

Social Entrepreneurship Education in der Lehrer*innenbildung

Zukunftsperspektiven, professionelle Handlungskompetenz und internationale Vergleichsperspektiven im Erasmus+BIP 2025

Tamara Katschnig¹, Elisabeth Fernbach², Andrea Bisanz³

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2026.i3.a1577>

Zusammenfassung

Im Rahmen des Blended Intensive Programmes (BIP) „SEE-ing a better world“ wurden im dritten Durchführungsjahr (2025) zentrale Aspekte der Lehrer*innenbildung zu Zukunftsszenarien, Professionalität und positiven Bildungsansätzen untersucht. Im Fokus standen die Fragen, wie Studierende unterschiedlicher Nationalitäten Zukunft wahrnehmen, welche Vorstellungen sie von ihrer zukünftigen Lehrpersonenrolle entwickeln und wie sie ihre professionelle Handlungskompetenz im Bereich der Social Entrepreneurship Education (SEE) einschätzen. Der Beitrag beschreibt das Forschungsdesign, die multimodale Datenerhebung sowie die quantitativen und qualitativen Ergebnisse zu Selbstwirksamkeit, didaktischem Wissen und Implementationsbereitschaft. Ergänzend werden Erkenntnisse aus nationalen Gruppeninterviews dargestellt und hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Lehrer*innenbildung diskutiert.

Stichwörter: Social Entrepreneurship Education, Lehrer*innenbildung und Professionalität Primarstufe, Stärkenorientierung, Blended Intensive Programme (BIP) – Erasmus+, Zukunft und Bildung

1 Einleitung

Im vorliegenden Beitrag wird die Evaluierung eines Erasmus+ Blended Intensive Programmes (BIP) dargestellt, wobei der Schwerpunkt auf der dritten Implementations- und Forschungsphase (2025) liegt. Die Initiative ist im Kontext der Verbindung von Social Entrepreneurship

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Stephansplatz 3, 1010 Wien.
E-Mail: tamara.katschnig@kphvie.ac.at

² Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Stephansplatz 3, 1010 Wien.
E-Mail: elisabeth.fernbach@kphvie.ac.at

³ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Stephansplatz 3, 1010 Wien.
E-Mail: andrea.bisanz@kphvie.ac.at

Education (SEE), den Sustainable Development Goals (SDGs) und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zu verorten. Bereits im Frühjahr 2022 wurde eine erste kollaborative, internationale Lerninitiative mit Fokus auf diesen Themenbereichen umgesetzt, aus der sich ein strukturiertes, hochschulübergreifendes Entwicklungsprojekt formierte.

Darauf aufbauend konzipierten fünf europäische Hochschulen für das Jahr 2023 das BIP *SEE-ing a Better World*. Das Programm wurde seither jährlich durchgeführt. Zentraler Bestandteil des BIP ist die theorie- und praxisorientierte Vermittlung der Grundprinzipien von SEE, BNE und den SDGs sowie deren konkrete didaktische Umsetzung im Unterricht von Lehramtsstudierenden. Ziel ist es, Lernende zu befähigen, Verantwortung für sich, Andere und die Umwelt zu übernehmen und somit ihre Selbstwirksamkeit zu stärken. Das Programm verfolgt einen internationalen, interdisziplinären und handlungsorientierten Zugang und zielt darauf ab, zukünftige Lehrpersonen in ihrer Fähigkeit zu stärken, gesellschaftliche Transformationsprozesse aktiv mitzugestalten (Katschnig et al., 2025). Durch die systematische Verbindung von wissenschaftlicher Fundierung, internationaler Zusammenarbeit und praxisnahen Lernsettings leistet das BIP einen Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen im Bereich nachhaltigkeitsorientierter und unternehmerischer Bildung.

Die Lehramtsstudierenden sollen im Rahmen des BIP sowohl mit den konstitutiven Merkmalen der Social Entrepreneurship Education (SEE) als auch mit deren praktischer Umsetzung vertraut gemacht werden, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf der kollaborativen Zusammenarbeit international zusammengesetzter Studierendengruppen liegt. Das durch Erasmus+ geförderte Programm wurde an vier Partnerhochschulen umgesetzt: (1) 2022/23 an der Marnix-Akademie Utrecht (24 Studierende), (2) 2023/24 an der Masaryk-Universität Brunn (26 Studierende), (3) 2024/25 an der KPH Wien/Krems unter Beteiligung ukrainischer Studierender (31 Studierende) sowie (4) 2025/26 an der PXL University Hasselt (26 Studierende).

Der Aufbau des Blended Intensive Programmes umfasst eine gemeinsame Präsenzwoche sowie mehrere davor und danach stattfindende Online-Treffen in nationalen und internationalen Gruppen. Die Forschungsfoki variierten jährlich: Während 2023 in Utrecht die *Lessons learned* im Vordergrund standen (Bisanz et al., 2024), wurden 2024 in Brunn vorrangig studienbezogene Herausforderungen und deren Bewältigungsstrategien untersucht (Katschnig et al., 2026). 2025 konzentrierte sich die Forschung in Krems auf Zukunftsszenarien, professionelle Selbstverständnisse der Studierenden und die Anwendung der Positiven Psychologie im Rahmen von PERMA.teach. 2026 erfolgt in Hasselt eine übergreifende Reflexion des Gesamtprogramms.

2 Theoretischer Rahmen

Entrepreneurship Education bezeichnet einen Lernprozess zur Entwicklung unternehmerischer Kompetenzen, der Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt, um eigene Ideen zu entwickeln und umzusetzen (Hueber & Lindner, 2017). Ziel ist es, Menschen zu befähigen, sich mit eigenen Ideen aktiv in die Gesellschaft einzubringen und ein selbstbestimmtes Leben

zu führen. Dabei umfasst Entrepreneurship Education neben wirtschaftlichen Grundlagen auch Persönlichkeitsentwicklung, Kooperation und empathisches Handeln.

Im TRIO-Modell (Aff & Lindner, 2005) gliedert sich Entrepreneurship Education in drei zentrale Bereiche: (1) Core Entrepreneurial Education, die kreative Entwicklung und strukturierte Umsetzung innovativer Ideen; (2) unternehmerische Kultur, die Selbstvertrauen, Proaktivität, Teamfähigkeit und Ermutigung fördert; sowie (3) unternehmerische Bürger*innenbildung, die soziale Verantwortung gegenüber sich selbst, anderen und der Umwelt stärkt (Strachan, 2018).

Auf der Primarstufe ist es sinnvoll, den Begriff „Unternehmerische Bildung“ auf „Bildung für soziales Unternehmertum“ (SEE) auszuweiten. Sozialunternehmerische Bildung konzentriert sich auf Lernangebote, die an innovativen Lösungen für gesellschaftliche Probleme oder allgemeiner an einer positiven Entwicklung der Gesellschaft arbeiten, z. B. im Einklang mit den Zielen für nachhaltige Entwicklung (SDGs) der Vereinten Nationen (Lindner, 2018). Mit SEE werden fachliche Kompetenzen, persönliche Kompetenzen und soziale Fähigkeiten erworben, die es Kindern ermöglichen, schon in jungen Jahren eine ganzheitliche Sicht auf sich selbst und ihre Umwelt zu entwickeln.

3 Methodik und Vorgehen

Das BIP „*SEE-ing a better world*“ richtete im Jahr 2025 den Blick auf drei zentrale Analyseebenen: Zukunftsvorstellungen der Studierenden, deren professionelle Rollenkompetenz sowie die Integration Positiver Psychologie anhand von PERMA.teach. Ziel war es, die Perspektiven der Studierenden aus fünf teilnehmenden Ländern (CZ, B, NL, UA, AT) zu ihrer beruflichen Zukunft und ihrer Rolle als Lehrpersonen im Kontext von SEE vergleichend zu erfassen. Im Zentrum standen Fragen nach ihren Erwartungen an die zukünftige Berufspraxis und ihrer Selbsteinschätzung hinsichtlich der Fähigkeit, insbesondere Schüler*innen der Primarstufe zu nachhaltigem Denken und Handeln zu befähigen.

Am Standort Krems war die zentrale Forschungsfrage darauf ausgerichtet, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Art und Weise zu identifizieren, wie Studierende verschiedener Nationalitäten ihre Zukunft sowie ihre Rolle als Lehrkraft im Sinne einer positiven gesellschaftlichen Transformation wahrnehmen. Es konnten alle 31 Studierende aus den fünf Ländern an den Erhebungen teilnehmen. Die empirischen Erhebungen folgten einem mehrstufigen Design, das an allen aufeinanderfolgenden Tagen unterschiedliche thematische Schwerpunkte adressierte und jeweils mit einer spezifischen Teilfrage verknüpft war. Tabelle 1 zeigt den Ablauf der Präsenzwoche in Krems im März 2025.

<i>Each day</i>	Work on the assignment in your international group; Reflection time
<i>Sunday</i>	Free of choice/voluntary: Kunsthalle Krems
<i>Monday</i> 8:45-18:00	Introduction: Welcome at the Faculty of Education Lecture on SEE Education in Austria and your home countries; evening: self-guided City Tour
<i>Tuesday</i> 8:00-17:00	Visit to an Austrian primary school Sharing your symbols, Reflection of school visits and preparation, Changemaker Presentation
<i>Wednesday</i> 8:45 – 17:30	ReMida workshop and time for preparation German in a nutshell
<i>Thursday</i> 8:45-16:00	SEE-activity at the Austrian primary school reflection of teaching
<i>Friday</i> 10:00- 15:00	Changemaker presentation Farewell activities (prepare one by country) Final Wrap up: Graphic recording

Tabelle 1: Präsenzwoche in Krems 2025 (Eigendarstellung)

Am ersten Tag verfassten die Studierenden englischsprachige schriftliche Reflexionen zu ihren individuellen Zukunftsvorstellungen. Diese wurden mittels thematischer Analyse den Kategorien „überwiegend positiv“, „neutral“ oder „überwiegend negativ“ zugeordnet und ergänzend länderspezifisch farbcodiert. Auf Frequenzanalysen wurde zugunsten inhaltlicher Tiefenschärfe verzichtet. Am zweiten Tag erfolgte eine strukturierte Selbsteinschätzung, in der die Studierenden ihre Selbstwirksamkeit, ihr didaktisches Wissen sowie ihre Bereitschaft zur Implementierung von SEE-Inhalten bewerteten. Die Ergebnisse wurden länderspezifisch ausgewertet, um Unterschiede in Professionalitätsverständnissen und Kompetenz-zuschreibungen sichtbar zu machen. Der dritte Tag fokussierte die Erhebung der „Moments of Impact“, die über Menti-meter gesammelt und anschließend in nationalen Gruppen vertiefend analysiert wurden. Diese Auswertung bildete den reflexiven Schwerpunkt der gesamten Präsenzwoche. Am Tag vier stand die Auseinandersetzung mit den fünf Säulen der Positiven Psychologie im Zentrum. Die Studierenden bearbeiteten zunächst individuelle Aufgaben, die anschließend in kurzen nationalen Gruppendiskussionen reflektiert wurden. Dabei wurde insbesondere der Frage nachgegangen, welche Erfahrungen aus dem eigenen Unterricht in internationalen Gruppen nachhaltig wirksam waren. Der fünfte Tag umfasste ein Gruppengespräch, das durch ein „Graphic Recording“ begleitet wurde. Ziel war es, zentrale Eindrücke verdichtet sichtbar zu machen. Im Fokus standen dabei die Fragen, welche inhaltlichen Highlights die Studierenden im Hinblick auf SEE und die SDGs hervorhoben und welche Aspekte sie als besonders bedeutsam für ihre zukünftige Berufspraxis einschätzten. Abschließend fanden nach der Präsenzwoche nationale Gruppeninterviews statt, die der Reflexion der Entwicklung SEE-bezogener Vorstellungen durch die internationale Lernerfahrung dienten und sowohl der Qualitätssicherung als auch der vertieften Forschungsauswertung zugeordnet waren.

4 Ablauf, Datenerhebungen & Ergebnisse im BIP

4.1 Tag 1: Zukunftsbilder und professionelle Rollenbilder

Die *Datenerhebung* zu diesem Aspekt erfolgte über schriftliche individuelle Reflexionen der Studierenden, die anschließend mittels thematischer Analyse ausgewertet wurden. Ziel war es, zentrale Werthaltungen, Anliegen und Erwartungen zu identifizieren sowie länderspezifische Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Denkmustern sichtbar zu machen. Als inhaltlicher Rahmen dienten vier Zukunftsszenarien für die Niederlande im Jahr 2050, entwickelt vom *Planbureau voor de Leefomgeving*. Diese Szenarien skizzieren mögliche gesellschaftliche Entwicklungen unter Berücksichtigung wirtschaftlicher, sozialer und ökologischer Faktoren und dienen dazu, pädagogische und politische Akteur*innen auf alternative Zukunftspfade vorzubereiten.



Abbildung 1: vier Szenarien für die Niederlande im Jahr 2050 (PBL, 2023)

Die Szenarien umfassen vier unterschiedliche gesellschaftliche Entwicklungsrichtungen: Das Szenario (1) Grünes Land beschreibt eine ökologisch orientierte, staatlich regulierte und nachhaltige Gesellschaft, in der Umweltbewusstsein sowie Prinzipien der Kreislaufwirtschaft zentrale Leitlinien auch im Bildungssystem darstellen. Szenario (2) Intelligente Gesellschaft skizziert eine technologiegetriebene Zukunft, in der Digitalisierung, Automatisierung und Künstliche Intelligenz den Alltag prägen und personalisierte, datenbasierte Lernformen dominieren. Das Szenario (3) Teile und herrsche verweist auf eine sozial fragmentierte Gesellschaft, die durch wachsende Ungleichheiten und ungleiche Bildungschancen infolge begrenzter Ressourcen gekennzeichnet ist. Schließlich beschreibt (4) Metropolitan Netherlands ein stark urbanisiertes und global vernetztes Umfeld, in dem wirtschaftliche Dynamik und Internationalisierung dominieren und Bildungsprozesse insbesondere unternehmerisches Denken sowie Anpassungsfähigkeit fördern. Die Studierenden wurden aufgefordert, ihre eigene berufliche

Zukunft als Grundschullehrpersonen im Jahr 2050 vor dem Hintergrund dieser Szenarien zu reflektieren. Leitend waren die Forschungsfragen: *Wie denken die Studierenden über ihre Zukunft?* und „*Welche Erwartungen verbinden sie damit?*“ Dabei sollten sie zwischen Hoffnungen (Zukunftsbildern) und realistisch eingeschätzten Erwartungen differenzieren. Die Reflexionen wurden handschriftlich und auf Englisch verfasst.

Land	positiv	negativ
Austria	equality, inclusion, peace, no hunger, environmental friendly, love, renewable energies, no child labor, opportunities, more nature, more open-minded society, more teamwork, affordable health care	political problems, right-wing extremism , inflation, living problems, climate change, hate and egoism, war, harass, conflict, immigration problems, discrimination
Belgium	Inclusion, technology, green schools, robotics, less poverty, more tolerance, civil education, less pressure, local food, peace, sustainable, electric cars, more SE, more SEE, cooperation with local partners, more vegetarian	More concrete, hot summers, shorter vacations, no snow anymore, political system sucks
Czech Republik	Learn in nature, more garden/forest, more mountains/water/rivers/animals , education on a high level, good relationships, a free country, freedom , feeling safe and secure, teaching kindness/empathy/interest, empowering children, peace, clean nature, opportunities for everyone, more sustainable, recycling, more SE	Neutral* small classes, school in small village. No negative aspects
Netherland	Schools as community-hubs, creativity is encouraged, more SEE, green buildings, better social skills, citizenship education, more integration of subjects in education, nature, empathy, equality, more time, more teachers, more unity in teaching methods	Netherlands is gone - a different country, shortage of teachers, more divided, less social environment, no religions on school, mandatory military service, pillarization in politics, extreme ideologies on the left and right , fears and misinformation, aimless existence, declining biodiversity, individualism,
Ukraine	Economic growth, reconstruction, rebuilding infrastructure , international education, better digital services, peace , technological innovation, green energy, advanced education system, nice politics, recovery	Digital learning, digital transformation, hybrid education, digital literacy, entrepreneurship, critical thinking, a lot of practice, a lot informal communication, recovery of mental health of all children

Tabelle 2: Auswertung der Zukunftsszenarien der Studierenden (Eigendarstellung)

Die Analyse konzentrierte sich auf die sprachliche Färbung der schriftlichen Reflexionen, die in die Kategorien überwiegend positiv, überwiegend negativ oder neutral/ambivalent eingeordnet wurden. Eine Trennung zwischen Zukunftsvorstellungen und Zukunftshoffnungen erfolgte bewusst nicht, da nicht alle Studierenden diese Differenzierung in ihren Reflexionen selbst eindeutig vornahmen.

Ergänzend wurden die in den Texten genannten Themen länderspezifisch erfasst und in dieselben Kategorien eingeordnet. Themen, die sich als potenziell länderspezifisch erwiesen, wurden farblich markiert (vgl. Tab. 2). Auf die Erhebung von Häufigkeiten wurde verzichtet, um qualitative Bedeutsaussagen nicht zu quantitativen Trends zu verengen.

Zu den Ergebnissen: Über alle Länder hinweg lassen sich gemeinsame Visionen erkennen: Lehrpersonen möchten sichere, freudvolle und lernförderliche Umgebungen schaffen sowie die Kreativität und das Selbstvertrauen der Kinder stärken. Bei den Zukunftssorgen zeigen sich konsistente Muster: Die Studierenden assoziieren die Zukunft mit politischer und gesellschaftlicher Unsicherheit, wirtschaftlichem Druck, Klimaveränderungen und einer spürbaren Abnahme des sozialen Zusammenhalts. Zugleich betonen sie die Notwendigkeit eines zukunftsorientierten Bildungssystems, das digitale, soziale und personale Kompetenzen stärkt.

Zugleich treten nationale Akzentsetzungen deutlich hervor. So richteten tschechische Studierende ihren Fokus stark auf Umweltfragen und den globalen Wandel, belgische Studierende betonten Inklusion, niederländische Studierende hoben individuelle Stärken hervor, Studierende aus der Ukraine legten besonderes Gewicht auf emotionales Wohlbefinden und österreichische Studierende betonten Methodenvielfalt sowie globale Perspektiven. Länderspezifische thematische Schwerpunkte zeigen sich darin, dass österreichische Studierende vor allem positive Bezüge zu Inklusion, Frieden und erneuerbaren Energien herstellten, während politische Polarisierung, Inflation und Klimawandel eher neutral bis negativ bewertet wurden. In Belgien standen „grüne Schulen“, Toleranz und politische Bildung im Vordergrund, während klimabedingte Veränderungen wie heißere Sommer und verschobene Ferienzeiten ambivalent eingeschätzt wurden.

Die Studierenden beider Länder richten die positiven Zukunftsbezüge auf ein gerechtes, friedliches und ökologisch nachhaltiges Gesellschaftsmodell. Während die österreichischen Studierenden dabei insbesondere soziale, ökologische und humanitäre Werte betonen, heben die belgischen Studierenden zusätzlich die Rolle innovativer Technologien, kooperativer Bildungsprozesse sowie lokaler und globaler Verantwortungsübernahme hervor.

Insgesamt dominiert unter den tschechischen Studierenden die Vorstellung einer naturverbundenen, friedlichen, gerechten und ökologisch nachhaltigen Zukunft, die von humanistischer Bildung, individuellen Entfaltungsmöglichkeiten und einer ausgeprägten gesellschaftlichen Gestaltungsverantwortung getragen wird.

Die Aussagen der niederländischen Studierenden lassen ein Zukunftsbild erkennen, das Schule als gemeinschaftlichen, nachhaltigen und innovativen Bildungsraum konzipiert, in dem soziale Verantwortung, ökologische Orientierung, kreative Entfaltung und professionelle Rahmenbedingungen gleichrangig miteinander verbunden sind.

Die ukrainischen Studierenden verbinden Zukunft primär mit dem Wiederaufbau zentraler gesellschaftlicher Strukturen, politischer und sozialer Stabilisierung sowie einer nachhaltigen technologischen und ökonomischen Modernisierung. Zugleich betonen sie die Bedeutung eines hochwertigen, international ausgerichteten Bildungssystems als Voraussetzung langfristiger gesellschaftlicher Resilienz.

4.2 Tag 2: Professionelle Handlungskompetenz in der SEE

Am zweiten Tag standen folgende Forschungsfragen im Zentrum: *Wie nehmen Studierende ihre Rolle als Lehrende im Kontext zukunftsorientierten Handelns wahr?*, und: *Inwieweit fühlen*

sie sich kompetent, Schüler*innen im Sinne der Social Entrepreneurship Education (SEE) anzu-
leiten?

Für die *Datenerhebung* ordneten sich die Studierenden entlang einer auf dem Boden mar-
kierten Skala ein, die von „very much“ über „much“, „some“ und „a little“ bis „not at all“
reichte. Je nach Herkunftsland erhielten sie farblich unterschiedliche Karten, die sie an dem
Punkt der Skala hochhielten, der ihrer Selbsteinschätzung entsprach. Dieses Verfahren ermög-
lichte sowohl eine unmittelbare visuelle Erfassung der Verteilungen als auch eine länderspezi-
fische Analyse der Selbstzuschreibungen. Zur Verdeutlichung dient Tabelle 3, in der sowohl
die Stichprobengröße als auch die jeweiligen Länderfarben übersichtlich dargestellt sind.

Land	Anzahl	Farbcode
Austria	7	rot
Belgium	7	grün
Czech Republic	7	lila
The Netherlands	7	orange
Ukraine	3	gelb

Tabelle 3: Teilnehmer*innen nach Ländern & Farben (Eigendarstellung)

Folgende Aussagen werden laut vorgelesen und mittels Fotoprotokoll dokumentiert:

(1) Selbstwirksamkeit in SEE

Ich bin zuversichtlich, dass ich als Lehrkraft ...

- ... Studierende dazu ermutigen kann, ihre Meinung zu Nachhaltigkeitsthemen zu äußern.
- ... Studierende dazu befähigen kann, sich auf lokaler Ebene (z. B. innerhalb der Schule) für Nachhaltigkeit einzusetzen.

(2) Wahrgenommene didaktische Kenntnisse in SEE

Ich weiß, wie ich ...

- ... SEE in meinen Unterricht integrieren kann.
- ... Lernumgebungen gestalten kann, die Studierende dazu ermutigen, sich mit Herausfor-
derungen der Nachhaltigkeit auseinanderzusetzen.

(3) Bereitschaft zur Umsetzung von SEE

Ich bin motiviert, SEE umzusetzen, weil ...

- ... ich meinen Unterricht bewusst so plane, dass SEE so weit wie möglich einbezogen wird.
- ... viele meiner persönlichen Ziele mit SEE übereinstimmen.



Abbildung 2: Fotodokumentation Tag 2 (Eigendarstellung, 2025)

Die Auswertung erfolgte mittels Abzählen der hochgehaltenen bunten Zettel (s. Tab.4).

action competence	statement	very much					much					some					a little			not at all
self-efficacy	1				7		7	7	7		3									
	2		3		7		5	4	7		3	2								
didactical knowledge	3				5		2	4	3	1	3	3		4	1		2	3		
	4		1		6			3	2	1		6	1	5		3	1	2		
willingness	5						4	4	7	4	3	3	1		1			2	2	
	6	3	4	6	5	3	4	3	1	2										

Tabelle 4: Auswertung der Statements der Teilnehmer*innen nach Ländern (Eigendarstellung)

Aus den Erhebungen (siehe Tab. 4) ergeben sich folgende *zentrale Ergebnisse*: (1) Die Teilnehmer*innen des BIP schätzen ihre Handlungskompetenz im Zusammenhang mit SEE insgesamt als gut ausgeprägt ein. Die meisten verorten sich in den oberen Skalenbereichen und niemand gibt an, über keinerlei entsprechende Kompetenz zu verfügen. In allen beteiligten Ländern nehmen die Studierenden ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit in Bezug auf SEE wahr. Sie zeigen sich zuversichtlich, Lernende dazu ermutigen zu können, ihre Meinung zu Nachhaltigkeitsthemen zu äußern. Besonders ausgeprägt ist diese Zuversicht bei den niederländischen Studierenden. Ebenso sind sie überzeugt, Schüler*innen dazu zu befähigen, sich auf lokaler

Ebene für nachhaltige Anliegen einzusetzen. Auch hierbei weisen die niederländischen Studierenden die höchsten Werte auf, dicht gefolgt von einem Großteil der belgischen Studierenden im Primarstufenbereich.

(2) Hinsichtlich des wahrgenommenen didaktischen Wissens in SEE zeigt sich ein heterogenes Bild. Sowohl bei der Integration von SEE in den Unterricht als auch bei der Gestaltung von Lernumgebungen, in denen sich Lernende mit Nachhaltigkeitsherausforderungen auseinandersetzen, verteilen sich die Einschätzungen über die Kategorien „ein wenig“ bis „sehr viel“. Die Mehrheit der Studierenden wählt die Kategorie „viel“ für die Integration von SEE und „ein wenig“ für die Gestaltung entsprechender Lernumgebungen. Die niederländischen Studierenden verorten sich dabei überwiegend im Bereich „sehr viel“.

(3) Schließlich zeigt sich bei den Studierenden der teilnehmenden Länder eine ausgeprägte Bereitschaft, SEE in der eigenen zukünftigen Unterrichtspraxis umzusetzen.

4.3 Tag 3: „Moments of Impact“ und biografische Erfahrungen

Das Ziel der *Erhebung* durch eine Evaluierung des dritten Tages bestand darin, zu erfassen, wie Studierende ihre persönlichen „Moments of Impact“ reflektieren und in welcher Weise sie diese Schlüsselerfahrungen mit ihrer Bereitschaft verknüpfen, sich auf Social Entrepreneurship Education (SEE) einzulassen. Die rund 25-minütige Aktivität wurde in nationalen Gruppen durchgeführt und jeweils von den verantwortlichen Lehrpersonen begleitet. Sie diente dazu, das Bewusstsein dafür zu schärfen, wie persönliche, soziale und globale Erlebnisse die Motive und potenziellen Handlungsbereitschaften der Studierenden als zukünftige Lehrkräfte prägen.

Die Datenerhebung erfolgte mittels Mentimeter, wobei die erzeugten Wortwolken qualitative Hinweise darauf lieferten, welche Erfahrungen die Studierenden als besonders wirkungsvoll wahrnehmen. Auf diese digitale Erhebung folgten Gruppendiskussionen in den nationalen Teams, in denen Muster, gemeinsame Motive und Motivatoren für die Auseinandersetzung mit SEE herausgearbeitet wurden. Die begleitenden Lehrpersonen erstellten ergänzende Notizen zu zentralen Diskussionspunkten, um länderspezifische Perspektiven und kulturell variierende Sinnzuschreibungen vergleichend analysieren zu können.

Leitend für die Auseinandersetzung waren folgende Fragen: *Wie prägen persönliche Moments of Impact das Bedürfnis, gesellschaftliche Veränderungen anzustoßen? Wie können Lehrkräfte eigene Erfahrungen nutzen, um das soziale und ökologische Bewusstsein von Schüler*innen zu fördern? Welche Bedeutung kommt diesen Erlebnissen im Rahmen der Social Entrepreneurship Education zu?*

Die Aktivität zielte darauf ab, den Studierenden die Bedeutung persönlicher Erfahrungen für die Entwicklung einer sozialunternehmerischen Denk- und Handlungsweise bewusst zu machen. Zugleich sollte sie die Motivation stärken, SEE in ihrer zukünftigen pädagogischen Praxis zu verankern und aktiv in Klassen umzusetzen.

Zu den *Ergebnissen*: In allen teilnehmenden Ländern zeigte sich, dass sowohl belastende als auch positive Erlebnisse prägend für die Studierenden waren. Genannt wurden beispielsweise der Verlust von (Groß-)Eltern, Reisen oder ehrenamtliche Aufenthalte im Ausland, ebenso wie die Geburt eines Kindes oder andere familiäre Ereignisse. Diese „Moments of Impact“ dienen den Studierenden als Ressource für persönliches Wachstum und als Grundlage pädagogischer Orientierung.

Im Hinblick darauf, wie Studierende diese Erfahrungen für sich nutzen und welche Impulse sie anderen Studierenden mitgeben, lassen sich zentrale Kernaussagen identifizieren: Eine bewusste Lebensführung im Sinne des Genießens des Augenblicks sowie eine positive Grundhaltung erweitern wahrgenommene Handlungs- und Möglichkeitsräume. Die Wertschätzung der Gegenwart wird als bedeutsam hervorgehoben, da zukünftige Entwicklungen als grundsätzlich unvorhersehbar gelten. Zudem wird betont, Herausforderungen zu relativieren und Perspektivenwechsel aktiv zuzulassen. Chancen sollten konsequent ergriffen werden, da sich Lebenssituationen dynamisch verändern können. Erfahrene Unterstützung wirkt dabei als Motivationsquelle, selbst unterstützend gegenüber anderen zu handeln – unabhängig von sozialen oder kulturellen Differenzen. Darüber hinaus wird Authentizität als zentrale pädagogische Haltung hervorgehoben („Sei du selbst“), die auch an Schüler*innen weitergegeben werden soll. Schließlich wird die bewusste Kultivierung von Glück und Optimismus als wesentlich erachtet. Die Studierenden reflektieren bewusst ihre Vorbildwirkung und betonen, dass Lehrpersonen aufmerksam zuhören, offen mit eigenen Gefühlen umgehen und die biografischen Hintergründe der Schüler*innen berücksichtigen sollten. Die Teilnahme am BIP wird von ihnen als Ausdruck eines engagierten beruflichen Selbstverständnisses gesehen, wodurch sie sich als Change-Agents wahrnehmen. Zudem messen sie der psychischen Gesundheit – sowohl der eigenen als auch jener der Schüler*innen – zentrale Bedeutung bei.

4.4 Tag 4: Unterrichtserfahrungen und Reflexion

Am vierten Tag unterrichteten die Studierenden in international zusammengesetzten Gruppen jeweils zwei Unterrichtsstunden zu den Themen SEE, SDG und BNE in Volksschulklassen in Kremser Schulen. Am Nachmittag desselben Tages erfolgte die *Erhebung* durch eine Evaluation der Lehrsequenzen, die sich an dem PERMA-Modell von Martin Seligman, einem der Mitbegründer der Positiven Psychologie, orientiert.



Abbildung 3: Die fünf Säulen von PERMA.teach (Gesundheitsförderung und Fonds Gesundes Österreich)

Gestützt auf folgende fünf Fragekomplexe, die die Dimensionen des PERMA-Modells abbilden (s. Tabelle 5), reflektierten die Studierenden ihre Unterrichtssequenzen und ihre Rolle als (zukünftige) Lehrer*innen.

Positive Emotions What did you enjoy the most about this morning? How can you create more positive moments in the classroom?
Engagement What areas of teaching would you like to be more involved in? Which of your strengths will you use to achieve this?
Relationships What does having a good relationship with your students mean to you? How can you show appreciation to your students?
Meaning & Mattering Which values are most important to you as a future teacher? What actions do you take for yourself and others that create positive change?
Accomplishment What makes you proud? What have you accomplished by keeping going and not giving up?

Tabelle 5: Fragen zu den fünf Säulen von PERMA.teach (Eigendarstellung)

Die Auswertung erfolgte Frage für Frage sowie länderspezifisch. Hier kann aus Platzgründen nur überblicksmäßig auf die einzelnen Ergebnisse eingegangen werden.

Zu den Ergebnissen: Die länderübergreifende Analyse zeigt, dass die angehenden Lehrpersonen aus allen fünf teilnehmenden Ländern ein weitgehend übereinstimmendes Verständnis darüber teilen, wie Unterricht zur positiven Entwicklung von Kindern und zu gesellschaftlichem Wandel beitragen kann. Zentrale Gemeinsamkeit ist die Vorstellung eines Unterrichts, der von einem sicheren, wertschätzenden und motivierenden Lernumfeld getragen ist. Ein solches Umfeld soll Kreativität, Vertrauen und Zusammenarbeit fördern und zugleich die emotionale, soziale und persönliche Entwicklung der Schüler*innen unterstützen.

Durchgehend betonen die Studierenden die Relevanz positiver Beziehungen als Grundlage erfolgreichen Lernens. Empathie, Respekt, Offenheit, Motivation und aktive Kommunikation

werden als zentrale professionelle Kompetenzen angeführt. Darüber hinaus sehen sich die Studierenden selbst als Vorbilder deren eigenes Verhalten Lernprozesse anstößt und positive Veränderungen ermöglicht. Damit formulieren sie ein gemeinsames pädagogisches Selbstverständnis, das stark auf Beziehungsorientierung, ganzheitliche Förderung und verantwortungsbewusstes Handeln ausgerichtet ist.

Trotz einer gemeinsamen Grundhaltung zeigen sich je nach Herkunftsland unterschiedliche Schwerpunktsetzungen, die unterschiedliche bildungskulturelle Erwartungen widerspiegeln: Studierende aus Tschechien betonen insbesondere inklusive Bildungsansätze, die Förderung von Sprachentwicklung, empathischen Kompetenzen sowie globaler Verantwortung. Demgegenüber rücken Studierende aus Belgien tragfähige zwischenmenschliche Beziehungen, eine positive Lernatmosphäre, Humor und individuelle Förderung in den Vordergrund. In den Niederlanden liegt der Fokus auf Teamarbeit, der Stärkung individueller Stärken, einer prozessorientierten Didaktik sowie offener Kommunikation. Studierende aus der Ukraine heben vor allem die Bedeutung emotionaler Unterstützung, die Förderung von Resilienz sowie die Rolle der Lehrperson als begleitende Instanz hervor. Studierende aus Österreich akzentuieren Vielfalt, Nachhaltigkeit, interkulturelles Lernen sowie ein reflektiertes, werteorientiertes pädagogisches Handeln.

4.5 Tag 5: Gesamtreflexion und zentrale Learnings

Das Feedback am fünften Tag sollte die Erfahrungen der gesamten Woche umfassen. Als didaktische *Erhebungsmethode* wurde Graphic Recording eingesetzt. Diese Methode der Live-Visualisierung, bei der ein*e Zeichner*in das Feedback der Studierenden in Echtzeit in Wort und Bild überträgt, wurde von einer Kollegin aus dem österreichischen Team durchgeführt. Hierfür wurde ein Poster gestaltet, das drei zentrale Fokusbereiche grafisch aufbereitete: (1) die Sustainable Development Goals (SDGs), (2) Highlights entlang der „4 Cs“ sowie (3) zentrale Learnings und Erfahrungen. Die Studierenden versammelten sich um das Poster und gaben ihre Rückmeldungen zu diesen drei Themenbereichen, wodurch ein gemeinsames, visuell verdichtetes Stimmungs- und Erfahrungsbild der Woche entstand.



Abbildung 4: Fotodokumentation Tag 5 (Eigendarstellung, 2025)

Zu den *Ergebnissen*: Die Zusammenarbeit im Rahmen des BIP führte zu einem vertieften Verständnis unterschiedlicher Schulsysteme und machte zugleich Gemeinsamkeiten und Unterschiede internationaler Bildungsstrukturen sichtbar. Durch den Austausch lernten die Studierenden vielfältige Unterrichtsmethoden aus den anderen Ländern kennen und reflektierten diese kritisch, wodurch sich neue Perspektiven für die eigene Unterrichtspraxis eröffneten.

Ein zentraler Befund betrifft die Bedeutung der frühzeitigen Förderung sozialen und emotionalen Lernens, um Kinder ganzheitlich in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Darüber hinaus wurde die Relevanz von Verantwortungsübernahme deutlich, insbesondere im Hinblick darauf, Kinder darin zu stärken, eigene Beiträge zu gesellschaftlicher Verbesserung zu erkennen und zu leisten.

Als besonders prägend wurde die Erfahrung einer unterstützenden und konstruktiven Teamarbeit beschrieben, die den Wert kooperativer Prozesse im pädagogischen Kontext unterstrich. Hier wurde zugleich sichtbar, dass bereits kleine Veränderungen eine hohe Wirksamkeit entfalten können und dass langfristige Ziele häufig durch kontinuierliche, schrittweise Entwicklungen erreicht werden. Die Studierenden hoben zudem die Bedeutung eines „Growth Mindsets“ als Grundlage für persönliches Lernen und professionelle Weiterentwicklung hervor. Dies bezeichnet im Unterschied zu einem „Fixed Mindset“, einem statischen Selbstkonzept, eine entwicklungsorientierte dynamische Haltung, die individuelle Kompetenzen durch gezieltes Lernen fördert (Dweck et al., 2014). Ergänzend wurde erkannt, dass jede Person einzigartige Perspektiven und Erfahrungen einbringt, die den Lernprozess im Team bereichern.

Im Hinblick auf die Arbeit mit Kindern wurde betont, wie wichtig es ist, sie zum eigenständigen Ausprobieren und zur Entwicklung eigener Lösungen zu ermutigen. Die Vielfalt und Kreativität der kindlichen Beiträge wurde als besonders inspirierend wahrgenommen und eröffnete neue didaktische Denkansätze. Darüber hinaus erweiterten die Studierenden ihr Wissen über Österreich sowie über dessen Bildungs- und Kulturlandschaft, was zu einem vertieften Verständnis des lokalen pädagogischen Kontexts beitrug.

4.6 Abschlussreflexion nach der Präsenzwoche: Gruppeninterviews

Die Gruppeninterviews wurden acht Wochen nach der Präsenzwoche in den jeweiligen Ländern – mit Ausnahme von Tschechien – durchgeführt (manche in Präsenz, manche online), anschließend transkribiert und entlang von zuvor formulierten Leitfragen ausgewertet.

Zu den Ergebnissen: Über alle Länder hinweg zeigen sich deutliche gemeinsame Muster. Die Teilnahme am BIP 2025 wurde von den Studierenden als ausgesprochen bereichernd, intensiv und sowohl persönlich als auch professionell förderlich wahrgenommen. Besonders der internationale Austausch, die Zusammenarbeit in interkulturellen Teams sowie die gemeinsame Planung und Durchführung von Unterricht wurden als zentrale Lerngelegenheiten benannt. Zudem eröffneten sich neue Perspektiven auf verschiedene Schulsysteme und Unterrichtsmethoden, die zu einer Erweiterung des eigenen didaktischen Repertoires beitrugen.

Die Vorkenntnisse im Bereich Social Entrepreneurship Education (SEE) variierten zwischen den Ländern, jedoch führte das Programm insgesamt zu einem vertieften Verständnis des Ansatzes und zu einer erhöhten Sensibilität für dessen Relevanz im schulischen Kontext. Herausforderungen wurden vor allem hinsichtlich der praktischen Umsetzung sichtbar, insbesondere im Hinblick auf zeitliche Einschränkungen, curriculare Vorgaben und Fragen der nachhaltigen Wirkung. Gleichzeitig zeigten die Studierenden eine ausgeprägte Motivation, SEE künftig stärker in ihre Unterrichtspraxis zu integrieren.

Als zentrale Lernerfahrungen wurden verbesserte Englischkompetenzen, der Ausbau interkultureller Fähigkeiten, eine Stärkung kooperativer Arbeitsweisen sowie ein vertieftes Verständnis von Unterricht als Beitrag zu gesellschaftlicher Verantwortung hervorgehoben. Insgesamt entstand eine hohe Wertschätzung für die internationale Zusammenarbeit und eine deutliche Motivation, sich weiterhin an internationalen Bildungs- und Kooperationsprojekten zu beteiligen.

Länderspezifisch zeigten sich folgende *Ergebnisse*: Für die Studierenden aus Österreich bot das BIP 2025 eine intensive internationale Zusammenarbeit, praxisnahe Unterrichtserfahrungen und persönliche Weiterentwicklung (Englisch, Teamarbeit). Besonders gewinnbringend waren die gemeinsamen Unterrichtsprojekte. Herausforderungen lagen in Zeit- und Rahmenbedingungen. Die belgischen Studierenden erlebten die Teilnahme als sehr lehrreich. Der starke Fokus auf Unterrichtspraxis und internationalen Austausch wurde besonders hervorgehoben. Das Verständnis von SEE wuchs deutlich, obwohl sie sich mehr Freiheit in der Planung der Unterrichtssequenz gewünscht hätten. Die Studierenden aus den Niederlanden konnten

auf SEE-Vorkenntnissen aufbauen. Die Umsetzung in der Praxis bestätigte, dass die Gestaltung von SEE in kleinen Unterrichtsformaten wirksam ist. Zentrale Lernerfahrungen waren die internationale Kooperation und das praxisorientierte Unterrichtsdesign. Für die Studierenden aus der Ukraine wirkte das Programm teils transformativ und stärkte interkulturelle, kommunikative und kreative Kompetenzen. Sie erwähnten, dass sie durch das BIP ein Umdenken ihrer zukünftigen Lehrendenrolle erfuhren. SEE wurde erstmals systematisch mit Theorie und Praxis verknüpft und zum ersten Mal in Lehrkontexten angewendet.

5 Diskussion, Limitationen & Ausblick

Die Struktur des BIP ermöglichte eine gestufte Annäherung an Zukunftsorientierungen und professionelle Rollenentwicklung im Kontext von Social Entrepreneurship Education (SEE). Durch die Kombination von Selbsteinschätzung, schriftlicher Reflexion und authentischen Unterrichtserfahrungen in internationalen Teams wurde ein mehrdimensionaler Lernprozess angestoßen. Das Zusammenspiel hoher Selbstwirksamkeit und Motivation bei gleichzeitig heterogener didaktischer Sicherheit und wahrgenommenen praktischen Hürden weist darauf hin, dass SEE-Bereitschaft im Rahmen der Lehrer*innenbildung insbesondere dann wirksam gestärkt werden kann, wenn eine theoretische Rahmung (Aff & Lindner, 2005) mit wiederholten Zyklen von Entwurf, Erprobung und Reflexion verknüpft wird. Die deutlichen Unterschiede in den Vorerfahrungen mit SEE und den SDGs – sichtbar etwa im Vergleich der niederländischen Kohorte mit anderen Gruppen – verdeutlichen zudem den Bedarf an abgestuften Unterstützungsstrukturen, Peer-Learning-Formaten und einer systematischen Progression innerhalb der Curricula (OECD/EU, 2019).

Die Datengrundlage weist mehrere Einschränkungen auf: Erstens könnten sprachliche Hürden die Präzision der schriftlichen Reflexionen beeinflusst haben, da nicht alle Studierenden in ihrer Erstsprache schrieben. Zweitens basieren Teile des verschriftlichten Erhebungsmaterials auf Selbstauskünfte der Studierenden und Lehrkraftnotizen. Auf validierte Erhebungsinstrumente wurde verzichtet, was die Vergleichbarkeit einschränkt. Drittens zeigt die kurzfristige Nachverfolgung nur begrenzte direkte Umsetzung von SEE-Elementen im Anschluss an die Woche, weshalb längsschnittliche Anschlussformate notwendig erscheinen, um nachhaltige Wirkung und Transferprozesse angemessen zu erfassen.

Das BIP trug insgesamt zur Stärkung der Selbstwirksamkeit, zu einer ausgeprägten individuellen Orientierung an SEE sowie bedeutsamen interkulturellen, pädagogischen und reflexiven Professionalisierungsprozessen bei den teilnehmenden Lehramtsstudierenden bei und adressierte zentrale Prinzipien von SEE (van der Wal, 2022). Gleichzeitig bleiben praktische Rahmenbedingungen – insbesondere zeitliche Ressourcen, curriculare Vorgaben und strukturelle Passung – zentrale Herausforderungen für eine breitere und nachhaltige Implementierung von SEE in der Schulpraxis. Als konkrete nächste Schritte wurden die curriculare Integration von SEE, die Überarbeitung einzelner Workshopformate sowie die Entwicklung längerfristiger Begleit- und Austauschformate benannt, um Transferprozesse über die Projektwoche hinaus

zu unterstützen und SEE als Bestandteil professioneller Lehrer*innenbildung nachhaltig zu verankern. Die Analyse legt nahe, Social Entrepreneurship Education nicht als isoliertes Inhaltsfeld, sondern als querliegendes Professionalisierungsprinzip in der Lehrerinnenbildung zu verstehen. Die im BIP sichtbar werdende Verbindung von Zukunftsorientierung, gesellschaftlicher Verantwortung und didaktischer Gestaltungskompetenz verdeutlicht das Potenzial von SEE, zentrale Dimensionen professionellen Lehrerinnenhandelns – insbesondere Urteilsfähigkeit, reflexive Praxis und Gestaltungsmut – gezielt zu fördern. SEE fungiert damit weniger als thematische Ergänzung denn als didaktisch-ethisches Rahmengerüst, das fachliche, personale und soziale Kompetenzentwicklung integriert (van der Wal, 2022).

Literatur

- Aff, J., & Lindner, J. (2005). Entrepreneurship education zwischen „small and big Ideas“ - Markierungen einer Entrepreneurship Education an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen [Entrepreneurship education between „small and big ideas“ – marks of entrepreneurship education at full-time business schools]. In Aff, J., & Hahn, A. (Eds.), *Entrepreneurship-Erziehung und Begabungsförderung an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen* [Entrepreneurship education and talent promotion at full-time business schools] (pp. 83–138). Innsbruck: StudienVerlag.
- Bisanz, A. Fernbach, E. & Katschnig, T. (2024). Social Entrepreneurship Education (SEE) in einem internationalen Erasmus+-Programm für Lehramtsstudent:innen. *R&E SOURCE*, 11(3), 341–349. <https://journal.ph-noe.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>
- Dweck, C., Walton, G. & Cohen, G. (2014). *Akademische Beharrlichkeit: Denkweisen und Fähigkeiten, die langfristiges Lernen fördern*. Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2022). *Erasmus+ annual report 2021. Publications Office of the European Union*. Geraadpleegd op 23-12-2022: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/635340>
- Hueber, S., & Lindner, J. (2017). Entrepreneurship education für Volksschüler/innen. *Erziehung und Unterricht*, 3-4/2017(S. 237–244).
- Katschnig, T., Fernbach, E., & Bisanz, A. (2026). Forschung zu SEE – BNE – SDG in einem Erasmus+ Projekt (BIP). *Erziehung & Unterricht* 3–4/2026 (in Druck).
- 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. <https://doi.org/10.2478/dcse-2018-0009>
- 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

- Boosting Social Entrepreneurship and Social Enterprises Development in the Netherlands (oecd-ilibrary.org)
- PBL (2023), *Vier scenario's voor de inrichting van Nederland in 2050. Ruimtelijke Verkenning 2023*. Den Haag: Planbureau voor de Leefomgeving.
<https://www.pbl.nl/uploads/default/downloads/pbl-2023-vier-scenarios-voor-de-inrichting-van-nederland-in-2050-4832.pdf>
- Poitzmann, N., & Sobel, M. (2023). *Upgrade: 21st Century Skills: Das 4K-Modell des Lernens in der Praxis*. Klett/Kallmeyer.
- Strachan, G. (2018). Can education for sustainable development change entrepreneurship education to deliver a sustainable future? *Discourse und Communication for Sustainable Education* 9 (1), S. 36–49.
- UNESCO (2020). *Education for Sustainable Development: A roadmap*. op.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>
- 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.