

Tamara Katschnig, Elisabeth Fernbach & Andrea Bisanz

Forschung zu SEE – BNE – SDG in einem Erasmus+ Projekt (BIP)

Zusammenfassung

Der Beitrag analysiert die unterschiedlichen Ausprägungen von Entrepreneurship Education, Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie SDG-orientiertem Unterricht in vier europäischen Ländern und diskutiert deren potenzielle Implikationen für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Rahmen eines Erasmus+ BIP-Programms. Alle vier Länder verfolgen das Ziel, Volksschulkinder und Lehramtsstudierende auf eine zukunftsfähige Gesellschaft vorzubereiten. Die drei Bildungsbereiche überschneiden sich in ihrer Ausrichtung auf Kreativität und Problemlösekompetenz, Verantwortungsbewusstsein und Partizipation, Globale Perspektiven und Nachhaltigkeit sowie interdisziplinäres und projektorientiertes Lernen. Der internationale Austausch ermöglicht den Vergleich nationaler Bildungsansätze und fördert gemeinsames Lernen über kulturelle und systemische Grenzen hinweg. Die Vielfalt der Perspektiven stärkt die Zusammenarbeit und unterstützt angehende Lehrkräfte dabei, globale Herausforderungen in ihren Unterricht zu integrieren. In diesem Beitrag werden Ergebnisse der empirischen Begleitforschung zu Herausforderungen und Chancen eines solchen Programms erörtert.

Einleitung

Die Bedeutung von Social Entrepreneurship Education (SEE) gewinnt in der modernen Hochschullehre zunehmend an Bedeutung, da sich die Curricula zunehmend um Inhalte erweitern, die unternehmerisches Denken mit sozialer und ökologischer Verantwortung verknüpfen (Lindner, 2018; Van der Wal-Maris, 2022). SEE ist an der Schnittstelle von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Entrepreneurship Education (EE) zu positionieren (O'Donoghue et al., 2018). Im Zentrum von SEE steht die Entwicklung neuer Ideen und die Schaffung von Werten im Bereich der nachhaltigen Entwicklung. Da Social Entrepreneurship Education ein vergleichsweise junges Lehrfeld und Forschungsgebiet darstellt, ist die Förderung eines internationalen Lernpfads, der den Schwerpunkt auf kollaboratives Lernen legt, äußerst wichtig (Lindner, 2025). Johannes Lindner, Leiter der Fachstelle für Entrepreneurship Education und wertebasierte Wirtschaftsdidaktik an der KPH Wien/Niederösterreich definiert Social Entrepreneurs bzw. Changemaker als Akteur:innen, „die unternehmerische und soziale Initiativen kombinieren, um einen positiven Wandel in der Gesellschaft zu bewirken.“ (Lindner, 2025, S. 65) Beispiele hierfür reichen von bildungsbezogenen Innovationsprojekten über ökologische Initiativen bis hin zu Maßnahmen zur Förderung von Menschen mit Behinderungen. Intrapreneure bzw. Mitunternehmerin und Mitunternehmer beschreiben Entrepreneure, die innerhalb einer Organisation neue Ideen umsetzen. Entrepreneurship unterstützt im privaten und beruflichen Alltag dabei, Chancen zu ergreifen.“ (Lindner, 2025, S. 67). Auch Stella van der Wal von der Marnix Academy in Utrecht unterstreicht die Relevanz von SEE: „Social Entrepreneurship Education (SEE) is a way of shaping action-oriented Education for Sustainable Development (ESD). It

combines ESD and Entrepreneurship Education.“ (van der Wal, 2025, S. 5). In Österreich ist Entrepreneurship Education bereits ab der Primarstufe als übergreifendes Thema verbindlich im Lehrplan verankert und bildet damit einen strukturellen Kernbereich schulischer Kompetenzentwicklung. Durch diese frühe curriculare Verankerung werden sowohl persönliche als auch soziale Entwicklungen der Schüler:innen nachhaltig gefördert.

In diesem Zusammenhang spielen auch die Sustainable Development Goals (SDG) eine zentrale Rolle. Die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung sind politische Zielsetzungen der Vereinten Nationen. Sie sollen weltweit eine nachhaltige Entwicklung auf ökonomischer, sozialer sowie ökologischer Ebene sichern. Viele der SDGs werden täglich von Lehrenden und Studierenden in den Unterricht eingebracht (OECD/EU, 2019; UNESCO, 2020).

Im Sinne der Verbindung von SEE, SDG und BNE fand bereits im Frühjahr 2022 eine kollaborative internationale Lerninitiative statt. Auf dieser Grundlage entwickelten fünf Hochschulen aus den Niederlanden, Finnland, Österreich, Tschechien und Belgien im Jahr 2023 ein Blended Intensive Programme (BIP) mit dem Titel „SEE-ing a Better World“, das 2023 in Utrecht (Niederlande), 2024 in Brunn (Tschechien) und 2025 in Krems (Österreich) durchgeführt wurde. 2026 findet das BIP in Hasselt (Belgien) statt. Im Mittelpunkt des Programms steht die Vermittlung der Prinzipien von SEE, BNE und den SDGs, sowie deren praxisorientierte Umsetzung im Unterricht von Lehramtsstudierenden in einem internationalen Kontext (Katschnig et al., 2025).

Jahr	Land	Fokus
2022/23	Niederlande, Utrecht	Schlüsselfaktoren des BIP
2023/24	Tschechien, Brunn	Herausforderungen für Studierende
2024/25	Österreich, Krems	Eigene Rolle als Lehrkraft, Perma.teach
2025/26	Belgien, Hasselt	Reflexion gesamtes Programm

Tabelle 1: Projektablauf mit Schwerpunkten der Beforschung

Erstmalig wurde für ein Erasmus+ Blended Intensive Programme (BIP) über die gesamte vierjährige Projektlaufzeit eine begleitende Forschung implementiert, deren Schwerpunkt sich jährlich veränderte (siehe Tab. 1). Im ersten Jahr wurden die Schlüsselfaktoren für ein internationales Lernprogramm für Lehramtsstudierende untersucht (Bisanz et al., 2024), im zweiten Jahr wurde der Schwerpunkt insbesondere auf die Herausforderungen gelegt, denen sich die Studierenden gegenüberstehen. Dafür wurden quantitative Daten zur Programmwahrnehmung sowie qualitative Daten aus Reflexionstagebüchern internationaler Studierender und aus Gruppendiskussionen erhoben und mittels SPSS bzw. qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Ergebnisse der ersten beiden Forschungsjahre (vgl. Bisanz et al., 2024; Katschnig et al., 2025) flossen unmittelbar in die Planung des BIPs in Krems (2025) ein, an dem erstmals auch Studierende und Lehrende aus der Ukraine beteiligt waren. Im dritten Projektjahr standen sechs methodische Zugänge zur Reflexionsanalyse im Mittelpunkt, die die persönliche Rolle der zukünftigen Lehrpersonen hervorhoben. Dieser Beitrag beleuchtet die Planungs- und Durchführungsprozesse sowie die zentralen Ergebnisse des zweiten Forschungsjahres zu Herausforderungen für Studierende.

Das Blended Intensive Programme (BIP) SEE-ing a better world

Das Erasmus+-Programm „SEE-ing a Better World“¹ fördert innovative Lehr-Lernarrangements und stärkt zentrale Kompetenzen des 21. Jahrhunderts, insbesondere Kollaboration, Kreativität, kritisches Denken und Kommunikation (Chiruguru, 2020). Diese sogenannten „21st Century Skills“ wurden im deutschsprachigen Raum insbesondere durch Andreas Schleicher (OECD/PISA) bekannt gemacht. Die aktuellen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen – häufig als VUCA-Welt (Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Ambiguität) beschrieben – sind durch Globalisierung, Automatisierung und fortschreitende Vernetzung geprägt. Diese Transformationsprozesse stellen neue Anforderungen an die Gestaltung des Bildungswesens, das sich von einer überwiegenden wissensorientierten zu einer stärker kompetenz- und wertorientierten Ausrichtung entwickeln muss. Vor diesem Hintergrund gewinnt das 4K-Modell als Orientierungsrahmen für eine Weiterentwicklung von Unterricht zunehmend an Bedeutung und dient Lehrenden als Impuls, Lernsettings an die Anforderungen einer dynamischen, zunehmend komplexen Welt anzupassen. Daher muss sich das Bildungssystem dem beschleunigten sozialen und technologischen Wandel anpassen (Poitzmann & Sobel, 2023).

Das Erasmus+ Programm knüpft unmittelbar an die beschriebenen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklungen an und unterstützt den internationalen Austausch sowie die gemeinsame Weiterentwicklung zukunftsorientierter Lehr- und Lernkonzepte. Ein zentrales Anliegen besteht darin, Studierende in internationalen Teams Unterrichtssequenzen planen, durchführen und reflektieren zu lassen sowie audiovisuelle Materialien zu BNE, SEE und SDGs zu produzieren. Auf diese Weise werden sie befähigt, als Multiplikator:innen in ihren jeweiligen Praxisfeldern zu wirken. Das Projekt verfolgt damit mehrere miteinander verknüpfte Zielsetzungen, die sowohl inhaltliche als auch organisatorische Dimensionen umfassen. Neben der vertieften Auseinandersetzung mit BNE und SEE stehen insbesondere die Förderung internationaler und heterogener Kooperationserfahrungen sowie die Stärkung digitaler Kompetenzen im Vordergrund. Durch die systematische Verbindung dieser Elemente trägt das Programm zur Professionalisierung künftiger Lehrpersonen bei und unterstützt deren Fähigkeit, komplexe Lernumgebungen im Sinne nachhaltiger Bildung zu gestalten.

Bestehende Unterrichtsmodelle lassen sich durch die Integration von Social Entrepreneurship Education (SEE) systematisch erweitern. Für Lehramtsstudierende eröffnet SEE die Möglichkeit, durch kritische Reflexion sowie systemisches und zukunftsorientiertes Denken pädagogische Konzepte zu entwickeln, die zur Gestaltung einer gerechten, nachhaltigen und friedensorientierten Gesellschaft beitragen. Im Mittelpunkt stehen dabei die Förderung sozialer

¹ Im ersten Projektjahr (2023) wurden folgende Videos vom BIP-Team entwickelt

Video for students: <https://vimeo.com/811205039/d21330e8e0>

Video for staff/partners: <https://vimeo.com/811204690/70ddb2c87>

Das Projekt wurde beim Preis für innovative Hochschullehre NÖ 2024 prämiert:

<https://vimeo.com/1017508856?share=copy>

Hier findet sich das Programm für die Präsenzwoche des 2. Projektjahres in Brunn (März 2024)

BIP programme 2024.docx

Das BIP wurde auch für den Profformance+ Award 2025 eingereicht und scheint in der Teaching Excellence Database auf.

https://award.profformance.eu/search?utm_source=Webgalamb&utm_medium=Hirlevel&utm_campaign=2025-09-11-Certificate+for+the+PROFFORMANCE+International+Higher+Education+Teacher+Award%2C+Call+for+2024%2F25&utm_content=

Verantwortung, Innovationsfähigkeit und nachhaltigen Handelns als zentrale Kompetenzen der Volksschulpädagogik.

Das Projekt folgt einem hybriden Lehr-Lernformat, das aus digitalen Vor- und Nachbereitungsphasen sowie einer jährlich in einem wechselnden Gastgeberland stattfindenden Präsenzwoche besteht. Die Studierenden arbeiten dabei in international zusammengesetzten Teams und nutzen ein „Flipped Classroom“-Setting, in dem sie zentrale Inhalte vorab eigenständig erarbeiten und digital miteinander kooperieren.

Die Präsenzphase dient vor allem dem Transfer und der Anwendung des zuvor erworbenen Wissens in praxisorientierten Aufgabenstellungen. Durch die Kombination aus digitaler Kollaboration, internationaler Teamarbeit und handlungsorientierten Lernformaten unterstützt das Programm die Entwicklung jener professionellen Kompetenzen, die für eine zeitgemäße und nachhaltigkeitsorientierte Lehrer:innenbildung wesentlich sind.

Design für die Beforschung des BIPs (mit dem Schwerpunkt im 2. Projektjahr)

Das Projektteam definierte für jedes Projektjahr spezifische Forschungsziele. Im ersten Jahr (Utrecht, 2023) standen organisatorische Rahmenbedingungen im Zentrum, um daraus „Lessons learned“ für das Folgejahr in Brunn (2024) abzuleiten. Der Schwerpunkt des zweiten Jahres lag auf den Herausforderungen, denen Studierende im internationalen Setting begegnen, sowie auf deren Bewältigungsstrategien. Daraus ergab sich die zentrale Forschungsfrage: Welche Herausforderungen zeigen sich in einem internationalen Erasmus+ Projekt und wie gehen Studierende damit um? Methodisch handelt es sich um eine forschungsgestützte Bildungsinnovation, in der quantitative und qualitative Daten kombiniert werden. Vor der Präsenzwoche werden mittels Online-Fragebogen Motivation, Erwartungen, Interessen und mögliche Herausforderungen erhoben. Nach Abschluss der Präsenzphase folgt eine zweite Befragung, die Erfahrungen, Bewältigungsstrategien, persönlich bedeutsame Momente sowie Transfermöglichkeiten in das eigene pädagogische Handeln erfasst. Die Studierenden dokumentieren ihre Lernprozesse in einem durch die Lehrenden begleiteten Reflexionstagebuch. Zur Sicherung von Nachhaltigkeit und Transfer finden sechs bis acht Wochen nach der Präsenzwoche nationale Gruppendiskussionen statt. Durch die Kombination quantitativer und qualitativer Daten entsteht ein umfassendes Bild der Herausforderungen eines intensiven internationalen Programms sowie der Strategien, mit denen Studierende diesen begegnen.

Im Jahr 2024/25 nahmen insgesamt 20 Lehramtsstudierende aus Österreich (7), aus Belgien (6), aus den Niederlanden (4) und aus der Tschechischen Republik (3) an den Befragungen teil. Das Durchschnittsalter der Teilnehmenden betrug 21 Jahre. Die Stichprobe setzte sich aus 16 Studierenden des Primarstufenstudiums und vier des Sekundarschulstudiums zusammen. Zum Zeitpunkt der Befragung befanden sich zwölf Studierende im zweiten, acht im dritten Studienjahr.

Die Fragebögen untersuchten die Motivation und Erwartungen der Teilnehmer:innen sowie ihre Zufriedenheit mit Interaktionen, Organisation, Online-Meetings und dem Gesamtverlauf des Programms. Zudem bewerteten die Studierenden die inhaltliche Qualität, Zielorientierung und praktische Relevanz des Formats für ihre pädagogische Arbeit. Im zweiten Projektjahr lag ein besonderer Fokus auf den Herausforderungen eines internationalen Austauschprogramms und deren Bewältigung.

Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Fragebögen und Gruppendiskussionen dargestellt.

Auswertungen der Fragebögen

In den vor der Präsenzwoche durchgeführten Befragungen benannten die Studierenden vor allem folgende Herausforderungen: der Umgang mit der englischen Sprache, die Kommunikation mit Schüler:innen – insbesondere mit Kindern aus dem tschechischen Kontext –, gruppenbasierte Arbeitsaufträge wie die Erstellung von Videobeiträgen aufgrund technischer Unsicherheiten, geringe Vorkenntnisse zu SEE, BNE und den SDGs im schulischen Umfeld sowie verschiedene interkulturelle Anforderungen. Die Motivation zur Teilnahme am BIP war in allen vier Ländern breit gefächert und umfasste vor allem das Interesse an internationalen Lernerfahrungen, an SEE-spezifischen Inhalten und Strukturen des Programms, am Aufbau internationaler Netzwerke sowie einen Einblick in die Masaryk-Universität zu gewinnen. Ebenso genannt wurden pragmatische Faktoren wie ECTS-Erwerb, Finanzierbarkeit, Auslandserfahrung und der Wunsch, pädagogische Praxis durch Schulbesuche in Brünn zu erweitern.

Nach der Präsenzwoche (zweiter Erhebungszeitpunkt) hoben die Studierenden insbesondere folgende Aspekte als qualitativ bereichernd hervor: gezielte Hospitationen, die eigenständige Planung und Umsetzung von Unterrichtseinheiten – vor allem im Primarstufenbereich – mit Schwerpunkt auf Social Entrepreneurship Education (SEE) und den Sustainable Development Goals (SDGs) sowie die Arbeit in internationalen Kooperationsgruppen, die einen intensiven fachlichen Austausch und die Entwicklung gemeinsamer Best-Practice-Ansätze ermöglichten. Praxisorientierte Lernformen wie Hands-on-Aktivitäten und die Nutzung des Universitätsgartens wurden als besonders lernwirksam bewertet. Der Garten diente dabei als authentischer Lernraum, in dem SEE-relevante Fragestellungen – etwa zu Nachhaltigkeit, Ressourcenverantwortung und sozialem Mehrwert – unmittelbar erfahrbar wurden. Durch die Bearbeitung konkreter Umwelt- und Gestaltungsaufgaben konnten zentrale SEE-Kompetenzen wie Innovationsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein und problemlösendes Denken praktisch erprobt werden. Ergänzend förderten informelle Austauschgelegenheiten mit Lehrenden das interkulturelle Verständnis und die Netzbildung. Die gemeinsame Freizeitgestaltung mit Hochschullehrenden förderte die Vernetzung sowie den informellen fachlichen Austausch. Der interkulturelle Dialog erwies sich als weiterer zentraler Mehrwert, da er vielfältige Perspektiven einbrachte und das Lernen in internationalen Gruppen erweiterte.

Im Hinblick auf die Herausforderungen zeigte sich, dass die Studierenden sowohl national als auch international auf unterschiedliche Mentalitäten und Arbeitsstile trafen, was als belastend wahrgenommen wurde. Zudem wurde das Fehlen ausreichender Pausen und Erholungszeiten kritisch angemerkt. Schwierigkeiten ergaben sich darüber hinaus aus der eingeschränkten Englischkompetenz der tschechischen Schüler:innen, was die Kommunikation im Unterricht erschwerte. Auch die umweltfreundliche Anreise per Zug, insbesondere für die Studierenden aus Belgien und den Niederlanden, stellte eine organisatorische Herausforderung dar.

Auswertungen der Gruppendiskussionen

Die Analyse zeigt, dass die Reflexionstagebücher im zweiten Projektjahr eine geringere inhaltliche Schärfe aufwiesen als im ersten Jahr (vgl. Bisanz et al., 2024) und daher primär als Gedächtnis-

stütze dienten. Ein wichtiger qualitativer Bestandteil der Datenerhebung waren in diesem Jahr die sechs bis acht Wochen nach der Präsenzphase durchgeführten nationalen Gruppendiskussionen, an denen alle Studierenden teilnahmen. Diese Diskussionen orientierten sich an ausgewählten Leitfragen, die spezifisch auf die Erfassung von Erfahrungen, Herausforderungen und Transferprozessen ausgerichtet waren:

- Wie würden Sie Ihre Erfahrungen mit dem BIP 2024 in zwei Sätzen beschreiben?
- Hatten Sie vor dem BIP schon einmal von SEE und SE gehört? Wenn ja, in welchem Zusammenhang?
- Erzählen Sie uns von Ihrer Motivation, an diesem Programm teilzunehmen!
- Was waren Ihre Erwartungen, bevor Sie nach Brünn gekommen sind?
- Wie haben Sie das Programm in Brünn erlebt?
- Was war Ihr Highlight? Was war der wertvollste Teil des Programms? Was haben Sie vermisst?
- Welchen Aspekt von SEE finden Sie im Hinblick auf den Inhalt des Programms – Social Entrepreneurship Education – am schwierigsten? In welchem Aspekt sind Sie besonders gut?
- Wie sieht es seitdem aus: Haben Sie die Inhalte an Ihrer Universität/Schule ausprobiert?
- Was haben Sie persönlich aus dem Programm gelernt?

Die Ergebnisse der Gruppendiskussionen werden nachfolgend unter Berücksichtigung der länderspezifischen Besonderheiten zusammengefasst. Im BIP 2024 beschrieben die Studierenden das Programm insgesamt als intensiv, fachlich bereichernd und persönlich motivierend. Besonders hervorgehoben wurden der internationale Austausch, neue Freundschaften sowie ein vertiefter Zugang zu Social Entrepreneurship Education (SEE). Länderspezifisch zeigte sich folgendes Bild: Die meisten Studierenden aus Österreich, Belgien und der Tschechischen Republik verfügten vorab über äußerst geringe Kenntnisse zu SEE/SE. Der Begriff Entrepreneurship war zwar bekannt, wurde jedoch überwiegend mit ökonomischen statt mit sozialen Aspekten verknüpft. Für diese Gruppen stellte das BIP somit einen ersten systematischen Zugang zu SEE dar. Im Gegensatz dazu verfügten die Studierenden aus den Niederlanden aufgrund der langjährigen curricularen Verankerung von SEE an ihrer Hochschule bereits über fundierte theoretische Vorkenntnisse. Dadurch brachten sie ein klar entwickeltes Begriffsverständnis und ein hohes Maß an inhaltlicher Orientierung in das Programm ein.

Herausforderungen aus Sicht der Studierenden

Die Studierenden identifizierten mehrere Herausforderungen im Rahmen des BIP, die teils länderübergreifend, teils spezifisch ausgeprägt waren. Österreichische Studierende betonten vor allem die Förderung des Potenzials der Schüler:innen als zentrale pädagogische Herausforderung, die Koordination in internationalen Gruppen, insbesondere im Hinblick auf unterschiedliche Arbeitsstile und Kommunikationsformen sowie die sprachlichen Hürden im Unterricht mit Kindern, die kaum Englisch sprachen, was einen stark moderierten Unterricht erforderte. Sie berichteten zudem, dass Schulbesuche im tschechischen Kontext – etwa das Zwei-Lehrer:innen-System oder Konzepte der Inklusion – ihre bisherigen Vorstellungen über Schulpraxis erweitert haben. Belgische Studierende nannten ähnliche Bereiche wie die österreichischen: Sprachbarrieren mit den jungen Schüler:innen, die Herausforderung der Übersetzungssituationen, die den Unterrichtsfluss beeinträchtigten, sowie die hohe Programmdichte, die kaum individuelle Erkundungszeit zuließ. Besonders herausfordernd empfanden sie, Inhalte zu unterrichten, mit denen sie zuvor wenig Erfahrung hatten. Die tschechischen Studierenden standen vor anderen Schwierigkeiten: Sie übernahmen häufig die Rolle der

Übersetzer:innen zwischen ihren Kolleg:innen und den Kindern, was als anstrengend und „künstlich“ im Unterrichtsablauf beschrieben wurde. Gleichzeitig reflektierten sie, dass die Erwartungen der internationalen Gruppe an die tschechische Schulpraxis teilweise von der Realität abwichen, was zu intensiven Diskussionen führte. Sie bestätigten auch, dass mit älteren Schüler:innen (5. Klasse) deutlich flüssigere kommunikative Situationen möglich waren. Die niederländischen Studierenden, die bereits über SEE-Vorwissen verfügten, hoben andere Herausforderungen hervor: die intensive Zusammenarbeit in internationalen Gruppen, insbesondere die Balance zwischen Freundschaft, Offenheit und produktiver Teamarbeit, die sprachlichen Unsicherheiten zu Beginn. Gleichzeitig berichteten sie von einem deutlichen Kompetenzzuwachs („Man kann mehr, als man denkt“) oder die Auseinandersetzung mit bislang unbekannten Unterrichtsinhalten, da einige SEE- und BNE-Themen für sie trotz Vorwissens neu im praktischen Unterrichtskontext waren. Zudem wirkten sich die starken kulturellen Unterschiede im Bildungssystem des Gastlandes (z. B. zwei Lehrer:innen pro Klasse, Formen der Inklusion) auf ihre Wahrnehmung der eigenen professionellen Rolle aus.

Länderspezifische Erfahrungen und Mehrwert

Die Studierenden aus Österreich betonten insbesondere die hohe inhaltliche Dichte des Programms und den daraus resultierenden fachlichen Gewinn. Die internationale Zusammenarbeit eröffnete neue didaktische Perspektiven. Als besonders praxisrelevant wurden die Lerngelegenheiten im Fakultätsgarten sowie die Schulbesuche und eigenständig geplanten Unterrichtssequenzen hervorgehoben. Die Videoproduktion stellte eine ungewohnte, jedoch bereichernde Erweiterung ihrer didaktischen Kompetenzen dar. Die belgischen Studierenden hoben vor allem die konstruktive Dynamik der internationalen Gruppen hervor. Der Fakultätsgarten diente ihnen als Impulsgeber für kreative und handlungsorientierte Unterrichtsansätze. Schulbesuche ermöglichten Einblicke in unterschiedliche Bildungssysteme, während die Videoproduktion gezielte medienpädagogische Kompetenzentwicklung unterstützte. Aus der Perspektive des Gastlandes Tschechien stand die Rolle als Vermittlungsinstanz im Zentrum, die das internationale Lernen maßgeblich prägte. Der Fakultätsgarten wurde als Ausgangspunkt für innovative Zugänge zur Primarstufenpädagogik wahrgenommen. Schulbesuche sowie der Videoauftrag stärkten die kollaborative Arbeit in multinational zusammengesetzten Gruppen. Die niederländischen Studierenden beschrieben die internationale Gruppenarbeit als besonders weiterführend. Sie identifizierten den Fakultätsgarten als unmittelbar praxisrelevanten Lernraum und bewerteten den Schulbesuch mit selbst konzipierten Unterrichtseinheiten als zentrale Lernerfahrung. Die Videoproduktion bot ihnen die Möglichkeit, individuelle Stärken einzubringen und medienbezogene Fertigkeiten gezielt auszubauen.

Praxistransfer sechs bis acht Wochen nach dem BIP – länderspezifische Ergebnisse

Sechs bis acht Wochen nach der Präsenzphase wurde in nationalen Gruppendiskussionen erhoben, in welchem Umfang die Studierenden Inhalte des BIPs in ihre universitäre oder schulische Praxis transferierten. Ein umfassender Praxistransfer war insgesamt noch begrenzt, jedoch zeigte sich ein deutlich gesteigertes Bewusstsein für SEE, BNE und die SDGs. Österreichische Studierende berichteten von Wiedererkennungseffekten im schulpraktischen Kontext, insbesondere durch Materialien des Programms „Empowering Each Child“, das in der österreichischen Entrepreneurship Education eingesetzt wird. Einzelne Studierende integrierten

zudem Ansätze aus dem Universitätsgarten in eigene Unterrichtssequenzen. Belgische Studierende beschrieben erste selektive Transferprozesse, v. a. im Bereich kreativer Aktivitäten und Nachhaltigkeit. Der Umfang des Transfers blieb – ähnlich wie in Österreich – stark von schulischen Rahmenbedingungen abhängig. Da die SDGs im tschechischen Bildungssystem bislang nur begrenzt verankert sind, zeigten die Studierenden ein hohes Interesse an zukünftiger Integration der im BIP erworbenen Inhalte. Erste Umsetzungsschritte erfolgten in Form kleiner Unterrichtssequenzen zu Nachhaltigkeitsthemen. Die niederländischen Studierenden berichteten vom umfangreichsten Praxistransfer. Genannt wurden u. a. die Anlage eines Schulgartens, SDG-basierte Unterrichtssequenzen in Englisch sowie Projekte zur Talentförderung. Diese Aktivitäten wurden explizit als Weiterführung der im BIP gesetzten Impulse reflektiert.

Fazit: Lessons learned aus dem 2. Projektjahr

Die Ergebnisse zeigen, dass das BIP maßgeblich zur professionellen Kompetenzentwicklung der Studierenden beiträgt. Ein vertieftes Verständnis von SEE(E) stärkt ihre Fähigkeit, Lernbedürfnisse differenziert zu erkennen und pädagogisch angemessen zu reagieren. Gleichzeitig erweist sich der Zugewinn sprachlicher Selbstwirksamkeit als zentral für ihr professionelles Selbstverständnis und für gelingende internationale Zusammenarbeit. Zudem betonen die Studierenden die Relevanz einer hoffnungsvollen, motivierenden Grundhaltung, die sie als bedeutsam für nachhaltige Lernprozesse sowie für die Vermittlung von BNE- und SEE-Inhalten einschätzen. Ebenso werden innovationsorientierte, handlungs- und outdoorpädagogische Methoden als wichtige Impulse für die Weiterentwicklung zukünftiger Unterrichtspraxis hervorgehoben. Die Arbeit in heterogenen internationalen Gruppen wurde ambivalent erlebt: Sie förderte interkulturelles Lernen und Perspektivwechsel, verlangte jedoch zugleich hohe Anpassungsleistungen und machte vorausgehende Annahmen sichtbar. Diese Spannung erwies sich insgesamt als produktiv. Insgesamt wird deutlich, dass das BIP sowohl kognitive als auch persönliche Entwicklungsprozesse anstößt und die Professionalisierung der Studierenden nachhaltig unterstützt.

Entrepreneurship Education gewinnt in der Pädagogik an Relevanz, da sie Kreativität, Eigeninitiative, Problemlösefähigkeit und Verantwortungsbewusstsein fördert und damit weit über ökonomische Gründungsaspekte hinausgeht. Im internationalen Projektkontext arbeiten Studierende aus Belgien, den Niederlanden, der Tschechischen Republik und Österreich zusammen, wobei sie jeweils unterschiedliche nationale Schwerpunkte einbringen: projektorientiertes Lernen (NL), Stärkung von Eigenverantwortung (BE), zunehmende Integration wirtschaftlicher Grundbildung (CZ) sowie eine verbindliche Lehrplanverankerung in der Primarstufe (AT). Für Österreich bildet das TRIO-Modell von Aff und Lindner (2005) einen zentralen Bezugsrahmen. Es verbindet Sachkompetenzen (Core Entrepreneurial Education), Persönlichkeits- und Sozialbildung (Entrepreneurial Culture) sowie verantwortungsorientierte Bürger:innenbildung (Entrepreneurial Civic Education) und schafft damit einen ganzheitlichen Ansatz zur Förderung unternehmerischer Kompetenzen im schulischen Kontext (vgl. Lindner & Hueber, 2017).

Der internationale Austausch ermöglicht den Studierenden neue Perspektiven auf Unterrichtsgestaltung und unterstützt die Entwicklung innovativer didaktischer Konzepte für die Primarstufe. Die unterschiedlichen nationalen Zugänge zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) verdeutlichen die Breite europäischer Ansätze: Belgien betont partizipatives Lernen und demokratische Schulentwicklung, die Niederlande arbeiten stark projekt- und fächerüber-

greifend mit Umweltfokus, in der Tschechischen Republik wird BNE vor allem durch Fortbildungen im Elementarbereich gestärkt, und Österreich verfolgt einen ganzheitlichen Zugang, da BNE – ebenso wie Entrepreneurship Education – als fächerübergreifendes Thema im Lehrplan der Primarstufe verankert ist. Alle vier Länder integrieren die SDGs bereits im Volksschulunterricht, unterscheiden sich jedoch in Zugängen und Schwerpunktsetzungen. Aus diesen Erfahrungen lassen sich zentrale Schlüsselfaktoren für internationale Lernprogramme zur Förderung von SEE-Kompetenzen ableiten: gemeinsame Hospitationen und Unterricht in denselben Grundschulen, die Arbeit in internationalen Teams sowie kreative, erfahrungsorientierte Aktivitäten wie Workshops z.B. im Universitätsgarten der Masaryk Universität. Diese Erkenntnisse wurden in die Planung des dritten Projektjahres, das im März 2025 in Krems stattfand, einbezogen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass der internationale Austausch wesentlich zur Professionalisierung beiträgt und Studierende darin bestärkt, Mut zu Neuem zu entwickeln – ganz im Sinne des von einer Teilnehmerin formulierten Leitsatzes: *„Du musst nicht perfekt sein, sei mutig, fang einfach an – du wirst Erfolg haben!“*

Literatur

- Aff, J. & Lindner, J. (2005): Entrepreneurship Education zwischen „small and big ideas“ – Markierungen einer Entrepreneurship Education an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen. In: Aff, J. & Hahn, A. (Hrsg.): Entrepreneurship-Erziehung und Begabungsförderung an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen. Innsbruck: Studien Verlag, S. 83–138.
- Bisanz, A. Fernbach, E. & Katschnig, T. (2024). Social Entrepreneurship Education (SEE) in einem internationalen Erasmus+-Programm für Lehramtsstudent*innen. Research & Education Source, 11. Jg., Nr. 3, 341-349.
<https://journal.phnoe.ac.at/index.php/resource/article/view/1301>
- Chiruguru, S. B. (2020). The essential skills of 21st century classroom (4Cs). <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.36190.59201>
- Katschnig, T., Bisanz, A., Fernbach, E. (2025). “SEE-ing a better world”, ein Erasmus+ Programm zur Entrepreneurship Education für Lehramtsstudierende aus fünf Ländern. SchulVerwaltung aktuell 3/25, S. 82.
- Lindner, J. (2025). Entrepreneurship Education für Kinder bis junge Erwachsene Alltagskompetenz und Förderung der Innovationskultur. SchulVerwaltung aktuell 3/25, S. 66-68.
- Lindner, J. (2018). Entrepreneurship education for a sustainable future. Discourse and Communication for Sustainable Education, 9(1), 115-127. doi:10.2478/dcse-2018-0009
- Lindner, J., & Hueber, S. (2017). Entrepreneurship Education für Volksschüler/innen. Erziehung und Unterricht, 3, 237-244.
- O’Donoghue, R.B., Taylor, R.J., & Venter, V. (2018). How are learning and training environments transforming with ESD? In A. Leicht, J. Hess & W.S. Byun (Eds.), Education on the Move (pp. 111–132). Paris: UNESCO.

OECD/EU (2019). Boosting Social Entrepreneurship and Social Enterprise Development in the Netherlands. OECD Working Paper. Paris: OECD/EU. Geraadpleegd op 22-12-2022, op oecd-ilibrary.org

Poitzmann, N., & Sobel, M. (2023). Upgrade: 21st Century Skills: Das 4K-Modell des Lernens in der Praxis. Klett/Kallmeyer.

UNESCO (2020). Education for Sustainable Development: A roadmap. op <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>.

Van der Wal-Maris, S. J., Koene, J., & Mout, F. (2025). Student teachers as changemakers: how to equip them? Social Entrepreneurship Education as a way to shape Education for Sustainable Development in teacher education. Discourse and Communication for Sustainable Education, Vol. 16, no. 1, pp. 5-22, DOI: 10.2478/dcse-2025-0002

Van der Wal-Maris, S. J. (2022). First Step in Design Based Research on Social Entrepreneurship Education in Primary Education. Presentation held at EARPIL Conference 2022, 23-25 November, Nijmegen, The Netherlands.

Zu den Autorinnen

HS-Prof. Priv. Doz. Mag. Dr. Tamara KATSCHNIG, Professur Forschung Fort-/Weiterbildung von Lehrpersonen, Institut Fortbildung, Zentrum für Weiterbildung, Forschung, Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich

Prof. Dipl.-Päd. Andrea BISANZ, MA, Institut Fortbildung, Fachstelle Entrepreneurship Education, SCHILF und Induktionsphase, Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich

Prof. Mag. Elisabeth FERNBACH, BEd, Dipl.-Päd., Kunst & Gestaltung, Entrepreneurship Education, SDGs, Zentrum für Internationalisierung, International Relations; Institut für Ausbildung St. Pölten, Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich