

Ich bin stark!

*Vom Selbstkonzept der Schüler*innen der Primarstufe in Krisenzeiten*

Sabine Höflich¹, Lukas Kraiger²

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1318>

Zusammenfassung

Die Selbsteinschätzung der Schüler*innen der Primarstufe bezüglich akademischen, sozialen und körperlichen Selbstkonzepts wurde längsschnittlich von Herbst 2021 bis Herbst 2022, in der Zeit nach dem „Lockdown-Schuljahr“, an drei Erhebungszeitpunkten erfasst. Die drei untersuchten Schulen setzen dabei auf unterschiedliche Konzepte der Stärkung der Resilienz von Kindern. Von Lehrer*innenfortbildung, einem Stärken-Programm für Kinder oder individueller Förderung erstreckten sich die Maßnahmen.

Der Großteil der Kinder schätzte sich ziemlich bis sehr kompetent bezüglich der Fähigkeiten sowie der sozialen und körperlichen Kompetenzen ein. Ein Zusammenhang zwischen Selbstkonzept der Fähigkeiten, dem sozialem Selbstkonzept und dem körperlichem Selbstkonzept ließ sich feststellen.

Evidenzbasierte Programme zur Stärkung der Resilienz, welche die Schüler*innen in ihrer Individualität fördern und institutionell verankert sind, bzw. die konsequente Förderung eines positiven Selbstkonzepts erscheinen vielversprechend, um auch in Zeiten der Veränderung Schüler*innen gut begleiten zu können. Neben Fähigkeiten und sozialen Prozessen sollte der Aspekt der körperlichen Selbstwahrnehmung und der motorischen Fähigkeiten nicht unberücksichtigt bleiben.

Stichwörter: Selbsteinschätzung, Selbstkonzept der Fähigkeiten, soziales Selbstkonzept, motorisches Selbstkonzept, Resilienz, Primarstufe, Krise

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

1 Einleitung

In den vergangenen Jahren veränderte sich die Lebenswelt in unvorhergesehener Weise. National wie international rückten Bereiche des Lebens wie Gesundheit und Frieden in den Fokus, da sowohl die Covid19-Pandemie sowie der Krieg in der Ukraine Auswirkungen auf das gesellschaftliche und somit auch auf das schulische Leben hatten.

Zunächst lag die Gesundheitskrise im Fokus. Gewohnte schulische Strukturen wurden aufgelöst, Phasen der Schulschließungen und des Homeschoolings wurden von Zeiten mit Kontaktreduktion, Abstand und erhöhtem Maß an Hygienevorschriften unterbrochen.

Im Herbst 2021 schienen die Zeiten der Lockdowns samt Schulschließungen und damit verbundenen Homeschooling-Phasen vorbei zu sein. Die vorliegende Studie wollte die Primarstufenschüler*innen selbst befragen und deren subjektive Wahrnehmung des Selbstkonzepts in den Vordergrund stellen.

Da im März 2022 der Krieg in der Ukraine eine neue Krise darstellte, erfasste die vorliegende Studie nun die Sicht von Primarstufenschüler*innen auf ihr Selbstkonzept in Zeiten der Veränderung. Dabei sollten drei Schulen betrachtet werden: eine Schule, die auf eine gemeinsame Ausbildung des Lehrer*innen-Teams setzte; eine, die auf Förderung durch die Klassenlehrpersonen, die ihre persönlichen Stärken zur individuumsbezogenen Förderung der Kinder einsetzten, fokussierte und ein andere mit einem Stärken-Programm für alle Schüler*innen.

Der Frage wurde nachgegangen, ob bzw. mit welchen Maßnahmen es gelang, Kinder zu stärken und gut in Zeiten der Unsicherheit und Veränderungen zu begleiten, sodass es trotz Andauern der Krisen zu keiner Verschlechterung des Selbstkonzepts kam.

2 Transformation und Krise

Die Gegenwart ist durch zahlreiche Krisen und daraus resultierenden Veränderungen verbunden. Krisen werden als akut wahrnehmbare Bedrohung definiert, die mit der Dringlichkeit zu reagieren verbunden ist. Gleichzeitig wohnt ihnen Unsicherheit inne, die durch vielfältige Arten von Unvorhersehbaren und Mehrdeutigkeit gekennzeichnet ist (Boin et al., 2016).

Am 11. März 2020 wurde wegen der Ausbreitung der Erkrankungen aufgrund des zuvor unbekanntes Coronavirus SARS-CoV-2 von einer in China vorherrschenden Epidemie zu einer weltweiten Pandemie erklärt. Diese Covid19-Pandemie brachte gesundheitliche, aber auch emotionale, soziale und wirtschaftliche Folgen mit sich. Erst am 5. Mai 2023 wurde die internationale Einstufung als Pandemie beendet (WHO, 2023).

Im Sommersemester 2020 sowie im Folgeschuljahr 2020/21 beschäftigte die Covid19-Pandemie die Schüler*innen. In Langschnittstudien wie der deutschen COPSY-Studie (Ravens-

Sieberer et al., 2020; 2021; 2022), welche die Auswirkungen und Folgen der Pandemie auf psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen thematisierte, oder der Covid19-Studie (Wenter et al., 2022), die nach dem Befinden Nord- und Südtiroler Kinder während der Covid19-Pandemie fragte, wurden die Eltern nach dem Befinden von Primarstufenschüler*innen befragt. Dabei wurden soziale, emotionale und körperliche Herausforderungen berichtet. Laut Copsy-Studie verringerten sich 2020 Lebensqualität und psychisches Wohlbefinden. Schüler*innen, die sozial benachteiligt waren, empfanden die Situation besonders belastend. Neben Verschlechterung des Gesundheitsverhaltens durch erhöhtem Medienkonsum sowie ungesunder Ernährung und Bewegungsmangel, wurden Angst und später depressive Verstimmung beschrieben. Psychosomatische Beschwerden, Hyperaktivität und Probleme mit Gleichaltrigen wurden verzeichnet. Auch Streit in der Familie wurde thematisiert (Ravens-Sieberer et al., 2020; 2021). Die Tiroler Covid19-Kinderstudie (Wenter et al., 2022) befragte an vier Erhebungszeitpunkten zwischen März 2020 und Dezember 2021 die Eltern von 1740 Schulkindern im Alter von sieben bis dreizehn Jahren. Bei den Schulkindern wurde häufiger über Bedrohungserfahrungen berichtet als bei jüngeren. Es wurden internalisierende Auffälligkeiten sowie Aggression, wobei dies bei den Buben häufiger zutraf, und Angst beschrieben. Mit Fortschreiten der Pandemie stiegen diese Werte. Insgesamt fühlten sich Mädchen mehr belastet. Laut Exenberger et al. (2021) tendierten die Eltern dazu, das Bedrohungserleben der Töchter zu unterschätzen und deren Selbstwert sowie das Wohlbefinden in der Familie zu überschätzen.

Wenter et al. (2022) nannten auch positive Entwicklungen während dieser Zeit, unter anderem im Bereich der inner- und außerfamiliären Beziehungen, neuer Kompetenzen sowie neuer Erfahrungen und Werte als auch Tugenden.

Die „Lernen unter Covid 19-Bedingungen“-Studie von Schober et al. (2021) wandte sich unter anderem direkt an Schüler*innen ab der 5. Schulstufe. Deren Sicherheitsempfinden in der Schule war mehrheitlich hoch, wobei dieses Gefühl mit der positiven Einschätzung von Informiertheit, gelingender Weiterbeschulung und Klassenklima zusammenhing. Bezüglich Wohlbefinden sanken die Zustimmungswerte mit dem Fortschreiten der Pandemie.

Noch während der Gesundheitskrise kam es am 24. Februar 2022 zum Angriff Russlands auf die Ukraine (Glaab, 2023) und somit zu einer weiteren Krise. Im Herbst 2022 war Corona für 10% der Kinder und Jugendlichen belastend. Beinahe die Hälfte der Befragten empfanden Ängste aufgrund der Energiekrise sowie des Krieges, ein Drittel wegen der Klimakrise (Ravens-Sieberer et al., 2023).

3 Resilienz und Selbstkonzept

In schwierigen Situationen und in herausfordernden Zeiten, die gefährliche Entwicklungen nehmen können, bedarf es der Zuversicht und aktiver Krisen- und Alltagsbewältigung, um Krise als Entscheidung bzw. entscheidenden Wendepunkt verstehen zu können (Paschon, 2023).

Ein positives Selbstkonzept fördert dadurch die psychische Widerstandsfähigkeit, die Resilienz, indem sie befähigt, unsichere, schwierig erscheinende Situationen ressourcen- und lösungsorientiert zu bewältigen und gestärkt aus diesen hervorzugehen. Das akademische Selbstkonzept umfasst kognitive Komponenten, Fachliches und die Arbeitshaltung. Das nicht-akademischen Selbstkonzept setzt sich aus sozialen, emotionalen und physischen Elementen zusammen (Shavelson et al., 1976).

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 et al., 2020, o.S.) definiert. Dieses gilt heute als erlernbares Konzept, welches situativ wie auch lebensperspektivisch über Prozesse vermittelt wird (Hiebel et al., 2020). In einem dynamischen Anpassungs- und Entwicklungsprozess übernimmt handelnde Subjekt Verantwortung, nutzt Ressourcen und geht problemlösend mit Stress und Herausforderungen um. Dazu braucht es die Überzeugung, dass diese zur Verfügung stehen und dass Probleme aus eigener Kraft zu bewältigen sind (Wustmann, 2005).

3.2 Selbstkonzept

Engel (2015) sieht ein stabiles Selbstkonzept als wesentliche Grundlage für das gesunde Aufwachsen von Kindern. Unter Selbstkonzept wird ein mentales Modell verstanden, aus welchem Vorstellungen zur eigenen Person gewonnen werden, und das zur Bewertung der eigenen Person herangezogen wird. Diese Selbst-Beurteilung entsteht durch Interaktion mit dem Umfeld. In diesem wird pädagogische Beziehung gestaltet bzw. werden Lernprozesse begleitet, welche pädagogisch unterstützt und ganzheitlich – organismisch, emotional, kognitiv wie relational – verarbeitet werden (Rogers, 1942, zitiert nach Kunze-Pletat, 2019). Kinder, die in einem anregenden Umfeld aufwachsen, in dem verlässliche, konsistente Beziehungen gelebt, unterschiedliche Gelegenheiten zum Erfahrungen-Sammeln gemacht werden und in dem sie förderliches Feedback erhalten, können sich und ihre Stärken bzw. Schwächen realistischer einschätzen. Schüler*innen im Primarstufenalter, die diese Gegebenheiten in den Familien bzw. in ihrem sozialen Umfeld nicht ausreichend vorfinden, können durch abwechslungsreiche und interaktive Aktivitäten gefördert werden. Werden

diese über einen längeren Zeitraum hinweg durchgeführt und von Rückmeldung begleitet, können Kinder bereichernde Erkenntnisse und Einstellungen gewinnen, die ebenfalls eine realistische Selbsteinschätzung fördern. Dies wirkt sich langfristig positiv auf passende Berufswahl, Einkommen und gesunde Lebensführung aus (Falk et al., 2023).

Laut Engel (2015) lässt sich das Selbstkonzept ab dem Kindergartenalter erfassen. Die Einschätzungen werden im Laufe der Entwicklung differenzierter und können auch kritischer ausfallen bzw. werden mit zunehmendem Alter stabiler.

Das Selbstkonzept differenziert sich im Alter von fünf bis acht Jahren in kognitives, soziales und motorisches Selbstkonzept (Asendorpf & van Aken, 1993; Asendorpf & Teubel, 2009; Marsh et al., 1991). Es ist hierarchisch aufgebaut. An der Spitze dieser Hierarchie befindet sich das allgemeine bzw. generelle, das globale Selbstkonzept, welches sich aus akademischen und nicht-akademischen Selbstkonzept zusammensetzt (Brunner et al., 2010; Shavelson et al., 1976).

3.2.1 Selbstkonzept der Fähigkeiten

Das Selbstkonzept der Fähigkeiten beschreibt das akademische Selbstkonzept, das kognitive Komponenten wie fachliche Fähigkeiten in unterschiedlichen Domänen und Kompetenzen, die auch die Arbeitshaltung miteinschließt, umfasst. Kinder erwerben dies durch ihre Erfahrungen in Situationen, in welchen sie Leistung erbringen, und über Rückmeldung von Bezugspersonen. Zunächst nehmen Lehrpersonen und Eltern in diesem Bereich Einfluss, aber auch die Reaktion von Geschwistern und Mitschüler*innen wirken auf die Entwicklung ein (Hellmich & Günther, 2011; Langenkamp, 2018; Shavelson et al., 1976). Das Selbstkonzept der Fähigkeiten steigt nach dem Kindergarten und ist zu Beginn der Volksschulzeit am höchsten. In dieser Phase werden Fortschritte und Verhaltensweisen meist positiv rückgemeldet. Im Laufe der Schulzeit lernen Kinder, Rückmeldungen sachlicher einzuschätzen und entwickeln eine realistischere Selbsteinschätzung (Helmke, 1999). Schüler*innen mit einem positiven schulischen Selbstkonzept zeigen mehr Lernfreude und nehmen sich als konzentrierter im Unterricht wahr (Hagenauer et al., 2016). Ob diese auch bessere Leistungen im mathematischen und sprachlichen Bereich zeigen, wie beispielsweise von Hagenauer et al. (2016) behauptet wird, wird von Ehm et al. (2021) kritisch betrachtet. Während gute Leistungserfolge positive Wirkung auf das Selbstkonzept zeigen, scheint die Evidenz für umgekehrte Effekte schwach zu sein.

Geschlechtsspezifisch betrachtet, weisen Studien auf Ausgeglichenheit hin. Dies ergibt sich vermutlich daraus, dass sich Mädchen meist im sprachlichen, Buben vermehrt im mathematischen Bereich kompetenter einschätzen. Im Konstrukt des Selbstkonzepts der Fähigkeiten werden beide Fachbereiche angesprochen und so kann sich ein ausgleichender Wert ergeben (Abt Gürber, 2011).

Ein positives Selbstkonzept, dessen Ausbildung ein bedeutsames pädagogisches Ziel darstellt, korreliert mit anderen leistungsförderlichen Konstrukten wie hoher Selbstwirksamkeit oder

hoher Lern- und Leistungsmotivation. Gute Leistungen wirken sich positiv auf das Selbstkonzept der Fähigkeiten aus (Ehm et al., 2021).

Da Beziehungen zwischen akademischem Selbstkonzept und Schulleistungen, akademischem Selbstkonzept und Lernfreude sowie akademischem Selbstkonzept und Konzentration bestehen (Lohbeck et al., 2016), ist es bedeutsam, dieses zu fokussieren und die Kinder zu stärken, umso deren Lern- und Leistungsentwicklung zu unterstützen.

3.2.2 Soziales Selbstkonzept

Das emotionale Selbstkonzept beschreibt die affektiv, bewertenden Komponente des nicht-akademischen Selbstkonzepts und thematisiert Gefühle (Shavelson et al., 1976). Das soziale Selbstkonzept nimmt die zwischenmenschlichen Interaktionen in den Blick, die Beziehungsgestaltung, Kommunikation und Kooperation mit bedeutsamen Personen und Gleichaltrigen. Unterstützung und Verständnis, aber auch angemessene Anforderungen spielen dabei eine Rolle (Langenkamp, 2018). Freundschaftsbeziehungen und Gleichaltrigenkontakt stehen, besonders während der Schuleingangsphase, in engerem Zusammenhang mit dem Wohlbefinden und dem sozialen Selbstkonzept. Mit dem sozialen Selbstkonzept hängt das Wohlbefinden, das weitgehend unabhängig von den Leistungen ist, enger zusammen als mit dem Selbstkonzept der Fähigkeiten (Abt Gürber, 2011). Cimeli et al. (2013) weisen in einer Längsschnittstudie den Zusammenhang von niedrigem Selbstwert und Leistungsproblemen sowie sozialer Anpassung in der 1. Schulstufe nach.

Der Blick auf den sozial-emotionalen Bereich soll erfassen, inwieweit emotionale Stabilität (wieder) erreicht bzw. soziale Kompetenz nach der Zeit der Isolation durch die Schulschließungen erworben werden konnte.

3.2.3 Körperliches Selbstkonzept

Eggert et al. (2010) bezeichnen das Körperkonzept als Grundlage für die Entwicklung des Selbst und des Selbstkonzepts, da der Körper als Ausgangspunkt von affektiven und kognitiven Erfahrungen, welche bewusst und unbewusst gemacht werden, betrachtet werden kann. Das körperliche Selbstkonzept setzt sich aus körperlichen Fähigkeiten und körperliche Erscheinung zusammen (Langenkamp, 2018; Shavelson et al., 1976). Das physische bzw. körperliche Selbstkonzept steht in wechselseitiger Beeinflussung von Selbstbild, Selbsteinschätzung, Selbstbewertung und Fähigkeitskonzept. Motorische Leistungen wirken über das Selbstkonzept auf die Persönlichkeitsentwicklung. Das motorische Selbstkonzept wird von den sportlichen Leistungen und auch vom allgemeinen Selbstwertgefühl, der Akzeptanz der Gleichaltrigen und durch die selbst wahrgenommene Attraktivität – ein Aspekt, der den Mädchen wichtiger ist als den Buben – beeinflusst.

Bei der Literaturanalyse zu Unterschieden im Selbstkonzept erkannte Crain (1996), dass bei der Selbsteinschätzung des körperlichen Selbstkonzepts der Unterschied zwischen den Geschlechtern am deutlichsten ist. Buben und Mädchen unterscheiden sich bereits im Kindergartenalter darin, dass Jungen ihre sportlichen Fähigkeiten und Interessen positiver wahrnehmen als die Mädchen (Randhawa, 2012). In der Bewertung durch Gleichaltrige spielt bei den Buben mit zunehmendem Alter die motorische Leistungsfähigkeit eine größere Rolle als bei Mädchen. Die Einschätzung fällt im Primarstufenbereich meist wohlwollender bzw. optimistischer aus als in der Sekundarstufe (Asendorpf & Teubel, 2009).

Mit dem motorischen Selbstkonzept steht auch das Selbstkonzept der Fähigkeiten in Beziehung, da Erfahrungen mit Körperlichkeit zusammenhängen (Langenkamp, 2018; Shavelson et al., 1976). Wie in Zeiten während bzw. nach der Kontaktreduktion dieser physische Aspekt wahrgenommen wurde, gibt Aufschluss darüber, inwieweit die Welt im Veränderungsprozess begreifbar wurde, und wie es gelang, geistig und körperlich in Bewegung zu kommen.

3.3 Förderung

Resilienz und Selbstkonzept können einander verstärken und eine wichtige Rolle beim Umgang mit Veränderung einnehmen. Ein positives Selbstkonzept kann ein Resilienz förderlicher Schutzfaktor sein. Resilientes Verhalten kann die positive Selbstwahrnehmung stärken und dabei unterstützen, Herausforderungen als Möglichkeit, sich weiterzuentwickeln und widerstandsfähig zu werden, zu verstehen und Lösungsmodelle zu erlernen.

Kinder mit positivem Selbstkonzept vertrauen ihren eigenen Fähigkeiten. Sie sind selbstsicherer, selbstbewusster und nehmen zuversichtlicher Herausforderungen an, und zeigen dadurch resilientes Verhalten. Da das Selbstkonzept einer gewissen Stabilität unterliegt, bedarf es vieler positiven Erfahrungen über einen längeren Zeitraum hinweg, um dieses positiv zu beeinflussen (Langenkamp, 2018). Um Kinder in ihrer Identitätsentwicklung und Resilienz zu fördern, braucht es verlässliche Bezugspersonen und ein stärkendes Umfeld. Kann Schule ein solches bieten, wird diese zu einem sicheren Ort, an dem die Schüler*innen in ihrer Person wahrgenommen sowie kognitive, soziale wie körperliche Stärken entdeckt bzw. angesprochen werden. Dort sollen sich Kinder sozial zugehörig fühlen und zuversichtlich hinsichtlich ihrer Fähigkeiten werden, um sich als aktive handelnde Personen wahrzunehmen und als selbstwirksam zu erleben (Thun-Hohenstein et al., 2020; Wustmann, 2005).

Individuell und auch strukturell an Resilienzförderung zu arbeiten, ist wichtig. Auf die Bedeutsamkeit des kontinuierlichen Förderns von überfachlichen Kompetenzen und des Investierens zeitlicher Ressourcen haben Matischek-Jauk et al. (2017) hingewiesen. Die Bedeutung von klassenübergreifenden Interventionen wurde hervorgehoben. Gestärktes pädagogisches Personal, das eine positive Haltung gegenüber den Maßnahmen zeigt, und als Team an der Umsetzung partizipativ und motiviert mitgestaltet, bietet einen

vielversprechenden Rahmen, um eine langfristige Wirksamkeit von stärkenden Programmen zu erreichen.

4 Alles Leben ist Veränderung. Von Plan und Wirklichkeit einer Studie über die Resilienz von Schüler*innen

Geplanterweise wollte die Studie der Frage nachgehen, wie sich das Selbstkonzept der Kinder der Primarstufe nach dem davorliegendem Schuljahr 2020/2021, welches durch Lockdowns, Homeschooling und Kontaktreduktion unbekannte Elemente in die Schule gebracht hatte, entwickelte.

Doch auch im folgenden Schuljahr, in dem die Kinder im Oktober bzw. Anfang November 2021 und im Mai 2022 befragt wurden, gab es keine völlige Rückkehr zu gewohnten Strukturen. Da die Pandemie noch nicht vorbei war, wurde im Spätherbst – die erste Befragung hatte bereits stattgefunden – der Präsenzunterricht auf freiwilliger Basis ermöglicht. Die Kinder konnten, mussten aber nicht, die Schule vor Ort besuchen. Die Möglichkeit, daheim zu lernen, wurde von den Familien in den untersuchten Schulen kaum ergriffen.

Der Krieg in der Ukraine, welcher im März 2022 begann, veränderte ebenfalls die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen sowie deren Familien, bevor das zweite Mal befragt wurde.

Somit entwickelte sich die Studie dahingehend, zu erheben, wie sich die Selbsteinschätzung der Lernenden bezüglich ihres akademischen, sozialen und körperlichen Selbstkonzepts in Krisenzeiten entwickelt und zu hinterfragen, ob es gelingt, Kinder in der Schule durch ein systematisches Förderprogramm so zu stärken, dass es zu keiner Verschlechterung deren Selbstkonzept kommt.

Die angestrebte Darstellung der individuellen Entwicklungsverläufe der Schüler*innen konnte nicht realisiert werden, da Erkrankungen bzw. Quarantänebestimmungen, Fluktuation in Schüler*innenschaft, Wegfall der 4. Klassen beim dritten Erhebungszeitpunkt aufgrund des Schulwechsels sowie Nicht-Teilnahme mancher Klassen beim zweiten Messzeitpunkt bzw. Ungenauigkeiten der Bearbeitung bzw. Abweichung von verwendeten Codes die Anzahl jener Fragebögen reduzierten, die über alle drei Erhebungszeitpunkte eindeutig einer Person zugeordnet werden konnten. Aufgrund der geringen Zahl an eindeutig matchbaren Daten wurden die Querschnittsdaten näher betrachtet, um so Trends zu identifizieren bzw. Hinweise auf mögliche Veränderungen in der Population zu erhalten. Da die Schulklassen sich vermutlich nicht grundlegend veränderten, wurden eine statistische Methode mit robusten Post Hoc-Tests gewählt, um etwaige systematische Fehler zu vermeiden.

4.1 Design

Um die Frage nach der Entwicklung des Selbstkonzeptes zu beantworten, wurde mit Hilfe des Selbstkonzept-Fragebogens SKF (Engel, 2015) das akademische und nicht-akademische Selbstkonzept der Schüler*innen im Herbst 2021, im Frühling 2022 und im Herbst 2022 erhoben.

Folgende Hypothesen sollen mittels ANOVA und Post Hoc-Tests geprüft werden:

Zunächst wird auf die Veränderung des Selbstkonzeptes geblickt. Dabei kann auf die verschiedenen Bereiche des Selbstkonzeptes sowie die Fördermaßnahmen der verschiedenen Schulen in der Grundstufe 1 (1. und 2. Schulstufe, die mit SKF 1+2 befragt wurden) und der Grundstufe 2 (3. und 4. Schulstufe) geachtet werden.

Hypothese 1: Es gibt eine Veränderung im Selbstkonzept der Fähigkeiten (a), im sozialen Selbstkonzept (b) und im körperlichen Selbstkonzept (c) über die drei hinweg.

Anschließend werden die Schulen GEMEINSAM, INDIV und JEDES mit ihren unterschiedlichen Fördermaßnahmen miteinander verglichen.

Hypothese 2: Es gibt signifikante Unterschiede der Selbsteinschätzung beim Selbstkonzept der Fähigkeiten (a), beim sozialen Selbstkonzept (b) bzw. beim körperlichen Selbstkonzept (c) zwischen den Schulen.

Zuletzt werden geschlechtsspezifische Faktoren reflektiert.

Hypothese 3: Es gibt signifikante Unterschiede bei der Selbsteinschätzung des Selbstkonzeptes der Fähigkeiten (a), des sozialen Selbstkonzeptes (b) und des körperlichen Selbstkonzeptes (c) der Buben und Mädchen über den Verlauf der Erhebung.

Es wurden Bonferroni-Korrekturen angewendet, nicht nur um den Bias bei multiplen Testungen entgegenzuwirken, sondern auch um etwaige Probleme mit den wiederholten Messungen entgegenzuwirken (Maxwell, 1980). Zur Datenanalyse wurde das Statistikprogramm R (R Core Team, 2023) eingesetzt.

4.2 Stichprobe

Die untersuchten Schulen wählten verschiedene Zugänge und Möglichkeiten, die Schüler*innen durch die Krise zu begleiten, wobei schon im Vorfeld bedeutsame Strukturen geschaffen worden waren.

Das Lehrer*innenteam einer Schule GEMEINSAM absolvierte schon vor Ausbruch der Pandemie die zertifizierte Fortbildung „Gemeinsam stark werden“ der Fachstelle NÖ für Suchtprävention (2021). Es geht dabei um die Förderung von Lebenskompetenzen der Kinder, die dazu dienen, aus eigener Kraft Herausforderungen zu bewältigen und angemessene soziale Beziehungen zu pflegen. Lebenskompetenz bedeutet, sich selbst zu kennen und zu mögen, empathisch zu sein, kritisch und kreativ zu denken, Entscheidungen zu treffen, zu kommunizieren sowie mit Gefühlen und Stress umzugehen (Jerusalem & Meixner, 2009; WHO, 1994). Die Pädagog*innen wurden an fünf Nachmittagen geschult und kamen nach einer halbjährigen Phase der Umsetzung in der Klasse zu einem Reflexionstreffen zusammen (Fachstelle NÖ, 2021).

Beim ersten Erhebungszeitpunkt im Herbst 2021 bearbeiteten 45 Schüler*innen der Grundstufe 1, 25 Mädchen und 20 Buben, sowie 58 Schüler*innen der Grundstufe 2, 32 Mädchen und 26 Buben, den Fragebogen. Beim zweiten Messzeitpunkt im Frühling 2022 nahmen 41 Schüler*innen der Grundstufe 2 an der Befragung teil, beim dritten Termin im Herbst 2022 waren es 38 Kinder, die die 2. Klasse besuchten, und 48 aus der 3. und 4. Klasse.

An der Schule IND wurden klassenspezifisch Maßnahmen zur Begleitung der Kinder gesetzt, die eigenverantwortlich durch die Lehrperson durchgeführt und individuell an die Klassensituation angepasst wurden.

In fünf Klassen der Grundstufe 2 wurde der Fragebogen bearbeitet. Beim ersten Erhebungszeitpunkt beteiligten sich 82 Schüler*innen, 43 Mädchen und 39 Buben, beim zweiten ebenfalls 82 und beim dritten 39.

Ebenfalls vor der Pandemie hatte sich in der Schule JEDES das Lehrer*innen-Team den Schwerpunkt gesetzt, die Stärken der Kinder in den Blick zu nehmen und mit dem Jedes-Kind-stärken-Programm (Jambor & Lindner, 2021; 2022) zu arbeiten. Materialien, die nach dem PERMA-Konzept der Positiven Pädagogik positive Emotionen, Stärken, Beziehungen, Sinn und Erfolg in den Fokus nehmen (Bisanz et al., 2019), wurden für alle Schüler*innen angeschafft. Alle Klassen starteten, unabhängig von der Schulstufe, mit Heft 1, da das Team dieses als für alle bedeutsam und als wichtige Grundlage eingeschätzt hatte. Das ganzheitliche Lernprogramm bietet Körperübungen zur Aktivierung und Konzentration, ein Training zu Achtsamkeit sowie die Thematisierung personaler und sozialer Kompetenzen. Es bezieht sich auf die Schlüsselkompetenz „Eigeninitiative und Entrepreneurship“ des EU-Referenzrahmens für lebenslanges Lernen (European Commission, 2018) und ist unter anderem an Gardners Konzept der Multiplen Intelligenzen (1996) orientiert. Lösungsorientierung, Durchhaltevermögen, positive Fehlerkultur, die Lernchancen in den Fokus nimmt, und Zuversicht sollen entwickelt und gefördert werden (Jambor & Lindner, 2022).

Weiters sollten klassenübergreifende Stärken-Tage durch ein vielfältiges Angebot an Aktivitäten, Projekten und Schwerpunkten jedes Kind ermächtigen, seine eigenen Interessen und Stärken zu identifizieren und weiterzuentwickeln. Diese Tage konnten aufgrund der Pandemie nicht realisiert werden, die Arbeit am Stärken-Programm in der Klasse konnte realisiert werden.

Beim ersten Erhebungszeitpunkt nahmen 75 Kinder der Grundstufe 1, 34 Mädchen und 41 Buben, und 91 Kinder der Grundstufe 2, 45 Mädchen und 46 Buben, teil. Im Frühling 2022 bearbeiteten 84 Kinder der Grundstufe 1 und 68 Schüler*innen der Grundstufe 2 den Fragebogen. Im Herbst 2023 wurden 44 Schüler*innen der Grundstufe 1 und 77 aus der Grundstufe 2 befragt.

4.3 Erhebungsinstrument

Engel (2015) entwickelte den Selbstkonzeptfragebogen für Kinder (SKF), der auf dem Shavelson-et-al-Modell des Selbstkonzeptes (1976) basiert und sich aus dem akademischen und nicht-akademischen Selbstkonzept zusammensetzt. Der Fragebogen besteht aus 27 Items.

Das *Selbstkonzept der Fähigkeiten* umfasst die Selbsteinschätzung des Wissens, des Könnens oder der Fähigkeiten, die es braucht, um Aufgabenstellungen zu bewältigen. Der SKF 1+2, der Fragebogen für die Grundstufe 1, der in den beiden ersten Schulstufen eingesetzt wurde, besteht aus elf Items. SKF 3+4 für die Grundstufe 2 umfasst neun Items. Diese sind größtenteils sprachlich ident und thematisieren fachliches Können wie „Ich kann gut lesen.“ oder „Ich kann gut rechnen.“ sowie Überzeugungen wie „Wenn ich mich anstreng, schaffe ich, was ich will.“ Auch die globale Einschätzung „Ich kann sehr viele Dinge.“ wird diesem Bereich zugeordnet.

Beim *sozialen Selbstkonzept* wird das Helfen, Zuhören und Kooperieren zum Thema gemacht. Im SKF 1+2 widmen sich sieben, im SKF 3+4 neun Items diesem Bereich des nicht-akademischen Selbstkonzeptes. Aussagen wie „Ich verstehe mich gut mit anderen Kindern.“ oder „Ich helfe anderen gerne.“ beschreiben die Interaktion mit Gleichaltrigen. Auch die Reaktionen des Gegenübers gelangen in Items wie „Andere Kinder spielen gerne mit mir.“ und „Andere Kinder sind nett zu mir.“ zum Ausdruck.

Das *körperliche Selbstkonzept* beschäftigt sich mit dem physischen Befinden und motorischen Kompetenzen der Kinder. Die physische Selbsteinschätzung wird neunmal im SKF 1+2 und zehnmal im SKF 3+4 thematisiert. Körperliche Beschwerden wie „Ich habe oft Kopfschmerzen.“, „Ich bin oft müde.“ oder „Mir ist oft schwindlig.“ werden hier ebenso erfragt wie Geschicklichkeit, die mit Aussagen wie „Ich stoße oft irgendwo dagegen“ erfasst werden.

Alle 27 Items aus dem SKF wurden übernommen. Bezüglich Reliabilität zeigen die Fragebögen in allen Bereichen einen ausreichend guten Wert (Rammstedt, 2004). Bezüglich des SKF 1+2 ergeben sich Cronbachs Alpha 0,73 für das Selbstkonzept der Fähigkeiten, 0,76 für das soziale Selbstkonzept und 0,7 für das körperliche Selbstkonzept; bei SKF 3+4 fällt Cronbachs Alpha mit 0,78 für das Selbstkonzept der Fähigkeiten, 0,81 für das soziale Selbstkonzept und 0,74 für das körperliche Selbstkonzept aus (Engel, 2015).

5 Ich weiß viel. ?

6 Ich bin mutig. ?

7 Ich bin bei vielen Spielen gut. ?

8 Ich falle oft hin. ?

9 Ich bin oft krank. ?

Abbildung 1: Ausschnitt aus Fragebogen für 1. und 2. Schulstufe (Items nach SKF 1+2; Engel,2015)

Die Schüler*innen kreuzten farbige Kreise an, welchen den Grad der Zustimmung zu verschiedenen Aussagen ausdrückten. Von *stimmt gar nicht* (rot) über *stimmt selten* (orange) zu *stimmt meistens* (hellgrün) und *stimmt genau* (grasgrün) bot die vierteilige Skala Optionen an Antwortmöglichkeiten. Auch *Ich weiß es nicht* (?) konnte markiert werden.

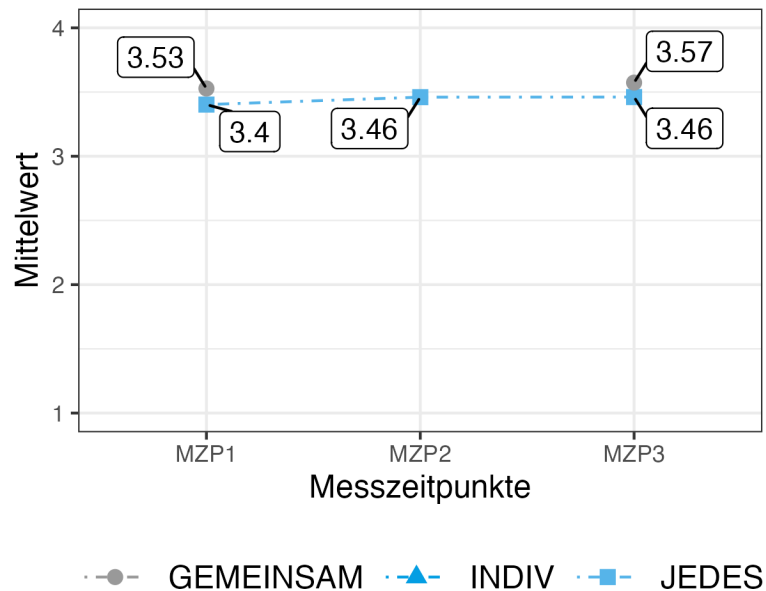
Nach der Vortestung wurde *stimmt kaum* zu *stimmt selten* und *stimmt ziemlich* zu *stimmt meistens* verändert, um den Sprachgepflogenheiten und dem Verständnis der ostösterreichischen Kinder besser entsprechen zu können. Da die Aussage in Item 18 „Ich finde Rennen anstrengend“ in SKF 3+4 (Engel, 2015, S. 310) mit Auto- oder Schirennen assoziiert wurde, kam es zur Adaptierung „Ich finde Laufen anstrengend.“, um die Bedeutung auf rasche Fortbewegung zu legen.

4.4 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Selbsteinschätzungen der Schüler*innen in den unterschiedlichen Selbstkonzept-Bereichen dargestellt.

4.4.1 Selbstkonzept der Fähigkeiten

Den Verlauf betrachtend, lassen sich nur Aussagen für die Grundstufe 1 für jene Schule treffen, die mit dem *Jedes Kind stärken*-Programm arbeitete (JEDES). In Schule INDIV nahm die Grundstufe 1 nicht teil und in Schule GEMEINSAM beteiligten sich die 1. und 2. Klassen nicht beim zweiten Messzeitpunkt.

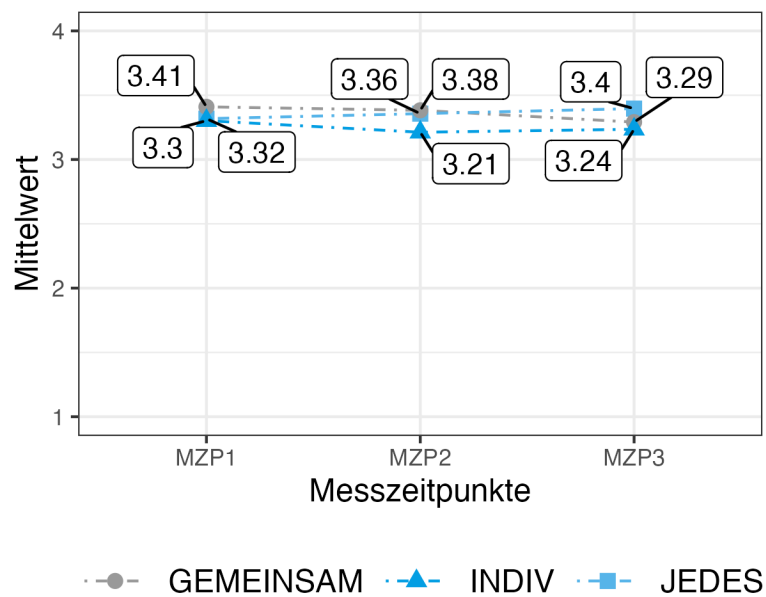


Grafik 1: *Selbstkonzept der Fähigkeiten* in der Grundstufe 1 (Eigendarstellung)

Die Schüler*innen der Grundstufe 1 fühlten sich kompetent in der Einschätzung der akademischen Fähigkeiten.

Die blauen Punkte in Grafik 1 kennzeichnen den Mittelwert der Ergebnisse der Schule JEDES, welcher beim ersten Erhebungszeitpunkt 3,35; beim zweiten 3,41 und beim dritten 3,51 betrug. Die Schule GEMEINSAM nahm an der Erhebung nur zum ersten (Mittelwert 3,53) und dritten Messzeitpunkt (Mittelwert 3,57) teil.

In der Schule JEDES, an der sich die Schüler*innen kompetent in ihren akademischen Kompetenzen fühlen, stieg die selbst wahrgenommenen Fähigkeit signifikant über die drei Messzeitpunkte ($F(1, 234) = 6.64, p = .011$). Dies bestätigt Hypothese 1a. Es gab eine Veränderung im Selbstkonzept über die drei Messzeitpunkte bei der Schule JEDES. Innerhalb eines Schuljahres verbesserte sich das Selbstkonzept der Fähigkeiten der Schüler*innen, die sich beim ersten Erhebungszeitraum in der ersten und zweiten Klasse befunden haben, signifikant.

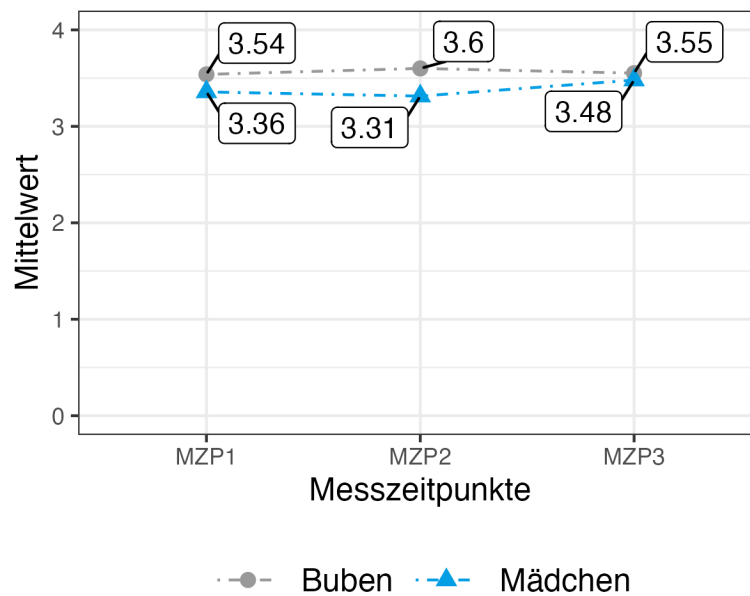


Grafik 2: *Selbstkonzept der Fähigkeiten* in der Grundstufe 2 (Eigendarstellung)

Die Schüler*innen der Grundstufe 2 fühlten sich ziemlich kompetent bis sehr kompetent in der Einschätzung der akademischen Fähigkeiten. Bezüglich Maßnahmensetzungen konnte mit Blick auf das Selbstkonzept der Fähigkeiten gezeigt werden, dass es zu keiner signifikanten Verschlechterung der Selbsteinschätzung der Schüler*innen der drei untersuchten Schulen gekommen war.

In der Schule GEMEINSAM lag der Mittelwert beim ersten Messzeitpunkt bei 3,41, beim zweiten bei 3,38 und beim dritten bei 3,29. In Schule INDIV lagen diese bei 3,3; bei 3,21 und bei 3,24. Bei Schule JEDES machte der Mittelwert 3,32; 3,36 bzw. 3,4 aus.

Die Schulen JEDES und INDIV unterschieden sich signifikant ($F(1, 162) = 9.81, p = .002$). Dies bestätigt Hypothese 2a. Es gab signifikante Unterschiede der Selbsteinschätzung des Selbstkonzepts der Fähigkeiten zwischen den Schulen. Dass Schüler*innen von Schulen, die kontinuierlich an einem gemeinsamen Konzept zur Förderung von Resilienz arbeiten, ein besseres Selbstkonzept zeigten als jene, die individuell gefördert werden, kann in Bezug auf das Selbstkonzept der Fähigkeiten als bestätigt betrachtet werden.

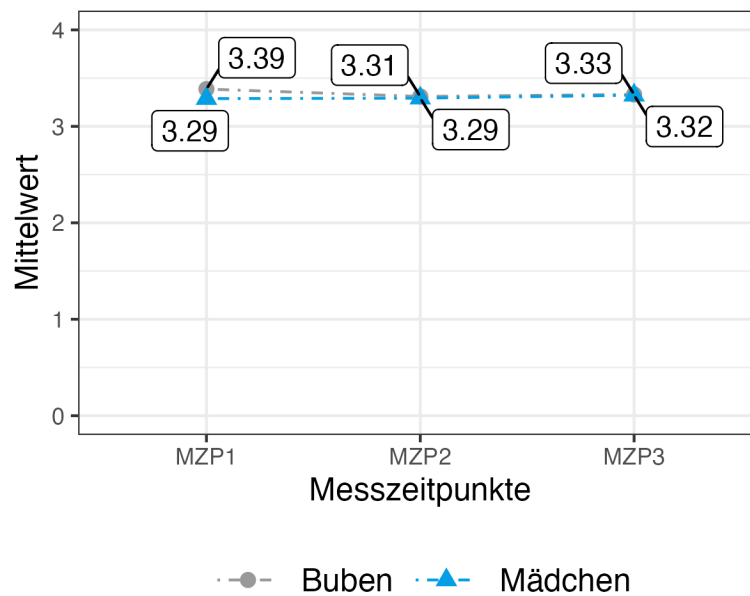


Grafik 3: Geschlechterunterschiede des *Selbstkonzepts der Fähigkeiten* in der Grundstufe 1 (Eigendarstellung)

Im Vergleich der Geschlechter konnten in der Grundstufe 1 nur Aussagen über die Schulen GEMEINSAM und JEDES getroffen werden, da in der Schule INDIV keine Daten für die Grundstufe 1 erhoben werden konnten.

Bei den Buben fand man zum ersten Messzeitpunkt einen Mittelwert von 3.54, zum zweiten Messzeitpunkt einen Mittelwert von 3.6 und zum dritten Messzeitpunkt einen Mittelwert von 3.55. Bei den Mädchen zeigte sich ein Mittelwert von 3.36 zum ersten Messzeitpunkt, zum zweiten Messzeitpunkt 3.31 und zuletzt 3.48.

Buben schätzten sich in der Grundstufe 1 signifikant besser ein. Dies trifft sowohl beim ersten ($t(116.98) = 2.29, p = .024, d = 0.42$) als auch beim zweiten ($t(74.88) = 3.28, p = .002, d = 0.73$) Messzeitpunkt zu. Es gab Unterschiede zwischen Buben und Mädchen, die beim ersten Erhebungszeitpunkt in der Grundstufe 1 waren. Beim dritten Messzeitpunkt gab es Unterschiede, die nicht signifikant waren. Zu beachten ist dabei, dass die Schüler*innen der zuvor 2. Schulstufe sich dann in der 3. Schulstufe, also in der Grundstufe 2, befanden. In der Grundstufe 2 unterschieden sich die Einschätzungen von Buben und Mädchen nicht signifikant. Somit kann Hypothese 3a bei Schüler*innen der Grundstufe 1 als bestätigt betrachtet werden.

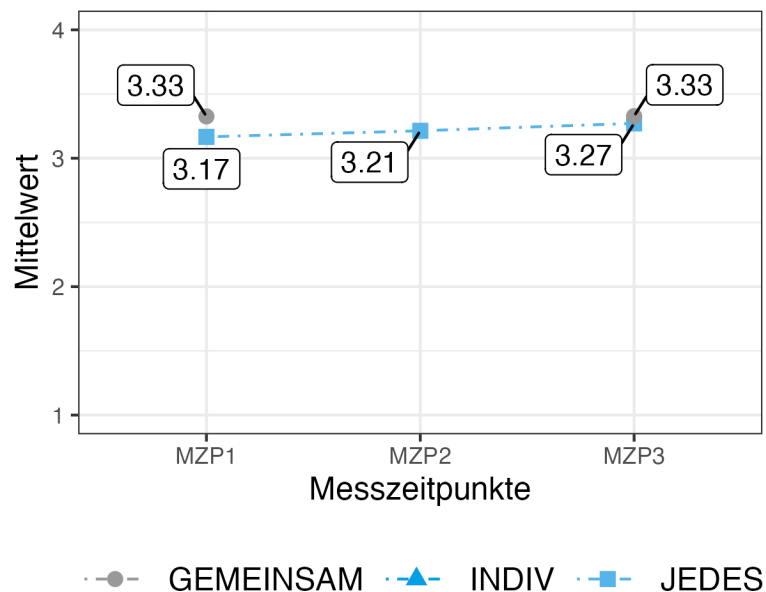


Grafik 4: Geschlechterunterschiede des *Selbstkonzepts der Fähigkeiten* in der Grundstufe 2 (Eigendarstellung)

Der Mittelwert bei den Buben war zu Messzeitpunkt eins 3.39, bei zwei betrug er 3.31 und bei drei 3.33. Bei den Mädchen war der Mittelwert zu Messzeitpunkt eins 3.29, zum Messzeitpunkt zwei 3.29 und zu Messzeitpunkt drei 3.32. Hier gab es keine signifikanten Unterschiede in der Grundstufe 2. Dies widerlegt Hypothese3b.

Helmke bemerkte 1999, dass das Selbstkonzept der Fähigkeiten nach dem Kindergarten steigt und zu Beginn der Volksschulzeit am höchsten ist, da viele während der Schuleingangsphase meist positives Feedback erhalten und sich ein realistischeres Bild erst im Laufe der Schulzeit entwickelt. Dies zeigt sich in der vorliegenden Studie in den höheren Mittelwerten der Grundstufe 1 im Vergleich zu Grundstufe 2. Dass die Buben sich in dieser Phase optimistischer einschätzen als die Mädchen, ist bemerkenswert. Abt Gürber (2011) konnte keine Geschlechtsunterschiede feststellen, da sich sprachliche – oft weiblichen Präferenzen bzw. Begabungen zugeordnet – und mathematische – oft als männlich bevorzugte Domäne angenommen – Selbstkonzept-Ausprägungen vermutlich ausbalancieren.

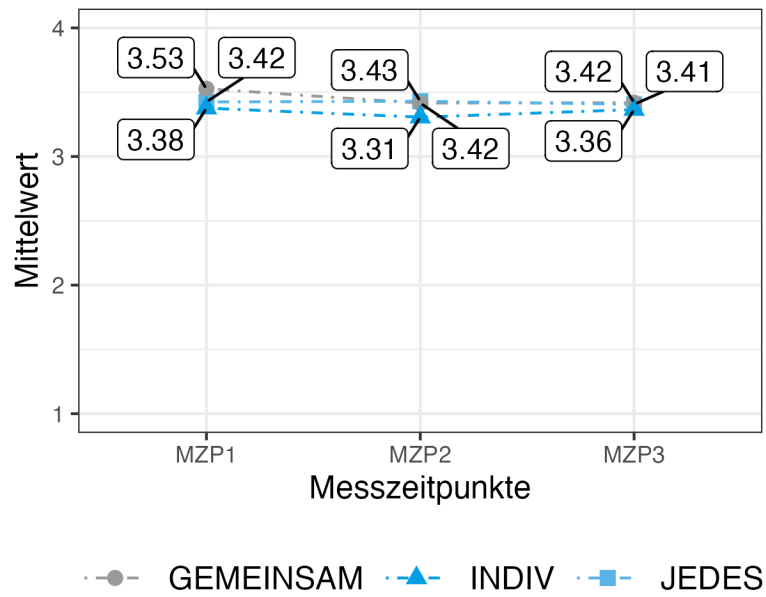
4.4.2 Soziales Selbstkonzept



Grafik 5: *Soziales Selbstkonzept* in der Grundstufe 1 (Eigendarstellung)

Auch hinsichtlich ihrer sozialen Kompetenzen zeigten sich die Schüler*innen der Schule JEDES zuversichtlich. Die Mittelwerte lagen beim ersten Messzeitpunkt bei 3,27, beim zweiten Messzeitpunkt bei 3,37 und beim dritten und letzten Messzeitpunkt bei 3,31. Von der Schule GEMEINSAM gab es in der Grundstufe 1 nur Mittelwerte zu Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2, diese waren jeweils 3.33.

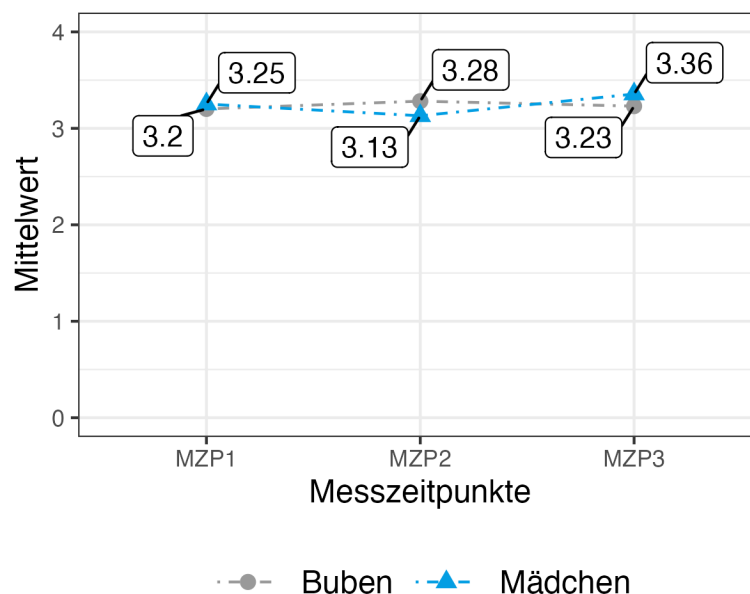
Beim sozialen Selbstkonzept in der Grundstufe 1 der Schule JEDES zeigten sich keine signifikanten Unterschiede ($F(1, 223) = 0.50, p = .482$) über den Erhebungsverlauf. Dies widerlegt Hypothese 1b. Es gab keine Veränderung im sozialen Selbstkonzept über die drei Messzeitpunkte bei der Schule JEDES in der Grundstufe 1.



Grafik 6: Soziales Selbstkonzept in der Grundstufe 2 (Eigendarstellung)

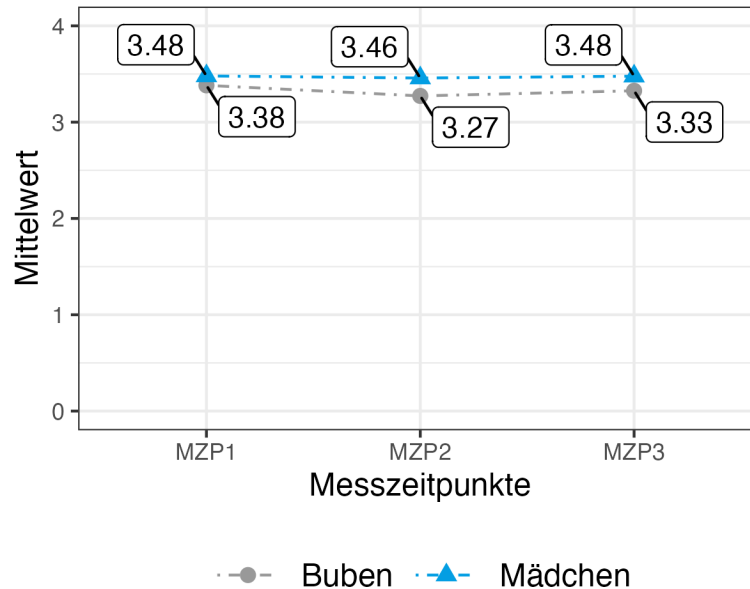
In der Schule GEMEINSAM betrug der Mittelwert zu den Messzeitpunkten jeweils 3.53, 3.42 und 3.42. In der Schule INDIV betrug die Mittelwerte jeweils 3.38, 3.31 und 3.36. In der Schule JEDES waren die Mittelwerte jeweils 3.42, 3.43 und 3.41. Bezüglich Maßnahmensetzungen konnte mit Blick auf das soziale Selbstkonzept gezeigt werden, dass es zu keiner signifikanten Verschlechterung der Selbsteinschätzung der Schüler*innen der drei untersuchten Schulen gekommen war.

Beim sozialen Selbstkonzept in der Grundstufe 2 zeigten sich keine signifikanten Ergebnisse ($F(1, 233) = 1.67, p = .197$) über den Erhebungsverlauf bei den Schulen. Dies widerlegt Hypothese 2b.



Grafik 7: Geschlechterverteilung des Sozialen Selbstkonzepts in der Grundstufe 1 (Eigendarstellung)

Bei den Buben konnte zum ersten Messzeitpunkt ein Mittelwert von 3.2, zum zweiten 3.28 und zum dritten 3.23 verzeichnet werden. Die Mädchen hatten Mittelwerte von jeweils 3.25, 3.13 und 3.23. In der Grundstufe 1 gab es bei der Einschätzung des sozialen Selbstkonzepts keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Dies widerlegt Hypothese 3b in Bezug auf die Grundstufe 1.



Grafik 8: Geschlechterverteilung des Sozialen Selbstkonzepts in der Grundstufe 2 (Eigendarstellung)

Bei den Buben zeigten sich folgende Werte zu den jeweiligen Messzeitpunkten: 3.38, 3.27 und 3.33, bei den Mädchen Mittelwerte von 3.48, 3.46 und 3.48.

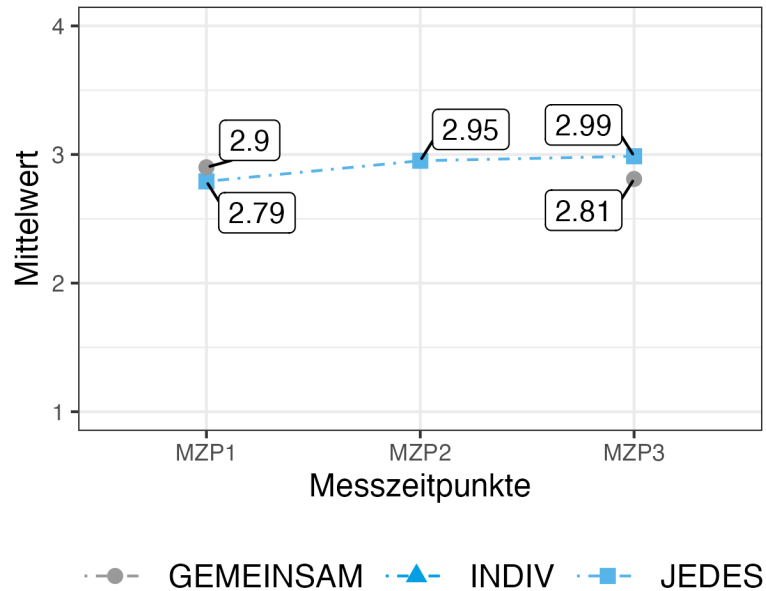
Mädchen schätzen sich beim zweiten ($t(174.35) = -2.98, p = .003$) und dritten ($t(160.17) = -2.42, p = .017$) Messzeitpunkt signifikant optimistischer ein als die Buben. Dies bestätigt Hypothese 3b hinsichtlich der Grundstufe 2.

Da Freundschaftsbeziehungen und Gleichaltrigenkontakt besonders während der Schuleingangsphase in engerem Zusammenhang mit dem Wohlbefinden und dem sozialen Selbstkonzept (Abt Gürber, 2011) stehen, ist die Rückkehr in die Schule von Bedeutung. Dort können soziale Prozesse und Peerkontakt stattfinden. Höhere Werte beim sozialen Selbstkonzept in der Grundstufe 2 lassen sich entwicklungspsychologisch – mit zunehmendem Alter wird die Gleichaltrigengruppe immer bedeutsamer – und durch bereits erlebte soziale Prozesse in der Schule, die den Kindern der Schuleingangsphase nicht bzw. nur wenig bekannt bzw. nur beschränkt möglich waren, erklären.

Viernickel (2010) bezeichnet den Spielstil von Buben als gruppenorientiert, körperbetont und raumgreifend, welcher stärker körperliche Aspekte betont, und jenen der Mädchen als dyadisch und ruhiger. Diese unterschiedlichen Erfahrungen verstärken sich selbst und werden durch Erwartungen und Reaktionen der Umwelt weiter verstärkt, sodass weibliche Schüler*innen soziale Sensitivität üben sowie im sozialen Bereich interpersonale Nähe und Wertschätzung erfahren. Dies kann sich auf deren Selbstbild auswirken, was die höhere

Selbsteinschätzung der Mädchen im sozialen und der Buben im körperlichen Bereich erklären könnte.

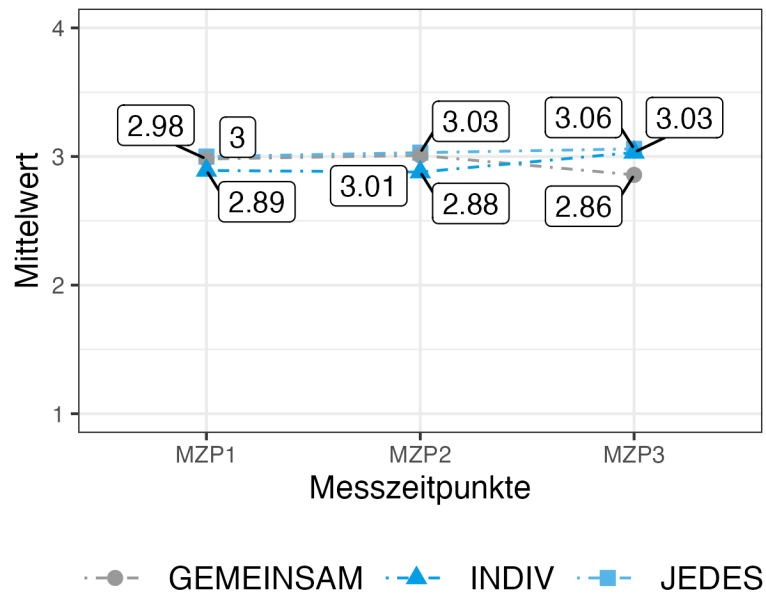
4.4.3 Körperliches Selbstkonzept



Grafik 9: Körperliches Selbstkonzept in der Grundstufe 1 (Eigendarstellung)

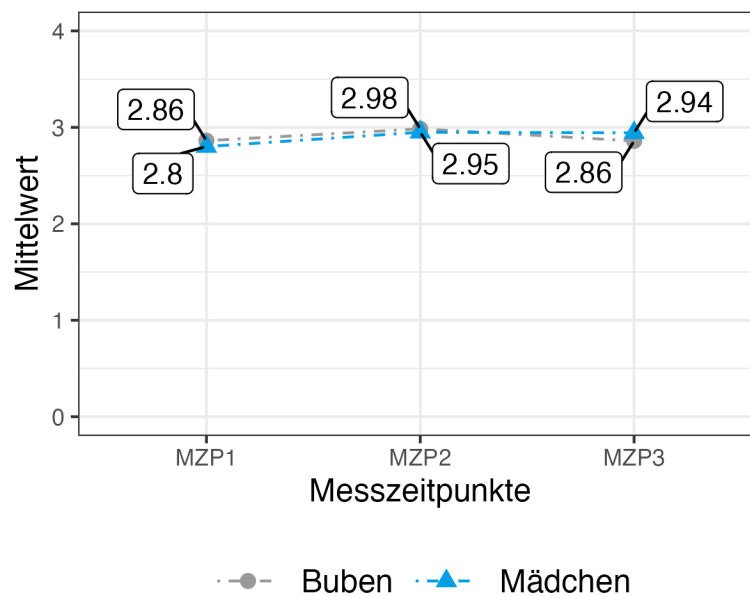
Beim körperlichen Selbstkonzept zeigten sich im Vergleich zu den anderen Selbstkonzept-Bereichen etwas geringere Werte. Diese lagen zwischen „wenig“ (2) und „ziemlich“ (3) zuversichtlicher Einschätzung, wobei die Mittelwerte näher an 3 („ziemlich“) waren. In der Schule JEDES lag der Mittelwert beim ersten Messzeitpunkt bei 2.68, beim zweiten Messzeitpunkt bei 2.82 und beim dritten Messzeitpunkt bei 2.93. Dieser Verlauf war aber nicht signifikant ($F(1, 223)=1.96, p =.162$). Dies widerlegt Hypothese 1c. Es gab keine signifikante Veränderung im körperlichen Selbstkonzept über die drei Messzeitpunkte bei der Schule JEDES in der Grundstufe 1.

Die Schule GEMEINSAM nahm wieder nur zu Messzeitpunkt eins und drei teil, mit den Werten 2.9 und 2.81.



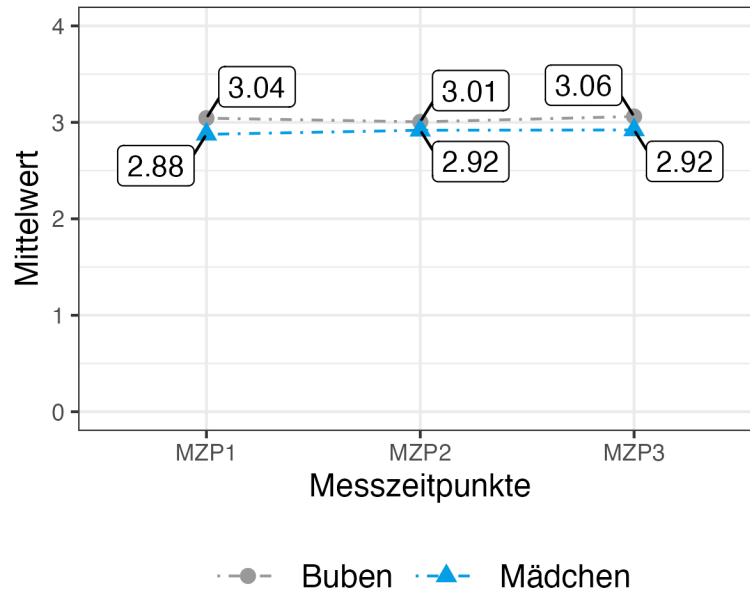
Grafik 10: Körperliches Selbstkonzept in der Grundstufe 2 (Eigendarstellung)

In der Grundstufe 2 stagnierten letztlich die Werte bei der Schule GEMEINSAM. Zu Beginn lag der Mittelwert bei 2.98, beim zweiten Messzeitpunkt 3.01 und beim dritten Messzeitpunkt 2.86. Bei der Schule INDIV ergaben sich folgende Mittelwerte: 2.89, 2.88 und 3.06. Die Schule JEDES hatte zu den Messzeitpunkten die Mittelwerte 3, 3.03 und 3.03. Hier zeigten sich keine signifikanten Veränderungen ($F(1, 223) = 2.78, p = .097$). Dies widerlegt Hypothese 2c. Beim körperlichen Selbstkonzept in der Grundstufe 2 zeigten sich keine signifikanten Ergebnisse über den Erhebungsverlauf bei den Schulen.



Grafik 11: Geschlechtsunterschiede beim körperlichen Selbstkonzept der Schulstufe 1 (Eigendarstellung)

Der Mittelwert der Buben lag bei 2.86 beim ersten Messzeitpunkt, zu den beiden anderen Messzeitpunkten zeigten sich die Mittelwerte 2.98 und 2.86. Die Mittelwerte bei den Mädchen waren 2.8, 2.95 und 2.94. Zwischen Buben und Mädchen gab es keinen Unterschied über die drei Messzeitpunkte. Dies widerlegt Hypothese 3c in der Grundstufe 1.



Grafik 12: Geschlechtsunterschiede beim *körperlichen Selbstkonzept* der Grundstufe 2 (Eigendarstellung)

Die Mittelwerte der Buben lagen bei 3.04, 3.01 und 3.06 bei den jeweiligen Messzeitpunkten, die Mädchen 2.88, 2.92 und 2.92.

Buben schätzen sich bezüglich des körperlichen Selbstkonzepts in der Grundstufe 2 sowohl beim ersten ($t(229.00) = 3.09, p = .002$) als auch beim dritten ($t(158.14) = 2.14, p = .034$) Messzeitpunkt besser ein als Mädchen. Dies bestätigt Hypothese 3c in der Grundstufe 2.

Randhawa (2012) bemerkte, dass Buben und Mädchen sich bereits im Kindergartenalter hinsichtlich der Wahrnehmung des körperlichen Selbstkonzeptes unterscheiden und sich Buben mit ihren sportlichen Fähigkeiten und Interessen positiver wahrnehmen als Mädchen. In der vorliegenden Studie zeigte sich dies erst in der Grundstufe 2.

4.4.4 Generelles Selbstkonzept

Variable	M	SD	1	2
1. Selbstkonzept der Fähigkeiten	3.48	0.42		
2. Soziales Selbstkonzept	3.24	0.41	.58** [.50, .65]	
3. Körperliches Selbstkonzept	2.89	0.51	.06	.09

Tabelle 1: Mittelwerte, Standardabweichung und Korrelation mit Konfidenzintervall der Bereiche des Selbstkonzepts der Kinder der Grundstufe 1 (Eigendarstellung)

In der vorliegenden Tabelle 1 geben ** an, dass p kleiner als 0.01 ist und somit besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Selbstkonzept der Fähigkeiten und den sozialen Kompetenzen bei den Schüler*innen der Grundstufe 1.

Diese korrelierenden Bereiche zeichnen sich durch hohe Zustimmungswerte aus. Beim körperlichen Selbstkonzept ist der Mittelwert im Vergleich zu den anderen Selbst-Konzept-Bereichen niedriger und die Streuung am höchsten.

Variable	M	SD	1	2
1. Selbstkonzept der Fähigkeiten	3.32	0.42		
2. Soziales Selbstkonzept	3.40	0.42	.54** [.48, .59]	
3. Körperliches Selbstkonzept	2.97	0.41	.27** [.19, .34]	.17** [.09, .25]

Tabelle 2: Mittelwerte, Standardabweichung und Korrelation mit Konfidenzintervall der Bereiche des Selbstkonzepts der Kinder der Grundstufe 2 (Eigendarstellung)

Das Selbstkonzept der Fähigkeiten, das soziale Selbstkonzept und das körperliche Selbstkonzept der Schüler*innen der dritten und vierten Schulstufe korrelieren miteinander. In der Grundstufe 2 besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Selbstkonzept der Fähigkeiten und dem sozialen Selbstkonzept, zwischen dem Selbstkonzept der Fähigkeiten und dem körperlichen Selbstkonzept sowie dem Selbstkonzept der Fähigkeiten und dem körperlichen Selbstkonzept. Der Mittelwert beim körperlichen Selbstkonzept in der Grundstufe 2 ist etwas höher als bei Grundstufe 1, auch die Streuung ist mit jener von den anderen Selbstkonzept-Bereichen vergleichbar. Die drei Bereiche scheinen miteinander verbunden zu sein bzw. einander zu beeinflussen, da sie Teile der Gesamtwahrnehmung einer Person von sich selbst sind.

4.5 Diskussion

Das Kompetenzerleben im Bereich der Fähigkeiten scheint im Schuljahr 2021/22 bzw. zu Beginn des Schuljahres 2022/23 gut bis sehr gut zu sein. Die Kinder der Primarstufe blickten optimistisch auf ihre Kompetenzen beim Erwerb der Kulturtechniken sowie bei der Arbeitshaltung. Dieses positive Selbstkonzept der Fähigkeiten stand auch in Zusammenhang

mit dem sozialen Selbstkonzept, in der Grundstufe 2 auch mit dem körperlichen Selbstkonzept. Die Verläufe der subjektiven Selbsteinschätzung von Schüler*innen während einer von Unsicherheit geprägten Zeiten zeigten in keinem Selbstkonzept-Bereich eine signifikante Verschlechterung. In der Grundstufe 1 ließ sich sogar eine Verbesserung im Selbstkonzept der Fähigkeiten der Schüler*innen feststellen.

Es scheint gelungen zu sein, ein Umfeld zu schaffen, dass sich die Kinder beim Lernen kompetent fühlen, in einer Klassengemeinschaft anerkannt werden bzw. erfolgreich interagieren und physisch wie psychisch selbstwirksam agieren. Das Klassenlehrer*innensystem der Primarstufe und die Möglichkeiten des täglichen Schulbesuchs samt direkter Begegnung, regelmäßigem Austausch und persönlicher Rückmeldung könnten Gelingensfaktoren zur Stärkung der Schüler*innen darstellen. Rimmel (2022) weist auf die Bedeutsamkeit des Sprechens über Beunruhigendes, des aktiven Zuhörens der Erwachsenen und der Möglichkeiten des Begegnungsortes Schule, an dem jedes Thema angesprochen werden darf und alle Emotionen als berechtigt angesehen sowie emotionale Situationen begleitet werden, hin. Ausdruck zu finden über Kreativität, Musik, Kunst, Theater oder Bewegung hat im ganzheitlich orientierten Unterricht in der Primarstufe ebenfalls Raum und kann so vielfältige Möglichkeit bieten, sich ausdrücken, selbst wenn Sprache und Kognition keine Wege eröffnen.

Beim körperlichen Selbstkonzept schätzten sich die Schüler*innen etwas weniger optimistisch ein. Verstärkt auf gesundheitliche und körperliche Aspekte zu achten und möglichen Gefährdungspotentialen zu begegnen, erscheint daher sinnvoll. Psychische Belastungen können sich durch die steigenden Anforderungen im Laufe des Schuljahres verstärken. Laut COPSY-Studie (Ravens-Sieberer et al., 2023) berichteten 2021 48 % der Kinder und Jugendlichen 2022 auf 27 % über eine geminderte gesundheitsbezogene Lebensqualität, 15 % war es vor der Covid19-Pandemie. Ein Drittel der Kinder und Jugendlichen bewegt(e) sich zu wenig. Psychosomatische Beschwerden wie Kopf- und Bauchschmerzen kamen im Verlauf der Pandemie öfter vor. Gerade im Kindesalter zeigten sich psychische Belastung als Schmerz. Reizbarkeit, Schlafprobleme, Niedergeschlagenheit und Nervosität reduzierten sich wieder, kamen aber häufiger vor als zuvor.

Bewegung und Körpererfahrung verstärkt zu beachten, ist nach der Zeit von Abstandhalten, Reduktion des Einsatzes haptischer Materialien und wenig körperlicher Anstrengung, um Ansteckung zu vermeiden, angebracht. Mangelnde Übung und ausbleibende Herausforderungen im körperlichen Bereich können ein Grund dafür sein könnte, dass sich die Kinder als ungeschickt empfinden.

Die untersuchten Schulen JEDES und GEMEINSAM hatten sich mit der Stärkung von Resilienz der Schüler*innen bzw. den Lebenskompetenzen beschäftigt, bevor die Pandemie ausbrach. Die optimistischen Werte bei der Selbsteinschätzung der Kinder bezüglich ihrer sozialen und akademischen Fähigkeiten weisen darauf hin, dass diese gut vom Umfeld gestärkt wurden. Das Gefühl von Selbstwirksamkeit und positive internale Kontrollüberzeugungen sowie soziale

Unterstützung und Gruppenzugehörigkeit sind bedeutsame Faktoren, um Krisen bewältigen zu können. Die Studie konnte im Bereich des Selbstkonzepts der Fähigkeiten eine signifikante Steigerung in der Schule JEDES in der Grundstufe 2 im Vergleich zu Schule INDIV feststellen. Hier zeigte sich die Stärke eines Konzeptes, bei dem alle Schüler*innen an einem Programm arbeiten und die Lehrpersonen im Vorfeld miteinander an der Umsetzung gearbeitet und sich für dieses Vorgehen bewusst entschieden hatten, gegenüber dem individuellem Vorgehen in Schule INDIV, in dem jede Lehrperson gemäß ihrer Einstellung und methodisch-didaktischen Kenntnisse individuell mit ihren Schüler*innen arbeitete. Keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schulen ließen sich beim sozialen und körperlichen Selbstkonzept feststellen.

Geschlechtsspezifische Unterschiede waren teilweise zu bemerken. Buben, die die erste und zweite Schulstufe besuchten, schätzten ihr Selbstkonzept der Fähigkeiten signifikant besser als Mädchen ein. Sie scheinen beim Lernen und Arbeiten vom direkten Kontakt im Sozialraum Schule zu profitieren. Die Mädchen der dritten und vierten Schulstufe schätzten sich wiederum im sozialen Bereich optimistischer ein. Mit Fortschreiten des Präsenzunterrichts profitierten die Buben im körperlichen Bereich. So schätzten sich diese beim zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt zuversichtlicher als die Mädchen ein. Da Mädchen in Bezug auf psychische Gesundheitsvariablen als insgesamt häufiger belastet als Buben gelten (Ravens-Sieberer et al., 2023), sollte dieser Aspekt genauer betrachtet werden.

4.6 Limitationen

Der Einfluss der Covid19-Pandemie und deren unvorhersehbaren Verläufe sowie der Krieg in der Ukraine veränderte die Fragestellung der Untersuchung, sodass keine Aussagen zur Nachhaltigkeit von Maßnahmen der Resilienzförderung getätigt werden konnten, sondern Verläufe der Selbsteinschätzung von Selbstkonzept-Bereichen in Zeiten der Veränderung thematisiert wurden.

Zu beachten ist der geringe Rücklauf in der Grundstufe 1. Hier nahm nur eine Schule an allen Messzeitpunkten teil. In dieser unterschieden sich die reinen Zahlenwerte marginal.

Weiters ist das Fehlen einer Kontrollgruppe, in der sich eine Schule gar nicht mit Resilienz beschäftigt, ebenfalls beachtenswert und bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen. Inhaltlich könnte das Nicht-Finden-Können einer derartigen Gruppe ein hoffnungsvolles Zeichen sein, dass sich Schulen in der Verantwortung sehen, sich der mentalen Gesundheit und Resilienz der Schüler*innen zu widmen und diese mit verschiedensten Maßnahmen fördern.

Aufgrund des Vorliegens einer Ad Hoc-Stichprobe mit geringem Umfang kann die vorliegende Studie nicht als repräsentativ angesehen werden. Dennoch bietet die vorliegende Studie einen Einblick in die Umstände der Schüler*innen in einer außergewöhnlichen Zeit. Folgestudien mit einer größeren Anzahl an Klassen bzw. Schulen und repräsentativer Stichprobe könnten

verlässlichere Ergebnisse in Bezug der Fragestellung bezüglich der Entwicklung des Selbstkonzeptes in Zeiten der Polykrisen bringen.

5 Von Widerstandsfähigkeit in Zeiten der Veränderung

Ein positives Selbstkonzept trägt zu Wohlbefinden und aktiver, zuversichtlicher Lebensbewältigung bei. Es ermöglicht den Glauben an sich sowie seine Möglichkeiten und führt zu Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit. Diese Resilienzfaktoren (Wustmann, 2005) führen dazu, sich in verschiedenen Bereichen des Lebens sicher und kompetent zu fühlen. In Bezug auf Leistung und Erfolgserwartung, sozialer Interaktion und Wohlfühlen im eigenen Körper trägt ein positives Selbstkonzept dazu bei, dass Menschen ein erfülltes und erfolgreiches Leben führen können. Im Bereich der Beziehungen pflegen Personen, die sich selbst wertschätzen und respektieren, häufiger positive Kontakte und haben Freundschaften, in denen sie sich authentisch und prosozial verhalten bzw. lösungsorientiert an Konflikten arbeiten. Auch die Fähigkeit, sich Unterstützung und Hilfe zu holen und gemeinsam Probleme zu lösen sowie neue Situationen zu bewältigen, ist hilfreich. Ein positives Selbstkonzept ist eng mit der emotionalen wie auch mit der körperlichen Gesundheit verbunden. Mit Herausforderungen umzugehen und auch in unsicheren Zeiten handlungskompetent und aktiv zu bleiben, ist dabei bedeutsam. Somit stellt die Förderung von Resilienz einen fundamentalen Baustein für die persönliche Entwicklung dar, damit sich ein zuversichtliches Selbstkonzept entwickeln kann.

Der Bedeutung der Aufgabe, sich Herausforderungen in einer sich rasch verändernden Zeit mit zahlreichen Krisen zu stellen und gemeinsam die Kinder durch diese zu begleiten, haben die in der Studie untersuchten Schulen erkannt und auf unterschiedlichen Weisen bearbeitet. Der Großteil der befragten Kinder der Primarstufe schätzte sich ziemlich bis sehr kompetent bezüglich der Fähigkeiten sowie der sozialen Konzepte bzw. ziemlich kompetent im körperlichen Selbstkonzept ein.

Konsequent und nachhaltig die Stärkung sowie die ganzheitliche Förderung aufrechtzuerhalten und weiter an der Persönlichkeitsentwicklung zu arbeiten, ist neben der Wissens- und Fähigkeitenvermittlung eine bedeutsame Aufgabe der Schule und sollte den körperlichen Aspekt, von gesunder Lebensführung über Bewegung bis physischer Selbstwahrnehmung, nicht vernachlässigen. Damit alle zur Überzeugung gelangen: Ich bin stark und kann in unterschiedlichen Bereichen erfolgreich sein.

Literatur

Asendorpf, J. B., & Van Aken, M. A. (1993). Deutsche Versionen der Selbstkonzeptskalen von Harter [German versions of Harter's self-concept scales for children]. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25(1), S. 64–86.

Asendorpf, J. B., & Teubel, T. (2009). Motorische Entwicklung von frühen Kindes- bis zum frühen Erwachsenenalter im Kontext der Persönlichkeitsentwicklung. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 16 (1), S. 2–16.

Bisanz, A., Hueber, S., Lindner, J., & Jambor, E. (2019). *Social Entrepreneurship Education in Primary School: Empowering Each Child with the YouthStart Entrepreneurial Challenges Programme. Discourse and Communication for Sustainable Education*, 10 (2), S. 142–156.

Boin, A., Hart, P., Stern, E., & Sundelius, B. (2016). *The Politics of Crisis Management: Public Leadership under Pressure*. Cambridge University Press

Brunner, M., Keller, U., Dierendonck, C., Reichert, M., Ugen, S., Fischbach, A., & Martin, R. (2010). The structure of academic self-concepts revisited: The nested Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 102 (4), S. 964–981. <https://doi.org/10.1037/a0019644>

Cimeli, P., Röthlisberger, M., Neuenschwandner, R., & Roebers, Cl. M. (2013). Stellt ein niedriges Selbstkonzept einen Risikofaktor für Anpassungsprobleme nach dem Schuleintritt dar? Kindheit und Entwicklung. *Zeitschrift für Klinische Kinderpsychologie*. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000106>

Crain, R. M. (1996). The influence of age, race, and gender on child and adolescent multidimensional self-concept. In B. A. Bracken (Hrsg.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations*. New Jersey: John Wiley & Sons. S. 395–420.

Cumming, G. (2014). The New Statistics: Why and How. *Psychological Science*, 25 (1), S. 7–29. <https://doi.org/10.1177/0956797613504966>

Eggert, D., Reichenbach, Ch., & Bode, S. (2010). *Das Selbstkonzept Inventar (SKI) für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter: Theorie und Möglichkeiten der Diagnostik*. 2. Auflage. Borgmann.

Ehm, J-H., Hasselhorn, M., & Schmiedek, F. (2021): Der wechselseitige Einfluss von Selbstkonzept und Leistung bei Grundschulkindern im Lichte verschiedener längsschnittlicher Analysemethoden. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 36(4), S. 279–288. DOI: 10.25656/01:25235

Engel, E.-M. (2015). *Der Selbstkonzeptfragebogen für Kinder (SKF). Entwicklung, Anwendung und psychometrische Überprüfung*. Freiburg: FEL-Verlag

European Commission (2018). *Council Recommendation on key competences for lifelong learning*. 189/01. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/key-competences>

Exenberger, S., Wenter, A., Wolf, V., & Sevecke, K. (2021). Förderung der Resilienz. Wissenschaftliche Ergebnisse und praktische Tipps. In *SCHvW aktuell Österreich*. 5, S. 147–148. <https://www.tirol-kliniken.at/data.cfm?vpath=ma-wartbare-inhalte/schulverwaltung-aktuell>

Fachstelle NÖ (2021). *Gemeinsam stark werden – das Lebenskompetenzprogramm für die Volksschule*. <https://www.fachstelle.at/portfolio/gemeinsam-stark-werden-programm/>

Falk, A., Kosse, F., Schildberg-Hörisch, H., & Zimmermann, F. (2023). Self-assessment: The role of the social environment. *Journal of Public Economics*. Volume 223. <https://doi.org/10.1016/j.jpube.2023.104908>

Gardner, H. (1996). Zur Entwicklung des Spektrums der menschlichen Intelligenzen. *Beiträge zur Lehrerbildung* 14 (2), S. 198-204. DOI: 10.25656/01:13332

Glaab, M. (2023). Schwerpunkt: Krieg gegen die Ukraine. *Zeitschrift Politikwissenschaft*. 33, S. 57–60. doi.org/10.1007/s41358-022-00339-x

- Helmke, A. (1999). From optimism to realism? Development of children's academic self-concept from kindergarten to grade 6. In F. E. Weinert, & W. Schneider (Hrsg.), *Individual development from 3 to 12: Findings from the Munich longitudinal study* New York, NY: Cambridge University Press. S. 198–221.
- Hellmich, F., & Günther, F. (2011). Entwicklung von Selbstkonzepten bei Kindern im Grundschulalter – ein Überblick. In F. Hellmich (Hrsg.). *Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 17–46.
- Hiebel, N., Rabe, L. M., Maus, K., & Geiser, F. (2021) "Gibt es die „resiliente Persönlichkeit“?: Is there a “resilient personality”?" *Spiritual Care*, 10 (2), S. 117–127. doi.org/10.1515/spircare-2020-0125
- Jambor, E., & Lindner, J. (2022). Warum Entrepreneurship Education ab der Primarstufe? Weil wir damit JEDES KIND STÄRKEN! *Erziehung und Unterricht*, 5-6, S. 338-345.
- Jambor, E., & Lindner, J. (Hrsg.) (2020) *Jedes Kind stärken. 1 – 4. IFTE – Initiative for Teaching Entrepreneurship*. Wien. <https://www.ifte.at/primarstufe>
- Jerusalem, M., & Meixner, S. (2009). Lebenskompetenzen. In A. Lohaus & H. Domsch (Hrsg.) *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter*. Berlin, Heidelberg: Springer. doi.org/10.1007/978-3-540-88384-5_11
- Kunze-Pletat, D. (2019). *Personzentrierte Erwachsenenpädagogik: Die pädagogische Beziehung als Mittelpunkt im Lehr-Lern-Prozess*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lohbeck, A., Hagenauer, G., & Moschner, B. (2016). Zum Zusammenspiel zwischen schulischem Selbstkonzept, Lernfreude, Konzentration und Schulleistungen im Grundschulalter. *Zf Bildungsforsch* 6, S. 53-69. <https://doi.org/10.1007/s35834-016-0147-2>
- Matschek-Jauk, M., Krammer, G., & Reicher, H. (2017). The Life-Skills Program Lions-Quest in Austrian Schools: Implementation and Outcomes. *Health Promotion International*, 33 (6). S. 1022–1032. doi: 10.1093/heapro/dax050
- Marsh, H., Craven, R., & Debus, R. (1991). Self-Concepts of Young Children 5 to 8 Years of Age: Measurement and Multidimensional Structure. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), S. 377–392. <https://psycnet.apa.org/record/1991-19817-001>
- Maxwell, S. E. (1980). Pairwise multiple comparisons in repeated measures designs. *Journal of Educational Statistics*, 5(3), S. 269-287. <https://doi.org/10.2307/1164969>
- Paschon, A. (2023). *Zuversicht stärken. Themeneinführung*. Pädagogische Werktagung. Salzburg, 12.7.
- Rammstedt, B. (2004). *Zur Bestimmung der Güte von Multi-Item-Skalen: eine Einführung*. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen -ZUMA-. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168- ssoar-201443>
- Randhawa, E. (2012). *Das frühkindliche Selbstkonzept. Struktur, Entwicklung, Korrelate und Einflussfaktoren*. Dissertation. Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Devine, J., & Reiß, F. (2023). Die COVID-19-Pandemie – Wie hat sie die Kinderpsyche beeinflusst? *Monatsschrift Kinderheilkunde* 171, S. 608–614. doi.org/10.1007/s00112-023-01775-x
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Ott, C., Adedeji, A., Devine, J., Erhart, M., Napp, A. K., Becker, M., Blanck-Stellmacher, U., Löffler, C., Schlack, R., & Hurrelmann, K. (2020). Mental health and quality of life in children and adolescents during the COVID-19 pandemic results of the COPSY study. *Dtsch Arztebl Int* 2020; 117: S. 828-829. DOI: 10.3238/arztebl.2020.0828
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Ott, C., Adedeji, A., Napp, A. K., Becker, M., Blanck-Stellmacher, U., Löffler, C., Schlack, R., Hölling, H., Devine, J., Erhart, M., & Hurrelmann, K. (2021). Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSY-Studie. *Bundesgesundheitsblatt Gesundheitsforschung Gesundheitsschutz*. 64 (12): S. 1512–1521. doi: 10.1007/s00103-021-03291-3

- R Core Team (2023). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing. Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/>.
- Rimmel, S. (2022). *Auswirkungen der Corona-Krise bei Volksschulkindern und pädagogische Hilfestellung zur Bewältigung dieser Krisenerfahrung*. Masterarbeit PH Innsbruck. <http://media.obvsg.at/AC16559899-2001>
- Schober, B., Lüftenegger, M., & Spiel, C. (2021). *Wie geht es Schüler*innen, Eltern, Lehrer*innen und Schulleiter*innen nach einem Jahr Lernen unter Covid-19?* <https://lernencovid19.univie.ac.at/ergebnisse/>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*. 46 (3). S. 407–441. doi.org/10.3102/00346543046003
- Thun-Hohenstein, L., Lampert, K., & Altendorfer-Kling, U. (2020). Resilienz – Geschichte, Modelle und Anwendung. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 19, S. 7–20. doi.org/10.1007/s11620-020-00524-6
- Viernickel, S. (2010). Soziale Kompetenzen im Kontext von Peer-Beziehungen. In M. Stamm, & D. Edlmann (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung: Was kann die Schweiz lernen?* Zürich: Ruediger. S. 55–73.
- Wenter, A., Schickl, M., Sevecke, K., Juen, B., & Exenberger, S. (2022). Children’s Mental Health During the First Two Years of the COVID-19 Pandemic: Burden, Risk Factors and Posttraumatic Growth – A Mixed-Methods Parents’ Perspective. *Front Psychol*. 2. doi: 10.3389/fpsyg.2022.901205
- WHO World Health Organisation (2023). *WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard*. <https://covid19.who.int/measures>
- WHO World Health Organization (1994) (Hrsg.). *Life skills education in schools*. Geneva: WHO.
- Wustmann, C. (2005). Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (2), S. 192–20. DOI: 10.25656/01:47

Anhang

Resilienzfaktor	Teststatistik
Schulstufe 1	
Selbstkonzept der Fähigkeiten	t(116.98) = 2.29, p = .024, d = 0.42 t(74.88) = 3.28, p = .002, d = 0.73 t(71.12) = 0.81, p = .423, d = 0.18
soziales Selbstkonzept	t(110.52) = -0.62, p = .539, d = -0.11 t(66.81) = 1.73, p = .088, d = 0.39 t(72.60) = -1.55, p = .126, d = -0.35
körperliches Selbstkonzept	t(117.83) = 0.68, p = .497, d = 0.12 t(77.99) = 0.33, p = .742, d = 0.07 t(68.30) = -0.69, p = .490, d = -0.16
Schulstufe 2	
Selbstkonzept der Fähigkeiten	t(228.53) = 1.79, p = .074, d = 0.23 t(186.44) = 0.30, p = .765, d = 0.04 t(161.94) = 0.12, p = .902, d = 0.02
soziales Selbstkonzept	t(217.29) = -1.74, p = .084, d = -0.23 t(174.35) = -2.98, p = .003, d = -0.44 t(160.17) = -2.42, p = .017, d = -0.38
körperliches Selbstkonzept	t(229.00) = 3.09, p = .002, d = 0.41 t(175.18) = 1.51, p = .132, d = 0.22 t(158.14) = 2.14, p = .034, d = 0.34