



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Glück aus Sicht von Kindern- Eine qualitative Analyse
von Kinderzeichnungen“

Verfasserin

Mirjam Baschlberger, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt: Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreuerin / Betreuer: Univ. Prof. Dr. Mag. Christian Swertz, M.A.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	I
I. Einleitung und Problemaufriss.....	1
II. Theoretischer Teil	4
1. Annäherung an das Glück: Glückskonzepte im Wandel der Zeit.....	4
1.1. Glückskonzepte vom Alten Ägypten bis in die Antike	4
1.1.1. Glück im Alten Ägypten	4
1.1.2. Glück in der Antike	6
1.2. Glück vom Mittelalter bis zur Neuzeit	9
1.2.1. Glück bei Rousseau	10
1.2.2. Glück bei Kant.....	11
1.3. Glück im gegenwertigen Verständnis	12
1.4. Fazit: Subjektives und objektives Glück	14
2. Begriffseingrenzung von Glück	15
2.1. Kontemplatives vs. Lustbezogenes Glücksgefühl	16
2.2. Spaß und Fun.....	18
2.3. Flow.....	19
2.4. Freude.....	19
2.5. Zufriedenheit und Wohlbefinden	20
2.6. Fazit	22
3. Kindheit	23
3.1. Rückgriff auf die Geschichte der Kindheit.....	23
3.2. Kindheit aus pädagogischer Sicht	26
3.3. Kindheit aus psychologischer und sozialisationstheoretischer Sicht.....	27
3.3.1. Entwicklungspsychologische Ansätze.....	28
3.3.2. Sozialisationstheoretische Ansätze.....	31
3.4. Fazit	32
4. Kindheit und Glück – (un-)glückliche Kindheit?	33
4.1. Kinderglück in der Forschung	34
4.2. Methodenkritik	38
4.3. Fazit	40
III. Empirischer Teil	41
5. Methodisches Vorgehen	41
5.1. Forschungsfrage	41

5.2.	Beschreibung der Methode.....	42
5.2.1.	Argumente für den Einsatz von Kinderzeichnungen als Erhebungsmethode.....	43
5.2.2.	Notwendigkeit einer sprachlichen Bildbeschreibung	44
5.3.	Beschreibung der Stichprobe.....	45
5.4.	Untersuchungsverlauf.....	46
5.5.	Auswertungsverfahren.....	48
	Exkurs: Bedeutungsmerkmale von Kinderzeichnungen.....	50
6.	Darstellung der Ergebnisse	51
6.1.	Einzelbildanalysen.....	52
	Bild 1 (Natur)	52
	Bild 2 (Freundschaft).....	54
	Bild 3 (Natur)	56
	Bild 4 (Sternenhimmel betrachten/Familie)	58
	Bild 5 (Familienausflug).....	60
	Bild 6 (Kinobesuch)	62
	Bild 7 (Anerkennung in der Familie)	64
	Bild 8 (Geld).....	65
	Bild 9 (Haustier)	67
	Bild 10 (Haustier)	70
6.2.	Zusammenfassung der Ergebnisse	71
7.	Schlussdiskussion und Ausblick.....	75
	Literaturverzeichnis.....	81
	Anhang	i
	Transkripte	i
	Zusammenfassung	xi
	Abstract	xii
	Lebenslauf	xiii

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung.....	31
Abbildung 2: Mittelwerte bei zehn Glücksbereichen.....	35
Abbildung 3: Verteilung der Stichprobe.....	46
Abbildung 4: Bild 1.....	54
Abbildung 5: Bild 2.....	56
Abbildung 6: Bild 3.....	58
Abbildung 7: Bild 4.....	60
Abbildung 8: Bild 5.....	62
Abbildung 9: Bild 6.....	63
Abbildung 10: Bild 7.....	65
Abbildung 11: Bild 8.....	67
Abbildung 12: Bild 9.....	69
Abbildung 13: Bild 10.....	71
Abbildung 14: Kindliche Glücksdimensionen.....	73

Danke...

... an meinen Vater Gerhard Baschlberger, dessen Unterstützung in mentaler, geistiger und auch finanzieller Hinsicht für mich niemals selbstverständlich waren und für die ich ihm unendlich dankbar bin.

...an meine Mutter Edeltraud Baschlberger, deren Glücksfunke auf mich übersprang.

...an Michael Timmerer-Maier, dessen Glaube an mich mir Vertrauen in meine eigenen Fähigkeiten gab.

I. Einleitung und Problemaufriss

Glück ist ein Begriff, der durch seinen Facettenreichtum besticht. In den verschiedensten Bereichen, sei es nun Werbung, Ratgeberliteratur oder in Teilen der Sozialwissenschaften geht man von der Subjektivität von Glück aus. Demnach gibt es ein subjektiv erlebtes Glück, das durch bestimmte Maßnahmen hergestellt werden kann. Der Erziehung kommt hier eine besondere Rolle zu, da diese einerseits glückliche Kinder hervorbringen soll und andererseits das Glück der Kinder aufrecht erhalten soll. Diese Forderung findet man zumindest in etlichen pädagogischen Ratgebern, wie Oelkers (2011, S.428) problematisiert.

Wie Oelkers (2011) betont, wäre das „Unglück von Kindern [...] nichts weniger als eine pädagogische Katastrophe“ (ebd. S.428). Die Forderung, dass Kinder durch Erziehung glücklich gemacht werden sollen, beinhaltet, dass Eltern stets für das Glück ihrer Kinder verantwortlich sind. Denn Eltern wollen, dass ihre Kinder glücklich sind (vgl. Chaplin 2009). „Nichts bleibt dann unversucht, das Glück der Kinder zu befördern, und je weniger Kinder es gibt, desto mehr scheint ihr Glück zur Maxime ihrer Erziehung zu werden, egal ob sie liberal oder autoritär ausgerichtet ist.“ (Oelkers 2011, S.429) Ein bitterer Beigeschmack geht dabei einher, da die Forderung, Kinder glücklich machen zu müssen, eine Zwangsbeglückung in sich birgt (vgl. Bucher 2001, S.133).

Das Problemfeld, das sich hier öffnet, bezieht sich auf verschiedene Faktoren. Zum einen bleibt die Frage offen, was kindliches Glück überhaupt bedeutet. Zwar gibt es internationale Rankings, die das kindliche Wohlergehen länderübergreifend vergleichen (z.B. UNICEF 2007) und auch eine immense Anzahl an Studien, welche den Glückszustand einzelner Nationen messen (siehe dafür z.B. World Database of Happiness¹ oder den Happy Planet Index²), jedoch bleibt hierbei offen, was denn Glück für die oder den Einzelnen bedeutet und in Hinblick auf die Pädagogik, was Glück denn für Kinder bedeutet. Dabei ist davon auszugehen, dass Kinder schon sehr früh über Konzepte, was glücklich zu sein heißt, verfügen. Dies wird beispielsweise durch die Studie von Michalson und Lewis (1985) bestätigt, die nachweisen können, dass Glück und Trauer die ersten Emotionen sind, die Kinder angeben können. Ab der Geburt, so scheint es, können sie

¹ World Database of Happiness: <http://www1.eur.nl/fsw/happiness/index.html> [Datum der Einsicht: 8.1.2013]

² Happy Planet Index: <http://www.happyplanetindex.org/> [Datum der Einsicht: 8.1.2013]

zwischen diesen bipolaren Gefühlszuständen unterscheiden. Daher können und werden Kinder selbst als Experten ihrer Lebenswelt gesehen und für die Bearbeitung dieser Problemstellung selbst befragt. Dies ergibt sich wiederum daraus, dass die Frage, was Kinder glücklich macht, nur von Kindern selbst beantwortet werden kann. Wie Bucher (2001) gezeigt hat, können Erwachsene diese Frage nur in Bezug zu ihrer eigenen Kindheit beantworten und prognostizieren heutigen Kindern tendenziell eine unglücklichere Kindheit zu haben, als sie selbst.

Ein zweiter Problemfaktor, der sich in der Auseinandersetzung mit dieser Thematik ergibt, bezieht sich auf die mangelnde Differenzierung des Glücksbegriffs und die Ausgrenzung der objektiven Komponente von Glück. Für die Wissenschaft ist diese jedoch unbedingt erforderlich, wenn sie mehr will als eine reine Ansammlung von subjektiven Glückserlebnissen. In den verschiedensten Diskursen zum Thema Glück, von den Hellenisten bis hin zu modernen Auseinandersetzungen, wird stets das subjektive Glück hervorgehoben. Demnach könne nur der einzelne Mensch für sich bestimmen, was Glück für ihn oder sie bedeutet und wie es sich herstellen lässt. Für die Wissenschaft ist jedoch ein so definierter Glücksbegriff sinnentleert und damit unbrauchbar. (Vgl. Hossenfelder 2010)

Daher werden in Kapitel 1 verschiedene Glückskonzepte aufgegriffen, die zum Teil auch objektive Komponenten beinhalten. Der Mensch beschäftigt sich schon seit je her mit Fragen nach dem Glück. Dabei ist ein Wandel im Glücksdiskurs festzustellen, der bis hin zu unserem modernen westlichen Konzept, eines subjektiven, individualisierten Glücks, führt. Deshalb wird der Fokus in Kapitel 1 auf die Alten Ägypter, Aristoteles, die Hellenisten, christliche Denker, Kant und Rousseau gelegt, um schließlich die Grundlagen eines modernen Verständnisses von Glück und ihren Ursprung zu erörtern. Auch soll die objektive Komponente des Glücks theoretisch aufgegriffen werden, wobei schon vorweggenommen werden kann, dass für das kindliche Glück offen bleibt, in wie weit sich objektive Komponenten in ihren Konzepten widerspiegeln. In Kapitel 2 erfolgt eine genaue Differenzierung der verschiedenen Glücksemotionen (Kontemplatives vs. Lustbezogenes Glück, Spaß/Fun, Flow, Freude, Zufriedenheit und Wohlbefinden). Dies ermöglicht eine breite Basis, um die Angaben rund um das kindliche Glück einzuordnen. Da in der vorliegenden Arbeit der Fokus auf Kinder gesetzt wird, muss natürlich auch die Kindheit an sich betrachtet werden. Dazu werden verschiedene Perspektiven in Kapitel 3 dargestellt. Dass Kindheit kein natürlicher, eigener Lebensabschnitt ist, sondern sich erst

im Laufe der Geschichte dazu entwickelte, liegt der hier vorherrschenden konstruktivistischen Haltung zu Grunde. Des Weiteren wird erörtert, wie Kindheit aus Sicht der Pädagogik und Entwicklungspsychologie betrachtet werden kann. In Kapitel 4 erfolgt eine Verbindung zwischen Kindheit und Glück. Dazu werden Ergebnisse aus bisherigen Studien dargestellt und die Methoden kritisch reflektiert. Der empirische Teil beginnt mit der Beschreibung des methodischen Vorgehens in Kapitel 5. Die Auseinandersetzung mit quantitativen und qualitativen Methoden der Glücksforschung lieferte Argumente für den Einsatz von Kinderzeichnungen und Bilderklärungen, um die kindliche Sicht zu erfassen. In Kapitel 6 werden die Ergebnisse der Erhebung dargestellt, um schließlich in Kapitel 7 ein Resümee daraus zu ziehen und einen Ausblick für weitere Forschungen zu liefern.

II. Theoretischer Teil

1. Annäherung an das Glück: Glückskonzepte im Wandel der Zeit

Es gibt verschiedene Perspektiven, von denen man aus Glück betrachten kann. Eine davon ist, dass der Mensch sich durch sein Streben nach Glück auszeichnet - Doch was bedeutet das eigentlich? Wonach strebt er und wie kann er es erlangen? Diesen Fragen widmeten sich unterschiedlichste Denker seit Jahrtausenden. Die alten Griechen bildeten dafür sogar einen eigenen Begriff: Eudaimonia. Auf den Spuren vergangener Gesellschaften findet man Ideen, die bis heute einen Einfluss auf unser gegenwärtiges Glücksverständnis haben. Im folgenden Kapitel werden verschiedene Glückskonzepte dargestellt und ihrem Wandel im Laufe der Zeit nachgegangen.

1.1. Glückskonzepte vom Alten Ägypten bis in die Antike

Sehr lange schon beschäftigt sich der Mensch damit, wie man ein gutes, glückliches Leben führen kann. So wurden Schriften aus verschiedenen alten Hochkulturen gefunden, die vom Glück erzählen. Um der Frage, was denn Glück eigentlich bedeutet, nachzugehen, ist es zunächst interessant zu sehen, was uns frühere Kulturen darüber berichten. Im folgenden Abschnitt werden zunächst Glückskonzepte der Alten Ägypter erläutert, bevor dann der Fokus auf antike Vorstellungen gelegt wird.

1.1.1. Glück im Alten Ägypten

Man findet bereits im Alten Ägypten Auseinandersetzungen mit der Frage nach einem glücklichen Leben. Assmann (1994) erläutert, dass dabei die Vorstellungen von Glück bis ins Jenseits hinausgehen.

„Der Ägypter wünscht sich [...] Glück (in Form von Leben, Heil, und Gesundheit) “hier“ und Seligkeit (in Form von Macht, Verklärtheit und Rechtfertigung) “dort“, und am besten in einer Form, die das eine zur Garantie des anderen macht, also eine Form von Glück, die sich bruchlos als Seligkeit fortsetzt.“ (Ebd., S.31)

Die Vorstellung von Glück im Diesseits und Seligkeit im Jenseits ist eng mit dem Glauben an Götter verbunden. Die Alten Ägypter gingen davon aus, dass die Versorgung im Jenseits gewährleistet ist, wenn die Götter mit ihrem irdischen Leben zufrieden sind. Diese Jenseitsversorgung ist dabei als Konsequenz eines gelungenen, glücklichen Lebens zu

sehen. Man hatte auch genaue Vorstellungen, wie man zu einem glücklichen Leben kommt. So gingen die Ägypter davon aus, dass gelungene Beziehungen eng mit irdischem Glück verbunden sind. (Vgl. Assmann 1994, S.32)

Diese glücksfördernden Beziehungen finden auf drei Sphären statt, die von Assmann (1994) als „Sphären der Konnektivität“ (ebd., S. 32) bezeichnet werden. Dabei sind die Sphären eng miteinander verbunden, denn für die Ägypter war klar, dass es kein Glück in der einen Sphäre ohne den Erfolg in der anderen geben kann. Die Gewichtung der Sphären variierte dabei von Zeit zu Zeit.

1. Glück durch die anderen

Im Gegensatz zum stoischen oder epikureischen Gedanken, dass zum Glück die Unabhängigkeit von anderen, die Autarkie, wichtig ist, gehen die alten Ägypter genau vom Gegenteil aus. Erst durch die Eingliederung eines Individuums in die Ordnung der Gemeinschaft und des Zusammenlebens wird Glück ermöglicht. Die Ordnung der Gemeinschaft wird durch die sogenannte „Maat“³ aufrecht erhalten. (Vgl. Assmann 1994, S.34)

2. Glück durch Loyalität

Auch die Loyalität dem König gegenüber bestimmt über das Glück des Einzelnen. Es gibt hierbei nur ein entweder loyal und damit glücklich, oder rebellisch und damit unglücklich. „Loyalität – und damit Glück – ist keine Frage der Weisheit und Einsicht, sondern der Entscheidung.“ (Ebd., S.40)

3. Glück durch Frömmigkeit

Die fromme Unterwerfung dem Willen Gottes wird in der Ramessidenzeit⁴ immer wichtiger, um Glück zu erlangen. Die Vorstellung von Glück verdichtet sich zum persönlichen Willen Gottes, der wiederum Gehorsam verlangt. Das Glück wiederfährt dem Frommen, es wird zur Segensgabe und der Glückliche zum Gesegneten. (Vgl. ebd., S.46)

³ Assmann (1994) beschreibt die „Maat“ als konnektive Tugenden wie „Bescheidenheit, Selbstzurücknahme, Diskretion, Höflichkeit, Takt, Selbstkontrolle, Freundlichkeit, Wohltätigkeit, Gehorsam, Aufmerksamkeit, Geduld, Verständnis, Verantwortung“ (ebd., S.36f). Durch Einhaltung dieser Tugenden wird die Gemeinschaft gestärkt.

Siehe auch: Assmann, Jan (2006): Maát. Gerechtigkeit und Unsterblichkeit im Alten Ägypten. C.H. Beck: München, 2.Aufl.

⁴ Die Ramessidenzeit streckt sich über eine Zeit von ca. 1292 v. Chr. – 1070 v. Chr.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Gewichtungen dieser drei Sphären durch die Zeit veränderten. So stellt Assmann (1994) fest: „War Glück im Alten Reich eine Frage der Weisheit und Gerechtigkeit, im Mittleren eine solche der Loyalität und Königsgunst, so wird sie [...] in der Ramessidenzeit zu einer Frage der Frömmigkeit und des Segens.“ (Ebd., 42f)

An dieser Stelle soll insbesondere der Wert der Gemeinschaft herausgehoben werden. Wie vorhin erwähnt hatte die Gemeinschaft eine besondere Stellung und für das eigene Glück war es essenziell, sich in diese einzugliedern. Das Einfügen in die Ordnung der Gemeinschaft wird auch in antiken Glücksvorstellungen thematisiert werden.

1.1.2. Glück in der Antike

Im folgenden Abschnitt werden Theorien über Glück von verschiedenen Denkrichtungen der griechischen Antike miteinander verglichen. Dabei werden das vorherrschende Glücksverständnis und deren „Rezept“ zu einem geglückten Leben in den Blickpunkt genommen. Nun ist es zunächst interessant in welchem Zusammenhang diese Theorien entstanden sind.

Der Interessensschwerpunkt der griechischen Denker entwickelte sich im Laufe der Zeit zusehend. Zu Beginn stand die Natur im Mittelpunkt und Philosophen, beginnend mit Thales bis hin zu Demokrit, versuchten das Naturgeschehen zu erfassen und zu beschreiben. (Vgl. Hossenfelder 2010, S.83) Dieser Schwerpunkt wandelte sich mit den Sophisten, die nun auch den Menschen in ihr Denken einbezogen. Dabei gelangte das menschliche Gemeinwesen (Polis) zunehmend in den Interessensmittelpunkt, was ebenso für die Philosophien von Platon und Aristoteles gilt. (Vgl. ebd., S.83) Die Hellenisten schließlich fokussierten den Menschen als ein Individuum, das die Gemeinschaft überhaupt erst bedinge. Demnach wäre die Existenz eines Individuums ohne Gemeinschaft sehr wohl möglich, wohingegen eine Gemeinschaft ohne Individuen nicht denkbar wäre. (Vgl. ebd., S.83)

Vor diesem Hintergrund werden nun die verschiedenen Ansichten, was letztendlich ein glückliches Leben ausmacht, veranschaulicht. Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, können hierbei nicht alle griechischen Denker zu Wort kommen.

Das griechische Wort **Eudaimonia** bedeutet Glück, im Sinne eines erfüllten Lebens. Wortwörtlich bedeutet es „einen guten Dämon haben“, „unter einem guten Stern stehen“ (Hossenfelder 2010, S.77). Der grundlegende Gedanke, den alle Philosophien dieser Zeit gemein hatten, war, dass jegliches menschliche Streben ein Ziel habe: Glück. Wie jedoch ein glückliches Leben aussieht, darüber war man sich uneins. (Vgl. Forschner 1996, S.1)

Aristoteles⁵, ein Vertreter der Klassik, spricht der Vernunft, also der Tätigkeit des Geistes, die entscheidende Rolle zu, um vollkommenes Glück zu erlangen (vgl. Horn 2011, S.124). Wie kommt er nun zu diesem Schluss? Aristoteles stellt sich die Welt als einen sinnvoll geordneten Kosmos vor, in dem jedes Wesen und jedes Ding einen ihm zugeordneten Platz hat. Nun hat auch jedes Wesen eine Tätigkeit, die ihm bestimmt ist, wie es zum Beispiel für das Pferd das schnelle Laufen ist und für den Schuster das Schuhemachen. Daher muss es auch für den Menschen an sich eine ihm bestimmte Tätigkeit geben. In der Körperlichkeit kann diese nicht liegen, denn das teilen wir uns mit allen anderen Wesen. Auch die Lebendigkeit, oder die Beseeltheit kann nicht als die Eigenart des Menschen gesehen werden, denn diese Eigenschaften finden wir auch bei Tieren wieder. Es kann, so Aristoteles, nur in einem bestimmten Teil der Seele liegen, nämlich der Vernunft, denn diese unterscheidet uns von allen vergänglichen Wesen. (Vgl. Hossenfelder 2010, S.77f)

Die Erkenntnis, welche Stellung der Mensch im Kosmos und in der Gesellschaft hat, ist für ein gelungenes Leben demnach essenziell.

„Was einem Wesen von Natur eigentümlich ist, ist auch das beste und genußreichste [sic]⁶. Für den Menschen ist dies das Leben gemäß dem Geiste, da ja dieses am meisten der Mensch ist. Also ist dieses Leben auch das glücklichste.“ (Aristoteles NE⁷ Buch X 1178a / S.348)

Der Zweck des Menschen in der Welt ist, laut Aristoteles, also sein vernünftiges Denken. Dies ist auch jenes Gut, das er anstreben soll. Denn wenn er es in vollkommener Weise verwirklicht, erreicht er das höchste Gut, nämlich die Eudämonie. „Die Verwirklichung des höchsten Gutes ist aber zugleich Eudämonie. *Eudaimon* ist der Mensch daher dann,

⁵ Aristoteles lebte von 384-322 v.Chr. und war ein Schüler Platon's. Nach dessen Tod gründete er eine eigene Schule. (Vgl. Fussl & Fussl 2007, S.5)

⁶ Die Kennzeichnung [sic] soll an dieser Stelle stellvertretend für alle anderen Rechtschreibfehler, basierend auf der alten Rechtschreibung, stehen. Die Fehler wurden erkannt, aber aus Gründen der Leserlichkeit nicht wiederholt ausgezeichnet.

⁷ NE = Nikomachische Ethik

wenn er seine Vernunft zur Vollkommenheit gebracht hat.“ (Hossenfelder 2010, S.78) Die Erziehung soll dem Menschen durch das Erlernen von Fertigkeiten, sittlichen Tugenden, Wissenschaft und Künste dazu verhelfen, an dem Gemeinwesen teilzunehmen und sein Leben humanistisch zu bilden und schafft dadurch die Basis für ein erfülltes Leben (vgl. Mertens 2006, S.13f).

Bricht man Aristoteles' „Formel“ für ein glückseliges Leben auseinander, hat insbesondere die Gemeinschaft einen besonderen Wert. Denn das Wissen um die eigene Stellung im Kosmos bzw. in der Gesellschaft ist eng mit einem gelungenen Leben verbunden. Dieser Aspekt erinnert an die Glücksvorstellungen der Alten Ägypter, die ebenso dem Gemeinschaftsleben eine wichtige Bedeutung zuschrieben. Dieser hohe Stellenwert bleibt aber nicht bestehen, wie die weiteren Ausführungen zeigen werden.

Während das Glück bei Aristoteles noch an äußere Voraussetzungen (die Stellung im Kosmos und in der Gesellschaft) geknüpft ist, wird in den **hellenistischen Philosophien**⁸ das Individuum hervorgehoben. Der Mensch als Individuum, mit seinem subjektiven Empfinden, gerät in den Mittelpunkt und dessen Heil wird als höchstes Gut, im griechischen *telos*, gesehen. *Telos* kann auch als Endziel oder absoluter Endzweck definiert werden und meint dasjenige, „um dessentwillen alle übrigen Dinge da sind, während es selbst um keines anderen willen da ist.“ (Hossenfelder 2010, S.83) Es gibt also keine vorangestellte Ordnung, derentwegen alle ihren Zweck erfüllen. Das Individuum selbst steht als Höchstes, als Endziel, da. Der Wert oder Zweck der Dinge hängt nun vom individuellen Menschen ab, nur sein Wollen bestimmt darüber. Daraus folgt, dass alle Zwecke und Werte privatisiert werden. Im Hellenismus besteht Glück bzw. Eudämonie darin, dass man alles erreicht, was man sich selbst gesetzt hat. Wenn alle Wünsche erfüllt sind, ist man glücklich. Jeder kann im Grunde selber über sein Glück bestimmen. (Vgl. Hossenfelder 2010, S.84) Forschner (1996) spricht in diesem Zusammenhang auch von einer „Verinnerlichung des Glücksbegriffs“ (ebd., S.24).

Wenn das Glück in der Befriedigung aller selbst gesetzten Werte besteht, hat das zwei Konsequenzen, wie Hossenfelder (2010) oder auch Zirfas (2011) erläutern. Entweder man

⁸ Zu den hellenistischen Philosophien zählen Richtungen und Schulen, die in etwa in der Zeit ab dem Tod Alexanders des Großen (323 v. Chr.) bis zum Untergang des Ptolemäerreiches in Ägypten (30 v. Chr.) gegenwärtig waren. Vor allem der Epikureismus, der Stoizismus und der Skeptizismus hatten einen Einfluss auf spätere Epochen. (Vgl. Fussl & Fussl 2007, S.5f)

versucht so viele Bedürfnisse wie möglich zu befriedigen, oder aber man minimiert die Anzahl der Wünsche und Bedürfnisse, die des Glückes wegen befriedigt werden müssen. Die zweite Richtung wurde von den Hellenisten eingeschlagen. Sie propagierten, nur solche Bedürfnisse zuzulassen, die nicht gegen die Natur gehen und die auch befriedigbar sind. Ihre Glücksformel, wenn man so will, lag darin, nur das anzustreben, was jederzeit verfügbar ist und alles was nicht verfügbar ist abzuwerten, es einfach als nicht relevant für Glück zu sehen. Dieser Grundgedanke hat sich in den verschiedenen Schulen, wie Stoiker, Epikuräer und Skeptiker, weiterentwickelten. (Vgl. Hossenfelder 2010, S.85)

Der Glücksbegriff änderte sich also von etwas Objektivem zu etwas Subjektivem, wie Hossenfelder (2010) erläutert. Die Bedeutung der Gemeinschaft für das individuelle Glück minderte sich, wohingegen das Individuum zunehmend die alleinige Verantwortung für sein Glück zugesprochen bekam. Die Idee eines subjektiven Glücks, worüber jeder selbst verfügt, ist bis heute aktuell. Ihr Ursprung lässt sich bei den Hellenisten finden. (Vgl. ebd., S.77)

1.2. Glück vom Mittelalter bis zur Neuzeit

Im Mittelalter nimmt die christliche Theologie die „Problemstellung“ Glück vollends für sich ein. Zur Beantwortung der Frage, wie es um das Glück beschaffen sei, wurden zum einen die Heilige Schrift (insbesondere die Bergpredigt) verwendet, zum anderen bezog man sich auf den anerkannten Kirchenlehrer Aurelius **Augustinus**⁹. Augustinus beschäftigte sich mit philosophischen Lehren über das Glück. Angelehnt an Aristoteles kommt er zu der Ansicht, dass „[...] der Verstand in Gott als seinem höchsten Gut seine Glückseligkeit (ut beata sit) [findet]“ (Augustinus, zitiert nach Lang 1992, S.138).

Die christliche Theologie ist vom Leitgedanken geprägt, dass man erst nach dem Tod wahre Glückseligkeit erlangen kann. In der wirklichen Welt ist es dem Menschen nicht möglich glücklich zu werden. Die Hingabe zu Gott wird gepredigt, was wiederum eine Abkehr von der Welt beinhaltet. (Vgl. Mayring 1991, S.24) Dabei ist das irdische Glück dem himmlischen Heil untergeordnet. Wie Mayring (1991) betont, wollte man vermeiden, dass durch eine Ethik des Glücks Luststreben und Genuss unterstützt werden, da ja Verzicht und Triebaufschub für ein christliches Leben von essenzieller Bedeutung waren,

⁹ Aurelius Augustinus lebte von 354-430 n. Chr.

damit man sich himmlisches Glück sichert. Glück wird so zu Gottes Gnade. (Vgl. ebd., S.24)

In der Renaissance bekommt die antike Philosophie einen Aufschwung. Der Mensch, als schöpferisches Individuum, rückt in den Mittelpunkt. Aufklärung und Revolutionen in industrieller, politischer und geistiger (Immanuel Kant) Hinsicht sind die Merkmale des 18. Jahrhunderts. Das Diesseits wird für Vorstellungen rund ums Glück wieder wesentlich, dagegen haben Jenseitsvorstellungen für den Glücksbegriff wenig Bedeutung.

Im Folgenden wird beispielhaft auf zwei Denker jener Zeit näher eingegangen: Jean-Jaques Rousseau und Immanuel Kant. Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, kommen an dieser Stelle nur diese beiden Philosophen zu Wort.

1.2.1. Glück bei Rousseau

Die Grundannahme der Hellenisten, dass Glück etwas rein Subjektives sei, findet sich auch bei Rousseau¹⁰ wieder. Die individuelle Autarkie wird als Ideal gesehen, so fordert er, wenn auch mit sofortiger Einschränkung, eine Ethik der *Selbstliebe*. (Vgl. Henning 2011, S.94) Aber Rousseau relativiert jene Forderung, indem er sich für ein Handeln ausspricht, dass den anderen nicht beeinträchtigt. „Strebe nach deinem Besten, aber lasse dieses Streben anderen so wenig wie möglich zum Nachteil gereichen“ (Rousseau 1755 (1965), S.152, zitiert nach Henning 2011, S.94). Rousseau verbindet mit Glück die Einheit des Menschen mit sich selbst, was mit einem Gefühl der Zufriedenheit einhergeht. „[...] Glück ist an ein gutes Gewissen gebunden, an den Glauben an Gerechtigkeit, auch jenseitige Gerechtigkeit.“ (Mayring 1991, S.22) Hier wird besonders die individuelle Seite des Glücks hervorgehoben. (Vgl. ebd., S.22)

Bolle (1995) erkennt, dass sich Themen, wie das menschliche Glück als Begleitung der Freiheit, wie ein roter Faden durch das Gesamtwerk Rousseau's ziehen. Er analysiert verschiedene Schaffensphasen Rousseaus' in Hinblick auf dessen Glücksbegriff. Allgemein betrachtet sieht Rousseau Glück in enger Verbindung zum freien Willen und betont, dass der Mensch von Natur aus nach Glück, im Sinne von Wohlbefinden, strebe und dass dies auch für dessen Freiheit bindend sei. So ist es dem Menschen nicht möglich, kein Glück zu wollen, bzw. nach seinem Unglück zu streben. (Vgl. Rousseau 1762 (1997),

¹⁰ Jean-Jaques Rousseau lebte von 1712-1778 und kann der Philosophie der Neuzeit zugeordnet werden. (Vgl. Mayring 1991, S.21)

S.356) In diesem Sinne kann sich der Mensch also nicht aussuchen, ob er unglücklich oder glücklich sein möchte. Das Streben nach Glück steht demnach über dem vernünftigen Urteil und der freien Willensentscheidung. Es wird zum Ziel des menschlichen Denkens und Handelns, wobei damit immer das subjektive Glück gemeint ist. (Vgl. Bolle 1995, S.132)

Dieser Gedanke erinnert einerseits an antike Glücksvorstellungen. Auch hier ist das Glück das oberste Gut, nach dem der Mensch strebt. Andererseits sieht Rousseau nur die subjektive Seite des Glücks und damit unterscheidet er sich z.B. vom aristotelischen Glückskonzept.

Bolle (1995) sieht Rousseau's Glücksbegriff ergänzend zu dem der Freiheit. „Denn nicht die Freiheit zu haben, unglücklich sein zu wollen, bedeutet umgekehrt – ohne daß Freiheit und Glück als Synonyme mißverstanden werden dürfen-, daß es kein Glück ohne Freiheit gibt, ja daß wesentliche Aspekte des Unglücks in der Unfreiheit liegen“ (Bolle 1995, S.132f).

Der Erziehung kommt bei Rousseau in Bezug auf Glück eine besondere Rolle zu. Er stellt in seinem Buch „Émile“ die Natur des Menschen in den Mittelpunkt und kreiert gleichzeitig eine künstliche Erzielungswelt, in der die Unschuld und Reinheit des Kindes, und damit verbunden auch dessen Glück, so lange wie möglich behütet werden soll. (Vgl. Oelkers 2011, S.431) „Der Ort der Kindheit wird als ein paradiesischer Landschaftsgarten konzipiert. Die natürliche Erziehung ist der Garant Kinder vor Sünde und Laster zu bewahren, solange bis sie stark genug sind ihnen zu widerstehen“ (Oelkers 2011, S.431). In all dem steht die Erziehung in direkter Verbindung zu Glückseligkeit. „Dabei wird `Glückseligkeit` durch die gute Erziehung hervorgebracht, die also deutlich kausal wirksam sein soll“ (ebd., S.431).

1.2.2. Glück bei Kant

Entgegen der Meinung antiker Philosophen kann die Glückseligkeit allein für Immanuel Kant¹¹ nicht als das Endziel menschlichen Strebens gelten. Seine These lautet vielmehr, dass die Moralität des Menschen als höchstes verpflichtendes Ziel stehe. Sie ist es auch, was die Möglichkeit einer irdischen Glückseligkeit überhaupt erst bedinge. Demnach hat die Moralität auch nicht Glückseligkeit zum Zweck. Gleichwohl es Glückseligkeit nur

¹¹ Immanuel Kant lebte von 1724-1804

durch Moralität geben kann. (Vgl. Forschner 1996, S.116f) „Die Moralität eines Menschen ist die formale Bedingung a priori seiner Glückseligkeit. [...] Für alle Menschen gilt: ohne Moralität keine Glückseligkeit [...]“ (Forschner 1996, S.117). Dabei geht es nicht primär um die Moral im Umgang mit anderen. Kant sieht den Ausgangspunkt der Moralität vielmehr im rechten Umgang mit sich selbst. (Vgl. Himmelmann 2003, S.99)

Kant sieht zwar Glückseligkeit als ein notwendiges Verlangen des Menschen, gleichzeitig kann es aber nicht als Ziel des Handelns gelten. Glück könne nämlich gar nicht durch ein Agieren erreicht werden. Denn dafür müsste der Mensch allwissend sein, damit er die Tragweite seiner Handlungen erfassen kann. (Vgl. Mayring 1991, S.22) „So kann es für den Menschen nur darum gehen, sich durch moralisches Handeln (kategorischer Imperativ) würdig zu erweisen für Glück“ (ebd. S.22). Wenn schon nicht das eigene Glück aktiv angestrebt werden kann, so kann wenigstens das Glück des anderen als Ziel des Handelns gesetzt werden.

Glückseligkeit sieht Kant als eine subjektive Befindlichkeit. Damit unterscheidet er sich von der aristotelischen Ansicht, bei der das Subjekt und dessen Handeln aufgrund seiner spezifischen Fähigkeiten in Verbindung mit Glück gebracht werden. Glückselig sein, so Kant, bedeutet zufrieden mit seinem Lebenszustand zu sein. Oder in Kant's Worten: „Glückseligkeit ist das Bewußtseyn einer immer währenden Zufriedenheit mit seinem Zustand“ (Kant, zitiert nach Forschner 1996, S.119).

1.3. Glück im gegenwertigen Verständnis

Im 20. und 21. Jahrhundert bleibt von der ethischen Komponente des Glücks wenig übrig. Glück wird in die private Sphäre verbannt und nur noch als etwas rein Subjektives gesehen. Hossenfelder (2010) weist auf diese Sinnentleerung des Glücksbegriffes hin, der keine objektiven Komponenten mehr beinhaltet und dadurch für die Wissenschaft nutzlos geworden sei. Auch Mayring (1991) spricht von einer „Privatisierung und Individualisierung von Glück“ (ebd., S.64), bei der das Glück aus der gesellschaftlichen Ebene verdrängt wird.

Wie in Kapitel 1.1.2. erläutert, findet man den Ursprung des individualisierten Glücks bei den Hellenisten. Sie sahen in der Befriedigung aller Werte, Wünsche, Bedürfnisse und Ziele einen Weg, um glücklich zu werden. Daraus ergeben sich zwei Richtungen, die man einschlagen kann, um glücklich zu werden: Bedürfnisse reduzieren oder alle Bedürfnisse

stillen. Wie sieht es heute aus, welchen Weg schlug man ein, um ein glückliches Leben zu führen? Dazu gibt es interessanterweise zwei verschiedene Deutungen von Hossenfelder (2010) und Zirfas (2011). Erstere führt aus, dass der Mensch seit der Neuzeit immer mehr und mehr Bedürfnisse entwickelte und um diese zu stillen wurde mit Hilfe der Technik die Natur zunehmend beherrscht und ausgebeutet. (Vgl. Hossenfelder 2010, S. 85) Sie fordert eine Rückbesinnung auf den hellenistischen Weg für ein glückliches Leben, der in der Reduzierung der Bedürfnisse liegt, damit der Glücksbegriff nicht verwischt und als Lust missverstanden wird. „Die Gefahr scheint sich nur bannen zu lassen, wenn man den hellenistischen Philosophen folgt und nicht Bedürfniserweckung, sondern Bedürfnisbeschränkung auf seine Fahnen schreibt; auch dann läßt sich dem Begriff Glück ein konkreter Inhalt geben und ein allgemeines Glücksrezept entwickeln“ (ebd., S.89). Dem entgegengesetzt stehen die Ausführungen von Zirfas (2011), der die Moderne wiederum stark von der hellenistischen Variante (Bedürfnisreduzierung) beeinflusst sieht. Er führt die Kritikpunkte einer Pädagogik an, die auf einer Minimierung der Wünsche beruhe. Dabei bezieht er sich auf Bien (1978) und hält fest, dass Glück „nicht nur als Minimierung negativer Befindlichkeiten, sondern auch als Steigerung positiver Befindlichkeiten zu verstehen sei“ (Zirfas 2011, S.234).

Ob wir nun mehr Bedürfnisse haben, als wir stillen können oder ob unsere Wünsche immer mehr minimiert wurden, eines bleibt übrig: Glück wird gegenwärtig in der Verantwortung des Einzelnen gesehen. In einer Welt, in der jeder seines eigenen Glückes Schmied ist, kann die Gesellschaft für das individuelle Unglück gar nicht verantwortlich gemacht werden. Glück wird zu einer Sache des Einzelnen, die im privaten Bereich bleiben soll. Dies geht mit der Vorstellung einher, dass man Glück kaufen könne, wie ein ganzer Industriezweig suggeriert. Das Glück als Ware verlangt nicht viel, man müsse nur danach greifen. Glücklich werden könne man durch den Kauf eines Autos, durch Urlaub in ferne Länder, durch Schönheit und Schlankheit, und so weiter. Das versprechen uns zumindest viele Werbungen, wie Bellebaum (1992) problematisiert. (Vgl. ebd., S.210ff)

Die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften interessieren sich in großem Ausmaß für individuelles Glück. Anhand standardisierter Interviews zum Thema Glück und Wohlbefinden will man das Glücksniveau von Gesellschaften ermitteln, um dann Rückschlüsse auf Wirtschaftssysteme zu ziehen. Gerade der Zusammenhang zwischen Einkommen und Glück wurde intensiv untersucht und ist bis heute ein viel diskutiertes

Thema. In diesen empirischen Untersuchungen lässt man die Teilnehmer und Teilnehmerinnen anhand einer Skala bewerten, wie glücklich sie sich selbst einschätzen. Zahlreiche Ökonomen weisen eine stabile Kausalbeziehung zwischen Einkommen und Glück innerhalb eines einzelnen Landes und zu einem bestimmten Zeitpunkt nach. Gleichzeitig kann aber keine längerfristige Korrelation zwischen Glück und Einkommen nachgewiesen werden. (Vgl. Bruni 2011, S.405) Ein Beleg dafür ist, dass zwar in OECD-Ländern das Gesamteinkommen gestiegen ist, während das Glücksbefinden in den letzten 50 Jahren gleich geblieben ist. Das gilt auch für die USA und Japan. (Vgl. Layard 2005 in Bruni 2011, S.405) Das Thema bleibt strittig, und die Erklärungen dazu different.

Das Glück hat sich auch einen Weg in die moderne Ratgeber-Literatur gebahnt. Die zahlreichen Bücher dazu variieren bezüglich ihres Hintergrundes, so gibt es von meditativ-spirituellen bis hin zu eher technischen Ratgebern alles, was das nach Glück suchende Herz begehrt¹². „Glück ist das, was Menschen begehren, weil sie Menschen sind. Und wer Glück verspricht, der findet offene Ohren und geöffnete Geldbörsen.“ (Reichert 2002, S.228) Wie Duttweiler (2011) betont, haben all diese Bücher eines gemeinsam: Sie sehen Glück als etwas, das optimierbar ist und durch Beratung gesteigert werden kann. „Damit postulieren Glücksratgeber einen notorischen Mangel an Glück und bieten zugleich konkrete Maßnahmen gegen diesen Mangel an“ (ebd., S.308). Denn Glück, so sind sich die Ratgeber einig, ist beeinflussbar. (Vgl. ebd., S.310)

1.4. Fazit: Subjektives und objektives Glück

Was bleibt übrig von den verschiedenen Diskursen zum Glück? Ziel der Ausführungen war es, ein breiteres Verständnis für den Glücksbegriff zu erlangen. Die Vielfältigkeit, die dieser beinhaltet, lässt sich durch den Rückblick in die verschiedenen Epochen verdeutlichen. Vor allem wurde festgestellt, dass Glück nicht a priori etwas Subjektives ist, sondern sehr wohl objektive Komponenten in sich birgt. Bereits in Hochkulturen, wie im Alten Ägypten, und auch später im antiken Griechenland wusste man von der Bedeutung der Gesellschaft für das Glück. Dieser Aspekt wurde in späteren Vorstellungen ausgeklammert. Für die Wissenschaft ist aber genau der objektive Charakter des Glücksbegriffs wichtig, wenn man den Anspruch hat, mehr als eine reine Ansammlung von

¹² Die große Menge an Ratgebern zu diesem Thema wird durch eine Suche im Online-Versandhaus Amazon bestätigt: Hier werden über 4800 Ratgeber zum Thema Glück angeboten. Siehe: http://www.amazon.de/s/ref=nb_sb_noss_1?url=search-alias%3Daps&field-keywords=ratgeber+gl%FCck [Stand:19.8.2012]

subjektiven Erlebnissen zusammen zu stellen. Denn nach Hossenfelder (2010) sei ein sinnentleerter Glücksbegriff für die Wissenschaft nutzlos. (Vgl. ebd., S.77)

Wie kann nun objektives und subjektives Glück zusammengeführt werden? Dazu bietet die Soziologie interessante Antworten. Wie Reichertz (2002) aus seiner wissenssoziologischen Sicht erläutert, sind Glücksvorstellungen immer gesellschaftlich konstruiert. Auf der Suche nach dem Glück muss der Mensch einerseits wissen, wie er sich verhalten soll, also welche Wege er und die anderen einschlagen dürfen (Ethik). Andererseits muss er auch wissen, was das Ziel ist, was also von der Gesellschaft als begehrenswert angesehen wird. In einem Wort sind das die Glücksvorstellungen, die dem Einzelnen sagen, „[...] wann er ‚glücklich‘ zu sein hat und wann die für ihn relevante Gruppe ihn für ‚glücklich‘ hält und wann sie ihm Unglück bescheinigt“ (ebd., S.230). Reichertz (2002) hält fest, dass auch wenn sich ein Individuum bewusst gegen diese Glücksvorstellungen entscheidet, es trotzdem durch die Ablehnung dieser beeinflusst werden würde. „Denn der Entschluss, auf völlig andere Weise sein Glück zu versuchen, orientiert sich an dem Abgelehnten.“ (Ebd., S.230) Mit diesem Verständnis wird in dieser Arbeit auch die objektive Komponente des Glücks eingebunden. Es soll nicht nur darum gehen, subjektive Situationen zu Glückserlebnissen zu sammeln, sondern auch deren objektiven Gehalt zu verstehen.

In einem nächsten Schritt wird der Glücksbegriff noch genauer gefasst. Dabei werden ihm nahestehende Begriffe, wie Wohlbefinden, Freude, Zufriedenheit, Spaß und Flow näher erläutert und deren Abgrenzungen und Gemeinsamkeiten erarbeitet.

2. Begriffseingrenzung von Glück

Wenn man von Glück spricht, kann man Unterschiedliches meinen. Gerade die sonst so differenzierende deutsche Sprache trennt hier nicht genau. (Vgl. Mayring 1991, S.12) Ein Blick in den Brockhaus verdeutlicht die Vielschichtigkeit des Glücksbegriffes. So steht dort einleitend:

„**Glück**, [...] komplexe Erfahrung der Freude angesichts der Erfüllung von Hoffnungen, Wünschen, Erwartungen, des Eintretens positiver Ereignisse, Einssein des Menschen mit sich und dem von ihm Erlebten. G. beinhaltet sowohl günstige Fügung der Geschehnisse, des Schicksals (>G. haben<) als auch den Zustand des Wohlbefindens, der Zufriedenheit mit dem eigenen Leben (>glücklich sein<). [...]“ (Brockhaus 1994, S.646)

In dieser Definition werden verschiedene Bereiche des Glücks genannt: Freude, Wunschbefriedigung, Schicksal, Wohlbefinden, Zufriedenheit, Einssein mit sich selbst, usw. . Freilich haben all diese Begriffe etwas mit Glück zu tun und dennoch unterscheiden sie sich wesentlich voneinander. Im Folgenden werden diese Aspekte von Glück differenziert voneinander betrachtet und ihre Unterschiede herausgearbeitet, um den für diese Arbeit verwendeten Begriff näher zu kommen und eine Grundlage für die Analyse der kindlichen Glückskonzepte zu schaffen. Zunächst erscheint eine erste Unterscheidung erforderlich.

Zum einen gibt es das zufällige Glück, wie etwa bei einem Lotto-Sechser. „Ich habe Glück gehabt!“, wäre ein dazu passender Ausdruck. Dieses zufällige Glück kann man mit dem englischen Begriff „luck“ gleichsetzen. Es ist zeitlich eingegrenzt, da es sich nur auf einen bestimmten Moment bezieht. Zum anderen gibt es das Glück, im Sinne einer andauernden Befindlichkeit oder Erfüllung oder kurz gesagt „glücklich sein“. Im Englischen bezeichnet man dieses als „happiness“. Die Italiener unterscheiden hierbei zwischen „fortune“ und „felicità“, die Franzosen wiederum zwischen „fortune“ und „bonheur“. (Vgl. Bucher 2009, S.2)

Diese Arbeit behandelt den zweiten Aspekt des hier Angesprochenen, also das zufallsunabhängige Glück, im Sinne von glücklich sein. Die Intention dieser Arbeit besteht darin, herauszufinden wie Kinder Glück sehen. Daher kann eine Analyse von zufälligen Glücksmomenten für die Beantwortung dieser Frage nicht zielführend sein. Vielmehr soll erfasst werden, welche Sicht Kinder auf das Glück haben, welche Erfahrungen und Vorstellungen sie mit glücklich sein verbinden.

In einem nächsten Schritt werden verschiedene Glücksgefühle näher betrachtet. Die Reihenfolge ist an jener von Zirfas (2011) angelehnt, welcher der diskursiven Bedeutung des Glücksgefühls für die Pädagogik nachgeht. Beginnend mit einer weiteren Differenzierung zwischen kontemplativen und lustbezogenen Glücksgefühlen, werden Spaß und Fun, Flow, Freude, Zufriedenheit und Wohlbefinden im Folgenden näher betrachtet.

2.1. Kontemplatives vs. Lustbezogenes Glücksgefühl

Glück als Gefühl kann zunächst in zwei Bereiche geteilt werden. Zum einen gibt es das kontemplative Glück des Denkens, zum anderen gibt es das trieb- und wunschbezogene

Lustgefühl. Kontemplative Glücksempfindungen werden mit dem Begriff der „**Muße**“ zusammengefasst, wie Zirfas (2011) näher ausführt. Bei dem Konzept der Muße geht es um Spannung und Entspannung gleichermaßen. Die meditative Haltung ermöglicht einerseits ein Abstandnehmen der Sorgen des Alltags, was Zirfas (2011) als „Zeitsouveränität“ (ebd., S.226) betitelt, und andererseits eine Vertiefung in den gegenwärtigen Augenblick, ein „Verweilen im Augenblick“ (ebd., S.226). Allgemein definiert Zirfas (2011) die Muße als einen ästhetischen Zustand, „[...] der nicht auf Wahrheit, Nutzen und Gutes, sondern auf spielerische Gelassenheit, Schönheit des Lebens und Glück zielt“ (ebd., S.226f). Vereinfacht ausgedrückt, könnte man Muße auch als innere Ruhe bezeichnen. In der neueren Pädagogik kommt diesem kontemplativen Konzept kaum Bedeutung zu, wie Zirfas (2011) resümiert.

Glück als ein **Lustgefühl** ist eng mit der Befriedigung von Bedürfnissen und Wünschen verknüpft. Schon in der Antike findet sich dieses Glückskonzept wieder und es reicht bis zur modernen Psychoanalyse bzw. Psychologie, die ebenso Trieb- und Bedürfnisbefriedigung mit Glück verbinden. Zirfas (2011) fragt nun, ob es nicht einen Unterschied zwischen einem Lust- und Glücksgefühl gibt. Eine Bedürfnisbefriedigung führe demnach zu Gefühlen der Sättigung, die aber nicht unbedingt Glücksgefühle beinhalten müssen. Es gibt wohl eine spezielle Art der Lust oder des Genießens, die mit Glücksgefühlen einhergeht. (Vgl. ebd., S.227) Ein Rückblick in die Geschichte des Glücks im Sinne eines Lustgefühls macht deutlich, dass es dabei nicht um ausufernde Lustbefriedigung geht, sondern sich die Lust in einem bestimmten Rahmen befinden müsse. Zirfas (2011) nennt das die „kultivierte Lust“ (ebd., S.228). In diesem Sinne gibt es ein Höchstmaß an Glück, wie es etwa Epikur beschrieb, „denn die Grenzenlosigkeit der Begierden (gr. *pleonexia*) verhindert den für das Lebensglück wichtigen souveränen Umgang mit sich selbst“ (Zirfas 2011, S.228).

Eine weitere Verbindung sind **Spaßhaftigkeiten** und Glücksgefühle. Darunter fallen die Dimensionen Spaß, Flow, Freude, Zufriedenheit und Wohlbefinden. Eine erste Unterscheidung kann man schon zu Beginn unternehmen. Hierbei geht es um den Faktor Zeit. Im Glückserleben kann man zwischen dem Moment und der Dauer unterscheiden. Das eine meint das momentane, spontane Glückserleben und das andere bezieht sich auf

das längerfristige, andauernde Glück.¹³ Momentan präsente Glücksgefühle werden beim Spaß und Flow beschrieben, während Zufriedenheit und Freude eine überdauernde glückliche Lebensstimmung beinhaltet. (Vgl. Zirfas 2011, S.229)

Nach diesen ersten Differenzierungen ist es angebracht, etwas tiefer in die Materie zu blicken. So werden in den folgenden Abschnitten verschiedene Glücksemotionen getrennt voneinander betrachtet und ihre Eigenheiten herausgearbeitet.

2.2. Spaß und Fun

Spaß oder Fun ist ein weiterer Aspekt von Glück. Diese Variante des Glücks ist komplett gegenwartsbezogen, lässt sich nicht steigern oder über Glücksmomente langsam anbahnen, sondern ist „einfach da“ (Zirfas 2011, S.229). Der Zustand des Spaßes beinhaltet eine gelungene Selbstbestimmung und Selbstübereinstimmung, wie Zirfas (2011) in Bezug auf Caysa (2002) festhält. Metaphern wie „Einklang von Körper und Seele“, oder „ein fließender Moment“ werden mit Spaß, Fun oder eben auch Flow in Zusammenhang gebracht. Nun ist dieser Zustand nicht von Dauer und im Leben folgt auch nicht ein spaßiger Moment den nächsten. Wie Zirfas (2011) mit treffenden Worten sagt: „Alles hat seine Zeit, nur der Spaß hat keine Dauer“ (ebd., S.229).

In der gegenwärtigen Zeit wird dem Spaß oder Fun eine wichtige Bedeutung zugeschrieben. Die Forderung, dass immer mehr Dinge Spaß machen sollen, führt dazu, dass eine regelrechte Sucht danach entsteht. Die Menschen suchen nach immer mehr Spaß im Leben und bekommen gleichzeitig Entzugszwänge, während wiederum immer schneller Langeweile eintritt. (Vgl. Zirfas 2011, S.230) Spaß kann sich demnach positiv, aber auch negativ auswirken. „In diesem Sinne gilt, dass wer versucht, stetig ein ekstatisches Leben zu inszenieren oder sich ein solches inszenieren zu lassen, den Selbstverlust riskiert. Im positiven Falle aber kann das Arrangement existenzieller Funsituationen durchaus zu einem gelungenen Leben beitragen.“ (Ebd., S.230)

Eine weitere Dimension des Glücksgefühls wird mit Csikszentmihalyi's (1996) Konzept des Flows beschrieben. Ebenso wie Spaß oder Fun ist es sehr auf die Gegenwart bezogen.

¹³ Die Psychologie würde hier zwischen einem Zustand von „state“ oder „trait“ unterscheiden. Ersteres bezeichnet einen befristeten, intensiven Moment, während Zweiteres ein relativ stabiles Persönlichkeitsmerkmal darstellt. In Bezug auf Glück kann man demnach zwischen Glückserleben und Lebensglück differenzieren. (Vgl. Mayring 1991, S88f)

2.3. Flow

Flow, so Csikszentmihalyi (1996), ist ein Zustand, in dem Handlung und Bewusstsein regelrecht verschmelzen. Im Moment des Flows gibt sich der Mensch vollkommen intrinsisch motiviert seiner Aufgabe hin. Die Voraussetzung für ein Einsetzen dieses Zustandes liegt darin, dass die Aufgabe als lösbar und gleichzeitig als herausfordernd wahrgenommen wird. „Optimales Erleben setzt ein Gleichgewicht zwischen den in einer gegebenen Situation wahrgenommenen Anforderungen einerseits und den mitgebrachten Fähigkeiten und Fertigkeiten andererseits voraus.“ (Csikszentmihalyi 1995, S.43) Flow ist also ein Zustand, der als fließend und schwebend erlebt wird. Es ist ein Zustand, in dem der Mensch regelrecht in seiner Tätigkeit aufgeht und dabei nicht ein Ziel anstrebt, sondern nur um der Sache selbst willen agiert. Auch Kinder können diese Flow-Erlebnisse erfahren. Das Spiel gilt ohnehin als die typischste Art des Flows, solange es nicht durch Extrinsitt überhäuft wird, wie Csikszentmihalyi (1996) aufzeigt.

Flow, als ein Gefühl der vollkommenen Harmonie, bringt das menschliche Fühlen, Wollen und Handeln in Einklang. Deshalb, so Zirfas (2011), ist es auch für die Pädagogik bedeutsam, da diese Maßnahmen setzen kann, in denen Flow-Erlebnisse erfahrbar werden (vgl. ebd., S.231). Dennoch macht er auf zwei Kritikpunkte aufmerksam: Wie auch beim Spaß birgt Flow das Risiko einer Sucht. Zudem geraten den Moment überdauernde Glckgefhle in den Hintergrund, wenn man ausschließlich Flow-Erlebnissen Aufmerksamkeit schenkt.

„Weil im Flow Bewusstsein, Handlung und Gegenstand eine Symbiose eingehen, mit dem ein Ich-Verlust bzw. Distanzierungs-, Differenzierungs- und Kontrollverluste verbunden sein können, kann sich erstens auch ein Suchtcharakter einstellen; und zweitens kann durch die Konzentration auf den Flow die biographische Perspektive des Glücks aus dem Blick geraten.“ (Zirfas 2011, S.232)

Neben Glücksgefühlen, die ausschließlich im Moment auftreten, gibt es auch das längerfristige, den Moment überdauernde Glück. Darunter zählt die Freude, die im Folgenden näher betrachtet wird.

2.4. Freude

Freude ist eine Art des Glücksgefühls, die als länger anhaltend und tiefgehender bezeichnet wird. Während Flow oder Spaß nur in kurzweiligen Glckssituationen auftreten, hängt Freude mit biographischen Erfahrungen zusammen. Zirfas (2011), in Anlehnung an

Heisterkamp (2007), erklärt ihren „existenziellen Charakter“ durch die gelungene „[...] Bewältigung von Krisensituationen, der Erfahrung einer begrenzten oder kontinuierlichen Entwicklung oder auch der Erfahrung einer geglückten Selbstbestimmung“ (ebd., S.232). Freude hängt also mit dem Selbst zusammen, genauer gesagt mit der Freude an sich selbst, der Selbstfindung, der Selbstbestimmung. Sie geht demnach über eine reine Wunschbefriedigung weit hinaus.

In der Pädagogik hat sich die *Lernfreude* zu einer wichtigen Kategorie avanciert. Sie nimmt heute einen wichtigen Stellenwert in den Motivationstheorien moderner Didaktik ein, wobei sie jedoch schon bei Erasmus und Comenius eine Rolle spielte. (Vgl. Zirfas 2011, S.232) So verweist Burow (2011) auf Schulmodellprojekte, die das Glück und die Lernfreude sowohl von Schülerinnen und Schülern, als auch von Lehrerinnen und Lehrern in den Mittelpunkt stellen, um Bildung zu erreichen. (Vgl. Burow 2011, S.38f)

Freude wird interessanterweise vor allem mit einer menschlichen Epoche verbunden: der Kindheit. Dabei gerät das kindliche Glück in den Fokus der Pädagogik und wird zu ihrem wichtigsten Ziel ernannt. (Vgl. Zirfas 2011, S.233) Doch muss festgehalten werden, dass sich Glück nicht steigern lässt. „Mehr“ oder „bessere“ Erziehung, was auch immer man darunter versteht, kann nicht zu mehr Glückseligkeit führen, wie Oelkers (2011) erläutert. „>Glück< ist nicht steigerbar, so dass die Erziehung auch nicht fortschreitendes Glück oder gar Glücklichkeit auf Dauer hervorbringen kann“ (ebd., S. 432).

Was die neuere Forschung über Kinder und Glück zu sagen hat, wird an späterer Stelle in Kapitel 4.1 aufgegriffen. Von Interesse ist nun eine weitere Dimension von Glücksgefühlen: Wohlbefinden und Zufriedenheit.

2.5. Zufriedenheit und Wohlbefinden

Zufriedenheit und Wohlbefinden sind weitere Aspekte von Glücksgefühlen. In zahlreichen Studien werden diese beiden Konstrukte hergenommen, um den Glücksstand von Menschengruppen zu ermitteln. So vergleicht beispielsweise der Happy Planet Index¹⁴ 151 Länder miteinander bezüglich ihrer Zufriedenheitswerte. Welche Bedeutung steht nun hinter diesen Oberbegriffen, wie kann man sie unterscheiden? Um eine erste Differenzierung zu treffen, hilft zunächst ein Blick ins Lexikon.

¹⁴ Happy Planet Index: <http://www.happyplanetindex.org/> [Datum der Einsicht: 8.1.2013]

Zufriedenheit wird im Brockhaus (1995) als ein Zustand beschrieben, in dem man „sich mit dem Gegebenen, den gegebenen Umständen, Verhältnissen in Einklang [...] [befindet] u. daher keine Veränderung der Umstände [...] wünscht“ (ebd., S.4038). Es ist also ein harmonischer Zustand, den man auch nicht ändern möchte. Damit einhergehend ist eine gewisse passive Haltung, da kein Motiv besteht, etwas an einer zufriedenstellenden Lage zu ändern. (Vgl. Demmerling & Landweer 2007, S.122) Wie kommt nun Zufriedenheit zu Stande? Diese Frage beantwortet Ipsen (1978) anhand eigener Studien. Zufriedenheit hängt demnach immer mit dem Verhältnis zwischen Erwartung und Realität zusammen. Dabei ist es problematisch, von einem hohen Zufriedenheitswert auf die Qualität der Realität zu schließen, da die Erwartungen eine genauso wichtige Rolle spielen. Wenn es darum geht zu bewerten, wie zufriedenstellend eine Lebenssituation ist, ist also einerseits die Situation selbst relevant, andererseits ist es bedeutend welche Erwartungen mitschwingen. Ändert sich die Zufriedenheit, muss das nicht automatisch heißen, dass sich auch die Realität verändert hat. Genauso gut könnte sich auch die Erwartung gewandelt haben. (Vgl. Ipsen 1978, S.51f)

Wohlbefinden hingegen wird im Brockhaus (1995) als ein „gutes, körperliches, seelisches Befinden“ (ebd., S. 3945) definiert. Es geht also um ein Gefühl, des wohl seins, jedoch differenziert Zirfas (2011) hier noch weiter. Zufriedenheit und Wohlbefinden beschreiben demnach einerseits einen momentanen Zustand und andererseits die biographische Entwicklung bezüglich des Glücksgefühls. Wohlbefinden ist ein Glücksgefühl, das sich auf die Erfahrung und die damit verbundenen Emotionen bezieht. Hingegen hängt Zufriedenheit mehr mit einer Bewertung der angestrebten und erreichten Lebensziele zusammen und ist damit mit einem kognitiven Prozess verbunden. Lebensglück und Lebenszufriedenheit meinen also unterschiedliche Dinge: Während Lebensglück als ein dauerhaftes Gefühl des Wohlbefindens beschrieben werden kann, meint Lebenszufriedenheit die rationale Auseinandersetzung mit diesem. (Vgl. Zirfas 2011, S.233) Wenn die empirische Glücksforschung das Wohlbefinden einer Zielgruppe ermitteln will, werden einerseits objektive Kriterien, wie Wohlstand, Gesundheit und Sicherheit des Heimatlandes, hinzugezogen (so z.B. in UNICEF 2007) und andererseits werden Selbsteinschätzungen der Befragten über ihre momentane Zufriedenheit erhoben. So wird im Happy Planet Index das Lebensglück, „sustainable well-being“, beispielsweise

durch folgende Formel berechnet: (Lebenserwartung¹⁵ multipliziert mit erlebten Wohlbefinden¹⁶) dividiert durch den ökologischen Fußabdruck. (Vgl. <http://www.happyplanetindex.org/about/>) Problematisch sind diese Studien meines Erachtens, wenn man die Ausführungen von Ipsen (1978) bedenkt. In diesen Studien wird die Erwartungshaltung des Individuums bei der Berechnung des Zufriedenheitswertes nicht miteinbezogen. Diese ist jedoch Ipsen (1978) zu Folge ein wesentlicher Bestandteil, wenn es um die Bewertung des eigenen Lebens geht. Daher ist es fraglich, wie valide jene Erhebungen sind, welche die Zufriedenheitswerte ganzer Nationen miteinander vergleichen.

2.6. Fazit

In diesem Abschnitt wurden verschiedene Varianten der Glücksgefühle differenziert voneinander betrachtet. Zunächst wurde das zufällige Glück („Glück haben“) vom emotionalen Glück („glücklich sein“) getrennt. In dieser Masterarbeit wird dem zufälligen Glück wenig Beachtung geschenkt. Es geht vielmehr darum, das emotionale Glück zu verstehen und das in all seinen Komponenten. Gerade da Kinder nach ihren eigenen Glücksvorstellungen befragt werden, ist die Differenzierung der verschiedenen Glücksemotionen wesentlich, um eine Grundlage für die Interpretation der Ergebnisse zu schaffen.

Eine weitere wichtige Unterscheidung innerhalb der Glücksemotionen liegt darin, ob sich das Gefühl auf einen Moment bezieht, oder ob eine ganze Lebensperiode damit gemeint ist. Das Gefühl der Zufriedenheit geht dabei immer mit einer Bewertung der Erfahrungen und der Erwartungen an das eigene Leben einher.

Gemeinsam haben all die Varianten von Glücksgefühlen, dass sie nicht dauerhaft bestehen können, es wechseln sich Höhen und Tiefen stets ab. „Denn als Dauerzustand würde sich das Glücksgefühl nicht mehr von einer neutralen Stimmung abheben; es wäre nicht herausgehoben aus der Vielzahl der positiven, negativen und neutralen Affekte.“ (Demmerling & Landweer 2007, S.121) Die Erfahrungen mit positiven und vor allem auch

¹⁵ Lebenserwartung meint hier nicht die Erwartung an das eigene Leben, sondern wie groß die Lebenserwartung im Heimatland ist.

¹⁶ Das erlebte Wohlbefinden wird durch eine Selbsteinschätzung der Befragten ermittelt, in der sie angeben sollen auf welcher Stufe der Leiter sie sich befinden würden, wenn die unterste das schlimmstmögliche Leben wäre und die zehnte das bestmögliche Leben.

negativen Situationen sind aber wichtig, denn erst durch sie lernt man den Alltag zu schätzen. (Vgl. ebd., S.121f)

In diesem Kapitel wurden die verschiedenen Aspekte und Theorien rund um das Glück bearbeitet. Wie sieht es nun mit dem kindlichen Glück aus? Um diese Frage zu beantworten, ist es sinnvoll, zunächst näher auf das Kind selbst, also auf Kindheitskonzepte einzugehen. Deshalb wird im folgenden Kapitel Kindheit von verschiedenen Perspektiven aus betrachtet, um schließlich zum kindlichen Glück zu gelangen.

3. Kindheit

„Gebt den Kindern Liebe, mehr Liebe und noch mehr Liebe, dann stellen sich die guten Manieren ganz von selbst ein“ (Astrid Lindgren)¹⁷.

Diese Forderung stammt von Astrid Lindgren und spiegelt eine moderne Haltung gegenüber Kindern wieder. Durch Liebe wird das Kind gut erzogen. Kindheit, Liebe und Erziehung sind jedoch Schlagwörter, die nicht von Natur aus zusammen gehören, auch wenn es heutzutage als selbstverständlich angenommen wird. Vielmehr stehen hinter diesen Begriffen Konstrukte, deren Bedeutung sich in den letzten Jahrhunderten stark verändert hat.

Es gibt verschiedene Fachdisziplinen, die sich mit Kindheit befassen. Sowohl in der Psychologie, Pädagogik, Medizin, Kultur- und Geschichtswissenschaften, als auch in der Soziologie wird das Leben des Kindes erforscht. (Vgl. Bamler, Werner & Wustmann 2010, S.35) Im Folgenden wird auf die Kindheit, als eine eigene Lebensphase, näher eingegangen und verschiedene Perspektiven dazu dargestellt.

3.1. Rückgriff auf die Geschichte der Kindheit

Kindheit gilt heutzutage als eine bestimmte Lebensphase des Menschen. Es erscheint uns als „natürlich“, dass es ein Kindesalter und ein Erwachsenenalter gibt. So besteht eine allgemeine Vorstellung von einer Kindheit, die sich stark von dem Erwachsenenalter abgrenzt. Diese Annahme lässt sich schon in der Gesetzgebung wiederfinden, die zwischen Kindern und Erwachsenen klar trennt. Der Grundgedanke von einer Kindheit, als eigener

¹⁷ Quelle: <http://astridlindgren.se/de/mehr-fakten/zitate> [Datum der Einsicht 31.10.2012]

Lebensabschnitt, besteht jedoch nicht a priori. Er musste sich erst im Laufe der Geschichte entwickeln, denn in früheren Zeiten war es nicht selbstverständlich, dass Kinder anders sind, als Erwachsene. (Vgl. Konrad & Schultheis 2008, S.12)

Im 20. Jahrhundert, das „Jahrhundert des Kindes“, wie die schwedische Reformpädagogin und Feministin Ellen Key um 1900 ausrief, rückt die Kindheit in den Interessensmittelpunkt verschiedener Forschungsrichtungen. (Vgl. Honig 1999, S.49f) Dabei war die These leitgebend, dass es nicht immer schon eine Idee einer Kindheit als eigene Lebensphase gibt, sondern sich diese erst im Laufe der Geschichte entwickelte. Für die Untersuchung jener Geschichte der Kindheit spielt unter anderem die Analyse von Bildern eine zentrale Rolle. Damit der Stellenwert von Kindern in früheren Gesellschaften ermittelt werden kann, werden Bilder untersucht, die das alltägliche Geschehen abbilden. So analysiert Rabe (1980) Bilder aus dem 16. Jahrhundert, die das gewöhnliche Dorfleben darstellen. Auffallend ist dabei, dass nur sehr wenige Kinder zu sehen sind. Und das, obwohl zu diesem Zeitpunkt mehr als 40% der Gesamtbevölkerung unter 15 Jahre alt war. Aus diesem Widerspruch schließt Rabe (1980), dass Kinder von Erwachsenen damals nicht besonders wahrgenommen wurden, sie waren schlicht und einfach nicht in deren Bewusstsein. (Vgl. ebd., S.18)

Auch Ariès (1978/1998) verfolgt die These, dass Kindheit im Mittelalter keine besondere Bedeutung im Bewusstsein der Bevölkerung hatte. Die Einstellung zu Kindern änderte sich demnach erst zwischen dem 15. und 18. Jahrhundert. Ariès (1978/1998) untersuchte unter anderem Familienporträts des französischen Adels aus dem 17. und 18. Jahrhundert und stellte fest, dass sich Kinder von Erwachsenen in ihrer Darstellung kaum unterschieden. Je älter die Porträts sind, desto mehr gleichen Kinder Erwachsenen. Sie sind gleich angezogen, haben die gleichen Gesichtszüge – sie sehen alles in allem sehr unkindgemäß aus. Es wurde scheinbar nicht zwischen Kindern und Erwachsenen unterschieden, so hatten sie keine andere Behandlung zu erwarten, als andere Erwachsene auch. (Vgl. Konrad & Schultheis 2008, S.11)

„Bis zum 17. Jahrhundert kannte die mittelalterliche Kunst die Kindheit entweder nicht oder unternahm jedenfalls keinen Versuch, sie darzustellen. Es fällt schwer zu glauben, daß diese Tatsache der Ungeschicklichkeit oder Unfähigkeit der Künstler

zuzuschreiben ist. Man sollte eher annehmen, daß in jener Welt kein Platz für die Kindheit war.“

(Ariès 1978 (1998), S.92)

Ariès' (1978/1998) Thesen wurden jedoch hinsichtlich seiner Datierung kritisiert. Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, werden ausgewählte Kritikpunkte hier nur kurz angesprochen.

Ariès' (1978/1998) Behauptung, dass die Kindheit zwischen 16. und 18. Jahrhundert entdeckt wurde, wurde von verschiedenen Wissenschaftlern kritisiert und widerlegt (z.B. LeRoy Ladurie (1975) und Mollenhauer (1987), beide in Konrad & Schultheis (2008, S.14f)). Denn auch wenn die Vorstellung einer Kindheit ihren Durchbruch erst am Anfang der Moderne, also zwischen 16. und 17. Jahrhundert, hatte, sind ihre Wurzeln schon früher zu finden, nämlich im europäischen Mittelalter. Zum einen wird das durch den Faktor Elternliebe und zum anderen durch kindliche Jesusdarstellungen unterstrichen. So findet LeRoy Ladurie (1975, in Konrad & Schultheis 2008), in seinen Untersuchungen keinen Hinweis, dass Eltern ihre Kinder im Mittelalter weniger geliebt hätten, als heutzutage. Auch Mollenhauer (1987, in Konrad & Schultheis 2008), stößt in seiner Analyse von Madonnendarstellungen des italienischen Malers Duccio di Buoninsegna um 1280 auf Widersprüche zu Ariès' These. Dieser Maler, und auch andere seiner Zeit, bildeten den Jesusknaben eindeutig in einer kindlichen Haltung ab. Im Vergleich mit älteren Bildern desselben Themas fallen gravierende Unterschiede in der Darstellung des Jesuskindes auf. Wurde dieser früher noch wie ein kleiner Erwachsener abgebildet, kann man ihn auf Darstellungen des Hohen Mittelalters eindeutig als Kind erkennen. Diese Illustrationen waren bei Auftraggebern offenbar sehr beliebt und entsprachen wohl ihrem eigenen Verhältnis zu Kindern. (Vgl. Konrad & Schultheis 2008, S.14f)

Dies lässt den Schluss zu, dass sich bereits im Hohen Mittelalter das Verhältnis von Eltern und Kind gewandelt haben muss, so dass sich diese Veränderung auch auf Bildern widerspiegelt. (Vgl. ebd., S.15)

Insgesamt kann man einen Wandel der Einstellung bezüglich Kindheit feststellen. Dieser kann als prozesshaft angenommen werden, denn es hat schon im Mittelalter so genannte „Vorläufer“ gegeben. Das neue Verhältnis zum Kind war wiederum die Voraussetzung für einen besonderen, neuen Umgang mit ihm in der Neuzeit (vgl. Konrad & Schultheis 2008, S.16). Dieser Wandel im Umgang mit Kindheit geht einher mit der zunehmenden

Modernisierung der Lebenswelten. Während Kinder in der Vormoderne viel mehr in die Arbeitswelt der Erwachsenen integriert waren und dadurch auch mehr Aufgaben, Rechte und Pflichten zu erfüllen hatten, wurden und werden sie nun von der Erwachsenenwelt abgeschirmt. Sie wachsen zunehmend in einer eigenen Lebenswelt auf. Die Schulpflicht und die Freistellung von Erwerbsarbeit für immer mehr Kinder sind dafür wesentliche Faktoren. (Vgl. Deckert-Peaceman, Dietrich & Stenger 2010, S.27)

Honig (1999) fragt an dieser Stelle, was uns im speziellen Ariès' Ausführungen lehren. Er stellt fest, dass auf der einen Seite eben diese Geschichtlichkeit von Kindheitskonzepten deutlich wird. Auf der anderen Seite impliziert dies verschiedene Ideen, was Kindheit zu verschiedenen Zeiten in verschiedenen Gesellschaften bedeutet. „So gelesen, schildert Ariès, wie der Unterschied von >Kindern< und >Erwachsenen< praktiziert und wie er institutionalisiert wird [...]. Alterszugehörigkeit erweist sich als soziokulturelles Phänomen und die Kindheit als institutionalisiertes Konstrukt.“ (Honig 1999, S.20) Mit diesem Hintergrund kann nun Kindheit aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden.

3.2. Kindheit aus pädagogischer Sicht

Im vorherigen Abschnitt wurde der Konstruktcharakter von Kindheit herausgearbeitet. Es wurde beschrieben, wie sich die Vorstellung einer Kindheit als eigener Lebensabschnitt entwickelte und wandelte. Diese neue Idee hatte erheblichen Einfluss auf die Lebensumstände von Kindern. „Kinder anders zu begreifen, führt dazu, sie auch anders zu behandeln.“ (Konrad & Schultheis 2008, S.16) So entstand im 16. Jahrhundert, am Beginn der Neuzeit, im Zeitalter des Humanismus und der Reformation eine Vorstellung von einer Kindheit im modernen Sinne und damit bekommt auch die Erziehung eine neue Rolle. So werden Kinder als erziehungs- und bildungsbedürftig gesehen, wobei sowohl die Schule, als auch die Eltern, diese Aufgabe übernehmen sollten. (Vgl. ebd., S.16) Neben der Ausweitung der Schulen rückte auch die vor- und außerschulische Erziehung in den Interessensmittelpunkt der Pädagogik. Der Höhepunkt jener Diskussionen rund um das kindliche Wohl liegt Mitte des 18. Jahrhunderts bis Mitte des 19. Jahrhunderts, wobei hier unter anderem die Theorien von Rousseau, Fröbel und Pestalozzi genannt werden sollten. (Vgl. Konrad & Schultheis 2008, S.18)

Ein genaueres Eingehen auf die verschiedenen reformpädagogischen Theorien würde für diese Arbeit zu weit gehen. Jedoch gibt es zwei gegensätzliche Kindheitsbilder, auf denen

bestimmte Erziehungskonzepte basieren. Konrad und Schultheis (2008) beschreiben diese wie folgt:

1. Das Kind ist eine Tabula rasa, also ein gänzlich unbeschriebenes Blatt. Die Erziehung muss das ungezähmte Wesen des Kindes erst zivilisieren und seinen Geist bzw. seine Vernunft formen. Deshalb ist die Erziehung von entscheidender Bedeutung. Als Vertreter dieser Ansicht kann beispielsweise John Locke, ein zentraler Denker der Aufklärung, genannt werden.

Oder aber

2. Das Kind ist von Natur aus begabt, fantasievoll und hat eine vorausahnende Erkenntnisfähigkeit, die dem Erwachsenen überlegen ist. Die Erziehung soll bei der Entwicklung des Kindes, bei seinem Reifen und Werden, nur begleitend bzw. ergänzend zur Seite stehen. Als Beispiel für dieses Konzept kann Friedrich Fröbel, ein Vertreter der Romantik, genannt werden.

(Vgl. ebd., S.20)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass mit der neuen Sicht auf die Kindheit auch die Erziehung einen zentralen Stellenwert bekommen hat. Beginnend mit dem Reformationszeitalter wurde aus der Kindheit die Erziehungskindheit. Dieser Gedanke ist bis heute vorherrschend. (Vgl. Konrad & Schultheis 2008, S. 21) Insbesondere die Pädagogik beeinflusste im 20. Jahrhundert das Bewusstsein gegenüber Kindheit. Im Rückgriff auf Rousseau bemühte sich die Reformpädagogik um eine „Pädagogik vom Kinde aus“ (Andresen & Hurrelmann 2010, S.20). Das Leben der Kinder wurde pädagogisiert und dazu wurden die vorschulische Einrichtungen ausgebaut und die bis heute weitgehend bestehende Grundschulstruktur eingeführt. Andresen und Hurrelmann (2010) bestätigen den enormen Einfluss, den jene pädagogischen Denkrichtungen bis heute auf unser Kindheitsbild haben (vgl. ebd., S.21).

3.3. Kindheit aus psychologischer und sozialisationstheoretischer Sicht

In Kapitel 3.2. wurde beschrieben, wie die Idee einer Kindheit und mit ihr verschiedene Erziehungstheorien Einzug in unseren Alltag nahmen. Kindheit kann aus verschiedenen

Perspektiven betrachtet werden. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit werden im Anschluss verschiedene Ansätze überblicksartig dargestellt und ihre Unterschiede herausgearbeitet.

3.3.1. Entwicklungspsychologische Ansätze

In der Entwicklungspsychologie beschäftigt man sich mit Entwicklungen und Veränderungen im menschlichen Leben. Dabei ist von Interesse, welche Veränderungen und Entwicklungen der Mensch in einer bestimmten Lebensphasen in seinem Denken, Erleben und Verhalten durchläuft. (Vgl. Bamler et.al. 2010, S.35) Während der Fokus früher vorwiegend auf der Kindheits- und Jugendphase lag, wird nun zunehmend die gesamte Lebensspanne thematisiert. Zum entwicklungspsychologischen Ansatz zählen unter anderem die Psychoanalyse nach Sigmund Freud, die kognitive Entwicklung nach Jean Piaget und verschiedene lerntheoretische Positionen (vgl. ebd., S.36ff). Um es kurz und prägnant zu halten, werden im Folgenden nur die zentralsten Unterschiede hinsichtlich der Betrachtungsweise von Kindern und Kindheit jener Theorien festgehalten.

Andresen und Hurrelmann (2010) liefern einen kurzen Überblick über die Unterschiede jener Theorien. Sie beschreiben, dass in der psychoanalytischen Theorie sowohl biologische (körperliche Bedürfnisse) als auch psychodynamische (psychische Triebe) Prozesse als Grundlage der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes dienen. Um die Triebbedürfnisse kontrollieren zu können, muss das Kind gesellschaftliche Normen verinnerlichen. (Vgl. ebd., S.26) In der kognitiven Entwicklungstheorie wird indessen die Anpassung an Umweltbedingungen betont, die für den Prozess der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung wesentlich ist. Dabei stehen Organismus und Umwelt stets in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander. (Vgl. ebd., S.30) Hingegen sieht man in der Lerntheorie die verschiedenen Lernerfahrungen des Kindes als wesentlich für seine Persönlichkeitsentwicklung. Die soziale Umwelt liefert dem Kind Reize und Informationen. Diese werden vom Kind aktiv verarbeitet und anhand von Vorbildern oder durch Nachahmung werden Verhaltensmuster aufgebaut. (Vgl. ebd., S.28)

Dieser Überblick soll zeigen, wie sich die Faktoren, die mit der Entwicklung des Menschen in seinen frühen Lebensjahren in Zusammenhang gebracht werden, unterscheiden. Man kann also nicht von einer einzigen gültigen, übergreifenden Entwicklungstheorie sprechen, sondern es wird viel mehr deutlich, dass eine Vielzahl an Einflüssen auf die Entwicklung des Menschen wirken. Im Sinne der hier vertretenen

konstruktivistischen Haltung kann man also nicht von einer Wirklichkeit ausgehen, sondern von verschiedenen konstruierten Wirklichkeiten.

Im Folgenden wird nun einer Theorie mehr Platz eingeräumt, nämlich jener von Erik Erikson. Ziel ist dabei einerseits, ein Beispiel einer entwicklungspsychologischen Auseinandersetzung mit Kindheit konkreter darzustellen. Andererseits ist es für die Bearbeitung der Frage nach kindlichem Glück von zentraler Bedeutung zu wissen, welche Entwicklungsschritte Kinder durchlaufen. Schließlich werden sie hier als Experten ihrer Lebenswelt gesehen und ihre Antworten können dadurch in einem breiteren Kontext gefasst werden.

Gerade die Psychoanalyse nach Sigmund Freud und deren Weiterentwicklung durch Erik Erikson versucht, verschiedene Entwicklungsphasen, die Kinder durchleben, zu erklären. Nach Siegler et.al. (2005) haben beide Theorien Stärken und Schwächen. Zu den Schwächen zählt bei beiden deren vage Formulierung in ihren zentralen Aussagen, die eine Überprüfung nicht zulässt. Dennoch haben die Hauptthemen ihrer Theorien bis heute einen wichtigen Stellenwert, jedoch werden Einzelheiten daraus von einigen Forschern kritisch hinterfragt. (Vgl. ebd., S. 478)

In Erikson's Theorie sind verschiedenen Aufgaben, denen der Mensch in seinen einzelnen Lebensaltern gegenübersteht, sehr anschaulich dargestellt. Seine Ausführungen werden an dieser Stelle exemplarisch für eine entwicklungspsychologische Sicht von Kindheit näher behandelt. Um zu verstehen, mit welchen Aufgaben Kinder konfrontiert sind, werden dafür nun die zentralsten Entwicklungsstufen nach Erikson dargestellt.¹⁸

Erikson entwickelte ein Stufenmodell, mit dem er die Entwicklung von menschlicher Identität beschrieb. Er ging davon aus, dass es acht unterschiedliche Entwicklungsschritte gibt, die sich über verschiedene Lebensphasen erstrecken. In jeder Stufe wird der Mensch mit altersbedingten psychosozialen Krisen konfrontiert, die er bewältigen muss. Der Übergang von einer Stufe zur nächsten, und damit auch die Entwicklung der Identität, wird demnach davon beeinflusst, auf welche Art und Weise die individuelle Bewältigung der Entwicklungsaufgaben passiert. (Vgl. Bamler et al. 2010, S.42) Wenn nun ein Individuum

¹⁸ Im Wissen um die Vielfaltigkeit der verschiedenen entwicklungspsychologischen Ansätze, wird an dieser Stelle nur der Theorie von Erik Erikson mehr Platz eingeräumt. Für ein vertieftes Eintauchen in diese Thematik siehe Siegler, Robert; DeLoache, Judy & Eisenberg, Nancy (2005): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Spektrum Akademischer Verlag: München

in die nächste Stufe übertritt, ohne dass zuvor das Hauptthema der vorherigen Stufe erfolgreich bewältigt wurde, wird dies diejenige oder denjenigen sein weiteres Leben lang begleiten. (Vgl. Siegler et al. 2005, S.476) Im Folgenden werden nur die ersten 4 Stufen thematisiert, da für diese Arbeit nur die Lebensspanne bis zur Pubertät von Interesse ist.

1. Phase: Urvertrauen vs. Misstrauen

Nach der Geburt benötigt das Kind zuverlässige Bindungen zu Bezugspersonen, welche die Bedürfnisse des Säuglings stillen. Es ist voller Sehnsucht und hofft darauf, dass sich jemand um ihn kümmert, denn nur dann kann es überleben. Die erste Krise, die dieser Lebensabschnitt prägt, beschreibt Erikson mit Urvertrauen versus Misstrauen. (Vgl. Bamler et al. 2010, S.43) „Wächst ein Kind ohne positive Bindung auf, erlebt es die ständige Missachtung seiner Bedürfnisse, [dann] kann es kein Vertrauen in die Welt fassen, entwickelt Ängste in Bezug auf Verlassenheit und Alleinsein und steht seiner Umgebung misstrauisch gegenüber.“ (Bamler et al. 2010, S.43) Hat ein Mensch diese Phase nicht positiv bewältigt, wird er sich in späterer Folge nur schwer auf enge, vertraute Bindungen einlassen können (vgl. Siegler et al. 2005, S.477).

2. Phase: Autonomie vs. Zweifel und Scham

Zwischen dem zweiten und vierten Lebensjahr steht das Kind der Krise „Autonomie versus Scham und Zweifel“ gegenüber. Auf Grund der motorischen, psychischen und kognitiven Entwicklungen wird das Kind zunehmend eigenständiger und erweitert sein Umfeld nach und nach. Es kann sich langsam von seinen Bezugspersonen lösen, seine Umwelt erkunden und die eigenen Bedürfnisse artikulieren. Dadurch, dass es nun den eigenen Willen auch entgegen anderer durchzusetzen versucht, wird seine Durchsetzungsfähigkeit im sozialen Umfeld geübt. (Vgl. Bamler et al. 2010, S.43) Stellen die Eltern eine unterstützende Kraft dar, die eine Atmosphäre schaffen, in der das Kind zwar Selbstkontrolle lernt, aber dabei noch seine Selbstachtung bewahren kann, erlangt das Kind einen Eindruck von Autonomie. Schwere Strafen, Unterdrückung, und Bloßstellen können hingegen dazu führen, dass es an seinen eigenen Fähigkeiten zweifelt oder ein generelles Schamgefühl entwickelt. (Vgl. Siegler et al. 2005, S.477)

3. Phase: Initiative vs. Schuldgefühl

Im Alter zwischen vier und sechs Jahren ist das Spielen von besonderer Bedeutung, da sich das Kind dabei kognitiv, emotional, kreativ, motorisch, usw. ausdrücken und verschiedene Identitäten ausprobieren kann. Gleichzeitig erweitert sich auch das Umfeld durch z.B.

Gleichaltrige und Erzieherinnen und Erzieher. (Vgl. Bamler et al. 2010, S.43f) Erikson sieht die Besonderheit dieser Stufe in der Entwicklung des Gewissens, das mit den elterlichen Regeln und Normen und dem damit verbundenen Schuld-Empfinden, wenn diese Regeln nicht erfüllt werden, einhergeht. Die Aufgabe des Kindes besteht in der Balance zwischen Initiative und Schuld. (Vgl. Siegler et al. 2005, S.477) „Wenn die Eltern nicht übermäßig kontrollieren oder strafen, können Kinder hohe normative Standards und die Initiative, diesen gerecht zu werden, entwickeln, ohne von der Besorgnis niedergedrückt zu werden, nicht gut genug zu sein und alle zu enttäuschen.“ (Ebd., S.477)

4. Phase: Fleiß vs. Minderwertigkeitsgefühl

Kinder, im Alter zwischen sechs Jahren und der Pubertät sind mit gravierenden Veränderungen ihres Lebens konfrontiert, die mit dem Eintritt in die Schule verbunden sind. Erikson beschreibt diese Phase, entsprechend der Latenzphase nach Freud, als ein psychosexuelles Moratorium. In diesem Alter lernen Kinder die Verhaltensregeln ihrer Kultur, wie z.B. benötigte kognitive und soziale Fähigkeiten und Fleiß (vgl. Siegler et al. 2005, S.478). Gleichzeitig ist die Anerkennung ihrer Person durch die Gemeinschaft für die Identitätsentwicklung entscheidend, damit das Kind sich anerkannt und kompetent fühlen kann (vgl. Bamler et al. 2010, S.44). Andernfalls können Misserfolge zu Minderwertigkeitsgefühlen führen (vgl. Siegler et al. 2005, S.478).

3.3.2. Sozialisationstheoretische Ansätze

Die Sozialisationstheorie kann als ein interdisziplinärer Ansatz gesehen werden, der Aspekte des Individuums mit gesellschaftlichen verbindet (vgl. Andresen & Hurrelmann 2010, S. 41). Dabei wird davon ausgegangen, dass jedes Individuum sozialen und physischen Bedingungen ausgesetzt ist, mit denen es auf eigene Art und Weise umgeht.

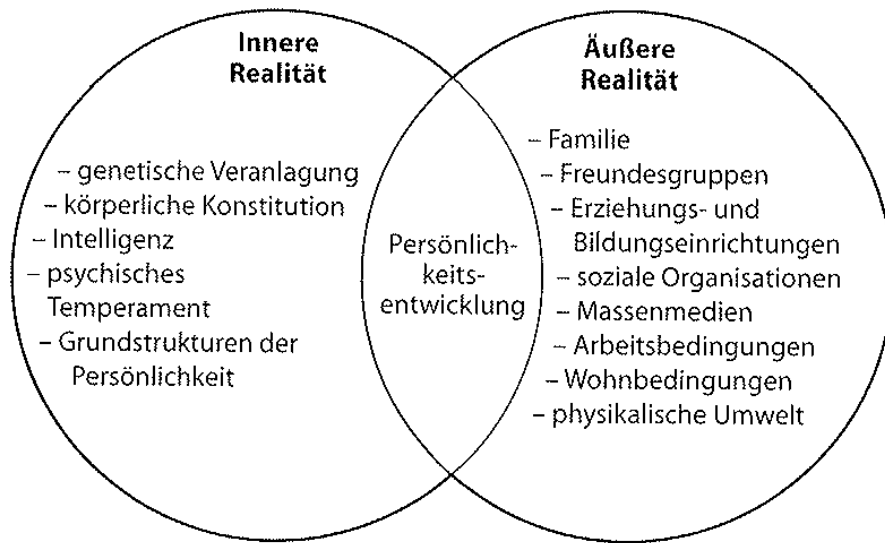


Abbildung 1: Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung (aus Hurrelmann 2006, S.27)

Die innere und äußere Realität, siehe Abbildung 1, beeinflussen demnach wechselseitig die individuelle Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Hurrelmann 2006, S.26). Eine positive und erfolgreiche Entwicklung der Persönlichkeit kann also nur gelingen, wenn auch eine gute Passung zwischen den eigenen Anlagen und den äußeren Umweltbedingungen erfolgt (vgl. Andresen & Hurrelmann 2010, S.43).

Der Einfluss dieser Theorie auf die Kinder- und Kindheitsforschung wird widersprüchlich gesehen. Während Andresen und Hurrelmann (2010) in ihr eine geeignete Theorie für die Kindheitsforschung sieht, führen Bamler et al. (2010) Kritikpunkte an. Demnach stehe die neue Kindheitsforschung dieser Theorie kritisch gegenüber, da Kinder hier lediglich als „werdende Erwachsene“ (ebd. S.61) gesehen werden und nicht als eigenständige Mitglieder der Gesellschaft. Die Autoren betonen aber, dass vor allem in Deutschland Kinder in der Sozialforschung schon sehr früh als eigenständige soziale Akteure gesehen wurden. (Vgl. ebd., S. 61)

3.4. Fazit

In diesem Kapitel wurde das Thema Kindheit von verschiedenen Blickwinkeln aus betrachtet. Freilich gibt es noch unzählige weitere Theorien, die Interessantes zur Entwicklung von Kindern beitragen. Auch wenn hier nur kleine Ausschnitte von verschiedenen Denkrichtungen dargestellt wurden, wird die Heterogenität in deren

Auseinandersetzung doch sehr offensichtlich. Gerade der Konstrukt-Charakter von Kindheit wurde durch den Diskurs über die geschichtliche Veränderung des Kindheitsbildes deutlich. Die unterschiedlichen Kindheitsbilder beeinflussten auch pädagogische Denkrichtungen und ihre Haltung gegenüber Kindern, wie in Kapitel 3.2. beschrieben wurde. Von weiterem Interesse war schlussendlich auch die entwicklungspsychologische und sozialisationstheoretische Perspektive, um einen Eindruck über die verschiedenen Einflussfaktoren menschlicher Entwicklung zu erlangen. Der Frage, welche entwicklungspsychologischen Aufgaben Kinder zu bewältigen haben, wurde beispielhaft durch Erikson's Stufenmodell über die Entwicklung von Identität nachgegangen. Dieser Schritt war notwendig, um die Lebenswelt von Kindern möglichst umfangreich darzustellen. Denn gerade diese Lebenswelt und ihre Akteure sind für die vorliegende Arbeit von Interesse.

Die vorliegende Masterarbeit behandelt das kindliche Glück. Um herauszufinden, was das alles theoretisch beinhaltet, wurde versucht, von der Breite an Theorien in die Tiefe einzutauchen. In Kapitel 1 wurden verschiedenste Perspektiven zum Thema Glück dargestellt, um schließlich in Kapitel 2 den hier verwendeten Glücksbegriff einzugrenzen. Um ein Bewusstsein für die verschiedenen Emotionen, die Glück beinhalten, zu schärfen, wurden diese differenziert voneinander betrachtet. In Kapitel 3 wurde das Thema Kindheit behandelt und ihre verschiedenen Darstellungsweisen angeführt. Nun stellt sich die Frage, was die Forschung bisher über das kindliche Glück zu sagen hat. Dazu werden Studien von Bucher (2001) und Dimbath (2007) beschrieben, ihre wichtigsten Ergebnisse angeführt und die damit verbundenen Problemfelder und Kritikpunkte diskutiert. Leitgebend sind hierbei die Fragen: „Wie verhält es sich mit dem kindlichen Glück? Welche Forschungsergebnisse liegen bisher vor und was bleibt offen?“ und wird den theoretischen Teil dieser Arbeit abschließen.

4. Kindheit und Glück – (un-)glückliche Kindheit?

Das folgende Kapitel soll einen Überblick darüber schaffen, was die neuere Forschung im deutschsprachigen Raum über das kindliche Glück zu sagen hat. Von Interesse sind hierbei Studien, die einerseits Kinder selbst über ihr Glück befragen und andererseits über eine reine Zufriedenheitsbewertung hinaus gehen und somit inhaltlich mehr darüber aussagen können, was Kinder glücklich macht.

4.1. Kinderglück in der Forschung

Die Kindheit wird heutzutage oftmals sehr pessimistisch betrachtet. Häufig wird behauptet, dass frühere Generationen eine glücklichere Kindheit erlebt hätten, als die Kinder heutzutage. Diese Ansicht kommt wohl deshalb zustande, weil sich die Rahmenbedingungen, wie Kinder aufwachsen, gewandelt haben. Die Freiräume, in denen sich die jetzige Elterngeneration noch bewegte, sind weniger geworden, neue Medien spielen eine immer wichtigere Rolle im kindlichen Alltag und auch die Spielzeuge sind andere. (Vgl. Rolff & Zimmermann 1985, S.77ff) Wie Bucher (2001) erläutert, werden diese Veränderungen oft als negativ für das kindliche Glück gesehen. (Vgl.ebd, S.115) Er zeigt jedoch auf, dass dieser populäre 'früher-war-alles-besser' Diskurs mit der Empirie nicht übereinstimmt und die Kindheit besser als ihr Ruf ist. Wieso aber unterstellt man Kindern, dass sie weniger glücklich wären, als andere Generationen vor ihnen? Als Grund nennt Bucher (2001) in Anlehnung an Fuhs (1999), dass die Vorstellungen und Erinnerungen Erwachsener an ihre eigene Kindheit oft nicht kongruent sind mit den Erfahrungen, die Kinder heute machen. Stimmt die Rekonstruktion des eigenen kindlichen Glücks nicht mit dem überein, was bei heutigen Kindern wahrgenommen wird, neigt man dazu, diese Kindheit als negativ zu beurteilen. (Vgl. Bucher 2001, S.131f.)

Will man etwas über das kindliche Glück erfahren, erscheint es daher sinnvoller, Kinder selbst zu fragen, wie glücklich sie sich einschätzen und vor allem was sie denn glücklich macht. In der heutigen Kindheitsforschung ist es verbreitet, Kinder als Experten ihrer Lebenswelt zu sehen. Diese Haltung, die auch in der vorliegenden Masterarbeit vertreten wird, liegt auch anderen Kinderglücksforschungen zu Grunde, deren wichtigsten Ergebnisse hier dargestellt werden.

Recht umfassende Untersuchungen zum kindlichen Glück findet man bei Bucher (2001). Das Herzstück seiner Arbeit ist ein Kindersurvey mit einer Stichprobe von 1319 Kindern aus dem Bundesland Salzburg und eine Studie mit 275 Erzieherinnen und Erziehern. In seiner theoretischen Auseinandersetzung skizziert er zunächst „Kindheit“ und „Glück“ und kommt dann zur jüngeren psychologischen Glücksforschung. Besonders interessant ist die Analyse von Kindheitsautobiografien, bei denen er nach Glücksfaktoren sucht, die schon in seinen psychologischen Auseinandersetzungen deutlich wurden. Obwohl diese erinnerten Glückserfahrungen in den Autobiografien einmalig sind, kann Bucher (2001) sie auf acht Dimensionen abstrahieren:

- „1. Spiel, sei es gemeinsam oder allein.
 2. Freunde und Gleichaltrigengruppen sowie gemeinsame Unternehmungen (oft in Kontrollnischen, auf dem Lande wie in der Stadt).
 3. Eltern: ihre Zuwendung und gemeinsames Tun.
 4. Zumeist entkrampfte Interaktion mit Großeltern und anderen Verwandten und Bezugspersonen.
 5. (Haus-) Tiere.
 6. Feste und Feiern.
 7. Die durch Lesen imaginierten Welten.
 8. Gelingendes Tun, insbesondere auch Arbeit, und die darauf folgende Anerkennung.“
- (Bucher 2001, S.113)

Gemein haben diese Dimensionen, so Bucher (2001), dass Aktivität und Tätigkeit im Vordergrund steht und somit Passivität als nicht-glücksstiftend zu sehen ist (vgl. ebd., S.113). In seinem Survey versucht Bucher (2001) die Sicht von Kindern selbst einzufangen. Mittels Fragebogen untersucht er zum einen, wie glücklich sich Kinder selbst einschätzen. Zum anderen sollten sie ankreuzen, wie glücklich sie verschiedene Bereiche und Tätigkeiten machen. Resümierend kann gesagt werden, dass sich die Kinder wesentlich häufiger als glücklich einstufen, als unglücklich. Die pessimistische Sicht auf die heutige Kindheit kann also nicht bestätigt werden, da sich Kinder selbst als vorwiegend glücklich beurteilen. In der folgenden Abbildung 2 sind jene Dimensionen angeführt, die Kinder als glücklichsten bzw. unglücklichsten Bereich empfinden:

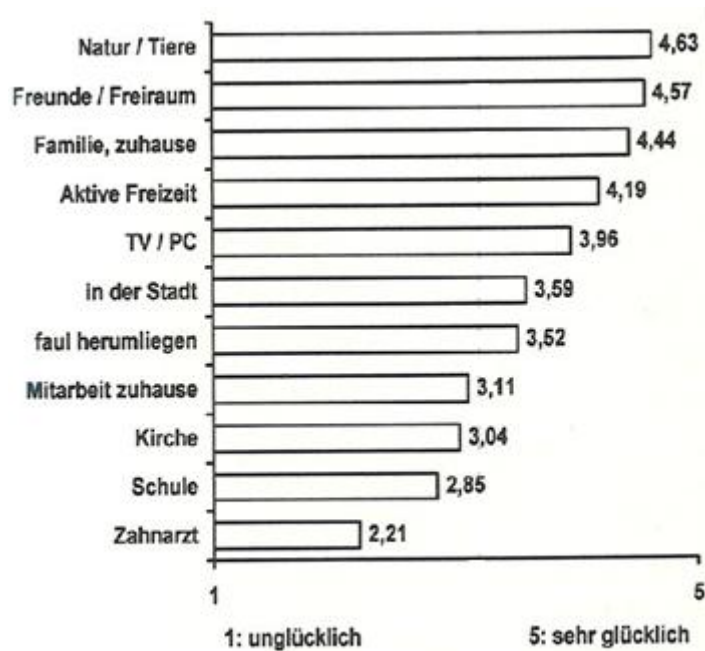


Abbildung 2: „Mittelwerte bei zehn Glücksbereichen, Punktwertspanne 1 bis 5, N=1319“
(aus Bucher 2001, S.151)

Die Bereiche, in denen sich Kinder am glücklichsten fühlen, sind in der Natur und bei Tieren, gefolgt von Freunden und in Freiräumen. Sowohl die Familie als auch Aktivitäten in der Freizeit werden als beglückend angesehen. Bucher (2001) weist auf den geringen Stellenwert der Schule und auch der Kirche hin und betont das Potential, das Wohlbefinden der Kinder in diesen Bereichen zu erhöhen (vgl. ebd., S.151).

Der zweite Aspekt der Untersuchung von Bucher (2001) betrifft die Befragung von 275 Erzieherinnen und Erziehern. Dabei sollten sie zum einen Erinnerungen an die eigene Kindheit und das dabei erlebte Glück darstellen. Zum anderen sollten sie bewerten, was ihrer Meinung nach bei heutigen Kindern für deren Glück wichtig ist. Bucher (2001) fasst die Ergebnisse dahingehend zusammen, dass die Befragten das Glück ihrer Zöglinge stets durch ihre eigene Brille bewerten. Das heißt, dass sie Erfahrungen aus ihrer eigenen Kindheit hernehmen und darauf basierend Vergleiche mit gegenwärtigen Kindheiten anstellen. Tendenziell schätzen die Erzieherinnen und Erzieher die heutigen Kinder als problematischer und auch unglücklicher ein, als ihre eigene Generation. Knapp 40% sind der Ansicht, dass heutige Kinder als weniger glücklich einzustufen wären, als ihre eigene Kindheit. Neben anderen Ergebnissen, ist vor allem das Verhältnis zum Computer interessant. Während 70% der Kinder angeben, dass die Beschäftigung mit dem Computer sie glücklich macht, schätzen lediglich 30% der erwachsenen Befragten ihn als

glücksstiftend für Kinder ein. Dies bestätigt wiederum, dass die Bewertung der Glücksrelevanz von den eigenen Erfahrungen aus der Kindheit abhängt. Durch den steten Wandel der Lebenswelt von Kindern und den damit verbundenen neuen Erfahrungen, die Kinder im Gegensatz zu früheren Generationen machen, fallen die Bewertungen Erwachsener zum heutigen kindlichen Glück oft negativ aus, da sie diese Erfahrungen aus ihrer eigenen Kindheit nicht kennen. (Vgl. Bucher 2001, S.228)

Die Erkenntnisse aus der Erhebung mit Erzieherinnen und Erziehern bestätigt die Vorgehensweise, die in der vorliegenden Masterarbeit gewählt wird. Kinder selbst zu befragen, gibt mehr Auskunft über ihre Glückskonzepte, als wenn Erwachsene dazu Stellung nehmen. Eine weitere Studie, die Kinder und Glück behandelt, ist jene von Dimbath (2007).

In Deutschland befragte Dimbath (2007) Grundschulkinder anhand eines teilstandardisierten Fragebogens nach ihren Glückserlebnissen. Dabei sollten sie fünf offene Fragen beantworten, die Auskunft über ihre Glückskonzepte geben sollten. Zusätzlich zu den offenen Fragen, sollten die Kinder einen Aufsatz zum Thema „In diesem Moment war ich so richtig glücklich“ oder „An diesem Tag war ich so richtig glücklich“ (Dimbath 2007, S. 53) schreiben. Dies diente dazu, um mehr darüber herauszufinden, was Kinder mit glücklich sein verbinden.

Interessante Ergebnisse lieferte die zum Einstieg in die Thematik gedachte Frage nach Glücksbringern. Jedes Kind weiß, was ein Glücksbringer ist und nicht alle haben einen. Dimbath (2007) fand Unterschiede bezüglich der Art des Glücksbringers, dem Geschlecht und dem Ort der Schule heraus. So hatten zum Beispiel Schülerinnen und Schüler des Stadtzentrums häufiger einen Glücksbringer als jene des Vororts. Die Gründe dafür konnten mit dieser Erhebung nicht geklärt werden.¹⁹ Der Themenbereich Glücksbringer zielt auf Glück im Sinne von zufälligem Glück (fortuna) ab, und ist für die Beantwortung der Forschungsfrage dieser Masterarbeit nicht weiter zielführend. Daher folgt nun eine Auseinandersetzung mit den für diese Arbeit wesentlichen Ergebnissen. Im Fragebogen sollten die Kinder des Weiteren beschreiben, ob und wie sie in letzter Zeit jemanden anderen glücklich gemacht hätten. Diese Frage bejahten die meisten Kinder und gaben an,

¹⁹ Für Näheres siehe Dimbath (2007): Zum Glück in der Schule. Glückskonzepte bei Grundschulkindern. Diplomica Verlag: Hamburg

dass sie durch ein erwartungskonformes Verhalten (‘gut-sein’) und durch eine gute Tat andere Menschen beglücken würden. Dimbath (2007) will durch diese Frage unter anderem etwas über das eigene kindliche Glückskonzept erfahren, was sich meines Erachtens als problematisch erweist. Die Fragestellung geht von vorhinein davon aus, dass sich Glück durch eine andere Person herstellen lässt, dass also das eigene Verhalten oder Tun einen Einfluss auf das Glück anderer hat. Damit beinhaltet die Fragestellung schon ein Glückskonzept, und dies könnte wiederum einen Einfluss auf das weitere Antwortverhalten der Kinder haben. So gaben die befragten Kinder an, dass sie sich in Situationen glücklich fühlen, in denen etwas für sie getan wird oder sie selber ‘gut’ sind. Weitere Beeinflussungen aufgrund der Untersuchungsmethode werden von Dimbath (2007) selbst nicht ausgeschlossen. Sie fand Differenzen bei den Antworten des Fragebogens und jenen des Aufsatzes, die auf einen Effekt des Untersuchungsdesigns schließen lässt. Kinder gaben im Fragebogen häufig an „Glück durch gute Noten“ (ebd., S.88) zu erlangen, während diese Kategorie in den Aufsätzen deutlich geringer vorkam. Dimbath (2007) schließt daraus, dass der Fragebogen Assoziationen zu einer Prüfungs- oder Unterrichtssituation auslösen könnte und das wiederum das Antwortverhalten beeinflussen könnte (vgl. ebd., S.88).

Man kann daraus den Schluss ziehen, dass sich Kinder in ihren Angaben bezüglich ihrer Glückskonzepte sehr schnell beeinflussen lassen. Deshalb ist ein sensibler und reflektierter Umgang mit der Fragestellung, die Kinder beantworten sollen, unbedingt erforderlich. Des Weiteren ist die Wahl der Methode kritisch zu reflektieren. Daher werden nun im folgenden Abschnitt Kritikpunkte und Problemfelder der Methoden der Glücksforschung dargestellt.

4.2. Methodenkritik

In der empirischen Glücksforschung wird hauptsächlich die Befragung als Erhebungsmethode verwendet, wobei dies in Form eines persönlichen Interviews oder aber anhand schriftlicher Angaben passiert. Nun schließt diese Art der Erhebung aber auch große Teile der Bevölkerung aus, nämlich jene, die Probleme damit haben, ihre Vorstellungen verbal auszudrücken. (Vgl. Braun 2002, S.456) Dies gilt insbesondere für Untersuchungen, die auf Kinder abzielen. Wie Heinzel (2000) problematisiert, beinhaltet die Forschung mit Kindern besondere Anforderungen und ist mit verschiedenen Problemlagen verbunden. Eines dieser Problemfelder bezieht Heinzel (2000) auf die

Besonderheit von kindlichen Ausdrucksformen. Forscher müssen sehr empathisch die Gefühle und Bedürfnisse von Kindern erfassen. Hinzu kommt, dass sich Kinder oft durch andere Formen als Sprache ausdrücken. Sie verwenden z.B. Gesten, Zeichnungen und Spiele. Heinzel (2000) betont, dass es für einen Forscher, der nur auf verbale Ausdrucksformen fixiert ist, schwierig sein kann, diese anderen Ausdrucksformen wissenschaftlich zu erfassen und zu interpretieren. (Vgl. ebd., S.26) Vor allem jüngere Kinder und solche, die geistig oder sprachlich beeinträchtigt sind, können sich verbal weniger gut mitteilen. Wenn sie sich schriftlich ausdrücken sollen, kann dies eine zusätzliche Barriere darstellen. Daher seien Forschungsmethoden, die auf schriftliche oder mündliche Erzählungen abzielen, mit besonderen Problemen konfrontiert. (Vgl. ebd., S.27) Reiß (1996) hält des Weiteren fest, dass die Sprache, die regelgeleitet und diskursiv ist, für Kinder eine Ausdrucksform darstellt, bei der sie stets versuchen Erwachsene zu imitieren (vgl. ebd.,S.21).

Um die eigene Vorstellungswelt und Sichtweise von Kindern erfassen zu können, scheinen demzufolge Erhebungsmethoden, die verbale und/oder schriftliche Kompetenzen erfordern, dafür unzureichend geeignet zu sein. Dies spiegelte sich auch in der Studie von Dimbath (2007) wieder, die anhand schriftlicher Statements etwas über die Glückskonzepte von Grundschulkindern herausfinden wollte. Dabei stellte sich heraus, dass das Untersuchungsdesign zum Teil einen Einfluss auf das Antwortverhalten der Kinder hatte, die sich vermutlich zu sehr an die Schule erinnert fühlten (siehe Kapitel 4.1.).

Die quantitative Glücksforschung kann die subjektive Sichtweise eines Individuums nicht erfassen und beabsichtigt dies auch nicht. Sie versucht viel mehr, Vergleiche anzustellen und Korrelationen nachzuweisen. Dabei sollen sich die Befragten zumeist selber einschätzen, wie glücklich sie sich fühlen. Für die Kinderglücksforschung soll dabei der Einsatz von Smileys eine verständlichere Antwortmöglichkeit bieten, als eine Kategorienspanne von „sehr glücklich“ bis „sehr unglücklich“. Diese Art der Methode wird auch kritisiert, so problematisiert Braun (2002), bezugnehmend auf Schneider (1981), dass die Befragten mit unterschiedlichen Maßstäben antworten würden, wenn sie über ihre Lebenszufriedenheit Auskunft geben. (Vgl. Braun 2002, S.457) Diese unterschiedlichen Maßstäbe können auch durch die unterschiedlichen Erwartungen an das eigene Leben erklärt werden. Wie in Kapitel 2.5. beschrieben wurde, ist Zufriedenheit ein kognitiver Prozess, bei dem das Verhältnis zwischen Realität und Erwartung bewertet wird (vgl. Ipsen

1978, S.51f). Daher kann die Kategorie „sehr zufrieden“ für die eine Person etwas anderes meinen, als für die andere, selbst wenn sie die gleichen demografischen Daten haben.

Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf das Problem, dass die Antworten stark davon beeinflusst sein können, was als sozial erwünscht gilt. Bei schriftlichen Befragungen seien, so Braun (2002), die Menschen durch die Anonymität geschützt und noch bereit Angaben abseits des Mainstreams zu machen. Bei Interviews hingegen befinden sich die Befragten in einer sozialen Situation, in der sie versuchen, sich möglichst gut zu verkaufen. Dies kann dazu führen, dass die Angaben nur teilweise oder gar nicht mit dem übereinstimmen, was sie wirklich empfinden oder denken. (Vgl. ebd., S.459)

4.3. Fazit

Nachdem zunächst verschiedene bildungsphilosophische Perspektiven zum Glück dargestellt, der Glücksbegriff an sich konkretisiert und Kindheit aus verschiedenen Perspektiven betrachtet wurde, folgte in diesem Kapitel eine Verknüpfung von Kindheit und Glück.

Dazu wurden zunächst die Ergebnisse der Studien von Bucher (2001) und Dimbath (2007) dargestellt. Während ersterer mittels quantitativer Methoden dem Glück der Kinder auf der Spur war, verwendete letztere die qualitative Befragung, um mehr über Glückskonzepte von Kindern zu erfahren. Die Prognose, dass heutige Kinder unglücklicher wären als Generationen vor ihnen, konnte durch die ErzieherInnen-Studie von Bucher (2001) widerlegt werden und bestätigt viel mehr ein methodisches Vorgehen, bei dem Kinder selbst als Experten und Expertinnen ihrer Lebenswelt gesehen werden. Nachdem die wichtigsten Ergebnisse zum kindlichen Glück dargestellt wurden, folgte eine kritische Sicht auf die verwendeten Methoden bzw. die damit verbundenen Problemfelder. Damit wird nun die theoretische Auseinandersetzung mit dem kindlichen Glück geschlossen, um den empirischen Teil, beginnend mit dem methodischen Vorgehen darzustellen.

III. Empirischer Teil

5. Methodisches Vorgehen

In diesem Abschnitt wird die hier verwendete Methode näher beschrieben. Dazu werden zunächst die Forschungsfragen formuliert und die methodische Vorgehensweise für deren Beantwortung begründet und dargestellt. Des Weiteren werden die Stichprobe, der Untersuchungsverlauf und das Auswertungsverfahren erläutert.

5.1. Forschungsfrage

In der theoretischen Auseinandersetzung wurde ersichtlich, dass sich die Menschen schon sehr lange mit dem Thema Glück beschäftigen. Aristoteles zufolge sei es das höchste Gut und Endziel jeglichen menschlichen Strebens. Rousseau bringt dieses Streben nach Glück in Kontext zu seinem pädagogischen Programm (vgl. Mertens 2006, S.8). Der Erziehung wird für das kindliche Glück eine besondere Rolle zugeschrieben, so sollen einerseits glückliche Kinder hervorgebracht und andererseits dieses Glück aufrechterhalten werden. Denn unglückliche Kinder wären für die Pädagogik desaströs. (Vgl. Oelkers 2011, S.428) Die Rolle, die der Erziehung für das kindliche Glück zugeschrieben wird, lässt fragen, was denn eben dieses kindliche Glück überhaupt beinhaltet. Dazu werden Kinder selbst befragt, denn in Hinblick auf die Ergebnisse der ErzieherInnen-Studie von Bucher (2001), siehe Kapitel 4.1., gibt es Vorzüge, sie selbst als Experten ihrer Lebenswelt sehen.

Dies führt zu folgenden zentralen Forschungsfragen:

- *Was bedeutet Glück aus Kindessicht?*
- *Welche Aspekte sind wichtig damit sich Kinder glücklich fühlen?*

Auf Grund der theoretischen Auseinandersetzung mit dem objektiven Glück und den verschiedenen Glücksemotionen ergeben sich folgende Unterfragen, die in der Analyse aufgegriffen werden sollen:

- *Lassen sich gesellschaftlich konstruierte Glücksvorstellungen in kindlichen Glückskonzepten wiederfinden?*
- *Welche Glücksemotionen werden von Kindern aufgegriffen?*

5.2. Beschreibung der Methode

Um der Forschungsfrage nachzugehen, was Glück aus Sicht von Kindern bedeutet, wird für diese Erhebung die qualitative Methode, im Sinne eines Multi-Method-Designs, gewählt. Ein qualitatives Vorgehen erlaubt, die subjektive Sichtweise von Kindern zu erheben und zu analysieren, welchen Gehalt ihre Angaben haben. Auch die Methodenkritik in Kapitel 4.2. bestätigt die Wahl der hier verwendeten Methoden. Eine Variante des Multi-Method-Designs ist die Kombination von zwei verschiedenen qualitativen Methoden (vgl. Morse 2003, S.196f). Dementsprechend werden hier zwei Arten von Daten gesammelt: Zunächst fertigen Kinder Zeichnungen zum Thema Glück an und anschließend erklären sie diese. Dadurch werden neben den Zeichnungen auch verbale Daten erfasst, transkribiert und anhand der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) in den Analyseprozess miteingeschlossen. Die Verwendung von beiden Methoden ermöglicht, die Schwächen des jeweils anderen zu kompensieren. So kann die Bilderklärung Fehlinterpretationen bei der Bildanalyse entgegenwirken. Die Zeichnung wiederum nimmt den Kindern den zeitlichen und sprachlichen Druck, um ihre Vorstellungen zum Ausdruck zu bringen. Die Herausforderung des Multi-Method-Designs liegt jedoch darauf, wie beide Methoden in der Interpretation kombiniert werden können. Die dominante Erhebungsmethode ist hier die Kinderzeichnung, sie ist auch das primäre Ausdrucksmittel der Befragten. Demzufolge liegt auch in den anschließenden Gesprächen der Fokus auf der Beschreibung des Abgebildeten und der Ideen dahinter. Das dadurch generierte verbale Material fließt als Kontextwissen in die Bildanalyse mit ein. Dadurch werden sowohl die Bildinhalte, als auch die Bilderklärungen in der Interpretation berücksichtigt. Im Folgenden werden jene Argumente angeführt, welche die hier verwendeten Methoden begründen.

Im deutschsprachigen Raum gibt es eine überschaubare Anzahl an Studien, die Kinderzeichnungen als Erhebungsmethode verwendet haben. Darunter fallen jene von Reiß (1996) [Lebenswelt], Neuß (2000) [Medienrezeption], Götz (2003) [Kriegsberichterstattung], Kaiser (2003) [Zukunftsbilder], Kuhn (2003) [Bewegte Schule], und Haug (2011) [Politik]. Die Zeichnung kann innerhalb des qualitativen Forschungsprozesses verschiedene Funktionen einnehmen, wie Neuß (2000) erläutert. Eine dieser Funktionen ist ihr Reflexionscharakter. So werden bewusst Raum und Zeit während des Zeichenprozesses zur Verfügung gestellt, in denen die Kinder die Möglichkeit haben, ihre Gedanken und Erlebnisse zu reflektieren. Gerade der nicht-kommunikative Aspekt der

Kinderzeichnung hält Erzähldruck und die so genannten 'Zugzwänge des Erzählens' (vgl. Schütze 1978) fern. (Vgl. Neuß 2000, S.134) Genauso bietet die Zeichnung eine Strukturierung, da sich der/die KünstlerIn je nach Aufgabenstellung entscheiden muss, was gezeichnet werden soll. Dies wird dann wiederum mit den eigenen Zeichenkompetenzen abgewogen und dadurch innerhalb der Zeichnung symbolisch verdichtet und akzentuiert. (Vgl. Neuß 2000, S.134) „So wird erreicht, dass in der Phase des Zeichnens die Intention des Forschers, die bei Interviews häufig als präterminierende Faktoren einfließen, ausgeblendet bleiben“ (ebd., S.134). Eine weitere Funktion der Zeichnung innerhalb des Forschungsprozesses ist dessen Objektivierung. Neuß (2000) greift diesen Aspekt in Anlehnung an Bachmair's (1984) „symbolische Objektivierung“ auf und betont, dass durch das Zeichnen verschiedene subjektive Sichtweisen objektiviert und dadurch „kommunizierbar, analysierbar und interpretierbar“ (Neuß 2000, S.135) werden. Für diese Datenerhebung bedeutet das, dass durch die Zeichnungen kindliche Vorstellungen rund ums Glück, ihre subjektiven Erfahrungen und Ideen, dargestellt, objektiviert und dadurch interpretiert werden können.

5.2.1. Argumente für den Einsatz von Kinderzeichnungen als Erhebungsmethode

Generell bietet die Kinderzeichnung als Methode vor allem drei Vorteile: Sie ist nicht sprachgebunden und somit ein nonverbales Ausdrucksmittel, sie schließt auch die emotionale Ebene mit ein und sie bietet einen unmittelbaren Zugang in die kindliche Vorstellungswelt. (Vgl. Haug 2011, S.72)

Nonverbales Ausdrucksmittel

Zeichnungen sind eine eigene Art der Kommunikation für ein Kind. Das Malen hilft ihm, sich mit der Welt auseinander zu setzen und Erfahrungen und Erlebnisse zu verarbeiten (vgl. Bareis 2005, S.9). Im Unterschied zur Sprache wird beim Malen nicht versucht, Erwachsene zu imitieren. Im Gegenteil: Das Kind verwendet einen Stil, der eigens vom ihm entwickelt wurde. Mit diesem ist es ihm möglich, die Welt aus seiner eigenen Perspektive darzustellen. (Vgl. Reiß 1996, S.21)

Emotionale Ebene

Zeichnungen als Erhebungsmethode bergen wesentliche Vorteile gegenüber Methoden, die auf verbalen oder schriftlichen Ausdrucksweisen basieren und somit eher die kognitive Ebene ansprechen, wie es z.B. überwiegend beim Fragebogen der Fall ist (vgl. Haug 2011,

S.73f). Neuß (2000) betont, dass sich Emotionen und innere Bilder einfacher durch Zeichnungen ausdrücken lassen, da „Farben und Formen deutlicher als die Sprache eine unmittelbare Wirkung hervorrufen“ (ebd., S.132). Zudem sind bei sprachbasierten Methoden, so Haug (2011), die emotionalen Seiten nicht erlebbar, sondern können nur abgefragt werden. Um jedoch einen Einblick in die Sicht des Kindes zu erlangen, müssen sowohl die kognitive-, als auch die emotionale Ebene beachtet werden. (Vgl. Haug 2011, S.73f)

Zugang zur kindlichen Vorstellungswelt

Wie Reiß (1996) feststellt, bergen Zeichnungen einen besonderen Wert, um die Weltanschauung von Kindern zu erfassen. Diese Weltsicht spiegelt sich in den Zeichnungen wieder und gibt viel über das Individuum preis.

„Bildungstheoretisch gewendet könnte man zusammenfassend feststellen: wenn alles, was das Kind aufnimmt, Eingang in den bildnerischen Prozeß findet, wenn Sinnesempfindungen, Wissen und Gefühl bei dieser Tätigkeit zum Ausdruck gebracht werden können, dann muß diese Tätigkeit etwas über das Individuum aussagen und gleichzeitig auf das Individuum bildend zurückwirken.“ (Reiß 1996, S.20)

Durch das Bild wird es möglich, dem Kind und seiner Weltsicht näherzukommen (vgl. Reiß 1996, S.21). Daher stellt die Kinderzeichnung eine geeignete Erhebungsmethode dar, um kindliche Glückskonzepte zu erfassen.

5.2.2. Notwendigkeit einer sprachlichen Bildbeschreibung

In dieser Erhebung wurden die Kinder zunächst gebeten, ein Bild zum Thema Glück zu malen. Daraufhin wurden die verschiedensten Motive gezeichnet. Schon während des Malprozesses wurden Nebengespräche dokumentiert und Informationen über den Lebenshintergrund der Kinder gesammelt. Um den Sinngehalt der Bilder zu verstehen, war es anschließend notwendig, dass sie ihre Werke noch einmal erklären. Warum ist dieser Schritt so wichtig?

Zum einen kann man nicht davon ausgehen, dass Kinder mit konventionellen Zeichen vertraut sind, wie Neuß (2000) betont. Daher kann man die Bedeutungen der Bildelemente nicht „[...] aus dem allgemeinen Verständnis ableiten [...]“ (ebd., S.136). Malt ein Kind z.B. einen Fuchs, muss es nicht automatisch Assoziationen zu Schlauheit haben (der schlaue Fuchs), sondern es kann ihm ein ganz anderes Symbol zuordnen. Zum anderen

können auch nicht dargestellte Vorstellungen durch eine Bildbeschreibung erfasst werden. Es können sich auch versteckte, imaginierte Aspekte in einem Bild verstecken, die ohne eine nachträgliche Beschreibung nicht aufdeckbar wären (vgl. Neuß 2000, S.136; Haug 2011, S.75).

„Neben der Zeichnung sind deshalb der Prozeß und die Tätigkeit des Zeichnens, die bildbezogene Kommunikation und Kenntnisse über die Lebenswelt des Kindes nötig, um der Bedeutung der Zeichnung aus der Perspektive des Kindes näher zu kommen.“ (Neuß 2000, S.136)

Auch Niesyto (2006), Fuhs (2006) und Billmann-Mahecha (2010) bestätigen die Relevanz von Kontextwissen, um den Bedeutungsinhalt von Bildern zu verstehen.

5.3. Beschreibung der Stichprobe

Für die Untersuchung wurden 8 Kinder, im Alter zwischen 7 und 11 Jahren befragt. Die einzige Einschränkung wurde durch das Alter gesetzt, somit wurden nur Kinder ausgesucht, die im Grundschulalter waren. Die Gründe dafür lagen darin, da sie einerseits in diesem Alter schon eine gewisse gesellschaftliche Prägung erhalten haben, die mit dem Schuleintritt einher geht (vgl. Böhnisch 2001, S.123f). Dieser Punkt ist vor allem für die Bearbeitung der Unterfrage nach den objektiven Glückaspekten interessant. Andererseits können die Ergebnisse in Relation mit jenen von Dimbath (2007) betrachtet werden, die auch Schulkinder befragte und deren Ergebnisse teilweise durch das Untersuchungsdesign beeinflusst schienen (siehe Kapitel 4.1.).

Die Rekrutierung erfolgte dabei einerseits mit Hilfe des Vereins „Schule der Phantasie“ in Salzburg und andererseits durch den Bekanntenkreis. Die „Schule der Phantasie“ ist ein Verein, der im Raum Salzburg Kreativkurse für Kinder anbietet. Sechs der acht Teilnehmer und Teilnehmerinnen konnten durch den eine Woche zuvor stattgefundenen Kurs „Naturerleben mit Phantasie“ gewonnen werden. Dies hatte den Vorteil, dass diese Kinder es gewohnt sind, sich künstlerisch zu betätigen und das auch mit Begeisterung tun. Sie wohnen alle in Gemeinden rund um die Stadt Salzburg. Über die Lebensumstände konnte nicht viel herausgefunden werden, außer dass einer der Befragten auf einem Bauernhof aufwächst. Die Tatsache, dass die Eltern ihre Kinder in Kreativkurse schicken, lässt den Schluss zu, dass ihnen die außerschulische Förderung ihrer Kinder wichtig ist.

Die anderen zwei Kinder (die beiden Elfjährigen) konnten durch den Bekanntenkreis gewonnen werden und sind miteinander verwandt (Cousin und Cousine).

	Weiblich	Männlich
7 Jahre	2	
8 Jahre	1	
9 Jahre	2	1
11 Jahre	1	1

Abbildung 3: Verteilung der Stichprobe

Alle Kinder kamen aus dem Raum Salzburg, sechs davon lebten in Gemeinden rund um die Stadt Salzburg und zwei in der Stadt selbst. Insgesamt bestand die Gruppe aus sechs Mädchen und zwei Burschen.

5.4. Untersuchungsverlauf

Die Erhebung erfolgte im Juli und August 2012 in zwei Durchgängen. Die erste Gruppe an Kindern waren jene, die durch den Verein „Schule der Phantasie“ rekrutiert werden konnten. Der Verein stellte auch die Räumlichkeiten zur Verfügung, wo normalerweise Kreativkurse stattfinden. Der Raum bestand aus einem Sitzkreis, mehreren Tischen und Stühlen und unterschiedlichsten Malutensilien. Zur Vorbereitung wurde dafür gesorgt, dass jedes Kind sowohl einen Sitzplatz im Sitzkreis, als auch einen eigenen Platz zum Malen hatte. Außerdem wurden große verschiedenfarbige Wachsmalfarben und Filzstifte auf jeden Tisch verteilt und Getränke zur Verfügung gestellt. Die Kinder wurden von ihren Eltern hergebracht und gleich zu Beginn wurde die elterliche Einverständniserklärung eingeholt, damit die bildlichen und verbalen Zeugnisse ihrer Kinder im Rahmen dieser Masterarbeit verwendet werden dürfen. Die erste Gruppe bestand aus sechs Kindern, wovon fünf weiblich und einer männlich war. Außerdem stand eine Kursleiterin der „Schule der Phantasie“ helfend zur Seite, um für die Kinder ein vertrauensvolles Umfeld zu schaffen. Diese hielt sich jedoch während der Untersuchung sehr zurück, um keinen Störfaktor darzustellen. Die Kinder kannten sich untereinander zumindest durch die „Schule der Phantasie“, manche waren aber auch so befreundet oder Nachbarn. Zu Beginn

setzten sich alle in den Sitzkreis und nach einer kurzen Begrüßung folgte eine Besprechung, worum es ging und wie der Ablauf ist. Die Kinder wussten zuvor nur, dass es sich um eine Abschlussarbeit meinerseits handelt und dass ich dazu ihre Hilfe benötigen würde. Es wurde erklärt, wofür die Bilder verwendet werden (Masterarbeit), dass sie diese danach erklären sollten und dass das dies mit einem Tonband aufgezeichnet werden würde. Schließlich wurde das Thema erklärt, zu welchem gemalt werden sollte. Der Auftrag lautete: „Male dich, wenn du glücklich bist“. Diese Formulierung wurde deshalb gewählt, damit die Aufgabenstellung einen direkten Bezug zur eigenen Person hatte.

Es tauchten zu Beginn einige Fragen auf, vor allem weil viele nicht wussten was sie zeichnen sollten. Die offene Formulierung der Aufgabenstellung war wohl anfangs irritierend, da so viele verschiedene Antworten darauf möglich sind. Daraufhin machten wir eine Übung, bei der jeder die Augen schloss und in sein inneres Kino gehen sollte, um ein Bild zu finden. Die genaue Formulierung dabei war: „Schließt eure Augen und stellt euch vor, jeder hat ein Kino in sich. Schaut mal welche Bilder hochkommen.“ Es wurde darauf geachtet, dass die Formulierung „Male dich wenn du glücklich bist“ stets beibehalten wurde. Diese Übung half den Kindern und sobald jeder ein inneres Bild gefunden hatte, konnte das Zeichnen starten. Jedes Kind bekam ein A3 Blatt und den Hinweis, dass sie auch andere Farben benutzen könnten, als die bereitgestellten. Da jedoch alle zufrieden waren, konnte der Malprozess beginnen. Die Atmosphäre war sehr wertschätzend und ruhig, jeder blieb anfangs nur bei sich. Die Zeichenphase dauerte ungefähr eine halbe Stunde, wobei manche schneller und manche langsamer waren und zwei Kinder sogar noch ein zweites Bild zu diesem Thema malen wollten. Wenn ein Kind fertig war, gingen wir gemeinsam hinaus und es erklärte mir, was es gemalt hatte. Die Gespräche wurden mit einem Tonband aufgenommen und anschließend transkribiert. Diejenigen, die schon fertig waren, konnten gemeinsam mit der Kursleiterin an einem großen Plakat arbeiten, um die anderen nicht zu stören. Dies war auch ein schöner Abschluss, der die positive Atmosphäre bis zum Ende aufrecht erhielt.

Die zweite Gruppe bestand aus zwei Kindern, die miteinander verwandt sind (Cousin und Cousine). Die Erhebung erfolgte in der Wohnung ihrer Großmutter, die zu diesem Zeitpunkt gemeinsam mit einer weiteren älteren Cousine anwesend war. Wir setzten uns zu dritt an einen großen Esstisch, während die Großmutter mit der anderen Cousine in der Küche zugegen war. Somit konnte ein ruhiger und ungestörter Raum für die Erhebung

geboden werden. Das Vorgehen glich der ersten Erhebung, d.h. nach einer kurzen Erklärung über das Vorgehen und den Zweck der Bilder, wurde ihnen das Thema „Male dich, wenn du glücklich bist“ vorgestellt. Dann wurde die Übung „inneres Kino“ wiederholt, bis beide ein Motiv gefunden hatten. Es wurden dieselben Wachsmalfarben (diesmal keine Filzstifte) ausgeteilt und auch A3 Blätter. Bei dieser Untersuchung war auffallend, dass das Mädchen sehr lange nicht wusste, was es malen sollte. Zögerlich begann sie dann aber doch. Auf die Zeichenphase folgten die Bilderklärungen, die wiederum aufgezeichnet wurden. Auch hier kann die Atmosphäre insgesamt als sehr ruhig, wertschätzend und vertraut beschrieben werden. Die Großmutter und Cousine stellten keine Störfaktoren dar.

5.5. Auswertungsverfahren

In Rahmen dieser Masterarbeit wurde eine qualitative Erhebung mittels Kinderzeichnungen und Bilderklärungen durchgeführt. Für die Analyse dieser Bilder wird das qualitative Bildanalyseverfahren nach Niesyto (2006) verwendet, da es sich hierbei um eine lebensweltbezogene, hermeneutische Methode handelt, die dabei auf Kriterien basierende Analyseschritte miteinschließt. Niesyto (2006) betont des Weiteren, dass die Methode für den jeweiligen Forschungskontext modifiziert werden kann. (Vgl. ebd., S.280) Dementsprechend wurden neben den Zeichnungen auch Daten durch Bilderklärungen der Kinder gesammelt. Dabei handelte es sich um kurze Beschreibungen der Kinder, was auf ihren Bildern zu sehen ist (siehe Anhang). Diese Gespräche wurden aufgezeichnet, transkribiert und anhand der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) analysiert. Dabei wurden die Textpassagen nach den Kategorien „Erklärung von Bildelementen“ und „Zusätzliche Informationen über das Glückskonzept“ unterteilt. Die entsprechenden Textpassagen wurden paraphrasiert und flossen als Kontextwissen (Punkt 5) in die Analyse mit ein.

Die Methode der Bildanalyse setzt sich aus sieben verschiedenen Schritten zusammen:

1. Dokumentation und Auswahl der Bilder

Zu Beginn steht eine Dokumentation aller erstellten Bilder an. Diese sollen mit zusätzlichen Kontextinformationen archiviert werden (wie z.B. Entstehungszusammenhang, Informationen über die Produzenten,...). In Abhängigkeit mit der Forschungsthematik soll dann eine Auswahl der relevanten Bilder getroffen werden.

Die Entscheidung für und gegen ein Bild soll anhand der Methode des Erstverstehens getroffen werden. (Vgl. Niesyto 2006, S.281) In dieser Erhebung werden alle zehn Zeichnungen analysiert, da alle zum Thema Glück entstanden. Dieser erste Schritt ist für diese Erhebung in dem Sinne relevant, um Informationen über die Produzentinnen und Produzenten darzustellen

2. Erstverstehen

Beim Erstverstehen geht es um die ersten Assoziationen der Forschungsperson. Dabei sind Begriffe und Theorien noch nicht relevant, vielmehr sollen erste Aussagen zur Bildatmosphäre, Thematik und Stimmung gemacht werden. „Es geht um subjektive, intuitive Verstehensversuche jenseits eines differenzierten begrifflichen Instrumentariums, um durch anschauliches Denken und ein Zusammenspiel von Sehen und Fühlen einen Zugang zum Foto [Bild] zu erhalten [...]“ (Niesyto 2006, S.281).

3. Bildbeschreibung und Formanalyse

Eine möglichst genaue Beschreibung aller Personen und Inhalte des Bildes wird im dritten Analyseschritt vollzogen. Das Bild soll mit einem „strengen Blick“ (Niesyto 2006, S.282) durchleuchtet werden und erfordert dabei eine besondere Disziplin, damit alle „Personen, Gegenstände, Linienführungen, und andere Formelemente“ (ebd., S.282) erfasst werden. Es geht hierbei um eine deskriptive Erfassung der Bildinhalte.

4. Symbolverstehen

In diesem Analyseschritt geht es darum, dass mögliche Bildbedeutungen und Lesearten herausgearbeitet werden, die dann wiederum am Bild belegt werden sollen. Diese Symbolisierungen beinhalten „Atmosphären, Gefühle, Stimmungen, Eigenschaften, Themen, Werte, Weltbilder, Motive, Ausdrucks- und Mitteilungsbedürfnisse [...]“ (Niesyto 2006, S.282), welche in den Bildern wiederzufinden sind.

5. Kontextwissen

Nachdem die Bilder anhand des Symbolverstehens analysiert wurden, sollte ihre Plausibilität anhand von Kontextwissen geprüft werden. Niesyto (2006) hält fest, dass dieses Kontextwissen im Idealfall erst nach den anderen Analyseschritten mit einbezogen werden sollte. In der vorliegenden Arbeit kann diese Forderung nicht eingehalten werden, da dieses Wissen schon im Vorhinein, durch die Bilderklärungen, generiert wurde und

somit nicht ausgeblendet werden kann. Dennoch können durch das Kontextwissen Fehlinterpretationen im Symbolverstehen vermieden werden. Die Ergebnisse der zusammenfassenden Inhaltsanalyse werden in diesem Punkt dargestellt. Dabei werden die Hauptaussagen zu den Bildern paraphrasiert und besonders markante Aussagen aus den Transkripten zitiert.

6. Zusammenfassung der Einzelbildanalyse

In diesem Schritt sollen alle Ergebnisse der Analyseschritte 1-5 bezüglich der Forschungsfrage zusammengefasst werden. Dazu sollen Bezüge zur Theorie offen dargestellt werden, „[...] insbesondere bei Aussagen zu latenten Symbolgehalten“ (Niesyto 2006, S.284).

7. Intersubjektive Überprüfung und kommunikative Validierung

In diesem abschließenden Schritt geht es darum, die Bilder, ihren Kontext und die Ergebnisse der bisherigen Analyse mit anderen Forschungspersonen zu besprechen. Dies dient dazu, die Lesearten kritisch zu prüfen. Niesyto (2006) betont, dass dieser Schritt je nach Ressourcen unterschiedlich intensiv vollzogen werden kann. Da die Ressourcen der vorliegenden Arbeit bescheiden sind, beschränkt sich die intersubjektive Überprüfung auf zwei weitere Forschungspersonen.

Exkurs: Bedeutungsmerkmale von Kinderzeichnungen

Kinderzeichnungen beinhalten gewisse Merkmale, deren Wissen für die Auswertung relevant ist. Einige dieser Merkmale werden im Folgenden kurz dargestellt, wobei anzumerken ist, dass es sich hierbei nicht um eine entwicklungspsychologische Sicht handelt. Dies ist auch nicht die Absicht der Analyse, sondern es sollen gewisse Symbole und Themen innerhalb des Bildes herausgearbeitet werden. Dazu ist eine Sensibilisierung auf die Besonderheiten, die den Bildern innewohnen, notwendig.

- Strukturelle Ähnlichkeit

Das Zeichnen stellt für Kinder einen Weg dar, sich auszudrücken und mit anderen zu kommunizieren. Es ist also neben anderen ein wichtiges Kommunikationsmittel. (Vgl. Krenz 1999; Reiß 1996) Dabei ist es nicht relevant, ob das Gezeichnete objektiv gesehen real getreu nachgebildet wurde. Zeichnungen sind viel mehr geprägt davon, dass sie so viel strukturelle Ähnlichkeit oder Detailähnlichkeit haben, dass sie Erinnerungen auslösen. Es

genügt also, wenn das gezeichnete Objekt der Realität minimal ähnelt. (Vgl. Schuster 2001, S.29)

- Gelernte Bild-Konventionen

In Bildern können Elemente vorkommen, die auf gelernten Konventionen beruhen. Schuster (2001) nennt beispielsweise die Darstellung der Sonne oder des Blitzes, die gelernte Konventionen darstellen und von einer Generation zur nächsten übergeht. Ein weiteres Beispiel wäre die Darstellung eines Vogels als V. (Vgl. ebd., S.33)

- Formübernahme

Dieses Merkmal bezeichnet das Abschauen von Themen und/oder einzelnen Bildelementen, bzw. eine Orientierung an der Zeichnung von anderen. (Vgl. Schuster 2001, S.38f) Auch in empirischen Erhebungen wird dieses Phänomen ersichtlich, so auch bei Haug (2011). Insbesondere der Sitznachbar scheint hierfür interessant zu sein, denn häufig passieren hier Formübernahmen. (Vgl. Haug 2011, S.94) Auch in der vorliegenden Erhebung kam es zu Formübernahmen durch den Sitznachbarn. Dieses Phänomen konnte jedoch durch die anschließenden Bilderklärungen relativiert werden, da sich die Vorstellungen hinsichtlich des Abgebildeten voneinander unterscheiden.

- Hervorhebung von besonders Wichtigem

Besonders Wichtiges kann durch verschiedene Techniken ausgedrückt werden. Schuster (2001) hält fest, dass die Größe der Figuren ein Hinweis auf dessen Relevanz sein kann. Mit anderen Worten werden häufig besonders wichtige Elemente auffallend groß abgebildet. (Vgl. Schuster 2001, S.117) Auch das Ausschmücken mit zahlreichen Details kann ein Hinweis dafür sein, dass das Abgebildete gerade besonders bedeutend ist (vgl. Reiß 1996, S.61f).

6. Darstellung der Ergebnisse

Nachdem im vorherigen Kapitel die Methode und das Auswertungsverfahren vorgestellt wurden, folgt nun die Darstellung der Einzelbildanalyse. Um die Anonymität der Kinder zu wahren, werden die Kürzel W für weiblich und M für männlich verwendet. Die Zahl in der Klammer steht für das Alter des Kindes.

6.1. Einzelbildanalysen

Im Folgenden werden die Bilder getrennt voneinander analysiert. Dabei fließen die Bilderklärungen und zusätzliche Informationen aus Gesprächen als Kontextwissen in die Analyse mit ein. Bild 2 und 3, sowie Bild 9 und 10 wurden von jeweils einem Kind gezeichnet. Bei der Analyse zeigte sich interessanterweise, dass die Hauptthemen in beiden Bildern die gleichen sind und somit das Glückskonzept des Kindes bestätigt werden kann.

Bild 1 (Natur)

1. Dokumentation und Auswahl der Bilder

Das Bild wurde von einem Mädchen gemalt, das zuvor bei dem Kurs „Naturerleben mit Phantasie“ teilgenommen hatte. Es ist neun Jahre alt und lebt in einer Gemeinde in Salzburg Umgebung. Auch eine Freundin von ihr nahm an der Erhebung teil.

2. Erstverstehen

Die Bildatmosphäre wirkt sehr idyllisch. Der große Baum in der Mitte des Bildes springt sofort ins Auge. Es gibt Elemente, die im Baum versteckt sind (einzelne Blätter wurden vom Mädchen eingeritzt) und Elemente, die sich von Baum lösen (abfallendes Blatt/Raupe). Es ist eine ungestörte Natur abgebildet, bei der kein Mensch zu sehen ist, nur Schmetterlinge und Raupen. Erste Assoziationen dazu sind: Eine Landschaft wie aus einem Bilderbuch (Erinnerungen an „die Biene Maya“ kommen hoch). Ein Baum, der als Symbol für Sicherheit und Beständigkeit stehen könnte.

3. Bildbeschreibung und Formanalyse

In der Mitte des Bildes steht ein großer Baum, mit einer saftig grünen Baumkrone, die bis zu den zwei abgebildeten Wolken reicht. Am linken unteren Rand sieht man einen Teich, mit Schilf und drei Seerosen. Am gesamten unteren Bildrand wurde halbhohes, grünes Gras durch senkrechte Striche gezeichnet, das durch den Baumstamm in der Mitte unterbrochen ist. Auf dem Gras befinden sich zwei Raupen, eine davon surft gerade auf einem Blatt. Links neben der Baumkrone fliegt ein großer, zweifarbiger Schmetterling, rechts davon eine kleinere rote Libelle. Ein Blatt fällt gerade vom Baum herab. Im Baum selbst wurden drei Blätter eingeritzt. Der Himmel ist durch blaue Strichbewegungen dargestellt, außerdem sieht man zwei Wolken und links oben im Eck eine Sonne.

4. Symbolverstehen

Hier wurde eine Landschaft abgebildet, die in der Vorstellungswelt von W1(9) mit einem glücklichen Ort verbunden wird. Der Baum scheint besonders wichtig zu sein, bedenkt man dessen Größe und Positionierung. Er könnte ein Symbol für einen Platz sein, wo man sich ausprobieren kann (Raupe klettert hinauf) und der auch Sicherheit und Geheimnisse bietet (versteckte Blätter).

5. Kontextwissen

In diesem Punkt werden die Aussagen von W1(9) bezüglich ihres Bildes zusammengefasst dargestellt und als Kontextwissen in die Analyse mit einbezogen. Das Mädchen erklärte die einzelnen Elemente der Zeichnung (Teich, Schmetterling, Libelle, Baum, Raupen, Schilf, Seerosen). Auf die Frage, ob noch etwas in dem Bild steckt, was man nicht sehe, gab sie an, dass sich die Landschaft auf einem Berg befände und die Sonne gerade untergehe. Außerdem sei sie hier mit einer bestimmten Freundin.

6. Zusammenfassung der Einzelbildanalyse

In dem Bild zeigt sich, wie sich W1(9) einen Ort vorstellt, in dem sie glücklich ist. Auffallend dabei ist, dass es sich hierbei nicht um eine konkrete Erinnerung an einen bestimmten Ort handelt, an dem sie sich glücklich fühlte, sondern um eine Abbildung ihrer Vorstellung, wie ein solcher aussehen müsse. Das Hauptthema in diesem Bild scheint die Natur zu sein, wo kein Mensch so schnell hinkommt, da sie ja, wie W1(9) erklärt, an einem Berg liegt. Gleichzeitig bietet der große Baum Schutz und kann auch als Symbol für Beständigkeit und Sicherheit gesehen werden. Zu dem ist sie dort mit einer Freundin, wie sie nachträglich erklärte. Dieses idyllische Landschaftsbild löste Assoziationen zu einer Bilderbuchlandschaft aus, wie man sie z.B. bei der „Biene Maya“ wiederfindet. Für die Bearbeitung der Aufgabenstellung „Male dich, wenn du glücklich bist“, wählte W1(9) ein Motiv, das ihre Vorstellung von einem glücklichen Ort wiedergibt und eben keinen realen Ort. In Hinblick auf Reichertz (2002) kann man davon ausgehen, dass Glücksvorstellungen immer gesellschaftlich konstruiert sind. Demnach gibt es eine allgemeine Vorstellung darüber, wie ein Ort aussehen müsse, an dem man glücklich ist. Diese gesellschaftlich konstruierte Glücksvorstellung kann man auch bei W1(9) finden, die einen geradezu lieblichen Ort mit Schmetterlingen und Raupen zeichnete, wie er auch in Kinderbüchern zu finden ist. Zudem werden Freundschaften als wesentlich für Glück gesehen - Sowohl bei

den befragten Kindern von Bucher (2001), als auch bei W1(9) kam dieser Aspekt vor. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich gesellschaftlich konstruierte Glücksvorstellungen im Glücksbild von W1(9) wiederfinden.



Abbildung 4: Bild 1

Bild 2 (Freundschaft)

1. Dokumentation und Auswahl der Bilder

Das siebenjährige Mädchen, das zuvor beim Kurs „Naturerleben mit Phantasie“ teilgenommen hatte, lebt in einer Nebengemeinde der Stadt Salzburg. Die übrigen Kinder, die an der Erhebung teilnahmen, kannte sie vor dem Kurs noch nicht.

2. Erstverstehen

Das Bild wirkt auf den ersten Eindruck sehr bunt und fröhlich. Die Blumen sind sehr groß, teilweise größer als die beiden abgebildeten Kinder. Das Herz in der Mitte könnte dafür stehen, dass sie sich sehr gerne haben. Es ist einiges los auf dem Bild, so fliegen unter anderem drei Vögel herum, deren Vogelgezwitscher bestimmt sehr laut ist. Generell wirkt das Bild sehr quirlig. Die Hauptthematik dürfte sich auf die Freundschaft zwischen den beiden abgebildeten Mädchen beziehen.

3. Bildbeschreibung und Formanalyse

Zunächst ist auffallend, dass alle Elemente der Zeichnung nahezu gleich groß sind. Am unteren Rand befindet sich eine Wiese, die als grüner Strich dargestellt wurde. Auf ihr befinden sich fünf verschiedenfarbige Blumen, wobei eine doppelt so groß ist, wie die

restlichen. Zwischen den Blumen stehen zwei Mädchen (eine braunhaarig, die andere blond), wobei jene Braunhaarige auf der linken Seite etwas größer ist, als die Blonde am rechten Rand. Beide sind frontal abgebildet und strecken die Arme aus. Zwischen den beiden befindet sich ein Herzluftballon. Des Weiteren fliegen über der Blumenwiese drei Vögel von links nach rechts und drei Schmetterlinge von unten nach oben. Eine dunkelblaue, kleine Wolke ist auch noch zu sehen, sowie eine Sonne mit einem lächelnden Gesicht. Der Himmel ist durch einen breiten, blauen Streifen am oberen Bildrand abgebildet.

4. Symbolverstehen

In diesem Bild scheint es primär um das Thema Freundschaft zu gehen. Man sieht zwei Mädchen, die mit ausgestreckten Armen und lächelnden Gesichtern dastehen. Ihre Haltung zeigt eine Offenheit, als ob sie jemanden umarmen wollen würden. Die Zuneigung zwischen den Freundinnen wird außerdem durch das große rote Herz (Herzluftballon) unterstrichen. Das brünette Mädchen ist größer dargestellt, als das andere, was darauf hin deuten kann, dass sie besonders wichtig ist.

5. Kontextwissen

Aus der Bilderklärung erfährt man, dass W2(7) sich und ihre Freundin gezeichnet hat, wie sie auf einer Wiese gemeinsam spielen. Sie erklärte noch die einzelnen Elemente (Wolke, Vögel, Schmetterlinge, Herzballon, brünettes Mädchen = Freundin, blondes Mädchen = W2(7)).

6. Zusammenfassung der Einzelbildanalyse

Das Hauptthema dieser Zeichnung ist die Freundschaft zwischen den beiden Mädchen, die durch Zuneigung und Offenheit geprägt ist. Dies wurde durch die ausgestreckten Arme und den Herzluftballon, der zwischen den Freundinnen schwebt, dargestellt. W2(7) hat demnach die Erfahrung gemacht, dass diese besondere Freundin sie glücklich macht. Zudem wird hier ein zweiter Bereich angesprochen: Wie sie erklärte, spielen sie hier gerade auf einer Wiese. Das Spielen kann dabei als ein Flow-Erlebnis erfahren werden, wie in Kapitel 2.3. erläutert wurde. Csikszentmihalyi (1996) beschreibt, dass das Spiel als typische Art des Flows gesehen werden kann, wenn die Intrinsität dabei im Vordergrund steht. Eine weitere Besonderheit ist die Darstellung des Ortes, wo sich die Freundinnen

befinden. Ähnlich wie in Bild 1 wurde ein Landschaftsbild mit Schmetterlingen, etc. gewählt, das keinen realen Ort darstellt, sondern einer Vorstellung entspringt. Hier ist naheliegend, dass es eine gesellschaftlich konstruierte Vorstellung gibt, wie ein solcher aussehen müsse wo man glücklich ist. So ist hier nicht davon auszugehen, dass Schmetterlinge und Vögel glücklich machen, sondern dass diese zu einem Bild von einer idyllischen Landschaft dazugehören, von der angenommen wird, dass man dort glücklich sei. Diese gesellschaftlich konstruierte Glücksvorstellung findet sich dementsprechend auch im Bild von W2(7) wieder.



Abbildung 5: Bild 2

Bild 3 (Natur)

1. Dokumentation und Auswahl der Bilder

Das Bild von W4(9) entstand in den Räumlichkeiten der „Schule der Phantasie“ in der ersten Erhebungsrunde. Auch sie nahm zuvor an dem Kurs „Naturerleben mit Phantasie“ teil. Das Mädchen wohnt in einer Gemeinde in Salzburg Umgebung und kam gemeinsam mit einer Freundin zur Erhebung.

2. Erstverstehen

In Bild 3 ist eine sehr idyllische Landschaft abgebildet. Erste Assoziationen zu dem Bild waren Traumlandschaft und freundliche Landschaft. Es ist ein Ort, wo einem nichts passieren kann. Es scheint ein warmer Tag zu sein, bei dem nur Schmetterlinge, Raupen und Libellen zu sehen sind.

3. Bildbeschreibung und Formanalyse

In Bild 3 sieht man eine bunte Blumenwiese, wobei die Grashalme in senkrechten Strichen dargestellt wurden und die gleiche Größe aufweisen, wie der lila/rosa-farbene Schmetterling, der über ihr fliegt. An einer Blume schlängelt sich gerade eine Raupe empor und eine Libelle fliegt in der Luft. Am linken unteren Bildrand befindet sich ein Teich mit Schilf. Rechts oben ist eine gelbe Sonne abgebildet und rechts daneben vier Wolken. Der Himmel ist blau gefärbt, wobei viele Bewegungslinien zu erkennen sind.

4. Symbolverstehen

Das Hauptthema des Bildes liegt in der Natur. Dabei wurde ein Landschaftsbild gewählt, das in Form und Darstellung stark an Bild 1 erinnert. Demnach ist es hier zu Formübernahmen gekommen. W4(9) wählte eine Darstellung der Natur wie aus einem Kinderbuch, zur Bearbeitung der Aufgabenstellung. Der abgebildete Ort entspringt ihrer Vorstellung, so zeichnete sie keine konkrete Erinnerung, sondern symbolisch eine Blumenwiese mit Teich. Die Darstellung einer lieblichen Landschaft mit Schmetterlingen und Blumenwiese als ein Ort, wo man sich glücklich fühlt, ist wohl auch hier von einer gesellschaftlichen Konstruktion beeinflusst. Dabei kann W4(9) sehr wohl darüber Auskunft geben, dass sie in der Natur sehr glücklich ist (wie sie es in der Bilderklärung deutlich machte). Die Darstellungsweise erinnert aber stark an eine irrealen Landschaft, wie man es auch in Kinderbüchern, oder im Fernsehen wiederfinden kann.

5. Kontextwissen

Aus der Bilderklärung erhält man Informationen, über das Glückskonzept von W4(9). Wortwörtlich sagte sie: „Ich mag das gerne wenn ich in der Natur bin. Da bin ich voll glücklich.“ (Transkript 3, Zeile2) Erlebnisse in der Natur verbindet das Mädchen demnach mit Glück. Sie erklärte noch die einzelnen Elemente der Zeichnung (Teich, Schilf, Schmetterling, Libelle, Blumen, Sonne, Wolken, Raupe) und gab als zweiten Aspekt an, dass sie sich hier mit ihrer Familie befände. Auch das stellt eine zusätzliche Information über das Glückskonzept dar.

6. Zusammenfassung der Einzelbildanalyse

In Bild 3 liegt das Hauptthema klar in der Natur, was auch in der Bilderklärung bestätigt wird. Auffallend ist zunächst die Darstellungsweise. Es zeigen sich Formübernahmen zu Bild 1, so wird annähernd die gleiche Landschaft mit Schmetterlingen, Blumenwiese und Teich abgebildet. Auch hier kann darauf geschlossen werden, dass es eine gesellschaftlich konstruierte Vorstellung gibt, die eine Blumenwiese in Zusammenhang mit Glück bringt. Im Unterschied zu Bild 1 bringt W4(9) den Aspekt Familie mit ein. Demnach seien Natur und Familie, bzw. mit der Familie in der Natur zu sein, beglückend für das Mädchen. Im Anschluss an Bild 3 malte W4(9) noch ein Zweites zu diesem Thema, das wiederum eine konkrete Erinnerung darstellt und auch das Thema Natur und Familie behandelt.



Abbildung 6: Bild 3

Bild 4 (Sternenhimmel betrachten/Familie)

1. Dokumentation und Auswahl der Bilder

Nach der Bilderklärung von Bild 3 wollte W4(9) noch ein weiteres malen. Dabei entstand dieses Bild.

2. Erstverstehen

Das Bild zeigt einen Sternenhimmel mit Vollmond. Nähere Informationen liefert die Bilderklärung.

3. Bildbeschreibung und Formanalyse

Bild 4 zeigt einen Sternenhimmel (8 Sterne, 1 Sternschnuppe, 1 Vollmond). Der Hintergrund ist dunkelblau gefärbt, wobei gewisse Stellen dunkler sind als der Rest. Die Zeichnerin hat wohl die Motivation beim Ausmalen verloren. Alle Sterne sind in etwa gleich groß.

4. Kontextwissen

Hier wird das Kontextwissen vorgezogen, da sich hinter dem Bild eine Geschichte verbirgt, die sonst nicht ersichtlich wird. Das Bild zeigt eine Erinnerung aus der Vergangenheit von W4(9). Sie erzählte dazu folgendes: „Wir waren einmal im [Ort XY]. Da waren ich, mein Bruder und der Papa. Da sind wir hinaus gegangen auf die Straße und dann haben wir in den Himmel geschaut. Und das war halt voll schön.“

5. Symbolverstehen

Das Bild zeigt eine konkrete Erinnerung an ein Erlebnis mit ihrer Familie, das für W4(9) sehr schön war, wie sie sagte. Es geht um eine Naturerfahrung mit ihrem Vater und ihrem Bruder, die ihr in guter Erinnerung geblieben ist: Gemeinsam den Sternenhimmel betrachten. Dies geschah wahrscheinlich spontan, da sie von der Straße aus den Himmel beobachteten. Im Unterschied zu Bild 3 stellt dieses Bild eine konkrete Erinnerung an eine Situation dar, die das Kind mit glücklich sein verbindet. Hier zeigt sich der Sinn der Bilderklärungen, durch die der Kontext der Bilder eruiert werden konnte. Des Weiteren fällt auf, dass auch auf einer Straße die Natur erfahren und als beglückend empfunden werden kann, insbesondere mit der Familie, wie es bei W4(9) der Fall ist.

6. Zusammenfassung der Einzelbildanalyse

In diesem Bild wurde ein Sternenhimmel dargestellt, der bei einem spontanen Naturerleben mit der Familie betrachtet wurde. Es zeigt demnach eine konkrete Erinnerung an ein Erlebnis, das für W4(9) beglückend war: Gemeinsam mit der Familie die Natur zu betrachten. Dabei ist das Beobachten des Himmels kein aktives, lustbezogenes sondern eher ein kontemplatives Glück. Wie Zirfas (2011) erläutert geht es dabei darum, im gegenwertigen Moment zu verweilen und die Schönheit des Lebens wahrzunehmen (vgl. ebd. S. 226f). Diesen Bereich des Glücks spricht W4(9) wohl mit ihrem Bild an.



Abbildung 7: Bild 4

Bild 5 (Familienausflug)

1. Dokumentation und Auswahl der Bilder

Das Bild entstand im Wohnzimmer der Großmutter von W3(11). Auch ihr Cousin nahm an der Erhebung teil. Das Mädchen ist elf Jahre alt und wohnt im selben Haus wie die besagte Großmutter in der Stadt Salzburg. Wie Gespräche mit Familienangehörigen ergaben, herrschte zum Zeitpunkt der Erhebung ein angespanntes Verhältnis innerhalb der Familie.

2. Erstverstehen

Am Bild sieht man ein Boot, das sehr geräumig wirkt. Alle abgebildeten Personen sitzen auf großen braunen Bänken, wobei jeder seine eigene Bank hat. Jeder hat sehr viel Platz und wirkt glücklich, da alle einen lächelnden Mund haben. Das Bild wirkt nicht überladen und nicht besonders bunt. So ist zwar ein Boot abgebildet, aber kein Hintergrund und auch kein Wasser, auf dem es schwimmt. Es wirkt vielmehr so, als ob sich das Hauptthema mehr um die Personen dreht, als um die Bootsfahrt.

3. Bildbeschreibung und Formanalyse

Auf Bild 5 erkennt man ein Boot, wobei man von der Vogelperspektive auf das Geschehen blickt. In dem Boot, das eine ovale Form hat und nur durch die grau/weiße Reling angedeutet ist, sitzen sieben Personen und drei Sitze bleiben leer. Die Bänke wurden durch große, braune Balken abgebildet, wobei jede Person in der Mitte der Balken sitzt. Die Gruppe macht einen recht homogenen Eindruck, alle haben eine Jeans an und tragen einen

einfarbigen Pullover. Außerdem ähneln sich alle bezüglich ihrer Statur und sitzen auf die gleiche Art und Weise auf den braunen Bänken. Sie unterscheiden sich lediglich durch ihre Haare. Bug und Heck des Bootes sind vom Bild abgeschnitten und der gesamte Hintergrund ist weiß.

4. Symbolverstehen

Dadurch, dass kein Hintergrund gezeichnet wurde, scheint es hier nicht primär um Erlebnisse aus dem Bootsausflug zu gehen, wie z.B. große Wellen, der See etc., sondern um die abgebildeten Personen. Wie W3(11) erzählte, ist das ihre Familie. Diese wird in der Zeichnung als eine homogene Gruppe dargestellt, bei der man sofort erkennt, dass alle zusammen gehören. Die Plätze, auf denen keiner sitzt, scheinen für Familienmitglieder reserviert zu sein, die gerade nicht in das harmonische Familienbild passen.

5. Kontextwissen

Zusätzliche Informationen zu dem Bild lieferte die Bilderklärung von W3(11). Sie erzählte, dass sie einen bestimmten Familienausflug mit dem Boot gezeichnet hätte. Dabei hat sie ihre Großmutter, Mutter, zwei Cousinen, Cousin, Onkel und sich selbst gezeichnet. Als zusätzliche Information gab sie an, dass ihr daran besonders gefallen hat, dass alle gemeinsam etwas unternommen hätten. Weitere Informationen lieferten Gespräche zwischen W3(11) und ihrer Cousine nach dem Zeichenprozess. Dabei kam heraus, dass zwei Familienmitglieder, die nicht abgebildet wurden, in Wirklichkeit auch mit an Bord waren. W3(11) antwortete darauf, dass man diese nur gerade nicht sehe, weil sie sich am Heck befänden. Weiteren Hintergrundinformationen zufolge gab es mit einem der nicht Abgebildeten zur Zeit der Erhebung familiäre Probleme.

6. Zusammenfassung der Einzelbildanalyse

In Bild 5 wurde, anders als in den vorigen Bildern, ein konkretes Erlebnis dargestellt. Es zeigt eine gemeinsame Aktivität mit der Familie, was auch klar das Hauptthema des Bildes ist. Dies ist mit Glücksgefühlen verbunden, die in einem bestimmten Moment erlebt wurden, also gegenwartsbezogen sind. Bezüglich der Forschungsfrage, was Glück aus Kindersicht bedeutet, kann für W3(11) gesagt werden: Zeit mit der gesamten Familie zu verbringen und etwas gemeinsam zu unternehmen. Dieser Aspekt scheint auch in Buchers (2001) Analyse von Autobiographien auf und wird hier durch W3(11) bestätigt.

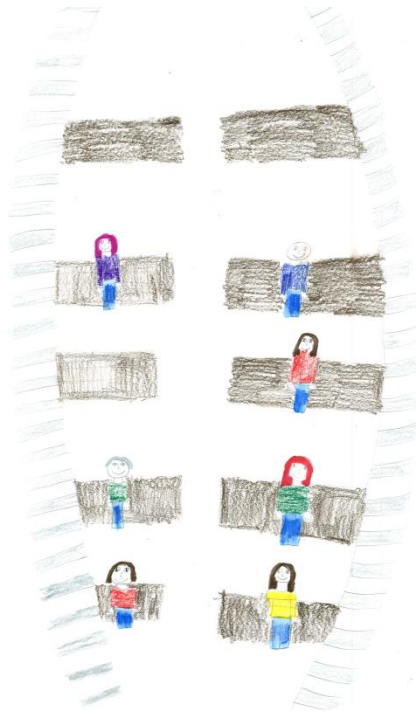


Abbildung 8: Bild 5

Bild 6 (Kinobesuch)

1. Dokumentation und Auswahl der Bilder

Bild 6 wurde von einem sieben jährigen Mädchen gezeichnet, das zuvor beim Kurs „Naturerleben mit Phantasie“ teilgenommen hatte. Sie lebt in einer Gemeinde in Salzburg Umgebung und kam mit ihrem Nachbarn zur Erhebung.

2. Erstverstehen

In Bild 6 sieht man eine Person, die sich gerade einen Kinofilm in 3D anschaut. Auf der Leinwand ist eine konkrete Szene dargestellt, bei der ein Mammut und ein Eisberg zu sehen sind. Das 3D wurde extra vermerkt und scheint besonders wichtig zu sein.

3. Bildbeschreibung und Formanalyse

In der oberen Hälfte des Bildes ist eine große Leinwand mit einem schwarzen Rahmen abgebildet. Darin sieht man links einen blauen, spitzen Berg (Eisberg), sowie einen blauen Boden. In der Mitte steht ein braunes Mammut mit einem pinken Auge. Darüber ist „3D“ vermerkt. In der unteren Hälfte ist eine Person (von hinten abgebildet), die auf einem Stuhl

sitzend und Hände wegstreckend in Richtung Leinwand blickt. Unter der Person sind Sitzreihen durch braune senkrechte Striche mit lila Färbung angedeutet.

4. Symbolverstehen

In Bild 6 ist ein Kinobesuch dargestellt. Dabei liegt die Betonung auf 3D, was bei W5(7) wohl einen Eindruck hinterlassen hat. Dieses Filmerlebnis hat ihr offenbar Glück im Sinne von Spaß bereitet, bedenkt man Zirfas (2011) Ausführungen von diesem extrem gegenwartsbezogenen Glücksgefühl.

5. Kontextwissen

Aus der Bilderklärung erfährt man, dass sich W5(7) selbst gemalt hat, wie sie sich gerade Ice Age in 3D im Kino anschaut. Dabei hat sie eine bestimmte Szene nachgemalt, nämlich die wo das Eis bricht und das Mammut auf einen Berg flieht.

6. Zusammenfassung der Einzelbildanalyse

Zunächst ist anzumerken, dass die Übung „Gehe in dein inneres Kino“ W5(7) das Mädchen eventuell beeinflusst hat, dieses Motiv zu wählen. Dennoch wird hier ein Erlebnis beschrieben, bei dem man Spaß haben kann. Ice Age gilt als ein lustiger Film, der Groß und Klein zum Lachen bringt, so hat auch W5(7) eine positive Erinnerung daran. Die Betonung auf 3D, sowohl in der Zeichnung als auch im Gespräch, lässt darauf schließen, dass diese Technik Eindruck bei ihr hinterlassen hat. Das Mädchen erlebte hier offenbar Glück im Sinne von Spaß, der unter anderem dadurch gekennzeichnet ist, dass er auf einen Moment bezogen ist.



Abbildung 9: Bild 6

Bild 7 (Anerkennung in der Familie)

1. Dokumentation und Auswahl der Bilder

Das Bild entstand bei der Großmutter von M1(11), wobei auch dessen Cousine an der Erhebung teilnahm. Er wohnt in der Stadt Salzburg und ist elf Jahre alt.

2. Erstverstehen

Bei Bild 7 blickt man durch einen Fensterrahmen hinaus in eine ländliche Landschaft. Auffallend ist der rot/lila Himmel, der Assoziationen zu einer brennenden, gefährlichen Welt auslöst. Diese liegt aber in der Ferne, wohingegen in unmittelbarer Nähe eine Hütte steht, die an ein Schutzhaus erinnert.

3. Bildbeschreibung und Formanalyse

Bild 7 ist gekennzeichnet davon, dass man durch ein Fenster, das durch einen grauen Fensterrahmen abgebildet wurde, in eine Landschaft blickt. Man sieht im Vordergrund ganz viel grün, also eine Wiese, Tannenbäume und Hügel. Links befindet sich noch ein kleines Holzhaus mit rotem Dach und zwei Fenstern, wobei jedes Fenster einen braunen Fensterrahmen in Kreuzform hat. Der Himmel ist rot und orange, teilweise auch lila gefärbt, was sofort den Blick auf sich zieht.

4. Symbolverstehen

Die Eigenart des Bildes liegt in der Perspektive. Man blickt durch ein Fenster hinaus auf eine grüne Landschaft und einen rot glühenden Himmel. Eine mögliche Leseart des Bildes ist der Schutz innerhalb der vier Wände in einer gefährlichen Welt.

5. Kontextwissen

Aus der Bilderklärung erfährt man, dass man sich im Bild gerade im Haus der Großeltern befindet. M1(11) erzählte, dass er diesen Ausblick jedes Mal genießen kann, wenn er bei dort zu Besuch ist. Er betonte, wie schön er dieses Naturschauspiel findet und dass es unglaublich ist, dass man dieses Abendrot fast jeden Tag vom Wohnzimmerfenster aus erlebt. Weiteren Informationen zufolge ist dabei nicht jene Großmutter gemeint, bei der die Erhebung stattfand, sondern die anderen. Aus Gesprächen mit der Cousine des Jungen kam

des Weiteren heraus, dass M1(11) immer im Mittelpunkt steht, wenn er bei seinen Großeltern zu Besuch ist. Er wird dort sehr geschätzt und seine Meinung ernst genommen.

6. Zusammenfassung der Einzelbildanalyse

Zunächst bewirkte der rote Himmel in Bild 7 eher Assoziationen zu einer brennenden, gefährlichen Welt, die in der Ferne lauert. M1(11) betonte in der Bilderklärung jedoch ihre Schönheit. Das wirklich interessante an dem Bild ist wohl die Perspektive. Der Befragte befindet sich im Haus der Großeltern, einem geschützten Raum. Das Bild zeigt ein eher passives Verhalten, man erlebt die Natur von zu Hause aus. Die Natur scheint auch nicht das Hauptthema seiner Zeichnung zu sein. Es ist eher davon auszugehen, dass sein Glück innerhalb der vier Wände zu finden ist. Kontextinformationen zufolge steht M1(11) immer im Mittelpunkt, wenn er bei seinen Großeltern zu Besuch ist. Er wird dort sehr geschätzt und ernst genommen. Dies könnte das eigentliche Thema des Bildes darstellen: Anerkannt werden innerhalb der Familie. Wie Barlovic (2009) resümiert, brauchen Kinder Anerkennung, denn „wer das Gefühl hat, nirgendwo richtig dazuzugehören oder wer Anerkennung schmerzlich vermisst, der verspürt nur selten Glücksgefühle“ (ebd., S.78).



Abbildung 10: Bild 7

Bild 8 (Geld)

1. Dokumentation und Auswahl der Bilder

Bild 8 entstand im Rahmen der ersten Erhebungsrunde, wobei auch W2(9) zuvor an dem Kurs „Naturerleben mit Phantasie“ teilnahm. Der Junge wohnt in einer Gemeinde in

Salzburg Umgebung, kommt von einem Bauernhof und ist neun Jahre alt. Auch seine Nachbarin nahm an der Erhebung teil.

2. Erstverstehen

In dem Bild geht es ganz klar um das Thema Geld. Die Darstellungsweise erinnert an „Dagobert Duck“, der gleich in seinen Pool aus Gold springt.

3. Bildbeschreibung und Formanalyse

Bild 8 zeigt so etwas wie einen Geldkreis. Außen herum sind lauter Geldscheine, im inneren Kreis lauter Münzen und in der Mitte große Geldsäcke. Auffallend ist, dass in allen Geldscheinen und Geldsäcken spiegelverkehrte Euro-Symbole gezeichnet wurden. Rechts neben dem Geldkreis befindet sich eine Person, die auf einem Rechteck aus Geldscheinen und –münzen steht. Sie wurde ohne Hände und Haare dargestellt und betrachtet grinsend den ganzen Geldhaufen.

4. Symbolverstehen

Das Hauptthema in Bild 8 liegt im Geldbesitz. Im Unterschied zu den übrigen Bildern spiegelt es einen Zukunftstraum wieder. Der Junge hat die Vision, dass wenn er einmal reich wird, er auch glücklich wäre. Der Zusammenhang von Glück und Geld wird selbst in der Wissenschaft widersprüchlich diskutiert. Klar ist jedoch, dass es eine gesellschaftlich konstruierte Vorstellung vom, überspitzt ausgedrückt, glücklichen Millionär gibt, die sich auch in M2(9) Glückskonzept wiederfindet.

5. Kontextwissen

In der Bilderklärung erzählte M2(9), dass er sich mit dem Geld alles kaufen würde, was er wolle und dass er sehr darauf hoffe, dies irgendwann zu erreichen. Eine Gesprächssequenz fasst die Idee hinter dem Bild sehr gut zusammen:

„M2(9): Und ich kaufe mir halt alles was ich will. Und ich schmeiße Partys und so. Und ich tue mit dem Geld noch, ja halt alles was mir gefällt tue ich mit Geld.

Interviewerin: Wow. Und das macht dich dann richtig glücklich?

M2(9): Ja weil ich Millionär dann bin.“ (Transkript 8, Zeile 8-10)

Hier gibt es die Vorstellung von einem Millionär, der sich alles leisten kann, beliebt ist und dadurch glücklich ist.

6. Zusammenfassung der Einzelbildanalyse

Bild 8 unterscheidet sich von allen übrigen Bildern, weil es sich hierbei um eine Zukunftsvorstellung handelt. Der Befragte hat ein ganz klares Bild von seiner Traumzukunft. Für M2(9) ist das größte Glück dann erreicht, wenn er Millionär ist, wie er in der Bilderklärung angab. Geld nimmt in seinem Umfeld wohl einen hohen Stellenwert ein. Dabei stammt er nicht aus einer wohlhabenden Familie, sondern kommt von einem Bauernhof. Der Traum vom vielen Geld, das alle Sorgen hinter sich lässt, kann als ein klassisches modernes Glückskonzept gesehen werden, wie in Kapitel 1.3. erläutert wurde. Dieses beinhaltet, dass Glück etwas Subjektives ist und in der Verantwortung des einzelnen liegt. Damit geht die Vorstellung einher, dass man Glück kaufen könne. Dieses Glückskonzept spiegelt sich in den Vorstellungen von M2(9) wieder. Demnach sieht er Geld als Bedingung um glücklich zu werden, da er dadurch alles haben kann, was er will. So kann zusammengefasst gesagt werden, dass sich gesellschaftlich konstruierte Glücksvorstellungen im Glücksbild von M2(9) wiederfinden.



Abbildung 11: Bild 8

Bild 9 (Haustier)

1. Dokumentation und Auswahl der Bilder

W6(7) konnte durch den Kurs „Naturerleben mit Phantasie“ für die Erhebung gewonnen werden. Das Mädchen wohnt in einer Nebengemeinde der Stadt Salzburg und ist sieben Jahre alt.

2. Erstverstehen

In Bild 9 sind vier verschiedene Elemente zu sehen, wobei insbesondere die Katze von großer Bedeutung sein muss, da sie sehr detailreich gemalt wurde. Das Herz und die Wolke sind auf eine spezielle Art und Weise dargestellt, wie es nicht den üblichen gelernten Bildkonventionen entspricht. Das Herz hat zwar die passende Form, jedoch ist es nicht rot sondern vierfärbig. Die Wolke besteht aus drei verschiedenfärbigen Schichten, die übereinander gelappt sind und nach unten gezogen sind (nicht wie üblich in die breite gezogen).

3. Bildbeschreibung und Formanalyse

Auf Bild 9 sind vier Elemente zu sehen: Ein Geist, eine Katze mit Stöckelschuhen im Fell, ein Herz und eine Wolke, die Bohnen regnet. Der Geist befindet sich auf der linken Seite und ist rosa. Die Katze blickt in Richtung Geist und hat einen schwarzen Kopf und Schwanz, braune Beine und ein graues, mit rosa Stöckelschuhen verziertes Fell. Über der Katze schwebt ein Herz, das in den Farben lila, grün, rosa und gelb gemalt wurde. Die Wolke auf der rechten Seite ist untypisch dargestellt, sie ist dreifärbig und geht von oben nach unten. Sechs grüne Kugeln (Bohnen) tropfen aus der Wolke.

4. Kontextwissen

An dieser Stelle wird das Kontextwissen vorgezogen, da es sich in Bild 9 um eine Fantasiegeschichte handelt, wie in der Bilderklärung ersichtlich wurde. W6(7) erklärte, dass die Katze auf das Herz wartet, bis es zu ihr hinab steigt. Dann drückt sie es und plötzlich fängt es aus der Wolke zum Bohnen regnen an. Den Rat, das zu tun, hat die Katze vom Geist bekommen.

5. Symbolverstehen

Auf den ersten Blick ist nicht klar ersichtlich, warum W6(7) zum Thema „glücklich sein“ eine Fantasiegeschichte erzählt. Jedoch stecken darin einige Symbole, die darauf hinweisen können, was die Befragte mit ihrer Geschichte meint. Wirft man einen genaueren Blick in die Symbolik der Geschichte, so scheint die Katze besonders wichtig zu sein. Sie wurde sehr detailreich dargestellt und stellt auch den Hauptcharakter der Geschichte dar. Die Katze wartet auf das Herz, was wiederum als gelernte Bildkonvention ein Symbol für

Liebe ist. Wenn sie es drückt, also wenn die Liebe ganz bei ihr ist, passiert etwas Unglaubliches, so regnet es Bohnen. Der Geist ist dabei ein Vertrauter, der ihr wohlgesonnen ist und auf den die Katze hört. Die Katze, ein weit verbreitetes Haustier, ist wohl im Glückskonzept von W6(7) sehr wichtig, denn sie hat einen Vertrauten, ein zu ihr herabsteigendes Herz, dann wird sie noch „geherzt“ und schließlich geschieht etwas Ungewöhnliches. Somit könnte das Hauptthema die liebevolle Beziehung zu einem Haustier sein.

6. Zusammenfassung der Einzelbildanalyse

Bild 9 stellt eine Fantasiegeschichte dar, bei der der Hauptcharakter eine Katze ist. Die Symboliken in dem Bild lassen den Schluss zu, dass es W6(7) um die liebevolle Beziehung zu einem Haustier geht. Dies kann als eine biografische Erfahrung erlebt werden und beinhaltet somit ein Glück, das über den einzelnen Moment hinaus geht. Ein Haustier zu haben und es zu lieblosen bezieht sich dementsprechend auf den Glücksbereich Freude. Eine Besonderheit des Bildes ist die Art und Weise, wie W6(7) die Aufgabenstellung „Male dich wenn du glücklich bist“ gelöst hat. Sie hat sich dazu eine Fantasiegeschichte ausgedacht, die sich um eine bestimmte Thematik dreht. Das Mädchen malte noch ein zweites Bild, das wiederum von einer Katze handelt.



Abbildung 12: Bild 9

Bild 10 (Haustier)

1. Dokumentation und Auswahl der Bilder

Im Anschluss an die Bilderklärung zu Bild 9 malte W6(7) noch ein zweites Bild.

2. Erstverstehen

Das Bild stellt eine Geschichte dar, so kommen Assoziationen hoch wie: Szene aus einem Film. Der Erzählcharakter der Zeichnung wird durch die dargestellten Sprechblasen unterstrichen. Es geht dabei um eine Katze, die Hilfe ruft und um einen Mann der sie rettet.

3. Bildbeschreibung und Formanalyse

Auf der rechten Seite sieht man einen großen Baum, mit einem Baumhaus in der Krone und einer braunen Hängeleiter. Im Baumhaus sitzt eine schwarze Katze, die gerade nach Hilfe ruft (durch eine Sprechblase dargestellt). Links neben dem Baum ist ein blaues Gewässer (See/Teich/Pool?), außerdem wurden einzelne Grashalme am gesamten unteren Rand (nur durch den Baumstamm unterbrochen) angeführt. Links des Gewässers ist ein Sprungturm dargestellt, auf dem ein Mann in blauer Badehose steht. Dieser ist in der gleichen Höhe wie die Baumkrone. Er sagt, durch eine Sprechblase dargestellt, „Ich hole dich schon“.

4. Kontextwissen

Auch hier wird das Kontextwissen vorgezogen, um die Geschichte hinter dem Bild zu verstehen. In der Bilderklärung gab W6(7) an, dass auf dem Baumhaus ein Babykätzchen wäre, das von seinem Frauchen hinaufgebracht wurde und sich nicht mehr hinunter traut. Es ruft „Hilfe“. Der Mann hört die Hilferufe und da ihm das Kätzchen so wichtig ist, springt er direkt vom Sprungturm aus aufs Baumhaus, um es zu retten.

5. Symbolverstehen

Im Bild und in der Geschichte dahinter sind einige Symbole enthalten. Der Mann bekommt regelrechte Superkräfte, um ins Baumhaus zu springen, weil er die Katze so gerne hat und sie ihm so wichtig ist. Die Liebe verleiht Flügel, sind erste Assoziationen dazu. Das Hauptthema des Bildes scheint die Beziehung zu einem Haustier zu sein. Die Katze wird umsorgt, beschützt, in der Not gerettet und geliebt. Die Charakteristika des Mannes

hingegen sind: Für jemanden da sein, Verantwortung für den anderen übernehmen, den anderen lieben. Die Geschichte erzählt somit von der Verantwortung und Beziehung zu einem Haustier.

6. Zusammenfassung der Einzelbildanalyse

Bild 10 stellt eine Geschichte dar, deren Hauptprotagonisten eine Babykatze und ein Mann sind. Es geht hierbei um die Beziehung zu einem Haustier und um die Verantwortung ihm gegenüber. Während sich die Katze darauf verlassen kann, von dem Mann gerettet und umsorgt zu werden (das Frauchen hingegen bringt es in diese missliche Lage), bekommt der Mann regelrechte Superkräfte um zu dem Tier zu gelangen. So wird hier ein weiterer Aspekt beschrieben, was für W6(7) an einem Haustier beglückend ist, nämlich es zu umsorgen, beschützen und verantwortlich dafür zu sein.



Abbildung 13: Bild 10

6.2. Zusammenfassung der Ergebnisse

Was sind nun jene Vorstellungen, die Kinder von Glück haben? Die Bildanalyse hat ergeben, dass Glück vielfältig gesehen wird. Dennoch gibt es gewisse Gemeinsamkeiten in den Glückskonzepten.

Zunächst gab es drei verschiedene Antwortmodelle. Einerseits thematisierten die befragten Kinder konkrete Erlebnisse und Erfahrungen, in denen sie sich glücklich fühlten, oder die sie mit Glück verbinden. Dazu zählen das Spielen mit der Freundin, mit der Familie die Natur zu beobachten, ein Kinobesuch, ein Familienausflug und Anerkennung innerhalb der

Familie zu erhalten. Andererseits wurden Vorstellungen über das Glück abgebildet, deren Darstellungsweise daraufhin deutet, dass jene Kinder hierbei von gesellschaftlich konstruierten Glücksvorstellungen beeinflusst sind. Das wurde insbesondere durch die dreimal gezeichnete Blumenwiese mit Schmetterlingen und Co deutlich. Demnach gibt es wohl ein kollektives Bild darüber, wie ein Ort aussehen müsse, an dem man glücklich ist. Zudem wurde auch eine Zukunftsvorstellung abgebildet, nämlich die des glücklichen Millionärs. Auch hier zeigt sich der Einfluss von gesellschaftlichen Konzepten, dass man Glück kaufen könne. Schließlich verwendete ein Mädchen Fantasiegeschichten zur Beantwortung der Aufgabenstellung. Gerade die Erhebungsmethode der Zeichnung ermöglicht diese Art des Ausdrucks und bestätigt wiederum dessen Vorzüge, um die kindliche Perspektive zu erfassen.

In den Bildern kamen, wie vorhin erwähnt, unterschiedliche Dimensionen des Glücks vor. Die **Natur** wurde in fünf der zehn Bilder gezeichnet. Dabei wurde in drei Bildern eine idyllische Landschaft gemalt, die keinem realen Ort entspricht, sondern der Vorstellungswelt der Kinder. In allen drei Bildern kamen eine Blumenwiese und Schmetterlinge vor, was daraufhin deutet, dass es wohl eine gesellschaftlich geprägte Vorstellung einer Landschaft gibt, die in Zusammenhang mit Glück gebracht wird. Dementsprechend wäre es für weitere Untersuchungen interessant, wie in Kinderbüchern und im Fernsehen jene Orte und Landschaften dargestellt sind, in denen die Protagonisten glücklich sind. In einem Bild wurde ein konkretes Naturerlebnis mit der Familie thematisiert, was für das neunjährige Mädchen als besonders beglückend empfunden wurde.

Genauso stellt die **elterliche und/oder familiäre Zuwendung** einen Glücksfaktor dar. Bei drei der befragten Kinder wurde Glück in Verbindung mit der Familie gebracht. Dabei sind gemeinsame Aktivitäten und Erlebnisse als glücksstiftend zu betrachten, ebenso wie Anerkennung innerhalb der Familie. Auch **Freundinnen und Freunde** sind für das Glück der Kinder wichtig. So griffen zwei der Befragten das Thema Freundschaft auf.

Haustiere erweisen sich bei einem Mädchen als glücksfördernd. Dies beinhaltet zwei Aspekte: Einerseits führt die Zuneigung und Liebe zu einem Tier zu Glück, wobei hier das Kuscheln und Herzen im Vordergrund steht. Andererseits kann auch die Verantwortung einem Haustier gegenüber Glück bedeuten. Verantwortung zu übernehmen, sich um ein Haustier zu sorgen und es zu beschützen führt demnach zu Glückserfahrungen.

Lustige Filme stellen für Kinder einen besonderen Reiz dar. Insbesondere **Kinofilme in 3D** bereiten einem Mädchen Spaß, wie in ihrer Zeichnung ersichtlich wurde. Dementsprechend kann ein Kinobesuch als beglückend empfunden werden, wobei hier Glück im Sinne von Spaß zu verstehen ist, wie an späterer Stelle ausführlicher beschrieben wird.

Die letzte Kategorie, die aus der Analyse ersichtlich wurde, unterscheidet sich sehr von den anderen. **Geld** ist demnach wichtig, um glücklich zu sein. Damit ist jedoch nicht Taschengeld gemeint oder ein Geburtstagsgeschenk, sondern dass man irgendwann einmal unglaublich reich ist. Dieses Glückskonzept leitet sich nicht aus der eigenen Erfahrung ab, sondern ist wohl eine Vorstellung, die von der Umwelt geprägt ist. Es ist eine Zukunftsvision darüber, was nötig ist, um glücklich zu sein.

So vielfältig die Bilder auch sind, lassen sich doch einige Glückskonzepte abstrahieren. Nun ist von Interesse, welche Glücksemotionen von Kindern aufgegriffen werden. Die folgende Grafik veranschaulicht, wie die genannten Glückskategorien in ein Glückskonzept eingeordnet werden können.

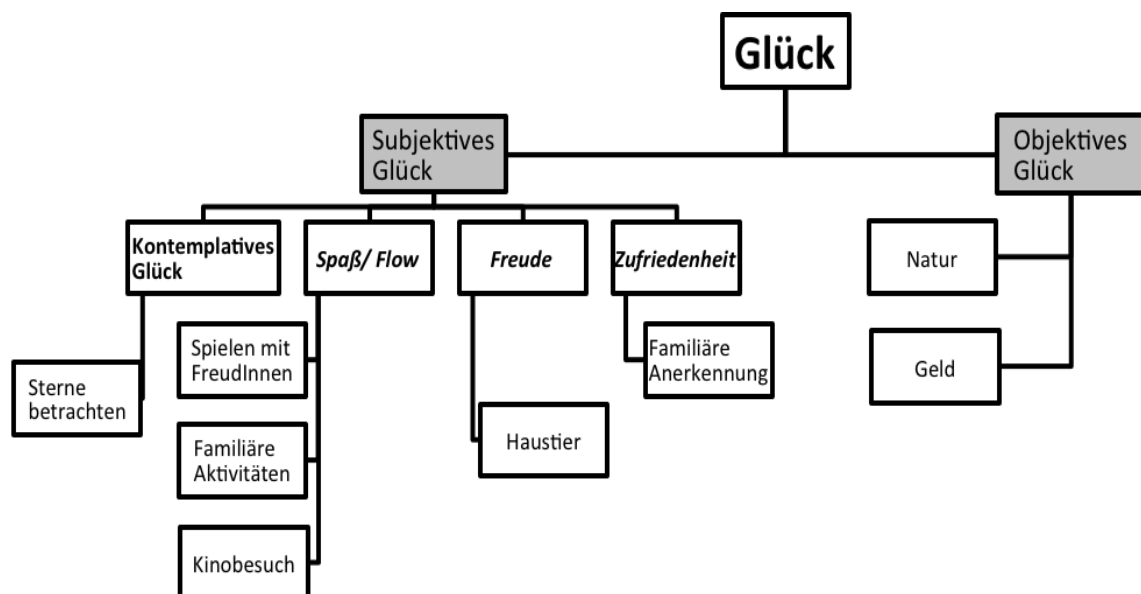


Abbildung 14: Kindliche Glücksdimensionen

Wie man in Abbildung 14 erkennt, teilt sich das hier vertretene Verständnis von Glück in zwei Bereiche auf: Subjektives Glückserleben und objektives Glückskonzept. Beide Aspekte wurden in der Analyse der Kinderzeichnungen ersichtlich.

Das subjektiv erlebte Glück teilt sich in mehrere Glücksdimensionen auf, die schon in Kapitel 2 näher ausgeführt wurden: Spaß und Flow, Freude, Zufriedenheit und kontemplatives Glück. Wie äußern sich nun Spaß und Flow in den Bildern? Auf der einen Seite werden Situationen beschrieben, in denen das Glück gegenwärtig erlebt wird. Dazu zählen das Spielen mit einem Freund oder einer Freundin, Aktivitäten mit der Familie, sei es nun in der Natur oder bei Ausflügen, oder ein Kinobesuch. Diesen Situationen gemein ist, dass sie mit gegenwartsbezogenen Glücksgefühlen wie Spaß oder Flow in Verbindung stehen. Spaß und Flow bezeichnen ein spontanes, momentanes Glücksgefühl, wie in Kapitel 2 dargestellt wurde. Dabei kann das Spiel als typische Form des Flows gesehen werden, wenn es aus einer intrinsischen Motivation heraus geschieht. Dieses Flow-Erleben wird vor allem in der Kategorie Spielen mit Freundinnen und Freunden ersichtlich.

Neben den gegenwartsbezogenen Glücksemotionen wird auch das länger andauernde Glück in den Bildern thematisiert. Glück, das durch die Verantwortung und Zuneigung für ein Haustier gekennzeichnet ist, kann als Freude bezeichnet werden. Reine Wunschbefriedigung steht hierbei nicht im Vordergrund, es geht vielmehr um die Freude an sich selbst und um eine Bestimmung zu haben. Das Sorgen für ein anderes Lebewesen und die damit verbundene Liebe kann dabei als eine positive biographische Erfahrung gesehen werden.

Auch das kontemplative Glück kam in einem der Bilder zum Ausdruck. Den Sternenhimmel zu betrachten ist keine Aktivität, die auf Lustbefriedigung abzielt. Vielmehr ist eine meditative Haltung erforderlich, bei der man im Augenblick verweilt und die Schönheit der Natur betrachtet. Dies sind auch jene Attribute, die Zirfas (2011) dem kontemplativen Glück zuschreibt.

Neben diesen aktiven Glücksemotionen wird auch Zufriedenheit aufgegriffen. Glück, das aus der Anerkennung durch die Familie entsteht, spricht nicht das direkte emotionale Glück an, sondern bezieht sich auf die kognitive Ebene. Der Grad der Zufriedenheit wird daran bemessen, wie groß das Verhältnis zwischen der Realität und den Erwartungen an diese ist (vgl. Ipsen 1978). Anerkennung durch die Familie zu erhalten ist eine zutiefst zufriedenstellende Erfahrung. Sie resultiert aus dem Verhältnis zwischen der eigenen Person und wie diese durch das Umfeld wahrgenommen wird. Eine These dazu wäre: Fällt dieses Verhältnis positiv aus, so ist auch der Zufriedenheitsgrad höher.

Das objektive Glück äußert in zweierlei Hinsicht. Zum einen kann die Natur einen objektiven Glücksfaktor darstellen. Sie bietet den Rahmen in dem Glückserlebnisse stattfinden können. Neben individuellen Glückserfahrungen in der Natur kann sie auch als ein gesellschaftlich anerkannter Glücksbereich gesehen werden. Demnach gibt es wohl eine allgemeine Vorstellung darüber, dass sich das Glück in der Natur finden lässt. Diese These bestätigen die Angaben der befragten Kinder, die in 50% der Bilder die Natur abbildeten. Auch die Art und Weise wie teilweise die Landschaft gezeichnet wurde, führt zu der These, dass Landschaftsbilder aus den Medien, z.B. aus Kinderbüchern oder Fernsehen, übernommen wurden, in der Erwartung, dass man sich dort glücklich fühlt. Zum anderen äußert sich das objektive Glück in einem Bild, dessen Thema sich grundlegend von den anderen unterscheidet: Glück durch Geld. Hierbei handelt es sich weder um ein erlebtes Glück, noch um eine kognitive Bewertung des Lebens. Es geht vielmehr um eine Zukunftsvision, die den Befragten zeigt, wenn er glücklich ist. Geld stellt dabei die Bedingung dar, damit sich jenes Glück einstellt. Nimmt man die Ausführungen von Reichertz (2002) hinzu, bestätigt sich dessen Annahme von einem objektiven Glück. Demnach basieren Glücksvorstellungen immer auf gesellschaftlichen Konstruktionen. Das Ziel, das man ansteuert um glücklich zu werden, ist gesellschaftlich beeinflusst. Diese Annahme wird durch das eben beschriebene Glücksbild bestätigt. Geld ist hier jene Kategorie, die als begehrenswert und glücksbedingend gesehen wird und die es gilt anzustreben. Es gibt also objektive Glücksvorstellungen, die sich in kindlichen Glückskonzepten widerspiegeln.

7. Schlussdiskussion und Ausblick

Was bedeutet Glück aus Sicht von Kindern? Welche Aspekte sind wichtig, damit sich Kinder glücklich fühlen? Und lassen sich gesellschaftlich konstruierte Glücksvorstellungen in kindlichen Glückskonzepten wiederfinden? Das waren die leitgebenden Forschungsfragen der vorliegenden Masterarbeit. Um sich diesen Fragen bildungsphilosophisch zu nähern, wurden zunächst verschiedene Glückskonzepte erarbeitet. Angefangen bei den Alten Ägyptern, über Aristoteles, Rousseau und Kant bis hin zu modernen Glückskonzepten ließ sich ein Wandel im Diskurs feststellen, der schließlich zu dem heute vorherrschenden Verständnis eines subjektiven, individualisierten Glücks führt, für das jeder selbst verantwortlich ist. Dabei gibt es sehr wohl Konzepte, welche die objektive Seite des Glücks einbeziehen. Diese findet man bei den Alten

Ägyptern und in der Nikomachischen Ethik von Aristoteles - und schließlich auch in den soziologischen Auseinandersetzungen von Reichertz (2002).

Die Ägypter nahmen an, dass das Glück durch glücksfördernde Beziehungen zu erlangen ist, was unter anderem durch die Eingliederung in die Gemeinschaft ermöglicht wird. Die objektive Seite des Glücks liegt auch für Aristoteles im Wert der Gemeinschaft für das Glück des einzelnen. Das Wissen um die eigenen spezifischen Fähigkeiten und den damit verbundenen Platz in der Gemeinschaft führt demnach zu Eudämonie, also dem höchsten Gut, das alle Menschen anstreben: Glückseligkeit. Reichertz (2002) wiederum erklärt die objektive Komponente des Glücks darin, dass der Mensch nicht unbeeinflusst ist, in dem was er anzustreben versucht. Glücksvorstellungen sind demnach gesellschaftliche Konstrukte, die vorgeben, was als wünschenswert und glücksspendend angenommen wird. Selbst in der Ablehnung jener gesellschaftlichen Glücksvorstellungen haben sie einen Einfluss auf die oder den Einzelnen.

Aus diesen Überlegungen heraus war es natürlich interessant, ob sich jene objektiven Komponenten auch in kindlichen Glückskonzepten wiederfinden. Die offene Fragestellung „Male dich, wenn du glücklich bist“ ließ einen großen Spielraum in den Antwortmöglichkeiten der Kinder und so konnten auch objektive Glücksdimensionen erfasst werden. Die Ergebnisse der Erhebung können bestätigen, dass es objektive Glücksvorstellungen gibt, die Kinder in ihren Glückskonzepten beeinflussen. Dies zeigte sich einerseits in der Darstellung der Natur und andererseits in der Zeichnung über den glücklichen Millionär. Ob Geld wirklich glücklich macht, darüber sind sich selbst die Wissenschaftler uneinig, wie in Kapitel 1.3. dargestellt wurde. Dennoch ist die Vorstellung eines Zusammenhangs zwischen Geld und Glück in unserer Gesellschaft tief verankert und hat auch einen Einfluss auf kindliche Glücksvorstellungen. Da hier objektive Aspekte des Glücks nur angestreift wurden, öffnet sich dementsprechend ein weiteres Forschungsfeld. Interessante Fragen dazu wären beispielsweise: „Wie sieht für Kinder eine glückliche Zukunft aus?“ - oder wenn man es auf das Kind selbst bezieht: „Welches Zukunftsbild haben Kinder von sich selbst, wenn sie glücklich sind?“ Des Weiteren wäre interessant, wie in verschiedenen Medien, zu denen Kinder Zugriff haben, Glück oder Glücksbereiche dargestellt werden.

Zusammenfassend konnten aus den Zeichnungen und Bilderklärungen verschiedene Dimensionen herausgearbeitet werden, die Kinder zu Glück thematisieren. Diese lauten:

- Spielen mit Freundinnen und Freunden
- Aktivitäten mit der Familie
- Kinobesuch
- Verantwortung und Zuneigung einem Haustier gegenüber
- Anerkennung in der Familie
- Natur
- Geld

Die Hälfte der Bilder handelt von den eigenen Erfahrungen, in denen Kinder Glück erlebt haben. Dieses erlebte Glück kam durch die verschiedenen Glücksemotionen, wie sie in Kapitel 2 erläutert wurden, zum Ausdruck. Dabei wurden Glückserfahrungen geschildert, in denen Spaß, Flow, Freude und Zufriedenheit erlebt wurden. In der Analyse wurden diese Glücksemotionen berücksichtigt, um zu verstehen um welche Art von Glück es sich handelt.

Dementsprechend führt die Verantwortung einem Haustier gegenüber und auch dessen Zuneigung zu Freude und kann als biographische Erfahrung, die über den gegenwärtigen Moment hinausgeht, Glück beinhalten. Im Gegensatz dazu stehen Glückserlebnisse, die auf einen Moment bezogen sind und eher Spaß bereiten oder einen Flow-Zustand auslösen. Dazu zählen das Spielen mit Gleichaltrigen, familiäre Aktivitäten, und ein Kinobesuch. Die Natur (Sternenhimmel) zu beobachten kann als eine kontemplative Glückserfahrung bezeichnet werden. Dagegen ist Anerkennung durch die Familie zu erfahren mit einer kognitiven Bewertung der Lage verbunden und damit eher ein Zeugnis für Zufriedenheit. Die Natur scheint ein gesellschaftlich anerkannter Glücksbereich sein, der sich auch in den Bildern wiederfindet. Und schließlich bleibt die Vorstellung von Glück durch Geld übrig, was mehr als eine Glücksvision zu verstehen ist.

Vergleicht man diese Ergebnisse mit jenen von Dimbath (2007) zeigen sich doch einige Differenzen. Die Dimensionen 'Gut-Sein' kamen genauso wenig zum Ausdruck, wie 'Etwas für jemanden anderen tun'. Gute Noten oder Geschenke wurden auch nicht von den hier befragten Kindern aufgegriffen. Interessanterweise lassen sich aber Parallelen zu den analysierten Autobiographien von Bucher (2001) finden. Der Großteil der hier genannten

Glücksdimensionen kam auch in den Autobiographien zum Ausdruck (bis auf Geld). Auch die in der quantitativen Studie von Bucher (2001) berechneten glücklichsten Bereiche konnten in den Kinderzeichnungen wieder gefunden werden. In der vorliegenden Erhebung konnten jedoch noch gehaltvollere Ergebnisse erzielt werden, da dies das qualitative Vorgehen ermöglichte. So konnte unter anderem bestätigt werden, dass Haustiere glücklich machen. Aber darüber hinaus konnte ermittelt werden, was denn genau das beglückende an Haustieren ist - nämlich einerseits die Verantwortung dafür zu übernehmen und es zu beschützen und andererseits die Zuwendung.

Was bedeuten diese Ergebnisse nun für die Pädagogik?

Zum einen muss festgehalten werden, dass Kinder sehr genau wissen, was sie glücklich macht und Glück auch in verschiedensten Bereichen erleben. Zum anderen aber sind sie bestimmt nicht immer glücklich, vielmehr können sie gar nicht dauerhaft glücklich sein. Denn eines haben alle Glücksgefühle gemein: Sie sind nicht von Dauer. (Vgl. Demmerling & Landweer 2007, S.121) Gleichzeitig besteht die Forderung, dass Kinder nicht unglücklich sein dürfen, denn das wäre ein pädagogisches Desaster (vgl. Oelkers 2011, S.428). Auch Fuhs (2009) problematisiert, dass Kinder heutzutage stets glückliche Kinder sein müssen. „Kinder sollen, dürfen und müssen glücklich sein, und es scheint eine wichtige Aufgabe von Erwachsenen, dieses Glück der Kinder nicht nur zu ermöglichen, sondern auch zu garantieren.“ (Fuhs 2009, S.63) Damit handelt sich die Pädagogik eine unendliche Aufgabe ein, wenn sie versucht das Glück der Kinder stets aufrecht zu erhalten (vgl. Zirfas 2011, S.236).

Was diese Erhebung ermittelt hat, war die Sichtweise von Kindern zum Thema Glück. Dabei wurden zwei verschiedene Bereiche angesprochen, so kam das objektive Glück ebenso zum Ausdruck, wie subjektive Glückserfahrungen. Im Hinblick auf die Pädagogik lässt sich festhalten, dass Kinder auch von gesellschaftlichen Glücksvorstellungen beeinflusst sind. Dies bezeugt zum einen die Darstellung einer idyllischen Landschaft, die lediglich der Vorstellungswelt entspringt. Damit Verbunden sind Ansichten, dass man in der Natur sein Glück findet. Zum anderen gibt es Ziele, wie z.B. reich werden, die von der Gesellschaft als anstrebenswert und glücksbedingend gesehen werden und sich auch in kindlichen Glückskonzepten widerspiegeln.

Bezüglich der subjektiven Glückbereiche stellt sich die Frage, wie die Pädagogik diesen Raum gewähren kann, ohne dass es dabei in eine Art Zwangsbeglückung ausartet. So wird z.B. Freundschaft in den Bildern thematisiert. Neben den hier befragten Kindern bezeugen auch Andresen (2009) und Aristoteles einen Zusammenhang. Aristoteles bestätigt, dass Freundschaft eine Bedingung für ein gelungenes Leben ist (vgl. Brumlik 2002, S.242). Dabei ist anzumerken, dass die Beziehung zwischen Freunden sich anders gestaltet, als die Beziehung zu den Eltern. Sie ist nicht von Anfang an gegeben, sondern benötigt einen aktiven Einsatz vonseiten der Kinder. Außerdem sind einerseits soziale Kompetenzen erforderlich, wie Empathie, und andererseits bedarf es eines Konzeptes über die eigene Person. (Vgl. Andresen 2009, S.52) Freundschaft beinhaltet demnach Fähigkeiten, die für ein tugendhaftes, bzw. gelungenes und glückliches Leben erforderlich sind, wie Andresen (2009) feststellt. Schon Aristoteles betont, dass man die Güte eines politischen Systems daran feststellen kann, wie sich die Freundschaftsformen in ihm gestalten (vgl. Brumlik 2002, S.245). Münzt man das auf pädagogische Institutionen um, stellt sich die Frage wie dort Freundschaften gelebt werden können. Welche Freundschaften können Kinder in den verschiedenen pädagogischen Einrichtungen realisieren? Wie viel Zeit haben sie dafür zur Verfügung? In dieser Hinsicht kann die Pädagogik Rahmenbedingungen schaffen, die genügend Raum für Freundschaften offen lassen und somit glücksfördernd wirken.

Neben Freundschaften ist auch die Familie selbst wichtig, damit sich die Kinder glücklich fühlen. Dabei bewirkt die aufrichtige Anerkennung einer Leistung dem Kind gegenüber Glücksgefühle. (Vgl. Bucher 2009², S.188) Auch dieser Aspekt kam in der Erhebung zum Ausdruck und kann demnach als glücksstiftend gesehen werden. Zudem sind es gemeinsame Ausflüge und Aktivitäten, insbesondere in die Natur, die Kindern in Erinnerung bleiben und von denen sie erzählen, wenn sie nach ihren Glücksvorstellungen befragt werden. Eltern können somit auch aktiv zum Kinderglück beitragen.

Zum Schluss sei noch angemerkt, dass Kinder Platz brauchen, um glücklich zu sein. Freiräume, in denen sie ungestört sind und neugierig die Welt erkunden können, sind dafür sehr wichtig. „Das Glück von Kindern braucht seine Räume, und es ist ein enormer Unterschied, ob sich Kinder von Verkehrslärm belästigt und vom Straßenverkehr bedroht fühlen und allenfalls einen einfallslosen 08/15-Spielplatz in der Nähe haben, den sie schon im Grundschulalter fad finden.“ (Bucher 2009², S.190).

Generell lässt sich festhalten, dass die Kinderzeichnung eine ideale Methode darstellte, um die Perspektive von Kindern zu erfassen. Ein wesentlicher Faktor waren jedoch auch die Bilderklärungen, da sie Fehlinterpretationen entgegenwirkten und dadurch noch mehr qualitatives Material zu kindlichen Glückskonzepten gesammelt werden konnte. Als Ausblick bleibt festzuhalten, dass gerade die objektiven Komponenten in kindlichen Glückskonzepten noch weiterer Forschung bedürfen, da sie hier nur angeschnitten werden konnten. Des Weiteren wäre es interessant, wie und ob die Natur auch in Bildern von Großstadtkindern als Glücksbereich auftaucht.

.

Literaturverzeichnis

- Andresen, Sabine (2009): Kinder brauchen Freunde oder: Wenn ein Freund kommt, muss man ihm einen Stuhl hinstellen. IN: Schächter, Markus (Hrsg.): *Wunschlos glücklich? Konzepte und Rahmenbedingungen einer glücklichen Kindheit*. Nomos: Baden-Baden, S.48-52
- Andresen, Sabine & Hurrelmann, Klaus (2010): Kindheit. IN: Andresen, Sabine; Hurrelmann, Klaus; Palentien, Christian & Schröer, Wolfgang (Hrsg.): *Bachelor/Master*. Beltz Verlag: Weinheim/Basel
- Ariès, Philippe (1998): *Geschichte der Kindheit*. Deutscher Taschenbuchverlag: München, 12.Aufl. (Erstausgabe 1978)
- Aristoteles: *Die Nikomachische Ethik*. Übersetzt und mit einer Einführung und Erläuterungen von Gigon, Olof (1991). Deutscher Taschenbuchverlag: München
- Assmann, Jan (1994): Glück und Weisheit im Alten Ägypten. IN: Bellebaum, Alfred (Hrsg.): *Vom guten Leben: Glücksvorstellungen in Hochkulturen*. Akademie Verlag: Berlin, S.17-54
- Assmann, Jan (2006): *Maát. Gerechtigkeit und Unsterblichkeit im Alten Ägypten*. C.H. Beck: München, 2.Aufl.
- Bamler, Vera; Werner, Jillian & Wustmann, Cornelia (2010): *Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge und Methoden*. Juventa Verlag: Weinheim/München
- Bareis, Alfred (2005): *Vom Kritzeln zum Zeichnen und Malen. Bildnerisches Gestalten mit Kindern*. Auer Verlag GmbH: Donauwörth
- Bellebaum, Alfred (1992): Glücksangebote in der Alltagswelt. IN: Bellebaum, Alfred (Hrsg.): *Glück und Zufriedenheit. Ein Symposium*. Westdeutscher Verlag: Opladen, S.209-220
- Barlovic, Ingo (2009): Kinder sind Anerkennungs-Junkies. IN: Schächter, Markus (Hrsg.): *Wunschlos glücklich? Konzepte und Rahmenbedingungen einer glücklichen Kindheit*. Nomos: Baden-Baden, S.77-80
- Billmann-Mahecha, Elfriede (2010): Auswertung von Zeichnungen. IN: Mey, Günter & Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S.707-722
- Böhnisch, Lothar (2001): *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung*. Juventa Verlag: Weinheim/München, 3.Aufl.

- Bolle, Rainer (1995): *Jean-Jaques Rousseau: Das Prinzip der Vervollkommnung des Menschen durch Erziehung und die Frage nach dem Zusammenhang von Freiheit, Glück und Identität*. Waxmann: Münster/New York
- Braun, Hans (2002): Empirische Glücksforschung. Ein schwieriges Unterfangen. IN: Bellebaum, Alfred (Hrsg.): *Glücksforschung. Eine Bestandsaufnahme*. UVK Verlagsgesellschaft: Konstanz, S.449-462
- Brockhaus Enzyklopädie*. Neunzehnte, völlig neu überarbeitete Auflage. Band 28 REH-ZZ. (1995). F.A. Brockhaus: Mannheim, 19.Aufl.
- Brockhaus – Die Enzyklopädie in vierundzwanzig Bänden*. Achter Band FRIT-GOTI. (1997). F.A. Brockhaus: Leipzig/Mannheim, 20. Aufl.
- Brumlik, Micha (2002): *Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugenden*. Philo: Berlin/Wien
- Bruni, Luigino (2011): Glück und Wirtschaft. IN: Thomä, Dieter; Henning, Christoph & Mitscherlich-Schönherr Olivia (Hrsg.): *Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch*. J.B. Metzler: Stuttgart. S.404-411
- Bucher, Anton (2001): *Was Kinder glücklich macht. Historische, psychologische und empirische Annäherungen an Kindheitsglück*. Juventa Verlag: Weinheim/München
- Bucher, Anton (2009): *Psychologie des Glücks. Handbuch*. Beltz Verlag: Weinheim/Basel
- Bucher, Anton (2009²): Was Kinder glücklich macht? Eine glückspsychologische Studie des ZDF. IN: Schächter, Markus (Hrsg.): *Wunschlos glücklich? Konzepte und Rahmenbedingungen einer glücklichen Kindheit*. Nomos: Baden-Baden, S.94-191
- Burow, Olaf-Axel (2011): *Positive Pädagogik. Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück*. Beltz Verlag: Weinheim/Basel
- Chaplin, Lan Nguyen (2009). Please May I Have a Bike? Better Yet, May I Have a Hug? An Examination of Children's and Adolescents' Happiness. In: *Journal of Happiness Studies*. Vol.10/5, S.541-562
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1995): Das *flow*-Erlebnis und seine Bedeutung für die Psychologie des Menschen. IN: Csikszentmihalyi, Mihaly & Csikszentmihalyi, Isabella (Hrsg.): *Die außergewöhnliche Erfahrung im Alltag. Psychologie des flow-Erlebnisses*. Klett-Cotta: Stuttgart, 2.Aufl., S.28-49
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1996): *Das Flow-Erlebnis: Jenseits von Angst und Langeweile: Im Tun aufgehen*. Klett-Cotta: Stuttgart
- Deckert-Peaceman, Heike; Dietrich, Cornelia & Stenger, Ursula (2010): *Einführung in die Kindheitsforschung*. WGB: Darmstadt
- Demmerling, Christoph & Landweer, Hilge (2007): *Philosophie der Gefühle. Von Achtung bis Zorn*. Verlag J.B. Metzler: Stuttgart/Weimar

- Dimbath, Michaela (2007): *Zum Glück in der Schule. Glückskonzepte bei Grundschulkindern*. Diplomica Verlag: Hamburg
- Duttweiler, Stefanie (2011): Figuren des Glücks in aktuellen Lebenshilferatgebern. Vom Glück durch sich selbst. IN: Thomä, Dieter; Henning, Christoph & Mitscherlich-Schönherr Olivia (Hrsg.): *Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch*. J.B. Metzler: Stuttgart. S.308-312
- Forschner, Maximilian (1996): *Über das Glück des Menschen: Aristoteles, Epikur, Stoa, Thomas von Aquin, Kant*. Primus Verlag: Darmstadt, 2.Aufl.
- Fuhs, Burkhard (2006): Narratives Bildverstehen. Plädoyer für die erzählende Dimension der Fotografie. IN: Marotzki, Winfried & Niesyto, Horst (Hrsg.): *Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S.207-225
- Fuhs, Burkhard (2009): Das Glück von Kindern als Problem der Erwachsenen. IN: Schächter, Markus (Hrsg.): *Wunschlos glücklich? Konzepte und Rahmenbedingungen einer glücklichen Kindheit*. Nomos: Baden-Baden, S.62-65
- Fussl, Eva & Fussl, Maximilian (2007): Grundfragen der menschlichen Existenz. Sinn und Glück im Spiegel der antiken Philosophie. IN: Müller, Werner; Lachawitz, Günter, Oswald, Renate & Pietsch, Wolfgang J. (Hrsg.): *Latein in unserer Zeit*. Braumüller: Wien
- Götz, Maya (2003): „Wir sind dagegen!“. Kinder in Deutschland und ihre Wahrnehmung vom Krieg im Irak. *Television*, 16(2), S.27-36.
- Haug, Lena (2011): *Junge StaatsbürgerInnen? Politik in Zukunftsvorstellungen von Kindern*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Himmelman, Beatrix (2003): *Kants Begriff des Glücks*. Walter de Gruyter: Berlin/New York
- Heinzel, Friederike (2000): Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick. IN: Heinzel, Friederike (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Juventa Verlag: Weinheim/München. S.21-35
- Henning, Christoph (2011): Glück in Gesellschaft und Politik. Die fragilen Bedingungen gelingenden Lebens. IN: Thomä, Dieter; Henning, Christoph & Mitscherlich-Schönherr Olivia (Hrsg.): *Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch*. J.B. Metzler: Stuttgart, S.92-103
- Honig, Michael Sebastian (1999): *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Suhrkamp: Frankfurt am Main

- Horn, Christoph (2011): Glück bei Aristoteles. Der Güterpluralismus und seine Deutungen. IN: Thomä, Dieter; Henning, Christoph & Mitscherlich-Schönherr, Olivia (Hrsg.): *Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Verlag J.B. Metzler: Stuttgart; S.121-125
- Hossenfelder, Malte (2010): Philosophie als Lehre vom glücklichen Leben. Antiker und neuzeitlicher Glücksbegriff. IN: Bellebaum, Alfred & Hettlage, Robert (Hrsg.): *Glück hat viele Gesichter. Annäherungen an eine gekonnte Lebensführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. S.75-93
- Hurrelmann, Klaus (2006): *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Beltz Verlag: Weinheim/Basel, 9. Aufl.
- Ipsen, Detlev (1978): Das Konstrukt Zufriedenheit. IN: *Soziale Welt. Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis*. Jg.29/Heft 1, S.44-53
- Kaiser, Astrid (2003). *Zukunftsbilder von Kindern der Welt. Vergleich der Zukunftsvorstellungen von Kindern aus Japan, Deutschland, Chile*. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler
- Konrad, Franz-Michael & Schultheis, Klaudia (2008): *Kindheit. Eine pädagogische Einführung*. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart
- Kuhn, Peter (2003). Thematische Zeichnung und fokussiertes, episodisches Interview am Bild – Ein qualitatives Verfahren zur Annäherung an die Kindersicht auf Bewegung, Spiel und Sport in der Schule. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 4(1), Art. 8
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs030187> [Datum der Einsicht: 12.1.2013]
- Lang, Bernhard (1992): Die christliche Verheißung: Ewige Glückseligkeit nach dem Tod. IN: Bellebaum, Alfred (Hrsg.): *Glück und Zufriedenheit. Ein Symposium*. Westdeutscher Verlag: Opladen, S.121-141
- Mayring, Philipp (1991): *Psychologie des Glücks*. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart/Berlin/Köln
- Mayring, Phillip (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. IN: Mey, Günter & Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S.601-613
- Mertens, Gerhard (2006): *Balancen: Pädagogik und das Streben nach Glück*. Ferdinand Schöningh:Paderborn/München/Wien/Zürich
- Michalson, Linda & Lewis, Michael (1985): What do children know about emotions and when do they know it? IN: Lewis, Michael & Saami, Carolyn (Hrsg.): *The Socialization of Emotions*. Plenum Press: New York, S.117-139
- Morse, Janice M. (2003): Principles of mixed methods and multimethod research design. IN: Tashakkori, Abbas & Teddlie, Carles (Hrsg.): *Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Sage Publications: London/New Delhi, S.189-208

- Niesyto, Horst (2006): Bildverstehen als mehrdimensionaler Prozess. Vergleichende Auswertung von Bildinterpretationen und methodische Reflexion. IN: Marotzki, Winfried & Niesyto, Horst (Hrsg.): *Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S.253-286
- Neuß, Norbert (2000): Medienbezogene Kinderzeichnungen als Instrument der qualitativen Rezeptionsforschung. IN: Paus-Haase, Ingrid & Schorb, Bernd (Hrsg.): *Qualitative Kinder und Jugendmedienforschung. Theorie und Methode: Ein Arbeitsbuch*. KoPäd: München, S. 131-154
- Oelkers, Jürgen (2011): Glück in der Pädagogik. „Children, be happy“? IN: Thomä, Dieter; Henning, Christoph & Mitscherlich-Schönherr Olivia (Hrsg.): *Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch*. J.B. Metzler: Stuttgart, S.428-433
- Rabe, Horst (1980): *Die Entdeckung der Kindheit*. Universitätsverlag Konstanz: Konstanz
- Reichertz, Jo (2002): „Ich könnte schreien vor Glück“ oder: Formen des Glücks in den Massenmedien. IN: Bellebaum, Alfred (Hrsg.): *Glücksforschung. Eine Bestandsaufnahme*. UVK-Verl.-Ges.: Konstanz, S.227-244
- Reiß, Wolfgang (1996): *Kinderzeichnungen: Wege zum Kind durch seine Zeichnung*. Luchterhand: Neuwied/Kriftel/Berlin
- Rolff, Hans-Günter & Zimmermann, Peter (1985): *Kindheit im Wandel. Einführung in die Sozialisation im Kindesalter*. Beltz Verlag: Weinheim/Basel, 2. Aufl.
- Rousseau, Jean-Jaques (1997): *Emile oder Von der Erziehung*. Artemis & Winkler Verlag: Düsseldorf/ Zürich, 2. Aufl. (deutsche Erstübertragung 1762)
- Schütze, Fritz (1978): *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien*. Arbeitsbericht Universität Bielefeld: Bielefeld
- Thomä, Dieter; Henning, Christoph & Mitscherlich-Schönherr, Olivia (Hrsg.) (2011): *Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Verlag J.B. Metzler: Stuttgart
- UNICEF (2007). An Overview of Child Well-Being in Rich Countries. A Comprehensive Assessment of the Lives and Well-Being of Children and Adolescents in the Economically Advanced Nations. Florenz
http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc7_eng.pdf [Datum der Einsicht:7.5.2012]
- Zirfas, Jörg (2011): Zur Pädagogik der Glücksgefühle. Ein Beitrag zum *Persuit of Happiness*. IN: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, S.223-240

Internetquellen:

http://www.amazon.de/s/ref=nb_sb_noss_1?url=search-alias%3Daps&field-keywords=ratgeber+gl%FCck [Datum der Einsicht: 19.8.2012]

<http://astridlindgren.se/de/mehr-fakten/zitate> [Datum der Einsicht: 31.10.2012]

http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc7_eng.pdf [Datum der Einsicht: 7.5.2012]

World Database of Happiness: <http://www1.eur.nl/fsw/happiness/index.html> [Datum der Einsicht 8.1.2012]

Happy Planet Index: <http://www.happyplanetindex.org/> [Datum der Einsicht: 8.1.2013]

Anhang

Transkripte

Transkript 1: Bild 1 von W1(9):

1. I: Also das Bild von [W1(9)]. Wow was hast denn du gemacht?
2. K: Einen See, ähh ich meine einen Teich. Und einen Schmetterling, eine Libelle, einen Baum und da kriecht eine Raupe hinauf.
3. I: Ahh
4. K: Und da ist eine Raupe und da auch. Und da fliegt gerade ein Blatt herunter.
5. I: Wow das schaut sehr idyllisch aus da.
6. K: Und das ist das Schilf. Und da sind die Seerosen auf dem Seerosenblatt.
7. I: Wow. Das heißt du magst die Natur sehr gerne.
8. K: Mhm.
9. I: Ja? Oh das ist ja total super. Hmm und gibts irgendwas was man da jetzt noch nicht so sieht, aber was da gerade vielleicht trotzdem passiert?
10. K: Dass die Sonne eigentlich untergeht
11. I: Die Sonne geht unter gerade, ahh ok. Und du
12. K: Und man ist auf einem Berg oben.
13. I: Auf einem Berg ist man oben, ahh ok. Und hast du das so gemalen, dass du gerade das siehst, dass das dein Ausblick ist.
14. K: Mhm ja. Dass ich da neben dem Baum so da vorne sitze.
15. I: Ahh super. Und bist du alleine, oder ist da noch irgendjemand dabei?
16. K: Ja. Mhm die [Name Freundin] ist dabei.
17. I: Ahh ja voll schön. Mhh gibts sonst irgendwas noch, was wir jetzt noch nicht geredet haben. Was da noch so drinnen ist?
18. K: Hmm nein.
19. I: Nein? Ja voll das schöne Bild. Und das da? Ist das auch eine Raupe?
20. K: Ja eine Raupe auf einem Blatt.

21. I: Ahh (lacht) Ja super. Ja danke.

Transkript 2: Bild 2 von W2(7)

1. I: So da haben wir das Bild von der [W2(7)], stimmt das?

2. K: Steht eh hinten drauf.

3. I: Ah super. Wow was haben wir denn da alles? Erzähl einmal.

4. K: Also ich spiele da mit meiner Freundin.

5. I: Du spielst mit deiner Freundin?

6. K: Ja

7. I: Und da spielst du aber an einem ganz besonderen Ort. Wo seid ihr denn da gerade?

8. K: Auf einer Wiese.

9. I: Wow. Und was passiert da? Da passiert ja ganz schön viel, erklärst du mir mal das?

10. K: Ja da ist eine Wolke, da fliegen Vögel herum, Schmetterlinge, Herzluftballon.

11. I: Ahh ok. Und von wo kommt der Herzluftballon?

12. K: Von unten

13. I: Von unten (lacht). Voll super. Ist da sonst noch etwas in dem Bild drinnen?

14. K: Oben ist eine Sonne

15. I: Also es ist warm, oder?

16. K: Mhm

17. I: Und das bist du (K: Mhm) und das ist deine Freundin (K: Mhm). Ahh. Ja voll super. Magst du sonst noch irgendwas erzählen zu deinem Bild? Oder war das jetzt schon (K nickt). Ah super. Voll das schöne Bild.

Transkript 3: Bild 3 von W4(9)

1. I: So jetzt haben wir die [W4(9)].
2. K: Ich mag das gerne wenn ich in der Natur bin. Da bin ich voll glücklich.
3. I: Wow. Ja das sieht man auf dem Bild. Da sind ganz viele Blumen.
4. K:Mhm
5. I: Was hast du dir denn da gedacht, was ist denn das?
6. K: Ein Teich
7. I: Ein Teich, wow. Und da?
8. K: Da sind die Schilfe.
9. I: Die Schilfe ahh super. Mhm und da hast du die
10. K: einen Schmetterling und eine Libelle.
11. I: Ahh eine Libelle (beide lachen). Ja die passt zum See.
12. K: Ja.
13. I: Das glaub ich dir. Da wäre ich auch glücklich an dem Ort. Und die Sonne scheint.
14. K: Ja. Und ein paar Wolken (lacht).
15. I: Und ein paar Wolken sind auch da, ja. Ist sonst noch irgendwas versteckt, was man vielleicht gar nicht sieht in dem Bild?
16. K: Hmm naja ich könnte noch eine kleine Raupe dazu malen irgendwo.
17. I: Eine Raupe, ja (lacht). Das die auch glücklich ist. Ja super. Und bist du da mit irgendwem speziellen an dem Ort?
18. K: Mit der Familie.
19. I: Mit der Familie bist du da mhh. Ja super. Ja, gibt es sonst noch irgendwas, was du noch sagen willst zu deinem Bild.
20. K: Hmm, nein.
21. I: Sehr gut, ganz ein schönes Bild.

Transkript 4: Bild 4 von W4(9)

1. I: Bild 2 von [W4(9)] (beide lachen). Also was sehen wir da?
2. K: Einen Sternenhimmel. (I: Mhm) Mit einer Sternschnuppe und ein Mond.
3. I: Genau. Und jetzt erzähle einmal ähm wo du das gesehen hast.
4. K: Wir waren einmal im [Ort]. Da waren ich, mein Bruder und der Papa. Da sind wir hinaus gegangen auf die Straße und dann haben wir in den Himmel geschaut. Und das war halt voll schön.
5. I: Mhh super, und da habt ihr das alles gesehen?
6. K: Ja
7. I: Ja danke.

Transkript 5: Bild 5 von W3(11)

1. I: Also, wo ward ihr jetzt da?
2. K: Also da waren wir am [See], das war der Oma ihr Geburtstagsgeschenk und da haben wir eine Rundfahrt mit dem Schiff gemacht.
3. I: Ahh cool
4. K: Und da war die ganze Familie dabei.
5. I: Ok, also da ist die [Name Cousine]
6. K: Ja genau, da ist der Onkel [Name], das bin ich, das ist meine Mama, das ist die Oma, das ist der [Name Cousin] und das ist die [Name Cousine].
7. I: Ahh cool. Und da seid ihr alle zusammen zum See raus gefahren.
8. K: Ja da haben wir eine Schifftour gemacht rund um den [Name See]. Das hat die Oma zum Geburtstag gekriegt.
9. I: Und das war, das hat dir gefallen dort?
10. K: Ja, weil wir haben alle gemeinsam einmal einen Ausflug gemacht und das machen wir eigentlich nicht wirklich oft.
11. I: Ahh ok super. Ja das ist oft schwierig, dass alle zusammen kommen, dass alle Zeit haben.
12. K: Mhm.
13. I: Ist sonst noch irgendwas, was dir noch einfällt was du noch vergessen hast?
14. K: Nein eigentlich nicht

Transkript 6: Bild 6 von W5(7)

1. I: Also da haben wir jetzt die [W5(7)], stimmt oder? Wow was hast denn du da gemalen?
2. K: Also ich bin im Kino und schaue mir einen 3D Film an, Ice Age.
3. I: Ahh wow. Ja da sieht man sogar das Mammut. Wie heißt der noch mal?
4. K: Ich weiß es auch nicht.
5. I: Der Manni, kann das sein?
6. K: Nein das ist ein anderer.
7. I: Das ist ein anderer, ok. Wow ja voll super. Und da?
8. K: Da sind die Stufen, wo man runtergeht.
9. I: Ok. Wow. Und was macht das Mammut da gerade?
10. K: Die müssen flüchten. Weil das habe ich in echt schon mal gesehen, weil dahinten bricht das Eis. Und dann rennen sie auf den Berg.
11. I: Ahh. Ja voll super. Ja und im Kino, das gefällt dir?
12. K: Ja.
13. I: Ja super. Ja voll das klasse Bild. Danke.

Transkript 7: Bild 7 von M1(11)

1. I: Also das ist das Bild vom [M1(11)]. Erkläre einmal bitte, was hast du dir gedacht?
2. M: Also wenn man bei meinen Großeltern so rund um 7, 8 Uhr aus dem Fenster schaut, im Wohnzimmer aus dem Fenster schaut, sieht man so gut wie immer ein wunderschönes Abendrot, das über die Berge drüber leuchtet. Und das Haus von den Nachbarn.
3. I: Aha ja das schaut echt cool aus, das kann ich mir gut vorstellen (lächelt)
4. M: Aber das komische ist, dass es fast täglich ist. Naja außer wenn hinter den Bergen noch Wolken sind. Weil wenn die Sonne hinter den Bergen nach vor scheint, spiegelt es, wird es auf den Wolken abgebildet, praktisch. Und das sieht man dann wunderschön. Und auch wenn die Wolken nicht da sind, sieht man das wunderbar.
5. I: Ok, und du bist da gerade im Haus von deinen Großeltern (M: Genau) und schaust aus dem Fenster raus.
6. M: Genau
7. I: Wow. Und bist du oft bei denen?
8. M: Ich war jetzt eben gerade letzte Woche bei ihnen.
9. I: Ok, ja voll super. Also eher auf Urlaub. Ja voll schön.

Transkript 8: Bild 8 von M2(9)

1. I: So da haben wir das Bild vom [M2(9). Wow was sieht man denn da alles drauf?
2. K: Lauter Geld.
3. I: Lauter Geld (lacht). Ein Berg voll Geld.
4. K: Aha
5. I: Ja erzähl einmal was dazu.
6. K: Äh mit dem ganzen Geld kauft man ein Luxushaus, alles vom aller Feinsten.
7. I: Mhm
8. K: Und ich kaufe mir halt alles was ich will. Und ich schmeisse Party's und so. Und i tue mit dem Geld noch, ja halt alles was mir gefällt tue ich mit Geld.
9. I: Wow. Und das macht dich dann richtig glücklich?
10. K: Ja weil ich Millionär dann bin.
11. I: Ahh sehr gut
12. K: Und dann habe ich gaaanz viel Geld. Und ich hoffe, dass das auch einmal in echt so wird.
13. I: Mhm. Und da? Da hast du ja etwas ganz besonderes
14. K: Geldhocker.
15. I: Einen Geldhocker (lacht)
16. K: Das ist ein Beton, wo das hinauf gemalt, äh wo Geld aufgeklebt ist. Nein da ist ein Geld rauf gemalt.
17. I: Ahh ok. Ja super, magst du sonst noch irgendwas erzählen? Zu dem Bild oder zum
18. K: Mhh mir fällt nichts mehr ein
19. I: Ok, ja voll super

Transkript 9: Bild 9 von W6(7)

1. I: Also da haben wir das Bild von der [W6(7)]. Was hast denn du da Klases gezeichnet?
2. K: Einen Geist, ein Herz und eine Wolke die Bohnen regnet und eine Katze.
3. I: Das ist ja lustig. Ein Geist, ein Herz und wie? Eine Wolke die Bohnen regnet.
4. K: Mhm
5. I: Und eine Katze mit Stöckelschuhen. Wow. Erkläre einmal, was hast du dir denn dazu gedacht, zu dem Bild.
6. K: Dass die Katze auf das Herz wartet, bis es ganz unten ist, dann drück es das Herzerl und dann regnet es das. Und der Geist gibt ihr den Rat.
7. I: Wow. Also die Katze wartet auf das Herz
8. K: Bis es ganz unten ist.
9. I: Bis es ganz unten ist. Und dann fängt die Wolke zum Erbsen regnen an.
10. K: Und der Geist hat ihr den Rat gegeben.
11. I: Der Geist hat...wow. Das ist ja voll die Fantasiewelt.
12. K: Mhm
13. I: Voll super. Ja nicht schlecht. Ist sonst noch irgendwas versteckt in dem Bild, was man jetzt vielleicht nicht so sieht?
14. K: M.M (nein)
15. I: M.M? Naja da ist ja schon sehr viel drinnen. Ja danke dann.

Transkript 10: Bild 10 von W6(7)

1. I: Bild Nummer 2. Ok was hast du da gemalt?
2. K: Mhh da ist eine Katze, die hat das Frauchen aufs Baumhaus geholt und das mag jetzt runter das Katzenbaby und das traut sich nicht runter weil sonst fällt es vielleicht runter. (I: Aha) Und darum rufts "Hilfe!" und der sagt dann "Ich hole dich schon" und er ist gerade da und kommt jetzt nicht mehr hinunter und der muss jetzt ins Baumhaus so springen. Weil da ist ein Sprungbrett und er mag jetzt nicht in den See weil er muss jetzt die Katze holen.
3. I: Ahh ok. Und jetzt hüpfst du da rüber
4. K: Ja
5. I: Und holt die Katze
6. K: Ja weil die ist ihm so wichtig seine Babykatze, darum.
7. I: Ahh und dann sind sie ganz glücklich wenn sie es geschafft haben?
8. K: Ja
9. I: Wow du hast ja voll gute Ideen.
10. K: Aber ich habe den Namen noch vergessen.
11. I: Ja den kannst du ja noch drauf schreiben.
12. K: Nur einen Totenkopf habe ich gemalen.

Zusammenfassung

Es gibt verschiedene Konzepte über das Glück, die sich im Laufe der Zeit verändert haben. In modernen Auseinandersetzungen damit, sei es nun in der Werbung, Ratgeberliteratur oder in vielen sozialwissenschaftlichen Studien, geht man von einem subjektiven, individualisierten Glück aus, für das jeder selbst verantwortlich ist. Demnach kann dieses subjektiv erlebte Glück durch bestimmte Maßnahmen hergestellt werden und vor allem die Erziehung steht in der Verantwortung, glückliche Kinder hervorzubringen, bzw. deren Glück aufrecht zu erhalten. Aus diesem Problemfeld ergibt sich die Frage, was Glück denn eigentlich für Kinder bedeutet. Zur Beantwortung werden zunächst verschiedene Glückskonzepte dargestellt und die verschiedenen Glücksemotionen wie Spaß, Flow, Freude, Zufriedenheit und Wohlbefinden differenziert voneinander betrachtet. Zudem wurde der Frage nach kindlichem Glück mittels einer qualitativen Erhebung, im Sinne eines Multi-Method-Designs, nachgegangen. Dazu wurden Kinder selbst danach befragt, was sie mit glücklich sein verbinden. Die Erhebung erfolgte mittels Kinderzeichnungen und anschließenden Bilderklärungen. Es konnten daraus folgende Glücksdimensionen abstrahiert werden: Natur, Spielen mit Freundinnen und Freunden, Aktivitäten mit der Familie, Kinobesuch, Verantwortung und Zuneigung einem Haustier gegenüber, Anerkennung in der Familie und Geld. Die Ergebnisse spiegeln sowohl subjektive, als auch objektive Glückskomponenten (Glück durch Geld, Natur) wider. Es kann festgehalten werden, dass es gesellschaftlich konstruierte Glücksvorstellungen gibt, die sich in kindlichen Glücksvorstellungen wiederfinden

Abstract

There are different concepts of happiness which have changed over the years. In modern discussions, even in advertising, guidebooks or in many socio-scientific studies happiness is considered to be subjective, individualistic and lies in the responsibility of the individual itself. This subjective feeling of happiness can be achieved by various specific methods but especially education is supposed to have the ability to create and maintain happiness in children's lives. The question now arises what does happiness actually mean for children. In order to find an answer to this problem various concepts of happiness will be presented and different emotions like fun, joy, contentment and well-being will be analyzed individually. In addition, a qualitative study of infantile happiness was also carried out in this master thesis by a multi-method-design. Here children were asked to define what makes them happy on the basis of their own drawings and their explanations. The qualitative study was able to detect different dimensions of happiness by way of analysis: nature, playing with friends, activities with family, cinema visits, responsibility and affection towards a pet, appreciation by family members and money. The results reflect both subjective and objective components of happiness (happiness through money, nature). Furthermore, it was detected that there are conceptions of happiness, created by society, which influence the infantile ideas about happiness.

Lebenslauf

Name	Mirjam Baschlberger
Geboren am	04.03.1987
Geburtsort	Oberndorf bei Salzburg

Bildung

1993-1997	Volksschule Bergheim
1997-2001	Akademisches Gymnasium, Salzburg
2001-2005	BORG Nonntal, Salzburg Abschluss: Matura
2005-2009	Bachelorstudium Pädagogik an der Universität Salzburg Abschluss: Bachelor of Arts
2009-2013	Masterstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien Schwerpunkt: Bildung, Beratung und Entwicklung über die Lebensalter

Tätigkeiten

3/2008-6/2008	Praktikum bei „Akzente Salzburg“ in der Suchtprävention und Jugendinfo
7/2011	Erlebnispädagogisches Praktikum: Ferienbetreuung im Wald in Salzburg (160 Stunden)
7/2004-/2012	Mitarbeit/Kursleitung bei „Schule der Phantasie“ (Kreativerlebniswochen für Kinder)
3/2011-6/2012	Fachbereichsbibliothek Bildungswissenschaft, Sprachwissenschaft und Vergleichende Literaturwissenschaft
Seit 4/2011	Sport-Stacks Trainerin beim ASVÖ: Sport-Stacks Workshops an Schulen und Horten
Seit 9/2012	Parkbetreuung im 17. Bezirk, Wien (Verein zur Förderung der Spielkultur)