



ZUSAMMENFASSUNG:

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



**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	Hintergrund	4
2	Forschungsdesign.....	5
3	Forschungsergebnisse	6
3.1	Deskriptive Befunde	6
3.2	Hypothesenprüfungen.....	6
4	Schlussfolgerungen	7
4.1	Curriculumentwicklung.....	7
4.2	Lehrer:innenbildung	7
4.3	Elternbildung	7



1 Hintergrund

Im Rahmen des Interreg Projekts BOUNCE BACK wurde mittels einer Studie in der österreichisch-ungarischen Grenzregion untersucht, wie Lehrkräfte in der österreichisch-ungarischen Grenzregion die Förderung von Life Skills im schulischen Alltag wahrnehmen und umsetzen. Ausgangspunkt war die bildungspolitische Überzeugung, dass schulischer Erfolg im 21. Jahrhundert nicht allein von kognitivem Wissen abhängt, sondern ebenso von sozialen, emotionalen und personalen Kompetenzen.

Die europäische Bildungspolitik, insbesondere der Schlüsselkompetenzrahmen der Europäischen Kommission und die OECD-Empfehlungen, betont die Bedeutung transversaler Kompetenzen wie Kooperation, kritisches Denken und Selbstregulation als Kernaufgaben moderner Bildungssysteme. Grenzüberschreitende Kooperationen im Rahmen von Interreg-Programmen bieten hierfür einen institutionellen Rahmen, der den Austausch pädagogischer Innovationen und die gemeinsame Entwicklung von Programmen ermöglicht.

Die ungarischen und österreichischen Bildungssysteme unterscheiden sich in ihrer Governance-Struktur erheblich. Während Österreich auf Schulautonomie und eine ausgeprägte kompetenzorientierte Pädagogik setzt, weist das ungarische System eine stärker zentralisierte curriculare Führung auf. Beide Länder zeigen jedoch eine zunehmende Orientierung an schulischer Persönlichkeitsentwicklung und sozialen wie emotionalen Lernzielen.



2 Forschungsdesign

Die im Rahmen des Projekts durchgeführte Studie folgte einem quantitativen Querschnittsdesign und erfasste die Einstellungen, Wahrnehmungen und pädagogischen Praktiken von Lehrkräften mittels eines standardisierten Online-Fragebogens. Die Datenerhebung umfasste drei geografische Regionen: die ungarischen Komitate Győr-Moson-Sopron und Vas sowie das österreichische Bundesland Burgenland.

Die Stichprobe umfasste insgesamt 87 Lehrer:innen der Primar- und Sekundarstufe I sowie sonderpädagogischer Einrichtungen. Die Mehrheit der Befragten war weiblich (87,4 %), gehörte der Altersgruppe 50–59 Jahre an (41,4 %) und verfügte über mehr als 20 Jahre Berufserfahrung (58,6 %).

Der Fragebogen erfasste neben demografischen Variablen sechs thematische Dimensionen: die pädagogische Bedeutung von Life Skills, die Rolle der Lehrer:innen, den Einfluss des Schulklimas, Resilienz- und Stressbewältigungskompetenzen, digitale Kompetenzen sowie Herausforderungen der praktischen Umsetzung.

Das konzeptuelle Forschungsmodell verknüpfte vier Dimensionen miteinander:

- Life Skills Kompetenzen (Problemlösen, Kooperation, Emotionsregulation, kritisches Denken)
- Lehrer:innenhaltungen (pädagogische Überzeugungen, Verantwortungsverständnis)
- Schulklima (institutionelle Kultur, unterstützendes Lernumfeld)
- Implementierung der Life-Skills-Pädagogik (Methoden, Programme, Aktivitäten)



3 Forschungsergebnisse

3.1 Deskriptive Befunde

Die höchsten Mittelwerte erzielten normative und wertorientierte Dimensionen. Die Bedeutung sozialer Kompetenzen und die wahrgenommene Verantwortung für die Wertevermittlung wurden von nahezu allen Lehrer:innen als zentral eingeschätzt. Dies belegt, dass die Life Skills und Resilienz auf Einstellungsebene fest im professionellen Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern verankert sind. Auf der Ebene der praktischen Umsetzung zeigten sich allerdings deutlich niedrigere Werte. Die Häufigkeit gesellschaftsbezogener Projekte, die Kenntnis von Resilienzprogrammen und der Indikator für außerschulische Verknüpfungen verwiesen auf erhebliche Lücken zwischen normativer Zustimmung und tatsächlicher Unterrichtspraxis. Besonders auffällig waren die geringe Unterstützung für einen verpflichtenden Life Skills Unterricht sowie die niedrige Priorisierung emotionaler Entwicklung gegenüber schulischen Leistungen.

Bei der Auswahl der bedeutsamsten Life Skills Kompetenzen stand Selbstkenntnis mit Abstand an erster Stelle, gefolgt von Kooperationsfähigkeit und Emotionaler Intelligenz, Problemlösungsfähigkeit, Verantwortungsübernahme und Stressbewältigung. Kognitive und zukunftsorientierte Kompetenzen wie kritisches Denken, Entscheidungsfähigkeit und digitale Kompetenz wurden deutlich seltener genannt.

3.2 Hypothesenprüfungen

Hypothese 1: Lehrkräfte, die der schulischen Persönlichkeitsbildung eine höhere Bedeutung beimessen als schulischen Leistungen, unterstützen in stärkerem Maße die curriculare Integration der Life Skills und Resilienzförderung.

Hypothese 2: Lehrkräfte, die das Schulklima als unterstützend und als positives Lernumfeld wahrnehmen, wenden häufiger pädagogische Methoden an, die die Entwicklung von Life Skills fördern.

Hypothese 3: Je ausgeprägter die Kenntnisse von Lehrkräften über resilienzfördernde pädagogische Programme sind, desto häufiger integrieren sie Techniken zur Stressbewältigung und Emotionsregulation in den Unterricht.

Hypothese 4: Lehrkräfte, die die Förderung von Life Skills auch mit außerschulischen Aktivitäten, wie Projekttagen oder der Zusammenarbeit mit Eltern verknüpfen, nehmen eine höhere Effektivität kompetenzorientierter Programme wahr.

Hypothese 5: Ein inklusives und unterstützendes Schulklima wirkt sich positiv auf die Umsetzung von pädagogischen Life Skills Programmen aus.

Vier der fünf Hypothesen wurden statistisch bestätigt: H1 zeigte einen schwachen, aber signifikanten Zusammenhang zwischen der Priorisierung emotionaler Entwicklung und der Unterstützung eines verpflichtenden Life Skills Unterricht. H2 belegte, dass ein als unterstützend wahrgenommenes Schulklima mit häufigeren gesellschaftsbezogenen Projekten einhergeht. H3 erreichte das Signifikanzniveau knapp nicht, zeigte aber eine tendenzielle Verbindung zwischen der Kenntnis über pädagogische Programme und Stressbewältigungsgesprächen. Den stärksten Befund lieferte H4: Außerschulische Kooperationen wie Elternarbeit und gesellschaftsbezogene Projekte korrelierten stark mit der wahrgenommenen Wirksamkeit der Resilienzförderung. H5 bestätigte den positiven Zusammenhang zwischen der Bedeutung von Inklusion und der Anwendbarkeit inklusiver Lehransätze.



4 Schlussfolgerungen

Die Studie bestätigt, dass die Förderung von Life Skills und Resilienz in der Wahrnehmung von Lehrer:innen als relevantes pädagogisches Handlungsfeld anerkannt ist. Die Förderung von Life Skills erfolgt überwiegend implizit und als integraler Bestandteil der Unterrichtspraxis und nicht in Form eigenständiger, strukturierter Programme. Lehrer:innen vermissen häufig konkrete methodische Instrumente und ausgearbeitete Programmstrukturen.

Der grenzüberschreitende Vergleich zeigt Gemeinsamkeiten in der zunehmenden Kompetenzorientierung beider Länder, aber auch Unterschiede auf der Implementierungsebene. Die größere institutionelle Autonomie im österreichischen System begünstigt die Adaptation pädagogischer Innovationen, während die stärker zentralisierte Struktur Ungarns eine flexiblere Umsetzung einschränken kann.

Das Schulklima erweist sich als zentraler Mediator zwischen pädagogischen Praktiken und Lernenden Outcomes. Eine kooperative institutionelle Kultur stärkt nicht nur die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler, sondern wirkt sich auch positiv auf die professionelle Motivation der Lehrenden aus. Besonders bedeutsam ist der Befund zu Hypothese 4. Die Einbindung von Elternarbeit und projektbasiertem Lernen erhöht die wahrgenommene Wirksamkeit der Resilienzförderung erheblich. Zusammenfassend können nach Auswertung der Lehrer:innenperspektive folgende Vorschläge für einen Ausbau der Förderung von Life Skills und Resilienz gemacht werden:

4.1 Curriculumentwicklung

Empfohlen wird ein integriertes Kompetenzentwicklungsmodell, in dem Life Skills systematisch in fachliche Inhalte eingebettet werden. Für jede Unterrichtseinheit sollte mindestens ein Life Skills Ziel definiert werden. Erfahrungsorientierte Lernformen, projektbasiertes Lernen, kooperative Arrangements und Rollenspiele sind besonders geeignet. Zudem sollten modular aufgebaute, flexibel einsetzbare Lehrmaterialien entwickelt werden, die curriculare und kulturelle Unterschiede berücksichtigen.

4.2 Lehrer:innenbildung

Schulische Persönlichkeitsbildung muss tief in der Lehrer:innenbildung verankert werden. Da pädagogische Einstellungen allein keine Garantie für die praktische Umsetzung darstellen, muss die Lehrer:innenbildung die „Transfer Lücke“ gezielt adressieren. Fallbasierte Lernformate, Life Skills Materialien, Professional Learning Communities sowie die systematische Integration von Elternkooperation und inklusiver Unterrichtsgestaltung sind zentrale Ansätze. Reflexive Pädagogik wie Lerntagebücher, Selbstevaluation und strukturiertes Feedback sollte als Kernbestandteil der Unterrichtspraxis verankert werden.

4.3 Elternbildung

Schulische Persönlichkeitsentwicklung findet in der Schule statt. Die Förderung von Life Skills ist jedoch kein rein schulischer Prozess: Das familiäre Umfeld spielt eine zentrale Rolle. Empfohlen werden Netzwerke mit außerschulischen Institutionen aufzubauen, die für Eltern konkrete, im häuslichen Kontext anwendbare Bildungsangebote anbieten. Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie selbst sollte durch regelmäßige Elternabende und gemeinsame Kommunikationsplattformen gestärkt werden. Kulturelle und systemische Unterschiede sind dabei stets zu berücksichtigen.



Die gesamte Studie inklusive Quellenangaben finden sie hier: [Empirische Studie zur Förderung von Life Skills & Resilienz aus pädagogischer Perspektive.](#)