



ZUSAMMENFASSUNG:

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





Impressum:

Herausgeber und Medieninhaber:

Bildungsdirektion für Wien – Wipplingerstraße 28, 1010 Wien

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

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

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

Gesamtleitung: Europa Büro der Bildungsdirektion für Wien

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

Hinweise:

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

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

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



Inhalt

1	Hintergrund	4
1.1	WHO-Definition und “character education”	4
1.2	Resilienz als dynamischer Prozess	4
1.3	Life Skills	5
2	Forschungsdesign.....	6
3	Forschungsergebnisse	7
3.1	Fehlende Grundkompetenzen: Emotionsregulation und Aufmerksamkeit	7
3.2	Digitales Umfeld: Das Phänomen der 'kabellosen Babysitter:innen'	7
3.3	Systemische Dynamiken und elterliche Rolle.....	7
3.4	Vergleich österreichischer und ungarischer Perspektiven	8
3.5	Hypothesenprüfung - Ergebnisse	8
4	Schlussfolgerungen	9



1 Hintergrund

Im Rahmen des Interreg Projekts BOUNCE BACK wurden die psychologischen Dimensionen zur Förderung von Life Skills bei 8- bis 14-Jährigen mittels Studie in der österreichisch-ungarischen Grenzregion untersucht. Im Fokus stand hier das strukturierte Erfassen der sozial-emotionalen Entwicklung der Zielgruppe basierend auf Erfahrungswerten von Psycholog:innen, die im schulischen Umfeld tätig sind. Sekundäres Ziel war der Vergleich der ungarischen und österreichischen Fachperspektiven, um systemische Unterschiede zu identifizieren, die die Wirksamkeit der Förderung von Life Skills und schulischer Persönlichkeitsbildung beeinflussen.

Eine der schwersten Herausforderungen der öffentlichen Bildung im 21. Jahrhundert ist die Abnahme der mentalen Resilienz und das Fehlen adaptiver Lebenskompetenzen (Life Skills). Die Post-COVID-Ära und die zunehmende Verbreitung digitaler Technologien haben neue Belastungen mit sich gebracht: verringerte psychische Belastbarkeit, Schwierigkeiten bei der Emotionsregulation sowie eine Erosion sozialer Kompetenzen. Die Altersgruppe der 8- bis 14-Jährigen befindet sich in einer besonders kritischen Entwicklungsphase, die den Übergang von der Latenzzeit in die Adoleszenz markiert und durch die wachsende Bedeutung von Peer-Beziehungen und eine häufig instabile Selbstwahrnehmung gekennzeichnet ist.

1.1 WHO-Definition und “character education”

Die Forschung stützt sich auf die Definition der WHO (1997), wonach Lebenskompetenzen psychosoziale Kompetenzen sind, die adaptive und positive Verhaltensweisen ermöglichen und das Individuum befähigen, die Herausforderungen des täglichen Lebens effektiv zu bewältigen. Die theoretische Grundlage bildet das neoaristotelische Rahmenwerk des Jubilee Centre for Character and Virtues (Universität Birmingham), das die menschliche Entfaltung (Eudaimonia) als Ziel der Erziehung definiert.

Die Kompetenzentwicklung wird in drei miteinander verbundenen Dimensionen konzipiert:

- Character Caught (was Kinder aufnehmen): Der Einfluss des impliziten Lehrplans und der Schulkultur; Verhaltensmuster werden durch Beobachtung von Lehrkräften und Gleichaltrigen durch soziale Osmose erworben.
- Character Taught (was Kinder gezielt lernen): Explizite Wissensvermittlung im strukturierten Rahmen (z. B. Emotionsregulation, Konfliktmanagement, Psychoedukation und SEL-Trainings innerhalb des Schulunterrichts).
- Character Sought (was Kinder selbst anstreben und verinnerlichen): Die intrinsische Motivation und Selbstreflexion der Lernenden als höchste Ebene; das Streben nach Entwicklung aus eigenem Antrieb.

1.2 Resilienz als dynamischer Prozess

Die zeitgenössische Fachliteratur beschreibt Resilienz nicht als statisches, angeborenes Persönlichkeitsmerkmal, sondern als einen dynamischen, förderbaren Prozess. Masten (2014) bezeichnet jene adaptive Kapazität als 'gewöhnliche Magie' (ordinary magic), die Kindern trotz Stressbelastungen und Traumata eine positive Entwicklung ermöglichen kann, sofern entsprechende Schutzfaktoren vorhanden sind. Im BOUNCE BACK Projekt wird, in Anlehnung an Selye (1981) zwischen Eustress (aktivierender Stress) und Distress (lähmender Stress) differenziert. Ziel der Resilienzförderung und der schulischen Persönlichkeitsbildung ist nicht die Elimination von Stress, sondern die Erweiterung der Bewältigungsstrategien (Coping strategies).



1.3 Life Skills

Der Begriff Life Skills bezeichnet psychosoziale Kompetenzen, die Individuen befähigen, alltägliche Herausforderungen effektiv zu bewältigen, adaptiv auf soziale Situationen zu reagieren und konstruktive Entscheidungen zu treffen (WHO, 1997; UNICEF, 2019). Das WHO-Modell identifiziert zehn Kernkompetenzen in drei Bereichen: kognitive Fähigkeiten (kritisches und kreatives Denken, Entscheidungsfindung, Problemlösung), soziale Intelligenz (effektive Kommunikation, interpersonale Wirksamkeit) und emotionale Selbstregulation (Selbstwahrnehmung, Empathie, Stressbewältigung).



2 Forschungsdesign

Die Untersuchung bedient sich eines qualitativen Ansatzes auf Basis der Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990). Ziel war nicht die repräsentative Verallgemeinerung, sondern das tiefe Verständnis der subjektiven Erfahrungen von Expert:innen und der latenten Kausalmechanismen. Der konstruktivistischen Perspektive (Charmaz, 2006) folgend wurden Daten und Theorie in der Interaktion zwischen Forschenden und Teilnehmenden konstruiert.

Die Datenerhebung erfolgte 2025 mittels halbstrukturierter Tiefeninterviews (Dauer: 45 bis 60 Minuten) mit sieben Fachkräften (N=7), die in täglichem Kontakt mit der Zielgruppe stehen. Die Stichprobe wurde nach dem Prinzip der maximalen Variation zusammengestellt:

- Schulpsycholog:innen
- Klinische Fachpsycholog:innen und niedergelassene Therapeut:innen
- Kinderschutzfachkräfte (wie z.B. Heimpyscholog:innen)
- Bildungsexpert:innen



3 Forschungsergebnisse

3.1 Fehlende Grundkompetenzen: Emotionsregulation und Aufmerksamkeit

Das markanteste Ergebnis der Studie: Die befragten Fachkräfte identifizieren nicht kognitive Defizite, sondern Schwächen in der Emotionsregulation und der Impulskontrolle als das kritischste Problem der Altersgruppe. Viele Kinder sind regelrechte 'emotionale Analphabeten', denen die Worte für ihre inneren Zustände fehlen, was zu Verhaltensauffälligkeiten bzw. Verhaltensstörungen führt. Innere Spannungen äußern sich häufig in Autoaggression oder nach außen gerichteter Wut. Als weitere Veränderung der Post-COVID-Zeit wurde die drastische Abnahme der dauerhaften Aufmerksamkeit genannt.

Von den Expert:innen empfohlene konkrete Interventionen im Bereich Character Taught (dem was Schüler:innen in der Schule konkret lernen können und sollen):

- Restaurative Techniken: Nicht Bestrafung, sondern Wiedergutmachung und gemeinschaftliche Verantwortung stehen im Mittelpunkt; strukturierte „Restorative circles“ fördern Konfliktverständnis und emotionale Intelligenz.
- Projektive und spielerische Methoden: Bücher und Spiele zu Gefühlen, Beziehungen und Herausforderungen, die Metaphern als Ausdruck verwenden (z.B. Lego Serious Play, „Das Farbmonster“ etc.), erleichtern Kindern innere Zustände auszudrücken und zu kommunizieren. Darüber hinaus bieten Situationsspiele einen sicheren Rahmen zur Neubewertung eigener Erlebnisse.
- Körperbezogene Entspannungsübungen: Autogenes Training und progressive Muskelentspannung als schulische Basisvermittlung für die Selbstregulation bei psychischem Stress.
- Gruppendynamische und erlebnispädagogische Räume: Strukturierte Kreisgespräche und Klassenaktivitäten als Gegenpol zur digitalen Vereinsamung; gemeinsame Erlebnisse (z.B. Ausflüge, Rollenspiele) mit angeleiteter Reflexion.

3.2 Digitales Umfeld: Das Phänomen der 'kabellosen Babysitter:innen'

Ein zentrales Ergebnis der vorliegenden Studie ist die Neubewertung der Rolle digitaler Medien. Exzessive Bildschirmnutzung ist in den Expert:innennarrativen nicht die Ursache, sondern ein Symptom. Sie fungiert als maladaptiver Bewältigungsmechanismus bei sozialer Angst, Mobbing oder dem Fehlen elterlicher Nähe. Das Phänomen der 'kabellosen Babysitter:innen', bei dem digitale Geräte die elterliche Beziehung teilweise ersetzen, verhindert die Entwicklung der inneren Selbstregulation.

3.3 Systemische Dynamiken und elterliche Rolle

Das Character-Chaught Modell beleuchtet, welche Rolle Vorbilder in der Schule und zu Hause bei der Persönlichkeitsbildung spielen. Der wichtigste Hebel für Veränderung ist laut den Befragten nicht der Lehrstoff, sondern das haltgebende Umfeld und die authentische pädagogische Präsenz.

Diese Vorbildfunktion gilt auch für zu Hause. Eltern leben ihren Kindern vor, wie sie mit herausfordernden Situationen umgehen können. Das Phänomen der 'Helikopter-Eltern', die alle Aufgaben für das Kind übernehmen, wurde als größtes Hindernis für die Autonomieentwicklung von Kindern (Character Sought) identifiziert. Eltern werden dabei nicht als vernachlässigend, sondern als ratlos beschrieben. Sie benötigen konkrete Unterstützung und Anleitung wie sie ihre Kinder bei der resilienten Persönlichkeitsentwicklung unterstützen können. Die Förderung von Life Skills soll daher nicht am Schultor enden.



3.4 Vergleich österreichischer und ungarischer Perspektiven

Die länderübergreifende Analyse offenbarte signifikante strukturelle Unterschiede:

- Österreich: Die Schulpsychologie steht als psychologische Beratungseinrichtung Schülerinnen und Schülern, Erziehungsberechtigten sowie Lehrenden und Leitungspersonen im österreichischen Schulwesen zur Verfügung. Schulpsychologinnen und Schulpsychologen bieten Diagnostik, Beratung und Unterstützung bei psychologischen Fragestellungen an, die sich im Setting Schule ergeben können. Das System ist auch präventiv ausgerichtet.
- Ungarn: Aufgrund der überlasteten spezialisierten Versorgung übernehmen Schulpsycholog:innen oft semi-therapeutische Aufgaben; die Schule ist zur 'ersten Verteidigungslinie' geworden. Im Allgemeinen berichten Ungarns Schulpsycholog:innen überwiegend von einer 'Feuerlöscher-Mentalität' beim Auftreten von psychologischen Problemen bei Kindern und Jugendlichen. Für Prävention bleibt neben Krisenintervention kaum Kapazität.
- Geschlechterstereotypen: Ungarische Expert:innen differenzieren schärfer zwischen externalisierenden Symptomen (Jungen) und internalisierenden Symptomen (Mädchen) während diese Unterschiede in Österreich vorsichtiger als mögliche Erziehungsfolgen betrachtet werden.

3.5 Hypothesenprüfung - Ergebnisse

Hypothese 1: Psycholog:innen, die regelmäßig resilienzfördernde Techniken anwenden, schätzen die Implementierung von Lebenskompetenzen im schulischen Kontext als wirksamer ein.

Hypothese 2: Die Mediennutzung hat einen negativen Einfluss auf die emotionale Stabilität und die sozialen Beziehungen der Kinder.

Hypothese 3: Die Entwicklung der Lebenskompetenzen von Kindern steht in engem Zusammenhang mit der Qualität der elterlichen Unterstützung.

Hypothese 4: Therapeut:innen und SchulPsycholog:innen setzen unterschiedliche Schwerpunkte bei der Förderung von Lebenskompetenzen.

- H1 (teilweise bestätigt): Fachkräfte, die regelmäßig resilienzfördernde Methoden einsetzen, sind deutlich optimistischer bezüglich der schulischen Life Skills Integration und bevorzugen präventive, systemische Ansätze.
- H2 (stark bestätigt): Mediennutzung beeinflusst emotionale Stabilität und soziale Beziehungen negativ. Sie ist jedoch oft Symptom, nicht alleinige Ursache.
- H3 (stärkste Bestätigung): Die Qualität der elterlichen Unterstützung ist der ausschlaggebende Faktor für die Entwicklung kindlicher Lebenskompetenzen.
- H4 (bestätigt): Schulpsycholog:innen (tätig in der Krisenintervention und Vermittlung praktischer Techniken) und klinische Therapeut:innen (tätig in der Diagnostik und Traumabearbeitung) unterscheiden sich strukturell in Schwerpunktsetzung und ihren psychologischen Ansätzen.



4 Schlussfolgerungen

Die Forschungsergebnisse offenbaren eine markante strukturelle Dichotomie zwischen den beiden Ländern. Die zentrale Frage lautet: Wie kann ein einheitliches pädagogisches Rahmenwerk in zwei derart unterschiedlichen institutionellen Logiken Anwendung finden? Die Antwort liegt in der Ebene des 'Character Caught', also der Schulkultur. Dieser Ansatz macht das in BOUNCE BACK entwickelte Life-Skills-Pädagogik Programm systemunabhängig, da das Erleben von Zugehörigkeit und eine Atmosphäre des Vertrauens universelle menschliche Bedürfnisse darstellen und länderunspezifisch sind.

In Österreich wirkt das Life-Skills-Pädagogik Programm als Primärprävention und entlastet das diagnostische System. In Ungarn erfüllt es die Funktion der haltgebenden Kraft (Containment) und stabilisiert das krisenorientierte System. Die pädagogische Innovation des BOUNCE BACK Life-Skills-Pädagogik Programms besteht darin, den Förderfokus vom individuellen Defizit auf das institutionelle Klima zu verlagern.

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