

Stark in Zeiten der Veränderung

*Erfassung der Selbsteinschätzung der Resilienzfaktoren von Schüler*innen der Sekundarstufe*

Sabine Höflich¹, Lukas Kraiger² & Gregor Jöstl³

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i1.a1234>

Zusammenfassung

Im Rahmen des Forschungsprojekts „Resilienz – Was uns stark macht“ wurde der Frage nachgegangen, wie sich die Selbsteinschätzung der Schüler*innen bezüglich ihrer Resilienzfaktoren von Herbst 2021 bis Herbst 2022, als die Covid19-Pandemie sowie der Krieg in der Ukraine das Leben veränderte, entwickelte. Der Blick in zwei Mittelschulen, die auf unterschiedliche Weise die Schüler*innen stärken wollen, zeigt im Großen und Ganzen ein optimistisches Bild. Auch in Zeit der anhaltenden Veränderung kommt es zu keiner Verschlechterung der Einschätzung der eigenen Resilienzfaktoren. Unterschiedliche Herangehensweisen zur Förderung der psychischen Widerstandsfähigkeit zeigen vergleichbare Wirkung, wobei als das einende Moment die kontinuierliche Stärkung und der schulbezogene Fokus hervorzuheben ist. Besonders in Bereichen, in denen Herausforderungen bewältigt werden sollen, Handeln erforderlich ist und gemeinsam etwas geschafft wird, erleben sich Kinder und Jugendliche als kompetent.

Stichwörter: Resilienz, Resilienzfaktoren, Sekundarstufe, Selbsteinschätzung, Veränderung

1 Einleitung

Gegenwärtige Veränderungen greifen in die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen sowie deren Familien in unvorhergesehener Weise ein. Krisen wie die Corona-Pandemie, der Krieg in der Ukraine und damit verbundene gesundheitliche, wirtschaftliche und

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at

² Universität Wien, Universitätsring 1, 1010 Wien.

E-Mail: lukas.kraiger@univie.ac.at

³ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: gregor.joestl@ph-noe.ac.at

gesellschaftspolitische Fragestellungen beeinflussen das tägliche Leben und bringen Verunsicherung mit sich. Dies trifft Kinder und Jugendliche in der Sekundarstufe besonders, die entwicklungsmäßig ebenfalls in einer Transformationsphase sind und sich inneren und äußeren Veränderungen stellen müssen.

Der Frage folgend, wie sich die Selbsteinschätzung der Resilienzfaktoren von Schüler*innen der Sekundarstufe im Zeitraum von Herbst 2021 bis Herbst 2022 darstellt, werden zwei Mittelschulen im Osten Österreichs betrachtet, die auf unterschiedlichen Wegen ihre Schüler*innen stärken wollen. Durch Musik als stärkendes Mittel, das im gesamten Schulkonzept integriert ist, oder individuell, klassenspezifisch bzw. auf *Mut und Verantwortung* setzend, versuchen schulische Teams, Jugendliche zu stärken und ihre Widerstandsfähigkeit zu fördern.

Erkenntnisse könnten einen Beitrag dazu leisten, aufzuzeigen, wie Schule Kompetenzen fördern bzw. ein Umfeld schaffen kann, um in aktuellen Zeiten mit vielfältigen Veränderungen im wirtschaftlichen, technologischen, politischen, ökologischen und sozialen Bereich das Gefühl von Handlungsfähigkeit und Teilhabe sowie Mitgestaltung zu ermöglichen.

2 Krise und Veränderung

Krisen werden als akut wahrnehmbare Bedrohung definiert, auf die es zu reagieren gilt. Sie sind von Unsicherheit, Unvorhersehbarem und Mehrdeutigkeit gekennzeichnet (Boin, Hart, Stern & Sundelius, 2016). Daher bedarf es an Stärkung und Zuversicht, um bei der Alltags- und Krisenbewältigung begleiten und auch auf unsicheren Wegen stärken zu können.

2.1 Veränderungen im Außen

Die Gegenwart ist durch zahlreiche Krisen und daraus resultierenden Veränderungen verbunden. Polykrisen verursacht durch die Auswirkungen der Covid19-Pandemie, Kriege in der Ukraine und im Nahen Osten (Goeller, 2023; Nature Nachrichtenteam, 2023), Klimawandel, Arbeitskräftemangel oder Inflation, aber auch Veränderungen durch technologischen Fortschritt wie die Künstliche Intelligenz werfen verunsichernde Fragen auf und lassen in eine ungewisse Zukunft blicken. Alle Generationen sind betroffen, manche stärker von Gesundheits-, andere von Existenz- oder Entwicklungskrisen (Paschon, 2023).

Das Thema des Klimawandels beschäftigte vor Beginn der Studie viele Jugendliche (Göller, 2023). Der mit 20. August 2018 von Greta Thunberg initiierte, freitägige Schulstreik, um auf den Klimawandel aufmerksam zu machen, verdeutlichte die Sorge der Jugendlichen um die ökologische Zukunft (Bendel, 2019).

Die Krise, die während der Datenerhebung im Fokus stand, war eine Gesundheitskrise. Als im

Frühling 2020 aufgrund des Coronavirus SARS-CoV-2 eine weltweite Pandemie ausbrach, brachte dies gesundheitliche und in weiterer Folge auch emotionale, soziale und wirtschaftliche sowie letztlich auch technologische Konsequenzen mit sich. Auch wenn am 5. Mai 2023 die internationale Einstufung der Covid19-Krise als Pandemie endete (WHO, 2023), beeinflussen deren Auswirkungen noch immer die Lebenswelten der Menschen. Als am 24. Februar 2022 der Angriff Russlands auf die Ukraine (Glaab, 2023) folgte, geschah dies zwischen zweitem und dritten Messzeitpunkt der Studie. Mit diesem politischen Ereignis begann eine weitere Krise, die samt ökonomischer wie gesellschaftspolitischer Folgen noch andauert.

2.2 Veränderungen im Innen

Die Adoleszenz ist von Wandel gekennzeichnet. Die körperliche Entwicklung hin zur Geschlechtsreife während der Pubertät und die sozio-emotionalen Veränderungen des Jugendalters bringen Verunsicherung und auch Chancen mit sich. Umbauprozesse im Gehirn und hormonelle Entwicklungen verändern das Verhalten. Es braucht stärkere Reize und neue Impulse, da zuvor geschätzte Dinge und Aktivitäten an Attraktivität verlieren. Gleichzeitig nimmt die Peergroup eine immer bedeutendere Rolle im Leben ein und wird zur wichtigsten Informationsquelle. Dazugehören ist bedeutsam und gleichzeitig will die Person in ihrer Einzigartigkeit wahrgenommen werden (Ayan, 2010).

Die frühe Adoleszenz ist zunächst durch hohe emotionale Erregbarkeit gekennzeichnet. Gehirnareale wie die Amygdala, die für die Empfindung von Angst oder Misstrauen wichtig ist, sind Restrukturierung unterworfen und so erscheint es der Umwelt, als ob Emotionsausbrüche grundlos oder allzu heftig passieren (Ayan, 2010). Impulskontrolle ist anstrengend und bedarf der Übung. Anregende, aber erreichbare Aufgaben zu stellen und auch Pausen zur Erholung zuzugestehen, sind daher von Bedeutung. Klare Regeln und ein Umfeld, das auch Spielraum und Autonomie zulässt sowie Kompetenzerleben bietet, unterstützen diese Entwicklungsphase (Schirmer, 2023), in der sich neben der verstärkten Suche nach Anregung neue Möglichkeiten des Lernens und Denkens auftun.

Höhere Risikobereitschaft und weiterhin geschwächte Emotions- und Verhaltenskontrolle zeigt sich in der mittleren Adoleszenz, bis sich in der späteren Phase eine Verbesserung der Selbstregulation einstellt. Das Risikoverhalten kann zu gefährlichen Situationen führen. Andererseits fassen die Jugendlichen Mut, Neues auszuprobieren sowie neue körperliche Fähigkeiten zu entdecken und zu nutzen. Neue Sportarten zu entdecken und zu perfektionieren ist eine gute Möglichkeit, die neuen Stärken zu nutzen und sich selbstwirksam zu erleben (Ayan, 2010).

Im Laufe der Adoleszenz entwickeln junge Menschen ein besseres Bild von sich selbst. Es entwickelt sich eine ausgeglichene, integrierte Repräsentation der eigenen Stärken und Grenzen (Harter, 1998; 2003; 2006). Während der mittleren bis späten Adoleszenz organisieren Teenager ihre Eigenschaften zu einem konsistenten System, mit dem sie Aussagen über sich und ihre Eigenschaften treffen können (Damon, 1990).

3 Resilienz und Schule

Im Folgenden werden der Resilienzbegriff näher dargestellt und zwei Möglichkeiten der Resilienzförderung, an denen in den beiden untersuchten Schulen angesetzt wird, dargestellt.

3.1 Resilienz

Resilienz, das multidimensionale Konstrukt der psychischen Widerstandskraft, wird als „allgemein menschliche[s] Phänomen, das aus dem Zusammenwirken basaler humaner, adaptiver Systeme mit der Umwelt entsteht, um den Menschen zu befähigen, schwierige Lebenssituationen zu bewältigen“ (Thun-Hohenstein, Lampert, & Altendorfer-Kling, 2020, S. 13) definiert. Dieser dynamische Anpassungs- und Entwicklungsprozess (Wustmann 2016, S. 5) nimmt das handelnde Subjekt in den Fokus und betrachtet, wie mit Stress und Risikofaktoren umgegangen wird. Resilienz gilt mittlerweile als erlernbares Konzept, welches situativ wie auch lebensperspektivisch über Prozesse vermittelt wird (Hiebel, Rabe, Maus & Geiser, 2020).

Unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen sollen Krisen gemeistert und als Anlass für Entwicklung genutzt werden (Welter-Enderlin, 2012, S. 13, zit. n. Fröhlich-Gildhoff, 2019, S. 10). Basierend auf Erkenntnissen der Resilienzforschung (Lösel, Bliesener & Köferl, 2015; Werner, 2008) und des Salutogenese-Konzepts nach Antonovsky (1997), das Verstehbarkeit, Sinnhaftigkeit und Handhabbarkeit als bedeutsame Elemente nennt, werden Ressourcen und Schutzfaktoren in den Fokus genommen.

Reivich und Shatté (2002) blicken anhand Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Emotionssteuerung, Impulskontrolle, Kausalanalyse, realistischen Optimismus, Zielorientierung und Empathie auf sieben Fähigkeiten der Person, die es zur Überwindung unvermeidlicher Hindernisse bedarf. Fischer und Riedesser (2003) verweisen auf ein gutes soziales Netzwerk und stabile Beziehungs- bzw. Bindungspersonen als wichtige protektive Faktoren. Die Bielefelder Invulnerabilitätsstudie (Lösel et al., 2015) verweist auf den Zusammenhang von personalen Ressourcen wie Flexibilität, Leistungsmotivation und positives Selbstkonzept, und sozialen Schutzfaktoren. Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2015), Welter-Enderlin (2008) und Hildenbrand (2012) sowie Fooker (2016) nennen

Selbstwahrnehmung, Selbstvertrauen, Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit bzw. Kontrollüberzeugung, Selbstwert, Selbststeuerung, soziale Kohärenz und Kohärenzgefühl als die psychischen Ressourcen für Resilienz. Im Folgenden sollen in der Sekundarstufe die Resilienzfaktoren *angemessene Selbstwahrnehmung, positive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Selbststeuerungsfähigkeiten, soziale Kompetenzen, Problemlösekompetenz* und *adaptive Bewältigungskompetenzen* (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2015) näher betrachtet werden.

Selbstbezogene Kompetenzen – Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeit und Selbststeuerung – sind innere Bewältigungsstrategien, die zu einer Ausbildung eines positiven Selbstbildes führen können (Wieland, 2011).

Engelmann (2019) betrachtet die Selbstwahrnehmung als Basis der Resilienz. Diese beschreibt die Wahrnehmung von Emotionen, Handlungen und Gedanken und bietet somit die Voraussetzung, Schritte einleiten zu können, um Veränderungen initiieren zu können. Deshalb ist die Selbstreflexion, das Nachdenken über sich, bedeutsam.

Selbstwirksamkeit ist die Überzeugung, dass man mit Anforderungen und Aufgabenstellungen umgehen und diese aus eigener Kraft bewältigen kann (Bandura, 1997). Es handelt sich um eine Kontrollüberzeugung, die dazu führt, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu erhalten (Wieland, 2011).

Selbststeuerung meint die Regulation von Spannungszuständen und Gefühlen und stellt eine interne Bewältigungsstrategie dar (Wieland, 2011). Die Fähigkeit zur Selbstberuhigung, Bedürfnisaufschub und Strategien mit Emotionen umzugehen, stehen hier im Fokus (Höfler & Fröhlich-Gildhoff, 2020).

Soziale Kompetenzen als Grundlage des Verhaltens gegenüber anderen beschreibt die zwischenmenschliche Interaktion sowie die Fähigkeit, das eigene Verhalten zu verändern und dabei kognitive Konzepte über die eigene Person sowie die Einschätzung der Situation zu berücksichtigen (Kanning, 2008). Kontaktaufnahme, Interesse an Aktivitäten mit Gleichaltrigen, Aufrechterhalten von Beziehungen und die Fähigkeit, sich Hilfe zu holen, fallen in diesen Bereich (Höfler & Fröhlich-Gildhoff, 2020).

Problemlösekompetenz setzt sich aus Handlungskonzepten und -schemata zusammen, die einer Person zur Bewältigung von Herausforderungen zur Verfügung steht (Ullrich, 2005). Die Fähigkeit, mit Zuversicht an Problemstellungen heranzugehen, Herausforderungen anzunehmen, zu analysieren und Lösungen zu suchen, um diese aus eigener Kraft oder mit Unterstützung aktiv bewältigen zu können, steht hier im Zentrum der Betrachtung. Das Umsetzen von Vorhaben wird hier ebenso betrachtet wie die Bereitschaft zur Wiedergutmachung (Höfler & Fröhlich-Gildhoff, 2020).

Bewältigung bedeutete ursprünglich das Zurechtkommen mit Alltagssituationen wie Zeitnot oder mit Aufgaben in bestimmten Entwicklungsstadien wie Schulwechsel oder Pubertät, welche Anpassung erfordern und gleichzeitig für die Entwicklung bedeutsam sind. Im derzeitigen Sprachgebrauch wird Stress im Sinne des Disstresses als Überforderung verwendet, welche durch körperliche, soziale oder leistungsbezogene Reize ausgelöst werden können (Reimann & Pohl, 2006). Aktive Bewältigungskompetenz fokussiert den Umgang mit Stress und Belastungen. Belastungen sollen realistisch eingeschätzt und bewertet sowie angemessene Strategien eingesetzt werden. Neue Dinge zu lernen, sich anzustrengen, sich Herausforderungen zu stellen und Neues zu wagen, fallen in diesen Bereich (Höfler & Fröhlich-Gildhoff, 2020).

Diese Elemente sind nicht unabhängig voneinander zu verstehen, sondern können einander wechselseitig beeinflussen.

3.2 Möglichkeiten der Resilienzförderung in der Schule

Um Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung positiv zu begleiten und sie in ihrer Resilienz zu stärken, greifen Schulen zu unterschiedlichen Maßnahmen. Die beschriebenen Schulen im Osten Österreichs setzen auf zwei unterschiedliche Zugänge. Die Lehrpersonen der Schule INDIV wollen individuell auf die Bedarfe der Schüler*innen und Klassen eingehen. Die Jugendlichen können sich in der siebenten und achten Schulstufe durch Wahlfächer individuell vertiefen. Schule MUSIK setzt Musik als identitätsstiftenden Schwerpunkt, um Interessen bzw. Begabungen wie auch emotionale und soziale Kompetenzen zu fördern.

In der Schule INDIV setzten die Lehrer*innen auf gute Kooperation und Unterstützung innerhalb des Teams. In den Klassen selbst arbeiteten sie eigenverantwortlich und reagierten individuell auf die Bedarfe der Schüler*innen. Eine der Möglichkeiten der Vertiefung von Interessen, welche durch Wahlfächer in der siebenten und achten Schulstufe angeboten werden, stellte der Gegenstand *Mut und Verantwortung* (Adorjan-Lorenz, 2014) dar. Das vielfältig gestaltbare, individuell adaptierbare Wahlfach soll die Schüler*innen befähigen, „ihre Stärken und wertvollen Eigenschaften zu finden, um ihre Talente und Begabungen zu entdecken“ (Adorjan-Lorenz, 2014, o.S.). Es gilt Bereiche zu finden, in welchen man sich stark und kompetent fühlt bzw. in denen Erfolgserlebnisse ermöglicht und Selbstwirksamkeit verspürt werden. Risikobereitschaft zu entwickeln wird als Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten verstanden und Mut-Fassen als die Bereitschaft, sich auf Neues und Veränderung einzulassen. Persönliche Grenzen zu überwinden, sich neuen bzw. herausfordernden Situationen zu stellen sowie Entscheidungen zu treffen bzw. eigene Lösungswege zu finden, steht dabei im Vordergrund. Gerade dies kann zur Ausbildung von Lösungsorientierung und Krisenbewältigung beitragen. Neben den Problemlöse- und Bewältigungskompetenzen wird auch die soziale Kompetenz angesprochen, wenn in der Gemeinschaft und durch die

Teamarbeit Kooperation, Empathie und Verantwortung für sich und andere übernommen werden soll (Adorjan-Lorenz, 2014). In der Studie von Albel (2022) zeigte sich, dass sich im Bereich *Problemlösekompetenz* in Verbindung mit kognitiver Flexibilität Fähigkeiten entwickeln, bei welchen Schüler*innen Möglichkeiten des konstruktiven und gewaltfreien Umgangs mit Konflikten kennen und auch anwenden.

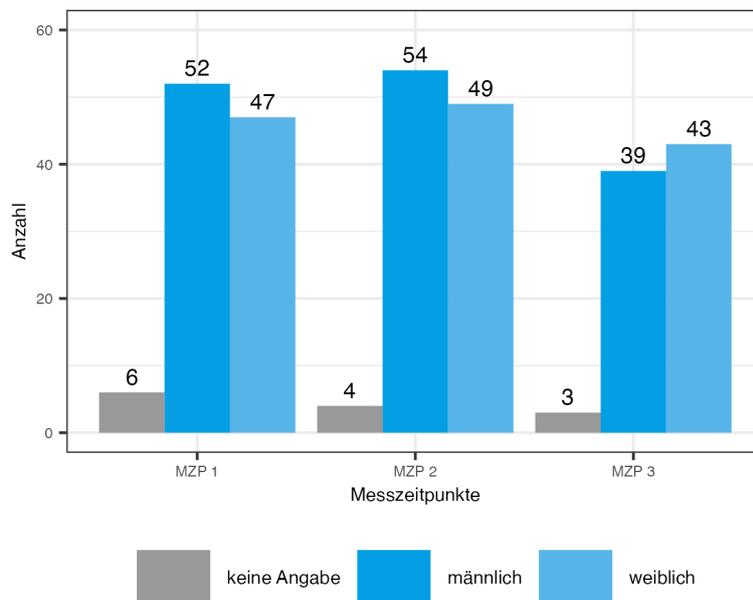
Auf Resilienzstärkung durch Musik setzte die andere Mittelschule (MUSIK). Eine Studie von Fink et al. (2021) untersuchte musikalisches Verhalten und Interesse während der Covid19-Lockdowns und identifizierte dabei Musik als bedeutsame Ressource. Selbstbewusstsein durch Beherrschung des Instruments und Selbstwirksamkeitserfahrungen durch Realisieren von Musikstücken und Auftritten, was Mut erfordert, werden durch die Arbeit im musikalischen Bereich erworben. Die Erkenntnis, etwas zu können und sich Neues zuzutrauen, stärkt. Das Singen im Chor und das Musizieren in einem großen Ensemble wirkt sich positiv auf den sozialen Zusammenhalt aus. Sowohl Solo-Künstler*innen als auch Ensemblemitglieder brauchen das Miteinander, um erfolgreich sein zu können (Höflich, 2022).

4 Design

Die quantitative Studie mit drei Messzeitpunkten fand im Oktober 2021, im Mai bzw. Juni 2022 und im Oktober 2022 statt. Es handelte sich um eine Paper-Pencil-Befragung. Die Lehrpersonen führten diese aufgrund der Covid19-Vorgaben in der Klasse durch. Eine Bearbeitungsdauer von 20 Minuten war vorgesehen.

4.1 Beschreibung der Stichprobe

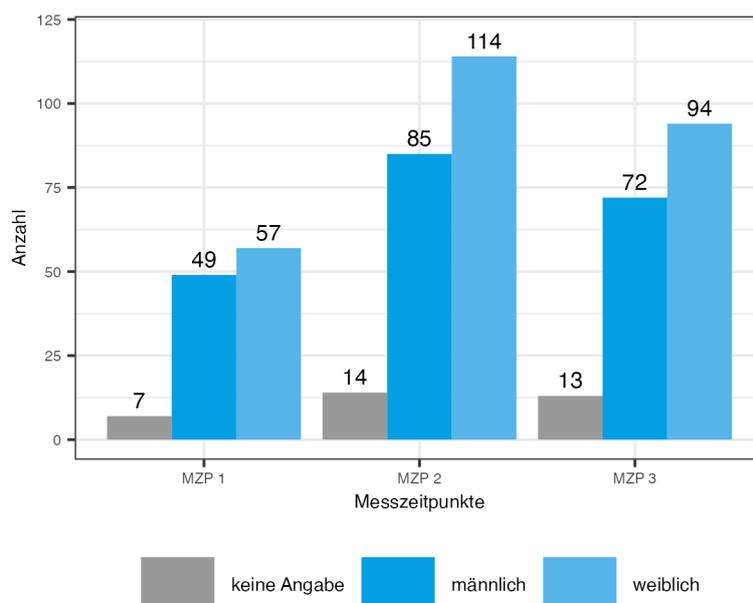
An einer Mittelschule (INDIV) nahmen beim ersten Erhebungszeitpunkt 105, beim zweiten 107 und beim dritten 85 Schüler*innen an der Studie teil.



Grafik 1: Altersverteilung der Schüler*innen in Mittelschule INDIV (Eigendarstellung)

Beim ersten Messzeitpunkt beantworteten 52 weibliche und 47 männliche Schüler*innen die Frage nach dem Geschlecht. Weitere 6 wollten keine Angabe geben. Zu Studienbeginn waren 13 Schüler*innen zehn Jahre alt, 17 elf Jahre, 27 zwölf Jahre, 29 dreizehn Jahre und 17 vierzehn Jahre und zwei 15 Jahre alt.

Bei 48 Schüler*innen der Schule INDIV konnten die Entwicklungsverläufe der Selbsteinschätzung eindeutig nachvollzogen werden.



Grafik 2: Altersverteilung der Schüler*innen in Mittelschule MUSIK (Eigendarstellung)

Beim ersten Messzeitpunkt nahmen an einer Mittelschule mit Musik-Schwerpunkt (MUSIK) 113 Schüler*innen teil, beim zweiten 216, beim dritten 180.

Es handelte sich dabei um 57 weibliche und 49 männliche Schüler*innen, 7 Personen wollten über alle Messzeitpunkte hinweg keine Angaben zum Geschlecht machen. In dieser Population befanden sich zu Studienbeginn 26 Zehnjährige, 36 Elfjährige, 31 Zwölfjährige, 17 Dreizehnjährige und drei Vierzehnjährige.

Von 63 Schüler*innen konnten die Verläufe eindeutig nachvollzogen werden.

Das Ziel einer individuellen Entwicklungsverfolgung konnte aufgrund der Datenlage nicht weiterverfolgt werden. Auch wenn längsschnittliche Daten präzisere Informationen über Veränderungen im Laufe der Zeit liefern, wurden aufgrund der geringen Zahl an eindeutig matchbaren Daten die Querschnittsdaten näher betrachtet, um so Trends zu identifizieren bzw. Hinweise auf mögliche Veränderungen in der Population zu erhalten. Da anzunehmen ist, dass sich die Schulklassen sich aber nicht grundlegend verändert haben und das Matching aufgrund der Altersgruppe fehlgeschlagen ist, wurden die statistische Methode mit weniger Power und robusten Post Hoc Tests gewählt, um etwaige systematische Fehler zu vermeiden.

4.2 Resilienz-Skala

Um Selbsteinschätzungen zu den Resilienzfaktoren *angemessene Selbstwahrnehmung*, *positive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen*, *Selbststeuerungsfähigkeiten*, *soziale Kompetenzen*, *Problemlösekompetenz* und *adaptive Bewältigungskompetenzen* (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2015; 2020) treffen zu können, wurden die Schüler*innen mittels der Resilienzskala für Jugendliche RS-J (Höfler & Fröhlich-Gildhoff, 2020) befragt. Diese besteht aus 27 Likert Items, aus welchen 6 Skalen gebildet wurden. Der RS-J ist für Zehn- bis Achtzehnjährige konzipiert.

Die Skala basiert auf der theoretischen Grundlage, dass Resilienz eine persönliche Fähigkeit zur Bewältigung von Krisen sowie von Alltags- und Entwicklungsaufgaben ist und Resilienzfaktoren erlern- und förderbar sind. Die Aussagen im RS-J werden jeweils einem Resilienzfaktor zugeordnet, auch wenn diese nicht unabhängig voneinander zu verstehen sind (Höfler & Fröhlich-Gildhoff, 2020). Zwischen vier und sechs Items pro Faktor werden mittels vierstufiger Likert-Skala der Zustimmung betrachtet. Aussagen wie „Ich lerne gerne neue Dinge“ oder „Ich freue mich oft“ werden mit *stimmt gar nicht* (roter Kreis), *stimmt kaum* (orange), *stimmt ziemlich* (hellgrün) oder *stimmt genau* (grün) bewertet. Auch die Option *Ich weiß es nicht (?)* ist vorhanden.

Resilienzfaktor	Beispielitem
Selbstwahrnehmung ($\alpha = .650$)	Ich freue mich oft.
Selbstwirksamkeitserwartung ($\alpha = .559$)	Ich kann sehr viele Dinge.
Selbststeuerung ($\alpha = .506$)	Wenn ich traurig bin, weiß ich, was ich tun muss, damit es mir besser geht.
Soziale Kompetenz ($\alpha = .613$)	Ich erzähle gerne anderen, was ich so erlebt habe.
Problemlösefähigkeit ($\alpha = .530$)	Wenn ich ein Problem habe, weiß ich, wer mir helfen kann.
Bewältigungskompetenz ($\alpha = .426$)	Ich kann mich auch für Dinge anstrengen, die ich nicht so gerne mache.

Abbildung 1: Beispiel-Items des RS-J samt Zuordnung zu den jeweiligen Resilienzfaktoren (Eigendarstellung)

Insgesamt bezogen sich vier Items auf den Resilienzfaktor Selbstwahrnehmung, vier auf Selbstwirksamkeit, vier auf Selbststeuerung, sechs auf soziale Kompetenz, fünf auf Problemlösefähigkeit und vier auf Bewältigungskompetenz. Alle 27 Items aus dem RS-J wurden übernommen. Bezüglich Reliabilität (Cronbach's $\alpha = .821$) zeigt der Fragebogen einen guten bzw. hohen Wert. Die ermittelten Trennschärfen (P_i) reichen von .33 bis .55; 17 Items im Bereich .30 und .50 ergeben eine mittleren Trennschärfe, 10 Items weisen eine hohe Trennschärfe auf ($> .50$). Die ermittelten Itemschwierigkeiten (rit) zwischen .56 bis .75 gelten insgesamt als zufriedenstellend (Höfler & Fröhlich-Gildhoff, 2020). Die Subskalen zeigen in der hier vorliegenden Erhebung deutlich schlechtere Reliabilitäten als in der Originalpublikation.

Aufgrund der Vortestung wurden manche Items näher erklärt und so dem (ost)österreichischen Sprachgebrauch angepasst: *gedulden* (warten), mich jemanden *anvertrauen* (ich spreche mit jemanden, dem ich vertrauen kann), mit *Gleichaltrigen* (mit anderen Kindern oder Jugendlichen).

Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5
1. Selbstwahrnehmung	2.89	0.61					
2. Selbstwirksamkeit	3.24	0.46	.43**				
			[.37, .49]				
3. Selbststeuerung	3.00	0.60	.47**	.41**			

			[.41, .52]	[.35, .47]			
4. Soziale Kompetenz	3.20	0.47	.43**	.50**	.48**		
			[.37, .49]	[.45, .55]	[.42, .53]		
5. Problemlösekompetenz	3.01	0.58	.39**	.53**	.48**	.58**	
			[.33, .45]	[.48, .58]	[.42, .53]	[.54, .63]	
6. Bewältigungskompetenz	3.21	0.53	.36**	.51**	.49**	.61**	.63**
			[.30, .42]	[.45, .56]	[.44, .54]	[.57, .65]	[.59, .67]
	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5

Tabelle 1: Mittelwert, Standardabweichung und Korrelation [mit Konfidenzintervall] (Eigendarstellung)

Tabelle 1 zeigt die Korrelationen, die Zusammenhänge, der Resilienzfaktoren. M und SD stellen den Mittelwert bzw. die Standardabweichung dar. Die Werte in den eckigen Klammern geben das 95 %-Konfidenzintervall für jede Korrelation an.

In der vorliegenden Tabelle geben ** an, dass p kleiner als 0.01 ist und somit bestehen signifikante Zusammenhänge zwischen allen Variablen.

4.3 Hypothesen und Auswertungsmethode

Da die Bedeutung der Resilienz in beiden Schulen als zentrales Thema betrachtet wird und die Lehrpersonen bzw. Schulleitung überzeugt waren, dass in den Schulen kontinuierlich an der Stärkung der Schüler*innen gearbeitet werden kann und wird (Höflich, 2022; 2024), wurde die Hypothese aufgestellt, dass es Schule gelingt, ein Umfeld zu schaffen, in dem die Schüler*innen auch in Krisenzeiten personale Resilienzfaktoren (weiter)entwickeln zu können.

Hypothese 1: Es gibt eine Veränderung der Selbsteinschätzung der Resilienz über die drei Messzeitpunkte.

Hypothese 2: Es gibt signifikante Unterschiede der Selbsteinschätzung der Resilienz zwischen der Schule, die individuell fördert, und jener, die durch Musik fördert.

Bei Betrachtung der einzelnen Resilienzfaktoren ergeben sich folgende Subhypothesen:

Aufgrund der individuellen Förderung (INDIV) der Schüler*innen verändert sich deren Selbsteinschätzung der Resilienzfaktoren Selbstwahrnehmung (1a/INDIV), Selbstwirksamkeit (1b/INDIV), Selbststeuerung (1c/INDIV), soziale Kompetenz (1d/INDIV), Problemlösefähigkeit (1e/INDIV) und Bewältigungskompetenz (1f/INDIV) über die drei Messzeitpunkte hinweg.

Aufgrund der Förderung durch Musik (MUSIK) verändern sich deren Selbsteinschätzung der Resilienzfaktoren Selbstwahrnehmung (1a/MUSIK), Selbstwirksamkeit (1b/MUSIK), Selbststeuerung (1c/MUSIK), soziale Kompetenz (1d/MUSIK), Problemlösefähigkeit (1e/MUSIK) und Bewältigungskompetenz (1f/MUSIK) über die drei Messzeitpunkte hinweg.

Auch bei Hypothese 2 wurden durch die Betrachtung der Resilienzfaktoren bezüglich Selbstwahrnehmung (2a), Selbstwirksamkeit (2b), Selbststeuerung (2c), soziale Kompetenz (2d), Problemlösefähigkeit (2e) und Bewältigungskompetenz (2f) Subhypothesen gebildet.

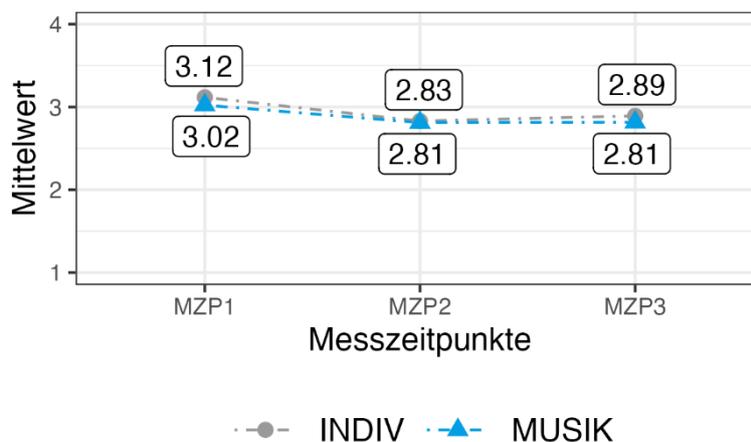
Vergleiche über die drei Messzeitpunkte wurden anhand von Varianzanalysen durchgeführt. Die beiden Schulen wurden zu den einzelnen Messzeitpunkten anhand von t-Tests miteinander verglichen.

5 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Selbsteinschätzung der Schüler*innen bezüglich der sechs Resilienzfaktoren sowie deren Beziehungen dargestellt. Die nicht signifikanten Ergebnisse der Schulvergleiche befinden sich in der Tabelle im Anhang.

5.1 Selbstwahrnehmung

Bei der Auskunft der Schüler*innen über die Wahrnehmung ihrer Emotionen schätzten sich diese als ziemlich kompetent ein, wobei sich deren Selbsteinschätzung verschlechterte.



Grafik 3: Einschätzung der Selbstwahrnehmung (Eigendarstellung)

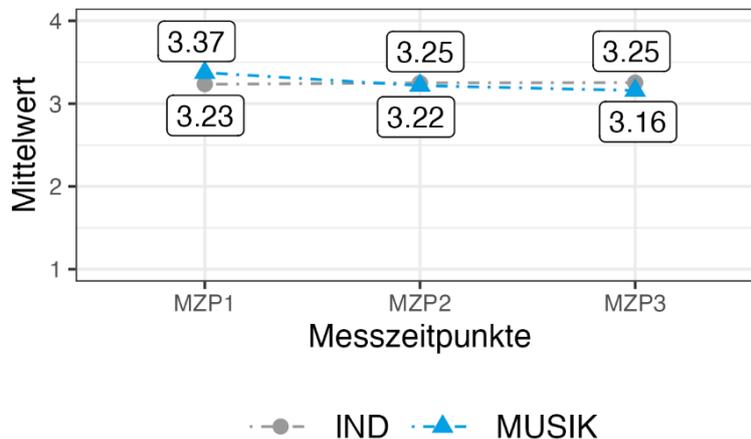
Bei Schule INDIV zeigte im Bereich der Selbstwahrnehmung über die drei Messzeitpunkte ein signifikanter Abfall. Der Mittelwert war 3.12 zum ersten und 2.83 zum zweiten Messzeitpunkt und betrug beim dritten Messzeitpunkt 2.89. Hier ergaben sich signifikanten Unterschiede über die drei Messzeitpunkte ($F(1,294) = 7.30$, $p = .007$). Dies bestätigt die Subhypothese 1a/INDIV. Die Selbsteinschätzung der Schüler*innen veränderte sich zum Schlechteren, wenn auch mit einer kleinen Effektstärke.

In der Schule MUSIK lag die Selbstwahrnehmung über den Projektzeitraum von anfangend 3.02 zum ersten Messzeitpunkt, 2.81 zum zweiten Messzeitpunkt, dann zum dritten Messzeitpunkt bei ebenfalls 2.81. Auch hier zeigt sich eine signifikante Veränderung über den Projektverlauf ($F(1,506) = 6.71$, $p = .010$), auch hier mit kleinen Effektstärken. Die Einschätzung veränderte sich signifikant zum Schlechteren über den Befragungszeitraum und bestätigt die Subhypothese 1a/MUSIK.

Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Schulen hinsichtlich der Selbstwahrnehmung. Dies widerlegt die Subhypothese 2a.

5.2 Selbstwirksamkeit

Bei der Einschätzung ihres Selbstwirksamkeitserlebens waren die Schüler*innen im Durchschnitt optimistischer als bei der Selbstwahrnehmung.



Grafik 4: Einschätzung der Selbstwirksamkeit (Eigendarstellung)

Mit Mittelwerten von 3.23, 3.25 und 3.25 über die drei Messzeitpunkte sind hier keine signifikanten Veränderungen zu verzeichnen ($F(1,295) = 0.09$, $p = .761$). Dies widerlegt die Subhypothese 1b/INDIV. Aufgrund der individuellen Förderung der Schüler*innen veränderte sich der Resilienzfaktor Selbstwirksamkeit nicht.

Bei der Mittelschule MUSIK fiel die Selbstwirksamkeit über alle drei Messzeitpunkte ab. Zum ersten Messzeitpunkt berichteten die Schüler*innen im Mittel 3.37, beim zweiten Messzeitpunkt 3.22 und beim dritten Messzeitpunkt 3.16. Diese Unterschiede sind signifikant ($F(1,506) = 13.75$, $p < .001$) und im Post Hoc Test zeigt sich ein Unterschied zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt und dem dritten Messzeitpunkt.

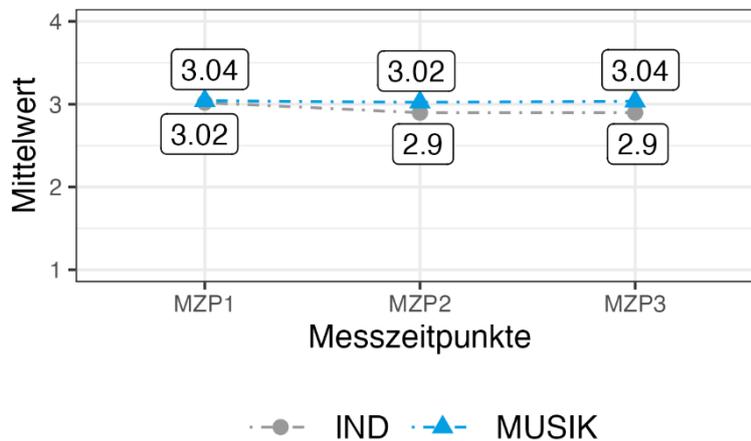
Nach einem Schuljahr, in dem durchgängige Präsenz möglich gewesen ist, sank die optimistische Selbsteinschätzung ihrer Selbstwirksamkeit der Schüler*innen der Schule MUSIK signifikant. Die Subhypothese 1b/MUSIK ist bei dieser Subskala bestätigt. Die Daten zeigen, es gab Veränderung, allerdings keine Verbesserung der Selbstwirksamkeit, was wünschenswert gewesen wäre.

Im Vergleich zwischen Schule MUSIK und Schule INDIV zeigen sich signifikante Unterschiede beim dritten Messzeitpunkt ($t(263) = -2.15$, $p = .033$, $d = -0.26$). Die Hypothese 2b ist dadurch bestätigt. Es gibt signifikante Unterschiede der Selbsteinschätzung der Selbstwirksamkeit zwischen der Schule, die individuell fördert, und jener, die durch Musik fördert.

Die Selbsteinschätzung der Schüler*innen der Schule MUSIK fiel im Laufe der Zeit kritischer aus und verschlechterte sich. Durch individuelle Förderung wie in Schule INDIV scheint die Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit besser gefördert zu werden.

5.3 Selbststeuerung

Beim Regulieren von Emotionen schätzten sich die Schüler*innen als ziemlich kompetent ein.



Grafik 5: Selbsteinschätzung der Selbststeuerung (Eigendarstellung)

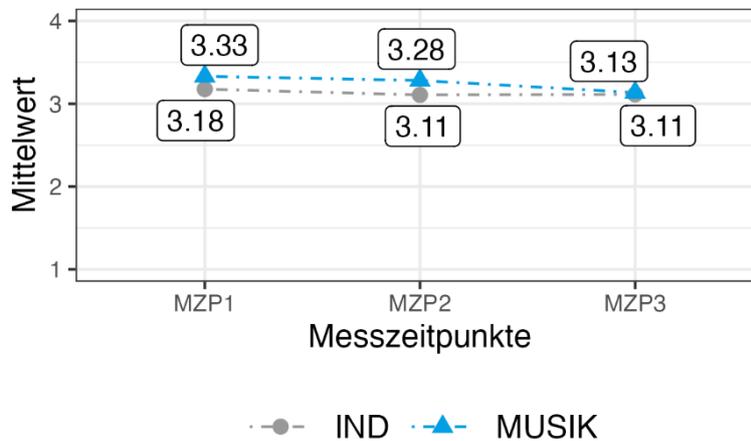
In der Mittelschule INDIV hatten die Werte Selbsteinschätzung die Schüler*innen zunächst einen Mittelwert von 3.02, zum zweiten Messzeitpunkt 2.9 und zum dritten 3.29. Hier gibt es keine signifikanten Unterschiede ($F(1,295) = 1.69, p = .195$). Dies widerlegt die Subhypothese 1c/INDIV. Aufgrund der individuellen Förderung der Schüler*innen veränderte sich die Selbststeuerung nicht.

In der Mittelschule MUSIK blieben die Mittelwerte für die Selbststeuerung über die drei Messzeitpunkte stabil. Zu Beginn lag der Mittelwert bei 3.04, dann zu Messzeitpunkt 2 bei 3.02 und zum dritten Messzeitpunkt bei 3.04. Hier gibt es keine signifikanten Unterschiede ($F(1,506) = 0.14, p = .705$). Dies widerlegt die Subhypothese 1c/MUSIK. Aufgrund der Förderung durch Musik veränderte sich die Selbststeuerung nicht.

Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen den Schulen zum Messzeitpunkt 3 ($t(320) = -2.14, p = .033$). Hier zeigt sich, dass in der Schule INDIV die Werte über den Befragungszeitraum absinken. Dies bestätigt Subhypothese 2c. Es gibt einen signifikanten Unterschied der Selbsteinschätzung der Resilienz zwischen der Schule, die individuell fördert, und jener, die durch Musik fördert und deren Schüler*innen sich optimistischer einschätzen.

5.4 Soziale Kompetenz

Die Selbsteinschätzung der sozialen Kompetenz fiel durchaus optimistisch aus.



Grafik 6: Selbsteinschätzung der sozialen Kompetenz (Eigendarstellung)

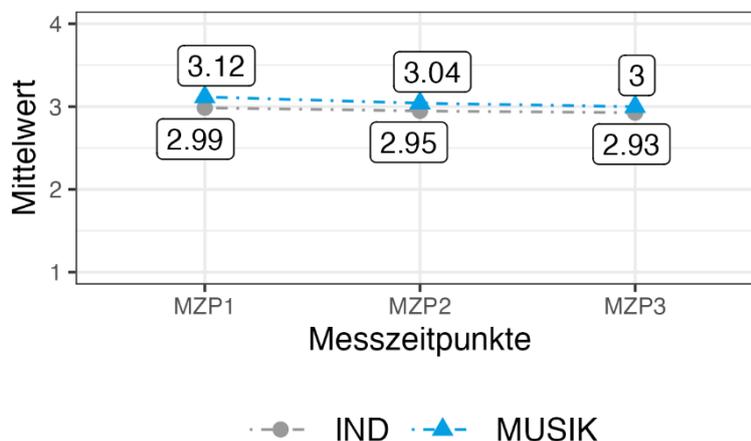
In der Mittelschule INDIV lag die Selbsteinschätzung der Schüler*innen im Bereich soziale Kompetenzen beim ersten Messzeitpunkt bei 3.18, zum zweiten Messzeitpunkt bei 3.11 und zuletzt bei 3.11. Diese Veränderungen sind nicht signifikant (MZP $F(1,295) = 1.24$, $p = .267$). Dies widerlegt die Subhypothese 1d/INDIV. Die Einschätzung der sozialen Kompetenz veränderte sich in Schule INDIV nicht.

In der Mittelschule MUSIK lag der Mittelwert beim ersten Messzeitpunkt bei 3.33 und fiel dann über die anderen beiden (MZP 1= 3.28; MZP 2=3.13) Messzeitpunkte signifikant ($F(1,507) = 10.83$, $p = .001$) ab. Dies bestätigt Subhypothese 1d/MUSIK und zeigt, dass die Schüler*innen der Schule MUSIK im Laufe der Zeit weniger zuversichtlich bezüglich ihrer sozialen Kompetenz waren.

Der Unterschied zwischen den beiden Schulen fällt zum zweiten Messzeitpunkt signifikant aus ($t(321) = 3.45$, $p < .001$, $d = 0.38$). Am Ende des Schuljahres 2021/22 fühlten sich die Schüler*innen der Schule MUSIK sozial kompetenter als jene der Schule INDIV. Auch wenn sich die Selbsteinschätzung der Schüler*innen der Schule MUSIK verschlechtert hat, schätzten sie sich besser ein als die Schüler*innen der Schule INDIV. Beim zweiten Erhebungszeitpunkt zeigen sich signifikante Unterschiede der Selbsteinschätzung der sozialen Kompetenz.

5.5 Problemlösefähigkeit

Die Werte bezüglich der Einschätzung ihrer Problemlösefähigkeit lagen um 3 (ziemlich kompetent).



Grafik 7: Selbsteinschätzung der Problemlösefähigkeit (Eigendarstellung)

Bei der Problemlösefähigkeit kam es über den Erhebungsverlauf zu einem Abfall des Mittelwertes vom ersten Zeitpunkt mit 2.99, zum zweiten Zeitpunkt mit 2.95, bis zum niedrigsten Wert zum dritten Zeitpunkt mit 2.93.

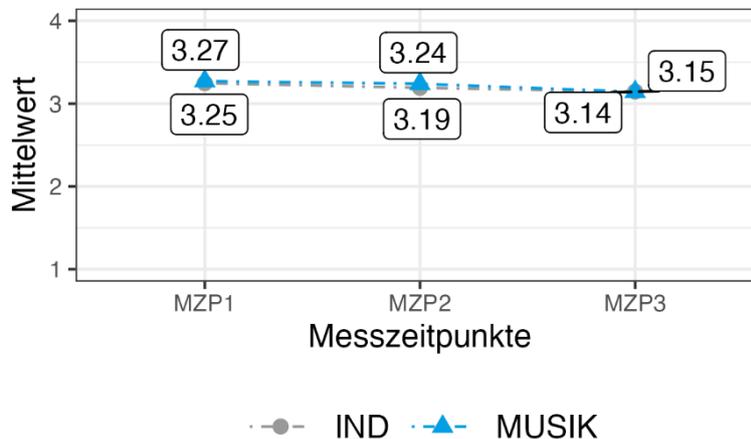
In Schule INDIV zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen dem ersten und den dritten Messzeitpunkt ($F(1,293)= 4.06$, $p= .045$). Die Schüler*innen zeigten sich zu Schulbeginn 2022/23 nach einem Präsenz-Schuljahr weniger zuversichtlich als ein Jahr zuvor, dies bestätigt Subhypothese 1e/INDIV. Aufgrund der individuellen Förderung (INDIV) der Schüler*innen veränderte sich deren Selbsteinschätzung des Resilienzfaktors Problemlösefähigkeit, wobei sich diese verschlechterte.

In der Mittelschule MUSIK ist der Mittelwert 3.12 zu Messzeitpunkt 1; 3.04 zu Messzeitpunkt 2 und 3 zu Messzeitpunkt 3. Hier gibt es keine signifikanten Unterschiede ($F(1,505)= 0.71$, $p= .400$). Dies widerlegt Subhypothese 1e/MUSIK. Die Selbsteinschätzung der Problemlösefähigkeit in Schule MUSIK änderte sich nicht.

Zwischen den beiden Schulen gab es hier keine Unterschiede. Dies widerlegt Subhypothese 2e.

5.6 Bewältigungskompetenz

Bei der Einschätzung der Kompetenz im Umgang mit stressigen Situationen fühlten sich die Schüler*innen ziemlich kompetent.



Grafik 8: Selbsteinschätzung der Bewältigungskompetenz (Eigendarstellung)

Bei der Bewältigungskompetenz gibt es keine signifikanten bei der INDIV Mittelschule Unterschiede ($F(1,293)= 2.44, p= .119$). Die Mittelwerte liegen bei 3.25 zu Messzeitpunkt 1 und bei 3.19 zu Messzeitpunkt 2 und zu Messzeitpunkt 3 bei 3.15. Dies widerlegt Subhypothese 1f/INDIV. In Schule INDIV gab keine Veränderung der Selbsteinschätzung des Resilienzfaktors Bewältigungskompetenz über die drei Messzeitpunkte.

Bei der Mittelschule MUSIK blieben die Werte stabil zu Messzeitpunkt 1 mit 3.27, Erhebungszeitpunkt 2 mit 3.24 und zu Messzeitpunkt 3 mit 3.14. Auch hier gab es keine signifikanten Unterschiede ($F(1,504)= 1.89, p= .170$). Dies widerlegt Subhypothese 1f/MUSIK. Es gab auch in Schule MUSIK keine Veränderung der Selbsteinschätzung der Resilienz über die drei Messzeitpunkte.

Zwischen den Schulen gab es keine signifikanten Unterschiede. Dies widerlegt Subhypothese 2f.

5.7 Limitationen

Die vorliegende Studie kann nicht als repräsentativ angesehen werden. Es handelt sich hier um Ad-Hoc-Stichproben zweier Schulen, wobei in der kleineren Schule MUSIK alle Klassen, in der größeren INDIV jeweils zwei Klassen pro Jahrgang teilgenommen haben. Die Anzahl der teilnehmenden Schüler*innen ist dadurch vergleichbar. Eine Schule ohne Resilienz förderlichen Ansatz als Kontrollgruppe konnte nicht gewonnen werden. Unsicherheit durch

die Pandemiebestimmungen bzw. neuen Formen des Unterrichtens und die hohe Belastung der Lehrpersonen wurden als Gründe für die Absage der Teilnahme an der Studie genannt. Manche Schulen reagierten nicht auf die Anfrage.

Nur wenige Schüler*innen konnten aufgrund der Sprachkenntnisse die Aussagen nicht verstehen. Durch Krankheit bzw. Quarantänebestimmungen während der Pandemie, Fluktuation in Schüler*innenschaft und mangelnder Genauigkeit der Bearbeitung der Fragebögen kam es zu einem erhöhten Datenverlust, welcher zu großen Problemen beim Erfassen der Verläufe über die drei Erhebungszeitpunkte führte. Dieser war jedoch nicht ungewöhnlich höher als in dieser Altersgruppe zu erwarten war.

Die geringen Effektstärken und die Stichprobengrößenunterschiede sollte man nicht ignorieren. Es zeigen sich zwar signifikante Änderungen, diese fallen aber eher gering aus. Auch zeigen sich keine Änderungen bei größeren Veränderungen in den Mittelwerten. Weitere Studien müssten anhand von Vergleichen mit einer Kontrollgruppe und einem ausgewogeneren Sample durchgeführt werden.

Weitere Befragungen können Verläufe verdeutlichen, die sich mit Andauern der krisenhaften Situationen abzeichnen. Weiters sollte eine Folgestudie mit Schulen als Kontrollgruppe, die nicht explizit auf die Stärkung aller Schüler*innen in ihrem Schulkonzept fokussieren, Hinweise auf die Bedeutsamkeit der kontinuierlichen Förderung geben.

Auch Einschätzungen von Lehrpersonen, Schulleitung und Eltern heranzuziehen, könnte durch Aspekte der Fremdwahrnehmung aus unterschiedlichen Perspektiven Erkenntnisse zur psychischen Widerstandsfähigkeit von Schüler*innen bringen. Dabei auf repräsentative Stichproben zu achten, würde generalisierbare Aussagen ermöglichen.

Mit qualitativen Methoden wie Fokusgruppen mit Lehrer*innenteams der befragten Klassen bzw. Gruppendiskussionen mit Schüler*innen, Interviews mit Lehrpersonen und Schüler*innen sowie Beobachtungen im Unterricht könnten diese ersten Befunde vertiefend untersucht werden. So könnten individuumsbezogene Herausforderungen identifiziert und konkrete, individualisierte Maßnahmen abgeleitet werden.

6 Schlussfolgerung

In vorliegender Studie wurden zwei Schulen, die ein Resilienz förderliches Umfeld bieten wollen, untersucht. Insgesamt zeigt sich bei den befragten Schüler*innen ein zuversichtlich stimmendes Bild. In allen Bereichen befinden sich die Mittelwerte um und über 3 (ziemlich kompetent) auf der vierstufigen Skala. Etwas deutlicher unter diesem Wert liegt nur die Selbstwahrnehmung bei der Schule INDIV.

In den Bereichen Selbstwirksamkeit, Bewältigungskompetenz und Soziale Kompetenz wurden optimistische Einschätzungen getätigt. Hier kommen die Schüler*innen, wie auch bei der Problemlösefähigkeit, ins aktive Tun und fühlen sich durch ihr Handeln gestärkt.

Bei den Selbst-Kompetenzen, die stark mit dem emotionalen Aspekt verknüpft sind, zeigt sich geringfügige Verunsicherung. Emotionen erkennen und benennen fällt tendenziell schwerer. Bei der Selbststeuerung werden Emotions- und Impulskontrolle betrachtet. Die Fähigkeit zur Regulation der Gefühle und Verhaltensweisen wird bei Items wie „Wenn ich mich aufrege, kann ich mich auch wieder beruhigen.“ oder „Wenn ich traurig bin, weiß ich, was ich tun muss, damit es mir wieder besser geht.“ (Höfler & Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 67) erfragt. Auch die Aussage zur Fähigkeit, sich in Geduld zu üben oder trotz Wut mit anderen sprechen zu können, beschreibt das Selbstmanagement (Matschek-Jauk, 2017) bzw. die Selbstregulation. Diese Fähigkeit wird etwas optimistischer als die Selbstwahrnehmung eingeschätzt. Hier geht es um Strategien und darum, ins Handeln zu kommen.

In den meisten Skalen zeigen sich keine signifikanten Veränderungen. Davon ausgenommen sind die Skalen Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeit und soziale Kompetenz sowie Problemlösefähigkeit bei Schule INDIV. In diesen Bereichen schätzen sich die Schüler*innen im Verlauf kritischer ein. Ein Sinken der Selbstwirksamkeit sowie der Problemlösefähigkeit innerhalb eines Präsenz-Schuljahres könnte durch sozialen Vergleich bei steigenden Anforderungen sowie durch Erkennen von Lernlücken während des Homeschooling begründet sein. Durch den sozialen Kontakt in der Klasse und direkten Austausch- und Kooperationsmöglichkeiten könnten die sozialen Kompetenzen wieder realistischer bzw. kritischer wahrgenommen bzw. erlebt werden.

Mit Ausnahme dieser drei Skalen bleiben die Werte der anderen Skalen über den Erhebungszeitraum stabil. Somit gelingt es durch die unterschiedlichen Maßnahmen, die optimistische Selbsteinschätzung aufrechtzuerhalten, aber nicht zu steigern.

Im Vergleich zwischen den beiden Schulen zeigen sich keine Unterschiede im Bereich Selbstwahrnehmung, Problemlösefähigkeit und Bewältigungskompetenz.

Bei der Selbstwirksamkeit weist ein individuelles Eingehen der Lehrperson auf die Stärken und die Persönlichkeit der Schüler*innen samt personenbezogener Maßnahmensetzung ein etwas besseres Förderpotential auf.

Die Förderung im Bereich Musik könnte zur Stabilisierung der Selbststeuerungsfähigkeiten beitragen. Durch die musikalische Schwerpunktsetzung der gesamten Schule ist kontinuierliche Arbeit an den musikalischen wie auch damit verbundenen emotionalen Kompetenzen gefordert. Das gemeinsame Proben und die Auftritte im Jahresverlauf als fixer Bestandteil der Schulkultur können der Förderung der Emotionsregulation dienen.

Ob dies oder/und andere Aspekte zu den positiven Ergebnissen in dieser Untersuchung geführt hat, sollte in weiteren Studien thematisiert werden. Generell sollten die Limitationen des Designs und der Stichprobe nicht außer Acht gelassen werden und weitere Untersuchungen, die die vorliegenden Limitationen überwinden, durchgeführt werden.

7 Von der Widerstandsfähigkeit in Zeiten der Veränderung

Weder euphorisch noch dystrophisch blickt ein resilienter Mensch in die Zukunft. Weder naiver Optimismus noch fatalistischer Pessimismus sind hilfreiche Unterstützer wenn es darum geht, die Realität anzunehmen, achtsam innezuhalten und vorhandene Ressourcen zur Bewältigung des Alltags zu nutzen.

Es eröffnen sich Möglichkeiten, die der Person innewohnen, und jene, die das soziale Netzwerk bietet, um den Alltag und die Zeiten der Krise zu bewältigen. Dabei gilt es, gefährliche Entwicklungen und einschränkende Rahmenbedingungen wahrzunehmen und im respektvollen Dialog, im Miteinander und im Nutzen von Stärken wie Mut und Kreativität schwierige Zeiten gut zu bewältigen.

Die vorliegende Studie gibt Hinweise darauf, dass konsequent durchgeführte Resilienz förderliche Maßnahmen auch im Andauern von herausfordernden Zeiten mit immer neuen unerwarteten Krisen zu keiner Verschlechterung der subjektiven Wahrnehmung der Schüler*innen kommt. Sowohl durch individuell gesetzte Maßnahmen und einem Wahlfach, für welches sich Schüler*innen selbstbestimmt entscheiden können, als auch durch musikalische Schwerpunktsetzung können Kinder und Jugendliche so gestärkt werden, dass sie in vielen Bereichen optimistisch auf ihre Handlungsoptionen blicken. Um diese Effekte besser nachweisen zu können, sollten zukünftige Studien dieses Programm anhand eines Kontrollgruppenvergleiches und anderen Anpassungen an das Studiendesign untersuchen.

Explizite Verankerung emotional-sozialen Lernens im Stundenplan, wie dies in der Schule INDIV im Wahlfach Mut und Verantwortung gegeben ist, oder Ritualisierung im Schulalltag samt Verankerung im Schulleitbild bzw. als Thema der Schulentwicklung, stärken eine ganzheitliche Betrachtung und Begleitung von Kindern und Jugendlichen. Dies wirkt sich auch positiv auf das Lernen sowie auf Erfolgserlebnisse im fachlichen wie im sozialen Bereich aus (Reicher & Matischek-Jauk, 2018).

Schule als sozialer Raum kann schützende Strukturen bieten, in der soziales Miteinander gelebt wird und durch adäquate Aufgabenstellungen Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht. Eine Resilienz förderliche Schule stellt in Zeiten des Umbruchs einen sicheren Ort dar, der Beziehung und Anregung anbietet, der Mut und Zuversicht ausstrahlt und der Veränderungen wahr- und annimmt, gemeinsam gestaltet und begleitet. Das Zutrauen in die

Kinder und Jugendlichen, das aktive Einbeziehen und Ermöglichen von Handlungsspielräumen sind bedeutsame Gelingensfaktoren, um die Resilienz von Schüler*innen zu stärken.

Kriege, klimabedingte Katastrophen oder wirtschaftliche Krisen sind auch für resiliente Personen nicht veränderbar. Hier sind Gesellschaft und Politik sind in der Verantwortung (Thun-Hohnstein et al., 2020). Gleichzeitig ist es bedeutsam, dass sich Schüler*innen der Sekundarstufe als Mitglieder der Gesellschaft, im System menschlichen Zusammenlebens (Schubert & Klein, 2021), betrachten und sich jede*r einzelne als wichtiger Teil des demokratischen Systems als Person mit seinen Stärken in seiner Lebenswelt wahrgenommen und einbezogen fühlt. Politik wird als aktive Teilnahme an der Gestaltung und Regelung menschlichen Gemeinwesens definiert, und Demokratie als politische Ordnung, die die Freiheit individueller Entscheidungen und Handlungen sowie die individuelle Verantwortung ermöglicht und individuelle Gleichheit schützt, verstanden (Schubert & Klein, 2021). Es bedarf dieses Gefühls der Involviertheit und auch der Kompetenz, sich nicht ohnmächtig den Entscheidungen anderer ausgeliefert zu fühlen, sondern ressourcen- und gemeinschaftsorientiert Lösungswege zu beschreiten.

Literatur

- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese Zur Entmystifizierung der Gesundheit von Aaron Antonovsky*. Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Adorjan-Lorenz, C. (2014) *Mut und Verantwortung (kurz MUVE) für die 3. und 4. Klasse der MSP-PMS-Baden*. Unveröffentlichtes Curriculum.
- Ayan, S. (2010). Der Jugendverstherer. *Gehirn und Geist*. Heft 8. (S. 14–17)
- Albel, F. (2022). *Durch „Mut und Verantwortung“ zu Resilienz und innerer Stärke Eine empirische Studie zu Einstellungsveränderungen hinsichtlich Bewältigungsstrategien und Problemlösungskompetenzen von Lernenden in der Sekundarstufe I*. Masterarbeit Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bendel, O. (2019). Fridays for Future. *Gabler Wirtschaftslexikon*. Springer Gabler, Wiesbaden 2019. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/fridays-future-121905>.
- Boin, A., Hart, P., Stern, E., & Sundelius, B. (2016). *The Politics of Crisis Management: Public Leadership under Pressure*. Cambridge University Press
- Cumming, G. (2014). The New Statistics: Why and How. *Psychological Science*, 25(1), S. 7–29. <https://doi.org/10.1177/0956797613504966>

- Damon, W. (1990). Self-concept, adolescent. In R. M. Lerner, A. C. Petersen, & J. Brooks-Gunn (Hrsg.), *The encyclopedia of adolescence*. Vol. 2. (S. 87–91). New York: Garland
- Engelmann, B. (2019). *Therapie-Tools Resilienz*. Weinheim-Basel: Beltz.
- Fink, L.K., Warrenburg, L.A., Howlin, C., et al. (2021) Viral tunes: changes in musical behaviours and interest in coronamusic predict socio-emotional coping during COVID-19 lockdown. *Humanit Soc Sci Commun* 8, 180. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00858-y>
- Fischer, G., & Riedesser, P. (2003). *Lehrbuch der Psychotraumatologie*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K., & Rönna-Böse, M. (2015). *Resilienz* (4. aktualisierte Aufl.). München: Reinhardt/UTB.
- Glaab, M. (2023). Schwerpunkt: Krieg gegen die Ukraine. *Zeitschrift Politikwissenschaft* 33, S. 57–60 (2023). <https://doi.org/10.1007/s41358-022-00339-x>
- Göller, Th. (2023). Die Drahtzieher und Diplomaten. *Spektrum der Wissenschaft*. 20.10. <https://www.spektrum.de/news/krieg-in-nahost-die-drahtzieher-und-diplomaten/2190906>
- Harter, S. (1998). The Development of Self-Representations. In W. Daman, & S. Eisenberg (Hrsg.). *Handbook of Child Psychology* (5. Auflage) (S. 553–617). New York, NY: Guilford Press.
- Harter, S. (2003). The development of self-representations during childhood and adolescence. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (S. 610–642). New York, NY: The Guilford Press.
- Harter, S. (2006). The Development of Self-Esteem. In M. H. Kernis (Hrsg.), *Self-esteem issues and answers: A sourcebook of current perspectives* (S. 144–150). New York, NY: Psychology Press.
- Hiebel, N., Rabe, Lisa M., Maus, K., & Geiser, F. (2021) Gibt es die „resiliente Persönlichkeit“? Is there a “resilient personality”?" *Spiritual Care*, vol. 10, 2, (S. 117–127). <https://doi.org/10.1515/spircare-2020-0125>
- Höfler, K., & Fröhlich-Gildhoff, K. (2020). Resilienzskala für Jugendliche (RS-J) – Theoretischer Hintergrund und testtheoretische Überprüfung. In *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*. Ausgabe 2. (S. 61–85.)
- Höflich, S. (2022). Wir kümmern uns um Resilienz: Im Gespräch mit Ernst Pokorny. *Schule Verantworten | Führungskultur_innovation_autonomie*, (4), (S. 172–176). <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i4.a281>
- Höflich, S. (2024, 29.2.). *Resilienz stärken*. Baden: Tag der Forschung. Poster
- Kanning, U.P. (2008). Soziale Kompetenzen. In V. Nünning (Hrsg.) *Schlüsselkompetenzen: Qualifikationen für Studium und Beruf*. Stuttgart: J.B. Metzler https://doi.org/10.1007/978-3-476-05226-1_19

- Lösel, F., Bliesener, Th., & Köferl, P. (2015). On the Concept of "Invulnerability": Evaluation and First Results of the Bielefeld Project. In M. Brambring, F. Lösel & H. Skowronek (Hrsg.). *Children at Risk*. De Gruyter. (S. 186–219).
- Matischek-Jauk, M. (2017). Lebenskompetenzprogramme für die Schulpraxis. *Erziehung und Unterricht*. 9-10 (S. 792–801)
- Nature Nachrichtenteam und freie Reporter (2023). Wie der Nahostkrieg die Wissenschaft ausbremst. *Spektrum der Wissenschaft*. 20.11. <https://www.spektrum.de/news/wie-der-krieg-in-nahost-die-wissenschaftliche-forschung-belastet/2198901>
- Paschon, A. (2023). *Zuversicht stärken. Themeneinführung. Pädagogische Werktagung. Salzburg*, 12.7.
- R Core Team (2023). R: A Language and Environment for Statistical Computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/>
- Reicher, H., & Matischek-Jauk, M. (2018). Sozial-emotionales Lernen in der Schule. Konzepte – Potenziale – Evidenzbasierung. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.) *Bildung und Emotion*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18589-3_14
- Reimann, S., & Pohl, J. (2006). Stressbewältigung. In B. Renneberg & P. Hammelstein (Hrsg.) *Gesundheitspsychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-47632-0_13
- Reivich, K., & Shatté, A. (2002). *The resilience factor: 7 essential skills for overcoming life's inevitable obstacles*. Broadway Books.
- Rönnau-Böse, M., & Fröhlich-Gildhoff, K. (2015). Resilienz als Gelingensfaktor. *Public Health Forum*, 23(4), S. 215–217. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/pubhef-2015-0077>
- Schirmer, B. (2023). Autismus und Adoleszenz, eine Adoleszenz +. *Menschen Heft 1* (S.45–51)
- Schubert, K., & Klein, M. (2021). *Das Politiklexikon. Begriffe, Fakten, Zusammenhänge*. 7., aktual. u. erw. Aufl. Bonn: Dietz.
- Starkbaum, J., Auel, K., Bobi, V., Fuglsang, S., Grand, P., Griessler, E., König, T., Losi, L., Seiser, F., Tiemann, G., Taschwer, K. & Unger, M. (2023). *Ursachenstudie zu Ambivalenzen und Skepsis in Österreich in Bezug auf Wissenschaft und Demokratie. Endbericht*. Studie des Instituts für Höhere Studien (IHS) in Zusammenarbeit mit der Universität Aarhus im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/6648/4/ihs-report-2023-starkbaum-ael-et-al-endbericht-ursachenstudie-skepsis-wissenschaft.pdf>
- Thun-Hohenstein, L., Lampert, K., & Altendorfer-Kling, U. (2020). Resilienz – Geschichte, Modelle und Anwendung. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 19, 7–20. doi.org/10.1007/s11620-020-00524-6
- Ullrich, C. (2005). *Erwerb von Problemlösefähigkeit durch Lernumgebungen*. Wiesbaden: DUV. https://doi.org/10.1007/978-3-663-07802-9_3

Welter-Enderlin, R. (2008). Resilienz aus Sicht von Beratung und Therapie. In R. Welter-Enderlin, B. Hildenbrand (Hrsg.). *Resilienz--gedeihen trotz widriger Umstände* (S. 7–20). Heidelberg: Carl-Auer.

Werner, E. (2008). Wenn Menschen trotz widriger Umstände gedeihen – und was man daraus lernen kann. In R. Welter-Enderlin, B. Hildenbrand (Hrsg.). *Resilienz –gedeihen trotz widriger Umstände* (S. 28–43). Heidelberg: Carl-Auer.

Wieland, N. (2011). Resilienz und Resilienzförderung. Eine begriffliche Systematisierung. In M. Zander (Hrsg.). *Handbuch Resilienzförderung*. S. 180–207. Wiesbaden: VS-Verlag.

WHO World Health Organisation (2023). *WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard*. <https://covid19.who.int/measures>

Anhang

Resilienzfaktor	Teststatistik
Selbstwahrnehmung	t(216) = 1.21, p = .226, d = 0.16 t(320) = 0.25, p = .802, d = 0.03 t(262) = 0.99, p = .324, d = 0.12
Selbstwirksamkeitserwartung	t(216)= -2.34, p= .020, d= -0.32 t(320)= 0.57, p= .568, d= 0.06 t(262)= 1.54, p= .125, d= 0.19
Selbststeuerung	t(216)= -0.29, p= .774, d= -0.04 t(319)= -1.79, p= .074, d= -0.20 t(262)= -1.74, p= .083, d= -0.21
Soziale Kompetenz	t(216)= -2.52, p= .012, d= -0.34 t(321)= -3.26, p= .001, d= -0.36 t(263)= -0.34, p= .732, d= -0.04
Problemlösefähigkeit	t(216)= -1.80, p= .074, d= -0.24 t(317)= -1.29, p= .198, d= -0.14 t(261)= -0.96, p= .339, d= -0.12
Bewältigungskompetenz	t(216)= -0.38, p= .705, d= -0.05 t(316)= -0.74, p= .463, d= -0.08 t(257)= 0.05, p= .963, d< 0.01