

**Interreg**  
AUSTRIA-HUNGARY



Co-funded by  
the European Union

**BOUNCE BACK**

A COMPETENT BORDER REGION



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

|          |                                                                             |           |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b> | <b>Einleitung .....</b>                                                     | <b>5</b>  |
| 1.1      | Europäische Bildungspolitik und Kompetenzentwicklung .....                  | 5         |
| 1.2      | Bildung und sozialer Zusammenhalt in Grenzregionen.....                     | 6         |
| 1.3      | Bildungsspezifika der österreichisch–ungarischen Grenzregion.....           | 6         |
| 1.3.1    | Das ungarische Bildungssystem .....                                         | 6         |
| 1.3.2    | Das österreichische Bildungssystem .....                                    | 7         |
| 1.4      | Kulturelle und bildungsbezogene Unterschiede .....                          | 8         |
| 1.5      | Die Bedeutung grenzüberschreitender Kooperationen in Grenzregionen .....    | 9         |
| <b>2</b> | <b>Theoretischer Hintergrund .....</b>                                      | <b>11</b> |
| 2.1      | Begriff und pädagogische Interpretation von Life Skills.....                | 11        |
| 2.2      | Das Life-Skills-Modell der World Health Organization .....                  | 11        |
| 2.3      | Die Rolle von Lebenskompetenzen in der Bildung des 21. Jahrhunderts .....   | 13        |
| 2.4      | Die Rolle der Schule in der Kompetenzentwicklung.....                       | 14        |
| 2.5      | Die Rolle der Schule in der Entwicklung von Life Skills.....                | 15        |
| 2.5.1    | Programme des Sozial-Emotionalen Lernens .....                              | 15        |
| 2.5.2    | Schulklima und Lernumgebung.....                                            | 16        |
| 2.5.3    | Schulische Persönlichkeitsbildung und wertebasierte Pädagogik .....         | 17        |
| 2.6      | Die Rolle der Lehrkraft in der Kompetenzentwicklung .....                   | 18        |
| 2.6.1    | Lehrkräftekompetenz im Bereich digitaler Lernumgebungen .....               | 19        |
| 2.6.2    | Lehrkräftehaltungen im Bereich der schulischen Persönlichkeitsbildung ..... | 20        |
| <b>3</b> | <b>Forschungsmethodik.....</b>                                              | <b>22</b> |
| 3.1      | Forschungslücke .....                                                       | 22        |
| 3.2      | Forschungsdesign .....                                                      | 23        |
| 3.2.1    | Untersuchungsort der Studie.....                                            | 23        |
| 3.2.2    | Stichprobe der Untersuchung .....                                           | 23        |
| 3.2.3    | Forschungsinstrument .....                                                  | 24        |
| 3.2.4    | Demografischer Block .....                                                  | 24        |
| 3.2.5    | Pädagogische Einstellungen und Praxis .....                                 | 24        |
| 3.2.6    | Pilotierung des Fragebogens.....                                            | 24        |
| 3.2.7    | Datenerhebung .....                                                         | 25        |
| 3.2.8    | Datenaufbereitung und statistische Analyse .....                            | 25        |
| 3.2.9    | Ethische Aspekte der Untersuchung .....                                     | 25        |



|          |                                                                       |           |
|----------|-----------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>4</b> | <b>Forschungsfragen und Hypothesen .....</b>                          | <b>26</b> |
| 4.1      | Forschungsfragen .....                                                | 26        |
| 4.2      | Hypothesen.....                                                       | 26        |
| 4.2.1    | Konzeptuelles Modell der Untersuchung .....                           | 27        |
| 4.2.2    | Interpretation des Forschungsmodells .....                            | 28        |
| <b>5</b> | <b>Forschungsergebnisse .....</b>                                     | <b>29</b> |
| 5.1      | Statistische Methoden.....                                            | 29        |
| 5.2      | Demografische Daten .....                                             | 29        |
| 5.3      | Hypothesenprüfungen.....                                              | 34        |
| 5.3.1    | Bewertung von H1.....                                                 | 34        |
| 5.3.2    | Bewertung von H2.....                                                 | 35        |
| 5.3.3    | Bewertung von H3.....                                                 | 35        |
| 5.3.4    | Bewertung von H4.....                                                 | 36        |
| 5.3.5    | Bewertung von H5.....                                                 | 36        |
| <b>6</b> | <b>Diskussion.....</b>                                                | <b>38</b> |
| <b>7</b> | <b>Empfehlungen.....</b>                                              | <b>40</b> |
| 7.1      | Empfehlungen zur Curriculumentwicklung.....                           | 42        |
| 7.1.1    | Integrierte Curriculumentwicklung.....                                | 42        |
| 7.1.2    | Erfahrungsorientierte und aktive Lernmethoden .....                   | 42        |
| 7.1.3    | Integration reflexiver Lernelemente .....                             | 43        |
| 7.1.4    | Entwicklung strukturierter, aber flexibler Programme.....             | 43        |
| 7.1.5    | Lehrmaterialien, die auf dem Schulklima aufbauen .....                | 43        |
| 7.2      | Methodische Empfehlungen zur Anwendung der Life-Skills-Pädagogik..... | 43        |
| 7.3      | Methodische Empfehlungen zur Elternbildung.....                       | 45        |
| 7.3.1    | Praxisorientierte Elternbildung .....                                 | 45        |
| 7.3.2    | Kurzformatige, leicht zugängliche Bildungsformate .....               | 46        |
| 7.3.3    | Stärkung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie.....          | 46        |
| 7.3.4    | Förderung modellbasierten Lernens.....                                | 46        |
| 7.3.5    | Berücksichtigung kultureller und systemischer Unterschiede.....       | 46        |
| <b>8</b> | <b>Zusammenfassung .....</b>                                          | <b>47</b> |
| <b>9</b> | <b>Literatur.....</b>                                                 | <b>48</b> |



# 1 EINLEITUNG

## 1.1 Europäische Bildungspolitik und Kompetenzentwicklung

Die europäische Bildungspolitik verfolgt als zentrales Ziel die Stärkung der Zusammenarbeit zwischen den Bildungssystemen sowie die Weiterentwicklung kompetenzorientierter Bildungsansätze. In den letzten zwei Jahrzehnten haben die bildungspolitischen Strategien der Europäischen Union zunehmend den Fokus auf die Förderung transversaler Kompetenzen gelegt, die es Lernenden ermöglichen, sich an die sich rasch wandelnden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen anzupassen (European Commission, 2018). Politische Leitdokumente betonen konsistent, dass sich die Aufgaben moderner Bildungssysteme nicht auf die Vermittlung fachlicher Inhalte beschränken, sondern auch die Entwicklung von Fähigkeiten umfassen, die lebenslanges Lernen, kritisches Denken und aktive gesellschaftliche Teilhabe unterstützen.

Ein zentrales Element der europäischen Bildungsstrategie ist der kompetenzorientierte Bildungsansatz (competence-based education), der die praktische Anwendbarkeit von Wissen sowie die Entwicklung transversaler Kompetenzen in den Mittelpunkt stellt. Der vom Europäischen Parlament und Rat verabschiedete Rahmen für Schlüsselkompetenzen definiert acht grundlegende Kompetenzbereiche, darunter digitale Kompetenzen, personale und soziale Kompetenzen sowie staatsbürgerliche Kompetenzen (European Commission, 2018). Diese stehen in engem Zusammenhang mit Life Skills, da sie zur Entwicklung von Autonomie, Kooperationsfähigkeit und gesellschaftlicher Verantwortung beitragen. Ein weiterer zentraler Pfeiler der europäischen Bildungspolitik ist das Konzept des lebenslangen Lernens (lifelong learning), das Lernen als einen kontinuierlichen Prozess über die gesamte Lebensspanne hinweg versteht und nicht auf formale Bildungskontexte beschränkt (Field, 2006). Sowohl die Europäische Union als auch die OECD betonen, dass Bildungssysteme Kompetenzen vermitteln müssen, die Individuen befähigen, sich kontinuierlich weiterzuentwickeln und flexibel auf gesellschaftliche sowie arbeitsmarktbezogene Veränderungen zu reagieren (OECD, 2019a).

Die Konzepte der Kompetenzorientierung und des lebenslangen Lernens gewinnen insbesondere im Kontext grenzüberschreitender Bildungsk Kooperationen an Bedeutung. Europäische Programme wie Erasmus+ und Interreg zielen darauf ab, die institutionelle Zusammenarbeit zu stärken sowie innovative pädagogische Ansätze und Lernmodelle auf transnationaler Ebene zu verbreiten (European Commission, 2021). Diese Programme schaffen Rahmenbedingungen, in denen Bildungseinrichtungen gemeinsam neue pädagogische Praktiken entwickeln und implementieren können.

Grenzüberschreitende Kooperationen sind insbesondere in der mitteleuropäischen Region von hoher Relevanz, da die beteiligten Länder mit vergleichbaren gesellschaftlichen und ökonomischen Herausforderungen konfrontiert sind. Projekte im Rahmen der Interreg-Programme fördern die regionale Zusammenarbeit, unterstützen innovative Bildungsinitiativen und tragen zur systematischen Verbreitung von Best Practices bei (European Commission, 2021).

Die Zusammenarbeit zwischen den ungarischen und österreichischen Bildungssystemen ist vor allem in den Grenzregionen von besonderer Bedeutung. Gemeinsame Entwicklungsprojekte ermöglichen die Konzeption und Umsetzung pädagogischer Programme, die gezielt die sozialen und emotionalen Kompetenzen von Lernenden fördern. Diese Kooperationen leisten einen wesentlichen Beitrag zur Stärkung kompetenzorientierter Bildung und unterstützen zugleich das regionale Potential pädagogischer Innovationen.



Insgesamt versteht die europäische Bildungspolitik Kompetenzentwicklung und lebenslanges Lernen als grundlegende Organisationsprinzipien moderner Bildungssysteme. Grenzüberschreitende Kooperationen bieten hierfür einen institutionellen und pädagogischen Rahmen, der die Entwicklung innovativer Ansätze fördert und zur weiteren Integration des europäischen Bildungsraums beiträgt. Genau an dieser Schnittstelle entfaltet das Interreg AT-HU Projekt BOUNCE BACK seine Wirkung und legt mit einem grenzüberschreitend entwickelten Life-Skills-Pädagogik-Programm einen neuen und innovativen Ansatz vor.

## 1.2 Bildung und sozialer Zusammenhalt in Grenzregionen

Grenzregionen sind häufig mit spezifischen sozialen und wirtschaftlichen Herausforderungen konfrontiert, die sich unmittelbar auf die Funktionsweise der Bildungssysteme auswirken. In diesen Räumen erfüllt Bildung nicht nur eine Wissensvermittelnde Funktion, sondern übernimmt eine zentrale Rolle bei der Stärkung des sozialen Zusammenhalts, insbesondere durch die Verringerung sozialer Ungleichheiten und die Förderung regionaler Kooperationen (OECD, 2019b).

Der Begriff des sozialen Zusammenhalts bezieht sich auf komplexe gesellschaftliche Prozesse, die Stabilität, Kooperation und Integration innerhalb von Gemeinschaften unterstützen. Bildungseinrichtungen spielen in diesem Kontext eine Schlüsselrolle, da sie als zentrale Sozialisationsräume fungieren, in denen Lernende mit unterschiedlichen sozialen und kulturellen Hintergründen in gemeinsamen Lern- und Interaktionsprozessen zusammenkommen.

Grenzüberschreitende Bildungsk Kooperationen stellen einen spezifischen Mechanismus zur Förderung des sozialen Zusammenhalts dar. Solche Programme fördern den interkulturellen Dialog und das gegenseitige Verständnis zwischen Bildungseinrichtungen verschiedener Länder und eröffnen Lernenden sowie Lehrkräften die Möglichkeit, unterschiedliche Bildungssysteme und kulturelle Praktiken kennenzulernen. Dieser Prozess trägt zur Herausbildung regionaler Identitäten sowie zur Internalisierung europäischer Kooperationsnormen bei (Scott, 2015).

In den mitteleuropäischen Grenzregionen kommt Bildungsk Kooperationen eine besondere Bedeutung für kohäsive Prozesse zu. Gemeinsame Projekte leisten nicht nur einen Beitrag zur wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung der Region, sondern stärken auch institutionelle Netzwerke. Darüber hinaus fördern sie die Entwicklung zentraler Kompetenzen, insbesondere kulturelle Sensibilität, Kooperationsfähigkeit und interkulturelle Kommunikationskompetenz, die für soziale Integration und das Funktionieren pluraler Gesellschaften essenziell sind.

Bildung in Grenzregionen reagiert somit nicht nur adaptiv auf gesellschaftliche Herausforderungen, sondern wirkt aktiv gestaltend auf die Entwicklung sozialen Zusammenhalts ein. Grenzüberschreitende Kooperationen bieten in diesem Zusammenhang einen institutionellen und pädagogischen Rahmen, der die Herausbildung gemeinsamer Werte, die Förderung sozialer Integration sowie die nachhaltige Entwicklung regionaler Kooperationen unterstützt (European Commission, 2017; Hadler, 2012).

## 1.3 Bildungsspezifika der österreichisch–ungarischen Grenzregion

### 1.3.1 Das ungarische Bildungssystem

#### Das ungarische Bildungssystem



Das ungarische Bildungssystem ist klar gegliedert und stark staatlich geregelt. Ab dem dritten Lebensjahr ist der Besuch eines Kindergartens grundsätzlich verpflichtend, wobei in begründeten Fällen Ausnahmen möglich sind. Die Schulpflicht beginnt in der Regel mit sechs Jahren und dauert bis zum 16. Lebensjahr.

Die achtjährige Grundschule umfasst sowohl die Primarstufe als auch die Sekundarstufe I. In den ersten vier Jahren stehen Lesen, Schreiben, Rechnen sowie die persönliche und soziale Entwicklung im Mittelpunkt. Ab der fünften Klasse wird der Unterricht stärker nach einzelnen Fächern organisiert. Neben fachlichem Wissen sollen auch kommunikative, digitale, soziale und kreative Kompetenzen gefördert werden.

Die meisten Schülerinnen und Schüler wechseln nach der achten Klasse in eine weiterführende Schule. Ein Wechsel in ein sechs- oder achtjähriges Gymnasium ist jedoch bereits nach der sechsten beziehungsweise vierten Klasse möglich.

In der Sekundarstufe II stehen verschiedene Bildungswege zur Verfügung. Das Gymnasium, das *Gimnázium*, vermittelt eine breite Allgemeinbildung und bereitet auf die Reifeprüfung sowie ein Hochschulstudium vor. Das meist fünfjährige, teilweise auch sechsjährige *Technikum* verbindet Allgemeinbildung mit einer beruflichen Qualifikation. Die in der Regel dreijährige *Szakképző Iskola* ist stärker auf die praktische Berufsausbildung ausgerichtet. Teile der beruflichen Ausbildung können in Zusammenarbeit mit Betrieben in dualer Form absolviert werden.

Ein wichtiges Merkmal des ungarischen Bildungssystems ist die Berücksichtigung nationaler und sprachlicher Minderheiten. Ungarn erkennt dreizehn nationale Minderheiten an. Je nach örtlichem Angebot kann der Unterricht in einer Minderheitensprache, zweisprachig oder mit der Minderheitensprache als eigenem Unterrichtsfach stattfinden. Dabei werden auch Geschichte, Kultur und Traditionen der jeweiligen Gemeinschaft vermittelt.

Der Nationale Grundlehrplan betont neben fachlichem Wissen unter anderem Lernkompetenz, Kommunikation, mathematisches Denken, digitale Fähigkeiten, persönliche und soziale Kompetenzen sowie Kreativität, kulturelles Bewusstsein und unternehmerisches Denken. Der Unterricht soll nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch dessen selbstständige und praktische Anwendung fördern.

Zu den strukturellen Stärken des ungarischen Bildungssystems zählen die klaren Bildungswege sowie die Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung. Herausforderungen bestehen insbesondere bei der Chancengleichheit, der frühen Auswahl zwischen verschiedenen Schulformen sowie bei sozialen und regionalen Unterschieden im Bildungsangebot.

### 1.3.2 Das österreichische Bildungssystem

Das österreichische Bildungssystem ist seit Langem für seine Stabilität, seine transparente Struktur sowie die Vielfalt aufeinander aufbauender Bildungswege bekannt. Die Schulpflicht beträgt 9 Jahre und die entsprechende Vorbereitung beginnt im Elementarbereich: Ab dem fünften Lebensjahr ist ein verpflichtendes Kindergartenjahr vorgesehen, das sicherstellt, dass alle Kinder mit angemessenen Voraussetzungen in die Schule eintreten. In der Volksschule (Primarstufe, 6–10 Jahre) liegt der Fokus in den ersten vier Schuljahren auf dem Erwerb grundlegender Kompetenzen, wobei neben den kognitiven Fähigkeiten auch die Entwicklung sozialer Kompetenzen eine zentrale Rolle spielt. Der kompetenzorientierte Ansatz ist auf allen Bildungsebenen verankert, wobei Lehrkräfte gezielt die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit, Kooperation, kritischem Denken, Selbstmanagement sowie weiteren zentralen Life Skills fördern (OECD, 2020).

Mit dem Alter von zehn Jahren erfolgt eine erste differenzierende Bildungsentscheidung: Schülerinnen und Schüler wechseln entweder in die Unterstufe der Allgemeinen Höheren Schule (AHS), die auf die



Matura und ein späteres Hochschulstudium vorbereitet, oder in die Mittelschule, die stärker auf differenzierte Lernwege und heterogene Lerngruppen ausgerichtet ist. Beide Bildungswege eröffnen Anschlussmöglichkeiten, unterscheiden sich jedoch in ihrer inhaltlichen Ausrichtung und pädagogischen Schwerpunktsetzung.

Die Sekundarstufe II zeichnet sich durch eine besonders breite Angebotsstruktur aus. Die Oberstufe der AHS bietet eine allgemeinbildende Vorbereitung auf tertiäre Bildung, während die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS) eine Kombination aus allgemeiner Bildung und berufsqualifizierenden Kompetenzen vermitteln. Institutionen wie die Höhere Technische Lehranstalt (HTL), die Handelsakademie (HAK) sowie die Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe (HLW) genießen in Österreich ein hohes Ansehen und stellen attraktive Bildungswege dar. Ergänzend spielt das duale Ausbildungssystem der Berufsschule eine zentrale Rolle, bei dem praktische betriebliche Ausbildung und schulische Bildung miteinander kombiniert werden, wodurch eine enge Verzahnung von Bildung und Arbeitsmarkt gewährleistet wird (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2023).

Ein besonderes Merkmal des österreichischen Bildungssystems ist seine Sensibilität gegenüber sprachlicher und kultureller Vielfalt. Dies wird insbesondere im Bundesland Burgenland deutlich, wo ungarische, kroatische und Roma-Gemeinschaften historisch verankert sind. Die sogenannten Volksgruppensprachen nehmen im Bildungssystem eine bedeutende Stellung ein und sind integraler Bestandteil regionaler Identität. In zahlreichen Kindergärten und Schulen erfolgt frühzeitiger Kontakt mit mehreren Sprachen, und in vielen Einrichtungen werden zweisprachige Bildungsprogramme angeboten. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, Unterricht in Minderheitensprachen zu erhalten, wodurch Mehrsprachigkeit systematisch gefördert wird.

Die österreichischen Besonderheiten zeigen sich nicht nur in der sprachlichen Diversität, sondern auch in der gezielten Förderung von Kompetenzen im Bereich von Life Skills und Resilienz. Pädagogische Ansätze legen besonderen Wert auf die Entwicklung von Kooperationsfähigkeit, Kommunikationskompetenz und Problemlösefähigkeiten. Ebenso gewinnen Kompetenzen wie digitale Mündigkeit und kreatives Denken zunehmend an Bedeutung, da sie als essenziell für die Anforderungen zukünftiger gesellschaftlicher und beruflicher Kontexte gelten.

Die Stärken des österreichischen Bildungssystems liegen somit in seiner strukturellen Vielfalt, der Flexibilität der Bildungswege sowie in einer stabilen institutionellen Organisation. Diese integrative und kompetenzorientierte Ausrichtung unterstützt nicht nur den individuellen Bildungserfolg der Lernenden, sondern leistet zugleich einen wichtigen Beitrag zur Stärkung des sozialen Zusammenhalts und zur nachhaltigen Entwicklung der Region (Europäische Kommission, 2023).

## **1.4 Kulturelle und bildungsbezogene Unterschiede**

Die Analyse von Bildungssystemen in Grenzregionen besitzt eine besondere Relevanz für die internationale vergleichende Bildungsforschung, da diese Räume durch spezifische soziale, ökonomische und kulturelle Kontexte geprägt sind. Die vergleichende Perspektive ermöglicht es, aufzuzeigen, wie unterschiedliche historische Entwicklungsverläufe und institutionelle Strukturen die Funktionsweise und Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen beeinflussen (Phillips & Schweisfurth, 2014). Im österreichisch-ungarischen Grenzraum haben sich die beiden Bildungssysteme entlang unterschiedlicher Entwicklungspfade herausgebildet, was sich in divergierenden Governance-Modellen, pädagogischen Traditionen und institutionellen Strukturen widerspiegelt.

Ein zentraler Unterschied zwischen den Bildungssystemen liegt in ihren Steuerungsstrukturen. Das österreichische Bildungssystem integriert trotz nationaler Steuerung Elemente dezentraler Governance,



die den Schulen ein höheres Maß an Autonomie und lokalen Entscheidungsspielraum einräumen. Demgegenüber weist das ungarische Bildungssystem in den letzten Jahren verstärkte Tendenzen zur Zentralisierung auf, die sich sowohl in den Unterrichtsinhalten als auch in der institutionellen Trägerschaft und den administrativen Mechanismen manifestieren (Eurydice, 2020; OECD, 2021a). Diese strukturellen Unterschiede haben unmittelbare Auswirkungen auf die Implementierung von Bildungsinnovationen sowie auf die Adaptationsfähigkeit von Institutionen.

Auch auf der Ebene pädagogischer Ansätze zeigen sich signifikante Differenzen. In Österreich ist eine ausgeprägte Orientierung an kompetenzbasierten und lernendenzentrierten Lehr-Lern-Arrangements zu beobachten, in denen soziale und emotionale Kompetenzen integrativ gefördert werden (Schleicher, 2019). Im ungarischen Bildungssystem ist zwar ebenfalls eine zunehmende Hinwendung zur Kompetenzorientierung erkennbar, jedoch dominieren in der Praxis weiterhin stärker inhaltszentrierte und curricular gesteuerte Ansätze (Radó, 2017). Diese Differenz ist insbesondere für die Entwicklung von Life Skills und Resilienz relevant, da deren effektive Förderung häufig flexible und adaptive pädagogische Rahmenbedingungen voraussetzt.

Kulturelle Faktoren spielen ebenfalls eine entscheidende Rolle in der Gestaltung von Bildungsprozessen. Grenzregionen können als interkulturelle Räume verstanden werden, in denen unterschiedliche sprachliche, kulturelle und soziale Muster aufeinandertreffen und miteinander interagieren (Bray, Adamson & Mason, 2014). Diese Konstellationen erzeugen sowohl Herausforderungen als auch Potenziale für Bildungseinrichtungen, insbesondere im Hinblick auf die Förderung interkultureller Kompetenzen und die Entwicklung inklusiver pädagogischer Praktiken.

Im österreichisch–ungarischen Grenzraum übernehmen Bildungseinrichtungen eine zentrale Funktion in der kulturellen Vermittlung und sozialen Integration. Schulen fungieren nicht nur als Orte der Wissensvermittlung, sondern auch als soziale Räume, in denen Lernende durch direkte Erfahrungen mit kultureller Diversität konfrontiert werden. Dieser Prozess trägt wesentlich zur Entwicklung interkultureller Sensibilität bei und fördert die Kooperation zwischen unterschiedlichen sozialen Gruppen.

Kulturelle und bildungsbezogene Unterschiede sind somit nicht lediglich als strukturelle Divergenzen zu interpretieren, sondern als komplexe Einflussfaktoren, die die Funktionsweise und Entwicklungspotenziale von Bildungssystemen maßgeblich prägen. In Grenzregionen treten diese Unterschiede besonders deutlich hervor und bieten zugleich einen analytischen Rahmen, der ein vertieftes Verständnis von Bildungsinnovationen und pädagogischen Praktiken ermöglicht.

## 1.5 Die Bedeutung grenzüberschreitender Kooperationen in Grenzregionen

Grenzüberschreitende Kooperationen stellen einen zentralen Bestandteil der europäischen Integration dar, da sie wesentlich zur regionalen Entwicklung sowie zur Stärkung der wirtschaftlichen und sozialen Kohäsion beitragen. Insbesondere im Bildungsbereich kommt diesen Kooperationen eine herausragende Bedeutung zu, da institutionelle Partnerschaften den Wissensaustausch, institutionelle Lernprozesse sowie die Entfaltung von Innovationsdynamiken fördern (Perkmann, 2003; Lundvall, 2007).

Im Rahmen grenzüberschreitender Projekte beschränkt sich die Zusammenarbeit nicht auf den Austausch von Informationen, sondern umfasst auch tiefgreifende Lernprozesse, durch die Bildungseinrichtungen Einblicke in unterschiedliche Bildungssysteme, pädagogische Praktiken und Entwicklungsmodelle gewinnen.

In der österreichisch–ungarischen Grenzregion haben Interreg Programme zahlreiche Bildungsprojekte unterstützt, die auf die Förderung pädagogischer Innovationen und die Intensivierung institutioneller



Kooperationen abzielen. Diese Projekte tragen zur adaptiven Weiterentwicklung der regionalen Bildungssysteme bei und schaffen gleichzeitig Möglichkeiten für Lehrkräfte und Forschende, Erfahrungen auszutauschen sowie gemeinsame Entwicklungs- und Forschungsaktivitäten umzusetzen (European Commission, 2021). Darüber hinaus entstehen im Zuge dieser Kooperationen stabile Netzwerkstrukturen, die die nachhaltige Verankerung von Innovationen in der institutionellen Praxis unterstützen.

Grenzüberschreitende Kooperationen sind insbesondere in jenen pädagogischen Bereichen von hoher Relevanz, die komplexe und interdisziplinäre Ansätze erfordern, wie etwa die Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen sowie von Life Skills und Resilienz. Die Entwicklung dieser Kompetenzen lässt sich besonders effektiv in internationalen Kooperationskontexten realisieren, da hier unterschiedliche Perspektiven, Erfahrungen und methodische Ansätze zusammengeführt werden. In solchen Projekten entwickeln und adaptieren die beteiligten Institutionen gemeinsam innovative pädagogische Konzepte, die die ganzheitliche Kompetenzentwicklung von Lernenden fördern und deren Fähigkeit stärken, sich an dynamische gesellschaftliche Anforderungen anzupassen (Darling-Hammond et al., 2020).



## 2 THEORETISCHER HINTERGRUND

### 2.1 Begriff und pädagogische Interpretation von Life Skills

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

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

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

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

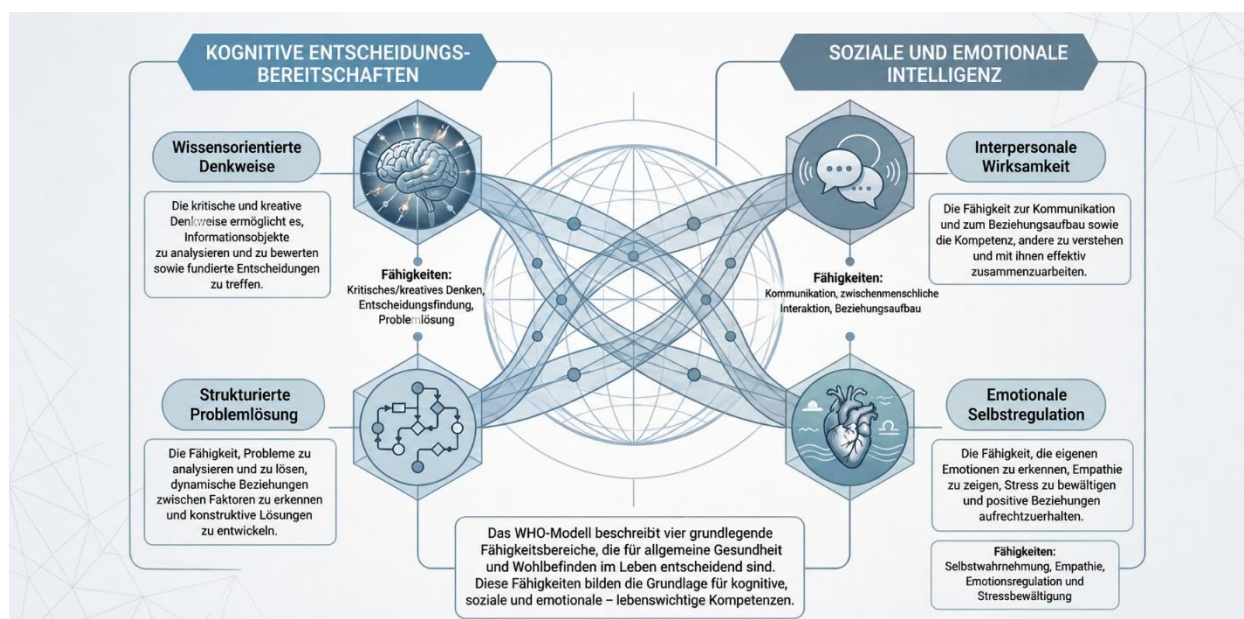
### 2.2 Das Life-Skills-Modell der World Health Organization

Eines der bekanntesten und am weitesten verbreiteten theoretischen Modelle der Lebenskompetenzen wurde von der World Health Organization in den 1990er Jahren entwickelt. Nach der Definition der WHO sind Life Skills adaptive und positive Verhaltenskompetenzen, die es Individuen ermöglichen, die

Anforderungen und Herausforderungen des Alltags effektiv zu bewältigen (World Health Organization, 1997).

Das Modell identifiziert zehn Schlüsselkompetenzen, die unterschiedliche Dimensionen kognitiver, emotionaler und sozialer Funktionsweisen abdecken und in integrativer Weise zur Entwicklung adaptiven Verhaltens beitragen (siehe Abbildung 1).

**Abbildung 1: Das Life-Skills-Modell der World Health Organization (Quelle: Eigene Daten; grafische Darstellung mit Unterstützung von ChatGPT – OpenAI)**



Das World Health Organization-Modell ist in gesundheitsbezogenen Bildungs- und Erziehungsprogrammen weit verbreitet und wird von zahlreichen internationalen Organisationen – darunter UNICEF und UNESCO – bei der Planung von Interventionen zur Förderung von Lebenskompetenzen eingesetzt (UNICEF, 2019; UNESCO, 2015). Insbesondere in präventiven und gesundheitsfördernden Programmen hat sich das Modell als zentral erwiesen, deren Ziel in der Reduktion risikobehafteter Verhaltensweisen sowie in der Stärkung der psychosozialen Funktionsfähigkeit von Individuen besteht.

Eine der größten Stärken des WHO-Ansatzes liegt darin, dass Kompetenzen nicht als isolierte Fertigkeiten, sondern als ein miteinander verknüpft System verstanden werden. Entscheidungsfindung, Problemlösefähigkeit, kreatives und kritisches Denken sowie interpersonale und emotionale Kompetenzen tragen in komplementärer Weise zur adaptiven Funktionsfähigkeit bei. Diese integrierte Perspektive steht im Einklang mit empirischen Befunden, wonach die Entwicklung komplexer, multidimensionaler Kompetenzen effektiver ist als die isolierte Förderung einzelner Fertigkeiten (Botvin & Griffin, 2014).

Empirische Studien zeigen, dass Programme, die auf dem WHO-Modell basieren, zur Verbesserung der psychischen Gesundheit von Jugendlichen beitragen können, ebenso wie zur Entwicklung der Selbstregulation sowie zur Reduktion riskanter Verhaltensweisen. Hierzu zählen etwa Substanzkonsum oder aggressives Verhalten (Botvin & Griffin, 2014). Diese Ergebnisse bestätigen insbesondere im Kontext der Gesundheitserziehung die praktische Anwendbarkeit des Modells.



Das WHO-Life-Skills-Modell wurde primär als Rahmen für Gesundheitsförderung und Prävention entwickelt, weshalb seine pädagogische Anwendung mit bestimmten Einschränkungen verbunden sein kann. Die im Modell definierten Kompetenzen sind eher allgemeiner Natur und enthalten keine detaillierten Leitlinien dazu, wie diese Fertigkeiten in curriculare und methodisch-didaktische Strukturen der formalen Bildung integriert werden können. Infolgedessen dient das WHO-Modell in der pädagogischen Praxis häufig als Ausgangspunkt, der durch weitere bildungstheoretische und didaktische Ansätze ergänzt werden muss (UNICEF, 2019; OECD, 2019). Der im Rahmen des Interreg AT-HU Projekts BOUNCE BACK entwickelte [Leitfaden zur Förderung von Life Skills und Resilienz an Schulen](#) schließt diese Forschungslücke.

Das WHO-Life-Skills-Modell stellt einen grundlegenden theoretischen Bezugsrahmen für die Interpretation von Lebenskompetenzen dar, insbesondere im Hinblick auf die integrierte Betrachtung psychosozialer Kompetenzen. Zugleich kann seine pädagogische Anwendung erst dann als vollständig angesehen werden, wenn das Modell mit Ansätzen der kompetenzorientierten Bildung sowie mit didaktischen Interpretationen von Lernumgebungen verknüpft wird.

## 2.3 Die Rolle von Lebenskompetenzen in der Bildung des 21. Jahrhunderts

Im bildungstheoretischen und bildungspolitischen Diskurs des 21. Jahrhunderts hat sich zunehmend ein Ansatz etabliert, der das Ziel von Lernen nicht ausschließlich in der Aneignung disziplinären Wissens verortet, sondern in der Entwicklung transversal anwendbarer Kompetenzen, die in unterschiedlichen Lebenssituationen nutzbar sind. In diesem Interpretationsrahmen besteht die Aufgabe von Bildungssystemen darin, solche Fähigkeiten zu fördern, die es Lernenden ermöglichen, komplexe Probleme zu bewältigen, kooperativ zu handeln sowie sich adaptiv an sich wandelnde gesellschaftliche und ökonomische Bedingungen anzupassen (Pellegrino & Hilton, 2012; Trilling & Fadel, 2012).

In der internationalen Fachliteratur erscheinen diese Kompetenzen in unterschiedlichen begrifflichen Rahmen, etwa als „21st century skills“, transversale Kompetenzen oder soziale und emotionale Fähigkeiten. In der Perspektive der OECD werden sie als Verhaltens- und psychologische Dispositionen verstanden, die sich gleichermaßen im Denken, im emotionalen Erleben und im Handeln von Individuen manifestieren und einen erheblichen Einfluss auf Lernergebnisse, soziale Beziehungen sowie Lebensverläufe ausüben (OECD, 2019; Steponavičius et al., 2023). Die Life-Skills-Pädagogik ist in diesem Kontext nicht als isolierter Ansatz zu interpretieren, sondern als eine mögliche Form der pädagogischen Operationalisierung transversal verstandener Kompetenzen.

Ein gemeinsames Merkmal der Kompetenzrahmen des 21. Jahrhunderts besteht darin, dass sie kognitive, soziale und emotionale Dimensionen als miteinander verflochtenes System begreifen. Kritisches Denken, Kreativität, Kollaboration und Kommunikation – häufig als „4C“-Kompetenzen bezeichnet – lassen sich nicht von psychosozialen Fähigkeiten wie Selbstregulation, Empathie oder Entscheidungsfähigkeit trennen (Binkley et al., 2012; Care et al., 2018). Daraus folgt, dass Life Skills nicht als eigenständiger Kompetenzbereich, sondern als integraler Bestandteil komplexer Kompetenzsysteme zu verstehen sind. Empirische Befunde zeigen, dass die Entwicklung transversal angelegter Kompetenzen in engem Zusammenhang mit Lernergebnissen, dem Wohlbefinden von Lernenden sowie gesellschaftlicher Teilhabe steht. Untersuchungen der OECD weisen darauf hin, dass Lernende mit stärker ausgeprägten sozialen und emotionalen Kompetenzen mit höherer Wahrscheinlichkeit bessere schulische Leistungen erzielen und sich effektiver an gesellschaftliche und wirtschaftliche Veränderungen anpassen (OECD, 2019; Steponavičius et al., 2023). Diese Ergebnisse legen nahe, dass die Förderung von Life Skills nicht



lediglich ein ergänzendes pädagogisches Ziel darstellt, sondern eine zentrale Voraussetzung für erfolgreiche Lernprozesse ist.

Aus der Perspektive der pädagogischen Praxis liegt die Bedeutung von Life Skills insbesondere darin, dass sie zu einer komplexen Interpretation von Lernumgebungen beitragen. Bildungsansätze, die die Entwicklung kognitiver und nicht-kognitiver Fähigkeiten integrieren, unterstützen in höherem Maße die aktive Beteiligung, Motivation und Selbstregulation von Lernenden (Pellegrino & Hilton, 2012; Care et al., 2018). Entsprechend erscheint die Life-Skills-Pädagogik nicht als eigenständiges Unterrichtsfach, sondern als grundlegendes Prinzip der Organisation von Lernprozessen und der Gestaltung pädagogischer Praxis. Insgesamt nehmen Lebenskompetenzen im Kompetenzdiskurs des 21. Jahrhunderts eine integrative Funktion ein, indem sie unterschiedliche Kompetenzrahmen und pädagogische Ansätze miteinander verknüpfen. Die Life-Skills-Pädagogik trägt somit nicht nur zur Entwicklung persönlicher und sozialer Fähigkeiten bei, sondern leistet einen wesentlichen Beitrag zur Gestaltung komplexer, adaptiver und reflexiver Lernprozesse.

## 2.4 Die Rolle der Schule in der Kompetenzentwicklung

Die Schule stellt eine der zentralen institutionellen Instanzen der Sozialisation und Kompetenzentwicklung von Kindern dar. In einem strukturierten Lernumfeld trägt sie wesentlich zur Entwicklung kognitiver, sozialer und emotionaler Fähigkeiten bei. Pädagogische Forschung zeigt eindeutig, dass Bildungseinrichtungen nicht nur der Wissensvermittlung dienen, sondern eine entscheidende Rolle in der psychosozialen Entwicklung von Lernenden einnehmen, insbesondere im Hinblick auf nicht-kognitive Kompetenzen und Life Skills (Jones & Kahn, 2017; OECD, 2021b). Vor diesem Hintergrund kann die Life-Skills-Pädagogik als ein integrativer Bildungsansatz verstanden werden, der die Förderung alltagsrelevanter Kompetenzen systematisch in den gesamten Lernprozess einbettet.

In der internationalen Fachliteratur orientieren sich pädagogische Konzepte zu Life Skills häufig am Modell der World Health Organization, das zehn grundlegende psychosoziale Kompetenzen definiert, darunter Problemlösefähigkeit, kritisches Denken, Entscheidungsfähigkeit, Kommunikationskompetenz sowie emotionale Selbstregulation. Dieses Modell betont, dass die Entwicklung dieser Kompetenzen wesentlich zur adaptiven Handlungsfähigkeit beiträgt und Individuen befähigt, alltägliche Herausforderungen effektiv zu bewältigen (World Health Organization [WHO], 1997).

Ein Großteil schulischer Programme zur Kompetenzentwicklung ist im Rahmenkonzept des Social and Emotional Learning (SEL) verortet. Auf Grundlage des CASEL-Modells umfasst SEL zentrale Kompetenzbereiche wie Selbstwahrnehmung, Selbstregulation, soziale Kompetenzen und verantwortungsvolle Entscheidungsfindung. Empirische Studien belegen, dass die Förderung dieser Kompetenzen in direktem Zusammenhang mit schulischem Erfolg sowie psychischem Wohlbefinden steht (Taylor et al., 2017). Aktuelle Forschungsergebnisse zeigen zudem, dass SEL-Programme langfristige Effekte auf Lernmotivation, schulische Einbindung und Bildungsbiografien haben (Mahoney et al., 2021). In der schulischen Praxis wird die Life-Skills-Pädagogik überwiegend integrativ umgesetzt. Das bedeutet, dass sie nicht als eigenständiges Unterrichtsfach erscheint, sondern in curricularen Inhalten, Unterrichtsprozessen sowie in außerunterrichtlichen Aktivitäten verankert ist. Effektive Programme operieren auf mehreren Ebenen. Sie verbinden curriculare Inhalte mit sozialen Interaktionen innerhalb der Schulgemeinschaft und gestalten Lernumgebungen so, dass sie Kompetenzentwicklung systematisch unterstützen. Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass nachhaltige Effekte insbesondere dann erzielt werden, wenn Programme langfristig implementiert werden und auf aktiven, erfahrungsbasierten Lernformen beruhen (Sklad et al., 2012; Jones et al., 2019).



Die Wirksamkeit schulischer Life-Skills-Programme wurde in zahlreichen Metaanalysen untersucht. Die Befunde zeigen konsistent, dass strukturierte Interventionen signifikante Verbesserungen in sozialen Kompetenzen, Einstellungen sowie schulischen Leistungen bewirken (Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012). Darüber hinaus fördern sie prosoziales Verhalten und reduzieren problematische Verhaltensweisen, was sich positiv auf das Schulklima und die Qualität der Lernumgebung auswirkt. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Bildungseinrichtungen eine Schlüsselrolle in der Entwicklung von Life Skills einnehmen. Die Schule fungiert nicht lediglich als Ort der Wissensvermittlung, sondern als komplexer sozialer Lernraum, in dem Lernende durch Interaktion, Kooperation und reflektierte Lernprozesse jene Kompetenzen erwerben, die für die Bewältigung alltäglicher Anforderungen sowie für eine aktive gesellschaftliche Teilhabe essenziell sind (Jones & Kahn, 2017; Taylor et al., 2017).

## 2.5 Die Rolle der Schule in der Entwicklung von Life Skills

Schulen nehmen eine zentrale Rolle in der Entwicklung von Life Skills ein, da sie ein strukturiertes Lernumfeld bereitstellen, in dem Lernende nicht nur kognitive Inhalte erwerben, sondern zugleich ihre sozialen und emotionalen Kompetenzen systematisch weiterentwickeln. Life-Skills-basierte pädagogische Programme zielen darauf ab, Fähigkeiten zu fördern, die eine effektive Bewältigung alltäglicher Anforderungen ermöglichen und die gesellschaftliche Teilhabe sowie adaptive Handlungsfähigkeit unterstützen (Botvin & Griffin, 2014; OECD, 2021a).

Internationale empirische Studien belegen eindeutig, dass schulische Life-Skills-Programme positive Effekte auf die psychische Gesundheit, soziale Beziehungen und schulische Leistungen von Lernenden haben. Diese Programme fördern in integrierter Weise Problemlösekompetenzen, kommunikative Fähigkeiten, emotionale Selbstregulation und Entscheidungsfähigkeit und tragen damit zur ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung bei (WHO, 1997; UNICEF, 2019). Längsschnitt- und Metaanalysen zeigen darüber hinaus, dass Life-Skills-Interventionen das Auftreten riskanter Verhaltensweisen reduzieren, während sie gleichzeitig Selbstwirksamkeit und prosoziales Verhalten stärken (Botvin & Griffin, 2014; Clarke et al., 2015).

Die Wirksamkeit dieser Programme hängt maßgeblich von der Qualität ihrer Implementierung sowie vom institutionellen Kontext ab. Forschungsergebnisse unterstreichen, dass eine systemische Verankerung, die professionelle Qualifikation der Lehrkräfte sowie ein unterstützendes Lernumfeld entscheidende Faktoren für den Erfolg darstellen (Domitrovich et al., 2017). Schulen, die die Förderung von Life Skills als integralen Bestandteil ihrer gesamten Organisationsstruktur begreifen, erzielen mit höherer Wahrscheinlichkeit nachhaltige Effekte in der Kompetenzentwicklung der Lernenden.

Auch auf europäischer Ebene wird die Bedeutung von Life Skills und transversalen Kompetenzen hervorgehoben. Die Rahmenwerke der Europäischen Kommission betonen, dass Fähigkeiten wie Kooperation, kritisches Denken und Selbstregulation zentrale Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen im 21. Jahrhundert sowie für die Anpassungsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt darstellen (European Commission, 2018). Die Förderung dieser Kompetenzen besitzt daher nicht nur pädagogische, sondern auch erhebliche gesellschaftliche und ökonomische Relevanz.

### 2.5.1 Programme des Sozial-Emotionalen Lernens

Soziales und Emotionales Lernen (Social and Emotional Learning, SEL) zählt zu den am weitesten verbreiteten Ansätzen schulischer Kompetenzentwicklung und stellt einen strukturierten pädagogischen



Rahmen für die Förderung von Life Skills dar. Charakteristisch für den SEL-Ansatz ist, dass Kompetenzentwicklung als explizites Lernziel definiert und in klar strukturierte Programme sowie gezielte pädagogische Interventionen eingebettet wird (CASEL, 2020).

Die Wirksamkeit von SEL-basierten Programmen ist durch umfangreiche empirische Forschung belegt. Metaanalysen mit großen Stichproben zeigen konsistent, dass entsprechende Interventionen die sozialen Kompetenzen und schulischen Leistungen von Lernenden verbessern sowie problematisches Verhalten reduzieren (Durlak et al., 2011). Langfristige Studien weisen darüber hinaus nach, dass die Effekte über kurzfristige Veränderungen hinausgehen und sich nachhaltig im psychischen Wohlbefinden sowie in den sozialen Beziehungen der Schülerinnen und Schüler manifestieren (Taylor et al., 2017; Mahoney et al., 2021).

Im europäischen Bildungskontext werden SEL-Programme zunehmend als institutionell verankerte Entwicklungsmodelle implementiert. Ein prominentes Beispiel stellt das Vienna Social Competence Program dar, das auf die Förderung sozialer Kompetenzen abzielt und insbesondere Präventionsmaßnahmen gegen Aggression und schulisches Mobbing umfasst (Strohmeier et al., 2012).

Evaluationsergebnisse zeigen, dass systematisch implementierte Programme auf Schulebene zur Verbesserung des Schulklimas und zur Reduktion von Konflikten beitragen.

Gleichzeitig betonen Forschungsergebnisse, dass die Effektivität von SEL-Programmen maßgeblich von der Qualität der Implementierung sowie vom institutionellen Kontext abhängt. Die professionelle Kompetenz der Lehrkräfte, der Grad der curricularen Integration sowie ein unterstützendes Schulklima sind entscheidende Faktoren dafür, ob kurzfristige Interventionseffekte in nachhaltige Entwicklungsprozesse überführt werden (Domitrovich et al., 2017). Vor diesem Hintergrund ist die erfolgreiche Umsetzung von SEL-Programmen primär als systemisch eingebetteter, institutioneller Prozess zu verstehen.

### 2.5.2 Schulklima und Lernumgebung

Die Untersuchung von Schulklima und Lernumgebung stellt einen zentralen Gegenstand der Bildungsforschung dar, da empirische Befunde eindeutig belegen, dass das institutionelle Klima einen signifikanten Einfluss auf die schulischen Leistungen, die psychosoziale Entwicklung sowie das Wohlbefinden von Lernenden ausübt. Das Schulklima kann als komplexes, multidimensionales Konstrukt verstanden werden, das die Qualität sozialer Beziehungen, pädagogische Praktiken, die organisationale Kultur sowie die in der Institution vermittelten Werte umfasst (Cohen et al., 2009). Diese Faktoren bestimmen gemeinsam die Lernumgebung, in der sich Sicherheitsempfinden, Motivation und Engagement der Schülerinnen und Schüler entwickeln.

In der Fachliteratur wird das Schulklima als mehrdimensionales System beschrieben. Cohen et al. (2009) unterscheiden vier zentrale Dimensionen: Sicherheit, Qualität von Lehren und Lernen, interpersonale Beziehungen sowie die institutionelle Umwelt. Diese Dimensionen stehen in wechselseitiger Beziehung und prägen gemeinsam den sozialen und pädagogischen Kontext des Lernens. Ein sicheres und unterstützendes schulisches Umfeld ist insbesondere für die emotionale Stabilität und das psychische Wohlbefinden der Lernenden von zentraler Bedeutung, da es die Entwicklung von Vertrauen, Kooperation und gegenseitigem Respekt fördert.

Die Qualität der Lernumgebung ist eng mit pädagogischen Praktiken und Lehrer:inneneinstellungen verbunden. In konstruktivistischen, lernendenzentrierten Umgebungen sind Schülerinnen und Schüler aktiv in den Lernprozess eingebunden, was die Entwicklung von Problemlösekompetenz, kritischem



Denken und kooperativen Fähigkeiten unterstützt. Metaanalytische Befunde zeigen, dass insbesondere die Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung sowie qualitatives Feedback zu den einflussreichsten Faktoren für den Lernerfolg zählen (Hattie, 2009).

Die Bedeutung des Schulklimas liegt zudem in seiner vermittelnden Funktion zwischen pädagogischen Praktiken und Lernergebnissen. Bildungseinrichtungen, die gezielt ein unterstützendes und kooperatives Umfeld gestalten, schaffen günstigere Bedingungen für die soziale und emotionale Entwicklung sowie für die Förderung von Selbstregulationsprozessen (Durlak et al., 2011). Ein positives Schulklima wirkt somit indirekt über die Qualität der Lernprozesse auf die Entwicklung der Lernenden.

Darüber hinaus ist die Qualität der Lernumgebung nicht ausschließlich von strukturellen Rahmenbedingungen abhängig, sondern in hohem Maße mit der professionellen Kultur der Lehrkräfte verknüpft. Kollegiale Zusammenarbeit, reflexive Praxis und die Förderung von Innovation tragen wesentlich zur Entwicklung eines unterstützenden institutionellen Klimas bei (Fullan, 2016). Schulen mit starken professionellen Lerngemeinschaften implementieren häufiger lernförderliche Unterrichtsformen, die aktive Beteiligung und Kompetenzentwicklung begünstigen.

Auch im bildungspolitischen Diskurs gewinnt das Thema zunehmend an Bedeutung. Analysen der OECD zeigen, dass die Qualität der Lernumgebung ein entscheidender Faktor für das Wohlbefinden der Lernenden und die Effektivität von Bildungssystemen ist (OECD, 2019a). Ein unterstützendes Schulklima wirkt sich darüber hinaus positiv auf die berufliche Zufriedenheit und Motivation von Lehrkräften aus.

Empirische Studien weisen zudem darauf hin, dass ein positives Schulklima das Risiko von Schulabbrüchen reduziert, die konstruktive Bewältigung von Konflikten fördert und die Entwicklung inklusiver Lernumgebungen unterstützt (Thapa et al., 2013). Dies ist insbesondere in heterogenen Lerngruppen von Bedeutung, in denen inklusive pädagogische Ansätze eine Voraussetzung für Chancengleichheit darstellen.

Zusammenfassend bildet das Schulklima eine zentrale Dimension der Bildungsqualität.

Eine unterstützende, kooperative institutionelle Kultur verbessert nicht nur schulische Leistungen, sondern trägt auch zur Persönlichkeitsentwicklung, zur Ausbildung sozialer Kompetenzen und zu positiven schulischen Erfahrungen bei. Dies ist insbesondere im Kontext der Life-Skills-Pädagogik relevant, deren erfolgreiche Umsetzung ein Lernumfeld voraussetzt, das aktive Beteiligung, Kooperation und Selbstreflexion systematisch fördert (Cohen et al., 2009).

### 2.5.3 Schulische Persönlichkeitsbildung und wertebasierte Pädagogik

Im bildungspolitischen und pädagogischen Diskurs des 21. Jahrhunderts gewinnen zunehmend jene Kompetenzen an Bedeutung, die über traditionelles Fachwissen hinausgehen und die Persönlichkeitsentwicklung, sozialen Fähigkeiten sowie lebenspraktischen Kompetenzen von Lernenden fördern. Diese Kompetenzen erscheinen in der Fachliteratur in unterschiedlichen konzeptionellen Rahmen, etwa als Life Skills, Social and Emotional Learning (SEL) oder „character education“. Sie sind aus verschiedenen pädagogischen Traditionen hervorgegangen, haben jedoch eine gemeinsame Grundlage in einem integrativen Verständnis von Persönlichkeitsentwicklung (Arthur et al., 2017; Durlak et al., 2011). Die Unterschiede zwischen diesen Ansätzen lassen sich primär in ihrer Schwerpunktsetzung verorten. Während das Life Skills Modell auf die Entwicklung psychosozialer Kompetenzen zur Bewältigung alltäglicher Anforderungen fokussiert, richtet sich die „character education“ stärker auf die Förderung moralischer Werte und gesellschaftlicher Verantwortung (Lickona, 1991; Berkowitz & Bier, 2007). Zeitgenössische theoretische Ansätze weisen jedoch darauf hin, dass sich diese Perspektiven in hohem Maße ergänzen, da die Anwendung von Kompetenzen häufig mit wertbasierten Entscheidungsprozessen



verknüpft ist (Kristjánsson, 2015). Empirische Befunde zeigen, dass in Schulen, in denen Lehrkräfte die Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen bewusst in den Unterricht integrieren, Lernende bessere Leistungen, ein höheres Wohlbefinden und qualitativ bessere soziale Beziehungen aufweisen (Durlak et al., 2011).

Die Life-Skills-Pädagogik steht somit in engem Zusammenhang mit den Konzepten der schulischen Persönlichkeitsbildung und der wertebasierten Pädagogik, da beide Ansätze auf die personale und soziale Entwicklung von Lernenden ausgerichtet sind. Schulische Persönlichkeitsbildung kann als ein pädagogischer Ansatz verstanden werden, der den Fokus auf die moralische Entwicklung, das Verantwortungsbewusstsein sowie die Gemeinschaftsorientierung von Schülerinnen und Schülern legt (Berkowitz & Bier, 2007). Ziel entsprechender Programme ist die Vermittlung zentraler Werte wie Kooperation, Empathie, Respekt und Verantwortungsübernahme.

Schulische Persönlichkeitsbildung nimmt eine bedeutende Rolle im Kontext schulischer Gemeinschaften ein, da sie zur Herausbildung positiver sozialer Normen sowie zur Förderung prosozialen Verhaltens beiträgt. Empirische Studien zeigen, dass wertebasierte pädagogische Programme das Schulklima verbessern und gleichzeitig das Auftreten aggressiven Verhaltens sowie schulischer Konflikte reduzieren können (Lickona, 1991).

Auch in der ungarischen erziehungswissenschaftlichen Literatur wird die Bedeutung von schulischer Persönlichkeitsbildung und gemeinschaftlichen Werten im Bildungsprozess hervorgehoben. Forschungsergebnisse verdeutlichen, dass Schulen eine zentrale Rolle in der moralischen Entwicklung von Lernenden sowie in der Ausbildung gesellschaftlicher Verantwortung übernehmen (Zsolnai & Kasik, 2015).

## 2.6 Die Rolle der Lehrkraft in der Kompetenzentwicklung

Lehrkräfte nehmen eine zentrale Rolle in der Entwicklung von Life Skills ein. Sie agieren nicht ausschließlich als Wissensvermittler, sondern zugleich als Mentorinnen und Mentoren sowie als zentrale Sozialisationsinstanzen im schulischen Kontext. Empirische Befunde zeigen, dass positive Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen einen signifikanten Einfluss auf die Lernmotivation, das emotionale Sicherheitsgefühl und die schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern ausüben (Pianta, Hamre & Allen, 2012).

Auch die pädagogische Praxis und die eingesetzten didaktischen Methoden sind für die Entwicklung von Life Skills von zentraler Bedeutung. Kooperative Lernformen, projektbasiertes Lernen sowie erfahrungsorientierte pädagogische Ansätze schaffen Lernsettings, die gezielt die sozialen und emotionalen Kompetenzen von Lernenden fördern (Gillies, 2016).

In der österreichischen Bildungsforschung wird die Rolle der Lehrkräfte bei der Förderung der sozialen und emotionalen Entwicklung besonders hervorgehoben. Spiel et al. (2018) zeigen, dass unterstützende Lehrer:innenhaltungen sowie reflektierte pädagogische Praktiken wesentlich zur Entwicklung sozialer Kompetenzen und zum schulischen Wohlbefinden beitragen.

Auch im ungarischen Bildungskontext wird die Bedeutung der Lehrkräfte für die Kompetenzentwicklung deutlich betont. Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass bewusst gestaltete erzieherische Prozesse sowie die Etablierung eines unterstützenden Lernumfelds die Entwicklung sozialer Kompetenzen und emotionaler Intelligenz fördern (Zsolnai & Kasik, 2015).

Die Wirkung der Lehrkräfte entfaltet sich auf mehreren Ebenen: über die Qualität der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen, die Auswahl und Umsetzung didaktischer Methoden sowie die aktive



Gestaltung des institutionellen Umfelds beeinflussen sie maßgeblich die Persönlichkeitsentwicklung und soziale Integration von Lernenden. Darüber hinaus zeigen Studien aus der österreichischen Bildungsforschung, dass die pädagogischen Überzeugungen von Lehrkräften entscheidend dafür sind, in welchem Ausmaß die Förderung kritischen Denkens in der Unterrichtspraxis verankert ist (Sancar et al., 2021).

### 2.6.1 Lehrkräftekompetenz im Bereich digitaler Lernumgebungen

Die Besonderheit digitaler Informationsumgebungen besteht darin, dass Nutzerinnen und Nutzer gleichzeitig mit großen Mengen an Informationen unterschiedlicher Qualität konfrontiert sind, die häufig widersprüchlich sein können. In diesem Kontext erscheint kritisches Denken und die Fähigkeit zur Informationsbewertung nicht lediglich als kognitive Fertigkeit, sondern als zentrale Kompetenz für adaptives Handeln. Lernende müssen in der Lage sein, die Glaubwürdigkeit von Quellen zu beurteilen, Informationen zu vergleichen sowie zugrunde liegende Intentionen und Verzerrungen zu erkennen (Wineburg & McGrew, 2017).

Der Prozess der kritischen Informationsverarbeitung umfasst mehrere miteinander verbundene Operationen, darunter die Überprüfung von Quellen, die Kontextualisierung von Informationen sowie die Gegenüberstellung unterschiedlicher Perspektiven. Forschungsergebnisse zeigen, dass in digitalen Kontexten insbesondere das sogenannte „laterale Lesen“ eine effektive Strategie darstellt, bei der Informationen durch parallelen Abgleich mehrerer Quellen überprüft werden, anstatt sich auf eine einzelne Quelle zu verlassen (Wineburg & McGrew, 2017).

Die Fähigkeit zur Informationsbewertung ist eng mit Medienkompetenz und Informationskompetenz verknüpft, die gemeinsam die Grundlage für die kritische Interpretation digitaler Inhalte bilden (Livingstone et al., 2021). Gleichzeitig gehen diese Kompetenzen über rein kognitive Prozesse hinaus, da ihre Anwendung wesentlich von Selbstregulation und reflektierter Entscheidungsfindung abhängt, etwa im Hinblick auf die Nutzung und Weitergabe von Informationen.

Aus der Perspektive der Life-Skills-Pädagogik bilden kritisches Denken und Informationsbewertung die Grundlage für Entscheidungsprozesse im digitalen Raum. Problemlösefähigkeit, verantwortungsvolle Entscheidungsfindung und Selbstregulation sind zentrale Kompetenzen, die bestimmen, wie Lernende sich in komplexen Informationsumgebungen orientieren. Kritisches Denken kann daher als ein Kernelement digitaler Life Skills verstanden werden.

Für die pädagogische Praxis bedeutet dies, dass die Förderung kritischen Denkens nicht auf analytische Aufgaben beschränkt bleiben darf, sondern auf die Unterstützung einer aktiven, reflektierten und verantwortungsbewussten Teilhabe in digitalen Kontexten abzielen sollte. Empirische Studien unterstreichen die zentrale Rolle von Lehrkräften bei der Entwicklung kritischer Analysefähigkeiten und interpretativer Strategien, insbesondere in Lernumgebungen, in denen Lernende mit komplexen und widersprüchlichen Informationen arbeiten (Bernhard, 2017, 2019).

Die zunehmende Verbreitung digitaler Technologien hat die Struktur und Funktionsweise von Lernumgebungen grundlegend verändert und neue Formen des Lernens sowie der Interaktion hervorgebracht. Digitale Lernumgebungen sind dabei nicht lediglich als technische Infrastrukturen zu verstehen, sondern als komplexe pädagogische Räume, in denen Lernprozesse, Kommunikation und soziale Kooperation neu organisiert werden (Selwyn, 2016).



Ein zentrales Merkmal dieser Umgebungen ist ihre Flexibilität und Adaptivität. Digitale Plattformen ermöglichen individualisierte Lernpfade sowie die integrierte Nutzung vielfältiger Informationsquellen und multimedialer Inhalte (Redecker, 2017). Die Digitalisierung von Lernprozessen betrifft jedoch nicht nur Fragen des Zugangs, sondern erfordert auch neue Formen von Lernaktivität, Selbstregulation und Entscheidungsfindung seitens der Lernenden.

Digitale Lernumgebungen spielen zudem eine wichtige Rolle bei der Transformation sozialer Lernprozesse. Online-Kollaboration, gemeinsames Problemlösen und netzwerkbasierte Kommunikation schaffen Kontexte, in denen kommunikative, kooperative und konfliktbezogene Kompetenzen kontinuierlich angewendet und weiterentwickelt werden. In diesem Sinne fungiert der digitale Lernraum nicht nur als Plattform für Wissensaneignung, sondern auch als zentraler Kontext für die Entwicklung psychosozialer Kompetenzen.

Die effektive Gestaltung digitaler Lernumgebungen erfordert jedoch eine gezielte pädagogische Vermittlung. Die Rolle der Lehrkräfte geht über die Unterstützung beim Einsatz digitaler Technologien hinaus und umfasst die Strukturierung von Lernprozessen, die Förderung kritischen Denkens sowie die Anleitung zu reflektiertem Lernen (Selwyn, 2016). Digitale pädagogische Kompetenz stellt somit einen entscheidenden Faktor für die Qualität von Lernumgebungen dar.

Aus der Perspektive der Life-Skills-Pädagogik bilden digitale Lernumgebungen einen zentralen Entwicklungsraum, in dem digitale Lebenskompetenzen praktisch angewendet und integriert werden. Fähigkeiten wie Selbstregulation, kritisches Denken, Kommunikationskompetenz und verantwortungsvolle Entscheidungsfindung werden in digitalen Lernprozessen kontinuierlich aktiviert und gefördert.

Insgesamt sind digitale Lernumgebungen nicht nur als technologische Rahmenbedingungen des Lernens zu verstehen, sondern als komplexe pädagogische Systeme, die kognitive, soziale und emotionale Lernprozesse miteinander verknüpfen. Sie nehmen damit eine Schlüsselrolle bei der Entwicklung digitaler Life Skills sowie bei der Förderung der Anpassungsfähigkeit von Lernenden im 21. Jahrhundert ein.

## 2.6.2 Lehrkräftehaltungen im Bereich der schulischen Persönlichkeitsbildung

Die Einstellungen von Lehrkräften sind von grundlegender Bedeutung dafür, in welchem Ausmaß schulische Bildungsprozesse die Persönlichkeitsentwicklung sowie die sozialen Kompetenzen von Lernenden fördern. Pädagogische Forschung zeigt, dass Überzeugungen, Werte und die professionelle Identität von Lehrkräften einen direkten Einfluss auf ihr pädagogisches Handeln ausüben und maßgeblich bestimmen, in welchem Umfang persönlichkeitsbildende und kompetenzorientierte Ansätze in den Unterricht integriert werden (Fives & Buehl, 2012). Die Analyse von Lehrer:innenhaltungen stellt somit einen zentralen Zugang zum Verständnis der Implementierung von Life-Skills-Pädagogik dar.

Die österreichische Bildungsforschung hat sich in den letzten Jahren intensiv mit den Einstellungen von Lehrkräften zur schulischen Persönlichkeitsbildung auseinandergesetzt. Empirische Studien unter österreichischen Sekundarstufenlehrkräften zeigen, dass die Mehrheit der Befragten die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und moralischen Bildung als bedeutsam erachtet, während die konkrete Umsetzung zwischen einzelnen Schulen erheblich variiert (Fives et al., 2012). Gleichzeitig wird schulische Persönlichkeitsbildung von Lehrkräften überwiegend nicht als separates Programm verstanden, sondern als integraler Bestandteil der alltäglichen pädagogischen Praxis.

Ein wiederkehrendes Ergebnis dieser Untersuchungen besteht darin, dass Lehrkräfte die schulische Persönlichkeitsbildung als grundlegenden Bildungsauftrag der Schule begreifen. Ein erheblicher Teil der



Lehrpersonen vertritt die Auffassung, dass Schule nicht ausschließlich für die Vermittlung von Fachwissen verantwortlich ist, sondern auch die Entwicklung von Verantwortungsbewusstsein, Kooperationsfähigkeit und sozialer Sensibilität fördern soll (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2013). Diese Perspektive entspricht den traditionsreichen pädagogischen Leitlinien des österreichischen Bildungssystems, die der Persönlichkeitsbildung eine zentrale Bedeutung beimessen.

Die Ausprägung von Lehrer:innenhaltungen wird wesentlich durch professionelle Sozialisationsprozesse und die Lehrer:innenbildung beeinflusst. In Österreich ist in den vergangenen Jahren eine verstärkte Integration jener Kompetenzen in die Lehrer:innenbildung zu beobachten, die für die Förderung sozialer und emotionaler Entwicklung erforderlich sind. Ziel dieser Reformprozesse ist es, Lehrkräfte besser auf den Umgang mit heterogenen Lerngruppen vorzubereiten und ihre Fähigkeit zu stärken, Persönlichkeitsentwicklung und soziale Integration gezielt zu unterstützen (Buchberger et al., 2000).

Empirische Befunde verdeutlichen darüber hinaus, dass Lehrer:innenhaltungen die Umsetzung schulischer Persönlichkeitsbildung direkt beeinflussen. In Schulen, in denen Lehrkräfte eine positive Einstellung zur Persönlichkeitsentwicklung aufweisen, lassen sich häufiger pädagogische Praktiken beobachten, die Kooperation, Verantwortungsübernahme und Empathie fördern (Kristjánsson, 2015).

Gleichzeitig weisen Studien auf bestehende Herausforderungen in der praktischen Umsetzung hin. Curriculare Anforderungen und zeitliche Restriktionen erschweren häufig die systematische Integration schulischer Persönlichkeitsbildung in den Unterricht (Altrichter & Kemethofer, 2015). Zudem berichten viele Lehrkräfte von einem Mangel an strukturierten Programmen und methodischen Instrumenten, die eine konsistente Umsetzung unterstützen könnten.

Auch der institutionelle Kontext erweist sich als ein zentraler Einflussfaktor. In Schulen, in denen die Schulleitung die Förderung persönlichkeitsbildender Ansätze aktiv unterstützt, nehmen Lehrkräfte die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen stärker als Teil ihres professionellen Auftrags wahr (Spiel et al., 2018). Die institutionelle Kultur fungiert somit als vermittelnde Instanz zwischen individuellen Lehrer:innenhaltungen und der tatsächlichen pädagogischen Praxis.

Befunde aus der österreichischen Forschung zeigen, dass die Bedeutung von Character Education und Life-Skills-orientierten Ansätzen im schulischen Kontext kontinuierlich zunimmt. Die Einstellungen von Lehrkräften spielen in diesem Prozess eine zentrale Rolle, da sie maßgeblich beeinflussen, in welchem Ausmaß Schulen die ganzheitliche Kompetenzentwicklung von Lernenden fördern können (Bernhard, 2019).



## 3 FORSCHUNGSMETHODIK

### 3.1 Forschungslücke

In der Bildungsforschung des 21. Jahrhunderts richtet sich zunehmende Aufmerksamkeit auf die Entwicklung nicht-kognitiver Kompetenzen, insbesondere im Hinblick auf Life Skills, soziale und emotionale Kompetenzen sowie schulische Persönlichkeitsbildung. Die internationale Fachliteratur hat die Zusammenhänge zwischen sozial-emotionalem Lernen, schulischer Persönlichkeitsbildung und Schulklima umfassend untersucht und zahlreiche empirische Studien zeigen, dass unterstützende Lernumgebungen sowie die Einstellungen von Lehrkräften einen signifikanten Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung und sozialen Kompetenzen von Lernenden ausüben (OECD, 2019b; Thapa et al., 2013). Ein Großteil dieser Forschung konzentriert sich jedoch auf angloamerikanische oder westeuropäische Bildungskontexte, während empirische Untersuchungen für den mitteleuropäischen Raum vergleichsweise begrenzt sind.

Die Rolle der Lehrkräfte ist für die Umsetzung von Life-Skills-Pädagogik und schulischer Persönlichkeitsbildung von besonderer Bedeutung, da Lehrer:innenhaltungen und pädagogische Überzeugungen maßgeblich beeinflussen, in welchem Ausmaß persönlichkeitsbildende Praktiken im schulischen Alltag verankert werden. Vorliegende Studien zeigen, dass Lehrkräfte die Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen überwiegend als wichtig erachten, die praktische Umsetzung jedoch häufig von institutionellen und systemischen Rahmenbedingungen abhängig ist (Fives & Buehl, 2012). Gleichwohl existieren bislang nur wenige empirische Untersuchungen, die Lehrer:innenhaltungen explizit aus der Perspektive der Life-Skills-Pädagogik analysieren.

In der österreichischen Bildungsforschung liegen erste Studien vor, die sich mit den Einstellungen von Lehrkräften zur schulischen Persönlichkeitsbildung befassen und zeigen, dass diese die Persönlichkeitsentwicklung als wesentlichen Bestandteil schulischer Bildung betrachten (Spiel et al., 2018). Diese Untersuchungen bleiben jedoch zumeist auf nationale Kontexte beschränkt und berücksichtigen selten regionale oder internationale Vergleichsperspektiven.

Die vergleichende Analyse mitteleuropäischer Bildungssysteme ist von besonderer Relevanz, da sich diese in ihren bildungspolitischen Strukturen, institutionellen Kulturen und pädagogischen Traditionen unterscheiden, was wiederum die Umsetzung kompetenzorientierter Ansätze beeinflusst. Sowohl in Ungarn als auch in Österreich ist eine zunehmende Orientierung an kompetenzbasiertem Lernen und Persönlichkeitsentwicklung zu beobachten. Dennoch liegen nur wenige empirische Studien vor, die die Wahrnehmungen von Lehrkräften im Hinblick auf diese Entwicklungen systematisch untersuchen.

Ein weiteres Forschungsdefizit besteht darin, dass die Life-Skills-Pädagogik in der Literatur häufig primär aus der Perspektive der Lernenden betrachtet wird, während die Rolle, Einstellungen und professionellen Wahrnehmungen von Lehrkräften vergleichsweise selten systematisch analysiert werden. Insbesondere mangelt es an empirischen Studien, die untersuchen, wie Lehrkräfte ihre eigene Rolle bei der Förderung sozialer, emotionaler und personaler Kompetenzen interpretieren.

Vor diesem Hintergrund zeigt sich ein Mangel an empirischen Untersuchungen, die Lehrer:innenhaltungen im Kontext der Life-Skills-Pädagogik aus einer regional vergleichenden Perspektive analysieren. Besonders für mitteleuropäische Grenzregionen existieren nur wenige Studien, die die Sichtweisen von Lehrkräften auf kompetenzorientierte pädagogische Ansätze untersuchen.

Die vorliegende Studie zielt darauf ab, diese Forschungslücke zu adressieren, indem sie die Einstellungen von Lehrkräften in Ungarn und Österreich im Hinblick auf die Förderung von Life Skills empirisch



untersucht. Ziel ist es, zu analysieren, wie Lehrkräfte ihre Rolle bei der Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung von Lernenden wahrnehmen und in welcher Weise institutionelle Rahmenbedingungen sowie das Schulklima die Umsetzung entsprechender pädagogischer Praktiken beeinflussen.

Die Ergebnisse können zu einem vertieften Verständnis und der Implementierung von Life-Skills-Pädagogik im Bildungskontext der österreichisch–ungarischen Grenzregion beitragen und eine empirische Grundlage für pädagogische Entwicklungsprogramme sowie bildungspolitische Maßnahmen liefern.

## 3.2 Forschungsdesign

Ziel der Studie war die Untersuchung von Einstellungen, Wahrnehmungen und pädagogischen Praktiken von Lehrkräften im Zusammenhang mit der Förderung von Life-Skills-Kompetenzen in Bildungseinrichtungen der österreichisch–ungarischen Grenzregion. Die Untersuchung folgte einem quantitativen Forschungsansatz und basierte auf einer standardisierten Fragebogenerhebung. Der Einsatz quantitativer Methoden ermöglichte eine strukturierte Analyse der Lehrer:innenhaltungen sowie die statistische Prüfung von Zusammenhängen zwischen verschiedenen pädagogischen Dimensionen.

Die Studie wurde als Querschnittsuntersuchung (cross-sectional design) konzipiert und erfasste die Sichtweisen von Lehrkräften zu einem bestimmten Zeitpunkt in Bezug auf die Anwendung der Life-Skills-Pädagogik. Im Mittelpunkt der Analyse stand die Frage, wie Lehrkräfte ihre eigene Rolle bei der Förderung sozialer, emotionaler und personaler Kompetenzen von Lernenden interpretieren und in welcher Weise institutionelle Rahmenbedingungen sowie das Schulklima die Umsetzung entsprechender pädagogischer Praktiken beeinflussen.

### 3.2.1 Untersuchungsort der Studie

Die Studie wurde in Bildungseinrichtungen der österreichisch–ungarischen Grenzregion durchgeführt, die einen besonders geeigneten Kontext für vergleichende Analysen pädagogischer Praktiken bietet. Die Untersuchung umfasste Lehrkräfte aus drei geografischen Regionen:

In Ungarn:

- Komitat Győr-Moson-Sopron
- Komitat Vas

In Österreich:

- Bundesland Burgenland

Die Auswahl dieser Regionen erfolgte aufgrund ihrer engen geografischen und gesellschaftlichen Verflechtungen sowie der bestehenden fachlichen und institutionellen Kooperationen zwischen den Bildungseinrichtungen. Der grenzüberschreitende Bildungskontext ermöglicht eine systematische und vergleichbare Untersuchung von Lehrer:innenhaltungen und pädagogischen Praktiken in unterschiedlichen Bildungssystemen.

### 3.2.2 Stichprobe der Untersuchung

Die Zielgruppe der Untersuchung bestand aus ungarischen und österreichischen Lehrkräften, die in unterschiedlichen Typen von allgemeinbildenden Bildungseinrichtungen tätig sind. In die Stichprobe wurden Lehrpersonen einbezogen, die in Volksschulen/Grundschulen, in der Primar- und Sekundarstufe I, sowie in sonderpädagogischen Einrichtungen unterrichten.



Der demografische Teil des Fragebogens umfasste folgende Hintergrundvariablen:

- Geschlecht
- Alter
- höchster Bildungsabschluss
- Anzahl der Berufsjahre als Lehrkraft
- Typ der Bildungseinrichtung
- geografischer Ort der Unterrichtstätigkeit (Ungarn oder Österreich)
- unterrichtetes Fach bzw. Fachbereich

Diese Variablen ermöglichten eine vergleichende Analyse der Einstellungen von Lehrkräften in unterschiedlichen demografischen und professionellen Gruppen.

### 3.2.3 Forschungsinstrument

Die Datenerhebung erfolgte mittels eines strukturierten Fragebogens, der die Einstellungen und Erfahrungen von Lehrkräften im Zusammenhang mit der Life-Skills-Pädagogik erfasste. Die Entwicklung des Instruments basierte auf einschlägiger internationaler Fachliteratur zu Life Skills, schulischer Persönlichkeitsbildung sowie zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen.

Der Fragebogen bestand aus zwei Hauptblöcken.

### 3.2.4 Demografischer Block

Der erste Teil des Fragebogens erfasste persönliche und berufliche Hintergrundvariablen der Lehrkräfte. Dieser Abschnitt ermöglichte sowohl die deskriptiv-statistische Charakterisierung der Stichprobe als auch vergleichende Analysen zwischen unterschiedlichen Lehrkräftegruppen.

### 3.2.5 Pädagogische Einstellungen und Praxis

Der zweite Teil des Fragebogens untersuchte die Einstellungen und pädagogischen Praktiken der Lehrkräfte im Kontext der Life-Skills-Pädagogik. Die Items wurden in mehrere thematische Dimensionen gegliedert, die folgende Bereiche umfassten:

- die pädagogische Bedeutung der Förderung von Life-Skills-Kompetenzen
- die Rolle der Lehrkraft bei der Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen
- den Einfluss von Schulklima und Lernumgebung auf die Kompetenzentwicklung
- die Förderung von Resilienz- und Stressbewältigungskompetenzen
- die Entwicklung digitaler Kompetenzen und von Kompetenzen des 21. Jahrhunderts
- die Rolle pädagogischer Programme und Lernaktivitäten in der Kompetenzentwicklung

Die Aussagen des Fragebogens wurden auf einer Likert-Skala erhoben, wodurch eine quantitative Analyse des Zustimmungsniveaus der Lehrkräfte ermöglicht wurde.

### 3.2.6 Pilotierung des Fragebogens

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



Im Verlauf des Testprozesses wurden auf Grundlage der Rückmeldungen der teilnehmenden Lehrkräfte mehrere Items präzisiert. Die vorgenommenen Anpassungen betrafen insbesondere die sprachliche Eindeutigkeit der Aussagen sowie die logische Struktur des Fragebogens.

Die Ergebnisse der Pilotierung zeigten, dass die überarbeitete Version des Instruments geeignet ist, die Einstellungen von Lehrkräften im Kontext der Life-Skills-Pädagogik valide zu erfassen.

### 3.2.7 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte in Form einer Online-Befragung. Der Fragebogen wurde in digitaler Form unter Lehrkräften der österreichisch–ungarischen Grenzregion verbreitet. Die Online-Erhebung ermöglichte die Einbeziehung von Lehrpersonen aus unterschiedlichen Bildungseinrichtungen und Schultypen.

Die Teilnahme war freiwillig, und die Beantwortung des Fragebogens erfolgte anonym. Im Rahmen der Studie wurde die vertrauliche Behandlung der erhobenen Daten sichergestellt.

### 3.2.8 Datenaufbereitung und statistische Analyse

Die Datenaufbereitung und -analyse erfolgte unter Anwendung statistischer Verfahren. Im ersten Schritt wurden deskriptiv-statistische Methoden eingesetzt, um die demografischen Merkmale der Stichprobe darzustellen. Die Verteilung der einzelnen Variablen wurde anhand von Häufigkeiten und Prozentwerten analysiert.

Die Reliabilität der im Fragebogen verwendeten Skalen wurde durch die Prüfung der internen Konsistenz untersucht. Zur Bewertung der Zuverlässigkeit der Skalen wurde der Cronbach-Alpha-Koeffizient herangezogen.

Im Rahmen der Analyse der Lehrer:innenhaltungen wurden die Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Items ausgewertet. Darüber hinaus wurden inferenzstatistische Vergleichsanalysen durchgeführt, um Unterschiede in den Einstellungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit von demografischen Hintergrundvariablen, wie beispielsweise Land, Berufserfahrung oder unterrichtetes Fachgebiet zu untersuchen.

### 3.2.9 Ethische Aspekte der Untersuchung

Im Rahmen der Studie wurde besonderer Wert auf die Einhaltung ethischer Grundprinzipien gelegt. Die Teilnahme an der Befragung erfolgte freiwillig, und die Datenerhebung wurde anonym durchgeführt. Es wurden keine personenbezogenen Daten erhoben, die eine Identifikation der Teilnehmenden ermöglicht hätten.

Die erhobenen Daten wurden ausschließlich zu wissenschaftlichen Forschungszwecken verwendet. Zudem wurde die vertrauliche Behandlung der Daten sowie der Schutz der Teilnehmenden durch geeignete Maßnahmen sichergestellt.



## 4 FORSCHUNGSFRAGEN UND HYPOTHESEN

Ziel der Untersuchung war es, zu analysieren, wie Lehrkräfte die Elemente der Life-Skills-Pädagogik in der schulischen Praxis in Bildungseinrichtungen der österreichisch–ungarischen Grenzregion interpretieren und anwenden. Ein besonderer Fokus lag darauf, welche Bedeutung Lehrkräfte der Förderung von Life Skills beimessen, in welchem Ausmaß sie die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen als Teil ihrer professionellen Verantwortung wahrnehmen und wie institutionelle Rahmenbedingungen sowie das Schulklima die Umsetzung der Life-Skills-Pädagogik beeinflussen.

Ausgangspunkt der Studie bildete die in Kapitel 2 erläuterte Annahme, dass schulischer Erfolg im 21. Jahrhundert nicht ausschließlich von der Aneignung kognitiven Wissens abhängt, sondern ebenso von der Entwicklung sozialer, emotionaler und personaler Kompetenzen. Vor diesem Hintergrund untersuchte die Studie die Einstellungen und pädagogischen Praktiken von Lehrkräften im Zusammenhang mit der Förderung von Life-Skills-Kompetenzen.

### 4.1 Forschungsfragen

Die Untersuchung zielte auf die Beantwortung folgender Forschungsfragen ab:

**RQ1.** Welche Bedeutung messen Lehrkräfte der Förderung von Life Skills im Vergleich zu den schulischen Leistungen der Lernenden bei?

**RQ2.** In welchem Ausmaß sehen Lehrkräfte die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen als Teil ihrer beruflichen Verantwortung an?

**RQ3.** In welchem Umfang integrieren Lehrkräfte die Förderung von Resilienz- und Stressbewältigungskompetenzen in ihre Unterrichtspraxis?

**RQ4.** In welcher Weise werden digitale Kompetenzen in pädagogischen Praktiken berücksichtigt, die die Entwicklung von Life Skills unterstützen?

**RQ5.** Welche Herausforderungen und Potenziale nehmen Lehrkräfte bei der schulischen Umsetzung von Life Skills Programmen wahr?

Diese Forschungsfragen zielen darauf ab, zu analysieren, wie Lehrkräfte ihre Rolle bei der Unterstützung der Persönlichkeitsbildung von Lernenden interpretieren und welche institutionellen sowie pädagogischen Faktoren die praktische Umsetzung der Förderung von Life Skills und Resilienz beeinflussen.

### 4.2 Hypothesen

Auf Grundlage der Forschungsfragen formulierte die Studie folgende Hypothesen:

**H1.** Lehrkräfte, die der schulischen Persönlichkeitsbildung eine höhere Bedeutung beimessen als schulischen Leistungen, unterstützen in stärkerem Maße die curriculare Integration der Förderung von Life Skills und Resilienz.

**H2.** Lehrkräfte, die das Schulklima als unterstützend und als positives Lernumfeld wahrnehmen, wenden häufiger pädagogische Methoden an, die die Entwicklung von Life Skills fördern.



**H3.** Je ausgeprägter die Kenntnisse von Lehrkräften über resilienzfördernde pädagogische Programme sind, desto häufiger integrieren sie Techniken zur Stressbewältigung und Emotionsregulation in den Unterricht.

**H4.** 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.

**H5.** Ein inklusives und unterstützendes Schulklima wirkt sich positiv auf die Umsetzung von pädagogischen Programmen zur Förderung von Life Skills und Resilienz aus.

Die empirische Überprüfung dieser Hypothesen ermöglicht eine differenzierte Analyse der Zusammenhänge zwischen Lehrer:innenhaltungen, institutionellen Rahmenbedingungen und pädagogischen Praktiken im Kontext der Förderung von Life-Skills-Kompetenzen.

#### 4.2.1 Konzeptuelles Modell der Untersuchung

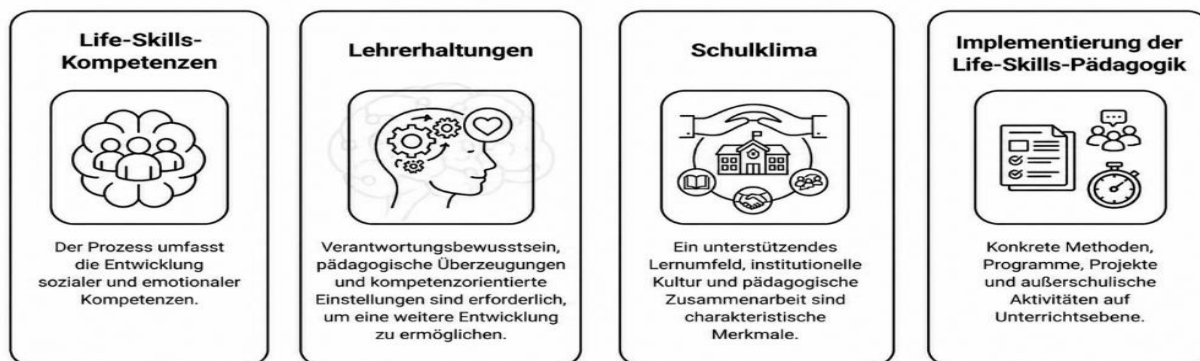
Das konzeptuelle Modell der Untersuchung basiert auf der Analyse jener Faktoren, die die schulische Implementierung von Maßnahmen zur Förderung von Life Skills und Resilienz beeinflussen. Ausgangspunkt bildet die pädagogische Annahme, dass die Förderung von Life Skills nicht ausschließlich als curriculare Aufgabe zu verstehen ist, sondern als ein komplexer Prozess, in dem Lehrer:innenhaltungen, institutionelle Rahmenbedingungen und das Schulklima eine zentrale Rolle einnehmen.

Im Zentrum des Modells steht die Entwicklung von Life-Skills-Kompetenzen, die zentrale psychosoziale Fähigkeiten wie Problemlösen, Entscheidungsfindung, Kooperation, Emotionsregulation und kritisches Denken umfassen. Diese Kompetenzen gelten als wesentliche Entwicklungsbereiche im Kontext der Bildung des 21. Jahrhunderts und sind in zahlreichen bildungspolitischen Dokumenten verankert.

Ein weiterer zentraler Bestandteil des Modells sind die Einstellungen der Lehrkräfte, die maßgeblich beeinflussen, in welchem Ausmaß sie die Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen als Teil ihres professionellen Auftrags verstehen. Pädagogische Überzeugungen und professionelle Orientierungen bestimmen wesentlich, inwiefern Life-Skills-Kompetenzen in der Unterrichtspraxis berücksichtigt werden. Die dritte Dimension des Modells bildet das Schulklima und die Lernumgebung, die Aspekte der institutionellen Kultur, der pädagogischen Zusammenarbeit sowie die Ausprägung eines unterstützenden Lernkontexts umfassen. Empirische Befunde zeigen, dass ein positives Schulklima die Etablierung innovativer pädagogischer Praktiken begünstigt und die Umsetzung kompetenzorientierter Programme unterstützt.

Ein weiteres zentrales Element stellt die praktische Implementierung von Maßnahmen zur Förderung von Life Skills und Resilienz dar, die sich in konkreten didaktischen Methoden, schulischen Programmen sowie in Lernaktivitäten manifestiert, die auf die Förderung personaler und sozialer Kompetenzen abzielen. Das Modell geht davon aus, dass sowohl Lehrer:innenhaltungen als auch das Schulklima einen direkten Einfluss auf die Umsetzung von Maßnahmen zur Förderung von Life Skills und Resilienz ausüben. Die Interaktion dieser Faktoren bestimmt maßgeblich, in welchem Umfang die Förderung von Life Skills in der schulischen Praxis realisiert wird (*siehe Abbildung 2*).

**Abbildung 2: Prozessmodell der pädagogischen Implementierung von Life-Skills-Kompetenzen (Quelle: Eigene Daten; grafische Darstellung mit Unterstützung von ChatGPT – OpenAI)**



## 4.2.2 Interpretation des Forschungsmodells

Das Modell geht davon aus, dass die Einstellungen der Lehrkräfte eine vermittelnde Rolle im Prozess der Förderung von Life-Skills-Kompetenzen und deren Umsetzung in der schulischen Praxis einnehmen. Lehrkräfte, die Persönlichkeitsbildung als zentrales Bildungsziel betrachten, setzen mit höherer Wahrscheinlichkeit pädagogische Methoden ein, die die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen der Lernenden unterstützen.

Das Schulklima stellt im Modell einen weiteren zentralen Faktor dar. Ein unterstützendes und kooperationsorientiertes institutionelles Umfeld begünstigt die Entstehung pädagogischer Innovationen sowie die effektive Umsetzung kompetenzorientierter Programme. In diesem Zusammenhang fungiert das Schulklima als moderierende Variable zwischen den Lehrer:innenhaltungen und der praktischen Umsetzung von Life-Skills-Pädagogik.

Das Modell bietet somit eine analytische Grundlage, um die Zusammenhänge zwischen Lehrer:innenhaltungen, institutionellen Rahmenbedingungen und der Implementierung von Maßnahmen zur Förderung von Life Skills und Resilienz in Bildungseinrichtungen der österreichisch-ungarischen Grenzregion empirisch zu untersuchen.

## 5 FORSCHUNGSERGEBNISSE

Ziel der Untersuchung war es, zu analysieren, wie Lehrkräfte die schulische Förderung von Life Skills bewerten, in welchem Ausmaß sie die Unterstützung der emotionalen, sozialen und resilienzbezogenen Entwicklung von Lernenden als bedeutsam erachten und welche institutionellen sowie methodischen Bedingungen die Implementierung von Life Skills Programmen begünstigen können.

Der theoretisch-empirische Rahmen der Studie umfasste fünf zentrale Forschungsfragen und fünf Hypothesen, die die Themenbereiche emotionale Entwicklung, Verantwortungsübernahme, Resilienz, digitale Kompetenzen sowie Herausforderungen der praktischen Umsetzung abdeckten.

### 5.1 Statistische Methoden

Im Rahmen der Datenanalyse wurden die geschlossenen Fragen des Fragebogens in numerische Variablen kodiert. Bei ordinalen Antwortskalen repräsentierten höhere Werte durchgängig eine stärkere Ausprägung des untersuchten Merkmals, eine höhere Häufigkeit oder eine positivere Bewertung. Aus der Mehrfachauswahlfrage zu Life Skills wurden separate binäre Dummy-Variablen (0/1) gebildet, wobei der Wert 1 anzeigt, dass die jeweilige Kompetenz von der befragten Person ausgewählt wurde.

Da die in den zentralen Hypothesen verwendeten Variablen überwiegend ordinalskaliert sind, wurde zur Hypothesenprüfung die Spearman-Rangkorrelation eingesetzt. Dieses Verfahren eignet sich zur Analyse monotoner Zusammenhänge zwischen ordinalen bzw. nicht normalverteilten Variablen. Das Signifikanzniveau wurde auf  $\alpha = 0,05$  festgelegt. Hypothesen wurden dann als bestätigt betrachtet, wenn die Richtung des Zusammenhangs den theoretischen Erwartungen entsprach und der p-Wert unter 0,05 lag. Für die deskriptive Statistik wurden Stichprobengröße, Mittelwert, Standardabweichung, Median sowie Minimum- und Maximumwerte berichtet.

Für die Überprüfung der Hypothese H4 wurde ein Kompositindex gebildet. Das Ausmaß der außerschulischen Life-Skills-Bezüge wurde anhand der Häufigkeit von Gesprächen mit Eltern über die Persönlichkeitsbildung sowie der Integration gesellschaftsbezogener Projekte in den Unterricht operationalisiert. Der Mittelwert dieser beiden Variablen bildete die Variable „außerschulische Anbindung“.

### 5.2 Demografische Daten

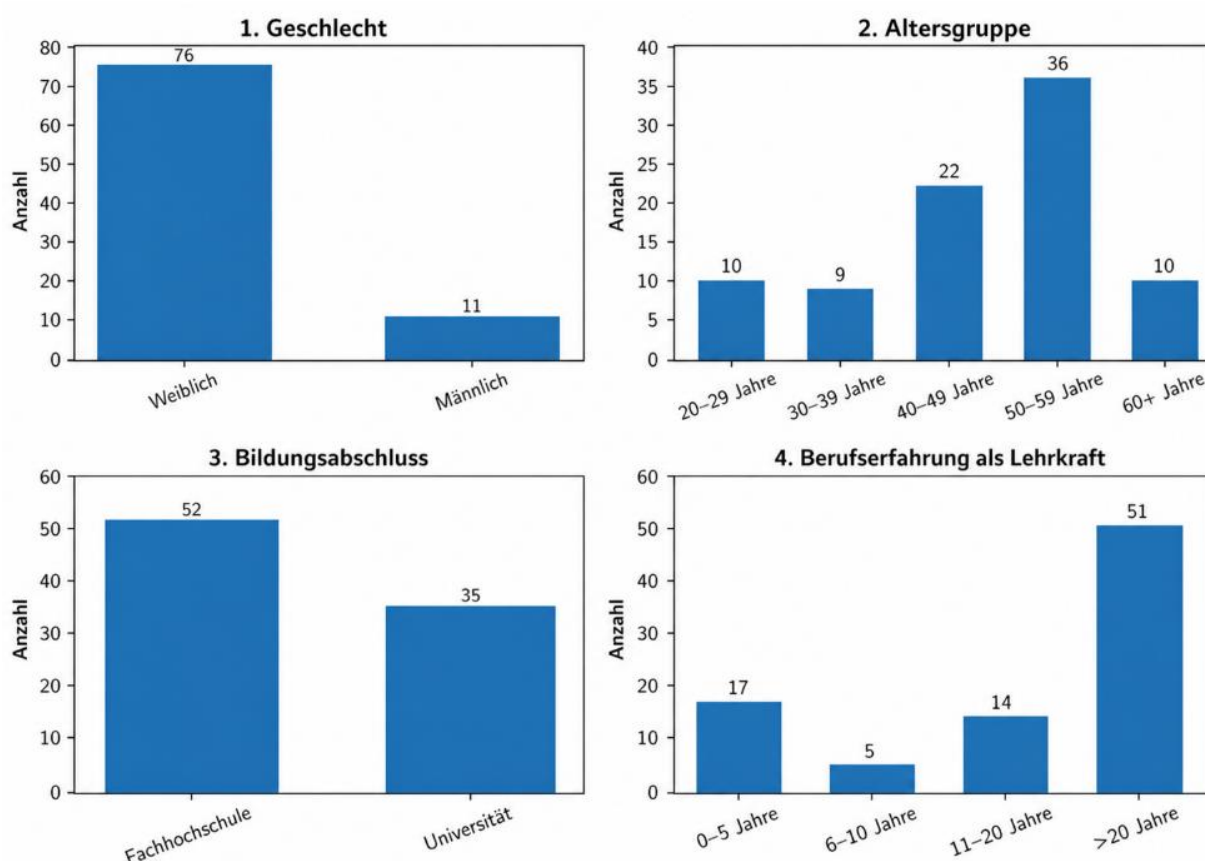
Die Stichprobe umfasste insgesamt 87 Lehrkräfte. Auf Grundlage der demografischen Variablen zeigte sich, dass die Stichprobe überwiegend aus weiblichen Teilnehmenden bestand, wobei die Altersgruppe der 40- bis 49-Jährigen am häufigsten vertreten war. Die Mehrheit der Befragten verfügte über einen Hochschulabschluss. Hinsichtlich der Berufserfahrung war ein signifikanter Anteil der Lehrkräfte seit 11–20 Jahren beziehungsweise seit mehr als 20 Jahren im Schuldienst tätig. (siehe Tabelle 1, Abbildungen 3–6)

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

| Variable   | Kategorie | N  | %    |
|------------|-----------|----|------|
| Geschlecht | Weiblich  | 76 | 87,4 |
|            | Männlich  | 11 | 12,6 |
| Alter      | 20–29     | 10 | 11,5 |
|            | 30–39     | 9  | 10,3 |
|            | 40–49     | 22 | 25,3 |
|            | 50–59     | 36 | 41,4 |

|                               |                |    |      |
|-------------------------------|----------------|----|------|
|                               | 60+            | 10 | 11,5 |
| Bildungsabschluss             | Fachhochschule | 52 | 59,8 |
|                               | Universität    | 35 | 40,2 |
| Berufserfahrung als Lehrkraft | 0–5 Jahre      | 17 | 19,5 |
|                               | 6–10 Jahre     | 5  | 5,7  |
|                               | 11–20 Jahre    | 14 | 16,1 |
|                               | >20 Jahre      | 51 | 58,6 |

Abbildungen 3-6: Verteilung der demografischen Variablen (Quelle: eigene Darstellung)



Untenstehende Tabelle 2 enthält die deskriptiven statistischen Kennwerte der untersuchten Variablen ( $N = 87$ ) und bietet einen umfassenden Überblick über die Einstellungen, Wahrnehmungen und pädagogischen Praktiken der Lehrkräfte in verschiedenen Dimensionen der Life-Skills-Pädagogik.

Die Ergebnisse zeigen, dass die höchsten Mittelwerte in den normativen und wertorientierten pädagogischen Dimensionen zu beobachten sind. Die Bedeutung sozialer Kompetenzen weist einen besonders hohen Mittelwert auf ( $M = 4,77$ ;  $SD = 0,45$ ), was auch durch den Median ( $Me = 5$ ) bestätigt wird. Dies deutet darauf hin, dass Lehrkräfte der Förderung sozialer Kompetenzen nahezu einheitlich eine herausragende Bedeutung beimessen. Ein ähnlich hoher Wert zeigt sich bei der wahrgenommenen Verantwortung für die Wertevermittlung ( $M = 4,63$ ;  $SD = 0,61$ ;  $Me = 5$ ), was auf ein starkes normatives Engagement der Lehrkräfte im Bereich erzieherischer Aufgaben hinweist. Diese Befunde verdeutlichen, dass die Life-Skills-Pädagogik auf Einstellungsebene fest im professionellen Selbstverständnis der Lehrkräfte verankert ist.

Auch die Bedeutung von Inklusion zeigt einen hohen Mittelwert ( $M = 4,29$ ;  $SD = 0,68$ ;  $Me = 4$ ), was auf die Relevanz inklusiver pädagogischer Ansätze im Werteverständnis der Lehrkräfte hinweist.

Gleichzeitig liegt die praktische Umsetzbarkeit inklusiver Ansätze auf einem niedrigeren Niveau ( $M = 3,48$ ;  $SD = 0,68$ ;  $Me = 3$ ), was auf eine Diskrepanz zwischen normativer Zustimmung und praktischer Realisierung schließen lässt.

Das life-skills-förderliche Schulklima erreicht einen mittleren Wert ( $M = 3,74$ ;  $SD = 0,90$ ;  $Me = 4$ ), was darauf hindeutet, dass institutionelle Rahmenbedingungen die Kompetenzentwicklung teilweise unterstützen, jedoch nicht durchgängig als stark ausgeprägt wahrgenommen werden. In diesem Zusammenhang liegt auch die wahrgenommene Wirksamkeit der Resilienzförderung im mittleren bis höheren Bereich ( $M = 3,63$ ;  $SD = 0,73$ ;  $Me = 4$ ), was darauf schließen lässt, dass Lehrkräfte ihre Förderpraxis in diesem Bereich als teilweise erfolgreich einschätzen.

Bei den Variablen zur praktischen Umsetzung zeigen sich niedrigere Mittelwerte. Die Häufigkeit gesellschaftsbezogener Projekte ( $M = 2,34$ ;  $SD = 0,64$ ;  $Me = 2$ ) sowie Gespräche über Stressbewältigung ( $M = 2,76$ ;  $SD = 0,65$ ;  $Me = 3$ ) weisen darauf hin, dass diese Aktivitäten nur in begrenztem Maße in den schulischen Alltag integriert sind. Ebenso ist die Kenntnis von Resilienzprogrammen relativ gering ausgeprägt ( $M = 2,52$ ;  $SD = 1,00$ ;  $Me = 3$ ), was auf methodische Einschränkungen im professionellen Repertoire der Lehrkräfte hindeuten kann.

Der Kompositindikator für außerschulische Verbindungen ( $M = 2,48$ ;  $SD = 0,49$ ;  $Me = 2,5$ ) zeigt ebenfalls ein niedriges bis mittleres Niveau. Dies deutet darauf hin, dass externe Kooperationen – etwa mit Familien oder Gemeinschaftseinrichtungen – nur begrenzt in die pädagogische Praxis integriert sind, obwohl deren Bedeutung in der Fachliteratur hervorgehoben wird.

Besondere Aufmerksamkeit verdienen die geringe Unterstützung für ein verpflichtendes Life-Skills-Modul ( $M = 2,43$ ;  $SD = 0,56$ ;  $Me = 2$ ) sowie die niedrige Priorisierung emotionaler Entwicklung gegenüber schulischen Leistungen ( $M = 2,21$ ;  $SD = 0,46$ ;  $Me = 2$ ). Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass Lehrkräfte gegenüber formalisierten und strukturierten Interventionen eher zurückhaltend sind und die emotionale Entwicklung nicht eindeutig über traditionelle Leistungsbewertung stellen. Dies spiegelt die Spannung zwischen leistungsorientierten Bildungsparadigmen und kompetenzorientierten Ansätzen wider.

Die Befunde zeigen insgesamt eine deutliche Dualität: Während Lehrkräfte auf Einstellungsebene die Grundprinzipien der Life-Skills-Pädagogik stark unterstützen – insbesondere im Hinblick auf soziale Kompetenzen und Wertevermittlung –, ist diese Unterstützung auf der Ebene der praktischen Umsetzung und institutionellen Verankerung weniger ausgeprägt. Diese Diskrepanz weist darauf hin, dass zukünftige Entwicklungsmaßnahmen insbesondere auf methodische Unterstützung, den Ausbau von Programmkenntnissen sowie die Stärkung institutioneller Rahmenbedingungen ausgerichtet sein sollten.

**Tabelle 2: Deskriptive Statistiken der verwendeten Variablen (Quelle: eigene Darstellung)**

| Variable                                         | N  | Mittelwert | Standardabweichung | Median | Minimum | Maximum |
|--------------------------------------------------|----|------------|--------------------|--------|---------|---------|
| Bedeutung sozialer Kompetenzen                   | 87 | 4,77       | 0,45               | 5      | 3       | 5       |
| Wahrgenommene Verantwortung für Wertevermittlung | 87 | 4,63       | 0,61               | 5      | 3       | 5       |
| Life-Skills-Unterstützung durch das Schulklima   | 87 | 3,74       | 0,9                | 4      | 2       | 5       |
| Häufigkeit gesellschaftsbezogener Projekte       | 87 | 2,34       | 0,64               | 2      | 1       | 4       |
| Kenntnis von Resilienzprogrammen                 | 87 | 2,52       | 1                  | 3      | 1       | 5       |

|                                                        |    |      |      |     |   |     |
|--------------------------------------------------------|----|------|------|-----|---|-----|
| Häufigkeit von Gesprächen über Stressbewältigung       | 87 | 2,76 | 0,65 | 3   | 1 | 4   |
| Außerschulische Anbindung (Kompositindex)              | 87 | 2,48 | 0,49 | 2,5 | 1 | 3,5 |
| Wahrgenommene Wirksamkeit der Resilienzförderung       | 87 | 3,63 | 0,73 | 4   | 2 | 5   |
| Bedeutung von Inklusion                                | 87 | 4,29 | 0,68 | 4   | 3 | 5   |
| Anwendbarkeit inklusiver Ansätze                       | 87 | 3,48 | 0,68 | 3   | 1 | 5   |
| Unterstützung eines verpflichtenden Life-Skills-Moduls | 87 | 2,43 | 0,56 | 2   | 1 | 3   |
| Vorrang emotionaler Entwicklung gegenüber Noten        | 87 | 2,21 | 0,46 | 2   | 1 | 3   |

Abbildung 7 stellt die Häufigkeit der Auswahl jener Life-Skills-Kompetenzen dar, die von Lehrkräften als besonders bedeutsam eingeschätzt werden, und zeigt ein klar strukturiertes hierarchisches Präferenzsystem zwischen den einzelnen Kompetenzen.

Den höchsten Wert erreicht die Selbstkenntnis (71 Nennungen), die sich deutlich von den übrigen Kompetenzen abhebt. Dies weist darauf hin, dass Lehrkräfte die intrapersonalen Dimensionen der Persönlichkeitsbildung als Grundlage der Life-Skills-Pädagogik betrachten. Die Dominanz der Selbstkenntnis steht im Einklang mit pädagogischen Ansätzen, die davon ausgehen, dass die effektive Ausprägung weiterer Kompetenzen, etwa Emotionsregulation, Entscheidungsfähigkeit oder soziales Verhalten – auf dem Verständnis des eigenen Handelns und Erlebens basiert.

Der Selbstkenntnis folgen Kooperation und emotionale Intelligenz (jeweils 60 Nennungen), die bereits stärker auf soziale Interaktion und emotionale Prozesse verweisen. Die hohen Werte dieser Kompetenzen verdeutlichen, dass Lehrkräfte jene Fähigkeiten, die für das gemeinschaftliche Handeln notwendig sind, als zentral erachten – insbesondere im schulischen Kontext, in dem Lernprozesse überwiegend in sozialen Interaktionszusammenhängen stattfinden.

In der nächsten Gruppe erscheinen Problemlösefähigkeit (58), Verantwortungsübernahme (57) und Stressbewältigung (57). Diese Kompetenzen sind unmittelbar mit der Bewältigung alltäglicher Lebenssituationen verknüpft und zeigen, dass Lehrkräfte Life Skills nicht ausschließlich als soziale Kompetenzen verstehen, sondern auch als praxisrelevante Fähigkeiten zur Lebensführung. Besonders hervorzuheben ist die hohe Platzierung der Stressbewältigung, was darauf schließen lässt, dass Lehrkräfte eine zunehmende psychische Belastung der Lernenden wahrnehmen.

Empathie (54), Kommunikation (51) und Konfliktbewältigung (50) weisen ebenfalls hohe Häufigkeiten auf und unterstreichen die zentrale Bedeutung sozialer Kompetenzen. Diese Fähigkeiten stehen in enger Wechselwirkung und bilden gemeinsam die Grundlage für effektives soziales Handeln. Ihre Platzierung im oberen Mittelfeld verdeutlicht, dass Lehrkräfte die Qualität sozialer Interaktionen als einen zentralen Entwicklungsbereich betrachten.

Flexibilität (47) und soziale Beziehungen (39) zeigen etwas niedrigere, jedoch weiterhin relevante Werte. Flexibilität steht dabei insbesondere im Zusammenhang mit der Fähigkeit zur Anpassung an sich verändernde Umweltbedingungen und stellt eine zentrale Kompetenz im Kontext der Anforderungen des 21. Jahrhunderts dar.

Im unteren Drittel der Rangliste befinden sich Kompetenzen wie kritisches Denken (26), Entscheidungsfähigkeit (19), Zielsetzung und Planung (18), Initiative (15) sowie digitale Bewusstheit (10), die deutlich seltener genannt wurden.

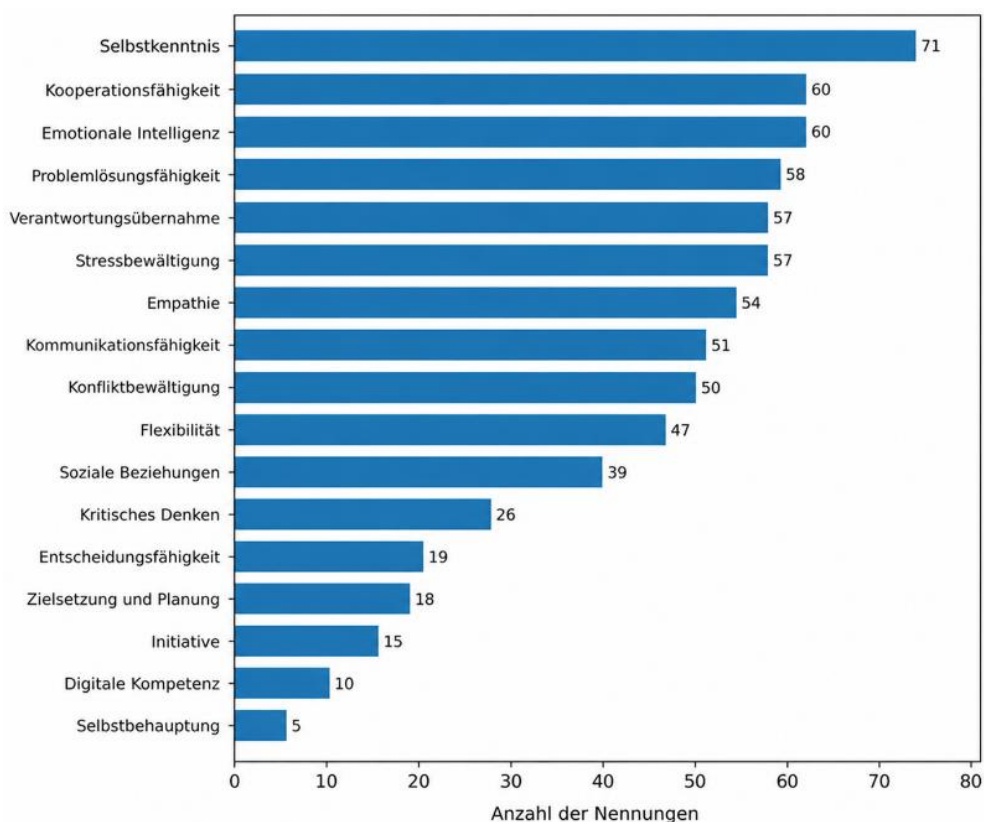
Dies deutet darauf hin, dass diesen Kompetenzen im pädagogischen Alltag eine geringere Priorität zugeschrieben wird oder sie als weniger unmittelbar entwickelbar wahrgenommen werden. Besonders auffällig ist der niedrige Wert der digitalen Bewusstheit, der im Kontrast zur internationalen Forschung steht und darauf hindeuten könnte, dass dieser Bereich noch nicht vollständig in das Verständnis von Life Skills integriert ist.

Den niedrigsten Wert weist Selbstbehauptung (5) auf, was darauf schließen lässt, dass diese Kompetenz entweder als weniger prioritär eingeschätzt wird oder im pädagogischen Kontext schwerer operationalisierbar erscheint.

Die Ergebnisse von Abbildung 7 zeigen, dass Lehrkräfte innerhalb des Life-Skills-Spektrums vor allem intrapersonale (Selbstkenntnis) sowie sozial-emotionale Kompetenzen (Kooperation, Empathie, Kommunikation) als zentral erachten, während kognitive und zukunftsorientierte Kompetenzen (kritisches Denken, Planung, digitale Kompetenzen) weniger stark berücksichtigt werden.

Dieses Muster reflektiert die alltäglichen Herausforderungen schulischer Praxis, weist jedoch zugleich darauf hin, dass bestimmte Kompetenzbereiche – insbesondere digitale und strategische Fähigkeiten – in zukünftigen pädagogischen Entwicklungsprozessen stärker integriert werden sollten.

**Abbildung 7: Auswahlhäufigkeit der als am wichtigsten erachteten Life-Skills-Kompetenzen (Quelle: eigene Darstellung)**



## 5.3 Hypothesenprüfungen

Tabelle 3 präsentiert die zusammenfassenden Ergebnisse der Hypothesenprüfungen auf Basis einer Stichprobe von  $N = 87$  unter Verwendung von Spearman-Rangkorrelationskoeffizienten ( $\rho$ ) und Signifikanzniveaus ( $p$ ). Ziel der Analyse war es, die Zusammenhänge zwischen verschiedenen pädagogischen Einstellungen und Praktiken sowie ausgewählten Dimensionen der Implementierung der Life-Skills-Pädagogik zu untersuchen.

**Tabelle 3: Zusammenfassende Ergebnisse der Hypothesenprüfungen (Quelle: eigene Darstellung)**

| Hypothese | Unabhängige Variable                            | Abhängige Variable                                     | N  | Spearman $\rho$ | p      |
|-----------|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|----|-----------------|--------|
| H1        | Vorrang emotionaler Entwicklung gegenüber Noten | Unterstützung eines verpflichtenden Life-Skills-Moduls | 87 | 0,24            | 0,026  |
| H2        | Life-Skills-Unterstützung durch das Schulklima  | Häufigkeit gesellschaftsbezogener Projekte             | 87 | 0,34            | 0,002  |
| H3        | Kenntnis von Resilienzprogrammen                | Häufigkeit von Gesprächen über Stressbewältigung       | 87 | 0,2             | 0,058  |
| H4        | Außerschulische Anbindung (Kompositindex)       | Wahrgenommene Wirksamkeit der Resilienzförderung       | 87 | 0,5             | <0,001 |
| H5        | Bedeutung von Inklusion                         | Anwendbarkeit inklusiver Ansätze                       | 87 | 0,28            | 0,009  |

Die Ergebnisse der Hypothesenprüfung zeigen, dass zwischen mehreren Dimensionen der Life-Skills-Pädagogik signifikante positive Zusammenhänge bestehen. Besonders hervorzuheben ist die Rolle des Schulklimas und der außerschulischen Vernetzungen, die einen deutlichen Einfluss auf die Ausgestaltung pädagogischer Praktiken ausüben. Gleichzeitig weisen die Befunde darauf hin, dass in bestimmten Bereichen, insbesondere im Zusammenhang zwischen Programmkenntnis und konkreter pädagogischer Praxis, weiterer Entwicklungs- und Unterstützungsbedarf besteht.

### 5.3.1 Bewertung von H1

Die Hypothese H1 postuliert, dass Lehrkräfte, die der emotionalen Entwicklung der Lernenden eine höhere Bedeutung beimessen als rein schulischen Leistungen, die Einführung eines curricular verankerten Life-Skills-Programms eher unterstützen.

Die erste Hypothese (H1) untersuchte den Zusammenhang zwischen dem Vorrang emotionaler Entwicklung und der Unterstützung eines verpflichtenden Life-Skills-Moduls. Die Ergebnisse zeigen einen schwachen, jedoch statistisch signifikanten positiven Zusammenhang ( $\rho = 0,24$ ;  $p = 0,026$ ). Dies deutet darauf hin, dass Lehrkräfte, die der emotionalen Entwicklung im Vergleich zu schulischen Leistungen eine größere Bedeutung beimessen, eher dazu tendieren, die verpflichtende Integration von Life-Skills-Inhalten in das Curriculum zu unterstützen. Obwohl die Stärke des Zusammenhangs begrenzt ist, weist er auf eine Verbindung zwischen individuellen Einstellungen und institutioneller Unterstützung hin.

Im Rahmen der Hypothesenprüfung fungierte die Variable „Bedeutung der emotionalen Entwicklung im Vergleich zu schulischen Leistungen“ als unabhängige Variable, während die „Unterstützung eines



verpflichtenden Life-Skills-Moduls“ als abhängige Variable operationalisiert wurde. Zur Analyse des Zusammenhangs wurde die Spearman-Rangkorrelation eingesetzt, da beide Variablen ordinalskaliert sind.

Das Ergebnis ( $p = 0,24$ ;  $p = 0,03$ ;  $N = 87$ ) bestätigt einen statistisch signifikanten positiven Zusammenhang. Die Hypothese kann somit angenommen werden. (siehe untenstehende Abbildung 8)

### 5.3.2 Bewertung von H2

Die zweite Hypothese (H2) untersuchte den Zusammenhang zwischen dem life-skills-förderlichen Charakter des Schulklimas und der Häufigkeit gesellschaftsbezogener Projekte. Die Ergebnisse zeigen eine mittelstarke, statistisch signifikante positive Korrelation ( $p = 0,34$ ;  $p = 0,002$ ). Dies bedeutet, dass in Schulen, in denen das Schulklima als stärker unterstützend im Hinblick auf die Förderung von Life Skills wahrgenommen wird, gemeinschafts- bzw. gesellschaftsorientierte Projekte häufiger umgesetzt werden. Dieses Ergebnis unterstreicht die zentrale Bedeutung des Schulklimas für die Ausgestaltung pädagogischer Praktiken.

Die Hypothese H2 postuliert, dass Lehrkräfte, die das Schulklima als unterstützender wahrnehmen, häufiger Life-Skills-orientierte, gesellschaftsbezogene Projekte in den Unterricht integrieren.

Im Rahmen der Hypothesenprüfung fungierte die Variable „Life-Skills-förderlicher Charakter des Schulklimas“ als unabhängige Variable, während die „Häufigkeit der Integration gesellschaftsbezogener Projekte in den Unterricht“ als abhängige Variable definiert wurde. Zur Analyse des Zusammenhangs wurde die Spearman-Rangkorrelation angewendet, da beide Variablen ordinalskaliert sind.

Das Ergebnis ( $p = 0,34$ ;  $p = 0,01$ ;  $N = 87$ ) weist auf einen statistisch signifikanten positiven Zusammenhang hin. Die Hypothese kann somit angenommen werden. (siehe untenstehende Abbildung 9)

### 5.3.3 Bewertung von H3

Die dritte Hypothese (H3) untersuchte den Zusammenhang zwischen der Kenntnis von Resilienzprogrammen und der Häufigkeit von Gesprächen über Stressbewältigung. Die Ergebnisse zeigen einen schwach positiven Zusammenhang ( $p = 0,20$ ), der jedoch statistisch nicht signifikant ist ( $p = 0,058$ ). Dies deutet darauf hin, dass zwar auf Tendenzebene ein Zusammenhang zwischen Programmkenntnis und pädagogischer Praxis besteht, dieser jedoch nicht stark genug ist, um eindeutige Schlussfolgerungen zu ziehen. Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass Lehrkräfte unabhängig von spezifischen Programmkenntnissen das Thema Stressbewältigung in ihre Unterrichtspraxis integrieren.

Die Hypothese H3 postuliert, dass mit zunehmender Kenntnis von resilienzfördernden Programmen auch die Häufigkeit steigt, mit der Lehrkräfte Gespräche über Stressbewältigung führen bzw. entsprechende Techniken in den Unterricht einbinden.

Im Rahmen der Hypothesenprüfung wurde die Variable „Kenntnis von Resilienzprogrammen“ als unabhängige Variable und die „Häufigkeit von Gesprächen über Stressbewältigung“ als abhängige Variable definiert. Zur Analyse des Zusammenhangs wurde die Spearman-Rangkorrelation verwendet, da beide Variablen ordinalskaliert sind.

Das Ergebnis ( $p = 0,20$ ;  $p = 0,06$ ;  $N = 87$ ) weist auf einen positiven, jedoch statistisch nicht signifikanten Zusammenhang hin. Die Hypothese kann daher nicht eindeutig bestätigt werden.

Hervorzuheben ist, dass die Richtung des Zusammenhangs den theoretischen Erwartungen entspricht, der p-Wert jedoch geringfügig über dem Signifikanzniveau von 0,05 liegt.

Der Befund kann somit als tendenzieller Zusammenhang interpretiert werden, erfüllt jedoch nicht die Kriterien einer strengen statistischen Bestätigung. (siehe untenstehende Abbildung 10)



#### 5.3.4 Bewertung von H4

Die vierte Hypothese (H4) untersuchte den Zusammenhang zwischen außerschulischen Verbindungen (Kompositvariable) und der wahrgenommenen Wirksamkeit der Resilienzförderung. Die Ergebnisse zeigen eine starke, statistisch signifikante positive Korrelation ( $\rho = 0,50$ ;  $p < 0,001$ ), die zu den zentralen Befunden der gesamten Analyse zählt. Dies deutet darauf hin, dass externe Kooperationen – etwa mit Familien, Gemeinschaften oder anderen Institutionen – in erheblichem Maße zur erfolgreichen Förderung von Resilienz beitragen.

Die Hypothese H4 postuliert, dass Lehrkräfte, die die Förderung von Life Skills mit außerschulischen Initiativen verknüpfen, eine höhere Effektivität in der Resilienzförderung wahrnehmen.

Im Rahmen der Hypothesenprüfung wurde die Kompositvariable „Außerschulische Anbindung (Durchschnitt aus Elterngesprächen und gesellschaftsbezogenen Projekten)“ als unabhängige Variable definiert, während die „wahrgenommene Wirksamkeit der Resilienzförderung“ als abhängige Variable fungierte. Zur Analyse wurde die Spearman-Rangkorrelation angewendet, da beide Variablen ordinalskaliert sind.

Das Ergebnis ( $\rho = 0,50$ ;  $p < 0,001$ ;  $N = 87$ ) weist auf einen statistisch signifikanten und positiven Zusammenhang hin.

Die Hypothese kann somit bestätigt werden. (siehe untenstehende Abbildung 11)

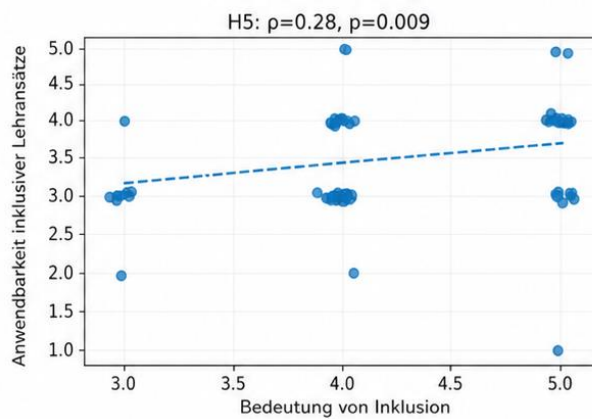
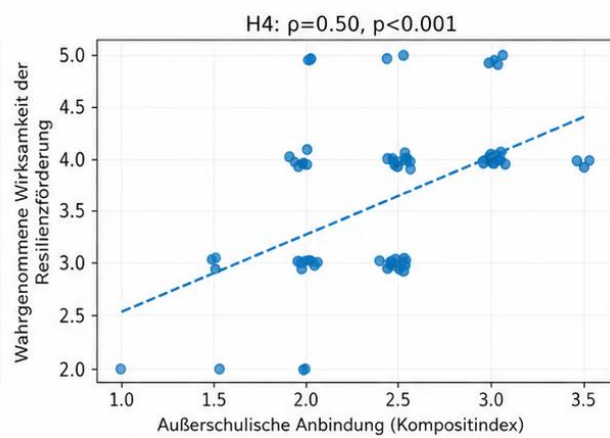
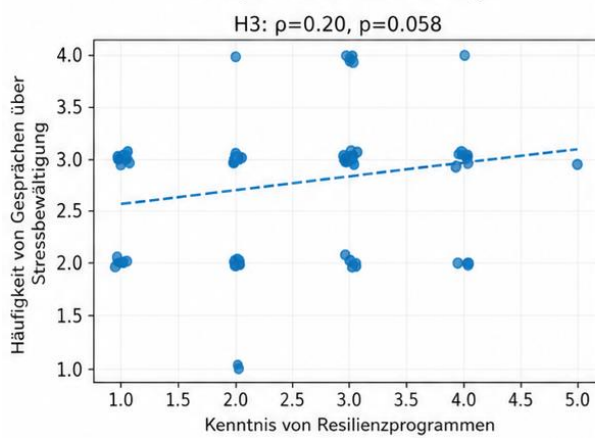
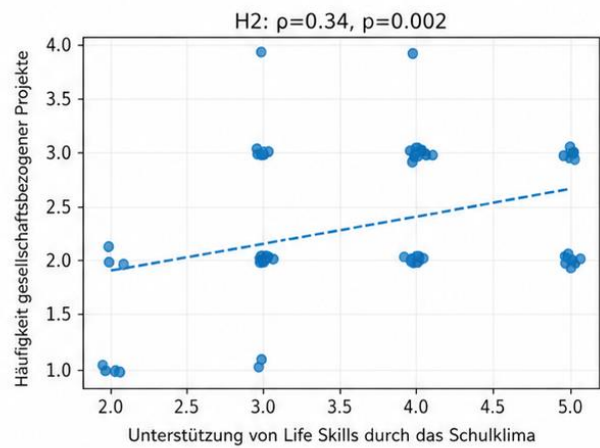
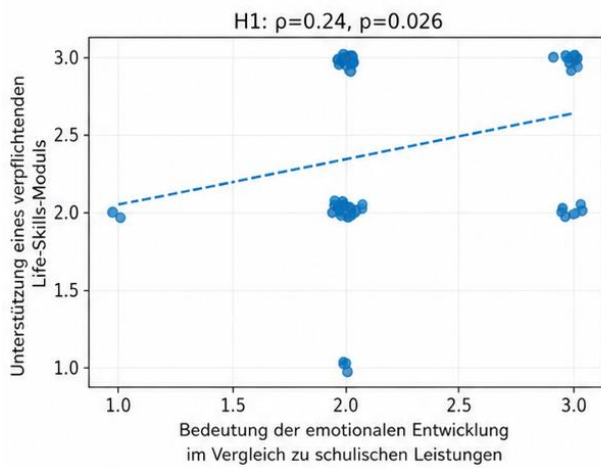
#### 5.3.5 Bewertung von H5

Die fünfte Hypothese (H5) untersuchte den Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Bedeutung von Inklusion und der Anwendbarkeit inklusiver pädagogischer Ansätze. Die Ergebnisse zeigen einen schwach bis moderat ausgeprägten, statistisch signifikanten positiven Zusammenhang ( $\rho = 0,28$ ;  $p = 0,009$ ). Dies deutet darauf hin, dass Lehrkräfte, die Inklusion als wichtig erachten, mit höherer Wahrscheinlichkeit inklusive Unterrichtsmethoden anwenden.

Die Hypothese H5 postuliert, dass ein inklusiv ausgerichtetes schulisches Umfeld die Umsetzung von Life-Skills-Programmen begünstigt. Im Rahmen der Hypothesenprüfung wurde die Variable „Bedeutung von Inklusion“ als unabhängige Variable und die „Anwendbarkeit inklusiver Lehransätze“ als abhängige Variable definiert. Zur Analyse des Zusammenhangs wurde die Spearman-Rangkorrelation eingesetzt, da beide Variablen ordinalskaliert sind.

Das Ergebnis ( $\rho = 0,28$ ;  $p = 0,01$ ;  $N = 87$ ) weist auf einen statistisch signifikanten positiven Zusammenhang hin. Die Hypothese kann somit bestätigt werden. (siehe untenstehende Abbildung 12)

**Abbildungen 8-12: Trendlinien der zu den Hypothesen gehörenden Variablenpaare (Quelle: eigene Darstellung)**



## 6 DISKUSSION

Auf Grundlage der Forschungsergebnisse lässt sich feststellen, dass die Life-Skills-Pädagogik von Lehrkräften eindeutig als ein relevantes und bedeutsames pädagogisches Handlungsfeld wahrgenommen wird, das eng mit der Persönlichkeitsbildung der Lernenden, ihren sozialen Kompetenzen sowie ihrem schulischen Wohlbefinden verknüpft ist. Die Untersuchung bestätigt zentrale Befunde der internationalen Fachliteratur, wonach Lehrkräfte eine Schlüsselrolle bei der Förderung nicht-kognitiver Kompetenzen einnehmen und ihre Einstellungen einen maßgeblichen Einfluss auf die Ausgestaltung pädagogischer Praktiken haben.

Ein zentrales Ergebnis der Studie besteht darin, dass die Förderung von Life Skills in Schulen in der Regel nicht in Form strukturierter, eigenständiger Programme erfolgt, sondern vielmehr als integraler Bestandteil der alltäglichen Unterrichtspraxis realisiert wird. Dieses Ergebnis steht im Einklang mit Befunden der Fachliteratur, die darauf hinweisen, dass besonders wirksame Förderansätze auf systemisch verankerten, langfristigen pädagogischen Konzepten beruhen. Gleichzeitig zeigt die Untersuchung, dass Lehrkräfte häufig konkrete methodische Instrumente und strukturierte Programme vermissen, die eine bewusste und konsistente Umsetzung von Maßnahmen zur Förderung von Life Skills und Resilienz unterstützen würden.

Der grenzüberschreitende Vergleich stellt einen wesentlichen Mehrwert der Studie dar, da er die Identifikation von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen der ungarischen und der österreichischen pädagogischen Kultur ermöglicht. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass in beiden Ländern eine zunehmende Orientierung an kompetenzbasierten Ansätzen zu beobachten ist, jedoch Unterschiede auf der Ebene der Implementierung bestehen, die teilweise auf strukturelle Differenzen der Bildungssysteme zurückzuführen sind. Die größere institutionelle Autonomie im österreichischen Bildungssystem kann günstigere Rahmenbedingungen für die Adaptation pädagogischer Innovationen schaffen, während die stärker zentralisierte Struktur in Ungarn die flexible Umsetzung einschränken kann. Die Ergebnisse unterstreichen zudem die Bedeutung des Schulklimas und der Lernumgebung, die als mediierende Faktoren zwischen pädagogischen Praktiken und der Kompetenzentwicklung der Lernenden fungieren. Eine unterstützende, auf Kooperation basierende institutionelle Kultur fördert nicht nur die Entwicklung der Lernenden, sondern wirkt sich auch positiv auf die professionelle Motivation und Innovationsbereitschaft der Lehrkräfte aus.

Der Beitrag der Studie liegt insbesondere darin, dass sie die Relevanz der Life-Skills-Pädagogik im mittel- und osteuropäischen Bildungskontext empirisch fundiert und die Rolle von Lehrer:innenhaltungen und wahrnehmungen im Prozess der Kompetenzentwicklung herausarbeitet. Damit erweitert die Untersuchung die bislang überwiegend angelsächsisch geprägte Forschungsperspektive und eröffnet neue Einsichten für die Analyse grenzüberschreitender Bildungsk Kooperationen.

Auf der Ebene praktischer Implikationen zeigt die Studie deutlich, dass die effektive Umsetzung der Life-Skills-Pädagogik eine gezielte methodische Unterstützung der Lehrkräfte, die Entwicklung strukturierter Programme sowie die Stärkung institutioneller und systemischer Rahmenbedingungen erfordert. Grenzüberschreitende Kooperationen können in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle spielen, indem sie den Austausch bewährter Praktiken sowie die gemeinsame Entwicklung innovativer pädagogischer Ansätze ermöglichen.

Die Ergebnisse bestätigen, dass die Life-Skills-Pädagogik einen zentralen Bestandteil der Bildung im 21. Jahrhundert darstellt und sowohl aus pädagogischer als auch aus gesellschaftlicher und ökonomischer Perspektive strategische Relevanz besitzt. Für zukünftige Forschung erscheint insbesondere die



Durchführung longitudinaler Studien sowie eine vertiefte Analyse der Wirksamkeit pädagogischer Interventionen in unterschiedlichen Bildungskontexten als vielversprechend.

Die Befunde zeigen darüber hinaus, dass Einstellungen zur Life-Skills-Pädagogik in mehrfacher Hinsicht mit der Wahrnehmung institutioneller und methodischer Rahmenbedingungen zusammenhängen. Die Unterstützung eines Life-Skills-Moduls steht in einem signifikanten, wenngleich schwachen Zusammenhang mit der Priorisierung emotionaler Entwicklung gegenüber schulischen Leistungen.

Die Wahrnehmung eines unterstützenden Schulklimas weist einen moderat positiven Zusammenhang mit der häufigeren Durchführung gesellschaftsbezogener Projekte auf. Der stärkste Zusammenhang zeigte sich im Rahmen der Hypothese H4: Lehrkräfte, die die Förderung von Life Skills mit elterlicher Zusammenarbeit und projektbasierten Initiativen verknüpfen, berichten von einer höheren wahrgenommenen Wirksamkeit der Resilienzförderung. Auch die Hypothese H5 wurde bestätigt, da die Bedeutung von Inklusion positiv mit der Anwendbarkeit inklusiver Ansätze korreliert. Die Hypothese H3 entsprach hinsichtlich der Zusammenhangsrichtung den theoretischen Erwartungen, erreichte jedoch keine statistische Signifikanz und ist daher lediglich als tendenzieller Befund zu interpretieren.

Die Antworten der Lehrkräfte deuten darauf hin, dass die Akzeptanz der Life-Skills-Pädagogik nicht isoliert zu betrachten ist, sondern im Zusammenspiel mit einem unterstützenden institutionellen Umfeld, projektorientierten didaktischen Ansätzen, der Zusammenarbeit mit Eltern sowie einer inklusiven pädagogischen Haltung an Bedeutung gewinnt. Dieses Muster legt nahe, dass die Einführung von Life-Skills-Programmen nicht ausschließlich auf curricularer Ebene erfolgen sollte, sondern ebenso die institutionelle Kultur und die konkrete Unterrichtspraxis einbeziehen muss.



## 7 EMPFEHLUNGEN

Auf Grundlage der vorliegenden Untersuchungsergebnisse zeigt sich deutlich, dass Lehrkräfte die Förderung von Life Skills als eine grundlegende erzieherische Aufgabe der Schule betrachten, deren praktische Umsetzung jedoch überwiegend implizit und in die alltägliche pädagogische Praxis integriert erfolgt. Diese Dualität weist darauf hin, dass zwar auf Einstellungsebene ein hohes Maß an Engagement für die Kompetenzentwicklung vorhanden ist, eine strukturierte und bewusste Implementierung jedoch nicht in allen Fällen realisiert wird. Vor diesem Hintergrund besteht das zentrale Ziel der methodischen Empfehlungen in der Entwicklung pädagogischer Rahmenkonzepte, die sowohl Struktur als auch Flexibilität gewährleisten und eine konsistente Förderung von Life Skills sowohl im schulischen Curriculum als auch in der Elternbildung unterstützen.

Im Hinblick auf die Curriculumentwicklung ergibt sich als wesentliches Ergebnis, dass Lehrkräfte die Förderung von Life Skills nicht als eigenständiges Unterrichtsfach, sondern als integrative pädagogische Aufgabe verstehen. Dies impliziert, dass Kompetenzentwicklung nicht in isolierten Lernsituationen erfolgt, sondern in den gesamten Unterrichtsprozess eingebettet ist. Entsprechend erscheint ein integrierter Ansatz der Kompetenzförderung sinnvoll, bei dem Life Skills unmittelbar mit fachlichen Inhalten verknüpft werden. In der praktischen Umsetzung bedeutet dies, dass bei der Planung von Unterrichtseinheiten gezielt Kompetenzziele – etwa im Bereich Problemlösen, Kooperation oder Emotionsregulation – berücksichtigt werden, während die Struktur des Unterrichts aktive und reflexive Lernprozesse unterstützt. Dieser Ansatz ist insbesondere vor dem Hintergrund relevant, dass entsprechende Elemente bereits in der Praxis vorhanden sind, jedoch häufig nicht in systematisch strukturierter Form auftreten.

Die Analyse der Lehrer:innenantworten zeigt auch, dass die Förderung von Life Skills eng mit aktiven Unterrichtsmethoden verbunden ist, die den Lernenden die Möglichkeit bieten, Kompetenzen praktisch anzuwenden. In diesem Zusammenhang kommt erfahrungsorientierten Lernformen, wie projektbasiertem Lernen, kooperativen Lernarrangements sowie situativen und rollenspielbasierten Aufgabenstellungen, eine zentrale Bedeutung zu. Diese methodischen Zugänge ermöglichen es den Lernenden, sich mit realen oder realitätsnahen Problemstellungen auseinanderzusetzen und aktiv an deren Lösung mitzuwirken, was insbesondere für die Entwicklung von Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktlösungskompetenzen von hoher Relevanz ist. Die Ergebnisse bestätigen, dass diese Kompetenzen aus Sicht der Lehrkräfte eine herausragende Bedeutung besitzen und ihre effektive Förderung ein interaktives Lernumfeld voraussetzt.

Zur Förderung von Selbstkenntnis und Selbstregulation sollten Lehrmaterialien zudem reflektive Elemente enthalten. Die Untersuchung unterstreicht die zentrale Rolle der Qualität der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung, die eng mit reflektiven pädagogischen Praktiken verknüpft ist. Vor diesem Hintergrund empfiehlt es sich, Lernprozesse so zu gestalten, dass sie Gelegenheiten zur Selbstreflexion bieten, in denen Lernende ihr Verhalten, ihre Entscheidungen und ihre Lernprozesse bewusst analysieren können. Instrumente wie Selbstbewertung, Gruppendiskussionen und strukturierte Feedbackprozesse tragen dazu bei, dass Lernende aktiv an ihrer eigenen Entwicklung partizipieren.

Die Rückmeldungen der Lehrkräfte verdeutlichen zudem einen klaren Bedarf an konkreten, leicht anwendbaren methodischen Instrumenten. Dies weist darauf hin, dass die gegenwärtige Praxis der Life-Skills-Förderung häufig nicht über eine ausreichend ausgearbeitete Struktur verfügt. Genau an dieser Schnittstelle entfaltet das Interreg AT-HU Projekt BOUNCE BACK seine Wirkung und legt mit einem grenzüberschreitend entwickelten Life-Skills-Pädagogik-Programm einen neuen und innovativen Ansatz vor. Insbesondere soll hier auf den im Rahmen des Projektes entwickelten [Leitfaden zur Förderung von](#)



Life Skills und Resilienz an Schulen hingewiesen werden, der eine Anleitung bietet, wie Schulen Life Skills und Resilienz integrieren können. Leitfaden zur Förderung von Life Skills und Resilienz für Schulen.

Darüber hinaus erscheint die Entwicklung modular aufgebauter Lehrmaterialien sinnvoll, die in Form kurzer, eigenständiger Einheiten konzipiert sind und sich flexibel in bestehende Curricula integrieren lassen. Die Bereitstellung konkreter Unterrichtsentwürfe und Aufgabenpools kann die methodische Sicherheit der Lehrkräfte erhöhen und eine gezielte Kompetenzentwicklung unterstützen. Gleichzeitig ist ein hohes Maß an Flexibilität erforderlich, insbesondere im Hinblick auf die im Rahmen der grenzüberschreitenden Untersuchung identifizierten Unterschiede zwischen Bildungssystemen.

Die Ergebnisse unterstreichen ferner die Bedeutung des Schulklimas als mediierenden Faktor zwischen pädagogischen Praktiken und Lernenden-Outcomes. Entsprechend sollten Lehrmaterialien nicht nur inhaltliche Komponenten umfassen, sondern auch pädagogische Ansätze fördern, die zur Entwicklung eines unterstützenden, inklusiven und kooperativen Lernumfelds beitragen.

Eine positive Feedbackkultur sowie ein sicheres Lernklima wirken sich nicht nur auf das Wohlbefinden der Lernenden aus, sondern unterstützen unmittelbar die Entwicklung von Life-Skills-Kompetenzen.

Die Empfehlungen zur Elternbildung basieren auf der Erkenntnis, dass die Förderung von Life Skills nicht ausschließlich im schulischen Kontext stattfindet, sondern maßgeblich durch das familiäre Umfeld beeinflusst wird. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Eltern aktiv in den Entwicklungsprozess einzubeziehen. Dabei ist insbesondere eine praxisorientierte Ausgestaltung der Bildungsangebote von zentraler Bedeutung, da Life Skills primär in Alltagssituationen relevant werden. Entsprechend sollten edukative Materialien konkrete, im häuslichen Kontext anwendbare Instrumente enthalten, wie etwa Kommunikationsstrategien zur Konfliktlösung, Techniken der Emotionsregulation oder alltagsnahe Problemlösungsansätze. Die Wirksamkeit der Elternbeteiligung hängt wesentlich von der Zugänglichkeit und Einfachheit der eingesetzten Formate ab. Die Ergebnisse legen nahe, dass kurze, leicht rezipierbare Materialien wie etwa digitale Videos oder kompakte Leitfäden, effektiver sein können als umfangreiche und zeitintensive Programme. Dies ermöglicht es Eltern, sich in einer alltagsnahen Weise in die Förderung ihrer Kinder einzubringen. Mit der Empirischen Studie zur Förderung von Life Skills und Resilienz aus elterlicher Perspektive wurde im Rahmen des BOUNCE BACK Projektes eine Untersuchung vorgelegt, die Rolle der Eltern in der Förderung von Life Skills und Resilienz empirisch in der Grenzregion zwischen Österreich und Ungarn untersucht.

Die Stärkung der Kooperation zwischen Schule und Familie stellt einen weiteren zentralen Aspekt dar. Aufbauend auf der hervorgehobenen Rolle der Lehrkräfte empfiehlt sich die Entwicklung von Programmen, die regelmäßige Kommunikation sowie gemeinsame Lerngelegenheiten für Eltern und Lehrkräfte fördern. Solche Kooperationen tragen nicht nur zur Effektivität der Kompetenzentwicklung bei, sondern unterstützen auch die Herausbildung gemeinsamer erzieherischer Zielsetzungen.

Im Kontext der Elternbildung kommt zudem dem modellbasierten Lernen eine besondere Bedeutung zu, da es Eltern ermöglicht, durch konkrete Beispiele angemessene Verhaltensweisen zu erlernen. Die Ergebnisse bestätigen, dass Kompetenzen vor allem in praktischen Kontexten entwickelt werden, weshalb die Darstellung situativer Beispiele und konkreter Handlungsstrategien als besonders wirksam einzuschätzen ist.

Ein weiterer zentraler Befund der grenzüberschreitenden Untersuchung besteht darin, dass die Implementierung pädagogischer Praktiken maßgeblich von den strukturellen und kulturellen Rahmenbedingungen der jeweiligen Bildungssysteme abhängt. Daraus folgt, dass sowohl bei der Curriculumentwicklung als auch bei der Elternbildung kulturelle und systemische Unterschiede



berücksichtigt werden müssen. Entsprechend sollten adaptive Programme entwickelt werden, die in unterschiedlichen Kontexten flexibel einsetzbar sind.

Die effektive Implementierung der Life-Skills-Pädagogik erfordert somit einen integrativen und systemischen Ansatz. Die positiven Einstellungen der Lehrkräfte bilden eine solide Grundlage für Weiterentwicklungsprozesse, zugleich besteht ein Bedarf an der Erweiterung des methodischen Repertoires sowie an einer stärker strukturierten Gestaltung von Lehrmaterialien. Die Einbindung der Eltern verstärkt diese Prozesse zusätzlich und trägt dazu bei, dass Life Skills nicht nur im schulischen Kontext, sondern auch im Alltag der Lernenden nachhaltig verankert werden.

## 7.1 Empfehlungen zur Curriculumentwicklung

### 7.1.1 Integrierte Curriculumentwicklung

Ein zentrales Ergebnis der vorliegenden Untersuchung besteht darin, dass Lehrkräfte die Förderung von Life Skills nicht als eigenständiges Unterrichtsfach, sondern als integrative pädagogische Aufgabe verstehen. Vor diesem Hintergrund wird im Rahmen der Curriculumentwicklung die Anwendung eines integrierten Kompetenzentwicklungsmodells empfohlen, in dem Life Skills systematisch in fachliche Inhalte eingebettet werden. Siehe hierzu auch den [Leitfaden zur Förderung von Life Skills und Resilienz für Schulen](#).

Zur praktischen Umsetzung dieses Ansatzes ergeben sich folgende Empfehlungen:

- Für jede Unterrichtseinheit sollte mindestens ein Life-Skills-Ziel definiert werden (z. B. Problemlösefähigkeit oder Kooperation).
- Soziale und emotionale Kompetenzen sollten explizit in den Lernzielen verankert werden.
- Die Struktur der Lehrmaterialien sollte reflexive und aktive Lernprozesse gezielt unterstützen.

Dieser Ansatz steht im Einklang mit dem Befund der Studie, wonach ein Großteil der Lehrkräfte entsprechende Elemente bereits in der Praxis anwendet, diese jedoch häufig nicht in einer bewusst strukturierten und systematisch reflektierten Form umgesetzt werden.

### 7.1.2 Erfahrungsorientierte und aktive Lernmethoden

Auf Grundlage der Lehrer:innenantworten zeigt sich, dass die Förderung von Life Skills in besonderem Maße mit aktiven pädagogischen Methoden verknüpft ist. Entsprechend wird im Rahmen der Curriculumentwicklung insbesondere empfohlen:

- projektbasiertes Lernen,
- kooperative Lernarrangements,
- situative sowie rollenspielbasierte Aufgabenformate,
- die Integration von Problemlöse- und Entscheidungssituationen in den Unterricht.

Die Ergebnisse der Untersuchung verdeutlichen, dass Lehrkräfte der Entwicklung von Kompetenzen wie Kommunikation, Kooperation und Konfliktbewältigung eine besondere Bedeutung beimessen. Diese Fähigkeiten lassen sich durch die genannten methodischen Ansätze besonders effektiv fördern.



### 7.1.3 Integration reflexiver Lernelemente

Zur Förderung von Selbstkenntnis und Selbstregulation der Lernenden sollten Lehrmaterialien systematisch reflexive Elemente enthalten, wie beispielsweise:

- Selbstevaluationsfragen,
- Lerntagebücher,
- Gruppendiskussionen,
- strukturierte Feedbackprozesse.

Die Ergebnisse der Untersuchung verdeutlichen, dass Lehrkräfte der Qualität der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung eine zentrale Bedeutung beimessen, die insbesondere durch den Einsatz reflexiver pädagogischer Praktiken gestärkt werden kann.

### 7.1.4 Entwicklung strukturierter, aber flexibler Programme

Auf Grundlage der Rückmeldungen der Lehrkräfte zeigt sich ein Defizit im Bereich konkreter und leicht anwendbarer methodischer Instrumente. Vor diesem Hintergrund wird empfohlen:

- die Entwicklung modularer Lehrmaterialien (kurze, eigenständig einsetzbare Einheiten),
- die Bereitstellung konkreter Unterrichtsentwürfe und Aufgabenpools,
- die Entwicklung differenzierbarer Lehrmaterialien für unterschiedliche Altersgruppen.

Dies ist insbesondere im Kontext des stärker zentralisierten ungarischen Bildungssystems von Bedeutung, in dem der Handlungsspielraum der Lehrkräfte tendenziell eingeschränkter sein kann.

### 7.1.5 Lehrmaterialien, die auf dem Schulklima aufbauen

Die Untersuchung unterstreicht die mediierende Rolle des Schulklimas, weshalb Lehrmaterialien gezielt dazu beitragen sollten:

- die Entwicklung einer sicheren und akzeptierenden Lernumgebung zu fördern,
- kooperationsbasierte Lernsettings zu unterstützen,
- eine positive Feedbackkultur zu etablieren.

Dies impliziert, dass Lehrmaterialien nicht ausschließlich inhaltliche Komponenten umfassen sollten, sondern auch pädagogisch-umweltbezogene Elemente integrieren müssen.

## 7.2 Methodische Empfehlungen zur Anwendung der Life-Skills-Pädagogik

Die Ergebnisse der Untersuchung weisen eindeutig auf eine strukturelle Dualität hin, die sich im Denken und in der Praxis der Lehrkräfte zeigt: Während die Life-Skills-Pädagogik auf der Einstellungsebene stark unterstützt und als legitimes pädagogisches Ziel anerkannt wird, erfolgt ihre praktische Umsetzung in vielen Fällen implizit, situativ und wenig strukturiert. Diese Diskrepanz deutet darauf hin, dass der Fokus der Lehrer:innenbildung nicht primär auf die Veränderung von Einstellungen, sondern auf die methodische Operationalisierung und die Unterstützung der praktischen Implementierung gelegt werden sollte.

Ein zentrales Ergebnis der Studie besteht darin, dass die Betonung der Priorität emotionaler Entwicklung nur in einem schwachen, wenngleich signifikanten Zusammenhang mit der Unterstützung eines



verpflichtenden Life-Skills-Curriculummoduls steht. Dies legt nahe, dass pädagogische Einstellungen allein keine Garantie für die praktische Umsetzung darstellen. Entsprechend müssen Programme der Lehrer:innenbildung die „Transferlücke“ zwischen Einstellung und Praxis gezielt adressieren. In diesem Zusammenhang sollten fallbasierte Lernformate eine zentrale Rolle einnehmen, da sie anhand realer Unterrichtssituationen aufzeigen, wie Life-Skills-Elemente in den schulischen Alltag integriert werden können. Konkrete, handlungsorientierte Beispiele im Sinne von „How-to“-Ansätzen sind dabei von besonderer Bedeutung, da sie Lehrkräfte dabei unterstützen, abstrakte pädagogische Zielsetzungen in konkrete Handlungen zu überführen.

Die Ergebnisse des Forschungsmodells und der Hypothesenprüfungen unterstreichen zudem die mediierende Rolle des Schulklimas. Der nachgewiesene signifikante Zusammenhang zwischen einem life-skills-förderlichen Schulklima und pädagogischen Praktiken zeigt, dass die Vorbereitung von Lehrkräften nicht ausschließlich auf individueller Ebene erfolgen kann. Eine erfolgreiche Implementierung ist an institutionelle Rahmenbedingungen gebunden, weshalb Lehrer:innenbildung auch kollektive Lernprozesse, professionelle Kooperation und schulische Entwicklungsprozesse einbeziehen muss. Modelle wie Professional Learning Communities (PLC) erweisen sich hierbei als besonders geeignet, da sie Lehrkräften ermöglichen, ihre Praxis gemeinsam zu reflektieren und kooperativ life-skills-orientierte Strategien zu entwickeln.

Eine der wichtigsten praktischen Implikationen der Studie betrifft das Defizit im Bereich methodischer Instrumente. Die geringe Programmerkennung sowie die vergleichsweise niedrige Frequenz konkreter pädagogischer Praktiken – etwa Gespräche über Stressbewältigung oder die Durchführung gesellschaftsbezogener Projekte – deuten darauf hin, dass Lehrkräfte über zu wenige leicht anwendbare methodische Werkzeuge verfügen. Vor diesem Hintergrund ist es in der Lehrer:innenbildung essenziell, sogenannte „Plug-and-Play“-Materialien bereitzustellen, die unmittelbar im Unterricht eingesetzt werden können. Dazu zählen kurze, 10–15-minütige Life-Skills-Module, konkrete Unterrichtsentwürfe sowie thematische Aufgabenpools, die beispielsweise die Förderung von Konfliktlösung, Emotionsregulation oder Problemlösekompetenz unterstützen.

Unter den Hypothesenbefunden ist insbesondere die Rolle externer Beziehungen hervorzuheben: Zwischen außerschulischen Verknüpfungen und der wahrgenommenen Wirksamkeit der Resilienzförderung wurde ein starker, signifikanter Zusammenhang festgestellt. Dies weist darauf hin, dass die Effektivität der Life-Skills-Pädagogik maßgeblich davon abhängt, inwieweit pädagogische Prozesse mit dem Alltag, dem familiären Umfeld und den sozialen Erfahrungen der Lernenden verknüpft sind. Entsprechend sollte die Lehrer:innenbildung auch die bewusste Integration von Elternarbeit und Kooperationen mit außerschulischen Institutionen, projektbasiertem Lernen und gemeinschaftsorientierten Lernformen umfassen. Ansätze im Sinne von „home–school connections“ sind hierbei von besonderer Relevanz, da sie die Kompetenzentwicklung über den schulischen Kontext hinaus erweitern.

Die Ergebnisse zeigen zudem, dass Lehrkräfte der Selbstkenntnis die größte Bedeutung unter den Life-Skills-Kompetenzen beimessen. Dies unterstreicht die zentrale Rolle reflexiver pädagogischer Praktiken. Lehrer:innenbildung sollte daher gezielt Methoden fördern, die die Selbstreflexion und Selbstregulation von Lernenden unterstützen. Instrumente wie Selbstevaluationsverfahren, Lerntagebücher, Gruppendiskussionen und strukturierte Feedbackprozesse tragen dazu bei, dass Lernende aktive Akteure ihres eigenen Entwicklungsprozesses werden. Gleichzeitig erfordern diese Ansätze eine entsprechende Entwicklung reflexiver Kompetenzen auf Seiten der Lehrkräfte, was einen zentralen Bestandteil von Fortbildungsprogrammen darstellen sollte.



Auch die Befunde im Bereich Inklusion führen zu wichtigen methodischen Schlussfolgerungen. Die Studie zeigt einen signifikanten positiven Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Bedeutung von Inklusion und der Anwendbarkeit inklusiver pädagogischer Ansätze. Daraus folgt, dass Inklusion nicht als separates pädagogisches Handlungsfeld zu betrachten ist, sondern eng mit der Life-Skills-Pädagogik verknüpft ist. Entsprechend sollten in der Lehrer:innenbildung Methoden der Differenzierung, der Arbeit mit heterogenen Lerngruppen sowie inklusionsorientierte Unterrichtsgestaltung systematisch integriert werden.

Besondere Aufmerksamkeit verdient das Ergebnis der dritten Hypothese, dass zwar keine statistische Signifikanz erreichte, jedoch einen tendenziellen Zusammenhang zwischen der Kenntnis von Resilienzprogrammen und der praktischen Thematisierung von Stressbewältigung aufzeigt. Dies deutet darauf hin, dass Lehrkräfte sich zwar mit dem Thema auseinandersetzen, jedoch nicht auf der Basis strukturierter Programme. Dieser Befund verweist auf einen zentralen Entwicklungsbedarf in der Lehrer:innenbildung, nämlich die Stärkung von Programmerkennung sowie die Förderung einer bewussten und systematischen methodischen Anwendung.

Auf Grundlage der Ergebnisse lässt sich ein integriertes Modell der Lehrer:innenqualifizierung skizzieren, das auf vier zentralen Säulen basiert: methodische Konkretisierung, institutionelle Einbettung, Stärkung externer Verknüpfungen sowie Förderung reflexiver pädagogischer Praktiken. Dieses Modell geht davon aus, dass die erfolgreiche Implementierung der Life-Skills-Pädagogik nicht ausschließlich auf individuellen Entscheidungen von Lehrkräften beruht, sondern das Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels institutioneller und methodischer Rahmenbedingungen ist.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die erfolgreiche Umsetzung der Life-Skills-Pädagogik weniger die Aneignung neuen theoretischen Wissens erfordert, sondern vielmehr die bewusste Strukturierung und methodische Weiterentwicklung bestehender pädagogischer Praktiken. Die Ergebnisse der Studie zeigen deutlich, dass die Offenheit und positive Haltung der Lehrkräfte eine solide Grundlage darstellen. Für eine effektive Implementierung ist jedoch die Erweiterung praxisorientierter methodischer Ressourcen, die Stärkung institutioneller Unterstützung sowie eine stärker reflektierte Planung pädagogischer Prozesse unerlässlich.

### 7.3 Methodische Empfehlungen zur Elternbildung

Die Untersuchung weist indirekt darauf hin, dass die Förderung von Life Skills nicht ausschließlich ein schulischer Prozess ist, sondern auch das familiäre Umfeld eine zentrale Rolle spielt. Vor diesem Hintergrund kommt der Einbindung der Eltern eine Schlüsselbedeutung zu. Siehe hierzu auch [Empirische Studie zur Förderung von Life Skills und Resilienz aus elterlicher und pädagogischer Perspektive](#).

#### 7.3.1 Praxisorientierte Elternbildung

Für Programme zur Elternbildung ist auf Grundlage der vorliegenden Ergebnisse eine ausgeprägte Praxisorientierung von besonderer Bedeutung. Die edukativen Materialien sollten konkrete, im häuslichen Kontext anwendbare Instrumente enthalten, wie beispielsweise:

- kommunikative Strategien zur Konfliktbewältigung,
- Techniken der Emotionsregulation,
- die Modellierung von Problemlöseschritten.



Dies steht im Einklang mit dem Befund, dass die Entwicklung von Life Skills primär in alltäglichen Handlungssituationen realisiert wird.

### 7.3.2 Kurzformatige, leicht zugängliche Bildungsformate

Zur Einbindung der Eltern wird empfohlen:

- kurze (10–15-minütige) Bildungsangebote,
- Online-Videos bzw. Leitfäden,
- einfache, visuell unterstützte Materialien.

Aus den Forschungsergebnissen ergibt sich, dass übermäßig komplexe Programme mit geringerer Effektivität implementiert werden können.

### 7.3.3 Stärkung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie

Auf Grundlage der hervorgehobenen Rolle der Lehrkräfte wird empfohlen, Programme zu entwickeln, die:

- regelmäßige Elternworkshops beinhalten,
- gemeinsame Kommunikationsplattformen für Lehrkräfte und Eltern bereitstellen,
- den Eltern Möglichkeiten zur Rückmeldung bieten.

Dies ist insbesondere im Hinblick auf eine konsistente Förderung von Life Skills von zentraler Bedeutung.

### 7.3.4 Förderung modellbasierten Lernens

Ein zentrales Element der Elternbildung ist das Lernen durch Modellierung. Vor diesem Hintergrund wird empfohlen:

- die Darstellung konkreter Beispiele (z. B. „wie in Konfliktsituationen reagiert werden kann“),
- die Anwendung situativer Beschreibungen und standardisierter Lösungsmodelle.

Dies steht in direktem Zusammenhang mit dem Befund der Untersuchung, dass Kompetenzen primär in praktischen Handlungskontexten entwickelt werden.

### 7.3.5 Berücksichtigung kultureller und systemischer Unterschiede

Ein zentrales Ergebnis der grenzüberschreitenden Untersuchung besteht darin, dass zwischen den ungarischen und österreichischen Bildungssystemen Unterschiede auf der Ebene der Implementierung bestehen. Vor diesem Hintergrund wird empfohlen:

- Bildungsprogramme kontextsensitiv zu konzipieren,
- Unterschiede in der institutionellen Autonomie zu berücksichtigen,
- adaptive und übertragbare Programmstrukturen zu entwickeln.



## 8 ZUSAMMENFASSUNG

Der theoretische Rahmen der Studie basiert auf der Integration mehrerer eng miteinander verknüpfter wissenschaftlicher Diskurse, im Zentrum derer die Kompetenzentwicklung im 21. Jahrhundert, die Life-Skills-Pädagogik sowie das soziale und emotionale Lernen (SEL) stehen. Die herangezogene Fachliteratur geht primär von europäischen bildungspolitischen Ansätzen aus, insbesondere von den kompetenzorientierten Rahmenwerken der Europäischen Kommission und der OECD, die die Förderung transversaler Kompetenzen – wie Kooperation, kritisches Denken und Selbstregulation – als zentrale Aufgabe moderner Bildungssysteme definieren. Diese theoretischen Ausgangspunkte stehen in direktem Zusammenhang mit dem Konzept der Life-Skills-Pädagogik, das die Entwicklung alltagsrelevanter psychosozialer Kompetenzen in den Fokus rückt.

Die Studie baut systematisch auf der internationalen SEL-Forschung auf, insbesondere auf dem CASEL-Modell sowie darauf basierenden metaanalytischen Untersuchungen (z. B. Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017). Diese Studien belegen eindeutig, dass strukturierte SEL-Programme positive Effekte auf die sozialen Kompetenzen, die schulische Leistung und das psychologische Wohlbefinden von Lernenden haben. Die vorliegende Arbeit integriert diese evidenzbasierte Perspektive mit der Analyse des Schulklimas und der Lernumgebung, die in der Literatur als medierende Faktoren zwischen pädagogischen Praktiken und Lernergebnissen beschrieben werden (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013). Die Rolle eines positiven und unterstützenden Schulklimas stellt somit ein zentrales konzeptionelles Element im theoretischen Modell der Untersuchung dar.

Ein dritter wesentlicher theoretischer Bezugspunkt ist die schulische Persönlichkeitsbildung und wertebasierte Pädagogik, die als teilweise überlappende, zugleich jedoch normativ geprägte Ansatz zur Life-Skills-Pädagogik verstanden wird (Berkowitz & Bier, 2007; Lickona, 1991). Die Studie zeigt überzeugend auf, dass Charakterbildung und Life-Skills-Förderung keine konkurrierenden, sondern komplementäre pädagogische Paradigmen darstellen, die gemeinsam zur ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung von Lernenden beitragen.

Von besonderer Bedeutung ist zudem der literaturgestützte Fokus auf die Rolle und die Einstellungen von Lehrkräften, der den Zusammenhang zwischen pädagogischen Überzeugungen und Unterrichtspraxis hervorhebt (Fives & Buehl, 2012; Pianta et al., 2012). In diesem Kontext knüpft die Studie eng an empirische Befunde aus Österreich an (Jennings & Greenberg, 2009; Spiel et al., 2018), die zeigen, dass Lehrkräfte die Persönlichkeitsbildung als wesentliche Aufgabe der Schule betrachten, deren Umsetzung jedoch maßgeblich von institutionellen und systemischen Rahmenbedingungen abhängt.

Ein weiterer relevanter Aspekt der Literaturbasis ist die Untersuchung grenzüberschreitender Bildungs Kooperationen sowie die Rolle von Interreg-Programmen, die den kontextuellen Rahmen der Studie bilden. Regionale Kooperationen tragen nachweislich zur Diffusion von Bildungsinnovationen und zur Adaptation pädagogischer Praktiken bei (Perkmann, 2003; European Commission, 2021), was insbesondere im Kontext der ungarisch-österreichischen Grenzregion von hoher Relevanz ist.

Die in der Studie berücksichtigte Literatur zeichnet sich durch eine hohe theoretische Kohärenz aus und bietet auf mehreren Ebenen Erklärungsansätze für die zugrundeliegenden Forschungsfragen. Kompetenzorientierte Bildung, Life-Skills-Pädagogik, SEL-Programme, Schulklima und Lehrer:innenhaltungen werden in einem integrierten theoretischen Rahmen zusammengeführt, der eine fundierte Grundlage für die empirische Analyse bildet. Die Ergebnisse der Untersuchung stehen im Einklang mit der internationalen Forschung, insbesondere hinsichtlich der zentralen Rolle der Lehrkräfte in der Förderung von Life Skills, während zugleich deutlich wird, dass der Erfolg der Implementierung in erheblichem Maße von institutionellen Kontextbedingungen und systemischer Unterstützung abhängt.



## 9 LITERATUR

110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról.

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.

5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv módosításáról.

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.

Altrichter, H., & Kemethofer, D. (2015). Does accountability pressure through school inspections promote school improvement? *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 32–56.

Arthur, J., Kristjánsson, K., Walker, D., Sanderse, W., & Jones, C. (2017). Character education in schools: Research report. Jubilee Centre for Character and Virtues.

Arthur, J., Kristjánsson, K., Walker, D., Sanderse, W., & Jones, C. (2017). *Teaching character and virtue in schools*. Routledge.

Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P., & Philippou, S. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe.

Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2007). What works in character education. *Journal of Research in Character Education*, 5(1), 29–48.

Bernhard, R. (2019). *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.

Botvin, G. J., & Griffin, K. W. (2014). Life skills training: Preventive interventions for substance abuse. *Addictive Behaviors*, 39(12), 1850–1856. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2014.07.012>

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.

Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2014). *Comparative education research: Approaches and methods* (2nd ed.). Springer.

Byram, M. (2008). From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections. *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781847690802>

Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., & Stephenson, J. (2000). *Green paper on teacher education in Europe: High quality teacher education for high quality education and training*. Thematic Network on Teacher Education in Europe.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2023). *Das österreichische Bildungssystem*. Wien.

CASEL. (2020). *What is social and emotional learning?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/what-is-sel/>

Chan, J., To, H. P., & Chan, E. (2006). Reconsidering social cohesion: Developing a definition and analytical framework for empirical research. *Social Indicators Research*, 75(2), 273–302. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-2118-1>



- Clarke, A. M., Morreale, S., Field, C.-A., Hussein, Y., & Barry, M. M. (2015). What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence? *Health Promotion International*, 30(suppl\_1), i26–i39. <https://doi.org/10.1093/heapro/dav064>
- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Dika, S. L., & Singh, K. (2002). Applications of social capital in educational literature. *Review of Educational Research*, 72(1), 31–60. <https://doi.org/10.3102/00346543072001031>
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school settings. *Child Development*, 88(2), 408–416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- 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>
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships*. Routledge.
- European Commission. (2018). *Council recommendation on key competences for lifelong learning*. Brussels.
- European Commission. (2021). *Interreg 2021–2027: Strengthening cross-border cooperation*. Publications Office of the European Union.
- Európai Bizottság/ Council of Europe. (2023). *Fifth report on Austria: European Charter for Regional or Minority Languages*.
- Eurydice. (2020). *Teachers' and school heads' salaries and allowances in Europe*. European Commission.
- Field, J. (2006). *Lifelong learning and the new educational order*. Trentham Books.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA educational psychology handbook* (Vol. 2, pp. 471–499). American Psychological Association.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39–54.
- Green, A., Preston, J., & Janmaat, J. G. (2006). *Education, equality and social cohesion*. Palgrave Macmillan.
- Hadler, M. (2012). The influence of world societal forces on social cohesion: A time series analysis. *International Sociology*, 27(2), 186–208. <https://doi.org/10.1177/0268580911423059>



- Halász, G., & Fazekas, Á. (2020a). *Oktatás és társadalmi fejlődés*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Halász, G., & Fazekas, K. (2020b). *Az oktatás rendszere Magyarországon*. MTA KRTK.
- Halász, G., & Michel, A. (2011). Key competences in Europe: Interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 289–306.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hill, N. E., & Tyson, D. (2009). Parental involvement in middle school. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763.
- Huang, J. (2019). Education, social cohesion, and inequality. *International Journal of Educational Development*, 66, 64–71. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.02.006>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- 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.
- Jones, S. M., Brush, K., Bailey, R., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Kahn, J., Nelson, B., & Stickle, L. (2019). Navigating SEL from the inside out: Looking inside and across 25 leading SEL programs. Harvard Graduate School of Education.
- Kristjánsson, K. (2015). Aristotelian character education. *Journal of Moral Education*, 44(4), 431–448.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.
- Lundvall, B.-Å. (2007). National innovation systems—analytical concept and development tool. *Industry and Innovation*, 14(1), 95–119. <https://doi.org/10.1080/13662710601130863>
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2021). An update on social and emotional learning outcome research. *Child Development*, 92(3), 1156–1176. <https://doi.org/10.1111/cdev.13484>
- OECD. (2019a). *OECD learning compass 2030*. OECD Publishing.
- OECD. (2019b). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Publishing.
- OECD. (2020). *Education policy outlook: Austria*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1c1cfe77-en>
- OECD. (2021a). *Beyond academic learning: First results from the survey of social and emotional skills*. OECD Publishing.
- OECD. (2021b). *Education policy outlook: Hungary*. OECD Publishing.
- Perkmann, M. (2003). Cross-border regions in Europe. *European Urban and Regional Studies*, 10(2), 153–171. <https://doi.org/10.1177/0969776403010002004>
- Phillips, D., & Schweisfurth, M. (2014). *Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practice* (2nd ed.). Bloomsbury.



- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement. Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_17](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17)
- Radó, P. (2017). *Educational challenges in Hungary*. CEU Press.
- Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103305. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305>
- Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264300002>
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and interpretations*. OECD Publishing.
- Schratz, M., Schwarz, J. F., & Westfall-Greiter, T. (2013). *Learning, leading, and living: A holistic approach to school development*. Routledge.
- Scott, J. W. (2015). *Bordering and ordering the European neighbourhood*. Routledge
- 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>
- Strohmeier, D., Kärnä, A., & Salmivalli, C. (2012). Intrapersonal and interpersonal processes in bullying prevention: Vienna Social Competence (ViSC) program. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 22(3), 222–236. <https://doi.org/10.1002/casp.1109>
- 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. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.
- UNICEF. (2019). *Global framework on transferable skills*. UNICEF.
- Veugelers, W., & de Groot, I. (2019). Theory and practice of citizenship education. *The Palgrave Handbook of Citizenship and Education*, 15–33. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-67828-3>
- 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.