

bwp@ Österreich Spezial 4 | September 2022

Beiträge zum

15. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress

am 1. April 2022 in Wien

Hrsg. v. **Bettina Greimel-Fuhrmann**

**Susanne KAMSKER, Peter SLEPCEVIC-ZACH &
Michaela STOCK**

(Universität Graz)

**CLIL und SPINTeams – eine gelungene Kombination für
Entrepreneurship Education?**

Online unter:

https://www.bwpat.de/wipaed-at4/kamsker_etal_wipaed-at_2022.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | bwp@ 2001–2022

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

CLIL und SPINTeams – eine gelungene Kombination für Entrepreneurship Education?

Abstract

Entrepreneurship Education ist bereits seit längerem ein zentrales Anliegen des Bildungsministeriums in Österreich. Auf europäischer Ebene wurde der Erwerb von unternehmerischen Kompetenzen sogar in das Kompetenzportfolio für lebenslanges Lernen aufgenommen (vgl. Europäische Kommission 2018a). Daneben wurde ein Rahmenmodell zur Ausgestaltung von Entrepreneurship Education in Form von EntreComp (vgl. dazu Europäische Kommission 2018b) entwickelt. Unternehmerisches Denken und Handeln zu fördern sowie Lernende auf den laufenden Wandel der Arbeits- und Alltagswelt vorzubereiten, bedarf insbesondere auch des Aufbaus von fremdsprachlicher Kompetenz (vgl. Wegner 2016, 2). Werden die einzelnen Kompetenzfacetten des EntreComp näher betrachtet, so zeigen sich einige Anknüpfungspunkte sowie die Notwendigkeit, Fremdsprachen in Verbindung mit dem eigentlichen Fach noch weiter zu forcieren. Eine Möglichkeit, diesen Forderungen nachzukommen, bietet CLIL (Content and Language Integrated Learning), als Ansatz von bilinguaem Unterricht, der bereits seit geraumer Zeit in den Lehrplänen der kaufmännischen und wirtschaftlichen berufsbildenden Schulen verankert ist. Oftmals fehlt es jedoch an konkreten Umsetzungsbeispielen und Ideen für die Ausgestaltung des CLIL-Unterrichts. Daran knüpft dieser Beitrag an. Es wird ein internationales Erasmus+ Projekt beschrieben, das Aspekte des CLIL-Ansatzes aufgreift sowie Gestaltungsideen für Entrepreneurship Education skizziert.

CLIL and SPINTeams – One combination for entrepreneurship education?

Entrepreneurship education is a central concern of the Ministry of Education in Austria. At the European level, the acquisition of entrepreneurial competences has even been included in the competence portfolio for lifelong learning (cf. Europäische Kommission 2018a). In addition, a framework model – called EntreComp – was developed for the design of entrepreneurship education (cf. Europäische Kommission 2018b). However, promoting entrepreneurial thinking and preparing learners for the global changes in workforce and everyday life, requires also the development of foreign language competences (cf. Wegner 2016, 2). Due to the EntreComp numerous points of contact occur and the need for further acquisition of foreign languages competences in the context of business and economics becomes apparent. One possibility to meet these demands is CLIL (Content and Language Integrated Learning). This approach of bilingual teaching has already been anchored in the curricula of commercial and economic vocational colleges for some time. However, there is often a lack of examples for implementation and ideas for the design of CLIL lessons. This is the problem addressed by this paper. It describes an international Erasmus+ project focuses on concrete design aspects of the CLIL approach and outlines some ideas how entrepreneurship education can be conceptualized.

Schlüsselwörter: Entrepreneurship Education, CLIL, unternehmerisches Denken und Handeln, berufsbildende höhere Schulen, SPINTeams

1 Entrepreneurship und Fremdsprachen – wo liegt der Zusammenhang?

Entrepreneurship Education als noch junger Forschungsgegenstand hat sich über die Jahre hinweg zu einem bedeutsamen Thema und Diskussionsanlass auf europäischer Ebene etabliert. Die (Weiter-)Entwicklung von unternehmerischen Kompetenzen der Bürger:innen zur Förderung von lebenslangem Lernen (vgl. Europäische Kommission 2005, 15) sowie die Ausbildung von Unternehmer:innen erlangen in Europa zunehmend Aufmerksamkeit (vgl. Carrettero/Vuorikari/Punie 2017). Auch im österreichischen Schulwesen wird der Fokus immer öfter auf die Etablierung und Ausgestaltung von Entrepreneurship Education auf allen Bildungsebenen gelegt. Während die Förderung von unternehmerischem Denken und Handeln bereits fester Bestandteil im Lehrplan vor allem der berufsbildenden höheren kaufmännischen Schulen ist, werden unterschiedliche Initiativen und Programme zum Aufbau von unternehmerischen Kompetenzen von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II entwickelt und umgesetzt. Das BMBWF (2021) postuliert, Facetten der Entrepreneurship Education als fächerübergreifendes Bildungsziel zu verstehen, wobei sich insbesondere aber nicht ausschließlich die kaufmännischen Unterrichtsfächer (z. B. Betriebs- und Volkswirtschaft, Unternehmensrechnung, Übungsfirma, Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz) anbieten, unternehmerisches Denken und Handeln zu fördern. Die Relevanz einer solch nachhaltig verankerten Entrepreneurship Education wird beispielsweise durch die aktuellen Ergebnisse aus dem Global Entrepreneurship Monitor Austria 2020/21 verdeutlicht. Dort gaben 53,3 % der Österreicher:innen im erwerbsfähigen Alter an, über unzureichend entwickelte unternehmerische Kompetenzen zu verfügen (vgl. Friedl et al. 2021, 45).

Daneben nimmt auch die Bedeutung einer (fachbezogenen) Fremdsprachenkompetenz als weitere Facette des lebenslangen Lernens (vgl. Europäische Kommission 2005, 2 und 16) stetig zu. In enger Verbindung mit dem Erwerb von unternehmerischen Kompetenzen (vgl. Europäische Kommission 2018a, 3 und 7) zeigte bereits Schumpeter auf, dass Wirtschaftswachstum und die Weiterentwicklung der Gesellschaft nur dann möglich sind, wenn Entrepreneur:innen und Intrapreneur:innen gefördert werden. Das Erkennen von Gelegenheiten, das Entwickeln und Umsetzen von Ideen sowie eine diesbezügliche Kommunikation und die dafür notwendige Kollaboration mit anderen sind zentrale Aspekte für wirtschaftliche Progression (vgl. Schumpeter 1912, 111). Um dies zu bewerkstelligen, braucht es beispielsweise Einfühlungsvermögen und Kulturbewusstsein sowie Ausdrucksfähigkeit, was wiederum vor allem heute den Anspruch stellt, ein Gefühl für andere Sprachen sowie die Fähigkeit zu entwickeln, Gespräche in unterschiedlichen Sprachen beginnen, aufrechtzuerhalten und auch wieder beenden zu können (vgl. Europäische Kommission 2018a, 3 und 7). Die Voraussetzung dafür ist der Erwerb von (fremd-)sprachlichen Kompetenzen. Um am Berufsleben wie auch am gesellschaftlichen

Leben aktiv teilnehmen zu können, erscheint es notwendig, eine auf das Fach bezogene Sprach- und insbesondere Diskurskompetenz in der Fremdsprache aufzubauen (vgl. Wegner 2016, 2).

Daher ist auch in den Lehrplänen der kaufmännischen und wirtschaftlichen berufsbildenden höheren Schulen ein Fachbereich *integriertes Fremdsprachenlernen* vorgesehen. Sowohl im Lehrplan der Handelsakademie (vgl. HAK Lehrplan 2014, 1 und 4) als auch im Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe (vgl. HLW Lehrplan 2015, 12) wird die Bedeutung des gemeinsamen Aufbaus sprachlicher und kommunikativer Kompetenzen einerseits und der Entwicklung von fachlichem Wissen und Können andererseits hervorgehoben. Die Ausgestaltung von Unterrichtssequenzen mit integriertem Fremdsprachenlernen ist dabei zentral. Der kontinuierliche Einsatz von Makromethoden, wie z. B. CLIL (Content and Language Integrated Learning), soll das Sprach- und Fachlernen gleichermaßen anregen und auch miteinander verbinden.

Im Beitrag soll daher die Relevanz des integrierten Fremdsprachenlernens neben der von Entrepreneurship Education verdeutlicht werden, um darzulegen, dass es in Zeiten von Globalisierung und Internationalisierung nicht mehr ausreicht, Fachliches in der jeweiligen Muttersprache ausdrücken, verhandeln oder innovieren zu können. Daran angelehnt wird das internationale Erasmus+ Projekt SPINTeams als eine Möglichkeit vorgestellt, Unterrichtssequenzen, basierend auf dem CLIL-Ansatz, zur Förderung von unternehmerischem Denken und Handeln auszugestalten.

2 Entrepreneurship und Entrepreneurship Education auf allen Bildungsebenen

Entrepreneurship Education wird international zunehmend intensiver diskutiert und auch in Österreich immer mehr zum Anliegen von Bund und Ländern. Durch den von Beginn an vielfältigen Diskurs von Entrepreneurship Education, aber insbesondere auch durch die Offenheit des Konzepts für das diskursive Feld zeigt sich, dass „weder in der facheinschlägigen Literatur noch in der praktischen Umsetzung [...] ein Einheitskonzept oder eine Einheitsmethode ebenso wenig wie einheitliche Ziele für Entrepreneurship Education auszumachen“ (Riebenbauer/Feuchter/Stock 2022, 365) sind. Bevor daher eine Auseinandersetzung mit der Ausgestaltung von Entrepreneurship Education erfolgen kann, gilt es darzulegen, welchem Verständnis von *Entrepreneurship* dieser Beitrag folgt (vgl. dazu auch Kamsker/Slepcevic-Zach/Dreisiebner 2022). Während auf EU-Ebene häufig das Verständnis von Entrepreneurship Education der Europäischen Kommission aufgrund des hohen Abstraktionsgrades und der Verbindung zum Schlüsselaspekt *unternehmerische Kompetenz* für lebenslanges Lernen herangezogen wird, ist der Diskurs im deutschsprachigen Raum wesentlich ausdifferenzierter. Unterschiedliche Einordnungsversuche und Zugänge der Entrepreneurship Education werden verfolgt (vgl. für einen Überblick Halbfas et al. 2017, 107ff.). Entgegen einer eingeschränkten Sichtweise auf die Entwicklung von unternehmerischen Kompetenzen zur Unternehmensgründung nähern sich Tramm und Gramlinger (2006, 2) dem Begriff Entrepreneurship multiperspektivisch und beschreiben nicht nur Entrepreneur- sondern auch Intrapreneurship als zentrale Aspekte für die

gesellschaftliche und wirtschaftliche Weiterentwicklung im Rahmen von selbstständiger genauso wie nicht selbstständiger Arbeit. Sie skizzieren folgende vier unterschiedliche Bedeutungsebenen:

1. *Unternehmerische Selbständigkeit*: Wirtschaftliche und unternehmerische Selbständigkeit im Sinne von Gründung (enge Sichtweise; wird häufig mit Entrepreneurship ausgedrückt)
2. *Berufliche Selbständigkeit*: Kompetentes, selbständiges sowie eigenverantwortliches betriebliches Denken und Handeln (Intrapreneurship)
3. *Arbeitskraftunternehmer:in als eine Form der beruflichen Selbständigkeit*: Erhaltung, Motivation und Bereitschaft zur Weiterentwicklung und Vermarktung der eigenen Arbeitskraft
4. *Personale Selbständigkeit*: Förderung von Autonomie sowie Mündigkeit des Individuums als ureigene pädagogische Aufgabe

Trotz dieses ausdifferenzierten Verständnisses von Entrepreneurship wird deutlich, dass die Betrachtungen auf allen Ebenen etwas gemeinsam haben – das lernende Individuum mit seinen zu entwickelnden unternehmerischen Kompetenzen wird fokussiert (vgl. Halbfas/Liszt-Rohlf 2019, 17). Ebbers (2019) skizziert die Entwicklungslinien der Entrepreneurship Education aus einer wirtschaftswissenschaftlichen und wirtschaftsdidaktischen Betrachtung heraus und führt diese zusammen. Erst im Laufe der Jahre und mit einer wissenschaftsinterdisziplinären Perspektive auf Entrepreneurship Education wurde das Subjekt in den Mittelpunkt der Diskussion gestellt. Das Subjekt, das oftmals noch eingeschränkt als die Gründungsperson verstanden wird, soll mit Hilfe von Lerngelegenheiten angeleitet werden, unternehmerische Denk- und Handlungsmuster zu erwerben (vgl. Ebbers 2019, 44). Auch Lindner (2022, 329ff.) fokussiert in seinen Ausführungen die Person als zu entwickelndes Individuum und weist darauf hin, dass Entrepreneurship die Menschen sowohl in der Berufs- als auch Alltagswelt unterstützen soll. Er schreibt: „Entrepreneurship is a mindset, process and method“ (Lindner 2022, 329) und setzt dabei beim zu entwickelnden Individuum an. Hinter dem Terminus Entrepreneurship verbergen sich das Wertschätzen eigener Potenziale, das Erkennen von Gelegenheiten, die Entwicklung von wertvollen und nutzenstiftenden Ideen, ein kontrolliertes Risikoverhalten, der Umgang mit Ressourcen und das Eingehen von Kooperationen sowie das aktive Umsetzen von Ideen. Angelehnt daran, kann Entrepreneurship wie folgt verstanden werden (vgl. Lindner 2022, 330):

1. *Mindset*: Haltung, Einstellung oder Denkweise, die zu kreativem, entscheidungsfreudigem und verantwortungsvollem Denken und Handeln führt.
2. *Prozess*: Mehrphasiger Ablauf zur Identifikation und Nutzung von Potenzialen, zur Entwicklung und Umsetzung von Ideen mit einem gesellschaftlichen oder wirtschaftlichen Mehrwert und zur stetigen Prozessevaluierung.
3. *Methode*: Handlungsweise (z. B. Design Thinking, Model Canvas, 6 Denkhüte von De Bono), die zum Erproben neuer Vorgehensweisen führt.

Auf allen Bedeutungsebenen, wie auch in allen Elementen von Entrepreneurship zeigt sich die Relevanz der Förderung von Selbstständigkeit sowie des unternehmerischen Denkens und Handelns der Lernenden als Individuen. Es gilt, das Stiften eines Nutzens für (individuelle) Bildung anzustreben, welches sich in Folge wiederum auf Wirtschaft und Gesellschaft auswirkt (vgl. dazu Schumpeter 1912, 111).

Ziel der Entrepreneurship Education ist es daher, die Bürger:innen als aktive oder zukünftige Arbeitskräfte bzw. selbstständig Wirtschaftstreibende bei der Entwicklung von unternehmerischem Denken und Handeln zu unterstützen sowie diese auf gegenwärtige und zukünftige Arbeits- und Alltagssituationen vorzubereiten (vgl. BMBF 2016, 8ff.). Dabei ist Entrepreneurship Education als ein Konzept, ein Ansatz bzw. als ein fächer- und schultypenübergreifendes Unterrichtsprinzip zu verstehen (vgl. Kamsker/Feuchter 2021, 31).

Die nachhaltige Verankerung von Entrepreneurship Education auf allen Bildungsebenen, d. h. die Förderung von unternehmerischem Denken und Handeln bei Kindern und Jugendlichen, ebenso wie bei Erwachsenen steht bereits seit längerem im Mittelpunkt bildungspolitischer Diskussionen. Schon in den Lissabon Vereinbarungen der Europäischen Union und auch im Folgeprogramm ET (Education and Training) 2020 wurden die Förderung von unternehmerischen Kompetenzen sowie von Entrepreneurship Education als zentrale Anliegen für die Gestaltung eines Europas der Zukunft niedergeschrieben (vgl. Europäische Kommission 2005, 15 und European Union 2009, 3). Bezugnehmend auf den Gedanken Schumpeters (1912, 111), der Entrepreneur:innen als zwingend notwendig erachtet, um einen Fortschritt in der Gesellschaft und insbesondere in der Wirtschaft zu erzielen, weist auch Lindner (2022, 328) darauf hin, dass „Menschen, die aktiv Ideen umsetzen, [...] der Motor für Weiterentwicklung und wirtschaftliche Prosperität“ sind. Nicht nur die Weiterentwicklung von Wirtschaft und Gesellschaft, sondern auch die Entfaltung und Entwicklung der Bürger:innen und damit ihrer Fähigkeit, lebenslang zu lernen, wurden von der europäischen Kommission diskutiert. Als ein Ergebnis wurde der Erwerb von unternehmerischen Kompetenzen in das Kompetenzportfolio zur Förderung lebenslangen Lernens (vgl. Europäische Kommission 2018a) aufgenommen. Dies repräsentiert nicht zuletzt die zunehmende Bedeutung, wenn nicht gar die Notwendigkeit für Bildungseinrichtungen auf allen Ebenen, das Themenfeld Entrepreneurship Education zu durchdringen sowie Bildungsangebote zur Förderung von unternehmerischem Denken und Handeln auszugestalten.

Um Entrepreneurship Education adressat:innengerecht umsetzen zu können, gilt es die Frage zu klären, welche Kompetenzfacetten bei Lernenden gefördert werden sollen, um den Aufbau von Entrepreneurship-Kompetenzen anzuregen. Einen möglichen Orientierungsrahmen dafür bietet das Entrepreneurship Competence Framework – kurz EntreComp – (vgl. Bacigalupo et al. 2016) der Europäischen Union (vgl. Europäische Kommission 2018b, 6), das international weit verbreitet ist sowie aufgrund seines hohen Abstraktionsgrades auf allen Bildungsebenen und von unterschiedlichen Bildungsinstitutionen eingesetzt wird. Aufbauend auf dem so bezeichneten DigComp (vgl. Carretero/Vuorikari/Punie 2017), gibt das EntreComp drei zentrale Kompetenzbereiche vor, die gefördert werden sollen, um europaweit das unternehmerische Denken und Handeln der Bürger:innen, als eine zentrale Kompetenzfacette für lebenslanges

Lernen, zu stärken. Die in 15 Kompetenzfacetten ausdifferenzierten Kompetenzbereiche werden in (1) *Ideas and Opportunities*, (2) *Resources* sowie (3) *Into Action* geclustert (Abbildung 1).

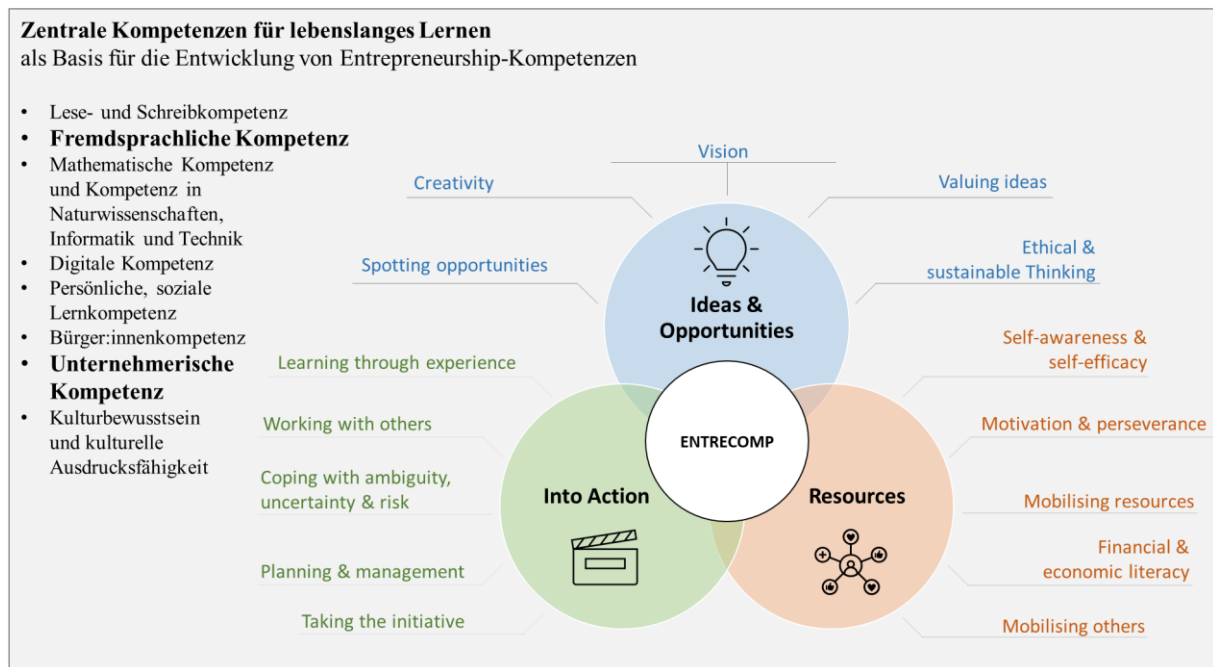


Abbildung 1: Die Entwicklung unternehmerischer Kompetenzen als Facette des lebenslangen Lernens (Eigene Darstellung; vgl. Europäische Kommission 2018a und Europäische Kommission 2018b, 14)

Zum Aufbau und zur Weiterentwicklung dieser Kompetenzfacetten benötigt es eine nachhaltig verankerte Entrepreneurship Education auf allen Bildungsebenen sowie eine (noch) stärkere Forcierung der Förderung von unternehmerischem Denken und Handeln in allen Schultypen und Unterrichtsfächern. Das Rahmenmodell EntreComp gibt dabei keine feste Reihenfolge an Entwicklungsschritten vor, was bedeutet, dass der Aufbau der angestrebten Kompetenzfacetten in frei gewählter Reihenfolge, verschiedener Intensität und mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung (z. B. könnte der Fokus auf der Zusammenarbeit mit anderen in einer Fremdsprache liegen) erfolgen kann.

Empirische Studien haben gezeigt, dass die didaktische Ausgestaltung von Lehr-Lern-Settings einen wesentlichen Einfluss auf den Aufbau von unternehmerischen Kompetenzen sowie auf die Entwicklung einer unternehmerischen Orientierung hat. Werden aktivierende, kooperative und problem- sowie projektzentrierte Lehr-Lern-Formen verwendet, die von möglichst realen und authentischen Situationen gerahmt sind (z. B. SPINTeams), zeigt sich eine positive Wirkung auf die Förderung des unternehmerischen Mindsets (vgl. Krämer 2007 und Stock 2006). Zur bisherigen Umsetzung und Ausgestaltung von Entrepreneurship Education merkt Myrah kritisch an „that the current teaching of entrepreneurship was too narrowly centred and goal driven“ (2009, 5). Mit Bezug zu den unterschiedlichen Bedeutungsebenen von Entrepreneur-

ship geht auch hier erneut hervor, dass der inhaltliche Fokus oftmals lediglich auf den Gründungsprozess gelegt wird und, wie von Ebbers (2019, 44ff.) beschrieben, eine Objektorientierung vorherrscht. Davon gilt es wegzukommen, um eine ganzheitliche Förderung von unternehmerischem Denken und Handeln der Individuen zu befruchten. Es sollen Lehr-Lern-Settings mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen, angelehnt an den EntreComp, geschaffen werden, die es den Lernenden ermöglichen, ihr eigenes Verhalten in geschütztem Rahmen zu erproben, Probleme zu erkennen, Lösungen zu erarbeiten, Handlungsmuster einzuüben sowie sich selbst eigenverantwortlich weiterzuentwickeln (vgl. Mandl/Sorschag/Trummer 2002), d. h. unternehmerische Kompetenzen zu erwerben.

Diesen Gedanken spiegelt auch das Kompetenzportfolio für lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission (2018a, 7) wider. Der Erwerb der acht in Abbildung 1 skizzierten zentralen Kompetenzen ist als Basis für die „persönliche Entfaltung und Entwicklung, Beschäftigung, soziale Inklusion und aktive Bürgerschaft“ (Europäische Kommission 2018a, 1) sowie für die Entwicklung vertiefender Kompetenzfacetten zu sehen. Werden die entsprechenden Papiere der Europäischen Kommission (EntreComp 2016 und Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen 2005 und 2018) verglichen, zeigt sich, dass der Erwerb von unternehmerischen Kompetenzen, ausdifferenziert in unterschiedliche Kompetenzfacetten (EntreComp) zentral dafür ist, aktiv an Gesellschaft und Wirtschaft teilzunehmen sowie sich selbst als Individuum stets weiterzuentwickeln, um Herausforderungen in der Berufs- und Alltagswelt zu begegnen (vgl. Europäische Kommission 2018a). Die unterschiedlichen Kompetenzfacetten des EntreComp, wie auch für lebenslanges Lernen dürfen jedoch nicht losgelöst voneinander betrachtet werden, sondern sie ergänzen sich gegenseitig bzw. decken sich sogar zum Teil. So steht der Erwerb von unternehmerischer Kompetenz in einem engen Zusammenhang mit fremdsprachlicher Kompetenz. „Die Fähigkeit, mit anderen effektiv zu kommunizieren und zu verhandeln [...] ist von zentraler Bedeutung“ (Europäische Kommission 2018a, 7) für unternehmerisches Denken und Handeln. Aufgrund der zunehmenden Internationalisierung ist anzunehmen, dass es nicht mehr ausreicht, lediglich Ausdrucksfähigkeit in der Muttersprache zu beweisen. Im Rahmen internationaler Geschäftsbeziehungen, längerer Wertketten, aber insbesondere auch durch die wachsende Multinationalität innerhalb der Unternehmen erscheint es zentral, den Erwerb von fremdsprachlichen Kompetenzen bereits im Zuge der Erstausbildung zu forcieren. Der Zusammenhang der beiden Kompetenzbereiche zeigt sich zudem dadurch, dass einzelne Kompetenzfacetten des EntreComp den Erwerb von fremdsprachlicher Kompetenz voraussetzen. Beispielsweise ist es zentral, in einer von Globalisierung und Digitalisierung geprägten Zeit in einer Fremdsprache kommunizieren zu können (Working with others). Nicht nur die Zusammenarbeit mit Geschäftspartner:innen, Mitarbeitenden oder Lieferant:innen quer über den Globus erfordert hohe fremdsprachliche Kompetenz, auch die Rekrutierung von Kund:innen bedarf eines Sprachbewusstseins und -könnens (Working with others). Zudem zeigt sich die Notwendigkeit, Kulturbewusstsein und Einfühlungsvermögen aufzubauen, um z. B. Möglichkeiten zur Zusammenarbeit oder Potenziale für weitere Ideen nicht ungenutzt zu lassen sowie, um Netzwerke im Beruf und Alltag zu bilden (Spotting opportunities). Wird die enge Perspektive auf Entrepreneurship eingenommen, so ist es von Vorteil, Kontakte zu knüpfen und andere zu mobilisieren (Mobilising others), die eine Unternehmensgründung unterstützen. Damit wird

dem Erwerb von fremdsprachlicher Kompetenz immer mehr Bedeutung beigemessen, was sich durch die zunehmende Forcierung von bilinguaalem Unterricht auf allen Bildungsebenen ausdrücken soll.

3 CLIL – ein Ansatz bilingualen Unterrichts

CLIL – Content and Language Integrated Learning – steht für einen besonderen Ansatz des bilingualen Unterrichts. Bilingual wird in der Literatur nicht eindeutig definiert. Bloomfield (1933) skizziert eine sehr enge Perspektive auf den Begriff und beschreibt diesen als muttersprachliche Beherrschung zweier Sprachen. Titone (1972, zitiert nach Hamers/Blanc 2000) zieht die Grenze etwas weiter und sieht Bilingualität als Fähigkeit eine zweite Sprache zu sprechen und den Konzepten und Strukturen dieser Zweitsprache auch folgen zu können. Weinreich (1979), an dessen Definition sich dieser Beitrag anlehnt, schreibt der Bilingualität den abwechselnden Gebrauch zweier Sprachen mit der Fähigkeit zu, in die eine oder andere Sprache zu wechseln, wenn es die Situation erfordert. Umgelegt auf die berufliche Bildung würde dies z. B. bedeuten, dass eine Person in der Lage ist, während einer Besprechung über die genauen Spezifikationen einer Bestellung ad hoc in eine Fremdsprache zu wechseln. Aus Lehrendenperspektive geht es darum, beispielsweise im Betriebswirtschaftsunterricht überwiegend die Fremdsprache zu verwenden, jedoch bei Verständnisschwierigkeiten oder bei der Erarbeitung komplexer Sachverhalte Raum für einen Wechsel in die Muttersprache zu erlauben, um Verständnisbarrieren zu überwinden (vgl. näher dazu z. B. Weger 2020).

Durch diese unterschiedlichen Sichtweisen ergeben sich auch für die Definition des bilingualen Unterrichts unterschiedliche Zugänge. Ganz generell erfolgen im bilingualen Unterricht das Lehren und Lernen in zwei Sprachen. Wird in den europäischen Ländern (und insbesondere auch in Österreich) von CLIL-Unterricht gesprochen, so bedeutet dies in der Regel Unterricht in Deutsch und Englisch. Schwer zu beantworten ist dabei die Frage, wie viel Unterrichtszeit jeder der beiden Sprachen zugestanden wird (vgl. Elsner/Keßler 2013 und Dalton-Puffer 2007, 1f.). Zu beachten ist die Abgrenzung zum ‚traditionellen‘ Sprachenunterricht, in dem die Sprache im Rahmen eines Fachs gelernt werden soll. Die unterschiedliche Interpretation der Ziele von bilinguaalem Unterricht kommt nicht zuletzt vom Ausdruck selbst. ‚Bi‘ (= zwei) wird oftmals so verstanden, dass die Schüler:innen im Zuge eines bilingualen Sachfachunterrichts vergleichbare Sprachfähigkeiten in Deutsch und Englisch entwickeln (vgl. Badertscher/Bieri 2009, 11f.). García (2009, 4) zeigt auf, dass dem zu widersprechen ist, denn im bilingualen Unterricht ist die Sprache als Mittel zu sehen, um Inhalte in einer anderen (Nicht-Mutter-)Sprache zu bearbeiten und die diesbezügliche Kommunikationsfähigkeit zu stärken.

3.1 Entstehung und theoretischer Rahmen von CLIL

Die Frage nach zweisprachigen Schulen wurde in Europa in den 1990er Jahren auch von der Europäischen Kommission bzw. vom Europarat aufgenommen und schon 1995 (vgl. Europäische Kommission 1995, 46) wurde als Ziel definiert, dass nach Abschluss einer Erstausbildung zwei Fremdsprachen beherrscht werden sollen. Diese Stoßrichtung wurde fortlaufend verfolgt und immer stärker fokussiert. Um dieses Ziel zu erreichen und um Fremdsprachenlernen zu

fördern, sollen laut Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2003, 9) innovative Methoden zum Einsatz kommen (hier wurde explizit der CLIL-Ansatz angeführt). Auch dadurch hat sich CLIL zu einem in Europa weit verbreiteten Ansatz entwickelt (vgl. Eurydice 2006, 13f.). In Österreich wurde dieser beispielsweise seit 2015/16 verpflichtend in die Lehrpläne der Sekundarstufe II aufgenommen (vgl. Dalton-Puffer/Böckmann/Hinger 2019, 203 und 211). Exemplarisch lässt sich dies am Lehrplan der Handelsakademie zeigen. Dort wurde der CLIL-Ansatz im allgemeinen Bildungsziel, in den allgemeinen didaktischen Grundsätzen und in den schulautonomen Lehrplanbestimmungen verankert (vgl. HAK Lehrplan 2014, 1ff.).

Die Grundidee sowie die Ausgestaltung von CLIL-Unterricht kann, angelehnt an das *4C-Modell* von Coyle/Hood/Marsch (2010), skizziert werden. Das Modell bietet eine theoretische Rahmung für die Konzeption und Realisierung von CLIL-Unterricht und wird gemeinsam mit einer Ausgestaltungsmöglichkeit zu einer Entrepreneurship-Einheit mit dem Thema Internationalisierung in Abbildung 2 dargestellt. Exemplarisch ausgewählt wurde diese Einheit, da die Vortragenden im Webinar die Studierenden in ihrem unternehmerischen Denken und Handeln fördern. Es werden Praxisbeispiele, wie z. B. Geschäftsverhandlungen miteinbezogen (learning through experience), Denkanstöße zur Diskussion des Inhalts gegeben (working with others), Ansätze zur Ethik und Nachhaltigkeit eingebaut (ethical & sustainable thinking) sowie Anregungen zur Selbstreflexion (Self-awareness & self efficacy) im Bereich interkulturelles Verständnis und Verhandlungsgeschick gemacht.

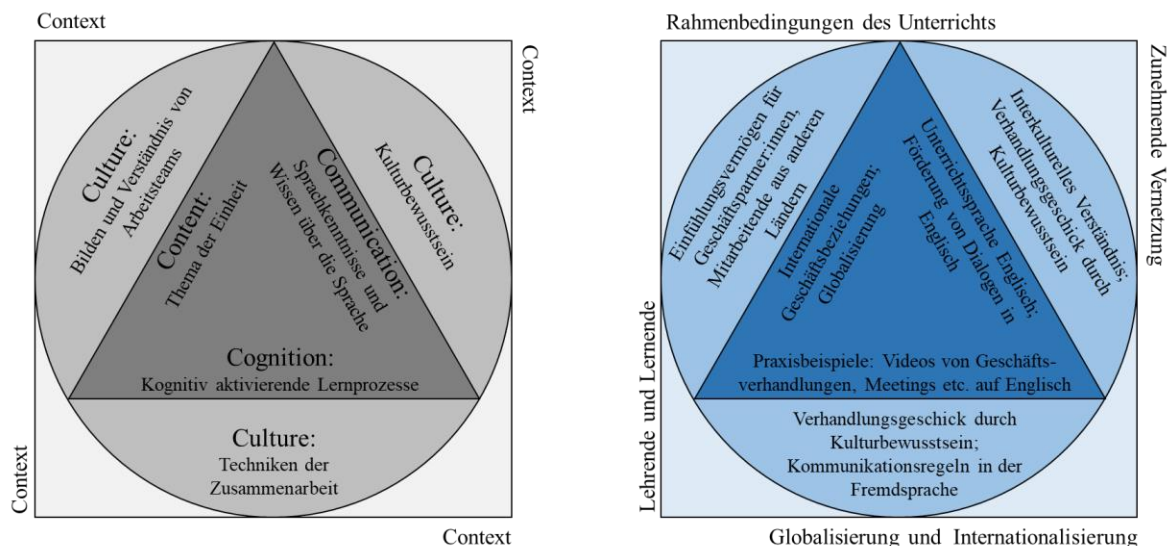


Abbildung 2: 4C-Modell am Beispiel der Entrepreneurship Education (vgl. Coyle/Hood/Marsh 2010, 41)

Bei der Gestaltung von CLIL-Unterricht soll ein Zusammenspiel aus Inhalt (Content), kognitiven Lehr-Lern-Prozessen (Cognition), interkulturellem Verständnis (Culture) sowie Sprache (Communication) erwirkt werden. Das Modell verdeutlicht, dass der Fokus nicht nur auf die Sprache oder den jeweiligen Inhalt gelegt werden sollte, sondern dass es zentral ist, die beim Lernen entstehenden kognitiven Prozesse sowie den Aufbau von interkulturellem Verständnis zunehmend in den Mittelpunkt zu rücken (vgl. Coyle/Hood/Marsh 2010, 41f.). Beispielsweise

wurde im Rahmen des EU-Projektes SPINTeams ein Webinar mit dem Thema *International Business* ausgestaltet. Das Webinar ist online auf Englisch zu finden und anhand von Praxisbeispielen und der Möglichkeit, Fragen zu beantworten, sollen kognitive Lehr-Lern-Prozesse angeregt werden. Die Vortragenden und die Lernenden sind aus unterschiedlichen Ländern wie auch verschiedenen Berufs- bzw. Studienkontexten. Die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden sowie zwischen den Lernenden untereinander bedarf daher insbesondere einer gemeinsamen Arbeitssprache, wie auch eines Kulturbewusstseins und klarer Kommunikationsregel. Im vorliegenden Beispiel wird auf Englisch kommuniziert und zusammengearbeitet, wobei jedoch der Freiraum für Lehrende und Lernende eröffnet wird, beispielsweise bei komplexen Themenbereichen, Einzelcoachings oder Diskussionen zum Verständnis der Inhalte in die jeweilige Muttersprache zu wechseln.

Anhand dieses Beispiels lässt sich bereits zeigen, dass der CLIL-Ansatz weit über die Inhaltsebene hinausgeht und große Potenziale mit sich bringt. Neben der Bearbeitung von neuen Inhalten wird die Ausdrucksfähigkeit in einer Fremdsprache gestärkt, Kommunikationsfähigkeit gefördert sowie Kulturbewusstsein aufgebaut, d. h. die Lernenden werden im Erwerb fremdsprachlicher Kompetenzen unterstützt. Aktuell ist die Unterrichtspraxis im Allgemeinen jedoch dadurch gekennzeichnet, dass oftmals dem Fach die meiste Aufmerksamkeit geschenkt wird. Die Lehrenden sind Fachexpert:innen und in der Regel keine Sprachexpert:innen, was einerseits als Potenzial und andererseits als Herausforderung gesehen werden kann (vgl. Badertscher/Bieri 2009, 11f. und Llinares/Morton/Whittaker 2012, 1ff.).

3.2 Potenziale und Herausforderungen von CLIL

Nach Marsh/Maljiers/Hartiala (2001) können fünf Dimensionen mit Gründen für die Durchführung von CLIL-Unterricht identifiziert werden. Die (1) *Umfelddimension* bezieht sich dabei auf die Internationalisierung und betont die Wichtigkeit, die Lernenden auf die Mehrsprachigkeit gerade in Europa vorzubereiten. Das Angebot von CLIL an den berufsbildenden Schulen setzt dabei ein Zeichen für eine mehrsprachige berufliche Bildung und dient damit auch der Stärkung eines Schulprofils. Die (2) *Inhaltsdimension* soll es ermöglichen, Fachinhalte aus verschiedenen Perspektiven wahrzunehmen und zu diskutieren, z. B. die Entstehung und Verwendung von Fachbegriffen. Auf der Hand liegt die dritte Dimension, die (3) *Sprachdimension*, welche die häufigste Begründung für die Einführung von CLIL darstellt. Dabei kommt der Umstand zum Tragen, dass zwar viele Lernende Hör- und Leseverständnis in der Zweitsprache aufweisen bzw. diese sogar schreiben können, aber oftmals nicht in der Lage sind, die Sprache in realen (beruflichen) Situationen anzuwenden. Die Anwendung der Zielsprache im CLIL-Unterricht erhöht damit nicht nur das Selbstbewusstsein der Lernenden, sondern auch deren Verständnis der eigenen Muttersprache (z. B. durch das Übersetzen, den Einblick in die Sprachsystematik, das Gefühl für unterschiedliche Sprachzweige wie beispielsweise romanische oder slawische Sprachen). CLIL-Unterricht fördert weiters die (4) *Lerndimension*, was bedeutet, dass auch dieser Unterricht eine Vielfalt an Methoden und Unterrichtsformen erfordert. Damit entsteht ein abwechslungsreicher und interaktiver Unterricht, wobei immer darauf geachtet werden muss, dass die Lehre durch die Zielsprache nicht überfordernd für die Lernenden wird

(vgl. Marsh/Maljiers/Hartiala 2001, 187ff.). Der CLIL-Unterricht bedingt zumeist eine etwas langsamere inhaltsbezogene fachliche Vorgehensweise und ermöglicht es den Lernenden, sich intensiver mit dem jeweiligen Thema auseinanderzusetzen (vgl. Dalton-Puffer/Böckmann/Hinger 2019, 24). Die letzte Dimension, die Marsh/Maljiers/Hartiala (2001) nennen, ist die (5) *Kulturdimension*, bei der CLIL die Möglichkeit bietet, interkulturelles Wissen aufzubauen, indem Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Personen mit unterschiedlichem Hintergrund diskutiert werden können.

Neben diesen vielfältigen Potenzialen zeigen sich auch große Herausforderungen beim Einsatz des CLIL-Ansatzes im Unterricht, sowohl von Seiten der Lernenden als auch der Lehrenden. Bei den Lernenden wird darauf verwiesen, dass CLIL hohe Anforderungen an diese stellt und auch eine gewisse Basis hinsichtlich der Zweitsprache vorhanden sein muss, um dem Unterricht gut folgen zu können und es kann auch die Gefahr bestehen, dass sich vorhandene Benachteiligungen im Schulsystem noch weiter verstärken (vgl. Lindemann 2013, 62; Bruton 2011, 524ff. und Zydati 2009, 161ff.), um nur zwei Beispiele für mögliche damit verbundene Herausforderungen zu nennen.

Auf Seiten der Lehrenden zeigen sich tendenziell vier große Herausforderungen. Erstens sind immer noch, obwohl der CLIL-Ansatz schon seit gut 20 Jahren angewandt wird, recht wenige Unterrichtsmaterialien vorhanden, was zu einem großen Vorbereitungsaufwand (gerade am Beginn) führt, da beinahe alle Materialien selbst erstellt werden müssen (vgl. Mehisto/Marsh/Frigols 2008, 22 und Gruber et. al 2020, 24). Die Leistungsfeststellung und -beurteilung stellt eine weitere Herausforderung dar, denn es wird auch in der Literatur (vgl. beispielsweise Canz et al. 2021, 11; Nawrot-Lis 2019, 133 und Badertscher/Bieri 2009, 185f.) bereits seit längerem intensiv diskutiert, in welchem Umfang die Zweitsprache in die Beurteilung einfließen soll bzw. muss. Weiters kann es vorkommen, dass Eltern oder andere Lehrende den CLIL-Ansatz kritisch sehen, da sie fürchten, dass nicht mehr der gesamte Fachinhalt aufgrund der höheren Komplexität in der Fremdsprache durchgenommen werden kann. Dem wird jedoch auch widersprochen: Mehisto/Marsh/Frigols (2008, 20f.) zeigen auf, dass die Schüler:innen, die nach dem CLIL-Ansatz unterrichtet werden, in der Regel mindestens genauso gut bei Prüfungen abschneiden wie Schüler:innen, die einen regulären Unterricht besuchen. Teilweise gibt es auch die Befürchtung, dass CLIL-Unterricht nur für leistungsstarke Schüler:innen geeignet ist. Eine dritte Herausforderung wird in der fehlenden Unterstützung vonseiten der Schulbehörden gesehen. Obwohl der CLIL-Ansatz mittlerweile verpflichtend in den Lehrplänen verankert wurde, haben Lehrende nur selten das Gefühl, bei der Ausgestaltung von CLIL-Unterricht unterstützt zu werden. Positiv gewendet sehen diese aber durch die geringe Regulierung auch die Möglichkeit, eine hohe Flexibilität im eigenen Unterricht zu erreichen (vgl. Hofstadler et. al 2020, 25 und Gruber et. al 2020, 24.).

Eine gute didaktische Modellierung eines CLIL-Unterrichts stellt die Lehrenden oftmals vor große Herausforderungen. Dazu kommt, dass neben der Forderung eines bilingualen Unterrichts auch weitere Anforderungen aus dem Lehrplan (z. B. Gestaltung eines fächerübergreifenden Unterrichts zur Förderung von ganzheitlich-integrativer Handlungsfähigkeit, Herstellen

von Aktualitätsbezügen, Weiterentwicklung und situationsadäquater Einsatz der Unterrichtssprache in Wort und Schrift) zu erfüllen sind.

Ein Thema, das sich gut für eine Kombination eignet, ist dabei Entrepreneurship. Gerade mit Blick auf eine Wirtschaft, die international eingebettet bzw. vernetzt ist und deren Wertketten immer länger, vielschichtiger und internationaler werden, ist Englisch als Arbeitssprache eine zentrale Anforderung und von zunehmender Bedeutung. Eine mögliche Ausgestaltung von Entrepreneurship Education, angelehnt an den CLIL-Ansatz, soll im folgenden Kapitel beschrieben werden.

4 SPINTeams – Entrepreneurship Education und CLIL

Vor dem Hintergrund, dass unternehmerisches Denken und Handeln sowohl für Alltag als auch Beruf immer wichtiger werden und unternehmerische Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzfacetten grundsätzlich entwickelbar sind (vgl. Bae et al. 2014; Gorman/Hanlon/ King 1997), nehmen die Bemühungen zur Forcierung einer Entrepreneurship Education auf allen Bildungsebenen stetig zu. Neben zahlreichen Initiativen zur Etablierung einer breit angelegten Entrepreneurship Education (zu den diversen Bildungsangeboten rund um das Thema Entrepreneurship vgl. z. B. Lindner 2022) setzt auch das internationale Erasmus+ Projekt SPINTeams hier an. Ausgangspunkt des Projekts ist die Problemstellung, dass immer mehr junge Erwachsene einerseits Start-ups mit überschaubarem Erfolg oder gar mit Misserfolg gründen und dass sie andererseits oftmals nicht im Sinne von Intrapreneur:innen Unternehmensentwicklung von innen aus der Organisation heraus antreiben. Diese Problematiken werden auch in einer der jährlich weltweit größten Studien zu Entrepreneurship – dem Global Entrepreneurship Monitor – mit Zahlen und Fakten belegt. Die Gründungsrate in den europäischen Ländern ist im internationalen Vergleich gering (vgl. Bosma et al. 2021, 14; für Österreich Friedl et al. 2021, 18). Dies liegt u. a. auch an den unzureichend entwickelten unternehmerischen Kompetenzen. Für Österreich zeigt sich beispielsweise, dass sich mehr als 52 % der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter im Jahr 2018, aufgrund von mangelnden unternehmerischen Kompetenzen, nicht in der Lage sahen, Unternehmen zu gründen und zu führen (vgl. Friedl et al. 2019, 34). Abgesehen vom Gedanken einer möglichen Unternehmensgründung würden sich zudem lediglich 8,7 % der Österreicher:innen als Intrapreneur:innen bezeichnen, womit Österreich im europäischen Vergleich auf Rang 6 zu finden ist. Die Begründung dieser Zahlen liegt in den Wurzeln des Unternehmer:innentums. Jede bzw. jeder zweite Gründende beklagt fehlendes unternehmerisches Know-How und unzureichend entwickelte unternehmerische Kompetenzen sowie eingeschränkte Austauschmöglichkeiten und Anlaufstellen. Außerdem sehen die Unternehmer:innen die Ursache des Scheiterns im Fehlen von unterstützenden Netzwerken (vgl. Georg 2019, 3). Um dieser Tatsache entgegen zu wirken sowie künftige Start-ups und Spin-offs nachhaltiger zu gestalten, aber vor allem auch um Intrapreneur:innen zu bilden, soll im Rahmen von SPINTeams in Zusammenarbeit mit den Partnerhochschulen und Wirtschaftskammern aus den fünf beteiligten EU-Staaten (Italien, Kroatien, Lettland, Österreich, Spanien) sowie einem Start-up (rebelbase) das unternehmerische Denken und Handeln der Bürger:innen gestärkt werden.

Das Projekt startete im Jänner 2021 und wird mit einer Projektlaufzeit von drei Jahren im Dezember 2023 enden. Die entwickelten Lernunterlagen, die Kooperations- und Selbstlernplattform sowie die entstandenen Netzwerke sollen aber auch danach allen zur Verfügung stehen. Das Projekt folgt einem Botton-up-Ansatz, der auf zwei Zielgruppen wirkt: Einerseits liegt die Bestrebung darin, angehende Entrepreneur:innen und Intrapreneur:innen zu fördern und sie in ihrem unternehmerischen Denken und Handeln zu stärken. Andererseits sollen die Projektergebnisse für die Hochschuleinrichtungen im Hinblick auf die Verankerung und Ausgestaltung von Entrepreneurship Education anschlussfähig sein. Eine erste Basis für die Etablierung eines Entrepreneurship-Ökosystems sowie die Ausgestaltung universitärer Lehre im Bereich Wirtschaft, angelehnt an den CLIL-Ansatz, soll mit dem Projekt geschaffen werden. Das Projekt ist in folgende drei Teilbereiche strukturiert, welche sich gegenseitig beeinflussen bzw. ergänzen:

1. *Ausbildung von Entrepreneurship-Coaches* zur Ausgestaltung eines Mentoring-Programms
2. Konzeption und Realisierung einer Reihe von *interaktiven, englischsprachigen Webinaren* mit dem Ziel, unternehmerisches Denken und Handeln zu fördern
3. Etablierung der internationalen Vernetzungs-, Austausch- und Selbstlernplattform *rebelbase*

In einem ersten Schritt wurden an die 30 Entrepreneurship-Coaches im Zuge einer dreiteiligen Webinarreihe ausgebildet, die je nach Anliegen der Studierenden u. a. zum kritischen Denken anregen, konkrete Informationen zur Unternehmensgründung geben, Lernanlässe zum kreativen Denken und zur Problemlösung stellen oder die Weiterentwicklung der Lernendenpersönlichkeit unterstützen. Lehrende, Trainer:innen sowie Expert:innen im Bereich Entrepreneurship und Intrapreneurship wurden dafür rekrutiert und zu Mentor:innen für das Projekt ausgebildet. Damit wurde eine Anlaufstelle installiert, bei der sich die Studierenden Informationen holen und Beratung erhalten können. Die Inhalte der Coaching-Webinare tangieren die Bedeutung von Entrepreneurship-Coaches, den Aufbau einer Mentoring-Beziehung sowie den Einsatz von Tools, Methoden und Techniken für ein wertebasiertes Coaching im Bereich Entrepreneurship.

Den größten Projektanteil bildet die Gestaltung der achteiligen englischsprachigen Webinarreihe zur Förderung von unternehmerischem Denken und Handeln. Vor dem Hintergrund, so etwas wie eine ‚Steighilfe‘ für angehende Unternehmer:innen und Intrapreneur:innen mit einem klaren Fokus auf die (Weiter-)Entwicklung von unternehmerischen Kompetenzen und auf den Aufbau von Netzwerken und Kooperationen zu kreieren, wurden die Webinare angelehnt an das EntreComp-Framework entwickelt. Die Webinare wurden als interaktive Lehr-Lern-Settings konzipiert, damit neben dem Inhalt (Content) auch noch einmal mehr kognitive Lehr-Lern-Prozesse (Cognition) angeregt werden. Beispielsweise werden die Lernenden im ersten Webinar mit dem Titel *Developing personal entrepreneurial competences* aufgefordert, ‚Dinge neu zu denken‘ (Mindset and Process) und ins ‚Tun‘ (Process and Method) zu kommen. Es wird z. B. der Arbeitsauftrag an die Lernenden gerichtet, ein Alltagsproblem wahrzunehmen, abzustecken sowie eine Lösung dafür zu erarbeiten (siehe Abbildung 3). Dabei soll ein

schöpferisches, innovatives, aber dennoch realistisches und überlegtes Vorgehen hervorgerufen werden. Leitende Fragestellungen sowie die Möglichkeit, innerhalb der Webinare zwischen den Inhaltsstellen zu navigieren, unterstützen die Lernenden bei der Erarbeitung und Realisierung ihrer Ideen und leiten sie an, sich aus einer unternehmerischen Perspektive dem Problem zu nähern.

An everyday problem:

At a cozy movie night with friends, you suddenly have a craving for chips. Glad there are still some in the closet. In the euphoria and with great anticipation of the pleasure you tear open the pack. But what happens? Instead of a small opening, the chip pack rips completely and all the chips fall out. Now your guests can scrape the chips out of the sofa and eat them off the floor.

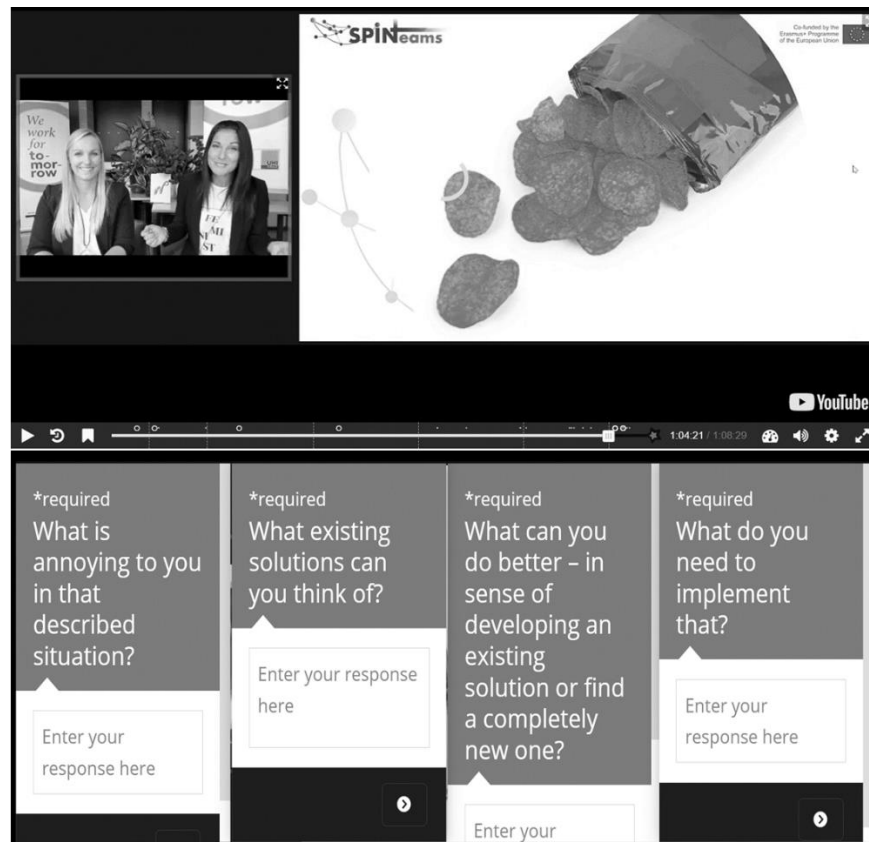


Abbildung 3: Auszug aus dem ersten Webinar – Kreatives Denken und unternehmerisches Handeln (vgl. SPINTeams 2022)

Die Vortragenden sprechen in den Webinaren ausschließlich Englisch. Wie in Abbildung 3 skizziert, werden auch die Fragestellungen auf Englisch formuliert und die Lernenden müssen ihre Antworten in der Fremdsprache ausdrücken (Communication). Es gibt keine Möglichkeit, in eine andere Sprache zu wechseln, wobei an dieser Stelle angemerkt werden muss, dass Lernunterlagen zu den Webinaren in allen Sprachen der fünf Partnerländer im Projekt zur Verfügung stehen.

Angelehnt an das 4C-Modell von Coyle/Hood/Marsch (2010) kann mit diesem Beispiel veranschaulicht werden, wie betriebswirtschaftlicher Inhalt und Lernanlässe sowie die Kommunikation in Englisch ausgestaltet bzw. bearbeitet werden können. Mit Bezug zum vierten Aspekt Kultur (Culture) ist anzumerken, dass alle Vortragenden aus den unterschiedlichen Partnerländern Expert:innen u. a. im Bereich Entrepreneurship sind. Damit sollen Entrepreneurship und

Intrapreneurship auch in den Kontext unterschiedlicher Länder gebracht sowie die Unternehmer:innenkultur im Sinne von Role Models vorgelebt werden.

Das gleiche Konzept zieht sich durch alle Webinare, die einen umfassenden Überblick über die zentralen Aspekte des Unternehmer:inntums geben sollen. Ziel ist es nicht nur, den Lernenden die Möglichkeit zu geben, das unternehmerische Fachwissen zu vertiefen, sondern es soll auch ein Rahmen geboten werden, die für das unternehmerische Denken und Handeln notwendigen Kompetenzfacetten (siehe Abbildung 1) aufzubauen. Abbildung 4 zeigt den Zeitplan der Webinarreihe und gibt einen Überblick über die Themenbereiche.

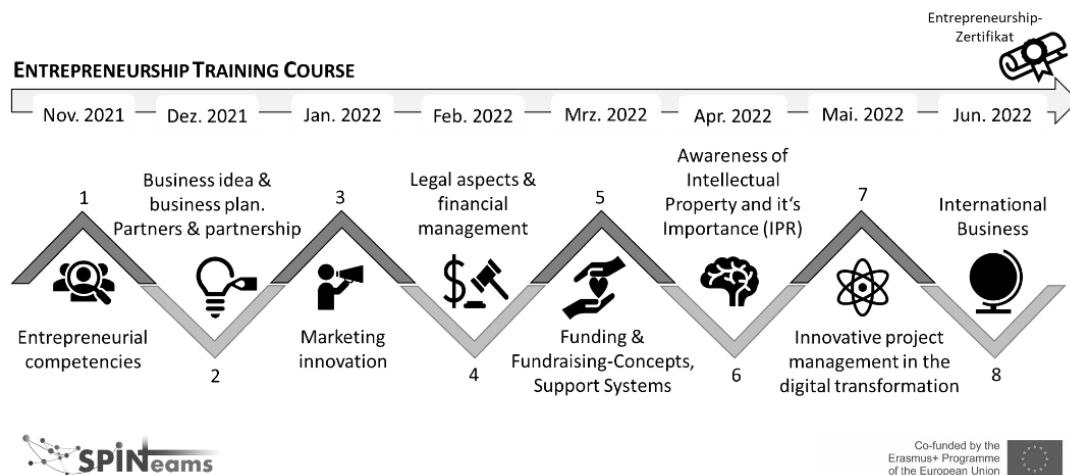


Abbildung 4: Aufbau und Zeitplan der Webinarreihe

Nach der Bearbeitung der Webinare, die einen kompakten fachlichen Abriss der zentralen Themen im Hinblick auf die Unternehmensgründung und das Intrapreneurship geben, sollen die Lernenden dazu im Stande sein, eine unternehmerisch denkende Haltung einzunehmen. Durch die interaktive und abwechslungsreiche Gestaltung der Webinare sowie durch den Einsatz unterschiedlicher Methoden und Medien zur Erarbeitung von Basisinhalten der Betriebswirtschaft können diese – neben ihrem hochschulischen Einsatz – auch sehr gut im Unterricht an kaufmännischen und wirtschaftlichen berufsbildenden höheren Schulen eingesetzt werden. SPINTeams möchte Lernende ansprechen, die sich für den Bereich Entrepreneurship interessieren und intrinsisch motiviert sind, als Mitarbeitende oder Selbstständige die Wirtschaft weiterzuentwickeln. Mit dieser Strategie geht jedoch einher, dass auch Lernende ohne facheinschlägige Vorkenntnisse am Projekt teilnehmen können. Daher wurden die thematisierten betriebs- und volkswirtschaftlichen Inhalte angepasst und inhaltlich auf Grundlagen ausgerichtet. Ein Einsatz für kaufmännische und wirtschaftliche berufsbildende Schulen auf der Sekundarstufe II kann daher auf jeden Fall empfohlen werden. Außerdem knüpft das Projekt an die mit dem CLIL-Ansatz häufig zusammenhängende Kritik der aktuell noch wenig vorhandenen Lern- und Arbeitsmaterialien an, denn im Zuge des Erasmus+ Projekts wurden Lernunterlagen zu allen acht Webinaren erstellt.

Ergänzend dazu wurden für die Selbstlernplattform *rebelbase* Arbeitsmaterialien entwickelt. *rebelbase* kann als Lernplattform sowie für den Austausch, die Kooperation und die Vernetzung genutzt werden. Als begleitendes Instrument stellt *rebelbase* zudem einen virtuellen Treffpunkt für Mentoring-Beziehungen und den Austausch von Materialien dar. Angelehnt an den EntreComp-Rahmen soll mit *rebelbase* vor allem die Zusammenarbeit mit anderen, der Austausch mit Gleichgesinnten oder Expert:innen, das Mobilisieren und Aggregieren von eigenen und fremden Ressourcen sowie der Erwerb von Fachwissen zum Thema Entrepreneurship vereinfacht werden. Ziel der Gründer:innen von *rebelbase* ist es, Menschen ein Werkzeug zur Verfügung zu stellen, mit dessen Hilfe der Aufbau von neuem Wissen, der Austausch unter Gleichgesinnten und ein Voneinander-Lernen sowie auch ein Lernen aus eigenen Fehlern ermöglicht wird. Lernende, Fachexpert:innen und Unternehmer:innen sollen auf der Plattform zu Arbeitsgruppen zusammenwachsen und in Teams verschmelzen, innerhalb welcher sie Probleme auf eine Art und Weise bearbeiten, wie es Unternehmer:innen tun würden (vgl. *rebelbase* o. J.).

Neben der Vernetzung soll insbesondere selbstreguliertes Lernen ermöglicht und angeregt werden. Durch die Möglichkeit, sich Wissen im Bereich Entrepreneurship mit Hilfe von so genannten *rebelmaps* – Arbeitsblätter und Lernunterlagen auf Englisch – anzueignen und sich selbstständig, in eigenem Lerntempo und bedarfsorientiert durch 25 Lerneinheiten klicken zu können, soll durch eine Vertiefung in sieben Entrepreneurship-Kategorien auch der Aufbau eines Basiswissens für eine mögliche Unternehmensgründung und ein ‚Intrapreneurship-Dasein‘ erzielt werden. Die Arbeitsmaterialien wurden in sieben Kategorien unterteilt, die sich als Stoffgebiete zum Teil auch im Lehrplan der Handelsakademie im Cluster Entrepreneurship – Wirtschaft und Management (vgl. HAK Lehrplan 2014, 156ff.) und im Lehrplan der Höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe im Bereich Wirtschaft (vgl. HLW Lehrplan 2015, 105ff.) wiederfinden:

1. Ideation (Problem, Solution, Core Team)
2. Validation (Target + Market, Prototesting, Ecosystem, Competitive Landscape)
3. Launch (Version One, Brand, Go-to-Market Strategy)
4. Scalability (Pitching, Market Potential)
5. Impact (Impact, Results)
6. Financials (Margins, Financial Model, Funding)
7. Intrapreneurship (Changemaker, Failure Case, Why Statement, Project Proposal, Facilitating Change, Assessment, Path Forward, Courageous Conversations)

Alle Module bzw. Kategorien sind auf Englisch. In Ergänzung zu den Webinaren können Unterrichtseinheiten nach dem CLIL-Ansatz gestaltet werden. Dies bedeutet aber nicht, dass alle Lernmodule auf *rebelbase* bearbeitet werden müssen. Das Projekt soll eher als Ergänzung zum Regelunterricht und als Idee für die Gestaltung von CLIL-Unterricht gesehen werden. Einzelne Einheiten können dazu dienen, unterschiedliche Themenbereiche in unterschiedlicher Tiefe in Englisch aufzuarbeiten. Um die Angst vor der Fremdsprache zu nehmen, wurde auf

rebelbase ‚einfaches‘ Englisch für die Ausgestaltung der Webinare, Lernunterlagen also auch Lerneinheiten verwendet. Lehrende können demnach ganz bewusst in ihrer Rolle der Fachexpert:innen bleiben und auch sie brauchen keine Scheu vor der Fremdsprache zu haben.

CLIL-Unterricht fokussiert insbesondere auf die Kommunikation in einer Fremdsprache. Nicht nur im Rahmen der Mentoring-Einheiten, des Austausches mit der Lehrkraft und der Vernetzung auf *rebelbase* sollen Kommunikationsprozesse angeregt werden. Die Teilnehmenden haben zudem die Möglichkeit, sich an unterschiedlichen nationalen oder internationalen Aktivitäten, wie beispielsweise *Pitching-Events* zu beteiligen. Die Präsentation der Unternehmensidee oder der Lösung eines Alltagsproblems auf Englisch verbindet das aufgebaute Wissen zum Thema Entrepreneurship mit dem Ansatz, sich in der Fremdsprache weiterzuentwickeln. Somit können der Erwerb und die Weiterentwicklung von unternehmerischen Kompetenzen in einem geschützten Raum stattfinden.

5 Mit CLIL und SPINTeams zur Entrepreneurship Education – eine gelungene Mischung!

Für den kaufmännischen und wirtschaftlichen Unterricht werden im Lehrplan der berufsbildenden Schulen viele Anforderungen definiert, welche nicht immer einfach zu erfüllen sind. Es erfordert daher Ansätze, die mehrere Ziele verfolgen bzw. unterschiedliche Kompetenzbereiche bei den Schüler:innen fordern und fördern. Ein gutes Beispiel ist dafür die Forderung nach einem CLIL-Unterricht sowie nach Entrepreneurship Education. Die Forderung nach der Ausgestaltung von Bildungsprogrammen im Sinne einer breit angelegten Entrepreneurship Education soll die Entwicklung der Individuen zu unternehmerischen Persönlichkeiten sowie die Förderung der Eigeninitiative und Innovationsfähigkeit der angehenden Entrepreneur:innen und Intrapreneur:innen anregen. Die Lehrenden sind hier gefordert, Lehr-Lern-Arrangements zu entwickeln, welche diese Anforderungen erfüllen können. Dazu kommt, dass immer noch recht wenig Material für Lehrende gerade für den CLIL-Unterricht zur Verfügung steht.

Ein Beispiel für ein Bildungsangebot zur Förderung von unternehmerischem Denken und Handeln, angelehnt an den CLIL-Ansatz, stellt das internationale Erasmus+ Projekt SPINTeams dar. Die Verknüpfung von einem Mentoring-Programm mit ausgebildeten Entrepreneurship-Coaches, einer englischsprachigen Webinarreihe zu zentralen Entrepreneurship-Inhalten und einer Selbstlern- und Vernetzungsplattform soll es Interessierten, Forschenden, Lernenden und Lehrenden ermöglichen, die eigenen unternehmerischen und fremdsprachlichen Kompetenzen in einem geschützten Rahmen (weiter-)zuentwickeln. Auf diese Weise trägt das Projekt dazu bei, unternehmerisches Denken und Handeln sowie internationalen Austausch in Wirtschaft und Gesellschaft zu fördern.

Literatur

Bacigalupo, M./Kampylis, P./Punie, Y./Brande, G. van den (2016): *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework* (Bd. 27939). Publications Office of the European Union.

Badertscher, H./Bieri, T. (2009): Wissenserwerb im Content and Language Integrated Learning, Empirische Befunde und Interpretationen. Bern.

Bae, T. J./Qian, S./Miao, C./Fiet, J. O. (2014): The Relationship Between Entrepreneurship Education and Entrepreneurial Intentions: A Meta-Analytic Review. In: Entrepreneurship Theory and Practice, 38, H. 2, 217-254.

Bloomfield, L. (1933): Language. New York.

BMBF (2016): Zukunft der Arbeit: Innovationen für die Arbeit von morgen. Online: https://www.innovationslabor-logistik.de/wp-content/uploads/2017/03/Zukunft_der_Arbeit.pdf (12.06.2022).

BMBWF (2021): Entrepreneurship Education. Online: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/bmhs/kfm/entrepreneurship.html> (21.07.2021).

Bosma, N./Hill, S./Ionescu-Somers, A./Kelley, D./Guerrero, M./Schott, T. (2021): Global Entrepreneurship Monitor 2020/2021 Global Report. London.

Bruton, A. (2011): Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. In: System, 39, H. 4, 523-532. doi:10.1016/j.system.2011.08.002

Canz, T./Piesche, N./Dallinger, S./Jonkmann, K. (2021): Test-language effects in bilingual education: Evidence from CLIL classes in Germany. In: Learning and Instruction, 75, 1-14. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2021.101499

Carretero, S./Vuorikari, R./Punie, Y. (2017): DigComp 2.1. The Digital Competence Framework for Citizens: With eight proficiency levels and examples of use. Publications Office of the European Union. Online: [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_\(online\).pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf) (12.06.2022).

Coyle, D./Hood, P./Marsh, D. (2010): CLIL, Content and language integrated learning, Cambridge. New York.

Dalton-Puffer, C. (2007): Discourse in content language integrated learning (CLIL) classrooms. Amsterdam.

Dalton-Puffer, C./Böckmann, K.-B./Hinger, B. (2019): Research in language teaching and learning in Austria (2011-2017). In: Language Teaching, 52, H. 2, 201-230. DOI: 10.1017/S026144481900003X

Ebbers, I. (2019): Entrepreneurship Education als Möglichkeits- und Ermöglichungsraum – eine erste theoretische Annäherung aus fachdidaktischer Perspektive. Wiesbaden.

Elsner, D./Keßler, J.-U. (2013): Aspects of Immersion, CLIL, and Bilingual Modules: Bilingual Education in Primary School. In: Elsner, D./Keßler, J.-U. (Hrsg.): Bilingual Education in Primary School. Aspects of Immersion, CLIL, and Bilingual Modules. Tübingen, 1-4.

Europäische Kommission (2018a): Anhang des Vorschlags für eine Empfehlung des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Online: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0010.02/DOC_2&format=PDF (12.06.2022).

Europäische Kommission (2018b): EntreComp into Action: A user guide to the European Entrepreneurship Competence Framework. Publications Office of the European Union.

Europäische Kommission (2005): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Online: [https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com\(2005\)0548/com_com\(2005\)0548_de.pdf](https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com(2005)0548/com_com(2005)0548_de.pdf) (12.06.2022).

Europäische Kommission (1995): White paper on education and training: TEACHING AND LEARNING – TOWARDS THE LEARNING SOCIETY. Brüssel: Europäische Kommission. Online: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-en> (12.06.2022).

European Union (2009): Notices from European union Institutions and Bodies. Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training („ET 2020“). In: Official Journal of the European Union, C 119, 2-10. Online: [Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training \(ET 2020\) \(europa.eu\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32009C0119) (12.06.2022).

Eurydice (2006): Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe, herausgegeben von Eurydice, Generaldirektion Bildung, Jugend, Sport und Kultur (Europäische Kommission). Online: <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/756ebdaa-f694-44e4-8409-21eef02c9b9b> (12.06.2022).

Friedl, C./Frech, B./Koren, S./Wenzel, R. (2021): Global Entrepreneurship Monitor 2020/21. Bericht zur Lage des Unternehmertums in Österreich in der Covid-19-Pandemie. Graz.

Friedl, C./Frech, B./Resei, C./Wenzel, R. (2019): Global Entrepreneurship Monitor. Bericht zur Lage des Unternehmertums in Österreich. Graz.

García, O. (2009): Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective. Singapore.

Georg, S. (2019): Key Performance Indicators für junge Unternehmen. Die Steuerung von Start-ups anhand kritischer Erfolgsfaktoren. Wiesbaden.

Gorman, G./Hanlon, D./King, W. (1997): Some research perspectives on entrepreneurship education, enterprise education and education for small business management: a ten-year literature review. In: International Small Business Journal, 15, H. 3, 56-79.

Gruber, M.-T./Lämmerer, A./Hofstadler, N./Mercer, S. (2020): Flourishing or floundering: Factors Contributing to CLIL Primary Teachers' Wellbeing in Austria. In: CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education, 3, H. 1, 19-34. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/clil.24>

HAK Lehrplan (2014): BGBl. II – ausgegeben am 27. August 2014 – Nr. 209. Online: <https://www.hak.cc/!/HakccCore/download?container=securestorage&file=syllabus/lehrplan-hak-2014.pdf&serviceid=43ec8c0f-7bec-407b-af0e-87af6a3ce931> (12.06.2022).

Halbfas, B./Liszt-Rohlf, V. (2019): Entwicklungslinien und Perspektiven der Entrepreneurship Education – eine Analyse von Definitionen. In: Bijedić, T./Ebberts, I./Halbfas, B. (Hrsg.): Entrepreneurship Education. Begriff – Theorie – Verständnis. Wiesbaden, 3-20.

Halbfas, B./Liszt, V./Klusmeyer, J./Kiss, K./Spangl, S. (2017): Entrepreneurship Education als Innovationskraft der Berufsbildung – eine Standortbestimmung. In: Schlögl, P./Stock, M./Moser, D./Schmid, K./Gramlinger, F. (Hrsg.): Berufsbildung, eine Renaissance? Motor für Innovation, Beschäftigung, Teilhabe, Aufstieg, Wohlstand, Bielefeld, 104-118.

Hamers, J./Blanc, M. (2000): Bilinguality and Bilingualism. Cambridge. DOI: 10.1017/CBO9780511605796

HLW Lehrplan (2015): BGBl. II Nr. 340, Anlage A5. Online: https://api.abc.berufsbildendeschulen.at/uploads/HLW_a30e28a503.pdf (12.06.2022).

Hofstadler, N./Talbot, K./Mercer, S./Lämmerer, A. (2020): The Thrills and Ills of CLIL. In: Gkonou, C./Dewaele, J.-M./King, J. (Hrsg.): The Emotional Rollercoaster of Language Teaching. Clevedon, 13-30.

Kamsker, S./Feuchter, T. (2021): Digitale Entrepreneurship Education in der beruflichen Bildung – gezeigt am Beispiel der Methode Übungsfirma. In: Mathies, R./Resinger, P./Vötsch, M. (Hrsg.): transfer Forschung – Schule. Berufliches Lernen zwischen Handwerk und Kopfwerk, H. 7. Bad Heilbrunn, 26-38.

Kamsker, S./Slepcevic-Zach, P./Dreisiebner, G. (2022): Förderung von unternehmerischem Denken und Handeln – SPINTeams als eine Möglichkeit. In: Erziehung und Unterricht – Österreichische Pädagogische Zeitschrift, 172, H. 5-6, 374-382.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2003): Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschaft- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004–2006. Brüssel.

Krämer, J. (2007): Die Bedeutung des selbstgesteuerten Lernens im Zuge einer Entrepreneurship Education. In: Remmele, B./Schmette, M./Seeber, G. (Hrsg.): Educating Entrepreneurship. Didaktische Ansätze und europäische Perspektiven. Wiesbaden: DUV, 75-88.

Lindemann, B. (2013): CLILiG in Norwegen – Möglichkeiten und Herausforderungen bei der Einführung von deutschsprachigem Fachunterricht an norwegischen Schulen. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 18, H. 2, 57-68.

Lindner, J. (2022): Entrepreneurship Education für Kinder und junge Erwachsene in Österreich. In: Erziehung und Unterricht – Österreichische Pädagogische Zeitschrift, 172, H. 5-6, 328-337.

Llinares, A./Morton, T./Whittaker, R. (2012): The Roles of Language in CLIL. Cambridge.

- Mandl, D./Sorschag, E./Trummer, M. (2002): Entrepreneurship Education – Ein aktuelles Aufgabengebiet der Wirtschaftspädagogik zur Förderung der Unternehmensgründung und des UnternehmerInnentums. In: Schöpfer, G./Witamwas, G. (Hrsg.): Unternehmertum und Gründergeist. Graz, 89-124.
- Marsh, D./Maljiers, A./Hartiala, A.-K. (2001): Profiling European CLIL Classrooms. Jyväskylä.
- Mehisto, P./Marsh, D./Frigols, M. J. (2008): Unconverging CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education. Oxford.
- Myrah, K. (2009): Using a Service Learning Approach to Teach Students about Social Entrepreneurship. In: Entrepreneurial practical view, 1, H. 1, 4-23.
- Nawrot-Lis, B. (2019): The Challenges of Content Acquisition in a CLIL Course. Stuttgart.
- rebelbase (o. J.): Enabling Communities to Build Big Things Together. Our Mission. Online: <https://rebelbase.co/about/> (12.06.2022).
- Riebenbauer, E./Feuchter, T./Stock, M. (2022): Entrepreneurship Education mit Lernfirmen. Einsatz von Juniorenfirmen und Übungsfirmen im wirtschaftlichen Unterricht. In: Erziehung & Unterricht – Österreichische Pädagogische Zeitschrift, 172, H. 5-6, 365-373.
- Schumpeter, J. A. (1912): Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung. Herausgegeben von Jochen Röpke und Olaf Stiller (Nachdruck und Ergänzung um eine Einführung der 1. Auflage von 1912). Berlin.
- SPINTeams (2022): SPINTeams. From the idea to the market through mentoring and transnational entrepreneurial teams. Online: <https://www.spintteams.eu/> (12.06.2022).
- Stock, M. (2006): Entrepreneurship Education und Nachhaltigkeitskompetenz am Beispiel einer Lehrveranstaltung im Rahmen des Studiums der Wirtschaftspädagogik. In: Steiner, G./Posch, A. (Hrsg.): Innovative Forschung und Lehre für eine nachhaltige Entwicklung. Aachen, 171-189.
- Tramm, T./Gramlinger, F. (2006): Lernfirmenarbeit als Instrument zur Förderung beruflicher und personaler Selbständigkeit. Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 10, 1-21. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe10/tramm_gramlinger_bwpat10.pdf (12.06.2022).
- Weger, I. (2020): CLIL – Content and Language Integrated Learning. Online: <https://hak.cc/unterricht/clil> (12.06.2022).
- Wegner, A. (2016): Berufsorientierung im Lebenslauf – theoretische Standortbestimmung und empirische Analysen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 12, 1-16. Online: http://www.bwpat.de/spezial12/wegner_bwpat_spezial12.pdf (12.06.2022).
- Weinreich, U. (1979): Languages in contact. Findings and problems. Den Haag: Mouton.
- Zydati, W. (2009): Die Gerechtigkeitsfalle bilingualer Bildungsgänge. In: Caspari, D./Hallet, W./Wegner, A./Zydati, W. (Hrsg.): Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung. Frankfurt am Main, 161-173.

Zitieren dieses Beitrags

Kamsker, S./Slepcevic-Zach, P./Stock, M. (2022): CLIL und SPINTeams – eine gelungene Kombination für Entrepreneurship Education? In: *bwp@ Spezial AT-4*: Beiträge zum 15. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress, 1-22. Online: https://www.bwpat.de/wipaed-at4/kamsker_etal_wipaed-at_2022.pdf (09.09.2022).

Die Autor*innen



Dr. SUSANNE KAMSKER

Karl-Franzens-Universität Graz/Institut für Wirtschaftspädagogik
Universitätsstraße 15/G1, 8010 Graz, Österreich

susanne.kamsker@uni-graz.at

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



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

Karl-Franzens-Universität Graz/Institut für Wirtschaftspädagogik
Universitätsstraße 15/G1, 8010 Graz, Österreich

peter.slepcevic@uni-graz.at

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



Univ.-Prof. Mag. Dr. MICHAELA STOCK

Karl-Franzens-Universität Graz/Institut für Wirtschaftspädagogik
Universitätsstraße 15/G1, 8010 Graz, Österreich

michaela.stock@uni-graz.at

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