berufsbildung?! Beiträge zur 6. Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK). Bielefeld: wbv. 159–172.

Wenner, Timo (2022): Wechselwirkung von Lernortkooperation und Ausbildungsqualität aus Sicht der Auszubildenden – eine empirische Studie im Bereich der gewerblich-technischen Ausbildungsberufe. Dissertation. Kassel: kassel university press.