

Förderung des Emotionswortschatzes und der
Hoffnungskompetenz im Religionsunterricht der
Grundschule

Carsten Gennerich/Florina Brehm/Nara Holderrieth/Lisa Jäggle

Promoting Emotional Vocabulary and Hope Competence
in Primary School Religious Education

Theo-Web 01/2026

ISSN: 1863-0502

<https://openjournals.fachportal-paedagogik.de/theo-web>

Edited by: Susanne Schwarz und Karlo Meyer

Hosted by: University Library Heidelberg

Published by: DIPF – Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

DOI: <https://doi.org/10.58069/theow.2026.1.114>

Licence: CC BY 4.0 International

Förderung des Emotionswortschatzes und der Hoffnungskompetenz im Religionsunterricht der Grundschule

Carsten Gennerich/Florina Brehm/Nara Holderrieth/Lisa Jägge

Zusammenfassung

Können im Religionsunterricht der Grundschule der Emotionswortschatz und die Hoffnungskompetenz gefördert werden? Die vorliegende quasi-experimentelle Studie (N = 110) untersuchte die Effekte zweier kurzer Unterrichtssequenzen. Drei Klassen erhielten eine Intervention zur Förderung des Emotionswortschatzes auf der Grundlage der Psalmendidaktik Baldermanns, während drei weitere Klassen an einer Intervention zur Förderung der Hoffnungskompetenz auf Basis des theoretischen Konzepts von Snyder teilnahmen. Die Ergebnisse zeigen für beide Interventionen statistisch signifikante, kleine Effekte. Insgesamt deuten die Befunde darauf hin, dass der Religionsunterricht der Grundschule zur Entwicklung der emotionalen Kompetenz von Kindern als Querschnittsaufgabe schulischer Bildung beitragen kann.

Schlagwörter: Emotionales Lernen, Hoffnung, Wortschatz, Quasi-Experiment, Religionsunterricht, Grundschule.

Promoting Emotional Vocabulary and Hope Competence in Primary School Religious Education

Abstract

Can emotional vocabulary and hope competence be promoted in primary school religious education? This quasi-experimental study (N = 110) examined the effects of two short lesson sequences. Three classes received an intervention aimed at fostering emotional vocabulary using Baldermann's didactics of the Psalms, while three classes participated in an intervention designed to enhance hope competence based on Snyder's theoretical framework. The results indicate statistically significant, small effect sizes for both interventions. Overall, the findings suggest that primary school religious education can contribute to the development of children's emotional competence as a cross-curricular educational objective.

Keywords: Emotional learning, Hope, Vocabulary, Quasi-experiment, Religious education, Primary school.

1 Einleitung

Der Zusammenhang von religiöser Sprache und Sprachfähigkeit wird in der Psalmendidaktik Ingo Baldermanns (1994; 1995; 1999; 2015) so konstruiert, dass durch eine gezielte Auswahl anschlussfähiger Psalmworte im Unterrichtsprozess die Sprachfähigkeit der Kinder für ihr emotionales Erleben gefördert wird. Um diesen Zusammenhang empirisch zu prüfen, hatten Gennerich und Nonnenmann (2025) in einer quasi-experimentellen Studie gezeigt, dass eine psalmendidaktische Unterrichtssequenz im Anschluss an das Konzept Baldermanns den Emotionswortschatz von Kindern fördert. Dieses Forschungsprogramm weiterführend, soll im Folgenden eine erweiterte Studie dargestellt werden. So wurde bei Gennerich und Nonnenmann der Unterricht der Kontrollgruppe unter Verzicht eines Fokus auf Emotionen konstruiert und keine alternative Zieldimension operationalisiert. Die hier vorgestellte Studie nutzt demgegenüber eine aktive Kontrollgruppe, in der die Hoffnungskompetenz der Kinder gefördert wird. Es gibt daher zwei Interventionsgruppen, in der einen wird der Emotionswortschatz gefördert und in der anderen die Hoffnungskompetenz. Die jeweils andere Gruppe kann dabei als Kontrollgruppe fungieren.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Förderung und Messung emotionaler Kompetenz über den Emotionswortschatz

Die Förderung emotionaler Kompetenz gilt als Querschnittsaufgabe schulischer Bildung (Grund/Holst, 2023; OECD, 2015). Empirische Nachweise zur Wirksamkeit von Unterricht mit Blick auf emotionale Kompetenzen wurden jedoch bisher vor allem für spezifische Programme jenseits des Fachunterrichts erbracht (Cipriano et al., 2023). Die von uns vorgelegte Forschung zielt demgegenüber auf den Nachweis, dass auch der Fachunterricht und insbesondere der Religionsunterricht geeignet sind, die emotionalen Kompetenzen von Kindern zu fördern.

Für diese Annahme spricht, dass der Religionsunterricht methodisch wesentlich auf sprachlicher Interaktion basiert, bei der auch Emotionen zum Gesprächsgegenstand werden können. In der Grundschule ist der Religionsunterricht vor allem durch autobiographisches und biblisches Erzählen geprägt und in der Sekundarstufe stärker durch Diskussionen (Gennerich, 2022). Dabei können Gefühle relevant werden und Anlass geben, einen Emotion Talk zu initiieren. Solche Gespräche über Emotionen, in denen emotionale Erfahrungen oder Erinnerungen reflektiert werden, gelten als der grundlegende Prozess, in dem Emotionswissen erworben wird (von Salisch/Wübker, 2021, 38). Da auch Lehrkräfte durch ihre Unterrichtsbeiträge emotionale Gehalte mit den Schülerinnen und Schülern besprechen können, leisten sie einen Beitrag zur Verknüpfung von Emotionswörtern mit Bedeutungen (vgl. Saarni, 2002, 6; Thompson, 2006, 37-38). Für den Emotionswortschatz von Kindern (Klinkhammer et al., 2022, 75-77; Salisch/Wübker, 2021, 35-38; Tompkins et al., 2018, 15-18), aber auch für die Bewusstheit über die eigenen Emotionen und die Fähigkeit, diese angemessen zu benennen (Havighurst et al., 2010, 1346-1349), zeigt sich ein enger empirischer Zusammenhang mit der Häufigkeit und Intensität von Gesprächen über Emotionen. Dieser Zusammenhang kann gleichermaßen für den Religionsunterricht angenommen werden.

Weil also der Umgang mit Emotionen im Kontext des Sprechens über Emotionen erlernt wird, kann emotionale Kompetenz über den Umfang und die Differenziertheit des Emotionsvokabulars operationalisiert werden (Streubel et al., 2020). Mit dem

Emotionswortschatz stehen dann auch weitere Aspekte emotionaler Kompetenz in Beziehung: die Fähigkeit, Emotionen bewusst zu regulieren oder Emotionen in fotografierten Gesichtern zu erkennen und die Fähigkeit, komplexe Emotionen zu erfassen und sie durch zugrundeliegende Wünsche und Überzeugungen zu erklären (Streubel et al., 2020, 10-18).

Mit dem von Grosse, Gunzenhauser, Saalbach und Streubel entwickelten Test zur Messung des Emotionswortschatzes (CEVVT: Children's Emotion Vocabulary Vignettes Test) kann die Entwicklung des Emotionsvokabulars differenziert untersucht werden (Grosse et al., 2021; Grosse/Streubel, 2025; Streubel et al., 2020). Es konnte gezeigt werden, dass der Umfang des emotionsspezifischen Wortschatzes von Kindern mit zunehmendem Alter größer wird (z. B. Grosse et al., 2021; Grosse/Streubel, 2025). Darüber hinaus entwickeln Kinder erst dann ein tiefes, erwachsenähnliches Verständnis von Emotionswörtern, wenn sie die Bedeutungszusammenhänge und Konzeptbeziehungen innerhalb eines bestimmten Bereiches erschließen (Streubel et al., 2020, 4). Auch das Verständnis von Emotionswörtern nimmt daher mit dem Lebensalter parallel zum Emotionswortumfang zu (Streubel et al., 2020, 11-12).

Kleinere Kinder verwenden zunächst noch sehr allgemeine Emotionsausdrücke wie gut oder schlecht (Grosse et al., 2021; Streubel et al., 2020). Im Folgenden bildet sich dann Stück für Stück ein differenzierterer Emotionswortschatz aus. So konnten Widen und Russell (2008) anhand von Aufgaben zur Benennung emotionaler Gesichtsausdrücke und Geschichten zeigen, dass Begriffe wie glücklich, wütend und traurig bereits früh als Teil des sprachlich verfügbaren Basisemotionswortschatzes auftauchten und häufig verwendet wurden. Begriffe wie Angst, Überraschung oder Ekel wurden hingegen erst später sprachlich genutzt, obwohl Kinder diese Emotionen bereits früher erleben und erkennen können (Widen/Russell, 2008, 294). Hierbei fiel auf, dass Vorschulkinder früh auftretende Bezeichnungen breiter anwendeten, es kam folglich zur Übergeneralisierung, während sie später auftretende Bezeichnungen enger anwandten. Ab dem 6. Lebensjahr kommt es dann zur „Differenzierung des Emotionsvokabulars für komplexe Emotionen“ (Petermann/Wiedebusch, 2016, 48). Kinder können den bereits früh entwickelten Basisemotionswortschatz nun um komplexere, differenzierte Emotionswörter wie Scham, Geborgenheit, Eifersucht oder Stolz erweitern (Grosse et al., 2021; Petermann/Wiedebusch, 2016). Bis zum 12. Lebensjahr nimmt der Emotionswortschatz dann durch die Ergänzung von Synonymen für bereits bekannte Emotionswörter weiter zu (Petermann/Wiedebusch, 2016, 48).

Wenn also das Sprechen über Emotionen zur Erweiterung des Emotionswortschatzes beiträgt und in der Folge zur Ausbildung emotionaler Kompetenz führt, dann kann davon ausgegangen werden, dass der Religionsunterricht einen Beitrag zur Förderung emotionaler Kompetenzen bei Grundschulkindern leisten kann. Als prominentes Beispiel sei hier auf Baldermann zurückgegriffen. Insbesondere in seinem psalmendidaktischen Ansatz sollen Kinder durch Auseinandersetzung mit Psalmworten befähigt werden, eigene Gefühle wahrzunehmen, zu verstehen und adäquat mit ihnen umzugehen (Baldermann, 1999, 44-48).

2.2 Die Psalmendidaktik Ingo Baldermanns als Methode der Wortschatzerweiterung

Baldermann geht davon aus, dass es Kindern an Möglichkeiten mangelt, emotionale Erfahrungen in sozialen Zusammenhängen auszudrücken und entsprechend besser bewältigen zu können (Baldermann, 2005, 242). Er plädiert daher für eine „emotionale

Erziehung“, die Kinder dazu befähigt, ihre vielschichtige Emotionalität wahrzunehmen, zu verstehen und sprachlich auszudrücken (Baldermann, 1999, 43-44). Zudem soll der Religionsunterricht Kinder darin stärken, sich angstbesetzten Erfahrungen aktiv entgegenzustellen, statt in ihnen passiv zu verharren (Baldermann, 1999, 44; 2005, 242). Entsprechend sei der Religionsunterricht der Ort, an dem Kindern eine „Alphabetisierung in der Sprache der Hoffnung“ ermöglicht werde (Baldermann, 2005, 243).

In explorativen Unterrichtsversuchen mit Psalmworten hat Baldermann insbesondere die Klagelieder des Einzelnen als geeigneten Zugang für Kinder entdeckt, mit denen sie eigene Erfahrungen ausdrücken konnten (Baldermann et al., 1979, 26; Baldermann, 2007, 31). Dies liegt darin begründet, dass diese Worte keine religiöse Sozialisation voraussetzen, sondern universale menschliche Erfahrungen artikulieren, die jedem Kind, unabhängig von seiner religiösen Sozialisation, bekannt sind (Baldermann, 2015, 2-3). Ausgangspunkt seiner Psalmendidaktik sind daher in der Regel Klageverse der Psalmen, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler in ihren Erfahrungen ernstgenommen fühlen können (Baldermann, 2007, 26-31).

Der von Baldermann dargestellte Unterricht folgt dabei einem typischen und wiederkehrenden Aufbau. Er beginnt mit einem stummen Impuls, bei dem den Kindern ein einzelnes Psalmwort auf einer Pappkarte oder auf der Tafel präsentiert wird. Die Entscheidung für ein einzelnes Psalmwort anstatt eines ganzen Psalms zielt darauf, die Fremdheit biblischer Texte für die Kinder zu reduzieren und den biblischen Text überschaubar zu halten, sodass er offen ist für die Erfahrungen der Kinder und Anknüpfungspunkte für Assoziationen bietet (Baldermann, 2018, 149; 1999, 37). Bei der initialen Präsentation entsteht ein erster Kontakt zwischen dem biblischen Text und den Kindern. Darauf folgt eine freie Austauschphase, in der Kinder spontan ihre Assoziationen äußern, ohne vorausgehende Impulse oder eine gezielte Gesprächslenkung durch die Lehrkraft (Baldermann, 1994, 188-191; Baldermann et al. 1979, 29). Diese agiert innerhalb dieser Phase vor allem als zuhörende und moderierende Begleitung, die, wenn nötig, Gesagtes wiederholt und als Anstoß zum Nachdenken aufgreift (Baldermann, 2007, 41-43; 2005, 246). Ziel ist nicht eine Belehrung der Kinder über ihre Erfahrungen, sondern, dass sie in „ein Gespräch um Angst und Hoffnung, mit der eigenen Seele und Gott“ hineingenommen werden (Baldermann 2005, 240). Dieses Gespräch findet seinen Anfang, wenn die Kinder die Gefühle, die sie aus ihrem alltäglichen Erleben kennen, in den Texten der Bibel wiederfinden. Während die Kinder die Worte der Psalmen mit ihren eigenen Erfahrungen füllen, werden die persönlichen Anteile ihrer Aussagen hier als kreative Deutung des Psalms verstanden (Baldermann, 1994, 190-191). Die Kinder sprechen dabei im „Modus des Vielleicht“ und in der dritten Person, sodass nicht unangemessen Persönliches preisgegeben werden muss (Baldermann, 1999, 47). Nach Baldermann ist diese Formulierung verborgener Erfahrungen ein Greifbarmachen ihrer sonst diffusen und wortlosen Ängste und damit auch ein erster Schritt zur besseren Emotionsregulation. Denn die metaphorische Sprache der Psalmen ermöglicht den Kindern, analoge Erfahrungen auszudrücken und neu zu interpretieren (Baldermann, 1994, 189-191).

Im weiteren Unterrichtsverlauf weitet Baldermann die zunächst assoziative Begegnung mit dem Psalmwort auf handlungsorientierte und ästhetische Methoden aus. Dabei sollen die Kinder weitere Umgangsformen mit den Worten finden und in der Umsetzung weitere Verbindungen zu ihren eigenen Erfahrungen entdecken (Baldermann et al., 1979, 30). Baldermann betont, dass die verbalen Ausdrucksmöglichkeiten nicht durch die non-verbalen ersetzt, sondern ausschließlich ergänzt werden sollen. Hierfür schlägt Baldermann

choreografische (z. B. Pantomime), musikalische (z. B. mithilfe von Orff-Instrumenten) oder ästhetische (z. B. Malen) Formen der Darstellung vor (Baldermann, 2007, 48-52). An diese Arbeitsphase schließt Baldermann eine Austauschphase an, in der sowohl eine Präsentation und Würdigung der Werke als auch ein Austausch über gewonnene Erkenntnisse und die vielfältigen Umsetzungen stattfindet (Baldermann et al. 1979, 30-31).

Auf die Arbeit mit Klageworten folgt auf der inhaltlichen Ebene die Begegnung mit den Vertrauensworten der Psalmen. Diese sind nach Baldermann gleichermaßen elementar wie die Worte der Klage. Sie präsentieren keine „fertige Lösung“, eröffnen aber Wege des produktiven Umgangs mit den Erfahrungen der Angst, indem sie die Entwicklung von der Klage hin zum Lob nachzeichnen (Baldermann, 1995, 545; Weth, 2016, 2). Besonders zentral ist für Baldermann das Wort „Du bist bei mir“ aus dem vierten Vers des 23. Psalms, welches er als „Inbegriff des Trostes“ bezeichnet (Baldermann, 1994, 193; vgl. Baldermann, 2015, 8-9). Klage und Lob sind damit unmittelbar aufeinander bezogen und suchen beide nach ihrem Ausdruck in der Sprache des Menschen (Baldermann, 2015, 8). Wie die Klage ist auch das Loben „aus den gleichen Erfahrungen mit der Übermacht der Gewalt und Zerstörung erwachsen“ (Baldermann, 2007, 68).

Den Worten des Vertrauens ist eigen, dass sie die Frage nach ihrem Adressaten in besonderer Weise ins Zentrum rücken. Baldermann warnt in diesem Zusammenhang vor einer vorschnellen Identifikation des Adressaten mit „Gott“ und fordert stattdessen eine primäre Verankerung solcher Worte in zwischenmenschlichen Beziehungserfahrungen (Baldermann, 2015, 8-10). Kinder beziehen sich nach seiner Beobachtung in erster Linie auf alltägliche Interaktionen mit Eltern, Geschwistern oder Freunden und entwerfen in den Vertrauensworten häufig ein Idealbild des gewünschten Beziehungsverhältnisses (Baldermann, 2015, 8-10). In diesen sprachlichen Gestaltungen manifestieren sich zugleich verborgene Sehnsüchte und unerfüllte Bedürfnisse (Baldermann, 2005, 244). Erst wenn Kinder ihre eigenen Alltagserfahrungen in den biblischen Texten wiederfinden, kann ihnen ein Zugang zu biblischen Formen der Gotteserfahrung eröffnet werden. Gleichwohl betont Baldermann, dass das in den Psalmen zentrale „Du“ nicht ausschließlich auf zwischenmenschliche Beziehungen beschränkt bleiben darf, da andernfalls „eine entscheidende Dimension der Psalmen“ unerschlossen bliebe (Baldermann, 2007, 63). Die Gotteserfahrung fungiert in seinem Verständnis als Quelle einer Gegenerfahrung zur Hoffnungslosigkeit und erhält dadurch eine existenzielle Bedeutung (Baldermann, 2005, 245). Innerhalb des „Du“ sollen folglich sowohl zwischenmenschliche als auch transzendente Beziehungserfahrungen Berücksichtigung finden. Dies kann dadurch erreicht werden, dass die Frage nach dem Adressaten an die Lernenden übergeben wird, während die Lehrkraft vorrangig die Aufgabe eines Moderators erfüllt (Baldermann, 1994, 193-194). Beziehen die Kinder selbst die Worte auf Gott, so wird diese Bezugnahme nicht als normative „richtige“ Antwort, sondern als eine unter mehreren möglichen Interpretationsoptionen innerhalb der Klasse verstanden. Auf diese Weise bleiben menschlicher und göttlicher Trost als gleichwertige Deutungsalternativen nebeneinander bestehen (Baldermann, 1994, 193-194).

Den soweit skizzierten psalmendidaktischen Ansatz hat Baldermann in einem Wechselspiel von theoretischem Anliegen und praktischer Exploration entwickelt. Eine empirische Überprüfung im eigentlichen Sinne stand bisher jedoch noch aus. Gennerich und Nonnenmann (2025) konnten jedoch kürzlich in einem Quasi-Experiment zeigen, dass ein psalmendidaktischer Unterricht, der Baldermanns Ansatz umgesetzt hat, zu einer signifikanten Verbesserung des Emotionswortschatzes von Grundschülerinnen und Grund-

schülern im Vergleich zu einer Kontrollgruppe beigetragen hat. Die hier vorgelegte Studie zielt darauf, diesen Befund zu reproduzieren und zugleich um die Dimension der Hoffnungskompetenz zu erweitern.

2.3 Förderung der Hoffnungskompetenz im Religionsunterricht

Hoffnung zählt zu den theologischen Schlüsselbegriffen, die zentral in den biblischen Schriften sind und auch in der systematischen Theologie einen hohen Stellenwert haben (Gennerich, 2019). Auch humanwissenschaftlich wird sie als fundamental für das menschliche Leben beschrieben (Krafft/Walker, 2018).

Mit Blick auf den Religionsunterricht und seinen Zielhorizont können mit Gennerich (2019, 212) auf der Grundlage des weiter unten vorgestellten Hoffnungskonzepts von Charles Richard Snyder drei Teilkompetenzen der Hoffnung identifiziert werden:

A. Zielsetzung und Zielbindung: Hier geht es darum, realistische und erreichbare Ziele zu formulieren und sich dann auch innerlich an diese zu binden. Es geht um die Fähigkeit, in die Zukunft zu denken und sich persönliche Visionen für den eigenen Lebensweg vorzustellen. Dabei muss die Informationsverarbeitung gezielt in eine positive Richtung gelenkt werden, sodass zukunftsbezogen die Hoffnung größer ist als Sorgen und Ängste.

B. Realitätsbezug: Damit die Hoffnung mit einer realistischen Einschätzung der Gegebenheiten verknüpft werden kann, ist eine unverzerrte Wahrnehmung der eigenen Lebenssituation erforderlich. Auf diese Weise können realistische Handlungsoptionen aufgestellt und sinnvolle, zielführende Schritte entwickelt werden.

C. Handlungsfähigkeit und Rückschlagtoleranz: Sie ermöglichen die letztendliche Umsetzung der eigenen Ziele. Es geht darum, konkrete Handlungsschritte zu planen und bei Rückschlägen nicht zu resignieren, sondern alternative Wege zu entwickeln. Hilfreiche Metaphern ermutigen, langfristige Ziele auch angesichts von Schwierigkeiten zu verfolgen oder passende Gelegenheiten beim Schopf zu fassen.

Für die Ausbildung dieser Teilkompetenzen braucht es nicht zwingend religiöse Kompetenzen, jedoch dürften religiöse Ressourcen sehr hilfreich sein. Gennerich begründet dies zum einen damit, dass eine auf Gott gegründete Hoffnung zu einer Relativierung der Relevanz konsumorientierter und auf endliche Güter bezogener Zielsetzungen führt und damit unreflektierten Zielbindungen entgegenwirkt, die sich ausschließlich auf die sichtbare Realität richten (Gennerich, 2019, 212; 2010, 313). Außerdem fördert die Überzeugung, bei Gott über eine unverbrüchliche personale Würde zu verfügen, eine distanzierte, objektivere Haltung in der Verarbeitung bedrohlicher Informationen, was dann die Wahrscheinlichkeit für ein situationsangemessenes und kompetentes Handeln erhöht (Gennerich, 2019, 121). Des Weiteren können religiöse Deutungen erregungssteigernde Situationsdeutungen relativieren und kleine, realisierbare Handlungsschritte ermutigen, wodurch wiederum weitere Entwicklungsprozesse ermöglicht werden (Gennerich, 2010, 226-228). Schließlich unterstützt das biblische Motiv der Umkehr eine resiliente Grundhaltung, durch welche Rückschläge nicht als Hemmnis, sondern als Anlass zur Reflexion und erneuten Annäherung an die eigenen Zielvorstellungen verstanden werden (Gennerich, 2010, 269-271).

In dieser Linie kann Hoffnung als christliche Tugend konzipiert werden und ist in der Folge anschlussfähig an empirische, kompetenzorientierte Operationalisierungen von Hoffnung (vgl. Krafft/Walker, 2018, 47 u. 256), die durch Unterricht und Trainings gefördert

werden können (vgl. Kirby et al., 2022; Oettingen/Gollwitzer, 2002). Zur theoretischen und empirischen Erfassung von Hoffnung wird dabei auf Snyders Hoffnungstheorie und der von ihm entwickelten Messung, der Hope Scale, zurückgegriffen (Snyder, 2002, 249; Hammelstein/Roth, 2002, 195). Snyder definiert Hoffnung als einen kognitiven Prozess, der auf die Zielerreichung ausgerichtet ist und aus zwei sich wechselseitig stärkenden Komponenten besteht: (1) der Agency-Komponente, die sich auf eine konstruktive Entschlossenheit bei der Initiierung und Aufrechterhaltung von Handlungen zur Zielerreichung bezieht, (2) der Pathways-Komponente, unter welcher Snyder die Überzeugung fasst, erfolgreich Pläne zur Zielerreichung zu entwickeln sowie Handlungsmöglichkeiten zu erkennen und zu nutzen (Snyder et al. 1991, 570-571; Snyder, 2002, 249; Snyder et al., 1997, 400-401; Deng et al., 2025, 2). Beide Komponenten wirken nicht nacheinander, sondern werden in jeder Phase der Zielerreichung immer wieder neu aktiviert, sodass Ziele fokussiert und ggf. auch flexibel verfolgt werden können (Snyder et al., 1991, 571; Snyder, 2002, 251).

Empirische Untersuchungen zeigen, dass ein hohes Maß an Hoffnung mit einer Vielzahl positiver kognitiver, emotionaler, sozialer und leistungsbezogener Variablen zusammenhängt: mit der erfolgreichen Setzung und Erreichung akademischer und sportlicher Ziele, mit ausgeprägteren Selbstwirksamkeitserwartungen, mit guten zwischenmenschlichen Beziehungen und erhöhten Problemlösefähigkeiten im Umgang mit Veränderungen im Leben (Snyder et al., 1991, 571 u. 582; Snyder, 2002, 259-261; Deng et al., 2025, 8). Entsprechend kommen hoffnungsvolle Kinder in der Schule besser zurecht (Deng et al., 2025, 2 u. 7; Levesque, 2011, 1328). Darüber hinaus korreliert Hoffnung positiv mit Optimismus, einem verstärkten Erleben positiver Emotionen sowie dem allgemeinen persönlichen Wohlbefinden (Snyder et al. 1991, 571 u. 576; Krafft/Walker, 2018, 194). Hoffnungsvolle Menschen zeigen ein höheres Selbstwertgefühl, eine positivere Selbstwahrnehmung und erfreuen sich körperlich und psychisch einer besseren Gesundheit (Snyder et al., 1997, 401 u. 408; Snyder, 2002, 260; Oettingen/Gollwitzer, 2002, 304). Einen starken Einfluss zeigt Hoffnung außerdem auf persönliches Wachstum, die Wahrnehmung von Lebenssinn sowie die Entwicklung von Resilienz (Gallagher/Lopez, 2009, 553; Krafft/Walker, 2018, 194). Hoffnung steht zu depressiven Symptomen und Angst in einem negativen Zusammenhang (Snyder et al., 1991, 574; Krafft/Walker, 2018, 194). Hoffnungslosigkeit dagegen korreliert bei Jugendlichen mit Gewaltausübung, Problemen in der Schule und einem hohen Risikoverhalten (Levesque, 2011, 1328). Wegen der vielfältigen positiven Wirkungen wird Hoffnung als eine förderungswürdige Tugend im Religionsunterricht angesehen (Schlag, 2023, 9).

Basierend auf der Hoffnungskonzeption von Snyder entwickelten Oettingen und Gollwitzer (2002, 304-307) ein Konzept zur Förderung von Hoffnung, das darauf abzielt, Hoffnungsgedanken in handlungswirksames Verhalten zu überführen. Damit reagieren sie auf die zentrale Einsicht, dass das bloße Vorhandensein von vagen Hoffnungen nicht ausreicht, um eine wirksame Zielverfolgung zu gewährleisten. Dies verdeutlicht eindrücklich die Studie von Raffaelli und Koller (2005, 249-262), in der brasilianische Straßenkinder im Alter von 10 bis 18 Jahren gebeten wurden, die Sätze „In the future, I hope ...“ sowie „For me, the future ...“ zu vervollständigen. Während die Jugendlichen im ersten Fall überwiegend optimistische, jedoch unspezifische Hoffnungen äußerten, formulierten sie im zweiten Fall eher pessimistische und unsichere Erwartungen. Die Ergebnisse zeigen eine deutliche Diskrepanz zwischen vagen Zukunftshoffnungen und tatsächlichen Erwartungen, was die Gefahr einer fehlenden Handlungsrelevanz von Hoffnungsgedanken

unterstreicht. Genau hier setzt der Ansatz von Oettingen und Gollwitzer mit Blick auf die Agency-Dimension an, welche sich auf die Überzeugung bezieht, Ziele wirksam verfolgen und erreichen zu können: Zukunftsfantasien müssen mit der Realität kontrastiert werden, um Hoffnungsgedanken in konkrete Zielbindungen und damit in zielführendes Handeln zu übersetzen (mentales Kontrastieren). Dieser kognitive Prozess deutet die gewünschte Zukunft zu einem angestrebten Ziel und die Realität zu einer zu verändernden Größe um. Dadurch wird eine Handlungsnotwendigkeit erzeugt und bestehende Erfolgserwartungen werden aktiviert. Wenn diese hoch sind, entsteht eine verbindliche Zielbindung, die entschlossenes Handeln nach sich zieht. Empirische Studien zeigen, dass mentales Kontrastieren sowohl kurzfristig als auch langfristig die Zielbindung stärkt und eine leicht anwendbare selbstregulatorische Methode darstellt (Oettingen et al., 2001, 737; Oettingen/Gollwitzer, 2002, 305-306).

Pathways-bezogene Hoffnungsgedanken betreffen hingegen die Überzeugung, über zahlreiche Wege zur Zielerreichung zu verfügen und Hindernisse überwinden zu können. Um diese Gedanken wirksam werden zu lassen, schlagen Oettingen und Gollwitzer die Technik der Implementierungsintentionen vor. Diese „Wenn-Dann-Pläne“ der Form „Wenn Situation x eintritt, werde ich die Reaktion y ausführen!“ verknüpfen eine erwartete Situation mit einem spezifischen Handlungsplan (Gollwitzer, 1999, 494). Während in der Wenn-Komponente damit günstige Gelegenheiten zur Zielerreichung oder Hindernisse, die der Zielerreichung entgegenstehen, eingebaut werden, formuliert die Dann-Komponente zielrealisierende Handlungen, die die günstige Gelegenheit nutzen bzw. die Hindernisse effektiv überwinden können (Krott et al., 2019; Oettingen/Kluge, 2009). Forschungsergebnisse zeigen, dass Implementierungsintentionen die Wahrscheinlichkeit der Zielerreichung deutlich erhöhen, da die kritische Situation schneller erkannt und das intendierte Verhalten automatisch und effizient ausgelöst wird. Damit werden Pathways-bezogene Hoffnungsgedanken in konkrete Handlungsstrategien überführt, die Hindernisse nicht als Stressoren, sondern als Herausforderungen erscheinen lassen (Oettingen/Gollwitzer, 2002, 305-306).

Die Kombination aus mentalem Kontrastieren und Implementationsintentionen ist in der wissenschaftlichen Literatur als Mental Contrasting with Implementation Intentions (MCII) oder unter der praxisorientierten Bezeichnung WOOP-Strategie (Wish, Outcome, Obstacle, Plan) bekannt (Krott et al., 2019). Während die drei ersten Komponenten – der Wunsch (Wish), das erwünschte Ergebnis (Outcome) und das zentrale Hindernis (Obstacle) – das mentale Kontrastieren abbilden, entspricht die vierte Komponente, der Plan (Plan), den Wenn-Dann-Formulierungen der Implementationsintentionen (Krott et al., 2019; Oettingen/Kluge, 2009). Damit diese Durchführungsvorsätze wirkungsvoll sind, ist eine Zielverbindlichkeit erforderlich, die durch das vorgeschaltete mentale Kontrastieren erreicht wird. Diese verknüpfte Strategie unterstützt, Prioritäten zu setzen und die Zukunft eigenständig zu gestalten. Diese Kombination aus mentaler Kontrastierung als Zielsetzungsstrategie und Wenn-Dann-Plänen als Zielrealisierungsstrategie hat sich in zahlreichen Studien als wirksam zur Förderung selbstregulierten Verhaltens und zur Realisierung persönlicher Ziele erwiesen (Oettingen et al., 2000; Oettingen et al., 2001; Oettingen/Kluge, 2009; Oettingen/Mayer, 2002).

Die Verknüpfung des Kontrastierens mit der anschließenden Formulierung von Wenn-Dann-Plänen (Plan) ist für Kinder besonders geeignet, da sie in einer klar vorgegebenen und nachvollziehbaren Schrittfolge lernen können, ihre Wünsche zu konkretisieren, eine motivierende Zielvorstellung zu entwickeln und schließlich einen handlungsorientierten

Plan zu formulieren. Die Methode kann im Unterricht mit Beispielen erläutert sowie altersgerecht angepasst und von den Kindern als Fertigkeit „schnell erlernt und im täglichen Kontext zur Verhaltensänderung erfolgreich angewendet werden“ (Oettingen/Kluge, 2009, 223). Da die WOOP-Strategie keine konkreten Inhalte vorgibt, sondern lediglich die äußere Denkstruktur bietet, können die Kinder ihre persönlichen Überlegungen frei entfalten und die Strategie hoffnungssteigernd auf ihre ganz individuellen Anliegen und nach eigenem Bedarf anwenden (Oettingen/Kluge, 2009). Studien konnten zudem zeigen, dass Strategien wie MCII, auf denen WOOP basiert, die Selbstregulation stärken und so langfristig zu mehr Selbstverantwortung, Frustrationstoleranz und Handlungsfähigkeit führen können (Oettingen/Kluge, 2009).

Einen aktuellen empirischen Beitrag zur Erforschung der Hoffnungsregulation leisten Kirby et al. (2022) mit ihrer Untersuchung zur Wirksamkeit des schulbasierten Interventionsprogramms Hopeful Minds (Kirby et al., 2022). Diese auf 12 Wochen angelegte Maßnahme mit 12 Unterrichtsstunden basiert auf Snyders Hoffnungstheorie. Sie wurde mit einer Stichprobe von 153 Schülerinnen und Schülern zwischen 11 und 14 Jahren in Nordirland durchgeführt. Das Ziel dabei war es, zu untersuchen, inwieweit das Programm einen positiven Einfluss auf das Hoffnungsniveau der Kinder und Jugendlichen hat. Mithilfe eines Pretest-Posttest-Designs konnte nachgewiesen werden, dass das Hoffnungsniveau der Schülerinnen und Schüler nach Abschluss dieses Programms signifikant anstieg (Kirby et al., 2022, 11). Höhere Hoffnungswerte stehen in dieser Studie mit einer Verbesserung von Resilienz und adaptiven Bewältigungsstrategien, einem stabileren Selbstwertgefühl sowie einer Reduzierung von Angst- und Depressionssymptomen in Verbindung (Kirby et al., 2022, 15-18). Bemerkenswert ist insbesondere der statistisch signifikante Zusammenhang zwischen dem Anstieg der Hoffnung und einer verbesserten Emotionsregulation. Ein höherer Hoffnungswert korrelierte dabei mit der Fähigkeit, negative Emotionen zu reduzieren und positive Emotionen zu fördern. Somit wurde deutlich, dass neben dem Interventionsziel der Regulation von Hoffnung zugleich die Hoffnung selbst als regulative Kraft auf emotionale Prozesse wirkt, was die Relevanz ihrer Förderung verdeutlicht. Insgesamt belegt die Hopeful-Minds-Studie sowie eine Meta-Analyse von 27 Interventionsstudien zur Hoffnung (Weis/Speridakos, 2011), dass Hoffnung ein „entwicklungsrelevantes und formbares Konstrukt“ (Kirby et al., 2022, 16) darstellt, das durch gezielte Interventionen gestärkt werden kann. Die Ergebnisse des Hopeful-Minds-Programms verdeutlichen, dass schulische Präventionsprogramme durch gezielte Strategien wirksam dazu beitragen können, Hoffnung bei Kindern und Jugendlichen zu stärken. Dabei werden gleichzeitig deren Fähigkeiten zur Emotionsregulation verbessert, wichtige psychologische Konstrukte beeinflusst und damit insgesamt ein breites Spektrum positiver Ergebnisse erzielt (Kirby et al., 2022).

Auch wir planen im Anschluss an das Konzept von Snyder eine entsprechende Intervention im Unterricht. Dabei nutzen wir die Methodik der mentalen Kontrastierung mit Implementierungsintentionen, die sehr zielgerichtet Hoffnungskompetenzen fördern kann und entsprechend stimmiger in eine religionspädagogische Unterrichtssequenz eingebaut werden kann (s. u.). Denn unser Forschungsansatz zielt auf den Nachweis, dass emotionale Kompetenzen wie die Fähigkeit, Hoffnung regulierend gegenüber Ängsten zu stärken, auch im regulären Fachunterricht gefördert werden können.

Da auch die Psalmendidaktik Baldermanns eng mit Hoffnung verknüpft ist, bedarf es hier einer kurzen Erörterung des Verhältnisses zum genutzten Hoffnungs-konzept von Snyder. Innerhalb seiner Konzeption verortet Snyder Hoffnung ausschließlich dort, wo

Personen über eigene Handlungsmöglichkeiten verfügen und ihre Ziele aktiv verfolgen können. Hoffnung wird damit an personale Kontrolle gebunden und ist nach Snyder in Situationen äußerer Abhängigkeit oder Ohnmacht nicht möglich. Für das christliche Verständnis der Hoffnung, das sich auch auf Situationen persönlicher Handlungsunfähigkeit sowie auf die Unverfügbarkeit menschlicher Hoffnungen erstreckt, erweist sich Snyders Hoffnungsverständnis als kontextbegrenzt. In der Perspektive Baldermanns fördert die Sprache der Psalmen „Hoffnung“ (Baldermann, 1994, 193-194; Baldermann, 2007, 39) und eröffnet die Gotteserfahrung als Ressource gegen Hoffnungslosigkeit (Baldermann, 2005, 245). Baldermann setzt damit ein vornehmlich affektiv-existentielles Verständnis von Hoffnung voraus, das sich grundlegend von Snyders Operationalisierung der Hoffnung über Handlungskompetenzen unterscheidet. Baldermann zielt auf eine sprachlich-emotionale Selbst- und Welterschließung, in der Kinder ihre Angst artikulieren, eigene Deutungshorizonte erweitern und in den Psalmen tragfähige Ausdrucks- und Bewältigungsformen finden. Indem insbesondere Klageworte einen Ausdruck der eigenen Situation mit ihren Wünschen und Sehnsüchten ermöglichen, „steigern [sie] die Bereitschaft, Hoffnungsperspektiven wahrzunehmen [...] sowie die Klagen in Visionen einer guten Zukunft zu erweitern“ (Gennerich, 2019, 213-214). Bedrohung und Widerstand gehören nach Baldermann (1999, 76) untrennbar zusammen, womit jedoch auch der Aspekt der „Kontrastierung“ berührt ist. Baldermann (1994, 193; 1995, 545) aktiviert jedoch im Anschluss stärker Deutungen wie „Deine Hand hält mich fest“ (Ps 63,9) und „Du bist bei mir“ (Ps 23,4), die Erregung (Angst) reduzieren und somit eher indirekt Handlungsintentionen fördern können. Folglich kann auch Baldermanns Psalmendidaktik als wirksamer Zugang zur Förderung von Hoffnung verstanden werden. Es ist daher nicht auszuschließen, dass auch im psalmendidaktischen Unterricht die Hoffnungskompetenz partiell im Sinne Snyders gefördert wird.

3 Methode

3.1 Stichprobe

Unsere Stichprobe (N = 110 bzw. 106 mit krankheitsbedingten Dropouts in den Varianzanalysen) setzt sich aus drei Durchführungen des konzipierten Designs in drei Schulen zusammen. In der ersten Schule wurde eine 2. Klasse für die Psalmendidaktik (N = 20) und eine 4. Klasse für die Hoffnungskompetenz (N = 13) zur Verfügung gestellt. In der zweiten Schule wurde die Studie mit zwei 2. Klassen durchgeführt (N = 23 und 26). In der dritten Schule standen zwei 1. Klassen zur Verfügung (N = 15 und N = 13).

Zusammengenommen waren die Schülerinnen und Schüler in der psalmendidaktischen Gruppe (N = 58) 5 bis 9 Jahre alt (M = 7.47; SD = .92) und in der Hoffnungsgruppe (N = 52) 6 bis 10 Jahre alt (M = 8.08; SD 1.19). Mit Blick auf das Geschlecht waren in der psalmendidaktischen Gruppe 40 % Mädchen und 60 % Jungen sowie in der Hoffnungsgruppe 56 % Mädchen und 44 % Jungen.

3.2 Studiendesign

Die Studie wurde als Quasi-Experiment konzipiert. Eine Lerngruppe erhielt eine Unterrichtssequenz zur Psalmendidaktik Baldermanns und die andere Lerngruppe eine Unterrichtssequenz, die ihren Fokus auf Hoffnung legte. Jeweils vor und nach der jeweiligen Intervention wurde der Emotionswortschatz mit dem CEVVT und die Hoffnungskompetenz mit der Children's Hope Scale (CHS) gemessen.

Da die Interventionen im Kontext des regulären Fachunterrichts durchgeführt wurden, mussten die konkreten Gegebenheiten in den Schulen berücksichtigt werden. Das führte dazu, dass die Länge und Gestaltung der Interventionen nicht miteinander identisch konstruiert wurden. Gleichwohl wurden die methodischen Elemente der Baldermann'schen Psalmendidaktik und des Hoffnungskonzepts von Snyder strikt in allen Interventionen realisiert.

In der Schule 1 standen für die Intervention mit dem Konzept nach Baldermann in der 2. Klasse mit 20 Schülerinnen und Schülern fünf Unterrichtsstunden zur Verfügung, wobei hier die Messungen zu Beginn der ersten und letzten Stunde durchgeführt wurden. Da die Messungen etwa 20 Minuten in Anspruch genommen haben, verblieben für den Unterricht 185 Minuten. Für die 4. Klasse konnte der Unterricht in 4 Unterrichtsstunden durchgeführt werden, da die Klasse aufgrund ihres Alters leistungsstärker war und zudem mit 13 Schülerinnen und Schülern die Lerngruppe kleiner war, sodass die Abläufe schneller funktionierten. Es verblieben hier 150 Minuten für die Intervention.

In der Schule 2 standen für die zwei Lerngruppen der 2. Klasse jeweils vier Unterrichtsstunden zur Verfügung, wobei die erste und letzte Stunde für die Messung genutzt wurden. Für die Interventionen verblieben in beiden Gruppen genau 90 Minuten.

Der Unterricht in den 1. Klassen von Schule 3 umfasste in beiden Lerngruppen jeweils vier Unterrichtsstunden von 45 Minuten. Die Tests wurden vor und nach dem Unterricht durchgeführt, sodass 180 Minuten für die Interventionen zur Verfügung standen.

Insgesamt unterschieden sich die Längen der Interventionen zwischen den Schulen. Innerhalb der Schulen waren jedoch die Bedingungen für die zwei untersuchten Konzepte vergleichbar, weil die Unterrichtsdauer gleich war oder wie in Schule 1 für die jüngere und größere Klasse für die Abläufe etwas mehr Zeit eingepreist wurde, um die Vergleichbarkeit zu verbessern. Die ökologische Validität der Studie ist damit sehr hoch, wenngleich die Bedingungen wie beschrieben nicht identisch konstruiert werden konnten.

Die Unterrichtssequenz zur Psalmendidaktik nach Baldermann

Die Unterrichtsstunden, die das Baldermann'sche Konzept umsetzten, starteten damit, dass zu verschiedenen Worten aus Klagepsalmen im Plenum mögliche Situationen und zugehörige Gefühle assoziiert wurden. In Schule 1 orientierte sich das Vorgehen an einem psalmendidaktischen Unterrichtsentwurf von Susanne von Braunmühl (2016), der den Klagepsalm 22 mit der Bartimäus-Geschichte verknüpfte. Die erste Stunde startete mit einer freien Assoziation zum Wort „Alle, die mich sehen, verspotten mich“ (Ps 22,8), und in den Schulen 2 und 3 wurde das Wort „Ich bin wie ein zerbrochenes Gefäß“ (Ps 31,13) neben weiteren Psalmworten aus den Klagepsalmen gewählt. In allen Durchführungen wurden die Schülerinnen und Schüler explizit dazu aufgefordert, zu überlegen, was ein Mensch erlebt haben könnte, der ein solches Wort sagt, und welche Emotion der Mensch in den genannten Erlebnissen haben könnte.

In weiteren Arbeitsschritten wurde dann der emotionsfokussierte Ansatz weitergeführt:

In Schule 1 wurden in der zweiten Stunde verschiedene Psalmworte und Emotionskärtchen bereitgestellt. Diese sollten dann einander zugeordnet und auf ein Plakat geklebt werden. Angeschlossen an die Bartimäus-Geschichte konnten die Schülerinnen und Schüler dann eigene Situationen berichten, in denen sie ähnliches erlebt hatten. Abgeschlossen wurde die Stunde mit dem Wort „Du bist bei mir“ (Ps 23,4) und der Frage „Gibt es Personen, bei denen du dich ganz sicher und geborgen fühlst?“ In der vierten Stunde lag dann der Fokus auf Lob-Worten aus den Psalmen. In der letzten Stunde sollten die

Emotionen „Scham“, „Geborgenheit“ und „Freude“ von Kleingruppen als Standbilder dargestellt werden und die anderen Schülerinnen Schüler mussten das Gefühl raten, was gezeigt wurde.

In Schule 2 bekamen die Schülerinnen und Schüler nach dem genannten Einstiegsimpuls Arbeitsblätter mit denselben Klagepsalmworten (Ps 31,19; Ps 22,18; Ps 9,14) wie im Einstieg eingeführt, zu denen sie eigenständig Überschriften formulieren und notieren sollten. In der Folgestunde sammelten die Schülerinnen und Schüler zusammen im Plenum Emotionswörter und malten anschließend ein Bild zu einer der genannten Emotionen. Abschließend wurde in einem Museumsrundgang erörtert, welche Gefühle in den gemalten Bildern ausgedrückt sein könnten.

In Schule 3 sollten die Kinder verschiedenen Psalmworten Photographien von Kindern in emotional unterschiedlichen Situationen zuordnen. Anschließend wurden die Zuordnungen im Plenum besprochen und die Kinder durften ein Bild zu einem selbstgewählten Psalm malen, das anschließend noch einmal im Plenum vorgestellt wurde. Eine Liste mit Emotionswörtern (Wut/Ärger, Besorgtheit, Freude, Scham, Verlangen, Traurigkeit, Ekel, Geborgenheit, Einsamkeit, Frustration, Angst/Furcht) förderte die vertiefende sprachliche Beschreibung der Bilder. Abgeschlossen wurde die Stunde mit einer Einführung in den Begriff der Psalmen und ihren typischen Aufbau (Klage, Bitte, Lob) und der Aufgabe, mit Hilfe dieser Struktur selbst einen Psalm zu schreiben.

Die Unterrichtssequenz zur Hoffnungskompetenz

Die Intervention zur Förderung der Hoffnungskompetenz wurde in der Hoffnungsgruppe in zwei Sequenzen durchgeführt und auf die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit aufgeteilt. Als inhaltliche Grundlage diente die biblische Erzählung von Bartimäus nach Markus 10, 46-52, die nach Baldermann (2007, 123 u. 206) als Wundergeschichte zur Vermittlung von Hoffnung geeignet ist. Die Erzählung wurde im Rahmen des Konzepts von Oettingen und Gollwitzer (2002) mit der Einführung und praktischen Umsetzung der Techniken des mentalen Kontrastierens sowie der Implementierungsintentionen verknüpft. Auf diese Weise sollten Agency- und Pathways-Hoffnungsgedanken gezielt gefördert werden.

Oettingen und Gollwitzer selbst machen keine expliziten Angaben dazu, ab welchem Alter die Techniken des mentalen Kontrastierens und der Implementierungsintentionen angewendet werden können. Entscheidend ist nach ihrer Konzeption nicht das Lebensalter, sondern das Vorhandensein grundlegender kognitiver Voraussetzungen, insbesondere die Fähigkeit, eine gewünschte Zukunft mit der aktuellen Realität kontrastieren zu können sowie kritische Situationen mit spezifischen Handlungsplänen zu verknüpfen (Oettingen et al., 2001, 737-740; Oettingen/Gollwitzer, 2002, 304-307). Im schulischen Kontext lässt sich daraus ableiten, dass die Techniken dann sinnvoll eingesetzt werden können, wenn Kinder zwischen Zukunftsvorstellungen und gegenwärtigen Hindernissen unterscheiden können. Entwicklungspsychologische Forschung zeigt, dass Kinder im Grundschulalter, entsprechend der konkret-operationalen Stufe nach Piaget, bereits in der Lage sind, einfache Wenn-Dann-Strukturen sprachlich wie kognitiv zu erfassen und Realität sowie Zukunftsvorstellungen gedanklich miteinander zu verknüpfen (Stern, 2002, 31-32). Die Anwendung der Techniken kann im Rahmen eines Unterrichts, der auf die Förderung der Hoffnungskompetenz abzielt, somit auch bereits in der Grundschule eingeführt und eingeübt werden.

Die Unterrichtssequenz zur Hoffnungskompetenz umfasste zwei Lernschritte: Zunächst wurde die Bartimäus-Geschichte (Mk 10,46-52) erzählt und mit den Kindern erarbeitet. Teilweise wurden dabei methodisch unterschiedliche Hilfsmittel eingesetzt (z. B.

Egli-Figuren, Dialoge mit den Kindern über Impulsfragen). Hervorgehoben wurden jedoch immer im Anschluss an das Modell von Snyder die Agency- und Pathways-Komponenten der Hoffnung. Orientiert haben wir uns dabei an der oben beschriebenen Operationalisierung von Oettingen und Gollwitzer (2002): Für die Methode der „Kontrastierung“ sollten ein wünschenswertes Ziel mit einer schwierigen bzw. belastenden Ausgangssituation in Beziehung gesetzt werden. Die Pathways-Komponente sollte umgesetzt werden durch die Formulierung von Wenn-Dann-Sätzen, wobei sich die „Wenn“-Bedingung auf Rückschläge und Barrieren der Zielerreichung beziehen sollte und die „Dann“-Folge auf kreative Handlungen zur Überwindung der Hindernisse. Diese beiden Komponenten wurden bei der Bartimäus-Geschichte herausgearbeitet: Bartimäus leidet unter Exklusionserfahrungen, da er vor dem Stadttor als Hilfsbedürftiger mit wenig Ansehen betteln muss und nicht in der Stadt einer gesellschaftlich anerkannten Tätigkeit nachgehen kann. Er würde sehr gerne sehen können und dazugehören. Als Jesus in der Nähe ist, ruft er Jesus um Hilfe. Später, als er vor Jesus steht, bestätigt er auf die Nachfrage Jesu, dass er sehen möchte. Er hat sein Ziel klar vor Augen und ohne Ambivalenzen mit Blick auf zukünftige gesellschaftliche Erwartungen an einen sehenden Bartimäus. Bartimäus reagiert ebenfalls kompetent auf Rückschläge und Barrieren, denn als die Leute ihn zurückweisen („sei ruhig“), ruft er noch lauter, um sich bemerkbar zu machen. Und als Jesus ihn zu sich ruft, beeilt er sich (er springt auf und wirft seinen Mantel weg), sodass die Chance nicht verstreicht (auf eine veränderte Konstellation mit der Menge kann er sich als Blinder schlechter anpassen). Kurz: Bartimäus wird den Schülerinnen und Schülern als hoffnungskompetenter Mensch vorgestellt, und sie selbst erwerben ein eigenes Bewusstsein für Hoffnungskompetenz.

Im zweiten Unterrichtsschritt ging es um die Anwendung dieser Kompetenzen: Zunächst wurden die Schülerinnen und Schüler angeleitet, in Kleingruppen Alltagssituationen aus unterschiedlichen Alltagsbereichen (Familie, Freizeit, Schule und Gesellschaft) zu erarbeiten, in denen eine Diskrepanz zwischen aktueller Realität und gewünschtem Zustand besteht, und dazu Ideen für mögliche Wege zu entwickeln, um diese Situationen zu verändern. Die Ergebnisse wurden in eine Tabelle geschrieben mit den Spalten „Realität“ (Spalte 2) und „Wünsche“ (Spalte 3) für die Bereiche (Spalte 1)

- „in der Klasse/Schule“ (z. B. „dass viele Kinder aus meiner Klasse rausschreien“ → „dass die Kinder sich melden“ oder „dass die Großen es lustig finden, mich zu ärgern“ → „dass die Großen aufhören, die Kleinen zu ärgern“),
- „in der Gesellschaft“ (z. B. „dass es Krieg gibt und viele Länder Waffen liefern, obwohl das es viel schlimmer macht“ → „man kann nichts ändern“[!] oder „dass ich in der Stadt wohne“ → „dass ich auf einem Bauernhof wohne“),
- „in der Familie“ (z. B. „dass meine Eltern nicht immerzu rumschreien“ → „dass sie es mir normal sagen“) und
- „in meiner Freizeit“ (z. B. „dass ich viele Hausaufgaben habe und deswegen wenig Freizeit habe“ → „weniger Hausaufgaben“).

Danach sollten „Wenn-Dann-Sätze“ bezogen auf Hindernisse formuliert werden. Bartimäus wurde dafür als Beispiel in Erinnerung gerufen. Denn Bartimäus hat sein Ziel nicht unmittelbar erreicht, sondern musste zunächst Hindernisse bewältigen. Diese Beobachtung wurde auf die zuvor erarbeiteten Alltagssituationen der Kinder übertragen: beispielsweise „wenn die Kinder in der Klasse mal wieder laut sind, dann sage ich meinem Lehrer,

dass es mich nervt“; „wenn meine Eltern schreien, dann sage ich, dass sie nicht schreien sollen“; „wenn ich viele Hausaufgaben habe, dann mach ich sie in der Schule“; „wenn ich der Mama helfe zu sparen, dann können wir das vielleicht schaffen [den Bauernhof!]“. Die Ergebnisse wurden im Plenum vorgestellt und an der Tafel gesammelt. Anschließend wählten die Kinder eine persönliche Situation aus, die sie auf einem Arbeitsblatt mit drei Feldern für „Wirklichkeit“, „Wunsch“ und „Wege“ darstellten.

Der Abschluss konnte wiederum an die Klassen angepasst werden, z. B. mit einem thematischen Gespräch über das Psalmwort „Mit meinem Gott kann ich über Mauern springen“ (Ps 18, 30) und wie das Wort helfen kann, Vertrauen in eigene Fähigkeiten zu entwickeln und Unterstützung anzufragen. Die Kinder reflektierten, welche Situationen ihnen Hoffnung geben und wie sie sich dadurch motiviert fühlen, Hindernisse zu überwinden, und gestalten dazu Bilder.

Das so beschriebene Unterrichtskonzept wurde in allen drei Hoffnungsgruppen gleichermaßen umgesetzt, jedoch, soweit nötig, an die Klassensituation angepasst. Insbesondere für die 1. Klasse wurden die Aufgaben mit lebensnahen Beispielen erläutert, sodass die Kinder das nötige Verständnis erlangten. Beim Schreiben von Wörtern wurden die Kinder bei Bedarf unterstützt.

3.3 Messinstrumente

CEVVT

Der eingesetzte Vignettentest stellt eine gekürzte Version des Children’s Emotion-Specific Vocabulary Vignettes Test (CEVVT) dar, der von Gerlind Grosse, Berit Streubel, Cathérine Gunzenhauser und Henrik Saalbach an der Universität Leipzig im Rahmen des Projekts KEeKs entwickelt wurde. Der CEVVT dient der Erfassung des aktiven Emotionsvokabulars von Kindern und basiert auf dem hierarchischen Ansatz von Fischer et al. (1990) sowie Shaver et al. (1987). Der ursprüngliche Test umfasst 20 Vignetten, die jeweils ein Kind in einer typischen emotionsauslösenden Situation zeigen. Die dargestellten Situationen sind durch charakteristische Gesichtsausdrücke, Körperhaltungen, physiologische Reaktionen sowie begleitende Gedanken gekennzeichnet, die der jeweiligen Emotion entsprechen. Jede Vignette besteht aus einer Illustration und einem dazugehörigen gesprochenen Text, die den Kindern simultan präsentiert werden. Beispiele hierfür sind in Abbildung 1 dargestellt. Die Tonaufnahmen der Szenarien dienten dazu, Einflüsse durch unterschiedliche Aussprache, Prosodie oder mögliche Vorlesefehler der Testleiterinnen zu vermeiden (Grosse et al., 2021, 150-162; Streubel et al., 2020, 7).

	
<p>Leon bekommt ein Geschenk zum Geburtstag überreicht. Er packt es aus und denkt: „Wow, das ist ja ein tolles Geschenk.“</p>	<p>Tamara darf im Morgenkreis die Kerze anzünden. Als sie sich wieder hinsetzt, bemerkt sie, dass ihre Hose offensteht. Sie bekommt einen roten Kopf und denkt: „Hoffentlich hat das keiner gesehen.“</p>

Abb. 1: Vignettenbeispiele für die Zieleemotionen Freude und Scham (aus der Kurzversion des CEVVT)

In der vorliegenden Studie kam eine Kurzversion des CEVVT zum Einsatz, die lediglich 10 Vignetten umfasst. Diese wurden mit fünf weiblichen und fünf männlichen Protagonistinnen und Protagonisten umgesetzt, wobei das Geschlecht ausschließlich über Namen und Pronomen kenntlich gemacht wurde. Die Vignetten bilden neben fünf Basisemotionen (Angst, Traurigkeit, Ekel, Freude und Ärger) auch fünf sekundäre Emotionen (Lust/Verlangen, Besorgnis, Geborgenheit, Scham und Frustration) ab. Von den zehn dargestellten Emotionen werden sieben den negativen und drei den positiven Emotionen zugeordnet. Tabelle 1 liefert eine Übersicht über die Klassifikation der Emotionen sowie deren Abfolge in der Testphase.

	positiv	negativ	
Primäre Emotionen	(7.) Freude	(1.) Angst (2.) Traurigkeit	(6.) Ekel (9.) Ärger
Sekundäre Emotionen	(3.) Lust/ Verlangen (5.) Geborgenheit	(4.) Besorgnis (8.) Scham	(10.) Frustration

Tab. 1: Klassifikation und Abfolge der im gekürzten CEVVT dargestellten Emotionen

Da das gewählte Forschungsdesign für diese Arbeit im Kontext des Religionsunterrichts mit Grundschulklassen durchgeführt wurde, wurde der Test an die Gruppensituation angepasst: Anstatt eines Interviews mit einzelnen Kindern wurde zur Datenerhebung ein Testbogen entwickelt, den jedes Kind selbstständig ausfüllen konnte. Die Durchführung des Tests dauerte ca. 15 Minuten. Die Lehrkraft zeigte der Gruppe jeweils eine Vignette über den Beamer, spielte die passende Tonsequenz ab und gab den Schülerinnen und Schülern anschließend Zeit für das Beantworten der Gefühls-Frage. Dieses Vorgehen wiederholte sich für jede der zehn Vignetten. Bei Kindern, die noch nicht schreiben konnten, übernahm eine Lehrkraft das Aufschreiben der Emotion.

Bei der Auswertung des Tests kann zwischen dem Umfang sowie der Tiefe des Emotionswortschatzes unterschieden werden. Während die Breite des Emotionswortschatzes die Anzahl verschiedener verwendeter Emotionswörter beschreibt, bezieht sich die Tiefe des Emotionswortschatzes auf die akkurate bzw. erwachsenenähnliche Verwendung von Emotionswörtern (Streubel et al., 2020).

Die Children's Hope Scale (CHS)

Zur Erhebung der Hoffnungskompetenz wurde die von Snyder et al. (1997, 399-421) entwickelte Children's Hope Scale (CHS) eingesetzt. Die Skala umfasst sechs Items, von denen jeweils drei die Agency-Komponente und drei die Pathways-Komponente der Hoffnung erfassen. Sie wurde ursprünglich für Kinder im Alter von 8 bis 16 Jahren konzipiert. Jedes Item besteht aus einer Aussage, die von den Kindern auf einer sechsstufigen Antwortskala bezogen auf ihre eigene Person bewertet werden muss. Den Kindern wird erläutert, dass diese Aussagen beschreiben, „wie Kinder im Allgemeinen über sich selbst denken und wie sie Dinge tun“ (418). Sie werden dazu aufgefordert, einzuschätzen, wie sie selbst in den meisten Situationen denken. Die Antwortkategorien reichen dabei von „nie“ („None of the time“) bis „immer“ („All of the time“). Der Anhang bietet zudem eine Übersicht über die sechs Items, ihre Reihenfolge, ihre Zuordnung zu den beiden Komponenten sowie unsere Übersetzung. Da die Grundlagen für beide Denkweisen nach Snyder (Snyder et al., 1997, 402) bereits im Kindesalter zwischen 2 und 3 Jahren entstehen und

sich im Vorschulalter weiter ausbilden, gehen wir davon aus, dass der Test auch mit Kindern der 1. und 2. Klasse durchgeführt werden kann.

Bei den Kindern der 1. Klasse wurde die Durchführung des Fragebogens allerdings in mehreren vereinfachten Schritten organisiert, die jedoch die inhaltliche Gestaltung der Items unverändert ließen. Der Fragebogen wurde in allen Klassen im Plenum unter Anleitung der Lehrkraft bearbeitet. Den Kindern wurde, angelehnt an Snyder et al. (1997, 418-419), erläutert, dass es hierbei um ihre persönliche Einschätzung und ihr individuelles Denken geht und es keine richtigen oder falschen Antworten gibt. Jede Aussage wurde von der Lehrkraft einzeln laut vorgelesen und anschließend von den Kindern auf ihren Bögen beantwortet. Vor jeder Aussage wiederholte die Lehrkraft die an Snyders Anweisungen angelehnte Frage „Wie oft denkst du so?“. Erst nachdem alle Kinder ihre Antworten gegeben hatten, wurde die nächste Aussage vorgelesen. Wählten Kinder mehr als ein Kästchen oder eine Linie zwischen zwei Feldern aus, wurden sie gebeten, sich für ein eindeutiges Kästchen zu entscheiden.

Die psychometrischen Eigenschaften des Instruments sind nach Snyder et al. gut (1997, 405): Die interne Konsistenz liegt mit Cronbach's Alpha-Werten zwischen $\alpha = .72$ und $\alpha = .86$ in einem akzeptablen bis sehr guten Bereich. Die Test-Retest-Reliabilität über einen Monat ist hoch, mit $r = .71$ in einer gesunden Schulstichprobe und $r = .73$ in einer klinischen Stichprobe von Kindern mit chronischen Krankheiten (Snyder et al., 1997, 405). Die Skala zeigt auch ausreichend Antwortvariabilität, was sie empfindlich für individuelle Unterschiede macht (Snyder et al., 1997, 405).

3.4 Auswertungsvorgehen

CEVVT: Der Auswertung der Emotionswortschatzbreite und -tiefe geht eine systematische Aufbereitung der in den Fragebögen erhobenen Emotionswörter voraus. Auf Grundlage des vom CEVVT vorgegebenen Codierschemas werden alle Nennungen eines Wortstamms auf einen Begriff reduziert (z. B. werden „Angst“ und „ängstlich“ einheitlich als „ängstlich“ codiert). Modifikatoren wie „sehr“ oder „bisschen“ werden weggelassen. Unspezifische positive oder negative Begriffe (z. B. „schön“, „gut“, „blöd“) sowie Negationen spezifischer Emotionen (z. B. „nicht fröhlich“) werden entsprechend als „positiv“ bzw. „negativ“ codiert. Nicht-codierte Nennungen, darunter körperliche Zustände (z. B. „hungrig“), Verhaltens- oder Ausdrucksweisen (z. B. „igitt“), Eigenschaften (z. B. „freundlich“), kognitive Zustände (z. B. „allein“) sowie umgangssprachliche oder semantisch uneindeutige Formulierungen (z. B. „cool“), werden wie eine fehlende Angabe behandelt (Streubel et al., 2020, 8).

Anschließend wird die Breite des Emotionswortschatzes anhand der Anzahl der unterschiedlichen, nach dem Codierschema reduzierten Emotionswörter pro Person bestimmt. Ein höherer Wert deutet damit auf einen größeren Wortschatz an Emotionswörtern hin. Die Tiefe des Emotionswortschatzes wird mittels einer Excel-Tabelle der Forschungsgruppe ermittelt, in der die Antworten einer Erwachsenengruppe als Referenzwerte repräsentiert sind und in Relation zu den Antworten der Kinder gesetzt werden. Sie bildet ab, in welchem Ausmaß das Benennungsmuster eines Kindes über die zehn dargebotenen Vignetten hinweg mit jenem einer erwachsenen Vergleichsstichprobe übereinstimmt.

Childrens-Hope-Scale: Die über die Testbögen erhobenen Daten zu den Agency- und Pathways-Dimensionen der Hoffnung wurden ebenfalls zunächst gemäß den Vorgaben

von Snyder et al. (1997, 419) codiert. Die Angaben wurden auf der sechsstufigen Likert-Skala entsprechend der Skalierung in aufsteigende Werte von eins bis sechs überführt (von „nie“ = 1 bis „immer“ = 6). Für die Auswertung wurde anschließend der Mittelwert gebildet, wobei höhere Werte auf eine höhere Ausprägung der Hoffnungsdimensionen hinweisen. Im Vorher-Test lag die Reliabilität der Gesamtskala bei $\alpha = .55$ und im Post-Test bei $\alpha = .67$. Da die Teilkomponenten Agency (vorher $\alpha = .34$ und nachher $\alpha = .47$) und Pathways (vorher $\alpha = .51$ und nachher $\alpha = .61$) mit jeweils nur drei Items eine deutlich geringe Reliabilität hatten, haben wir mit dem Gesamtwert gearbeitet. Das ist hier insofern legitim, als Snyder selbst darauf hinweist, dass die beiden Skalen nur in ihrer Einheit das Konzept „Hoffnung“ repräsentieren (Snyder et al., 1997, 414).

Zur Überprüfung der Wirksamkeit der Psalmendidaktik nach Baldermann in der Psalmengruppe sowie des Unterrichtsansatzes nach Oettingen/Gollwitzer (2002) in der Hoffnungsgruppe wurde eine Varianzanalyse mit Messwiederholung (Zeitpunkte t1, t2) durchgeführt. Dieses Verfahren eignet sich nach Backhaus et al. (2021, 162), um die Effekte von Einflussvariablen – hier die Psalmendidaktik und der Hoffnungsansatz – auf die Untersuchungsvariablen zu messen. Als abhängige Variablen wurden die emotionale Kompetenz (erfasst über Emotionswortschatzbreite und -tiefe) sowie die Ausprägung der Hoffnung (erfasst über Snyders CHS) gewählt. Darüber hinaus ermöglicht die Varianzanalyse die Prüfung der Signifikanz der Ergebnisse (Backhaus et al., 2021, 162-165).

4 Ergebnisse

Wir erwarten, dass sich in den Interventionsgruppen verschiedene Effekte zeigen. In den psalmendidaktischen Klassen sollte sich der Emotionswortschatz verbessern und in den Hoffnungsgruppen die Hoffnungskompetenz. Zuerst betrachten wir im Folgenden die beiden Aspekte des Emotionswortschatzes und abschließend die Entwicklung der Hoffnungskompetenz.

4.1 Veränderungen in der Breite des Emotionswortschatzes

Im ersten Schritt dokumentieren wir, wie sich die Breite des Emotionswortschatzes durch den durchgeführten Unterricht verändert hat. Hat die Anzahl der verfügbaren Emotionswörter in der psalmendidaktischen Unterrichtsgruppe zugenommen?

	Interventions- gruppe	Mittelwert	Standard- abweichung	N
CEVVT Breite prä	Psalmendidaktik	6,32	2,05	57
	Hoffnung	7,57	1,06	49
	Gesamt	6,90	1,78	106
CEVVT Breite post	Psalmendidaktik	7,00	1,80	57
	Hoffnung	7,53	1,28	49
	Gesamt	7,25	1,59	106

Tab. 2: Deskriptive Statistiken für die Prä- und Postmessung des CEVVT Breite in der Gruppe „Psalmendidaktik“ und „Hoffnung“

Tabelle 2 präsentiert die Mittelwerte für die Breite des Emotionswortschatzes in den beiden Interventionsgruppen vor und nach der durchgeführten Unterrichtssequenz. Es zeigt sich, dass in den Lerngruppen mit der Psalmendidaktik Baldermanns die Wort-

schatzbreite von $M = 6,32$ auf $M = 7,00$ ansteigt, wohingegen die Wortschatzbreite in den Hoffnungsgruppen mit $M = 7,57$ und $M = 7,53$ relativ konstant bleibt. Die Standardabweichungen zeigen, dass die Klassen, in denen die Psalmendidaktik umgesetzt wurde, eine höhere Heterogenität des Emotionswortschatzes aufweisen als die Lerngruppen, in denen die Hoffnungskompetenz gefördert wurde.

Abbildung 2 visualisiert die Mittelwerte für die Breite des Emotionswortschatzes für die zwei Messzeitpunkte und die beiden Interventionsgruppen. Deutlich zeigt sich, dass die Hoffnungsgruppe bereits zu Beginn des Tests eine höhere Wortschatzbreite aufweist als die psalmendidaktische Gruppe und keine Verbesserung der Breite durch die Intervention resultiert. Anders zeigt die psalmendidaktische Gruppe einen starken Anstieg in der Breite des Emotionswortschatzes. Statistisch ist der dargestellte Effekt fast von mittlerer Größe mit einem partiellen Eta-Quadrat von $.053$ (ab $.01$ = kleiner Effekt, ab $.06$ = mittlerer, ab $.14$ = großer). Mit $F(1,105) = 5.80$ ist der Effekt signifikant ($p = .018$) und bestätigt die Wirksamkeit der Psalmendidaktik Baldermanns mit Blick auf eine Förderung des Emotionswortschatzes.

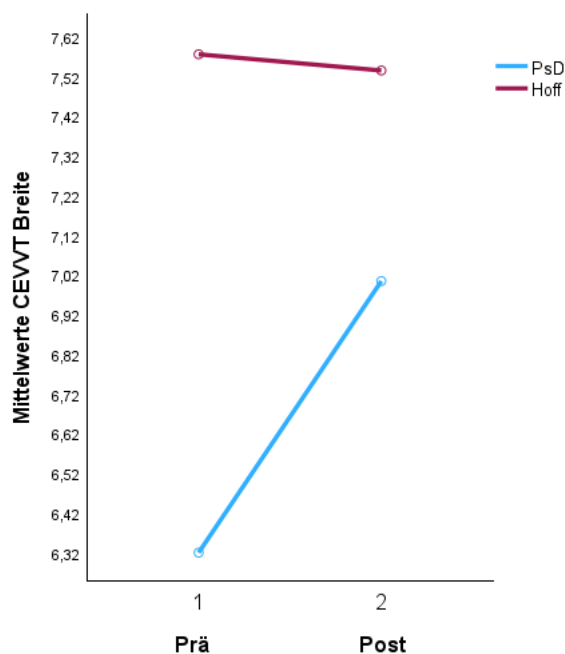


Abb. 2: Plot der Mittelwerte der CEVVT Breite für die Gruppe „Psalmendidaktik“ und „Hoffnung“ im Prä- und Post-Test

4.2 Veränderungen in der Tiefe des Emotionswortschatzes

Im zweiten Schritt analysieren wir, ob sich die akkurate Verwendung der Emotionswörter durch den Unterricht verbessert hat. Tabelle 3 stellt die Mittelwerte für die Tiefe des Emotionswortschatzes dar, d. h. wie weit das Verständnis der Emotionswörter mit dem von Erwachsenen übereinstimmt. Wie bei der Breite zeigt sich auch bei der Tiefe, dass die Hoffnungsgruppe zu Beginn der Intervention höhere Werte aufweist, die jedoch durch die Unterrichtssequenz keine relevante Veränderung erfahren ($M = 1,35$ u. $M = 1,33$). Die psalmendidaktische Gruppe steigert dagegen die Tiefe ihrer Emotionswortschatzes von $M = 1,10$ auf $M = 1,23$. Vergleichbar zur Breite des Emotionswortschatzes ist die emotionale Kompetenz der psalmendidaktischen Gruppe heterogener.

	Interventions- gruppe	Mittelwert	Standard- abweichung	N
CEVVT Tiefe prä	Psalmendidaktik	1,10	,38	57
	Hoffnung	1,35	,31	49
	Gesamt	1,21	,37	106
CEVVT Tiefe post	Psalmendidaktik	1,23	,43	57
	Hoffnung	1,33	,35	49
	Gesamt	1,27	,40	106

Tab. 3: Deskriptive Statistiken des CEVVT Tiefe im Prä- und Posttest für die Psalmendidaktikgruppe und die Hoffnungsgruppe

Abbildung 3 visualisiert die Mittelwerte aus Tabelle 3. Der Anstieg der Tiefe des Emotionswortschatzes ist deutlich zu erkennen. Das Niveau der im Durchschnitt etwas älteren Hoffnungsgruppe wird jedoch nicht ganz erreicht. Mit einem partiellen Eta-Quadrat von .044 liegt ein starker kleiner Effekt vor, der mit $F(1,104) = 4.81$ und $p = .030$ auf dem 5 %-Niveau signifikant ist.

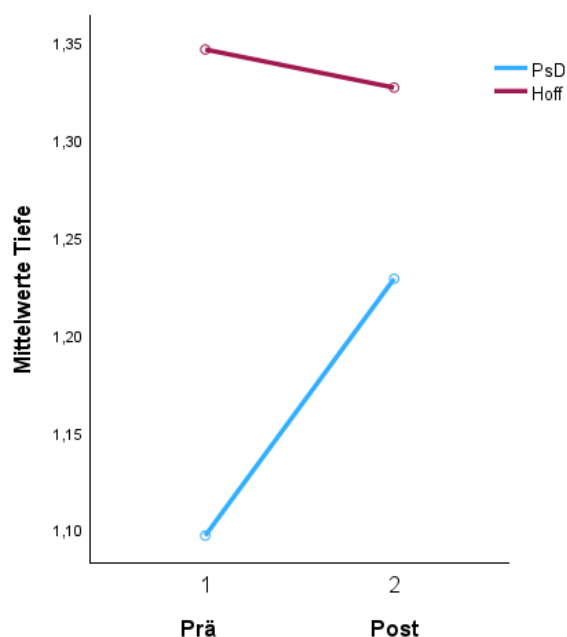


Abb. 3: Plot der Mittelwerte der CEVVT Tiefe für die Gruppe „Psalmendidaktik“ und „Hoffnung“ im Prä- und Post-Test

4.3 Veränderungen in der Hoffnungs-Skala

Im dritten Schritt können wir nun betrachten, ob die Klasse mit der Hoffnungsintervention in ihrer Hoffnungskompetenz gefördert wurde. Tabelle 4 präsentiert die Mittelwerte und Standardabweichungen für die Messung der Hoffnungskompetenz mit der Childrens-Hope Scale. Hier zeigt die psalmendidaktische Gruppe zu Beginn der Intervention die besseren Werte, die sich durch die psalmendidaktische Intervention nur minimal verbessern ($M = 4,06$ u. $M = 4,17$). Die Hoffnungsgruppe zeigt demgegenüber einen starken Anstieg in der wahrgenommenen Hoffnungskompetenz ($M = 3,83$ u. $M = 4,28$). Wiederum

zeichnet sich die psalmendidaktische Gruppe durch eine größere Heterogenität bei der Messung aus.

	Interventions- gruppe	Mittelwert	Standard- abweichung	N
CHS prä	Psalmendidaktik	4,06	,91	57
	Hoffnung	3,83	,83	49
	Gesamt	3,96	,88	106
CHS post	Psalmendidaktik	4,17	,96	57
	Hoffnung	4,28	,90	49
	Gesamt	4,22	,93	106

Tab. 4: Deskriptive Statistiken der CHS für den Prä- und Posttest der Gruppe „Psalmendidaktik“ und „Hoffnung“

Abbildung 4 plottet die Mittelwerte, die in Tabelle 4 dargestellt sind. Es zeigt sich, dass der Anstieg der Hoffnungskompetenz in der Gruppe mit dem Hoffnungstraining deutlich ausgeprägter ist als in der psalmendidaktischen Gruppe. Dieser Effekt ist wiederum mit $F(1,104) = 5.96$ und $p = .016$ signifikant. Der Effekt erreicht wiederum fast eine mittlere Ausprägung (partielles Eta-Quadrat = .054).

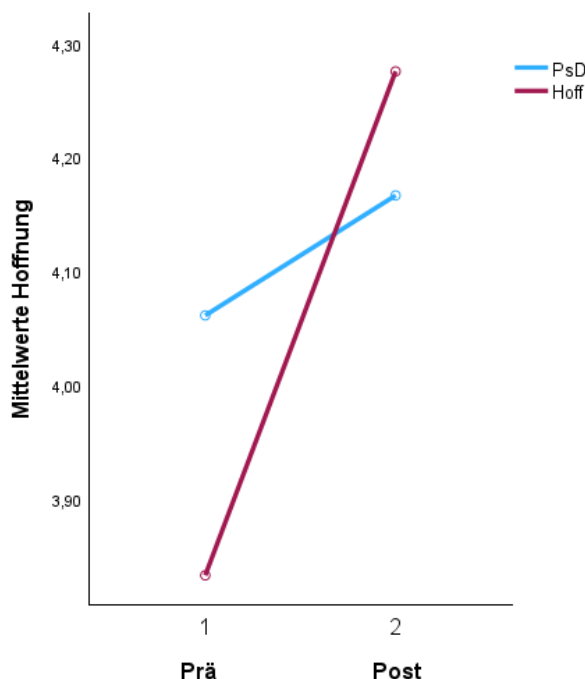


Abb. 4: Plot der Mittelwerte der CHS-Messung für die Gruppe „Psalmendidaktik“ und „Hoffnung“ im Prä- und Post-Test

Die höheren Ausgangswerte der Hoffnungsgruppe bei den Messungen des Emotionswortschatzes legen eine Altersabhängigkeit der Ergebnisse nahe. Bei der Hoffnungskompetenz zeigt sich dieses Phänomen nicht. Diese und weitere Zusammenhänge können über die Korrelationen der Variablen miteinander beschrieben und erörtert werden.

4.4 Analyse der Inter-Korrelationen der eingesetzten Messungen

Im vierten Schritt betrachten wir abschließend die Inter-Korrelationen der eingesetzten Messungen. Das ermöglicht, die Bedeutungen der Messungen besser zu verstehen.

	Geschlecht*	Alter	CEVVT Breite prä	CEVVT Breite post	CEEVT Tiefe prä	CEVVT Tiefe post	Hoffnung prä
Alter	.07						
CEVVT Breite prä	-.10	.35					
CEVVT Breite post	-.22	.37	.57				
CEEVT Tiefe prä	-.02	.42	.78	.49			
CEVVT Tiefe post	-.11	.47	.56	.81	.56		
Hoffnung prä	-.01	-.09	-.07	-.11	-.17	-.10	
Hoffnung post	-.10	.01	.02	-.07	-.01	-.11	.68

* Geschlecht wurde mit -1 = weiblich und +1 = männlich kodiert. Die Korrelationen ab $r = .21$ sind auf dem 5-Prozent-niveau signifikant und die Korrelationen darunter (ab $r = .17$) sind nicht signifikant.

Tab. 5: Korrelationen der eingesetzten Variablen untereinander

Tabelle 5 zeigt, dass Mädchen insgesamt leicht bessere Ergebnisse bei den Messungen aufweisen. Im Vergleich zum Alter, das mit $r = .35$ bis $r = .47$ mit dem CEVVT korreliert, ist der Geschlechtseffekt jedoch eher gering. Erwartbar zeigen ältere Schülerinnen und Schüler einen größeren und genaueren Emotionswortschatz, jedoch zeigen sich keine nennenswerten Alterseffekte bei der Hoffnungskompetenz. Die Korrelationstabelle zeigt des Weiteren eine personale Kontinuität der Messungen: Bei der CEVVT-Breite korrelieren die beiden Messzeitpunkte mit $r = .57$ miteinander, bei der Tiefe sind es $r = .56$ und bei der Hoffnungsmessung $r = .68$. Die Messungen für die Breite und Tiefe des Emotionswortschatzes korrelieren zu beiden Messzeitpunkten sehr hoch miteinander: $r_{\text{prä}} = .78$ und $r_{\text{post}} = .81$. Die Messung für die Hoffnungskompetenz misst demgegenüber einen anderen Sachverhalt, denn die Breite des Emotionswortschatzes korreliert mit der CHS mit $r_{\text{prä}} = -.07$ und $r_{\text{post}} = -.07$ und die Tiefe mit $r_{\text{prä}} = -.17$ und $r_{\text{post}} = -.11$. Das heißt, dass mit einem höheren Emotionswortschatz tendenziell die Zuversicht bzw. Hoffnung leidet. Da mit dem Älterwerden die schulischen Leistungsansprüche steigen, kann das auch ein kontextueller Effekt sein und muss nichts mit dem Emotionswortschatz direkt zu tun haben.

5 Diskussion

Die durchgeführten quasi-experimentellen Studien zeigen, dass der Religionsunterricht wirksam ist. Es konnte gezeigt werden, dass eine psalmendidaktische Unterrichtssequenz den Emotionswortschatz der Kinder verbessert und zwar sowohl bezogen auf die Anzahl zur Verfügung stehender Emotionswörter als auch bezogen auf die Akkuratheit des Gebrauchs von Emotionswörtern. Ebenso konnte gezeigt werden, dass ein Unterricht, der auf eine Förderung der Hoffnungskompetenz hin angelegt ist, zu verbesserten Hoffnungswerten bei der Children's Hope Scale führt. Die Studie kann daher als Beleg dafür gesehen werden, dass im Fachunterricht und insbesondere im Religionsunterricht die emotionale Kompetenz von Kindern gefördert werden kann.

Die vorliegende Studie konnte den bisherigen Befund von Gennerich und Nonnenmann (2025) bestätigen: Die Psalmendidaktik Baldermanns kann den Emotionswortschatz von Kindern verbessern. Es ist beachtlich, dass mit unterschiedlichen Operationalisierungen des Baldermann'schen Ansatzes in unterschiedlichen Schulklassen durch unterschiedliche und nicht speziell trainierte Lehrkräfte vergleichbare Effekte erzielt werden konnten. Offenbar sind die im Anschluss an den Unterricht gemessenen Effekte ziemlich robust, so dass eine Förderung des Emotionswortschatzes im Religionsunterricht im Prinzip für alle Religionslehrkräfte im Grundschulreligionsunterricht zugänglich bzw. realisierbar ist.

Zugleich erweitert unsere Studie den bisherigen Fokus auf den Emotionswortschatz, indem gezeigt wurde, dass der Religionsunterricht auch die Hoffnungskompetenz der Schülerinnen und Schüler entwickeln kann. Eine gezielte Konzipierung der Unterrichtsstunde mit Elementen, die die Hoffnungskompetenz fördern, führte zu einer deutlichen Steigerung der Hoffnungskompetenz in den entsprechenden Interventionsklassen. In den Klassen, die nach dem Konzept von Baldermann unterrichtet wurden, zeigte sich dagegen nur eine leichte, nicht signifikante Steigerung der Hoffnungskompetenz ($t(56) = -1.15$, $p = .128$). Das lässt sich so interpretieren, dass nicht pauschal behauptet werden kann, dass der Religionsunterricht die Hoffnungskompetenz von Kindern oder Jugendlichen fördert. Vielmehr wurde hier der Unterricht in den Hoffnungsgruppen explizit auf diese Kompetenz hin gestaltet, sodass sich der gemessene Effekt zeigt. Allerdings hatten unsere theoretischen Überlegungen zu der Vermutung Anlass gegeben, dass die Baldermann'sche Psalmendidaktik auch einen hoffnungsfördernden Effekt haben kann. Dieser bildet sich in unseren Befunden durchaus ab. Gleichwohl ist nachvollziehbar, dass eine direkte Förderung von Hoffnungskompetenzen einen größeren Effekt hat als die eher indirekte Förderung von Hoffnung im Unterricht nach Baldermann, die zudem auf ein eher theologisches Hoffnungs-konzept ausgerichtet ist.

Mit Blick auf das aufwendige Programm bei Kirby et al. (2022), das außerhalb des Fachunterrichts durchgeführt wurde, zeigen unsere Hoffnungs-befunde, dass entsprechende Ergebnisse auch innerhalb des Religionsunterrichts mit einem handhabbaren Aufwand erzielt werden können. Die Förderung von Hoffnung kann daher praktisch überall stattfinden, wo Religionsunterricht erteilt wird. Die Zugänglichkeit einer solchen Förderung ist damit ungemein höher als bei Spezialprogrammen, die nur bei einer begrenzten Zahl von Schulen durchgeführt werden können.

Für die Praxis sind die dargestellten Ergebnisse äußerst ermutigend. Sie zeigen, dass der Religionsunterricht auch bezogen auf allgemeine Querschnittsbildungsziele erfolgreich sein kann. Der Religionsunterricht kann damit als selbstbewusstes Fach auftreten. Mit Blick auf Grund und Holst (2023), die in einer Analyse zur Förderung emotionaler Kompetenzen im Fachunterricht den Religionsunterricht völlig ausblenden, kann durchaus konstatiert werden, dass für den Religionsunterricht die Förderung emotionaler Kompetenzen sehr gut dokumentiert ist. Die Befunde legen des Weiteren nahe, dass die Unterrichtsplanung entscheidend ist. Wird der Unterricht konkret auf festgelegte Bildungsziele hin gestaltet, dann kann auch damit gerechnet werden, dass sich entsprechende Zieler-näherungen messen lassen. In Relation zu Studien, die die Wirkung des Religionsunterrichts ohne überzeugende Ergebnisse auf einer globalen Ebene und ohne einen direkten Bezug der Messungen zu konkreten Unterrichtsstunden messen (vgl. Ritzer, 2010), zeigt sich, dass die spezifische Passung der Messungen zu den durchgeführten Unterrichtssequenzen von entscheidender Bedeutung ist. In dieser Perspektive lässt sich unserer Meinung nach auch der Blick auf die Unterrichtsgestaltung schulen. Für eine messbare

Wirkung braucht es eine hinreichende Intensität und Passgenauigkeit des gestalteten Unterrichts.

Da über die hier verwendeten präzisen Messungen hinaus die Korrelate dieser Messungen zeigen, dass sowohl der Emotionswortschatz (Streubel et al., 2020, 11-12) wie auch die Hoffnungskompetenz (Kirby et al., 2022, 15) mit besseren Kompetenzen zur Emotionsregulation einhergehen, kann zumindest vermutet werden, dass sich unser Unterricht in beiden Interventionsgruppen allgemein bzw. auch in einem breiteren Sinne förderlich auf die emotionale Kompetenz auswirkt. Der Religionsunterricht erweist sich damit als ein Feld, in dem die emotionale Kompetenz der Schülerinnen und Schüler als Querschnittsaufgabe gut gefördert werden kann. Biblische Texte dienen dabei als Ausgangspunkte des Lernens und die religiöse Dimension der Texte wurde im Unterricht nicht ausgeblendet. Spezifisch für den durchgeführten Unterricht war jedoch, dass der Anwendung des über und mit den biblischen Texten Gelernten im eigenen Lebenskontext hinreichend Raum gegeben wurde.

Eine mögliche Einschränkung der Aussagekraft unserer Befunde könnte dadurch bedingt sein, dass nicht völlig auszuschließen ist, dass bei den älteren Schülerinnen und Schülern ein gewisser Deckeneffekt erreicht wird, sodass die Stagnation der Verbesserung im CEVVT bei der Hoffnungsgruppe auf ihr vergleichsweise hohes Ausgangsniveau zurückgeführt werden könnte. Allerdings zeigen die Befunde von Grosse et al. (2021) und Grosse & Streudel (2025), dass zumindest bis zum 11. bzw. 17. Lebensjahr die CEVVT-Werte sich stetig mehr den Kompetenzen von Erwachsenen angleichen, sodass bei einem Durchschnittsalter von 8 Jahren, wie in unserer Hoffnungsgruppe, noch nicht mit einem Deckeneffekt zu rechnen ist. Das entspricht auch einer Studie von Baron-Cohen et al. (2010), die zeigt, dass sich der Emotionswortschatz im Kindesalter zwischen 4 und 11 Jahren etwa alle zwei Jahre verdoppelt (Baron-Cohen et al., 2010; Streubel et al., 2020).

Zukünftige Studien können das Potential des Religionsunterrichts zur Förderung emotionaler Kompetenzen auf weitere Fördergesichtspunkte ausweiten, wie etwa die Regulation von Ärger oder die Förderung eines gesunden Stolzes. Aber auch längere Unterrichtseinheiten und wiederholte Messungen nach mehreren Wochen könnten attraktive Forschungsperspektiven darstellen.

Literaturverzeichnis

- Backhaus, Klaus/Erichson, Bernd/Gensler, Sonja/Weiber, Rolf/Weiber, Thomas (2021), *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (16. Aufl.), Wiesbaden, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32425-4>.
- Baron-Cohen, Simon/Golan, Ofer/Wheelwright, Sally/Granader, Yael/Hill, Jacqueline (2010), *Emotion word comprehension from 4 to 16 years old. A developmental survey*, in: *Frontiers in Evolutionary Neuroscience* 2/109, <https://doi.org/10.3389/fnevo.2010.00109>.
- Baldermann, Ingo (1999), *Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen* (6. Aufl.), Neukirchen-Vluyn.
- Baldermann, Ingo (1994), *Wie Kinder sich selbst in den Psalmen finden*, in: Schweitzer, Friedrich/Faust-Siehl, Gabriele (Hg.), *Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung*, Frankfurt, 187-195, <https://doi.org/10.25656/01:17504>.
- Baldermann, Ingo (1995), *Die Psalmen als Sprachhilfe für Kinder*, in: *Katechetische Blätter* 120, 544-547.

- Baldermann, Ingo (2005), Biblische Worte als Lebensbrot für Kinder, in: Lähnemann, Johannes (Hg.), *Bewahrung – Entwicklung – Versöhnung. Religiöse Erziehung in globaler Verantwortung. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 2003*, Hamburg, 239-246.
- Baldermann, Ingo (2007), *Einführung in die biblische Didaktik* (3. Aufl.), Darmstadt.
- Baldermann, Ingo (2015), Art. Psalmendidaktik, in: WiReLex, 1-14, https://doi.org/10.23768/wirelex.Psalmendidaktik_.100042. [Abgerufen am 05. März 2026]
- Baldermann, Ingo (2018), Psalmen, in: Zimmermann, Mirjam/Zimmermann, Ruben (Hg.), *Handbuch Bibeldidaktik* (2. Aufl.), Tübingen, 149-155, <https://doi.org/10.36198/9783838549217>.
- Baldermann, Ingo/Nipkow, Karl Ernst/Stock, Hans (1979), *Bibel und Elementarisierung*, Frankfurt.
- Braunmühl, Susanne von (2016), „Hab nur Mut, steh auf, er ruft dich!“ Mit Psalm 22 die Bartimäus-Geschichte erschließen, in: *Grundschule Religion* 56, 6-9.
- Cipriano, Christina/Strambler, Michael J./Naples, Lauren Hunter/Ha, Cheyeon/Kirk, Megan/Wood, Miranda/Sehgal, Kaveri/Zieher, Almut K./Eveleigh, Abigail/McCarthy, Michael/Funaro, Melissa/Ponnock, Annett/Chow, Jason C./Durlak, Joseph (2023), The state of evidence for social and emotional learning. A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions, in: *Child development* 94/5, 1181-1204, <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>.
- Deng, Zuobing/Yang, Rui/Li, Ning/Wei, Xin/Li, Yan (2025), Hope therapy brings hope. An empirical study of a curriculum intervention to enhance school adaptation of Chinese high school freshmen, in: *Frontiers in psychology* 16, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1555364>.
- Fischer, Kurt W./Shaver, Phillip R./Carnochan, Peter (1990), How emotions develop and how they organise development, in: *Cognition & Emotion* 4/2, 81-127, <https://doi.org/10.1080/02699939008407142>.
- Gallagher, Matthew W./Lopez, Shane J. (2009), Positive expectancies and mental health. Identifying the unique contributions of hope and optimism, in: *The Journal of Positive Psychology* 4/6, 548-556, <https://doi.org/10.1080/17439760903157166>.
- Gennerich, Carsten (2019), Hoffnung, in: Rothgangel, Martin/Semojoki, Henrik/Körtner, Ulrich H. J. (Hg.), *Theologische Schlüsselbegriffe. Subjektorientiert – biblisch – systematisch – theologisch*, Göttingen, 204-216.
- Gennerich, Carsten (2022), Der Religionsunterricht in der Grundschule und den Sekundarstufen in der Perspektive der Schüler*innen, in: Bennewitz, Hedda/de Boer, Heike/Thiersch, Sven (Hg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern*, Münster, 389-398, <https://doi.org/10.36198/9783838559384>.
- Gennerich, Carsten/Nonnenmann, Elisabeth (2025), Förderung emotionaler Kompetenzen im Religionsunterricht der Grundschule. Eine quasi-experimentelle Studie zur Psalmendidaktik, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 77/3, 299-317, <https://doi.org/10.1515/zpt-2025-2032>.
- Gollwitzer, Peter M. (1999), Implementation intentions. Strong effects of simple plans, in: *American Psychologist* 54/7, 493-503, <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.7.493>.
- Grosse, Gerlinde/Streubel, Berit (2025), Emotion-specific vocabulary and its relation to emotion understanding in children and adolescents, in: *Emotion and Cognition* 39/7, 1664-1673, <https://doi.org/10.1080/02699931.2024.2346745>.

- Grosse, Gerlinde/Streubel, Berit/Gunzenhauser, Cathérine/Saalbach, Henrik (2021), Let's Talk About Emotions. The Development of Children's Emotion Vocabulary from 4 to 11 Years of Age, in: *Affective Science* 2, 150-162, <https://doi.org/10.1007/s42761-021-00040-2>.
- Grund, Julius/Holst, Jorrit (2023), Emotional competence. The missing piece in school curricula? A systematic analysis in the German educational system, in: *International Journal of Educational Research Open* 4, <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100238>.
- Hammelstein, Philipp/Roth, Marcus (2002), Hoffnung. Grundzüge und Perspektiven eines vernachlässigten Konzeptes, in: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* 23/2, 191-203, <https://doi.org/10.1024/0170-1789.23.2.191>.
- Havighurst, Sophie S./Wilson, Katherine R./Harley, Ann E./Prior, Margot R./Kehoe, Christiane (2010), Tuning in to Kids. Improving emotion socialization practices in parents of preschool children. Findings from a community trial, in: *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines* 51/12, 1342-1350, <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02303.x>.
- Kirby, Karen/Sweeney, Sharon/Armour, Cherie/Goetzke, Kathryn/Dunne, Marie/Davidson, Mairead/Belfer, Myron (2022), Developing Hopeful Minds. Can teaching Hope improve well-being and protective factors in children?, in: *Child Care in Practice* 28/4, 504-521, <https://doi.org/10.1080/13575279.2021.1924121>.
- Klinkhammer, Julie/Voltmer, Katharina/Salisch, Maria von (2022), Emotionale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklung und Folgen (2. Aufl.), Stuttgart, <https://doi.org/10.17433/978-3-17-040697-1>.
- Krafft, Andreas M./Walker, Andreas M. (2018), Positive Psychologie der Hoffnung. Grundlagen aus Psychologie, Philosophie, Theologie und Ergebnisse aktueller Forschung, Berlin, <https://doi.org/10.1007/978-3-662-56201-7>.
- Krott, Nora Rebekka/Marheinecke, Ruth/Oettingen, Gabriele (2019), Mentale Kontrastierung und WOOP fordern Einsicht und Veränderung, in: Rietmann, Stephan/Deing, Philipp (Hg.), *Psychologie der Selbststeuerung*, Wiesbaden, 187-212, https://doi.org/10.1007/978-3-658-24211-4_9.
- Levesque, Roger J. R. (2011), Art. Hope, in: Levesque, Roger J. R. (Hg.), *Encyclopedia of Adolescence*, New York, 1327-1329.
- OECD (2015), Skills for social progress. The power of social and emotional skills, in: OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>.
- Oettingen, Gabriele/Kluge, Lena (2009), Kluges Zielsetzen durch Mentales Kontrastieren von Zukunft und Realität, in: Iwers-Stelljes, Telse (Hg.), *Prävention – Intervention – Konfliktlösung*, Wiesbaden, 215-227, https://doi.org/10.1007/978-3-531-91702-3_15.
- Oettingen, Gabriele/Gollwitzer, Peter M. (2002), Turning hope thoughts into goal-directed behavior, in: *Psychological Inquiry* 13, 304-307.
- Oettingen, Gabriele/Mayer, Dories (2002), The motivating function of thinking about the future. Expectations versus fantasies, in: *Journal of Personality and Social Psychology* 83/5, 1198-1212, <https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.5.1198>.
- Oettingen, Gabriele/Hönig, Gaby/Gollwitzer, Peter M. (2000), Effective self-regulation of goal attainment, in: *International Journal of Educational Research* 33/8, 705-732, [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00046-X](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00046-X).

- Oettingen, Gabriele/Pak, Hyeon-ju/Schnetter, Karoline (2001), Self-regulation of goal setting. Turning free fantasies about the future into binding goals, in: *Journal of Personality and Social Psychology* 80/5, 736-753, <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.5.736>.
- Petermann, Franz/Wiedebusch, Silvia (2016), *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (2. Aufl.), Göttingen.
- Raffaelli, Marcela/Koller, Silvia H. (2005), Future expectations of Brazilian street youth, in: *Journal of Adolescence* 28/2, 249-262, <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.02.007>.
- Ritzer, Georg (2010), *Interesse, Wissen, Toleranz, Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie*, Münster.
- Saarni, Carolyn (2002), Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen, in: Salisch, Maria von (Hg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend*, Stuttgart, 3-30.
- Salisch, Maria von/Wübker, Marieke (2021), Sprache und Emotionswissen, in: Salisch, Maria von/Hormann, Oliver/Cloos, Peter/Koch, Katja/Mähler, Claudia (Hg.), *Fühlen Denken Sprechen. Alltagsintegrierte Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen*, Münster, 33-40, <https://doi.org/10.25656/01:21943>.
- Schlag, Thomas (2023), Art. Hoffnung, in: *WiReLex*, 1-16, <https://doi.org/10.23768/wirelex.Hoffnung.201103>. [Abgerufen am 05. März 2026]
- Shaver, Philip/Schwartz, Judith/Kirson, Donald/O'Connor, Cary (1987), Emotion knowledge. Further exploration of a prototype approach, in: *Journal of Personality and Social Psychology* 52/6, 1061-1086, <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.6.1061>.
- Snyder, Charles R. (2002), Hope theory. Rainbows in the mind, in: *Psychological Inquiry* 13, 249-275, https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01.
- Snyder, Charles R./Harris, Cherie/Anderson, John R./Holleran, Sharon A./Irving, Lori M./Sigmon, Sandra T./Yoshinobu, Lauren/Gibb, June/Langelle, Charyle/Harney, Pat (1991), The will and the ways. Development and validation of an individual-differences measure of hope, in: *Journal of Personality and Social Psychology* 60/4, 570-585, <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.570>.
- Snyder, Charles R./Hoza, Betsy/Pelham, William E./Rapoff, Michael/Ware, Leanne/Danovsky, Michael/Highberger, Lori/Rubinstein, Howard/Stahl, Kandy J. (1997), The development of the children's hope scale, in: *Journal of Pediatric Psychology* 22/3, 399-421, <https://doi.org/10.1093/jpepsy/22.3.399>.
- Stern, Elsbeth (2002), Wie abstrakt lernt das Grundschulkind? Neuere Ergebnisse der entwicklungspsychologischen Forschung, in: Petillon, Hanns (Hg.), *Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule. Kindperspektive und pädagogische Konzepte*, Wiesbaden, 27-42.
- Streubel, Berit/Gunzenhauser, Cathérine/Grosse, Gerlid/Saalbach, Henrik (2020), Emotion-specific vocabulary and its contribution to emotion understanding in 4- to 9-year-old children, in: *Journal of Experimental Child Psychology* 193, <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104790>.
- Thompson, Ross A. (2006), The Development of the Person. Social Understanding, Relationships, Conscience, Self, in: Damon, William/Lerner, Richard M. (Hg.), *Handbook of Child Psychology*, Hoboken NJ, 24-98.
- Tompkins, Virginia/Benigno, Joann P./Lee, Bridget Kiger/Wright, Bridget M. (2018), The relation between parents' mental state talk and children's social understanding. A meta-analysis, in: *Social Development* 27/2, 1-24, <https://doi.org/10.1111/sode.12280>.

- Weis, Robert/Speridakos, Elena C. (2011), A meta-analysis of hope enhancement strategies in clinical and community settings, in: *Psychology of Well-being: Theory, Research and Practice* 1/5, <https://doi.org/10.1186/2211-1522-1-5>.
- Weth, Irmgard (2016), "Du stellst meine Füße auf weiten Raum". Die Kraft der Psalmen erleben, in: *Grundschule Religion* 56/3, 2-3.
- Widen, Sherri C./Russell, James A. (2008), Children acquire emotion categories gradually, in: *Cognitive Development* 23/2, 291–312, <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2008.01.002>.

Anhang

Die Children's hope scale ist eine sechsstufige Ratingskala (nie/selten/manchmal/oft/meistens/immer) mit sechs Items, die wir ins Deutsche übersetzt haben.

1. Ich denke, ich komme gut klar. (Agency)
2. Mir fallen viele Wege ein, um die Dinge im Leben zu bekommen, die mir am wichtigsten sind. (Pathways)
3. Ich bin genauso gut wie andere Kinder in meinem Alter. (Agency)
4. Wenn ich ein Problem habe, gibt es für mich viele Wege, es zu lösen. (Pathways)
5. Ich denke, was ich in der Vergangenheit getan habe, wird mir in der Zukunft helfen. (Agency)
6. Selbst wenn andere aufgeben wollen, weiß ich, dass ich Wege finden kann, das Problem zu lösen. (Pathways)

Dr. Carsten Gennerich ist Professor für Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Er forscht zur Förderung emotionaler Kompetenzen im Religionsunterricht.

Nara Holderrieth hat an der PH Ludwigsburg Ev. Theologie/Religionspädagogik und Deutsch im Grundschullehramt studiert und absolviert derzeit ihr Referendariat an der Grundschule Alt-Böckingen.

Florina Brehm hat an der PH Ludwigsburg Ev. Theologie/Religionspädagogik und Deutsch im Grundschullehramt studiert und absolviert derzeit ihr Referendariat an der Grundschule Wolfschlügen.

Lisa Jägge hat an der PH Ludwigsburg Ev. Theologie/Religionspädagogik und Mathematik im Grundschullehramt studiert und absolviert derzeit ihr Referendariat an der Friedrich-Schelling Schule in Besigheim.