

Interreg
AUSTRIA-HUNGARY



Co-funded by
the European Union

BOUNCE BACK

A COMPETENT BORDER REGION



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	Einleitung	5
2	Theoretischer Hintergrund	6
2.1	Die begriffliche Evolution der Lebenskompetenzen (Life Skills)	7
2.2	Das neoaristotelische Modell der „Character Education“	7
2.2.1	Das methodische Rahmenwerk: „Caught, Taught, Sought“	8
2.3	Resilienz als dynamischer Entwicklungsprozess	8
2.3.1	Schutzfaktoren und die kompensatorische Rolle der Schule	9
2.4	Pädagogische Einstellungen und Hindernisse der Umsetzung	9
2.4.1	Digitales Umfeld und Post-COVID-Auswirkungen	9
2.5	Forschungslücke	10
3	Forschungsfragen und Hypothesen	11
3.1	Forschungsfragen (RQ)	11
3.2	Forschungshypothesen	11
4	Forschungsmethodik	12
4.1	Forschungsdesign	12
4.2	Stichprobenziehung und Teilnehmer:innen	12
4.3	Datenerhebung	13
4.4	Analyseverfahren	13
4.5	Reliabilität und Validität	13
5	Forschungsergebnisse	14
5.1	Fehlende grundlegende Kompetenzen (Character Taught)	14
5.1.1	Methodik der Defizitkompensation	15
5.1.2	Auswirkungen des digitalen Umfelds	16
5.2	Systemische Dynamiken („Character Caught“)	16
5.2.1	Vergleich österreichischer und ungarischer Perspektiven	17
5.3	Die Möglichkeiten der Autonomie („Character Sought“)	18
5.4	Ergebnisse der Hypothesenprüfung	18
6	Diskussion	21



7	Zusammenfassung	22
8	Literatur.....	24



1 EINLEITUNG

Eine der drängendsten und paradigmatischen Herausforderungen der öffentlichen Bildung im 21. Jahrhundert ist die Förderung der mentalen Resilienz und adaptiver Lebenskompetenzen, sogenannter Life Skills (OECD, 2019; WHO, 1997). Die raschen gesellschaftlichen Veränderungen, die exponentielle Entwicklung der Informationstechnologie und die Unsicherheiten der Post-COVID-Ära erfordern neue Arten von Bewältigungsstrategien von den heranwachsenden Generationen (Haidt, 2024; Stippl & Böckle, 2023). Ein besonders kritischer Lebensabschnitt ist die Altersgruppe der 8- bis 14-Jährigen, die den Übergang von der Latenzzeit in die stürmischen Veränderungen der Adoleszenz markiert. In diesem Entwicklungsfenster gewinnt die Rolle der Peer-Beziehungen an Bedeutung, während die Stabilität des Selbstkonzepts oft eine Vulnerabilität aufweist (Eccles, 1999; Masten, 2014).

Sowohl in der pädagogischen Praxis als auch in klinischen Erfahrungen lässt sich eine Abnahme der mentalen Belastbarkeit von Kindern, eine Zunahme von Schwierigkeiten bei der Emotionsregulation und eine Erosion der sozialen Kompetenzen beobachten (Plener, 2024; Stippl & Böckle, 2023). Die Verbreitung digitaler Geräte – von Fachleuten oft als „drahtlose Babysitter“ beschrieben – hat eine paradoxe Situation geschaffen. Während Kinder mit kognitiven Reizen gesättigt sind, gerät die Entwicklung ihrer emotionalen und sozialen Fähigkeiten in den Hintergrund (Haidt, 2024; Twenge, 2017). Das schulische Umfeld, traditionell der sekundäre Schauplatz der Sozialisation, steht oft hilflos vor aufmerksamkeitsgestörten, ängstlichen oder einfach unmotivierten Schüler:innenn (Kropfreiter & Bernhard, 2024). Während der bildungspolitische Diskurs häufig auf die Lehrplananforderungen fokussiert, wird die wahre Tiefe der Probleme von jenen psychologischen Fachkräften – Schulpsycholog:innen, klinischen Psychotherapeut:innen und Therapeut:innen – erkannt, die an der „Frontlinie“ den aus den Dysfunktionen des Systems resultierenden Symptomen begegnen (ÖBVP, 2023). Daher widmet sich die vorliegende Studie der grundlegenden Problemstellung, wie diese Erfahrungen im Rahmen einer präventiven Förderung von Life Skills und Resilienz an Schulen in das öffentliche Bildungswesen kanalisiert werden können.

Die Studie wurde im Rahmen des Interreg-Projekts BOUNCE BACK durchgeführt, dessen Ziel die Entwicklung eines praxisorientierten, resilienzfokussierten pädagogischen Rahmens für österreichische und ungarische Schulen ist. Das primäre Ziel dieser Forschung ist die Erfassung der Erfahrungen von Psycholog:innen, die in der Fachversorgung und im schulischen Umfeld mit 8- bis 14-jährigen Kindern hinsichtlich deren emotional-sozialen Zustands arbeiten. In diesem Rahmen wurde untersucht, welche „Ground-Level“-Perspektive (Feldperspektive) die Fachkräfte bezüglich fehlender Kompetenzen haben, insbesondere hinsichtlich Emotionsregulation, Autonomie und den Auswirkungen digitaler Exposition. Das sekundäre Ziel war der Vergleich der ungarischen und österreichischen Fachperspektiven. Die grenzüberschreitende Analyse bietet die Möglichkeit, jene systemischen Unterschiede zu identifizieren – beispielsweise die unterschiedliche Gewichtung diagnostischer Schwerpunkte und therapeutischer Interventionen –, die die Wirksamkeit der Entwicklung von Lebenskompetenzen beeinflussen. Damit schlägt diese Untersuchung eine Brücke zwischen dem pädagogischen und dem psychologischen Fachdiskurs und beleuchtet den pädagogischen und psychologischen Paradigmenwechsel, der die Kompetenzentwicklung nicht nur als Training isolierter Fertigkeiten, sondern als holistische Persönlichkeitsbildung in der postmodernen, digitalen Gesellschaft interpretiert.



2 THEORETISCHER HINTERGRUND

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). Die Rolle der Lehrkräfte ist für die praktische Umsetzung von Life Skills von entscheidender Bedeutung. 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).

Auf Ebene der europäischen Bildungspolitik hat die Förderung nicht-kognitiver Kompetenzen zunehmend an Bedeutung gewonnen. Der Schlüsselkompetenzrahmen der Europäischen Kommission betont insbesondere die Entwicklung sozialer und zivilgesellschaftlicher Kompetenzen, Selbstregulation sowie verantwortungsvoller Entscheidungsfähigkeit (European Commission, 2018), was in direktem Zusammenhang mit den Zielsetzungen von Life Skills und schulischer Persönlichkeitsentwicklung steht.

Die pädagogischen Kulturen des ungarischen und österreichischen Bildungssystems sind aus unterschiedlichen historischen und institutionellen Kontexten hervorgegangen, weisen jedoch auch konvergente Entwicklungen auf. In beiden Ländern spielt die curriculare Steuerung eine zentrale Rolle, während zugleich in den letzten Jahrzehnten eine verstärkte Hinwendung zu kompetenzorientierten Ansätzen zu beobachten ist (Halász & Fazekas, 2020a).

In Österreich gewann die kompetenzorientierte Pädagogik insbesondere seit den 2000er Jahren an Bedeutung. Curriculare Dokumente betonen explizit die Förderung von Kooperation, Kommunikation und kritischem Denken. Empirische Studien zeigen, dass ein großer Teil der Lehrkräfte die Unterstützung der sozialen und moralischen Entwicklung von Lernenden als integralen Bestandteil ihres professionellen Auftrags betrachtet (Fives et al., 2012).

In Ungarn manifestiert sich die Förderung life-skills-bezogener Kompetenzen vor allem im kompetenzorientierten Ansatz des Nationalen Grundlehrplans. Dieser hebt die Bedeutung sozialer und zivilgesellschaftlicher Kompetenzen, Kooperation, Verantwortungsübernahme und Selbstregulation hervor (110/2012. Korm. rendelet; 5/2020. Korm. rendelet). Auch wenn der Begriff „Life Skills“ explizit seltener verwendet wird, sind dessen inhaltliche Komponenten in verschiedenen pädagogischen Bereichen identifizierbar.

Die Unterschiede zwischen den beiden Bildungskulturen zeigen sich vor allem auf der Ebene der Implementierung. In Österreich verfügen Schulen über größere pädagogische Autonomie bei der



Umsetzung curricularer Zielsetzungen, während das ungarische Bildungssystem stärker zentralisiert organisiert ist (Halász & Fazekas, 2020b). Gleichwohl ist in beiden Ländern eine zunehmende Orientierung erkennbar, die neben kognitivem Lernen auch die Förderung von Persönlichkeitsentwicklung und sozialen Kompetenzen in den Fokus rückt.

2.1 Die begriffliche Evolution der Lebenskompetenzen (Life Skills)

Der Begriff der Lebenskompetenzen (Life Skills) hat seit den 1990er Jahren eine signifikante Wandlung durchlaufen. Nach der ursprünglichen Definition der Weltgesundheitsorganisation (WHO) sind Lebenskompetenzen „psychosoziale Kompetenzen, die adaptive und positive Verhaltensweisen ermöglichen und Individuen befähigen, die Anforderungen und Herausforderungen des täglichen Lebens effektiv zu bewältigen“ (WHO, 1997, S. 1).

Diese Definition umfasste drei Hauptbereiche:

- (1) kognitive Fähigkeiten (Entscheidungsfindung, kritisches Denken),
- (2) emotionale Fähigkeiten (Stressbewältigung, Empathie) und
- (3) soziale Fähigkeiten (Kommunikation, selbstsicheres Auftreten).

Moderne Bildungsrahmenwerke des 21. Jahrhunderts – wie der OECD Learning Compass 2030 – sind jedoch über diesen funktionalen Ansatz hinausgegangen. Der Fokus hat sich auf die sogenannten „transformatorischen Kompetenzen“ verlagert, welche die Lernenden nicht nur zur Anpassung befähigen, sondern auch dazu, Veränderungen zu gestalten und Verantwortung zu übernehmen (OECD, 2019). In diesem Kontext verschmelzen die Life Skills zunehmend mit der Prävention mentaler Gesundheit und dem Sozial-Emotionalen Lernen (SEL – Social and Emotional Learning).

2.2 Das neoaristotelische Modell der „Character Education“

Eine relevante theoretische Grundlage der Studie bildet das vom Jubilee Centre for Character and Virtues in Birmingham entwickelte Rahmenwerk, welches die Life Skills in eine moralische Dimension stellt (*character education*¹). Das Modell definiert das Ziel des menschlichen Lebens in der Erreichung der *eudaimonia* (menschliches Aufblühen, Entfaltung), wofür technische Fertigkeiten nicht ausreichend sind. Es bedarf vielmehr Werten und Kompetenzen (Kristjánsson, 2015).

Arthur et al. (2017) unterscheiden vier Dimensionen der schulischen Persönlichkeitsbildung, die in der Entwicklung der Altersgruppe der 8- bis 14-Jährigen eine Schlüsselrolle spielen:

- Intellektuelle Werte und Kompetenzen: Kritisches Denken, Neugier, Urteilsvermögen.
- Moralische Werte und Kompetenzen: Mitgefühl, Respekt, Ehrlichkeit.
- Zivilgesellschaftliche Werte und Kompetenzen: Dienstbereitschaft, gesellschaftliche Verantwortung.
- Werte und Kompetenzen für erfolgreiches Handeln: Resilienz, Beharrlichkeit, Motivation.

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



Diese Unterteilung ist aus Sicht der vorliegenden Forschung allerdings kritisch zu sehen. Resilienz kann als Wert und Kompetenz für erfolgreiches Handeln nicht von der moralischen und intellektuellen Entwicklung getrennt werden. Ein resilienter Krimineller verfügt beispielsweise über die Kompetenz der Beharrlichkeit, aber es mangelt ihm an moralischen Hemmschwellen. Bei der Analyse von Werten muss darum die psychologische Entwicklung stets integriert werden.

2.2.1 Das methodische Rahmenwerk: „Caught, Taught, Sought“

Das Modell der „Character Education“ definiert die pädagogische Implementierung auf drei eng miteinander verbundenen Ebenen, welche auch die Interventionslogik der schulischen Persönlichkeitsbildung des BOUNCE BACK-Projekts prägen (Jubilee Centre, 2022):

1) Character Caught:

Diese Dimension bezieht sich auf das verborgene Curriculum und die Schulkultur. Kinder erwerben Verhaltensmuster durch Beobachtung des Verhaltens von Pädagog:innen und Gleichaltrigen im sozialen Umfeld, quasi durch soziale Osmose. Studien belegen, dass das schulische Ethos, die Qualität der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung und das Role Modelling die emotionale Sicherheit grundlegend bestimmen. Wenn der/die Lehrer:in nicht glaubwürdig ist, bleibt die Life-Skills-Erziehung wirkungslos.

2) Character Taught:

Dies ist die Ebene der expliziten Erziehung. Die Fachliteratur betont, dass sich Fertigkeiten (z. B. Emotionsregulation, Konfliktmanagement) nicht von selbst entwickeln; sie müssen in einem lehrplanmäßigen Rahmen strukturiert vermittelt werden. Dazu gehören Trainingsprogramme für Sozial-Emotionales Lernen (SEL) sowie die Bearbeitung von Beispielen aus der Literatur und Psychoedukation.

3) Character Sought:

Dies ist die höchste Ebene, die auf der Autonomie und intrinsischen Motivation der Lernenden aufbaut. Ziel ist es, dass das Kind nicht nur aufgrund äußerer Erwartungen richtig handelt, sondern aus eigenem Entschluss nach Entwicklung bzw. *phronesis* (=praktischer Weisheit) strebt. Diese Ebene beginnt sich in der Altersgruppe der 8- bis 14-Jährigen zu entfalten, sobald das Kind zur Selbstreflexion fähig wird.

2.3 Resilienz als dynamischer Entwicklungsprozess

Ein zentrales Element der Life Skills ist die Resilienz, die in der zeitgenössischen Fachliteratur nicht mehr als statisches, angeborenes Persönlichkeitsmerkmal, sondern als ein dynamischer, förderbarer Prozess beschrieben wird. Masten (2014) bezeichnet jene adaptive Kapazität als „gewöhnliche Magie“ (ordinary magic), welche es Kindern ermöglicht, trotz schwerwiegender Stressbelastungen oder Traumata einen positiven Entwicklungsverlauf zu nehmen, sofern sie von entsprechenden Schutzfaktoren (protective factors) umgeben sind.



2.3.1 Schutzfaktoren und die kompensatorische Rolle der Schule

Die Resilienzforschung (Ungar, 2011; Masten & Reed, 2015) verortet die Schutzfaktoren in einem ökologischen System: auf individueller (z. B. positives Selbstbild, Selbstregulation), familiärer (sichere Bindung) und kommunaler bzw. schulischer Ebene. Dem schulischen Umfeld kommt hierbei eine besondere Bedeutung zu, insbesondere für Kinder, die aufgrund ihres familiären Hintergrunds benachteiligt sind („at-risk youth“). Die Schule kann als Ort einer „zweiten Chance“ fungieren, an dem unterstützende pädagogische Beziehungen und die Integration in die Gemeinschaft der Gleichaltrigen familiäre Dysfunktionen kompensieren können.

Der theoretische Hintergrund des BOUNCE BACK Projekts differenziert in Anlehnung an Selye (1981) zwischen Eustress (positivem, aktivierendem Stress) und Distress (negativem, lähmendem Stress). Ziel der Resilienzförderung ist nicht die vollständige Eliminierung von Stress im schulischen Kontext, da eine herausforderungsfreie Umgebung keine Entwicklung fördert, sondern die Erweiterung der Bewältigungsstrategien (Coping) von Kindern, um sie zu befähigen, mit Distress umzugehen und Herausforderungen als Wachstumschance wahrzunehmen.

2.4 Pädagogische Einstellungen und Hindernisse der Umsetzung

Eines der größten Hindernisse oder auch Ressourcen für die schulische Implementierung der Life Skills stellen die Haltung und die Qualifikation der Pädagog:innen dar. Kropfreiter und Bernhard (2024) führten eine umfassende Studie mit Mixed-Methods-Design unter österreichischen Lehrkräften der Sekundarstufe durch, welche auch für die vorliegende Untersuchung einen grundlegenden Bezugspunkt bildet.

Eine der wichtigsten Erkenntnisse der Forschung war das Spannungsfeld zwischen dem Wertesystem der Pädagog:innen und der praktischen Umsetzung. 97 % der befragten Lehrer:innen stimmten zu, dass die schulische Persönlichkeitsbildung eine grundlegende Aufgabe der Schule sei. Die Mehrheit (über 90 %) erachtete die schulische Persönlichkeitsbildung sogar als wichtiger als die schulischen Leistungen. Gleichzeitig zeigten die qualitativen Interviews, dass sich ein beträchtlicher Teil der Lehrkräfte methodisch unzureichend ausgestattet fühlt. In der Lehrer:innenausbildung erhielten sie keine konkreten Instrumente für die emotionale Erziehung und Bildung, weshalb ihre Arbeit oft intuitiv bleibt.

Die Ergebnisse von Kropfreiter und Bernhard (2024) bestätigen die Bedeutung der Dimension „Character Caught“: 98 % der Lehrer:innen sind der Ansicht, dass sie selbst die wichtigsten Vorbilder für die Schüler:innen darstellen. Diese Feststellung unterstreicht die Notwendigkeit einer systemischen Sichtweise. Die Resilienz von Kindern lässt sich nicht ohne die Förderung des psychischen Wohlbefindens, der Selbstreflexionsfähigkeit und der Authentizität der Pädagog:innen entwickeln. Ist die Lehrkraft selbst ängstlich oder ausgebrannt, kann sie kein authentisches Modell für die Problembewältigung bieten.

2.4.1 Digitales Umfeld und Post-COVID-Auswirkungen

Die untersuchte Altersgruppe befindet sich in einer kritischen Übergangszone von der Latenzphase in die Adoleszenz. Entwicklungspsychologisch betrachtet ist dies die Periode der Identitätsbildung, der Autonomiebestrebungen sowie der signifikanten Bedeutungszunahme von Peer-Beziehungen.



Die Fachliteratur (Twenge, 2017; Haidt, 2024) zeichnet ein zunehmend drastisches Bild von den Auswirkungen der Nutzung digitaler Medien. Die wachsende Verbreitung von Smartphones und sozialen Medien (insbesondere seit 2012) korreliert mit einem steilen Anstieg von Angststörungen und Depressionen im Jugendalter.

Die auf „unmittelbare Bedürfnisbefriedigung“ (Instant Gratification) konditionierende Wirkung der digitalen Welt schwächt die neuronalen Hemmprozesse (Inhibition), die Fähigkeit zum Gratifikationsaufschub sowie das Durchhaltevermögen (Grit), welche die Grundpfeiler der Resilienz darstellen.

Die permanente Online-Präsenz („Always-on“-Kultur) und der ständige Druck des sozialen Vergleichs erhöhen das Risiko für Körperschemastörungen und soziale Isolation, während sie gleichzeitig die Erfahrungsmöglichkeiten in persönlichen (Face-to-Face) Interaktionen reduzieren.

Die Pandemie stellte nicht nur eine vorübergehende Krise dar, sondern einen strukturellen Bruch in der Sozialisation. Den Forschungen von Plener (2024) und dem Österreichischen Bundesverband für Psychotherapie (ÖBVP, 2023) zufolge ist sowohl in Österreich als auch in Ungarn die Prävalenz von Angststörungen, Depressionen, Essstörungen und Suizidgedanken unter Jugendlichen drastisch angestiegen. Die Phase der Isolation traf diese Generation genau in jenem Entwicklungsstadium (frühe Adoleszenz), in dem die Einübung sozialer Kompetenzen im Rahmen von Peer-Beziehungen von größter Relevanz gewesen wäre.

Die Belastung der psychiatrischen Abteilungen hat auch postpandemisch nicht nachgelassen, was indiziert, dass die internen Ressourcen der Kinder erschöpft sind und die herkömmlichen schulischen Rahmenbedingungen für eine Rehabilitation nicht ausreichen.

2.5 Forschungslücke

Die Fachliteratur untermauert eindeutig die Notwendigkeit von Life Skills und schulischer Persönlichkeitsbildung, insbesondere im Zuge von Digitalisierung und der Post-COVID-Ära. Gleichzeitig ist jedoch eine signifikante Diskrepanz erkennbar:

- Die Pädagog:innen sind zwar engagiert, jedoch methodisch unsicher (Kropfreiter & Bernhard, 2024).
- Das digitale Umfeld bringt neuartige Pathologien hervor, auf die die traditionelle Pädagogik nicht schnell genug reagiert. Der Fokus der Förderung liegt häufig auf dem Kind, während die Unterstützung des Systems (Eltern, Lehrer:innen) ausbleibt.

Ziel der vorliegenden Studie ist es, das Wissen der an der „Frontlinie“ tätigen psychologischen Fachkräfte in diesen Diskurs zu integrieren. Sie sind es, die die aus den Dysfunktionen des pädagogischen Systems resultierenden Symptome wahrnehmen und in der Lage sind, jene tieferliegenden, latenten Prozesse (z.B. elterliche Blockaden, digitale Abhängigkeit als Symptom) zu identifizieren, die den oberflächlichen Verhaltensauffälligkeiten zugrunde liegen. Diese Perspektive ist für die Entwicklung wirksamer schulischer Interventionsmodelle unerlässlich.



3 FORSCHUNGSFRAGEN UND HYPOTHESEN

Das Ziel der qualitativen Forschungsphase besteht darin, die Erfahrungen von Fachkräften auf den verschiedenen Ebenen der psychologischen Versorgung (Schule, Klinik, Kinderschutz) zu verbinden. Im Fokus der Untersuchung stehen die Ausprägung der Lebenskompetenzen (Life Skills) der Altersgruppe der 8- bis 14-Jährigen, die Fördermöglichkeiten sowie die systemischen Barrieren. Basierend auf der Fachliteratur wurden die folgenden Forschungsfragen und Hypothesen untersucht.

3.1 Forschungsfragen (RQ)

Die Forschung kartiert die Expert:innenerfahrungen entlang fünf zentraler Dimensionen, wobei individuelle Kompetenzen, Umwelteinflüsse sowie institutionelle Reaktionsweisen abgedeckt werden:

RQ1: Welche Arten von Lebenskompetenzen (Life Skills) erachten Psycholog:innen als besonders relevant für Kinder im Alter von 8 bis 12 Jahren?

RQ2: Welche Rolle spielen therapeutische und schulbasierte Interventionen bei der Förderung der Resilienz?

RQ3: Welche Faktoren hemmen oder fördern die Integration von Lebenskompetenzen in die schulische Praxis?

RQ4: Wie beeinflusst die Mediennutzung die sozialen und emotionalen Kompetenzen der Kinder?

RQ5: Mit welchen Instrumenten lässt sich die Entwicklung der emotionalen und sozialen Kompetenzen von Kindern erfassen?

3.2 Forschungshypothesen

Basierend auf dem bisherigen Forschungsstand wurden folgende Hypothesen aufgestellt:

H1: Psycholog:innen, die regelmäßig resilienzfördernde Techniken anwenden, schätzen die Implementierung von Lebenskompetenzen im schulischen Kontext als wirksamer ein.

H2: Die Mediennutzung hat einen negativen Einfluss auf die emotionale Stabilität und die sozialen Beziehungen der Kinder.

H3: Die Entwicklung der Lebenskompetenzen von Kindern steht in engem Zusammenhang mit der Qualität der elterlichen Unterstützung.

H4: Therapeut:innen und Schulpsycholog:innen setzen unterschiedliche Schwerpunkte bei der Förderung von Lebenskompetenzen.



4 FORSCHUNGSMETHODIK

Die Untersuchung bediente sich der qualitativen Methodik, da es sich bei dem untersuchten Phänomen – den psychologischen Dimensionen der Lebenskompetenzen (Life Skills) und der Resilienz in der Altersgruppe der 8- bis 14-Jährigen – um einen derart komplexen, kontextabhängigen und dynamischen Prozess handelt, dessen tiefgreifendes Verständnis durch statistische Methoden nur schwer zu erlangen wäre. Unser Ziel bestand nicht in einer repräsentativen Verallgemeinerung, sondern in der Exploration der subjektiven Erfahrungen und Deutungsrahmen der Fachkräfte sowie der Aufdeckung der latenten Kausalzusammenhänge, die den Phänomenen zugrunde liegen.

4.1 Forschungsdesign

Den methodologischen Rahmen der Untersuchung bildete die Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990). Dieser induktive Ansatz ermöglicht es, den Daten keine vorab festgelegten, starren Hypothesen aufzuzwängen, sondern das Erklärungsmodell „bottom-up“ aus den Expert:innennarrativen heraus zu generieren. So wurde eine konstruktivistische Perspektive (Charmaz, 2006) eingenommen, die anerkennt, dass Daten und Theorie in der Interaktion zwischen Forschenden und Teilnehmenden konstruiert werden.

Die Untersuchung fügt sich in den qualitativen Strang des von Kropfreiter und Bernhard (2024) angewandten Mixed-Methods-Designs ein und ergänzt die quantitativen Erhebungen unter Pädagog:innen um die psychologische Perspektive.

4.2 Stichprobenziehung und Teilnehmer:innen

Im Rahmen der Stichprobenziehung kamen die Strategien der gezielten Auswahl (Purposive Sampling) sowie der theoretischen Stichprobenziehung (Theoretical Sampling) zur Anwendung (Corbin & Strauss, 2012). Bei der Selektion der Teilnehmer:innen wurde das Prinzip der „maximalen Variation“ verfolgt, um eine Untersuchung des Problemfeldes aus einer möglichst breiten Perspektive zu gewährleisten. In die Studie wurden psychologische Fachkräfte (N=7) inkludiert, die in täglichem und unmittelbarem Kontakt mit der Alterskohorte der 8- bis 14-Jährigen stehen.

Die Zusammensetzung der Stichprobe sichert eine systemische Perspektive:

- Schulpsycholog:innen: Fachkräfte, die im Umfeld von Grundschulen und Gymnasien tätig sind und an vorderster Linie der Prävention und Krisenintervention agieren.
- Klinische und private Versorgung: Fachpsycholog:innen in freier Praxis sowie in pädagogischen Fachdiensten, die mit bereits manifestierten Pathologien und therapeutischen Prozessen konfrontiert sind.
- Kinderschutz: Heimpyscholog:innen, mit spezifischem Wissen bezüglich der Resilienz von mehrfach benachteiligten und traumatisierten Kindern.
- Internationale Perspektive: Expert:innen des österreichischen Bildungssystems, die einen grenzüberschreitenden Vergleich ermöglichten.



4.3 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte im Laufe des Jahres 2025 in Form von halbstrukturierten Expert:inneninterviews. Die durchschnittliche Dauer der Gespräche betrug 45 bis 60 Minuten. Die Fragen konzentrierten sich auf die fehlenden Kompetenzen, die Auswirkungen des digitalen Umfelds, die Rollen von Eltern und Pädagog:innen sowie mögliche Interventionsansätze.

4.4 Analyseverfahren

Nach der wörtlichen Transkription der Audioaufnahmen erfolgte die Analyse mittels der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (Kuckartz, 2014; Mayring, 2000) unter softwaregestützter Anwendung von MAXQDA. Der Codierungsprozess verlief auf drei aufeinander aufbauenden Ebenen, gemäß dem von Strauss und Corbin (1990) beschriebenen Paradigma:

- Offenes Codieren (Open Coding): Im Zuge der zeilenweisen Analyse der Texte wurden Schlüsselbegriffe und Phänomene induktiv identifiziert (z. B. „digitale Aufmerksamkeitsstörung“, „elterliche Hilflosigkeit“, „Mangel an emotionalem Wortschatz“). In dieser Phase wurde die Verwendung von In-vivo-Codes angestrebt, um den ursprünglichen Sprachgebrauch der Expert:innen beizubehalten.
- Axiales Codieren (Axial Coding): Die offenen Codes wurden zu größeren, übergeordneten Kategorien zusammengefasst, und die Beziehungen zwischen den Subkategorien wurden exploriert. Die Hauptkategorien formierten sich sowohl deduktiv (basierend auf den Forschungsfragen) als auch induktiv. Zentrale Achsen waren: Fehlende Kompetenzen, Umwelteinflüsse (Digitaler Raum), Institutionelle Antworten und Elterliche Einbindung.
- Selektives Codieren (Selective Coding): In der abschließenden Phase der Analyse wurde die zentrale Erklärungskategorie (Core Category) identifiziert.

4.5 Reliabilität und Validität

Die Validität der Untersuchung wurde durch die von Shenton (2004) vorgeschlagenen Kriterien sichergestellt. Die Glaubwürdigkeit (Credibility) wurde durch die Forscher:innentriangulation sowie die Einbeziehung von Expert:innen mit unterschiedlichem institutionellem Hintergrund gestärkt. Die Übertragbarkeit (Transferability) wurde durch die Anwendung der „dichten Beschreibung“ (Thick Description) und die detaillierte Darstellung des Kontextes gewährleistet. Die Bestätigbarkeit (Confirmability) wurde durch die Dokumentation des Codierungsprozesses sowie die methodologische Reflexivität garantiert.

5 FORSCHUNGSERGEBNISSE

Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse, der im Jahr 2025 durchgeführten sieben Expert:inneninterviews wurden vier thematische Schwerpunkte identifiziert. Die Analyse bestätigte die vorangegangenen Hypothesen, wonach der psychosoziale Zustand der Altersgruppe der 8- bis 14-Jährigen nicht im Bereich der kognitiven Fähigkeiten, sondern hinsichtlich der Emotionsregulation und der sozialen Bindung kritische Defizite aufweist.

5.1 Fehlende grundlegende Kompetenzen (Character Taught)

In der Dimension „Character Taught“ bezeichneten die Expert:innen übereinstimmend die Emotionsregulation und die Impulskontrolle als kritischstes Defizit.

- Schwierigkeiten bei der Emotionsregulation: Den Berichten der Fachkräfte zufolge sind die Kinder nicht in der Lage, ihre Gefühle auszudrücken und zu erkennen, was zu Verhaltensproblemen führt. Wie einer der Schulpsycholog:innen formulierte: „Ich erlebe oft, dass die Kinder ihre Emotionen in der gegebenen Situation nicht ‚im Zaum halten‘ können, was zu Konflikten führt.“ Eine Interviewperspektive hob hervor, dass sich die innere Spannung der Kinder häufig in Autoaggression (z. B. Ritzen) oder in nach außen gerichteter Wut manifestiert, da das Instrumentarium für „Emotionsausdruck und Streitkultur“ fehlt.
- Aufmerksamkeitsstörung als neue Volkskrankheit: Interview 6 benannte die drastische Abnahme der dauerhaften Aufmerksamkeit als markanteste Veränderung der Post-COVID-Zeit. Die Aufmerksamkeitsstörung (ADHS) wurde 2022 in den International Classifications of Diseases der WHO aufgenommen (ICD-11 6A05). Dieser Erfahrung nach „müssen alle Aufgabenstellungen wesentlich kürzer und wesentlich attraktiver sein“, da sich die Konzentrationsfähigkeit der Kinder verändert hat.

Das auffälligste Ergebnis der Studie ist, dass die Fachkräfte der Meinung sind, die Kinder erkennen ihre Gefühle nicht und nutzen digitale Geräte als maladaptive Bewältigungsstrategie.

„Am wichtigsten halte ich die Hemmungskontrolle (Impulskontrolle) und die Emotionsregulation. Ich erlebe oft, dass die Kinder ihre Emotionen in der gegebenen Situation nicht ‚im Zaum halten‘ können.“

„Oft fehlen ihnen die Worte für Gefühle... Die innere Spannung leiten sie entweder an sich selbst ab [Ritzen] oder nach außen, gegen ihre Umgebung. [...] Es wäre wichtig, den Umgang mit Affekten zu lehren.“

„Diese jungen Mütter erziehen mit dem ‚kabellosen Babysitter‘. Dass das Kind beruhigt wird, weil ein Märchen auf YouTube läuft... die Mutter erlebt dabei, dass sie das Kind ohne dies nicht beruhigen kann.“

„Ich bemerke einen riesigen Unterschied im Vergleich zu früher im Bereich der dauerhaften Aufmerksamkeit. Da hat wirklich eine Veränderung stattgefunden. Alle Aufgabenstellungen müssen wesentlich kürzer und wesentlich attraktiver sein.“

Aus den aufgedeckten psychologischen Defiziten ergeben sich konkrete pädagogische Imperative in der Dimension des „Character Taught“. Nach übereinstimmender Meinung der Expert:innen lässt sich der Mangel an emotionalem Wortschatz (Alexithymie) nicht durch das Lehren abstrakter Begriffe beheben; er muss in die bestehende Fächerstruktur integriert werden.



Zur Entwicklung eines emotionalen Wortschatzes im Literaturunterricht schlägt Interviewpartner: in Nr. 5 (Schulpsychologie) z.B. den Einsatz bibliotherapeutischer Mittel, Gedichte und Novellen zur Identifikation von Emotionen vor. Die pädagogische Antwort ist also keine separate „Emotionsstunde“, sondern die Einbeziehung zeitgenössischer Jugendliteratur, durch die die Schüler:innen über die Analyse der Charaktere Worte (oder nonverbale Ausdrücke) für ihre eigenen inneren Zustände erlernen. Da die Verbalität der Altersgruppe der 8- bis 14-Jährigen oft gehemmt ist, betonte Interviewperspektive Nr. 7 die Bedeutung zeichnerischer Mittel und der Visualisierung von Körperempfindungen, z.B. die Anwendung des „Farbenmonsters“ (The Colour Monster) oder kunsttherapeutischer Elemente.

Interview Nr. 4 hob hervor, dass der Einfluss von Gleichaltrigen in der Pubertät stärker ist als die Anleitung durch Erwachsene, weshalb dedizierte „Kreisgespräche“ z.B. im Rahmen der Klassenvorstandsstunde notwendig sind. Die pädagogische Aufgabe besteht hier in der Schaffung strukturierter gruppendynamischer Räume (Restorative Circles), in denen die Schüler:innen in einem sicheren Rahmen Konfliktmanagement und Selbstreflexion üben können.

5.1.1 Methodik der Defizitkompensation

Neben dem diagnostischen Überblick explorierte die Studie jene konkreten, an das schulische Umfeld adaptierbaren psychologischen und pädagogischen Interventionen, die von den Fachkräften als wirksam zur Behandlung der aufgedeckten emotionalen und aufmerksamkeitsbezogenen Defizite eingestuft wurden. Basierend auf den Expert:inneninterviews erweisen sich in der Dimension des „Character Taught“ die folgenden methodischen Interventionen als zentral.

- Restaurative Techniken im Konfliktmanagement

Anstelle traditioneller Disziplinierungsmaßnahmen drängen die befragten SchulPsycholog:innen auf die Anwendung restaurativer (wiederherstellender) Techniken. Diese Methode fokussiert nicht auf Disziplinierung, sondern auf Wiedergutmachung und gemeinschaftliche Verantwortungsübernahme: „Wir klären, wer was getan hat, was das Ziel war, und vermitteln eine Kultur, ein Schema zur Konfliktlösung“. Es wird mit sogenannten restaurativen Zirkeln (Restorative Circles) gearbeitet. Ziel ist nicht die Bestrafung von Fehlverhalten, sondern die Wiederherstellung von Beziehungen, die Übernahme von Verantwortung und die gemeinsame Suche nach Lösungen. Der Einsatz restaurativer Zirkel bietet den Schüler:innenn einen strukturierten Rahmen zum Verständnis der emotionalen Hintergründe von Konflikten, was unmittelbar die emotionale Intelligenz und eine angemessene „Streitkultur“ fördert.

- Projektive und spielerische Instrumente zum Emotionsausdruck

Da die Altersgruppe der 8- bis 14-Jährigen häufig mit Alexithymie (Mangel an emotionalem Wortschatz) kämpft, muss die verbale Therapie durch nonverbale Instrumente ergänzt werden. Die an der Studie beteiligten Fachkräfte hoben die Nutzung der „Farbenmonster“ Emotionskarten (von Anna Llenas)) zur Identifikation von Basisemotionen sowie die Methodik des „LEGO Serious Play“ (<https://www.strategicplay.de/was-ist-lego-serious-play/>) hervor, die es Kindern ermöglicht, ihre inneren Zustände über Metaphern zu konstruieren und zu kommunizieren, wodurch ein Frontalunterricht im Stile von „Wir sagen euch, wie es geht“ vermieden wird.

Die in der Studie n Expert:innen betonten die Rolle von Situationsspielen wie dem „Weltspiel“ (<https://www.das-weltspiel.com/de/>), bei denen das Kind seine eigenen Lebenssituationen in einem sicheren Rahmen neu ordnen kann.



- **Körperbezogene und Entspannungsverfahren zur Angstlösung**

Aufgrund der Zunahme von Angstsymptomen und psychosomatischen Beschwerden ist der kognitive Ansatz allein unzureichend. Sowohl klinische Fachpsycholog:innen als auch Schulpsycholog:innen empfehlen gleichermaßen die schulische Vermittlung der Grundlagen des Autogenen Trainings und der Progressiven Muskelentspannung.

Nach Ansicht der Expert:innen ist die Wirksamkeit des Unterrichts von Entspannungstechniken an alters- und entwicklungsbedingte Besonderheiten gebunden und in einer bestimmten sensiblen Lernperiode besonders effektiv, da sie die Selbstregulation der physiologischen Reaktionen in Stresssituationen unterstützt.

- **Gruppendynamische und erlebnispädagogische Räume**

Als Gegenpol zu sozialer Isolation und digitaler Vereinsamung schlagen die Expert:innen die Wiederherstellung dedizierter, sicherer Gruppenräume (z. B. Klassenvorstandsstunde, Kreisgespräche) vor.

Interview 5 hob hervor, dass die Peer-Gruppe im Jugendalter einen größeren Einfluss hat als die Anleitung durch Erwachsene: „Bei Jugendlichen ist es besonders wichtig, dass sie aus den gemeinsamen Erfahrungen der Gleichaltrigen [...] Schlussfolgerungen ziehen“. Die methodische Basis bildet hier die Erlebnispädagogik, bei der auf Erfahrungen aus gemeinsamen Handlungen (z. B. Camps, darstellendes Spiel) eine angeleitete Reflexion folgt.

5.1.2 Auswirkungen des digitalen Umfelds

Ein zentrales Ergebnis der Untersuchung ist die Neubewertung der Rolle der digitalen Mediennutzung. Nach Ansicht der Expert:innen stellt die Bildschirmnutzung häufig nicht die Wurzel des Problems dar, sondern fungiert als maladaptiver Bewältigungsmechanismus oder als Symptom.

Eine/r der interviewten Fachleute führte den Begriff des „kabellosen Babysitters“ ein. Seiner Erfahrung nach nutzen Eltern die Geräte häufig zur Beruhigung des Kindes als Regulationsersatz: „Das Kind kann sich nicht beruhigen, ohne dass ein Märchen auf YouTube läuft... die Mutter erlebt dabei, dass sie das Kind ohne dies nicht beruhigen kann.“ Dies inhibiert die Entwicklung der internen Selbstregulation.

Eine psychologische Fachkraft bestätigte, dass eine exzessive Online-Präsenz häufig ein Symptom für Mobbing durch Gleichaltrige oder soziale Ängste darstellt. Kinder wenden sich dem virtuellen Raum zu (Realitätsflucht), da sie sich dort – im Gegensatz zu schulischen Misserfolgen – als kompetent erleben können.

Interview 5 verdeutlichte den „pseudo-edukativen“ Effekt von TikTok: Kinder diagnostizieren sich häufig selbst („Ich habe eine Panikstörung“) auf der Grundlage von Kurzvideos, was ihr Selbstbild verzerrt und die professionelle Hilfeleistung erschwert.

5.2 Systemische Dynamiken („Character Caught“)

Die Analyse der „Caught“-Dimension (jenes Verhalten, das Kinder aus ihrer Umgebung „auffangen“) verdeutlichte die Dysfunktionen der elterlichen und pädagogischen Systeme.

Zum Thema Schulklima und die Rolle der Pädagog:innen konnte folgendes erhoben werden:



Die Mehrheit der ungarischen Schulpsycholog:innen berichtete von einer „Feuerlösch-Mentalität“. Für Prävention bleibt neben den notwendigen Kriseninterventionen kaum Zeit. Im Gegensatz dazu zeichnete Interview 5 ein positiveres Bild: Dort besitze die „persönliche Beziehung heilsame Kraft“, und die Pädagog:innen nehmen als Partner an der mentalen Erziehung teil.

Die Expert:inneninterviews bestätigten, dass die Basis der Resilienz in der sicheren Bindung und der authentischen pädagogischen Präsenz liegt. Laut den Psycholog:innen ist die wichtigste Entwicklungskraft nicht der Lehrstoff, sondern das haltgebende Umfeld. Die Erfahrungen von Fachkraft 5 unterstreichen, dass die persönliche Beziehung an sich schon eine „heilsame“ Wirkung auf ängstliche Kinder haben kann. Interview 6 hebt die Allianz mit den Eltern (das „Wir-Gefühl“) als Fundament einer sicheren Schulkultur hervor.

„Die Fachkräfte glauben an die heilende Kraft der persönlichen Beziehung. [...] Das ist bedeutsam, denn bei den meisten SchulPsycholog:innen fehlen hierfür die Kapazitäten. [...] Das Gemeinschaftsdasein ist stark, oft sind sie 4 bis 8 Jahre zusammen, was tiefe Beziehungen ermöglicht.“

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

„Das Kind will uns nicht ‚eins auswischen‘, sondern so funktioniert es eben. [...] Ich glaube an die systemische Arbeit mit den Pädagog:innen. Wenn die Lehrkraft gestärkt ist, ist sie effektiver.“

Zum Thema elterliche Hilflosigkeit und das „Helikopter“-Phänomen konnte folgendes erhoben werden: Hier zeichnet sich die markanteste Übereinstimmung (Konfluenz) mit den von Kropfreiter und Bernhard (2024) untersuchten pädagogischen Einstellungen ab. Während in der zitierten Studie die Pädagog:innen die Erziehungsverantwortung an die Familie delegieren, bestätigen die Psycholog:innen der vorliegenden Untersuchung die Funktionsstörung dieses „Hinterlandes“. Interviewpartner:in Nr. 3 (klinische Psychologie) identifizierte das Phänomen der „Helikopter-Eltern“ als größtes Hindernis für die Autonomie (Character Sought): „Eltern erziehen die Kinder zu einer solchen Unselbstständigkeit, wollen alles für sie erledigen (Helikopter-Eltern), dass dies grundlegende Lebenskompetenzen verkümmern lässt.“

Parallel dazu wies Fachkraft 6 darauf hin, dass Eltern nicht vernachlässigend, sondern ratlos sind und „konkrete Anleitung“ zur Lösung von Erziehungssituationen benötigen. Die Entwicklung von Life Skills darf nicht am Schultor enden; die Intervention muss zwingend auch auf die Steigerung der elterlichen Kompetenzen abzielen.

5.2.1 Vergleich österreichischer und ungarischer Perspektiven

Ein Novum dieser Untersuchung bildet die Gegenüberstellung der österreichischen und ungarischen Daten, welche signifikante strukturelle Divergenzen offenbarte.

- **Rollenverständnis (Diagnostik vs. Therapie):**

In Österreich grenzt sich die Schulpsychologie strikt von der Therapie ab:

„Die Hauptaufgabe besteht in Diagnostik und Beratung...“ Dieser diagnostische Fokus und der präventive Ansatz stehen im Einklang mit dem in der Fachliteratur beschriebenen österreichischen Modell, welches systemische Interventionen präferiert (Bernhard, 2024). 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.



Die Expert:innen in Ungarn und die ungarischen Fachkräfte sehen sich aufgrund der mangelhaften spezialisierten Versorgung häufig gezwungen, auch innerhalb der Schule quasi-therapeutische, betreuende Tätigkeiten zu übernehmen, wobei sie die Kinder in wöchentlichem Turnus treffen.

- **Fokus der Elternerziehung:**

Vor allem in den ungarischen Interviews wird die Arbeit mit Eltern häufig als Herausforderung, in Form von Widerstand oder Unzugänglichkeit der Eltern dargestellt.

- **Geschlechterstereotypen:**

Die ungarischen Expert:innen differenzieren schärfer zwischen den Symptomen von Jungen (externalisierend, aggressiv) und Mädchen (internalisierend, ängstlich) während österreichische Expert:innen vorsichtiger formulieren, dass diese Unterschiede oft das Resultat „anerzogener Faktoren“ und keine biologischen Notwendigkeiten darstellen.

5.3 Die Möglichkeiten der Autonomie („Character Sought“)

Die Dimension des „Sought“ (der eigene Entwicklungswunsch des Kindes) stellt den am schwersten fassbarer Bereich dar. Nach Ansicht der Expert:innen fehlt es am meisten an der Erziehung zur Selbstständigkeit. Interview Nr. 5 erwähnte die Unterstützung autonomer Entscheidungsfindung als Best Practice: etwa, dass das Kind entscheiden darf, neben wem es beim Mittagessen sitzt, oder ob es bei Überlastung durch soziale Reize allein sein kann. Dies bildet die Basis der Selbstregulation (Self-Regulation), welche im schulischen Rahmen bestmöglich unterstützt werden muss.

Die Forschung beleuchtete, dass den Kindern aufgrund von „Helikopter-Eltern“ und einem überkontrollierenden Umfeld der innere Kompass fehlt.

Ziel der Förderung von Life Skills und Resilienz in Schulen ist es, die Schüler:innen von der Fremdregulation (was Lehrer:innen/Eltern sagen) hin zur Selbstregulation zu führen. Laut Expert:innen sind Selbsterkenntnis und die Ausübung von Entscheidungsfreiheit der Schlüssel: Man muss das Kind über seine eigenen sozialen Bedürfnisse entscheiden lassen (ob es allein sein möchte) und es im kritischen Denken fördern, damit es sich nicht via TikTok selbst diagnostiziert.

„Eltern erziehen die Kinder zu einer solchen Unselbstständigkeit, wollen alles für sie erledigen (Helikopter-Eltern), dass dies grundlegende Lebenskompetenzen verkümmern lässt.“

„Aufgrund von Fehlinformationen (TikTok-Psychoedukation) diagnostizieren sich viele Kinder selbst (z. B. mit Panikstörung); es ist schwer, dies richtigzustellen.“

„Das Bedürfnis nach Selbsterkenntnis muss formuliert werden, denn Selbsterkenntnis entwickelt sich dann, wenn sie beginnen, sich selbst zu beobachten.“

5.4 Ergebnisse der Hypothesenprüfung

Im folgenden Unterkapitel erfolgt die Überprüfung der Hypothesen.

H1: Psycholog:innen, die regelmäßig resilienzfördernde Techniken anwenden, schätzen die Einführung von Lebenskompetenzen im schulischen Kontext als wirksamer ein.

Die Hypothese konnte bestätigt werden, jedoch mit Nuancierungen. Jene Fachkräfte, die aktiv Gruppenmethoden, erlebnispädagogische Ansätze oder kompetenzfördernde Verfahren einsetzen



(Expert:innen 1, 3, 4), zeigen sich deutlich optimistischer und engagierter hinsichtlich der schulischen Integration. Sie glauben anstelle von „Feuerlöschaktionen“ an präventive, systemische Lösungen.

Fachkraft 3, die über einen erlebnispädagogischen Hintergrund verfügt, hebt hervor, dass Gruppenarbeit und gemeinsame Erlebnisse in der Schule soziale Kompetenzen effektiver fördern als „Predigten“ im häuslichen Umfeld. Fachkraft 4, die restaurative Techniken und LEGO Serious Play anwendet, sieht die Lösung ebenfalls in der Kooperation mit den Pädagog:innen und innerhalb des schulischen Rahmens.

Fachkräfte hingegen, deren Arbeit primär diagnostisch ausgerichtet ist (Interview 6) oder stark einzeltherapeutische Züge trägt (Interview 2), äußern sich skeptischer darüber, ob die Schule unter den aktuellen Rahmenbedingungen zu tiefergehender psychologischer Arbeit fähig ist.

H2: Die Mediennutzung beeinflusst die emotionale Stabilität und die sozialen Beziehungen der Kinder negativ.

Diese Hypothese wurde stark bestätigt. Die Expert:innen berichteten einstimmig von negativen Auswirkungen. Als wichtige Ergänzung kristallisierte sich jedoch heraus, dass die Mediennutzung häufig ein Symptom und nicht die alleinige Ursache des Problems darstellt.

Fachkraft 6 hob die drastische Abnahme der dauerhaften Aufmerksamkeit als negative Hauptwirkung hervor. Fachkraft 2 verwies auf das Phänomen des „kabellosen Babysitters“, welches die Entwicklung der emotionalen Selbstregulation behindert. Laut Interview 7 leben die Kinder in einer „virtuellen Realität“, in dem Likes das Selbstbild bestimmen, was zu einem verzerrten Selbstwertgefühl führt.

Mehrere Expert:innen betonten zudem, dass Kinder den Online-Raum oft als Fluchort vor Mobbing oder elterlicher Vernachlässigung nutzen.

H3: Die Entwicklung der Lebenskompetenzen von Kindern steht in engem Zusammenhang mit der Qualität der elterlichen Unterstützung.

Diese Hypothese erhielt die stärkste Bestätigung. Alle Interviewpartner:innen waren sich einig, dass der elterliche Hintergrund (oder dessen Fehlen/Dysfunktion) der ausschlaggebende Faktor ist.

Interview 2 hob „Helikopter-Eltern“ hervor, die durch das Übernehmen aller Aufgaben die Selbstständigkeit (Autonomie) – einen fundamentalen Life Skill – verkümmern lassen. Laut Interview 3 „fällt die Entwicklung des Kindes oft zurück“, sobald es in das toxische häusliche Umfeld zurückkehrt, wenn keine Partnerschaft mit den Eltern besteht. Fachkraft 6 schlägt daher „Elterntrainings“ (Elternanleitung) als systemische Lösung vor.

H4: Therapeut:innen und SchulPsycholog:innen setzen unterschiedliche Schwerpunkte bei der Förderung von Lebenskompetenzen.

Die Hypothese wurde bestätigt. Das Rollenverständnis und das Instrumentarium der beiden Gruppen differieren aufgrund der strukturellen Gegebenheiten.

- SchulPsycholog:innen (Expert:innen 4, 5, 7): Der Fokus liegt auf „Feuerlöschen“ (Krisenintervention), Gemeinschaftsbildung (Klassenaktivitäten) und praktischen, sofort anwendbaren Techniken (z. B. Konfliktmanagement, Sensibilisierung). Sie kämpfen häufig mit Zeitmangel und systemischen Hürden.
- Klinisch/therapeutisch orientierte Fachkräfte (Expert:innen 2, 6): Der Fokus liegt auf tieferer emotionaler Stabilität, Traumaverarbeitung und Diagnostik.



Diese Fachkräfte grenzen die Kompetenzen schärfer ab: Die Schule sei nicht für Therapie geeignet (Fachkraft 6). Für tiefere emotionale Arbeit bedürfe es eines intimeren, sichereren Raumes, als ihn eine Schule bieten kann.



6 DISKUSSION

Die Forschungsergebnisse offenbarten eine markante strukturelle Dichotomie zwischen den beiden Ländern: Während das österreichische schulpsychologische System durch einen diagnostischen Fokus und Beratung geprägt ist (Interview 6), wird das ungarische System durch eine aus Kapazitätsmangel resultierende Krisenintervention und eine „Feuerlösch-Mentalität“ charakterisiert (Interviews 5 und 7). Es stellt sich die Frage: Wie lässt sich ein einheitlicher pädagogischer Referenzrahmen innerhalb zwei derart unterschiedlicher institutioneller Logiken anwenden?

Die Antwort liegt, resultierend aus der Synthese der Expert:inneninterviews, im Primat der Dimension des „Character Caught“ (Schulkultur). Dieser Ansatz macht das im Rahmen des BOUNCE BACK Projekts entwickelte Life-Skills-Pädagogik Programm systemunabhängig.

Fachkraft 6 hob hervor, dass die Schulpsychologie aus Zeitmangel keine Therapie durchführen kann. Der Schwerpunkt liegt auf der Steigerung der elterlichen Kompetenz und der schulischen Unterstützungsmöglichkeiten. Wenn die schulische Atmosphäre (Ethos) unterstützend ist, erreichen weniger Schüler:innen das klinische Ausmaß, bei dem bereits diagnostische bzw. therapeutische Maßnahmen erforderlich wären. Das Programm entlastet somit das schulpsychologische System.

Nach Berichten der ungarischen Fachkräfte ist die Schule aufgrund der Unerreichbarkeit externer Fachversorgung zur „ersten Verteidigungslinie“ geworden. Hier erfüllen Schule und Schulpsychologie nicht die Funktion der Prävention, sondern jene der haltgebenden Kraft (Containment). Wie die Interviews 4 und 2 aufzeigten, können sichere Beziehungen und vorhersehbare schulische Strukturen an sich bereits eine „heilende“ Wirkung entfalten, selbst bei Fehlen einer Therapie.

Die pädagogische Innovation des im BOUNCE BACK Projekts entwickelten Life-Skills-Pädagogik Programms besteht darin, den Fokus der Förderung vom individuellen Defizit (welches die Psychologie behandeln würde) auf das institutionelle Klima (welches die Pädagog:innen gestalten) zu verlagern. Während der „Character Taught“ (Lehrstoff) von nationalen Lehrplänen abhängen kann, stellt der „Character Caught“ (das Erlebnis der Zugehörigkeit, die Atmosphäre des Vertrauens) ein universelles menschliches Bedürfnis dar. Dieser gemeinsame Nenner ermöglicht eine systemunabhängige Anwendbarkeit der BOUNCE BACK Life-Skills-Pädagogik Programms an österreichischen und ungarischen Schulen, um die Resilienz der 8- bis 14-Jährigen zu fördern.

7 ZUSAMMENFASSUNG

Ziel der Studie war die Erfassung des mentalen Zustands der Altersgruppe der 8- bis 14-Jährigen sowie die Fundierung eines praxisorientierten, auf Resilienz fokussierten pädagogischen Rahmens für österreichische und ungarische Schulen.

Eine der schwerwiegendsten Herausforderungen der öffentlichen Bildung im 21. Jahrhundert ist die Abnahme der mentalen Resilienz und der Mangel an adaptiven Lebenskompetenzen (Life Skills). Die Post-COVID-Ära und die zunehmende Verbreitung digitaler Technologien haben zu neuartigen Symptomkomplexen geführt: verringerte mentale Belastbarkeit, Schwierigkeiten bei der Emotionsregulation und eine Erosion sozialer Kompetenzen. Pädagog:innen und Psycholog:innen begegnen häufig dem Phänomen des „kabellosen Babysitters“, bei dem digitale Geräte die elterliche Bindung und die emotionale Regulation ersetzen.

Die Forschung stützt sich auf die Definition von Lebenskompetenzen der WHO sowie auf das „Character Education“-Modell des Jubilee Centre, welches drei Dimensionen unterscheidet:

- Character Caught: Der Einfluss der Schulkultur und des heimlichen Lehrplans.
- Character Taught: Explizite Edukation und Trainings.
- Character Sought: Die innere Motivation und Selbstreflexion der Schüler:innen.

Die Untersuchung wurde mittels qualitativer Methodik (Grounded Theory) unter Einbeziehung von sieben psychologischen Fachkräften (SchulPsycholog:innen, klinische FachPsycholog:innen, Kinderschutzfachkräfte) aus Ungarn und Österreich durchgeführt.

Das Ergebnis zeigt, dass die interviewten Expert:innen nicht kognitive Fähigkeiten, sondern Defizite in der Emotionsregulation und der Impulskontrolle als das kritischste Problem identifizierten. Kinder fehlen oft die Worte für ihre inneren Zustände, was zu Verhaltensstörungen führt. Darüber hinaus ist eine drastische Abnahme der dauerhaften Aufmerksamkeit zu beobachten.

Die Studie beleuchtete auch, dass die exzessive Gerätenutzung häufig nicht die Ursache, sondern ein Symptom ist: ein maladaptiver Bewältigungsmechanismus zur Flucht vor Angst, Einsamkeit oder Missbrauch. Das Phänomen des „kabellosen Babysitters“ behindert die Entwicklung der inneren Selbstregulation. Die Entwicklung der Kinder korreliert eng mit der elterlichen Unterstützung. Fachkräfte konfrontieren oft das Phänomen der „Helikopter-Eltern“, welches die Autonomie des Kindes verkümmern lässt, da die Eltern alles anstelle des Kindes lösen.

Weiters konnten scharfe strukturelle Unterschiede zwischen den Versorgungssystemen der beiden Länder aufgezeigt werden:

Das österreichische System fokussiert auf Diagnostik und die Steigerung der elterlichen Kompetenz (Elternanleitung). SchulPsycholog:innen führen aus Zeitmangel keine Therapien durch.

Ungarn: Aufgrund der überlasteten fachärztlichen Versorgung sind SchulPsycholog:innen oft zu „feuerlöschartigen“ Kriseninterventionen gezwungen und müssen auch therapeutische Betreuungsaufgaben innerhalb der Schule übernehmen.

Laut der vorliegenden Studie kann die Förderung von Life Skills ohne die Edukation der Eltern und die mentalhygienische Unterstützung der Pädagog:innen (systemischer Ansatz) nicht nachhaltig sein.

Trotz der unterschiedlichen Systeme der beiden Länder ist das im Rahmen von BOUNCE BACK entwickelte Life-Skills-Pädagogik Programm einheitlich anwendbar, da sich der Fokus von der Behandlung



individueller Defizite (was Aufgabe der Psychologie wäre) auf das Schulklima (Character Caught) verlagert.

In Österreich fungiert dies als Primärprävention und als Entlastung des diagnostischen Systems. In Ungarn erfüllt das Programm die Funktion der haltgebenden Kraft (Containment) und stabilisiert das krisenorientierte System.

Es ist essenziell, dass Schulen sich nicht nur auf den Lehrstoff konzentrieren, sondern auch auf sichere Beziehungen und emotionale Erziehung. Der im Rahmen des BOUNCE BACK Projekts entwickelte [Leitfaden zur Förderung von Life Skills und Resilienz an Schulen](#) bietet Pädagog:innen und Leitungen konkrete Werkzeuge, um genau an dieser Schnittstelle aktiv zu werden.



8 LITERATUR

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

Bernhard, R. (2024). Challenges and Opportunities for Character Education in Austria. In Character Education in Europe (pp. 55-72). McGrawHill.

Charmaz, K. (2006). Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis. Sage Publications.

Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2012). Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory (3rd ed.). Sage Publications.

Eccles, J. S. (1999). The development of children ages 6 to 14. The Future of Children, 9(2), 30–44. <https://doi.org/10.2307/1602703>

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine.

Haidt, J. (2024). The Anxious Generation: How the Great Rewiring of Childhood Is Causing an Epidemic of Mental Illness. Penguin Press.

Jubilee Centre for Character and Virtues. (2022). Framework for character education in schools. University of Birmingham.

Kristjánsson, K. (2015). Aristotelian Character Education. Routledge.

Kropfreiter, E., & Bernhard, R. (2024). Austrian secondary school teachers' views on character education: Quantitative insights from a mixed-methods study. Journal of Moral Education, 1–21. <https://doi.org/10.1080/03057240.2024.2373167>

Kuckartz, U. (2014). Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Springer.

Kuckartz, U. (2014). Qualitative Text Analysis: A Guide to Methods, Practice and Using Software. London: Sage.

Masten, A. S. (2014). Ordinary Magic: Resilience in Development. Guilford Press.

Masten, A. S., & Reed, M. G. J. (2015). Resilience in development. In Handbook of child psychology and developmental science. Wiley.

Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(2).

OECD. (2019). OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030. OECD Publishing.

ÖBVP. (2023). Was belastet unsere junge Generation so sehr? Pressekonferenz am 19. Oktober 2023 des ÖBVP zur Studie über die aktuellen psychischen Belastungen der Kinder und Jugendlichen. Österreichischer Bundesverband für Psychotherapie.



Plener, P. (2024). Wir haben extrem kompetente Jugendliche. Interview in *Gesundes Österreich*, 1, 8-10.

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

Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63–75.

Stippl, P., & Böckle, M. (2023). Die aktuellen psychischen Belastungen von Kindern und Jugendlichen in Österreich. ÖBVP.

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.

Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy--and completely unprepared for adulthood*. Atria Books.

Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1–17.

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

