

Interreg
AUSTRIA-HUNGARY



Co-funded by
the European Union

BOUNCE BACK

A COMPETENT BORDER REGION



LEITFADEN ZUR FÖRDERUNG VON LIFE SKILLS & RESILIENZ AN SCHULEN





Impressum:

Herausgeber und Medieninhaber:

Bildungsdirektion für Wien – Wipplingerstraße 28, 1010 Wien

Universität Sopron, Benedek Elek Pädagogische Fakultät – Ferenczy János utca 5, 9400 Sopron

Erarbeitung (2025/26) im Zuge des EFRE geförderten EU-Interreg Projektes ATHU-0100007-BOUNCE BACK

Autor:innen: Roland Bernhard, Lena Cataldo-Schwarzl, Beatrix Faragó

Gesamtleitung: Europa Büro der Bildungsdirektion für Wien

Alle Rechte vorbehalten © 2026, Bildungsdirektion für Wien (Lead Partner)

Hinweise:

Für die Inhalte der Webseiten Dritter, auf die in dieser Publikation hingewiesen wird, übernehmen wir keine Haftung, da wir lediglich auf deren Stand zum Zeitpunkt der Erstveröffentlichung verweisen.

Der Inhalt dieser Veröffentlichung liegt in der alleinigen Verantwortung der Autor:innen und gibt nicht den offiziellen Standpunkt der Europäischen Union wieder.

Für die Erstellung dieses Dokuments wurde Künstliche Intelligenz (ChatGPT, GPT-4 von OpenAI) unterstützend eingesetzt. KI wurde zur Übersetzung, sprachlichen Überarbeitung, Zusammenfassung und teilweisen Umformulierung von Textbausteinen verwendet. Alle Inhalte wurden sorgfältig geprüft, angepasst und werden inhaltlich von den Autor:innen verantwortet.



Inhalt

1. Einleitung	5
2. Theoretische Grundlagen	7
2.1 Forschungsperspektiven zu Resilienz und Life Skills	7
2.1.1 Begriff und pädagogische Interpretation von Life Skills	7
2.1.2 Die begriffliche Evolution der Lebenskompetenzen (Life Skills)	8
2.1.3 Resilienz als dynamischer Entwicklungsprozess	11
2.2 Forschungsperspektiven zu “character strengths” und Persönlichkeitsbildung	12
2.3 Resilienz und schulische Persönlichkeitsbildung	14
2.4 Fazit: Theoretische Grundlagen	16
3. Entwicklung einer Life-Skills-Pädagogik: Forschungsfragen, Forschungsdesign und Methodik	17
3.1 Forschungsdesign der österreichischen Erhebung	17
3.1.1 Forschungsfragen	17
3.1.2 Erhebungsinstrument und Stichprobe	17
3.1.3 Datenaufbereitung und Codierung	18
3.2 Forschungsdesign der ungarischen Erhebung	18
3.2.1 Forschungsfragen	18
3.2.2 Methoden und Stichprobe	18
3.2.3 Datenerhebung und -analyse	18
4. Ergebnisse	20
4.1 Förderung von Life Skills und Resilienz durch „Aufnahme“ in die Schulkultur (Caught)	20
4.1.1 „Mehr starke Beziehungen“ – die interpersonale Ebene	20
4.1.2 „Mehr gelebtes Vorbild“ – die professionelle Ebene	22
4.1.3 „Mehr gemeinsame Kultur“ – die institutionelle Ebene	23
4.1.4 Diskussion zur Förderung von Life Skills und Resilienz durch „Aufnahme“ in die Schulkultur (Caught)	25
4.2 Life Skills und Resilienz „unterrichten“ (Taught)	25
4.2.1 „Mehr Persönlichkeitsbildung im Unterricht“ – die curriculare Ebene	26
4.2.2 „Mehr soziales und emotionales Lernen“ – die inhaltliche Ebene	27
4.2.3 „Mehr Unterstützung für Lehrkräfte“ – die Professionalisierungsebene	28
4.2.4 Diskussion zu Life Skills und Resilienz „unterrichten“ (Taught)	29
4.3 Life Skills und Resilienz „verinnerlichen“ (Sought)	30
4.3.1 „Mehr Selbstreflexion ermöglichen“ – Schüler:innen als aktive Gestalter:innen	30



4.3.2	„Mehr Eigenverantwortung übernehmen“ – Partizipation und Mitgestaltung	31
4.3.3	Diskussion zu Life Skills und Resilienz „verinnerlichen“ (Sought)	31
5.	Fazit.....	32
6.	Resilienz- und persönlichkeitsfördernde Life-Skills-Pädagogik in der schulischen Praxis	33
6.1	An der Schulkultur arbeiten – Gemeinschaftserfahrungen und Freundschaft fördern	34
6.2	Schulische Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen im Unterrichtsalltag verankern.....	34
6.3	Prozesse der Selbstreflexion anstoßen.....	35
7.	Literatur.....	36



1. Einleitung

Die psychische Gesundheit junger Menschen folgt weltweit – wie auch in Österreich – einem besorgniserregenden Negativtrend (VanderWeele et al., 2025). Nicht zuletzt seit der Covid-19-Pandemie ist die Lage in Österreich sehr beunruhigend. Kinder und Jugendliche berichten von massiven Belastungen (Stippl & Böckle, 2023). Alarmierend sind dabei nicht nur die steigenden Zahlen von Angststörungen und Depressionen, sondern auch die erhöhte Suizidgefahr und das massive Ansteigen von Suizidgedanken in dieser Altersgruppe.

Der Leiter der Kinder- und Jugendpsychiatrie im AKH Wien, Paul Plener, fasste die Situation 2024 folgendermaßen zusammen:

„Depressionen, Angsterkrankungen und Essstörungen haben bei Kindern und Jugendlichen zugenommen, ebenso Suizidversuche und Substanzgebrauch. Aktuell ist die COVID-19-Pandemie für Kinder und Jugendliche jedoch, so wie in der Gesellschaft insgesamt, kein Thema mehr. Zu einer Entlastung ist es dennoch nicht gekommen. Die Zahl an Spitalsaufnahmen aufgrund psychischer Beschwerden ist weiterhin sehr hoch.“ (Schobel, 2024, S. 8–9)

Ähnliche Entwicklungen lassen sich auch in Ungarn beobachten. Ungarn zählt zu den Ländern mit dem niedrigsten Wohlbefinden unter Kindern und Jugendlichen, wie die groß angelegte Studie „European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs“ (ESPAD) in 37 Ländern zeigt (European Union Drugs Agency, 2024).

Lehrkräfte und Schulleitungen in Ungarn und Österreich erleben darum täglich im Schulalltag Kinder, die unter Stress oder Ängsten leiden, Gewaltbereitschaft, Jugendliche, die sich zurückziehen oder im Klassenverband negativ auffallen. Es gibt einen steigenden Unterstützungsbedarf in vielen Krisensituationen, mit denen die schulische Praxis konfrontiert ist. Zugleich ist die Schule einer der wenigen Orte, an dem potenziell alle jungen Menschen erreicht werden können. Gerade deshalb ist sie höchst geeignet, um präventive Maßnahmen für die psychische Gesundheit zu setzen und Resilienz sowie „character strengths“ gezielt zu fördern. „Character¹ education“ wird im Rahmen des BOUNCE BACK Projekts als schulische Persönlichkeitsbildung verstanden und beinhaltet sowohl emotionale und soziale Kompetenzen wie auch Life Skills und Resilienz. Die Vermittlung dieser Fähigkeiten wird vor dem Hintergrund des „whole school approach“ als Querschnittsaufgabe auch in Schulen gesehen.

Der vorliegende Leitfaden zielt darauf ab, Schulen in dieser wichtigen Aufgabe zu unterstützen. Er richtet sich an Schulleitungen und Lehrkräfte der Primarstufe sowie der ersten beiden Jahre der Sekundarstufe I (Altersgruppe 8-12). Sein Aufbau ist folgendermaßen strukturiert: Zunächst werden die theoretischen Grundlagen einer resilienz- und persönlichkeitsfördernden Life-Skills-Pädagogik dargestellt. Darauf aufbauend werden empirische Studien vorgestellt, die im Rahmen des Interreg Projektes BOUNCE BACK in Österreich und Ungarn durchgeführt wurden und die inhaltliche Basis des Leitfadens bilden. Es wurden

¹ Die Forschung zu Charakterstärken ist eng mit dem angloamerikanischen Forschungsfeld der character education verbunden. Der englische Begriff character wird in diesem Leitfaden bewusst nicht durchgehend mit „Charakter“ übersetzt. Im deutschsprachigen Sprachgebrauch ist der Begriff „Charakter“ häufig normativ besetzt und wird oftmals mit moralischer Bewertung oder der Vorstellung einer gezielten „Charakterformung“ assoziiert. Im angloamerikanischen Forschungsdiskurs bezeichnet character hingegen ein breiteres Konzept, das persönliche Stärken, Haltungen, Tugenden, soziale und emotionale Kompetenzen sowie dispositionsbezogene Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung umfasst. Da keine deutschsprachige Übersetzung die Bedeutung des englischen Begriffs vollständig erfasst, wird in Anlehnung an die internationale Fachliteratur teilweise der Originalbegriff character verwendet.



Perspektiven von Psychotherapeut:innen und Schulpsycholog:innen zur Förderung von Resilienz und schulischer Persönlichkeitsbildung in der Schule erhoben.

Um es Schulen zu erleichtern, eine resilienz- und persönlichkeitsfördernde Life-Skills-Pädagogik in ihrer Praxis zu implementieren, enthält dieser Leitfaden in Kapitel 6 auch Handlungsempfehlungen für den Schulalltag.



2. Theoretische Grundlagen

Im ersten Teil dieses Leitfadens werden die theoretischen Grundlagen sowohl der empirischen Studien als auch der zu entwickelnden Life-Skills-Pädagogik dargelegt. Dazu werden zunächst zentrale Definitionen und Forschungsergebnisse zur Resilienz von jungen Menschen und zur Resilienzförderung in Schulen vorgestellt. Anschließend wird auf die Theorie der „character strengths“ und deren Förderung im Schulkontext eingegangen. Da sowohl die Entwicklung von Resilienz als auch jene der „character strengths“ in den Bereich der schulischen Persönlichkeitsbildung fallen, wird auch dieser größere Rahmen thematisiert. Ansätze aus der Persönlichkeitsbildung liefern zugleich bildungstheoretische und schulpraktische Perspektiven sowie breite theoretische, empirische und praktische Anknüpfungsmöglichkeiten für eine zu entwickelnde Life-Skills-Pädagogik.

2.1 Forschungsperspektiven zu Resilienz und Life Skills

Der Begriff Resilienz leitet sich vom lateinischen Verb *resilire* ab, was so viel bedeutet wie „zurückspringen“ oder „abprallen“. Damit werden Eigenschaften wie Widerstandskraft und Flexibilität beschrieben. In der Psychologie wird Resilienz als die Fähigkeit einer Person verstanden, erfolgreich mit belastenden Lebensumständen und den negativen Effekten von Stress umzugehen (Wustmann Seiler, 2020, S. 18). Grundsätzlich wird Stress im wissenschaftlichen Kontext nicht ausschließlich negativ verstanden. Selye (1981) unterschied erstmals zwischen Eustress – einer positiven, aktivierenden Form von Stress – und Distress, der belastend und gesundheitsschädigend wirkt. Ob Stress als Eustress oder Distress wahrgenommen wird, hängt stark von der individuellen Interpretation und den verfügbaren persönlichen Ressourcen ab (Lazarus & Folkman, 1984; Fraundorfer, 2021).

Stress beeinflusst dabei sowohl die psychische als auch die körperliche Gesundheit. Das Problem beim Empfinden von Distress liegt in der Alarmreaktion des Körpers auf eine wahrgenommene Gefahr, die eigentlich eine evolutionäre Schutzfunktion erfüllt. Kurzfristig mobilisiert diese Reaktion wichtige Energien, doch chronischer, also immer wiederkehrender Distress, führt zu einer häufigen, nahezu dauerhaften Ausschüttung von Stresshormonen. Das kann langfristig zu somatischen Beeinträchtigungen wie Herz-Kreislauf-Erkrankungen oder einer Immunschwäche beitragen (Wirtz, 2021).

Der Umgang mit potenziellen Stressoren ist Teil des Lebens und nicht ausschließlich in Zeiten von Vielfachkrisen relevant. Besonders in Krisensituationen oder während kritischer Lebensereignisse zeigt sich allerdings, wie stark die individuelle Resilienz einer Person ausgeprägt ist.

Vor diesem Hintergrund identifizierte die Weltgesundheitsorganisation zehn zentrale Lebenskompetenzen, als Grundlage für Interventions- und Präventionsprogramme.

2.1.1 Begriff und pädagogische Interpretation von Life Skills

Der Begriff der Life Skills hat sich in den letzten Jahrzehnten zu einer zentralen Kategorie der internationalen Bildungsforschung und Bildungspolitik entwickelt. Life Skills bezeichnen ein Bündel psychosozialer Kompetenzen, die es Individuen ermöglichen, die Herausforderungen des Alltags effektiv zu bewältigen, auf unterschiedliche soziale Situationen adaptiv zu reagieren sowie konstruktive Entscheidungen zu treffen (World Health Organization, 1997; UNICEF, 2019). Zu diesen Kompetenzen zählen unter anderem Selbstwahrnehmung, Empathie, Kommunikationsfähigkeit, Entscheidungsfindung, Problemlösekompetenz sowie die Regulation von Emotionen und Stress, die gemeinsam die soziale und persönliche Handlungsfähigkeit von Individuen unterstützen (UNICEF, 2019).



Die Life-Skills-Pädagogik bezeichnet einen bildungswissenschaftlichen Ansatz, der die Förderung dieser Kompetenzen nicht als isolierten Entwicklungsbereich versteht, sondern als integralen Bestandteil von Lernprozessen. In dieser Perspektive beschränkt sich Lernen nicht auf die Aneignung von Wissensinhalten, sondern umfasst auch jene personalen und sozialen Fähigkeiten, die für das alltägliche Handeln sowie für langfristige Lebensverläufe von zentraler Bedeutung sind (Pellegrino & Hilton, 2012; Jones & Kahn, 2017). Auf der Ebene der pädagogischen Praxis bedeutet dies die Gestaltung von Lernumgebungen, die Selbstregulation, Kooperation, reflexives Denken und verantwortungsbewusste Entscheidungsprozesse gezielt fördern.

In bildungstheoretischen Ansätzen ist die Life-Skills-Pädagogik eng mit dem Konzept kompetenzorientierter Bildung verbunden. Kompetenzorientierte Ansätze verstehen Lernen als einen komplexen Prozess, in dem Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen integriert werden und die Anwendung erworbener Kenntnisse in unterschiedlichen Kontexten ermöglichen (Rychen & Salganik, 2003). Innerhalb dieses Rahmens können Lebenskompetenzen als transversale Kompetenzen eingeordnet werden, die zur Förderung von Autonomie, Problemlösefähigkeit und gesellschaftlicher Teilhabe beitragen (OECD, 2019). Der Begriff Life Skills ist jedoch nicht als einheitliche, kontextunabhängige Kategorie zu verstehen, sondern weist je nach theoretischem und pädagogischem Zugang unterschiedliche Schwerpunktsetzungen auf. Während einige Ansätze primär aus der Perspektive der Gesundheitsförderung und Prävention argumentieren, betonen andere die Bedeutung für Persönlichkeitsentwicklung, Lernerfolg oder gesellschaftliche Partizipation (World Health Organization, 1997; UNICEF, 2019; OECD, 2019). Diese konzeptionelle Vielfalt macht es erforderlich, Life-Skills-Pädagogik nicht als statische Definition, sondern als kontextabhängigen pädagogischen Rahmen zu begreifen.

Zusammenfassend kann die Life-Skills-Pädagogik als ein komplexer bildungswissenschaftlicher Ansatz beschrieben werden, der die Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen als integralen Bestandteil von Lernprozessen versteht und damit zur adaptiven Handlungsfähigkeit, gesellschaftlichen Integration und langfristigen Entwicklung von Lernenden beiträgt.

2.1.2 Die begriffliche Evolution der Lebenskompetenzen (Life Skills)

Der Begriff der Lebenskompetenzen oder Life Skills hat seit den 1990er Jahren eine signifikante Wandlung durchlaufen. Nach der ursprünglichen Definition der Weltgesundheitsorganisation (WHO, 1997) sollen zehn zentrale Lebenskompetenzen Kindern und Jugendlichen dabei helfen, ihre psychosoziale Gesundheit zu stärken und den Herausforderungen des Alltags konstruktiv zu begegnen:

1. Selbstwahrnehmung

Ein realistisches Selbstbild ist Grundlage für Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit. Diese Kompetenz umfasst:

- die bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Innenwelt und dem äußeren Verhalten,
- die Entwicklung eines differenzierten und reflektierten Selbstbildes,
- den Aufbau von Selbstvertrauen, einem gesunden Selbstwertgefühl und realistischer Selbsteinschätzung,
- das Bewusstsein für eigene Rechte, Werte, Einstellungen, Bedürfnisse, Stärken und Schwächen,
- das Formulieren persönlicher Ziele und die Fähigkeit, den eigenen Lern- und Entwicklungsprozess zu beobachten und zu bewerten,
- das Übernehmen von Verantwortung für das eigene Handeln,
- das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten,



- die Überzeugung, das eigene Leben und herausfordernde Situationen aktiv mitgestalten zu können (Selbstwirksamkeit).

2. Empathie

Empathie bedeutet, sich in andere Menschen hineinversetzen zu können und ihre Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse erkennen und verstehen zu können. Dazu zählt:

- aufmerksam zuzuhören und sich in die Lage anderer Menschen hineinzusetzen,
- die Bedürfnisse, Wünsche und Lebensumstände anderer zu erkennen und nachzuvollziehen,
- sich in die Gefühle und Sichtweisen einer anderen Person einzufühlen,
- das eigene Verständnis achtsam und wertschätzend zum Ausdruck zu bringen.

3. Kreatives Denken

Kreativität bedeutet, neue Ideen zu entwickeln und Probleme auf originelle Weise zu lösen. Dazu zählt:

- neue Zusammenhänge zu erkennen,
- verschiedene Perspektiven zu verbinden,
- innovative Lösungswege auszuprobieren und
- Wissen flexibel weiterzuentwickeln,
- eigenständig alternative Lösungswege und Gestaltungsweise erproben.

4. Kritisches Denken

Kritisches Denken bedeutet, Informationen zu hinterfragen, differenziert zu analysieren und sich eine begründete Meinung zu bilden. Diese Kompetenz ist besonders wichtig in einer komplexen, medial geprägten Welt. Sie umfasst:

- das Entwickeln von Urteilsfähigkeit durch Quellenkritik, das Abwägen von Argumenten und das Stellen gezielter Fragen,
- das Erkennen und Überprüfen von Falschmeldungen, insbesondere in sozialen Medien (Faktencheck),
- das Hinterfragen von Meinungen, Vorurteilen und voreiligen Schlüssen,
- das Bewusstsein für den Einfluss von Peergroups, Medien und gesellschaftlichen Erwartungen,
- die Analyse von Werten, Haltungen, Normen und Überzeugungen sowie der Faktoren, die diese prägen,
- die Fähigkeit, verlässliche Informationen zu erkennen und glaubwürdige Quellen zu identifizieren.

5. Entscheidungsfähigkeit

Gut entscheiden zu können bedeutet, verschiedene Möglichkeiten sorgfältig zu prüfen und dabei sowohl eigene als auch fremde Perspektiven zu berücksichtigen. Diese Kompetenz stärkt die Selbstbestimmung und fördert verantwortungsvolles Handeln. Sie umfasst:

- Entscheidungen der Situation angemessen zu treffen,
- eigene Erfahrungen und Bedürfnisse ebenso zu berücksichtigen wie jene anderer,
- verschiedene Entscheidungsoptionen gegeneinander abzuwägen und gezielt Informationen dafür zu sammeln,



- die möglichen Folgen des eigenen Handelns und Unterlassens für sich selbst und andere einzuschätzen,
- vorhandene Ressourcen realistisch zu beurteilen,
- getroffene Entscheidungen bewusst umzusetzen und im Rückblick zu reflektieren.

6. Problemlösefähigkeit

Die Fähigkeit, Herausforderungen konstruktiv zu bewältigen, indem man Probleme erkennt, analysiert und geeignete Lösungen entwickelt. Dazu gehört:

- Probleme klar zu benennen und Schwierigkeiten als bearbeitbare Herausforderungen zu sehen,
- unterschiedliche Perspektiven auf Konflikte einzunehmen,
- alternative Lösungswege zu entwickeln,
- die Umsetzbarkeit von Entscheidungen realistisch einzuschätzen und verfügbare Ressourcen einzubeziehen,
- verschiedene Lösungsansätze gegeneinander abzuwägen,
- konstruktives Konfliktverhalten zu zeigen,
- Verhandlungskompetenz – also sowohl Durchsetzungs- als auch Kompromissfähigkeit – zu entwickeln,
- für sich selbst und andere einzustehen und begründet *Nein* sagen zu können.

7. Kommunikationsfähigkeit

Klar und respektvoll zu kommunizieren ist Grundlage gelingender Beziehungen. Wichtig sind:

- sich sowohl verbal als auch nonverbal verständlich und angemessen auszudrücken,
- aufmerksam und aktiv zuzuhören,
- eigene Gefühle verständlich zu äußern und die Emotionen anderer zu erkennen,
- konstruktiv Rückmeldungen zu geben – ohne zu beschuldigen – und selbst Feedback annehmen zu können,
- überzeugend für eigene Anliegen oder Werte einzutreten,
- andere mit positiven Worten zu motivieren und für gemeinsame Ziele zu begeistern.

8. Beziehungsfähigkeit

Die Fähigkeit, Beziehungen zu pflegen und mit anderen zusammenzuarbeiten. Soziale Verbundenheit stärkt die psychische Gesundheit. Diese Kompetenz umfasst:

- aufgeschlossen und respektvoll mit Menschen verschiedenster Hintergründe in Beziehung treten,
- tragfähige Freundschaften aufbauen und pflegen,
- Unterstützung annehmen und anderen Hilfe anbieten,
- konstruktiv und zielorientiert in Gruppen und Teams mitarbeiten,
- die Beiträge anderer wertschätzen und aktiv Rückmeldung geben,
- unterschiedliche Lebensstile und Erfahrungen anerkennen,
- die Bereitschaft, sich einzubringen und Verantwortung zu übernehmen,
- Netzwerke knüpfen und andere zur Zusammenarbeit ermutigen.

9. Gefühlsregulation



Der bewusste Umgang mit Emotionen schützt vor impulsivem Handeln und fördert psychische Gesundheit. Dazu gehören:

- die Fähigkeit, eigene Gefühle und die Emotionen anderer wahrzunehmen und zu benennen,
- das Verständnis dafür, wie Gefühle das Verhalten beeinflussen können,
- den angemessenen Umgang mit Emotionen im Alltag,
- Impulskontrolle – also die Fähigkeit, nicht von Gefühlen überwältigt zu werden,
- Strategien, um mit schwierigen Gefühlen wie Ärger, Wut, Trauer oder Angst konstruktiv umzugehen.

10. Stressbewältigung

Ein gesunder Umgang mit Stress ist essenziell für langfristige Gesundheit. Diese Kompetenz beinhaltet:

- das Erkennen von Stressoren und deren Folgen,
- das Anwenden von Bewältigungsstrategien (z. B. Zeitmanagement, positives Denken),
- Entspannungsmethoden und
- das Entwickeln von Resilienz.

Moderne Bildungsrahmenwerke des 21. Jahrhunderts – wie der OECD Learning Compass 2030 – gehen heute über diesen funktionalen Ansatz hinaus. Der Fokus hat sich auf die sogenannten „transformatorischen Kompetenzen“ verlagert, welche die Lernenden nicht nur zur Anpassung befähigen, sondern auch dazu, Veränderungen zu gestalten und Verantwortung zu übernehmen (OECD, 2019). In diesem Kontext verschmilzt die Life-Skills-Pädagogik zunehmend mit sozial-emotionalem Lernen (SEL) und werteorientierter Charakterbildung (character education).

Um Kinder darin zu unterstützen, sich zu gesunden, selbstbewussten und kompetenten Persönlichkeiten zu entwickeln, ist es hilfreich, diese zentralen Life Skills gezielt zu fördern und dabei eine stärkenorientierte, potenzialfokussierte Perspektive einzunehmen – insbesondere im schulischen Alltag (Anders et al., 2022; Rönnau-Böse & Kaiser, 2024).

Entsprechend stellt ihre Vermittlung einen grundlegenden Bestandteil des Bildungsauftrags in Österreich dar (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2024; Rönnau-Böse & Kaiser, 2024).

Im Kontext der Lebenskompetenzförderung sowie der Prävention psychischer Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen werden Resilienz und Persönlichkeitsbildung als zentrale Konstrukte hervorgehoben. Beide sind in der internationalen Forschung eng mit psychischem Wohlbefinden und einem adaptiven Funktionsniveau verknüpft (Masten, 2001; Park & Peterson, 2009; Seligman et al., 2009).

2.1.3 Resilienz als dynamischer Entwicklungsprozess

Der Wiener Psychiater Viktor Frankl hat Resilienz eindrücklich als die „Trotzmacht des Geistes“ (Frankl, 1992, S. 127) beschrieben – die innere Kraft, mit der Menschen auch schwerste Krisen bewältigen können. Die Förderung von Resilienz bietet viel Potenzial, da sie keine angeborene Persönlichkeitseigenschaft darstellt, sondern eine variable Fähigkeit, die sich im Laufe des Lebens entwickelt – positiv oder negativ – und formbar ist (Wustmann Seiler, 2020). Resilienz wird daher als dynamischer Prozess verstanden, der sich über die gesamte Lebensspanne hinweg entwickelt und maßgeblich in der Kindheit geprägt wird (Wustmann Seiler, 2020). Zudem ist sie multidimensional und wird durch verschiedene interne und externe Schutzfaktoren, Ressourcen und Bewältigungsstrategien beeinflusst (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2024).



Die Resilienzforschung entstand bereits in den 1970er Jahren mit bahnbrechenden Längsschnittstudien wie der „Kauai-Studie“ von Werner und Smith (1982). Diese zeigte, dass ein erheblicher Teil der Kinder trotz widriger Lebensumstände gesunde Entwicklungsverläufe aufwies. Zahlreiche empirische Studien stützen diesen Befund: Es konnte gezeigt werden, dass Kinder selbst unter äußerst ungünstigen Lebensbedingungen stabile und positive Entwicklungsverläufe zeigen und damit ein hohes Maß an Resilienz aufweisen können (Chassé, Zander & Rasch, 2005; Elder, 1999; Schoon, 2006). Masten (2001) prägte später das Bild der „ordinary magic“, das Resilienz als Ergebnis normaler adaptiver Prozesse begreift, anstatt als außergewöhnliche Eigenschaft weniger Individuen.

Bisherige Forschungsergebnisse zeigen, dass im schulischen Kontext geförderte Resilienz langfristige positive Effekte haben kann, indem sie die Fähigkeit von Schüler:innen stärkt, Herausforderungen in unterschiedlichen Lebensbereichen zu bewältigen (Anders et al., 2022). Eine systematische Übersicht und Meta-Analyse schulbasierter Resilienzinterventionen für Jugendliche zeigte einen signifikanten, moderaten positiven Effekt auf Resilienz, wobei die Ergebnisse eine hohe Heterogenität aufwiesen und vor allem für Risikogruppen und kurzfristige Interventionen bedeutsam waren. In mehreren Studien zeigten sich zudem positive Effekte auf psychische Belastungen wie Angst- und Depressionssymptome, was die Bedeutung einer sorgfältigen Programmentwicklung und -umsetzung unterstreicht (Llistosella et al., 2023). Insbesondere in herausfordernden schulischen Kontexten kommt einem unterstützenden und positiven Umfeld eine zentrale Rolle für die Förderung der Resilienz und der ganzheitlichen Entwicklung von Schüler:innen zu (Rönnau-Böse & Kaiser, 2024).

Auf der individuellen Ebene werden u.a. die Bedeutung von Selbstwirksamkeit, Problemlösefähigkeiten sowie eine gute Emotionsregulation als Komponenten von Resilienz angeführt (Kalisch et al., 2015). Auf der sozialen Ebene tritt hingegen die Rolle von Familie, Peers und Pädagog:innen in den Vordergrund, die zu Resilienz beiträgt. Stabile Beziehungen stellen diesbezüglich einen entscheidenden Schutzfaktor dar, indem sie emotionale Sicherheit vermitteln und die Lernmotivation stärken (Masten & Reed, 2015). Die gesellschaftliche Ebene verweist auf die Bedeutung von sicheren Lebensbedingungen, Zugang zu Bildung und gesundheitlicher Versorgung als grundlegende Voraussetzungen für die Entwicklung von Resilienz (Ungar, 2011).

2.2 Forschungsperspektiven zu „character strengths“ und Persönlichkeitsbildung

Schon Aristoteles hat vor rund 2.400 Jahren den Zusammenhang zwischen Charakterstärken und Glück – er nannte es *eudaimonia* – zur Grundlage seiner Nikomachischen Ethik gemacht. Das Ziel des Lebens und damit auch von Bildung sei *eudaimonia*. Damit meinte er nicht lediglich ein momentanes Wohlfühl, sondern ein *gelingendes Leben*, in dem der Mensch seine Potenziale entfaltet, Sinn erfährt und im Einklang mit sich selbst und seiner Gemeinschaft steht (Kristjánsson, 2015). Dieses Verständnis hat in den letzten Jahrzehnten durch die Positive Psychologie und die neo-Aristotelische Ethik eine Renaissance erlebt. Seit den 2000er-Jahren wurde *eudaimonia* explizit in die empirische Forschung integriert. Er ist inzwischen unter dem seither vielfach verwendeten englischen Begriff *flourishing* in weiten Kreisen aufgegriffen worden und auch in offizielle OECD-Dokumente eingegangen (Kristjánsson, 2023; OECD, 2024; OECD, 2025).

Einen zentralen Beitrag zu dieser Entwicklung leisteten Peterson und Seligman (2004) mit der Entwicklung der VIA-Klassifikation der „character strengths and virtues“ (siehe auch Park & Peterson, 2009). In einem groß angelegten Forschungsprojekt wurde eine universelle Taxonomie entwickelt, die 24 „character strengths and virtues“ definiert, die zu einem gelungenen Leben beitragen:



Kreativität, Neugier, reflektiertes Urteilsvermögen, Lernfreude, Weitsicht, Courage, Ausdauer, Ehrlichkeit, Begeisterungsfähigkeit, Bindungsfähigkeit, Freundlichkeit, soziale Intelligenz, Teamfähigkeit, Fairness, Führungsvermögen, Vergebungsbereitschaft, Bescheidenheit, Umsicht, Selbstregulation, Wertschätzung, Dankbarkeit, Hoffnung, Humor sowie Transzendenzfähigkeit.

Diese Klassifikation schuf erstmals einen gemeinsamen Rahmen für Forschung und Praxis, begleitet von standardisierten Messinstrumenten wie dem VIA Inventory of Strengths (McGrath, 2014) für Erwachsene und Jugendliche. Sie hat seitdem viele schulische Persönlichkeitsbildungskonzepte auf der ganzen Welt inspiriert. Akribisch wurde herausgearbeitet, wie persönliche Stärken, Resilienz, psychische Gesundheit und Wohlbefinden zusammenhängen (Park & Peterson, 2009; Peterson & Seligman, 2004; Weziak-Bialowolsk et al, 2023). Führende Psycholog:innen wie Park & Peterson führen diesbezüglich aus:

“For example, the strengths of character consistently related to life satisfaction – an important indicator of personal well-being – are gratitude, hope, zest, curiosity, and most importantly, love, defined as the ability to sustain reciprocated close relationships with other people [...]. So, for a psychologically good life, individuals need to cultivate in particular these strengths.” (Park & Peterson, 2009, S. 4)

So hängt beispielsweise Dankbarkeit stark mit psychischer Gesundheit zusammen und wirkt präventiv gegen Stress und depressive Symptome: „Research has suggested that gratitude has one of the highest correlations with well-being of almost any personality characteristic“ (Wood et al., 2007, S. 1076). Eine aktuelle Metaanalyse zur Einführung von Dankbarkeitsinterventionen von Diniz et al. (2023) zeigt, dass Menschen, die solche Interventionen durchlaufen, nicht nur ein gesteigertes Gefühl von Dankbarkeit verspüren, sondern auch eine deutlich höhere Lebenszufriedenheit sowie über eine bessere psychische Gesundheit berichten. Zudem zeigen sie weniger Symptome von Angst und Depression. Bernhard (2024b) argumentierte, dass die Dankbarkeit daher unbedingt ein Element einer resilienzfördernden Life-Skills-Pädagogik sein sollte, und zeigte konkrete Wege auf, wie in Schulen an dieser Charakterstärke gearbeitet werden kann.

Persönliche Stärken korrelieren zudem mit Resilienz (Martínez-Martí & Ruch, 2016). Neuere Forschung zur „positiven Bildung“ – so wird ein von den Charakterstärken ausgehendes pädagogisches Konzept genannt (Seligman et al., 2009) – zeigt, dass stärkenorientierte Persönlichkeitsbildung systematisch in Schulen integriert werden können. Stärkeninterventionen in Bildungssystemen sind besonders dann wirksam, wenn sie auf mehreren Ebenen gleichzeitig ansetzen (Coppley & Niemiec, 2021). Die Förderung von Resilienz, Lebenskompetenzen und schulischer Persönlichkeitsentwicklung steht somit in engem Zusammenhang mit Ansätzen der Positiven Psychologie. Das PERMA-Modell nach Seligman beschreibt Wohlbefinden als Zusammenspiel von positiven Emotionen, Engagement, positiven Beziehungen, Sinn und Zielerreichung (Seligman, 2011). Viele der in den vorliegenden Studien identifizierten Schutzfaktoren und Entwicklungsziele lassen sich diesen Dimensionen zuordnen.

Shiri Lavy (2020) hat in einer umfangreichen Übersichtsarbeit den Forschungsstand zu schulischen Interventionen im Bereich der „character education“ systematisch aufgearbeitet. Ausgangspunkt ist die Erkenntnis der Positiven Psychologie, dass „character strenghts and virtues“ zentrale Ressourcen für Wohlbefinden, Motivation und schulischen Erfolg darstellen (Peterson & Seligman, 2004; siehe auch Shoshani & Shwartz, 2018; Wagner & Ruch 2015). Die empirische Befundlage zeigt vielversprechende Effekte: Verbesserungen der Lebenszufriedenheit, Hoffnung, des Engagements, des Klassenzusammenhalts, des sozialen Verhaltens und sogar der akademischen Leistung sowie eine Reduktion problematischen Verhaltens konnten in kontrollierten Studien nachgewiesen werden. Zentrale Elemente wirksamer Programme sind die Vermittlung eines Vokabulars für persönliche Stärken, das



Erkennen von Stärken bei sich und anderen, deren praktische Anwendung sowie eine systematische Reflexion (Lavy, 2020).

Eine Studie von Proctor et al. (2011) zeigte, dass Unterrichtssequenzen, die auch persönlichkeitsbildend sind, die Lebenszufriedenheit von Jugendlichen signifikant steigern. Schon kurzzeitige, curriculare Übungen können das subjektive Wohlbefinden merklich erhöhen. Die Autoren sprechen sich dafür aus, solche Formate längerfristig und systematisch in den Schulalltag zu integrieren, idealerweise mit begleitender Lehrkräftequalifizierung. Die Schule wäre der ideale Ort, um Life Skills und Resilienz zu entwickeln:

“The ideal place for initiatives aimed at increasing the happiness and well-being of children is in school. The majority of children and adolescents spend most of their week-day in school and much of their day-to-day interactions experienced there will have an impact on their well-being.” (Proctor et al., 2011, S. 377)

Generell bietet der Bezugsrahmen der „character education“ eine ideale Grundlage für die Entwicklung einer Life-Skills-Pädagogik, die auf die Förderung von Resilienz abzielt.

2.3 Resilienz und schulische Persönlichkeitsbildung

Wie wir gesehen haben, sind Resilienz und Life Skills keine angeborenen Eigenschaften, sondern Fähigkeiten, die sich im Laufe des Lebens entwickeln. Das bedeutet, sie können im schulischen Kontext gezielt gefördert werden. Ein Blick in die internationale Literatur zur Persönlichkeitsbildung, sei es aus psychologischer oder soziologischer Perspektive, bestätigt: Ja, das ist in Schulen möglich.

In den letzten zehn Jahren wurde verstärkt untersucht, wie Resilienzförderprogramme in Schulen wirken. Große randomisierte Studien belegen moderate Effekte von schulbasierten Trainings auf die Stressbewältigung und das Wohlbefinden (Dray et al., 2017). Doch die qualitative Begleitforschung zeigt: Die Programme sind dann besonders wirksam, wenn sie partizipativ gestaltet sind und die Schüler:innen aktiv einbeziehen (Theron, 2016). Obermeier et al. (2024) führten eine Mehrebenenanalyse mit 655 Schüler:innen der Klassen 5 bis 9 durch. Ihr Ergebnis: Individuelle Faktoren wie die schulische Selbstwirksamkeitserwartung, die Qualität der Beziehung zwischen Lehrkräften, Schüler:innen sowie das Familienklima sind signifikant mit Resilienz verbunden. Genauso spielt auf Klassenebene die Hilfsbereitschaft unter den Mitschüler:innen eine wichtige Rolle. Es sind also nicht nur die individuellen Ressourcen, die zählen, sondern ganz wesentlich die sozialen Beziehungen. Resilienz wird damit zu einer zentralen Aufgabe der gesamten Schulgemeinschaft.

Empirische Studien belegen, dass auch eine schulische Persönlichkeitsbildung, die gezielt auf „character education“ abzielt, nicht nur individuelle Ressourcen stärkt. Sie hat auch positive Auswirkungen auf soziale Beziehungen und schulische Leistungen. So weist Jeynes (2017) in einer Metaanalyse nach, dass es Zusammenhänge zwischen Programmen zur Persönlichkeitsbildung und gutem Schulklima gibt. Seine Untersuchung von 52 Studien mit insgesamt rund 225.000 Schüler:innen vom Kindergarten bis zum Übergang in die Universität zeigt signifikante Effekte im Bereich des sozialen und moralischen Verhaltens, aber auch bei den akademischen Leistungen. Persönlichkeitsbildung wird daher als eine evidenzbasierte Strategie der Schulentwicklung bezeichnet (Harrison & Bernhard, 2023). Eine weitere Meta-Analyse von Brown et al. (2023), die 214 Studien mit über 300.000 Teilnehmenden im schulischen Kontext umfasst, bestätigt diese Ergebnisse mit einem signifikanten, positiven Gesamteffekt.



Im deutschsprachigen Raum wie auch in Ungarn ist die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit schulischer Persönlichkeitsbildung bislang noch wenig etabliert. Budde & Weuster (2018) sowie Bernhard (2024a) weisen für den deutschsprachigen Raum darauf hin, dass das Thema im akademischen Diskurs kaum systematisch behandelt wird. Entsprechend sind theoriebasierte und strukturierte Ansätze in der Schulpraxis bislang nur vereinzelt zu finden – auch wenn engagierte Lehrkräfte oft beeindruckende Einzelinitiativen umsetzen. Die bloße Übernahme von Konzepten aus anderen Ländern ist jedoch problematisch, da sich diese nicht eins zu eins auf den österreichischen und ungarischen Kontext übertragen lassen. Die Akzeptanz in der Praxis wäre möglicherweise gering. Es bedarf daher sogenannter „Ground-Level-Perspektiven“ – also Einsichten jener Akteurinnen und Akteure, die täglich mit Kindern und Jugendlichen arbeiten und direkte Erfahrungen aus der pädagogischen Praxis einbringen können. Es muss geklärt werden, welche Zugänge von Lehrkräften und Schulleitungen in diesen Ländern potenziell angenommen werden, um wirksame und praxisrelevante Module für die Schulentwicklung zu erstellen, die auch von der Praxis angenommen werden. Die Erfahrungen von in der Schule wirkenden Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten sowie Psychologinnen und Psychologen versprechen hierfür relevante Einsichten.

Erste Studien zu den allgemeinen Sichtweisen österreichischer Lehrkräfte zur schulischen Persönlichkeitsbildung liegen bereits vor und wurden ebenfalls im Rahmen des BOUNCE BACK Projektes umgesetzt (Kropfreiter et al., 2024; Kropfreiter & Bernhard, 2024; Kropfreiter & Bernhard, 2025). Auch in Ungarn werden solche Perspektiven derzeit erhoben und entsprechende Publikationen vorbereitet. Es zeigt sich, dass das Thema Persönlichkeitsbildung von österreichischen Lehrkräften und Eltern als hochrelevant eingeschätzt wird und dass viele Lehrpersonen der Resilienzförderung eine besondere Wichtigkeit einräumen (Kropfreiter et al., 2024). Bisweilen wird kritisiert, dass das Thema zu wenig in der Aus-, Fort- und Weiterbildung verankert ist. Lehrkräfte benötigen Leitlinien und praxistaugliche Materialien (Kropfreiter & Bernhard, 2025). In der vorliegenden Publikation wird die Forschung zu den Perspektiven von Eltern und Lehrkräften nicht vertieft, da diese gesondert in den entsprechenden empirischen Projektstudien im Rahmen des BOUNCE BACK Projekts veröffentlicht wurden. Die vollständigen Studien finden sich unter folgenden links: [Empirische Studie zur Förderung von Life Skills & Resilienz aus pädagogischer Perspektive](#) und [Empirische Studie zur Förderung von Life Skills & Resilienz aus elterlicher Perspektive](#). Als Grundlage für den vorliegenden Leitfaden werden die Ergebnisse zweier Studien zu den Perspektiven von psychotherapeutischen und psychologischen Fachkräften in Österreich und Ungarn herangezogen, die im Rahmen des BOUNCE BACK Projektes durchgeführt wurden.

Die internationale Literatur zur Persönlichkeitsbildung ist reichhaltig und bietet ergänzend dazu theoretische Modelle sowie praktische Orientierung. Besonders hervorzuheben ist das neo-aristotelische „Framework for Character Education in Schools“ des Jubilee Centre for Character and Virtues der Universität Birmingham (Arthur et al., 2017; Jubilee Centre, 2022). Dieses Zentrum gilt als das weltweit einflussreichste Forschungs- und Entwicklungszentrum im Bereich der schulischen Persönlichkeitsbildung und hat eine große globale Wirkung entfaltet. Seit Kurzem liegt das preisgekrönte Rahmenkonzept des Jubilee Centre auch in einer deutschsprachigen Übersetzung vor (übersetzt von Bernhard & Schulte-Altdorneburg, 2025). Ein Ziel der Forschung im Rahmen des BOUNCE BACK Projektes ist die Einsichten der internationalen Forschung zur schulischen Persönlichkeitsbildung und psychischen Gesundheit zu verbinden und im Sinne eines Life-Skills-Pädagogik Leitfadens zur Resilienzförderung an österreichischen und ungarischen Schulen aufzubereiten.



2.4 Fazit: Theoretische Grundlagen

Life Skills (Lebenskompetenzen), Resilienz (Widerstandskraft) und Persönlichkeitsbildung stehen in enger Wechselwirkung.

Life Skills umfassen die konkreten Fähigkeiten bzw. Handlungsstrategien für ein gelingendes Leben (*eudaimonia*). Sie sind zentrale Ressourcen im Lebensalltag für die psychische Gesundheit und die Persönlichkeitsentwicklung (*character strengths*).

Resilienz beschreibt die innere Stärke, mit Belastungen und Krisen konstruktiv umzugehen. Resilienz ermöglicht es, Krisen nicht nur zu überstehen, sondern an ihnen zu wachsen.

Persönlichkeitsbildung bietet den übergeordneten Entwicklungsprozess, in dem Resilienz und Life Skills in Theorie und Praxis verortet werden. Sie verbindet auf theoretisch-philosophisch fundierte Weise psychologische und pädagogische Perspektiven, in dem sich diese Kompetenzen und inneren Ressourcen entfalten und dynamisch weiterentwickeln. Schulen leisten – ob bewusst oder unbewusst – hier einen wesentlichen Beitrag (Arthur, 2019).

Der vorliegende Leitfaden für Life Skills und Resilienz an Schulen plädiert dafür, Persönlichkeitsbildung nicht dem Zufall zu überlassen, sondern als systematische und theoriebasierte Aufgabe schulischer Bildungs- und Entwicklungsarbeit zu verstehen. Dabei sollte auch der wachsende wissenschaftliche Diskurs darüber einbezogen werden, welche Ansätze in der schulischen Persönlichkeitsbildung nachweislich wirksam sind (Arthur et al., 2022). Aktuelle Metaanalysen belegen eindrucksvoll, dass gezielte Maßnahmen zur Persönlichkeitsbildung nicht nur soziale Kompetenzen, sondern sogar schulische Leistungen messbar zu verbessern imstande sind (Jeynes, 2017).

Für den österreichischen und ungarischen Kontext stellt sich die Herausforderung, diese theoretischen und internationalen Erkenntnisse mit den Erfahrungen und Bedürfnissen der schulischen Praxis vor Ort zusammenzuführen. Hier setzt die im nächsten Kapitel vorgestellte empirische Studie an. Sie greift Perspektiven von Fachkräften aus Psychotherapie und Schulpsychologie auf, um praxisnahe und kontextgerechte Grundlagen für die Entwicklung einer Life-Skills-Pädagogik zu schaffen.



3. Entwicklung einer Life-Skills-Pädagogik: Forschungsfragen, Forschungsdesign und Methodik

Die empirische Grundlage für die hier entwickelte resilienzfördernde Life-Skills-Pädagogik bilden, neben den bereits referierten Studien, folgende eigens durchgeführte empirische Erhebungen:

1. Befragung von 63 Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten und 14 Schulpsychologinnen und Schulpsychologen aus ganz Österreich zu ihren Perspektiven, wie Resilienz und Life Skills im schulischen Alltag gefördert werden können;
2. Befragung von 7 psychologischen Fachkräften, 87 Lehrkräften und 604 Eltern der Grenzregion Österreich-Ungarn mithilfe von halbstrukturierten Interviews bzw. online Fragebögen.

Das Ziel beider Studien war es, konkrete Hinweise von Personen in Österreich und Ungarn zu erhalten, die sich tagtäglich um die psychische Gesundheit junger Menschen kümmern. Ihre Einsichten, wie diese Dimensionen im österreichischen und ungarischen Kontext im Sinne einer „Aufnahme“, eines „Unterrichtens“ und eines „Verinnerlichens“ („caught, taught & sought“) gestärkt werden können, bilden das Herzstück der folgenden Kapitel. Das Design und die Ergebnisse dieser Studien werden im Folgenden zusammenfassend präsentiert.

3.1 Forschungsdesign der österreichischen Erhebung

3.1.1 Forschungsfragen

Die Forschungsfragen, an denen sich die österreichische empirische Studie orientiert, lauten wie folgt:

- *Was können Schulen aus der Perspektive von Fachkräften aus der Psychotherapie und Schulpsychologie auf der Mikro- (Unterricht) und Mesoebene (Schulorganisation) tun, um Resilienz und Charakterstärken zu fördern?*
- *Wie kann eine resilienzfördernde Life-Skills-Pädagogik im Schulkontext umgesetzt werden und welche Schulentwicklungsinitiativen sind dafür notwendig?*

3.1.2 Erhebungsinstrument und Stichprobe

Ein Online-Fragebogen wurde über den Österreichischen Bundesverband für Psychotherapie und das Europa Büro der Bildungsdirektion für Wien von Februar bis April 2025 österreichweit versandt. Er richtet sich an Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, sowie an Schulpsychologinnen und Schulpsychologen. Der Fragebogen kombiniert soziodemografische Items mit offen formulierten Fragen, um differenzierte, narrative Antworten zu erhalten. Insgesamt nahmen 77 Fachkräfte teil (63 Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten sowie 14 Schulpsychologinnen und Schulpsychologen) aus unterschiedlichen Bundesländern. Die Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten wiesen überwiegend langjährige Berufserfahrung auf, während die meisten Schulpsychologinnen und Schulpsychologen weniger als fünf Jahre im Beruf tätig waren. Die Behandlungsschwerpunkte der therapeutischen Fachkräfte lagen vor allem bei Angststörungen, depressiven Verstimmungen sowie Traumafolgestörungen. Die Schulpsychologinnen und Schulpsychologen waren hauptsächlich in der Beratung, Diagnostik und Krisenintervention tätig.

3.1.3 Datenaufbereitung und Codierung

Die offenen Antworten wurden in Anlehnung an die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016) mit der Software MAXQDA ausgewertet. Nach einem intensiven Leseprozess wurde ein Kategoriensystem entwickelt, das sowohl deduktiv aus den Forschungsfragen als auch induktiv aus dem Material abgeleitet wurde. Um die Zuverlässigkeit zu sichern, wurden die Daten zunächst unabhängig voneinander kodiert und danach abgeglichen.

Die Ergebnisdarstellung erfolgt datennah im Sinne einer zitatorischen Verdichtung und untermauert die entwickelten Kategorien mit zahlreichen Originalzitaten, um die vielfältigen Perspektiven der Befragten abzubilden und die Interpretationen nachvollziehbar zu machen (vgl. Lincoln & Guba, 1985; Andelowski, 1994).

3.2 Forschungsdesign der ungarischen Erhebung

3.2.1 Forschungsfragen

Die qualitative Studie in Ungarn zielte darauf ab, die Erfahrungen von Fachkräften auf verschiedenen Ebenen der psychologischen Versorgung (Schule, Klinik, Kinderschutz) zu bündeln. Im Fokus standen die Ausprägung der Lebenskompetenzen (Life Skills) bei 8- bis 12-Jährigen, die Fördermöglichkeiten sowie systemische Barrieren.

Die zentralen Forschungsfragen waren:

- *Welche Lebenskompetenzen erachten Psychologinnen und Psychologen als besonders relevant für Kinder im Alter von 8 bis 12 Jahren?*
- *Welche Faktoren hemmen oder fördern die Integration von Lebenskompetenzen in die schulische Praxis?*
- *Inwiefern beeinflusst die Mediennutzung die sozialen und emotionalen Kompetenzen der Kinder?*

3.2.2 Methoden und Stichprobe

Im Rahmen der ungarischen Studie wurden Interviews durchgeführt, um die komplexen und kontextabhängigen psychologischen Dimensionen von Life Skills und Resilienz zu erfassen. Das Ziel war, die subjektiven Erfahrungen der Fachkräfte zu explorieren und latente Kausalzusammenhänge aufzudecken. Mittels gezielter und theoretischer Stichprobenziehung wurden psychologische Fachkräfte ausgewählt, die in unmittelbarem Kontakt mit der Zielgruppe stehen.

Die Stichprobe umfasste Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, Fachpsychologinnen und Fachpsychologen aus der klinischen Versorgung und freien Praxis, Heimpyscholog:innen aus dem Kinderschutz sowie Expert:innen aus dem österreichischen Bildungssystem für einen grenzüberschreitenden Vergleich.

3.2.3 Datenerhebung und -analyse

Die Datenerhebung erfolgte 2025 durch halbstrukturierte Expert:inneninterviews von 45 bis 60 Minuten Dauer. Die transkribierten Gespräche wurden mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2014; Mayring, 2000) unter Verwendung von MAXQDA ausgewertet.



Der Codierungsprozess folgte dem Paradigma von Strauss und Corbin (1990) in drei Schritten: Offenes, axiales und selektives Codieren. Dies ermöglichte es, von der Identifikation einzelner Phänomene über die Bildung von Kategorien bis hin zur Entwicklung einer zentralen Erklärungskategorie vorzudringen:

„Die Erosion der Regulierungsfunktionen (Emotion und Aufmerksamkeit) im digitalen und post-COVID Raum sowie die Schwächung der Haltekraft des erwachsenen Umfelds (Eltern, Lehrpersonen).“



4. Ergebnisse

Für diesen Leitfaden wurden die zentralen Befunde der empirischen Studien aus Österreich und Ungarn so aufbereitet, dass ein maximaler Nutzen für die schulische Praxis entsteht ([Empirischen Studie zur Förderung von Life Skills und Resilienz aus psychologischer Perspektive](#)).

Die befragten Fachkräfte benennen zahlreiche praxisnahe Möglichkeiten, wie Resilienz und Persönlichkeitsbildung auf Schulebene gefördert werden können. Um diese Antworten theoriebasiert zu strukturieren, nutzen wir eine in der Literatur zur Persönlichkeitsbildung etablierte Systematisierung: „character strengths“ (Jubilee Centre, 2022) und Resilienz werden demnach (1) im Schulalltag *aufgenommen* („character caught“), (2) *systematisch unterrichtet* („character taught“) und (3) von den Lernenden *eigenständig angestrebt bzw. verinnerlicht* („character sought“). Diese Dreiteilung, die sich in der schulischen Persönlichkeitsbildung bewährt hat, dient im Folgenden als Gliederung, um die Ergebnisse entlang dieser Hauptkategorien zu präsentieren.

4.1 Förderung von Life Skills und Resilienz durch „Aufnahme“ in die Schulkultur (Caught)

Die Entwicklung von Life Skills und Resilienz vollzieht sich oft unbewusst, fast wie in einem Osmoseprozess. Schüler:innen übernehmen schrittweise jene Reaktions- und Verhaltensmuster, auch die Coping-Strategien, die in ihrem Umfeld und im dort vorherrschenden Ethos präsent sind. Sie lernen indirekt durch Beobachtung und Teilhabe im Elternhaus, im Freundeskreis, aber eben auch im Klassenzimmer und in der Schule. Diese allmähliche Aneignung durch Vorbilder und eine gelebte Kultur ist ein zentraler Bestandteil dessen, was unter „Persönlichkeitsbildung durch Aufnahme“ („character caught“) verstanden wird. Wie kann ein solcher Prozess im schulischen Kontext gestaltet werden? Die Antworten der Befragten lassen sich drei Bereichen zuordnen.

4.1.1 „Mehr starke Beziehungen“ – die interpersonale Ebene

Das vielleicht wichtigste Ergebnis der Studie: Die Qualität der Beziehungen in der Schule ist das zentrale Fundament für die Entwicklung von Resilienz. Ein respektvoller, vertrauensvoller Umgang, individuelle Zuwendung und das Gefühl der Zugehörigkeit werden von den Befragten als die entscheidenden Schutzfaktoren beschrieben. P6² formuliert dies prägnant:

„Die Beziehungsebene muss viel stärker in den Fokus genommen werden. Kinder lernen in Beziehungen [...] Nichts stärkt mehr als ein gutes, verlässliches Beziehungsnetz.“

Auch P52 hebt hervor, dass Bindung den „größten Schutzfaktor für Resilienz“ darstellt und Lernen „nur in einem beziehungsorientierten Umfeld“ erfolgen könne. Entsprechend fordern zahlreiche Befragte einen respektvollen, wertschätzenden Umgang miteinander systematisch im Unterricht zu kultivieren (P5, P15, P27, P29) sowie ein gewaltfreies, konstruktives und soziales Miteinander im Sinne eines Miteinander-Teamgeistes (P53) zu fördern (P6, P7, P10, P21). Dazu bedürfe es sozialer Kompetenzen, „sozialen Lernens“ bzw. der Fähigkeit, mit anderen Menschen in Interaktion zu treten (P11, P13, P17, P50). Genannt

² P6 bedeutet Person 6 und bezieht sich auf die Nummerierung der antwortenden Personen der österreichischen Stichprobe. In der Folge werden die Antworten auf diese Weise den einzelnen antwortenden Personen zugeordnet.



werden außerdem „mehr Toleranz, mehr Aufeinander-Zugehen“ (P13), Respekt (P31) sowie insgesamt vertrauensfördernde Maßnahmen, um die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrkräften zu stärken.

Gemeinschaftsprojekte

Neben einer direkten und systematischen Persönlichkeitsbildung, die gezielt „character education“ und soziale Kompetenzen vermittelt (siehe Kapitel 4.2), betonen die Befragten die Bedeutung von Gemeinschaftserfahrungen sowie einer wohlwollenden Aufmerksamkeit für den Einzelnen.

Auf der Mikroebene – also innerhalb einzelner Klassen – „stärkt Gemeinschaftsgefühl [...] den Charakter des Einzelnen“ (P62). In diesem Zusammenhang wird das Zugehörigkeitsgefühl hervorgehoben, das Kinder benötigen, um Resilienz zu entwickeln: „Kinder können auch nicht lernen, wenn sie sich in der Gruppe nicht integriert fühlen“ (P63). Das Gefühl, dazuzugehören, sei „essenziell für die Zukunft [der Kinder]!“ (P63). Positive Gemeinschaftserlebnisse, in denen Beziehung erfahrbar wird, seien daher grundlegend für Resilienz (P42, P56).

In Form verschiedenster Maßnahmen wird die Bedeutung von „gemeinsame[n] Unternehmungen“ (P56) wiederholt hervorgehoben. Die Befragten nennen:

- klassengemeinschaftsfördernde Teambuildings, Ausflüge, klassen- und jahrgangsübergreifende Projekte (P8)
- Kennenlertage zu Beginn eines neuen Schuljahres, erlebnispädagogische Tage (P9)
- Wandertage, gemeinsames Singen, Sport und Feste (P15)
- Schikurse, Sportwochen, schulbezogene Veranstaltungen wie Theater- oder Museumsbesuche (P23)
- die Durchführung „sozialer Projekte“ (P60)

Diese Maßnahmen werden von den Befragten als bedeutsam für die Entwicklung der Persönlichkeit und Resilienz erachtet. Wie eine Person betont: „Je umfangreicher der Erlebnisschatz der Kinder ist, desto mutiger und selbstsicherer werden sie, erleben Selbstwirksamkeit und werden resilienter!“ (P23).

Auch in den in Ungarn erhobenen Daten spielt diese Dimension eine wichtige Rolle. Dort werden die Einsichten hinsichtlich der positiven Wirkung von Gemeinschaftserfahrungen bestätigt. Die Expert:inneninterviews bestätigen, dass die Basis der Resilienz in der sicheren Bindung und der authentischen pädagogischen Präsenz liegt. Laut der befragten Psychologinnen und Psychologen ist die wichtigste Entwicklungskraft nicht der Lehrstoff, sondern das haltgebende Umfeld. Die Erfahrungen von Expert:in 5 unterstreichen, dass die persönliche Beziehung an sich schon eine „heilsame“ Wirkung auf ängstliche Kinder haben kann. Expert:in 6³ hebt die Allianz mit den Eltern (das „Wir-Gefühl“) als Fundament einer sicheren Schulkultur hervor.

„Wenn wir dort irgendwie zu einem ‚Wir-Gefühl‘ gelangen [gemeinsam mit Eltern und Lehrern]... Ich glaube, da könnte sich wirklich etwas öffnen.“

Als Gegenpol zu sozialer Isolation und digitaler Vereinsamung schlagen die Befragten in Ungarn die Etablierung sicherer Gruppenräume (z.B. Klassenleiterstunde, Kreisgespräche) vor. Expert:in 5 hob hervor, dass die Peer-Gruppe im Jugendalter einen größeren Einfluss hat als die Anleitung durch Erwachsene: „Bei Jugendlichen ist es besonders wichtig, dass sie aus den gemeinsamen Erfahrungen der

³ Die Zählung der ungarischen Stichprobe wird mit Expert:in xy wiedergegeben.



Gleichaltrigen [...] Schlussfolgerungen ziehen“. Die methodische Basis bildet hier die Erlebnispädagogik, bei der auf Erfahrungen aus gemeinsamen Handlungen (z.B. Camps, darstellendes Spiel) eine angeleitete Reflexion folgt.

Wohlwollende Aufmerksamkeit auf einzelne Kinder und Jugendliche

Mehrere Befragte in der österreichischen Studie betonen die Bedeutung einer achtsamen Haltung gegenüber Schüler:innen. Entscheidend sei, dass junge Menschen gehört und wahrgenommen werden, ausreichend Zeit erhalten, um wichtige Themen anzusprechen, und erleben, dass ihre Perspektiven und Bedürfnisse von Erwachsenen ernst genommen werden (P5, P13, P18, P20). In diesem Zusammenhang wird auch hervorgehoben, dass Schüler:innen voneinander lernen können und erfahren sollen, „dass sie mit ihren Themen nicht alleine sind“ (P5).

Wiederholt genannt wird zudem die Balance von Anerkennung und Korrektur. Angemessenes Lob ebenso wie konstruktives Austragen von Konflikten werden als zentrale Elemente einer förderlichen Aufmerksamkeit beschrieben (P46). Stark tritt in den Daten auch die Forderung nach Anerkennung von Individualität hervor. P5 bringt dies auf den Punkt:

„Das Allerwichtigste ist, dass die Schüler:innen auch anders sein dürfen und nicht nur den Wahrnehmungen und Vorstellungen von Lehrpersonen entsprechen müssen. Eine individuelle Wahrnehmung und eine Akzeptanz für abweichendes Verhalten (Lerndefizite, LRS, Dyskalkulie, andere psychische Störungsbilder) können schon stärkend sein. Wenn Belastungen bzw. Probleme geäußert werden, sollen diese auch wahrgenommen und weiterverfolgt werden (z.B. Vorstufen von Mobbing bzw. Mobbing). Natürlich bedarf es diesbezüglich auch Ansprechpersonen im schulischen Kontext für Lehrpersonen.“

Die Aussagen verdeutlichen, dass die Stärkung von Resilienz und Persönlichkeit aus Sicht der Befragten auch durch individuelle Zuwendung gelingt, die Vielfalt respektiert, Belastungen ernst nimmt und schulische Unterstützungssysteme bereitstellt.

4.1.2 „Mehr gelebtes Vorbild“ – die professionelle Ebene

Mehrere Befragte weisen darauf hin, dass Lehrkräfte im Zusammenhang mit Resilienz und Life Skills vor allem durch ihre Rolle als Vorbilder wirksam sind und dadurch „viel Positives bewirken können“ (P55; vgl. auch P12, P23, P46). Besonders hervorgehoben wird das soziale Miteinander innerhalb des Kollegiums: „[S]oziales Miteinander unter den Lehrern!“ (P7) sei von zentraler Bedeutung, und im Umgang miteinander liege „auf jeden Fall das Wesentlichste“ (P29). Als bedeutend wird zudem gesehen, dass Lehrkräfte eigene Fehler eingestehen und zu ihren Schwächen stehen. Dies fördere Glaubwürdigkeit und Authentizität und könne Kinder resilienter machen. P14 formuliert dazu:

„Es ist nicht glaubwürdig und authentisch, wenn z.B. Jugendlichen gesagt wird, dass sie zu ihren eigenen Schwächen stehen können und die Lehrperson selbst keine Fehler eingestehen kann. Oder dass vermittelt wird, wie Konflikte gelöst werden sollten und die Schüler:innen merken, dass es auch im Lehrer:innenteam ungelöste Konflikte gibt.“

Die Literatur zur Persönlichkeitsbildung betont die zentrale Bedeutung von Lehrkräften als Vorbilder im Sinne des Prinzips „character caught“. In den vorliegenden Daten war dieser Aspekt zwar weniger stark ausgeprägt als die Betonung von Beziehungen, Schulklima und Stärkenorientierung, dennoch verdeutlichen die Aussagen, dass die Authentizität und das Miteinander im Kollegium eine nicht zu unterschätzende Vorbildwirkung für Schüler:innen einnehmen.



4.1.3 „Mehr gemeinsame Kultur“ – die institutionelle Ebene

Auf der Mesoebene – also in der Verantwortung der Schulleitung – stellt sich die Frage, wie ein beziehungsreiches und freundliches Schulklima entstehen kann, das positive Gemeinschaftserfahrungen ermöglicht. Aus den Daten ließen sich dazu drei zentrale Themen induktiv herausarbeiten:

- (1) Stärkenorientierung einführen,
- (2) Sicherheit und Wohlbefinden fördern,
- (3) klare Richtlinien und Strukturen etablieren.

Stärkenorientierung als Aufgabe der Schulentwicklung

Ein zentraler Befund der vorliegenden Studie ist die Bedeutung einer konsequenten Stärken- und Ressourcenorientierung im schulischen Kontext. Zahlreiche Befragte fordern eine Abkehr von einer defizit- und fehlerorientierten Praxis hin zu einem Unterricht und einer Schulkultur, die auf den vorhandenen Potenzialen der Schüler:innen aufbaut. So heißt es etwa: „Der Schwerpunkt der Beurteilung sollte bei den positiven Aspekten sein“ (P7), oder: „Eine ressourcenorientierte und auf den/die einzelne:n Schüler:in ausgerichtete Pädagogik ist höchst fällig“ (P5). Ebenso wird betont: „Fokus auf & Förderung der jeweiligen Stärken des Kindes und der Schwächen“ (P39), „Die individuellen Stärken jeder Schülerin und jedes Schülers zu sehen und diese auszubauen. Weg von Misserfolgs-Orientierung“ (P44) sowie: „Stärken der Kinder erkennen“ (P53). In diesem Zusammenhang formuliert P4 prägnant: „stärkenorientierter Unterricht statt fehlerorientierte Defizitorientierung“.

Die Befragten machen zugleich deutlich, dass Stärkenorientierung mehr bedeutet als das bloße Betonen positiver Eigenschaften. Schüler:innen müssten zunächst befähigt werden, ihre Stärken überhaupt zu erkennen – ein Prozess, der vielfach durch innere Blockaden erschwert sei. Einige Schüler:innen seien so stark mit ihren vermeintlichen Schwächen beschäftigt, dass sie einen positiven Blick auf ihre Ressourcen kaum entwickeln könnten (P63, P7, P4). Besonders bei sozial ängstlichen Schüler:innen oder bei jenen, die durch störendes Verhalten auffallen, sehen die Befragten ein Defizit im Selbstwertgefühl. Um eine „Wendung zum Positiven“ zu ermöglichen, brauche es Lehrpersonen, die die Stärken der Kinder wahrnehmen, ihre individuellen Quellen der Kraft herausfinden (P53, P44) und sie gezielt fördern. Wie ein Befragter betont, gelinge dies nur, wenn Lehrkräfte den Selbstwert stärken und „weniger defizitorientiert“ unterrichten (P38).

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Haltung, mit der Leistungen bewertet werden. Mehrfach wird eine Differenzierung zwischen Person und Leistung gefordert, wie etwa in der Aussage: „Du bist OK, deine Leistung war es im Moment nicht“ (P51). Diese Form der Rückmeldung stärkt nach Auffassung der Befragten die Resilienz und ermöglicht Schüler:innen, Fehler nicht als Abwertung ihrer Person zu erleben, sondern als Lernchance.

Die Befragten betonen, dass Stärkenorientierung nicht auf den Unterricht beschränkt bleiben darf. Vielmehr müsse sie den gesamten Schulalltag prägen (P16, P17) und auf der Ebene der Schulentwicklung systemisch verankert werden (P32, P5). Damit wird Stärkenorientierung zu einer Kernaufgabe der Schulleitung und des gesamten Kollegiums: Sie muss in der Schulkultur sichtbar, in Entwicklungsplänen berücksichtigt und in allen pädagogischen Prozessen implementiert werden.

Sicherheit und Wohlbefinden fördern



Mehrere Befragte betonen, dass Schule als sicherer Ort gestaltet werden müsste (P7, P15, P48). Sie sollte ein Raum sein, in dem „Freude“ (P20, P53) und Humor (P62) selbstverständlich sind und in dem Kinder und Jugendliche „mehr Orientierung und Halt“ erfahren (P36). Dabei gilt: Nicht nur Schüler:innen, sondern auch Lehrkräfte und andere schulische Professionen müssen sich in ihrem Arbeitsumfeld wohlfühlen. „Eine Resilienzförderung für Schüler:innen wird nur dann gelingen, wenn sich auch die Lehrer:innen und alle anderen beteiligten Berufsgruppen in ihrem beruflichen Umfeld wohl fühlen“ (P60). Gleichzeitig wird kritisch angemerkt, dass Schule für viele Schüler:innen heute „größtenteils kein Safe Place mehr“ sei (P48). Gewalt, Mobbing und Leistungsdruck würden Ängste erzeugen, die ein Leben lang nachwirken können: „Österreichs Schulen hinterlassen bei vielen für ein Leben lang, Ängste: Prüfungsangst, Angst vor Referaten, Versagensängste, Scham, u.v.m. Schule wird von vielen als negativer Stress erlebt“ (P7).

Um diesen Belastungen entgegenzuwirken, müsse die Schule aktiv Sicherheit gewährleisten, indem Gewalt, Unterdrückung oder Mobbing nicht toleriert werden (P15, P36) und destruktive Dynamiken klar benannt und aufgezeigt werden (P30). Entscheidend sei die Schaffung eines positiven, vertrauensvollen Klimas. Dazu zählen:

„Freundlichkeit, Zutrauen, Mensch über Leistung stellen, Großzügigkeit, Unterstützung, Offenheit von Seiten der Lehrpersonen und aller Bediensteten im Schulsystem und Fördern dieser Haltungen unter den Kindern“ (P55).

Diese Haltungen werden von Befragten ausdrücklich als förderlich für die psychische Gesundheit angesehen. Die Umsetzung solcher resilienzfördernder Bedingungen ist nicht immer einfach und verlangt von Pädagoginnen und Pädagogen, dass sie selbst in herausfordernden Situationen bestehen, zwischen widersprüchlichen Erwartungen vermitteln und mit eigenen Belastungen umgehen. Damit rückt die Förderung von Sicherheit und Wohlbefinden immer auch die Arbeitsrealität und die Belastbarkeit der Lehrkräfte selbst in den Blick. Ein Aspekt, der für eine nachhaltige Schulentwicklung entscheidend ist.

Klare Regeln, Richtlinien und Strukturen

Nach Ansicht vieler Befragter sind klare Regeln und verlässliche Strukturen eine unverzichtbare Voraussetzung, um ein freundliches und resilienzförderliches Schulklima zu gestalten. Ohne feste Orientierung und Grenzen sei eine positive Entwicklung kaum möglich. P36 hebt hervor:

„Schüler:innen brauchen in unserer sehr komplexen Welt mehr Orientierung und Halt. Die Vielfalt der Möglichkeiten ist überfordernd. Daher wären klare Regeln, die konsequent eingehalten werden sollen, auch von den ‚Vorbildern‘ (Eltern, Bezugspersonen, Lehrpersonen, etc.) notwendig.“

Mehrfach wurde betont, dass solche Regeln nicht autoritär, sondern im Sinne von „klar, freundlich, wohlwollend“ gestaltet sein müssen (P20) und sowohl die Grenzen von Schüler:innen als auch jene der Lehrkräfte berücksichtigen sollen (P31). Ein strukturiertes, konsequentes Regelwerk wird von den Befragten als hilfreiche Grundlage für die Entwicklung der Persönlichkeit und Resilienz gesehen (P17, P20, P31, P46, P63).

Im Zusammenhang damit wurde auch die Rolle der Mediennutzung thematisiert. Mehrere Befragte äußerten Besorgnis über die Auswirkungen von Smartphones und digitaler Einflüsse auf Kinder und Jugendliche. Sie warnten vor Überforderung, Sucht und Isolation und plädierten dafür, den Umgang mit Medien stärker zum Thema zu machen: „Der Gebrauch und die Gefahren (Sucht, Isolation) der Medien [müssen] mehr gelehrt werden“ (P46). Teilweise fiel die Haltung sehr eindeutig aus: „Das Smartphone sollte verboten werden“ (P36, P53), oder – wie P63 pointiert formuliert – „Handys gehören weg.“



Auch in den ungarischen Studien zur Förderung von Life Skills und Resilienz aus [pädagogischer](#), [elterlicher](#) und [psychologischer](#) Perspektive wird die Mediennutzung kritisch erwähnt. Die Bildschirmnutzung stelle häufig nicht die Wurzel des Problems dar, sondern fungiere als maladaptiver Bewältigungsmechanismus oder als Symptom. Einer der interviewten Fachleute (Experte 2) führte den Begriff des „kabellosen Babysitters“ ein. Seiner Erfahrung nach nutzen Eltern die Geräte häufig zur Beruhigung des Kindes, was die Entwicklung der internen Selbstregulation hemmt. Experte 5 hob zudem den „pseudo-edukativen“ Effekt von TikTok hervor: Kinder diagnostizieren sich häufig selbst („Ich habe eine Panikstörung.“) auf der Grundlage von Kurzvideos, was ihr Selbstbild verzerrt.

4.1.4 Diskussion zur Förderung von Life Skills und Resilienz durch „Aufnahme“ in die Schulkultur (Caught)

Die Ergebnisse der österreichischen und ungarischen Studie zeigen konsistent, dass aus der Sicht der Fachkräfte die Förderung von Life Skills und Resilienz in Schulen primär über implizite, kulturell verankerte Prozesse erfolgt. Die Betonung tragfähiger Beziehungen, von Zugehörigkeit und Gemeinschaftserfahrungen deckt sich mit Befunden zur sozialen Resilienz, die die Schutzwirkung sicherer Bindungen und unterstützender Peergroups unterstreichen (Masten, 2014; Pianta, Hamre & Allen, 2012). Auch die ungarischen Expert:innen betonen, dass Resilienz weniger aus formaler Instruktion, sondern aus stabilen Alltagsbeziehungen entsteht, was Befunde zu *attachment-based resilience* und Safe-Place-Konzepten unterstützt (Hughes et al., 2017; Ungar, 2011).

Individuelle Anerkennung, Stärkenorientierung und eine wertschätzende Fehlerkultur fördern laut der Befragten Selbstwert und Bewältigungskompetenzen, was durch die Forschung zu *Positive Education* und *Character Strengths* belegt wird: Schüler:innen, die ihre Stärken erkennen und einsetzen, zeigen eine höhere Lebenszufriedenheit, Motivation und psychische Widerstandsfähigkeit (Peterson & Seligman, 2004; Seligman et al., 2009; Shoshani & Slone, 2016).

4.2 Life Skills und Resilienz „unterrichten“ (Taught)

Die Vermittlung von Life Skills und Resilienz geschieht nicht nur nebenbei, durch das Aufsaugen von Vorbildern, Beziehungen und Kultur. Das Rahmenkonzept des Jubilee Centre betont, dass Persönlichkeitsbildung immer auch eine explizite Dimension hat: „character“ wird nicht nur „aufgenommen“ (*caught*), sondern auch gezielt *gelehrt* (*taught*) (Jubilee Centre, 2022). Das bedeutet, Resilienz und Persönlichkeitsbildung werden systematisch unterrichtet und eingeübt, und zwar durch gezielte Lerngelegenheiten. Es geht darum, dass Schüler:innen nicht nur intuitiv mit Werten und Haltungen in Berührung kommen. Sie sollen auch die Fähigkeit entwickeln, persönliche Stärken und Resilienz bewusst wahrzunehmen, zu verstehen und in konkretes Handeln umzusetzen.

Die befragten Fachkräfte sind sich hier erstaunlich einig: Resilienz- und Life Skills Förderung sind ein expliziter Bildungsauftrag der Schule. Der Unterricht müsse systematisch Persönlichkeitsbildung, soziales und emotionales Lernen sowie Psychoedukation einbinden. Ob in einem eigenen Fach oder integriert in bestehende Fächer – die Umsetzung erfordert eine Professionalisierung und Unterstützung der Lehrkräfte. Aus den Daten kristallisieren sich vier Dimensionen heraus, die ein Gerüst für das „Unterrichten“ bilden: Die curriculare, die inhaltliche, die didaktische und die Professionalisierungsebene.



4.2.1 „Mehr Persönlichkeitsbildung im Unterricht“ – die curriculare Ebene

Die befragten Psychotherapeut:innen und Psycholog:innen sprechen sich auffallend deutlich für eine systematische Persönlichkeitsbildung und Psychoedukation aus. Anders als das bloße „Aufnehmen“ (*caught*), das über Klima und Beziehungen funktioniert, betonen sie, dass Kinder und Jugendliche auch explizit Wissen und Kompetenzen im Bereich der Resilienz und der persönlichen Stärken erwerben müssen. Generell brauche es „mehr Persönlichkeitsbildung“ (P10, auch P61). Die Befragten betonen, dass Unterricht in diesem Bereich nicht nur punktuell, sondern systematisch in der Schule verankert werden sollte. Und die Schule sei der ideale Ort dafür: „Nachdem alle jungen Menschen die Schule durchlaufen, ist sie der ideale Ort, um dort alle zu erreichen und schon früh genug Skills für eine gelingende Lebensgestaltung zu vermitteln“ (P61).

Ein solcher Unterricht könnte – so die Befragten – in einem eigenen Fach oder in bestehenden Fächern stattfinden. P50 führt explizit aus, dass „[n]eue Schulfächer“ eingeführt werden müssten. P56 stimmt zu: Es bedürfe „[e]igene[r] Unterrichtsfächer für Life-Skills, soziales Lernen, Teamarbeit, Achtsamkeit oder Gefühle/Bedürfnisse.“ P10 fordert ein „Schulfach Glück“, in dem

„[...] Psychoedukation, Wissen über Gefühle, wie man diese auch regulieren kann, Stressbewältigung, Infos über Entwicklungsaufgaben...Umgang mit unangenehmen Gefühlen, Infos über Gefahr[en] soziale[r] Medien“ thematisiert werden.

Als eigene Schulfächer wird weiters die Auseinandersetzung mit vielen ähnlichen Themen gefordert: „Empathie & Konfliktlösung“ (P24), „soziale Skills“ (P8), mentale oder psychische Gesundheit (P15, P28, P61, P63), „soziale Kompetenz [...] von der Vorschule an“ (P41), „Outdoor Aktivitäten als Unterrichtsfach, welche die soziale Kompetenz fördern“ (P66). Das zeigt, dass viele befragte Expert:innen generell die Einführung eines Unterrichtsgegenstandes befürworten, der sich an der Schnittstelle zwischen Persönlichkeitsbildung und Psychoedukation bewegt.

„Character education“ und Resilienzförderung könnten aber auch in bestehende Fächer integriert werden, z.B. in den „Ethikunterricht“ (P24, P29, P35, P36, P65), Religionsunterricht (P29), „Sport“ (P29, P57, P63), Psychologie und Philosophie (P65), oder „in sämtlichen Unterrichtsfächern“, wofür Materialien „für eine einfache Handhabe zur Verfügung“ (P6) gestellt werden sollten. Hier zeigt sich, dass viele der Befragten Persönlichkeitsbildung und Psychoedukation als systematische Aufgabe der Schule wahrnehmen, die andererseits auch integrativ in allen Unterrichtsgegenständen berücksichtigt werden sollte.

Auch in den in Ungarn erhobenen Daten wird eine gezielte Persönlichkeitsbildung im Sinne von *character taught* gefordert, insbesondere als Antwort auf fehlende emotionale Fähigkeiten und weit verbreitete Aufmerksamkeitsdefizite von Schüler:innen. Ein befragter Experte meinte: „Ich bemerke einen riesigen Unterschied im Vergleich zu früher im Bereich der dauerhaften Aufmerksamkeit. Da hat wirklich eine Veränderung stattgefunden. Alle Aufgabenstellungen müssen wesentlich kürzer und wesentlich attraktiver sein.“ Die ungarischen Expert:innen fordern anpassbare psychologische und pädagogische Interventionen an Schulen, da diese von den Fachkräften als wirksam zur Behandlung der emotionalen und aufmerksamkeitsbezogenen Defizite der Schüler:innen erachtet werden.



4.2.2 „Mehr soziales und emotionales Lernen“ – die inhaltliche Ebene

Was sollte in einem solchen Unterricht konkret vermittelt werden? Die Antworten der Fachkräfte kreisen um zwei große Bereiche: soziale und emotionale Kompetenzen sowie sogenannte lebenspraktische Inhalte.

Insbesondere das „soziale Lernen“ oder die gezielte Förderung „sozialer Kompetenzen“ wurden häufig angesprochen (P11, P12, P13, P14, P17, P18, P22, P24, P25, P32, P45, P54, P57). Es brauche „mehr Zeit für die Förderung sozialer Kompetenzen – d.h. vor allem Gefühle und Umgangsmöglichkeiten mit diesen, Kompetenzerweiterung bzgl. Konfliktmanagement und Lösungsorientierung“ (P12). Der Umgang mit Emotionen müsse explizit gelehrt werden: „Sich kennen, wissen wer bin ich, was macht mich aus – Empfindungen wahrnehmen und verstehen können“ (P10, ähnlich auch P13, P16, P18, P24, P25, P56, P58, P62). Auch die Bedeutung der Förderung von Selbstwert und Selbstwirksamkeit wurde häufig erwähnt (P7, P16, P32, P38, P44, P46, P47, P51, P57, P58).

Die ungarischen Fachkräfte bestätigen diesen Befund. Ihnen zufolge sind Kinder oft nicht in der Lage, ihre Gefühle auszudrücken und zu erkennen, was zu Verhaltensproblemen führt. Ein Schulpsychologe formulierte es so: „Ich erlebe oft, dass die Kinder ihre Emotionen in der gegebenen Situation nicht ‚im Zaum halten‘ können, was zu Konflikten führt.“ Ein anderer Experte hob hervor, dass sich die innere Spannung der Kinder häufig in Autoaggression (z.B. Ritzen) oder in nach außen gerichteter Wut manifestiert, da das Instrumentarium für „Emotionsausdruck und Streitkultur“ fehlt. Die Fachkräfte sind sich einig, dass Kinder ihre Gefühle oft nicht erkennen und stattdessen digitale Geräte als untauglichen Bewältigungsversuch nutzen.

Auch in den ungarischen Studien zur Förderung von Life Skills und Resilienz aus pädagogischer, elterlicher und psychologischer Perspektive stellt die Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen eine zentrale inhaltliche Dimension dar (link). Die befragten Expert:innen beschrieben ein Bündel konkreter Interventionen, das die bereits in Österreich identifizierten Bedarfe bestätigt und zugleich durch praxisnahe Umsetzungsformen ergänzt. Ein wesentlicher Schwerpunkt dieser identifizierten Bedarfe liegt auf *restaurativen Techniken im Konfliktmanagement*. Anstelle traditioneller, primär sanktionierender Disziplinierungsmaßnahmen betonten insbesondere Expert:innen die Bedeutung wiederherstellender Ansätze, die auf Wiedergutmachung und gemeinschaftliche Verantwortungsübernahme abzielen. Konflikte würden dabei nicht als Regelverstöße, sondern als Lerngelegenheiten verstanden werden: „Wir klären, wer was getan hat, was das Ziel war, und vermitteln ein Schema zur Konfliktlösung“. Der Einsatz sogenannter restaurativer Zirkel bietet den Schüler:innen einen strukturierten Rahmen, um emotionale Hintergründe von Konflikten zu reflektieren und Perspektiven anderer einzubeziehen. Nach Einschätzung der Expert:innen trägt dies unmittelbar zur Entwicklung emotionaler Kompetenzen sowie zu einer konstruktiven Streitkultur bei.

Ein zweiter Schwerpunkt betrifft den Emotionsausdruck durch *projektive und spielerische Instrumente*. Die Fachkräfte verweisen darauf, dass insbesondere Kinder im Alter von acht bis vierzehn Jahren häufig über einen eingeschränkten emotionalen Wortschatz verfügen. Verbale Zugänge allein seien daher unzureichend. Als bewährte Ergänzung wurden nonverbale Methoden genannt, darunter die Arbeit mit den sogenannten „Farbenmonstern“ zur Identifikation von Basisemotionen sowie LEGO Serious Play, das es Kindern ermöglicht, innere Zustände über Metaphern darzustellen und zu kommunizieren. Diese Zugänge werden explizit als Alternative zu instruktionsorientierten Formaten beschrieben, die dem Muster „Wir sagen euch, wie es geht“ folgen. Ein Experte hebt zusätzlich die Bedeutung des „Weltspiels“



sowie von Situationsspielen hervor, in denen Kinder eigene Lebenssituationen in einem geschützten Rahmen symbolisch ordnen und neu bearbeiten können.

Schließlich betonen die ungarischen Expert:innen die Relevanz körperbezogener und entspannungsorientierter Verfahren zur Bewältigung von Angst. Angesichts der Zunahme von Angstsymptomen und psychosomatischen Beschwerden wurde der rein kognitive Zugang als unzureichend eingeschätzt. Sowohl klinische als auch schulische Psycholog:innen sprechen sich für die schulische Vermittlung grundlegender Entspannungsverfahren wie Autogenes Training und Progressive Muskelentspannung aus. Nach Ansicht der Expert:innen ist deren Wirksamkeit stark an alters- und entwicklungsbedingte Faktoren gebunden und in bestimmten sensiblen Lernphasen besonders hoch, da sie die Selbstregulation physiologischer Stressreaktionen gezielt unterstützen.

Neben diesen psychologischen Themen nennen die Befragten in Österreich aber auch *alltagspraktische Kompetenzen*. P36 spricht von:

„Umgang mit Geld, Umgang mit Medien, Förderung der Gemeinschaft – Rücksicht, Höflichkeit, weg von der Individualisierung und Egoismus, die Frage nach dem Sinn des Lebens, Umgang mit Krisen, Umgang in sozialen Konflikten etc.“

Relevante Themen seien darüber hinaus „alltagspraktische Dinge“ (P13) bzw. „praktische Dinge“ (P50) wie [ein] gesundes Miteinander, [ein] eigenständiges Leben, Wohnungen, Versicherungen (P13) und auch Themen wie Ernährung, Fitness und Schlaf sowie [ein] gesunder Lebensstil (P62, P32), Aufgaben des Alltags wie Kochen, Putzen oder Einkaufen (P42, P10), Informationen über die Gefahren von sozialen Medien (P15) und Pornos (P11).

4.2.3 „Mehr Unterstützung für Lehrkräfte“ – die Professionalisierungsebene

Sehr oft wurde von den Befragten in der österreichischen Studie erwähnt, dass es vertiefte Aus- und Fortbildungen von Lehrkräften im großen Feld der psychischen Gesundheit und der Persönlichkeitsentwicklung sowie der Supervision bedarf (P6, P12, P13, P14, P15, P16, P19, P23, P25, P32, P33, P35, P36, P41, P47, P50, P52, P56, P58, P65, P66). So spricht ein:e Befragte:r (P13) zum Beispiel von einer „Psychoedukation in Bezug auf Psychische Erkrankungen von Schüler:innen“ (P13). Es bedürfe einer „Bessere[n] pädagogische[n]/psychologische[n] Schulung der Lehrer:innen“ (P33, auch P50), „Fortbildungen im Bereich emotionale und soziale Störungen“ (P41), Früherkennung psychischer Belastungen (P32), Fortbildungen im Bereich der „Deeskalation und Grenzziehung“ zu häufigen Krankheitsbildern „wie ADS, ADHS, Depression, Angststörungen und Essstörungen“ (P65).

Von hoher Dominanz in den Daten ist auch die folgende Dimension: Um Resilienz und persönliche Stärken bei den Lernenden zu fördern, müssten Lehrkräfte zuerst auf ihre eigene psychische Gesundheit achten und sollten daher Hilfestellungen diesbezüglich bekommen. Zuerst solle eine Erhebung zur psychischen Situation der Lehrkräfte in Österreich gemacht werden (P32). Ein:e Befragte:r (P32) führt diesbezüglich weiter aus:

„Die psych. Gesundheit im Lehrkörper (!!!!) wird meines Erachtens grob vernachlässigt!!! Dafür wäre es wichtig, eine explizite Anlaufstelle zu haben!!! Und die Hemmschwelle möglichst herabzusetzen durch breite Informationskampagnen. Niedrigschwellig!!! Dies könnte eine enorme Auswirkung auf die Schüler haben.“ (P32)



Lehrkräfte sollten – so zahlreiche Befragte (P14, P15, P16, P19, P32, P41, P52, P58) – eine laufende Supervision erhalten bzw. Selbsterfahrungskurse angeboten bekommen. Dies sollte als etwas ganz Normales angesehen werden:

„Ich denke, dass eine laufende Supervision von Lehrern bezüglich Gruppe/Gruppendynamik aber auch grundsätzlich zum Umgang mit Schülern unerlässlich ist. Dies sollte endlich von der Idee: 'das brauchen nur die, die nicht zurecht kommen', befreit werden!“ (P58)

Vergleichbare Bedarfe zeigen sich auch in den ungarischen Studien zur Förderung von Life Skills und Resilienz aus pädagogischer, elterlicher und psychologischer Perspektive. Auch hier betonten die befragten Expert:innen die zentrale Bedeutung vertiefter Professionalisierung von Lehrkräften im Feld psychischer Gesundheit, Persönlichkeitsentwicklung und psychosozialer Unterstützung. Besonders hervorgehoben wurde dabei ein systemischer Zugang zur Arbeit mit Pädagog:innen. Ein Interviewpartner formulierte dies pointiert: „Ich glaube an die systemische Arbeit mit den Pädagogen. Wenn der Pädagoge gestärkt ist, ist er effektiver.“ Die Stärkung der Lehrkräfte wird somit nicht als Zusatzaufgabe, sondern als grundlegende Voraussetzung wirksamer pädagogischer Arbeit verstanden.

In enger Parallele zu den österreichischen Daten wurde auch in Ungarn darauf hingewiesen, dass die Entwicklung von Resilienz und Persönlichkeit bei Schüler:innen untrennbar mit der psychischen Gesundheit der Lehrkräfte verbunden ist. Die Expert:innen machten deutlich, dass Lehrpersonen Unterstützung benötigen, um mit emotional belastenden Situationen, komplexen Gruppendynamiken und herausfordernden Verhaltensweisen professionell umgehen zu können. Supervision, begleitende Reflexionsformate und kontinuierliche Unterstützung wurden implizit als notwendige Bestandteile professioneller Praxis verstanden, nicht als Maßnahmen für Einzelfälle oder Krisensituationen.

Darüber hinaus erweitern die ungarischen Daten die Perspektive um eine weitere systemische Ebene. Mehrere Expert:innen betonten die Notwendigkeit, auch Eltern stärker in interventionsorientierte Konzepte einzubeziehen. Ein Interviewpartner verwies darauf, dass Eltern häufig nicht aus Vernachlässigung, sondern aus Ratlosigkeit scheitern und daher „konkrete Anleitung“ im Umgang mit Erziehungssituationen benötigen. Die Förderung von Life Skills dürfe daher nicht am Schultor enden, sondern müsse konsequent auch die Stärkung elterlicher Kompetenzen umfassen. Persönlichkeitsentwicklung wird in den ungarischen Daten damit explizit als gemeinsame Aufgabe von Schulverwaltung, Lehrkräften und Eltern verstanden.

4.2.4 Diskussion zu Life Skills und Resilienz „unterrichten“ (Taught)

Die Forderung nach einer expliziten Verankerung von Persönlichkeitsbildung im Curriculum ist ein starkes und klares Ergebnis der Studie. Die befragten Expert:innen sehen hier eine Lücke im derzeitigen System. Ihre Vorschläge für einen eigenen Unterrichtsgegenstand zum Thema „Persönlichkeitsbildung“, „Lebenskompetenz“ oder „Glück“ spiegeln internationale Entwicklungen wider, wie sie etwa in der *Positive Education* Bewegung oder auch in der internationalen neoaristotelischen Persönlichkeitsbildung zu finden sind (Kristjánsson, 2015; Seligman et al., 2009). Die Betonung von sozial-emotionalem Lernen steht im Einklang mit einem breiten internationalen Konsens, dass diese Kompetenzen die Grundlage für schulisches und berufliches Gelingen sind. Die Forderung nach mehr Unterstützung für Lehrkräfte unterstreicht eine zentrale Gelingensbedingung: Nachhaltige Persönlichkeitsbildung erfordert nicht nur neue Inhalte, sondern auch eine neue Haltung und Professionalität aufseiten der Lehrkräfte.



4.3 Life Skills und Resilienz „verinnerlichen“ (Sought)

Neben dem, was man aufnimmt (*caught*), und dem, was man gezielt lernt (*taught*), gibt es noch eine dritte Ebene der Persönlichkeitsbildung: Das, was man aus eigenem Antrieb anstrebt – verinnerlicht (*sought*). Hier geht es um die Momente, in denen junge Menschen beginnen, selbst über ihr Leben, ihre Werte und ihre Ziele nachzudenken. Es geht um die freiwillige, von innen kommende Motivation, ein guter Mensch zu sein und ein gelingendes Leben zu führen. Schulen können diesen Prozess nicht erzwingen, aber sie können ihn anstoßen und begleiten. Sie können Räume für Selbstreflexion, Eigenverantwortung und Sinnsuche schaffen.

Arthur (et al., 2017) betonen, dass Persönlichkeitsbildung dann besonders nachhaltig wirksam wird, wenn junge Menschen nicht nur passiv aufnehmen oder im Unterricht darüber lernen, sondern wenn sie beginnen, diese Werte selbst zu wollen, anzustreben und aus freien Stücken in ihr eigenes Leben zu integrieren. Schulische Persönlichkeitsentwicklung wird in diesem Sinne nicht vermittelt, sondern innerlich angeeignet – ein Prozess, der eng mit Fragen der Selbstreflexion, Zielsetzung, Sinnorientierung und intrinsischer Motivation verbunden ist. Im Kontext von Resilienz bedeutet „sought“, dass Schüler:innen lernen, ihre eigenen Ressourcen bewusst zu aktivieren, ihre Stärken einzusetzen und Strategien im Umgang mit Belastungen eigenständig zu entwickeln. Sie sollen nicht nur auf äußere Unterstützung reagieren, sondern Handlungsfähigkeit aufbauen, indem sie lernen, selbst Verantwortung für ihr seelisches und soziales Wohlergehen zu übernehmen. In der Literatur wird in dieser Dimension auch eine wesentliche Brücke zur Idee von *eudaimonia*, also eines gelingenden, sinnerfüllten Lebens im aristotelischen Sinn gesehen. Junge Menschen sollen nicht bloß wissen, was „character strengths“ sind, sondern sie als erstrebenswert für das eigene Leben erkennen und verfolgen (Jubilee Centre, 2022). Damit wird Persönlichkeitsentwicklung zu einem zutiefst aktiven, auf Selbstentwicklung angelegten Prozess. In den Daten der befragten Expert:innen ist diese Dimension zwar weniger präsent als die beiden anderen, aber sie spielt dennoch eine Rolle. Die Befragten verweisen immer wieder auf die Notwendigkeit, Schüler:innen zu ermöglichen, zu aktiven Gestalter:innen ihrer eigenen Entwicklung zu werden.

4.3.1 „Mehr Selbstreflexion ermöglichen“ – Schüler:innen als aktive Gestalter:innen

Um Schüler:innen dazu zu bringen, eigeninitiativ an ihrer Persönlichkeit und ihrer Resilienz zu arbeiten, führen die Befragten die Selbstreflexion und die Sinnorientierung als wesentliche Themen an. Ziel im schulischen Unterricht soll sein, junge Menschen in ihrer Selbstwahrnehmung, ihrer Reflexionsfähigkeit und der Entwicklung von Empathie zu unterstützen. Dazu müssten sie lernen sich selbst wahrzunehmen, ihre Wünsche zu erkennen und ihr Selbstbild zu reflektieren (P56, P31, P17, P20). „Positive Feedbackrunden, moderierte Gesprächsrunden, Morgenkreis [und] Selbstreflexion fördern und so die Gemeinsamkeiten der Gruppe stärken“ (P45) bilden diesbezüglich methodisch-didaktische Zugänge. Die Reflexionen sollten zudem einem festgesetzten Zeitrahmen folgen (P6), und durch Achtsamkeitsübungen (P11) ergänzt werden. Fokus der Reflexionen liegt dabei sowohl auf dem Individuum als auch auf den „gemeisterten Herausforderungen im Klassenverband“ (P11).

Um die Entwicklung von Selbstwirksamkeit zu unterstützen, sollten Schüler:innen lernen, eigene Ziele zu formulieren, Wege zur Erreichung zu finden und ihre Ressourcen auf diese Weise durch die Unterstützung der Lehrkraft kennenzulernen (P14, P17, P10). In diesem Prozess sollen auch Kritikfähigkeit und Ausdrucksfähigkeit geübt werden, indem Schüler:innen ermutigt werden, ihre Gedanken, Gefühle und Erfahrungen mitzuteilen (P31, P13). Gefühle und Empfindungen sollen dabei direkt angesprochen und thematisiert werden (P10).



4.3.2 „Mehr Eigenverantwortung übernehmen“ – Partizipation und Mitgestaltung

Im Rahmen der selbstmotivierten Persönlichkeitsentwicklung geht es um die Stärkung von Eigenverantwortung, Autonomie und aktiver Beteiligung. Dies kann laut der Befragten erreicht werden, indem Schüler:innen Verantwortung und auch Leadership übernehmen: Schüler:innen übernehmen Aufgaben, Rollen und Verantwortlichkeiten nach Stärken und Interessen, z.B. im Alltag der Schule (P27, P4, P12). Zudem sollten die Lehrkräfte „Kinder miteinbeziehen in Arbeitsprozesse in der Schule: Küchendienst, Gartenarbeit, Reinigungsdienst ...“ (P23) sowie den Schüler:innen „Entscheidungsbefugnisse [...] lassen“ (P4). Dies fördere Selbstbestimmung und Authentizität über die Mitwirkung. „Kinder sollen eigene Meinungen vertreten, kreative Lösungen finden und sich aktiv einbringen. „Zu wissen was man/frau will und kreative Lösungen am Weg dorthin zu beschreiten, gerne auch gegen Widerstände“ wird als zentraler Life-Skill beschrieben (P44, P18). „Für die eigene Meinung eintreten“ (P17), inkludiere aber auch „andere Meinungen versuchen zu verstehen, Spaltungsversuche erkennen“ (P17). Die Befragten appellieren an die Schule, die aus ihrer Sicht „Machtstrukturen in Frage stellen ... [und] Vertrauen in Schüler! Schüler/innen [sic]“ aufweisen sollte (P58). Kollaboratives Arbeiten in Peergruppen, gelenkt durch die Lehrperson (P45) stärke die Schüler:innen dahingehend zusätzlich. Obendrein sollte die Schule aus Sicht der Befragten Unterstützungsangebote der Beratung zur Verfügung stellen und gleichsam vermitteln, dass Hilfe in Anspruch zu nehmen eine Stärke und entgegen häufiger Annahmen keine Schwäche darstelle (P11).

4.3.3 Diskussion zu Life Skills und Resilienz „verinnerlichen“ (Sought)

Die Auswertung der Daten zeigt, dass die Dimension *sought* zwar weniger stark präsent ist als *caught* und *taught*, aber dennoch eine Rolle spielt. Die Befragten verweisen immer wieder auf die Notwendigkeit, Schüler:innen Räume für Selbstreflexion, Eigenverantwortung und Sinnsuche zu eröffnen. Sie betonen, dass Kinder und Jugendliche lernen müssen, diese Werte für sich selbst anzustreben und in ihr eigenes Leben zu integrieren. Diesen Prozess können Lehrkräfte und Schulen nicht vollständig steuern, wohl aber unterstützen, indem sie Gelegenheiten zur Reflexion schaffen, Eigenverantwortung ermöglichen und Partizipation im Schulalltag fördern. Wo Schüler:innen ihre Stärken selbst erkennen, erproben und in Verantwortung umsetzen dürfen, wird Persönlichkeitsbildung nicht nur von außen angestoßen, sondern von innen her verinnerlicht.



5. Fazit

Schulentwicklung, die sich an Lebenskompetenzen orientiert, verbindet die Förderung psychosozialer Gesundheit mit einer wertorientierten Bildungskultur. Sie befähigt junge Menschen, in einer komplexen Welt mit Mut, Verantwortung und innerer Stärke zu handeln. Darüber hinaus sie bietet Lehrkräften, Schulleitungen und Eltern eine gemeinsame Vision von Bildung. Dies macht eine gemeinsame Sprache möglich.

Die Ergebnisse der Befragung in Österreich und Ungarn zeichnen ein konsistentes Bild: Schulen können aus Sicht der befragten Fachkräfte einen entscheidenden Beitrag zur Resilienz- und Persönlichkeitsfördernden Life-Skills-Pädagogik junger Menschen leisten. Der Schlüssel liegt darin, gleichzeitig an drei Hebeln anzusetzen: An der Schulkultur, an der systematischen Vermittlung von Life Skills und an der Förderung von Eigenverantwortung. Resilienz und persönliche Stärken sind das Ergebnis eines Zusammenspiels von gelebten Haltungen, gezieltem Unterricht und der aktiven Selbsttätigkeit der Lernenden. Die Dreiteilung in *caught* – *taught* – *sought* verdeutlicht, dass schulische Persönlichkeitsbildung auf diesen drei ineinandergreifenden Ebenen verankert sein muss.

Im folgenden Kapitel werden entsprechende Handlungsempfehlungen für einen Resilienz- und Persönlichkeitsfördernden Schulalltag vorgestellt.



6. Resilienz- und persönlichkeitsfördernde Life-Skills-Pädagogik in der schulischen Praxis

Die Analyse der Studien und der Fachliteratur macht deutlich: Wirksame Förderung von Resilienz und persönlichen Stärken entsteht, wenn sie als Bestandteil der Schulkultur, des pädagogischen Grundverständnisses und der Schulorganisation systematisch in die Schulentwicklungsarbeit eingebettet wird (Arthur et al., 2022).

Lehrpersonen, Schulleitungen, Eltern und multiprofessionelle Teams sind gemeinsam gefordert, Bedingungen zu schaffen, unter denen psychosoziale Gesundheit, Beziehungsqualität und Persönlichkeitsbildung strukturell mitgedacht werden: im Unterricht, in Ritualen, im Klassenrat, in der Lehrkräftebildung, aber auch in der Elternarbeit und in der Gestaltung des sozialen Lernens.

Folgende Fragen können als Ausgangspunkt dienen, um im Kollegium oder im Schulleitungsteam zu reflektieren, wie Lebenskompetenzen an der eigenen Schule (weiter) gestärkt werden können:

- *Welche der zehn Lebenskompetenzen der WHO sind an unserer Schule bereits sichtbar verankert – in Unterricht, Schulkultur und schulischen Angeboten?*
- *Wo sehen wir Entwicklungspotenzial? Welche Kompetenzen möchten wir gezielter fördern?*
- *Wie können Lebenskompetenzen fächerübergreifend und altersadäquat angebahnt werden?*
- *Welche Rolle spielt unsere Schulkultur (z. B. Rituale, Regeln, Klassengemeinschaft, Umgangsformen, Partizipation) in der Persönlichkeitsbildung unserer Schülerinnen und Schüler?*
- *Wie sprechen wir im Team über Charakterstärken – und wie bewusst fördern wir diese bei unseren Schülerinnen und Schülern?*
- *Gibt es Freiräume für soziales und emotionales Lernen in unserem Schulalltag?*
- *Wie können wir die Zusammenarbeit mit Eltern im Sinne einer gemeinsamen Förderung von Life Skills gestalten?*
- *Welche Fortbildungsformate wären hilfreich, um den Lehrkräften unserer Schule bei der Vermittlung von Lebenskompetenzen zu unterstützen?*
- *Wie können wir Schülerinnen und Schüler selbst stärker einbinden – etwa durch Peer-Projekte, Mentoring, außercurriculare Aktivitäten oder Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen?*

Diese Fragen bieten keine schnellen Lösungen, aber sie laden zur gemeinsamen Auseinandersetzung mit dem Thema ein. Schulentwicklung beginnt mit einer Standortbestimmung und dem Mut, sich gemeinsam auf den Weg zu machen. Die Lebenskompetenzen (WHO) bieten eine hilfreiche und international etablierte Orientierung, Persönlichkeitsbildung im Schulalltag noch stärker zu etablieren.

Jede Schule kann dabei ihren eigenen Weg mit eigenen Prioritäten (z.B. Gemeinschaftskultur, Persönlichkeitsbildung oder Selbstreflexion) gehen. Entscheidend ist, dass die Schule sich auf einen resilienz- und persönlichkeitsfördernden Prozess verständigt, der vom gesamten Kollegium getragen und regelmäßig reflektiert wird.



6.1 An der Schulkultur arbeiten – Gemeinschaftserfahrungen und Freundschaft fördern

Eine zentrale Grundlage für Resilienz und schulische Persönlichkeitsbildung ist die gelebte Kultur der Schule. Es geht darum, ein Umfeld zu schaffen, in dem sich Schüler:innen sicher, zugehörig und wertgeschätzt fühlen. Eine starke Gemeinschaft und echte Freundschaften sind das Ergebnis bewusster Gestaltung.

Zu Beginn ist es entscheidend zu verstehen, wie die Schule derzeit wahrgenommen und erlebt wird – von Schüler:innen, Lehrkräften und der Leitung gleichermaßen. Nur auf dieser Grundlage können realistische Ziele formuliert und gezielt Schwerpunkte gesetzt werden.

Dabei geht es nicht um Bewertung, sondern um Orientierung. Es geht um Fragen wie: Wo stehen wir als Schule? Worauf können wir stolz sein und in welchen Belangen wollen wir gemeinsam besser werden?

Wenn die Ist-Situation geklärt ist, kann eine Steuergruppe mit der Methode des Brainstormings sammeln, welche Ideen es gibt, um an Gemeinschaft, Freundschaften und Stärkenorientierung zu arbeiten. Ziel ist, die vereinbarten Schwerpunkte in smarte Ziele und einen realistischen Projektplan zu überführen. Ein zentraler Erfolgsfaktor jeder Schulentwicklung ist die aktive Beteiligung des gesamten Kollegiums. Nur wenn Lehrkräfte, die den Schulalltag unmittelbar gestalten, in die Planungs- und Entscheidungsprozesse eingebunden sind, entsteht echtes Engagement. Oder wie es Stephen Covey einmal gesagt hat: *No involvement, no commitment.*

6.2 Schulische Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen im Unterrichtsalltag verankern

Persönlichkeitsbildung soll zu einem festen Bestandteil des Curriculums werden, um Schüler:innen mit Materialien für soziales, emotionales und alltagspraktisches Lernen und didaktischen Routinen gezielt in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung zu unterstützen. Der erste Schritt ist wieder eine ehrliche Bestandsaufnahme.

Ergänzend zur Reflexion im Kollegium ist es hilfreich, die Schüler:innen direkt einzubeziehen. Ein einfacher, anonymer Fragebogen kann wertvolle Einblicke geben: Fühlen sich die Schüler:innen in der Lage, ihre Gefühle auszudrücken? Wissen sie, an wen sie sich bei Konflikten wenden können?

Auf Basis der Standortbestimmung geht es darum, Lernziele zu definieren und Schwerpunkte zu setzen. Mögliche Schwerpunkte könnten sein:

- **Förderung von Freundlichkeit und prosozialem Handeln:**
Die Schüler:innen entwickeln ein bewusstes Verständnis für respektvolles und hilfsbereites Verhalten.
- **Entwicklung von Dankbarkeit und wertschätzender Haltung:**
Die Schüler:innen lernen, Dankbarkeit als innere Haltung zu entwickeln und positive Erfahrungen bewusst wahrzunehmen.
- **Förderung der Emotionsregulation:**
Die Schüler:innen lernen, ihre eigenen Gefühle und die anderer wahrzunehmen, zu benennen und angemessen damit umzugehen.
- **Stärkung der Konfliktfähigkeit:**
Die Schüler:innen erwerben Strategien zur konstruktiven Lösung von Konflikten.



Eine wöchentlich fix im Stundenplan verankerte Stunde „schulische Persönlichkeitsbildung“ kann hier den notwendigen geschützten Raum bieten, um Themen explizit und ohne Zeitdruck zu behandeln.

Hier können neue Methoden eingeführt, Gesprächsrunden moderiert und soziale Kompetenzen systematisch trainiert werden. Da schulische Persönlichkeitsbildung aber eine Haltung ist, kann auch eine fächerübergreifende Integration zielführend sein, welche sich durch den gesamten Unterricht zieht. Zum Beispiel können im Deutschunterricht Geschichten zur Reflexion über Empathie anregen, im Sachunterricht kann über das Thema Freundlichkeit diskutiert werden, im Sportunterricht werden Teamfähigkeit und Fairness praktisch gelebt usw.

Life-Skills-Pädagogik kann allerdings nur dann authentisch und wirksam sein, wenn sich Lehrkräfte selbst in diesem Prozess sicher und unterstützt fühlen. Die Schulleitung trägt die Verantwortung, hierfür die notwendigen Rahmenbedingungen zu schaffen, z.B.: gezielte Fortbildungen, Supervision und Intervention.

Die Verankerung von Persönlichkeitsbildung ist ein kontinuierlicher Prozess. Regelmäßige Reflexionsschleifen sind unerlässlich, um gemeinsam zu lernen und den eingeschlagenen Weg bei Bedarf anzupassen.

6.3 Prozesse der Selbstreflexion anstoßen

Kinder und Jugendliche sollen in der Schule systematisch dabei unterstützt werden, ihr eigenes Denken, Fühlen und Handeln bewusst wahrzunehmen und zu deuten.

Entwicklungspsychologische und bildungswissenschaftliche Studien zeigen, dass Kinder in diesem Alter zunehmend in der Lage sind, über innere Zustände nachzudenken und ihr Verhalten in Beziehung zu persönlichen Zielen und sozialen Normen zu setzen (Harter, 2012; Schonert-Reichl, 2017). Selbstreflexion gilt dabei als zentrale metakognitive Fähigkeit, die eng mit Selbstregulation, moralischem Lernen und sozial-emotionaler Entwicklung verbunden ist. Pädagogisch wirksam wird sie insbesondere dann, wenn Reflexion regelmäßig, sprachlich begleitet und in sinnstiftenden Lernzusammenhängen eingebettet erfolgt.

Der Ansatz „character as being sought“ des *Jubilee Centre for Character and Virtues* versteht Persönlichkeitsbildung als einen aktiven, intentionalen Prozess, bei dem Lernende angeregt werden, eigene Werte, Haltungen und Entwicklungsziele zu reflektieren und bewusst zu verfolgen (Arthur et al., 2017).

Selbstreflexion nimmt dabei eine Schlüsselrolle ein, da sie es Schüler:innen ermöglicht, Erfahrungen zu deuten, moralische Entscheidungen abzuwägen und Handlungsalternativen zu erkennen. Aufbauend auf dem Konzept der *phronesis* (praktische Klugheit) wird „character“ nicht nur vermittelt oder vorgelebt, sondern von den Kindern selbst als erstrebenswerte Haltung erkannt und weiterentwickelt (Kristjánsson, 2015). Empirische Befunde aus der Persönlichkeitsbildung und „character education“ unterstreichen zusätzlich, dass reflexive Lernformate im Grundschulalter nachhaltig zur Entwicklung von Selbstverantwortung, moralischer Urteilskraft und emotionaler Bewusstheit beitragen können.



7. Literatur

Andelowski, M. (1994). Focus on qualitative methods: The use of quotes in qualitative research. *Research in Nursing & Health*, 17(6), 479–482. <https://doi.org/10.1002/nur.4770170611>

Anders, Y., Roßbach, H.-G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehl, S. & von Maurice, J. (2022). *Kinder stärken: Resilienz und sozial-emotionale Entwicklung in der frühen Bildung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37364-1>

APA Science. (2025, 23. Juni). *Psychische Gesundheit in Schulen: Persönlichkeitsbildung gefordert* [Presseausendung]. <https://science.apa.at/power-search/4002701866782823451>

Arthur, J. (2020). *The formation of character in education: From Aristotle to the 21st century*. Routledge.

Arthur, J., Kristjánsson, K., Harrison, T., Sanderse, W. & Wright, D. (2017). *Teaching character and virtue in schools*. Routledge.

Bernhard, R. (2024). Challenges and Opportunities for Character Education in Austria. In R. Bernhard, V. Fernández, K. Kristjánsson & T. Harrison (Hrsg.), *Character Education in Europe. Challenges and Opportunities*. McGrawHill.

Bernhard, R. (2024). Dankbarkeit zur Förderung der psychischen Gesundheit von Lernenden. Eine Charakterstärke als Element einer Life-Skills-Pädagogik und Praxisbeispiele. *SchulVerwaltung – Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*.

Bernhard, R. & Schulte-Altedorneburg, J. (2025). *Übersetzung des Rahmenkonzeptes für Persönlichkeitsbildung in Schulen des Jubilee Centres for Character and Virtues*. <https://phaidra.kphvie.ac.at/detail/o:868>

Bonanno, G. A., Romero, S. A. & Klein, S. I. (2015). The temporal elements of psychological resilience: An integrative framework for the study of individuals, families, and communities. *Psychological Inquiry*, 26(2), 139–169. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2015.992677>

Brown, M., McGrath, R. E., Bier, M. C., Johnson, K. & Berkowitz, M. W. (2023). A comprehensive meta analysis of character education programs. *Journal of Moral Education*, 52(2), 119–138. <https://doi.org/10.1080/03057240.2022.2060196>

Budde, J. & Weuster, N. (2018). *Erziehungswissenschaftliche Studien zu schulischer Persönlichkeitsbildung*. Springer.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2024). *Lehrpläne der Primarstufe und Sekundarstufe I – Übergreifende Themen: Gesundheitsförderung und Lebenskompetenzen*. <https://www.bmbwf.gv.at>

Centre for Character and Virtues. (2022). *A framework for character education in schools*. University of Birmingham. <https://www.jubileecentre.ac.uk/wp-content/uploads/2024/12/The-Jubilee-Centre-Framework-for-Character-Education-in-Schools.pdf>

Chassé, K.-A., Zander, M. & Ras, K. (2005). *Meine Familie ist arm: Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.



Coppley, J. & Niemiec, R. M. (2021). Character strengths interventions in education systems. In M. L. Kern & M. L. Wehmeyer (Hrsg.), *The Palgrave Handbook of Positive Education* (S. 395–420). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_16

Coppley, P. & Niemiec, R. M. (2021). *Character strengths interventions in education: Theory, research, and practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003187905>

Covey, S. R. (1989). *The 7 habits of highly effective people: Powerful lessons in personal change*. Free Press.

Diniz, G., Korkes, L., Tristão, L. S., Pelegrini, R., Bellodi, P. L. & Bernardo, W. M. (2023). The effects of gratitude interventions: A systematic review and meta-analysis. *Einstein (Sao Paulo, Brazil)*, 21, eRW0371. https://doi.org/10.31744/einstein_journal/2023RW0371

Dray, J., Bowman, J., Campbell, E., Freund, M., Wolfenden, L., Hodder, R. K., McElwaine, K., Tremain, D., Bartlem, K., Bailey, J., Small, T., Palazzi, K., Oldmeadow, C. & Wiggers, J. (2017). Systematic review of universal resilience-focused interventions targeting child and adolescent mental health in the school setting. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(10), 813–824. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.07.780>

Elder, G. H. (1999). *Children of the Great Depression: Social change in life experience* (25. Jubiläumsaufl.). Westview Press.

European Union Drugs Agency. (2024). *Key findings from the 2024 European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs (ESPAD)*. https://www.euda.europa.eu/sites/default/files/pdf/32516_en.pdf?716145

Frankl, V. E. (1992). *Psychotherapie für den Alltag*. Herder.

Fraundorfer, M. (2021). *Stressbewältigung im Alltag: Psychologische Grundlagen und praktische Methoden*. Springer.

Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönna-Böse, M. (2024). *Resilienz und Resilienzförderung*. Beltz.

Harrison, T. & Bernhard, R. (2023). Charakterbildung als evidenzbasierte Schulentwicklung: Das Jubilee Center for Character and Virtues in Birmingham als Leuchtturminitiative. *SchulVerwaltung – Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 5, 139–141.

Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (2. Aufl.). Guilford Press.

Hughes, D. A., Baylin, J. & Siegel, D. J. (2017). *The neurobiology of attachment-focused therapy: Enhancing connection & trust in the treatment of children and adolescents*. W. W. Norton & Company.

Jeynes, W. H. (2017). A meta-analysis on the relationship between character education and student achievement and behavioral outcomes. *Education and Urban Society*, 49(1), 1–39. <https://doi.org/10.1177/0013124517747681>

Jubilee Centre for Character and Virtues. (2022). *Framework for character education in schools*. Jubilee Centre for Character and Virtues. <https://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/character-education/Framework%20for%20Character%20Education.pdf>



- Kalisch, R., Müller, M. B. & Tüscher, O. (2015). A conceptual framework for the neurobiological study of resilience. *Behavioral and Brain Sciences*, 38, e92. <https://doi.org/10.1017/S0140525X1400082X>
- Kristjánsson, K. (2007). *Aristotle, emotions, and education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315567914>
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian character education*. Routledge.
- Kristjánsson, K. (2019). *Flourishing as the aim of education: A neo-Aristotelian view*. Routledge.
- Kristjánsson, K. (2023). *The new flourishing agenda in education: A report on the current theoretical state of play* (Bericht im Auftrag der OECD, Directorate for Education and Skills). OECD.
- Kropfreiter, E. & Bernhard, R. (2024). Austrian secondary school teachers' views on character education: Initial qualitative insights from a mixed methods study. *Journal of Character Education*, 20(1), 1–18. <https://www.emerald.com/jced/article-pdf/20/1/1/10966469/jce-10-2024-0002en.pdf>
- Kropfreiter, E. & Bernhard, R. (2025). Werteorientierte Persönlichkeitsbildung: Einblicke in die Ergebnisse einer Mixed Methods Studie. *R&E-SOURCE*, 12(3), 535–548. <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1430>
- Kropfreiter, E. & Bernhard, R. (2025). Werteorientierte Persönlichkeitsbildung in der Schule. Charakterstärken als Schlüssel für gelingende Bildung im 21. Jahrhundert. *SchulVerwaltung*, November 2025.
- Kropfreiter, E. & Bernhard, R. (im Druck). Austrian secondary school teachers' views on character education: Initial qualitative insights from a mixed methods study. *Journal of Character Education*.
- Kropfreiter, E., Bernhard, R. & McDermott, T. (2024). Austrian secondary school teachers' views on character education: Quantitative insights from a mixed-methods study. *Journal of Moral Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/03057240.2024.2373167>
- Lavy, S. (2020). A review of character strengths interventions in twenty-first-century schools: Their importance and how they can be fostered. *Applied Research in Quality of Life*, 15(2), 573–596. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9700-6>
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Llistosella, M., Goni-Fuste, B., Martín-Delgado, L., Miranda-Mendizabal, A., Franch Martinez, B., Pérez-Ventana, C. & Castellvi, P. (2023). Effectiveness of resilience-based interventions in schools for adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, Artikel 1211113. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1211113>
- Martínez-Martí, M. L. & Ruch, W. (2016). Character strengths predict resilience over and above positive affect, self-efficacy, optimism, social support, self-esteem, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 12(2), 110–119. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1163403>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>



Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6–20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>

Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development* (2. Aufl.). Guilford Press.

Masten, A. S. & Reed, M.-G. J. (2015). Resilience in development: Progress and transformation. In M. E. Lamb (Hrsg.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7. Aufl., S. 1–39). Wiley.

McGrath, R. E. (2014). Scale- and item-level factor analyses of the VIA Inventory of Strengths. *Assessment*, 21(1), 4–14. <https://doi.org/10.1177/1073191112450612>

Obermeier, R., Lutz, V., Fuchs, K., Nowak, M. & Gläser-Zikuda, M. (2024). Zum Zusammenhang zwischen Resilienz, Selbstwirksamkeit und Sozialbeziehung in Familie und Schule: Eine Mehrebenenanalyse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. Online-Vorveröffentlichung. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000380>

ÖBVP. (2023, 19. Oktober). *Was belastet unsere junge Generation so sehr?* [Presseaussendung zur Studie über die aktuellen psychischen Belastungen der Kinder und Jugendlichen]. https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20231019_OTS0141/was-belastet-unsere-junge-generation-so-sehr

OECD. (2024). *PISA high performing systems for tomorrow: Education for human flourishing*. OECD. [https://one.oecd.org/document/EDU/PISA/GB\(2024\)10/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/PISA/GB(2024)10/en/pdf)

OECD. (2025). *Education for Human Flourishing: A Conceptual Framework* (Technical Paper). OECD. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/11/education-for-human-flourishing_cb043494/73d7cb96-en.pdf

Orth, U. & Robins, R. W. (2014). The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 381–387. <https://doi.org/10.1177/0963721414547414>

Park, N. & Peterson, C. (2009). Character strengths: Research and practice. *Journal of College and Character*, 10(4). <https://doi.org/10.2202/1940-1639.1042>

Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press; American Psychological Association.

Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Hrsg.), *Handbook of research on student engagement* (S. 365–386). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17

Proctor, C., Maltby, J. & Linley, P. A. (2011). Strengths use as a predictor of well-being and health-related quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 12(1), 153–169. <https://doi.org/10.1007/s10902-009-9181-2>

Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A. M., Maltby, J., Eades, J. F. & Linley, P. A. (2011). Strengths Gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents. *The Journal of Positive Psychology*, 6(5), 377–388. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.594079>

Rönnau-Böse, M. & Kaiser, F. (2024). *Resilienz fördern bei Kindern und Jugendlichen: Grundlagen, Konzepte und Praxisansätze*. Beltz Juventa.



Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.

Schäfer, S. K., Supke, M., Kausmann, C., Schaubruch, L. M., Lieb, K. & Cohrdes, C. (2024). A systematic review of individual, social, and societal resilience factors in response to societal challenges and crises. *Communications Psychology*, 2, Artikel 92. <https://doi.org/10.1038/s44271-024-00138-w>

Schobel, D. (2024). Wir haben extrem kompetente Jugendliche. Interview mit Paul Plener. *Gesundes Österreich*, 1, 8–10.

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155.

Schoon, I. (2006). *Risk and resilience*. Cambridge University Press.

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York: Free Press.

Selye, H. (1981). *Stress without distress*. Lippincott.

Shoshani, A. & Slone, M. (2016). Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' well-being and resilience. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 1–26. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9589-1>

Shoshani, A. & Slone, M. (2016). The resilience function of character strengths in the face of war and protracted conflict. *Frontiers in Psychology*, 6, 2006. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02006>

Shoshani, A. & Shwartz, L. (2018). From character strengths to children's well-being: Development and validation of the Character Strengths Inventory for Elementary School Children. *Frontiers in Psychology*, 9, 2123. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02123>

Stippl, P. & Böckle, M. (2023). *Die aktuellen psychischen Belastungen von Kindern und Jugendlichen in Österreich*. Österreichischer Bundesverband für Psychotherapie (ÖBVP). https://www.psychotherapie.at/sites/default/files/downloads/Kinder-Jugend-Studie-Zusammenfassung-2023-OEBVP_1.pdf

The Global Flourishing Study. (2025). *What contributes to a life well-lived? Highlights from the inaugural wave of data collection*. Gallup Inc.

Theron, L. C. (2016). The everyday ways that school ecologies facilitate resilience: Implications for school psychologists. *School Psychology International*, 37(2), 87–103. <https://doi.org/10.1177/0143034315615937>

Theron, L. C. & Phasha, N. (2015). Cultural pathways to resilience: Opportunities and obstacles as recalled by black South African students. In L. C. Theron, L. Liebenberg & M. Ungar (Hrsg.), *Youth resilience and culture: Commonalities and complexities* (S. 51–65). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9415-2_4



- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1–17. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x>
- VanderWeele, T. J., Johnson, B. R., Bialowolski, P. T., Bartkowiak, J., Kahana, E., Shiba, K., Padgett, R. N. & weitere Autoren. (2025). The Global Flourishing Study: Study profile and initial results on flourishing. *Nature Mental Health*, 3, 636–653. <https://doi.org/10.1038/s44220-025-00423-5>
- Wagner, L. & Ruch, W. (2015). Good character at school: Positive classroom behavior mediates the link between character strengths and school achievement. *Frontiers in Psychology*, 6, 610.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. McGraw-Hill.
- Weziak-Bialowolska, D., Bialowolski, P. & Niemiec, R. M. (2023). Character strengths and health-related quality of life in a large international sample: A cross-sectional analysis. *Journal of Research in Personality*, 103, 104338. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2022.104338>
- Wirtz, P. H. (2021). Stress und Gesundheit: Von der physiologischen Stressreaktion zu klinischen Konsequenzen. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie* (S. 57–72). Hogrefe.
- Wood, A. M., Joseph, S. & Linley, P. A. (2007). Coping style as a psychological resource of grateful people. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26, 1076–1093.
- World Health Organization. (2022). *World mental health report: Transforming mental health for all*. World Health Organization.

