



PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ
INSTITUT AUSBILDUNG

MASTERARBEIT

zum Abschluss des

Masterstudiums für Lehramt Primarstufe

**Die Förderung des Selbstwertgefühls von Kindern
der Grundstufe 2 der Volksschule durch einen
curricular-determinierten Glücksunterricht**

vorgelegt von

Katrin Steiner, BEd.

Betreuung

HS-Prof. Dr. OStR Johannes Neubauer, BEd

Allgemeine Bildungswissenschaften

Matrikelnummer:

01680468

Wortanzahl:

20263

Linz, 19.11.2021

Vorwort

Ich hatte in der Schulpraxis schon öfter Kinder beobachtet und kennengelernt, die sich selber unterschätzten oder für wertlos hielten. Dies hatte mich sehr beschäftigt, ich wusste jedoch nicht, wie ich solchen Kindern helfen könnte. Vom Glücksunterricht hatte ich immer wieder etwas gelesen und ich fand die Ansätze und Ideen sehr interessant. Ich begann nachzudenken, ob sich diese beiden Themen, also das niedrige Selbstwertgefühl mancher Kinder und der Glücksunterricht, kombinieren lassen. Nach ersten Recherchen kam mir so die Idee für diese Arbeit.

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich während der Entstehung dieser Masterarbeit begleitet und unterstützt haben.

Zuallererst danke ich meinem Betreuer, Dr. Johannes Neubauer, für die umfangreiche Unterstützung, die wissenschaftlichen Hilfestellungen und die zahlreichen Anregungen, die mir das Verfassen dieser Arbeit erleichtert haben.

Weiters bedanke ich mich sehr herzlich bei allen Personen, die mir diese Forschung ermöglicht haben. Dazu zählt nicht nur die Direktorin der teilnehmenden Schule, sondern auch die Kinder sowie deren Eltern, die für die Teilnahme an diesem Projekt ihr Einverständnis gaben.

Mein weiterer Dank gilt Luise Bühring-Uhle für das Korrekturlesen und die hilfreichen Tipps zur Verbesserung dieser Masterarbeit.

Ganz besonders bedanken möchte ich mich bei meinem Verlobten Johannes, der immer hinter mir steht und durch sein offenes Ohr sowie seine aufbauenden Worte und seine Unterstützung einen wichtigen Beitrag zum Gelingen dieser Arbeit geleistet hat.

Abstract

Das Ziel der vorliegenden Studie besteht darin, die Auswirkungen eines curricular-basierten Glücksunterrichts im Hinblick auf das Selbstwertgefühl von Kindern der Volksschule zu erforschen. Im Zuge dessen wurden auch die Voraussetzungen, welche für einen sinnvollen Glücksunterricht notwendig sind, untersucht.

Dazu wird die folgende Forschungsfrage gestellt: *Welche pädagogischen Voraussetzungen braucht eine schulpraktisch handelnde Person für die Förderung des Selbstwertgefühls von Kindern der Grundstufe 2 der Volksschule unter der Berücksichtigung des curricular-basierten Glücksunterrichts?*

Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage wurde eine Panelstudie durchgeführt. Diese bestand aus einem Fragebogen, welcher von 17 Schüler/-innen zu zwei verschiedenen Zeitpunkten durchgeführt wurde, um die Höhe des Selbstwertgefühls zu ermitteln sowie dessen Steigerung. Zwischen dem Prätest und dem Posttest wurden Glücksstunden abgehalten. Zusätzlich wurden nach dem Posttest problemzentrierte Interviews durchgeführt, welche der Erforschung der Voraussetzungen, die laut den Kindern für den Glücksunterricht von Bedeutung sind, dienten.

Die Ergebnisse der Studie zeigten deutlich, dass durch den Glücksunterricht unter gewissen pädagogischen Voraussetzungen eine Steigerung des Selbstwertgefühls bei den teilnehmenden Kindern erfolgte.

Folglich ist es empfehlenswert, den Glücksunterricht im österreichischen Schulwesen zu etablieren.

Abstract

The aim of the presented study is to investigate the effects of curricular-based happiness teaching on the self-esteem of children in elementary school. In the course of this, the prerequisites that are necessary for meaningful happiness lessons were examined.

To this end, the following research question was posed: What are the pedagogical prerequisites for a person impacting curricular-based happiness teaching with an aim to promote the self-esteem of children in elementary level 2?

A panel study was carried out to find the answer to this research question. A questionnaire was handed out to 17 students, which they attempted at two different times. This exercise was aimed to determine the level of self-esteem and how it increased. Happiness lessons were conducted between the pre-test and the post-test. In addition, problem-centred interviews were carried out after the post-test, which helped to research the prerequisites which, according to the children, were important for teaching happiness.

The results of the study clearly showed that under certain pedagogical conditions, the happiness lessons increased the self-esteem of the participants. It is therefore advisable to establish such lessons in the Austrian school system.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	1
Abstract	2
Abstract	3
THEORETISCHER TEIL	7
1 Einleitung	7
1.1 Relevanz des Themas.....	7
1.2 Vorschau	8
2 Definitionen	10
2.1 Das Selbstwertgefühl.....	10
2.1.1 Die Facetten des Selbstwertgefühls	12
2.1.2 Die Entwicklung des Selbstwertgefühls.....	14
2.2 Das Glück.....	16
2.3 Der Glücksunterricht.....	17
3 Theoretischer Hintergrund	19
3.1 Die theoretischen Grundlagen des Glücksunterrichts	19
3.2 Curricula für den Glücksunterricht	27
3.2.1 Das Schulfach Glück nach Ernst Fritz-Schubert	27
3.2.2 Das Schulfach Glückskompetenz nach Carina Mathes.....	34
3.2.3 Vergleich der beiden Curricula und Verbindung mit dem österreichischen Lehrplan der Volksschulen	37
3.3 Pädagogische Voraussetzungen für den Glücksunterricht.....	42
3.3.1 Ziele und Themen im Glücksunterricht.....	42
3.3.2 Der Aufbau einer Glücksstunde	44
3.3.3 Methoden	48

3.3.4	Das selbstständige Arbeiten	48
3.3.5	Das Reflektieren	49
3.4	Forschungsergebnisse zum Glücksunterricht	50
3.5	Nutzen und Ziel der Studie.....	52
EMPIRISCHER TEIL		53
4	Methodisches Vorgehen.....	53
4.1	Untersuchungsplan	53
4.2	Datenerhebung	54
4.2.1	Datenerhebung mittels Fragebögen.....	54
4.2.2	Datenerhebung mittels Interviews.....	60
4.3	Die Durchführung der Forschung	64
4.4	Die Analysemethoden	65
4.4.1	Die Analyse der Fragebögen	65
4.4.2	Die Analyse der Interviews.....	66
4.4.2.1	Die Transkription der Interviews	66
4.4.2.2	Die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	67
5	Resultate	74
5.1	Steigerung der Selbstwerthöhe.....	75
5.2	Themen im Glücksunterricht	78
5.3	Aufbau und Aufteilung der Glücksstunden	80
5.4	Methoden im Glücksunterricht.....	81
5.5	Das selbstständige Arbeiten.....	83
5.6	Die Reflexionen.....	83
6	Diskussion	85
Literaturverzeichnis.....		96

Abbildungsverzeichnis	100
Tabellenverzeichnis	100
Anhang.....	101

THEORETISCHER TEIL

1 Einleitung

Im aktuellen pädagogischen Diskurs wird die Thematik des Glücksunterrichts immer häufiger erwähnt. Dass in der Schule nur die Vermittlung von fachlichem Wissen im Vordergrund steht, ist schon lange nicht mehr aktuell. Vielmehr geht es auch um die Persönlichkeitsentwicklung und die Förderung der Lebens- sowie der Sozialkompetenz. Es gibt an einigen Schulen bereits eigene Unterrichtsfächer für diese Zwecke, wobei in vielen Fällen das Ziel die Stärkung des Selbstwertgefühls der Schüler/-innen ist. Ein Beispiel für solche Unterrichtsfächer ist das Schulfach Glück, welches 2007 von Ernst Fritz-Schubert an einer Heidelberger Schule erstmals eingeführt wurde und mittlerweile in einigen Schulen in Deutschland und auch in Österreich umgesetzt wird (Hess, 2015).

1.1 Relevanz des Themas

Mittlerweile gibt es bereits mehrere Curricula zum Glücksunterricht. Neben jenem von Fritz-Schubert, welches den Namen Schulfach Glück trägt, beispielsweise auch das Curriculum Schulfach Glückskompetenz von Carina Mathes. Alle Curricula haben einen bestimmten Aufbau, geben Module bzw. Themen und Übungen dazu vor und beschreiben auch die Rolle der Lehrperson.

Nun stellt sich die Frage, welche Auswirkungen dieser Glücksunterricht hat und ob er tatsächlich positive Entwicklungen bei den Kindern, vor allem in Bezug auf das Selbstwertgefühl, hervorrufen kann.

Das Lebensgefühl eines Menschen wird durch äußere Bedingungen, innere Stärken und soziale Erfahrungen positiv beeinflusst. Im Glücksunterricht geht es deshalb um das Entdecken und Erweitern von Charakterstärken und inneren Haltungen sowie das Schaffen sozialer Erfahrungen zur Förderung von positiven Einstellungen (Fritz-Schubert, o.J.).

Es gibt bereits Forschungen zum Glücksunterricht in der Sekundarstufe, welche durchaus positive Ergebnisse hervorbrachten. Der Glücksunterricht in der Primarstufe wurde bisher jedoch nicht erforscht bzw. wurde er bislang nur in wenigen Schulen umgesetzt.

Es bleiben daher die Fragen offen, ob dieses Schulfach auch schon für Schüler/-innen der Primarstufe sinnvoll sein kann, welche positiven Auswirkungen der Glücksunterricht auf Kinder hat und ob dadurch das Selbstwertgefühl von Kindern gesteigert werden kann.

Die allgemeine Forschungsfrage lautet daher: Kann der Glücksunterricht das Selbstwertgefühl von Kindern der Primarstufe positiv beeinflussen?

1.2 Vorschau

In dieser Arbeit werden im folgenden Kapitel zuerst die notwendigen Definitionen zum besseren Verständnis geklärt. Im dritten Kapitel werden dann die theoretischen Grundlagen, auf welchen der Glücksunterricht basiert, erläutert, bevor in einem weiteren Schritt zwei Curricula für das Schulfach vorgestellt und anschließend miteinander verglichen werden. Bei diesem Vergleich wird des Weiteren der österreichische Lehrplan der Volksschulen miteinbezogen. Daraus lassen sich gewisse Voraussetzungen für einen sinnvollen und gelingenden Glücksunterricht ableiten, welche daraufhin beschrieben werden.

Am Ende des theoretischen Teiles dieser Masterarbeit werden bisherige Forschungen zum Thema Glücksunterricht sowie deren Ergebnisse dargestellt und abschließend werden der Nutzen und das Ziel dieser Studie erklärt.

Der empirische Teil der vorliegenden Arbeit beginnt mit der Beschreibung der methodischen Vorgehensweise. Der Untersuchungsplan, die Methoden zur Datenerhebung, die Durchführung der Forschung sowie die verwendeten Analysemethoden werden detailliert dargestellt.

Im fünften Kapitel folgen die zentralen Resultate der Fragebogenerhebung sowie der durchgeführten Interviews, welche im darauffolgenden Kapitel diskutiert, eingeordnet und erklärt werden. In diesem Kapitel, der Diskussion, werden des Weiteren die Leistung der Studie, Limitationen sowie Implikationen erläutert und die Forschungsfrage wird beantwortet.

2 Definitionen

Für die Beantwortung der Fragestellung ist es zuerst notwendig, zu klären, was unter dem Selbstwertgefühl und unter einem Glücksunterricht zu verstehen ist. Zuerst geht es in diesem Kapitel deshalb um eine Definition des Selbstwertes, bevor in weiterer Folge die Facetten des Selbstwertgefühls sowie dessen Entwicklung betrachtet werden. Des Weiteren werden eine Definition des Wortes Glück und anschließend vom Glücksunterricht angeführt.

2.1 Das Selbstwertgefühl

Bei der begrifflichen Bestimmung ist es wichtig, zwischen dem Selbstwertgefühl und anderen, verwandten Konstrukten zu unterscheiden und diese nicht synonym zu verwenden.

Das Selbstkonzept definieren Moschner und Dickhäuser (2005) als das mentale Modell einer Person über ihre eigenen Fähigkeiten und Eigenschaften. Das Selbstkonzept ist eine kognitive, strukturierte Vorstellung darüber, wer man ist und wie man sich selbst sieht (Fritz-Schubert & Saalfrank, 2015). Es geht also um das Wissen über die eigene Person sowie die persönlichen Überzeugungen. Das Selbstkonzept ist folglich ein Schema über sich selbst, in welchem Eindrücke und Gefühle geordnet und strukturiert werden. Moschner und Dickhäuser (2005) sprechen auch von einem deklarativen Konzept der Kognition einer Person über sich selbst.

Das Selbstwertgefühl hingegen ist eine affektive Bewertung, also die Einschätzung einer Person über sich selbst (Hess, 2015). Wenn sich eine Person positiv einschätzt, wird ihr ein hoher Selbstwert zugeschrieben. Es geht also darum, seine eigenen Merkmale, Eigenschaften, Fähigkei-

ten und Verhaltensweisen wertzuschätzen. Aus der Gesamtheit der Einschätzungen über sich selbst resultiert das globale Selbstwertgefühl als "Affektiv-evaluiertes Konzept" (Moschner, 2001, S. 629).

Das Selbstwertgefühl ist der evaluative Bestandteil des Selbstkonzeptes (von Collani & Herzberg, 2014). Es drückt die subjektive Bewertung der eigenen Persönlichkeit und der Zufriedenheit mit sich selbst aus.

Auch Rosenberg und Pearlin (1982; nach Krause et al., 2004) bezeichnen den Selbstwert als globale positive oder negative Einstellung gegenüber dem Selbst.

Der Aspekt der Globalität, also wie eine Person sich als ganze Person bewertet, spielt beim Selbstwertgefühl eine bedeutende Rolle.

Krause et al. (2004) beschreiben das Selbstwertgefühl als die ganzheitliche, emotional wertende Sicht auf die eigene Person. Das Selbstwertgefühl ist somit das Erleben des eigenen Wertes, das aus dem Erleben des Angenommenwerdens, der Partizipation und der Anerkennung resultiert.

Haußer (1995) erläutert, dass das Selbstwertgefühl die Befindlichkeit eines Menschen bestimmt, welche sich in Wohlbefinden, Zufriedenheit, Selbstakzeptanz und Selbstachtung zeigt. Das Gegenteil des Selbstwertgefühls bildet das Minderwertigkeitsgefühl, also eine geringe Selbsteinschätzung. Diese ist erkennbar durch Unzufriedenheit, Unsicherheit sowie Ablehnung der eigenen Person.

Ein hohes Selbstwertgefühl bildet die Voraussetzung für das Vertrauen in die eigenen Kräfte und Stärken (Krause et al., 2004). Gleichzeitig wird das Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten durch den erlebten Einsatz eigener Ressourcen gefördert, wodurch wiederum das Selbstwertgefühl gestärkt wird. Menschen mit hohem Selbstwertgefühl fühlen sich von Anforderungen weniger überfordert, sind risikobereiter und sehen schwierige Situationen nicht sofort als Belastung, sondern eher als Herausforderung.

Das Selbstwertgefühl ist außerdem bedeutsam für die allgemeine Lebenszufriedenheit sowie auch für die psychische Gesundheit eines Menschen (von Collani & Herzberg, 2014; Fritz-Schubert, 2017).

Ein Faktor, der das Selbstwertgefühl von Kindern im Volksschulalter häufig maßgeblich mitbestimmt, ist die schulische Leistung. Laut Moschner und Dickhäuser (2005) zeigen sich bereits in diesem Alter Unterschiede zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern. Kinder, welche eher leistungsschwach einzuordnen sind, zeigen häufig schon früh negative Selbsteinschätzungen. Positiver ist die Selbsteinschätzung bei durchschnittlich begabten Kindern, bei überdurchschnittlich begabten Kindern ist die Einschätzung des Selbst oft überdurchschnittlich positiv.

Folglich wird in der hier vorliegenden Arbeit das Selbstwertgefühl als ganzheitliche, affektive Einschätzung einer Person über sich selbst verstanden. Die positive oder negative Bewertung des eigenen Wertes drückt das Selbstwertgefühl aus.

2.1.1 Die Facetten des Selbstwertgefühls

Das Selbstwertgefühl setzt sich aus mehreren Facetten zusammen. Im folgenden Abschnitt sollen nun die Selbstwerthöhe, die Stabilität sowie die Kontingenz des Selbstwertgefühls dargestellt werden.

Wie oben bereits erwähnt, resultiert eine positive globale Bewertung des Selbst in einem hohen Selbstwertgefühl, eine negative globale Bewertung bedeutet, dass der Selbstwert niedrig ist (Hess, 2015). Je positiver sich ein Mensch selber bewertet, desto höher ist die Selbstwerthöhe. Baumeister et al. konnten im Jahr 2003 zeigen, dass es einige vorteilhafte Zusammenhänge zwischen einem hohen Selbstwertgefühl und einigen Bereichen des Lebens gibt. Die Ergebnisse dieser Untersuchung

deuten nicht darauf hin, dass ein hoher Selbstwert zu besseren Leistungen in der Schule oder im Beruf führt. Gezeigt werden konnte jedoch, dass Menschen mit einem hohen Selbstwertgefühl ein besseres Durchhaltevermögen bei der Bearbeitung von Aufgaben aufweisen sowie mit Misserfolgen besser umgehen können als Menschen mit einem niedrigen Selbstwert. Nicht bestätigt werden konnte, dass es einen Zusammenhang zwischen einem hohen Selbstwert und der Beliebtheit oder besseren Beziehungen gibt. Ein hoher Selbstwert macht Menschen aber eher bereit, sich in Gruppen zu äußern oder die Meinung von anderen zu kritisieren. Ein Vorteil, der laut Baumeister et al. (2003) mit einem hohen Selbstwertgefühl einhergeht, ist die Bereitschaft, in unterschiedlichen Situationen die Initiative zu ergreifen. Neben der gesteigerten Initiative ist ein weiterer Vorteil eines hohen Selbstwertgefühls das Erleben von positiven Gefühlen. Obwohl dies nicht eindeutig belegt werden konnte, gehen Baumeister et al. davon aus, dass ein hohes Selbstwertgefühl starke Auswirkungen auf das Glücklichein von Menschen hat. Ein geringes Selbstwertgefühl kann unter gewissen Umständen eher zu Depressionen führen als ein hohes.

Hess (2015) erwähnt, dass ein hohes Selbstwertgefühl aber auch negative Folgen mit sich bringen kann, wie beispielsweise die Selbstüberschätzung. Deshalb ist nicht nur die Quantität des Selbstwertes von Bedeutung, sondern ebenso die Qualität.

Aus diesem Grund sollte der Selbstwert eine gewisse Stabilität aufweisen. Schon 1890 betonte James (nach Hess, 2015), dass das Selbstwertgefühl einer Person nicht dauerhaft konstant ist, sondern Schwankungen unterliegt. Laut Hess (2015) ist die Stabilität abhängig von kurzzeitigen Veränderungen und Ereignisse im Leben eines Menschen und auch von der aktuellen Tagesform. Ein instabiles Selbstwertgefühl liegt dann vor, wenn als Reaktion auf ein Ereignis starke Schwankungen auftreten. Bezüglich der psychischen Gesundheit ist nicht nur die Höhe, sondern auch die Stabilität des Selbstwertgefühls von großer Bedeutung.

Bei vergleichbaren Einflüssen des täglichen Lebens weisen Menschen mit einem instabilen Selbstwertgefühl eine stärkere Zunahme an depressiven Symptomen auf als Menschen mit einem stabilen Selbstwertgefühl (Kernis et al., 1998; nach Hess, 2015).

Die dritte Facette des Selbstwertgefühls ist die Kontingenz. Nicht jeder Lebensbereich für jeden Menschen von gleicher Wichtigkeit ist. Die Selbstwertkontingenz sagt aus, auf welche Bereiche die Menschen ihr Selbstwertgefühl gründen (Hess, 2015). Schwankungen der Selbstwerthöhe treten laut James (1890; nach Hess, 2015) eher auf, wenn Ereignisse diejenigen Bereiche betreffen, die für eine Person von besonders wichtig sind. Dies bestätigen auch Crocker et al. (2002), welche zeigen konnten, dass Erfolg und Misserfolg in Bereichen, die für den Selbstwert einer Person von großer Bedeutung sind, extreme Schwankungen hervorrufen können. Bei Bereichen, die nicht relevant für das Selbstwertgefühl sind, sind solche Schwankungen nicht nachweisbar.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass ein höheres Selbstwertgefühl mit höherem Wohlbefinden, weniger Depressionen und mehr Ausdauer bei Misserfolg einhergeht. Für ein optimales Selbstwertgefühl ist aber die Selbstwerthöhe allein nicht ausreichend. Ebenso wichtig ist die Stabilität des Selbstwerts. Je weniger kontingent der Selbstwert ist, desto optimaler ist dieser. Das bedeutet, dass es vorteilhaft ist, wenn eine Person die Bewertung von sich selbst nicht von Ereignissen abhängig macht.

2.1.2 Die Entwicklung des Selbstwertgefühls

In diesem Abschnitt soll nun der Entwicklung des Selbstwertgefühls von Kindern nachgegangen werden.

Der Aufbau des Selbstwertgefühls beginnt bereits am ersten Lebenstag und dauert ein Leben lang an (Krause et al., 2004). Es entwickelt sich

durch Interaktionen mit wichtigen Bezugspersonen und ist somit die Folge einer Wechselwirkung von Kommunikation und Reflexion. Es ist eine aktive Konfrontation mit sich selbst und mit der eigenen Umwelt.

Der erste Schritt zur Entwicklung des Selbst ist die Abgrenzung zwischen der eigenen Person und der Außenwelt und der Wahrnehmung des eigenen Körpers. Im Kleinkindalter ist die Erfüllung des Bedürfnisses nach Sicherheit, Stabilität und Zärtlichkeit entscheidend für eine positive Entwicklung des Selbstwertgefühls.

Ungefähr ab dem Ende des zweiten Lebensjahrs sind Kinder in der Lage, eigene Leistungen selbst wahrzunehmen und zeigen erstmals Stolz, wenn sie gewisse Dinge geschafft haben (Schachinger, 2002). Diese erste Bewertung des Selbst führt zu einem positiven Selbstempfinden. Aus solchen Selbstbewertungen und auch aus den Haltungen der Bezugspersonen eines Kindes setzt sich das kindliche Selbstwertgefühl zusammen. Die Beziehung zu den Eltern und anderen nahen Bezugspersonen stellt die wichtigste Quelle für den Aufbau des Selbstwertgefühls dar. Ein positiver Selbstwert kann entwickelt werden, wenn Kinder von ihren Eltern angemessen wahrgenommen werden, positive Zuwendung erhalten und keine Zurückweisung erleben. Wenn das Bedürfnis nach Sicherheit und Stabilität befriedigt wird, kann eine positive emotionale Grundstimmung aufgebaut werden, welche bedeutsam für die Entwicklung des Selbstwertgefühls ist (Krause et al., 2004).

Die Wichtigkeit der Zuneigung der Eltern, sowie deren Wärme und einem Gefühl für Sicherheit gegenüber ihrem Kind betonen auch Fritz-Schubert und Saalfrank (2015).

2.2 Das Glück

In diesem Abschnitt soll der Definition des Begriffs Glück nachgegangen werden. Zuerst sollte erwähnt werden, dass die sprachliche Definition von Glück schwierig ist, da der Begriff im deutschen Sprachraum eine Doppeldeutigkeit aufweist (Fritz-Schubert, 2009). Glück kann sich einerseits auf das Zufallsglück beziehen, andererseits aber auch auf den Zustand des Glücklichseins, wobei diese beiden Arten von Glück jeweils etwas ganz anderes meinen.

Unter Zufallsglück wird verstanden, dass ein Ereignis durch einen günstigen Zufall geschehen ist, also das sogenannte „Glück gehabt“. Das Glücklichsein beschreibt Taschner (2003) als Zustand des Wohlergehens. Das Zufallsglück spielt hierbei keine Rolle, sondern es geht vielmehr um die Gesamtheit aller äußeren Faktoren. Das bedeutet, dass affektive, objektive und subjektive Zustände einbezogen werden. Abhilfe schafft hier auch die englische Sprache, welche den positiven Zufall als „luck“ und glücklich sein als „happiness“ bezeichnet (Fritz-Schubert, 2009).

Fritz-Schubert (2009) beschreibt, dass Glück psychologisch gesehen eine außerordentliche Hochstimmung ist, welche mit dem Gefühl sowohl innerer als auch äußerer Energie einhergeht. Hierbei gibt es allerdings mehrere Arten des Glücks, welche mithilfe des Faktors Zeit unterschieden werden können. In einem Glücksmoment empfinden wir Glück als ein Hochgefühl. Wie der Name schon sagt, ist dieses Glück vorübergehend, also ein kurzzeitiger Gemütszustand. Ein Beispiel hierfür kann zum Beispiel die Verkündung einer guten Note sein.

Im Gegensatz dazu bezeichnet das Lebensglück das anhaltende Gefühl von Wohlbefinden.

Pickner (2016) beschreibt, dass der Glücksbegriff nicht mit Zufriedenheit, Freude oder Flow gleichgesetzt werden kann, diese Begriffe aber eine direkte Verbindung zum Glück aufweisen. Flow-Ereignisse können nämlich Freude auslösen, welche dann wiederum zu Zufriedenheit führt. Daraus resultiert Wohlbefinden und folglich führt Wohlbefinden zu Glück.

In dieser Arbeit wird ausschließlich auf Glück im Sinne von Glücklichkeit eingegangen.

Lyubomirsky (2007) beschreibt, dass das Glück im Sinne von Glücklichkeit von mehreren Faktoren abhängig ist. 50% unseres Glücksgefühls sind durch genetische Veranlagungen bestimmt. Verhaltensweisen und Einstellungen machen 40% und andere, äußere Umstände 10% unseres Glücks aus. Die Hälfte unseres Glücks können wir also nicht beeinflussen. Laut Lyubomirsky (2007) sind Glück und Zufriedenheit jedoch trotzdem erlernbar, da es immerhin 40% sind, die jeder Mensch trainieren und verändern kann und dieser Teil sehr viel bewirken kann. Lyubomirsky betont außerdem, dass jeder Mensch diese 40% selbst in der Hand hat, und zwar unabhängig von der Genetik.

2.3 Der Glücksunterricht

Im Zentrum dieses Unterkapitels steht die Definition des Glücksunterrichts. Dafür werden die Begriffe „Schulfach Glück“ von Fritz-Schubert und „Schulfach Glückskompetenz“ von Carina Mathes herangezogen. Diese beiden Begriffe sind jeweils die Titel der Curricula von Fritz-Schubert und Mathes.

Fritz-Schubert (2009) beschreibt in seinem Curriculum das Schulfach Glück als die Unterstützung jedes einzelnen aber auch der Gemeinschaft beim Streben nach Glück. Bei der Entwicklung des Schulfachs Glück meinte Fritz-Schubert (2009), dass der Erkenntnisgewinn über sich selbst, sowohl über den Körper als auch über die Seele, die eigenen Handlungen und auch das Leben im sozialen Netzwerk auf der kognitiven und der körperlichen Ebene vollzogen werden sollte, vor allem aber auf der emotionalen.

Fritz-Schubert und Saalfrank (2015) beschreiben weiter, dass es beim Schulfach Glück um das Erkennen und Festigen des eigenen Grundwerts geht. Mithilfe von praktischen Übungen sollen die Wertschätzung, das Vertrauen und die Empathie gefördert werden, um weiters eine soziale und mentale Stärke aufzubauen sowie den Selbstwert zu steigern. Ein Ziel ist also, dass die Schüler/-innen eine positive Einstellung zu sich selbst bekommen und erkennen, dass sie wertvoll sind. Wenn Kinder lernen, zu ihren Gefühlen, Wünschen und Handlungen zu stehen, wird es möglich, dass das Selbstvertrauen und die Selbstachtung wachsen und somit auch der Selbstwert.

Mathes (2016) nennt als Ziel des Schulfachs Glückskompetenz die Erziehung der Kinder zu resilienten und authentischen Persönlichkeiten und die Übernahme der Verantwortung für das eigene Glücksempfinden. Unter Glückskompetenz wird die emotionale Stabilität in allen Situationen des Lebens verstanden. Das bedeutet, dass es einer Person möglich ist, mit den positiven als auch mit den negativen Herausforderungen des Lebens produktiv umzugehen. Im Schulfach Glückskompetenz sollen Strategien und Handlungsweisen aufgezeigt werden, die den Kindern genau solche Reaktionen auf gewisse Ereignisse ermöglichen. Es geht darum, in jeder Situation eine adäquat denken, handeln oder entscheiden zu können mit dem Ziel, dass es einem selbst und auch dem Gegenüber gut geht.

In der vorliegenden Arbeit wird unter dem Begriff Glücksunterricht eine adaptierte Form des Glücksunterrichts verstanden, welche auf den beiden Curricula von Fritz-Schubert und Mathes basiert. Eine Beschreibung, wie der Glücksunterricht für diese Forschung gestaltet wurde, ist in den Kapiteln 3.3.1 bis 3.3.5 ersichtlich. Die Begriffe Schulfach Glück sowie Schulfach Glückskompetenz werden in dieser Arbeit nur noch verwendet, wenn explizit diese Curricula gemeint sind, jedoch nicht allgemein mit Glücksunterricht gleichgesetzt.

3 Theoretischer Hintergrund

In diesem Abschnitt der vorliegenden Masterarbeit werden die theoretischen Grundlagen, auf welchen der Glücksunterricht basiert, dargestellt. Anschließend werden die beiden derzeit bekanntesten Curricula zum Glücksunterricht vorgestellt und in einem weiteren Schritt miteinander verglichen. Daraus werden Voraussetzungen, welche für einen gelingenden Glücksunterricht notwendig sind, abgeleitet.

Abschließend werden Forschungsergebnisse aus bisherigen Studien zum Thema Glücksunterricht angeführt sowie der Nutzen und das Ziel der Studie dieser Masterarbeit erläutert.

3.1 Die theoretischen Grundlagen des Glücksunterrichts

Der Glücksunterricht basiert auf vielen, theoretischen und wissenschaftlichen Erkenntnissen, welche im Folgenden näher dargestellt werden.

Mathes (2016) erläutert, dass das Schulfach Glückskompetenz auf einer Kombination des Wissens aus der Resilienzforschung, der Glücks- und Gehirnforschung sowie der Positiven Psychologie basiert.

Weitere Grundlagen bilden Erkenntnisse aus der Bildungs- und Persönlichkeitstheorie, der Salutogenese von Antonovsky und der Konsistenztheorie von Grawe (Fritz-Schubert & Saalfrank, 2015).

Des Weiteren war ein Beweggrund zur Entwicklung des Schulfachs Glück die Erklärung der Rechte des Kindes der Vereinten Nationen von 1959 (Fritz-Schubert & Saalfrank, 2015; UN-Kinderrechtskonvention, 1959). Darin heißt es, dass die Menschheit dem Kind das Beste schuldet, mit dem Ziel, dass es eine glückliche Kindheit hat.

Die oben genannten Grundlagen sollen im Folgenden nun näher dargestellt sowie in einen Zusammenhang mit dem Glücksunterricht gebracht werden.

Die Resilienz

Im folgenden Abschnitt soll der Definition des Begriffes Resilienz nachgegangen werden. Resilienz kommt aus der lateinischen Sprache und bedeutet zurückspringen oder abprallen (Mathes, 2016). Resilienz meint also die Fähigkeit, Stress und schwierige Situationen, wie Schicksalsschläge, Krisen oder Niederlagen, von sich abprallen zu lassen, um die Gesundheit der eigenen Psyche zu schützen.

Es geht laut Brooks und Goldstein (2013) um die Widerstandsfähigkeit eines Menschen. Dies bedeutet, dass ein resilientes Kind in der Lage ist, belastende, enttäuschende, unerfreuliche und traumatische Erfahrungen und Erlebnisse zu meistern. Weiters betrifft die Resilienzfähigkeit auch die Entwicklung von realistischen Zielen und den guten und respektvollen Umgang mit Mitmenschen.

Lange Zeit wurde geglaubt, dass Resilienz eine angeborene Fähigkeit ist, was jedoch 1955 von der amerikanischen Entwicklungspsychologin Emmy Werner widerlegt wurde (Mathes, 2016, S. 10.) Diese erkannte mithilfe ihrer „Kauai-Studie“, dass Resilienz in der Kindheit erlernt wird. Mathes (2016) beschreibt, dass gewisse Faktoren die Resilienz und die innere Stärke von Kindern begünstigen können. Dazu zählen beispielsweise ein stabiles soziales Netzwerk, die Akzeptanz der Erwachsenen für das Handeln der Kinder, die Zukunfts- und Lösungsorientierung, die Selbstwirksamkeit, das Übernehmen der Verantwortung für das eigene Leben, das Selbstvertrauen in die eigene Stärke, Optimismus und Ressourcen zur Krisenbewältigung.

All diese Faktoren sind Themen, die im Glücksunterricht behandelt und gefördert werden sollen.

Die Glücks- und Gehirnforschung

Auch Ergebnisse der Glücks- und Gehirnforschung sind für den Glücksunterricht von Bedeutung. Diese sollen in diesem Abschnitt nun erläutert werden. Laut Hüther (2009; nach Mathes, 2016, S. 14f) haben Kinder

einen natürlichen Lernzyklus, den sie immer wieder mit Begeisterung durchlaufen. Dabei lösen sie Probleme und stärken dadurch ihr Selbstvertrauen. Dann wird eine neue Herausforderung gesucht, welche daraufhin wiederum zu lösen versucht wird. Dieser Lernzyklus kann jedoch schnell und einfach beeinträchtigt werden, zum Beispiel, wenn den Kindern das Gefühl gegeben wird, dass sie ihre Aufgaben zu langsam oder nicht gut genug bewältigen oder ihre Anstrengungen nicht ausreichend anerkannt und wertgeschätzt werden. Demzufolge kommt es zum Verlust der natürlichen Lernfreude. Hierzu passt auch die Redewendung „Kinder brauchen Wurzeln und Flügel“. Diese beschreibt, was auch Hüther meint, dass Kinder einerseits Stabilität und Rahmenbedingungen brauchen und andererseits vor Herausforderungen gestellt werden sollten, um sich frei entfalten und wachsen zu können.

Es geht also um die Rolle der sozialen und emotionalen Kompetenz. Effizientes Lernen wird ermöglicht, wenn die Lehrenden und Lernenden eine stabile persönliche Beziehung zueinander haben (Mathes, 2016). Der Glücksunterricht kann mit seinen Inhalten und Methoden dazu beitragen, genau diese Kompetenzen bei den Kindern und auch bei den Lehrpersonen zu stärken. Ebenso trägt der Glücksunterricht mit seinen Übungen zur Entwicklung der Beziehung zwischen den Lernenden und der Lehrperson sowie auch innerhalb der Lerngruppe bei.

Die Positive Psychologie

Eine weitere Grundlage des Glücksunterrichts bilden die Ansätze der Positiven Psychologie. Als eine Begründung für die Positive Psychologie erläutert Seligman (2002), dass der empirische Schwerpunkt der Psychologie in der Vergangenheit eher auf das Leiden der Menschen gerichtet wurde als auf die positiven Seiten des Lebens. Es gab einen rasanten Anstieg an Forschungen zu psychischen Störungen sowie zu den Auswirkungen von Stressfaktoren. Die Positive Psychologie soll eine Ergänzung zur klassischen Psychologie sein, welche den Fokus, wie der Name

schon sagt, auf das Positive legt. Seligman (2002, S. 4) beschreibt dies folgendermaßen: "Psychology is not just the study of disease, weakness, and damage; it also is the study of strength and virtue." Es geht also darum, sich nicht ausschließlich damit zu beschäftigen, was falsch ist, sondern auch das zu stärken, was gut ist. Die Positive Psychologie versucht herauszufinden, was das Leben lebenswert macht und welche Faktoren Lebensfreude begünstigen.

Der Glücksunterricht setzt genau an diesem Punkt an. Der Fokus liegt demnach auf dem Positiven und dem Stärkenden (Fritz-Schubert & Saalfrank, 2015). Schon im ersten Modul gibt es deshalb Übungen, wie beispielsweise „Stärkenball“, welche zum Ziel haben, dass die Lernenden ihre Stärken ausdrücken können. Vielen Menschen fällt es sehr leicht, die eigenen Schwächen aufzuzählen, das Benennen der Stärken ist jedoch viel schwieriger (FSI-Methodenbaukasten, 2015).

Bildungs- und persönlichkeits-theoretische Grundlegung

Im folgenden Abschnitt soll der Einfluss der Bildungs- und Persönlichkeitstheorie auf das Schulfach Glück näher betrachtet werden. In der neuhumanistischen Bildungstheorie kommt das Glück nicht direkt vor, es gibt aber dennoch zwei Punkte, die dem Schulfach Glück sehr nahe kommen (Fritz-Schubert & Saalfrank, 2015). Das ist zum einen die Bedeutung der Selbstbildung und zum anderen die Entfaltung der eigenen inneren Kräfte und Potenziale. Ein wesentlicher Faktor im Curriculum des Schulfachs Glück stellt die Selbstbildung dar. Der Glücksunterricht ist in emotionaler, kognitiver und physiologischer Hinsicht eine Ergänzung der schulischen Bildung. Es geht also um Bildung im ursprünglichen Sinne mit dem Ziel, die Zufriedenheit, die Selbstsicherheit, die Selbstverantwortung und die soziale Verantwortung zu stärken.

Die Salutogenese nach Antonovsky

Eine weitere Grundlage, auf welche bei der Entwicklung des Schulfachs Glücks zurückgegriffen wurde, bildet die Salutogenese. Das Modell der Salutogenese, welches von Aaron Antonovsky begründet wurde, setzt sich mit der Entwicklung und dem Erhalt von Gesundheit auseinander. Es stellt somit das Gegenteil zu dem in der Medizin vorherrschenden Modell der Pathogenese dar, welche sich mit der Krankheitsentstehung beschäftigt. Es soll jedoch keinesfalls die Pathogenese ersetzen, sondern als Ergänzung dazu dienen. Krankheit und Gesundheit werden nicht voneinander getrennt, sondern sind als fließender Übergang zu sehen. Jeder Mensch weist gesunde und kranke Aspekte auf. Antonovsky erklärt, dass Ressourcen wesentlich zur Erhaltung oder Verbesserung der Gesundheit beitragen können (Öffentliches Gesundheitsportal Österreichs, 2021).

Als Antwort auf die Salutogenese entwickelte Antonovsky (1997) das Kohärenzgefühl (sense of coherence – SOC), welches zu einer erfolgreichen Spannungsbewältigung beitragen soll. Antonovsky entwickelte das Konzept der generalisierten Widerstandesressourcen (GRRs), wozu beispielsweise Geld, die Ich-Stärke, kulturelle Stabilität und soziale Unterstützung zählen, also alles, was zur Bekämpfung von Stressoren wirkungsvoll ist. Die Gemeinsamkeit aller generalisierten Widerstandesressourcen ist, dass sie es den Menschen erleichtern sollen, den Stressoren, von welchen sie bombardiert werden, einen Sinn zu geben. Durch die andauernde Versorgung mit solchen sinnhaften Erfahrungen bildet sich mit der Zeit ein starkes Kohärenzgefühl.

Das SOC (Kohärenzgefühl) ist eine globale Orientierung, die ausdrückt, in welchem Ausmaß man ein durchdringendes, andauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, daß 1. Die Stimuli, die sich im Verlauf des Lebens aus der inneren und äußeren Umgebung ergeben, strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind; 2. Einem die Ressourcen zur Verfügung stehen, um den Anforderungen, die diese Stimuli stellen, zu begegnen; 3. Diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Anstrengung und Engagement lohnen. (Antonovsky, 1997, S. 36)

In dieser Definition sind die drei zentralen Komponenten, die das SOC ausmachen, zu erkennen, nämlich die Verstehbarkeit, die Handhabbarkeit und die Bedeutsamkeit (Antonovsky, 1997). Verstehbarkeit meint dabei das Ausmaß, in welchem interne und externe Stimuli Sinn ergeben und als geordnete, strukturierte und klare Informationen aufgefasst werden. Personen mit einem hohen Ausmaß an Verstehbarkeit gehen davon aus, dass Stimuli vorhersehbar sind und unvorhersehbare Stimuli trotzdem eingeordnet und erklärt werden können. Unter Handhabbarkeit wird die Überzeugung eines Menschen, geeignete Ressourcen zur Verfügung zu haben, um gewissen Anforderungen gerecht werden zu können, verstanden (Antonovsky, 1997). Die Bedeutsamkeit kann als das motivationale Element angesehen werden. Es beschreibt das Ausmaß, in dem das Leben als emotional sinnvoll betrachtet wird. Das bedeutet, dass es im Leben zumindest gewisse Anforderungen gibt, die es wert sind, dass Energie in sie gesteckt wird. Es geht also laut Antonovsky (1997) darum, im Leben nicht alles als Last wahrzunehmen, sondern als willkommene Herausforderungen. Das bedeutet nicht, dass Herausforderungen wie der Tod eines geliebten Menschen oder der Verlust des Arbeitsplatzes glücklich machen. Jedoch sind Personen mit einem hohen Ausmaß an Bedeutsamkeit fähig, diese Herausforderungen anzunehmen, ihnen eine Bedeutung zu geben und sie sind bereit, ihr Bestes zu geben, um diese Erfahrungen zu überwinden.

Menschen mit einem stark ausgeprägten Kohärenzgefühl sind also in der Lage, flexibel auf Anforderungen reagieren zu können.

Fritz-Schubert und Saalfrank (2015) betonen in diesem Zusammenhang, dass es sehr wichtig ist, eine positive Grundhaltung bei Kindern zu fördern. Der salutogenetische Ansatz wird im Schulfach Glück vor allem in den letzten beiden Phasen deutlich. Die Phase der Umsetzung mit dem Grobziel der Selbstregulierung sowie die Phase der Bewertung, welche zum Ziel hat, mit der Fülle des Lebens umgehen zu können, beschäftigen

sich mit der Grundhaltung, die Welt als sinnvoll zu erleben. Weiters geht es in diesen Phasen auch darum, Erfolge und Niederlagen zu verstehen und mit sich selbst sowie auch mit anderen im Einklang zu sein (Fritz-Schubert & Saalfrank, 2015; FSI-Methodenbaukasten, 2015).

Die Konsistenztheorie von Grawe

Die Konsistenztheorie von Grawe (2004) hat das Ziel, das psychische Funktionieren des Menschen hinsichtlich der Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse aufzuzeigen. Jeder Mensch hat vier psychologische Grundbedürfnisse, welche dazu beitragen, dass der Mensch sich gut entwickeln kann. Diese sind das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle, das Bedürfnis nach Lust, das Bedürfnis nach Bindung und das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz. Diese Bedürfnisse streben nach Befriedigung. Grawe (2004) nimmt an, dass diesen Bedürfnissen das Prinzip des Strebens nach Konsistenz übergeordnet ist und, dass alle Organismen nach Konsistenz streben. Konsistenz meint dabei die Übereinstimmung zwischen gleichzeitig ablaufenden psychischen Prozessen. Das bedeutet, dass die Bedürfnisse und die damit verbundenen motivationalen Schemata untereinander vereinbar sind. Je höher die Konsistenz ist, umso gesünder ist der Organismus. Die Konsistenz kann demnach als eine Voraussetzung für das gute psychische Funktionieren eines Menschen angesehen werden.

Als motivationale Schemata werden laut Grawe (2004) Mittel bezeichnet, welche sich im Laufe der Lebensgeschichte in Interaktion mit der Umwelt bei einem Menschen ausbilden. Diese dienen einerseits der Befriedigung der Grundbedürfnisse und andererseits dem Schutz vor Verletzungen dieser Bedürfnisse. Die motivationalen Schemata bestimmen das Erleben und Verhalten eines Menschen. Diese Schemata lassen sich in Annäherungsziele und Vermeidungsziele unterscheiden. Annäherungsschemata helfen bei der Erfüllung der Grundbedürfnisse,

Vermeidungsschemata dienen dem Schutz vor Verletzung der Grundbedürfnisse.

Wenn zwei oder mehrere motivationale Ziele gleichzeitig aktiviert werden, jedoch nicht miteinander vereinbar sind, sondern sich gegenseitig hemmen, wird von Diskordanz gesprochen. Diskordanz kann zwischen Annäherungszielen und Vermeidungszielen auftreten, aber auch genauso zwischen gleichzeitig aktivierten Annäherungszielen oder gleichzeitig aktivierten Vermeidungszielen.

Inkongruenz tritt auf, wenn die motivationalen Ziele nicht erfüllt werden. Eine kontinuierliche oder sich wiederholende Verfehlung der Ziele resultiert in negativen Emotionen. Konsistenz entsteht, wenn Grundbedürfnisse befriedigt und motivationale Ziele erreicht werden. In diesem Fall entstehen positive Emotionen.

Diese beiden Faktoren sind von besonderer Wichtigkeit für die psychische Gesundheit und somit auch das Wohlbefinden eines Menschen.

Inkonsistenz resultiert aus Inkongruenz und Diskordanz und stellt einen entscheidenden Faktor bei der Entstehung psychischer Störungen dar, da dauerhafte Zustände der Inkonsistenz das Wohlbefinden eines Menschen sowie auch die Gesundheit stark beeinträchtigen können (Grawe, 2004).

Dass die Konsistenztheorie von Grawe eine Voraussetzung für den Glücksunterricht bildet, wird vor allem im zweiten Modul des Curriculums Schulfach Glück von Fritz-Schubert deutlich. In diesem geht es darum, die eigenen Bedürfnisse erkannt werden. Aber auch die folgenden Module basieren auf dieser Theorie, da sich diese dann mit der Planung und Umsetzung von persönlichen Träumen und Motiven beschäftigen. Dies kann mit den motivationalen Schemata verglichen werden. Ein Mensch versucht immer, seine motivationalen Ziele zu erreichen. Im Glücksunterricht geht es ebenso darum, persönlich Bedürfnisse mithilfe von Ressourcen zu stillen und Wünsche oder Träume wahr werden zu lassen.

Außerdem gibt es im Glücksunterricht viele Themen und Methoden, die der Steigerung der Selbstwerthöhe dienen, welche eines der vier Grundbedürfnisse darstellt. Ein weiteres psychologische Grundbedürfnis ist nach Grawe (2004) die Bindung. Im Glücksunterricht geht es sehr stark um die Entwicklung der Beziehung der Schüler/-innen untereinander und die gegenseitige Wertschätzung.

3.2 Curricula für den Glücksunterricht

In diesem Kapitel sollen nun die beiden Curricula Schulfach Glück von Ernst Fritz-Schubert und Schulfach Glückskompetenz von Carina Mathes genau betrachtet und anschließend miteinander verglichen werden. Des Weiteren wird der österreichische Lehrplan für Volksschulen im Hinblick auf das Glück sowie Ansätze des Glücksunterrichts betrachtet.

3.2.1 Das Schulfach Glück nach Ernst Fritz-Schubert

Das wohl bekannteste Curriculum für einen Glücksunterricht ist das Curriculum Schulfach Glück von Ernst Fritz-Schubert, welches erstmals 2007 in einer Heidelberger Schule in der Sekundarstufe 1 eingeführt wurde. Dieses soll hier vorgestellt werden, indem zuerst die Rolle der Lehrperson beschrieben wird, anschließend die Regeln im Schulfach Glück, dann der Aufbau einer Glücksstunde und zum Schluss die sechs Phasen, aus denen das Curriculum besteht.

Die Haltung der Lehrperson

Ein bedeutender Punkt beim Curriculum des Schulfachs Glück nach dem Fritz-Schubert-Institut (Leyhausen, 2015) ist die Haltung der Lehrperson. Wichtig ist, dass in diesem Fall, nicht wie in allen anderen Schulfächern, die Lehrkraft als Expert/-in für die Inhalte gilt, sondern nur für den Lernprozess. Experten für die Lerninhalte sind die Lernenden selbst. Die Lehrperson nimmt somit die beobachtende und beratende Rolle ein, sie

hat also keine Verantwortung über das Ergebnis, sondern stellt den methodischen, prozessorientierten Rahmen für die Selbstbildung bereit. Die Aufgabe ist somit die Begleitung des Entwicklungsprozesses der Kinder, ohne dabei eine Leistung zu verlangen.

Weiters von großer Bedeutsamkeit ist, dass keine Wertungen über die persönlichen Werte und Visionen der Kinder vorgenommen werden. Dies ist nur in Ausnahmefällen tolerierbar, etwa, wenn der Gemeinschaft geschadet werden würde.

Die Regeln im Schulfach Glück

Fritz-Schubert beschreibt in seinem Curriculum auch einige Regeln, welche bei der Durchführung von Glücksstunden beachtet werden sollten. Wesentlich ist, dass das Schulfach Glück auf Freiwilligkeit beruht. Das bedeutet, dass ein Schüler oder eine Schülerin eine Übung nicht mitmachen muss, wenn er oder sie sich bei der Teilnahme nicht wohlfühlen würde. In diesem Fall würde das Kind aber nicht tatenlos zusehen, sondern zum Beobachter des Prozesses werden und in der anschließenden Reflexionsrunde Rückmeldungen geben (Leyhausen, 2015). Nicht am Unterricht teilzunehmen oder diesen zu stören ist jedoch nicht gestattet. Das Einhalten von Regeln und ein geschützter Rahmen sind eine wichtige Voraussetzung für die Abhaltung einer Glücksstunde. So dürfen beispielsweise keine Aussagen oder Handlungen von Kindern von den anderen bewertet werden. Die Inhalte sollten ernst genommen werden, es braucht eine angenehme und vertrauensvolle Atmosphäre und einen wertschätzenden Umgang untereinander, um Glücksunterricht umsetzen zu können.

Der Aufbau einer Glücksstunde

Für die Planung einer Unterrichtseinheit hat sich eine gewisse methodische Struktur bewährt, welche in Abbildung 1 dargestellt wird (Fritz-Schubert, 2017; Leyhausen, 2015). Grundsätzlich werden die Glücks-

stunden nicht frontal abgehalten, sondern im Sesselkreis. Um einen ritualisierten Einstieg in die Glücksstunden zu schaffen, wird jede Stunde mit einem Energizer begonnen. Anschließend folgt die Reflexion der letzten Glücksstunde und die Hinführung zum neuen Thema. Das neue Thema wird mithilfe eines Lernexperimentes eingeführt, um den Kindern eine Selbsterfahrung zu ermöglichen. Bei der anschließenden, ausführlichen Reflexion sollen die Kinder ihre Vermutungen äußern, warum diese Übung gemacht wurde und auch ihre Gefühle mitteilen, die sie während des Lernexperimentes wahrgenommen haben. Nach jeder Glücksstunde gibt es eine Hausübung, die immer gleich ist. Dabei sollen drei Fragen schriftlich in dem Glücksheft der Kinder beantwortet werden, was wiederum der Reflexion der Einheit dient. Bei diesen Fragen muss zuerst in eigenen Worten beschrieben werden, was in der Glücksstunde gemacht wurde. Bei der zweiten Frage geht es darum, wie sich die Schüler/-innen dabei gefühlt haben und auch, wie sie die Mitschüler/-innen wahrgenommen haben. Bei der dritten Frage geht es um den Alltagsbezug der gelernten Inhalte. Es soll verschriftlicht werden, wofür das Gelernte im Alltag nützlich sein könnte.

Methodisches Grundschema einer Glücksstunde
1. Energizer
2. Reflexion der letzten Stunde
3. Hinführung zum neuen Thema
4. Lernexperiment zum neuen Thema
5. Reflexion
Hausaufgabe im Glücksheft

Abbildung 1: Methodisches Grundschema einer Glücksstunde (Leyhausen, 2015, S. 113).

Die sechs Module des Curriculums

Das Curriculum des Schulfachs Glück von Ernst Fritz-Schubert bzw. dem Fritz-Schubert-Institut (FSI) ist aufgegliedert in sechs Phasen, welche

dem FSI-Handlungsmodell von Fritz-Schubert folgen. Die sechs Module Stärkung (1), Visionen (2), Entscheidung (3), Planung (4), Umsetzung (5) und Reflexion (6) bilden eine lineare Abfolge der Unterrichtseinheiten und sind aufeinander aufbauend.

Das FSI-Handlungsmodell besteht aus den oben bereits erwähnten sechs Phasen, welche, wie in Abbildung 2 abgebildet, als Zyklus dargestellt werden können. Das Ziel des Schulfachs Glück ist, dass jedes Kind diese Handlungsphasen kennt und im alltäglichen Leben anwenden kann (Leyhausen, 2015). Bei jeder Handlung, die im Leben auf einen zukommen, werden folgende Fragen gestellt: Wo liegen meine Stärken? Welche Visionen habe ich? Welche Ziele wähle ich? Wie kann ich die Umsetzung planen? Wie wird die Umsetzung erfolgreich? Wie kann ich das Resultat reflektieren? Mit jeder neuen Handlung beginnt der Kreislauf wieder von vorne. Bei dem Modell handelt es sich also um einen dynamischen Zyklus, welcher bei jeder durchgeführten Handlung eine Chance zum persönlichen Wachstum und zur Erhöhung des subjektiven Wohlbefindens bietet.

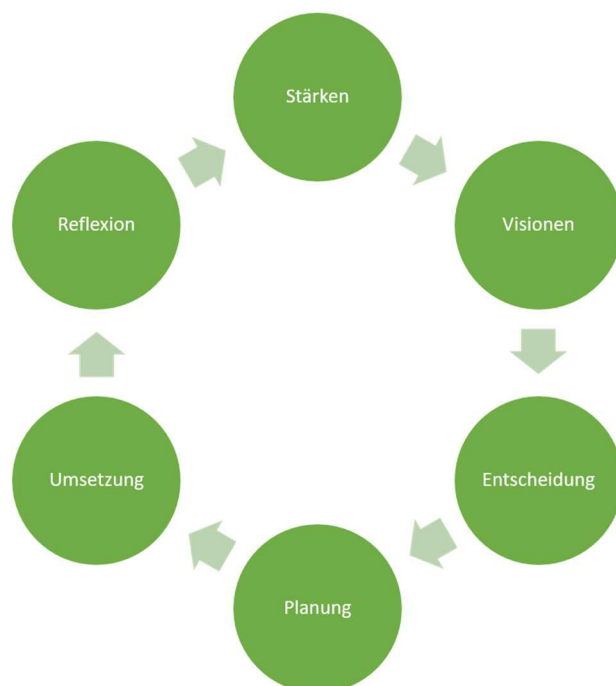


Abbildung 2: Das FSI-Handlungsmodell von Fritz-Schubert (Leyhausen, 2015)

Dieser Handlungszyklus kann nicht nur bei komplexen Entscheidungen im Leben, wie beispielsweise der Wahl der neuen Schule, Anwendung finden, sondern auch bei einfachen Alltagssituationen, wie der Vorbereitung des Essens.

Beim Schulfach Glück legt Fritz-Schubert (2017) Wert darauf, in jeder der einzelnen Phasen sowohl einen Selbstbezug als auch einen allgemeinen Bezug zu schaffen. Weiters sollen die Inhalte nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch dargestellt werden. Von großer Bedeutung ist außerdem der Bezug zur Lebenswelt der Kinder mit Alltagsbeispielen, damit die Kinder lernen, die gelernten Inhalte auf gewisse Situationen im Alltag anwenden zu können. Das Curriculum kann als dynamisches Wachstumsmodell angesehen werden, welches die Voraussetzung für Sinnfindung und Lebensfreude darstellt. Die einzelnen Module, inklusive deren Inhalte, werden in den folgenden Abschnitten nun näher beschrieben.

Modul 1: Stärkung

Das erste Modul des Schulfachs Glück (Leyhausen, 2015) beschäftigt sich mit den Potenzialen und Ressourcen der Schüler/-innen. Es geht um die soziale und mentale Stärkung und das Bewusstmachen der eigenen und fremden Stärken und Talente sowie von Möglichkeiten zur Entfaltung dieser. Das setzt voraus, dass die Kinder in der Lage sind, ihre Gefühle zu kommunizieren, Einfühlungsvermögen besitzen und ein wertschätzender Umgang untereinander herrscht. Laut Fritz-Schubert sind die Stabilisierung und Unterstützung des Selbst grundlegend für jede Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen.

Es geht aber eben nicht nur um eine Person selbst, sondern auch um zwischenmenschliche Beziehungen (Fritz-Schubert, 2017). In diesem Modul ist auch die Stärkung von positiven Beziehungen ein Thema, da soziale Beziehungen einen bedeutsamen Einfluss auf das subjektive Wohlbefinden haben. Dies kommt daher, dass viele psychische Bedürfnisse nur durch Interaktionen gestillt werden können.

Modul 2: Visionen

Das Ziel des zweiten Moduls ist laut Fritz-Schubert (2015) das Erkennen der eigenen Motive und Bedürfnisse. Im Zuge dieses Moduls sollen im Glücksunterricht Erlebnisräume geschaffen werden, die es den Kindern ermöglichen, ihren Träumen und Lebensmotiven nachgehen zu können (Leyhausen, 2015). Dabei spielt es noch keine Rolle, ob diese Träume realisierbar sind oder einen Nutzen haben. Es geht in erster Linie darum, welche Bedürfnisse die Kinder beschäftigen und wie diese zum Motiv ihres Handelns werden (Fritz-Schubert, 2017). Weiters ist in dieser Phase das Schaffen des Bewusstseins für die eigenen Werte ein Thema.

Modul 3: Entscheidung

Im dritten Modul wählen die Schüler/-innen einen Herzenswunsch aus ihren Träumen aus, mit welchem sie sich von nun an im Glücksunterricht intensiv auseinandersetzen wollen (Leyhausen, 2015). Dabei ist es wichtig, dass der Wunsch aus eigener Kraft erfüllbar ist, und zwar innerhalb der Dauer des Glücksunterricht, also meist innerhalb eines Schuljahres. Diese Phase beschreibt Fritz-Schubert (2017) insofern als wesentlich für das Leben der Kinder, da die Handlungs- und Erlebnismöglichkeiten immer weiter ansteigen. Dies bringt nicht nur mehr Möglichkeiten mit sich, sondern stellt die Menschen auch vor mehr Entscheidungen, die täglich getroffen werden müssen. Diese Entscheidungen sind nicht nur mit Zeit und Energie verbunden, sondern auch mit dem Risiko, die Entscheidung im Nachhinein zu bereuen. Für einen guten Umgang mit solchen Situationen ist es wichtig, seine eigenen Werte, Ziele und Bedürfnisse zu kennen sowie die Möglichkeiten zur Realisierung dieser und die vorhandenen Ressourcen. Je höher die Optionenvielfalt ist, umso bedeutender ist es, zu wissen, was einem selbst wichtig ist. Das Ziel dieses Moduls ist also, dass die Kinder in der Lage sind, selbstständig und ganzheitlich Entscheidungen treffen zu können und zu wissen, wie ihnen ihre Stärken, Werte, Bedürfnisse und Träume dabei eine Hilfe sein können.

Modul 4: Planung

Das vierte Modul des Curriculums Schulfach Glück verfolgt das Ziel, die Selbstwirksamkeitserwartung zu steigern (Fritz-Schubert, 2015). Im Mittelpunkt steht dabei das Kennenlernen und Ausprobieren von Planungsstrategien, wobei nicht nur die richtige Zeiteinteilung ein Thema ist, sondern auch das Beseitigen bzw. der Umgang mit Hindernissen (Leyhausen, 2015). Ein zentrales Thema ist also die Realisierung von Zielen durch eigenes Handeln oder Ressourcen trotz schwieriger Voraussetzungen (Fritz-Schubert, 2017). Es sollen Planungsstrategien entworfen werden, mit Hilfe derer einerseits die Umsetzung des Herzenswunsches ermöglicht wird, andererseits aber auch der Umgang mit alltäglichen Aufgaben.

Modul 5: Umsetzung

Wie der Name schon sagt, geht es im vorletzten Modul um die Umsetzung des gewählten Herzenswunsches. Dabei spielt die Selbstregulierung eine wichtige Rolle. Es geht also darum, die individuellen Faktoren herauszufinden, welche bei der Überwindung von Unlust bei unliebsamen Handlungsschritten helfen können (Leyhausen, 2015). Die Motivation zur Verfolgung des Ziels kann gesteigert werden, da das Ziel mit einem persönlichen Wert verbunden ist. Ein weiterer Punkt dieses Moduls ist die Erhöhung der Frustrationstoleranz. Wenn die Schüler/-innen den Zusammenhang zwischen ihren eigenen Werten und den nächsten Handlungsschritten nachvollziehen können, werden Gefühle der Unlust bei der Umsetzung des Herzenswunsches beseitigt.

Modul 6: Reflexion

Das abschließende Modul befasst sich mit dem seelischen Wohlbefinden und hat das Ziel, mit der Fülle des Lebens umgehen zu können. Die Kinder lernen im Zuge dieser Phase Methoden kennen, mit denen sie ihr eigenes Tun reflektieren können. Dabei geht es um einen adäquaten Umgang mit Erfolgen und Niederlagen sowie auch um Techniken, die zur

Entspannung beitragen und Stress reduzieren können (Leyhausen, 2015). Am Ende dieses Moduls sollten die Schüler/-innen einerseits mit sich selbst im Einklang sein, andererseits aber auch mit den Personen in ihrem Umfeld.

3.2.2 Das Schulfach Glückskompetenz nach Carina Mathes

Das Curriculum zum Schulfach Glückskompetenz von Carina Mathes setzt sich aus zwei Teilen zusammen. Der erste Teil gibt einen detaillierten Überblick über die 16 Bausteine, in welche das Curriculum unterteilt ist, und über die methodische Umsetzung dieser. Der zweite Teil ist eine Materialsammlung, in welcher alle Geschichten, Arbeitsblätter und sonstige Kopiervorlagen enthalten sind, wobei diese passend zu den Bausteinen des ersten Teils sortiert sind. Laut Mathes (2016a) ist es am sinnvollsten, sich an die vorgegebene Reihenfolge der einzelnen Unterrichtsbausteine zu halten, sofern alle Bausteine umgesetzt werden sollen.

Die Themen der 16 Bausteine sind in der folgenden Tabelle ersichtlich.

Tabelle 1: Themen des Schulfachs Glückskompetenz

Baustein 1	Was ist Glück?
Baustein 2	Gefühle wahrnehmen
Baustein 3	Freund des Glücks – Entspannung und Achtsamkeit
Baustein 4	Feind des Glücks – Stress und Angst
Baustein 5	Glück erkennen
Baustein 6	Glück ist trainierbar
Baustein 7	Glück vermehren
Baustein 8	Perspektivenwechsel

Baustein 9	Selbstbewusstsein
Baustein 10	Dankbarkeit
Baustein 11	Empathie und Spiegelneuronen
Baustein 12	Soziale Beziehungen – Vertrauen und Freundschaft
Baustein 13	Soziale Beziehungen – Lob, Anerkennung und Wertschätzung
Baustein 14	Altruismus – Hilfsbereitschaft und Gutes tun
Baustein 15	Selbstvertrauen und Flow
Baustein 16	Glückskompetenz im Alltag

Das Curriculum wurde speziell für Schüler/-innen der Grundstufe 2 der Volksschule entwickelt. Es ist aber auch in der Grundstufe 1 umsetzbar, indem bei Aktivitäten, die Schreiben erfordern, beispielsweise gezeichnet wird oder die Thematik mündlich besprochen wird.

Die Regeln im Schulfach Glückskompetenz

Grundsätzlich gelten auch für dieses Unterrichtsfach die gleichen Regeln, welche die Klasse auch in allen anderen Schulfächern zu befolgen hat (Mathes, 2016a). Es ist nicht gestattet, dass jedes Kind macht, was es gerade möchte und auch Chaos sollte vermieden werden. Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass die Einbringung der Kinder in den Unterricht freiwillig sein sollte und niemand zu einer Äußerung gezwungen werden darf.

Der Aufbau eines Unterrichtsbausteins

Im Curriculum Schulfach Glückskompetenz ist jeder Baustein gleich, nach einem bestimmten Prinzip, aufgebaut. Jede Unterrichtseinheit enthält zu Beginn eine Elternpost, welche bereits fertig in der Materialsammlung enthalten ist und immer ungefähr eine Woche vor Beginn des neuen

Bausteins an die Eltern weitergegeben werden sollte. Mathes (2016a) empfiehlt dies, damit die Eltern schrittweise an das Schulfach Glückskompetenz herangeführt werden. Ein weiterer Vorteil davon ist, dass die Eltern, wenn sie über die Inhalte informiert sind, die Kinder bei den Aufgaben, die sie zuhause für das Schulfach machen müssen, besser unterstützen können.

Anschließend werden die Kompetenzen, welche in dem jeweiligen Baustein erworben werden sollen, angeführt sowie eine Einführung in die Thematik. Hier wird ein theoretischer Überblick über das Thema geboten und dessen Hintergründe erläutert.

Die eigentliche Unterrichtseinheit, welche in Abbildung 3 farblich dargestellt ist, beginnt mit einem Ritual. Dabei betreten die Kinder den Klassenraum über den Glücksweg, bevor im Anschluss die Achtsamkeitsübung durchgeführt wird. Beim Einstieg in die Stunde sollen die Schüler/-innen durch kurze Demonstrationen, Geschichten, Video-Sequenzen oder praktische Übungen an das Thema herangeführt werden und erhalten bereits erste Informationen dazu (Mathes, 2016a). In der Arbeitsphase folgt eine praktische, meist eher lebhaftere Aufgabe, mit welcher das jeweilige Thema intensiv erlebt werden soll. In der ruhigeren Phase der Vertiefung sollen die Lerninhalte der Arbeitsphase mithilfe von Geschichten, Metaphern oder anderen Arbeitsaufträgen gefestigt werden.

Im darauffolgenden Transfer bekommen die Schüler/-innen kleine Aufträge zum Ausprobieren des Gelernten. Somit soll eine Übertragung der Inhalte auf das tägliche Leben gelingen. Das Ende eines Bausteins bilden immer die 3-R. Diese stehen für Reflexion, Reminder und Ritual rückwärts. Bei der Reflexion wird, wie der Name schon sagt, über die gelernten Inhalte gesprochen. Anschließend formuliert jedes Kind für sich einen oder mehrere Merksätze, den sogenannten Reminder, worin festgelegt wird, was die Kinder von nun an im Alltag umsetzen möchten. Außerdem werden ein oder zwei Reminder im Plenum gebildet, die in der Klasse zur Veranschaulichung aufgehängt werden. Den Abschluss bildet

das Ritual rückwärts, was bedeutet, dass die Achtsamkeitsübung durchgeführt und die Klasse anschließend über den Glücksweg verlassen wird.

Der Aufbau eines Unterrichtsbausteins
Eltern-Post
Kompetenzen
Einführung in die Thematik
Ritual
Einstieg
Arbeitsphase
Vertiefung
Transfer
3-R

Abbildung 3: Der Aufbau eines Unterrichtsbausteins nach Mathes (2016a)

3.2.3 Vergleich der beiden Curricula und Verbindung mit dem österreichischen Lehrplan der Volksschulen

Nachdem nun zwei Curricula für den Glücksunterricht vorgestellt wurden, soll hier ein Vergleich dieser stattfinden. Des Weiteren wird anschließend ein Blick auf den österreichischen Lehrplan der Volksschulen gerichtet und eine Verbindung zum Glücksunterricht hergestellt.

Eine Gemeinsamkeit der beiden Curricula von Fritz-Schubert und Mathes bilden die Themen des Glücksunterrichts. In beiden Curricula steht das Entdecken und Stärken der eigenen Fähigkeiten im Vordergrund. Das Selbstbewusstsein und das Selbstvertrauen sollen gestärkt werden.

Es geht um die eigenen Gefühle und darum, diese ausdrücken zu können. Außerdem thematisiert wird die Empathie sowie ein wertschätzender Umgang mit anderen. Unterschiedlich ist jedoch die Abfolge der Themen. Bei Mathes bildet jedes Thema einen eigenen Baustein, wovon es, wie oben schon erwähnt, 16 gibt. Bei Fritz-Schubert sind die Themen in

sechs Module eingeteilt, welche aufeinander aufbauend sind. Somit ist es bei Fritz-Schubert kaum möglich, die Reihenfolge der Themen zu ändern. Bei Mathes sind die Bausteine zwar auch in einer vorgegebenen Reihenfolge aufgelistet, diese kann jedoch flexibler geändert werden als bei Fritz-Schubert. Außerdem ist es bei dem Curriculum Schulfach Glückskompetenz einfacher, Themen ganz wegzulassen oder andere hinzuzufügen. Beim Schulfach Glück ist die Vorgabe eher schwerer änderbar.

Ein Punkt, bei welchem sich die beiden vorgestellten Curricula einig sind, ist das Einhalten von gewissen Regeln. Es wird in beiden Curricula betont, dass eine angenehme Atmosphäre zu schaffen und Chaos zu vermeiden ist. Weiters erläutern sowohl Fritz-Schubert als auch Mathes, dass die Teilnahme am Glücksunterricht auf Freiwilligkeit beruht.

Beim Ablauf einer Glücksstunde gibt es ebenso Parallelen, jedoch auch Unterschiede. Bei beiden Curricula beginnt die Stunde mit einem Energizer bzw. einem Ritual. Beim Schulfach Glück folgt anschließend eine Reflexion der letzten Stunde, welche beim Schulfach Glückskompetenz nicht vorkommt. Anschließend kommt bei beiden Curricula ein Einstieg in das neue Thema mit anschließender Arbeitsphase, welche bei Fritz-Schubert jedoch als Lernexperiment bezeichnet wird. Bei Mathes folgt danach eine Übung zur Vertiefung des Gelernten. Dies ist bei Fritz-Schubert nicht der Fall. Weiters gibt es bei Mathes einen Transfer, welcher bei Fritz-Schubert so ebenfalls nicht vorkommt. Diese beiden Punkte sind jedoch bei Fritz-Schubert in der Hausaufgabe integriert. Bei beiden Curricula erfolgt zum Stundenabschluss eine Reflexion. Beim Schulfach Glückskompetenz ist eine Stunde damit beendet, beim Schulfach Glück gibt es, wie oben schon erwähnt, noch eine Hausaufgabe.

Aufgrund dieses Vergleichs kann festgehalten werden, dass durchaus Gemeinsamkeiten der beiden Curricula feststellbar sind und es gewisse Phasen gibt, die beide in ihrem Stundenablauf integriert haben.

Es gibt verschiedenste Methoden für den Glücksunterricht. Der FSI-Methodenbaukasten (2015) bietet bereits eine große Sammlung an Methoden für jedes Modul des Schulfachs Glück. Somit gibt es zu jedem Lernziel bereits passende Methoden, es sollte jedoch trotzdem eine individuelle Planung, welche an die jeweilige Klasse angepasst ist, erfolgen (Leyhausen, 2015). Bei der Methodensammlung ist zu erkennen, dass großer Wert auf das praktische Arbeiten gelegt wird. Es gibt beispielsweise Übungen mit Bällen, Bewegungsübungen, Referate, schauspielerische Aufgaben sowie Methoden mit den unterschiedlichsten Materialien. Auch beim Schulfach Glückskompetenz wird in der Arbeitsphase großer Wert auf praktische Übungen gelegt.

Außerdem wird bei Fritz-Schubert darauf geachtet, dass die Schüler/-innen viele Möglichkeiten bekommen, sich mit sich selbst und ihren eigenen Gefühlen, Stärken und Gedanken auseinanderzusetzen, zum Beispiel mit Fantasiereisen oder anderen Aufgaben, bei welchen sie sich in ihre eigene Vergangenheit zurückversetzen sollen. Auch bei Mathes sind einige Fantasiereisen und Geschichten zu finden, welche auf die Lebenswelt der Kinder angepasst sind und Erinnerungen oder Gefühle in den Kindern hervorrufen können oder als Gesprächsanlass dienen sollen (Mathes, 2016a).

Es ist aber nicht nur die Beschäftigung mit sich selbst von Bedeutung, sondern ebenso das Zwischenmenschliche. Denn ein Ziel des Glücksunterrichts ist eben auch die Stärkung der sozialen Kompetenz, da, wie bereits in Kapitel 3.1 bei der Glücks- und Gehirnforschung beschrieben, die Beziehung zwischen den Lernenden und auch mit der Lehrperson eine Rolle beim Lernerfolg spielen kann. Dafür gibt es Übungen, bei welchen gelernt werden soll, die Gefühle der anderen zu deuten, wie man wertschätzend miteinander umgeht oder Vertrauensübungen und Übungen zur Stärkung des Selbstwertgefühls, indem die Kinder sich gegenseitig positive Rückmeldungen geben. Auch bei Mathes (2016a, 2016b) kommen Übungen zur Vertrauensbildung, zum Arbeiten im Team sowie zum Aussprechen von Lob oder positiven Eigenschaften des anderen vor.

Es kommen jedoch nicht nur praktische Übungen vor, sondern auch immer wieder Übungen mit Papier und Stift.

Weiters ist im Methodenbaukasten erkennbar, dass verschiedene Sozialformen angewendet werden. Es gibt Einzelübungen, Partnerübungen, Übungen für die Kleingruppe und auch Gemeinschaftsübungen mit der ganzen Klasse. Auch bei Mathes gibt es einige Gemeinschaftsübungen, bei denen sich alle Kinder gemeinsam Gedanken zu einem gewissen Thema machen sollen, darüber diskutieren und dann ein Tafelbild, Plakat oder ähnliches gestaltet wird. Weiters kommen immer wieder Übungen in Kleingruppen vor und auch einige Einzelarbeiten. Diese sind meistens in Form eines Arbeitsblattes zu bearbeiten.

Im Curriculum von Mathes werden ebenfalls zu den einzelnen Bausteinen Methoden und Übungen vorgeschlagen. Dabei sind die Bausteine bereits fertig vom Einstieg bis hin zum Abschluss des Bausteins geplant und mit Materialien versehen. Mathes bietet Übungen zur eigenen und achtsamen Körperwahrnehmung an und legt großen Wert auf Atmungsübungen und Entspannung. In der Materialsammlung von Mathes (2016b) gibt es Arbeitsblätter zu jedem Baustein sowie einige Geschichten zum Vorlesen und Fantasiereisen. Weiters bietet Mathes Vorschläge für Videos oder Lieder an, die im Internet zu finden sind und häufig als Einstieg in ein neues Thema genutzt werden.

Die Methoden in beiden Curricula sind außerdem im Sinne der Positiven Psychologie gestaltet, da sie darauf abzielen, sich mit den positiven Seiten der eigenen Person auseinanderzusetzen.

Von besonderer Bedeutung ist im Schulfach Glück das selbstständige Arbeiten der Lernenden und die zurückhaltende Rolle der Lehrperson. Auch bei den Übungen im Curriculum Schulfach Glückskompetenz ist erkennbar, dass großer Wert auf das selbstständige Arbeiten der Kinder gelegt wird. Der Unterschied ist, dass Mathes oft vor der Arbeitsphase einen theoretischen Input von der Lehrperson plant, was bei Fritz-Schubert nicht der Fall ist.

Ebenfalls von großer Wichtigkeit in beiden Curricula ist die Reflexion. Sowohl Fritz-Schubert als auch Mathes betonen, wie wertvoll das Nachdenken über das Erlebte sowie die gelernten Inhalte ist und auch der Transfer zur Alltagswelt der Kinder. Deswegen ist in beiden Curricula, wenn auch an unterschiedlichen Stellen im Stundenablauf und auf unterschiedliche Art, die Reflexion ein wichtiger Bestandteil einer Glücksstunde.

Auch im österreichischen Lehrplan für Volksschulen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019) sind Ansätze erkennbar, welche ebenso im Glücksunterricht vorkommen. Bei den allgemeinen Bildungszielen ist angeführt, dass Kinder in der Lage sein sollen, selbstständig zu urteilen. Weiters geht es um das soziale Verständnis sowie das Mitwirken an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit. Außerdem wird erwähnt, dass der Unterricht die Urteils- und Kritikfähigkeit und auch die Entscheidungs- und Handlungskompetenz der Kinder fördern soll.

Hier wird die Verbindung zum Schulfach Glück besonders deutlich, da dieses besonders in den Modulen Entscheidung und Umsetzung sowie Reflexion genau diese Fähigkeiten weiterentwickeln soll.

Weitere Punkte in den allgemeinen Bildungszielen sind die Entfaltung und Förderung der Lernfreude sowie der individuellen Fähigkeiten und Interessen, die Stärkung des Vertrauens in das eigene Können sowie der Aufbau einer sozialen Handlungsfähigkeit.

Neben dem Entwickeln von Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten geht es auch um die Entwicklung des Selbstwertgefühls. Unter den allgemeinen didaktischen Grundsätzen ist angeführt, dass die Persönlichkeitsförderung der Kinder eben dieses Selbstwertgefühl stärken soll sowie auch das Verständnis für andere. Es soll eine Wir-Beziehung aufgebaut werden und eine gemeinsame Verantwortung Aller für Alle. Diese Punkte lassen sich vor allem in den ersten beiden Modulen des Schulfachs Glück erkennen.

3.3 Pädagogische Voraussetzungen für den Glücksunterricht

Es gibt gewisse pädagogische Voraussetzungen, die im Glücksunterricht beachtet werden sollten. Aufgrund der in Kapitel 3.2 dargestellten Curricula und dem Vergleich dieser sind die Voraussetzungen in Kategorien zusammenfassbar, welche in diesem Kapitel dargestellt und erläutert werden.

3.3.1 Ziele und Themen im Glücksunterricht

Ein wichtiger Punkt bei der Abhaltung von Glücksstunden sind die gewählten Themen, welche auf die Lernziele abgestimmt sein sollten. Wie bereits in Kapitel 3.2.1 beschrieben, wird das Schulfach Glück nach Fritz-Schubert in sechs Module unterteilt, welche aufeinander aufbauend sind. Daher ist es wichtig, diese Abfolge der Themen zu berücksichtigen. Ebenso ist in den einzelnen Modulen vorgegeben, welche Inhalte in diesen behandelt werden.

Wichtig ist, dass die Lernziele, die Inhalte und die gewählten Methoden zueinander passen (Meyer, 2017), um eine erfolgreiche und sinnvolle Stunde zu gewährleisten. Die Lernziele geben nicht nur an, was die Kinder in der jeweiligen Stunde lernen sollen, sondern bilden auch die Grundlage für die Gestaltung der Lernaktivitäten (Eidgenössische Technische Hochschule Zürich, 2017). Wenn die Ziele, Inhalte und Methoden sich widersprechen, wird es kaum möglich sein, dass die Unterrichtseinheit reibungslos verläuft und die Lernziele erreicht werden (Meyer, 2017). Für die Forschung im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden die Themen nach den Modulen von Fritz-Schubert behandelt. Da sich die Forschung jedoch auf die ersten zwei Module beschränken wird, werden auch nur die Themen dieser beiden hier näher angeführt und jene der weiteren vier Module nicht berücksichtigt.

Das Grobziel des ersten Moduls Stärkung mit dem Titel „Freude am Leben“ ist die soziale sowie die mentale Stärkung der Schüler/-innen (Fritz-Schubert, 2017). Lernziele dieses Moduls können deshalb folgende sein:

Die Schüler/-innen sind in der Lage...

... ihre Gefühle ausdrücken zu können.

... wertschätzend mit anderen umzugehen.

... ihre eigenen Stärken und Ressourcen zu entdecken und zu benennen.

... ihre eigenen Stärken und Ressourcen einzusetzen und weiterzuentwickeln.

Zentrale Themen dieses Moduls sind daher Vertrauen, sowohl in die eigenen Fähigkeiten als auch zu den Mitschüler/-innen, Wertschätzung, das Entdecken der eigenen Stärken und auch die Empathie. Die Lerninhalte dieses Moduls sind demzufolge einerseits zu lernen, über sich selbst zu sprechen und Gefühle auszudrücken, die eigenen Stärken und Ressourcen entdecken sowie die Entfaltung der persönlichen Potenziale. Andererseits geht es auch um einen wertschätzenden Umgang mit den Mitmenschen. Hierbei wird der Bezug zur Positiven Psychologie deutlich, da alle diese Themen positive Seiten des Selbst sind und diese entdeckt und gefördert werden sollen.

Das zweite Modul Visionen trägt den Titel „Träume und Lebensmotive“ und hat das Erkennen der eigenen Motive und Bedürfnisse zum groben Ziel (Fritz-Schubert, 2017).

Die Lernziele können wie folgt lauten:

Die Schüler/-innen sind in der Lage...

... die eigenen Motive und Bedürfnisse zu erkennen.

... die eigenen Charakterstärken zu entdecken und einzuschätzen.

... ihre eigenen Werte erklären zu können.

Wichtige Themen sind folglich die eigenen Motive zu erkennen, die Sinnfindung sowie auch die Orientierung an Lösungen. Das Erkennen der eigenen Motive und Charakterstärken sowie der Zusammenhang dieser ist

ein wichtiger Lerninhalt dieses Moduls. Weitere Inhalte sind das Erkennen der eigenen Glaubenssätze und das Bewusstmachen von individuellen Visionen.

3.3.2 Der Aufbau einer Glücksstunde

Zu der in Kapitel 3.3.1 beschriebenen Stimmigkeit einer Unterrichtsstunde trägt laut Meyer (2017) neben dem didaktisch-methodischem Geschick der Lehrperson und der konstruktiven Mitarbeit der Lernenden auch eine gute Planung bei.

Der Aufbau einer Glücksstunde ist bei der Planung und auch der Durchführung dieser von Bedeutung. Sowohl Fritz-Schubert als auch Mathes empfehlen als Start in eine Glücksstunde ein Ritual oder einen Energizer. Bei Fritz-Schuberts Stundenaufbau folgt eine Reflexion der letzten Glücksstunde. Anschließend kommt bei beiden der Einstieg bzw. die Hinführung zum neuen Thema, gefolgt von einer Arbeitsphase, welche Fritz-Schubert als Lernexperiment bezeichnet. Bei Mathes kommen danach eine Vertiefung und der Transfer, was bei Fritz-Schubert nicht der Fall ist. Abschließend wird bei beiden eine Reflexion eingeplant, wobei bei Mathes noch der Reminder und das Ritual rückwärts dazukommen.

Bei Fritz-Schubert ist eine Hausaufgabe vorgesehen, was als Vertiefung des Themas bzw. Reflexion und Transfer angesehen werden kann.

Für die Planung der Glücksstunden für die Forschung der vorliegenden Arbeit stellt der Stundenaufbau von Fritz-Schubert die Grundlage dar. Der Vorschlag von Mathes, am Ende der Glücksstunde ein Abschlussritual durchzuführen, wird zusätzlich eingebaut. Dieses ist jedoch nicht jenes, welche Mathes am Ende jeder ihrer Glücksstunden vorschlägt, sondern dabei kommen verschiedene Rituale, je nach Thema und Methoden der Glücksstunde, zum Einsatz. Bei der Hausaufgabe ist anzumerken, dass diese immer eine zum Thema passende Übung, meist in Form eines Arbeitsblattes, ist und nicht immer die gleichen 3 Fragen, welche

Fritz-Schubert vorschlägt. Somit ergibt sich für die Forschung im Rahmen dieser Arbeit der Stundenaufbau, welcher in Tabelle 2 dargestellt ist.

Tabelle 2: Stundenaufbau einer Glücksstunde

Einstieg/Energizer
Reflexion der letzten Stunde
Einführung
Lernexperiment
Reflexion des Lernexperiments
Abschlussritual
Hausaufgabe

Eine beispielhafte Stundenskizze, welche im Rahmen dieser Forschung durchgeführt wurde, ist auf den nächsten beiden Seiten angeführt.

Stundenskizze Nr. 5 - Gefühle kennenlernen

Modul: 1 – Stärkung

Lerninhalt: 1.2 Gefühle artikulieren

Lernziel: Die Schüler/-innen sind in der Lage ihre Gefühle ausdrücken zu können.

<p>Einstieg</p>	<p>Gefühls-Bildkarten In der Mitte des Kreises liegen viele Bildkarten, auf denen die Gesichtsausdrücke verschiedener Gefühle zu sehen sind. Die Bilder sollen von den Kindern genau betrachtet werden. Jedes Kind nimmt sich dann eine Karte (z.B. eine, die beschreibt, wie es sich heute fühlt oder, die ein Gefühl zeigt, das es mag/nicht mag, usw.) und erzählt dann kurz, warum es diese Karte gewählt hat.</p>	<p>5 min.</p>	<p>Bildkarten</p>
<p>Reflexion der letzten Stunde</p>	<p>Reflexion Was haben wir in der letzten Stunde gemacht und gelernt? Wer möchte kann etwas von seinem „Das bin ich“-Arbeitsblatt erzählen.</p>	<p>5 min.</p>	
<p>Einführung</p>	<p>Gefühls-Würfel Mithilfe des Gefühls-Würfels werden die 5 Basisgefühle besprochen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die 5 Gefühle werden benannt und dem jeweiligen Bild auf dem Würfel zugeordnet. - In welchen Situationen hast du die Gefühle schon einmal erlebt? - Wie sehen die Gefühle aus (Gesichtsausdruck, Körperhaltung)? - Wo im Körper spürst du die Gefühle? 	<p>15 min.</p>	<p>Gefühls-Würfel</p>

Lernexperiment	<p>Gefühle darstellen Die Schüler bewegen sich in der Klasse. Wenn die Lehrperson ein Gefühl in den Raum ruft, müssen alle Kinder stehen bleiben und das Gefühl darstellen.</p>	5 min.	
Reflexion des Lernexperiments	<p>Wie war die Übung für dich? Welche Gefühle waren schwer, welche leicht darzustellen? Wie hast du dich dabei gefühlt? Was hast du aus dieser Übung gelernt?</p>	5 min.	
Abschlussritual	<p>Glückssprung Gemeinsam zählen alle Kinder von 10 rückwärts. Zu Beginn sind die Kinder in der Hocke, bei jeder Zahl stehen sie etwas mehr auf und bei 0 springen alle Kinder in die Höhe und rufen „Glückssprung“.</p>	1 min.	
Hausaufgabe	<p>An dieser Stelle spüre ich Gefühle im Körper Das Arbeitsblatt „An dieser Stelle spüre ich Gefühle im Körper“ soll von den Kindern sorgfältig ausgefüllt werden.</p>	10 min.	Arbeitsblatt

3.3.3 Methoden

Wie bereits in Kapitel 3.2.3 beschrieben, wird im Glücksunterricht großer Wert auf praktische, lebhaftere Übungen gelegt, vor allem in der Arbeitsphase bzw. dem Lernexperiment. Diese können in den verschiedensten Sozialformen stattfinden und reichen von schauspielerischen Übungen, über Referate, bis hin zu der Arbeit mit Materialien. Beim Einstieg in die Stunde werden Energizer oder Rituale eingesetzt. Bei der Vertiefung des Themas bzw. der Hausaufgabe wird wiederum eher auf ruhigere Übungen gesetzt.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass es wichtig ist, eine große Vielfalt an Methoden anzubieten. Es sollten unterschiedliche Sozialformen angewendet werden und auch verschiedene Methoden. Dabei sollte eine abwechslungsreiche Mischung an praktischen Übungen, Übungen mit Materialien, schauspielerischen Übungen oder Referaten, Geschichten, Fantasiereisen oder Videos sowie Arbeitsblättern gefunden werden. Beachtenswert ist auch, dass die Methoden sowohl die Beschäftigung mit sich selbst als auch mit den anderen zulassen. Weiters ist es von großer Wichtigkeit, die Übungen und Methoden auf die jeweilige Klasse und deren Bedürfnisse abzustimmen.

Für die Forschung im Zuge dieser Arbeit wurden die Module von Fritz-Schubert übernommen und auch einige Übungen dazu. Außerdem wurden auch einige Übungen und Arbeitsblätter von Carina Mathes verwendet. Diese wurden teilweise vollständig übernommen und teilweise für die Zielgruppe angepasst. Zusätzlich wurden von der Verfasserin eigene Methoden und Arbeitsblätter entwickelt und umgesetzt.

3.3.4 Das selbstständige Arbeiten

Ein wichtiger Faktor des Schulfachs Glück ist, wie in Kapitel 3.2.1 schon beschrieben, die Zurückhaltung der Lehrperson. Wenn die Lehrperson

die Beobachterrolle einnimmt, werden die Schüler/-innen zu den Expert/-innen (Leyhausen, 2015). Weiters überprüft nicht mehr die Lehrperson, ob die gelernten Inhalte angewendet werden können, sondern die Lernenden selbst. Im Glücksunterricht geht es darum, dass die Kinder ihr Selbst weiterentwickeln können und mithilfe der Übungen ihre persönlichen Stärken, Werte und Visionen erkennen, was nur sie selbst können (Leyhausen, 2015).

Die Bedeutung dieser Selbstständigkeit ist auch bei den Methoden sowohl bei Fritz-Schubert als auch bei Mathes erkennbar. Bei vielen Übungen werden die Schüler/-innen dazu angeregt, sich allein und selbstständig mit sich selbst, ihrem bisherigen Lebensweg, ihren Erlebnissen, ihrer Familie sowie den eigenen Stärken und Eigenschaften auseinanderzusetzen. Auch bei den Gruppenarbeiten ist erkennbar, dass die Kinder sich selbstständig Gedanken zu gewissen Themen machen sollen und sich darüber austauschen sollen, wie etwas für sie persönlich ist, bevor es dann in der größeren Gruppe besprochen wird und vielleicht Anregungen der Lehrperson eingebracht werden.

Auch bei den Glücksstunden im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde den Kindern bei vielen Übungen die Möglichkeit zum selbstständigen Arbeiten gegeben.

3.3.5 Das Reflektieren

Die Reflexion bildet einen wichtigen Bestandteil einer Glücksstunde. Sowohl Fritz-Schubert als auch Mathes legen in ihren Curricula großen Wert darauf und haben die Reflexion fest in ihren Stundenablauf verankert. Bei der Reflexion geht es darum, dass die Kinder einordnen können, warum gewisse Übungen gemacht wurden. Weiters sollen die Schüler/-innen ihre Gefühle, die während den Übungen aufgetaucht sind, beschreiben und ausdrücken können sowie den Transfer zu ihrem Alltag schaffen.

Wie bereits in Abschnitt 3.3.2 ersichtlich, wurde auch bei den durchgeführten Glücksstunden im Zuge dieser Forschung Wert auf die Reflexionen gelegt. Diese wurden sowohl vor Beginn eines neuen Themas angewandt, nämlich indem die letzte Glücksstunde und die Hausaufgabe aufgegriffen wurden, als auch nach einem neuen Lernexperiment.

3.4 Forschungsergebnisse zum Glücksunterricht

In diesem Kapitel sollen bisherige Forschungsergebnisse zum Thema Glücksunterricht aufgezeigt werden.

Eine erste Studie fand bereits im Zusammenhang mit der Einführung des Schulfachs Glück an der Willy-Hellpach-Schule in Heidelberg im Schuljahr 2007/2008 statt, deren Schulleiter Ernst Fritz-Schubert war. Rupp und Knörzer (2010, S. 85ff) begleiteten diese Einführung des neuen Schulfachs im ersten von zwei Unterrichtsjahren. Sie wollten herausfinden, welche glücksrelevanten Effekte auf Schülerseite durch die Umsetzung des Schulfachs Glück feststellbar sind. An der Studie nahmen insgesamt 58 Schüler/-innen im Alter zwischen 15 und 17 Jahren teil, wobei 28 der Glücksgruppe und 30 der Kontrollgruppe zugeordnet wurden.

In der ersten und in der letzten Schulwoche wurden jeweils zwei Fragebögen von beiden Gruppen durchgeführt. Beide Fragebögen basieren auf der Konsistenztheorie von Grawe und erfragen gewisse Aspekte dieser. Der Fragebogen zur Analyse motivationaler Schemata (FAMOS) sollte die motivationalen Ziele der Lernenden erfassen, der Inkongruenzfragebogen (INK) inwieweit es den Schüler/-innen gelingt, diese Ziele zu erreichen.

Durch diese Studie konnte gezeigt werden, dass die Schüler/-innen der Glücksgruppe nach einem Jahr ein stärker ausgeprägtes Urteilsvermögen hinsichtlich Situationen haben, die ihrem Glück schaden könnten (Rupp & Knörzer, 2010). Weiters stieg die Handlungsfähigkeit, was bedeutet, dass den Lernenden nun eine gesteigerte Selbst- und Umweltsteuerung möglich ist. Ob diese Effekte dazu führen, dass die Schüler/-

innen glücklicher sind, ist von subjektiven Komponenten abhängig. Laut Rupp und Knörzer kann aber objektiv gesagt werden, dass die nun stärker ausgeprägte Urteils- sowie Handlungsfähigkeit die Lernenden mündiger machte, was als bedeutender Schritt zu einem glücklichen Leben gesehen werden kann.

Eine weitere Studie im Zusammenhang mit dem Glücksunterricht wurde 2015 von Sarah Hess durchgeführt. Sie versuchte herauszufinden, ob es einen Zusammenhang zwischen dem Schulfach Glück und der Selbstwertschätzung von Schüler/-innen gibt. Dazu wurden 124 Schüler/-innen aus der fünften und siebten Schulstufe am Privatgymnasium Weinheim im Unterrichtsfach Glück unterrichtet. Die Vergleichsgruppe bildeten 993 Schüler/-innen aus ganz Deutschland, die das Schulfach Glück nicht hatten (Fritz-Schubert, 2017). Es handelte sich um ein Quasi-Experiment, wobei kein Pretest durchgeführt worden ist. Unterstützend zu dieser quantitativen Erhebung sollte die persönliche Einschätzung einer Glücks-Lehrperson zum Zusammenhang vom Schulfach Glück und dem Selbstwertgefühl von Schüler/-innen qualitativ erfragt werden.

Die Studie zeigte deutlich, dass jene Schüler/-innen, die das Unterrichtsfach Glück hatten, ein statistisch signifikant höheres und auch stabileres Selbstwertgefühl aufweisen als jene der Vergleichsgruppe. Ebenso ist die Selbstwertkontingenz bezüglich Leistung bei den Teilnehmer/-innen der Glücksgruppe geringer als bei der Kontrollgruppe. Dies trifft sowohl auf die fünfte als auch auf die siebte Schulstufe zu. Auch die Aussagen der Lehrenden bestätigten diese Ergebnisse.

Es gibt also bereits bestätigte, positive Effekte des Glücksunterrichts für Schüler/-innen der Sekundarstufe. Für die Primarstufe liegt bisher keine Forschung dazu vor, weshalb dies ein Ziel dieser Studie ist.

3.5 Nutzen und Ziel der Studie

Der Nutzen der vorliegenden Studie liegt grob ausgedrückt darin, zu zeigen, ob der Glücksunterricht positive Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl von Schüler/-innen der Primarstufe hervorrufen kann.

Es wird vielfach über die Wichtigkeit der Einhaltung der Reihenfolge der Module des Schulfachs Glück geschrieben, ebenso den immer gleichen Aufbau einer Stunde, welcher bestimmte Phasen enthält. Weiters betont wird die Bedeutung der Reflexionen und auch die Rolle der Lehrperson und die selbstständige Auseinandersetzung der Kinder mit dem Thema. Die Wichtigkeit all dieser Punkte für Kinder der Primarstufe wurde bisher aber nicht erforscht, ebenso die Anliegen der Schüler/-innen und was für sie in diesem Prozess besonders wichtig ist, fehlen.

Das Ziel der vorliegenden Studie besteht darin, die Auswirkungen eines curricular-basierten Glücksunterrichts im Hinblick auf das Selbstwertgefühl von Kindern der Grundstufe 2 der Volksschule zu untersuchen. Es soll also gezeigt werden, ob und wie sehr die Höhe des Selbstwertgefühls mithilfe eines Glücksunterrichts steigt. Im Zuge dessen soll weiters erforscht werden, welche pädagogischen Voraussetzungen für einen gelingenden Glücksunterricht gegeben sein sollten. Es soll also überprüft werden, ob jene in den Curricula angeführten Regeln, Methoden und Stundenschemas für den Glücksunterricht in der Primarstufe sinnvoll sind.

Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage:

Welche pädagogischen Voraussetzungen braucht eine schulpraktisch handelnde Person für die Förderung des Selbstwertgefühls von Kindern der Grundstufe 2 der Volksschule unter der Berücksichtigung des curricular-basierten Glücksunterrichts?

EMPIRISCHER TEIL

4 Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel steht die Vorgehensweise der Forschung im Zentrum. Um den Forschungsprozess nachvollziehbar zu machen, wird zuerst der Untersuchungsplan erläutert. In einem weiteren Schritt werden die Datenerhebungsmethoden dargestellt, bevor anschließend die Durchführung der Forschung genau beschrieben wird. Schlussendlich werden die Analysemethoden, welche zur Auswertung der Daten verwendet wurden, dargestellt.

4.1 Untersuchungsplan

Bei dieser Studie handelt es sich um eine Längsschnittstudie, genauer um eine Panelstudie. Als Längsschnittstudie werden Studien bezeichnet, die Daten mit dem gleichen Erhebungsinstrument zu mehreren verschiedenen Zeitpunkten erheben (Roos & Leutwyler, 2017). Bei einer Panelstudie werden, im Gegensatz zu einer Trendstudie, bei allen Testzeitpunkten die gleichen Personen befragt. Dies hat den Vorteil, dass nicht nur Aussagen über Veränderungen in der gesamten Gruppe gemacht werden können, sondern auch individuelle Entwicklungen sichtbar werden.

Für die Beantwortung der Forschungsfrage dieser Arbeit sind genau diese individuellen Entwicklungen von Bedeutung, weshalb eine Panelstudie gewählt wurde.

Diese besteht aus einem Fragebogen, welcher zu zwei verschiedenen Zeitpunkten durchgeführt wird und die Höhe des Selbstwertgefühls ermittelt. Zwischen dem Prätest (T1) und dem Posttest (T2) werden regelmäßig Glücksstunden abgehalten.

Weiters werden nach dem Posttest zusätzlich problemzentrierte Interviews mit ausgewählten Schüler/-innen durchgeführt, um qualitativ die Voraussetzungen, die laut den Kindern für den Glücksunterricht von Bedeutung sind, zu erfragen.

Die Stichprobe der Studie bilden 17 Kinder einer vierten Klasse einer Volksschule, davon sind 8 Mädchen und 9 Jungen. Das Alter der teilnehmenden Schüler/-innen betrug zu beiden Testzeitpunkten zwischen 9 und 11 Jahren, wobei beim Prätest das durchschnittliche Alter 9,71 Jahre betrug, beim Posttest 9,94 Jahre.

Das Ausfüllen der Fragebögen zu beiden Zeitpunkten sowie die Abhaltung der Glücksstunden finden direkt in der teilnehmenden Klasse statt. Die Interviews werden ebenso in der Schule abgehalten, jedoch außerhalb der Klasse in einem eigenen Raum, um eine ruhige, ungestörte Atmosphäre zu gewährleisten.

4.2 Datenerhebung

In diesem Abschnitt werden die für die Forschung verwendeten Datenerhebungsmethoden dargestellt und deren Wahl begründet. Für diese Arbeit werden zwei verschiedene Datenerhebungsverfahren eingesetzt. Laut Roos und Leutwyler (2017) handelt es sich bei dieser Vorgehensweise also um eine Triangulation. Die Kombination der qualitativen und quantitativen Strategie ermöglicht die genaue Erforschung der Forschungsfrage.

4.2.1 Datenerhebung mittels Fragebögen

Als erste Datenerhebungsmethode für die vorliegende Arbeit wurde der Fragebogen gewählt. Damit sollte befragt werden, ob und wie sehr das

Selbstwertgefühl von Kindern der Grundstufe 2 durch einen curricular-determinierten Glücksunterricht gestiegen ist.

Fragebögen werden in den Sozialwissenschaften sehr häufig eingesetzt und ermöglichen eine großflächige und standardisierte Erhebung von Daten (Roos & Leutwyler, 2017). Erforscht werden können zum einen Daten oder Fakten, zum anderen auch persönliche Meinungen oder Haltungen zu gewissen Themen.

Schwierigkeiten bei der Arbeit mit Fragebögen könnten sein, dass diese klar aufgebaut sein sowie einfache Formulierungen enthalten sollten, um den befragten Personen eine selbstständige Bearbeitung zu ermöglichen (Roos & Leutwyler, 2017). Weiters ist es nicht überprüfbar, ob die Fragebögen von den Befragten tatsächlich allein ausgefüllt wurden oder ob sie dabei Hilfe hatten. Eine weitere Erschwernis könnte sein, dass viele Fragebögen nicht zurückgesendet oder nur teilweise und unordentlich ausgefüllt wurden.

Ein wichtiger Punkt für die Erstellung eines guten Fragebogens ist der Aufbau sowie die Wahl und Formulierung der Items und der Antwortskala. Beim Aufbau ist zu beachten, dass ein Begleitbrief dem Fragebogen beiliegt, in welchem das Anliegen erläutert und zur Teilnahme an der Befragung eingeladen wird (Roos & Leutwyler, 2017). Des Weiteren sollte eine Erklärung zum Ausfüllen dabei sein. Bei der Gestaltung des Fragebogens ist darauf zu achten, dass nur wenige unterschiedliche Antwortformate verwendet werden und dieser übersichtlich ist. Außerdem sollten die Formulierungen klar und fehlerfrei sein.

Angaben zur Person sollten erst am Ende des Fragebogens erfragt werden, da diese für die Befragten uninteressant sind und auch bei aufkommender Ermüdung noch ausgefüllt werden können (Häder, 2019).

Bei der Formulierung der Items, also der Fragen oder Aufgaben, ist es laut Roos und Leutwyler (2017) bedeutsam, dass diese an die Adressaten angepasst sind. Deshalb wäre es hilfreich, die Befragten bereits im Vorfeld zu kennen.

Die Items sollten einen konkreten Bezug zum Forschungsgegenstand aufweisen und kurz, verständlich und präzise ausgedrückt sein. Außerdem kommt in jeder Frage wirklich nur eine Frage vor. Die Antwortmöglichkeiten sollten disjunkt sein, was bedeutet, dass sie sich nicht überschneiden, sondern gegenseitig ausschließen. Somit müssen die Befragten eine einzige Antwort wählen, wodurch die Auswertung klarer wird. Zu vermeiden sind stark wertende Begriffe (Häder, 2019; Roos & Leutwyler, 2017). Den teilnehmenden Personen muss bewusst sein, auf welchen Zeitpunkt oder Zeitraum sich die Fragen beziehen.

Häder (2019) erklärt, dass viele Menschen dazu tendieren, die meisten oder alle Fragen mit „ja“ bzw. dem höchsten Grad der Zustimmung zu beantworten, um sich das Ausfüllen des Fragebogens zu erleichtern. Um dies zu vermeiden ist es empfehlenswert, die Items in verschiedene Richtungen zu polen. Das heißt, dass manche Fragen positiv und manche negativ formuliert sind. Häder beschreibt weiters, dass die Reihenfolge der Fragen eine Rolle spielt. Die Fragen sollten nicht zufällig aneinandergereiht werden, sondern die Fragen sollten nach Unterthemen sortiert werden.

Es gibt verschiedene Arten von Items sowie unterschiedliche Antwortformate. Wichtig ist, dass die Items und die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten zueinander passen (Roos & Leutwyler, 2017). Zu überlegen ist auch die Anzahl der Antwortkategorien. Weniger Kategorien sorgen für Übersichtlichkeit, mehr Antwortkategorien versprechen hingegen differenziertere Möglichkeiten bei der Beantwortung und auch der Auswertung. Bei einer ungeraden Anzahl an Antwortmöglichkeiten besteht die Gefahr, dass die mittlere Kategorie übermäßig häufig ausgewählt wird. Oft ist jedoch nicht eindeutig, was mit dieser gemeint ist. Bei einer geraden Anzahl an Antwortkategorien kann es vorkommen, dass diese Items nicht beantwortet werden. Das liegt daran, dass die mittlere Kategorie häufig als Weiß-Nicht-Kategorie oder als neutral interpretiert wird. Wenn diese Möglichkeit fehlt und sich die befragten Personen für eine andere

Möglichkeit entscheiden müssten, werden solche Fragen manchmal ausgelassen (Häder, 2019).

Die Erstellung eigener Items ist meist äußerst anspruchsvoll, deshalb besteht auch die Möglichkeit, nach bestehenden Instrumenten zu suchen (Roos & Leutwyler, 2017). Diese können dann für die eigene Forschung angepasst und verwendet werden. Ein Vorteil dabei ist außerdem, dass dann oftmals schon Vergleichswerte vorliegen und die Einordnung sowie Interpretation der Ergebnisse somit erleichtert werden kann.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es zwar einige Richtlinien zur formalen Gestaltung gibt, jedoch keine eindeutige Vorgabe zur Wahl und Formulierung der Items und der Antwortskala, da diese in jedem Fall vom Thema sowie der Fragestellung abhängig sind und auf die Zielgruppe angepasst werden müssen.

Für diese Arbeit wurde auf einen bereits bestehenden Fragebogen zurückgegriffen, welcher für die Zielgruppe adaptiert wurde. Das weltweit am meisten verwendete Verfahren zur Bestimmung des globalen Selbstwertgefühls ist die Rosenberg Skala zum Selbstwertgefühl, welche 1965 von Morris Rosenberg entwickelt wurde (von Collani & Herzberg, 2014). Die RSES (Rosenberg Self-Esteem-Scale) ist ein eindimensionaler Fragebogen, welcher aufgrund des klaren und kurzen Aufbaus sowie der schnellen und einfachen Durchführung und Auswertung sehr ökonomisch ist. Aufgrund dieser Einfachheit und der hohen Face-Validität ermöglicht die RSES eine objektive, valide und reliable Messung des Selbstwertgefühls.

Der Test ist eine Selbstbeurteilung und kann als Einzel- oder auch als Gruppentest durchgeführt werden. Ursprünglich wurde die RSES für Schüler/-innen der siebten bis zwölften Klasse entwickelt. Mittlerweile findet sie auch bei Erwachsenen Anwendung (von Collani & Herzberg, 2014). Der Fragebogen besteht aus 10 Items, die mithilfe einer vierstufigen Ordinalskala beantwortet werden. Diese Skala geht von 0 (= trifft gar

nicht zu) bis 3 (= trifft voll zu). Daraus ergibt sich ein Summenscore zwischen 0 und 30. Je höher dieser Wert ist, desto höher ist das Selbstwertgefühl. Vor der Bildung des Summenscores müssen jedoch die Items 2, 5, 6, 8 und 9 umkodiert werden, da diese negativ formuliert sind.

Die RSES wurde als Erhebungsinstrument für die hier vorliegende Arbeit ausgewählt, da sie kurz und einfach anzuwenden ist und genau das erfragt, was für diese Arbeit relevant ist. Des Weiteren sind die Kürze und Einfachheit des Fragebogens gut geeignet für die Zielgruppe dieser Forschung. Außerdem sehr gut ist die unterschiedliche Polung der Items, da so vermieden wird, dass immer die gleiche Antwort angekreuzt wird, und auch die gerade Anzahl an Antwortmöglichkeiten, um Unklarheiten auszuschließen, wenn häufig die mittlere Antwortmöglichkeit gewählt wird. Für die hier vorliegende Arbeit mussten jedoch die einzelnen Items umformuliert werden, damit diese für die Zielgruppe klar und verständlich sind. Angaben zur Person wurden bei dem Fragebogen, mit Ausnahme des Alters, nicht erfragt, da diese einerseits schon vor der Forschung bekannt waren und andererseits für die Fragestellung nicht von Bedeutung sind.

Der adaptierte Fragebogen, welcher für diese Forschung verwendet wurde, ist auf der folgenden Seite ersichtlich. Die von den an der Studie teilnehmenden Kindern ausgefüllten Fragebögen sind in Anhang A (Prätest) und B (Posttest) zu finden.

FRAGEBOGEN zum Selbstwertgefühl

Ich bin _____ Jahre alt.

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
1	Ich bin mit mir selbst zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Manchmal denke ich, dass ich gar nichts wert bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich besitze viele gute Eigenschaften.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Ich kann vieles genauso gut wie die meisten anderen Menschen auch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ich fühle mich manchmal richtig nutzlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Ich denke, dass ich wertvoll bin. Jedenfalls bin ich nicht weniger wert als andere Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Ich halte mich manchmal für einen Versager.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ich denke über mich selbst positiv und finde mich gut, so wie ich bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.2.2 Datenerhebung mittels Interviews

In der qualitativen Forschung kommen unterschiedliche Erhebungsinstrumente vor. Mayring (2016) beschreibt das Interview, die Gruppendiskussion und die teilnehmende Beobachtung als mögliche Erhebungsinstrumente. Hug und Poscheschnik (2020) nennen drei Gruppen von qualitativen Erhebungsmethoden, nämlich die Recherche, die Befragung und die Beobachtung.

In dieser Arbeit soll nur das Interview näher betrachtet werden, wovon es eine Vielzahl von Arten gibt. Mayring (2016) nennt beispielsweise das problemzentrierte Interview, das qualitative, das fokussierte, das offene, das narrative sowie das Tiefeninterview, das Intensivinterview und das unstrukturierte Interview. Nohl (2017) nennt weiters noch das thematische Interview, das biographische, das Experteninterview und das Leitfadeninterview.

Die Unterscheidung zwischen all diesen Interviewformen ist nicht immer klar und eindeutig (Nohl, 2017). Qualitativ orientierte Interviews haben jedoch eine Gemeinsamkeit: die Offenheit der Fragestellung und der Kommunikation (Mayring, 2016; Nohl, 2017).

Für die Datenerhebung der vorliegenden Arbeit wurde das problemzentrierte Interview (PZI) nach Witzel gewählt. Das problemzentrierte Interview nach Witzel (2000) ist eine Mischung aus einem Leitfadeninterview und einem narrativen Interview und kann als induktiv-deduktives Wechselspiel angesehen werden. Das bedeutet, dass diese offene, halbstrukturierte Interviewform den Befragten ermöglicht, möglichst frei zu erzählen, das Gespräch jedoch auf eine gewisse Problemstellung ausgerichtet ist (Mayring, 2016). Diese Problemstellung wird vom Interviewer bereits im Vorfeld analysiert und es wird ein Leitfaden erstellt.

Somit werden die befragten Personen zwar auf gewisse Fragen hingelenkt, sie sollen aber offen antworten können, weshalb es keine vorgegebenen Antwortmöglichkeiten gibt.

Die drei Grundgedanken des PZI sind laut Witzel (2000) die Problemzentrierung, die Gegenstandsorientierung sowie die Prozessorientierung. Problemzentrierung meint, dass an gesellschaftlich relevanten Problemen angesetzt werden soll, deren objektive Aspekte der Interviewer im Vorhinein analysiert. Weiters werden das Vorwissen sowie auch die Kenntnisse über Rahmenbedingungen genutzt, um die Aussagen der Interviewten nachvollziehen und problemzentrierte Fragen stellen zu können.

Unter der Gegenstandsorientierung versteht Witzel die Flexibilität des Verfahrens, was bedeutet, dass die konkrete Gestaltung auf den jeweiligen Gegenstand bezogen sein muss (Mayring, 2016). Das Interview kann somit mit anderen Instrumenten kombiniert werden, wie einer Gruppendiskussion oder einem standardisierten Fragebogen, bleibt aber selbst das wichtigste Instrument des Forschungsprozesses (Witzel, 2000). Außerdem kann im Gespräch flexibel gehandelt werden und je nach Situation eher auf freie Erzählungen oder auf unterstützendes Nachfragen gesetzt werden.

Die Orientierung am Prozess bezieht sich auf den Forschungsverlauf und speziell auf die Vorinterpretation (Witzel, 2000). Von großer Bedeutung ist dabei das Schaffen von Vertrauen zwischen der interviewenden und der befragten Person, um zu gewährleisten, dass die Befragten offen und frei antworten können.

Als Unterstützung für die Durchführung des problemzentrierten Interviews nennt Witzel (2000) vier Instrumente: den Kurzfragebogen, einen Leitfaden, die Tonaufzeichnung sowie das Postskriptum. Mithilfe des Kurzfragebogens werden einerseits Sozialdaten erfasst, andererseits können die Fragen als Gesprächseinstieg für das Interview dienen. Bei den Interviews im Rahmen dieser Forschung wurde auf einen solchen Fragebogen jedoch verzichtet, da die Sozialdaten der Kinder bereits vor der Forschung bekannt waren.

Die Tonträgeraufzeichnung ermöglicht die authentische und präzise Erfassung des Gesprächs. Diese sollte nach Durchführung des problemzentrierten Interviews vollständig transkribiert werden. Dies ermöglicht, dass die interviewende Person die volle Konzentration auf das Gespräch richten kann. Mayring (2016) merkt an, dass dafür das Einverständnis der Interviewten eine Voraussetzung ist. Wenn die Möglichkeit einer Aufnahme nicht besteht, kann auch während des Interviews ein Protokoll angefertigt werden.

Der Leitfaden stellt laut Witzel (2000) eine Unterstützung und Orientierung dar. Im Leitfaden sind die wesentlichen Themen, die angesprochen werden sollten, in Form von Formulierungsvorschlägen angeführt (Mayring, 2016). Diese stehen bereits in einer sinnvollen Reihenfolge. Der Leitfaden kann also als strukturiertes, schriftliches Frageschema angesehen werden. Somit ist eine Vergleichbarkeit der Interviews sichergestellt, da gewisse Fragen allen Befragten gestellt werden. Die Leitfadensfragen werden im Gesprächsverlauf direkt nach den Sondierungsfragen gestellt. Mayring (2016) erläutert, dass die Sondierungsfragen als Einstieg in das Interview dienen und die Bedeutsamkeit des Themas für die Interviewten erfragen sollen. Weiters werden immer wieder spontane Ad-hoc-Fragen gestellt, wenn von der befragten Person zusätzliche, nicht im Leitfaden festgelegte Aspekte eingebracht werden und diese für die Themenstellung oder den Gesprächsverlauf wichtig sind.

Die Postskripte werden direkt nach dem Gespräch verfasst (Witzel, 2000). Sie sollen eine Ergänzung zu den Aufzeichnungen sein. Im Postskriptum werden Gesprächsinhalte, Bemerkungen zur Gesprächssituation sowie eventuelle Schwerpunktsetzungen der befragten Person notiert. Darüber hinaus können auch erste Interpretationen vorgenommen, welche anregend für die weitere Auswertung sein können.

Das PZI eignet sich vor allem für theoriegeleitete Forschungen, da es nicht nur explorativ ist, sondern die in der Problemanalyse erarbeiteten Themen in das Interview miteinbezogen werden (Mayring, 2016). Sehr

gut geeignet ist das problemzentrierte Interview folglich immer dann, wenn schon einiges über das Thema bekannt ist oder wenn spezifische Fragestellungen erforscht werden sollen.

Die Leitfragen für das problemzentrierte Interview für die hier vorliegende Arbeit wurden angelehnt an die in Kapitel 3.3 dargestellten Grundlagen eines Glücksunterrichts formuliert. Die Sicht der Schüler/-innen auf die behandelten Themen, den Aufbau und die Verteilung der Stunden, die gewählten Methoden, das selbstständige Arbeiten sowie die Reflexionen sollte erfragt werden.

Davon ausgehend wurden folgende Leitfragen entwickelt:

Themen

1. Welches Thema hat dich am meisten angesprochen?
2. Welches weitere Thema würdest du gerne behandeln?

Aufbau einer Stunde

3. Wie stellst du dir einen idealen Verlauf einer Glücksstunde vor?
4. Wie fandest du die Aufteilung der Stunden?

Methoden

5. Welche Methoden haben dir am meisten gefallen?
6. Welche Methoden haben dir am wenigsten gefallen?

Selbstständigkeit

7. Wie wichtig ist dir das selbstständige Arbeiten an den einzelnen Themen?

Reflexionen

8. Was schätzt du am Nachdenken (Reflektieren) über die Stunde?

4.3 Die Durchführung der Forschung

Um die Durchführung der Forschung dieser Arbeit nachvollziehbar zu machen, wird diese im Folgenden beschrieben. Nachdem das Einverständnis der Eltern der teilnehmenden Kinder schriftlich eingeholt wurde, wurde am 07. April 2021 der Prätest durchgeführt. Vor dem Ausfüllen des Fragebogens wurde den Kindern der teilnehmenden Klasse genau erklärt, wie der Fragebogen auszufüllen ist und die Kinder konnten Fragen stellen, falls sie gewisse Begriffe nicht verstehen. Die Fragebögen wurden direkt in der Klasse ausgefüllt, um zu gewährleisten, dass die Fragebögen tatsächlich allein ausgefüllt werden und die Kinder dabei keinen Einfluss von außerhalb, wie beispielsweise den Eltern, bekommen. Außerdem wurde somit vermieden, dass Fragebögen nicht zur Gänze oder unordentlich ausgefüllt werden und es wurden automatisch sofort nach dem Ausfüllen alle Fragebögen retourniert.

Der nächste Schritt bestand in der Abhaltung von Glücksstunden. Von Mitte April bis Mitte Juni, also in einem Zeitraum von etwa 9 Wochen, wurden deshalb in dieser Klasse 16 Unterrichtseinheiten abgehalten, wobei die Module 1.1 bis 2.3 nach Fritz-Schubert behandelt wurden. Zu jedem Unterthema gab es je nach Komplexität, Interesse und Umfang eine bis drei Unterrichtseinheiten.

Der Aufbau der Glücksstunden ist in Kapitel 3.3.2 ersichtlich, eine beispielhafte Stundenskizze einer Stunde befindet sich in Kapitel 3.3.2.

Nach Abhaltung dieser Glücksstunden wurde am 16. Juni 2021 der Posttest durchgeführt. Dabei wurde der gleiche Fragebogen von denselben Personen ein zweites Mal ausgefüllt, um individuelle Entwicklungen herauszufinden. Dieser wurde, wie auch schon der erste Fragebogen, in der Klasse ausgefüllt, um auch bei der zweiten Messung eine selbstständige Bearbeitung zu gewährleisten und eine Rücklaufquote von 100% zu erzielen.

Anschließend wurden die Daten der ausgefüllten Fragebögen in eine Urliste, welche in Anhang C zu finden ist, in Excel eingetragen. Anschließend fand ein Vergleich der beiden Fragebögen zu den unterschiedlichen Messzeitpunkten statt und es wurden die individuellen Veränderungen aller Kinder berechnet.

Anhand dieser Ergebnisse wurden dann Kinder für die Befragung mittels Interviews ausgesucht. Ausgewählt wurden sechs Kinder, davon drei Mädchen und drei Jungen, mit hoher Steigerung des Selbstwertgefühls und guter sprachlicher Ausdrucksfähigkeit. Außerdem wurde mit diesen Schüler/-innen vorher abgeklärt, ob sie an dem Interview teilnehmen möchten, da diese auf Freiwilligkeit beruhen und nicht alle Kinder der teilnehmenden Klasse dies wollten. Die Interviews wurden in der Schule in einem freien Raum durchgeführt, wobei nach einem Probeinterview mit einem der Kinder, welches direkt verwendet werden konnte, die anderen fünf Interviews nur wenige Tage danach alle direkt nacheinander durchgeführt wurden. Die Befragungen wurden für die spätere Transkription aufgezeichnet.

4.4 Die Analysemethoden

Im Zentrum dieses Unterkapitels steht die Analyse der Daten. Deswegen wird zuerst kurz die Analyse der Fragebögen erklärt, bevor anschließend die Analyse der Interviews genau dargestellt wird.

4.4.1 Die Analyse der Fragebögen

Die Analyse der Fragebögen erfolgt mittels einer statistischen Darstellung. Dafür wird zuerst eine Urliste aller Daten zu beiden Textzeitpunkten angefertigt. In dieser sind alle Teilnehmer/-innen angeführt sowie deren Antworten auf alle Fragen. Weiters wird der Summenscore gebildet, wel-

cher die Selbstwerthöhe darstellt. Anhand dieser Urliste werden unterschiedliche Tabellen und Diagramme zur Veranschaulichung der Ergebnisse erstellt, welche in einem weiteren Schritt erklärt werden.

4.4.2 Die Analyse der Interviews

Im Folgenden soll die Analyse der problemzentrierten Interviews dargelegt werden. Dazu wird zuerst auf die Transkription der Interviews eingegangen bevor anschließend die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring vorgestellt wird.

4.4.2.1 Die Transkription der Interviews

Damit Interviews ausgewertet werden können, bedarf es vorher einer Transkription. Unter einer Transkription wird das Verschriftlichen einer gesprochenen Sprache, beispielsweise aus Interviews oder Diskussionen, verstanden (Mayring, 2016).

Es wird unterschieden zwischen der wörtlichen und der kommentierten Transkription. Bei der letztgenannten werden Informationen über das Gesagte hinaus durch kommentierte Transkription schriftlich vermerkt, indem durch Sonderzeichen Sprachauffälligkeiten wie Pausen oder Betonungen notiert werden.

Mayring (2016) beschreibt den Grundgedanken der wörtlichen Transkription darin, dass dadurch das erhobene Material vollständig verschriftlicht wird. Dies stellt die Basis für eine ausführliche interpretative Auswertung dar.

Weiters wird zwischen verschiedenen Vorgehensweisen innerhalb der wörtlichen Transkription unterschieden. Das Protokollieren nach dem Internationalen Phonetischen Alphabet (IPA) dient laut Mayring (2016) dazu, alle Arten von Dialekt und Sprachfärbungen verschriftlichen zu können. Eine andere Möglichkeit ist die literarische Umschrift, was bedeutet, dass der Dialekt mit dem uns bekannten Alphabet aufgezeichnet

wird. Die dritte Art ist die Übertragung in normales Schriftdeutsch. Hierbei wird der Dialekt bereinigt sowie Satzbaufehler behoben (Mayring, 2016).

Die sprachliche Färbung ist für diese Arbeit nicht interessant ist. Ebenso die literarische Umschrift, welche außerdem anstrengend zu lesen wäre. Die Lesbarkeit wird auch bei einer kommentierten Transkription beeinträchtigt.

Deshalb wurde für diese Arbeit die wörtliche Transkription, genauer die Übertragung in normales Schriftdeutsch, gewählt. Laut Mayring (2016) wird diese häufig verwendet, wenn der Inhalt im Vordergrund steht, was in diesem Fall zutrifft.

Es wurde jedoch in den Transkripten mit (...) vermerkt, wenn die interviewten Personen länger als drei Sekunden überlegt bzw. die Pausen mehr als drei Sekunden angedauert hatten. Die transkribierten Interviews sind in Anhang D angeführt.

4.4.2.2 Die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Eine Möglichkeit für die Analyse von Textmaterial, wie beispielsweise transkribierte Interviews, liefert die Qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring. Das Ziel ist eine systematische und schrittweise Strukturierung und Analyse des Textmaterials. Das Material wird in Analyseeinheiten zerlegt, welche nacheinander bearbeitet werden. Dabei geht es nicht um die Erfassung aller Informationen, sondern um das Herausfiltern der für die Forschung relevanten Informationen. Die Aspekte, welche herausgefiltert werden sollen, sind in einem Kategoriensystem festgelegt (Mayring, 2000; 2016; Roos & Leutwyler, 2017).

Die Qualitative Inhaltsanalyse besteht grundsätzlich aus fünf Schritten, welche im folgenden Abschnitt näher dargestellt werden.

Daten sichten, auswählen und vorbereiten

Der erste Schritt bei der Qualitativen Inhaltsanalyse ist das Verschaffen eines Überblicks über das gesammelte Datenmaterial. Es wird nicht immer das vollständige Material analysiert, weshalb Textteile, welche für die Fragestellung irrelevant sind, weggelassen werden. Im ersten Schritt geht es also darum, Textstellen auszuwählen, welche für die Forschungsfrage bedeutsam sein könnten (Gläser & Laudel, 2009). Die gewählten Textteile werden anschließend für die weitere Auswertung vorbereitet.

Kategorien entwickeln und ein Suchraster erstellen

Um die ausgewählten Texte nun durchsuchen zu können, wird ein Suchraster mit Kategorien entwickelt. Diesen Kategorien werden dann Äußerungen, die gewissen Kriterien entsprechen, zugeordnet. Somit können ähnliche Aussagen in einer Kategorie zusammengefasst werden (Roos & Leutwyler, 2017).

Die Entwicklung der Kategorien kann grundsätzlich auf zwei verschiedene Arten erfolgen.

Die erste Möglichkeit der Kategorienbildung ist das induktive Vorgehen. Mayring (2000) beschreibt diese Vorgehensweise so, dass hier die Kategorien aus dem Material heraus gebildet werden. Dies geschieht also während der Analyse.

Bei der deduktiven Kategorienbildung werden die Kategorien schon vor der Analyse festgelegt und aus theoretischen Vorüberlegungen abgeleitet. Hierbei soll vom Allgemeinen, also der Theorie, auf das Besondere, also die gesammelten Daten, geschlossen werden (Mayring, 2000; Roos & Leutwyler, 2017). Mayring (2000) erläutert weiter, dass bei dieser Vorgehensweise eine genaue Definition der Kategorien von großer Bedeutung ist. Ebenso wesentlich ist die Festlegung von Codierregeln, welche beschreiben, unter welchen Kriterien eine Textstelle einer Kategorie zugeordnet werden kann.

Roos und Leutwyler (2017) erwähnen, dass häufig auch eine Kombination von beiden Vorgehensweisen eingesetzt wird. Eine Möglichkeit besteht auch darin, die Kategorien aus dem Interviewleitfaden herzuleiten. Die Fragen des Interviewleitfadens sind ebenfalls theoriegeleitet entwickelt worden und können deshalb zu Kategorien umformuliert werden. Somit ist die Analyse stark an die Fragen des Interviews angebunden. Das Herzstück der Qualitativen Inhaltsanalyse bildet der Kodierleitfaden, also das Kategoriensystem (Mayring, 2000; 2016). Das Kategoriensystem, welches die Gesamtheit aller Kategorien ist, muss so klar und genau definiert sein, dass eine eindeutige Zuordnung von Textstellen zu den einzelnen Kategorien immer möglich ist (Mayring, 2016; Roos & Leutwyler, 2017). Das Kategoriensystem besteht demnach immer aus drei Teilen, nämlich den Namen und den Definitionen der Kategorien, den Ankerbeispielen und den Codierregeln (Mayring, 2016). Bei der Definition der Kategorie muss unmissverständlich definiert werden, welche Textstellen zu dieser Kategorie gehören können. Als Ankerbeispiel wird eine prototypische Textstelle bezeichnet, die einer bestimmten Kategorie zugeordnet werden kann und diese veranschaulicht (Mayring, 2016; Roos & Leutwyler, 2017). Die Codierregeln dienen der Abgrenzung zwischen den Kategorien. Sie sollen eine klare, eindeutige Zuordnung von Textstellen zu den Kategorien ermöglichen.

Roos und Leutwyler (2017) merken an, dass das erstellte Kategoriensystem in einer ersten Auswertungsphase erprobt werden muss, um zu klären, ob es für die Forschungsfrage tatsächlich geeignet ist. Deshalb ist es sinnvoll, nach einem bis drei bearbeiteten Interviews zu überprüfen, ob alle bedeutsamen Textstellen eindeutig einer Kategorie zugeordnet werden konnten. Der Kodierleitfaden kann dann, wenn notwendig, überarbeitet werden.

Der Kodierleitfaden für die hier vorliegende Arbeit wurde deduktiv erstellt. Dazu wurden die in Kapitel 3.3 beschriebenen Kategorien herangezogen,

da diese auch die Ausgangslage für den Interviewleitfaden gebildet haben. Im Folgenden ist der Kodierleitfaden dieser Masterarbeit ersichtlich.

Kodierleitfaden

Kategorie	Definition	Kodierregel	Ankerbeispiel
1. Themen			
1.1 Beliebte Themen	Jene Themen, die die Kinder am meisten angesprochen haben	Aussagen über Themen, die die Kinder angesprochen haben	Meine Superkräfte und der Warme Regen. Also, die Superkräfte, weil da hat man einfach entdeckt, was seine Superkraft ist. Und beim Warmen Regen da war ich halt sehr neugierig, was die anderen über mich denken.
1.2 Themenwünsche	Jene Themen, die die Kinder gerne noch behandelt hätten	Aussagen über Themen, die die Kinder darüber hinaus gerne noch behandelt hätten	Nur was mir gefehlt hat, zum Beispiel die Talente, was man einfach kann und was man noch nicht kann.
2. Stundenaufbau und -aufteilung			
2.1 Idealer Stundenverlauf	Der ideale Ablauf einer Glücksstunde	Aussagen darüber, wie der ideale Verlauf einer Glücksstunde aussehen sollte oder welche Bestandteile eine Glücksstunde haben sollte	Mir hat es so eigentlich ziemlich gut gefallen, weil man hat alles nochmal wiederholt, wir haben alles rein gebracht.
2.2 Stundenaufteilung	Die Anzahl und die Verteilung der Glücksstunden	Aussagen darüber, wie zufrieden die Kinder mit der Aufteilung der Stunden waren	Also wir hätten, glaube ich, mehr Stunden machen können, weil 2 Stunden in der

			Woche finde ich irgendwie ein wenig zu wenig.
3. Methoden			
3.1 Beliebte Methoden	Die Methoden, die die Kinder am meisten angesprochen haben	Aussagen über Methoden, die für gut befunden worden sind	Das war einmal die Gruppenarbeit, Schauspiel, Referat, Plakat gestalten und die Fantasiereise.
3.2 Unbeliebte Methoden	Die Methoden, die die Kinder am wenigsten angesprochen haben	Aussagen über Methoden, die nicht für gut befunden worden sind	Mir haben die Arbeitsblätter manchmal nicht so gut gefallen, weil manchmal waren sie kompliziert und viel zum Schreiben und das Schauspielern hat mir auch nicht so gefallen.
4. Selbstständigkeit			
	Selbstständiges Arbeiten, Selbstständiges Nachdenken über die Themen, die Lehrperson als Beobachter/-in	Aussagen darüber, wie die Kinder das selbstständige Arbeiten gefunden haben	Ich hätte manchmal ein bisschen mehr Unterstützung gebraucht, aber ich habe es auch gut gefunden, dass wir manchmal alleine gearbeitet haben.
5. Reflexionen			
	Die Reflexionen zu Beginn und am Ende der Glücksstunde	Aussagen darüber, wie die Kinder über die Reflexionen denken	Also ich finde die waren toll, also weil da haben wir das nochmal besprochen und so und da habe ich meine Fehler halt auch gefunden und ja (...) da habe ich auch etwas mehr gelernt auch.

Das Codieren

Mithilfe des erstellten Kategoriensystems werden nun die transkribierten Interviews durchsucht und jede wichtige Textstelle wird dann einer Kategorie zugeordnet (Roos & Leutwyler, 2017). Diese Zuordnung wird als Codieren bezeichnet. Die Größe der Codiereinheiten, also der Textstellen, kann je nach Datenmaterial variieren. Es kann sowohl sinnvoll sein, Sätze oder Abschnitte auszuwählen, es können aber auch nur kurze Satzteile oder einzelne Wörter sein. Beim Codieren werden die Textstellen zuerst den einzelnen Kategorien zugeordnet, indem diese im Material gekennzeichnet werden. Dies kann entweder durch eine Notierung der Kategoriennummer neben der entsprechenden Stelle im Datenmaterial geschehen oder durch eine farbliche Kennzeichnung (Mayring, 2016; Roos & Leutwyler, 2017). Nach einer ersten Phase des Codierens wird, wie im vorherigen Abschnitt schon erwähnt, das Kategoriensystem überprüft und gegebenenfalls überarbeitet. Falls dies der Fall ist, muss das bereits codierte Material erneut mit dem angepassten Kodierleitfaden codiert werden. Das Codieren reduziert die Menge an Informationen systematisch und strukturiert diese. Laut Roos und Leutwyler (2017) ist eine Voraussetzung für eine gute wissenschaftliche Analyse die Zuverlässigkeit des Codierens, welche deshalb überprüft und gewährleistet werden sollte.

Die Analyse

Für die Analyse des zuvor geordneten Datenmaterials bieten sich grundsätzlich drei Verfahren an. Die erste Möglichkeit ist die Zusammenfassung. Diese beschreibt Mayring (2016) als Reduktion des Datenmaterials auf die wesentlichen Aussagen. Es soll ein Abbild des Grundmaterials geschaffen werden, indem ähnliche Aussagen zusammengefasst und folglich nur einmal erwähnt werden. Bei der Methode der Explikation werden unklare Textstellen mit Informationen aus zusätzlichen Quellen ergänzt und erläutert. Die dritte Variante ist die Strukturierung, bei der gewisse formale oder inhaltliche Aspekte aus dem Material herausgefiltert

werden sollen. Die Textstellen werden also gekennzeichnet, codiert und anschließend herausgefiltert, zusammengefasst und aufgearbeitet (Mayring, 2016).

Darstellung der Analyse

Die Darstellung der Analyse erfolgt normalerweise in Form eines Berichts. Roos und Leutwyler (2017) erläutern, dass eine klare Trennung der Darstellung der Ergebnisse und der Diskussion vorgenommen werden muss. Wichtig ist außerdem, dass Verallgemeinerungen vermieden werden und alle Personen immer anonymisiert werden.

5 Resultate

Im vorherigen Abschnitt dieser Arbeit wurden die für die Auswertung verwendeten Methoden erklärt. In diesem Kapitel werden nun die Ergebnisse der Forschung dargestellt. Zuerst werden die Ergebnisse der Fragebögen beschrieben und zum besseren Verständnis in Tabellen und Diagrammen veranschaulicht. Die Präsentation der Ergebnisse der problemzentrierten Interviews erfolgt anschließend anhand der im Auswertungsverfahren erstellten Kategorien und Unterkategorien. Die Ergebnisse werden beschrieben und mit beispielhaften Aussagen gezeigt.

Zur Verdeutlichung der Ergebnisse werden Zitate aus den Interviews verwendet, welche folgendermaßen gekennzeichnet sind:

- Interview S1 = Schülerin, 9 Jahre
- Interview S2 = Schülerin, 9 Jahre
- Interview S3 = Schülerin, 10 Jahre
- Interview S4 = Schüler, 10 Jahre
- Interview S5 = Schüler, 10 Jahre
- Interview S6 = Schüler, 10 Jahre

Beim Zitieren der Textpassagen werden jedoch nur die Interviewnummer (S1, S2, usw.) angeführt sowie die Zeilennummer in abgekürzter Form (Z1, Z2, usw.).

Bei der Befragung mittels Fragebogen nahmen 17 Kinder teil, interviewt wurden, wie schon in Kapitel 4.3 erläutert, sechs Kinder ausgewählt. Die für die Interviews befragten Kinder haben bei der Darstellung der Ergebnisse der Fragebögen die gleiche Nummer wie bei den Interviews. Das Kind des ersten Interviews (S1) hat also auch bei den Tabellen des Fragebogenauswertung die Nummer 1, das Kind S2 die Nummer 2, usw. Die Kinder 7 bis 17 sind jene, die bei der Fragebogenbefragung teilgenommen haben, jedoch nicht zusätzlich mittels Interview befragt worden sind.

5.1 Steigerung der Selbstwerthöhe

Bei einem Vergleich der Ergebnisse der Fragebögen zu beiden Testzeitpunkten ist grundsätzlich eine Steigerung der Selbstwerthöhe zu erkennen. Wie in Tabelle 3 ersichtlich ist, sind sowohl der Modus, der Median und auch der Mittelwert beim Posttest höher als beim Prätest. Der Modus ist dabei der am häufigsten vorkommende Wert (Roos & Leutwyler, 2017). Der Median gibt an, welcher Wert in der Mitte liegt, wenn die Werte der Größe nach geordnet werden. Der Mittelwert bildet den Durchschnitt aller Werte.

Der Modus betrug beim Prätest 20 und stieg beim Posttest auf 25, der Median stieg von 18 auf 24 und der Mittelwert von 16,71 auf 21,94.

Tabelle 3: Vergleich der Ergebnisse der Fragebogenerhebung zu beiden Testzeitpunkten

	Modus	Median	Mittelwert	Standardabweichung
Prätest (T1)	20	18	16,71	4,77
Posttest (T2)	25	24	21,94	5,74

In Abbildung 4 **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** ist die individuelle Steigerung der Höhe des Selbstwertgefühls aller teilnehmenden Kinder abgebildet. Dabei wird sichtbar, dass bei 16 der 17 Kinder eine Steigerung der Selbstwerthöhe geschehen ist. Bei einem Kind (S15) blieb die Selbstwerthöhe unverändert, bei keinem Kind ist die Höhe des Selbstwertgefühls beim Posttest niedriger als beim Prätest. Die individuelle Steigerung weist eine große Streuung auf. Es gibt Steigerungen zwischen 0 und 13, wobei 2 und 8 die am häufigsten vorkommenden Zuwächse sind und der Median ist 5. Die durchschnittliche Steigerung beträgt 5,24.

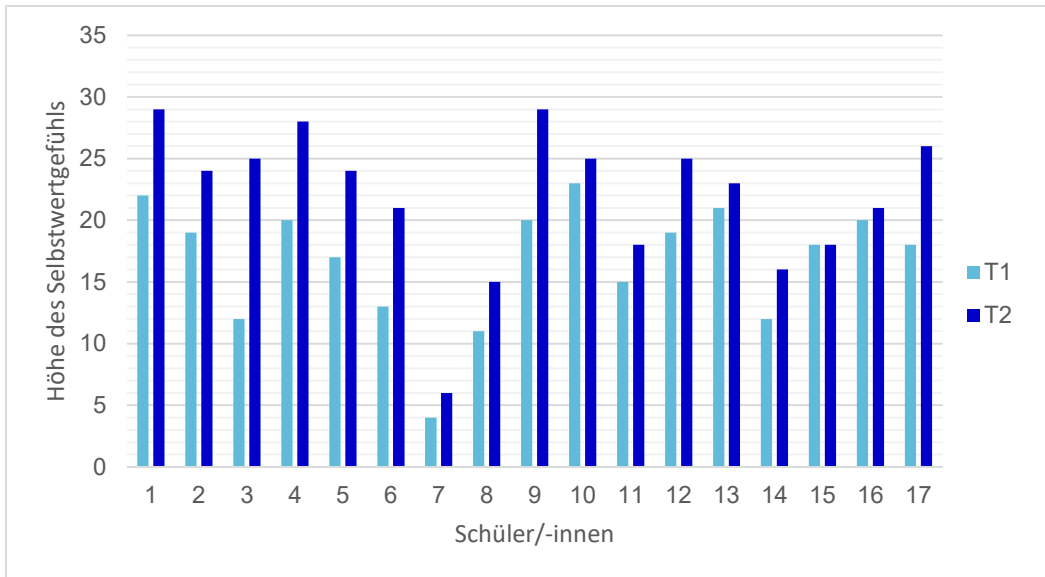


Abbildung 4: Individuelle Steigerung der Höhe des Selbstwertgefühls

Weiters ist, wie in Abbildung 5 dargestellt, ersichtlich, dass die durchschnittliche Punkteanzahl aller Kinder bei allen Fragen beim zweiten Testzeitpunkt höher ist als beim ersten Testzeitpunkt. Die größte Steigerung ist dabei mit 0,76 bei Frage 7 erkennbar, gefolgt von den Fragen 1 und 10 mit einem Anstieg von je 0,65. Der kleinste Zuwachs ist mit 0,29 bei Frage 8 passiert.

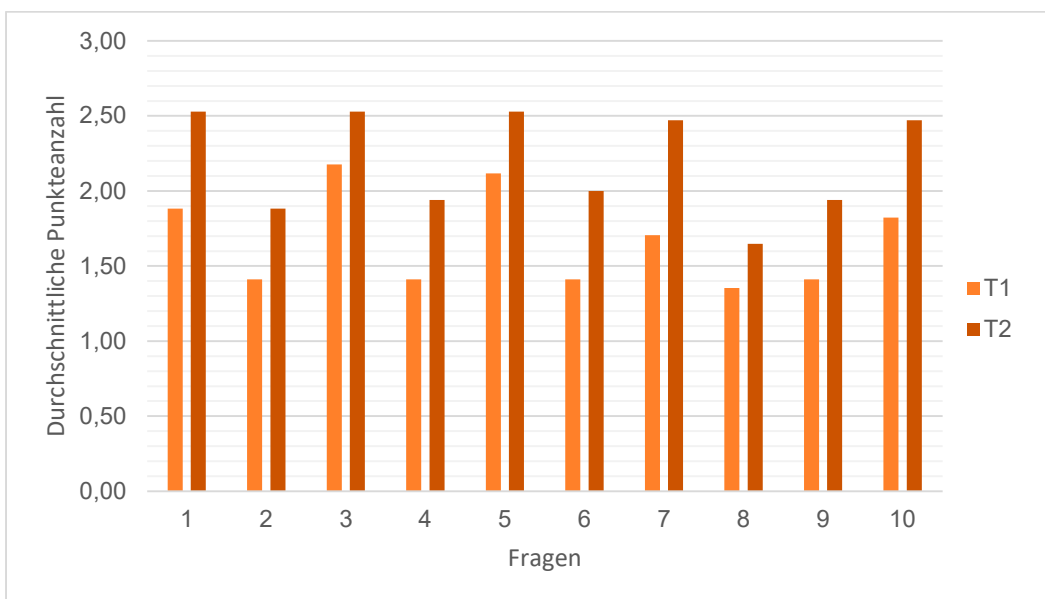


Abbildung 5: Durchschnittliche Punkteanzahl bei beiden Testzeitpunkten

Anhand des siebten Items (Ich denke, dass ich wertvoll bin. Jedenfalls bin ich nicht weniger wert als andere Menschen.) sollen die Veränderungen der Antworthäufigkeiten zwischen dem Prätest und dem Posttest gezeigt werden. Wie in Abbildung 6 zu sehen ist, wurde bei beiden Testzeitpunkten von je einem Kind die Kategorie „trifft gar nicht zu“ gewählt. Die Antwortmöglichkeit „trifft eher nicht zu“ wurde beim Prätest von 6 Schüler/-innen angekreuzt, beim Posttest nie. Die Kategorie „trifft eher zu“ wurde beim ersten Testzeitpunkt sechsmal gewählt, beim zweiten Testzeitpunkt siebenmal. Die Antwort „trifft voll zu“ hat den höchsten Zuwachs erzielt, denn diese wurde beim Prätest von 3 Kindern gewählt, beim Posttest hingegen von 10 Kindern. Während also beim Prätest 7 Kinder die beiden negativen Antwortmöglichkeiten wählten und 10 die beiden zutreffenden, wurde beim Posttest nur von einem Kind eine verneinende Kategorie gewählt und von 16 Kindern eine der beiden zustimmenden.

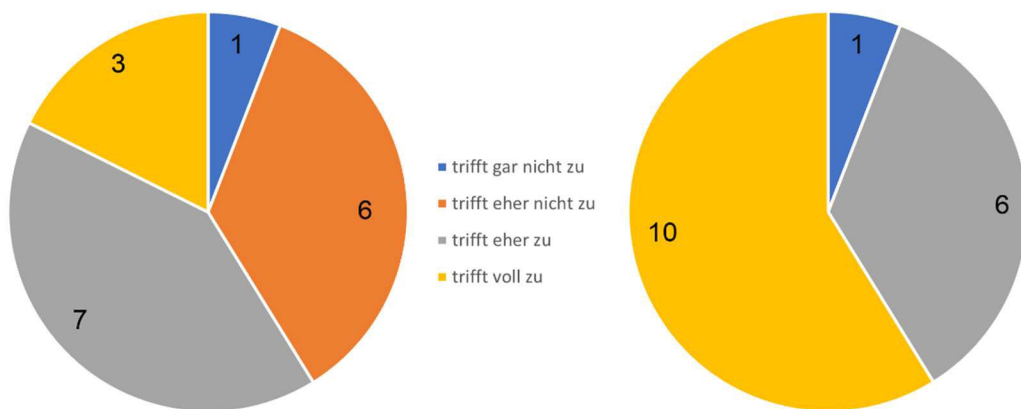


Abbildung 6: Auswertung der Frage 7 – Prätest und Posttest

5.2 Themen im Glücksunterricht

Die Auswertung der Interviews zeigte, dass es gewisse Themenbereiche gibt, die die meisten Kinder sehr ansprechen. Die am häufigsten genannten und somit beliebtesten Themen sind der Warme Regen (S1, S2, S3) und der Blick in die Zukunft (S1, S4, S6), gefolgt von den eigenen Superkräften (S2, S4). Weiters genannt wurden das Thema „Mein Lebenskuchen“ (S5), bei welchem es um die fünf Lebensbereiche Materielle Sicherheit, Selbstverwirklichung, Arbeit und Schule/Leistung, Soziale Beziehungen sowie Gesundheit und Körper und deren Bedeutung für das eigene Leben geht. Außerdem nannte ein Kind (S6) den Rucksack, bei welchem es darum ging, eigene Lasten abzulegen.

Sehr beliebt war der Warme Regen, welcher im Laufe des Glücksunterrichts mehrmals auf verschiedene Arten durchgeführt wurde. Die Kinder bekommen dabei von ihren Mitschüler/-innen positive Rückmeldungen und Komplimente. Dieses Thema hat die Kinder besonders angesprochen, da es für sie sehr interessant war zu erfahren, was die anderen Kinder über sie denken und sie die positiven Worte genossen haben.

Mich hat am meisten angesprochen der warme Regen, weil die anderen haben nette Sachen über einen geschrieben und man hat gewusst, was sie so über einen denken. Und ich habe das eigentlich schön gefunden. (S3, Z5-7)

Der Blick in die eigene Zukunft hat die Kinder ebenso angesprochen, denn es hat ihnen gefallen, sich Gedanken darüber zu machen, was sie sich für ihre Zukunft wünschen (S1). Außerdem fanden die Schüler/-innen es sinnvoll, zu überlegen, wie sie ihre Träume erreichen können und haben Mut bekommen sowie einen Ansporn, an sich zu arbeiten (S4, S6). Das Thema Superkräfte fanden die Kinder ebenfalls wichtig, da sie im Laufe dieser Glücksstunden ihre eigenen Stärken entdecken konnten (S2) und außerdem auch die Sicht der Mitschüler/-innen dazu bekommen haben (S4).

Das Kind, welches das Thema Lebenskuchen besonders interessant fand, begründete dies damit, dass es nun weiß, was es zum jetzigen Zeitpunkt in seinem Leben braucht und was in 20 Jahren. Es ist hilfreich, „dass man einfach weiß, was man hat und was man noch braucht“ (S5, Z5-7).

Die Glücksstunde, in welcher der Lasten-Rucksack behandelt wurde, war für ein Kind von Bedeutung, da es so erfahren konnte, was ihm in seinem Leben Spaß macht und nun unterscheiden kann, welche Dinge es als lebenswichtig empfindet und welche nicht.

Im Zuge der Interviews wurde außerdem erfragt, welche Themen sich die Schüler/-innen zusätzlich noch gewünscht hätten. Dabei haben vier der sechs Befragten ausgesagt, dass ihnen nichts gefehlt hat, sie mit den behandelten Themen zufrieden waren oder ihnen kein weiteres Thema einfallen würde (S1, S3, S4, S6). Ein Kind betonte außerdem, dass ihm alle Themen Spaß gemacht hätten (S6).

Zwei der befragten Kinder (S2, S5) äußerten einen weiteren Themenwunsch, welche bei beiden der gleiche war, nämlich das Thema Talente, „weil man würde die Talente in sich selbst entdecken und das wäre einfach spannend und aufregend“ (S2, Z12-13). Ein Kind merkte außerdem an, dass es den Warmen Regen gerne öfter im Glücksunterricht behandelt hätte (S5).

5.3 Aufbau und Aufteilung der Glücksstunden

Große Einigkeit herrscht bei den Schüler/-innen bezüglich dem idealen Verlauf einer Glücksstunde. Der Großteil der Kinder sagte in dem Interview aus, dass der Aufbau der Glücksstunde so wie sie ihn erlebt hatten, für sie passend war (S1, S2, S3, S5, S6). Es wurde erwähnt, dass die Aufteilung innerhalb einer Glücksstunde stimmig war und alles Wichtige untergebracht wurde.

Speziell betont wurde, dass es gut ist, dass zum Schluss alles nochmal wiederholt wird (S6). Auch den Einstieg beschrieb ein Kind als wichtig, da es so gut in die Glücksstunden starten konnte (S3).

Unterschiede bei den Antworten gibt es in Bezug auf die Hausaufgabe, welche nach jeder Glücksstunde zuhause erledigt werden sollten. Eine Aussage war, dass die Hausaufgabe passend und nicht zu viel war (S3). Ein Kind beschrieb die Hausaufgabe als sinnvoll, da so das Gelernte nochmal wiederholt und vertieft wurde und betonte, dass diese Übungen speziell am Ende einer Einheit sinnvoll sind, da sie vorher, ohne dem erworbenen Wissen, nicht so gut machbar gewesen wären (S6). Ein anderes Kind erlebte die Hausaufgabe dagegen am Schluss nicht als brauchbar, da diese meist in Form eines Arbeitsblattes war, sondern hätte es besser gefunden, diese Zettel zwischendurch auszufüllen (S4).

Die Aufteilung der Stunden betreffend meinten zwei der befragten Kinder, dass diese für sie passend war (S1, S2).

Die anderen vier Schüler/-innen betonten, dass ihnen die Aufteilung der Glücksstunden nicht ganz gefallen hat. Es kam der Wunsch auf, am Mittwoch eine zusätzliche Glücksstunde zu haben (S3, S4, S5, S6), da die Anzahl der Stunden zu wenig waren oder der zeitliche Abstand zwischen Montag und Freitag zu groß war und so manches bis zur nächsten Stunde wieder vergessen wurde. Bei einer zusätzlichen, kurzen Einheit am Mittwoch hätte über die wichtigsten Themen nochmal gesprochen werden können und diese wären somit besser in Erinnerung geblieben.

Also was ich ein bisschen blöd gefunden habe, ist, dass wir nur Montag und Freitag, das war ein relativ langer Zeitraum dazwischen und dadurch haben es manche vergessen. Also was man vielleicht bisschen besser machen hätte können, dass man, weiß nicht, Montag, Mittwoch und Freitag, dass man dann am Mittwoch nochmal darüber diskutieren hätte können. (S4, Z36-40)

5.4 Methoden im Glücksunterricht

Bei der Auswertung der Interviews zeigte sich, dass es gewisse Methoden gibt, die bei den Kindern beliebt sind und andere, die weniger gut angekommen sind. Teilweise überschneiden sich die Meinungen der Kinder diesbezüglich, teilweise gibt es aber auch Methoden, die manchen Kindern sehr gut, anderen wiederum nicht gefallen haben.

Einigkeit herrscht beispielsweise bei den Geschichten, welche den Schüler/-innen immer wieder vorgelesen wurden. Diese Methode wurde mehrmals als ansprechende Methode genannt (S1, S3, S5, S6). Gleiches trifft auch auf die Fantasiereise zu (S4, S5). Begründet wurde dies damit, dass sich die Kinder mithilfe von Geschichten und Fantasiereisen die Themen besser vorstellen können und sich in die Situation hineinversetzen und Gefühle nachempfinden können (S2, S5).

Ebenso genannt wurde das Ansehen eines Videos bzw. das Anhören von Musik (S1, S3, S6).

Weitere Methoden, die gut bei den Kindern angekommen sind, sind die Gruppenarbeit, hier vor allem das gemeinsame Gestalten eines Plakats und das anschließende Präsentieren (S4), und auch die Diskussion mit der ganzen Klasse (S3). Der Meinungs austausch mit der ganzen Klasse war insofern für die Kinder interessant, da sie so die Sichtweise ihrer Mitschüler/-innen zu dem jeweiligen Thema erfahren konnten.

Gleiches wurde auch bei der Gruppenarbeit erwähnt. Das Diskutieren untereinander wurde als lustig und hilfreich erachtet, denn in „Gruppenarbeiten da kann man alles besprechen und zum Beispiel Andere fragen“ (S5, Z65-66).

Des Weiteren wurde die Arbeit mit Materialien, wie zum Beispiel Legosteinen, für gut befunden (S5).

Uneinig sind sich die Kinder bezüglich der Schauspielerei. Während vier Kinder (S1, S2, S4, S6) diese Methode als eine der besten nannten, waren die anderen beiden Kinder genau gegenteiliger Meinung. Jene Kinder, die das Schauspielern für gut befanden, begründeten dies damit, dass sie so etwas schon immer einmal ausprobieren wollten, es ihnen Spaß bereitete, sie sich gut in die Rolle hineinversetzen konnten und sie das jeweilige Thema somit besser verstehen können.

Die anderen beiden Schüler/innen waren von dieser Methode nicht überzeugt, da sie es schwierig fanden oder selber das Gefühl hatten, darin nicht gut zu sein.

Ein Kind erwähnte die Einzelarbeit als eine Methode, die ihm nicht zugesagt hatte, da es auf sich allein gestellt war und keinen fragen konnte, wenn es etwas nicht wusste (S5).

Die am häufigsten genannte Antwort in Bezug auf die Methoden, die den Kindern nicht gefallen haben, war das Bearbeiten von Arbeitsblättern (S1, S2, S3, S4, S6). Einige Kinder sagten aus, dass für sie die Anzahl der Arbeitsblätter zu viel war und einige Blätter „waren ein bisschen kompliziert, finde ich, weil man ziemlich viel nachdenken hat müssen, wie und was“ (S1, Z46-47). Ein Kind meinte weiter, dass es nicht immer wusste, was es bei gewissen Aufgaben oder Fragen hinschreiben sollte (S6).

5.5 Das selbstständige Arbeiten

Eine Interviewfrage bezog sich auf das selbstständige Arbeiten im Zuge der Glücksstunden. Dies wurde von zwei Schüler/-innen als sehr wichtig beurteilt, weil sie so selber überlegen können, was etwas bedeutet, wie etwas für sie ist und somit mehr darüber herausfinden können, wie sie selber zu dem jeweiligen Thema stehen (S1, S4).

Ein Kind (S2) ist geteilter Meinung, da es ihm nicht sehr wichtig ist, selbstständig zu arbeiten und es ihm leichter fällt, wenn es Hilfe von der Lehrperson bekommt, gewisse Themen fallen ihm allerdings allein leichter. Vor allem bei Übungen, wo es sich selber über etwas Gedanken machen musste, oder bei manchen Arbeitsblättern wäre die Unterstützung der Lehrperson hilfreich gewesen.

Die anderen drei befragten Kinder (S3, S5, S6) betonten, dass sie sich mehr Unterstützung von der Lehrperson gewünscht hätten. Ein Kind (S3) fand es aber auch gut, sich bei gewissen Themen selber Gedanken machen zu können. Die anderen beiden Kinder meinten, dass es für sie schwierig war, bestimmte Übungen allein zu machen und lieber mit anderen Kindern zusammengearbeitet und sich mehr Informationen zum Thema im Vorhinein gewünscht hätten.

5.6 Die Reflexionen

Der letzte Punkt der Interviewbefragung bezog sich auf die Reflexionen, die in den Glücksstunden fest verankert waren. Hierbei waren sich alle befragten Schüler/-innen einig und meinten, dass die Reflexionen gut und sinnvoll waren. Die Kinder fanden vor allem das gemeinsame Besprechen von gewissen Übungen oder Fragen bei den Arbeitsblättern, bei denen Unsicherheiten aufgetaucht waren, hilfreich.

Also ich finde die waren toll, also weil da haben wir das nochmal besprochen und so und da habe ich meine Fehler halt auch gefunden und ja (...) da habe ich auch etwas mehr gelernt. (S2, Z81-83)

Ein weiterer Grund, warum das Reflektieren sinnvoll ist, ist die Wiederholung der gelernten Inhalte, da manchmal von einer Glücksstunde bis zur nächsten Manches wieder vergessen wurde und dies so nochmal ins Gedächtnis gerufen wurde und die Erinnerung daran besser gefestigt wird (S1, S3, S4, S5, S6). Ein Kind betonte die Wichtigkeit davon, dass die gelernten Inhalte gefestigt werden, darin, dass diese Lerninhalte wichtig für das eigene Leben sein können (S4).

Außerdem wurde erwähnt, dass das gemeinsame Besprechen der Hausübung für sinnvoll erachtet wurde (S3, S6), um aufgetauchte Fragen zu klären und sich die Hausübung nochmal in Erinnerung zu rufen.

6 Diskussion

Das Ziel der Forschung im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit bestand darin, zu untersuchen, ob es einen Zusammenhang zwischen der Abhaltung von Glücksstunden und der Höhe des Selbstwertgefühls von Kindern gibt. Weiters sollten die Voraussetzungen, welche für die erfolgreiche Umsetzung von Glücksstunden notwendig sind, aus der Sicht der Schüler/-innen erfragt werden und mit den in den Curricula vorgestellten Themen, Methoden, Planungen und Arbeitsweisen in Verbindung gebracht werden.

In diesem letzten Abschnitt der Arbeit sollen nun die bereits präsentierten, zentralen Ergebnisse nochmals aufgegriffen und mithilfe der Literatur aus dem Theorieteil dieser Arbeit erklärt und interpretiert werden. Somit soll auch eine Beantwortung der Forschungsfrage erfolgen. Weiters sollen die Resultate in die bereits bestehende Forschung eingeordnet sowie die Leistung der Studie aufgezeigt werden. In einem nächsten Schritt werden dann Implikationen für die Praxis dargelegt. Außerdem werden aufgetretene Limitationen erläutert sowie die Verbindung zu offenen Fragen und folglich zu möglichen weiterführenden Forschungen hergestellt.

Die spezifische Forschungsfrage dieser Arbeit lautete: *Welche pädagogischen Voraussetzungen braucht eine schulpraktisch handelnde Person für die Förderung des Selbstwertgefühls von Kindern der Grundstufe 2 der Volksschule unter der Berücksichtigung des curricular-basierten Glücksunterrichts?*

Um diese Forschungsfrage beantworten zu können, wurde eine Panelstudie durchgeführt. Diese bestand aus einem Fragebogen, nämlich der Rosenberg Skala zum Selbstwertgefühl (RSES).

Dieser Fragebogen wurde von den 17 Schüler/-innen zu zwei verschiedenen Zeitpunkten durchgeführt, um die Höhe des Selbstwertgefühls zu ermitteln sowie deren Steigerung. Zwischen dem Prätest (T1) und dem

Posttest (T2) wurden 16 Glücksstunden mit Themen aus den ersten beiden Modulen nach Fritz-Schubert abgehalten. Zusätzlich wurden nach dem Posttest problemzentrierte Interviews mit ausgewählten Schüler/-innen durchgeführt. Diese dienen der Erforschung der Voraussetzungen, die laut den Kindern für den Glücksunterricht von Bedeutung sind.

Erklärung der zentralen Resultate

Die Auswertung der Fragebögen zur Selbstwerthöhe zeigte deutlich, dass das Selbstwertgefühl bei fast allen Schüler/-innen nach der Durchführung der Glücksstunden höher war als vor Beginn dieser Forschung. Somit konnte mithilfe dieser Studie festgestellt werden, dass der Glücksunterricht positive Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl von Kindern der Grundstufe 2 der Volksschule haben kann. Das bedeutet, dass eine Steigerung der Selbstwerthöhe in Folge eines Glücksunterrichts nicht nur bei Kindern der Sekundarstufe beobachtbar ist, wie Hess in ihrer Studie aus dem Jahr 2015 zeigte, sondern auch bei Kindern der Primarstufe.

Wie in Kapitel 2.1 beschrieben wurde, ist das Selbstwertgefühl das Erleben des eigenen Wertes. Dies verbesserte sich bei den meisten Kindern vom Prätest zum Posttest, wie bei Item 7 des Fragebogens (Ich denke, dass ich wertvoll bin. Jedenfalls bin ich nicht weniger wert als andere Menschen.) deutlich wurde. Die Kinder fühlten sich nach Abhaltung der Glücksstunden also insgesamt wertvoller als zuvor. Dass diese Veränderung tatsächlich aufgrund der Glücksstunden geschehen ist und nicht aufgrund von anderen Einflüssen, kann daher angenommen werden, da diese Steigerung bei so vielen Kindern sichtbar ist. Weiters hatten die Teilnehmer/-innen während des Glücksunterrichts viele Möglichkeiten, sich gegenseitig Anerkennung zu schenken und ein Teil einer Gemeinschaft zu sein. Diese Punkte, also das Erleben des Angenommenwerdens, der Partizipation sowie der Anerkennung bilden, wie in Kapitel 2.1 erläutert, Grundlagen für eine positive Sicht auf den eigenen Wert.

Ebenfalls in oben genanntem Kapitel beschrieben wurde, dass sich ein hohes Selbstwertgefühl in Zufriedenheit, Selbstakzeptanz und Selbstachtung zeigt. Auch bei diesen Punkten, welche mithilfe der Items 1, 8 und 10 des Fragebogens erfragt wurden, konnte eine Steigerung erzielt werden. Diese Steigerung der Zufriedenheit deckt sich auch mit Lyubomirskys Beschreibung, wovon Glück abhängig ist und, dass 40% davon erlernbar sind.

Die Verbesserung der Selbsteinschätzung bei Item 4 kann darauf zurückzuführen sein, dass das Vertrauen in die eigenen Stärken durch den gelebten Einsatz eigener Ressourcen, was im Glücksunterricht der Fall war, gefördert wurde.

Das Selbstwertgefühl entwickelt sich, wie in Kapitel 2.1 erläutert wurde, durch Interaktion mit wichtigen Bezugspersonen sowie der aktiven Konfrontation mit sich selbst. Aus diesem Grund kann angenommen werden, dass die gestiegenen Werte der Selbstwerthöhe bei den Kindern auf den Glücksunterricht zurückzuführen sind, da dieser genau diese Elemente beinhaltet. Es wurden viele Übungen in Zusammenarbeit mit den Mitschüler/-innen durchgeführt, welche für die Kinder nahe Bezugspersonen darstellen. Die Klassengemeinschaft wurde durch gemeinsame Übungen und Vertrauensübungen gestärkt. Diese positive Beziehung zueinander bildet neben der Beziehung zu den eigenen Eltern die wichtigste Quelle für den Aufbau eines hohen Selbstwertes.

Des Weiteren wurde im Glücksunterricht großer Wert auf die aktive Auseinandersetzung mit sich selbst und den eigenen Einstellungen, Gefühlen und auch Wünschen gelegt.

Wie in Kapitel 3.3.1 dargestellt, sind zentrale Themen der ersten beiden Module im Schulfach Glück Vertrauen, Wertschätzung, das Entdecken der eigenen Stärken, die Empathie sowie das Erkennen der eigenen Motive und Visionen.

Aus der Interviewauswertung ging hervor, dass jene Themen, die den Lernenden am meisten gefallen haben, der Warme Regen, der Blick in die Zukunft und das Entdecken der eigenen Superkräfte sind.

Dass das Thema Superkräfte die Kinder besonders angesprochen hat, kann mit dem Ansatz der Positiven Psychologie begründet werden. Den Menschen fällt es leicht, die eigenen Schwächen aufzuzählen, jedoch ist es deutlich schwieriger, persönliche Stärken zu benennen. Gleiches kann auch für den Warmen Regen gelten, denn die Kinder haben die positiven Rückmeldungen ihrer Mitschüler/-innen sehr genossen. Eine negative Äußerung rutscht manchen Menschen schnell heraus, deshalb kann es besonders schön sein, von Jemandem aus seinem Umfeld ein Kompliment zu bekommen. Diese Anerkennung ist, wie in Kapitel 2.1 erläutert, mitentscheidend für die Entwicklung des Selbstwertgefühls.

Im zweiten Modul geht es darum, den Kindern zu ermöglichen, ihren Träumen und Lebensmotiven nachgehen zu können und herauszufinden, welche Bedürfnisse die Kinder beschäftigen und wie diese zum Motiv ihres Handelns werden.

Bewährt hat sich außerdem der Blick in die eigene Zukunft, da die Kinder es besonders spannend fanden, sich Gedanken machen zu müssen, was sie sich für ihre Zukunft wünschen. Des Weiteren fanden die Schüler/-innen es sinnvoll, zu überlegen, wie sie ihre Ziele erreichen können und haben Mut bekommen sowie einen Anreiz, an sich sowie der Realisierung der Ziele zu arbeiten. Somit kann gesagt werden, dass die folgenden Module, welche in dieser Forschung nicht durchgeführt wurden, durchaus sinnvoll in dieser Reihenfolge sind, da diese sich eben mit der Planung und Umsetzung der eigenen Ziele beschäftigen würden.

Weiters geht aus dieser Studie hervor, dass der Stundenaufbau wie in Kapitel 3.3.2 dargestellt, welcher auf dem Ablauf von Fritz-Schubert basiert, sich als sinnvoll bewährt hat. Sowohl Fritz-Schubert als auch Mathes legen in ihren Curricula Wert auf einen Stundeneinstieg mittels eines

Rituals oder Energizers. Die Wichtigkeit dessen wurde auch von den teilnehmenden Kindern bestätigt, da sie so gut in die Stunden starten konnten. Gleiches gilt auch für die Reflexion, welche ebenso sowohl bei Fritz-Schubert als auch bei Mathes ein fixer Bestandteil einer Glücksstunde ist, und auch für die Hausaufgabe. Beides wurde von den Teilnehmer/-innen als wichtig und hilfreich bezeichnet.

Bezüglich der Stundenaufteilung zeigt diese Studie, dass eine regelmäßige Durchführung der Glücksstunden von großer Bedeutung ist. Bei den Interviewbefragungen äußerten einige der teilnehmenden Kinder, dass sie mit der zeitlichen Einteilung der Glücksstunden nicht ganz zufrieden waren. Ein Großteil der befragten Kinder würde sich eine weitere, wenn auch kurze, Glückseinheit in der Woche wünschen. Der Zeitraum zwischen den Glücksstunden betrug meist zwischen 3 und 5 Tagen. Die Aussagen der Kinder weisen darauf hin, dass eine weitere Einheit in diesem Zeitraum für die Kinder sinnvoll wäre, damit die behandelten Inhalte besser in Erinnerung gehalten und mehr verinnerlicht werden können.

Den Punkt Methodik betreffend konnte festgestellt werden, dass vor allem Geschichten und Fantasiereisen, welche in beiden in dieser Arbeit vorgestellten Curricula vorkommen, die Kinder besonders ansprechen. Diese Übungen helfen den Lernenden dabei, sich in gewisse Themen hineinversetzen zu können und diese besser nachvollziehen zu können. Nicht bewährt haben sich hingegen Arbeitsblätter, da diese für die Kinder nicht spannend oder zu kompliziert aufgebaut waren.

Weiters konnte durch die Forschung gezeigt werden, dass das selbstständige Arbeiten für manche Kinder sehr wichtig ist, für andere jedoch ein Input oder Unterstützung von der Lehrperson notwendig sind. Hierbei sind die Meinungen also gespalten und jedes Kind hat andere Wünsche in Bezug auf das selbstständige Arbeiten. Während manche es bevorzugen, selbstständig arbeiten zu können und sich selbst Gedanken zu gewissen Themen machen zu können, hätten andere es bevorzugt, mehr

Input von der Lehrperson zu bekommen oder während der Arbeitsphase mehr Unterstützung zu erhalten. Einige Kinder hätten hier also eher die Vorgehensweise, wie sie bei Mathes umgesetzt wird, vorgezogen. In Mathes Curriculum zum Schulfach Glückskompetenz gibt es meist einen theoretischen Input, bevor die Arbeitsphase beginnt. Für andere Kinder wiederum war die Arbeitsphase ohne vorherige Informationen zum Thema sinnvoller, wie es bei Fritz-Schubert der Fall ist.

Dass sich das selbstständige Arbeiten bei den teilnehmenden Kindern nicht bewährt hat, ist aber nicht generell repräsentativ für die Primarstufe. Dies ist abhängig von der jeweiligen Klasse und auch davon, ob diese Arbeitsweise vorher schon gewohnt war oder nicht. Es kann also festgehalten werden, dass hier, wie bei allen anderen Unterrichtsfächern auch, eine individuelle Differenzierung sinnvoll ist. In der Primarstufe kann es aber durchaus auch sinnvoll und hilfreich für viele Kinder sein, einen theoretischen Input vor der selbstständigen Arbeitsphase zu bekommen oder während dieser Phase ausreichend Unterstützung von der Lehrperson.

Bezüglich der Reflexionen innerhalb der Glücksstunden waren die Aussagen der befragten Kinder sehr ähnlich. Das Reflektieren wurde als sinnvoll und hilfreich erachtet und war für die Kinder somit ein wichtiger Bestandteil der Glücksstunden. Begründet wurde dies von den Lernenden damit, dass die Inhalte nochmal wiederholt wurden und so besser in Erinnerung blieben. Die Festigung der gelernten Inhalte ist für die Kinder daher wichtig, da die Inhalte wichtig für das eigene Leben sein können.

Somit wurde das Ziel der Reflexionen erreicht, welches Fritz-Schubert und auch Mathes darin sehen, die eigenen, erlebten Gefühle zu beschreiben und den Transfer zur Alltagswelt der Kinder zu schaffen.

Beantwortung der Forschungsfrage

Zusammenfassend kann nun als Antwort auf die Forschungsfrage dieser Arbeit festgehalten werden, dass der Glücksunterricht positiv zur Entwicklung des Selbstwertgefühls von Kindern der Grundstufe 2 der Primarstufe beitragen kann.

Es gibt jedoch gewisse Voraussetzungen, die eine schulpraktisch handelnde Person bei der Planung sowie der Durchführung von Glücksstunden beachten sollte. Zuallererst sollten der unterrichtenden Lehrperson die unterschiedlichen Curricula bekannt sein sowie der Aufbau dieser. Ein Überblick über die in den Curricula vorgeschlagenen Themen bzw. Module und der Reihenfolge ist ebenso wesentlich. Die Reihenfolge der Themen spielt eine große Rolle, denn diese sollten logisch aufeinander aufbauend sein. Die Auswahl der Themen ist jedoch von Klasse zu Klasse individuell und sollte an die am Glücksunterricht teilnehmenden Kinder angepasst werden. Somit ist eine weitere Voraussetzung, welche die Lehrenden für den Glücksunterricht mitbringen sollten, dass diese die Klasse oder die Lerngruppe bereits kennt und weiß, welche Voraussetzungen die Kinder mitbringen, welche Bedürfnisse sie haben und welche Arbeitsweisen die Kinder kennen und mögen. Dies ist jedoch nicht nur für die Auswahl der Themen essenziell, sondern ebenso für die weitere Planung der Stunden, da auch die Methoden auf die teilnehmenden Schüler/-innen abgestimmt werden sollten. Grundsätzlich ist es empfehlenswert, eine große Vielfalt an Methoden in den Glücksunterricht einzubauen, um den Kindern Abwechslung zu bieten und zu gewährleisten, dass für jedes Kind ansprechende Übungen angeboten werden.

Das didaktisch-methodische Geschick der Lehrperson ist hierbei insofern gefragt, da die Methoden während des Glücksunterrichts eventuell auch angepasst werden müssen, falls bemerkt wird, dass die bisher ausgewählten Übungen für die Lerngruppe unpassend waren oder nicht den gewünschten Lernerfolg erzielen konnten. Außerdem können nicht alle Methoden, welche in den beiden vorgestellten Curricula angeboten werden, für jede Klasse genau so übernommen werden. Manchmal wird dies funktionieren, oftmals wird aber auch eine leichte Abänderung notwendig sein, um die Übung für die Lerngruppe passend zu machen.

Wesentlich ist eine gute Planung der Glücksstunden. Dazu ist ein immer gleicher Stundenaufbau ratsam, welcher bestimmte Elemente enthalten sollte. Ein ritualisierter Einstieg, eine Arbeitsphase und Möglichkeiten zur Reflexion und zum Austausch mit den anderen Kindern sind Bestandteile, die sich bewährt haben. Ebenso kann eine Hausaufgabe zur Vertiefung des Themas sinnvoll sein, was aber ebenfalls von der jeweiligen Lerngruppe abhängig gemacht werden sollte.

Bei der Arbeitsphase wird im Curriculum Schulfach Glück von Fritz-Schubert auf die Wichtigkeit des selbstständigen Arbeitens hingewiesen. Auch hierbei sollte die Lehrperson genau beobachten, ob die Kinder diese Arbeitsweise anspricht oder ob sie eventuell mehr Input oder Unterstützung von der Lehrperson brauchen würden. Gerade für Kinder, die das freie Arbeiten eher nicht gewohnt sind, kann dies am Anfang überfordernd sein. Es sollte aber keinesfalls weggelassen werden, da es vielen Kindern sehr wichtig ist, selbstständig arbeiten und sich mit den Themen beschäftigen zu können. Deshalb ist es eine Möglichkeit, bei den ersten Glücksstunden noch mehr Input zu geben und das selbstständige Arbeiten im Laufe des Glücksunterrichts zu steigern.

Die Leistung der Studie

Die Leistung der vorliegenden Studie besteht darin, dass gezeigt werden konnte, dass ein curricular-basierter Glücksunterricht positive Auswirkungen auf die Höhe des Selbstwertgefühls von Kindern der Grundstufe 2 der Volksschule haben kann und das Selbstwertgefühl der Kinder nach der Durchführung von 16 Glücksstunden höher war als vor Beginn der Abhaltung der Glücksstunden.

Im Zuge dessen konnte außerdem erforscht werden, welche pädagogischen Voraussetzungen die Kinder für einen gelingenden Glücksunterricht benötigen.

Implikationen für die Schulpraxis

Aufgrund der Ergebnisse dieser Forschung lässt sich festhalten, dass der Glücksunterricht ein wertvolles Unterrichtsfach für die Primarstufe sein kann. Die im Rahmen dieser Arbeit vorgestellten Curricula können im österreichischen Schulwesen adaptiert sinnvoll eingesetzt werden.

Um den Glücksunterricht umzusetzen, braucht es einen geeigneten Rahmen, was bedeutet, dass der Glücksunterricht nicht schnell zwischen-durch oder unregelmäßig durchgeführt werden sollte, sondern mit einer gewissen Regelmäßigkeit und auch nach einer bestimmten Struktur und einem gut geplanten Stundenaufbau.

Weiters gibt es gewisse Voraussetzungen, die für das Gelingen des Glücksunterrichts eine bedeutende Rolle spielen. Diese Voraussetzungen sind zum einen die Themen, welche behandelt werden. Diese sollten sinnvoll gewählt, in einer logischen Reihenfolge behandelt und auf die Zielgruppe sowie die Lernziele angepasst werden. Folgend werden Methoden ausgewählt, die ebenso auf die Ziele, die Inhalte und auch die jeweilige Klasse angepasst werden sollten. Des Weiteren hat sich eine Vielfalt bei den Methoden bewährt, um zu gewährleisten, dass für alle Kinder ansprechende Übungen vorkommen und Langeweile zu vermeiden.

Der Stundenaufbau sollte nach einem bestimmten Prinzip, welches in jeder Glücksstunde gleich ist, erfolgen. Dabei hat sich bewährt, einen ritualisierten Einstieg zu wählen und auch das Reflektieren sollte in jeder Einheit ein fixer Bestandteil sein.

Bei der Arbeitsphase ist es wichtig, diese auf die jeweilige Klasse und deren bisherige Vorerfahrungen und gewohnten Unterrichtsmethoden anzupassen. Dies gilt auch für das selbstständige Arbeiten, was für Kinder, die diese Arbeitsweise nicht oder nur wenig kennen, eine Überforderung darstellen kann. Dies gilt aber nicht für alle Kinder und ist somit in jeder Klasse individuell anzupassen. Je nachdem was die Kinder brauchen und wie diese am besten lernen können, sollte diesen das selbstständige Arbeiten ermöglicht werden oder mehr Input von der Lehrperson kommen.

Limitationen und Ausblick

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit sollen vor dem Hintergrund von einigen Limitation betrachtet werden, welche als Ausgangspunkte für weiterführende Forschungen dienen können.

Eine zentrale Limitation ergibt sich aus der angewendeten quantitativen Datenerhebungsmethode. Die Panelstudie mittels Fragebogen wurde lediglich in einer Schulklasse durchgeführt, es gibt somit keine Vergleichsdaten einer Kontrollgruppe, die den Fragebogen zu den gleichen Testzeitpunkten durchführt, jedoch dazwischen keinen Glücksunterricht hatte. Inwiefern es Unterschiede bezüglich der Steigerung der Selbstwerthöhe zwischen einer Versuchsgruppe mit Glücksunterricht und einer Kontrollgruppe ohne Glücksunterricht gibt, kann Gegenstand weiterführender Forschung sein.

Eine weitere Limitation ist, dass bei der hier vorliegenden Forschung nicht bestätigt werden kann, dass die erzielten Ergebnisse in Bezug auf

die gestiegene Selbstwerthöhe rein auf den Glücksunterricht zurückzuführen sind und keine äußeren Faktoren die Ergebnisse beeinflusst haben.

Weiters soll beachtet werden, dass sich diese Masterarbeit ausschließlich auf die Grundstufe 2 der Volksschule konzentriert und die Grundstufe 1 nicht in die Untersuchung miteinbezogen wurde. In diesem Zusammenhang wäre es interessant, in zukünftiger Forschung zu prüfen, ob ähnliche Ergebnisse bei der Steigerung der Selbstwerthöhe auch bei Kindern der Grundstufe 1 erkennbar sind und welche pädagogischen Voraussetzungen diese Kinder im Glücksunterricht brauchen würden.

Einschränkungen der Validität der Forschung ergeben sich durch die geringe Zahl an Teilnehmer/-innen, da lediglich eine Schulklasse an der Untersuchung beteiligt war. Um diese Ergebnisse zu bestätigen und verallgemeinern zu können, wäre eine Untersuchung mit einer deutlich größeren Zielgruppe nötig.

Des Weiteren wurden die Glücksstunden im Zuge dieser Masterarbeit nur über einen Zeitraum von drei Monaten abgehalten. Interessant wäre weiter, inwiefern sich ein Glücksunterricht auf das Selbstwertgefühl der Kinder auswirkt, wenn dieser ein ganzes Schuljahr lang umgesetzt wird und in weiterer Folge alle vier Jahre der Volksschulzeit. Bei solchen Langzeitstudien wären auch andere Auswirkungen des Glücksunterrichts auf die Entwicklung der Persönlichkeit der Kinder, abgesehen vom Selbstwertgefühl, spannend zu erforschen.

Aufgrund der Ergebnisse dieser Studie und auch der bereits erwähnten Ansätze, welche im österreichischen Lehrplan vorkommen, sollte der Glücksunterricht im österreichischen Schulwesen zukünftig berücksichtigt werden.

Literaturverzeichnis

- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. DGVT.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I. & Vohs, K. D. (2003). Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1-44.
<https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>
- Brooks, R., & Goldstein, S. (2017). *Das Resilienz-Buch. Wie Eltern ihre Kinder fürs Leben stärken*. (2. Aufl.). Klett-Cotta.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2019). *Volksschul-Lehrplan*.
https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.htm
- Crocker, J., Sommers, S. R., & Luhtanen, R. K. (2002). Hopes dashed and dreams fulfilled: Contingencies of self-worth and graduate school admissions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(9), 1275–1286.
- Eidgenössische Technische Hochschule Zürich. (2017). *Kompetenzorientierte Lernziele formulieren*.
https://ethz.ch/content/dam/ethz/main/eth-zurich/education/lehrentwicklung/files_DE/Vorlage_LernzieleFormulierenDe.pdf
- Fritz-Schubert, E. (2009). *Schulfach Glück. Wie ein neues Fach die Schule verändert*. (3. Aufl.). Herder.
- Fritz-Schubert, E. (2010). *Glück kann man lernen*. Ullstein.
- Fritz-Schubert, E. (2017). *Lernziel Wohlbefinden. Entwicklung des Konzeptes "Schulfach Glück" zur Operationalisierung und Realisierung gesundheits- und bildungsrelevanter Zielkategorien*. Beltz.
- Fritz-Schubert, E., & Saalfrank, W.-T. (2015). Schulfach Glück - Skizze und Hintergründe. In E. Fritz-Schubert, W.-T. Saalfrank, & M.

- Leyhausen (Hrsg.), *Praxisbuch Schulfach Glück. Grundlagen und Methoden*. (S. 14 - 39). Beltz.
- Fritz-Schubert-Institut. (o. D.). *Kerncurriculum. Einleitung*. Fritz-Schubert-Institut für Persönlichkeitsentwicklung. <https://www.fritz-schubert-institut.de/einleitung>
- FSI-Methodenbaukasten. (2015). In E. Fritz-Schubert, W.-T. Saalfrank, & M. Leyhausen (Hrsg.), *Praxisbuch Schulfach Glück. Grundlagen und Methoden* (S. 122-221). Beltz.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. (3. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Hogrefe.
- Häder, M. (2019). *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung*. (4. Aufl.). Springer.
- Haußer, K. (1995). *Identitätspsychologie*. Springer.
- Hess, S. (2015). Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsfach Glück und dem Selbstwertgefühl von Schüler/innen? In E. Fritz-Schubert, W.-T. Saalfrank, & M. Leyhausen (Hrsg.), *Praxisbuch Schulfach Glück* (S. 227-275). Beltz.
- Hug, T., & Poscheschnik, G. (2020). *Empirisch forschen*. (3. Aufl.). Utb.
- Krause, C., Wiesmann, U., & Hannich, H.-J. (2004). *Subjektive Befindlichkeit und Selbstwertgefühl von Grundschulkindern*. Pabst.
- Leyhausen, M. (2015). Zum Glück in die Schule - Anmerkungen zum Curriculum des "Schulfachs Glück". In E. Fritz-Schubert, W.-T. Saalfrank, & M. Leyhausen (Hrsg.), *Praxisbuch Schulfach Glück. Grundlagen und Methoden*. (S. 112 - 121). Beltz.
- Lyubomirsky, S. (2007). *The How of Happiness. A New Approach to Getting the Life You Want*. Penguin Press.
- Mathes, C. (2016). *Curriculum Schulfach Glückskompetenz. Der Leitfaden für den Glücksunterricht. Teil 1: Unterrichtsbausteine und Methodik*. Carina Mathes.

- Mathes, C. (2016). *Curriculum Schulfach Glückskompetenz. Der Leitfaden für den Glücksunterricht. Teil 2: Materialsammlung*. Carina Mathes.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Forum Qualitative Sozialforschung. 1(2). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2383>
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. (6. Aufl.). Beltz.
- Meyer, H. (2017). *Was ist guter Unterricht?* (15. Aufl.). Cornelsen.
- Moschner, B., & Dickhäuser, O. (2006). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 685 - 692). Beltz.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. (5. Aufl.). Springer.
- Öffentliches Gesundheitsportal Österreichs. (2021). *Salutogenese*. Gesundheit.gv.at. <https://www.gesundheit.gv.at/lexikon/s/lexikon-salutogenese>
- Pickner, K. (2016). *Glücksunterricht macht Schule. Eine qualitativ-empirische Studie zur Erhebung der Leistungsfähigkeit von SchülerInnen*. Akademikerverlag.
- Roos, M., & Leutwyler, B. (2017). *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium. Recherchieren, schreiben, forschen*. (2. Aufl.). Hogrefe.
- Rupp, R., & Knörzer, W. (2010). Schüler glücklich und stark machen. In W. Knörzer, M. Schley, F. Borkenhagen, & J. Franz (Hrsg.), *Neurowissenschaft bewegt* (S. 85-92). Feldhaus.
- Schachinger, H. E. (2002). *Das Selbst, die Selbsterkenntnis und das Gefühl für den eigenen Wert*. Huber.
- Taschner, F. (2003). *Glück als Ziel der Erziehung*. Königshausen u. Neumann.

UN-Kinderrechtskonvention. (o.D.). *Erklärung der Rechte des Kindes*
vom 20. November 1959.

<https://www.kinderrechtskonvention.info/ueber-uns/impressum/>

von Collani, G., & Herzberg, P. Y. (2014). Rosenberg Skala zum Selbstwertgefühl (Rosenberg Self-Esteem-Scale). In D. Richter, E. Brähler, & B. Strauß (Hrsg.), *Diagnostische Verfahren in der Sexualwissenschaft* (S. 150-152). Hogrefe.

Witzel, A. (2000). *Das problemzentrierte Interview.* Qualitative Sozialforschung. 1(1). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Methodisches Grundschema einer Glücksstunde.	29
Abbildung 2: Das FSI-Handlungsmodell von Fritz-Schubert	30
Abbildung 3: Der Aufbau eines Unterrichtsbausteins nach Mathes (2016a).....	37
Abbildung 4: Individuelle Steigerung der Höhe des Selbstwertgefühls	76
Abbildung 5: Durchschnittliche Punkteanzahl bei beiden Testzeitpunkten.....	76
Abbildung 6: Auswertung der Frage 7 – Prätest und Posttest.....	77

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Themen des Schulfachs Glückskompetenz.....	34
Tabelle 2: Stundenaufbau einer Glücksstunde	45
Tabelle 3: Vergleich der Ergebnisse der Fragebogenerhebung zu beiden Testzeitpunkten	75

Anhang A

Ausgefüllte Fragebögen – Prätest

FRAGEBOGEN zum Selbstwertgefühl

S1

Ich bin 9 Jahre alt.

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
1	Ich bin mit mir selbst zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Manchmal denke ich, dass ich gar nichts wert bin.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich besitze viele gute Eigenschaften.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4	Ich kann vieles genauso gut wie die meisten anderen Menschen auch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ich fühle mich manchmal richtig nutzlos.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Ich denke, dass ich wertvoll bin. Jedenfalls bin ich nicht weniger wert als andere Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Ich halte mich manchmal für einen Versager.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ich denke über mich selbst positiv und finde mich gut, so wie ich bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Super gemacht!
Vielen Dank für deine
Unterstützung!



FRAGEBOGEN zum Selbstwertgefühl

S2

Ich bin 9 Jahre alt.

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
1	Ich bin mit mir selbst zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2	Manchmal denke ich, dass ich gar nichts wert bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich besitze viele gute Eigenschaften.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Ich kann vieles genauso gut wie die meisten anderen Menschen auch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5	Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ich fühle mich manchmal richtig nutzlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Ich denke, dass ich wertvoll bin. Jedenfalls bin ich nicht weniger wert als andere Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8	Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Ich halte mich manchmal für einen Versager.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ich denke über mich selbst positiv und finde mich gut, so wie ich bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Super gemacht!
Vielen Dank für deine
Unterstützung!



FRAGEBOGEN zum Selbstwertgefühl

S3

Ich bin 10 Jahre alt.

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
1	Ich bin mit mir selbst zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Manchmal denke ich, dass ich gar nichts wert bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich besitze viele gute Eigenschaften.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4	Ich kann vieles genauso gut wie die meisten anderen Menschen auch.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ich fühle mich manchmal richtig nutzlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7	Ich denke, dass ich wertvoll bin. Jedenfalls bin ich nicht weniger wert als andere Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Ich halte mich manchmal für einen Versager.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
10	Ich denke über mich selbst positiv und finde mich gut, so wie ich bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Super gemacht!
Vielen Dank für deine
Unterstützung!



FRAGEBOGEN zum Selbstwertgefühl

S4

Ich bin 10 Jahre alt.

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
1	Ich bin mit mir selbst zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Manchmal denke ich, dass ich gar nichts wert bin.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich besitze viele gute Eigenschaften.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4	Ich kann vieles genauso gut wie die meisten anderen Menschen auch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ich fühle mich manchmal richtig nutzlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Ich denke, dass ich wertvoll bin. Jedenfalls bin ich nicht weniger wert als andere Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Ich halte mich manchmal für einen Versager.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ich denke über mich selbst positiv und finde mich gut, so wie ich bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Super gemacht!
Vielen Dank für deine
Unterstützung!



FRAGEBOGEN zum Selbstwertgefühl

S5

Ich bin 10 Jahre alt.

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
1	Ich bin mit mir selbst zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Manchmal denke ich, dass ich gar nichts wert bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich besitze viele gute Eigenschaften.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Ich kann vieles genauso gut wie die meisten anderen Menschen auch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ich fühle mich manchmal richtig nutzlos.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Ich denke, dass ich wertvoll bin. Jedenfalls bin ich nicht weniger wert als andere Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Ich halte mich manchmal für einen Versager.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ich denke über mich selbst positiv und finde mich gut, so wie ich bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Super gemacht!
Vielen Dank für deine
Unterstützung!



FRAGEBOGEN zum Selbstwertgefühl

S6

Ich bin 10 Jahre alt.

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
1	Ich bin mit mir selbst zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Manchmal denke ich, dass ich gar nichts wert bin.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich besitze viele gute Eigenschaften.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Ich kann vieles genauso gut wie die meisten anderen Menschen auch.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ich fühle mich manchmal richtig nutzlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Ich denke, dass ich wertvoll bin. Jedenfalls bin ich nicht weniger wert als andere Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Ich halte mich manchmal für einen Versager.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ich denke über mich selbst positiv und finde mich gut, so wie ich bin.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Super gemacht!
Vielen Dank für deine
Unterstützung!



FRAGEBOGEN zum Selbstwertgefühl

S7

Ich bin 10 Jahre alt.

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
1	Ich bin mit mir selbst zufrieden.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Manchmal denke ich, dass ich gar nichts wert bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3	Ich besitze viele gute Eigenschaften.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Ich kann vieles genauso gut wie die meisten anderen Menschen auch.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ich fühle mich manchmal richtig nutzlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7	Ich denke, dass ich wertvoll bin. Jedenfalls bin ich nicht weniger wert als andere Menschen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Ich halte mich manchmal für einen Versager.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
10	Ich denke über mich selbst positiv und finde mich gut, so wie ich bin.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Super gemacht!
Vielen Dank für deine
Unterstützung!



FRAGEBOGEN zum Selbstwertgefühl

S8

Ich bin 10 Jahre alt.

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
1	Ich bin mit mir selbst zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Manchmal denke ich, dass ich gar nichts wert bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich besitze viele gute Eigenschaften.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4	Ich kann vieles genauso gut wie die meisten anderen Menschen auch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ich fühle mich manchmal richtig nutzlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7	Ich denke, dass ich wertvoll bin. Jedenfalls bin ich nicht weniger wert als andere Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Ich halte mich manchmal für einen Versager.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ich denke über mich selbst positiv und finde mich gut, so wie ich bin.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



FRAGEBOGEN zum Selbstwertgefühl

59

Ich bin 9 Jahre alt.

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
1	Ich bin mit mir selbst zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Manchmal denke ich, dass ich gar nichts wert bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich besitze viele gute Eigenschaften.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Ich kann vieles genauso gut wie die meisten anderen Menschen auch.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ich fühle mich manchmal richtig nutzlos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Ich denke, dass ich wertvoll bin. Jedenfalls bin ich nicht weniger wert als andere Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Ich halte mich manchmal für einen Versager.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ich denke über mich selbst positiv und finde mich gut, so wie ich bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Super gemacht!
Vielen Dank für deine
Unterstützung!



FRAGEBOGEN zum Selbstwertgefühl

S 10

Ich bin 10 Jahre alt.

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
1	Ich bin mit mir selbst zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2	Manchmal denke ich, dass ich gar nichts wert bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich besitze viele gute Eigenschaften.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4	Ich kann vieles genauso gut wie die meisten anderen Menschen auch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5	Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ich fühle mich manchmal richtig nutzlos.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Ich denke, dass ich wertvoll bin. Jedenfalls bin ich nicht weniger wert als andere Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8	Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
9	Ich halte mich manchmal für einen Versager.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ich denke über mich selbst positiv und finde mich gut, so wie ich bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Super gemacht!
Vielen Dank für deine
Unterstützung!



FRAGEBOGEN zum Selbstwertgefühl

511

Ich bin 9 Jahre alt.

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
1	Ich bin mit mir selbst zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Manchmal denke ich, dass ich gar nichts wert bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich besitze viele gute Eigenschaften.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Ich kann vieles genauso gut wie die meisten anderen Menschen auch.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ich fühle mich manchmal richtig nutzlos.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Ich denke, dass ich wertvoll bin. Jedenfalls bin ich nicht weniger wert als andere Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Ich halte mich manchmal für einen Versager.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ich denke über mich selbst positiv und finde mich gut, so wie ich bin.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



FRAGEBOGEN zum Selbstwertgefühl

S 12

Ich bin 10 Jahre alt.

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
1	Ich bin mit mir selbst zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Manchmal denke ich, dass ich gar nichts wert bin.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich besitze viele gute Eigenschaften.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Ich kann vieles genauso gut wie die meisten anderen Menschen auch.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ich fühle mich manchmal richtig nutzlos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Ich denke, dass ich wertvoll bin. Jedenfalls bin ich nicht weniger wert als andere Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Ich halte mich manchmal für einen Versager.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ich denke über mich selbst positiv und finde mich gut, so wie ich bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Super gemacht!
Vielen Dank für deine
Unterstützung!



FRAGEBOGEN zum Selbstwertgefühl

S-13

Ich bin 10 Jahre alt.

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
1	Ich bin mit mir selbst zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Manchmal denke ich, dass ich gar nichts wert bin.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich besitze viele gute Eigenschaften.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4	Ich kann vieles genauso gut wie die meisten anderen Menschen auch.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ich fühle mich manchmal richtig nutzlos.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Ich denke, dass ich wertvoll bin. Jedenfalls bin ich nicht weniger wert als andere Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Ich halte mich manchmal für einen Versager.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ich denke über mich selbst positiv und finde mich gut, so wie ich bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Super gemacht!
Vielen Dank für deine Unterstützung!



FRAGEBOGEN zum Selbstwertgefühl

S 14

Ich bin 9 Jahre alt.

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
1	Ich bin mit mir selbst zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Manchmal denke ich, dass ich gar nichts wert bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich besitze viele gute Eigenschaften.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Ich kann vieles genauso gut wie die meisten anderen Menschen auch.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ich fühle mich manchmal richtig nutzlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Ich denke, dass ich wertvoll bin. Jedenfalls bin ich nicht weniger wert als andere Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Ich halte mich manchmal für einen Versager.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ich denke über mich selbst positiv und finde mich gut, so wie ich bin.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Super gemacht!
Vielen Dank für deine
Unterstützung!



FRAGEBOGEN zum Selbstwertgefühl

S 15

Ich bin 11 Jahre alt.

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
1	Ich bin mit mir selbst zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Manchmal denke ich, dass ich gar nichts wert bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich besitze viele gute Eigenschaften.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4	Ich kann vieles genauso gut wie die meisten anderen Menschen auch.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ich fühle mich manchmal richtig nutzlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Ich denke, dass ich wertvoll bin. Jedenfalls bin ich nicht weniger wert als andere Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Ich halte mich manchmal für einen Versager.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ich denke über mich selbst positiv und finde mich gut, so wie ich bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Super gemacht!
Vielen Dank für deine Unterstützung!



FRAGEBOGEN zum Selbstwertgefühl

S16

Ich bin 9 Jahre alt.

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
1	Ich bin mit mir selbst zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Manchmal denke ich, dass ich gar nichts wert bin.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich besitze viele gute Eigenschaften.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Ich kann vieles genauso gut wie die meisten anderen Menschen auch.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ich fühle mich manchmal richtig nutzlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Ich denke, dass ich wertvoll bin. Jedenfalls bin ich nicht weniger wert als andere Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8	Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Ich halte mich manchmal für einen Versager.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ich denke über mich selbst positiv und finde mich gut, so wie ich bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Super gemacht!
Vielen Dank für deine
Unterstützung!



FRAGEBOGEN zum Selbstwertgefühl

S 17

Ich bin 40 Jahre alt.

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
1	Ich bin mit mir selbst zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Manchmal denke ich, dass ich gar nichts wert bin.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich besitze viele gute Eigenschaften.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Ich kann vieles genauso gut wie die meisten anderen Menschen auch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ich fühle mich manchmal richtig nutzlos.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Ich denke, dass ich wertvoll bin. Jedenfalls bin ich nicht weniger wert als andere Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Ich halte mich manchmal für einen Versager.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ich denke über mich selbst positiv und finde mich gut, so wie ich bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Anhang B

Ausgefüllte Fragebögen – Posttest

FRAGEBOGEN zum Selbstwertgefühl (2)

S-1

Ich bin 9 Jahre alt.

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
1	Ich bin mit mir selbst zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2	Manchmal denke ich, dass ich gar nichts wert bin.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich besitze viele gute Eigenschaften.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4	Ich kann vieles genauso gut wie die meisten anderen Menschen auch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ich fühle mich manchmal richtig nutzlos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Ich denke, dass ich wertvoll bin. Jedenfalls bin ich nicht weniger wert als andere Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8	Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Ich halte mich manchmal für einen Versager.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ich denke über mich selbst positiv und finde mich gut, so wie ich bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>



FRAGEBOGEN zum Selbstwertgefühl (2)

52

Ich bin 9 Jahre alt.

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
1	Ich bin mit mir selbst zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2	Manchmal denke ich, dass ich gar nichts wert bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich besitze viele gute Eigenschaften.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4	Ich kann vieles genauso gut wie die meisten anderen Menschen auch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5	Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ich fühle mich manchmal richtig nutzlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Ich denke, dass ich wertvoll bin. Jedenfalls bin ich nicht weniger wert als andere Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8	Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Ich halte mich manchmal für einen Versager.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ich denke über mich selbst positiv und finde mich gut, so wie ich bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Super gemacht!
Vielen Dank für deine
Unterstützung!



FRAGEBOGEN zum Selbstwertgefühl (2)

S3

Ich bin 10 Jahre alt.

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
1	Ich bin mit mir selbst zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2	Manchmal denke ich, dass ich gar nichts wert bin.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich besitze viele gute Eigenschaften.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4	Ich kann vieles genauso gut wie die meisten anderen Menschen auch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ich fühle mich manchmal richtig nutzlos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Ich denke, dass ich wertvoll bin. Jedenfalls bin ich nicht weniger wert als andere Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8	Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Ich halte mich manchmal für einen Versager.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ich denke über mich selbst positiv und finde mich gut, so wie ich bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Super gemacht!
Vielen Dank für deine
Unterstützung!



FRAGEBOGEN zum Selbstwertgefühl (2)

S4

Ich bin 10 Jahre alt.

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
1	Ich bin mit mir selbst zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2	Manchmal denke ich, dass ich gar nichts wert bin.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich besitze viele gute Eigenschaften.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4	Ich kann vieles genauso gut wie die meisten anderen Menschen auch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5	Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ich fühle mich manchmal richtig nutzlos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Ich denke, dass ich wertvoll bin. Jedenfalls bin ich nicht weniger wert als andere Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8	Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Ich halte mich manchmal für einen Versager.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ich denke über mich selbst positiv und finde mich gut, so wie ich bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Super gemacht!
Vielen Dank für deine
Unterstützung!



FRAGEBOGEN zum Selbstwertgefühl (2)

S5

Ich bin 10 Jahre alt.

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
1	Ich bin mit mir selbst zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2	Manchmal denke ich, dass ich gar nichts wert bin.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich besitze viele gute Eigenschaften.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Ich kann vieles genauso gut wie die meisten anderen Menschen auch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ich fühle mich manchmal richtig nutzlos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Ich denke, dass ich wertvoll bin. Jedenfalls bin ich nicht weniger wert als andere Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Ich halte mich manchmal für einen Versager.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ich denke über mich selbst positiv und finde mich gut, so wie ich bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Super gemacht!
Vielen Dank für deine
Unterstützung!



FRAGEBOGEN zum Selbstwertgefühl (2)

S6

Ich bin 10 Jahre alt.

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
1	Ich bin mit mir selbst zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2	Manchmal denke ich, dass ich gar nichts wert bin.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich besitze viele gute Eigenschaften.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Ich kann vieles genauso gut wie die meisten anderen Menschen auch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ich fühle mich manchmal richtig nutzlos.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Ich denke, dass ich wertvoll bin. Jedenfalls bin ich nicht weniger wert als andere Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Ich halte mich manchmal für einen Versager.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ich denke über mich selbst positiv und finde mich gut, so wie ich bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>



FRAGEBOGEN zum Selbstwertgefühl (2)

S7

Ich bin 10 Jahre alt.

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
1	Ich bin mit mir selbst zufrieden.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Manchmal denke ich, dass ich gar nichts wert bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich besitze viele gute Eigenschaften.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Ich kann vieles genauso gut wie die meisten anderen Menschen auch.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ich fühle mich manchmal richtig nutzlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7	Ich denke, dass ich wertvoll bin. Jedenfalls bin ich nicht weniger wert als andere Menschen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Ich halte mich manchmal für einen Versager.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
10	Ich denke über mich selbst positiv und finde mich gut, so wie ich bin.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Super gemacht!
Vielen Dank für deine
Unterstützung!



FRAGEBOGEN zum Selbstwertgefühl (2)

S 8

Ich bin 10 Jahre alt.

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
1	Ich bin mit mir selbst zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Manchmal denke ich, dass ich gar nichts wert bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich besitze viele gute Eigenschaften.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4	Ich kann vieles genauso gut wie die meisten anderen Menschen auch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5	Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6	Ich fühle mich manchmal richtig nutzlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Ich denke, dass ich wertvoll bin. Jedenfalls bin ich nicht weniger wert als andere Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Ich halte mich manchmal für einen Versager.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ich denke über mich selbst positiv und finde mich gut, so wie ich bin.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Super gemacht!
Vielen Dank für deine
Unterstützung!



FRAGEBOGEN zum Selbstwertgefühl (2)

59

Ich bin 10 Jahre alt.

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
1	Ich bin mit mir selbst zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2	Manchmal denke ich, dass ich gar nichts wert bin.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich besitze viele gute Eigenschaften.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4	Ich kann vieles genauso gut wie die meisten anderen Menschen auch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5	Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ich fühle mich manchmal richtig nutzlos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Ich denke, dass ich wertvoll bin. Jedenfalls bin ich nicht weniger wert als andere Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8	Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Ich halte mich manchmal für einen Versager.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ich denke über mich selbst positiv und finde mich gut, so wie ich bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Super gemacht!
Vielen Dank für deine
Unterstützung!



FRAGEBOGEN zum Selbstwertgefühl (2)

S 10

Ich bin 10 Jahre alt.

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
1	Ich bin mit mir selbst zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2	Manchmal denke ich, dass ich gar nichts wert bin.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich besitze viele gute Eigenschaften.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4	Ich kann vieles genauso gut wie die meisten anderen Menschen auch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5	Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ich fühle mich manchmal richtig nutzlos.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Ich denke, dass ich wertvoll bin. Jedenfalls bin ich nicht weniger wert als andere Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8	Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Ich halte mich manchmal für einen Versager.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ich denke über mich selbst positiv und finde mich gut, so wie ich bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Super gemacht!
Vielen Dank für deine
Unterstützung!



FRAGEBOGEN zum Selbstwertgefühl (2) S 11

Ich bin 10 Jahre alt.

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
1	Ich bin mit mir selbst zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Manchmal denke ich, dass ich gar nichts wert bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich besitze viele gute Eigenschaften.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Ich kann vieles genauso gut wie die meisten anderen Menschen auch.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ich fühle mich manchmal richtig nutzlos.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Ich denke, dass ich wertvoll bin. Jedenfalls bin ich nicht weniger wert als andere Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Ich halte mich manchmal für einen Versager.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ich denke über mich selbst positiv und finde mich gut, so wie ich bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



FRAGEBOGEN zum Selbstwertgefühl (2)

S-12

Ich bin 10 Jahre alt.

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
1	Ich bin mit mir selbst zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2	Manchmal denke ich, dass ich gar nichts wert bin.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich besitze viele gute Eigenschaften.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Ich kann vieles genauso gut wie die meisten anderen Menschen auch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ich fühle mich manchmal richtig nutzlos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Ich denke, dass ich wertvoll bin. Jedenfalls bin ich nicht weniger wert als andere Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8	Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Ich halte mich manchmal für einen Versager.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ich denke über mich selbst positiv und finde mich gut, so wie ich bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Super gemacht!
Vielen Dank für deine
Unterstützung!



FRAGEBOGEN zum Selbstwertgefühl (2)

S 13

Ich bin 10 Jahre alt.

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
1	Ich bin mit mir selbst zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2	Manchmal denke ich, dass ich gar nichts wert bin.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich besitze viele gute Eigenschaften.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4	Ich kann vieles genauso gut wie die meisten anderen Menschen auch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5	Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ich fühle mich manchmal richtig nutzlos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Ich denke, dass ich wertvoll bin. Jedenfalls bin ich nicht weniger wert als andere Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8	Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Ich halte mich manchmal für einen Versager.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ich denke über mich selbst positiv und finde mich gut, so wie ich bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Super gemacht!
Vielen Dank für deine
Unterstützung!



FRAGEBOGEN zum Selbstwertgefühl (2)

S 14

Ich bin 70 Jahre alt.

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
1	Ich bin mit mir selbst zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Manchmal denke ich, dass ich gar nichts wert bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich besitze viele gute Eigenschaften.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Ich kann vieles genauso gut wie die meisten anderen Menschen auch.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ich fühle mich manchmal richtig nutzlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Ich denke, dass ich wertvoll bin. Jedenfalls bin ich nicht weniger wert als andere Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Ich halte mich manchmal für einen Versager.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ich denke über mich selbst positiv und finde mich gut, so wie ich bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Super gemacht!
Vielen Dank für deine
Unterstützung!



FRAGEBOGEN zum Selbstwertgefühl (2)

S 15

Ich bin 11 Jahre alt.

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
1	Ich bin mit mir selbst zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Manchmal denke ich, dass ich gar nichts wert bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich besitze viele gute Eigenschaften.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4	Ich kann vieles genauso gut wie die meisten anderen Menschen auch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ich fühle mich manchmal richtig nutzlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Ich denke, dass ich wertvoll bin. Jedenfalls bin ich nicht weniger wert als andere Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Ich halte mich manchmal für einen Versager.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ich denke über mich selbst positiv und finde mich gut, so wie ich bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Super gemacht!
Vielen Dank für deine
Unterstützung!



FRAGEBOGEN zum Selbstwertgefühl (2)

S-16

Ich bin 10 Jahre alt.

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
1	Ich bin mit mir selbst zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2	Manchmal denke ich, dass ich gar nichts wert bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich besitze viele gute Eigenschaften.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Ich kann vieles genauso gut wie die meisten anderen Menschen auch.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ich fühle mich manchmal richtig nutzlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Ich denke, dass ich wertvoll bin. Jedenfalls bin ich nicht weniger wert als andere Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8	Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Ich halte mich manchmal für einen Versager.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ich denke über mich selbst positiv und finde mich gut, so wie ich bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Super gemacht!
Vielen Dank für deine
Unterstützung!



FRAGEBOGEN zum Selbstwertgefühl (2)

S17

Ich bin 10 Jahre alt.

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
1	Ich bin mit mir selbst zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2	Manchmal denke ich, dass ich gar nichts wert bin.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich besitze viele gute Eigenschaften.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Ich kann vieles genauso gut wie die meisten anderen Menschen auch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ich fühle mich manchmal richtig nutzlos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Ich denke, dass ich wertvoll bin. Jedenfalls bin ich nicht weniger wert als andere Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8	Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Ich halte mich manchmal für einen Versager.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ich denke über mich selbst positiv und finde mich gut, so wie ich bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Super gemacht!
Vielen Dank für deine
Unterstützung!



Anhang C

Urliste Fragebogenauswertung

Auswertung Prätest (T1)

Kind	Alter	Frage 1	Frage 2	Frage 3	Frage 4	Frage 5	Frage 6	Frage 7	Frage 8	Frage 9	Frage 10	Gesamtpunkte
S1	9	2	2	3	2	3	2	1	2	2	3	22
S2	9	3	1	2	3	2	1	3	1	1	2	19
S3	10	2	1	3	1	1	0	1	1	0	2	12
S4	10	2	2	3	2	3	1	2	1	2	2	20
S5	10	2	1	2	2	2	2	1	2	1	2	17
S6	10	2	2	1	0	2	1	1	2	1	1	13
S7	10	0	0	1	0	1	0	0	2	0	0	4
S8	10	1	1	3	2	1	0	1	1	1	0	11
S9	9	2	1	2	1	2	3	2	1	3	3	20
S10	10	3	1	3	3	3	2	3	0	2	3	23
S11	9	1	1	1	1	3	2	2	2	1	1	15
S12	10	2	2	2	1	2	3	2	2	1	2	19
S13	10	2	2	3	1	3	2	2	1	3	2	21
S14	9	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	12
S15	11	2	1	3	1	3	1	2	1	1	3	18
S16	9	2	3	2	1	2	1	3	2	2	2	20
S17	10	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	18
	9,71	1,88	1,41	2,18	1,41	2,12	1,41	1,71	1,35	1,41	1,82	16,71

Auswertung Posttest (T2)

Kind	Alter	Frage 1	Frage 2	Frage 3	Frage 4	Frage 5	Frage 6	Frage 7	Frage 8	Frage 9	Frage 10	Gesamtpunkte
S1	9	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	29
S2	9	3	1	3	3	3	1	3	2	2	3	24
S3	10	3	3	3	2	2	3	3	2	2	2	25
S4	10	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	28
S5	10	3	2	2	2	3	3	2	2	2	3	24
S6	10	3	2	2	2	3	2	2	1	1	3	21
S7	10	0	1	2	0	1	0	0	2	0	0	6
S8	10	1	1	3	3	0	1	2	1	2	1	15
S9	10	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	29
S10	10	3	2	3	3	3	2	3	1	2	3	25
S11	10	2	1	2	1	3	2	2	2	1	2	18
S12	10	3	3	2	2	3	3	3	1	2	3	25
S13	10	3	2	3	1	3	2	3	1	2	3	23
S14	10	2	1	2	1	3	1	2	1	1	2	16
S15	11	2	1	3	2	2	1	2	1	1	3	18
S16	10	3	1	2	1	2	1	3	3	3	2	21
S17	10	3	2	2	2	3	3	3	2	3	3	26
	9,94	2,53	1,88	2,53	1,94	2,53	2,00	2,47	1,65	1,94	2,47	21,94

Anhang D

Transkribierte Interviews

1 **S1 (w, 9)**

2

3 *Welches Thema hat dich denn am meisten angesprochen?*

4

5 Der warme Regen und der Blick in die Zukunft.

6

7 *Ok, warum?*

8

9 Der warme Regen, weil man da von den anderen hören kann, wie die den einen finden
10 und wie man für die anderen ist.

11 Und der Blick in die Zukunft, weil man da mal überlegen hat können, was man halt mal
12 in Zukunft macht und wie man sich das halt gerne wünscht.

13

14

15 *Welches weitere Thema würdest du gerne noch behandeln?*

16

17 Mir fehlt eigentlich nix, mir hat alles gut gepasst.

18

19 *Ok, sehr gut.*

20

21

22 *Wie stellst du dir denn den idealen Verlauf einer Glücksstunde vor, also der Aufbau,
23 wie sollte der für dich sein?*

24

25 (...) Mir hat es so eigentlich ziemlich gut gefallen, weil man hat alles nochmal
26 wiederholt, wir haben alles rein gebracht.

27

28 *Ok, also das hat gepasst für dich, so wie wir es immer gemacht haben, mit dem
29 Einstieg, mit dem Reflektieren, auch mit der Hausübung dann?*

30

31 Mhm, ja!

32

33

34 *Wie fandest du die Aufteilung der Stunden?*

35

36 Mir hat es gut gefallen, weil man es nicht öfter gebraucht hätte (...) und (...) ja.

37

38

39 *Dann kommen wir mal zu den Methoden, welche Methoden haben dir denn am besten
40 gefallen?*

41

42 Schauspielen, Geschichten und Video anschauen.

43

44 *Und welche haben dir am wenigsten gefallen?*

45

46 Die Arbeitsblätter, manche waren ein bisschen kompliziert, finde ich, weil man ziemlich
47 viel nachdenken hat müssen, wie und was. Aber manche haben mir auch ziemlich gut
48 gefallen.

49

50 *Ok, also es waren einfach für dich zu viele Arbeitsblätter?*

51

52 Ja!

53

54

55 *Wie wichtig ist dir das selbstständige Arbeiten an den einzelnen Themen?*

56

57 Mir ist es wichtig, weil man da (...) da kann man selber mal überlegen, was das
58 überhaupt bedeutet oder wie das ist.

59

60 *Wie es für dich selber ist?*

61

62 Ja.

63

64

65

66 *Letzte Frage, was schätzt du am Nachdenken, am Reflektieren über die Stunde?*

67

68 Also ich habe das gut geschätzt, weil manche haben es dann halt nicht so gut gewusst,
69 dass wir es dann nochmal wiederholt haben, das hat mir dann gut gefallen.

70

71 *Dass wir nochmal wiederholt haben, was wir z.B. letzte Stunde gemacht haben, dass
72 man sich besser daran erinnern kann?*

73

74 Ja.

1 **S2 (w, 9)**

2

3 *Welches Thema hat dich denn am meisten angesprochen?*

4

5 Ahm.. Meine Superkräfte und der Warme Regen. Also, die Superkräfte, weil da hat
6 man einfach entdeckt, was seine Superkraft ist. Und beim Warmen Regen da war ich
7 halt sehr neugierig, was die anderen über mich denken und so (...) und ja.

8

9

10 *Und gibt es irgendein Thema, das du gerne noch behandelt hättest?*

11

12 Ja die Talente von uns, weil man würde die Talente in sich selbst entdecken und das
13 wäre einfach spannend und aufregend.

14

15

16 *Wie stellst du dir den idealen Verlauf einer Glücksstunde vor?*

17

18 Also wie die Glücksstunden immer waren, das habe ich eigentlich gut gefunden (...)
19 und ja (...) und ich hätte (...) also ich finde, das war eigentlich perfekt.

20

21

22 *Und die Aufteilung der Stunden, wie fandest du die?*

23

24 Sie waren eigentlich auch sehr gut (...) ja.

25

26 *Hat das gepasst für dich?*

27

28 Ja.

29

30

31 *Gut. Welche Methoden haben dir denn am meisten gefallen?*

32

33 Ahmmm (...) also die Schauspielerei, weil das wollte ich eigentlich immer schon mal
34 machen und dann habe ich.. ich wollte auch wissen, wie das ist. Und ja (...) es war
35 auch sehr lustig.

36

37 *Und hat dir das irgendwie was gebracht, hast du dich dann in das Thema besser
38 hineinversetzen können?*

39

40 Ja.

41

42

43 *Ok. Welche Methoden haben dir am wenigsten gefallen?*

44

45 Die Arbeitsblätter, ich finde die waren zu viel (...) und ja.

46

47 *Hättest du gerne noch mehr andere Übungen gehabt?*

48

49 Ja, weil (...) Ja, ich mag generell nicht so viele Arbeitsblätter, das mag ich nicht so.

50

51 *Ok, was hättest du dir stattdessen gewünscht?*

52 Ahm einfach mehr Spiele oder so.

53

54 *Ok, mehr mit der Klasse auch?*

55

56 Mhm (...) Zusammenarbeit

57

58

59

60 *Wie wichtig ist dir denn das selbstständige Arbeiten an den Themen?*

61

62 Ahm (...) also (...) mir ist es nicht sehr wichtig (...) also (...) ich tu mir auch leichter,
63 wenn die (...) also wenn die.... Die Lehrerinnen mir helfen oder so (...) wenn ich etwas
64 nicht weiß.

65 Aber manche Sachen mag ich schon alleine machen, weil da tu ich mir halt bei
66 manchen Sachen leichter.

67

68 *Was ist das z.B. wo du mehr Unterstützung gebraucht hättest?*

69

70 Ahm (...) ich weiß es nicht (...)

71

72 *Eher bei Arbeitsblättern oder wo du selber überlegen hast müssen oder bei einer
73 Gruppenarbeit...*

74

75 Wo ich selbst überlegen müssen habe und auch bei manchen Arbeitsblättern.

76

77

78 *Ok. Was schätzt du denn am Nachdenken über die Stunde, an unseren Reflexionen,
79 die wir gemacht haben?*

80

81 Also ich finde die waren toll, also weil da haben wir das nochmal besprochen und so
82 und da habe ich meine Fehler halt auch gefunden und ja (...) da habe ich auch etwas
83 mehr gelernt.

84

85 *Was meinst du denn, du hast deine Fehler gefunden?*

86

87 Naja, ich weiß es nicht, also bei manchen Sachen (...) manche Fragen habe ich jetzt
88 nicht wirklich soo gut verstanden, da habe ich auch welche gefragt, die haben es jetzt
89 auch nicht wirklich so gut verstanden und mit dir haben wir das dann besprochen.

90

91 *Also bei einem Arbeitsblatt, wenn du dir wo schwer getan hast, dann hast du es gut
92 gefunden, wenn wir alle gemeinsam nochmal darüber geredet haben?*

93

94 Ja genau.

1 **S3 (w, 10)**

2

3 *Welches Thema hat dich am meisten angesprochen?*

4

5 Mich hat am meisten angesprochen der warme Regen, weil die anderen haben nette
6 Sachen über einen geschrieben und man hat gewusst, was sie so über einen denken.
7 Und ich habe das eigentlich schön gefunden.

8

9

10 *Welches weitere Thema würdest du gerne noch behandeln?*

11

12 Eigentlich keines mehr, mir hat alles gepasst, ich finde, wir sind alles durch gegangen,
13 mir wäre kein anderes eingefallen.

14

15

16 *Wie stellst du dir den idealen Verlauf einer Glücksstunde vor?*

17

18 Für mich hat es eigentlich gut gepasst, vor allem auch wie du es gemacht hast, weil
19 da ist man gut in die Stunde gestartet und mir hat es relativ gut gefallen.

20

21 *Ok, also der Einstieg hat dir gefallen?*

22

23 Ja.

24

25 *Und die Hausaufgaben am Schluss, hat die auch gepasst für dich?*

26

27 Ja.

28

29 *War dir das dann nicht zu viel?*

30

31 Nein.

32

33

34

35 *Wie fandest du denn die Aufteilung der Stunden?*

36

37 Hmm (...). Ich hätte es vielleicht auch noch am Mittwoch gemacht, weil mir hat die
38 Glücksstunde voll gefallen und mir wäre es lieber gewesen, wenn wir es noch am
39 Mittwoch gemacht hätten.

40

41 *Also ein bisschen mehr?*

42

43 Ja.

44

45

46 *Ok. Welche Methoden haben dir denn am besten gefallen?*

47

48 Mir hat die Geschichte (...) wie du uns die Geschichten vorgelesen hast, die Videos
49 und die Diskussion mit der ganzen Klasse.

50

51 *Also, wenn wir alle über ein Thema diskutiert haben?*

52 Ja.

53

54 *Mhm, warum hat dir das am besten gefallen?*

55

56 Mmmm (...) mir hat das so gefallen, weil ich habe es einfach sehr schön gefunden und
57 da hat man auch wissen können, was die anderen da bei dem Thema zum Sagen
58 haben.

59

60

61 *Und was hat dir für eine Methode nicht so gut gefallen?*

62

63 Mir haben die Arbeitsblätter manchmal nicht so gut gefallen, weil manchmal waren sie
64 kompliziert und viel zum Schreiben und das Schauspielern hat mir auch nicht so
65 gefallen, weil ich bin nicht so gut im Schauspielern.

66

67

68 *Ok. Wie wichtig ist dir denn das selbstständige Arbeiten?*

69

70 Mmmm (...) Ich hätte manchmal ein bisschen mehr Unterstützung gebraucht, aber ich
71 habe es auch gut gefunden, dass wir manchmal alleine gearbeitet haben, weil da hat
72 man dann (...) gewusst halt, wie man selber die (...) die (...)

73

74 *Hast du dir selber mal Gedanken machen müssen?*

75

76 Mhm!

77

78

79 *Ok und was schätzt du an den Reflexionen über die Stunde?*

80

81 (...) Ich habe es gut gefunden, weil dann hat man nochmal alles wiederholen können
82 von letzter Woche und die Hausübungen sind wir dann nochmal durch gegangen, ich
83 habe das eigentlich gut gefunden.

84

85 *Also hast du das sinnvoll gefunden?*

86

87 Ja.

1 **S4 (m, 10)**

2

3 *Welches Thema hat dich denn beim Glücksunterricht am meisten angesprochen?*

4

5 Also das mit den Superhelden und mit den Superkräften, weil ich dann auch gewusst
6 habe, was die anderen über mich denken und der Blick in die Zukunft, weil ich mir da
7 mehr Mut gemacht habe, was ich dann vielleicht einmal machen mag und dass ich
8 besser an mir arbeite.

9

10

11 *Gibt es irgendein Thema, das du gerne noch behandeln würdest?*

12

13 Eigentlich nicht sehr viel, weil wir haben jetzt alles gelernt und ich fand es relativ super.

14

15 *Ok, also dir hätte jetzt nichts gefehlt?*

16

17 Nein.

18

19

20 *Wie stellst du dir denn den idealen Verlauf einer Glücksstunde vor?*

21

22 Also eigentlich hat es für mich gepasst, und es war eigentlich immer genau aufgeteilt.
23 Halt was ein bisschen blöd war, dass immer ganz am Schluss dann die Arbeitszettel
24 gemacht haben müssen, das hätten wir auch zwischendurch machen können.

25

26 *Meinst du die Hausübung?*

27

28 Ja.

29

30 *Okay, ja aber das ist ja der Sinn der Hausübung, dass man die zum Schluss, also*
31 *zuhause, macht.*

32

33

34 *Wie fandest du die Aufteilung der Stunden?*

35

36 Also was ich ein bisschen blöd gefunden habe, ist, dass wir nur Montag und Freitag,
37 das war ein relativ langer Zeitraum dazwischen und dadurch haben es manche
38 vergessen. Also was man vielleicht bisschen besser machen hätte können, dass man,
39 weiß nicht, Montag, Mittwoch und Freitag, dass man dann am Mittwoch nochmal
40 darüber diskutieren hätte können.

41

42 *Also wären dir das dann nicht zu vielen, wenn du 3 Stunden pro Woche hättest?*

43

44 Nein, weil das Thema einfach relativ cool ist.

45

46

47 *Welche Methoden haben dir denn am meisten gefallen?*

48

49 Das war einmal die Gruppenarbeit, Schauspiel, Referat, Plakat gestalten und die
50 Fantasie (...)

51

52 *Die Fantasiereise?*

53

54 Ja.

55

56 *Und warum haben dir diese am besten gefallen?*

57

58 Weil bei der Fantasiereise war es immer relativ lustig, wenn man sich das dann so
59 vorstellen hat können. Und weil ich generell Referate und Plakat halten liebe. Und weil
60 Gruppenarbeit einfach dann voll lustig ist, weil man dann diskutieren kann
61 untereinander.

62

63

64 *Und was hat dir für eine Methode nicht gefallen?*

65

66 Also manche Arbeitsblätter waren ziemlich kompliziert und ein bisschen blöd. Und Ja,
67 das war halt eigentlich das, aber sonst haben mir alle gefallen.

68

69

70

71 *Wie wichtig ist dir denn das selbstständige Arbeiten an den Themen?*

72

73 Also, sehr wichtig, weil man da selbst überlegen kann und selbst nachdenken kann
74 über das Thema und dann vielleicht noch ein bisschen mehr herausfinden kann.

75

76 *Mhm, mehr herausfinden, wie du selber darüber denkst?*

77

78 Ja.

79

80

81

82 *Und was schätzt du am Nachdenken über die Stunde?*

83

84 Weil man sich dann sehr gut erinnern kann und sich das merken kann, weil das braucht
85 man ja vielleicht im Leben.

86

87 *Also dass man einfach das Ganze nochmal festigt?*

88

89 Ja.

1 **S5 (m, 10)**

2

3 *Welches Thema hat dich am meisten angesprochen?*

4

5 Also der Lebenskuchen, weil, dass man einfach weiß, was man jetzt braucht, was man
6 zum Beispiel in 20 Jahren braucht, dass man einfach weiß, was man hat und was man
7 noch braucht.

8

9

10 *Gibt es irgendein Thema, das du gerne noch behandeln würdest?*

11

12 Ja also der Warme Regen, den haben wir ungefähr zweimal gemacht, das hat mir ein
13 wenig gefehlt, aber sonst war es gut.

14

15 *Also den hättest du gerne noch öfter gehabt?*

16

17 Ja.

18

19

20 *Wie stellst du dir denn den idealen Verlauf einer Glücksstunde vor?*

21

22 Also mir hat das eigentlich ganz gut gepasst.

23 Nur was mir gefehlt hat, zum Beispiel die Talente, was man einfach kann und was man
24 noch nicht kann. Aber sonst hat es gut gepasst.

25

26 *Ja das ist dann eigentlich ein Thema, das dir gefehlt hat?*

27

28 Ja.

29

30

31 *Wie fandest du denn die Aufteilung der Stunden?*

32

33 Also wir hätten, glaube ich, mehr Stunden machen können, weil 2 Stunden in der
34 Woche finde ich irgendwie ein wenig zu wenig. Ich hätte lieber 3 oder 4 mal pro Woche
35 gehabt (...) ja...

36

37 *Glaubst du nicht, dass das dann zu viel geworden wäre?*

38

39 Nein, weil einfach das Thema so (...) so (...) so gut ist und das gefällt mir am besten
40 von allen.

41

42

43 *Welche Methoden haben dir denn am besten gefallen?*

44

45 Arbeiten mit diesen Materialien, zum Beispiel mit den Legosteinen, dass man einfach
46 selber nachdenkt, was man hat und worauf man selber Einfluss hat. Und die
47 Geschichten und die Fantasiereise, weil man einfach erleben kann, also im Gehirn, in
48 den Gefühlen erleben kann, was man einfach hat.

49

50 *Mhm, wie meinst du, was man einfach hat?*

51

52 Ja also was man (...) zum Beispiel das mit dem Rucksack, was man will zu der Reise
53 und dann ablegen und dann wieder aufnehmen...

54

55 *Ok, weil du dir einfach besser vorstellen kannst, wie für dich das jetzt ist?*

56

57 Ja.

58

59

60

61 *Welche Methoden haben dir denn am wenigsten gefallen?*

62

63 Also zum Beispiel das Schauspielen, das war für mich etwas schwerer, und die
64 Einzelarbeit hat mir nicht so gut gefallen, weil einfach (...) Einzelarbeit finde ich nicht
65 so gut. In Gruppenarbeiten da kann man alles besprechen und zum Beispiel Andere
66 fragen, und bei der Einzelarbeit kann man sich selber fragen und wenn man was nicht
67 weiß, ja dann ist es halt schwieriger.

68

69 *Also dir ist es lieber, du kannst dich mit anderen austauschen?*

70

71 Ja.

72

73

74

75 *Wie wichtig ist dir das selbstständige Arbeiten an den einzelnen Themen?*

76

77 Hmm (...) ich hätte mehr Unterstützung von der Lehrerin, also von dir, gebraucht,
78 weil alleine kann ich nicht alles machen.

79

80 *Ok also du hättest bei manchen Themen vorher gerne mehr Infos gehabt von mir?*

81

82 Ja genau.

83

84

85 *Was schätzt du am Nachdenken über die Stunde, also an unseren Reflexionen, die
86 wir gemacht haben?*

87

88 Also mir hat das gut gefallen, dass man einfach weiß, was man dann gelernt hat und
89 was wir letzte Stunde gemacht haben.

90

91 *Mhm, dass man das nochmal wiederholt?*

92

93 Ja.

1 **S6 (m, 10)**

2

3 *Welches Thema hat dich denn am meisten angesprochen?*

4

5 Ähm.. das mit dem Rucksack, weil man hat dann wissen können, was man im Leben
6 jetzt nicht so lebenswichtig braucht, aber was einem schon Spaß macht. Und der Blick
7 in die Zukunft, wo man dann sehen hat können, wie ich das vielleicht aufbauen kann,
8 dass ich das bis dahin schaffe, dass ich eine glücklich Familie habe.

9

10

11 *Und gibt es irgendein Thema, das du gerne noch behandelt hättest oder noch*
12 *behandeln würdest?*

13

14 Nein eigentlich nicht, weil mir hat eigentlich alles Spaß gemacht und ich habe von
15 allem eigentlich genug gehabt.

16

17

18

19 *Ok, sehr gut. Wie stellst du dir denn den idealen Verlauf einer Stunde vor?*

20

21 Also ich habe bis jetzt eigentlich alles super gefunden, also der Aufbau auch. Am
22 Schluss dann die Hausübung noch, was man dann alles zu dem Thema noch gelernt
23 hat, dass man dann (...) ja (...) dass man das halt dann genauer (...) Also wenn du das
24 jetzt am Anfang der Stunde machst und du weißt halt noch nicht, was du hinschreiben
25 sollst, dann ist es halt besser, wenn du das erst ganz am Schluss machst, also...

26

27 *Also die Hausübung war für dich sinnvoll und nicht zu viel?*

28

29 Nein.

30

31

32 *Wie fandest du denn die Aufteilung der Stunden?*

33

34 Das habe ich auch sehr gut gefunden, aber (...)zum Beispiel einmal vielleicht noch am
35 Mittwoch, dass man da halt auch noch eine kurze Stunde gemacht hätten (...) und ja
36 (...) aber mir hat es gepasst eigentlich.

37

38

39 *Ok. Welche Methoden haben dir denn am besten gefallen?*

40

41 Ähm (...) die mit der Geschichte, die Musik und das Theater, also das Schauspielen.
42 Weil es einfach sehr toll ist, zum Beispiel beim Theater, weil das wollte ich schon (...)
43 weil ich mag das voll gerne, wenn man sich so in die Rolle reinhängen kann, das hat
44 mir halt sehr Spaß gemacht, weil die Glücksstunde dann auch sehr lustig war und
45 Schauspielen auch sehr lustig ist und das war halt gemeinsam sehr cool.

46

47 *Und hat dir das Schauspielen dann geholfen, dass du das Thema besser verstehen*
48 *kannst?*

49

50 Mhm!

51

52 *Welche Methoden haben dir nicht so gut gefallen?*

53

54 Also die (...) bei diesem Kuchen da habe ich (...) also die Zetteln eigentlich.... Da bei
55 diesem Kuchen...

56

57 *Lebenskuchen?*

58

59 Ja. Den habe ich nicht so gut gefunden. Und die Zettel waren halt ein bisschen viel,
60 aber (...) weil es war halt schwieriger zum Fragen, weil (...) also zum Beantworten war
61 es halt sehr schwierig, weil man manchmal nicht genau gewusst hat, was man
62 hinschreiben soll.

63

64

65 *Mhm ok. Wie wichtig ist dir denn das selbstständige Arbeiten an den einzelnen*
66 *Themen?*

67

68 Also ich hätte noch ein bisschen mehr (...) also von dir (...) also (...) dass du uns ein
69 bisschen mehr hilfst (...) also du hast uns eh geholfen, aber halt mehr
70 zusammenarbeiten und nicht alles alleine, weil wenn man da zum Beispiel eine Frage
71 nicht gewusst hat, das war halt dann ein bisschen schwierig, die zu beantworten.

72

73 *Ok. Also du hättest dir mehr Infos gewünscht?*

74

75 Mhm.

76

77 *Im Vorhinein?*

78

79 Ja.

80

81

82 *Ok. Und was schätzt du an den Reflexionen über die Stunde?*

83

84 Ahm (...) ja ich fand es sehr sinnvoll, und weil es nicht immer alle gewusst haben, also
85 zum Beispiel bei den Hausaufgaben, dass es da manche nicht mehr gewusst haben
86 und dass wir das dann trotzdem noch geübt haben und (...) also (...) das wir das dann
87 wirklich uns noch merken, dass man die Stunde (...)

88

89 *Dass man sich besser daran erinnern kann?*

90

91 Ja.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die hier vorliegende Masterarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe.

Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt.

19.11.2021



Katrin Steiner