

Resilienz als mögliche Schlüsselkompetenz für Zukunftsgestaltung

Sabine Höflich¹, Lukas Kraiger²

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i1.a1359>

Zusammenfassung

Da der Rückgriff auf Gewohntes, Tradiertes bzw. bisher Erfahrenes nicht mehr ausreichend erscheint, um in einer Zeit des Wandels und der Krisen handlungskompetent agieren zu können, bedarf es der Anerkennung der Veränderungen von Lebens- und Lernbedingungen. Diese zu gestalten und zu begleiten, wird zu einer immer bedeutsameren Fähigkeit in der Grundschule von heute, um einen offenen Blick auf das Morgen zu ermöglichen. Dabei erscheint Resilienz als überfachliche Kompetenz, um Herausforderungen zu meistern und das Leben mitzugestalten, immer wichtiger zu werden. Resilienz basiert auf Akzeptanz der Realität, Optimismus und Lösungsorientierung. Nicht die Selbstwahrnehmung als hilfloses Opfer äußerer Umstände, sondern stärken- und gemeinschaftsorientierte Verantwortungsübernahme und Zuversicht ermöglichen ein aktives Gestalten des Lebens (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2021; Rönnau-Böse, 2013; Rychen, 2008; Werner & Smith, 1992; 2001; Wustmann, 2004). Akademische, sozial-emotionale und körperliche Bereiche konsequent in den Fokus zu nehmen und als Teil der Schulkultur zu pflegen, erscheint Lehrpersonen relevant, um das Zutrauen, Gegenwart und Zukunft aus eigener Kraft gestalten zu können. Der Einfluss der Natur ist dabei für manche Lehrpersonen wie einige Schüler*innen ein bedeutsamer Faktor. Insgesamt gibt die optimistische Selbsteinschätzung von Schüler*innen in der vorliegenden Mixed-Methods-Studie Anlass, dass dies ein vielversprechender Weg sein könnte.

Stichwörter: Resilienz, Selbstkonzept, Zukunftsgestaltung, schulische Förderkonzepte

1 Einleitung

Welche Schlüsselkompetenzen braucht Zukunftsgestaltung im Anthropozän? Wie kann Schule einen Beitrag leisten, um Zuversicht zu vermitteln, dass wir Menschen gestalterisch, verantwortungsvoll und problemlösend auf den Planeten Erde einwirken und nicht ohnmächtig

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

Zukunft als Katastrophe erwarten? Welche Rolle kann dabei Resilienz spielen? Herklit benannte ständigen Wandel als unvermeidlichen und wesentlichen Aspekt natürlicher Prozesse (Graham, 2023) und so gilt es auch heute, Veränderungen zu erkennen, anzunehmen und zu gestalten. Transformationsprozesse beeinflussen vielfältige Bereiche unseres Lebens. Um Veränderungen von Lebens- und Lernbedingungen anzuerkennen, zu gestalten und zu begleiten, kann sich Resilienz als überfachliche Kompetenz als bedeutsam erweisen, um kognitive, ethische, soziale, emotionale, motivationale und verhaltensbezogene Komponenten zu nutzen und so effektiv komplexe Situationen zu meistern (Rychen, 2008). Ein beschleunigter Veränderungsprozess, der verdeutlicht hat, dass ein Rückgriff auf Vergangenes nicht möglich ist, scheint seinen Ausgangspunkt in der Covid19-Pandemie zu haben. Mit dieser Gesundheitskrise sind auch psychologische und wirtschaftliche Probleme entstanden, letztere auch verstärkt durch die Konsequenzen andauernder politischer Krisen wie der Krieg in der Ukraine. Die vorliegende Studie beginnt im Schuljahr 2021/2022, welches jenem folgte, das durch Schulschließungen und Homeschoolingphasen, Gruppenunterricht und Distanz- und Hygieneregeln gekennzeichnet war, und in welchem der Angriff auf die Ukraine stattfand.

Der Frage, mit welchen Maßnahmen es in Volksschulen gelang, Kinder zu stärken und gut in Zeiten der Unsicherheit zu begleiten, sodass es trotz Andauern der Krisen zu keiner Verschlechterung der Selbsteinschätzung des Selbstkonzepts kam, wurde nachgegangen und die Perspektive der Lehrpersonen und der Schüler*innen betrachtet.

2 Psychische Widerstandskraft

Krisen zu bewältigen und unbeschadet oder gestärkt aus ihnen hervorzugehen, weist auf resilientes Verhalten hin. Psychische Widerstandskraft kann sich in der Person, in der Begegnung und Auseinandersetzung mit anderen sowie in förderlichen Systemen, und zwar sowohl im Alltag als auch in Krisensituationen, entwickeln. Resilienz, die einen dynamischen Anpassungs- und Entwicklungsprozess darstellt, verändert sich situativ wie auch lebens- bzw. bereichsperspektivisch im Spannungsfeld von Robustheit und Fragilität. Dieser Prozess ist nie abgeschlossen und daher bedarf der ständigen Aufmerksamkeit (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2021; Hiebel et al., 2020; Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020; Thun-Hohenstein et al., 2020).

Die subjektive Einschätzung einer Situation bzw. die Überzeugung, Probleme aus eigener Kraft bewältigen, Verantwortung übernehmen und Ressourcen nutzen zu können (Wustmann, 2005), spielt dabei eine bedeutsame Rolle. Neben Selbstwirksamkeit und Selbststeuerung sowie sozialer Kompetenz, Problemlösestrategien und Bewältigungskompetenz gelten Selbst- und Fremdeinschätzung als Resilienzfaktoren (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2016), wenn diese positiv konnotiert ist. Unter Selbsteinschätzung wird die Einschätzung der eigenen Wesenszüge und Kompetenzen verstanden. Diese korreliert moderat mit den tatsächlichen Fähigkeiten. Sie entwickelt sich durch kontinuierliche Prozesse der Reflexion

und Bewertung von Informationen über sich selbst. Damit sich diese in realistischer Weise ausbilden, bedarf es eines Umfelds, das durch verlässliche Beziehungen, wertschätzende Interaktionen, vielfältigen Gelegenheiten zum Sammeln von Erfahrungen und durch förderliches Feedback gekennzeichnet ist und auch Anregungen bietet (Ackerman & Wolman, 2007; Zell & Krizan, 2014). Dies kann sich auch auf eine gesunde Lebensführung und Lebenszufriedenheit auswirken (Falk et al., 2023; Masten & Reed, 2002).

Selbstwahrnehmung und Selbstkonzept, „eine Kombination von Eigenschaften, Fähigkeiten, Einstellungen und Wertvorstellungen, über die sich eine Person definiert“ (Berk, 2005, S. 343, zitiert nach Engelmann, 2019, S. 15), können als einander beeinflussende psychologische Prozesse verstanden werden. Sich als fähig und kompetent wahrzunehmen, beeinflusst das Selbstkonzept, welches wiederum die Wahrnehmung neuer Informationen und deren Interpretation beeinflusst. Ein positives Selbstkonzept kann als personale Ressource und Schutzfaktor betrachtet werden (Bengel et al., 2009; Lösel & Bender, 1994; Ravens-Sieberer et al., 2003) Daher kann ein positives Selbstkonzept hilfreich beim Aufbau von Resilienz werden (Werner, 1994, zitiert nach Bengel et al., 2009, S. 16), wenn es darum geht, Fähigkeiten zu verbessern, Krisen und Herausforderungen zu bewältigen, sich anzupassen und Herausforderungen als Chancen zur persönlichen Entwicklung zu sehen. Im Falle eines negativen Selbstkonzepts können Selbstzweifel und ein geringes Selbstwertgefühl dies erschweren.

Das globale Selbstkonzept setzt sich aus dem akademischen und nicht-akademischen Selbstkonzept zusammen. Das akademische Selbstkonzept bzw. das Selbstkonzept der Fähigkeiten beschreibt die Selbstwahrnehmung der eigenen fachlichen Fähigkeiten in unterschiedlichen Domänen. Auch die Arbeitshaltung ist hier miteingeschlossen. Das nicht-akademische Selbstkonzept umfasst den emotionalen, sozialen und körperlichen Bereich. Das emotionale Selbstkonzept beschreibt das Affektive und Gefühlswelt. Sie ist die bewertende Komponente des nicht-akademischen Selbstkonzepts. Das soziale Selbstkonzept bezieht sich auf zwischenmenschliche Interaktionen, Beziehungsgestaltung sowie Kommunikation und Kooperation. Beim körperlichen Selbstkonzept werden körperliche Fähigkeiten sowie die körperliche Erscheinung betrachtet (Asendorpf & van Aken, 1993; Asendorpf & Teubel, 2009; Marsh et al., 1991; Shavelson et al., 1976).

Im Grundschulalter ist ein positives Selbstkonzept neben gutem Auskommen mit Gleichaltrigen, guten sprachlichen Kompetenzen, Nutzung eigener Fertigkeiten sowie vielfältige Interessen und Aktivitäten, ein wichtiger Schutzfaktor (Werner, 1993, zitiert nach Petermann & Petermann, 2005, S. 42)

3 Empirische Studie zur Stärkung von Resilienz

Schule kann zum Ort werden, der durch Selbstreflexion und Begleitung die Entwicklung der Selbsteinschätzung fördert. Gibt es die Möglichkeit, persönliche Stärken zu entdecken und werden diese als wirksam bzw. Anerkennung verdienend erlebt, und entsteht das Gefühl der

Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe, wirkt dies positiv auf die kindliche Entwicklung. Das Gefühl, etwas zu können, und das Zutrauen, etwas zu schaffen, wirken positiv auf das Selbstwirksamkeitserleben, welches laut Hattie (2017) Potential hat, Schüler*innenleistungen zu beschleunigen. Durch die Förderung von Resilienz und positivem Selbstkonzept in der Schule können die Schüler*innen nicht nur ihre schulischen Leistungen verbessern, sondern auch ihre langfristige psychische Gesundheit und Lebenszufriedenheit positiv beeinflussen. Damit Schule zu einem Ort der Entwicklung sozialer Kompetenzen und Aneignung von Problemlöse- und Bewältigungsstrategien wird, bedarf es der Unterstützung, des Empowerments, erfüllbarer Erwartungen und sinnvoller Grenzen, welche einen Halt bietenden Rahmen geben. An einem solchen Ort können Schritte gesetzt werden, um Veränderungen zu initiieren oder auf diese zu reagieren und die Zukunft aktiv mitzugestalten (Falk et al., 2023; Masten & Reed, 2002; Zins et al., 2004).

Im Rahmen des Forschungsprojekts „Resilienz - Was uns stark macht“ wurden multiperspektivisch Sichtweisen von Lehrpersonen und Schüler*innen betrachtet, um zu erfassen, was Personen stärkt und in Zeiten der Veränderung handlungskompetent sowie selbstwirksam agieren lässt. Die Sichtweise der Kinder auf ihr schulisches, soziales und motorisches Selbstkonzept (Engel, 2015; Shavelson et al., 1976) wurde an drei Zeitpunkten thematisiert sowie nach stärkenden Momenten in ihrem Leben gefragt. Wie Lehrpersonen die Kinder stärken wollten und in welchen Bereichen, dem emotionalen, sozialen, körperlichen oder akademischen, es Ihrer Ansicht nach besonderer Förderung bedarf, war ebenfalls von Interesse.

So sollte herausgefunden werden, wie sich die subjektiven Einschätzungen aus den unterschiedlichen Perspektiven darstellten, welche Veränderungen sich im Laufe der Zeit ergaben, und welche Bedarfe bzw. welche Gelingensfaktoren der Förderung sich zeigten. So sollten Impulse gewonnen werden, die es ermöglichen, Zuversicht zu stärken, Wachstumschancen wahrzunehmen sowie Ressourcen gut zu nutzen, um in Zeiten der Veränderung dynamisch und aktiv zu handeln.

3.1 Design

Um die Forschungsfrage *Wie gelingt es in Volksschulen, Kinder zu stärken und gut in Zeiten der Unsicherheit zu begleiten, sodass es trotz Andauern der Krisen zu keiner Verschlechterung der Selbsteinschätzung des Selbstkonzeptes kommt?* beantworten und die Sicht der Adressat*innen miteinbeziehen zu können, wurde ein Mixed-Methods-Design konzipiert. Die Perspektive der Lehrer*innen wurde mittels Interviews erfragt, welche qualitativ vielfältige Merkmale erfassten, die wiederum in akademische, emotionale, soziale und körperliche Bereiche zugeordnet und quantifiziert wurden. Die Sichtweise der Schüler*innen wurde mittels Fragebogen erhoben und die aktuelle Situation anhand von offenen Fragen näher beleuchtet.

An drei Volksschulen wurden Schüler*innen und Lehrpersonen befragt. Jede dieser Schulen verfolgte unterschiedliche Konzepte zur Förderung von Resilienz. Schule 1 setzte auf individuelle Förderung der Schüler*innen, Schule 2 auf ein in der Schulkultur integriertes, theoriebasiertes Programm und Schule 3 erwarb in einer Fortbildung für Lehrpersonen Wissen sowie Materialien über Lebenskompetenzen zur Förderung personaler und sozialer Kompetenzen. In Schule 1 wurde die Haltung vertreten, dass die Lehrpersonen Expert*innen für ihre Schüler*innen seien und durch die bisherige Beziehungsarbeit und intensive Arbeit mit den Schüler*innen diese am besten wüssten, wie sie die einzelnen Kinder individuell am besten stärken könnten. In Schule 2 hatte sich das Team bereits vor der Pandemie für das Thema Resilienzförderung als Schwerpunkt in der Schulentwicklung entschieden, verschiedene Programme in pädagogischen Konferenzen betrachtet bzw. diskutiert und sich letztlich für jenes entschieden, welches dem übergeordneten Thema *Entrepreneurship Education* im Lehrplan der Volksschule entspricht. Zudem haben die Lehrpersonen ihre persönliche Resilienz in einem schulinternen Workshop behandelt. Für alle Schüler*innen wurde ein Arbeitsbuch angeschafft, das Stärkenorientierung, positive Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie Selbstbewusstsein, Achtsamkeit und Fokussierung auf Positives in den Mittelpunkt stellte, welches teilweise schon vor den ersten Schulschließungen in Teilbereichen bearbeitet worden war. In Schule 3 hatten die Lehrpersonen, ebenfalls vor der Pandemie, eine 28 Einheiten umfassende Fortbildung absolviert, die sich an den Lebenskompetenzen der WHO (1997) orientiert und unter anderem Selbstwahrnehmung und Einfühlungsvermögen, Selbstfürsorge, Problemlösefähigkeit, Beziehungsfähigkeit und Verantwortungsübernahme thematisiert. Arbeitsmaterialien standen dem Team nach der Absolvierung im Lehrer*innenzimmer zur Verfügung.

Im Herbst 2021 wurden 351 Schüler*innen mit dem Schüler*innen-Selbstkonzept-Fragebogen SKF (Engel, 2015) incl. offener Fragen nach sicheren Orten und stärkenden, gelingenden, ängstigenden und verärgernenden Momenten befragt, im Mai 2022 275 Kinder und im darauffolgenden Herbst 2022, 248. Weitere emotionale Reaktionen wurden nicht abgefragt. Neben Angst und Wut hätten auch Hilflosigkeit, Frustration und Trauer differenziert betrachtet werden können, welche in internationalen Studien als negative psychische Auswirkungen von neuen Krisen thematisiert wurden (Reiß et al., 2023). Der Fragebogen erhob das Selbstkonzept der Fähigkeiten, das soziale und das körperliche Selbstkonzept anhand einer vierstufigen Likert-Skala (Engel, 2015), welches die Ausprägungsstufen *stimmt gar nicht*, *stimmt selten*, *stimmt meistens* und *stimmt genau* bietet. Items wie „Ich kann mir gut Dinge merken“ oder „Wenn ich mich anstrengte, schaffe ich, was ich will“ erfassen das akademische, „Ich verstehe mich gut mit anderen Kindern“ das soziale, „Ich bin ein fröhliches Kind“ das emotionale und „Ich falle oft hin“ oder „Ich habe oft Schmerzen“ das körperliche Selbstkonzept. Ergebnisse wurden mittels t-Tests, ANOVA und Post Hoc-Tests mit Hilfe des Statistikprogramms R (R Core Team, 2023) inferenzstatistisch und die offenen Fragen inhaltsanalytisch (Mayring, 2019) ausgewertet.

Bei den Lehrpersonen stellten sich doppelt so viele Lehrkräfte der Grundstufe 2 (6 Personen) zur Verfügung als jene der Grundstufe 1. Eine weitere Lehrerin unterrichtete in allen Schulstufen. Die zehn weiblichen Lehrpersonen der Primarstufe standen zwischen sieben und 43 Jahren im Schuldienst. Der Durchschnitt lag bei 19,5 Jahren. Die Lehrerinnen wurden zum ersten und zweiten Messzeitpunkt, im Oktober und im Mai des Schuljahres 2021/2022 interviewt. Die Transkripte der leitfadengestützten Interviews (Helfferich, 2014) wurden auf möglichst konkretem Abstraktionsniveau und mit Wortsequenzen als Kodiersequenz mit Hilfe computergestützter Textanalyse mittels QCAmap (Fenzl & Mayring, 2017) induktiv ausgewertet. Dabei wurde jedes einzelne Interview als Kontexteinheit und das gesamte Datenmaterial als Auswertungseinheit betrachtet (Mayring & Fenzl, 2019).

Anschließend wurden die Ergebnisse trianguliert. Die Dimensionen Implementation, Priorität und Integration (Creswell & Clarke, 2007) wurden in der vorliegenden Studie in folgender Weise berücksichtigt: Die beiden Untersuchungsstränge liefen parallel (Kuckartz, 2014). Auch wenn die ersten beiden Erhebungszeitpunkte sowohl bei den Schüler*innen und auch bei den Lehrer*innen im vergleichbaren Zeitraum stattfanden, war es nicht von Relevanz, welche der Datenerhebungen vorher stattfand. Qualitative und quantitative Daten könnten zeitgleich bzw. simultan (Gürtler & Huber, 2012) erhoben und die Untersuchungen unabhängig voneinander durchgeführt werden (Schreier & Echterhoff, 2013). Die Daten gingen gleichgewichtig in die Untersuchung ein (Morse & Cheek, 2014; Schreier & Echterhoff, 2013). Die Ergebnisse der Studie wurden am Ende analysiert, interpretiert bzw. zusammengeführt.

3.2 Ergebnisse

3.2.1 Selbsteinschätzung der Schüler*innen

Betrachtet man die Ergebnisse der Schüler*innenbefragung in ihrer Gesamtheit, so schätzte sich der Großteil der Kinder *ziemlich* bis *sehr kompetent* bezüglich der Fähigkeiten sowie der sozialen und körperlichen Kompetenzen ein.

Aufgrund der geringen Rücklaufquote in der Grundstufe 1 können nur Aussagen zu Schule 2, die als Team mit dem theoriebasierten Programm arbeiteten, getätigt werden. Hier korrelierten das Selbstkonzept der Fähigkeiten und das soziale Selbstkonzept bei den Schüler*innen der ersten und zweiten Schulstufe miteinander.

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 [-.05, .17]	.09 [-.02, .20]

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

In Grundstufe 2 konnten alle Schulen ausgewertet werden. Es korrelierten das Selbstkonzept der Fähigkeiten, das soziale Selbstkonzept und das körperliche Selbstkonzept miteinander.

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: Mittelwert, Standardabweichung und Korrelation [mit Konfidenzintervall] in der Grundstufe 2 (Eigendarstellung)

3.2.1.1 Akademischer Bereich

Dem kognitiven Bereich widmeten sich die Lehrpersonen im Laufe der Zeit immer stärker und differenzierter. Die Schüler*innen selbst schätzten sich ziemlich gut bis sehr gut ein, die Buben der Grundstufe 1 besser als die gleichaltrigen Mädchen. Einflüsse durch das akademische Umfeld in Form von Schule, Unterricht und Noten wurden als stärkend erlebt, aber auch als Quelle von Wut oder Angst.

Die drei Schulen mit ihren unterschiedlichen Ansätzen zur Resilienzstärkung vergleichend, kann ein signifikanter Unterschied zwischen den individuell die Kinder stärkenden Ansatz vom in der Schulkultur integrierten, theoriebasierten Programm festgestellt werden. Bezüglich der Einschätzung der Fähigkeiten fühlten sich die Schüler*innen, die mit dem Programm arbeiteten, kompetenter ($F(1, 162) = 9.81, p = .002$). Dies kann auf eine bessere Wirksamkeit von theoriebasierten, in die Schulkultur integrierten Vorgehensweisen hinweisen.

3.2.1.2 Sozial-emotionaler Bereich

Die Mädchen der Grundstufe 2 fühlten sich im sozial-emotionalen Bereich sicherer als die Buben, beim zweiten ($t(174.35) = -2.98, p = .003$) und dritten ($t(160.17) = -2.42, p = .017$) Erhebungszeitpunkt signifikant. Soziale Komponenten wie Familie, Freund*innen und Lehrer*innen, wurden insgesamt als stärkend wahrgenommen, alltägliche Konflikte im familiären und schulischen Rahmen als emotional fordernd. Der Aspekt der Angst wurde häufiger durch die Thematisierung von Horrorfilmen, Dunkelheit oder Tieren zur Sprache gebracht. Wütend machten die Kinder Geschwisterrivalitäten in der Familie.

3.2.1.3 Körperlicher Bereich

Die Schüler*innen der Grundstufe 1 erachteten gesunde Ernährung und Sport als Möglichkeiten, stark zu werden, wobei der zweite Aspekt in der Grundstufe 2 bedeutsamer wurde. In diesem Altersbereich schätzten sich Buben kompetenter ein als die Mädchen ($t_1: t(229.00) = 3.09, p = .002, d = 0.41, t_3: t(158.14) = 2.14, p = .034, d = 0.34$). Insgesamt sahen sich die Kinder hier als *ziemlich kompetent*, trotz der vielen schwerwiegenden Krisen während des Erhebungszeitpunkts (Corona, Ukrainekrieg) sind die hier beobachteten hohen gleichbleibenden Werte sehr überraschend. Es zeigten sich jedoch keine signifikanten Unterschiede zu dem akademischen Selbstkonzept ($F(42,265) = 1.43, p = .051$) und dem sozial-emotionalen Selbstkonzept ($F(42,265) = .89, p = .67$)

3.2.1.4 Stärkende Momente

Bei der Frage nach stärkenden Momenten wurde die Frage häufig unter dem körperlichen Aspekt reflektiert. Trainieren und Essen wurden häufiger genannt, gefolgt vom sozialen Aspekt der Familie sowie der Erfolg bzw. das Lob für erbrachte Leistungen. Seltener wurden die Bereiche Schule, Natur und Tiere sowie das Spiel von den Schüler*innen als stärkend wahrgenommen.

Stärkende Momente sahen die Schüler*innen der Grundstufe 1 insgesamt bei sportlicher Betätigung (55 Nennungen), gesundem Essen (39), in der Familie (31), im akademischen Erfolg, wobei das Lob durch die Lehrperson eine wichtige Rolle einnahm (20), die Schule selbst (6), Natur und Tiere (6) und Spiele (2). In der Grundstufe 2 war die Familie als wichtigstes Element zu verzeichnen (138 Nennungen), gefolgt von sportlicher Betätigung (88), akademischer Erfolg und Lob (62), gesunde Ernährung (24), Natur und Tiere (9), in der Schule (6) und Spiele (5).

Im Vergleich zwischen Grundstufe 1 und 2 gewann die Familie mit zunehmendem Alter an Bedeutung, die körperlichen Fähigkeiten wurden wichtiger als die Ernährung und Erfolg und Anerkennung bzw. Lob wurde bedeutsamer.

3.2.2 Einschätzung der Lehrpersonen

Beim ersten Erhebungszeitpunkt legten die Lehrpersonen den Fokus auf das emotionale Befinden der Schüler*innen. 90 % der Lehrerinnen thematisierten diese. Gefolgt wurde dies vom sozialen (70 %) und dann gleichhäufig vom akademischen und körperlichen Bereich (60 %). Gegen Ende des Schuljahres wurde die Bedeutung der Förderung aller Bereiche deutlicher. Nun wurde das emotionale und soziale Selbstkonzept von jeder Befragten beschrieben, das akademische und das körperliche von fast allen (90 %). Auch in der Anzahl der Nennungen zeigte sich, dass im Laufe der Präsenzzeit Bedarfe deutlicher wurden. So stieg die Anzahl der Nennungen von 9 auf 22 in Bezug auf Fähigkeiten, von 20 auf 31 im emotionalen Bereich und von 9 auf 20 im körperlichen. Der soziale Bereich, der zunächst mit 25 Nennungen im Vordergrund stand, wurde beim zweiten Interview zwanzigmal genannt.

3.2.2.1 Akademischer Bereich

Viele Lehrpersonen nahmen zu Schuljahresbeginn an, dass Kognitives im Homeschooling gut vermittelbar wäre bzw., dass nur dieser Bereich im Distance-Learning gut abgedeckt hätte werden konnte. Sie legten ihren Schwerpunkt auf Sprachförderung, Philosophieren mit Kindern oder Problemlöseaufgaben und sahen die Chance, über Inhaltliches gut ins Gespräch zu kommen.

Am Ende des Folgesemesters, bei der zweiten Befragung, thematisierten sie weiterhin das Thema Sprache und auch kognitive Inhalte und Lernstrategien, lösungsorientiertes Arbeiten, Möglichkeiten sich über Inhaltliches zu verständigen und zu reflektieren. Zudem wurden Anstrengungsbereitschaft, Ausdauer und Umgang mit Fehlern sowie das Thema Prüfungsangst, die durch eine scheinbar harmlose Aufforderung nach Beantworten einer Frage entstand, reflektiert.

3.2.2.2 Sozial-emotionaler Bereich

Der sozial-emotionale Bereich lag von Beginn an im Fokus der Lehrpersonen. Die Themen realistische Selbstwahrnehmung, Persönlichkeitsstärkung, Kreativität, Emotionen, Geborgen-

heit und Achtsamkeit waren beständige Themen im emotionalen Bereich. Strategien zur Selbstberuhigung zu entwickeln, Stärken zu entdecken und Glück wahrzunehmen, stand beim ersten Erhebungszeitpunkt im Vordergrund, beim zweiten waren es die Themen Selbstwahrnehmung, Impuls- und Emotionskontrolle sowie Angstbewältigung. Die Bedeutung von Rückmeldung erschien in Bezug auf Emotionen beim zweiten Interview wichtiger, beim ersten wurde diese in den Kontext sozialer Interaktion betrachtet. Integration in die Gemeinschaft, Interaktion, gewaltfreie Kommunikation, Kooperation und Freundschaft, erschienen den Lehrpersonen bei beiden Interviews als bedeutsame Bereiche, die Raum bräuchten. Förderung von Frustrationstoleranz und Konfliktlösestrategien sowie Rücksichtnahme und Zusammenhalt erschienen als dringend notwendige Entwicklungsfelder.

3.2.2.3 Körperlicher Bereich

Auf den körperlichen Bereich blickten im Verlauf des Präsenz-Schuljahres mehr Lehrpersonen und reflektierten diesen umfassender. Im körperlichen Bereich wurde an beiden Erhebungszeitpunkten die Bedeutung von Naturbegegnung und von Bewegung hervorgehoben sowie die Unruhe von Kindern zum Thema gemacht.

Schmerzen, veränderte Körperwahrnehmung und Herausforderungen im feinmotorischen Bereich wurden beim ersten Interview thematisiert, während beim zweiten Herausforderungen wie Ungeschicklichkeit, lange und wiederholte Erkrankungen, Unbehagen aufgrund körperlicher Entwicklung, Überlastung durch Fremdbestimmung in der Freizeit und Ernährung deutlich wurden.

3.2.2.4 Bedeutsame Themen

Betrachtet man die unterschiedlichen Schulstufen, können aus den Äußerungen der Lehrpersonen Tendenzen herausgelesen werden, welche Entwicklungsthemen die Schüler*innen bzw. die Kindergruppen besonders beschäftigten. So lag der Schwerpunkt der ersten Schulstufe in der Gruppen- und Gemeinschaftsbildung im neuen Sozialraum Schule. In der zweiten Schulstufe fokussierten die Lehrpersonen die Sprache und deren Wirkung auf Akademisches, Emotionales und Soziales bzw. die Macht der Kreativität, um Emotionen in sämtlichen Bereichen und verschiedenen Formen – sprachlich wie motorisch, in Tanz, Schauspiel, Zeichnung oder Modellen – auszudrücken. Das Thema Entwicklung beschäftigte die Kinder der dritten Schulstufe. Veränderungen des eigenen Körpers, der Umwelt sowie in der Natur wurden besonders intensiv wahrgenommen. In der vierten Schulstufe stand neben dem Kognitiven die Orientierung nach außen im Zentrum. Üben und Vorbereiten auf den Übergang in die neue Schulstufe einerseits, und andererseits stellten Projektwochen und unterschiedliche Lehrausgänge, welche das friedliche und facettenreiche Leben außerhalb der Schule erfahrbar machen sollten, das Motto „Wir und die Welt – Wir in der Welt“ in den Vordergrund.

3.2.3 Perspektiven

Vergleicht man die Bereiche, die sowohl von den Lehrpersonen als auch den Schüler*innen als stärkend betrachtet wurden, werden die Familie, körperliche Aspekte und Rückmeldung deutlich. Auch Naturbegegnung und Spiel werden von beiden Seiten betrachtet.

Kinder im Primarstufenbereich sehen die Familie als wichtige Ressource bzw. das Zuhause als sicheren Ort. Lehrpersonen erachten die Kooperation mit den Erziehungspersonen als wichtig, um bestmöglich im Sinne des Kindes und dessen Entwicklung agieren zu können. Gelingt hier eine unterstützende Zusammenarbeit, kann viel erreicht werden. Im Gegensatz zur COPSY-Studie, in der Streit in der Familie, Gefahr von Kindesmissbrauch oder Vernachlässigung aufgegriffen wurde (Ravens-Sieberer et al., 2021), war dies bei den Teilnehmenden der Studie sowohl aus Erwachsenen als auch aus der Kindersicht kein explizites Thema.

Auf den körperlichen Bereich blickten mehr Lehrpersonen im Laufe der Zeit differenzierter. Die Schüler*innen der Grundstufe 1 erachten gesunde Ernährung und Sport als Möglichkeiten, stark zu werden, wobei der zweite Aspekt in der Grundstufe 2 bedeutsamer wird. In diesem Altersbereich schätzen sich Buben kompetenter ein als Mädchen. Laut COPSY-Studie (Reiß et al., 2023), einer deutschlandweiten repräsentativen Studie zur psychischen Gesundheit und Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen während der COVID-19-Pandemie, berichteten 2021 48 % der Kinder und Jugendlichen, 2022 27 % über eine geminderte gesundheitsbezogene Lebensqualität, 15 % war es vor der Covid19-Pandemie. Mädchen scheinen in Bezug auf psychische Gesundheitsvariablen insgesamt häufiger belastet (Reiß et al., 2023). Hier in Bezug auf körperlichem Selbstbild, Vertrauen in die körperlichen Fähigkeiten und gesundheitsförderliche Lebensführung verstärkt zu achten, könnte viel zu Wohlbefinden und Zufriedenheit beitragen. Regelmäßige Bewegung kann das Körperbewusstsein verbessern und somit zu einem besseren Selbst- und Körperbild führen, da sich körperliche Fitness positiv auf Selbstwahrnehmung, Selbstwert, Selbstwirksamkeit oder auch Bewältigungskompetenz im Sinne einer besseren Stressbewältigung auswirken kann (Hofer, 2022). Motorische Unruhe wurde ebenfalls zum Thema. Auch in der COPSY-Studie wurde Hyperaktivität als Folge von Quarantäne diskutiert. Zudem wurde auf vermehrten und hohen Medienkonsum, mangelnde Bewegung und fehlenden Sport bei einem Fünftel und verstärktem Verzehr von Süßigkeiten bei einem Drittel der Kinder hingewiesen. Insgesamt wurde eine drohende Gefährdung des physischen und psychischen Gesundheitszustands thematisiert (Ravens-Sieberer et al., 2021).

Rückmeldung ist ein weiterer bedeutsamer Faktor, der auf Lernerfolg wirkt (Hattie, 2008; 2017). Das Feedback der Lehrpersonen und der Abgleich bzw. die Abstimmung von Selbst- und Fremdbild (Buhren, 2015) sind bedeutsam für die Entwicklung einer realistischen Selbsteinschätzung. Lob im Sinne einer konstruktiven, präzisen, zielgerichteten und situationsangemessenen Rückmeldung kann Schüler*innen stärken. Eine benennende, wertschätzende und entwicklungsförderliche Beschreibung ist hilfreich. Gleichzeitig bedarf es auch der Förderung von Selbstwahrnehmung und -einschätzung, um nicht von anderen Meinungen und Fremdbe-

wertungen abhängig zu werden bzw. diese unreflektiert als Wahrheit zu übernehmen, sondern selbstkritisch und kritisch gegenüber Äußerungen anderer zu bleiben.

Sowohl 50 % der Befragten sowie einige Schüler*innen erachten Naturbegegnung als stärkend, was auch Retzlaff-Fürst & Pollin (2021) im Kontext von mentalem, physischem und sozialem Wohlbefinden bzw. in Bezug auf Gesundheit bzw. Stressempfinden bekräftigen.

Das Spiel wurde ebenfalls von beiden Seiten genannt, wobei Lehrpersonen soziale Spiele und das Miteinander in den Fokus stellten, die Schüler*innen Erfolgsmomente im virtuellen Spiel als Auslöser für das Gefühl, stark zu sein, benannten. Die Kinder erleben Kontrolle Selbstwirksamkeit sowie Autonomie, da sie entscheiden können, welchen Weg sie wählen und zu welchen Strategien sie greifen (Deci & Ryan, 2000) sowie emotionale Erregung im virtuellen Spiel. Regelmäßige Belohnungen in Form von Punkten, im Erreichen von weiteren Levels und Erhalt von neuen Fähigkeiten aktivieren das Belohnungssystem im Gehirn, da Dopamin ausgeschüttet wird (Kühn et al., 2011). Wird von den Peers zu denselben Spielen gegriffen, kann ein Gemeinschaftsgefühl bzw. das Gefühl sozialer Zugehörigkeit (Deci & Ryan, 2000) entstehen. Die Anerkennung des Erfolges durch Mitspielende oder die Erreichung von Highscores stärken das Selbstwertgefühl.

4 Diskussion

Es gibt viele Wege, sich selbst und andere zu ermächtigen, im Wandel handlungsfähig zu bleiben, Dinge zu verstehen, Gestaltungsoptionen zu erkennen und Entscheidungen zu treffen.

Es scheint in allen drei untersuchten Volksschulen, die der Resilienzförderung Aufmerksamkeit geschenkt hatten, gelungen zu sein, Kinder zu stärken und gut in Zeiten der Unsicherheit zu begleiten, sodass es trotz Andauern der Krisen zu keiner Verschlechterung der Selbsteinschätzung des Selbstkonzepts kam. Die Lehrpersonen betrachteten die Kinder ganzheitlich und nahmen diese in ihren akademischen wie nicht-akademischen Bedarfen wahr. Ergriffene Maßnahmen wie die Durchführung von theoriebasierten Konzepten, die schon vor der Pandemie im Team implementiert wurden, zeigten bessere Ergebnisse im Bereich der Fähigkeiten als die Förderung, die auf der individuellen Einschätzung der Bedarfe der Gruppe beruhten und auch tendenziell bessere Ergebnisse als jene der Schule, in der das Team ausgebildet und danach individuell vorgegangen ist in der Wahl der zur Verfügung gestellten Materialien und der Umsetzung in der Klasse.

Auch wenn die Studie nicht repräsentativ ist, erscheinen evidenzbasierte Programme, die institutionell verankert und gleichzeitig individuell adaptierbar sind, vielversprechend, um auch in Zeiten der Veränderung Schüler*innen in ihrem Selbstkonzept und ihrer Entwicklung zu stärken. Hierbei sei auf die Bedeutsamkeit kontinuierlichen Förderns von überfachlichen Kompetenzen und des wechselseitigen Einflusses bezüglich der Entwicklung fachlicher Kom-

petenzen und der Arbeitshaltung hinzuweisen. Zeit für die Thematisierung von Resilienz zu nutzen und institutionell zu verankern, scheint bedeutsam und notwendig, um Kinder, Lehrpersonen sowie die Schulgemeinschaft zu empower (Matschek-Jauk et al., 2017). Neben Zeitrahmen und Kontinuität stellen die Haltung der Lehrpersonen, die Identifikation des Teams mit dem Vorhaben und die Programmauswahl Gelingensfaktoren dar (Höflich et al., 2024).

Der körperliche Aspekt, am wenigsten optimistisch eingeschätzt und Mädchen der Grundstufe 2 als potentiell vulnerable Gruppe identifizierend, sollte stärker fokussiert und physische wie mentale Gesundheit im schulischen Alltag thematisiert werden. Diese hier nur leicht angedeutete Tendenz, wird durch repräsentative Studien erhärtet, welche besagen, dass Mädchen signifikant geringere Lebenszufriedenheit zeigen als Buben und dass psychische und körperliche Lebenszufriedenheit in Wechselbeziehung stehen (Reiß et al., 2023).

Auf individueller und systemischer Ebene braucht es Stärkung, um nicht Angst vor der ungewissen Zukunft, sondern Vertrauen in eine (mit)gestaltbare Zukunft zu bekommen. Sich gut um sich selbst zu kümmern, damit sich Selbstwirksamkeit entfalten kann; mit anderen in Dialog und Interaktion zu gehen, um Fremd- und Selbstwahrnehmung abzugleichen und eine realistische Selbsteinschätzung aufzubauen und Möglichkeitsräume nutzen sowie Zwischenräume zu gestalten, kann Resilienz fördern. Diese Wachstumspotentiale sowie auch Veränderungen zu erkennen, anzunehmen und gemeinsam zu gestalten und weiterzuentwickeln, ist eine wichtige Kompetenz für die Grundschule von morgen.

Interessant wäre es, weiter zu forschen, um die Entwicklung der Selbsteinschätzung der Schüler*innen im weiteren Verlauf zu erfassen. Auch die Schwerpunkte *Gemeinschaft* in der ersten, *Sprache, Emotion und Kreativität* in der zweiten, *Entwicklung und Veränderung* in der dritten und *Lernen und Blick in die Welt* in der vierten bedürfen weiterer Betrachtung, ob diese zufällig in den untersuchten Schulen Thema waren oder es sinnvoll wäre, entwicklungs- und altersgemäße Angebote zur Förderung von Resilienz zu schaffen.

Literatur

- Ackerman, P. L., & Wolman, S. D. (2007). Determinants and validity of self-estimates of abilities and self-concept measures. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 13 (2), S. 57–78.
<https://doi.org/10.1037/1076-898x.13.2.57>
- 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.

- Bengel, J., Meinders-Lücking, F., & Rottmann, N. (2009). *Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. Stande der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit*. BZgA.
- Buhren, C. G. (2015). Feedback – Definitionen und Differenzierungen. In C.G. Buhren, *Handbuch Feedback in der Schule*. Beltz. S. 11–30
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), (S. 54–67). https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_IntExtDefs.pdf
- 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), 279–288. <https://doi.org/10.25656/01:25235>
- Engel, E.-M. (2015). *Der Selbstkonzeptfragebogen für Kinder (SKF). Entwicklung, Anwendung und psychometrische Überprüfung*. FEL-Verlag.
- 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.jpubeco.2023.104908>
- Fenzl, T., & Mayring, P. (2017). *QCAMap: eine interaktive Webapplikation für Qualitative Inhaltsanalyse*. ZPID (Leibniz Institute for Psychology Information).
- Fröhlich-Gildhoff, K., & Rönnau-Boese, M. (2017). Die Verbindung von Resilienzperspektive und (personenzentrierter) Kinderpsychotherapie. *Psychotherapie Forum*. 22. 63–75. <https://doi.org/10.1007/s00729-017-0090-2>
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2016), *Resilienz*. Utb.
- Graham, Daniel W. (2023) Heraclitus. In E. N. Zalta & U. Nodelman (Hrsg.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/win2023/entries/heraclitus/>
- Hattie, J. (2008). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. *Int Rev Educ* (2011) 57. 219–221. <https://doi.org/10.1007/s11159-011-9198-8>
- Hattie, J. (2017). *Hattie Ranking: 252 Influences And Effect Sizes Related To Student Achievement* https://visible-learning.org/wp-content/uploads/2018/03/250-Influences-Final-Effect-Size-List-2017_VLPLUS.pdf
- Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N., & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Springer VS.
- Hiebel, N., Rabe, L. M., Maus, K., & Geiser, F. (2021) "Gibt es die „resiliente Persönlichkeit“?: Is there a “resilient personality”?" *Spiritual Care*, 10 (2), 117–127. <https://doi.org/10.1515/spircare-2020-0125>
- Hofer, M. (2022). *Zusammenhänge von sportlicher Aktivität mit Selbstwert, Körperbild und Lebenszufriedenheit*. Universität Graz.
- Höflich, S., Kraiger, L. & Jöstl, G. (2024). Stark in Zeiten der Veränderung: Erfassung der Selbsteinschätzung der Resilienzfaktoren von Schüler*innen der Sekundarstufe. *R&E-SOURCE*, 11(1), (S. 89–113). <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i1.a1234>

- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Springer.
- Kühn, S., Romanowski, A., Schilling C., Lorenz, R., Mörsen C., Seigerth N., Banaschewski, T., Barbot, A., Barker, G.J., Büchel C., Conrod P.J., Dalley, J. W., Flor, H., Garravan, H., Ittermann, B., Mann K., Martinot, J.-L., Paus, T., Rietschel, M., Smolka, M. N., Ströhle, A., Walaszek, B., Schumann, G., Heinz A. & The IOMAGEN Consortium (2011). The neural basis of video gaming. *Transl Psychiatry* 1, e53. <https://doi.org/10.1038/tp.2011.53>
- Lehrplan der Volksschule*. BGBl. Nr. 134/1963 zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 204/2024
- Lösel, F., & Bender, D. (1994). Lebenstüchtig trotz schwieriger Kindheit. Psychische Widerstandsfähigkeit im Kindes- und Jugendalter. *Psychoscope*, 15(7), 14–17.
- Masten, A. S., & Reed, M.-G. J. (2002). Resilience in development. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (S. 74–88). Oxford University Press.
- Mayring, P. (2019). Qualitative Content Analysis: Demarcation, Varieties, Developments. *Forum: Qualitative Social Research*, 20(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343>
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur, & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 633–648). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42
- 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), 377–392. <https://psycnet.apa.org/record/1991-19817-001>
- Matischek-Jauk, M., Krammer, G., & Reicher, H. (2017). The Life-Skills Program Lions-Quest in Austrian Schools: Implementation and Outcomes. *Health Promotion International*, 33 (6). 1022–1032. <https://doi.org/10.1093/heapro/dax050>
- R Core Team (2023). R: A Language and Environment for Statistical Computing. *R Foundation for Statistical Computing*. Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/>
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, C., Adadeji, A., Napp, A.K., Becker, M., Blanck-Stellmacher, U.I., Löffler, C., Schlack, R., Hölling, H., Debine, 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 COPSYS-Studie. *Bundesgesundheitsbl* 64, 1512–1521. <https://doi.org/10.1007/s00103-021-03291-3>
- Ravens-Sieberer, U., Bettge, S. & Erhart, M. (2003). Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen – Ergebnisse aus der Pilotphase des Kinder- und Jugendgesundheits-surveys *Bundesgesundheitsbl – Gesundheitsforsch – Gesundheitsschutz* 46, 340–345. <https://doi.org/10.1007/s00103-002-0562-5>
- Reiß, F., Kaman, A., Napp, AK, Devine, J., Li LY, Strelow L., Erhart, M., Hölling, H., Schlack, R. & Ravens-Sieberer, U. (2023). Epidemiologie seelischen Wohlbefindens von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse aus 3 Studien vor und während der COVID-19-Pandemie. *Bundesgesundheitsbl* 66, 727–735. <https://doi.org/10.1007/s00103-023-03720-5>

- Retzlaff-Fürst, C., Pollin, S. (2021). Naturerfahrung als Quelle des Wohlbefindens – Zum Verhältnis von Naturerfahrung und Gesundheit. In U. Gebhard, A. Lude, A. Möller & A. Moormann (Hrsg.) *Naturerfahrung und Bildung*. (S. 79–99). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35334-6_5
- Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2021). Einführung: Das Konzept der Resilienz in verschiedenen Lebensabschnitten. In K. Fröhlich-Gildhoff & M. Rönnau-Böse, *Menschen stärken. Resilienzförderung in verschiedenen Lebensbereichen* (S. 1–22). Springer.
- Rönnau-Böse, M. (2013). *Resilienzförderung in der Kindertagesstätte – Evaluation eines Präventionsprojekts im Vorschulalter*. FEL-Verlag
- Rychen, D.S. (2008). OECD Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen – ein Überblick. In I. Bormann, & G. de Haan (Hrsg.). *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 15–22). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8_3
- Schreier, M. (2013). Mixed Methods. Begriffsklärungen. In W. Hussy, M. Schreier, & G. Echterhoff (2013), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. (2., überarbeitete Aufl.). Springer. S. 285–297.
- Schreier, M., & Echterhoff, G. (2013). Mixed-Methods-Designs. In W. Hussy, M. Schreier & G. Echterhoff, (Hrsg.), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2., überarbeitete Aufl.). Springer. S. 298–310.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*. 46 (3). 407–441. <https://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, 7–20. <https://doi.org/10.1007/s11620-020-00524-6>
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming to the odds: High risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press. <https://psycnet.apa.org/record/1992-97370-000>
- WHO (1997). *Life Skills Education for children and adolescents in schools. Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*. WHO/MNH/PSF/93.7A.Rev.2
- Wustmann, C. (2005). Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (2), 192–206. <https://doi.org/10.25656/01:4748>
- Zell, E. & Krizan, Z. (2014). Do people have insight into their abilities? A Metasynthesis. *Perspectives on Psychological Science*, 9 (2), 111–125. <https://doi.org/10.1177/1745691613518075>
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2–3), 191–210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>