

bwp@ Österreich Spezial 7 | September 2025

Beiträge zum

18. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress

am 25. April 2025 in Graz

Hrsg. v. **Silvia Lipp & Michaela Stock**

Christian STUTZENSTEIN & Peter SLEPCEVIC-ZACH

(Universität Graz)

**Verbindung von Hochschule und Betrieb in dualen
Bachelorstudien in Österreich aus konnektiver Perspektive**

Online unter:

https://www.bwpat.de/wipaed-at7/stutzenstein_slepcevic-zach_wipaed-at_2025.pdf

seit 27.04.2026

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | bwp@ 2001–2026

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Verbindung von Hochschule und Betrieb in dualen Bachelorstudien in Österreich aus konnektiver Perspektive

Abstract

Mit dem dualen Studium wird im vorliegenden Beitrag ein beruflicher Bildungszweig aus dem tertiären Bereich untersucht, dessen Anspruch in einer engen Verzahnung der Lernorte Hochschule und Unternehmen liegt. Während es in Österreich bisher an einem wissenschaftlichen Diskurs zum dualen Studium fehlt, legen Studien aus Deutschland nahe, dass die Verbindung der Lernorte sowie die Praxisphasen im dualen Studium eine Herausforderung darstellen. Vor dem Hintergrund eines angestrebten Ausbaus dieses Studienformats in Österreich widmet sich der Beitrag der Frage, wie das duale Studium in Österreich derzeit unter konnektiver Perspektive gestaltet ist. Nach einer kurzen theoretischen Einführung zum konnektiven Modell und einer Vorstellung des dualen Studiums werden die Ergebnisse einer Dokumentenanalyse aller im Studienjahr 2024/25 angebotenen dualen Bachelorstudiengänge präsentiert, die durch Erkenntnisse aus Interviews mit Studiengangsleiter:innen ergänzt werden. Der Beitrag unterstreicht den Bedarf an weiteren Untersuchungen zum dualen Studium in Österreich.

Connecting Higher Education and Companies in Dual Bachelor Programmes in Austria from a Connective Perspective

This article focuses on the analysis of dual study programmes as a form of vocational education in the tertiary sector. Dual study programmes are characterised through a close integration of the academic and company learning locations. While there is a lack of scientific discourse on dual study programmes in Austria, studies from Germany suggest that connecting learning locations in dual study programmes is challenging. In the context of a targeted expansion of this quantitatively limited study format in Austria, the article explores how dual study programmes are currently designed from a connective perspective. After a brief theoretical introduction to the connective model and a detailed overview of the dual study model, key findings from a document analysis of all dual Bachelor's degree programmes offered in the academic year 2024/25 are presented, complemented by insights from interviews with programme directors. The findings highlight the need for further research on dual study programmes in Austria.

Schlüsselwörter: *Duales Studium, Konnektivität, Lernortbeziehung, berufliche Bildung*

1 Einleitung

In beruflichen Bildungsprogrammen nimmt die Integration unterschiedlicher Lernorte aus verschiedenen Erfahrungsbereichen (wie Unternehmen und Bildungsinstitutionen) häufig eine zentrale Rolle ein (Aprea & Sappa, 2020, S. 9). ba. Euler, 1999; Ostendorf et al., 2018; Pätzold, 2003; Stenström & Tynjälä, 2009b). Unter dem Begriff der Lernortkooperation wurde vor allem in Deutschland die Beziehung von Lernorten intensiv untersucht und Bestrebungen einer engen Zusammenarbeit der Lernorte für die duale Ausbildung sogar gesetzlich verankert (Aprea & Sappa, 2020, S. 9; BBIG §2 Abs. 2). Auf internationaler Ebene entwickelte sich aus dem Forschungsstrang der School-Workplace Connectivity das sogenannte Konnektivitätsmodell (Aprea & Sappa, 2020, S. 9; Stutzenstein & Slepcevic-Zach, 2025, S. 538). Hautz und Ostendorf sehen im Konnektivitätsansatz im Gegensatz zur Lernortkooperation „nicht nur ein anderes ‚Label‘ für einen ähnlichen Sachverhalt, sondern die Etablierung einer etwas anders justierten Perspektive“ (Hautz & Ostendorf, 2020, S. 114). Konnektivität ist auf der Makro-, Meso- und Mikroebene verortet und beschäftigt sich mit Lernen am Arbeitsplatz und der Integration betrieblicher Praxisphasen in verschiedenen beruflichen Bildungsprogrammen, mit dem Ziel, professionelle Kompetenzen der Lernenden, durch die Integration und Transformation verschiedener Wissensarten, zu fördern (Aprea & Sappa, 2020, S. 10; Gössling & Welte, 2025, S. 3–4; Stenström & Tynjälä, 2009a, S. 4).

Obwohl der wissenschaftliche Diskurs zu Lernortbeziehungen bzw. betrieblichen Praxisphasen in der beruflichen Bildung in Österreich überschaubar ist, fand das Konnektivitätsmodell dennoch – vor allem im Zusammenhang mit der Erforschung von Praktika an Vollzeitschulen – Anwendung (Hautz & Ostendorf, 2020; Ostendorf, 2016; Ostendorf et al., 2018). Ansonsten sind nur vereinzelte Beiträge vorhanden, was angesichts der hohen Relevanz für praktische Anteile in der beruflichen Bildung als durchaus erstaunlich gesehen werden kann. Gerade im tertiären Bereich, insbesondere an Fachhochschulen mit curricular verankerten Praxisphasen, scheint eine Betrachtung auf allen Ebenen überfällig (Stutzenstein & Slepcevic-Zach, 2025, S. 542).

Ein duales Studium kombiniert Wissenschaft mit beruflicher Praxis (Wissenschaftsrat, 2013, S. 27–28). Studierende absolvieren dabei in das Studium integrierte Praxisphasen in Unternehmen. Während das Studienformat in Österreich, das sehr stark an den Fachhochschulbereich geknüpft ist, mit 13 dualen Bachelorstudiengängen ein Nischenprodukt am Hochschulsektor darstellt (BMBWF, 2024), ist in Deutschland rund jedes fünfte Bachelorstudium dual konzipiert (Nickel et al., 2022, S. 79). Dort verzeichnete das Format insbesondere in den vergangenen Jahren einen deutlichen Zuwachs sowohl hinsichtlich der Studierendenzahlen als auch des Studienangebots (Hofmann et al., 2023, S. 11–13). Dieser Ausbau lässt sich unter anderem auf das bildungspolitische Ziel zurückzuführen, die Beschäftigungsfähigkeit von Hochschulabsolvent:innen zu erhöhen (Brodsky, 2022, S. 1). Diese Zielsetzung soll aufgrund der Charakteristik des Studienformats von dual Studierenden die „an der Schnittstelle von akademischer und beruflicher Bildung“ (Seifried et al., 2021, S. 7) tätig sind, erfüllt werden. Empirische Befunde zeigen, dass Studierende, Praxispartner:innen und Hochschulvertreter:innen das duale Studium überwiegend positiv bewerten (Langfeldt, 2018, S. 13; Krone & Niehoff, 2023, S. 102; Wolter et al., 2014). Eine Untersuchung aus Deutschland deutet zudem daraufhin, dass die betrieb-

lichen Praxisphasen zur Entwicklung von relevanten Kompetenzen der Lernenden beitragen (Brodsky et al., 2021, S. 135–136).

Gleichzeitig zeigt sich, dass die Zusammenarbeit der Lernorte und die integrierten Praxisphasen zentrale Herausforderungen im dualen Studium darstellen (u. a. Hesser & Langfeldt, 2017; Krone & Niehoff, 2023; Nickel et al., 2022; Wolter et al., 2014). Diese resultieren unter anderem aus unzureichenden Vorgaben (Langfeldt, 2018; Kupfer et al., 2014a; 2014b), einem Silodenken der Lernorte (Kupfer et al., 2014a; 2014b) sowie einem generellen Erkenntnisbedarf im Zusammenhang mit der Gestaltung von Praxisphasen (Kuhlee & Irmscher, 2018, S. 20). In Österreich liegen bis dato nur vereinzelte Befunde zum dualen Studium vor. Auch in Hinblick auf die Praxisphasen ist nur recht wenig bekannt, obwohl ein Ausbau des Studienformats seit Jahren angestrebt wird (BMBWF, 2019, S. 25; 2023, S. 23).

Der Konnektivitätsansatz ist auf verschiedene Systeme der beruflichen Bildung sowie auf unterschiedlichen Ebenen anwendbar (Aprea & Sappa, 2020, S. 9–10; Stenström & Tynjälä, 2009a, S. 4) und bildet in diesem Beitrag den theoretischen Rahmen für die Untersuchung der Praxisphasen im dualen Studium in Österreich. Aufgrund der defizitären Befundlage zielt der vorliegende Beitrag ganz grundlegend darauf ab, den Ist-Stand dualer Studiengänge in Hinblick auf die Gestaltung der Praxisphasen aus konnektiver Perspektive festzuhalten und anhand folgender Fragestellung zu diskutieren: *Wie ist das duale Studium in Österreich unter einer konnektivitätsorientierten Perspektive gestaltet?*

Zur Beantwortung dieser Frage werden Ergebnisse einer Dokumentenanalyse präsentiert, die sämtliche im Studienjahr 2024/25 angebotene duale Bachelorstudiengänge in Österreich berücksichtigt, ergänzt durch qualitative Interviews mit Studiengangsleiter:innen.

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Kapitel 2 stellt den Konnektivitätsansatz vor und Kapitel 3 skizziert zentrale Merkmale des dualen Studiums. Anschließend werden in Kapitel 4 das methodische Vorgehen sowie die Ergebnisse der Dokumentenanalyse – ergänzt um die Perspektiven ausgewählter Studiengangsleiter:innen – in Hinblick auf die Forschungsfrage vorgestellt. In Kapitel 5 werden die Erkenntnisse resümierend dargestellt.

2 Konnektivität

Das Konnektivitätsmodell entspringt dem Arbeitserfahrungsmodell (Abbildung 1) von Griffiths und Guile, das aus fünf untergeordneten Modellen besteht (Griffiths & Guile, 2003; Guile & Griffiths, 2001). Während die ersten vier Modelle aus der Empirie abgeleitet wurden, ist das konnektive Modell ein Idealmodell, das versucht, die Schwachstellen der ersten vier Modelle auszugleichen (Guile & Griffiths, 2001, S. 118; Tynjälä et al., 2020, S. 27).

Arbeitserfahrungsmodell	Traditionelles Modell	Erfahrungsorientiertes Modell	Generisches Modell	Arbeitsprozessmodell	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	Selbstverantwortung	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 kennenlernen, Beziehungen zu Kund:innen managen und Wert für Arbeitgeber:innen schaffen, Fördern von Beschäftigungsfähigkeit	Entwicklung konnektiver Praktiken und Unternehmensgeist
Betreuung	Beaufsichtigung	Betreuung auf Augenhöhe	Moderation	Coaching	Entwicklung und Neuausrichtung 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 Arbeitswissen	Wirtschaftliches und technisches Bewusstsein	Beurteilte/zertifizierte Lernergebnisse	Systemdenken	Kontextuelles und vernetztes Denken

Abbildung 1: Arbeitserfahrungsmodell (eigene Übersetzung) (Griffiths & Guile, 2003, S. 72)

Im Gegensatz zu den anderen Modellen, bei denen Arbeitserfahrung oftmals durch die bloße Integration von betrieblichen Praxiserfahrungen als gewährleistet gilt, zeichnet sich das Konnektivitätsmodell besonders durch das In-Beziehung-Setzen von vertikaler (beispielsweise theoretisches Wissen aus der Hochschule) und horizontaler Entwicklung (beispielsweise erfahrungsbasiertes Wissen aus dem Arbeitsplatz) aus (Guile, 2020, S. 44). Im Kern beschäftigt sich das Konnektivitätskonzept mit dem Lernen am Arbeitsplatz und der Integration von Praxisphasen in unterschiedlichen Berufsbildungsprogrammen (Gössling & Welte, 2025, S. 3). Das Modell gilt als umgesetzt, wenn Lernende in der Lage sind, eine Verbindung zwischen Arbeitserfahrung und (hoch-)schulischem Wissen herzustellen (ganzheitliche Wissensinterpretation), eine kritische Haltung einzunehmen, die die Entwicklung alternativer Arbeitspraktiken ermöglicht (Kritik- und Verantwortungsübernahme), ihr Wissen in verschiedenen Kontexten anzuwenden (Rekontextualisierung), institutionelle Grenzen sicher zu überwinden (boundary crossing) und das eigene Wissen mit Expert:innen zu teilen (Wissensbildung und -teilung) (Griffiths & Guile, 2003, S. 59; Stutzenstein & Slepcevic-Zach, 2025, S. 541).

Insgesamt ist der Aufbau beruflicher Kompetenzen der Lernenden wesentliches Ziel im Konnektivitätsmodell (Ostendorf et al., 2018, S. 30). Die enge Verbindung von Lernorten bzw. Wissensformen ist ein Wesensmerkmal von Konnektivität (Ostendorf et al., 2018, S. 29). Dazu ist die Reflexion gemachter Erfahrungen fundamental (Ostendorf et al., 2018, S. 23–24). Konnektivität führt auf individueller und systemischer Ebene zudem zu Transformation. Transformatives Lernen ermöglicht es, theoretisches Wissen in eine für die Bewältigung einer Situation notwendige Wissensform umzuwandeln bzw. umgekehrt, Praxiserfahrungen in generalisierbares Wissen zu transformieren (Tynjälä, 2009, S. 12).

3 Duales Studium

Das duale Studium hat seine Ursprünge in Deutschland (Faßhauer & Severing, 2016, S. 10; Wissenschaftsrat, 1996, S. 69; 2013, S. 5). Mit dem Anstieg an Personen mit Studienberechtigung, als Folge des Ausbaus des allgemeinen Schulsystems, wurden akademische Berufe beliebter (Osswald, 1988, S. 16–19). Eine Überakademisierung inklusive Fachkräftemangel wurde daraufhin befürchtet (Baethge, 2006, S. 23; DHBW, 2014). Um diesem möglichen Mangel entgegenzuwirken, kam es in den 1970er Jahren zur Gründung der Fachhochschulen, die den Studierenden praxisnahe Bildung ermöglichen sollte (Wissenschaftsrat, 2002, S. 5). Mit der Integration beruflicher Bildungsprogramme in den Fachhochschulbereich, die eine Berufsausbildung und eine höhere Ausbildung (beispielsweise eine zusätzliche Prüfung zum/zur Betriebswirt:in) kombinierten, wurde der Vorläufer des dualen Studiums akademisiert (DHBW, 2014; Faßhauer & Severing, 2016, S. 10; Osswald, 1988, S. 10; Wolter, 2016, S. 40; Zabeck et al., 1978). Ein weiterer Ausbau des dualen Studienformats in Deutschland wurde in den 1990er Jahren vollzogen (Mucke & Schwiedrzyk, 2000, S. 5; Wissenschaftsrat, 1996, S. 9). Allerdings fehlte es an einer Systematisierung des dualen Studiums, was dazu führte, dass verschiedene Studienmodelle mit unterschiedlicher Studiendauer und Organisation sowie verschiedenen Abschlusszertifikaten angeboten wurden. Auch bezüglich der Verzahnung der Lernorte waren massive Unterschiede erkennbar (Wissenschaftsrat, 1996, S. 69; 2013, S. 7; Wolter, 2016, S. 40). Erst im Jahr 2013 wurden mit der Veröffentlichung eines Positionspapiers des deutschen Wissenschaftsrats Kriterien zum dualen Studium festgelegt, die weitestgehend Anerkennung finden (Wissenschaftsrat, 2013, S. 6).

Ein duales Studium zeichnet sich grundsätzlich durch die inhaltliche und strukturelle Verzahnung der Lernorte aus (Wissenschaftsrat, 2013, S. 22). Etwa ein Drittel der für das duale Studium vorgesehenen ECTS-Punkte sollen praxisbasierten Leistungspunkten zugeordnet werden (bei 180 ECTS-Punkten sind das etwa 60 ECTS), wobei praxisbasierte ECTS auch in der Hochschule erworben werden können (Wissenschaftsrat, 2013, S. 28). Eine Studie zum dualen Studium in Deutschland zeigt, dass bei 80 % der Studierenden, die ECTS-Punkte für Praxisphasen erhalten, 25 % ihrer gesamten ECTS-Punkte für die Praxisphasen im Betrieb vorgesehen sind (Krone & Niehoff, 2023, S. 124). Im Positionspapier des Wissenschaftsrats wird das duale Studium in folgende drei Modellformen differenziert (Wissenschaftsrat, 2013, S. 22–23):

- ausbildungsintegrierendes duales Studium: integriert Bachelor- und Berufsabschluss in ein gemeinsames berufliches Bildungsprogramm (Dauer: 6–10 Semester)
- praxisintegrierendes duales Studium: Bachelorabschluss mit integrierenden Praxisphasen, die mit Leistungspunkten im Studienplan berücksichtigt werden (Dauer: 6–7 Semester)
- berufsintegrierendes duales Studium: Arbeitstätigkeit weist fachlichen Bezug zum Studium auf; berufliche Weiterbildung (Dauer: 8 Semester)

Mehr als die Hälfte der angebotenen dualen Studiengänge in der Erstausbildung in Deutschland sind praxisintegrierend konzipiert, rund 35 % können dem ausbildungsintegrierenden dualen Studium und der Rest einer Mischform dieser beiden Varianten zugewiesen werden (Hofmann

et al., 2020, S. 8–9). Das berufsintegrierende duale Studium ist kein Studium aus dem Erstausbildungsbereich und findet dementsprechend keine Berücksichtigung in dieser Statistik.

Andere Studien aus Deutschland legen zudem dar, dass die Abstimmung und Beziehung der involvierten Lernorte von den Studierenden kritisch betrachtet werden (Hesser & Langfeldt, 2017, S. 50–51; Krone & Niehoff, 2023, S. 114; Nickel et al., 2022, S. 220). Die Gründe dafür sind vielfältig. In der Literatur wird zum Beispiel die Modellform des dualen Studiums genannt, d. h. die Qualität der Verzahnung nimmt von ausbildungsintegrierenden über die praxisintegrierenden bis hin zu berufsintegrierenden dualen Studien ab. Zudem sehen sich die Betriebe für die Entwicklung von berufspraktischen Fähigkeiten alleine verantwortlich (Kupfer et al., 2014a; 2014b). Außerdem fehlt es an verbindlichen Regelungen zu den Praxisphasen (Krone et al., 2019, S. 254). Angesichts der Vielfältigkeit der beteiligten Praxisunternehmen ist die Etablierung starrer Regelungen aber schwer umsetzbar (Wolter et al., 2014, S. 104).

Bei der Organisation des dualen Studiums zeigt sich, dass ein Großteil der Studiengänge in Deutschland (rund 60 %) in Blockform organisiert sind (Nickel et al., 2022, S. 107). Dabei wechseln Phasen, in denen die Studierenden einige Wochen nur an der Hochschule tätig sind, mit Phasen, die Studierende zur Gänze im Betrieb verbringen (Hofmann et al., 2020, S. 15). Andere zeitliche Strukturierungsmodelle sind das Rotationsmodell, in dem Studierende zwei bis drei Tage an der Hochschule und zwei bis drei Tage im Betrieb verbringen, oder das Fernlernmodell, bei dem Studierende nur vereinzelte Präsenzphasen an der Hochschule absolvieren (Hofmann et al., 2020, S. 15–16). Die fachliche Ausrichtung der Studiengänge ist sehr unterschiedlich. Je rund 45 % der dualen Studien können dem Ingenieurwesen bzw. dem wirtschaftswissenschaftlichen Bereich zugeordnet werden. Etwa 10 % entfallen auf den Gesundheits- und Erziehungsbereich (Hofmann et al., 2020, S. 16). All diese Daten beziehen sich auf das duale Studium in Deutschland. Dort kann jedes fünfte Bachelorstudium dem dualen Studienformat zugeordnet werden (Nickel et al., 2022, S. 79).

In Österreich wurde der erste duale Bachelorstudiengang im Jahr 2002 angeboten. Seitdem wächst die Zahl dualer Bachelorstudiengänge zwar und ein weiterer Ausbau wird angestrebt, dennoch kann das Studienformat mit 13 dualen Bachelorstudiengängen (von insgesamt rund 800 Bachelorstudien), die an acht Hochschulen angeboten werden, als Nischenprodukt am österreichischen Hochschulsektor bezeichnet werden (BMBWF, 2024; Kienzel, 2018; BMFWF, 2025).

2016 wurde in Österreich von Hochschulvertreter:innen, die ein duales Studium anbieten, eine gemeinsame Definition des Studienformats ausgearbeitet, welche auch vom damaligen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung als Basis genommen wurde (BMBWF, 2023, S. 22):

„Duales Studium bezeichnet die inhaltliche und strukturelle Integration von mindestens zwei gleichwertigen Lernorten – Hochschule und Unternehmen – für eine gemeinsam gestaltete Ausbildung auf Hochschulniveau.“ (Fidler et al., 2016, S. 1)

Darüber hinaus wurden für duale Studien Merkmale wie kontinuierlich wechselnde Theorie-Praxis-Phasen und Reflexion, ein curricular festgeschriebener Kompetenzerwerb an beiden

Lernorten sowie eine auf vertraglichen Vereinbarungen basierende Beziehung zwischen Institutionen und Studierenden festgelegt (Fidler et al., 2016, S. 1). Obwohl die Zugänge zum dualen Studium in Österreich und Deutschland weitgehend vergleichbar zu sein scheinen, blieb ein wissenschaftlicher Diskurs bzw. eine grundlegende Analyse des Studienformats in Österreich bisher aus. Eine Systematisierung nach Modellformen oder zeitlichen Strukturierungsmodellen fehlt bisher ebenso, wie eine Auseinandersetzung mit der Beziehung der Lernorte und der Gestaltung der Praxisphasen innerhalb des Studienformats. Der vorliegende Beitrag setzt an dieser Forschungslücke an.

4 Methodisches Vorgehen und Ergebnisse

Die Ergebnisse dieses Beitrags basieren zu einem großen Teil auf einer Dokumentenanalyse. Darauf aufbauend fanden Interviews mit ausgewählten Studiengangsleiter:innen dualer Bachelorstudiengänge statt, deren Einblicke als Ergänzung zu den Ergebnissen der Dokumentenanalyse dienen.

Das Ziel der Dokumentenanalyse liegt darin, den Ist-Zustand in Hinblick auf die Gestaltung – insbesondere der Praxisphasen – des dualen Studiums in Österreich aus einer konnektiven Perspektive festzuhalten. Dazu ist auch eine Auseinandersetzung mit grundlegenden Strukturen des Studienformats nötig, die bisher noch ausgeblieben ist, um ein ausreichendes Verständnis des Forschungsfelds zu erhalten. In der vorliegenden Untersuchung wurden alle dualen Bachelorstudiengänge in Österreich berücksichtigt. Mit Stand September 2024 waren das 13 duale Bachelorstudiengänge, die an acht Hochschulen angeboten wurden (BMBWF, 2024). Andere, dem Studienformat verwandte Formen, die nicht als duale Studien bezeichnet werden – etwa Studien für Berufsschullehrer:innen –, wurden in dieser Studie nicht berücksichtigt.

Die Basis der Dokumentenanalyse bildeten die Studienpläne der dualen Bachelorstudiengänge. Der Aufbau dieser erwies sich im Zuge des Forschungsprozesses als äußerst divergent. Der Detailgrad des Informationsgehalts variierte stark, was sich vor allem bei den für diesen Beitrag wesentlichen Lehrveranstaltungsbeschreibungen der betrieblichen Praxisphasen äußerte. Daher wurden auch andere, für das Forschungsinteresse relevante Dokumente herangezogen: Neben Informationsquellen der Hochschulen wie Flyer, Broschüren und Websites kamen auch öffentlich zugängliche Akkreditierungsbescheide der AQ Austria zum Einsatz. Weitere Dokumente (z. B. Syllabi), die vermutlich tiefgreifendere Einblicke geliefert hätten, konnten aufgrund eines determinierten Feldzugangs nicht berücksichtigt werden.

Um eine strukturierte, an das Forschungsinteresse angepasste Untersuchung der großen Datenmengen zu gewährleisten, wurde der Analyseraster lt. Tabelle 1 verwendet.

Tabelle 1: Analyseraster Kategorien

1. Allgemeine Informationen	2. Formen der Verknüpfung von hochschulischem und betrieblichem Lernen	3. Formen der Zusammenarbeit zwischen der Hochschule und dem Betrieb
Name der Hochschule; Name des Studiengangs; benötigte ECTS; Umfang Praxisphasen; zeitliche Strukturierung; Modellform; fachliche Verortung	Lernziele; Lerninhalte; Unterrichts- und Lehrmethoden; Lern- und Leistungsdiagnose; boundary-crossing skills	Kommunikations- und Kooperationsstrategie

Der Raster basiert auf einer Untersuchung von Aprea und Sappa (2015) und wurde grundsätzlich zur Untersuchung von Konnektivität in der beruflichen Bildung entwickelt (Aprea & Sappa, 2015). Er enthält drei übergeordnete Kategorien: 1. Allgemeine Informationen, 2. Formen der Verknüpfung von hochschulischem und betrieblichem Lernen sowie 3. Formen der Zusammenarbeit zwischen der Hochschule und dem Betrieb. Der Raster wurde erweitert und enthält weitere Fragen, die im Zuge der Dokumentenanalyse beantwortet wurden (Tabelle 1). Der Analyseraster bildet die Basis der Untersuchung, wurde jedoch an das Forschungsinteresse angepasst. Dabei sind etwa Änderungen an einzelnen Unterkategorien und Fragen vorgenommen worden, die erweitert oder gestrichen wurden bzw. gab es Änderungen am Wording.

Kritisch angemerkt werden muss, dass die untersuchten Dokumente – mit Ausnahme der von der AQ-Austria verwendeten Unterlagen – alle von den Hochschulen entwickelt wurden. Dies stellt eine Einschränkung dar, eröffnet gleichzeitig aber die Möglichkeit, das Selbstverständnis dualer Studiengänge aus Hochschulsicht zu erfassen. Da durch die Analyse von Dokumenten in diesem Fall aber keine tiefgreifenderen Erklärungen möglich sind (dazu generell Ballstaedt, 1994), wurden diese durch teilstrukturierte qualitative Interviews mit Studiengangsleiter:innen von drei ausgewählten dualen Bachelorstudiengängen ergänzt. Bei der Auswahl der Interviewpartner:innen wurde dabei darauf geachtet, ein möglichst umfassendes Verständnis von dualen Bachelorstudiengängen in Österreich zu erlangen. Die Auswahlkriterien wurden aus den Erkenntnissen der Dokumentenanalyse abgeleitet (fachliche Verortung, Umfang der betrieblichen Praxisphasen, zeitliche Strukturierung).

Die drei Interviews wurden zwischen November 2024 und Februar 2025 durchgeführt und dauerten zwischen 56 Minuten und 70 Minuten (Tabelle 2). Im Zuge der Interviews wurden insbesondere offen gebliebene Fragen aus der Dokumentenanalyse bzw. besonders relevante Themen der Dokumentenanalyse zum dualen Studium aufgegriffen.

Tabelle 2: Sample Interviews

Übersicht der durchgeführten Interviews		
Interviewpartner:in	Datum	Dauer (Min:Sek)
Studiengangsleitung 1	27.11.2024	58:26
Studiengangsleitung 2	06.12.2024	56:47
Studiengangsleitung 3	07.02.2025	70:05

Die Auswertung der Dokumentenanalyse sowie der Interviews erfolgte mittels einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018). Die grundlegenden Merkmale dualer Bachelorstudiengänge in Österreich werden anschließend genau dargestellt. Darauf aufbauend wird die organisatorische Abstimmung zwischen den Lernorten und die Analyse der Tools, die zur Förderung von Konnektivität beitragen können, dargestellt.

4.1 Gestaltung dualer Bachelorstudiengänge in Österreich

Bei der Analyse der Gestaltung dualer Bachelorstudiengänge in Österreich wurden neben grundlegenden Informationen wie Name des Studiengangs und der Hochschule, der fachlichen Ausrichtung oder der Studiendauer auch Informationen gesammelt, die speziell duale Studiengänge betreffen. Darunter fallen der Anteil der betrieblichen Praxisphasen in ECTS, das gewählte zeitliche Strukturierungsmodell sowie die grundlegende Modellform nach Definition des deutschen Wissenschaftsrats (siehe dazu Kapitel 3). In Abbildung 2 und Abbildung 3 sind die betrachteten Merkmale der dualen Bachelorstudiengänge in Österreich vergleichend dargestellt.

Name der Hochschule	FH St. Pölten		FH Technikum Wien		FH Vorarlberg	FH Campus 02	FH Wien WKO
	Smart Engineering of Production	Sozialpädagogik	Informatik	Wasserstofftechnik			
Name des Studiengangs	Smart Engineering of Production	Sozialpädagogik	Informatik	Wasserstofftechnik	Elektrotechnik und Informationstechnologie	Business Software Development	Tourismus Management
Benötigte ECTS und vorgesehene Semester	180 ECTS/6 Semester	180 ECTS/6 Semester	180 ECTS/6 Semester	180 ECTS/6 Semester	180 ECTS/6 Semester	180 ECTS/6 Semester	180 ECTS/6 Semester
Umfang der Praxisphasen	30 ECTS	20 ECTS	47 ECTS	47 ECTS	18 ECTS	20 ECTS	48 ECTS
Bachelorarbeit	9 ECTS	10 ECTS	11 ECTS	11 ECTS	16 ECTS	15 ECTS	12 ECTS
Zeitliche Strukturierung	Blockmodell ab dem dritten Semester	Fernlernmodell ab dem dritten Semester	Blockmodell ab dem dritten Semester	Blockmodell ab dem dritten Semester	Blockmodell ab dem dritten Semester	Rotationsmodell ab dem dritten Semester	Rotationsmodell ab dem dritten Semester
Modellform	Praxisintegrierend	Praxisintegrierend	Praxisintegrierend	Praxisintegrierend	Praxisintegrierend	Praxisintegrierend	Praxisintegrierend
Verortung (z.B. Technik)	Informatik/IT	Sozial	Informatik/IT	Technik	Technik	Informatik/IT	Wirtschaft

Abbildung 2: Gestaltung dualer Bachelorstudiengänge in Österreich (1/2)

Name der Hochschule	FH Joanneum			FH OÖ		MCI
	Produktionstechnik und Organisation	Mobile Software Development	Industrielle Mechatronik	Hardware-Software-Design	Automatisierungstechnik	
Benötigte ECTS und vorgesehene Semester	180 ECTS/6 Semester	180 ECTS/6 Semester	180 ECTS/6 Semester	180 ECTS/6 Semester	180 ECTS/6 Semester	180 ECTS/6 Semester
Umfang der Praxisphasen	24 ECTS	20 ECTS	18 ECTS	27 ECTS	28 ECTS	30 ECTS
Bachelorarbeit	13 ECTS	14 ECTS	15 ECTS	13 ECTS	8 ECTS	14 ECTS
Zeitliche Strukturierung	Blockmodell nach dem ersten Studienjahr	Rotationsmodell ab dem dritten Semester	Blockmodell ab dem dritten Semester	Blockmodell ab dem dritten Semester	Rotationsmodell ab dem dritten Semester	Blockmodell ab dem ersten Semester
Modellform	Praxisintegrierend	Praxisintegrierend	Praxisintegrierend	Praxisintegrierend	Praxisintegrierend	Praxisintegrierend
Verortung (z.B. Technik)	Technik	Informatik/IT	Technik	Informationswesen	Technik	Technik

Abbildung 3: Gestaltung dualer Bachelorstudiengänge in Österreich (2/2)

Die untersuchten Studiengänge weisen einige Gemeinsamkeiten auf: Um einen dualen Bachelorstudiengang in Österreich abzuschließen, sind 180 ECTS und sechs Semester nötig. Die erste betriebliche Praxisphase beginnt bei zwölf der 13 Studiengänge im dritten Semester. Zudem sind alle dualen Bachelorstudiengänge in Österreich nach Definition des deutschen Wissenschaftsrats (Wissenschaftsrat, 2013, S. 22) praxisintegrierend konzipiert.

Es sind aber auch Unterschiede erkennbar: Die größten Divergenzen sind in Bezug auf die Gewichtung der betrieblichen Praxisphasen auszumachen. In der Kategorie *Umfang der Praxisphasen* wurden all jene ECTS berücksichtigt, die Lehrveranstaltungen des Studienplans betreffen, die laut Lehrveranstaltungsbeschreibungen im Betrieb stattfinden oder sich direkt mit den Inhalten des Betriebs in der Hochschule beschäftigen (z. B. Seminar zur Praxisphase oder Begleitlehrveranstaltungen zur Praxisphase). Drei Studiengänge sehen für die betrieblichen Praxisphasen 48 bzw. 47 ECTS vor, bei fünf Studiengängen sind zwischen 21 und 30 ECTS für die betrieblichen Praxisphasen im Studienplan integriert und fünf Studiengänge liegen bei den vorgesehenen ECTS für die betrieblichen Praxisphasen bei 18 bis 20 ECTS. Bei den zwei Studiengängen mit den geringsten Leistungspunkten für die betrieblichen Praxisphasen ersetzt die Bachelorarbeit die letzte Praxisphase bzw. ist diese als Teil davon berücksichtigt. Der Kultusministerkonferenz folgend sind Bachelorarbeiten aber theoriebasierte Anteile des dualen Studiums (KMK, 2004, S. 4) und zählen nicht zu den Praxisphasen. Außerdem wäre eine klare Trennung der Leistungspunkte bei den Bachelorarbeiten ohnehin nicht möglich, weshalb diese Leistungspunkte nicht den Praxisphasen zugeordnet wurden.

Ein weiterer Unterschied liegt in der zeitlichen Strukturierung. Acht Studiengänge können dem Blockmodell, vier Studiengänge dem Rotationsmodell und ein Studiengang kann dem Fernlernmodell zugeordnet werden. Spannend ist zudem die fachliche Ausrichtung dualer Studiengänge in Österreich. Elf der 13 untersuchten dualen Bachelorstudiengänge können den Ingenieurwissenschaften zugeordnet werden, nur je ein Studiengang den Wirtschaftswissenschaften bzw. dem Sozialbereich (BMFWF, 2025). In den nächsten Unterkapiteln werden zur Ergebnisdarstellung weiters ausgewählte Aussagen der interviewten Studiengangsleiter:innen berücksichtigt. Die Auswahl der Interviewpartner:innen erfolgte dahingehend, dass Studiengänge mit

unterschiedlichen fachlichen Schwerpunkten, zeitlichen Strukturierungsmodellen sowie variierenden Anteilen der betrieblichen Praxisphasen abgebildet werden konnten.

4.2 Organisatorische Abstimmung der Lernorte

Die inhaltliche und strukturelle Verzahnung der Lernorte stellen zentrale Wesensmerkmale des dualen Studiums dar (Fidler et al., 2016; Wissenschaftsrat, 2013). Aus konnektivitätsorientierter Perspektive wird daher eine Abstimmung zwischen den Lernorten zu wesentlichen Zielen und Inhalten vorausgesetzt (Virtanen & Tynjälä, 2008).

In den untersuchten dualen Bachelorstudiengängen sind diese betrieblichen Praxisphasen durch die Studienpläne klar verankert. Außerdem wird in den Dokumenten einiger Studiengänge die strukturelle Verzahnung zwischen den Lernorten durch Kooperationsverträge angesprochen. Die interviewten Studiengangsleiter:innen bestätigten den Einsatz solcher Kooperationsvereinbarungen, die zwischen den Studiengängen aber sehr unterschiedlich ausgestaltet sind. Während die Studiengangsleitung 1 eher die grundsätzliche Abstimmung betont: „Wir haben lediglich eine Kooperationsvereinbarung unterzeichnet, wo gewisse, ich sage mal ganz salopp, Spielregeln des gemeinsamen Verständnisses vom dualen Studium geregelt sind“ (Studiengangsleitung 1, Pos. 18), lassen die Aussagen der Studiengangsleitung 2 darauf schließen, dass die Vereinbarung wesentliche Rahmenbedingungen regelt: „Wir haben dann noch für jeden Studierenden eine Kurzbeschreibung, wo wir dann so festgelegt haben, für den Studierenden XY ist die Firma in dieser Zeit...zuständig, er hat grob folgende Tätigkeiten, Ansprechperson ist der Herr oder die Frau so und so“ (Studiengangsleitung 2, Pos. 13).

Bei neun der 13 untersuchten Studiengänge wurde in den Dokumenten die Abstimmung der Lernorte hervorgehoben. Auch hier sind Unterschiede zwischen den Studiengängen erkennbar. In einem Studiengang wird beispielsweise von einer Ausbildungspartnerschaft, in der von der Entwicklung über die inhaltliche Abstimmung bis zur weiteren Karriereplanung alles zwischen den Lernorten kommuniziert wird, gesprochen. Sehr oft wird auch die Theorie-Praxis-Verzahnung betont, ohne näher in den Dokumenten darauf einzugehen. In den Interviews mit den Studiengangsleiter:innen hat sich gezeigt, dass die Abstimmung vor allem zu Beginn der Kooperation von hoher Bedeutung ist. Eine Kooperationsvereinbarung zwischen Hochschule und dem jeweiligen Betrieb kann dabei als Hinweis für eine intensive Abstimmung interpretiert werden (Studiengangsleitung 2, Pos. 13; Studiengangsleitung 3, Pos. 17 und 29).

Die Analyse der Dokumente deutet auf eine grundlegende organisatorische Abstimmung zwischen den Lernorten hin. Die Interviews untermauern zwar diesen Eindruck, machen jedoch zugleich deutlich, dass der Grad der Abstimmung je nach Studiengang variiert.

4.3 Curriculum aus konnektivitätsorientierter Perspektive

In der Analyse wurden die gewählten Dokumente der dualen Bachelorstudiengänge auch auf verbindende Elemente in den betrieblichen Praxisphasen untersucht. Diese konnektiven Tools zeichnen sich dadurch aus, dass durch sie eine Verbindung zwischen den beiden Lernorten hergestellt werden kann. Tynjälä (2009, S. 19–20) spricht in diesem Zusammenhang von *mediating tools*, die dabei helfen, theoretisches Wissen und Erfahrungen aus der Praxis in Beziehung

zu setzen. Ostendorf et al. (2018) bezeichnen derartige Tools als Methodengroßformen bzw. phasenübergreifende Tools. Zudem ist auch das *boundary crossing* von Bedeutung, um Grenzen verschiedener Kontexte (beispielsweise Arbeitsplatz und Bildungseinrichtung) überwinden zu können. In der Literatur werden u. a. Dokumentationen (beispielsweise Berichte, Portfolios, Tagebücher), Projekten, Diskussionen, Personen, die in verschiedenen Kontexten tätig sind (Lehrende der Hochschule, die auch im Betrieb beschäftigt sind), Feedbackgesprächen, Austauschtreffen mit Betreuungspersonen oder Lernzielen eine Eignung als verbindende bzw. grenzüberschreitende Tools zugesprochen (Arts & Bronkhorst, 2020, S. 218–219; Hautz & Ostendorf, 2020, S. 133; Ostendorf et al., 2018, S. 86; Tynjälä, 2009, S. 19–20; Virtanen & Tynjälä, 2008, S. 228). Die Tools sollen auch zur Reflexion der Lernenden anregen, die entscheidend ist, um die Verbindung der Wissensformen und somit die Kompetenzentwicklung zu fördern (Hautz & Ostendorf, 2020, S. 132).

Im Zuge der Dokumentenanalyse konnten vor allem Berichte unterschiedlicher Art (beispielsweise Praxis- oder Reflexionsberichte) als verbindende Tools identifiziert werden. Diese können dem Anspruch an eine Dokumentation des Lernprozesses und eine Auseinandersetzung der persönlichen Lernerfahrungen Rechnung tragen (Ostendorf et al., 2018, S. 93). Zudem war in den untersuchten Studiengängen immer wieder von Feedbackgesprächen bzw. Supervision die Rede. Besonders verbreitet waren zudem Projekte, die in einigen Fällen gemeinsam mit der Hochschule und dem Betrieb vorangetrieben werden. Die dargelegten Lernziele, vorgesehene Präsentationen zum Abschluss des Praxissemesters oder begleitende Lehrveranstaltungen zu den betrieblichen Praxisphasen konnten außerdem als potenziell konnektive Tools ausgemacht werden. Die Bachelorarbeit wurde bei einigen Studiengängen in den Dokumenten ebenfalls mit den Praxisunternehmen in Verbindung gebracht. Tiefgreifendere Informationen zu den angesprochenen Tools waren in den untersuchten Dokumenten aber nicht zu finden. Hier lieferten die Interviews weitere Einblicke, die für drei Studiengänge anhand der befragten Studiengangsleiter:innen vorgestellt und diskutiert werden.

Im Studiengang der **Studiengangsleitung 1** bilden die definierten Lernziele die Basis der Verzahnung. Zu Beginn des Semesters gibt es ein Lernzielgespräch zwischen der hochschulischen und betrieblichen Betreuungsperson sowie der/dem dual Studierenden, in dem individuelle Ziele aus bestimmten Kompetenzbereichen des Studienplans abgeleitet und an die Rahmenbedingungen der/des dual Studierenden angepasst werden (Studiengangsleitung 1, Pos. 22 und 34). Die Studierenden verfassen jede Woche einen Bericht zu ihren Praxiserfahrungen (Studiengangsleitung 1, Pos. 38 und 66). Die Berichte sowie die vorab definierten Ziele bilden die Basis für das zweite Lernzielgespräch am Ende des Praxissemesters. In diesem steht die Reflexion über gemachte Erfahrungen im Zusammenhang mit den vorab definierten Lernzielen im Mittelpunkt (Studiengangsleitung 1, Pos. 58).

Der Studiengang der **Studiengangsleitung 2** setzt ebenfalls auf die Definition und Abstimmung der Lernziele, die allerdings als Ausbildungsziele bezeichnet werden. Im Prinzip werden die Ziele aber wie im Studiengang 1 eingesetzt. Die Studiengangsleitung spricht zusätzlich die steigende Komplexität der Lernziele an: „und wir haben dann pro Semester fünf Ausbildungsziele, die erreicht werden. Die beginnen mit Einstiegszielen meistens [...], also sehr einfache Ziele

und die gehen dann in den höheren Semestern schon in bis zu eigenständigen Abwicklungen von Teilen von Projekten.“ (Studiengangsleitung 2, Pos. 21)

Ein Bericht über Praxiserfahrungen kommt dabei im ersten Semester in Form eines Semesterberichts im Zuge der Begleitlehrveranstaltung zum Einsatz. Jedes Semester wird in der Begleitlehrveranstaltung auf ein anderes Format für den Erfahrungsaustausch zum Abschluss eines Praxissemesters gesetzt (World Café, Diskussionen, Bericht). Die Begleitlehrveranstaltung findet über das gesamte Semester hinweg statt (Studiengangsleitung 2, Pos. 21). Zusätzlich wurden im Gespräch mit der Studiengangsleitung 2 auf die Durchführung eines Projekts (im fünften Semester) und der Bachelorarbeit verwiesen, die beide in Zusammenarbeit mit dem Praxisunternehmen entwickelt werden können (Studiengangsleitung 2, Pos. 63).

Als zentrales Tool während der betrieblichen Praxisphasen wird im Studiengang der **Studiengangsleitung 3** ein Projekt eingesetzt. Jedes Semester wird dafür ein spezielles Thema vorgegeben. Daraus entwickeln die Studierenden gemeinsam mit dem Praxisunternehmen ein auf die persönlichen Umstände (Bedürfnisse und Ressourcen des Praxisunternehmens, individuelle Ziele) abgestimmtes Projekt, das auch einen Mehrwert für das Praxisunternehmen bieten soll. Nach Genehmigung durch die Hochschule wird dann über die gesamte betriebliche Praxisphase hinweg am Projekt gearbeitet. Andere eingesetzte Tools weisen alle ebenfalls einen Projektbezug auf. Dabei kommen etwa verpflichtende Feedbackgespräche mit der hochschulischen Betreuungsperson zum Einsatz (Studiengangsleitung 3, Pos. 29 und 33). Am Ende des Semesters wird in einem Abschlussbericht (Portfolio) das Projekt genau beschrieben, Erfahrungen festgehalten und über individuelle Kompetenzziele, die zu Beginn des Semesters definiert wurden, reflektiert. Die Projektziele werden im Zuge eines Abschlussevents vorgestellt (Studiengangsleitung 3, Pos. 37 und 45). Die Bachelorarbeit kann, wie im Studiengang der Studiengangsleitung 2 in Zusammenarbeit mit dem Praxisunternehmen geschrieben werden: „und darum überlassen wir es den Studierenden, wie sehr die Bachelorarbeit mit dem letzten dualen Projekt oder überhaupt mit dem Unternehmen mit Unternehmensfragestellungen zusammenhängen soll.“ (Studiengangsleitung 3, Pos. 81)

Zu erwähnen gilt, dass die hier identifizierten Tools nicht per se dazu beitragen, dass ein Studiengang konnektiv ist. Entscheidend ist vielmehr deren gezielter Einsatz, damit die Lernenden optimal davon profitieren können und eine lernförderliche Rahmung der betrieblichen Praxisphasen gewährleistet werden kann. Auf Basis der Dokumentenanalyse lässt sich jedoch nur eingeschränkt beurteilen, inwieweit die identifizierten Tools tatsächlich zur Förderung von Konnektivität beitragen, da die vorhandenen Dokumente häufig unzureichende Informationen enthalten. Zudem kann den Dokumenten unterstellt werden, dass darin oft eher Ansprüche als belegbare Beschreibungen aus der Praxis formuliert werden. Die durchgeführten Interviews ermöglichten damit tiefere Einblicke in Zusammenhang mit den potenziell konnektiven Tools, erlauben jedoch ebenfalls keine gesicherten Aussagen über deren tatsächliche Wirkung auf die Studierenden. Die identifizierten Tools sind daher als potenzielle Instrumente zu verstehen, die bei gezieltem Einsatz Konnektivität fördern können. Zugleich ist bei den Ergebnissen zu berücksichtigen, dass Konnektivität nicht zwangsläufig das primäre Ziel der beteiligten Akteur:innen darstellen muss. So kann etwa für Unternehmen die Rekrutierung leistungsstarker Mitarbeiter:innen durch das duale Studium im Vordergrund stehen, während die Förderung

beruflicher Kompetenzentwicklung in einem konnektivitätsorientierten Sinn eine untergeordnete Rolle einnimmt.

5 Resümee

Dieser Beitrag setzt sich mit dem dualen Studium in Österreich aus konnektivitätsorientierter Perspektive auseinander und untersucht, wie das Studienformat unter dieser Perspektive gestaltet ist. Damit wird ein bislang kaum bearbeitetes Forschungsfeld im österreichischen Hochschulkontext erschlossen. Die Ergebnisse der durchgeführten Dokumentenanalyse, ergänzt durch die Ausführungen der Studiengangsleiter:innen, zeigen, dass das Studienformat in Österreich in zentralen Bereichen ähnlich konzipiert ist. Die starke fachliche Ausrichtung im ingenieurwissenschaftlichen Bereich sowie hohe Divergenzen in Bezug auf die Gewichtung der betrieblichen Praxisphasen im Curriculum konnten als Besonderheiten aus der Analyse ausgemacht werden.

Aus konnektiver Perspektive lassen die Befunde auf ein erkennbares Bemühen der beteiligten Lernortakteur:innen und Institutionen schließen, dem Anspruch einer Verzahnung gerecht zu werden. Organisatorisch tragen Verträge, Kooperationsvereinbarungen und eine verstärkte Kommunikation zu Beginn der Lernortbeziehung dazu bei. Darüber hinaus werden verschiedene Tools – etwa Praxisberichte, Projektarbeiten oder formulierte Lernziele – eingesetzt, die, sofern sie gezielt angewandt werden, das Zusammenspiel der Lernorte und Wissensformen fördern können.

Um eine fundiertere Bewertung zur Umsetzung des Konnektivitätsmodells in dualen Bachelorstudien in Österreich vornehmen zu können, erscheint eine weiterführende Untersuchung unter Einbezug zusätzlicher Akteur:innen – insbesondere Studierender und betrieblicher Vertreter:innen – erforderlich. Daraus ergibt sich zugleich eine zentrale Erkenntnis dieses Beitrags: Es besteht ein Bedarf an weiterführender Forschung zum dualen Studium – auch aus konnektivitätsorientierter Perspektive.

Insbesondere für die Praxisphasen des dualen Studiums in Österreich könnte ein klar definierter Orientierungsrahmen auf Grundlage konnektivitätsorientierter Überlegungen entwickelt werden, an dem sich die beteiligten Lernorte und Akteur:innen ausrichten können, um die berufliche Kompetenzentwicklung der Studierenden gezielt zu fördern.

Literatur

Aprèa, C. & Sappa, V. (2015). School-Workplace Connectivity: Ein Instrument zur Analyse, Evaluation und Gestaltung von Bildungsplänen der Berufsbildung. *BWP*, 44(1), 27–31. <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/7532>

Aprèa, C., Sappa, V. & Tenberg, R. (2020). Konnektivität und integrative Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung: Einleitung zum Themenheft. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, ZBW Beiheft*, 2020(29), 9–12.

Arts, M. & Bronkhorst, L. H. (2020). Boundary Crossing Support in Part-Time Higher Professional Education Programs. *Vocations and Learning*, 13(2), 215–243.
<https://doi.org/10.1007/s12186-019-09238-9>

Baethge, M. (2006). Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. *SOFI*, 34, 13–28. <https://sofi.uni-goettingen.de/fileadmin/Publikationen/SOFI-Mitteilungen-34.pdf>

Ballstaedt, S.-P. (1994). Dokumentenanalyse. In G. L. Huber & H. Mandl (Hrsg.), *Verbale Daten: Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung* (2. Aufl., S. 165–176). Beltz.

BBiG Berufsbildungsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung (2005 & i.d.F.v. 05/2020, BGBl. I, S. 920).

Brodsky, A. (2022). *Lernen am Arbeitsplatz im dualen Studium*. Springer Fachmedien.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-36605-6>

Brodsky, A.; Seifried, J. & Sailmann, G. (2021). Wege zu einer akademischen Beruflichkeit – Lernen am Arbeitsplatz in zwei dualen Studiengängen. In J. Seifried, G. Sailmann & A. Brodsky (Hrsg.), *Praxispotenziale im dualen Studium. Lernen am Arbeitsplatz als Element akademischer Qualifizierung* (S. 65–145). wbv.

BMBWF (2019). *Fachhochschulentwicklungs- und Finanzierungsplan 2018/19–2022/23*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF).

BMBWF (2023). *Fachhochschulentwicklungs- und Finanzierungsplan 2023/24–2024/25*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF).

BMBWF (2024). *Sonderformen des Hochschulstudiums*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF).
<https://www.bmbwf.gv.at/wissenschaft/studium/sonderformen-studium.html>

BMFWF (2025). *Kategorie wählen*. Bundesministerium für Frauen, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). <https://www.studienwahl.at/>

DHBW (2014). *Das Duale Original: Vom Stuttgarter Modell zur Dualen Hochschule Baden-Württemberg*. dhbw.

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

Faßhauer, U. & Severing, E. (2016). Duale Studiengänge: Stand und Perspektiven der Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung. In U. Faßhauer & E. Severing (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung. Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung: Duale Studiengänge in Theorie und Praxis* (S. 7–18). wbv.

Fidler, F., Geiger, F., Haas, J., Szodny, K., Wagner, G., Witzani, A. & Wulz, J. (2016). *Plattform Duales Studium Österreich*. Dual studieren.
https://www.aq.ac.at/de/akkreditierung/dokumente-verfahren-fh/Plattform-DuStOe_Definition-Duales-Studium_Veroeffentlichung-2017.pdf

Gessler, M. (2017). The Lack of Collaboration Between Companies and Schools in the German Dual Apprenticeship System: Historical Background and Recent Data. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 4(2), 164–195.

<https://doi.org/10.13152/IJRVET.4.2.4>

Gössling, B. & Welte, H. (2025). Forschend zur Professionalität – Herausforderungen und Gestaltungsoptionen für forschendes Lehren und Lernen im Studium der Wirtschaftspädagogik. *bwp@ Profil 11: Lern- und Forschungsräume im Wandel – Perspektiven der Wirtschafts- und Berufspädagogik. Digitale Festschrift für Annette Ostendorf zum 60. Geburtstag*, 1–17. https://www.bwpat.de/profil11_ostendorf/goessling_welte_profil11.pdf

Griffiths, T. & Guile, D. (2003). A Connective Model of Learning: the Implications for Work Process Knowledge. *European Educational Research Journal*, 2(1), 56–73.

Guile, D. (2020). Rethinking Connectivity as Recontextualisation: Issues for Research and Practice. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik: ZBW Beiheft*, 2020(29), 41–60.

Guile, D. & Griffiths, T. (2001). Learning Through Work Experience. *Journal of Education and Work*, 14(1), 113–131.

Hautz, H. & Ostendorf, A. (2020). Konnektivität im Betriebspraktikum als empirisches Phänomen und Ansatzpunkt einer Praktikumsdidaktik. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, ZBW Beiheft*, 2020(29), 113–138.

Hesser, W. & Langfeldt, B. (2017). *Das duale Studium aus Sicht der Studierenden*. Helmut Schmidt University. <https://doi.org/10.24405/4327>

Hofmann, S., Ansmann, M., Hemkes, B., König, M., Kutzner, P., Leo Joyce, S., Hofrath, C., Zöllner, M., Büker, C. & Latteck, Ä.-D. (2020). *AusbildungPlus – Duales Studium in Zahlen 2019: Trends und Analysen*. Bundesinstitut für Berufsbildung.

Hofmann, S., König, M. & Brenke, P. (2023). *AusbildungPlus – Duales Studium in Zahlen 2022: Trends und Analysen*. Bundesinstitut für Berufsbildung.

Kienzel, E.-M. (2018). *Dual studieren bedeutet...* FH Joanneum.

<https://www.fh-joanneum.at/blog/dual-studieren-bedeutet/>

KMK (2004). *Einordnung der Bachelorausbildungsgänge an Berufsakademien in die konsekutive Studienstruktur: (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004)*. KMK. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Hochschule/2004_10_15-Bachelor-Berufsakademie-Studienstruktur.pdf

Krone, S., Nieding, I. & Ratermann-Busse, M. (2019). *Dual Studieren und dann? Eine empirische Studie zum Übergangsprozess Studium–Beruf dualer Studienabsolvent/inn/en*. Hans-Böckler-Stiftung.

Krone, S. & Niehoff, A. (2023). *Report Dual Studierende: Zur aktuellen Lage in einem hybriden Ausbildungsformat*. DGB-Bundesvorstand.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4., überarbeitete Aufl.). Beltz.

Kuhlee, D. & Irmscher, M. (2018). Duales Studium vs. duale Ausbildung: Zur Diskussion um die Relevanz dualer Studienangebote unter Berücksichtigung der Unternehmensperspektive. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 34, 1–24.

http://www.bwpat.de/ausgabe34/kuhlee_irmscher_bwpat34.pdf

Kupfer, F., Kolter, C. & Köhlmann-Eckel, C. (2014a). *Analyse und Systematisierung dualer Studiengänge an Hochschulen: Abschlussbericht* (Entwicklungsprojekt 3.3.302). Bundesinstitut für Berufsbildung.

Kupfer, F., Kolter, C. & Köhlmann-Eckel, C. (2014b). *Duale Studiengänge – Praxisnahes Erfolgsmodell mit Potenzial? Abschlussbericht zum Entwicklungsprojekt: Analyse und Systematisierung dualer Studiengänge an Hochschulen-*. Bundesinstitut für Berufsbildung.

Langfeldt, B. (2018). Lernortkooperation im dualen Studium – zu viel oder zu wenig Einfluss der Hochschulen auf die betrieblichen Praxisphasen? *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 34, 1–20. http://www.bwpat.de/ausgabe34/langfeldt_bwpat34.pdf

Mucke, K. & Schwiedrzik, B. (2000). *Abschlussbericht zum Forschungsprojekt 2.1003: Duale berufliche Bildungsgänge im tertiären Bereich – Möglichkeiten und Grenzen einer fachlichen Kooperation von Betrieben mit Fachhochschulen und Berufsakademien*. Bundesinstitut für Berufsbildung.

Nickel, S., Pfeiffer, I., Fischer, A., Hüscher, M., Kiepenheuer-Drechsler, B. & Lauterbach, N. (2022). *Duales Studium: Umsetzungsmodelle und Entwicklungsbedarfe*. wbv.

Osswald, R. (1988). *Die Berufsakademie Baden Württemberg: Eine Idee und ihre Verwirklichung*. Deutsche Verlags-Anstalt.

Ostendorf, A. (2014). Konnektivität im österreichischen Berufsbildungssystem. *wissen plus – Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung. Sonderausgabe Wissenschaft*, 18–22.

Ostendorf, A. (2016). Welche Lernräume nutzen BHS-Schüler/innen im Betriebspraktikum? – Erste Ergebnisse aus dem Sparkling Science Projekt PEARL. *wissen plus – Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung, Sonderausgabe Wissenschaft*, 3-2015(16), 12–16.

Ostendorf, A., Dimai, B., Ehrlich, C. & Hautz, H. (2018). *Den Lernraum Betriebspraktikum gemeinsam öffnen: Anspruch und Werkzeuge einer konnektivitätsorientierten Praktikumsdidaktik*. innsbruck university press.

Pätzold, G. (2003). *Lernfelder – Lernortkooperation: Neugestaltung beruflicher Bildung. Dortmunder Beiträge zur Pädagogik* (2. Aufl.). Projekt-Verlag. <https://doi.org/10.25656/01:1895>

Seifried, J., Sailmann, G. & Brodsky, A. (2021). Praxispotenziale im dualen Studium: Einführung in den Sammelband. In J. Seifried, G. Sailmann & A. Brodsky (Hrsg.), *Praxispotenziale im dualen Studium: Lernen am Arbeitsplatz als Element akademischer Qualifizierung* (S. 7–10). wbv.

Slepcevic-Zach, P. (2017). *Gestaltung von Lernräumen an Universitäten: Eine Antwort auf den Wandel der universitären Lehre* [Kumulative Habilitationsschrift]. Universität Graz.

Stenström, M.-L. & Tynjälä, P. (2009a). Introduction. In M.-L. Stenström & P. Tynjälä (Hrsg.), *Towards Integration of Work and Learning: Strategies for Connectivity and Transformation* (S. 3–10). Springer Netherlands.

Stenström, M.-L. & Tynjälä, P. (Hrsg.) (2009b). *Towards Integration of Work and Learning: Strategies for Connectivity and Transformation*. Springer Netherlands.
<https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8962-6>

Stutzenstein, C. & Slepcevic-Zach, P. (2025). Konnektivität in der österreichischen Berufsbildung. In M. Stock, P. Slepcevic-Zach, G. Tafner & E. Riebenbauer (Hrsg.), *Wirtschaftspädagogik: Ein Lehrbuch* (3. Aufl., S. 537–545). Uni-Press Graz.

Tynjälä, P. (2009). Connectivity and Transformation in Work-Related Learning – Theoretical Foundations. In M.-L. Stenström & P. Tynjälä (Hrsg.), *Towards Integration of Work and Learning: Strategies for Connectivity and Transformation* (S. 11–37). Springer Netherlands.

Tynjälä, P., Virolainen M., Heikkinen H. & Virtanen A. (2020). Promoting Cooperation between Educational Institutions and Workplaces: Models of Integrative Pedagogy and Connectivity Revisited. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, ZBW Beiheft, 2020(29)*, 19–39.

Virtanen, A. & Tynjälä, P. (2008). Lernen am Arbeitsplatz – Erfahrungen von Schülern in der finnischen Berufsbildung. *europäische zeitschrift für berufsbildung, 44*, 224–239.

Wissenschaftsrat (1996). *Deutscher Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur weiteren Differenzierung des Tertiären Bereichs durch duale Fachhochschul-Studiengänge*. Wissenschaftsrat.

Wissenschaftsrat (2002). *Deutscher Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen*. Wissenschaftsrat.

Wissenschaftsrat (2013). *Deutscher Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums: Positionspapier*. Wissenschaftsrat.

Wolter, A. (2016). Der Ort des dualen Studiums zwischen beruflicher und akademischer Bildung. In U. Faßhauer & E. Severing (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung. Verzahnung beruflicher und akademischer bildung: Duale Studiengänge in Theorie und Praxis* (S. 39–60). wbv.

Wolter, A., Kamm, C., Lenz, K., Renger, P. & Spexard, A. (2014). *Potenziale des dualen Studiums in den MINT-Fächern: Eine empirische Untersuchung*. Utz Verlag.

Zabeck, J., Weibel B. & Müller, W. (1978). *Die Berufsakademie Baden-Württemberg: Abschlußbericht über die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs*.

Zitieren des Beitrags (27.04.2026)

Stutzenstein, C. & Slepcevic-Zach, P. (2026). Verbindung von Hochschule und Betrieb in dualen Bachelorstudien in Österreich aus konnektiver Perspektive. *bwp@ Spezial AT-7: Beiträge zum 18. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress*, 1–19.

https://www.bwpat.de/wipaed-at7/stutzenstein_slepcevic-zach_wipaed-at_2025.pdf

Die Autoren



Dr. CHRISTIAN STUTZENSTEIN BA MSc

Universität Graz, Institut für Wirtschaftspädagogik

Universitätsstraße 15/G1, 8010 Graz

christian.stutzenstein@uni-graz.at

<https://wirtschaftspädagogik.uni-graz.at/>



Assoz. Prof. Mag. Dr. PETER SLEPCEVIC-ZACH

Universität Graz, Institut für Wirtschaftspädagogik

Universitätsstraße 15/G1, 8010 Graz

peter.slepcevic@uni-graz.at

<https://wirtschaftspädagogik.uni-graz.at/>