

Förderung psychosozialen Wohlbefindens in der frühkindlichen Bildung

Ergebnisse der Pilotstudie zu PERMA.teach in elementaren Bildungseinrichtungen

Agnes Schwarzenberger-Berthold¹, Petra Toeltsch²

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2026.i3.a1580>

Zusammenfassung

Die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und des psychosozialen Wohlbefindens gewinnt im Kontext frühkindlicher Bildung zunehmend an Bedeutung. Der vorliegende Beitrag untersucht die Implementierung des Interventionsprogramms *PERMA.teach Elementarstufe*. Dieses basiert auf dem *PERMA-Modell* der Positiven Psychologie (Seligman, 2011) und zielt auf emotionalen Ausdruck und Regulation sowie soziale Beziehungen ab. Im Rahmen einer Pilotstudie wurde das Programm über einen Zeitraum von 11 Monaten in vierzehn Wiener Kindertageseinrichtungen eingesetzt. An der Studie nahmen vierzig Kinder im Alter von 4,5 bis 6 Jahren und fünfzehn Elementarpädagog*innen teil. Die wissenschaftliche Begleitung erfolgte in einem Mixed-Methods-Design, das quantitative Erhebungen zum subjektiven Wohlbefinden der Fachkräfte mit qualitativen Beobachtungen und Gruppendiskussionen kombinierte. Die Ergebnisse weisen auf positive Entwicklungen im emotionalen Ausdrucks- und Regulationsverhalten der Kinder sowie auf eine gesteigerte Sensibilität der Elementarpädagog*innen für emotionale Bildungsprozesse hin. Die Studie verdeutlicht das Potenzial positiv-psychologischer Ansätze zur Förderung des psychosozialen Wohlbefindens in fröhpädagogischen Bildungssettings.

Stichwörter: Positive Psychologie, *PERMA.teach*, Sustainable Development Goals, Elementarpädagogik, Psychosoziales Wohlbefinden

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien. E-Mail: agnes.schwarzenbergerer@kphvie.ac.at

² Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien. E-Mail: petra.toeltsch@kphvie.ac.at

1 Einleitung

Frühkindliche Bildungseinrichtungen sind ein zentraler Entwicklungsraum für Kinder und tragen wesentlich zu ihrer ganzheitlichen Entwicklung bei. Sozial-emotionale Kompetenzen gewinnen zunehmend an Bedeutung, da sie als grundlegende Voraussetzung für gelingende Interaktionen, Lernprozesse und langfristige Entwicklungsverläufe gelten. Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2018, S. 5–8) zeigen, dass Kinder bereits im frühen Alter zentrale Fähigkeiten zur Emotionswahrnehmung, Selbstregulation und sozialen Interaktion erwerben. Diese beeinflussen maßgeblich ihre psychische Gesundheit, ihr Wohlbefinden und ihre Bildungsbiografien.

Sozial-emotionale Kompetenzen umfassen die Fähigkeit, eigene und fremde Emotionen wahrzunehmen, zu verstehen und angemessen zu regulieren sowie soziale Beziehungen konstruktiv zu gestalten. Dazu zählen beispielsweise Empathie, Perspektivenübernahme, emotionale Selbstregulation sowie kooperative und konfliktlösende Interaktionsformen (Denham, 2006; Petermann & Wiedebusch, 2016). Im österreichischen Kontext wird die Bedeutung frühkindlicher sozial-emotionaler Kompetenzen durch den Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich hervorgehoben. Elementare Bildungseinrichtungen werden als zentrale Erfahrungsräume für die Entwicklung dieser Kompetenzen angesehen (Charlotte-Bühler-Institut, 2009, S. 15). Vor diesem Hintergrund wird in der frühpädagogischen Forschung verstärkt darüber diskutiert, wie Bildungsinstitutionen gezielt zur Förderung psychosozialer Ressourcen beitragen können. Dabei übernehmen Elementarpädagog*innen eine zentrale Rolle. Die Entwicklung der Emotionsregulation erfolgt in der frühen Kindheit zunächst in enger Interaktion mit Bezugspersonen. Pädagogische Fachkräfte unterstützen Kinder im Sinne der Co-Regulation dabei, indem sie kindliche Emotionen aufgreifen, sprachlich einordnen und die Kinder schrittweise beim Aufbau eigener Regulationsstrategien begleiten (Holodynski & Oerter, 2008, S. 81–168). Darüber hinaus begleiten sie Konfliktsituationen, fördern Perspektivenübernahme und modellieren konstruktive Formen sozialer Interaktion. Auf diese Weise tragen sie wesentlich zur Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen sowie zum emotionalen Klima innerhalb der Gruppe bei (Mänty et al., 2022, S. 1–2).

In den letzten Jahren hat sich die Positive Psychologie als theoretischer Rahmen etabliert, der die gezielte Förderung von Ressourcen, Stärken und Wohlbefinden in Bildungsprozessen in den Mittelpunkt stellt. Anstelle einer defizitorientierten Perspektive richtet sie den Fokus auf Faktoren, die Menschen dabei unterstützen, ein erfülltes und gelingendes Leben zu führen. Ein besonders einflussreiches Modell ist hierbei das von Martin Seligman entwickelte *PERMA-Modell*, das fünf zentrale Dimensionen menschlichen Wohlbefindens beschreibt: *Positive Emotionen, Engagement, Beziehungen, Sinn und Zielerreichung* (Seligman, 2012, S. 33). Die Theorie des Wohlbefindens beschreibt er in Seligman (2018, S. 334) in dem er andeutet, dass eine fundierte Theorie der Wohlbefindensfaktoren entscheidend für den Aufbau von Wohlbefinden, während bloße statistische Zusammenhänge zwischen den Elementen dafür

wenig aussagekräftig sind. In diesem Kontext ist eine begriffliche Differenzierung sinnvoll, da Wohlbefinden in der Literatur als mehrdimensionales Konstrukt betrachtet wird, das psychische sowie psychosoziale Aspekte einschließt. Psychisches Wohlbefinden bezieht sich auf das individuelle Erleben, etwa emotionale Ausgeglichenheit, Lebenszufriedenheit und Sinnempfinden. Der Begriff des psychosozialen Wohlbefindens erweitert diese Perspektive und umfasst insbesondere die Qualität von Beziehungen, die soziale Eingebundenheit und Teilhabe (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz & Gesundheit, 2024). Die Unterscheidung ist wesentlich, da auch das *PERMA-Modell* mehrere Dimensionen integriert. *Positive Emotionen* und *Engagement* können dem psychischen Wohlbefinden zugeordnet werden, während *Beziehungen* und *Sinn* auf psychosoziale Aspekte verweisen. Da Bildungsprozesse wesentlich durch soziale Interaktionen geprägt sind, liegt der Fokus der vorliegenden Arbeit daher primär auf der Dimension des psychosozialen Wohlbefindens.

Für die Elementarstufe fehlen weitgehend spezifische und evaluierte Programme der Positiven Psychologie. Vor diesem Hintergrund stellt *PERMA.teach* für die Elementarstufe einen innovativen Ansatz dar, der die Dimensionen des Wohlbefindens in einem Interventionsprogramm für den elementarpädagogischen Alltag operationalisiert. Ziel der vorliegenden Studie war es, die Implementierung von *PERMA.teach* in elementaren Bildungseinrichtungen in Wien empirisch zu begleiten und die Umsetzbarkeit zu untersuchen.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Positive Psychologie im Bildungskontext

Die Positive Psychologie ist eine seit Ende der 1990er-Jahre bestehende Forschungsrichtung innerhalb der Psychologie, die sich mit den Bedingungen für menschliches Wohlbefinden und gelingende Entwicklung beschäftigt. Im Gegensatz zu traditionellen, defizitorientierten Ansätzen fokussiert sie sich auf Ressourcen, Stärken und positive Erfahrungen (Seligman, 2011). Das *PERMA Modell* setzt sich aus folgenden Theorie zusammen: *Positive Emotionen* wie Freude oder Dankbarkeit fördern kurzfristig die emotionale Stabilität und erweitern langfristig die kognitiven und sozialen Ressourcen (Fredrickson, 2001). *Engagement* bezeichnet die vertiefte Beschäftigung mit Tätigkeiten, die die intrinsische Motivation und die Kompetenzentwicklung unterstützen. Besonders relevant sind dabei Flow-Erlebnisse, bei denen man vollständig in einer Tätigkeit aufgeht (Csikszentmihalyi, 1990). *Soziale Beziehungen (Relationship)* sind eine wichtige Ressource für Resilienz und subjektives Wohlbefinden, da sie Unterstützung und Zugehörigkeit vermitteln (Seligman, 2011). *Meaning* beschreibt das Erleben von Sinn im eigenen Handeln sowie das Gefühl, für andere bedeutsam zu sein. In neueren Ansätzen wird dies durch das Konzept *Mattering* ergänzt (Seligman, 2011; Flett, 2018, S. 3–13). *Accomplishment* umfasst das Erreichen von Zielen sowie das Erleben von Kompetenz und Selbstwirksamkeit. Dies wirkt sich positiv auf die Motivation und das Selbstwertgefühl aus. Diese Dimensionen bilden gemeinsam eine Grundlage für subjektives Wohlbefinden und langfristige psychische

Gesundheit. Zahlreiche Studien zeigen, dass positiv-psychologische Interventionen das Wohlbefinden steigern und gleichzeitig Stress sowie psychische Belastungen reduzieren können (Fredrickson, 2001; Lyubomirsky et al., 2005).

2.2 *PERMA.teach* im österreichischen Bildungssystem

Das Konzept der Positiven Bildung wird in Österreich seit mehreren Jahren im Rahmen des Programms *PERMA.teach* umgesetzt. Es wurde ursprünglich für die Primarstufe entwickelt und wird seit 2015 in Volksschulen eingesetzt. Studien zeigen positive Effekte auf das Wohlbefinden von Schüler*innen sowie auf das Schulklima (Wammerl & Lichtinger, 2025). Aufgrund dieser Ergebnisse wurde *PERMA.teach* im Jahr 2023 auch als Bestandteil des Bildungsbereichs *Persönlichkeitsbildung und soziale Bildung* im österreichischen Volksschullehrplan verankert (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2023), weiters in der Sekundarstufe (Entrepreneurship Education).

Um die Prinzipien der Positiven Psychologie auch für jüngere Kinder zugänglich zu machen, entwickelten Wolf und Exenberger (2023) das Programm *Jedes Kind stärken – PERMA.teach Elementarstufe*. Ziel des Programms ist es, Kinder bereits im Kindergartenalter in ihrer emotionalen Wahrnehmung, Ausdrucksfähigkeit und Regulation zu stärken. Das Programm arbeitet mit spielerisch-didaktischen Materialien, die in den pädagogischen Alltag integriert werden können.

2.3 Positive Psychologie, Gesundheit und nachhaltige Bildung im Kontext der Sustainable Development Goals

Die Förderung des psychosozialen Wohlbefindens in frühkindlichen Bildungseinrichtungen lässt sich nicht nur aus entwicklungspsychologischer Perspektive begründen, sondern steht auch in engem Zusammenhang mit globalen bildungs- und gesundheitspolitischen Zielsetzungen. Insbesondere die Sustainable Development Goals (SDGs) der Vereinten Nationen bilden einen relevanten Referenzrahmen für pädagogische Interventionen, die auf langfristige individuelle und gesellschaftliche Entwicklungsprozesse abzielen (United Nations, 2015). Von besonderer Bedeutung sind hierbei *SDG 3 Good Health and Well-being* und *SDG 4 Quality Education*, da sie psychische Gesundheit und chancengerechte Bildungsprozesse als zentrale Voraussetzungen für nachhaltige Entwicklung definieren. *SDG 3* verfolgt das Ziel, ein gesundes Leben für Menschen jeden Alters zu gewährleisten und ihr Wohlergehen zu fördern. Während gesundheitspolitische Diskussionen lange Zeit stark auf körperliche Gesundheit fokussiert waren, wird zunehmend anerkannt, dass psychische Gesundheit und psychosoziales Wohlbefinden grundlegende Bestandteile eines umfassenden Gesundheitsverständnisses sind (World Health Organization, 2022, S. 30). Die Positive Psychologie bietet hierfür einen theoretischen Rahmen, der gezielt auf die Stärkung individueller Ressourcen abzielt. Das von Seligman (2011) entwickelte *PERMA-Modell* beschreibt Wohlbefinden als Zusammenspiel mehrerer miteinander verbundener Dimensionen. Diese Faktoren gelten als zentrale Determinanten

langfristiger psychischer Gesundheit. Über diese individualpsychologische Perspektive hinaus wird die Bedeutung von Wohlbefinden auch auf gesellschaftlicher Ebene zunehmend betont. Vor dem Hintergrund einer von strukturellen Herausforderungen und externen Risiken geprägten wirtschaftlichen Entwicklung in Österreich (OECD, 2025b) gewinnt die Bedeutung von Wohlbefinden sowie der Verwirklichung individueller Potenziale im Kontext sozioökonomischer Sicherheit zunehmend an Relevanz: „Good mental health is critical to individuals’ well-being and productivity. Living with mental ill-health can contribute to poorer educational outcomes, higher unemployment rates, and worse physical health“ (OECD, 2025a, S. 74). In diesem Zusammenhang gewinnt neben dem gegenwartsbezogenen *Well-Being* auch das zukunftsorientierte Konzept des *Well-Becoming* zunehmend an Bedeutung (Martzy et al., 2025, S. 109). Letzteres wird als in die Zukunft gerichtetes Konstrukt verstanden, das die Entwicklung individueller Möglichkeiten und Lebensperspektiven umfasst. Vor diesem Hintergrund stellt *Well-Becoming* eine wesentliche Dimension dar, um Wohlbefinden langfristig im Lebensverlauf zu verankern. Entsprechend kann Wohlbefinden als bedeutender Faktor für die Entwicklung individueller Ressourcen betrachtet werden. Empirische Forschung zeigt, dass positiv-psychologische Interventionen nicht nur kurzfristig positive Emotionen fördern, sondern auch langfristig zur Entwicklung psychologischer Ressourcen beitragen können (Sin & Lyubomirsky, 2009). Laut der sogenannten Broaden-and-Build-Theorie von Fredrickson (2004) erweitern positive Emotionen kognitive und soziale Handlungsspielräume und unterstützen dadurch langfristig den Aufbau persönlicher Ressourcen. Im frühpädagogischen Kontext kann dies beispielsweise bedeuten, dass Kinder in emotional unterstützenden Lernumgebungen explorativer handeln, neue soziale Beziehungen aufbauen und Herausforderungen konstruktiver bewältigen. Programme wie *PERMA.teach* greifen diese theoretischen Annahmen auf, indem sie positive Emotionen, soziale Beziehungen und Selbstwirksamkeitserfahrungen gezielt in pädagogische Lernprozesse integrieren. Dadurch kann ein Beitrag zur Förderung psychischer Gesundheit im Sinne von *SDG 3* geleistet werden. Neben gesundheitlichen Aspekten ist auch der Bezug zu *SDG 4 Quality Education* von zentraler Bedeutung. Dieses Ziel formuliert den Anspruch, eine inklusive, gerechte und hochwertige Bildung für alle Menschen zu gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens zu fördern. Forschungsergebnisse zeigen, dass Erfahrungen in den ersten Lebensjahren langfristige Auswirkungen auf Bildungsbiografien, soziale Kompetenzen und die psychische Gesundheit haben (Heckman, 2006, S. 1–3). Frühkindliche Bildungsinstitutionen sind daher zentrale Orte für die Förderung grundlegender Lern- und Entwicklungsprozesse. Kinder, die ihre Emotionen regulieren können, soziale Beziehungen aufbauen und konstruktiv mit Konflikten umgehen, verfügen über wichtige Voraussetzungen für schulisches Lernen und gesellschaftliche Teilhabe (Denham, 2006, S. 57–62).

Ein weiterer relevanter Bezugspunkt ergibt sich aus Unterziel 4.7, das sich mit Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) befasst. Dieses Ziel betont die Bedeutung von Bildungsprozessen, die Menschen dazu befähigen, verantwortungsbewusst zu handeln, soziale Beziehungen zu gestalten und aktiv zur nachhaltigen Entwicklung von Gesellschaften beizutragen. Im frühpädagogischen Kontext bedeutet dies insbesondere, Kinder in ihrer Fähigkeit zur Kooperation,

Empathie und Partizipation zu unterstützen. Emotionale Bildungsprozesse spielen hierbei eine zentrale Rolle, da sie es Kindern ermöglichen, eigene Gefühle wahrzunehmen, die Perspektiven anderer zu verstehen und Konflikte konstruktiv zu lösen. Pädagogische Programme, die emotionale Reflexion und soziale Verantwortung fördern, sind demnach wichtige Bausteine einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (Rieckmann, 2018, S. 21–34).

3 Zielsetzung und Forschungsfragen

Die hier rezipierte Pilotstudie verfolgte das Ziel, die Implementierung des *PERMA.teach*-Programms in elementaren Bildungseinrichtungen wissenschaftlich zu begleiten und zentrale Aspekte des pädagogischen Alltags zu untersuchen.

Der vorliegende Beitrag fokussiert auf folgende Forschungsfrage: Inwiefern trägt das Interventionsprogramm zur Unterstützung psychischer Gesundheit und nachhaltiger Lernprozesse im elementarpädagogischen Kontext bei? Auf Basis theoretischer Annahmen der Positiven Psychologie wurde die Hypothese formuliert, dass die Implementierung von *PERMA.teach* sowohl das psychosoziale Wohlbefinden der Kinder als auch das professionelle Handeln der Elementarpädagog*innen im Hinblick auf emotionsbezogene Unterstützung und Interaktionsgestaltung positiv beeinflusst.

4 Methodik

4.1 Studiendesign

Die wissenschaftliche Begleitung der Pilotstudie erfolgte in einem Mixed-Methods-Design, um quantitative und qualitative Daten miteinander zu kombinieren. Mithilfe dieser Vorgehensweise war es möglich, sowohl messbare Veränderungen des Wohlbefindens als auch die subjektiven Erfahrungen der beteiligten Elementarpädagog*innen zu erfassen.

4.2 Stichprobe

Die vorliegende Pilotstudie wurde in fünfzehn elementaren Bildungseinrichtungen in Wien durchgeführt, die das Interventionsprogramm *PERMA.teach* 11 Monate lang in ihren pädagogischen Alltag integrierten. Die Einrichtungen wurden über Kooperationen mit verschiedenen Trägerorganisationen gewonnen und nahmen freiwillig teil. Innerhalb der Einrichtungen kam das Programm in ausgewählten Kindergruppen zum Einsatz. Insgesamt nahmen vierzig Kinder im Alter von 4,5 bis 6 Jahren teil. Sie befanden sich im letzten bzw. vorletzten Jahr vor dem Schuleintritt, einer Entwicklungsphase, in der sozial-emotionale Kompetenzen, insbesondere die Emotionsregulation, von großer Bedeutung sind (Petermann & Wiedebusch, 2016).

Zusätzlich beteiligten sich fünfzehn Elementarpädagog*innen an der Implementierung. Sie waren für die Durchführung der Aktivitäten sowie die Integration der *PERMA.teach*-Materialien in den Gruppenalltag verantwortlich. Vor Beginn nahmen sie an Schulungen zu Grundlagen der Positiven Psychologie und didaktischen Aspekten teil.

Zur wissenschaftlichen Begleitung waren zehn Studierende des Bachelorstudiums „Elementare Bildung: Inklusion und Leadership“ an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich beteiligt. Die Teilnahme erfolgte auf freiwilliger Basis; interessierte Studierende konnten sich eigenständig dafür anmelden.

4.3 Implementierung von *PERMA.teach* in der Elementarstufe

Die Implementierung des Interventionsprogramms *PERMA.teach Elementarstufe* erfolgte über einen Zeitraum von 11 Monaten (Mai 2024 bis April 2025) an ausgewählten Standorten der teilnehmenden Kindertageseinrichtungen. Das Ziel bestand darin, die Materialien des Programms kontinuierlich in den pädagogischen Alltag zu integrieren, um dadurch langfristige Lern- und Entwicklungsprozesse im Bereich der sozial-emotionalen Kompetenzen anzuregen. Das Programm umfasst ein strukturiertes Handbuch, das entlang des PERMA-Akronyms aufgebaut ist. Zu jeder der fünf Dimensionen (Positive Emotionen, Engagement, Beziehungen, Sinn und Zielerreichung) enthält es jeweils fünf sogenannte Stundenbilder, die als aufeinander aufbauende Bildungsimpulse konzipiert sind. Diese müssen jedoch nicht zwingend vollständig oder in vorgegebener Reihenfolge umgesetzt werden, sondern können flexibel ausgewählt und kombiniert werden. Die einzelnen Stundenbilder folgen einer wiederkehrenden didaktischen Struktur: Sie beinhalten eine thematische Hinführung – häufig in Form einer erzählerischen Sequenz mit der Handpuppe „Levi Maus“ – sowie darauf aufbauende Aktivitäten wie Spiele, Lieder oder Geschichten, die den jeweiligen PERMA-Bereich erfahrbar machen und vertiefen. Wie sich im Rahmen der vorliegenden Studie zeigte, wurden die vorgeschlagenen Stundenbilder von den Elementarpädagog*innen situationsspezifisch adaptiert, etwa im Hinblick auf die sprachlichen Voraussetzungen der Kinder oder gruppendynamische Besonderheiten.

Vor Beginn der praktischen Umsetzung nahmen alle beteiligten Elementarpädagog*innen an zwei Schulungen teil, die von Dr. Verena Wolf, einer der Entwicklerinnen der Materialien, durchgeführt wurden. Dabei wurden ihnen grundlegende Konzepte der Positiven Psychologie sowie das *PERMA-Modell* nach Seligman (2011) vermittelt. Zudem erhielten sie eine Einführung in den Aufbau, die Zielsetzung und die Anwendung der Programmmaterialien. Nach Abschluss der Schulungsphase integrierten die Elementarpädagog*innen die Inhalte eigenständig in den Gruppenalltag und passten die Materialien flexibel an die Bedürfnisse der Kinder und die jeweiligen pädagogischen Gegebenheiten an. Ziel war es, eine praxisnahe Umsetzung zu gewährleisten und gleichzeitig individuelle Gestaltungsspielräume zu erhalten.

Der Implementierungsprozess wurde zusätzlich durch digitale Follow-up-Treffen begleitet, die von den Projektleiterinnen moderiert wurden. Diese dienten dem Erfahrungsaustausch zwischen den Fachkräften, der Reflexion praktischer Umsetzungserfahrungen und der Quali-

tätssicherung des Programms. Gleichzeitig boten sie Raum für Fragen, Feedback und die gemeinsame Weiterentwicklung der pädagogischen Umsetzung.

4.4 Erhebung

Zur Untersuchung der Effekte des Interventionsprogramms wurde ein Mixed-Methods-Design gewählt, das quantitative und qualitative Erhebungsmethoden kombiniert. Das Studiendesign umfasste dabei ein quantitatives Prä-Post-Design mit zwei Messzeitpunkten sowie eine längsschnittliche qualitative Begleitung über den Implementierungszeitraum. Mithilfe dieser methodischen Triangulation sollten sowohl messbare Veränderungen des subjektiven Wohlbefindens der Elementarpädagog*innen als auch deren subjektive Erfahrungen und Beobachtungen im pädagogischen Alltag differenziert erfasst werden.

Die Erhebung von quantitativen Daten über das subjektive Wohlbefinden der pädagogischen Fachkräfte erfolgte mithilfe der deutschsprachigen Version des PERMA-Profilers (Wammerl et al., 2019), dessen psychometrische Qualität für den deutschsprachigen Raum belegt ist. Das Instrument erfasst die fünf Dimensionen des PERMA-Modells (positive Emotionen, Engagement, Beziehungen, Sinn und Zielerreichung) sowie ergänzend unter anderem Lebenszufriedenheit und negative Emotionen. Die Lebenszufriedenheit wurde zusätzlich mit der deutschsprachigen Fassung der Satisfaction with Life Scale (Janke & Glöckner-Rist, 2012) erhoben. Zur Erfassung der Selbstwirksamkeitserwartung kam die Selbstwirksamkeitsskala (SWE; Schwarzer & Schmitz, 2002) zum Einsatz. Die quantitative Datenerhebung erfolgte zu zwei Messzeitpunkten: einer Prä-Messung vor Beginn der Programmintervention sowie einer Post-Messung gegen Ende des Implementierungszeitraums. Der Vergleich der beiden Messzeitpunkte ermöglichte die Analyse möglicher Veränderungen im subjektiven Wohlbefinden der Fachkräfte im Verlauf der Programmdurchführung.

Ergänzend zur quantitativen Erhebung kamen mehrere qualitative Datenerhebungsverfahren zum Einsatz, um die Erfahrungen der beteiligten Elementarpädagog*innen sowie beobachtbare Veränderungen im Gruppenalltag differenziert zu erfassen. Die qualitative Datenerhebung erfolgte in einem längsschnittlichen Design zu drei Erhebungszeitpunkten. Die Datenerhebung umfasste drei Messzeitpunkte mit jeweils durchgeführten Gesprächen: (1) unmittelbar nach Einführung der Materialien (bei bereits erfolgtem Praxiseinsatz durch die Elementarpädagog*innen), (2) in der Projektmitte sowie (3) kurz vor Projektabschluss. Zum Einsatz kamen leitfadengestützte Gruppengespräche (Helferich, 2011, S. 45–52), die im Rahmen digitaler Follow-up-Treffen durchgeführt wurden, sowie Beobachtungsprotokolle und qualitative Fragebögen. Diese fokussierten insbesondere den Einsatz und die Handhabbarkeit der Materialien, wahrgenommene Veränderungen einerseits auf das subjektive Wohlbefinden im beruflichen und privaten Alltag sowie Reflexionen zur eigenen professionellen Haltung.

Zur Ergänzung der quantitativen Erhebung wurden qualitative Beobachtungsdaten erhoben (Döring, 2023, S. 323–329). Zu drei Messzeitpunkten fanden nichtteilnehmende Beobachtungen in den teilnehmenden Einrichtungen statt. Die Beobachtungen wurden durch geschul-

te Studierende durchgeführt, die die Umsetzung der *PERMA.teach*-Materialien im pädagogischen Alltag begleiteten.

Die Datenerhebung erfolgte in Form offener, deskriptiver Beobachtungsprotokolle. Ziel war eine möglichst detaillierte und situationsnahe Dokumentation der kindlichen Reaktionen auf die Darbietung der Materialien und Interaktionen zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften während der Durchführung der Bildungsimpulse. Dabei wurden Verhaltensweisen der Kinder (z. B. verbale und nonverbale Reaktionen, Beteiligung am Geschehen) sowie kontextuelle Aspekte der didaktisch-methodischen Umsetzung festgehalten. Die Protokolle wurden unmittelbar im Anschluss an die Beobachtungssituationen angefertigt und orientierten sich an dem Prinzip einer möglichst genauen, interpretationsarmen Beschreibung des beobachteten Geschehens.

Zur Sicherung der Datenqualität wurden die Studierenden im Vorfeld hinsichtlich der Beobachtungsdurchführung und Protokollierung geschult. Zudem erfolgte eine begleitende Abstimmung im Forschungsteam zur Sicherstellung einer möglichst konsistenten Dokumentationspraxis.

Im Anschluss an die Auswertung wurden sämtliche Beobachtungsprotokolle unabhängig voneinander überprüft. Dabei wurden sowohl die Zuordnungen zu den Kategorien als auch die vorgenommenen Interpretationen kritisch reflektiert und abgeglichen. Dieses Vorgehen trug maßgeblich zur Sicherung der Objektivität und der Reliabilität der Ergebnisse bei. Die beiden Hauptkategorien *Beteiligung* und *Unbeteiligung* wurden in differenzierte Subkategorien unterteilt. Im Bereich der Beteiligung umfassten die Subkategorien *Interesse*, *Aufmerksamkeit*, *emotionale Reaktion*, *Freude* sowie *Motivation*. Für den Bereich der Unbeteiligung wurden die Subkategorien *Interesse*, *Aufmerksamkeit* und *affektive Unbeteiligung* definiert. Diese Kategorisierung ermöglichte eine differenzierte Erfassung und Analyse des beobachteten Verhaltens.

4.5 Datenauswertung

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte in mehreren Schritten und orientierte sich an den jeweiligen methodischen Anforderungen der quantitativen und qualitativen Daten.

Die Auswertung der Beobachtungsprotokolle erfolgte im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). In einem ersten Schritt wurden die offenen, deskriptiven Protokolle vollständig gesichtet. Anschließend wurden die Daten mittels strukturierender Inhaltsanalyse systematisch codiert. Das zugrundeliegende Kategoriensystem beinhaltete deduktive, aus den Forschungsfragen gebildete Kategorien. Im Zentrum standen dabei Kategorien zur Beschreibung des kindlichen Beteiligungs- und Erlebensverhaltens im Zusammenhang mit den durchgeführten Bildungsimpulsen aus dem Programm. Die Codierung erfolgte durch das Markieren relevanter Textstellen in den Beobachtungsprotokollen. Dabei wurden insbesondere folgende Kategorien angewendet:

- Aufmerksamkeit: kurzfristige, situative Fokussierung auf das Geschehen (z. B. aufmerksames Zuhören, visuelle Hinwendung)
- Interesse: über eine längere Sequenz anhaltende, inhaltlich gerichtete Zuwendung zu einer Aktivität oder einem Thema
- Motivation: aktive, auf das Geschehen bezogene Handlungen (z. B. Mitmachen, Antworten, Mitsingen, Klatschen, eigene Impulse weiterentwickeln)
- Emotionale Reaktion (Freude): sichtbare positive emotionale Ausdrucksformen (z. B. Lachen, freudige Ausrufe, lebhaftes Körpersprache)
- Affektive Unbeteiligung: fehlende oder deutlich reduzierte emotionale bzw. verhaltensbezogene Beteiligung (z. B. Abwendung, Passivität)

Zur Abgrenzung der Kategorien wurde insbesondere die zeitliche Dimension herangezogen: Aufmerksamkeit wurde als kurzfristige Fokussierung verstanden, während Interesse eine überdauernde Hinwendung beschreibt. Motivation wurde über beobachtbare, aktive Beteiligung operationalisiert. Zur Sicherung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit wurden ausgewählte Beobachtungsprotokolle unabhängig voneinander codiert und anschließend im Forschungsteam diskutiert und abgestimmt.

Zur Analyse der Daten aus den qualitativen Fragebögen, wurde ebenfalls die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) herangezogen. Dabei wurde ein deduktives Kategoriensystem entwickelt, das zentrale Aspekte der Forschungsfragen abbildet. Die Fragebögen umfassten mehrere inhaltliche Kategorien, die zentrale Dimensionen der Erfahrungen und Einschätzungen der Teilnehmenden abbilden sollten. Erhoben wurden Aspekte der Motivation sowie Faktoren des Wohlbefindens, differenziert nach hinderlichen und förderlichen Einflüssen. Darüber hinaus wurden wahrgenommene Emotionen und deren Auslöser erfasst sowie angewandte Emotionsregulationsstrategien. Ein weiterer Schwerpunkt lag auf Kooperationserfahrungen. Ergänzend wurde das Idealbild des Berufs und damit verbundene Bedarfe – insbesondere im Hinblick auf notwendige Ressourcen zur Gestaltung des Berufs im Sinne dieses Idealbildes – erhoben. Ebenso wurden individuelle Entfaltungsmöglichkeiten sowie wahrgenommene Impulse und eingesetzte Methoden berücksichtigt.

Die Auswertung der Fokusgruppengespräche basiert ebenfalls auf der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Im Rahmen der Analyse konnten mehrere thematische Kategorien identifiziert werden:

- der Bereich der Umsetzung mit den Kategorien *Implementierung und Methodik*,
- der Bereich des Erlebens mit den Kategorien *Reaktionen der Kinder und beobachtbare Auswirkungen auf deren Verhalten*,
- der Bereich der Auswirkungen auf das Wohlbefinden der pädagogischen Fachkräfte und deren Umfeld sowie alle Aussagen zu Wirkungen und Transfer.

Im Zuge der Datenauswertung aus den Fokusgruppengesprächen wurde induktiv die Kategorie, *Auswirkungen auf Dritte* (Reaktionen und Rückmeldungen von Dritten die nicht direkt mit dem Programm *PERMA.teach* in Kontakt gekommen sind) erhoben.

Die Kombination quantitativer und qualitativer Daten ermöglichte eine multiperspektivische Analyse der Programmintervention und ihrer Auswirkungen. Dabei konnten sowohl statistische Hinweise auf Veränderungen als auch differenzierte Einblicke in die praktische Umsetzung des Programms gewonnen werden.

5 Ergebnisse

Die Auswertung der quantitativen und qualitativen Daten zielte auf die Erfassung von Veränderungen im subjektiven Wohlbefinden der Elementarpädagog*innen sowie auf die Identifikation möglicher Effekte der Programmintervention auf das emotionale Erleben und das Interaktionsverhalten der Kinder. Im Sinne einer methodischen Triangulation wurden die unterschiedlichen Datenquellen integriert ausgewertet, um Unterschiede zwischen Prä- und Post-Messung differenziert zu analysieren.

5.1 Veränderungen im subjektiven Wohlbefinden der pädagogischen Fachkräfte

Die quantitativen Daten aus dem PERMA-Profiler, wurden zunächst deskriptiv analysiert, um Veränderungen in den einzelnen Dimensionen zwischen den beiden Messzeitpunkten sichtbar zu machen (Wammerl et al., 2019). Die deskriptive Auswertung der quantitativen PERMA-Profiler-Daten erfolgte durch Martin Wammerl.

Die quantitativen Ergebnisse des PERMA-Profilers zeigen insgesamt positive Veränderungen in allen fünf Dimensionen des Wohlbefindens zwischen Prä- und Postmessung. Besonders deutlich waren die Zuwächse in den Bereichen positive Emotionen, Bedeutung bzw. Sinnhaftigkeit der eigenen Tätigkeit und wahrgenommene Selbstwirksamkeit im beruflichen Kontext.

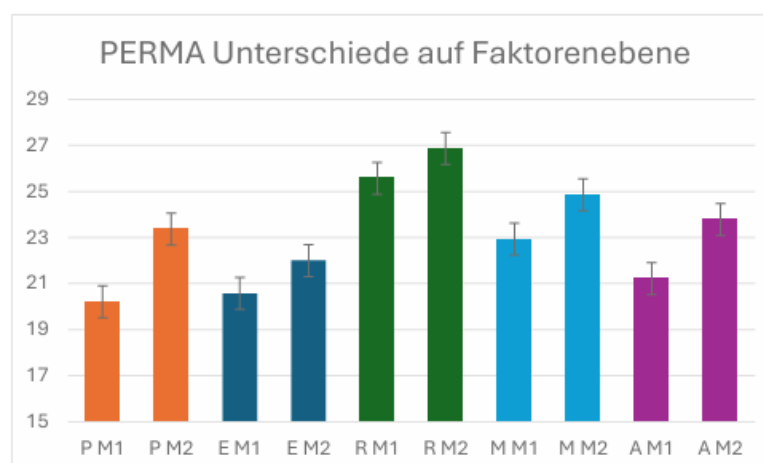


Abbildung 1: PERMA Unterschiede auf Faktorenebene (Wammerl 2025)

Abbildung 1 zeigt die deskriptiven Ergebnisse der PERMA-Dimensionen zu beiden Messzeitpunkten. Über alle fünf Dimensionen hinweg ergeben sich höhere Mittelwerte zum zweiten Messzeitpunkt im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt. Dieser Befund weist deskriptiv auf eine Zunahme des berichteten Wohlbefindens im Verlauf der Untersuchung hin.

Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Auseinandersetzung mit positiv-psychologischen Konzepten und die kontinuierliche Integration der Programminhalte in den pädagogischen Alltag nicht nur Auswirkungen auf die Arbeit mit den Kindern hatte, sondern auch das subjektive Erleben der Elementarpädagog*innen beeinflusste. Mehrere Fachkräfte berichteten, dass sie im Verlauf des Projekts eine stärkere Sensibilisierung für eigene emotionale Prozesse entwickelt und sich intensiver mit Fragen des persönlichen Wohlbefindens auseinandergesetzt hätten. Dies zeigte sich insbesondere in der Reflexion gelingender Interaktionen mit Kindern sowie in der Wahrnehmung von Fortschritten im emotionalen Ausdrucksverhalten der Kinder.

5.2 Beobachtungen zum emotionalen Ausdrucks- und Regulationsverhalten der Kinder

Die deskriptiven Beobachtungsprotokolle sowie die Wahrnehmungen der pädagogischen Fachkräfte deuten darauf hin, dass sich im Verlauf der Implementierungsphase Veränderungen im emotionalen Ausdrucks- und Regulationsverhalten der Kinder beobachten ließen. Insbesondere wurde eine zunehmende emotionale Beteiligung der Kinder während der Arbeit mit den Programmmaterialien dokumentiert. Darüber hinaus berichteten die Fachkräfte, dass die Kinder im Verlauf der Intervention zunehmend in der Lage waren, eigene Emotionen zu verbalisieren und diese in sozialen Interaktionen angemessener auszudrücken. In Konfliktsituationen wurde häufiger beobachtet, dass Kinder ihre Gefühle benennen, ihre Bedürfnisse formulieren oder gemeinsam mit anderen nach Lösungen suchen.

5.3 Veränderungen im Gruppenklima

Neben individuellen Verhaltensänderungen einzelner Kinder berichteten Elementarpädagog*innen auch von einer wahrnehmbaren Veränderung des sozialen Klimas in den Kindergruppen. Insbesondere wurde beschrieben, dass der Umgang der Kinder miteinander im Verlauf des Projekts zunehmend respektvoller und unterstützender wurde. Einige Fachkräfte berichteten von einer erhöhten Bereitschaft der Kinder, einander zuzuhören und aufeinander einzugehen. Gespräche über Gefühle und Bedürfnisse wurden Teil des Alltags. Diese Beobachtungen legen nahe, dass die kontinuierliche Thematisierung emotionaler Prozesse nicht nur individuelle Kompetenzen stärkt, sondern auch die sozialen Dynamiken innerhalb von Gruppen positiv beeinflussen kann.

5.4 Reflexionen der pädagogischen Fachkräfte

In den Gruppengesprächen beschrieben viele Elementarpädagog*innen, dass die Arbeit mit dem Programm auch ihre professionelle Haltung gegenüber emotionalen Bildungsprozessen beeinflusst habe. Mehrere Teilnehmende berichteten, dass sie emotionale Situationen im Gruppenalltag bewusster wahrnehmen und gezielter pädagogisch begleiten. Ein zentrales Zitat aus einem der Gruppengespräche verdeutlicht die subjektive Bedeutung des Programms für die beteiligten Fachkräfte:

Für mich ist PERMA gekommen, um zu bleiben. [...] Es sollte eigentlich normal sein. Wie kann es uns gut gehen? Den anderen soll es gut gehen. Und wie können wir Ziele erreichen? [...] Ich glaube, dass das sehr, sehr gewinnbringend ist. (PH 2/FK 3/Z 227–233)

Diese Aussage verdeutlicht, dass die Programmintervention nicht nur methodische Impulse vermittelte, sondern auch zu einer Reflexion pädagogischer Grundhaltungen beitrug. Viele Fachkräfte beschrieben, dass sie emotionale Themen im Alltag nun bewusster aufgreifen und Kindern häufiger Raum geben, über ihre Gefühle und Erfahrungen zu sprechen.

6 Limitationen

Als Pilotstudie weist die Untersuchung einige Einschränkungen auf. Die Stichprobe ist klein und die Ergebnisse können daher nicht ohne Weiteres generalisiert werden. Zudem basiert ein Teil der Daten auf den subjektiven Einschätzungen der Elementarpädagog*innen. Für zukünftige Studien wären daher größere Stichproben sowie längsschnittliche Untersuchungsdesigns im Sinne einer institutionsübergreifenden Untersuchung sinnvoll.

Da es sich um ein Prä-Post-Design ohne Kontrollgruppe handelt, lassen sich keine eindeutigen kausalen Schlussfolgerungen hinsichtlich der Wirksamkeit der Intervention ziehen. Alternative Erklärungen, wie beispielsweise externe Einflüsse oder zeitliche Effekte, können nicht ausgeschlossen werden. Ebenso ist nicht auszuschließen, dass Teilnehmende zu sozial erwünschten Antworten neigten. Um mögliche Bias-Effekte (z. B. durch Rollenkonflikte oder Erwartungseinflüsse) zu reduzieren, wurde eine klare Trennung zwischen Implementierung und Datenerhebung vorgenommen: Die implementierenden Elementarpädagog*innen waren nicht an der Datenerhebung beteiligt. Die Beobachtungen wurden von Studierenden unterstützt, die in keinem kollegialen oder anderweitigen Verhältnis zu den Elementarpädagog*innen standen. Auch die beteiligten Studierenden waren nicht in die Implementierung involviert. Trotz dieser Einschränkungen liefern die Ergebnisse wichtige Hinweise für die Weiterentwicklung positiv-psychologischer Programme im frühpädagogischen Bereich.

7 Diskussion und Fazit

Die Ergebnisse liefern erste Hinweise auf einen möglichen Zusammenhang zwischen dem Interventionsprogramm und positiven Entwicklungen im Bereich des psychosozialen Wohlbefindens. Insbesondere die Beobachtungen zur Emotionsregulation sowie zur Entwicklung des Gruppenklimas legen nahe, dass positiv-psychologische Interventionen auch im frühpädagogischen Kontext anschlussfähig sind. Ein weiterer relevanter Befund betrifft die professionelle Reflexion der Fachkräfte: Teilnehmende berichteten, dass sie sich im Verlauf der Intervention intensiver mit eigenen Emotionen und emotionalen Prozessen im pädagogischen Alltag auseinandergesetzt haben. Ein weiterer relevanter Befund betrifft die professionelle Reflexion der Fachkräfte. Teilnehmende berichteten, dass sie sich im Verlauf der Intervention intensiver mit eigenen Emotionen und emotionalen Prozessen im pädagogischen Alltag auseinandergesetzt haben.

Die Verknüpfung von positiver Psychologie, frühkindlicher Bildung und nachhaltiger Entwicklung verdeutlicht, dass Wohlbefinden und Bildung eng miteinander verbunden sind. Emotionale Sicherheit, positive Beziehungen und Selbstwirksamkeitserfahrungen gelten als zentrale Voraussetzungen für erfolgreiche Lernprozesse und langfristige Entwicklungsverläufe. Programme wie *PERMA.teach* können als Ansatzpunkte dienen, um diese Perspektiven stärker in die pädagogische Praxis zu integrieren.

Sowohl die quantitativen Ergebnisse zum subjektiven Wohlbefinden der pädagogischen Fachkräfte als auch die qualitativen Beobachtungen aus dem pädagogischen Alltag weisen darauf hin, dass die Integration positiv-psychologischer Ansätze mit relevanten Entwicklungsprozessen einhergehen könnte. Insbesondere legen die Ergebnisse nahe, dass die regelmäßige Auseinandersetzung mit emotionalen Themen und positiven Ressourcen die emotionalen Ausdrucks- und Regulationsfähigkeiten von Kindern unterstützen kann. Gleichzeitig berichteten pädagogische Fachkräfte von Veränderungen im Gruppenklima, das im Verlauf der Intervention als ruhiger, respektvoller und unterstützender wahrgenommen wurde. Darüber hinaus deuten die Befunde darauf hin, dass die Auseinandersetzung mit Konzepten der Positiven Psychologie auch mit Veränderungen im professionellen Handeln und im subjektiven Wohlbefinden der pädagogischen Fachkräfte einhergehen könnte. Die beschriebenen Reflexionsprozesse können als potenziell bedeutsame Grundlage für die Gestaltung emotional unterstützender Lernumgebungen verstanden werden.

Vor dem Hintergrund aktueller bildungs- und gesundheitspolitischer Diskurse lässt sich die Relevanz entsprechender Programme auch im Kontext internationaler Nachhaltigkeitsziele verorten. Die Förderung psychosozialer Kompetenzen im frühen Kindesalter kann potenziell zu Zielsetzungen von SDG 3 (Gesundheit und Wohlergehen) beitragen, indem zentrale Schutzfaktoren für die psychische Gesundheit gestärkt werden. Gleichzeitig bestehen inhaltliche Bezüge zu SDG 4 (hochwertige Bildung), da sozial-emotionale Kompetenzen als grundlegende Voraussetzung für gelingende Lernprozesse und langfristige Bildungsbiografien gelten. Hoch-

wertige Bildung und nachhaltiges Lernen unterstützen *Well-Becoming*, denn kontinuierliche persönliche Entwicklung ist entscheidend für ein ausgeglichenes und erfülltes Leben.

Die Verbindung von emotionaler Bildung und psychosozialem Wohlbefinden eröffnet Perspektiven für eine pädagogische Praxis, die sowohl individuelle Entwicklungsprozesse von Kindern als auch professionelle Handlungskompetenzen von Elementarpädagog*innen adressiert. In diesem Sinne kann *PERMA.teach* in der Elementarstufe als ein vielversprechender Ansatz verstanden werden, dessen Potenzial in der vorliegenden Pilotstudie explorativ und erstmalig untersucht wurde.

Literatur

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz & Gesundheit.gv.at. (2024). *Psychosoziale Gesundheit*.
<https://www.gesundheit.gv.at/leben/lebenswelt/schule/schulpsychologie/psychosoziale-gesundheit.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2023). *Lehrplan der Volksschule: Bildungsbereich Persönlichkeitsbildung und soziale Bildung*.
<https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009275&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=>
- Charlotte Bühler Institut. (2009). *Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*.
<https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper and Row.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57–89.
https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Springer.
- Flett, G. L. (2018). *The psychology of mattering: Understanding the human need to be significant*. Academic Press.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367–1377.
<https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>
- Fröhlich-Gildhoff, K., & Rönna-Böse, M. (2018). Was ist Resilienz und wie kann sie gefördert werden? *TeleviZlon*, 31(1), 22–26.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900–1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Holodyski, M., & Oerter, R. (2008). Emotionen, Emotionsregulation und ihre Entwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Eds.), *Entwicklungspsychologie* (6th ed., pp. 553–600). Beltz.
- Janke, S., & Glöckner-Rist, A. (2012). Deutsche Version der *Satisfaction with Life Scale (SWLS)*. In GESIS (Hrsg.), *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS)*.
<https://zis.gesis.org>
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111–131.
<https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.111>

- Martzy, F., Keßel, P., & Dintsioudi, A. (2025). „Hier bleibe ich, das ist genau richtig für mich!“: Wohlbefinden ermöglichen – spielerisch und bewegend. In R. Dreyer, T. Malti, I. Nentwig-Gesemann, M. Rönnau-Böse, & S. Viernickel (Eds.), *Wohlbefinden und Resilienz in der KiTa* (pp. 102–110). Herder.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse* (12th ed.). Beltz.
- Mänty, K., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2022). Enhancing early childhood educators' skills in co-regulating children's emotions. *Frontiers in Education*, 7, 865161.
<https://doi.org/10.3389/educ.2022.865161>
- OECD. (2025a). *Health at a glance 2025: OECD indicators*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/8f9e3f98>
- OECD. (2025b). *OECD economic outlook, volume 2025 issue 2*. OECD Publishing.
- Petermann, F., & Wiedebusch, S. (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (3rd ed.). Hogrefe.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung* (5th ed.). De Gruyter.
- Rieckmann, M. (2018). Learning to transform the world: Key competencies in education for sustainable development. In A. Leicht, J. Heiss, & J. Byun Won (Eds.), *Issues and trends in education for sustainable development* (pp. 39–59). UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261804>
- Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 192–214). Weinheim: Beltz.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish*. Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2012). *Flourish: Wie Menschen aufblühen – die positive Psychologie des gelingenden Lebens*. Kösel.
- Seligman, M. E. P. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333–335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions. *Journal of Clinical Psychology*, 65(5), 467–487.
<https://doi.org/10.1002/jclp.20593>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*.
<https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Wammerl, M. (2025). *Ergebnisbericht: PERMA-teach Elementarpädagogik* [Unveröffentlichtes Manuskript].
- Wammerl, M., Jaunig, J., Maierunteregger, T., & Streit, P. (2019). The German version of the PERMA-Profiler. *Journal of Well-Being Assessment*, 3(1), 75–96. <https://doi.org/10.1007/s41543-019-00021-0>
- Wammerl, M., & Lichtinger, U. (2025). PERMA.teach: A study on the effectiveness of a standardized positive education training program in Austria. *Frontiers in Psychology*, 16, 1294567.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1294567>
- Wolf, V., & Exenberger, S. (2023). *Jedes Kind stärken: PERMA.teach Elementarstufe*. IFTE.
- World Health Organization. (2022). *World mental health report: Transforming mental health for all*.
<https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338>