

Interreg
AUSTRIA-HUNGARY



Co-funded by
the European Union

BOUNCE BACK

A COMPETENT BORDER REGION



EMPIRISCHE STUDIE ZUR FÖRDERUNG VON LIFE SKILLS & RESILIENZ AUS ELTERLICHER PERSPEKTIVE





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: Beatrix Faragó, László Varga, Réka Kissné Zsámboki, Dóra Katalin Németh, Zsolt Major

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	6
2. Theoretischer Hintergrund	8
2.1. Verändernde Herausforderungen der Bildungssysteme	8
2.1.1. Globalisierung im Bildungswesen	8
2.1.2. Gesellschaftliche und technologische Veränderungen	8
2.1.3. Komplexe Kompetenzen im Bildungswesen	8
2.2. Die Rolle nicht-kognitiver Kompetenzen in der kindlichen Entwicklung	9
2.3. Die Bedeutung von Kompetenzen des 21. Jahrhunderts aus pädagogischer Perspektive	10
3. Life Skills	12
3.1. Lebenskompetenzen und die Entwicklung von Kindern	12
3.2. Die Rolle von Schule und Familie in der Entwicklung von Lebenskompetenzen	13
3.3. Der Zusammenhang zwischen Life Skills und sozial-emotionalem Lernen	14
3.4. Life Skills und Kompetenzen des 21. Jahrhunderts	15
4. Life Skills und kindliche Entwicklung	16
4.1. Soziale und emotionale Entwicklung im Kindesalter	16
4.2. Die Rolle emotionaler Intelligenz im Lernprozess	17
4.3. Life Skills und schulisches Wohlbefinden	17
5. Resilienz und Stressbewältigung in der kindlichen Entwicklung	19
5.1. Der Begriff der Resilienz	19
5.2. Bewältigungsstrategien im Kindesalter	19
5.3. Die Förderung von Resilienz im Bildungskontext	20
6. Soziale Kompetenz und prosoziales Verhalten	22
6.1. Entwicklung sozialer Kompetenzen	22
6.2. Konfliktbewältigung und Kooperation	22
6.3. Prosoziales Verhalten in der Schulgemeinschaft	23
7. Digitale Life Skills und Medienkompetenz	25
7.1. Digitale Kompetenz und Medienkompetenz	25



7.2.	Online-Sicherheit und digitales Verhalten.....	25
8.	Die Rolle der Sozialisationsumwelt in der Entwicklung von Life Skills	27
8.1.	Der familiäre Hintergrund und die Rolle der Eltern in der Kompetenzentwicklung	27
8.2.	Die Relevanz der Untersuchung elterlicher Wahrnehmungen	27
8.3.	Elterliche Erziehungsstile.....	28
8.4.	Eltern–Schule-Zusammenarbeit	29
8.5.	Elterliche Einstellungen gegenüber Bildungsprogrammen	30
9.	Forschungsmethodik.....	31
9.1.	Der wissenschaftliche Beitrag der vorliegenden Studie.....	31
9.2.	Forschungslücke	32
9.3.	Methode und Stichprobe der Untersuchung	32
9.3.1.	Die Stichprobe der Untersuchung.....	32
9.3.2.	Forschungsinstrument	34
10.	Forschungsfragen und Hypothesen	37
10.1.	Forschungsfragen	37
10.2.	Hypothesen.....	37
10.3.	Die Rolle der Hypothesen in der Untersuchung	38
10.3.1.	Konzeptuelles Modell der elterlichen Life-Skills-Forschung	38
10.3.2.	Familiärer Hintergrund	38
10.3.3.	Lebensstilbezogene Faktoren	39
10.3.4.	Entwicklung der Life-Skills-Kompetenzen	39
10.3.5.	Interpretation des Modells.....	40
11.	Forschungsergebnisse	41
11.1.	Demografische Ergebnisse	41
11.2.	Bewertung der Hypothesen	41
12.	Diskussion.....	52
13.	Empfehlungen.....	54
14.	Zusammenfassung	57



15. Literatur.....	59
16. Anhänge	66



1. EINLEITUNG

Die Bildungssysteme weltweit durchlaufen derzeit tiefgreifende Transformationsprozesse, die gleichermaßen durch Globalisierung, Digitalisierung und gesellschaftlichen Wandel geprägt sind. Die aktuelle Bildungsforschung weist zunehmend darauf hin, dass schulischer Erfolg und spätere gesellschaftliche Integration nicht ausschließlich von kognitiven Fähigkeiten und akademischem Wissen abhängen, sondern auch von nicht-kognitiven Kompetenzen, die die Anpassungsfähigkeit, das soziale Handeln und das Wohlbefinden der Lernenden unterstützen (OECD, 2019; Pellegrino & Hilton, 2012). In der Fachliteratur werden diese Kompetenzen häufig als Lebenskompetenzen oder Life Skills sowie als soziale und emotionale Kompetenzen (*social and emotional skills*) bezeichnet. Ihre Förderung gilt sowohl im Hinblick auf die individuelle Lebensqualität als auch auf schulische und gesellschaftliche Teilhabe als zentral (Jones & Kahn, 2017; OECD, 2019; Steponavičius et al., 2023).

Empirische Studien zeigen, dass diese Kompetenzen eine grundlegende Rolle für das psychische Wohlbefinden, die sozialen Beziehungen, die Lernbeteiligung sowie die langfristigen Lebensperspektiven von Kindern spielen (Jones & Kahn, 2017; Steponavičius et al., 2023). Die soziale und emotionale Entwicklung von Kindern steht dabei in engem Zusammenhang mit dem sozialen und institutionellen Kontext ihrer Sozialisation. Der ökologische Ansatz der Entwicklung geht davon aus, dass kindliche Entwicklungsprozesse durch mehrere miteinander interagierende Systeme beeinflusst werden, wobei Familie und Schule zu den zentralen Sozialisationskontexten zählen (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Die Schule stellt ein strukturiertes soziales Lernumfeld dar, in dem Kinder Kompetenzen wie Kooperation, Kommunikation, Konfliktbewältigung und Selbstregulation im Rahmen alltäglicher Interaktionen erwerben (Cefai et al., 2018; Jennings & Greenberg, 2009).

Empirische Befunde der letzten Jahre verdeutlichen zudem, dass das schulische Umfeld einen signifikanten Einfluss auf die soziale und emotionale Entwicklung der Lernenden ausübt. Die methodisch-didaktische Kultur der Lehrpersonen, die Qualität der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen sowie das Schulklima stehen in engem Zusammenhang mit dem sozialen Verhalten, dem emotionalen Sicherheitsgefühl und dem Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler (Jennings & Greenberg, 2009; Jones & Bouffard, 2012). Gleichzeitig darf die Rolle des familiären Umfelds nicht vernachlässigt werden, da elterliches Engagement, Erziehungsstile und Interaktionsmuster im häuslichen Kontext nachweislich mit schulischem Erfolg, Motivation und psychischem Wohlbefinden der Kinder verbunden sind (Castro et al., 2015; Epstein, 2018). Die Einbeziehung der elterlichen Perspektive stellt daher keine bloße Ergänzung dar, sondern eine wesentliche analytische Dimension zur Erklärung der Entwicklung von Lebenskompetenzen bei Kindern.

Die fortschreitende Digitalisierung des Alltags von Kindern bringt zusätzliche Herausforderungen sowie neue Entwicklungsanforderungen mit sich. Die Fähigkeit, sich in digitalen Mediumumgebungen zurechtzufinden, Informationen kritisch zu bewerten, verantwortungsvoll online zu agieren und sicher im digitalen Raum zu handeln, ist zunehmend mit jenen transversalen Kompetenzen verknüpft, die das soziale und lernbezogene Verhalten von Kindern prägen (European Commission, 2017; Livingstone & Helsper, 2010). Die Förderung digitaler Kompetenzen stellt somit keine isolierte technische Aufgabe dar, sondern ist integraler Bestandteil eines umfassenderen pädagogischen Kompetenzentwicklungsansatzes (European Commission, 2017).

Obwohl die Forschung zu Lebenskompetenzen in den letzten Jahren deutlich zugenommen hat, bestehen weiterhin relevante Forschungslücken. Ein Großteil der Studien konzentriert sich primär auf die Wirksamkeit schulischer Programme sowie auf institutionelle Modelle der sozial-emotionalen Förderung,



während empirische Untersuchungen zu elterlichen Wahrnehmungen und Einstellungen in Bezug auf die Entwicklung von Lebenskompetenzen vergleichsweise selten sind (Castro et al., 2015; Jones & Kahn, 2017).

Darüber hinaus fokussieren viele Studien auf einzelne nationale Bildungssysteme, während Grenzregionen, in denen unterschiedliche kulturelle, sprachliche und bildungssystemische Kontexte aufeinandertreffen, bislang nur unzureichend untersucht wurden. Im Rahmen der regionalpolitischen Strategien der Europäischen Union unterstützt das Interreg-Programm gezielt solche Kooperationen und fördert den transnationalen Austausch von Bildungsinnovationen und bewährten Praktiken (European Commission, 2021).

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, im Rahmen des Interreg AT-HU Projekts BOUNCE BACK, zu analysieren, wie Eltern die Lebenskompetenzen ihrer Kinder sowie die Rolle der Schulen bei deren Förderung bewerten. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der Analyse der Zusammenhänge zwischen sozialen und emotionalen Kompetenzen, digitaler Bewusstheit sowie elterlichen Einstellungen. Auf diese Weise soll ein Beitrag zur empirischen Forschung im Bereich der Life-Skills-Pädagogik geleistet werden (European Commission, 2021; OECD, 2019).



2. THEORETISCHER HINTERGRUND

2.1. Verändernde Herausforderungen der Bildungssysteme

2.1.1. Globalisierung im Bildungswesen

Die Globalisierung hat eine grundlegende strukturelle Transformation der Bildungssysteme bewirkt, die zugleich in ökonomischen, sozialen und kulturellen Dimensionen zu verorten ist. Internationale Mobilität, die Globalisierung der Arbeitsmärkte sowie die Intensivierung transnationaler Kooperationen haben zu einer Neuorientierung bildungspolitischer Zielsetzungen geführt, in deren Rahmen die Vorbereitung der Lernenden nicht mehr auf nationale Kontexte beschränkt bleiben kann (OECD, 2018; UNESCO, 2015). Eine erfolgreiche Teilhabe an globalisierten Gesellschaften setzt die Entwicklung interkultureller Sensibilität, kommunikativer Flexibilität sowie kooperativer Kompetenzen voraus, wodurch sich für Bildungssysteme neue Entwicklungsprioritäten ergeben (Binkley et al., 2012).

Vor diesem Hintergrund richtet sich der Fokus des internationalen bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskurses zunehmend auf jene Kompetenzen, die Orientierung in unterschiedlichen kulturellen und sozialen Kontexten ermöglichen sowie die Interpretation und Bewältigung komplexer gesellschaftlicher Situationen unterstützen. Infolge der Globalisierung besteht die Aufgabe von Bildung nicht mehr ausschließlich in der Wissensvermittlung, sondern ebenso in der Förderung von Kompetenzen, die soziale Kohäsion und inklusive Zusammenarbeit begünstigen und damit die langfristige Anpassungsfähigkeit von Individuen stärken (OECD, 2019; UNESCO, 2015).

2.1.2. Gesellschaftliche und technologische Veränderungen

Parallel zur Globalisierung hat der technologische Fortschritt, insbesondere die rasante Verbreitung digitaler Technologien, die Struktur und Funktionsweise von Lernumgebungen grundlegend verändert. Die zunehmende Nutzung digitaler Werkzeuge ermöglicht eine stärkere Individualisierung von Lernprozessen, einen unmittelbaren Zugang zu Informationen sowie die Entwicklung neuer Lernformen, bringt jedoch zugleich neue Herausforderungen für die Bildungssysteme mit sich (European Commission, 2017).

Eine effektive Teilhabe an digitalen Umgebungen beschränkt sich nicht auf die reine technische Nutzung von Geräten, sondern umfasst ebenso die Fähigkeit zur kritischen Bewertung von Informationen, Medienkompetenz sowie verantwortungsbewusstes und ethisches Verhalten im digitalen Raum. Digitale Kompetenzen sind daher als komplexe, mehrdimensionale Fähigkeiten zu verstehen, die kognitive, soziale und verhaltensbezogene Komponenten integrieren (Ferrari, 2013; Carretero et al., 2017; van Laar et al., 2017). Die Veränderungen des technologischen Umfelds erfordern folglich nicht nur neue Instrumente, sondern auch innovative pädagogische Ansätze und veränderte Kompetenzstrukturen.

2.1.3. Komplexe Kompetenzen im Bildungswesen

Die gleichzeitigen Effekte der Globalisierung und des technologischen Wandels haben die Förderung sogenannter komplexer Kompetenzen zu einer zentralen Herausforderung im Bildungswesen gemacht. Diese Kompetenzen verbinden kognitive, soziale und emotionale Dimensionen auf integrative Weise und ermöglichen es Individuen, in dynamischen, unsicheren und mehrdeutigen Situationen effektiv zu agieren (Binkley et al., 2012; Pellegrino & Hilton, 2012). Empirische Befunde zeigen, dass derartige Kompetenzen



in engem Zusammenhang mit Lernergebnissen, beruflicher Integration und Lebensqualität stehen, weshalb ihre Entwicklung zu einer Schlüsselaufgabe moderner Bildungssysteme geworden ist (OECD, 2019; Pellegrino & Hilton, 2012).

Aus entwicklungspsychologischer Perspektive ist besonders hervorzuheben, dass die Grundlagen dieser Kompetenzen bereits im Kindesalter gelegt werden, einer Phase, die durch intensive Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung und sozialen Interaktion gekennzeichnet ist (Denham et al., 2012; Jones et al., 2015; Taylor et al., 2017). Entsprechend ist die Förderung komplexer Kompetenzen nicht als isolierte pädagogische Intervention zu verstehen, sondern als langfristiger, entwicklungsbezogener Prozess.

2.2. Die Rolle nicht-kognitiver Kompetenzen in der kindlichen Entwicklung

Nicht-kognitive Kompetenzen, häufig auch als soziale und emotionale Fähigkeiten bezeichnet, stellen eine grundlegende Dimension der kindlichen Entwicklung dar, die insbesondere die Verhaltensregulation, emotionale Prozesse sowie soziale Interaktionen beeinflusst. Zu diesen Kompetenzen zählen unter anderem Emotionsregulation, Empathie, Selbstkontrolle, soziale Kooperation und Problemlösefähigkeit, die gemeinsam adaptives Verhalten in unterschiedlichen sozialen Situationen ermöglichen (Denham et al., 2012; Jones et al., 2015). Ihre Bedeutung liegt insbesondere darin, dass sie eine vermittelnde Funktion zwischen Lernprozessen, sozialem Handeln und psychischem Wohlbefinden einnehmen und somit die Entwicklungsverläufe von Kindern in komplexer Weise prägen (Heckman & Kautz, 2012; OECD, 2019).

Aus entwicklungspsychologischer Perspektive zeigen sich diese Kompetenzen bereits im frühen Kindesalter und differenzieren sich im Verlauf der Sozialisation zunehmend aus. Die Entwicklung von Emotionsregulation, sozialer Sensibilität und Verhaltenskontrolle steht in engem Zusammenhang mit den Umweltbedingungen der Kinder sowie mit den Interaktionsmustern, denen sie im Alltag begegnen (Denham et al., 2012). Längsschnittstudien belegen, dass früh entwickelte soziale und emotionale Kompetenzen nachhaltige Effekte auf spätere Lernleistungen, die Qualität sozialer Beziehungen sowie die weiteren Lebensverläufe haben (Jones et al., 2015).

Auch ökonomische Ansätze unterstreichen die Relevanz nicht-kognitiver Kompetenzen. Heckman und Kautz (2012) zeigen, dass Fähigkeiten wie Selbstkontrolle, Ausdauer und Kooperationsfähigkeit in vergleichbarem Maße zum beruflichen Erfolg und zur gesellschaftlichen Integration beitragen wie kognitive Fähigkeiten. In diesem Verständnis sind nicht-kognitive Kompetenzen keine bloßen Ergänzungen, sondern integrale Bestandteile des Humankapitals, die langfristig die ökonomischen und sozialen Chancen von Individuen beeinflussen (Heckman & Kautz, 2012; OECD, 2019).

Ein erheblicher Teil der empirischen Forschung widmet sich den Effekten der Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen. Die groß angelegte Metaanalyse von Durlak et al. (2011) zeigt, dass Schülerinnen und Schüler, die an schulischen Programmen des sozialen und emotionalen Lernens teilnehmen, signifikante Verbesserungen in den Bereichen soziale Kompetenzen, Selbstregulation und schulische Leistungen aufweisen. Gleichzeitig konnten Rückgänge von Verhaltensproblemen und psychischen Belastungen sowie eine Zunahme prosozialen Verhaltens festgestellt werden. Spätere Metaanalysen bestätigen diese Befunde und zeigen, dass die Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen positive Effekte auf die psychische Gesundheit, das schulische Engagement und die langfristige Entwicklung von Lernenden hat (Cipriano et al., 2024; Taylor et al., 2017).

Die Entwicklung nicht-kognitiver Kompetenzen ist jedoch nicht ausschließlich auf individueller Ebene zu betrachten, sondern eng mit den sozialen und institutionellen Kontexten verbunden, in denen Kinder aufwachsen. Der bioökologische Ansatz geht davon aus, dass die Entwicklung von Kindern durch mehrere miteinander interagierende Systeme geprägt wird, wobei Familie und Schule zentrale



Sozialisationskontexte darstellen (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Insbesondere das familiäre Umfeld spielt eine entscheidende Rolle bei der Ausbildung emotionaler Muster und Verhaltensstrategien, da elterliche Kommunikation, Erziehungsstile und elterliche Beteiligung die soziale und emotionale Entwicklung von Kindern maßgeblich beeinflussen (Castro et al., 2015).

Parallel dazu bietet die Schule ein strukturiertes Lernumfeld, in dem Lernende die Möglichkeit erhalten, soziale Kompetenzen zu erproben und weiterzuentwickeln. Die Einstellungen der Lehrpersonen, die Qualität der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen sowie das Schulklima stellen dabei zentrale Einflussfaktoren für die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen dar (Jennings & Greenberg, 2009). Bildungseinrichtungen, die soziales und emotionales Lernen gezielt in ihre pädagogische Praxis integrieren, schaffen förderlichere Lernbedingungen und unterstützen die Motivation sowie die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler wirksamer (Taylor et al., 2017).

Neben internationalen Befunden gelangen auch regionale Studien zu vergleichbaren Ergebnissen. In der ungarischen Fachliteratur betonen Zsolnai und Kasik (2015), dass die Entwicklung sozialer Kompetenzen eine Schlüsselrolle für die schulische Integration und den Lernerfolg einnimmt. Auch österreichische Studien zeigen, dass die Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen zum Wohlbefinden der Lernenden sowie zur Entwicklung eines positiven Schulklimas beiträgt (Spiel et al., 2018). Diese Befunde verdeutlichen, dass die Entwicklung nicht-kognitiver Kompetenzen nicht nur auf individueller Ebene relevant ist, sondern auch institutionelle und systemische Bedeutung besitzt.

Zusammenfassend stellen nicht-kognitive Kompetenzen zentrale und komplexe Determinanten der kindlichen Entwicklung dar, die Lernprozesse, soziales Handeln und psychisches Wohlbefinden gleichermaßen beeinflussen. Ihre Entwicklung wirkt sich langfristig auf die Lebensverläufe von Individuen aus, weshalb ihre gezielte und systematische Förderung eine zentrale Aufgabe moderner Bildungssysteme darstellt.

2.3. Die Bedeutung von Kompetenzen des 21. Jahrhunderts aus pädagogischer Perspektive

Im bildungspolitischen Diskurs des 21. Jahrhunderts gewinnt zunehmend ein Ansatz an Bedeutung, der das Ziel von Bildung nicht ausschließlich in der Vermittlung disziplinären Wissens verortet, sondern in der Förderung transversaler Kompetenzen, die in unterschiedlichen Lebenskontexten anwendbar sind. Kompetenzorientierte Ansätze gehen davon aus, dass Bildungssysteme die Entwicklung solcher Fähigkeiten unterstützen müssen, die es Lernenden ermöglichen, komplexe Probleme zu bewältigen, kooperativ zu handeln und reflektierte Entscheidungen zu treffen (Pellegrino & Hilton, 2012; Binkley et al., 2012). In diesem Verständnisrahmen werden nicht-kognitive Kompetenzen als strukturelle Elemente von Lernprozessen betrachtet und nicht lediglich als ergänzende Entwicklungsbereiche (OECD, 2019).

Vor diesem Hintergrund verschieben sich auch pädagogische Ansätze zunehmend hin zu einer komplexeren Auffassung von Lernumgebungen, in denen Lernende nicht isolierte Wissens Elemente erwerben, sondern ihre Kompetenzen in sozialen Interaktionen, Problemlösesituationen und kooperativen Prozessen entwickeln. Solche Lernumgebungen fördern die Entwicklung von Selbstregulation, Kooperation und verantwortungsbewusster Entscheidungsfindung, die als grundlegende Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen und gesellschaftliche Teilhabe gelten (Pellegrino & Hilton, 2012; OECD, 2019).

Empirische Studien belegen eindeutig, dass die pädagogische Förderung nicht-kognitiver Kompetenzen positive Effekte auf Lernprozesse und schulische Leistungen hat. Metaanalysen zu Interventionen im



Bereich des sozialen und emotionalen Lernens zeigen, dass Lernende, die an entsprechenden Programmen teilnehmen, nicht nur ihre sozialen und emotionalen Kompetenzen verbessern, sondern auch in ihrer schulischen Leistung und ihrem Engagement profitieren (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017). Darüber hinaus weisen Forschungsergebnisse darauf hin, dass solche Maßnahmen besonders wirksam sind, wenn sie nicht als isolierte Programme umgesetzt werden, sondern integraler Bestandteil der schulischen Praxis sind (Taylor et al., 2017; Cipriano et al., 2024).

Auch bildungspolitische und internationale Forschungsberichte unterstreichen die Bedeutung der Förderung nicht-kognitiver Kompetenzen. Studien der OECD zeigen, dass diese Kompetenzen eng mit dem Wohlbefinden, den Lernergebnissen und den langfristigen Lebensverläufen von Schülerinnen und Schülern verknüpft sind (OECD, 2019; Steponavičius et al., 2023). Internationale Vergleichsstudien belegen zudem, dass Lernende mit ausgeprägten sozialen und emotionalen Kompetenzen besser in der Lage sind, sich an gesellschaftliche und wirtschaftliche Veränderungen anzupassen und sich aktiver am gesellschaftlichen Leben zu beteiligen (Steponavičius et al., 2023).

Auf der Ebene der pädagogischen Praxis steht die Entwicklung nicht-kognitiver Kompetenzen in engem Zusammenhang mit der Qualität der Lernumgebung. Ein unterstützendes Schulklima, positive Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen sowie kooperative Lernformen schaffen einen Kontext, der die soziale und emotionale Entwicklung der Lernenden begünstigt (Jennings & Greenberg, 2009). Solche Umgebungen stärken nicht nur Motivation und Engagement, sondern tragen auch zur Reduktion von Verhaltensproblemen und zur Entwicklung eines positiven Schulklimas bei (Cefai et al., 2018).

Die digitale Transformation eröffnet eine zusätzliche Dimension für die pädagogische Bedeutung von Kompetenzentwicklung. Die Teilhabe an digitalen Umgebungen setzt Kompetenzen voraus, die über den bloßen technischen Umgang mit Geräten hinausgehen und die kritische Bewertung von Informationen, verantwortungsbewusstes Online-Verhalten sowie ein Verständnis digitaler Kommunikationsformen umfassen (European Commission, 2017). Digitale Kompetenzen stehen somit in engem Zusammenhang mit jenen transversalen Fähigkeiten, die die Grundlage für Lernen und soziale Interaktion im 21. Jahrhundert bilden (van Laar et al., 2017).

Ergebnisse der europäischen Bildungsforschung bestätigen, dass die Förderung nicht-kognitiver Kompetenzen zur Entwicklung inklusiver und unterstützender Lernumgebungen beiträgt. Entsprechende pädagogische Ansätze fördern nicht nur die individuelle Entwicklung, sondern reduzieren auch Verhaltensprobleme und stärken das psychische Wohlbefinden der Lernenden (Cefai et al., 2018). Auch nationale Studien gelangen zu vergleichbaren Ergebnissen: Die Entwicklung sozialer Kompetenzen spielt eine zentrale Rolle für schulische Anpassung, Lernerfolg und soziale Integration (Zsolnai & Kasik, 2015). Insgesamt verdeutlicht der Kompetenzdiskurs des 21. Jahrhunderts, dass die pädagogische Bedeutung von Kompetenzentwicklung weit über die isolierte Förderung einzelner Fähigkeiten hinausgeht. Die integrierte Entwicklung nicht-kognitiver Kompetenzen ist zu einer grundlegenden Aufgabe von Bildungssystemen geworden, die gleichermaßen zur Verbesserung von Lernergebnissen, zur Förderung des psychischen Wohlbefindens und zur Stärkung gesellschaftlicher Teilhabe beiträgt.



3. LIFE SKILLS

3.1. Lebenskompetenzen und die Entwicklung von Kindern

Die Kindheit stellt eine zentrale Phase für die Entwicklung psychosozialer Kompetenzen dar, in der Individuen schrittweise jene Fähigkeiten erwerben, die die Regulation von Emotionen, die Gestaltung sozialer Beziehungen sowie die Anpassung an Umweltanforderungen ermöglichen. Entwicklungspsychologische Ansätze gehen davon aus, dass diese Prozesse nicht isoliert verlaufen, sondern sich im Rahmen kontinuierlicher Interaktionen zwischen dem Kind und seiner Umwelt herausbilden (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Erfahrungen in frühen Lebensphasen prägen daher langfristig Lernverläufe, soziale Funktionsweisen und das psychische Wohlbefinden (Denham et al., 2012). Lebenskompetenzen können in diesem entwicklungsbezogenen Kontext als grundlegende psychosoziale Mechanismen verstanden werden, die kognitive, emotionale und soziale Funktionsbereiche integrieren. Selbstregulation, Empathie, Kommunikationsfähigkeit und Problemlösekompetenz entwickeln sich nicht unabhängig voneinander, sondern in wechselseitiger Interaktion und tragen gemeinsam zur adaptiven Funktionsfähigkeit von Kindern bei. Empirische Befunde zeigen, dass der Entwicklungsstand dieser Kompetenzen eng mit Lernmotivation, schulischem Engagement und der Qualität sozialer Beziehungen verknüpft ist (Denham et al., 2012; Lawson et al., 2019a).

In der psychologischen Fachliteratur fungiert das Konzept der emotionalen Intelligenz als ein zentraler Bezugsrahmen zur Interpretation von Lebenskompetenzen. Die Fähigkeit, Emotionen wahrzunehmen, zu verstehen und zu regulieren, spielt eine grundlegende Rolle für den Erfolg sozialer Interaktionen sowie für den Umgang mit Stresssituationen. Empirische Studien belegen, dass Kinder mit höher ausgeprägten emotionalen Kompetenzen sich effektiver an schulische Anforderungen anpassen und stabilere soziale Beziehungen aufbauen (Lawson et al., 2019b). Emotionale Intelligenz ist somit nicht als isoliertes Konstrukt zu betrachten, sondern als ein integraler Bestandteil des Life-Skills-Systems.

In ähnlicher Weise ist auch das Konzept der Resilienz eng mit der Entwicklung von Lebenskompetenzen verknüpft. Resilienz kann als ein dynamischer Anpassungsprozess verstanden werden, der es Kindern ermöglicht, auch unter widrigen Bedingungen psychische Stabilität und funktionale Handlungsfähigkeit aufrechtzuerhalten (Masten, 2014). Für die Entwicklung resilienten Verhaltens sind insbesondere Life Skills wie Selbstregulation, Problemlösefähigkeit und die Fähigkeit, soziale Unterstützung zu mobilisieren von Bedeutung (Ungar, 2015). Resilienz ist demnach nicht als eigenständige Fähigkeit zu interpretieren, sondern als ein Ergebnis des Zusammenwirkens verschiedener Lebenskompetenzen.

Von zentraler Bedeutung für die Entwicklung von Kindern ist zudem das soziale Umfeld, das den Rahmen für die Ausbildung und Anwendung dieser Kompetenzen bildet. Der schulische Kontext nimmt hierbei eine besondere Rolle ein, da er durch strukturierte Lernsituationen und soziale Interaktionen Gelegenheiten zur Entwicklung von Kooperation, Konfliktbewältigung und Emotionsregulation bietet (Jennings & Greenberg, 2009). Unterstützende pädagogische Umgebungen sowie positive Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen fördern die psychosoziale Entwicklung von Lernenden und tragen zur Ausbildung adaptiver Verhaltensmuster bei.

Auch die europäische – insbesondere die österreichische – Bildungsforschung betont die Bedeutung sozialer und emotionaler Kompetenzen für die schulische Entwicklung von Kindern. Empirische Studien zeigen, dass ein unterstützendes Schulklima und gezielte pädagogische Interventionen das Wohlbefinden, die Lernmotivation und die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern stärken (Spiel et al., 2018; Eder & Hofmann, 2012). Diese Befunde unterstreichen, dass die Förderung von Lebenskompetenzen nicht



nur auf individueller Ebene relevant ist, sondern auch auf institutioneller und pädagogischer Ebene eine zentrale Rolle spielt.

Langzeit- und groß angelegte Studien weisen eindeutig darauf hin, dass Kinder mit stärker ausgeprägten Lebenskompetenzen bessere schulische Leistungen erzielen, stabilere soziale Beziehungen entwickeln und sich effektiver an spätere Lebensanforderungen anpassen (OECD, 2019).

Daraus lässt sich schließen, dass Lebenskompetenzen eine grundlegende Dimension kindlicher Entwicklung darstellen, die psychologische, pädagogische und gesellschaftliche Prozesse miteinander verbindet.

3.2. Die Rolle von Schule und Familie in der Entwicklung von Lebenskompetenzen

Die Entwicklung von Lebenskompetenzen ist das Ergebnis eines komplexen Sozialisationsprozesses, in dem die Interaktion von Kindern mit unterschiedlichen Umweltsystemen eine zentrale Rolle spielt. Aus bioökologischer Perspektive ist Entwicklung nicht an einen einzelnen institutionellen Kontext gebunden, sondern vollzieht sich im Zusammenspiel von Familie, Schule und dem weiteren sozialen Umfeld als miteinander interagierende Systeme (Bronfenbrenner & Morris, 2006). In diesem Interpretationsrahmen hängt die Ausprägung von Lebenskompetenzen wesentlich auch von der Qualität der Beziehungen zwischen den einzelnen Sozialisationskontexten ab.

Die Schule stellt eine strukturierte Lernumgebung dar, in der Schülerinnen und Schüler durch organisierte pädagogische Prozesse sowie alltägliche Interaktionen ihre sozialen und emotionalen Kompetenzen entwickeln. Lernarrangements, kooperative Unterrichtsmethoden sowie die Qualität der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen tragen gleichermaßen zur Entwicklung von Selbstregulation, Kooperationsfähigkeit und sozialer Kommunikation bei (Jennings & Greenberg, 2009; Pianta et al., 2012). Charakteristisch für den schulischen Kontext ist dabei, dass er Möglichkeiten zur bewussten pädagogischen Gestaltung sozialer Verhaltensmuster bietet, was eine grundlegende Voraussetzung für die Förderung von Lebenskompetenzen darstellt.

In den vergangenen Jahrzehnten haben Programme des sozialen und emotionalen Lernens die Rolle der Schule in diesem Bereich weiter gestärkt. Empirische Studien belegen konsistent, dass systematisch implementierte pädagogische Interventionen positive Effekte auf das Verhalten, die schulische Leistung sowie das psychische Wohlbefinden von Lernenden haben (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017; Lawson et al., 2019a). Allerdings erweisen sich solche Programme insbesondere dann als wirksam, wenn sie nicht als isolierte Maßnahmen umgesetzt werden, sondern als integraler Bestandteil der Schulkultur und der pädagogischen Praxis verankert sind (CASEL, 2020).

Parallel dazu bildet die Familie den primären Sozialisationskontext von Kindern und prägt die grundlegenden Muster emotionaler und sozialer Funktionsweisen. Der elterliche Erziehungsstil, kommunikative Praktiken sowie Wertorientierungen beeinflussen maßgeblich die Emotionsregulation, das Sozialverhalten und die Problemlösestrategien von Kindern. Empirische Befunde zeigen, dass elterliche Beteiligung in positivem Zusammenhang mit schulischen Leistungen, Motivation und psychischem Wohlbefinden von Lernenden steht (Castro et al., 2015; Hill & Tyson, 2009). Insbesondere für die Entwicklung emotionaler Kompetenzen ist das familiäre Umfeld von zentraler Bedeutung, da hier grundlegende Muster des Ausdrucks und der Regulation von Emotionen entstehen.

Neuere bildungswissenschaftliche Ansätze betrachten das Verhältnis von Schule und Familie nicht als voneinander unabhängige Einflussfaktoren, sondern als sich gegenseitig verstärkende Systeme. Schule-



Familie-Partnerschaften umfassen kooperative Strukturen, die eine Abstimmung pädagogischer und erzieherischer Einflüsse ermöglichen und dadurch die ganzheitliche Entwicklung von Kindern unterstützen (Epstein, 2018). Solche Kooperationen sind für die Förderung von Lebenskompetenzen besonders bedeutsam, da diese Kompetenzen sowohl im schulischen als auch im familiären Kontext wirksam werden.

Sowohl internationale als auch nationale Studien weisen darauf hin, dass die Entwicklung sozialer Kompetenzen eng mit der Konsistenz zwischen verschiedenen Sozialisationskontexten verbunden ist. Wenn Schule und Familie ähnliche Werte und Verhaltensmuster vermitteln, verlaufen Entwicklungsprozesse effektiver (Zsolnai & Kasik, 2015). Demgegenüber können inkonsistente Erziehungspraktiken die Herausbildung von Lebenskompetenzen beeinträchtigen.

Insgesamt lässt sich die Entwicklung von Lebenskompetenzen als ein mehrstufiger Prozess verstehen, in dem Schule und Familie nicht als getrennte Faktoren, sondern als interdependente Systeme fungieren. Die Integration pädagogischer und familiärer Einflüsse stellt somit einen zentralen Faktor für die Förderung adaptiver Handlungsfähigkeit und sozialer Integration von Kindern dar.

3.3. Der Zusammenhang zwischen Life Skills und sozial-emotionalem Lernen

Die Life-Skills-Pädagogik und das Konzept des sozialen und emotionalen Lernens (Social and Emotional Learning – SEL) stellen eng miteinander verbundene, jedoch nicht vollständig identische theoretische Rahmen innerhalb der Bildungsforschung dar. Während Life Skills primär als ein Bündel psychosozialer Kompetenzen verstanden werden können, die die adaptive Bewältigung alltäglicher Lebenssituationen unterstützen, erscheint SEL als ein pädagogischer Ansatz, der sich auf die Lernprozesse und die didaktische Umsetzung der Entwicklung dieser Kompetenzen konzentriert (CASEL, 2020; Jones & Kahn, 2017).

Das von CASEL entwickelte SEL-Rahmenmodell unterscheidet fünf grundlegende Kompetenzbereiche: Selbstwahrnehmung, Selbstregulation, soziale Bewusstheit, Beziehungskompetenz sowie verantwortungsvolle Entscheidungsfindung (CASEL, 2020). Diese Dimensionen weisen erhebliche Überschneidungen mit den in Life-Skills-Modellen identifizierten Kompetenzen auf, insbesondere in Bezug auf Emotionsregulation, Empathie, Kommunikation und Problemlösefähigkeit. Vor diesem Hintergrund liegt der Unterschied zwischen den beiden Ansätzen weniger inhaltlich als vielmehr auf der Ebene der Interpretation und Anwendung.

Aus theoretischer Perspektive können Life Skills als ein übergeordneter Begriff verstanden werden, der verschiedene psychosoziale Kompetenzen integriert, während SEL die pädagogische Operationalisierung dieser Kompetenzen im Bildungskontext darstellt. Anders formuliert beantwortet das Konzept der Life Skills die Frage nach dem „Was“ (zu entwickelnde Kompetenzen), während SEL das „Wie“ (Lernprozesse und didaktische Methoden) adressiert. Diese Differenzierung ermöglicht eine kohärente Integration beider Konzepte innerhalb des bildungstheoretischen und pädagogischen Diskurses.

Eine breite empirische Evidenzbasis belegt, dass SEL-basierte pädagogische Interventionen die Entwicklung von Life Skills wirksam fördern. Eine groß angelegte Metaanalyse von Durlak et al. (2011) zeigte, dass Lernende, die an SEL-Programmen teilnehmen, signifikante Verbesserungen in ihren sozialen und emotionalen Kompetenzen sowie in ihren schulischen Leistungen aufweisen. Nachfolgende longitudinale Studien bestätigen, dass diese Effekte langfristig stabil bleiben und sich positiv auf das psychische Wohlbefinden sowie auf die Qualität sozialer Beziehungen auswirken (Taylor et al., 2017).

Gleichzeitig ist in der Fachliteratur häufig eine begriffliche Vermischung von Life Skills und SEL zu beobachten, die zu theoretischen Unschärfen führen kann. Eine klare Differenzierung ist insbesondere bei der Konstruktion von Forschungsmodellen von Bedeutung, da Life Skills typischerweise als



Ergebnisvariable, SEL hingegen als pädagogische Intervention oder Prozess konzeptualisiert wird. Diese Präzisierung trägt zu einer differenzierteren Interpretation empirischer Befunde sowie zu einer fundierteren Weiterentwicklung pädagogischer Praxis bei.

Insgesamt sind Life Skills und SEL als komplementäre, jedoch funktional unterschiedliche Konzepte zu verstehen, deren integrierte Anwendung die umfassende Förderung der psychosozialen Entwicklung von Lernenden ermöglicht.

3.4. Life Skills und Kompetenzen des 21. Jahrhunderts

Die Life-Skills-Pädagogik ist eng mit dem Konzept der Kompetenzen des 21. Jahrhunderts verknüpft, das sich zu einem zentralen Bezugsrahmen im modernen bildungstheoretischen und bildungspolitischen Diskurs entwickelt hat. Kompetenzen des 21. Jahrhunderts bezeichnen komplexe, transversale Fähigkeiten, die es Individuen ermöglichen, in einer sich rasch wandelnden, globalisierten und technologisch geprägten Gesellschaft handlungsfähig zu bleiben (Trilling & Fadel, 2012; Voogt & Roblin, 2012).

In der Fachliteratur werden diese Kompetenzen entlang mehrerer miteinander verbundener Dimensionen konzeptualisiert, darunter Lern- und Innovationskompetenzen, digitale und informationelle Literacies sowie Lebens- und Berufskompetenzen. Diese Kategorien treten jedoch nicht isoliert auf, sondern bilden ein interdependentes Kompetenzsystem, in dem kognitive, soziale und emotionale Dimensionen in integrierter Weise miteinander verknüpft sind (Care et al., 2018; Voogt & Roblin, 2012).

Vor diesem Hintergrund erscheinen Lebenskompetenzen nicht lediglich als eine weitere Kompetenzdimension, sondern als grundlegende psychosoziale Grundlage, die das gesamte System der Kompetenzen des 21. Jahrhunderts durchdringt. Fähigkeiten wie Selbstregulation, Kooperationsfähigkeit, verantwortungsvolle Entscheidungsfindung und Anpassungsfähigkeit stellen Basiskompetenzen dar, ohne die höherwertige kognitive Fähigkeiten – etwa kritisches Denken oder Kreativität – nicht effektiv zur Entfaltung kommen (OECD, 2019; Pellegrino & Hilton, 2012).

Auch das von der OECD entwickelte Rahmenkonzept sozialer und emotionaler Kompetenzen verdeutlicht die zentrale Bedeutung psychosozialer Fähigkeiten für Lernergebnisse, beruflichen Erfolg und gesellschaftliche Teilhabe (OECD, 2019). Daraus ergibt sich, dass Life Skills innerhalb der Kompetenzarchitektur des 21. Jahrhunderts nicht als peripheres Element, sondern als strukturelle Grundlage zu interpretieren sind.

Die aktuelle Bildungsforschung betont zunehmend die Notwendigkeit einer integrierten Anwendung unterschiedlicher Kompetenzrahmen. Pädagogische Ansätze, die kognitive, digitale und psychosoziale Kompetenzentwicklung miteinander verknüpfen, fördern in besonderem Maße die Fähigkeit von Lernenden zur komplexen Problemlösung, Kreativität und Zusammenarbeit (Care et al., 2018). In diesem Zusammenhang kommt der Life-Skills-Pädagogik eine Schlüsselrolle zu, da sie die psychologischen und sozialen Voraussetzungen bereitstellt, auf denen die Kompetenzen des 21. Jahrhunderts aufbauen.

Der Zusammenhang zwischen Life Skills und Kompetenzen des 21. Jahrhunderts ist somit nicht lediglich als inhaltliche Überschneidung zu verstehen, sondern als strukturelle Beziehung. Lebenskompetenzen bilden die Grundlage komplexer Kompetenzsysteme und sind unverzichtbar für die Entwicklung adaptiver, reflexiver und kooperativer Handlungsfähigkeit von Lernenden.



4. LIFE SKILLS UND KINDLICHE ENTWICKLUNG

4.1. Soziale und emotionale Entwicklung im Kindesalter

Die Kindheit stellt eine kritische Phase für die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen dar, in der Kinder schrittweise jene Verhaltens- und Regulationsmuster ausbilden, die ihre spätere adaptive Funktionsfähigkeit maßgeblich bestimmen. Entwicklungsprozesse entstehen dabei als Ergebnis dynamischer Interaktionen zwischen dem Kind und seiner Umwelt, wobei sowohl familiäre als auch institutionelle Kontexte zur Differenzierung und Stabilisierung dieser Kompetenzen beitragen (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Soziale und emotionale Entwicklung ist nicht als linearer Prozess zu verstehen, sondern als parallele Entwicklung mehrerer miteinander verbundener Komponenten, darunter Emotionswahrnehmung, Emotionsregulation, Perspektivenübernahme und soziales Verhalten. Diese Komponenten bilden gemeinsam die Grundlage jener Lebenskompetenzen, die es Kindern ermöglichen, soziale Situationen zu interpretieren und adaptive Verhaltensreaktionen zu entwickeln (Eisenberg et al., 2010; Denham et al., 2012).

Soziale Interaktionen spielen eine besonders zentrale Rolle in diesem Entwicklungsprozess. Peer-Beziehungen sowie schulische Lernumgebungen schaffen Situationen, in denen Kinder kontinuierliches Feedback über die Konsequenzen ihres Verhaltens erhalten. Dieser erfahrungsbasierte Lernprozess trägt zur Ausdifferenzierung von Kooperation, Empathie und Konfliktbewältigung bei, die als zentrale Elemente sozialer Kompetenz gelten (Wentzel, 2015).

Ein zentrales Element der Entwicklung ist die Selbstregulation, die als Schlüsselmechanismus von Lebenskompetenzen interpretiert werden kann. Selbstregulation umfasst die Kontrolle von Emotionen, Aufmerksamkeit und Verhalten und ist von grundlegender Bedeutung für die Effektivität von Lernprozessen. Empirische Studien zeigen, dass gut entwickelte Selbstregulationsfähigkeiten eng mit schulischer Leistung, Ausdauer und aufgabenorientiertem Verhalten zusammenhängen (Blair & Raver, 2015). In diesem Sinne kann Selbstregulation nicht nur als Entwicklungsergebnis, sondern auch als Mediator weiterer Lernprozesse verstanden werden.

Aus pädagogischer Perspektive gewinnt die soziale und emotionale Entwicklung insbesondere dann an Bedeutung, wenn sie als explizites Entwicklungsziel in der Bildungspraxis verankert wird. Wirkungsanalysen von Programmen des sozialen und emotionalen Lernens zeigen, dass strukturierte pädagogische Interventionen nicht nur die Entwicklung sozialer Kompetenzen fördern, sondern auch das Auftreten von Verhaltensproblemen reduzieren und die schulische Beteiligung der Lernenden verbessern (Durlak et al., 2011).

Insgesamt lässt sich die soziale und emotionale Entwicklung als ein komplexer, mehrdimensionaler Prozess begreifen, in dessen Verlauf Lebenskompetenzen schrittweise entstehen und zunehmend das Lern- und Sozialverhalten von Kindern prägen. Diese Kompetenzen sind zugleich Ergebnis vorangegangener Entwicklungsprozesse und Grundlage für weitere Entwicklungsdynamiken.



4.2. Die Rolle emotionaler Intelligenz im Lernprozess

Das Konzept der emotionalen Intelligenz wird in der Bildungsforschung als ein komplexes psychologisches Konstrukt verstanden, das die Fähigkeit zur Wahrnehmung, zum Verständnis und zur Regulation von Emotionen umfasst und in engem Zusammenhang mit der Effektivität von Lernprozessen steht (Mayer et al., 2004). Emotionale Intelligenz ist dabei nicht nur für die soziale Funktionsfähigkeit relevant, sondern spielt auch eine grundlegende Rolle bei der Regulation kognitiver und motivationaler Prozesse.

Im Lernprozess sind Emotionen keine passiven Begleiterscheinungen, sondern beeinflussen aktiv Aufmerksamkeitsprozesse, Informationsverarbeitung sowie Problemlösestrategien. Nach der Theorie der Achievement Emotions wirken Emotionen wie Interesse, Freude oder auch Angst unmittelbar auf die Lernleistung und die Auswahl von Lernstrategien ein (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014). In diesem Kontext ermöglicht emotionale Intelligenz den Lernenden, ihre emotionalen Zustände gezielt zu regulieren und dadurch ihre Lernprozesse zu optimieren.

Ein zentrales Element emotionaler Intelligenz ist die Selbstregulation, die zugleich als Schlüsselmechanismus innerhalb des Systems der Lebenskompetenzen gilt. Lernende, die in der Lage sind, ihre Emotionen bewusst zu steuern, können ihre Aufmerksamkeit effektiver aufrechterhalten, zeigen ein höheres Maß an Ausdauer und nutzen adaptivere Lernstrategien. Empirische Studien belegen, dass Schülerinnen und Schüler mit höher ausgeprägten emotionalen Kompetenzen bessere schulische Leistungen erzielen und Belastungen im Lernkontext erfolgreicher bewältigen (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014).

Im sozialen Lernumfeld gewinnt emotionale Intelligenz zusätzlich an Bedeutung, da sie die Qualität der Interaktionen zwischen Lernenden beeinflusst. Empathie, emotionales Verständnis und soziale Sensibilität fördern Kooperation, konstruktive Kommunikation und effektive Konfliktbewältigung (Brackett et al., 2011). Diese Fähigkeiten tragen nicht nur zur Entwicklung sozialer Kompetenzen bei, sondern unterstützen auch die positive Gestaltung von Lernumgebungen.

Aus pädagogischer Perspektive erweist sich die Förderung emotionaler Intelligenz insbesondere dann als wirksam, wenn sie integraler Bestandteil von Lernprozessen ist. Programme zur Entwicklung emotionaler Kompetenzen stärken nicht nur Selbstwahrnehmung und Emotionsregulation, sondern verbessern indirekt auch Lernmotivation, schulisches Engagement und akademische Leistungen (Brackett et al., 2011). In diesem Sinne kann emotionale Intelligenz als eine zentrale Komponente von Lebenskompetenzen verstanden werden, die eine vermittelnde Funktion zwischen psychologischen Prozessen und Lernergebnissen einnimmt.

Insgesamt stellt emotionale Intelligenz einen entscheidenden Faktor im Lernprozess dar, der emotionale, kognitive und soziale Dimensionen miteinander verknüpft und somit maßgeblich zur adaptiven Funktionsfähigkeit sowie zum schulischen Erfolg von Lernenden beiträgt.

4.3. Life Skills und schulisches Wohlbefinden

Die Beziehung zwischen Lebenskompetenzen und schulischem Wohlbefinden hat sich zu einem zentralen Gegenstand der Bildungsforschung entwickelt, da beide Konstrukte grundlegende Dimensionen der adaptiven Funktionsfähigkeit und des Lernerfolgs von Schülerinnen und Schülern erfassen. Schulisches Wohlbefinden kann als ein komplexes, multidimensionales Phänomen verstanden werden, das den psychologischen Zustand der Lernenden, ihre sozialen Beziehungen sowie ihr Verhältnis zur schulischen Umwelt umfasst (Konu & Rimpelä, 2002). In diesem Sinne ist Wohlbefinden nicht ausschließlich eine



individuelle Eigenschaft, sondern das Ergebnis der Interaktion zwischen Lernenden und ihrem schulischen Kontext.

Innerhalb dieses Rahmens fungieren Lebenskompetenzen als psychosoziale Ressourcen, die die schulischen Erfahrungen und das Wohlbefinden von Lernenden unmittelbar beeinflussen. Selbstregulation, emotionale Bewusstheit und soziale Kompetenzen ermöglichen es Schülerinnen und Schülern, schulische Anforderungen effektiver zu bewältigen, einschließlich leistungsbezogener Belastungen, sozialer Konflikte und Lernschwierigkeiten. Empirische Befunde zeigen, dass Lernende mit stärker ausgeprägten sozialen und emotionalen Kompetenzen häufiger positive schulische Erfahrungen berichten und ein höheres Maß an psychologischem Wohlbefinden aufweisen (OECD, 2019).

Gleichzeitig ist dieser Zusammenhang nicht eindimensional: Unterstützende schulische Rahmenbedingungen und positive Lernerfahrungen wirken wiederum auf die Entwicklung von Lebenskompetenzen zurück. Eine sichere, akzeptierende und strukturierte Lernumgebung fördert die Entwicklung von Emotionsregulation, Kooperationsfähigkeit und sozialer Sensibilität, die zentrale Grundlagen adaptiven Verhaltens darstellen. Studien belegen, dass ein positives Schulklima sowie unterstützende Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen wesentlich zur psychosozialen Entwicklung und zum Wohlbefinden von Lernenden beitragen (Jennings & Greenberg, 2009).

Die Beziehung zwischen Lebenskompetenzen und schulischem Wohlbefinden ist somit als vermittelt und reziprok zu charakterisieren. Einerseits fördern Life Skills die Entstehung positiver schulischer Erfahrungen, andererseits verstärken günstige Lernumgebungen und ein höheres Wohlbefinden als Rückkopplung die weitere Entwicklung dieser Kompetenzen. Diese dynamische Wechselwirkung ist insbesondere für langfristige Entwicklungsverläufe von Bedeutung.

Die aktuelle Bildungsforschung betont zudem, dass die Förderung von Lebenskompetenzen nicht nur auf individueller Ebene zur Verbesserung des Wohlbefindens beiträgt, sondern auch institutionelle Effekte entfaltet. Pädagogische Ansätze zur Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen unterstützen die Herausbildung eines inklusiven, unterstützenden und kooperativen Schulklimas, welches wiederum das Wohlbefinden und die Lernleistung der Schülerinnen und Schüler stärkt (Cefai et al., 2018).

Insgesamt können Lebenskompetenzen und schulisches Wohlbefinden als ein sich gegenseitig verstärkendes System verstanden werden, in dem die Wechselwirkung zwischen psychosozialen Kompetenzen und Lernumgebungen die adaptive Funktionsfähigkeit sowie die schulischen Erfahrungen von Lernenden maßgeblich prägt.



5. RESILIENZ UND STRESSBEWÄLTIGUNG IN DER KINDLICHEN ENTWICKLUNG

5.1. Der Begriff der Resilienz

Das Konzept der Resilienz hat sich in den vergangenen Jahrzehnten zu einem zentralen Konstrukt der Entwicklungspsychologie und Bildungsforschung entwickelt, insbesondere im Hinblick auf die Interpretation adaptiver Funktionsweisen und Stressbewältigungsprozesse bei Kindern. Zeitgenössische Ansätze verstehen Resilienz nicht als statisches Persönlichkeitsmerkmal, sondern als dynamischen Prozess, der es Individuen ermöglicht, trotz widriger Lebensumstände, Belastungen oder traumatischer Erfahrungen ihre Funktionsfähigkeit aufrechtzuerhalten und eine positive Entwicklungsrichtung einzuschlagen (Masten, 2014; Ungar, 2015).

Aus entwicklungsbezogener Perspektive lässt sich Resilienz als ein adaptives System beschreiben, das im Zusammenspiel individueller Ressourcen, sozialer Unterstützung und kontextueller Bedingungen entsteht. In diesem Sinne ist Resilienz nicht als einzelne Fähigkeit zu begreifen, sondern als ein Bündel miteinander verbundener Mechanismen, die gemeinsam zur flexiblen Anpassung an Stresssituationen beitragen (Luthar et al., 2000; Masten & Barnes, 2018).

Im Verlauf der kindlichen Entwicklung kommt der Resilienz eine besondere Bedeutung für die Bewältigung von Herausforderungen und die Aufrechterhaltung psychischer Stabilität zu. Resilientes Funktionieren bedeutet dabei nicht die Abwesenheit von Stressoren, sondern die Fähigkeit, vorhandene Ressourcen aktiv zu mobilisieren und adaptive Bewältigungsstrategien einzusetzen. Empirische Studien zeigen, dass Kinder mit höher ausgeprägter Resilienz ein geringeres Risiko für psychische Probleme aufweisen und sich erfolgreicher an schulische sowie soziale Anforderungen anpassen (Masten, 2014).

Lebenskompetenzen nehmen in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle ein, da sie die grundlegenden Mechanismen der Resilienzentwicklung darstellen. Fähigkeiten wie Selbstregulation, Problemlösekompetenz, emotionale Bewusstheit und die Gestaltung sozialer Beziehungen fungieren als psychosoziale Ressourcen, die es Kindern ermöglichen, Belastungssituationen effektiv zu bewältigen. Resilienz kann daher nicht als unabhängiges Konstrukt verstanden werden, sondern als ein Ergebnis und Indikator des funktionalen Zusammenspiels von Lebenskompetenzen (Masten & Barnes, 2018).

Gleichzeitig ist die Entwicklung von Resilienz stark kontextabhängig, da Umweltfaktoren wie familiäre Unterstützung, schulisches Klima und die Qualität sozialer Beziehungen einen erheblichen Einfluss auf adaptive Prozesse ausüben. Unterstützende Umgebungen wirken nicht nur als Schutzfaktoren, sondern fördern auch die Entwicklung von Lebenskompetenzen, die wiederum resilientes Verhalten verstärken (Ungar, 2015).

Insgesamt lässt sich Resilienz als ein komplexer, mehrschichtiger Prozess begreifen, in dem die Wechselwirkung zwischen individuellen Fähigkeiten und Umweltbedingungen die adaptive Funktionsfähigkeit von Kindern bestimmt. Lebenskompetenzen übernehmen dabei eine Schlüsselrolle, indem sie eine Brücke zwischen psychologischen Ressourcen und entwicklungsbezogenen Ergebnissen bilden.

5.2. Bewältigungsstrategien im Kindesalter

Bewältigungsstrategien (coping strategies) bezeichnen jene kognitiven und behavioralen Prozesse, durch die Individuen Stresssituationen interpretieren und bewältigen. Zeitgenössische



entwicklungspsychologische Ansätze verstehen Coping als einen dynamischen Regulationsprozess, der im Zusammenspiel von Person und Umwelt entsteht und sich im Verlauf der Entwicklung zunehmend differenziert (Compas et al., 2017). Im Kindesalter ist der Erwerb von Bewältigungsstrategien eng mit der Entwicklung kognitiver, emotionaler und sozialer Kompetenzen verknüpft.

Klassische stresstheoretische Modelle unterscheiden zwei grundlegende Formen des Copings: problemorientiertes und emotionsorientiertes Bewältigungsverhalten (Lazarus & Folkman, 1984). Problemorientiertes Coping zielt auf die aktive Auseinandersetzung mit dem Stressor ab, etwa durch Problemlösung oder Informationssuche, während emotionsorientiertes Coping die Regulation emotionaler Reaktionen in den Vordergrund stellt. Neuere Forschungsergebnisse zeigen jedoch, dass die Wirksamkeit dieser Strategien kontextabhängig ist und für adaptives Funktionieren weniger die einzelne Strategie als vielmehr deren flexible Kombination entscheidend ist (Compas et al., 2017; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2016).

Die von Kindern eingesetzten Bewältigungsstrategien beeinflussen maßgeblich ihre psychische Anpassung sowie ihre Entwicklungsverläufe. Adaptive Strategien wie Problemlösen, kognitive Neubewertung oder das Suchen sozialer Unterstützung tragen zur Reduktion negativer Stressfolgen und zur Aufrechterhaltung psychischen Wohlbefindens bei. Demgegenüber können maladaptive Strategien wie etwa Vermeidung oder passiver Rückzug langfristig das Risiko für die Entwicklung psychischer Probleme erhöhen (Compas et al., 2017).

Lebenskompetenzen spielen eine zentrale Rolle bei der Entwicklung und effektiven Anwendung von Bewältigungsstrategien. Selbstregulation, emotionale Bewusstheit, Problemlösefähigkeit und soziale Kompetenzen stellen grundlegende Ressourcen dar, die bestimmen, wie Kinder auf Belastungssituationen reagieren. Coping ist daher nicht als unabhängiges Phänomen zu verstehen, sondern als unmittelbarer Ausdruck des funktionalen Zusammenspiels von Lebenskompetenzen.

Die Entwicklung von Bewältigungsstrategien ist zudem stark kontextabhängig, da familiäre, schulische und peerbezogene Umwelten die erlernten Verhaltensmuster maßgeblich beeinflussen. Unterstützende soziale Beziehungen fördern den Erwerb adaptiver Strategien, während ungünstige Umweltbedingungen das Risiko maladaptiver Bewältigungsformen erhöhen (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2016). Das soziale Umfeld fungiert somit nicht nur als Hintergrundfaktor, sondern als aktiver Gestaltungsraum von Coping-Prozessen.

Insgesamt stellen Bewältigungsstrategien einen zentralen Mechanismus dar, der Lebenskompetenzen mit Resilienz und psychischem Wohlbefinden verbindet. Die Qualität der Coping-Prozesse bestimmt wesentlich, in welchem Ausmaß Kinder in der Lage sind, sich an Stresssituationen anzupassen, und nimmt somit eine Schlüsselrolle in der Gestaltung von Entwicklungsverläufen ein.

5.3. Die Förderung von Resilienz im Bildungskontext

Die Förderung von Resilienz in Bildungssystemen hat sich zunehmend zu einem bewussten pädagogischen Ziel entwickelt, das über die traditionellen Funktionen der Wissensvermittlung hinausgeht und auf die Unterstützung adaptiver Funktionsweisen von Lernenden abzielt. Zeitgenössische pädagogische Ansätze verstehen Resilienz nicht als angeborene Eigenschaft, sondern als entwickelbares Kompetenzsystem, das im Zusammenspiel individueller Fähigkeiten und der Lernumgebung entsteht (Cefai et al., 2018).

Im schulischen Kontext erfolgt die Förderung von Resilienz insbesondere über jene psychosozialen Mechanismen, die es Lernenden ermöglichen, Stresssituationen adaptiv zu bewältigen. Dazu zählen Selbstregulation, emotionale Bewusstheit, problemlösendes Denken sowie die Fähigkeit, soziale



Unterstützung in Anspruch zu nehmen. Diese Kompetenzen sind zentrale Bestandteile des Life-Skills-Ansatzes, wodurch die Resilienzförderung eng mit der Life-Skills-Pädagogik verknüpft ist.

Eine der verbreitetsten Formen pädagogischer Interventionen stellen Programme des sozialen und emotionalen Lernens dar, die auf systematische Weise die Entwicklung dieser Kompetenzen unterstützen. Empirische Studien zeigen, dass derartige Programme zur Verbesserung der Emotionsregulation und sozialer Kompetenzen beitragen sowie stressbedingte negative psychologische Effekte reduzieren (Durlak et al., 2011). Ihre Wirksamkeit ist jedoch besonders hoch, wenn sie nicht als isolierte Maßnahmen umgesetzt werden, sondern integraler Bestandteil der schulischen Praxis sind.

Darüber hinaus spielt die Gestaltung unterstützender Lernumgebungen eine entscheidende Rolle für resilienzfördernde Prozesse. Positive Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen, ein sicheres und wertschätzendes Lernklima sowie kooperative Lernformen schaffen Bedingungen, die die Entwicklung von Selbstwirksamkeit, Kompetenzüberzeugungen und adaptiven Bewältigungsstrategien begünstigen (Jennings & Greenberg, 2009). Resilienz ist somit nicht nur auf individueller Ebene formbar, sondern wird wesentlich durch die Qualität des schulischen Umfelds mitbestimmt.

Die aktuelle Bildungsforschung betont zunehmend die Bedeutung integrierter Förderansätze, die die Entwicklung von Lebenskompetenzen, Bewältigungsstrategien und Resilienz miteinander verknüpfen. Solche Modelle ermöglichen es, dass Lernende nicht lediglich einzelne Fähigkeiten erwerben, sondern eine umfassende adaptive Handlungsfähigkeit entwickeln, die sie zur Bewältigung vielfältiger Lebensanforderungen befähigt (OECD, 2019).

Insgesamt ist die Resilienzförderung im Bildungsbereich als ein komplexer pädagogischer Prozess zu verstehen, der durch die gezielte Entwicklung individueller Kompetenzen sowie durch die Gestaltung unterstützender Lernumgebungen realisiert wird. Die Förderung von Lebenskompetenzen nimmt dabei eine zentrale Rolle ein, da sie die Grundlage für adaptive Bewältigung und psychisches Wohlbefinden bildet.



6. SOZIALE KOMPETENZ UND PROSOZIALES VERHALTEN

6.1. Entwicklung sozialer Kompetenzen

Soziale Kompetenz stellt eine grundlegende Dimension der kindlichen Entwicklung dar und umfasst jene Verhaltens-, kognitiven und emotionalen Prozesse, die eine effektive soziale Interaktion ermöglichen. Sie schließt kommunikative Fähigkeiten, Emotionsregulation, Empathie sowie Kompetenzen der Konfliktbewältigung und Kooperation ein (Denham et al., 2012). In diesem Verständnis ist soziale Kompetenz nicht als Ansammlung isolierter Fertigkeiten zu betrachten, sondern als ein komplexes, kontextabhängiges Funktionssystem, das eine adaptive Anpassung an soziale Situationen erlaubt.

Im Entwicklungsverlauf sind soziale Kompetenzen eng mit emotionalen Fähigkeiten und kognitiven Regulationsmechanismen verknüpft. Empathie, die Fähigkeit zur Emotionswahrnehmung sowie Selbstregulation beeinflussen maßgeblich, wie Kinder soziale Situationen interpretieren und bewältigen. Kinder mit höher ausgeprägten emotionalen und sozialen Kompetenzen entwickeln mit größerer Wahrscheinlichkeit stabile und positive Peer-Beziehungen und verfügen über effektivere Strategien zur Konfliktlösung (Eisenberg et al., 2010).

Die Entwicklung sozialer Kompetenz steht in engem Zusammenhang mit schulischer Anpassung und Lernprozessen. Die Qualität sozialer Interaktionen beeinflusst die Funktionsweise von Lernumgebungen, die Motivation der Lernenden sowie ihr schulisches Wohlbefinden. Empirische Befunde zeigen, dass Schülerinnen und Schüler mit ausgeprägteren sozialen Fähigkeiten aktiver an Lernprozessen teilnehmen und bessere schulische Ergebnisse erzielen (Wentzel, 2015).

Der schulische Kontext spielt eine zentrale Rolle in der Förderung sozialer Kompetenzen, da er strukturierte soziale Situationen bereitstellt, in denen Kooperation, Kommunikation und Konfliktbewältigung eingeübt werden können. Zielgerichtete pädagogische Interventionen, wie Programme zur Förderung sozialer Kompetenzen, tragen nachweislich zur Verbesserung sozialer Interaktionen und zur Entwicklung eines positiven Schulklimas bei. Dies wird unter anderem durch Ergebnisse der österreichischen Bildungsforschung bestätigt, in denen das ViSC-Programm als wirksames Instrument zur Reduktion aggressiven Verhaltens und zur Förderung prosozialer Kompetenzen identifiziert wurde (Strohmeier et al., 2012).

Aus der Perspektive der Life-Skills-Pädagogik kann soziale Kompetenz als ein zentrales Element psychosozialer Funktionsfähigkeit interpretiert werden. Kooperation, Kommunikation und Empathie stellen grundlegende Komponenten von Lebenskompetenzen dar, die die Qualität sozialer Anpassung unmittelbar beeinflussen. Entsprechend ist die Entwicklung sozialer Fähigkeiten nicht nur als eigenständiger Entwicklungsbereich zu verstehen, sondern als integraler Bestandteil eines umfassenden Systems adaptiver Funktionsweisen.

6.2. Konfliktbewältigung und Kooperation

Konfliktbewältigung und Kooperation stellen zentrale Dimensionen sozialer Kompetenz dar, die in sozialen Interaktionen kontinuierlich aktiviert werden. Konfliktsituationen sind ein natürlicher Bestandteil der alltäglichen sozialen Erfahrungen von Kindern und bieten Gelegenheiten zur Entwicklung sozialer Problemlösefähigkeiten, emotionaler Regulation sowie zur Perspektivenübernahme. In diesem Sinne ist Konfliktbewältigung nicht lediglich als Auflösung von Meinungsverschiedenheiten zu verstehen, sondern



als ein Prozess, in dem Kinder durch den Einsatz unterschiedlicher Strategien versuchen, für alle Beteiligten akzeptable Lösungen zu entwickeln (Johnson & Johnson, 2009).

Voraussetzung für konstruktive Konfliktbewältigung ist das koordinierte Zusammenspiel emotionaler und kognitiver Regulationsprozesse.

Die Kontrolle emotionaler Reaktionen, die kognitive Neubewertung von Situationen sowie die Berücksichtigung der Perspektiven anderer bestimmen maßgeblich, welche Strategien Kinder in Konfliktsituationen anwenden. Insbesondere Empathie und Selbstregulation sind hierbei von zentraler Bedeutung, da sie die Hemmung impulsiver Reaktionen und die Suche nach konstruktiven Lösungen ermöglichen (Eisenberg et al., 2010).

Kooperation kann als komplementäre Dimension der Konfliktbewältigung verstanden werden und umfasst koordinierte Handlungen zur Erreichung gemeinsamer Ziele. Im schulischen Kontext bieten kooperative Lernformen wie etwa Gruppenarbeit oder projektbasiertes Lernen strukturierte Gelegenheiten zur Entwicklung kooperativer Kompetenzen. Empirische Studien zeigen, dass kooperative Lernmethoden nicht nur soziale Fähigkeiten fördern, sondern auch Lernmotivation und schulisches Engagement positiv beeinflussen (Gillies, 2016).

Aus der Perspektive der Life-Skills-Pädagogik sind Konfliktbewältigung und Kooperation konkrete Ausdrucksformen adaptiven Handelns. Kommunikationsfähigkeit, Problemlösekompetenz, Emotionsregulation und Entscheidungsfähigkeit stellen zentrale Kompetenzen dar, die bestimmen, wie Kinder auf soziale Herausforderungen reagieren. Vor diesem Hintergrund sind Konfliktsituationen nicht ausschließlich als Risikofaktoren zu interpretieren, sondern auch als Entwicklungschancen, die zur Herausbildung prosozialen Verhaltens und sozialer Anpassungsfähigkeit beitragen.

6.3. Prosoziales Verhalten in der Schulgemeinschaft

Prosoziales Verhalten umfasst freiwillige Handlungen, die auf die Förderung des Wohlbefindens anderer gerichtet sind, einschließlich Hilfeleistung, Teilen, Kooperation und empathischer Reaktionen (Spivak & Durlak, 2016). In schulischen Gemeinschaften treten diese Verhaltensformen nicht nur als individuelle Dispositionen auf, sondern stellen zentrale Determinanten der Qualität sozialer Interaktionen dar.

Die Entwicklung prosozialen Verhaltens ist das Ergebnis eines komplexen psychosozialen Prozesses, in dem emotionale, kognitive und soziale Kompetenzen integrativ zusammenwirken. Empathie, Emotionsregulation und Perspektivenübernahme bestimmen maßgeblich, wie Kinder die Bedürfnisse anderer interpretieren und auf diese reagieren. Lernende mit stärker ausgeprägten emotionalen und sozialen Kompetenzen zeigen mit höherer Wahrscheinlichkeit prosoziales Verhalten, was wiederum zur Etablierung stabiler und unterstützender Peer-Beziehungen beiträgt (Eisenberg et al., 2010).

Der schulische Kontext stellt einen entscheidenden Rahmen für die Entwicklung prosozialen Verhaltens dar, da er durch alltägliche Interaktionen kontinuierliche Gelegenheiten zur Ausübung und Verstärkung entsprechender Verhaltensmuster bietet. Ein unterstützendes pädagogisches Klima, positive Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen sowie kooperative Lernarrangements vermitteln normative Orientierungen, die die Internalisierung und Stabilisierung prosozialer Verhaltensweisen fördern (Jennings & Greenberg, 2009). Empirische Befunde zeigen zudem, dass pädagogische Interventionen zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen indirekt prosoziales Verhalten stärken, indem sie die zugrundeliegenden Basiskompetenzen entwickeln.

Aus der Perspektive der Life-Skills-Pädagogik kann prosoziales Verhalten als ein zentraler Outputindikator adaptiven Funktionierens verstanden werden. Kommunikationsfähigkeit, Empathie, Problemlösekompetenz und Entscheidungsfähigkeit bilden grundlegende Komponenten, die gemeinsam



das Verhalten in sozialen Situationen strukturieren. Prosoziales Verhalten ist somit nicht als isoliertes Phänomen zu interpretieren, sondern als beobachtbares Ergebnis des funktionalen Zusammenspiels von Lebenskompetenzen.

Insgesamt stellt prosoziales Verhalten einen wesentlichen Faktor für das Funktionieren schulischer Gemeinschaften dar, da es sowohl den Entwicklungsstand individueller Kompetenzen widerspiegelt als auch die Qualität der pädagogischen Umgebung.

Seine Analyse eignet sich daher in besonderer Weise dazu, die Förderung von Lebenskompetenzen mit Lernergebnissen und schulischem Wohlbefinden zu verknüpfen.



7. DIGITALE LIFE SKILLS UND MEDIENKOMPETENZ

7.1. Digitale Kompetenz und Medienkompetenz

Die zunehmende Verbreitung digitaler Technologien hat die Formen des Lernens, der Kommunikation und sozialer Interaktion grundlegend verändert und zur Entstehung neuer Kompetenzanforderungen in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen geführt. Digitale Kompetenz ist in diesem Zusammenhang nicht auf technische Fertigkeiten beschränkt, sondern umfasst ein komplexes Fähigkeitssystem, das die kritische Bewertung von Informationen, die bewusste Partizipation in digitalen Umgebungen sowie verantwortungsvolles Online-Verhalten einschließt (Ferrari, 2013; European Commission, 2017).

Medienkompetenz kann als zentrale Dimension digitaler Kompetenz verstanden werden und beinhaltet die Fähigkeit, Informationen zu bewerten, Medieninhalte kritisch zu analysieren sowie manipulative Mechanismen zu erkennen. Charakteristisch für digitale Umgebungen ist die enorme Verfügbarkeit und Zugänglichkeit von Informationen bei gleichzeitig stark variierender Qualität und Zuverlässigkeit der Quellen. Vor diesem Hintergrund stellt Medienkompetenz nicht nur eine kognitive Fähigkeit dar, sondern eine zentrale Voraussetzung für adaptives Handeln in digitalen Kontexten (Livingstone, 2018; Hobbs, 2017).

Digitale Kompetenz und Medienkompetenz stehen in engem Zusammenhang mit dem System der Lebenskompetenzen. Fähigkeiten wie kritisches Denken, Entscheidungsfähigkeit, Selbstregulation und verantwortungsbewusstes Handeln manifestieren sich im digitalen Raum in spezifischer Weise, da soziale Interaktionen und Kommunikation zunehmend über Online-Plattformen stattfinden. Digitale Life Skills können daher als erweiterte Kompetenzdimensionen verstanden werden, die es Kindern ermöglichen, sich sicher, reflektiert und effektiv in digitalen Umgebungen zu bewegen.

Für Bildungssysteme ergibt sich daraus, dass die Förderung digitaler Kompetenz nicht auf die Vermittlung von Anwendungsfertigkeiten beschränkt bleiben kann. Vielmehr erfordert sie umfassende pädagogische Ansätze, die kognitive, soziale und emotionale Dimensionen integrieren und die Entwicklung einer reflektierten, kritischen und verantwortungsvollen digitalen Teilhabe unterstützen (Redecker, 2017). Digitale Kompetenz entwickelt sich somit zu einem zentralen Bestandteil von Lebenskompetenzen im 21. Jahrhundert und steht in direktem Zusammenhang mit der adaptiven Handlungsfähigkeit sowie der gesellschaftlichen Partizipation von Lernenden.

7.2. Online-Sicherheit und digitales Verhalten

Die Teilhabe an digitalen Umgebungen eröffnet nicht nur neue Lern- und Kommunikationsmöglichkeiten, sondern ist zugleich mit spezifischen Risiken verbunden, deren Bewältigung besondere Kompetenzen erfordert. Online-Sicherheit kann in diesem Zusammenhang als ein Bündel adaptiver Verhaltens- und Entscheidungsprozesse verstanden werden, das Lernenden eine bewusste und verantwortungsvolle Teilnahme am digitalen Raum ermöglicht (Livingstone & Helsper, 2010). Dazu gehören insbesondere der Schutz persönlicher Daten, das Management digitaler Identität sowie die Fähigkeit, Online-Risiken wie etwa Manipulation oder Cybermobbing zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren.

Die Qualität digitalen Verhaltens steht in engem Zusammenhang mit den psychosozialen Kompetenzen der Lernenden. Digitale Interaktionen erfordern häufig schnelle Entscheidungsprozesse, emotionale Regulation sowie soziale Sensibilität, insbesondere in konfliktbehafteten oder risikoreichen Situationen. Vor diesem Hintergrund kann Online-Sicherheit nicht auf technische Kenntnisse reduziert werden,



sondern ist als komplexe Form adaptiven Handelns zu begreifen, in der Selbstregulation, verantwortungsvolle Entscheidungsfindung und Empathie zusammenwirken.

Empirische Befunde zeigen, dass Lernende mit höher ausgeprägter digitaler und medialer Kompetenz besser in der Lage sind, Risiken im digitalen Raum zu identifizieren und zu bewältigen (Livingstone, 2018). Gleichzeitig reicht das Vorhandensein einzelner Kompetenzen nicht aus; vielmehr ist für adaptives digitales Verhalten deren integrierte Anwendung in konkreten Handlungssituationen entscheidend. Dies gilt insbesondere für Kontexte, in denen Lernende gleichzeitig die Glaubwürdigkeit von Informationen, soziale Konsequenzen und die Auswirkungen ihres eigenen Handelns berücksichtigen müssen.

Eltern und Bildungseinrichtungen nehmen eine zentrale Rolle bei der Entwicklung dieser Kompetenzen ein, da sie den normativen Rahmen schaffen, der Werte und Prinzipien für eine verantwortungsvolle, ethische und reflektierte Online-Teilnahme definiert (Ribble, 2015). Pädagogisch bedeutet dies nicht nur die Vermittlung von Regeln, sondern insbesondere die Förderung reflexiver Urteilsfähigkeit und kontextsensitiver Entscheidungsprozesse.

Aus der Perspektive der Life-Skills-Pädagogik können Online-Sicherheit und digitales Verhalten als spezifische Ausprägungen adaptiver Funktionsfähigkeit im digitalen Kontext interpretiert werden. Kompetenzen wie Selbstregulation, kritisches Denken, Kommunikationsfähigkeit und Entscheidungsfähigkeit bestimmen maßgeblich, wie Lernende auf Herausforderungen im digitalen Raum reagieren. Digitale Verhaltensweisen sind daher nicht als isolierter Kompetenzbereich zu verstehen, sondern als Erweiterung des Life-Skills-Systems in digitale Handlungsräume.



8. DIE ROLLE DER SOZIALISATIONSUMWELT IN DER ENTWICKLUNG VON LIFE SKILLS

8.1. Der familiäre Hintergrund und die Rolle der Eltern in der Kompetenzentwicklung

Die Familie stellt den primären Sozialisationskontext der kindlichen Entwicklung dar und spielt eine zentrale Rolle bei der Herausbildung von Verhaltensmustern, Werten sowie psychosozialen Kompetenzen. Im Rahmen familiärer Interaktionen erwerben Kinder nicht nur Normen und Einstellungen, sondern auch grundlegende Fähigkeiten, die ihr späteres soziales Handeln und ihre Lernprozesse maßgeblich prägen (Grusec & Hastings, 2015).

Die familiäre Sozialisation ist insbesondere im Hinblick auf die Entwicklung von Life Skills von besonderer Bedeutung, da diese Kompetenzen vornehmlich in alltäglichen Interaktionen entstehen. Fähigkeiten wie Emotionsausdruck und -regulation, Konfliktbewältigung, Kommunikation sowie Problemlösung werden im kontinuierlichen Austausch mit Eltern und anderen Familienmitgliedern erlernt. Dementsprechend ist das familiäre Umfeld nicht lediglich als Hintergrundfaktor, sondern vielmehr als aktiver Entwicklungsraum für die Ausprägung von Life Skills zu verstehen.

Aus der Perspektive des ökologischen Systemansatzes vollzieht sich die kindliche Entwicklung in mehreren miteinander verflochtenen Kontexten, wobei die Familie den unmittelbarsten und einflussreichsten Mikrokontext darstellt (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Der familiäre Hintergrund beeinflusst die Kompetenzentwicklung der Kinder nicht nur durch direkte Interaktionen, sondern auch über Lerngelegenheiten, emotionale Unterstützung sowie durch vorgelebte Verhaltensmodelle. Empirische Befunde belegen eindeutig, dass ein unterstützendes und emotional sicheres familiäres Umfeld die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen fördert (Denham et al., 2012).

Die Wirkung familiärer Sozialisation erstreckt sich darüber hinaus auf Lernprozesse und die schulische Anpassung. Elterliche Einstellungen, Erziehungsstile und Kommunikationsmuster prägen die Motivation, Selbstregulation und das soziale Verhalten von Kindern. Sowohl nationale als auch internationale Studien zeigen übereinstimmend, dass positive familiäre Interaktionen sowie elterliche Unterstützung wesentlich zum schulischen Erfolg und zum Wohlbefinden von Kindern beitragen (Zsolnai & Kasik, 2015; Spiel et al., 2018).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass familiäre Sozialisation als ein grundlegender Prozess zu verstehen ist, der die Richtung und Qualität der Entwicklung von Life Skills bestimmt. Die innerhalb der Familie vermittelten Verhaltensmuster und Werte beeinflussen langfristig die adaptive Funktionsfähigkeit von Kindern und spielen eine Schlüsselrolle für soziale und lernbezogene Entwicklungsergebnisse.

8.2. Die Relevanz der Untersuchung elterlicher Wahrnehmungen

Die Entwicklung der Life Skills von Kindern ist nicht ausschließlich eine Funktion individueller Kompetenzen, sondern steht in engem Zusammenhang mit den interpretativen Rahmenbedingungen ihres Sozialisationsumfeldes. In diesem Kontext kommt den elterlichen Wahrnehmungen eine zentrale Bedeutung zu, da sie jene Erwartungen, Werte und Normen vermitteln, welche das Verhalten und die Lernprozesse der Kinder beeinflussen. Elterliche Einstellungen und Interpretationen sind somit nicht lediglich als Hintergrundfaktoren zu betrachten, sondern als aktive Gestaltungsfaktoren der kindlichen Entwicklungsverläufe (Hill & Tyson, 2009).



Die Untersuchung elterlicher Wahrnehmungen ist insbesondere in der Life-Skills-Forschung von hoher Relevanz, da sich diese Kompetenzen überwiegend in informellen Lernprozessen und alltäglichen Interaktionen herausbilden. Die Beobachtungen und Deutungen der Eltern liefern Informationen, die kontextabhängige Verhaltensmanifestationen der Kinder widerspiegeln und institutionelle bzw. testbasierte Messansätze sinnvoll ergänzen. In diesem Sinne können elterliche Wahrnehmungen als indirekte, jedoch relevante Indikatoren der Kompetenzentwicklung interpretiert werden.

Aus methodologischer Perspektive ermöglicht die Analyse von Wahrnehmungen die Erschließung subjektiver Deutungsrahmen, welche bestimmen, welche Bedeutung Eltern dem Verhalten und der Entwicklung ihrer Kinder beimessen. Diese Interpretationen beeinflussen die Formen elterlicher Unterstützung, Erziehungspraktiken sowie die Kooperation mit Bildungseinrichtungen (Epstein, 2018). Wahrnehmungen übernehmen somit eine vermittelnde Funktion zwischen dem familiären Umfeld und den Entwicklungsergebnissen der Kinder.

Die Untersuchung von Grenzregionen verleiht der Analyse elterlicher Wahrnehmungen zusätzliche Relevanz, da unterschiedliche kulturelle und bildungsbezogene Kontexte divergierende Interpretationsmuster hervorbringen können. Die unterschiedlichen Bildungstraditionen und Erwartungen ungarischer und österreichischer Familien eröffnen die Möglichkeit vergleichender Analysen, die zu einer kontextsensitiven Interpretation pädagogischer Praxis beitragen.

Zusammenfassend ist die Analyse elterlicher Wahrnehmungen nicht nur als ergänzende Datenquelle zu verstehen, sondern als ein zentrales Instrument zur Identifikation jener Schlüsselmechanismen, die die Entwicklung von Life Skills bei Kindern beeinflussen. Sie ermöglicht ein vertieftes Verständnis familiärer Sozialisationsprozesse und trägt zur evidenzbasierten Planung sowie zur kontextsensiblen Adaptation pädagogischer Interventionen bei.

8.3. Elterliche Erziehungsstile

Elterliche Erziehungsstile stellen einen der zentralen strukturierenden Faktoren familiärer Sozialisation dar und bestimmen maßgeblich die Richtung sowie die Qualität der psychosozialen Entwicklung von Kindern. Die klassische Typologie unterscheidet autoritäre, autoritative und permissive Erziehungsstile, die entlang unterschiedlicher Kombinationen von Kontrolle und Unterstützung beschrieben werden können (Baumrind, 1991; Darling & Steinberg, 1993). Dieser Ansatz geht über eine rein kategoriale Einordnung hinaus und ermöglicht eine differenzierte Analyse der Frage, wie elterliches Verhalten die Kompetenzentwicklung von Kindern beeinflusst.

Der autoritative Erziehungsstil, der konsistente Erwartungen mit emotionaler Unterstützung und offener Kommunikation verbindet, weist nachweislich die günstigsten Effekte auf die Entwicklung von Life Skills bei Kindern auf. In einem solchen familiären Kontext erwerben Kinder mit höherer Wahrscheinlichkeit effektive Selbstregulationsstrategien, verfügen über höher ausgeprägte Problemlösekompetenzen und entwickeln leichter positive soziale Beziehungen (Bornstein, 2016). Demgegenüber erweisen sich autoritäre, stark kontrollorientierte sowie inkonsistente permissive Erziehungsmuster als weniger förderlich für die Entwicklung adaptiver Kompetenzen.

Die Wirkung von Erziehungsstilen entfaltet sich primär indirekt, vermittelt über alltägliche Interaktionen und Kommunikationsmuster. Rückmeldungen, Erwartungen und Verhaltensmodelle der Eltern prägen, wie Kinder Emotionsregulation, Konfliktbewältigung und Entscheidungsprozesse erlernen. In diesem Sinne sind Erziehungsstile als zentrale vermittelnde Mechanismen in der Entwicklung von Life Skills zu interpretieren.



Internationale sowie regionale Forschungsbefunde unterstreichen die Bedeutung elterlicher Unterstützung und familiärer Kommunikation. Österreichische familiensoziologische Studien zeigen, dass ein unterstützendes, dialogisch geprägtes Erziehungsklima die Entwicklung sozialer Kompetenzen fördert und sich positiv auf schulische Einstellungen sowie die Lernmotivation auswirkt (Nauck & Steinbach, 2009).

Die Analyse elterlicher Erziehungsstile steht zudem in engem Zusammenhang mit der Untersuchung elterlicher Wahrnehmungen, da individuelle Deutungsrahmen die Erziehungspraxis sowie die Bewertung kindlichen Verhaltens beeinflussen. Erziehungsstile sind folglich nicht nur als objektive Verhaltensmuster, sondern auch als wahrnehmungsbasierte Konstrukte zu verstehen, die unmittelbar an den Fokus der vorliegenden Untersuchung anschließen.

8.4. Eltern–Schule-Zusammenarbeit

Die Eltern–Schule-Zusammenarbeit stellt einen zentralen Mechanismus zur Abstimmung der sozialisationstheoretischen Einflussfaktoren dar, die die Entwicklung von Kindern prägen. Während Familie und Schule als unterschiedliche Entwicklungskontexte fungieren, bestimmt die Qualität ihrer Beziehung maßgeblich, inwieweit Kinder in der Lage sind, unterschiedliche Erwartungen, Normen und Verhaltensmuster zu integrieren. In diesem Sinne ist Partnerschaft nicht lediglich als unterstützender Faktor zu verstehen, sondern als strukturelle Verbindung, die die Kohärenz von Entwicklungsprozessen gewährleistet (Epstein, 2018).

Die verschiedenen Formen elterlicher Beteiligung wie die Unterstützung des Lernens im häuslichen Kontext, die Teilnahme an schulischen Aktivitäten oder die Kommunikation mit Lehrkräften tragen auf unterschiedliche Weise zur Entwicklung der Lernenden bei (Castro et al., 2015). Ihre Bedeutung liegt insbesondere darin, dass sie schulische Erwartungen in das familiäre Umfeld vermitteln und zugleich Eltern die Möglichkeit bieten, pädagogische Prozesse zu verstehen und aktiv zu unterstützen. Die Zusammenarbeit ist somit nicht als einseitiger Einfluss, sondern als wechselseitiger Anpassungsprozess zu interpretieren.

Die Qualität der Eltern–Schule-Beziehung steht in engem Zusammenhang mit der Lernmotivation, den schulischen Einstellungen sowie dem psychosozialen Funktionieren von Kindern. Eine effektive Kommunikation und die Entwicklung gemeinsamer Deutungsrahmen tragen dazu bei, dass Lernende konsistente Rückmeldungen erhalten, was die Ausbildung von Selbstregulation und verantwortungsbewusstem Verhalten unterstützt. Sowohl ungarische als auch österreichische Studien belegen, dass kooperative, vertrauensbasierte Beziehungen wesentlich zum Wohlbefinden der Lernenden sowie zur Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen beitragen (Lannert & Nagy, 2019; Spiel et al., 2018).

Aus der Perspektive der vorliegenden Untersuchung kommt der Eltern–Schule-Zusammenarbeit besondere Bedeutung zu, da elterliche Wahrnehmungen nicht unabhängig von schulbezogenen Erfahrungen und Kommunikationsmustern sind. Die Interpretationen der Eltern werden teilweise durch schulische Rückmeldungen, pädagogische Praktiken und institutionelle Erwartungen geprägt, sodass die Analyse elterlicher Wahrnehmungen indirekt auch Aufschluss über die Qualität der Zusammenarbeit liefert.

Insgesamt kann die Eltern–Schule-Zusammenarbeit als ein vermittelndes System verstanden werden, das familiäre und institutionelle Sozialisationsprozesse miteinander verknüpft und damit eine Schlüsselrolle in der Förderung der Entwicklung von Life Skills einnimmt.



8.5. Elterliche Einstellungen gegenüber Bildungsprogrammen

Elterliche Einstellungen spielen eine entscheidende Rolle für die gesellschaftliche Akzeptanz sowie die praktische Umsetzbarkeit von Bildungsprogrammen. Die Bildungsforschung zeigt, dass die Wirksamkeit pädagogischer Innovationen nicht ausschließlich von den eingesetzten Methoden abhängt, sondern auch davon, wie Eltern die jeweiligen Entwicklungsziele interpretieren und unterstützen (Hill & Tyson, 2009). In diesem Sinne können elterliche Einstellungen als eine zentrale Voraussetzung für die erfolgreiche Implementierung von Programmen verstanden werden.

Im Kontext von Life Skills und sozial-emotionalen Lernprogrammen kommt dieser Aspekt besondere Bedeutung zu, da sich diese Entwicklungsansätze nicht auf den schulischen Rahmen beschränken, sondern implizit auch an familiäre Praktiken anschließen. Positive elterliche Einstellungen können die Wirkung solcher Programme verstärken, indem Eltern die in der Schule vermittelten Normen und Verhaltensmuster unterstützen, während divergierende oder unsichere Einstellungen die Konsistenz der Entwicklungsprozesse beeinträchtigen können (Sheridan et al., 2019).

Elterliche Einstellungen sind jedoch nicht homogen, sondern in kulturelle, gesellschaftliche und institutionelle Kontexte eingebettet. Untersuchungen im ungarischen und österreichischen Bildungskontext zeigen, dass Eltern zunehmend offen gegenüber Programmen zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen sind. Gleichzeitig hängt das Ausmaß der Akzeptanz von der Verständlichkeit der Programme sowie vom Vertrauen in die Bildungsinstitutionen ab (Spiel et al., 2018; Zsolnai & Kasik, 2015). Dies ist insbesondere in grenzregionalen Kontexten von Relevanz, in denen unterschiedliche pädagogische Traditionen und Erwartungshaltungen aufeinandertreffen.

Aus der Perspektive der vorliegenden Studie ermöglicht die Analyse elterlicher Einstellungen die Erschließung dessen, wie Eltern die Ziele der Life-Skills-Entwicklung interpretieren und in welchem Maße sie diese als legitimen Bestandteil schulischer Erziehung ansehen. Einstellungen erscheinen somit nicht lediglich als Meinungsäußerungen, sondern als Faktoren, die die Effektivität pädagogischer Programme maßgeblich beeinflussen.

Zusammenfassend können elterliche Einstellungen als vermittelnde Variablen verstanden werden, die die Akzeptanz, Unterstützung und praktische Umsetzung von Bildungsprogrammen beeinflussen und damit indirekt zur Entwicklung von Life Skills bei Kindern beitragen.



9. FORSCHUNGSMETHODIK

9.1. Der wissenschaftliche Beitrag der vorliegenden Studie

Die Life-Skills-Pädagogik hat in den vergangenen Jahrzehnten in der internationalen Bildungsforschung zunehmend an Bedeutung gewonnen, insbesondere im Kontext der Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen sowie transversaler Fähigkeiten. Zahlreiche Studien zeigen, dass Kompetenzen wie Selbstregulation, Empathie, Problemlösefähigkeit oder kritisches Denken einen erheblichen Einfluss auf den schulischen Erfolg, das psychische Wohlbefinden und die gesellschaftliche Integration von Kindern haben (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017; OECD, 2019). Gleichzeitig konzentriert sich ein Großteil der empirischen Forschung zur Entwicklung von Life Skills primär auf schulische Programme und pädagogische Interventionen, während der Einfluss des familiären Hintergrunds und elterlicher Wahrnehmungen bislang vergleichsweise wenig berücksichtigt wurde.

Ein wesentlicher wissenschaftlicher Beitrag der vorliegenden Studie besteht darin, die Entwicklung von Life Skills aus einer integrierten Perspektive von Familie und Schule zu untersuchen. Die Studie stellt die elterliche Perspektive in den Mittelpunkt der Analyse und ermöglicht dadurch die Erschließung, wie Familien die Entwicklung der Life Skills ihrer Kinder bewerten und welche Einstellungen sie gegenüber der Förderung dieser Kompetenzen in Bildungseinrichtungen einnehmen. Die Untersuchung elterlicher Wahrnehmungen kann wichtige Erkenntnisse über die gesellschaftliche Akzeptanz und Wirksamkeit pädagogischer Programme liefern (Epstein, 2018; Hill & Tyson, 2009).

Ein weiterer innovativer Aspekt der Studie liegt in der Anwendung eines grenzüberschreitenden vergleichenden Forschungsansatzes. Die ungarisch-österreichische Grenzregion bietet einen spezifischen sozialen und kulturellen Kontext für die Bildungsforschung, da sich die Bildungssysteme beider Länder durch unterschiedliche pädagogische Traditionen und institutionelle Strukturen auszeichnen. Die Analyse von Grenzregionen ermöglicht es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Kompetenzentwicklung innerhalb verschiedener Bildungssysteme systematisch zu erfassen (Perkmann, 2003; Scott, 2015).

Die Studie leistet darüber hinaus einen Beitrag zur empirischen Forschung der Life-Skills-Pädagogik, indem sie auf der Grundlage einer groß angelegten Fragebogenerhebung elterliche Einstellungen und Wahrnehmungen untersucht. Derartige Untersuchungsdesigns sind für die Planung pädagogischer Entwicklungsprogramme von besonderer Relevanz, da die Unterstützung und Einbindung der Eltern maßgeblich zum Erfolg bildungsbezogener Interventionen beitragen können.

Ein weiterer Beitrag der Studie besteht in der Verknüpfung unterschiedlicher Dimensionen der Life-Skills-Pädagogik, einschließlich sozialer und emotionaler Kompetenzen, Resilienz, digitaler Kompetenzen sowie prosozialen Verhaltens. Ein solch integrativer Ansatz ermöglicht eine differenziertere Interpretation kindlicher Entwicklungsprozesse und trägt zur Entwicklung praxisnaher pädagogischer Modelle bei.

Die vorliegende Studie trägt in dreifacher Hinsicht zur wissenschaftlichen Diskussion der Life-Skills-Pädagogik bei. Erstens liefert sie neue empirische Befunde zur Rolle elterlicher Wahrnehmungen und Einstellungen in der Entwicklung von Life Skills bei Kindern. Zweitens verfolgt sie eine grenzüberschreitende, ungarisch-österreichische Vergleichsperspektive, die zur Weiterentwicklung der regionalen Bildungsforschung beiträgt. Drittens untersucht sie die Entwicklung sozialer, emotionaler und digitaler Kompetenzen von Kindern innerhalb eines integrierten theoretischen Rahmens und eröffnet damit neue Perspektiven für die Forschung zur kompetenzorientierten Bildung.



9.2. Forschungslücke

Obwohl die Bedeutung der Förderung von Life Skills in der Bildungsforschung zunehmend hervorgehoben wird, lassen sich in der Fachliteratur mehrere relevante Forschungslücken identifizieren. Einerseits konzentriert sich ein erheblicher Teil der Studien primär auf die Wirksamkeit schulischer Programme, während vergleichsweise wenige empirische Untersuchungen die Wahrnehmungen und Einstellungen von Eltern im Zusammenhang mit der Entwicklung von Life Skills in den Blick nehmen.

Andererseits erfolgt die Forschung zu Life Skills und sozial-emotionalem Lernen überwiegend im Kontext einzelner nationaler Bildungssysteme. Demgegenüber finden grenzüberschreitende Regionen, in denen unterschiedliche kulturelle und bildungsbezogene Systeme aufeinandertreffen, bislang nur begrenzte Beachtung. Ein zentrales Instrument der regionalen Entwicklungspolitik der Europäischen Union stellt das Interreg-Programm dar, das auf die Stärkung der Zusammenarbeit zwischen Grenzregionen abzielt (European Court of Auditors, 2021).

Die Analyse von Grenzregionen ist für die Bildungsforschung von besonderem Erkenntniswert, da diese Räume spezifische kulturelle und gesellschaftliche Konstellationen aufweisen, in denen unterschiedliche pädagogische Praktiken und Erziehungsattitüden zusammentreffen. Grenzüberschreitende Bildungsprojekte leisten einen wesentlichen Beitrag zur Verbreitung innovativer pädagogischer Ansätze sowie zum Wissenstransfer (Fogarasi, 2024).

Die vorliegende Studie greift diese Forschungslücken auf, indem sie die Entwicklung von Life Skills bei Kindern aus der Perspektive der Eltern untersucht und dies im Rahmen des Interreg-Projekts BOUNCE BACK in einer österreichisch–ungarischen Grenzregion realisiert.

9.3. Methode und Stichprobe der Untersuchung

Ziel der Untersuchung war es, zu analysieren, wie Eltern die Entwicklung der Life-Skills-Kompetenzen ihrer Kinder bewerten und in welcher Weise sie den Einfluss des familiären Hintergrunds sowie des alltäglichen Lebensstils auf die Ausprägung dieser Fähigkeiten wahrnehmen. Die Studie basierte auf einem quantitativen Forschungsansatz, der mittels einer strukturierten Fragebogenerhebung umgesetzt wurde. Die quantitative Methodik ermöglichte eine systematische Analyse elterlicher Wahrnehmungen und Einstellungen sowie die statistische Untersuchung von Zusammenhängen zwischen verschiedenen Hintergrundvariablen und Kompetenzbereichen.

Die Untersuchung folgte einem querschnittlichen (cross-sectional) Design, bei dem die Einschätzungen und Erfahrungen der Eltern zu einem bestimmten Zeitpunkt erfasst wurden. Im Zentrum der Analyse standen jene Kompetenzbereiche, die im Rahmen der Life-Skills-Pädagogik als zentrale Elemente der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung gelten, darunter soziale Kompetenzen, Selbstregulation, Problemlösefähigkeit sowie Kooperationsfähigkeit.

9.3.1. Die Stichprobe der Untersuchung

Die Zielgruppe der Untersuchung umfasste Eltern von Kindern im Grundschulalter. Der demografische Block des Fragebogens umfasste mehrere Hintergrundvariablen, die eine deskriptiv-statistische Analyse der Stichprobencharakteristika sowie vergleichende Untersuchungen zwischen einzelnen Gruppen ermöglichten. Die demografischen Variablen bezogen sich auf folgende Bereiche:

- Geschlecht der Eltern
- Alter
- höchster Bildungsabschluss



- Beruf
- Familienstand
- Art des Wohnortes
- Alter des Kindes
- Institutionstyp des Kindes

Diese Hintergrundvariablen ermöglichten die Analyse von Zusammenhängen zwischen den soziodemografischen Merkmalen der Eltern und ihren Wahrnehmungen hinsichtlich der Life-Skills-Kompetenzen der Kinder.

Die Zielgruppe bestand aus Eltern von 8–12-jährigen Grundschulkindern aus der österreichisch-ungarischen Grenzregion.

Stichprobenverfahren: nicht-zufällige Auswahl auf Basis der Erreichbarkeit unter Einbezug ausgewählter Bildungseinrichtungen (Convenience Sample).

An der Untersuchung nahmen insgesamt 604 Personen teil, die Eltern von 8–12-jährigen Kindern aus der österreichisch-ungarischen Grenzregion waren. Die Geschlechterverteilung der Stichprobe war deutlich zugunsten von Frauen verzerrt: 88,6 % der Befragten waren weiblich (n = 535), während der Anteil der Männer lediglich 11,4 % (n = 69) betrug. Dies deutet darauf hin, dass vor allem Mütter an der Befragung teilgenommen haben, was bei elternbezogenen Fragebogenstudien häufig zu beobachten ist.

Die Altersverteilung zeigt, dass die Mehrheit der Stichprobe der mittleren Altersgruppe zuzuordnen ist. Die größte Gruppe bilden die 40–49-Jährigen (57 %; n = 344), gefolgt von den 30–39-Jährigen (30,3 %; n = 183). Die Anteile der jüngeren (18–29 Jahre) und älteren (über 50 Jahre) Befragten sind gering und erreichen zusammen weniger als 15 %. Diese Verteilung entspricht den typischen Altersmerkmalen von Eltern mit Kindern in der untersuchten Altersgruppe.

Hinsichtlich des Bildungsniveaus weist die Stichprobe ein vergleichsweise hohes Qualifikationsniveau auf. Der größte Anteil der Befragten verfügt über einen tertiären Bildungsabschluss (38,7 %; n = 234), gefolgt von Personen mit Matura/Abitur (30,5 %; n = 184). Der Anteil der Befragten mit mittlerem Bildungsabschluss beträgt 21,4 % (n = 129), während Personen mit niedrigem Bildungsniveau nur in geringem Maße vertreten sind (9,4 %; n = 57). Dies deutet auf eine Stichprobe mit tendenziell höherem Bildungsniveau hin, was die untersuchten Einstellungen und Wahrnehmungen beeinflussen kann.

Die geografische Verteilung zeigt, dass die Mehrheit der Befragten aus Ungarn stammt (77,2 %; n = 466), während der Anteil der österreichischen Teilnehmenden 22,8 % (n = 138) beträgt.

Bezüglich der Wohnortstruktur lebt mehr als die Hälfte der Befragten in städtischen Gebieten (57,6 %; n = 348), während ein signifikanter Anteil in ländlichen Regionen ansässig ist (32,9 %; n = 199). Der Anteil der in kleineren Siedlungen lebenden Personen ist vergleichsweise gering (9,4 %; n = 57). Diese Verteilung ermöglicht differenzierte Vergleiche zwischen verschiedenen Siedlungstypen, wobei auch hier eine Dominanz urbaner Stichprobenelemente festzustellen ist.

Die Stichprobe besteht überwiegend aus mittelalten, höher gebildeten, in städtischen Kontexten lebenden Müttern, was bei der Interpretation der Ergebnisse entsprechend zu berücksichtigen ist (*siehe Tabelle 1*).

Tabelle 1: Demografische Merkmale der Stichprobe (Quelle: eigene Darstellung)

Kategorie	Ausprägung	N	%
Geschlecht			
	männlich	69	11,4

Kategorie	Ausprägung	N	%
	weiblich	535	88,6
Alter			
	18–29 Jahre	13	2,2
	30–39 Jahre	183	30,3
	40–49 Jahre	344	57,0
	50–59 Jahre	58	9,6
	60–69 Jahre	4	0,7
	70 Jahre und älter	2	0,3
Bildungsniveau			
	Primarstufe	57	9,4
	Sekundarstufe	129	21,4
	Matura/Abitur	184	30,5
	Tertiärabschluss	234	38,7
Land der Schule			
	Österreich	138	22,8
	Ungarn	466	77,2
Wohnorttyp			
	kleinere Siedlung	57	9,4
	Dorf	199	32,9
	Stadt	348	57,6

9.3.2. Forschungsinstrument

Die Datenerhebung erfolgte mittels eines strukturierten Fragebogens, der die Erfahrungen und Beobachtungen der Eltern in Bezug auf die Life-Skills-Kompetenzen ihrer Kinder erfasste. Die Entwicklung des Instruments basierte auf internationalen theoretischen Modellen der Life-Skills-Pädagogik sowie auf einschlägiger pädagogischer und psychologischer Fachliteratur zur kindlichen Entwicklung.

Für die Datenanalyse wurde die Software SPSS Version 23 (Statistical Package for the Social Sciences) verwendet. Die Beschreibung der Daten erfolgte anhand deskriptiver statistischer Verfahren. Zur Überprüfung der Hypothesen wurden Chi-Quadrat-Tests sowie Fisher-Exakttests eingesetzt. In Übereinstimmung mit gängiger wissenschaftlicher Praxis wurde das Signifikanzniveau auf $p < 0,05$ festgelegt, um den Fehler erster Art zu kontrollieren.

- **Demografischer Block**

Der erste Teil des Fragebogens umfasste Fragen zu grundlegenden demografischen Merkmalen der Eltern sowie ihrer Kinder. Dieser Block ermöglichte die Beschreibung der Stichprobe sowie die Durchführung späterer vergleichender Analysen.

- **Life-Skills-Kompetenzen**



Der zweite Teil des Fragebogens erfasste verschiedene Dimensionen der Life-Skills-Kompetenzen der Kinder. Die Items deckten mehrere thematische Bereiche ab, die unterschiedliche Aspekte der alltagsbezogenen Lebenskompetenzen der Kinder messen. Zu den untersuchten Dimensionen gehörten:

- soziale und kooperative Kompetenzen
- kommunikative Kompetenzen
- Problemlösefähigkeit
- emotionale Selbstregulation
- Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme
- Entscheidungsfähigkeit
- alltagsbezogene Lebenskompetenzen

Die Items des Fragebogens wurden mittels einer Likert-Skala erfasst, was eine quantitative Analyse der elterlichen Einschätzungen in den einzelnen Kompetenzbereichen ermöglichte.

- **Pilotierung des Fragebogens**

Vor der endgültigen Anwendung des Fragebogens wurde eine Pilotstudie durchgeführt. Ziel der Pilotierung war es, die Verständlichkeit der Items zu überprüfen sowie potenziell missverständliche oder mehrdeutige Fragen zu identifizieren.

Auf Grundlage der Rückmeldungen der Teilnehmenden wurden mehrere Items präzisiert. Die Anpassungen betrafen in erster Linie die sprachliche Eindeutigkeit der Items sowie die strukturelle Logik des Fragebogens. Der auf Basis der Pilotstudie entwickelte finale Fragebogen erwies sich als geeignet zur Erfassung elterlicher Wahrnehmungen.

- **Datenerhebung**

Die Datenerhebung erfolgte in Form einer Online-Befragung. Der Fragebogen wurde in digitaler Form über die Elternnetzwerke der teilnehmenden Bildungseinrichtungen verbreitet. Die Online-Erhebung ermöglichte die Einbindung einer größeren Anzahl von Teilnehmenden sowie die Erreichung von Familien mit unterschiedlichen sozioökonomischen Hintergründen.

Die Teilnahme war freiwillig, und der Fragebogen wurde anonym ausgefüllt. Den Befragten wurde zugesichert, dass keine personenbezogenen Daten erhoben werden und die Daten ausschließlich zu wissenschaftlichen Forschungszwecken verwendet werden.

- **Datenverarbeitung und statistische Analyse**

Im ersten Schritt der Datenverarbeitung wurden deskriptiv-statistische Verfahren eingesetzt, um die demografischen Merkmale der Stichprobe darzustellen. Die Verteilungen der einzelnen Variablen wurden anhand von Häufigkeits- und Prozentwerten analysiert.

Die Reliabilität der Skalen des Fragebogens wurde durch die Prüfung der internen Konsistenz überprüft. Zur Bewertung der Zuverlässigkeit der Skalen wurde der Cronbach-Alpha-Koeffizient herangezogen.

In den weiterführenden Analysen wurden Zusammenhänge zwischen verschiedenen Life-Skills-Kompetenzbereichen sowie zwischen soziodemografischen Hintergrundvariablen und elterlichen Wahrnehmungen untersucht. Die vergleichenden Analysen ermöglichten die Identifikation von Unterschieden in der Bewertung der Life-Skills-Kompetenzen von Kindern zwischen Gruppen mit unterschiedlichen familiären Hintergründen.



- Ethische Aspekte

Im Rahmen der Studie wurde den ethischen Grundsätzen besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Die Teilnahme an der Befragung erfolgte freiwillig, und die Befragten nahmen anonym an der Untersuchung teil. Es wurden keine personenbezogenen Daten erhoben, die eine Identifikation der Teilnehmenden ermöglichen. Die erhobenen Daten wurden ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken verwendet, wobei die Vertraulichkeit der Angaben der Teilnehmenden gewährleistet wurde.



10. FORSCHUNGSFRAGEN UND HYPOTHESEN

Ziel der Untersuchung war es, zu analysieren, wie Eltern die Entwicklung der Life-Skills-Kompetenzen ihrer Kinder einschätzen und in welchem Zusammenhang familiäre Hintergrundfaktoren, lebensstilbezogene Einflüsse sowie alltägliche Aktivitäten mit der Ausprägung dieser Kompetenzen stehen. Life-Skills-Kompetenzen stellen zentrale Elemente der persönlichen und sozialen Entwicklung von Kindern dar und tragen zur Ausbildung von Selbstregulation, Problemlösefähigkeit, sozialer Kooperation und Entscheidungsfähigkeit bei.

Die Analyse elterlicher Wahrnehmungen ist von besonderer Relevanz, da das familiäre Umfeld eine zentrale Rolle im Entwicklungsprozess von Kindern einnimmt. Der Lebensstil, die Wertorientierungen sowie die alltäglichen Erziehungspraktiken der Eltern können die Kompetenzentwicklung der Kinder maßgeblich beeinflussen, insbesondere in frühen Entwicklungsphasen. Die Untersuchung zielt daher darauf ab, Zusammenhänge zwischen elterlichen Hintergrundfaktoren und den Life-Skills-Kompetenzen von Kindern systematisch zu erfassen.

10.1. Forschungsfragen

Die Untersuchung zielte darauf ab, folgende Forschungsfragen zu beantworten:

RQ1. Wie bewerten Eltern die Ausprägung der Life-Skills-Kompetenzen ihrer Kinder in unterschiedlichen Kompetenzbereichen?

RQ2. Welche Zusammenhänge lassen sich zwischen den Merkmalen des familiären Hintergrunds und der Entwicklung der Life-Skills-Kompetenzen von Kindern feststellen?

RQ3. Welche Rolle spielen alltagsbezogene Lebensstilfaktoren – wie körperliche Aktivität, gemeinsame familiäre Aktivitäten oder Freizeitgestaltung – für die Entwicklung von Life-Skills-Kompetenzen?

RQ4. Wie bewerten Eltern die Rolle von Bildungseinrichtungen bei der Förderung der Life-Skills-Kompetenzen von Kindern?

RQ5. Welche Unterschiede zeigen sich in den elterlichen Einschätzungen der Life-Skills-Kompetenzen von Kindern zwischen Familien mit unterschiedlichen soziodemografischen Hintergründen?

Die Forschungsfragen zielen darauf ab, Zusammenhänge zwischen dem familiären Umfeld, alltagsbezogenen Lebensstilfaktoren und der Entwicklung personaler sowie sozialer Kompetenzen von Kindern zu analysieren.

10.2. Hypothesen

Auf Grundlage der Forschungsfragen wurden folgende Hypothesen formuliert:

H1. Eine höhere Bewertung der Bedeutung einer starken Persönlichkeit durch die Eltern steht in positivem Zusammenhang mit dem Ausmaß der Unterstützung von Life-Skills-Bildung.



H2. Das Vorhandensein familiärer Regeln zur Bildschirmzeit und Mediennutzung weist einen positiven Zusammenhang mit dem Niveau der digitalen Kompetenz der Kinder auf.

H3. Ein höheres Niveau an Stressbewältigungs- und Durchhaltefähigkeiten steht in positivem Zusammenhang mit der Ausprägung der Konfliktlösungsfähigkeiten von Kindern.

H4. Das Ausmaß der Unterstützung schulischer emotionaler Bildung steht in positivem Zusammenhang mit der Einstellung der Eltern gegenüber Life-Skills-Programmen.

H5. Höher bewertete soziale und kooperative Kompetenzen stehen in positivem Zusammenhang mit der Häufigkeit prosozialen Verhaltens von Kindern, insbesondere in Bezug auf Hilfsbereitschaft und Kooperation.

10.3. Die Rolle der Hypothesen in der Untersuchung

Die empirische Überprüfung der Hypothesen ermöglicht die Analyse, in welcher Weise familiäre Hintergrundfaktoren, Lebensstil sowie alltägliche Aktivitäten mit der Entwicklung der Life-Skills-Kompetenzen von Kindern zusammenhängen. Die Ergebnisse der Untersuchung können zu einem vertieften Verständnis der Rolle des familiären Umfelds in der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern beitragen und Aufschluss darüber geben, welche Faktoren die effektive Förderung von Life Skills unterstützen.

10.3.1. Konzeptuelles Modell der elterlichen Life-Skills-Forschung

Die Entwicklung der Life-Skills-Kompetenzen von Kindern stellt einen komplexen Prozess dar, in dem biologische, psychologische und soziale Faktoren gleichermaßen wirksam sind. Life-Skills-Kompetenzen – wie Selbstregulation, Problemlösefähigkeit, Kooperation oder Entscheidungsfähigkeit – bilden grundlegende Elemente der personalen und sozialen Entwicklung von Kindern. Empirische Befunde zeigen, dass das familiäre Umfeld sowie der alltägliche Lebensstil der Kinder eine zentrale Rolle in der Entwicklung dieser Kompetenzen spielen.

Das konzeptuelle Modell der vorliegenden Studie basiert auf der Annahme, dass die Entwicklung von Life-Skills-Kompetenzen durch mehrere miteinander verknüpfte Faktoren beeinflusst wird. Das Modell differenziert drei zentrale Dimensionen: den familiären Hintergrund, lebensstilbezogene Faktoren sowie die Entwicklung von Life-Skills-Kompetenzen.

10.3.2. Familiärer Hintergrund

Die erste Dimension des Modells bildet der familiäre Hintergrund, der sowohl die soziodemografischen Merkmale der Eltern als auch die spezifischen Eigenschaften des familiären Umfelds umfasst. Der Bildungsstand und die berufliche Tätigkeit der Eltern sowie ihre erzieherischen Einstellungen können die Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder maßgeblich beeinflussen. Das familiäre Umfeld bestimmt die verfügbaren Lerngelegenheiten, die Organisation alltäglicher Aktivitäten sowie jene sozialen Erfahrungen, die zur Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen beitragen.



Der familiäre Hintergrund ist insbesondere in der frühen Kindheit von zentraler Bedeutung, da die Entwicklung von Kindern in dieser Phase in hohem Maße von unmittelbaren Umwelteinflüssen geprägt ist. Die Wertorientierungen und Erziehungspraktiken der Eltern bestimmen, in welchem Ausmaß Kinder mit Aktivitäten und Situationen konfrontiert werden, die die Entwicklung von Selbstständigkeit, Kooperation und Verantwortungsübernahme fördern.

10.3.3. Lebensstilbezogene Faktoren

Die zweite Dimension des Modells umfasst Faktoren, die mit dem alltäglichen Lebensstil der Kinder in Zusammenhang stehen. Dazu zählen unter anderem körperliche Aktivität, Freizeitaktivitäten, gemeinsame Familienprogramme sowie jene Aktivitäten, die soziale Interaktionen und Erfahrungsprozesse der Kinder fördern.

Alltagsbezogene Lebensstilaktivitäten spielen eine wesentliche Rolle in der Entwicklung von Life-Skills-Kompetenzen. Ein aktiver Lebensstil, die Teilnahme an gemeinschaftlichen Aktivitäten sowie strukturierte Freizeitangebote können zur Entwicklung von Kooperationsfähigkeit, Selbstvertrauen und Problemlösekompetenz beitragen. Körperliche Aktivität und gemeinschaftlich organisierte sportliche Aktivitäten nehmen dabei eine besonders wichtige Rolle für die Ausbildung sozialer Kompetenzen und von Resilienz ein.

10.3.4. Entwicklung der Life-Skills-Kompetenzen

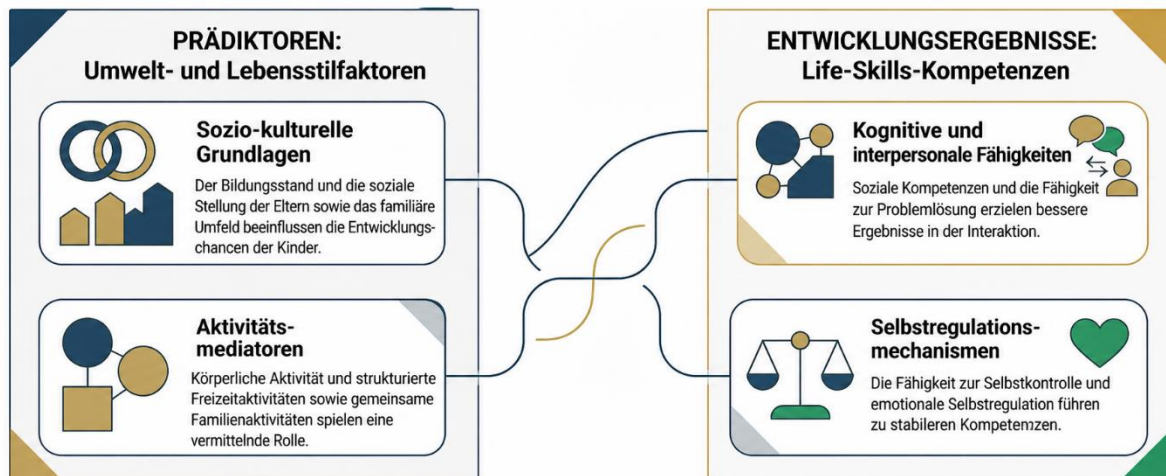
Die dritte Dimension des Modells umfasst die Entwicklung der Life-Skills-Kompetenzen von Kindern. Diese Kompetenzen beinhalten personale und soziale Fähigkeiten, die Kinder bei der Bewältigung alltäglicher Herausforderungen unterstützen. Zu den untersuchten Kompetenzbereichen gehören unter anderem:

- soziale und kooperative Kompetenzen
- kommunikative Kompetenzen
- Problemlösefähigkeit
- emotionale Selbstregulation
- Entscheidungsfähigkeit
- Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme

Die Entwicklung dieser Kompetenzen trägt zum persönlichen Wohlbefinden, zur sozialen Integration sowie zum späteren schulischen Erfolg von Kindern bei (*siehe Abbildung 1*)

Abbildung 1: Strukturelles Modell der Entwicklung von Life-Skills-Kompetenzen (Quelle: Eigene Daten; grafische Darstellung mit Unterstützung von ChatGPT – OpenAI)

Dieses Modell interpretiert die Kompetenzentwicklung als einen linearen Prozess, in dem grundlegende sozio-kulturelle Bedingungen und **alltägliche Lebensstilentscheidungen** die Entwicklung komplexer lebenspraktischer Kompetenzen (Life Skills) beeinflussen.



10.3.5. Interpretation des Modells

Das konzeptuelle Modell geht davon aus, dass der familiäre Hintergrund die Entwicklung der Life-Skills-Kompetenzen von Kindern indirekt über lebensstilbezogene Faktoren beeinflusst. Das familiäre Umfeld bestimmt die Bandbreite an Aktivitäten und Erfahrungen, die Kindern zur Verfügung stehen, und wirkt sich dadurch unmittelbar auf die Ausprägung personaler und sozialer Fähigkeiten aus.

Das Modell impliziert somit ein multidimensionales Wirkungsgefüge, in dem familiäre Hintergrundfaktoren und lebensstilbezogene Einflüsse gemeinsam zur Entwicklung von Life Skills beitragen. Die empirische Überprüfung des Modells ermöglicht die Analyse, in welchem Ausmaß unterschiedliche familiäre und lebensstilbezogene Faktoren die Kompetenzentwicklung von Kindern beeinflussen.



11. FORSCHUNGSERGEBNISSE

11.1. Demografische Ergebnisse

An der Untersuchung nahmen insgesamt $N = 604$ Eltern teil. Hinsichtlich der Geschlechterverteilung waren die Befragten überwiegend weiblich (88,6 %), während der Anteil männlicher Teilnehmender 11,4 % betrug.

Bezüglich der Altersstruktur bildete die Gruppe der 30–39-Jährigen die größte Kohorte (57,5 %), gefolgt von den 18–29-Jährigen (31,8 %). Der Anteil der 40–49-Jährigen lag bei 9,7 %, während Befragte über 50 Jahre in der Stichprobe nur in geringem Maße vertreten waren.

In Bezug auf den familiären Hintergrund lebte die Mehrheit der Befragten in Mehrkindfamilien. In 45,7 % der Familien lebten zwei Kinder, in 36,9 % ein Kind und in 14,7 % drei Kinder. Der Anteil der Familien mit vier oder mehr Kindern betrug 2,6 %.

Hinsichtlich des Wohnorttyps lebten 57,6 % der Befragten in städtischen Gebieten, 32,9 % in ländlichen Gemeinden und 9,4 % in kleineren Siedlungen. Die regionale Verteilung zeigt, dass ein Großteil der Stichprobe aus den ungarischen Komitaten Pest (47,0 %) und Győr-Moson-Sopron (25,8 %) stammt, während die österreichische Teilstichprobe überwiegend aus den Bundesländern Niederösterreich und Burgenland rekrutiert wurde.

Die Verteilung nach Ländern zeigt, dass die Mehrheit der Befragten aus Ungarn stammt (76,3 %), während 23,2 % aus Österreich kommen. Diese Verteilung ermöglicht vergleichende Analysen zwischen den beiden Ländern, insbesondere im Hinblick auf die spezifischen sozialen und bildungsbezogenen Merkmale der Grenzregion.

Die regionale Zusammensetzung der Stichprobe weist darauf hin, dass ein signifikanter Anteil der Teilnehmenden aus dem österreichisch–ungarischen Grenzraum stammt.

In Bezug auf das schulische Niveau der Kinder zeigt die Stichprobe, dass 12,3 % der Kinder die Primarstufe und 7,9 % die Sekundarstufe besuchen.

Im Kontext der länderspezifischen Verteilung ist hervorzuheben, dass Ungarn mit 76,3 % in der Stichprobe dominiert, während Österreich 23,2 % der Befragten stellt. Entsprechend reflektiert die Verteilung der Schultypen primär die Struktur des ungarischen Bildungssystems, wobei die österreichische Teilstichprobe gleichzeitig die Grundlage für länderübergreifende Vergleichsanalysen bietet.

11.2. Bewertung der Hypothesen

Im folgenden Abschnitt werden die Forschungsergebnisse hypothesenweise dargestellt.

H1: Eine höhere Bewertung der Bedeutung einer starken Persönlichkeit durch die Eltern steht in positivem Zusammenhang mit dem Ausmaß der Unterstützung von Life-Skills-Bildung.

Zur Überprüfung der ersten Hypothese wurden die Antworten auf die Fragen „Was halten Sie für wichtiger: dass Ihr Kind erfolgreich ist oder dass es eine starke Persönlichkeit hat?“ sowie „Würden Sie sich wünschen, dass in der Schule mehr Aufmerksamkeit auf Life Skills gelegt wird?“ mittels Fisher-Exakttest verglichen. Die statistische Analyse (Fisher = 2,65; $p = 0,27$) zeigt keinen signifikanten Zusammenhang zwischen den Antworten auf die beiden Fragen.



Die erste Hypothese konnte somit nicht bestätigt werden. Es bestehen keine signifikanten Unterschiede in der Unterstützung der Life-Skills-Förderung zwischen Eltern, die eine starke Persönlichkeit priorisieren, und jenen, die den schulischen Erfolg bevorzugen (siehe Anhang, Tabelle 11).

Die länderübergreifende Analyse der ersten Hypothese (Ungarn–Österreich) zeigt folgende Ergebnisse:

Die Befunde weisen darauf hin, dass kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Ländern im Zusammenhang zwischen der Präferenz für eine starke Persönlichkeit und der Unterstützung von Life-Skills-Bildung besteht. In der Gesamtstichprobe ist eine schwache positive Tendenz zugunsten der Gruppe erkennbar, die eine starke Persönlichkeit bevorzugt; diese ist jedoch statistisch nicht belastbar.

In Ungarn zeigen deskriptive Statistiken, dass Eltern mit einer Präferenz für eine starke Persönlichkeit die Life-Skills-Bildung geringfügig stärker unterstützen als erfolgsorientierte Eltern. Dieser Unterschied erreicht jedoch nicht das Signifikanzniveau und ist daher eher als Tendenz statt als gesicherter Zusammenhang zu interpretieren.

In Österreich hingegen zeigt sich praktisch kein Unterschied zwischen den Gruppen mit Präferenz für eine starke Persönlichkeit und jenen mit Erfolgsorientierung hinsichtlich des Ausmaßes der Unterstützung. Die Mittelwerte der beiden Gruppen sind nahezu identisch, was darauf hindeutet, dass die Präferenz keinen relevanten Einfluss auf die Bewertung der Life-Skills-Bildung hat.

Der zentrale Aspekt des Ländervergleichs, der Interaktionseffekt (Land $\times$ Präferenz), ist nicht signifikant. Es kann somit nicht bestätigt werden, dass sich die Struktur des Zusammenhangs zwischen den beiden Ländern unterscheidet.

Ein wichtiger methodischer Faktor besteht darin, dass in beiden Ländern ein sehr hohes allgemeines Unterstützungsniveau für Life-Skills-Bildung vorliegt (ausgeprägter Deckeneffekt), was die Varianz erheblich reduziert und die Wahrscheinlichkeit, signifikante Unterschiede nachzuweisen, verringert.

Eine weitere Einschränkung stellt die sehr geringe Fallzahl in der österreichischen Gruppe mit Erfolgspräferenz dar, was zu instabilen Schätzungen und breiten Konfidenzintervallen führt.

Die ungarische Stichprobe weist eine leicht stärker wertorientierte Struktur auf (starke Persönlichkeit $\rightarrow$ höhere Unterstützung), während die österreichische Stichprobe eine eher homogene Unterstützungsstruktur unabhängig von der Präferenz erkennen lässt.

Auf dieser Grundlage findet die Hypothese auch im länderübergreifenden Vergleich keine empirische Bestätigung. Die beobachteten Unterschiede sind eher indikativ als evidenzbasiert.

Aus wissenschaftlicher Perspektive ist festzuhalten, dass die Richtung des Zusammenhangs teilweise konsistent (positiv), jedoch nicht robust ist und keine länderspezifischen Unterschiede aufweist (siehe Tabelle 2 und 3).

Tabelle 2: Vergleich zwischen Ungarn und Österreich hinsichtlich der Bedeutung von Erfolg und starker Persönlichkeit
(Quelle: eigene Darstellung)

Land	Präferenz	N	„nein“ n (%)	„vielleicht“ n (%)	„ja“ n (%)	LSP-Mittelwert	SD
Ungarn	Erfolg	22	1 (4,5 %)	7 (31,8 %)	14 (63,6 %)	2,591	0,590
Ungarn	starke Persönlichkeit	444	9 (2,0 %)	89 (20,0 %)	346 (77,9 %)	2,759	0,473
Österreich	Erfolg	7	0 (0,0 %)	2 (28,6 %)	5 (71,4 %)	2,714	0,488

Land	Präferenz	N	„nein“ n (%)	„vielleicht“ n (%)	„ja“ n (%)	LSP-Mittelwert	SD
Österreich	starke Persönlichkeit	131	3 (2,3 %)	32 (24,4 %)	96 (73,3 %)	2,710	0,504
Gesamt	Erfolg	29	1 (3,4 %)	9 (31,0 %)	19 (65,5 %)	2,621	0,562
Gesamt	starke Persönlichkeit	575	12 (2,1 %)	121 (21,0 %)	442 (76,9 %)	2,748	0,481

Tabelle 3: Statistische Tests zum Vergleich zwischen Ungarn und Österreich hinsichtlich der Bedeutung von Erfolg und starker Persönlichkeit (Quelle: eigene Darstellung)

Stichprobe	Fisher-Exakt p	Pearson χ^2 (2)	Cramér's V	Pearson-/punktbiserialer r [95 %-KI]	Spearman ρ [95 %-KI]	Welch t (df), p	Hedges g [95 %-KI]
Gesamt	0,265	1,96	0,057	0,056 [-0,024; 0,135]	0,057 [-0,028; 0,150]	1,197 (30,1), p = 0,240	0,262 [-0,111; 0,635]
Ungarn	0,168	2,55	0,074	0,074 [-0,017; 0,164]	0,073 [-0,026; 0,178]	1,315 (22,4), p = 0,202	0,350 [-0,078; 0,778]
Österreich	1,000	0,21	0,039	-0,002 [-0,169; 0,165]	0,006 [-0,136; 0,182]	-0,023 (6,7), p = 0,982	-0,009 [-0,765; 0,748]

H2: Das Vorhandensein familiärer Regeln zur Bildschirmzeit und Mediennutzung steht in positivem Zusammenhang mit dem Niveau der digitalen Kompetenz von Kindern.

Zur Überprüfung der Hypothese wurden die Antworten auf die Frage „Gibt es in Ihrer Familie Regeln zur Bildschirmzeit?“ mit drei Indikatoren digitaler Kompetenz in Beziehung gesetzt:

1. Bewusstheit bei der Auswahl von Inhalten,
2. Fähigkeit zur Erkennung von Falschinformationen,
3. sicheres Online-Verhalten.

Zur Analyse der Zusammenhänge wurde der Chi-Quadrat-Test eingesetzt.

Die Ergebnisse zeigen signifikante Zusammenhänge zwischen dem Vorhandensein von Bildschirmzeitregeln und mehreren Dimensionen der digitalen Kompetenz.

Im Hinblick auf die Inhaltsauswahl konnte ein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden ($\chi^2(8) = 18,76$; $p = 0,012$), was darauf hinweist, dass Kinder unter strengeren bzw. vorhandenen Regelstrukturen häufiger bewusste Entscheidungen hinsichtlich der Medieninhalte treffen.

Auch in Bezug auf die Erkennung von Falschinformationen zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang ($\chi^2(4) = 19,34$; $p = 0,001$; Fisher $p = 0,00$), was darauf hindeutet, dass ein reguliertes digitales Umfeld die Entwicklung kritischer Medienkompetenz fördert.

Für das sichere Online-Verhalten wurde ebenfalls ein signifikanter Zusammenhang nachgewiesen ($\chi^2(4) = 13,41$; $p = 0,01$; Fisher $p = 0,01$), was darauf schließen lässt, dass das Vorhandensein von Regeln zu einem sichereren Umgang mit dem Internet beiträgt (siehe Anhang, Tabellen 12–14).

Die Hypothese H2 konnte bestätigt werden. Familiäre Regelstrukturen stehen eindeutig in positivem Zusammenhang mit der digitalen Kompetenz von Kindern in mehreren Dimensionen.

Im Rahmen der Analyse der österreichisch–ungarischen Grenzregion wurde die Regelvariable dreikategorial operationalisiert („keine“, „einige“, „strenge Regeln“), während die digitale Kompetenz als zusammengesetzter Index (0–100) aus drei Dimensionen (Inhaltsauswahl, Erkennung von Falschinformationen, sicheres Online-Verhalten) gebildet wurde. Die finale Stichprobe umfasste $N = 603$ Teilnehmende (Ungarn: $n = 463$; Österreich: $n = 140$).

Der länderübergreifende Vergleich zeigte, dass sich die Struktur der Regelsetzung zwischen den beiden Ländern signifikant unterscheidet ($\chi^2(2) = 13,15$; $p = 0,0014$; Cramér's $V = 0,15$). Demgegenüber ergab sich für das bloße Vorhandensein von Regeln (binäre Kodierung) kein signifikanter Unterschied ($\chi^2(1) = 1,21$; $p = 0,272$).

In Österreich ist der Anteil strenger Regelungen höher, während in Ungarn partielle Regelstrukturen dominieren. Hinsichtlich der digitalen Kompetenz erreichte Österreich einen signifikant höheren Gesamtwert ($\Delta = 6,10$; $p = 0,0037$; Cohen's $d = 0,27$), insbesondere in den Dimensionen Erkennung von Falschinformationen ($\Delta = 11,84$; $p < 0,001$; $d = 0,36$) und sicheres Online-Verhalten ($\Delta = 11,35$; $p < 0,001$; $d = 0,35$). Für die Inhaltsauswahl zeigte sich hingegen kein signifikanter Unterschied ($p = 0,072$).

In Ungarn konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Gesamtindex der digitalen Kompetenz und dem Regelungsniveau festgestellt werden (Spearman $\rho = -0,06$; $p = 0,187$), was auch durch das adjustierte Regressionsmodell bestätigt wurde ($B = -1,98$; $p = 0,285$). In Österreich hingegen zeigte sich ein signifikanter negativer Zusammenhang ($\rho = -0,20$; $p = 0,016$), der durch die Regressionsanalyse bestätigt wurde ($B = -7,51$; $p = 0,0048$).

Auf Subgruppenebene zeigte sich in Ungarn ein positiver Zusammenhang zwischen strengeren Regeln und der bewussten Inhaltsauswahl ($B = 6,34$; $p = 0,002$), während gleichzeitig ein negativer Zusammenhang mit der Fähigkeit zur Erkennung von Falschinformationen bestand ($B = -7,55$; $p = 0,005$). In Österreich zeigte sich eine konsistente negative Tendenz sowohl bei der Erkennung von Falschinformationen ($B = -9,36$; $p = 0,018$) als auch beim sicheren Online-Verhalten ($B = -9,93$; $p = 0,004$).

Der Interaktionseffekt (Land $\times$ Regelungsniveau) erwies sich im linearen Modell als nicht signifikant ($B = -4,52$; $p = 0,154$), was darauf hindeutet, dass die Unterschiede zwischen den Ländern nicht als stabile Differenzen in den Steigungen interpretiert werden können. Sensitivitätsanalysen – insbesondere bei binärer oder kategorialer Kodierung – zeigten jedoch teilweise signifikante Interaktionseffekte (z. B. $p = 0,0126$), die jedoch überwiegend auf eine kleine österreichische Subgruppe ($n = 14$; „keine Regeln“) zurückzuführen sind und somit die Generalisierbarkeit einschränken.

In Österreich treten streng regulierte Strukturen häufiger auf, während in Ungarn die Kategorie „einige Regeln“ dominiert (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4: Digitale Regeln (Quelle: eigene Darstellung)

	keine Regeln	einige Regeln vorhanden	strenge Regeln vorhanden	Gesamt
Österreich	14 (10,0 %)	65 (46,4 %)	61 (43,6 %)	140 (100 %)
Ungarn	65 (14,0 %)	271 (58,5 %)	127 (27,4 %)	463 (100 %)

Der länderübergreifende Vergleich der digitalen Kompetenz zeigt, dass Österreich im Gesamtindex einen höheren Mittelwert aufweist und in den Subdimensionen Erkennung von Falschinformationen sowie sicheres Online-Verhalten signifikant höhere Werte erzielt. In der Subdimension Inhaltsauswahl zeigt sich hingegen kein signifikanter Unterschied zwischen den Ländern (*siehe Tabelle 5*).

Tabelle 5: Digitale Kompetenz nach Ländern, Mittelwert $\pm$ SD (Quelle: eigene Darstellung)

Land	Gesamtindex digitale Kompetenz (0–100)	Inhaltsauswahl (0–100)	Erkennung von Falschinformationen (0–100)	Sicheres Online-Verhalten (0–100)
Österreich	62,20 $\pm$ 20,93	56,61 $\pm$ 28,07	58,93 $\pm$ 30,15	71,07 $\pm$ 28,81
Ungarn	56,10 $\pm$ 23,59	61,50 $\pm$ 28,13	47,08 $\pm$ 33,98	59,72 $\pm$ 33,27

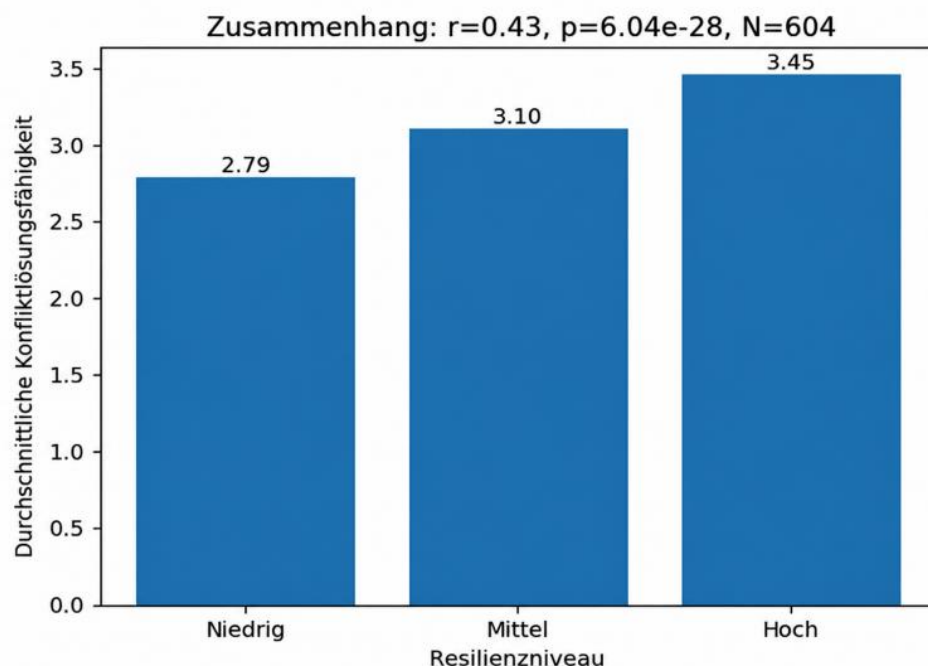
Aus methodologischer Perspektive ist hervorzuheben, dass die Reliabilität des zusammengesetzten Index der digitalen Kompetenz moderat ist (Cronbachs $\alpha \approx 0,57$), was eine differenzierte Interpretation der Subdimensionen erforderlich macht (*siehe Anhang, Tabelle 18*). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass das bloße Vorhandensein familiärer Regelungen das Niveau der digitalen Kompetenz nicht hinreichend erklärt. Eine angemessene Interpretation des Phänomens erfordert vielmehr die Berücksichtigung qualitativer Merkmale der Regelsetzung, familiärer Erziehungsmuster sowie des breiteren sozialisatorischen Kontextes.

H3: Ein höheres Niveau an Stressbewältigungs- und Durchhaltefähigkeiten steht in positivem Zusammenhang mit der Ausprägung der Konfliktlösungsfähigkeiten von Kindern.

Die Ergebnisse der Analyse zeigen einen signifikanten, moderat starken positiven Zusammenhang zwischen Stressbewältigungs- und Durchhaltefähigkeiten sowie den Konfliktlösungsfähigkeiten ($r = 0,43$; $p < 0,001$). Dies bedeutet, dass Kinder, die nach Einschätzung ihrer Eltern stressreiche Situationen effektiver bewältigen und in schwierigen Situationen mehr Ausdauer zeigen, mit höherer Wahrscheinlichkeit in der Lage sind, ihre Konflikte eigenständig zu lösen.

Der Gruppenvergleich bestätigt diesen Zusammenhang zusätzlich: Kinder mit hoher Resilienz weisen einen deutlich höheren Mittelwert in der Konfliktlösung auf ($M = 3,45$) als Kinder mit niedriger Resilienz ($M = 2,79$). Der Unterschied ($\Delta = 0,66$) ist auch aus praktischer Perspektive als bedeutsam zu interpretieren (*siehe Abbildung 2*).

Abbildung 2: Resilienzniveau (Quelle: eigene Darstellung)



Die Ergebnisse weisen auf einen signifikanten, moderat starken positiven Zusammenhang zwischen Stressbewältigungs- und Durchhaltefähigkeiten sowie den Konfliktlösungsfähigkeiten hin ($r = 0,43$; $p < 0,001$), womit die Hypothese empirische Unterstützung erhält.

Die länderspezifische Analyse zeigt, dass die Hypothese H3 sowohl in Ungarn als auch in Österreich empirisch bestätigt werden kann. Der Zusammenhang ist in beiden Ländern positiv und von mittlerer Stärke, und die gepoolten Interaktionsmodelle liefern keine überzeugenden Hinweise darauf, dass sich die Steigungen zwischen den Ländern signifikant unterscheiden. Die Hypothese manifestiert sich somit nicht ausschließlich als Effekt der aggregierten Stichprobe, sondern als zwei weitgehend vergleichbare länderspezifische Muster.

Die Ergebnisse verdeutlichen jedoch, dass die Profile der beiden Länder nicht vollständig identisch sind. In Österreich lag der Mittelwert der Stressbewältigung höher als in Ungarn ($60,48 \pm 25,78$ vs. $50,11 \pm 25,75$; $\Delta = 10,37$; 95%-KI [5,47; 15,27]; $p < 0,001$; $d = 0,40$), während die Durchhaltefähigkeit im Durchschnitt in Ungarn etwas höher ausfiel ($60,12 \pm 20,05$ vs. $55,48 \pm 20,23$; $\Delta_{AT-HU} = -4,64$; 95%-KI [-8,48; -0,80]; $p = 0,018$; $d = -0,23$). Für die Konfliktlösungsfähigkeiten zeigte sich hingegen kein signifikanter Länderunterschied ($66,74 \pm 20,52$ vs. $63,81 \pm 18,96$; $\Delta_{AT-HU} = -2,93$; 95%-KI [-6,60; 0,74]; $p = 0,117$). Dies deutet darauf hin, dass die zentralen Unterschiede zwischen den Ländern weniger in der Richtung der Zusammenhänge liegen, sondern vielmehr in den durchschnittlichen Ausgangsniveaus der einzelnen Kompetenzprofile.

Auf bivariater Ebene zeigten beide Prädiktoren in beiden Ländern positive Zusammenhänge mit der Konfliktlösung. In Ungarn betrug die Spearman-Korrelation zwischen Stressbewältigung und Konfliktlösung $p = 0,356$ und für Durchhaltefähigkeit $p = 0,331$; in Österreich lagen die entsprechenden Werte bei $p = 0,365$ bzw. $p = 0,360$, jeweils bei $p < 0,001$. Der Zusammenhang zwischen dem aus beiden Prädiktoren gebildeten 0–100-Kompositindex und der Konfliktlösung war etwas stärker (Ungarn: $p = 0,411$; Österreich: $p = 0,438$), jedoch erwies sich die interne Konsistenz des zweielementigen Index als niedrig bis moderat (Cronbachs $\alpha = 0,50$ in Ungarn, $\alpha = 0,43$ in Österreich, gesamt $\alpha = 0,46$), weshalb die Interpretation primär auf Itemebene erfolgt.

Die durch den Bildungsstand der Eltern kontrollierten, HC3-robusten linearen Regressionsmodelle bestätigten die bivariaten Befunde. In den kombinierten Modellen ergaben sich für Ungarn folgende Koeffizienten: Stressbewältigung $B = 0,214$ [0,128; 0,300], $p < 0,001$ und Durchhaltefähigkeit $B = 0,252$ [0,142; 0,363], $p < 0,001$; in Österreich: Stressbewältigung $B = 0,201$ [0,041; 0,361], $p = 0,014$ und Durchhaltefähigkeit $B = 0,297$ [0,087; 0,508], $p = 0,006$. Da sowohl Prädiktoren als auch Kriteriumsvariable auf einer 0–100-Skala standardisiert wurden, sind die Koeffizienten direkt vergleichbar: Ein Anstieg um 10 Punkte ging mit einem Zuwachs von etwa 2,0–3,0 Punkten in der Konfliktlösung einher. Ein Anstieg um etwa 33 Punkte (entsprechend einer ordinalen Kategorienverschiebung) war im kombinierten Modell in Ungarn mit einem Zuwachs von ca. +7,1 Punkten (Stressbewältigung) bzw. +8,4 Punkten (Durchhaltefähigkeit) in der Konfliktlösung verbunden; in Österreich entsprachen die Werte etwa +6,7 bzw. +9,9 Punkten (siehe Tabelle 6).

Tabelle 6: Indikatoren für Stressbewältigung, Durchhaltefähigkeit und Konfliktlösung in Österreich und Ungarn
(Quelle: eigene Darstellung)

Land	Variable	n	Mittelwert $\pm$ SD
Österreich	Stressbewältigung (0–100)	140	60,48 $\pm$ 25,78
Österreich	Durchhaltefähigkeit / Persistenz (0–100)	140	55,48 $\pm$ 20,23
Österreich	Konfliktlösung (0–100)	140	63,81 $\pm$ 18,96
Österreich	Stress–Durchhalte-Komposit (0–100)	140	57,98 $\pm$ 18,48
Ungarn	Stressbewältigung (0–100)	463	50,11 $\pm$ 25,75
Ungarn	Durchhaltefähigkeit / Persistenz (0–100)	463	60,12 $\pm$ 20,05
Ungarn	Konfliktlösung (0–100)	463	66,74 $\pm$ 20,52
Ungarn	Stress–Durchhalte-Komposit (0–100)	463	55,11 $\pm$ 18,84

Die bivariaten Zusammenhänge sind in beiden Ländern konsistent positiv. Dies bedeutet, dass Eltern, die ihre Kinder hinsichtlich der Stressbewältigung oder der Durchhaltefähigkeit höher einschätzen, auch deren Konfliktlösungsfähigkeiten systematisch besser bewerten.

Der zusammengesetzte Prädiktor weist einen etwas stärkeren Zusammenhang mit der Konfliktlösung auf; aufgrund des niedrigeren Cronbach- α ist diese Beziehung jedoch mit Vorsicht zu interpretieren. Der Kompositindex gewinnt zwar zusätzliche Information durch die Kombination der beiden Items, ist jedoch inhaltlich heterogener als eine klassische, mehrdimensionale und homogene Skala (siehe Tabelle 7).

Tabelle 7: Statistische Tests zu Stressbewältigung, Durchhaltefähigkeit und Konfliktlösung in Österreich und Ungarn
(Quelle: eigene Darstellung)

Land	Prädiktor	Spearman ρ [95 %-KI]	p
Österreich	Stressbewältigung (0–100)	0,365 [0,190; 0,519]	<0,001

Land	Prädiktor	Spearman ρ [95 %-KI]	p
Österreich	Durchhaltefähigkeit / Persistenz (0–100)	0,360 [0,199; 0,508]	<0,001
Österreich	Stress–Durchhalte-Komposit (0–100)	0,438 [0,287; 0,568]	<0,001
Ungarn	Stressbewältigung (0–100)	0,356 [0,262; 0,438]	<0,001
Ungarn	Durchhaltefähigkeit / Persistenz (0–100)	0,331 [0,238; 0,415]	<0,001
Ungarn	Stress–Durchhalte-Komposit (0–100)	0,411 [0,319; 0,489]	<0,001

Die Hypothese H3 wurde in beiden Ländern deutlich und konsistent bestätigt: Sowohl Stressbewältigung als auch Durchhaltefähigkeit standen in einem moderat starken, positiven Zusammenhang mit den Konfliktlösungsfähigkeiten von Kindern, und dieser Zusammenhang blieb auch unter Kontrolle des Bildungsniveaus der Eltern bestehen. Im länderübergreifenden Vergleich zeigte sich, dass das durchschnittliche Niveau der Stressbewältigung in Österreich höher war, während die Durchhaltefähigkeit in Ungarn leicht höhere Werte aufwies; das Niveau der Konfliktlösung unterschied sich hingegen nicht signifikant zwischen den beiden Ländern. Die Interaktionseffekte (Land $\times$ Prädiktor) im Kontext von H3 waren nicht signifikant, was darauf hinweist, dass die Steigungen zwischen den Ländern statistisch vergleichbar sind.

Die drei zentralen Variablen im Zusammenhang mit H3 zeigten länderspezifisch teilweise unterschiedliche Ausprägungen. In Österreich lag der Mittelwert der Stressbewältigung über demjenigen Ungarns (2,81 vs. 2,50; $\Delta = 0,31$; Cohen's $d = 0,40$; $p < 0,001$), während die Durchhaltefähigkeit in Ungarn geringfügig höher war (2,80 vs. 2,66; $\Delta = -0,14$; $d = -0,23$; $p = 0,018$). Für die Konfliktlösung ergab sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Ländern (3,00 vs. 2,91; $p = 0,117$; $d = -0,15$).

Aus praktischer Perspektive lag das Niveau der Konfliktlösung in beiden Ländern mindestens im Bereich „häufig“ und damit auf einem vergleichbar hohen Niveau, was darauf hindeutet, dass sich die zentralen Unterschiede weniger im Outcome selbst als vielmehr in den Prädiktorprofilen manifestieren (siehe Tabelle 8).

Tabelle 8: Cohen's d-Test für Stressbewältigung, Durchhaltefähigkeit und Konfliktlösung in Österreich und Ungarn
(Quelle: eigene Darstellung)

Variable	Ungarn (M $\pm$ SD)	Österreich (M $\pm$ SD)	Δ (AT–HU)	Cohen's d	p
Stressbewältigung	2,50 $\pm$ 0,77	2,81 $\pm$ 0,77	0,31	0,40	<0,001
Durchhaltefähigkeit	2,80 $\pm$ 0,60	2,66 $\pm$ 0,61	-0,14	-0,23	0,018
Konfliktlösung	3,00 $\pm$ 0,62	2,91 $\pm$ 0,57	-0,09	-0,15	0,117

Im länderübergreifenden Vergleich wurde in Österreich ein höheres Niveau der Stressbewältigung festgestellt, während in Ungarn eine etwas höhere Ausprägung der Durchhaltefähigkeit beobachtet werden konnte. Sowohl in der ungarischen als auch in der österreichischen Stichprobe standen



Stressbewältigung und Durchhaltefähigkeit in einem moderat starken, signifikant positiven Zusammenhang mit den Konfliktlösungsfähigkeiten der Kinder ($p \approx 0,33-0,45$; $p < 0,001$).

H4: Das Ausmaß der Unterstützung schulischer emotionaler Bildung steht in positivem Zusammenhang mit der Einstellung der Eltern gegenüber Life-Skills-Programmen.

Zur Überprüfung der Hypothese wurde die Frage „Die Lehrkräfte in der Schule widmen den emotionalen Bedürfnissen der Kinder ausreichend Aufmerksamkeit?“ mit mehreren Variablen zur Messung elterlicher Einstellungen in Beziehung gesetzt. Für die Analyse wurden Chi-Quadrat-Tests sowie Fisher-Exakttests angewandt.

Die Ergebnisse zeigen einen signifikanten Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen emotionalen Unterstützung durch die Schule und der Unterstützung von Life-Skills-Programmen ($\chi^2(4) = 20,02$; $p < 0,001$; Fisher $p < 0,001$). Eltern, die der Ansicht sind, dass die Schule der emotionalen Förderung angemessene Aufmerksamkeit widmet, unterstützen die Entwicklung von Life Skills signifikant häufiger. Zwischen der Wahrnehmung emotionaler Unterstützung und der tatsächlichen Teilnahme der Eltern an schulischen Programmen konnte hingegen kein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden ($\chi^2(6) = 6,2$; $p = 0,4$), was darauf hindeutet, dass Einstellungen und tatsächliches Verhalten nicht notwendigerweise übereinstimmen.

Gleichzeitig zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang hinsichtlich der Frage, ob die Schule die soziale Entwicklung fördern sollte ($\chi^2(4) = 12,24$; $p = 0,02$; Fisher $p = 0,01$). Eltern mit einer positiven Einschätzung der emotionalen Unterstützung vertreten häufiger die Ansicht, dass dies eine Aufgabe der Schule ist. Zwischen Erziehungsprioritäten (z. B. Glück, Selbstständigkeit, schulischer Erfolg) und der Wahrnehmung der emotionalen Unterstützung durch die Schule konnte kein signifikanter Zusammenhang nachgewiesen werden ($\chi^2(6) = 4,03$; $p = 0,67$).

Die Hypothese H4 konnte somit nicht bestätigt werden. Die Wahrnehmung der Rolle der Schule in der emotionalen Bildung steht zwar mit bestimmten elterlichen Einstellungen in Zusammenhang, dieser Zusammenhang ist jedoch nicht über alle untersuchten Dimensionen hinweg konsistent nachweisbar (siehe Anhang, Tabellen 15–17).

Der Mittelwert der wahrgenommenen schulischen emotionalen Unterstützung war in beiden Ländern nahezu identisch (Ungarn: $2,18 \pm 0,73$; Österreich: $2,21 \pm 0,66$; $p = 0,719$). Auch die Einstellung „mehr Aufmerksamkeit für Life Skills in der Schule gewünscht“ zeigte vergleichbare Mittelwerte (Ungarn: 2,75; Österreich: 2,71; $p = 0,331$).

Die Unterstützung der schulischen Förderung digitaler Kompetenzen fiel hingegen in Österreich signifikant niedriger aus (2,38 vs. 2,70; $d = -0,60$; $p < 0,001$). Die Zustimmung zur schulischen Förderung sozialer Entwicklung war in beiden Ländern außerordentlich hoch, was auf einen ausgeprägten Deckeneffekt hindeutet (siehe Tabelle 9).

Tabelle 9: Indikatoren zur schulischen emotionalen Unterstützung, zu Life Skills und zur Förderung der sozialen Entwicklung in Österreich und Ungarn (Quelle: eigene Darstellung)

Variable	Ungarn (M $\pm$ SD)	Österreich (M $\pm$ SD)	Δ (AT–HU)	Cohen's d	p
Schulische emotionale Unterstützung	2,18 $\pm$ 0,73	2,21 $\pm$ 0,66	0,02	0,03	0,719
Wunsch nach mehr Life-Skills-Förderung in der Schule	2,75 $\pm$ 0,48	2,71 $\pm$ 0,50	-0,05	-0,10	0,331

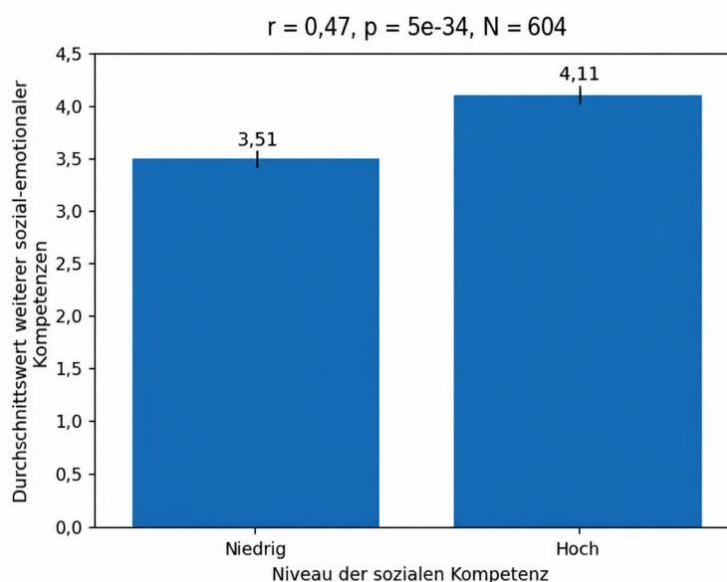
Variable	Ungarn (M $\pm$ SD)	Österreich (M $\pm$ SD)	Δ (AT-HU)	Cohen's d	p
Unterstützung der Förderung digitaler Kompetenzen	2,70 $\pm$ 0,50	2,38 $\pm$ 0,65	-0,32	-0,60	<0,001
Unterstützung der schulischen Förderung sozialer Entwicklung	2,82 $\pm$ 0,56	2,84 $\pm$ 0,54	0,02	0,04	0,674

H5: Ein höheres Niveau sozialer und kooperativer Kompetenzen von Kindern steht in positivem Zusammenhang mit der Ausprägung weiterer sozial-emotionaler Kompetenzen (z. B. Konfliktlösung, Emotionsausdruck, Durchhaltefähigkeit).

Die Ergebnisse der Analyse zeigen einen signifikanten, moderat starken positiven Zusammenhang zwischen den sozialen und kooperativen Kompetenzen von Kindern und ihren weiteren sozial-emotionalen Fähigkeiten ($r = 0,47$; $p < 0,001$). Dies bedeutet, dass Kinder, die nach Einschätzung ihrer Eltern häufiger kooperativ handeln, in der Regel über besser entwickelte Konfliktlösungsfähigkeiten, einen differenzierteren Emotionsausdruck sowie eine höhere Durchhaltefähigkeit verfügen.

Der Gruppenvergleich bestätigt diesen Zusammenhang zusätzlich: Kinder mit hohem Niveau sozialer Kompetenzen weisen einen deutlich höheren Mittelwert in den weiteren sozial-emotionalen Kompetenzen auf ($M = 4,11$) als Kinder mit niedrigerem Niveau sozialer Kompetenzen ($M = 3,51$). Der Unterschied ($\Delta = 0,60$) ist auch aus praktischer Perspektive als bedeutsam zu interpretieren (siehe Abbildung 3).

Abbildung 3: Zusammenhang zwischen sozialen Kompetenzen und weiteren Kompetenzen (Quelle: eigene Darstellung)



Die Hypothese kann akzeptiert werden, da die statistischen Ergebnisse einen signifikanten, moderat starken positiven Zusammenhang zwischen den untersuchten Variablen zeigen ($r = 0,47$; $p < 0,001$; $N = 604$).

Die Ergebnisse zeigen, dass die ungarische Stichprobe in den Bereichen sozialer/kooperativer Kompetenzen, Emotionsausdruck und Durchhaltefähigkeit leicht höhere Mittelwerte aufweist, während

die österreichische Stichprobe ein signifikant höheres Niveau der Stressbewältigung zeigt. Für die Konfliktlösungsfähigkeiten ergab sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Ländern.

Im Kontext von H4 ist besonders hervorzuheben, dass die Wahrnehmung der schulischen emotionalen Unterstützung in beiden Ländern nahezu identisch ist, während die Unterstützung der schulischen Förderung digitaler Kompetenzen in Ungarn deutlich höher ausfällt. Der explorative dreiteilige Einstellungsindex liegt ebenfalls in der ungarischen Stichprobe höher, wobei der Unterschied lediglich eine kleine bis moderate Effektstärke aufweist (*siehe Tabelle 10*).

Tabelle 10: Indikatoren für Stressbewältigung, Durchhaltefähigkeit und Konfliktlösung in Österreich und Ungarn
(Quelle: eigene Darstellung)

Variable	Ungarn (n; M ± SD)	Österreich (n; M ± SD)	Δ (AT-HU)	Cohen's d	p
Soziale/kooperative Kompetenz	463; 3,46 ± 0,58	140; 3,33 ± 0,66	-0,13	-0,22	0,035
Konfliktlösung	463; 3,00 ± 0,62	140; 2,91 ± 0,57	-0,09	-0,15	0,117
Emotionsausdruck	463; 3,32 ± 0,69	140; 3,16 ± 0,82	-0,16	-0,23	0,033
Durchhaltefähigkeit	463; 2,80 ± 0,60	140; 2,66 ± 0,61	-0,14	-0,23	0,018
Stressbewältigung	463; 2,50 ± 0,77	140; 2,81 ± 0,77	0,31	0,40	<0,001
Schulische emotionale Unterstützung	463; 2,18 ± 0,73	140; 2,21 ± 0,66	0,02	0,03	0,719
Wunsch nach mehr Life-Skills-Förderung	463; 2,75 ± 0,48	140; 2,71 ± 0,50	-0,05	-0,10	0,331
Unterstützung der Förderung digitaler Kompetenzen	463; 2,70 ± 0,50	140; 2,38 ± 0,65	-0,32	-0,60	<0,001
Unterstützung der schulischen Förderung sozialer Entwicklung	463; 2,82 ± 0,56	140; 2,84 ± 0,54	0,02	0,04	0,674
Explorativer 3-Item-Einstellungsindex	463; 2,76 ± 0,34	140;			



12. DISKUSSION

Die empirischen Ergebnisse der Untersuchung belegen eindeutig, dass Life Skills in der Entwicklung von Kindern als ein integriertes Kompetenzsystem fungieren, in dem soziale, emotionale und verhaltensregulative Dimensionen eng miteinander verknüpft sind. Die Korrelationsanalysen zeigen moderat starke, signifikante Zusammenhänge zwischen sozialen und kooperativen Kompetenzen sowie weiteren sozial-emotionalen Fähigkeiten ($r = 0,47$; $p < 0,001$), was empirisch bestätigt, dass sich diese Kompetenzen nicht isoliert, sondern als sich gegenseitig verstärkendes System entwickeln. Dieses Ergebnis steht in direkter Übereinstimmung mit den von der OECD (2019) sowie von Pellegrino und Hilton (2012) beschriebenen Modellen transversaler Kompetenzen, die die strukturelle Verflechtung von Fähigkeiten hervorheben.

Ein weiteres zentrales Ergebnis der Studie ist, dass Stressbewältigungs- und Durchhaltefähigkeiten in einem signifikanten, moderat starken Zusammenhang mit Konfliktlösungsfähigkeiten stehen ($r = 0,43$; $p < 0,001$), wobei die Differenz zwischen den Gruppenmittelwerten ($M = 3,45$ vs. $M = 2,79$) auch aus praktischer Perspektive als bedeutsam einzustufen ist. Dies bestätigt empirisch die entwicklungspsychologische und bildungswissenschaftliche Annahme (Denham et al., 2012; Blair & Raver, 2015), dass Selbstregulation und emotionale Kontrolle grundlegende Voraussetzungen für adaptives soziales Verhalten darstellen.

Im Bereich der digitalen Kompetenzen weisen die Chi-Quadrat-Analysen signifikante Zusammenhänge zwischen familiärer Regelsetzung und der digitalen Kompetenz der Kinder nach (z. B. Erkennung von Falschinformationen: $\chi^2(4) = 19,34$; $p = 0,001$; sicheres Online-Verhalten: $\chi^2(4) = 13,41$; $p = 0,01$). Diese Befunde unterstreichen, dass die Entwicklung digitaler Kompetenzen nicht ausschließlich technischer Natur ist, sondern eng mit dem sozialisatorischen Umfeld verbunden ist. Dieses Ergebnis steht im Einklang mit dem digitalen Kompetenzrahmen der Europäischen Kommission (2017), der Medienkompetenz als komplexen, sozial und kognitiv eingebetteten Prozess versteht.

Die Ergebnisse zum schulischen Kontext zeigen, dass die Wahrnehmung der emotionalen Unterstützung durch die Schule in einem signifikanten Zusammenhang mit der Unterstützung von Life-Skills-Förderung steht ($\chi^2(4) = 20,02$; $p < 0,001$), was die Bedeutung eines unterstützenden Schulklimas für die Akzeptanz von Kompetenzentwicklungsprogrammen unterstreicht. Dieses Resultat ist konsistent mit den Befunden von Jennings und Greenberg (2009) sowie Cefai et al. (2018), die die Rolle eines positiven schulischen Umfelds für die soziale und emotionale Entwicklung von Lernenden hervorheben.

Neben den signifikanten Ergebnissen ermöglichen auch die nicht bestätigten Hypothesen wichtige Schlussfolgerungen. Zwischen der elterlichen Wertorientierung und der Unterstützung der Life-Skills-Förderung konnte kein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden ($p = 0,27$), was darauf hindeutet, dass deklarative Erziehungswerte und konkrete pädagogische Erwartungen unterschiedlichen Dimensionen zuzuordnen sind. Ebenso zeigte sich kein Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung schulischer emotionaler Unterstützung und der aktiven Beteiligung der Eltern ($p = 0,4$), was darauf schließen lässt, dass Einstellungen und tatsächliches Verhalten nicht notwendigerweise kongruent sind. Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit dem Modell von Epstein (2018), das elterliche Beteiligung als multidimensionales Konstrukt versteht, sowie mit den Befunden von Castro et al. (2015), die die Bedeutung medienierender Faktoren hervorheben.

Die Ergebnisse der Studie bestätigen empirisch, dass die Entwicklung von Life Skills in einem komplexen, multifaktoriellen System erfolgt, in dem Kompetenzen miteinander interagieren und sowohl familiäre als auch schulische Kontexte differenziert zu diesen Prozessen beitragen. Neben den signifikanten



Zusammenhängen leisten auch die nicht signifikanten Befunde einen wichtigen Beitrag zur differenzierten Interpretation des Phänomens, da sie darauf hinweisen, dass die Beziehungen zwischen Einstellungen, Werten und Verhalten nicht linear verlaufen, sondern das Ergebnis mehrschichtiger und vermittelter Prozesse sind.



13. EMPFEHLUNGEN

Auf Grundlage der Forschungsergebnisse kann die Förderung von Life Skills dann als wirksam angesehen werden, wenn sie nicht als isolierter pädagogischer Inhalt, sondern als integriertes, multidimensionales Kompetenzsystem in der Bildungspraxis verankert wird. Die empirischen Befunde zeigen moderat starke, signifikante Zusammenhänge zwischen sozialen, emotionalen und verhaltensregulativen Kompetenzen ($r \approx 0,4-0,5$), was darauf hinweist, dass diese Bereiche nicht unabhängig voneinander entwickelt werden können. Entsprechend ist die integrierte Kompetenzentwicklung als leitendes Prinzip bei der Gestaltung von Bildungsinhalten zu berücksichtigen.

Bei der Strukturierung von Lerninhalten empfiehlt sich ein modularer Aufbau, der nicht einzelne Kompetenzbereiche isoliert adressiert, sondern komplexe Lernsituationen schafft. So sollte ein Modul zur Konfliktlösung nicht auf die Vermittlung kommunikativer Techniken beschränkt bleiben, sondern auch Elemente der Emotionsregulation, der Perspektivenübernahme und der Entscheidungsfindung integrieren. Dies steht im direkten Zusammenhang mit dem empirischen Befund, dass Stressbewältigungs- und Durchhaltefähigkeiten signifikant mit Konfliktlösungsfähigkeiten korrelieren ($r = 0,43$; $p < 0,001$) und somit Selbstregulation eine zentrale Grundlage sozialer Problemlösung darstellt.

In der Entwicklung von Bildungsprogrammen ist ein besonderer Fokus auf praxisorientierte, erfahrungsbasierte Lernformen zu legen. Kompetenzen, die eng miteinander verknüpft sind, können besonders effektiv in Lernsettings gefördert werden, in denen Lernende aktiv eingebunden sind. Vor diesem Hintergrund werden folgende didaktische Ansätze empfohlen: der Einsatz situativer Übungen und Rollenspiele, die Integration problemorientierter Lernaufgaben sowie die systematische Einbindung reflexiver Auswertungsphasen. Diese Methoden ermöglichen es, Kompetenzen nicht nur auf kognitiver, sondern auch auf behavioraler Ebene zu erwerben.

Im Bereich der digitalen Kompetenzen zeigen die Ergebnisse signifikante Zusammenhänge zwischen familiärer Regelsetzung und digitaler Kompetenz (z. B. $p = 0,001$). Daraus folgt, dass Bildungsinhalte über die Vermittlung technischer Fertigkeiten hinausgehen und kritisches Denken, Medienkompetenz sowie verantwortungsvolle Entscheidungsprozesse integrieren müssen. Es wird empfohlen, Lernmaterialien zu entwickeln, die anhand konkreter Alltagssituationen zentrale Herausforderungen digitalen Handelns thematisieren, etwa die Erkennung von Falschinformationen, Datenschutzfragen oder Konflikte in der digitalen Kommunikation.

Die Ergebnisse zum schulischen Kontext unterstreichen, dass die Wahrnehmung emotionaler Unterstützung in der Schule signifikant mit der Akzeptanz von Life-Skills-Förderung zusammenhängt ($p < 0,001$). Bildungsangebote sollten daher nicht kontextunabhängig konzipiert werden, sondern in eine unterstützende pädagogische Kultur eingebettet sein. In diesem Zusammenhang wird die Entwicklung methodischer Leitfäden für Lehrkräfte empfohlen, die sowohl inhaltliche als auch prozessuale Aspekte adressieren, etwa die Gestaltung eines sicheren Lernklimas, die Anwendung positiver Rückmeldestrategien und die Nutzung kooperativer Lernformen.

Die Empfehlungen zur Elternbildung basieren ebenfalls unmittelbar auf den empirischen Befunden. Ein zentrales Ergebnis besteht darin, dass kein signifikanter Zusammenhang zwischen elterlichen Einstellungen und tatsächlicher Beteiligung nachweisbar war. Dies impliziert, dass Zustimmung zur Bedeutung von Life Skills nicht automatisch in aktives Handeln übergeht. Elternbildung sollte daher nicht primär als Informationsvermittlung, sondern als Prozess zur Unterstützung von Verhaltensänderungen konzipiert werden.



Für elternbezogene Programme ist eine konsequent praxisorientierte Ausgestaltung erforderlich, die konkrete, schrittweise anwendbare Instrumente bereitstellt. Vor dem Hintergrund der nachgewiesenen Zusammenhänge zwischen digitaler Kompetenz und familiärer Regulation erscheint die Entwicklung standardisierter Elternmodule sinnvoll, die direkt im häuslichen Kontext implementierbar sind.

Im Bereich der Bildschirmnutzung sind beispielsweise konkrete Zeitstrukturierungsinstrumente notwendig, etwa wöchentliche Nutzungspläne, die Lern-, Freizeit- und Offline-Aktivitäten systematisch abbilden. Ergänzend können einfache „digitale Vereinbarungen“ eingesetzt werden, die wenige klar definierte Regeln enthalten (z. B. keine Gerätenutzung vor dem Schlafengehen, Nutzung digitaler Medien in gemeinsamen Familienbereichen) und deren Einhaltung gemeinsam reflektiert wird.

Für die Förderung der Konfliktlösung sollten Kommunikationsstrategien anhand konkreter Alltagssituationen vermittelt werden. Bildungsangebote sollten modellhafte Dialogstrukturen enthalten (z. B. Geschwisterkonflikte, Regelverletzungen, Konflikte im Zusammenhang mit digitaler Nutzung), die klar strukturierte Schritte beinhalten: Situationsbeschreibung, Emotionsidentifikation, Formulierung von Bedürfnissen und gemeinsame Entwicklung von Lösungsoptionen.

Im Bereich der Emotionsregulation sind insbesondere kurze, unmittelbar anwendbare Strategien relevant, die in Alltagssituationen integriert werden können. Beispiele hierfür sind einfache Selbstregulationsmodelle wie „Stopp–Nachdenken–Handeln“ oder grundlegende Atemtechniken (z. B. rhythmische Atmung), die in Stresssituationen eingesetzt werden können. Entscheidend ist, dass diese Methoden nicht nur theoretisch vermittelt, sondern in ihrer praktischen Anwendung konkret beschrieben werden.

Zur Unterstützung der Nachhaltigkeit sollten Bildungsangebote zudem Selbstreflexionsinstrumente beinhalten, etwa kurze wöchentliche Reflexionsfragen, die Eltern dabei unterstützen, ihre eigenen Erziehungspraktiken zu evaluieren und weiterzuentwickeln.

Die Ergebnisse unterstreichen insgesamt, dass erfolgreiche Elternbildung nicht als reine Wissensvermittlung verstanden werden kann, sondern als Bereitstellung konkreter Handlungstools, die direkt an zentrale Entwicklungsbereiche anknüpfen: digitale Regulation, Konfliktlösung und Emotionsregulation. Dadurch kann gewährleistet werden, dass sich die Effekte der schulischen Förderung auch im familiären Kontext verstärken.

Im Bereich der digitalen Kompetenzen ergibt sich daraus die Notwendigkeit einer gezielten medienpädagogischen Unterstützung von Eltern. Empfohlen werden unter anderem

- themenspezifische Workshops (z. B. zur sicheren Internetnutzung),
- digitale Lernmaterialien sowie
- interaktive Austauschformate.

Darüber hinaus ist die Weiterentwicklung der Kooperation zwischen Schule und Familie von zentraler Bedeutung. Zur Reduktion der Diskrepanz zwischen Einstellung und Beteiligung sollten niedrigschwellige Partizipationsformate etabliert werden, etwa

- kurze Online-Konsultationen,
- digitale Feedbacksysteme oder
- gemeinsame schulisch-familiäre Projekte.

Abschließend ist hervorzuheben, dass die Entwicklung von Bildungsinhalten und Elternbildung nicht getrennt betrachtet werden kann. Die Ergebnisse zeigen, dass die Kompetenzentwicklung von Kindern in einem System erfolgt, in dem schulische und familiäre Einflüsse wechselseitig wirken. Entsprechend erscheint ein integrierter Ansatz besonders wirksam, bei dem Bildungsprogramme parallel auf Lehrkräfte und Eltern ausgerichtet sind und gemeinsame Interpretationsrahmen fördern.



Die formulierten Empfehlungen verdeutlichen, dass die Förderung von Life Skills dann besonders effektiv ist, wenn Bildungsinhalte integriert und praxisorientiert gestaltet werden und gleichzeitig unterstützende Strukturen für Eltern geschaffen werden, die eine Verstärkung der Entwicklungsprozesse im häuslichen Umfeld ermöglichen. Dieser doppelte Ansatz basiert unmittelbar auf den empirischen Ergebnissen der Studie und gewährleistet deren praktische Anschlussfähigkeit im Bildungssystem.

Das im Rahmen von BOUNCE BACK entwickelte Life-Skills-Pädagogik-Programm greift die Erkenntnisse der vorliegenden Studie auf und setzt sie unter anderem in Form von Workshops zu Life Skills und Resilienz für Eltern, Lehrkräfte und Schüler in die Praxis um.

14. ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Studie untersuchte im Kontext der bildungspolitischen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts die Rolle der Entwicklung von Life Skills, mit besonderem Fokus auf elterliche Wahrnehmungen im Rahmen einer empirischen Untersuchung in der österreichisch–ungarischen Grenzregion. Der theoretische Ausgangspunkt der Studie liegt in internationalen bildungswissenschaftlichen Ansätzen, die nicht-kognitive Kompetenzen als zentrale Determinanten von Lernerfolg, psychischem Wohlbefinden und sozialer Integration begreifen (OECD, 2019; Pellegrino & Hilton, 2012). In diesem Zusammenhang werden Life Skills als ein komplexes, multidimensionales Kompetenzsystem konzeptualisiert, das kognitive, soziale und emotionale Funktionsbereiche integriert. Im theoretischen Rahmen nimmt der bioökologische Ansatz eine zentrale Stellung ein, wonach die Entwicklung von Kindern als Ergebnis der Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Sozialisationskontexten – insbesondere Familie und Schule – zu verstehen ist. Darüber hinaus integriert die Studie theoretische Perspektiven der Life-Skills-Pädagogik, des sozialen und emotionalen Lernens (SEL) sowie der Kompetenzen des 21. Jahrhunderts und zeigt deren strukturelle Zusammenhänge auf. Sowohl das Life-Skills-Modell der WHO als auch die Kompetenzrahmen der OECD und die SEL-Ansätze betonen, dass Kompetenzentwicklung als integrierter pädagogischer Prozess zu interpretieren ist.

Die Originalität der Studie liegt darin, dass die Entwicklung von Life Skills nicht ausschließlich aus institutioneller Perspektive betrachtet wird, sondern durch die Analyse elterlicher Wahrnehmungen und Einstellungen ergänzt wird. Diese Perspektive ist in der internationalen Forschung bislang unterrepräsentiert, insbesondere im Kontext von Grenzregionen, in denen unterschiedliche Bildungssysteme und kulturelle Muster aufeinandertreffen. Ziel der Untersuchung war es, zu analysieren, wie Eltern die Life-Skills-Kompetenzen ihrer Kinder einschätzen und welche Rolle sie der Schule in diesem Entwicklungsprozess zuschreiben.

Die auf quantitativer Methodik basierende empirische Untersuchung nutzte statistische Verfahren wie Chi-Quadrat-Tests, Fisher-Exakttests und Korrelationsanalysen, um Zusammenhänge zwischen Kompetenzdimensionen und sozialisatorischen Einflussfaktoren zu identifizieren. Die Ergebnisse zeigen eindeutig, dass Life Skills nicht als voneinander unabhängige Dimensionen zu verstehen sind, sondern ein eng verknüpftes Kompetenzsystem bilden. Der moderat starke Zusammenhang zwischen sozialen und kooperativen Kompetenzen sowie weiteren sozial-emotionalen Fähigkeiten ($r \approx 0,47$) bestätigt empirisch die Relevanz integrierter Kompetenzmodelle.

Ein weiteres zentrales Ergebnis ist, dass selbstregulationsbezogene Kompetenzen, insbesondere Stressbewältigung und Durchhaltefähigkeit, signifikant mit Konfliktlösungsfähigkeiten zusammenhängen ($r \approx 0,43$), was die theoretische Annahme bestätigt, dass emotionale Regulation eine Schlüsselrolle für adaptives soziales Verhalten spielt. Im Bereich der digitalen Kompetenzen zeigen die Befunde signifikante Zusammenhänge zwischen familiärer Regelsetzung und der digitalen Kompetenz der Kinder, was die Bedeutung familiärer Einflüsse in der digitalen Sozialisation unterstreicht.

Die Analyse des schulischen Kontexts verdeutlicht, dass ein unterstützendes emotionales Schulklima in signifikantem Zusammenhang mit der Akzeptanz von Life-Skills-Förderung steht und somit die Relevanz schulischer Rahmenbedingungen für Kompetenzentwicklung unterstreicht. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse ein differenziertes Bild hinsichtlich der Beziehung zwischen elterlichen Einstellungen und Verhalten: In mehreren Fällen konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen deklarierten Werten und tatsächlicher Unterstützung oder Beteiligung festgestellt werden. Diese Befunde tragen zu einem



differenzierteren Verständnis elterlicher Beteiligung bei und verdeutlichen, dass die Beziehung zwischen Einstellungen und Verhalten nicht linear ist.

Der wissenschaftliche Beitrag der Studie ist dreifach zu verorten. Erstens liefert sie empirische Evidenz für die integrierte, multidimensionale Natur von Life Skills. Zweitens erweitert sie die Forschungsperspektive durch die Einbeziehung elterlicher Wahrnehmungen als zentralen Einflussfaktor. Drittens analysiert sie die Thematik im Kontext einer Grenzregion, wodurch sowohl Konvergenzen als auch Unterschiede zwischen Bildungssystemen sichtbar gemacht werden.

Die Studie leistet einen Beitrag zur empirischen Fundierung der Life-Skills-Pädagogik, indem sie signifikante Zusammenhänge zwischen sozialen, emotionalen und verhaltensregulativen Kompetenzen quantitativ nachweist und gleichzeitig die Beziehungen zwischen digitaler Kompetenz und familiären Regulationsmustern empirisch belegt. Darüber hinaus zeigt sie differenziert, dass zwischen elterlichen Einstellungen und tatsächlichem Beteiligungsverhalten nicht in allen Fällen signifikante Zusammenhänge bestehen, was die multidimensionale Natur der Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule unterstreicht. Auf dieser Grundlage trägt die Studie zur Präzisierung der Wirkmechanismen von Life-Skills-Entwicklung bei, insbesondere im Zusammenspiel von Selbstregulation, sozialen Kompetenzen und digitaler Sozialisation, und unterstützt die Identifikation evidenzbasierter Ansatzpunkte für pädagogische Interventionen.



15. LITERATUR

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95. <https://doi.org/10.1177/02724316911111004>

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95. <https://doi.org/10.1177/02724316911111004>

Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). What works in character education. *Journal of Research in Character Education*, 3(1), 29–48.

Bernhard, R. (2017a). Are historical thinking skills important to history teachers? Some findings from a qualitative interview study in Austria. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 14(2), 1–15.

Bernhard, R. (2017b). Historical thinking and media literacy. *Journal of Social Science Education*, 16(4), 6–19.

Bernhard, R. (2019a). Critical media literacy in education. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 11(2), 1–15.

Bernhard, R. (2019b). Using mixed methods to capture complexity in an empirical project about teachers' beliefs and history education in Austria. *History Education Research Journal*, 16(1), 63–73. <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.1.06>

Bernhard, R. (2021). Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen empirisch erforschen: Aktuelle internationale Trends und ein Kategoriensystem für die Geschichtsdidaktik. *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften*, 32(2), 103–122. <https://doi.org/10.25365/oezg-2021-32-2-6>

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17–66). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2

Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711–731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>

Bornstein, M. H. (2016). Parenting and child development. In: *Handbook of child psychology*. Wiley.

Botvin, G. J., & Griffin, K. W. (2014). Life skills training: Preventive interventions for adolescent health and development. *Journal of Primary Prevention*, 35(5), 273–282. <https://doi.org/10.1007/s10935-014-0357-6>

Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88–103.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2011). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER approach. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218–224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>



Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 1, pp. 793–828). Wiley.

Brush, K., Jones, S., Bailey, R., Nelson, B., Raisch, N., & Meland, E. (2021). *Social and emotional learning: From conceptualization to practical application*. Springer.

Care, E., Griffin, P., & McGaw, B. (2018). *Assessment and teaching of 21st century skills: Research and applications*. Springer.

Care, E., Kim, H., Vista, A., & Anderson, K. (2018). *Education system alignment for 21st century skills*. Brookings Institution.

Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/38842>

CASEL. (2020). What is social and emotional learning?

Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33–46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>

Cefai, C., Bartolo, P., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU*. European Commission.

Cipriano, C., Ha, C., Wood, M., Sehgal, K., Ahmad, E., & McCarthy, M. F. (2024). A systematic review and meta-analysis of the effects of universal school-based SEL programs in the United States: Considerations for marginalized students. *Social and Emotional Learning: Research, Practice and Policy*, 3, 100029. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100029>

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. A. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>

Compas, B. E., Jaser, S. S., Bettis, A. H., Watson, K. H., Gruhn, M. A., Dunbar, J. P., Williams, E., & Thigpen, J. C. (2017). Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood. *Psychological Bulletin*, 143(9), 939–991.

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496.

Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2012a). The socialization of emotional competence. *Developmental Psychology*, 48(3), 679–692.

Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2012b). Emotional competence. *Child Development Perspectives*, 6(2), 137–143.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>



Eder, F., & Hofmann, F. (2012). Schule als sozialer Lebensraum. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(1), 5–18.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495–525.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., ... Shriver, T. P. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. ASCD.

Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (3rd ed.). Routledge.

European Commission. (2017). *DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens*. Publications Office of the European Union.

European Commission. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.

European Commission. (2018). Key competences for lifelong learning.

European Commission. (2021). *Interreg 2021–2027: Cooperation across borders*. European Commission.

European Court of Auditors. (2021). EU support for cross-border cooperation programmes.

Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe. *Publications Office of the European Union*. <https://doi.org/10.2788/52966>

Gillies, R. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39–54.

Grusec, J. E., & Hastings, P. D. (2015). *Handbook of socialization*. Guilford Press.

Hassani, S. (2024). Fostering social-emotional competencies to improve social functioning, social inclusion, and school well-being. *Mental Health & Prevention*. (Universität Wien)

Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451–464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>

Hill, N. E., & Tyson, D. (2009). Parental involvement in middle school. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763.

Hobbs, R. (2017). *Create to learn: Introduction to digital literacy*. Wiley.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.



Jones, D. E., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1–33.

Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283–2290.

Jones, S. M., & Kahn, J. (2017). *The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development*. The Aspen Institute National Commission on Social, Emotional, and Academic Development.

Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools. *Health Promotion International*, 17(1), 79–87.

Lannert, J., & Nagy, M. (2019). Szülő–iskola kapcsolat. *Iskolakultúra*, 29(3), 3–15.

Lannert, J., & Nagy, M. (2019). Szülők és iskola. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/>

Lawson, G. M., et al. (2019a). Interventions to improve social and emotional learning. *Educational Psychologist*, 54(3), 1–21.

Lawson, G. M., McKenzie, M. E., Becker, K. D., Selby, L., & Hoover, S. A. (2019b). The core components of evidence-based social emotional learning programs. *Prevention Science*, 20(3), 457–467. <https://doi.org/10.1007/s11121-018-0953-y>

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.

Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.

Livingstone, S. (2019). Audiences in an age of datafication. *Television & New Media*, 20(2), 170–183. <https://doi.org/10.1177/1527476418811118>

Livingstone, S., Mascheroni, G., & Staksrud, E. (2018). European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future. *New Media & Society*, 20(3), 1103–1122. <https://doi.org/10.1177/1461444816685930>

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience. *Child Development*, 71(3), 543–562.

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

Masten, A. S., & Barnes, A. J. (2018). Resilience in children. *Development and Psychopathology*, 30(4), 1091–1107.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02

OECD. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264305847>

OECD. (2019). *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. OECD Publishing.



OECD. (2019). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>

OECD. (2019). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>

OECD. (2019). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>

OECD. (2023). *Social and emotional skills: Latest evidence on teachability and impact on life outcomes*. OECD Publishing.

OECD. (2023). *Social and Emotional Skills: Latest Evidence*.

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). *International handbook of emotions in education*. Routledge.

Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.). (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/13398>

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher–student relationships. In K. R. Harris et al. (Eds.), *APA educational psychology handbook*. APA.

Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions.

Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators (DigCompEdu)*. European Commission.

Ribble, M. (2015). *Digital citizenship in schools*. ISTE.

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber.

Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury.

Sheridan, S. M., Smith, T. E., Kim, E. M., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). A meta-analysis of family–school interventions and children’s social-emotional and academic outcomes. *Educational Psychologist*, 54(2), 90–109. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1605643>

Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>

Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2016). Coping and the development of regulation. *Developmental Psychology*, 52(3), 367–378.

Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students’ development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892–909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>

Spiel, C., Reimann, R., & Wagner, P. (2018). Educational psychology in Austria. *European Psychologist*, 23(3), 203–213. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000322>



Spivak, A. L., & Durlak, J. A. (2016). School-based SEL and prosocial behavior. *Child Development*, 87(4), 1156–1171.

Steponavičius, M., Gress-Wright, C., & Linzarini, A. (2023). *Social and emotional skills: Latest evidence on teachability and impact on life outcomes* (OECD Education Working Paper No. 304). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ba34f086-en>

Strohmeier, D., Kärnä, A., & Salmivalli, C. (2012). ViSC program. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 205–224.

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

Thomson, S. (2019). Assessing and understanding social and emotional skills: The OECD Study on Social and Emotional Skills. ACER Research Conference Proceedings. https://research.acer.edu.au/research_conference/RC2019/5august/4

Trilling, B., & Fadel, C. (2012). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.

UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. UNESCO.

Ungar, M. (2015). Practitioner review: Diagnosing childhood resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(1), 4–17.

UNICEF. (2019). *Global framework on transferable skills*. UNICEF.

van Laar, E., van Deursen, A. J. A. M., van Dijk, J. A. G. M., & de Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior*, 72, 577–588. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010>

Voogt, J., & Roblin, N. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321.

Wentzel, K. R. (2015). Peer relationships and motivation in school. *Educational Psychologist*, 50(4), 283–299.

Wentzel, K. R. (2015). Peer relationships and motivation in school. *Educational Psychologist*, 50(4), 283–299. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1096234>

Wentzel, K. R. (2015). Social competence and academic achievement. *Educational Psychologist*, 50(3), 175–189. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1049613>

World Health Organization. (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools*. WHO.

Zsolnai, A., & Kasik, L. (2015). A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati kérdései. Gondolat Kiadó

Zsolnai, A., & Kasik, L. (2015). A szociális kompetencia fejlődése. *Iskolakultúra*, 25(1), 3–15.



Zsolnai, A., & Kasik, L. (2015). Social competence development. *Hungarian Educational Research Journal*, 5(2), 1–14.

16. ANHÄNGE

Tabelle 11: Was halten Sie für wichtiger: dass Ihr Kind erfolgreich ist oder dass es einen starker Persönlichkeit hat?

(Quelle: eigene Darstellung)

Präferenz	Kennwert	ja	nein	vielleicht	Gesamt
starke Persönlichkeit	N	442	12	121	575
	Erwarteter Wert	438,9	12,4	123,8	575,0
Erfolg	N	19	1	9	29
	Erwarteter Wert	22,1	0,6	6,2	29,0
Gesamt	N	461	13	130	604
	Erwarteter Wert	461,0	13,0	130,0	604,0

Tabelle 12: Zusammenhang zwischen Bildschirmzeitregeln in der Familie und bewusster Auswahl digitaler Inhalte

(Quelle: eigene Darstellung)

Bildschirmzeit- regeln in der Familie	Kennwert	Wählt in der Regel bewusst Inhalte aus	Achtet überhaupt nicht auf Inhalte	Wählt eher unterhaltende/ populäre Inhalte mit wenig Filterung	Wählt immer bewusst und zielgerichtet	Sucht gelegentlich gezielt nach wertvollen Inhalten	Gesamt
keine Regeln	N	31	1	20	12	15	79
	Erwarteter Wert	28,5	2,2	19,8	14,1	14,4	79,0
einige Regeln vorhanden	N	124	9	98	47	59	337
	Erwarteter Wert	121,6	9,5	84,3	60,3	61,4	337,0
strenge Regeln vorhanden	N	63	7	33	49	36	188
	Erwarteter Wert	67,9	5,3	47,0	33,6	34,2	188,0
Gesamt	N	218	17	151	108	110	604
	Erwarteter Wert	218,0	17,0	151,0	108,0	110,0	604,0

Tabelle 12: Zusammenhang zwischen familiären Bildschirmzeitregeln und der Fähigkeit zur Erkennung von Falschinformationen (Quelle: eigene Darstellung)

Bildschirmzeitregeln in der Familie	Kennwert	ja	nein	teilweise	Gesamt
keine Regeln	N	31	13	35	79
	Erwarteter Wert	17,5	17,8	43,7	79,0
einige Regeln vorhanden	N	67	70	200	337
	Erwarteter Wert	74,8	75,9	186,4	337,0
strenge Regeln vorhanden	N	36	53	99	188
	Erwarteter Wert	41,7	42,3	104,0	188,0
Gesamt	N	134	136	334	604
	Erwarteter Wert	134,0	136,0	334,0	604,0

Tabelle 13: Zusammenhang zwischen familiären Bildschirmzeitregeln und sicherem Online-Verhalten von Kindern (Quelle: eigene Darstellung)

Bildschirmzeitregeln in der Familie	Kennwert	ja	nein	teilweise	Gesamt
keine Regeln	N	42	7	30	79
	Erwarteter Wert	28,9	9,4	40,7	79,0
einige Regeln vorhanden	N	116	36	185	337
	Erwarteter Wert	123,3	40,2	173,5	337,0
strenge Regeln vorhanden	N	63	29	96	188
	Erwarteter Wert	68,8	22,4	96,8	188,0
Gesamt	N	221	72	311	604

Bildschirmzeitregeln in der Familie	Kennwert	ja	nein	teilweise	Gesamt
	Erwarteter Wert	221,0	72,0	311,0	604,0

Tabelle 14: Zusammenhang zwischen wahrgenommener emotionaler Unterstützung durch die Schule und der Unterstützung von Life-Skills-Förderung (Quelle: eigene Darstellung)

Wahrgenommene emotionale Unterstützung durch die Schule	Kennwert	ja	nein	vielleicht	Gesamt
ja	N	158	9	54	221
	Erwarteter Wert	168,7	4,8	47,6	221,0
nein	N	97	1	9	107
	Erwarteter Wert	81,7	2,3	23,0	107,0
teilweise	N	206	3	67	276
	Erwarteter Wert	210,7	5,9	59,4	276,0
Gesamt	N	461	13	130	604
	Erwarteter Wert	461,0	13,0	130,0	604,0

Tabelle 16: Zusammenhang zwischen wahrgenommener emotionaler Unterstützung durch die Schule und der Teilnahme an schulischen Elternprogrammen (Quelle: eigene Darstellung)

Wahrgenommene emotionale Unterstützung durch die Schule	Kennwert	nie	selten	häufig	immer	Gesamt
ja	N	11	87	90	33	221
	Erwarteter Wert	11,7	85,3	94,0	30,0	221,0
nein	N	7	35	45	20	107
	Erwarteter Wert	5,7	41,3	45,5	14,5	107,0

Wahrgenommene emotionale Unterstützung durch die Schule	Kennwert	nie	selten	häufig	immer	Gesamt
teilweise	N	14	111	122	29	276
	Erwarteter Wert	14,6	106,5	117,4	37,5	276,0
Gesamt	N	32	233	257	82	604
	Erwarteter Wert	32,0	233,0	257,0	82,0	604,0

Tabelle 17: Zusammenhang zwischen wahrgenommener emotionaler Unterstützung durch die Schule und der Rolle der Schule in der sozialen Entwicklung (Quelle: eigene Darstellung)

Wahrgenommene emotionale Unterstützung durch die Schule	Kennwert	nicht Aufgabe der Schule	ja	nein	Gesamt
ja	N	21	198	2	221
	Erwarteter Wert	18,3	200,9	1,8	221,0
nein	N	3	101	3	107
	Erwarteter Wert	8,9	97,3	0,9	107,0
teilweise	N	26	250	0	276
	Erwarteter Wert	22,8	250,9	2,3	276,0
Gesamt	N	50	549	5	604
	Erwarteter Wert	50,0	549,0	5,0	604,0

Tabelle 18: Länderunterschiede in der digitalen Kompetenz (Quelle: eigene Darstellung)

Variable	Differenz (AT-HU)	95 %-KI	Welch t (df)	p	Cohen's d	d 95 %-KI	Mann-Whitney p
Gesamtindex digitale Kompetenz	6,10	[2,00; 10,20]	2,93 (255,0)	0,0037	0,27	[0,08; 0,44]	0,0085
Inhaltsauswahl	-4,89	[-10,23; 0,44]	-1,81 (229,9)	0,0721	-0,17	[-0,37; 0,01]	0,0640
Erkennung von Falschinformationen	11,84	[5,94; 17,75]	3,95 (255,0)	0,0001	0,36	[0,18; 0,54]	0,0002
Sicheres Online-Verhalten	11,35	[5,67; 17,03]	3,94 (260,9)	0,0001	0,35	[0,16; 0,52]	0,0005