

# MASTERARBEIT/MASTER THESIS

„Achtsamkeitspädagogik im Kirchenjahr  
Wie Feste und Rituale im Jahreskreis die  
Resilienz der Schüler\*innen stärken können“

eingereicht von/submitted by

Dipl. Päd. Nina Zeilinger-Moschny BEd.

zur Erlangung des akademischen Grades/in partial fulfilment of the  
requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Krems, Mai 2025

Matrikelnummer/Student number:

01611586

Studienrichtung/Degree programme:

Lehramt im Bereich der Primarstufe

Betreuung/Supervisor:

Mag. Bernhard Schörkhuber, MAS PhD.

## **Kurzzusammenfassung**

Die vorliegende Arbeit untersucht, wie Achtsamkeitspädagogik im Kontext des Kirchenjahres zur Resilienzförderung von Schüler\*innen in der Primarstufe beitragen kann. Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass Kinder in einer zunehmend beschleunigten und reizüberfluteten Welt emotionale Stabilität und Orientierung benötigen. Ziel der Arbeit ist es, das pädagogische Potenzial von Ritualen und Festen im Jahreskreis – insbesondere im Kirchenjahr – herauszuarbeiten und auf ihre Wirkung im Sinne einer achtsamkeitspädagogischen Praxis zu analysieren. Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen praxisorientierten Teil. Zunächst werden zentrale Begriffe wie Achtsamkeit, Resilienz und Ritual wissenschaftlich fundiert dargestellt. Darauf folgt die Analyse religiöser Rituale im Schulkontext sowie ein Vergleich zwischen öffentlichem und alternativem Schulwesen. Anhand konkreter Beispiele (z. B. Adventrituale, Ostermeditationen) werden Umsetzungsmöglichkeiten aufgezeigt. Die Ergebnisse zeigen, dass achtsam gestaltete Feste und Rituale Schutzfaktoren wie Selbstwirksamkeit, Kohärenzgefühl und soziale Einbindung stärken und somit zur Resilienzbildung beitragen. Die Arbeit schließt mit einem Plädoyer für die bewusste Integration achtsamkeitspädagogischer Elemente in den schulischen Jahresablauf.

## **Summary**

This study examines how mindfulness education in the context of the church year can contribute to promoting resilience in primary school pupils. The starting point is the observation that children need emotional stability and orientation in an increasingly accelerated and stimulus-flooded world. The aim of the work is to work out the pedagogical potential of rituals and festivals in the annual cycle - especially in the church year - and to analyze their effect in terms of mindfulness pedagogical practice. The work is divided into a theoretical and a practice-oriented part. First, central concepts such as mindfulness, resilience and ritual are presented in a scientifically sound manner. This is followed by an analysis of religious rituals in the school context and a comparison between the public and alternative school systems. Specific examples (e.g. Advent rituals, Easter meditations) are used to illustrate possible ways of implementing them, and the results show that mindful celebrations and rituals strengthen protective factors such as self-efficacy, a sense of coherence and social integration and thus contribute to building resilience. The work concludes with a plea for the conscious integration of mindfulness-based educational elements into the school year.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>EINLEITUNG.....</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>DEFINITION DER ZENTRALEN BEGRIFFE.....</b>	<b>10</b>
2.1	Achtsamkeit .....	10
2.2	Resilienz .....	11
2.3	Rituale .....	11
2.4	Jahreskreis und Kirchenjahr .....	12
2.5	Feste und Feiern .....	12
<b>3</b>	<b>ACHTSAMKEITSPÄDAGOGIK IN DER PRIMARSTUFE .....</b>	<b>13</b>
3.1	Die fünf Bereiche der achtsamen Kompetenz .....	14
3.1.1	Selbstwahrnehmung .....	14
3.1.2	Selbstregulation .....	14
3.1.3	Mitgefühl .....	14
3.1.4	Präsenz.....	15
3.1.5	Verbundenheit.....	15
3.2	Kindliche Entwicklung und Achtsamkeit .....	15
3.3	Forschungslage .....	16
3.4	Die Bedeutung von Achtsamkeit im schulischen Umfeld .....	18
3.4.1	Achtsamkeit als Lernhaltung.....	19
3.4.2	Achtsamkeit und Beziehungsgestaltung in der Schule .....	20
3.4.3	Die Rolle der Lehrperson .....	20
3.4.4	Das achtsame Klassenzimmer.....	21
3.5	Methoden und Übungen der Achtsamkeit in der Primarstufe .....	22
3.5.1	Übungen zur „liebenden Güte“ (Metta-Meditation) .....	23
3.5.2	Kinderyoga .....	24
3.5.3	Weitere Praxisimpulse für die Achtsamkeit im Schulalltag .....	26
3.6	Achtsamkeitspädagogik in alternativen Schulformen .....	27
3.6.1	Die Montessoripädagogik: Achtsamkeit durch Freiheit und Struktur .....	28
3.6.2	Die Waldorfpädagogik: Rhythmus, Stille und seelische Balance .....	29
<b>4</b>	<b>RESILIENZ IM SCHULALLTAG .....</b>	<b>31</b>
4.1	Faktoren der Resilienz im Schulkontext.....	31
4.2	Resilienzforschung .....	32
4.3	Studienlage .....	33
4.4	Fehlende Resilienz .....	35
4.4.1	Einflussfaktoren .....	36
4.4.2	Pädagogische Implikationen .....	36
4.5	Risiko- und Schutzfaktoren als Grundlage der Resilienzforschung .....	37

---

4.5.1	Risikofaktorenkonzept .....	37
4.5.2	Schutzfaktorenkonzept .....	38
4.5.3	Zusammenspiel von Risiko-und Schutzfaktoren .....	39
4.6	Kennzeichen von Resilienz bei Kindern .....	39
4.6.1	Innere Merkmale .....	39
4.6.2	Äußere Schutzfaktoren .....	40
4.6.3	Beobachtbares Verhalten im Schulalltag .....	41
4.7	Verbindung von Achtsamkeitspädagogik und Resilienzförderung .....	41
4.7.1	Gemeinsame Zielsetzungen .....	41
4.7.2	Achtsamkeit als Methode zur Resilienzförderung .....	42
4.7.3	Rituale und Jahreskreis als Verankerung im Alltag .....	42
4.7.4	Langfristige Wirkung und pädagogische Relevanz .....	43
4.8	Rituale und Feste als resilienzfördernde Anker im Schulalltag .....	43
<b>5</b>	<b>RITUALE .....</b>	<b>45</b>
5.1	Abgrenzung benachbarter Begriffe .....	45
5.1.1	Regeln .....	45
5.1.2	Zeremonien .....	46
5.1.3	Traditionen .....	46
5.1.4	Gewohnheiten .....	46
5.2	Funktionen von Ritualen .....	47
5.2.1	Die Bedeutung von Ritualen für die kindliche Entwicklung .....	48
5.2.2	Wo Rituale schaden können .....	49
5.3	Rituale im schulischen Kontext .....	50
5.4	Rituale im religiösen Kontext .....	51
5.5	Rituale im Jahreskreis .....	51
<b>6</b>	<b>DAS KIRCHENJAHR .....</b>	<b>53</b>
6.1	Feste im Jahreskreis .....	53
6.1.1	Erntedank und Michaeli .....	54
6.1.2	Reformationsfest, Allerheiligen, Allerseelen .....	55
6.1.3	Martini - Laternenfest .....	56
6.1.4	Advent .....	56
6.1.5	Hl. Nikolaus .....	57
6.1.6	Hl. Lucia .....	58
6.1.7	Weihnachten - Epiphantias .....	58
6.1.8	Fasching .....	59
6.1.9	Fastenzeit- Ostern .....	59
6.1.10	Christi Himmelfahrt .....	60
6.1.11	Pfingsten .....	60
6.2	Pädagogische Relevanz des Kirchenjahres .....	60
6.3	Achtsamkeit im Kirchenjahr .....	61

---

<b>7</b>	<b>FESTE UND FEIERN.....</b>	<b>63</b>
7.1	Feste und Feiern im öffentlichen Schulsystem .....	63
7.1.1	Bedeutung von Festen und Feiern im schulischen Kontext .....	64
7.1.2	Pädagogische Implikationen und Herausforderungen.....	64
7.2	Feste und Feiern in der Montessoripädagogik .....	65
7.2.1	Feste als Gelegenheit zur sozialen und emotionalen Entwicklung .....	65
7.2.2	Integration von Festen im Jahreskreis .....	66
7.2.3	Achtsamkeit in der Feierkultur .....	66
7.3	Feste und Feiern in der Waldorfpädagogik.....	67
7.3.1	Die Bedeutung der Jahresfeste in der Waldorfpädagogik .....	67
7.3.2	Feste als pädagogischer Raum für Resilienzförderung .....	68
7.3.3	Achtsamkeit durch rhythmische Wiederholung und rituelle Gestaltung .....	68
7.4	Gegenüberstellung der unterschiedlichen Schulformen .....	69
7.4.1	Pädagogische Einbindung und Zielsetzung .....	69
7.4.2	Achtsamkeit und Ritualgestaltung .....	70
7.4.3	Resilienzförderung durch Feste .....	70
7.5	Praktische Umsetzung von Festen und Feiern im Schulalltag.....	71
7.5.1	Michaeli, Erntedank .....	71
7.5.2	Halloween, Allerheiligen, Allerseelen .....	73
7.5.3	St. Martin, Laternen- oder Lichterfest .....	73
7.5.4	Advent.....	75
7.5.5	Nikolaustag .....	76
7.5.6	Weihnachten.....	77
7.5.7	Fasching, Karneval .....	78
7.5.8	Ostern, Himmelfahrt, Pfingsten .....	80
<b>8</b>	<b>SCHLUSS.....</b>	<b>83</b>
<b>9</b>	<b>LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>86</b>
<b>10</b>	<b>EIGENSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG .....</b>	<b>92</b>

**Abbildungsverzeichnis**

ABBILDUNG 1 DAS KIRCHENJAHR (BIEGER, 2015, S. 10).....	54
ABBILDUNG 2 HL. LUCIA (BIEGER, 2015, S. 25) .....	58
ABBILDUNG 3 TAFELBILD MICHAELI (ENGELSMAN, 2019, S.31) .....	72
ABBILDUNG 4 ZWERGENHAUS (ENGELSMAN, 2019, S. 33).....	74
ABBILDUNG 5 ADVENTGÄRTLEIN (ENGELSMAN, 2019, S.36) .....	76
ABBILDUNG 6 TAFELBILD NIKOLAUS (ENGELSMAN, 2019, S. 37) .....	77
ABBILDUNG 7 TAFELBILD WEIHNACHTEN (ENGELSMAN, 2019, S. 42) .....	78
ABBILDUNG 8 ZWERGENHÖHLE (ENGELSMAN, 2019, S. 46) .....	79

# 1 Einleitung

Unsere heutige Gesellschaft ist geprägt von Hektik, Reizüberflutung und einem zunehmenden Leistungsdruck. Diese Entwicklungen machen sich bereits in der Kindheit bemerkbar. Viele Kinder erleben Unsicherheit, emotionale Überforderung und eine Schwächung ihrer Selbstwahrnehmung. Der schulische Alltag stellt sie vor vielfältige Herausforderungen, bei deren Bewältigung pädagogische Begleitung zunehmend an Bedeutung einnimmt. In diesem Zusammenhang gewinnt Achtsamkeitspädagogik als ganzheitlicher Bildungsansatz an Relevanz. Sie ermöglicht Kindern, sich selbst besser wahrzunehmen, Emotionen zu regulieren, Beziehungen bewusst zu gestalten und in herausfordernden Situationen handlungsfähig zu bleiben.

Ein besonders wirksamer Zugang zu achtsamer Bildung eröffnet sich durch die Einbindung von Ritualen und Festen im Jahreskreis, insbesondere im Kirchenjahr. Diese wiederkehrenden, symbolhaft aufgeladenen Feiern bieten Kindern nicht nur Orientierung und Struktur, sondern auch Möglichkeiten spiritueller Erfahrungen, emotionaler Verbundenheit und gemeinschaftlichen Erlebens. Somit kann bei dieser Arbeit als Leitfaden folgende Forschungsfrage festgehalten werden:

*„Inwiefern können Rituale und Feste im Kirchenjahr zur Förderung der Resilienz von Schüler\*innen in der Primarstufe beitragen?“*

Diese Fragestellung bildet die inhaltliche Leitlinie der Arbeit und wird durch die Analyse von Schutzfaktoren wie Selbstwirksamkeit, Kohärenzgefühl und sozialer Einbindung theoretisch wie praxisnah bearbeitet.

Darauf aufbauend ergibt sich folgende subkategoriale Fragestellung:

*„Welche achtsamkeitspädagogischen Elemente lassen sich im Kirchenjahr integrieren und wie wirken sich diese konkret auf die kindliche Entwicklung aus?“*

Diese Frage ist insofern bedeutsam, als sie aufzeigt, wie Achtsamkeit im Rahmen religiöser Rituale kindgerecht umgesetzt werden kann. Die Beantwortung erfolgt durch die Darstellung konkreter Übungen (z. B. Metta-Meditation, Lichterkreis, Kinderyoga), die in Bezug auf emotionale Stabilisierung und soziale Entwicklung analysiert werden. Ein weiterer Fokus liegt auf der Frage:

*„Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede bestehen zwischen dem öffentlichen Schulsystem und alternativen Schulformen bezüglich der Integration achtsamkeitsorientierter Rituale?“*

Diese vergleichende Perspektive soll aufzeigen, welche Impulse aus reformpädagogischen Konzepten für eine achtsamkeitspädagogische Praxis im öffentlichen Schulwesen übernommen werden können. Daraus ergibt sich die Fragestellung:

*„Wie kann die Lehrperson als achtsame Begleitung in der Umsetzung von Feiern und Ritualen wirken?“*

Diese Fragestellung ist zentral, da die Qualität achtsamer Rituale maßgeblich von der inneren Haltung und pädagogischen Sensibilität der Lehrkraft abhängt. Abschließend stellt sich die Frage:

*„Welche konkreten Methoden und Rituale haben sich in der Praxis der Primarstufe als besonders wirksam zur Resilienzförderung erwiesen?“*

Ziel dieser Arbeit ist es somit, die Verbindung zwischen Achtsamkeitspädagogik und religiösen Ritualen im Jahreskreis umfassend darzustellen und im Hinblick auf die Resilienzförderung in der Primarstufe zu analysieren. Dabei werden sowohl theoretische Grundlagen als auch konkrete Umsetzungsbeispiele berücksichtigt. Die Arbeit versteht sich als religionspädagogischer Beitrag zu einer ganzheitlichen, achtsamen und stärkenorientierten Schulentwicklung.

Im Aufbau der Arbeit erfolgt zunächst eine differenzierte Begriffsbestimmung von Achtsamkeit, Resilienz und Ritualen. Anschließend wird die Bedeutung der Achtsamkeitspädagogik in der Primarstufe beleuchtet und das Konzept Resilienz im schulischen Kontext vertieft. Darauf folgt die Auseinandersetzung mit Ritualen im Bildungs- und Religionskontext sowie eine detaillierte Darstellung des Kirchenjahres als strukturgebender Rahmen für Feste und Feiern. In einem weiteren Schritt werden konkrete Praxisbeispiele analysiert, sowohl im öffentlichen Schulsystem als auch in reformpädagogischen Schulformen. Den Abschluss bildet eine Reflexion der zentralen Erkenntnisse in Bezug auf die Forschungsfragen sowie ein Ausblick auf mögliche Weiterentwicklungen in Theorie und Praxis.

Die Argumentationslinie der Arbeit verläuft vom allgemeinen gesellschaftlichen Bedarf über pädagogische Theoriebildung hin zur konkreten schulischen Praxis. Durch diesen Aufbau soll

ein roter Faden entstehen, der den theoretischen Diskurs mit der schulischen Wirklichkeit verbindet und zu einer fundierten Beantwortung der Forschungsfragen führt.

## 2 Definition der zentralen Begriffe

### 2.1 Achtsamkeit

Der Begriff Achtsamkeit findet seinen Ursprung im buddhistischen Glauben. Der Begriff „sati“ hat sich in den Traditionen und Lehren der buddhistischen Meditationspraxen entwickelt, welcher im Englischsprachigen mit „mindfulness“, in der deutschen Sprache mit Achtsamkeit übersetzt wurde. Die wörtliche Übersetzung bedeutet „sich erinnern“. Damit ist nicht die Erinnerung im engeren Sinne gemeint, sondern viel mehr das sich Bewusstseins des Augenblicks, wodurch die Erinnerung gefördert wird (vgl. Aeschbach & Schmidt, 2020, S. 13).

Eine allgemein gültige Definition von Achtsamkeit gibt es nicht. Eine Vielzahl an Definitionsversuchen liegt der Literatur zugrunde. So auch jener nach Jon Kabat-Zinn, einem anerkannten Achtsamkeitsforscher und -lehrer aus den USA:

Man kann sich Achtsamkeit als nicht urteilendes Gewahrsein von Moment zu Moment vorstellen, ein Gewahrsein, das kultiviert wird, indem man auf eine bestimmte Weise aufmerksam ist, das heißt im gegenwärtigen Augenblick und so wenig reaktiv, so wenig urteilend und so offenherzig wie möglich. (Kabat-Zinn, 2019, S. 221)

Auch nach Michalak et al. (vgl. 2018, S. 22) ist Achtsamkeit eine Form bewusster Lenkung der Aufmerksamkeit auf den Jetzzeitpunkt. Erfahrungen werden urteilsfrei im Moment wahrgenommen und nicht bewertet. Iwers und Roloff (2021) schließen sich dem an und beschreiben Achtsamkeit als eine „bewusste Wahrnehmung und Verarbeitung von aktuellen Einflüssen“ (S. 2). Gefühle und Gedanken werden angenommen und zugelassen, ohne diese zu bewerten. So entsteht eine Verbundenheit von inneren Prozessen und äußeren Gegebenheiten, welche dazu beiträgt, hinter den emotionalen Reaktionen die eigentlichen Bedürfnisse zu erfassen. Durch die aufmerksame Wahrnehmung der Gefühle wird eine Selbstfürsorge etabliert, welche wiederum zur Persönlichkeitsstärkung beiträgt. Kaltwasser (2016, S. 11) beschreibt Achtsamkeit als einen gelassenen, nicht wertenden und kontinuierlich geistigen Zustand und Prozess, welcher von Augenblick zu Augenblick gekennzeichnet ist. Achtsamkeit hat zum Ziel, Momente bewusst erlebbar zu machen, ohne permanente Ablenkung. José (2016, S. 71 f.) fügt hinzu, dass manche Menschen achtsamer sind als andere. Achtsamkeit wäre somit ein Charakterzug, die Anwendung und Umsetzung von Achtsamkeit ist aber für jeden erlernbar und wirkt sich positiv auf die Entwicklung, insbesondere bei Kindern und Jugendlichen, aus.

## 2.2 Resilienz

Nach Oliver Specht (2014, S. 23) ist Resilienz eine „psychische Widerstandsfähigkeit von Menschen gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Einwicklungsrisiken.“ Der Begriff Resilienz bedeutet aus dem Englischen übersetzt so viel wie Widerstandsfähigkeit und Spannkraft. Ein resilientes Individuum ist frei von psychischen Störungen und besitzt ein altersadäquates Verhalten und entsprechende Kompetenzen. Auch bezeichnet der Begriff Resilienz die Kompetenz, Krisen durch Rückgriff auf persönliche Ressourcen zu überwinden und diese als Anlass für individuelle Entwicklung zu nutzen. Auch wird mit dem Begriff Resilienz die Fähigkeit assoziiert, auf eine dem Niveau vor der Krise entsprechende oder höhere Kompetenzebene zurückzufinden.

Luthar et al. (2012, S. 35) beschreibt Resilienz als einen dynamischen Prozess, der durch das Zusammenspiel von inneren Ressourcen und äußeren Schutzfaktoren bestimmt wird. Es handle es sich dabei um eine Wechselwirkung zwischen individuellen Merkmalen wie Selbstwertgefühl, Optimismus und Problemlösungsfähigkeiten sowie unterstützenden sozialen Netzwerken, beispielsweise der Familie und der Schule. Masten (2012, S. 35) hebt hervor, dass Resilienz nicht als statische Eigenschaft verstanden werden sollte, sondern als ein fortlaufender Entwicklungsprozess, der durch positive Erfahrungen und unterstützende Beziehungen gefördert wird.

## 2.3 Rituale

Bei einem Ritual werden bestimmte Verhaltensweisen in bestimmten Situationen oder zu bestimmten Zeitpunkten wiederholt. Ein Ritual unterliegt bestimmten Regeln und folgt einem festen Ablauf. Meist werden Rituale eingeübt, sodass deren Ablauf nach einer Weile vertraut ist. (Gräßer & Hovermann, 2015, S. 12)

Nach Vollmer (2017) versteht man unter dem Begriff Rituale „sich wiederholende sinnhafte Handlungen“ (S. 150), mit deren Hilfe sich wiederkehrende Situationen erleichtern lassen, da sie soziale Prozesse strukturieren, Handlungssicherheit geben und das Zusammengehörigkeitsgefühl stärken. Baierl (2020, S. 112) ergänzt, dass sich Rituale an den Bedürfnissen der Teilnehmenden orientieren sollten. Dafür benötigt es allerdings Wissen über die involvierten Personen. Hier wird zwischen Haupt- und Nebenpersonen unterschieden, wobei es wertvoll wäre, wenn alle Teilnehmenden des Rituals selbst etwas ausführen und nicht nur passiv be-

teilt sind. Zudem trägt die so entstehende Atmosphäre deutlich dazu bei, wie das Ritual erlebt wird. Gräßer und Hovermann (2015, S. 15) fügen hinzu, dass Rituale eine Anerkennung und Praktikabilität für alle, oder zumindest der Mehrheit, voraussetzt. Weiters müssen sie mit den beteiligten Personen besprochen und von diesen akzeptiert werden. Vor allem im Kindergarten und in der Primarstufe bilden Rituale einen wichtigen Bestandteil für die Strukturierung des Tagesablaufes und fördern somit den Lernerfolg der Kinder.

## 2.4 Jahreskreis und Kirchenjahr

Der Begriff Jahreskreis bezeichnet die zyklische Abfolge der Jahreszeiten und Monate, wie sie durch den natürlichen Rhythmus der Erde und des Sonnenstandes bestimmt wird. Dieser Rhythmus gliedert das Kalenderjahr in verschiedene Abschnitte, die in vielen Kulturen mit Festen, Bräuchen und Übergangsritualen verbunden sind. Besonders im pädagogischen Kontext dient der Jahreskreis häufig als strukturierender Rahmen für wiederkehrende Aktivitäten, Themen und Rituale, die Orientierung und Stabilität im Schulalltag schaffen können (vgl. Kaltwasser, 2016, S. 91).

Das Kirchenjahr, auch als liturgisches Jahr bezeichnet, ist ein religiöser Jahreskreis, der sich in der christlichen Tradition an den zentralen Glaubensgeheimnissen und Festen orientiert. Es beginnt mit dem ersten Adventssonntag und umfasst wesentliche Zeiten wie Advent, Weihnachten, Fastenzeit, Ostern, Pfingsten sowie sogenannte „Festzeiten“ und „Alltagszeiten“ (z. B. Trinitatiszeit). Diese Zeiten sind nicht nur mit theologischen Inhalten gefüllt, sondern auch mit symbolischen Handlungen, Ritualen, Farben und Geschichten, die für Kinder sinnlich erfahrbar gemacht werden können (vgl. Bieger, 2015, S. 7).

## 2.5 Feste und Feiern

Nach Kaltwasser (2016, S. 90f.) sind Feste und Feiern kulturell oder religiös verankerte, häufig wiederkehrende Ereignisse, die durch bestimmte Rituale, Symbole und Gemeinschaftshandlungen gekennzeichnet sind. Sie markieren Übergänge, Höhepunkte oder besondere Zeiten im Jahreslauf und erfüllen vielfältige soziale, emotionale und spirituelle Funktionen. In pädagogischen Kontexten ermöglichen Feste und Feiern die bewusste Unterbrechung des Alltags, schaffen gemeinschaftsstiftende Erlebnisse und fördern sinnlich-symbolische Zugänge zu Themen wie Dankbarkeit, Hoffnung, Neubeginn oder Gemeinschaft.

### 3 Achtsamkeitspädagogik in der Primarstufe

Unsere westliche Welt gilt als schnelllebig, was spürbare Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder mit sich bringt. Eine Überforderung und darauffolgende geistige und körperliche Reaktionen sind nicht nur bei Erwachsenen ersichtlich, sondern betreffen vor allem Kinder und Jugendliche. Eine Folge unseres heutigen Lebensstils stellen Konzentrationsschwierigkeiten und Aufmerksamkeitsprobleme dar. Achtsamkeitsübungen können Kindern dabei helfen, ihren Fokus auf das Wesentliche zu lenken und sich so auch in der Schule besser zu fokussieren. Da Achtsamkeit jedoch im Gegensatz zur allgemeinen Aufmerksamkeit einen aktiven Prozess des Gehirnes voraussetzt, kann somit selbst entschieden werden, wem oder was Interesse zugewandt wird. Damit Schulkinder diesen Gehirnprozess aktivieren können, bedarf dies meist kontinuierlicher Übung. Hier gelten Selbstregulation, Selbststeuerung, Impulskontrolle und Selbstwirksamkeit als Ziele, welche zu erreichen als pädagogische Aufgabe von Lehrpersonen angesehen werden sollten (vgl. José, 2016, S. 72f).

Kinder im Grundschulalter befinden sich in einer sensiblen Entwicklungsphase, in der sie nicht nur grundlegende kognitive Fähigkeiten erwerben, sondern auch emotionale und soziale Kompetenzen entwickeln. Die Schule als Lebensraum nimmt dabei eine zentrale Rolle ein, nicht nur als Ort der Wissensvermittlung, sondern auch als Ort des Erlebens, Fühlens und Wachsens. In der Primarstufe geht es daher nicht nur um den Aufbau fachlicher Kompetenzen, sondern auch darum, Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu begleiten und zu stärken. Die Achtsamkeitspädagogik bietet hierfür einen wertvollen Zugang, da sie Kindern hilft, in einer oft reizüberfluteten Umwelt innezuhalten, sich selbst zu spüren und in Beziehung zu treten - mit sich, mit anderen und mit ihrer Umgebung. Gerade in der Schule, wo Anforderungen, Gruppendynamiken und Leistungsdruck aufeinandertreffen, kann Achtsamkeit zu einem stabilisierenden Element werden. Durch altersgerechte Übungen, Rituale und achtsame Gesprächsführung lernen Kinder, ihre Emotionen wahrzunehmen und angemessen zu regulieren (vgl. Gruber & Vogel, 2020, S. 17).

Studien belegen, dass achtsamkeitsbasierte Programme bereits in der Grundschule zu einer Verbesserung der Emotionsregulation, einer Zunahme prosozialen Verhaltens sowie einer Reduktion von Stresssymptomen führen können. Diese positiven Effekte zeigen sich insbesondere dann, wenn Achtsamkeit nicht nur punktuell, sondern regelmäßig und eingebettet in den pädagogischen Alltag praktiziert wird (vgl. Meiklejohn et al., 2012, S. 291).

### 3.1 Die fünf Bereiche der achtsamen Kompetenz

Achtsamkeit wird in der pädagogischen Praxis zunehmend als eine Schlüsselkompetenz betrachtet, die nicht nur zur persönlichen Entwicklung beiträgt, sondern auch Resilienz und soziale Kompetenz fördert. Um Achtsamkeit gezielt im schulischen Kontext zu fördern, ist es hilfreich, die verschiedenen Dimensionen achtsamer Kompetenz zu verstehen. Die folgende Gliederung orientiert sich an fünf zentralen Bereichen: Selbstwahrnehmung, Selbstregulation, Mitgefühl, Präsenz und Verbundenheit.

#### 3.1.1 Selbstwahrnehmung

Die Fähigkeit, die eigenen Gedanken, Gefühle und Körperempfindungen bewusst wahrzunehmen, bildet die Grundlage jeder achtsamen Praxis. Selbstwahrnehmung bedeutet, innere Vorgänge nicht nur zu registrieren, sondern sie auch ohne Bewertung anzunehmen. Im schulischen Kontext unterstützt diese Kompetenz Lernende dabei, ihre Emotionen differenzierter zu erleben und konstruktiv mit ihnen umzugehen. Achtsame Selbstwahrnehmung fördert somit auch die emotionale Intelligenz und ist ein erster Schritt zu mehr Selbstbestimmung im Lernprozess (vgl. Kaltwasser, 2016, S. 21).

#### 3.1.2 Selbstregulation

Aus der Selbstwahrnehmung ergibt sich die Fähigkeit zur Selbstregulation, also zur bewussten Steuerung des eigenen Verhaltens, insbesondere in herausfordernden Situationen. Achtsamkeitstechniken wie Atembeobachtung oder kurze Meditationsübungen helfen dabei, impulsives Verhalten zu reduzieren und gelassener auf Stressoren zu reagieren (vgl. Michalak et al., 2018, S. 65). Gerade im schulischen Alltag, der häufig von Leistungsdruck geprägt ist, stellt Selbstregulation eine zentrale Ressource zur Resilienzförderung dar (vgl. José, 2016, S. 33).

#### 3.1.3 Mitgefühl

Ein weiterer zentraler Bereich achtsamer Kompetenz ist das Mitgefühl, sowohl gegenüber sich selbst als auch gegenüber anderen. Während Empathie das Mitfühlen mit anderen beschreibt, geht Mitgefühl einen Schritt weiter und beinhaltet auch die Bereitschaft zu unterstützendem Handeln. Achtsamkeitspädagogik legt besonderen Wert auf die Entwicklung dieser Haltung, da sie das soziale Miteinander verbessert und das Klassenklima positiv beeinflusst. Übungen zur „liebenden Güte“ oder gemeinsame Rituale im Jahreskreis fördern diese soziale Dimension (vgl. Iwers & Roloff, 2021, S. 102).

### 3.1.4 Präsenz

Präsenz bezeichnet das bewusste Verweilen im Hier und Jetzt. In einer zunehmend von digitalen Reizen überfluteten Welt ist es für viele Menschen, so auch für Schulkinder, schwierig, ihre Aufmerksamkeit zu fokussieren. Achtsamkeit trainiert die Fähigkeit zur Konzentration und geistigen Klarheit. Durch regelmäßige Rituale im Schulalltag, etwa das bewusste Beginnen und Beenden des Unterrichts oder achtsame Übergänge zwischen Aktivitäten, kann diese Form der Präsenz gestärkt werden (vgl. Aeschbach & Schmidt, 2020, S. 14).

### 3.1.5 Verbundenheit

Die Erfahrung von Verbundenheit ist ein zentraler Aspekt menschlicher Resilienz. Achtsamkeit fördert das Bewusstsein dafür, dass man Teil eines größeren Ganzen ist. Sei dies in der Klassengemeinschaft, in der Natur oder im spirituellen Kontext (vgl. Kaltwasser, 2016, S. 98). Im Rahmen des Kirchenjahres bieten Rituale und Feste besondere Anlässe, diese Verbundenheit sinnlich und gemeinschaftlich erfahrbar zu machen. Die damit verbundene spirituelle Dimension kann Schüler\*innen ein Gefühl von Halt und Sinn vermitteln (vgl. José, 2016, S. 78).

## 3.2 Kindliche Entwicklung und Achtsamkeit

José (2019, S. 73 ff) vertritt die Meinung, dass Achtsamkeitsübungen gleichermaßen für Erwachsene als auch für Kinder viele positive Effekte haben. Kinder sind ebenso wie Erwachsene gesellschaftlichen Herausforderungen wie Umweltreizen, Digitalisierung und Leistungsdruck ausgesetzt und somit unter ständigem Einfluss äußerer Reize und Ablenkungen. So entsteht ein Ungleichgewicht zwischen Ruhephasen und Aktivität, was sich oft durch Anspannung und Rastlosigkeit äußert. Auch Sorgen und Lasten der Erwachsenenwelt werden auf die Kinder, meist völlig unbewusst, übertragen. Depression und andere psychische Krankheitsbilder prägen unsere heutige westliche Gesellschaft, was den Bedarf an frühzeitiger Prävention hebt. Diese präventive Maßnahme kann unter anderem eine regelmäßige Achtsamkeitspraxis darstellen, da diese erwiesenermaßen eine positive Wirkung auf das Stressempfinden, den Blutdruck, das Empathievermögen, die Kreativität und das allgemeine Wohlbefinden hat. Kinder sind von Anbeginn ihrer Entwicklung Vergleiche und Leistungsdruck ausgesetzt. Es wird zu einem gewissen Zeitpunkt erwartet, vorgeschriebene Entwicklungs- oder Lernkompetenzen er-

reicht zu haben, der allgemein gültigen Norm zu entsprechen und hierbei bestmöglich abzuschneiden. Durch Achtsamkeitsübungen kann den Heranwachsenden ein Tool zur Selbstwahrnehmung, Selbstregulation und Selbstverantwortung gegeben werden, wodurch ihre Kompetenzen gestärkt werden und die Resilienz und das Selbstbewusstsein wachsen können.

Schon Säuglinge nehmen ihre Umwelt bewusst wahr. Dies beginnt mit Empfindungen und Gefühlen und wird durch das selbstständige Denken erweitert. In diesem frühen Alter sind Kinder in ihrem Fühlen, Denken und Handeln ganz bei sich. Durch die bewertende Wahrnehmung Erwachsener dessen, was das Kind gerade macht, durch Äußerungen, Gefühle oder Handlungen, wird das Kind in seiner sensiblen Phase gestört und eine Fremdbestimmtheit beginnt. Die Empfindungen des Kindes werden bewertet und oft als unwichtig oder unpassend eingestuft. Die Kinder lernen so ihre Gefühle zu unterdrücken, die eigene Körperwahrnehmung schwindet und es beginnt ein Handeln nach Anweisungen. Dies kann dazu führen, dass Kinder sich Verhaltensweisen aneignen, um Lob oder eine Belohnung zu erhalten. Weigern sie sich jedoch oder zeigen unerwünschtes Verhalten, folgt oft eine Form der Bestrafung, welche für ein Kind schon das Nichterhalten eines Lobes sein kann. Konnte sich die Selbstwahrnehmung im Kindesalter nicht ausreichend entwickeln, ist diese in der Pubertät und im Erwachsenenalter nicht genügend gefestigt. Dies kann dazu führen, dass sich diese Personen schnell persönlich angegriffen fühlen oder verunsichern lassen. Die Selbstwahrnehmung gerät ins Wanken. Aus der Selbstwahrnehmung entwickelt sich jedoch das Selbstbewusstsein und daraus in weiterer Folge das Selbstvertrauen, die Selbstachtung, die Selbstsicherheit und der Selbstwert. All dies sind wesentliche Eigenschaften, um fest im Leben zu stehen und Selbstakzeptanz sowie Selbstliebe aufzubauen und um in weiterer Folge gesunde Beziehungen eingehen zu können (vgl. Iwers & Roloff 2021, S. 34 ff).

### 3.3 Forschungslage

Zahlreiche Studien der letzten Jahre belegen die positiven Effekte von Achtsamkeit auf die kindliche Entwicklung. Achtsamkeitstrainings haben sich als wirksam bei der Reduktion von Stress, Angst, Impulsivität und Verhaltensauffälligkeiten erwiesen (vgl. Michalak et al., 2018, S. 45). Gleichzeitig zeigen sich Verbesserungen in Konzentration, Emotionsregulation und sozialem Verhalten (vgl. Kaltwasser, 2016, S. 68).

Eine Dissertation von Schramm (2019) untersuchte die Auswirkungen eines zehnwöchigen Meditations- und Achtsamkeitsprogramms (MAIDS) auf Schüler\*innen im Alter von zehn bis

18 Jahren. Die Evaluation erfolgte durch ein Prä-Post-Design mit einer Interventions- und einer Kontrollgruppe. Die Ergebnisse zeigten signifikante Verbesserungen in Aufmerksamkeit und Wohlbefinden der teilnehmenden Schüler.

Ein systematisches Review von Burke (2010) zu achtsamkeitsbasierten Therapieansätzen bei Kindern und Jugendlichen umfasste insgesamt 15 Studien. Die Ergebnisse deuteten darauf hin, dass Achtsamkeitsinterventionen positive Effekte auf die Emotionsregulation und das Verhalten der Teilnehmenden haben.

Ein Artikel von Aeschbach und Schmidt (2020) betont die Bedeutung gut entwickelter sozio-emotionaler Kompetenzen für das psychische Wohlbefinden von Kindern. Achtsamkeitsbasierte Ansätze werden als vielversprechender Weg zur Förderung dieser Kompetenzen hervorgehoben.

Zusammenfassend zeigen diese Studien, dass Achtsamkeitstrainings bei Kindern und Jugendlichen positive Effekte auf verschiedene Bereiche der psychischen Gesundheit und des Verhaltens haben können. Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass die Effektstärken und -richtungen je nach Studie variieren können und weitere Forschung notwendig ist, um die langfristigen Auswirkungen und optimalen Implementierungsstrategien zu bestimmen.

Diese Wirkungen werden insbesondere durch regelmäßiges Üben und durch eine achtsamkeitsförderliche Schulkultur verstärkt. Schulen, die Achtsamkeit nicht nur punktuell, sondern systematisch in ihr pädagogisches Konzept integrieren, berichten von einer stabileren Lernumgebung, zufriedeneren Kindern und einer verbesserten Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden (vgl. Iwers & Roloff, 2021, S. 105).

Folgende positive Effekte konnten bei Kindern durch regelmäßige Achtsamkeitsinterventionen erzielt werden:

- Freude bei der Ausführung und Abnahme von Stresssymptomen
- Gewachsene Konzentrationsfähigkeit
- Weniger ADHS-Symptome
- Zunahme der Fähigkeiten für Stressregulation und Entspannung
- Verbesserte Emotionsregulation und sozial-emotionale Resilienz
- Zunahme von Wohlbefinden

- Weniger Symptome posttraumatischer Belastungsstörungen
  - Abnahme von Angstsymptomen und Depressivität sowie somatischem Stress bei Zunahme von Selbstwert und verbessertem Schlaf
  - Verbesserte soziale Kompetenz
  - Weniger Aggressivität und größere Impulskontrolle
  - Größere Akzeptanz der eigenen Gedanken, Gefühle und Verhaltensweisen
  - Zunahme der Bewusstheit und Regulationsfähigkeit bezüglich eigener kognitiver und physiologischer Zustände
  - Verbesserte exekutive Funktionen, d.h. Arbeitsgedächtnis, Konzentration, logisches Denken, geistige Flexibilität, Problemlösefähigkeit, Planung und Durchführung kognitiver Prozesse, Impulskontrolle
  - Zunahme an Kreativität, kognitiver Flexibilität, Merkfähigkeit für Unterrichtsstoff
  - Zunahme an Wohlbefinden und persönlicher Entwicklung
  - Bessere interkulturelle Kompetenzen sowie Bewusstheit für sich selbst und andere
- (Gruber & Vogel, 2020, S. 19)

### 3.4 Die Bedeutung von Achtsamkeit im schulischen Umfeld

In der neuen Verordnung (September 2024) über den Lehrplan der Volksschule, der seit dem Schuljahr 2023/24 beginnend mit der 1. Schulstufe in Kraft getreten ist, wird die Selbstkompetenz als eigener Kompetenzbereich schon in der Vorschulstufe angeführt, welchen es im Rahmen der Primarstufe zu erreichen gilt. Die Lernenden sollen hierbei befähigt werden, ihre Fähigkeiten und Stärken einzuschätzen und diese aktiv einbringen zu können, sowie Aufgaben verantwortungsbewusst zu übernehmen. Weiters geht es darum, ein Körperbewusstsein zu entwickeln, eigene Gefühle, Gestik und Mimik, sowie die von Mitmenschen zu erkennen und zu regulieren beziehungsweise richtig einzuschätzen. Die Schüler\*innen sollen dazu befähigt werden, Reaktionen des eigenen Körpers wahrnehmen zu können. Auch die Entwicklung des Selbstwertgefühls und des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten spielen im neuen Lehrplan eine wesentliche Rolle (vgl. Lehrplan der Volksschule, 2024).

Eine etablierte Achtsamkeitspraxis kann Kindern im Umgang mit sich selbst (intrapersonale Aspekte), als auch im Umgang mit anderen Personen (interpersonale Aspekte) helfen. Vor allem für den schulischen Kontext sind Verhaltensweisen, die durch eine solche Praxis gefördert werden, von besonderer Wichtigkeit.

Valtl (2018) vertritt die Meinung, dass Achtsamkeit ein zentraler Bestandteil von pädagogischen Beziehungen ist und sieht folgende Punkte für ein Klassen- bzw. Schulsetting als wertvoll an:

- „anderen mit voller Aufmerksamkeit zuhören
- Emotionen bei sich und anderen während einer Interaktion wahrnehmen
- Offenheit, Empfänglichkeit und Annehmen der Gedanken und Gefühle anderer
- Geringere emotionale Reaktivität und erhöhte Selbstregulation sowie
- Mitgefühl für sich selbst und andere.“ (S.5)

### 3.4.1 Achtsamkeit als Lernhaltung

Achtsamkeit kann nicht nur als Methode verstanden werden, sondern auch als grundlegende Haltung gegenüber sich selbst, anderen und dem Lernen. Diese Haltung hilft Kindern, ihre Lernprozesse bewusster zu erleben und sich mit größerer innerer Ruhe und Klarheit auf Inhalte einzulassen. In achtsamkeitsorientierten Lernprozessen geht es weniger um Leistungsdruck, sondern um das Erleben von Bedeutung und Sinn im Lernen (vgl. Kaltwasser, 2016, S. 54).

Eine achtsame Lernhaltung ermöglicht den Zugang zu einem Flow-Zustand, bei dem Kinder völlig in einer Tätigkeit aufgehen, ohne durch äußeren Druck oder innere Ablenkung gestört zu werden. So können Konzentration, intrinsische Motivation und Selbstwirksamkeit wachsen (vgl. Michalak et al., 2018, S. 37). In der Montessoripädagogik wird dieser Zustand auch als „Polarisierung der Aufmerksamkeit“ beschrieben.

### 3.4.2 Achtsamkeit und Beziehungsgestaltung in der Schule

Achtsamkeit beeinflusst nicht nur das eigene Erleben, sondern auch die Beziehungsgestaltung zwischen den Lehrpersonen und den Lernenden. Eine achtsame Haltung von Seiten der Lehrkraft fördert eine respektvolle, zugewandte und authentische Kommunikation, die auf echtem Zuhören, Geduld und Empathie basiert (vgl. José, 2016, S. 94).

Diese achtsame Beziehung bildet einen sicheren emotionalen Raum, in dem Kinder sich angenommen fühlen. Das stärkt ihr Selbstwertgefühl, fördert Vertrauen und emotionale Stabilität, welche wichtige Faktoren für eine gelingende Bildungsbiografie darstellen. Auch unter den Schüler\*innen kann durch gezielte Übungen zu Mitgefühl, aktives Zuhören und Perspektivenübernahme ein Klima des Miteinanders geschaffen werden (vgl. Iwers & Roloff, 2021, S. 102).

### 3.4.3 Die Rolle der Lehrperson

Die Lehrperson übernimmt im Rahmen der Achtsamkeitspädagogik eine zentrale Rolle – nicht nur als Vermittlerin von Lerninhalten, sondern vor allem als Vorbild für achtsames Verhalten und als begleitende Rolle in emotionalen und sozialen Prozessen. Gerade in der Primarstufe, in der Kinder besonders empfänglich für zwischenmenschliche Stimmungen und Haltungen sind, hat das Verhalten der Lehrkraft einen erheblichen Einfluss auf das Klassenklima und die kindliche Selbstwahrnehmung. Eine achtsame Haltung der Lehrperson zeigt sich durch Präsenz, Empathie, Offenheit und die Fähigkeit, in der Begegnung mit den Schüler\*innen im Moment zu sein. Wie Gruber und Vogel (2020, S. 25) beschreibt, „beginnt Achtsamkeitspädagogik bei der Lehrperson selbst“, denn nur wer achtsam mit sich selbst umgeht, kann diese Haltung authentisch an Kinder weitergeben. Lehrkräfte, die sich ihrer eigenen Gedanken, Gefühle und Reaktionen bewusst sind, können gelassener und reflektierter auf herausfordernde Situationen reagieren und so eine Atmosphäre von Sicherheit und Wertschätzung schaffen.

Auch Fröhlich-Gildhoff et al. (2020, S. 15) betonen, dass achtsame Pädagog\*innen „einen geschützten Raum ermöglichen, in dem sich Kinder emotional entfalten können“. Sie sind in der Lage, mit Störungen konstruktiv umzugehen, Lernende individuell wahrzunehmen und die Aufmerksamkeit gezielt zu lenken. Dies soll nicht durch äußeren Druck, sondern durch innere Haltung und strukturierte Rahmenbedingungen geschehen.

In der Praxis kann dies bedeuten:

- Achtsames Begrüßen und Verabschieden der Kinder

- Regelmäßige Stilleübungen oder kurze Meditationen im Unterrichtsverlauf
- Wertschätzende Gesprächsführung im Sinne aktiven Zuhörens
- Reflexionszeiten am Ende des Schultages oder der Woche („Was war schön?“, „Worauf bin ich stolz?“, Logbuch, etc.)
- Fehlerfreundlicher Umgang und Stärkung der Selbstwirksamkeit

Diese achtsame Grundhaltung beeinflusst nicht nur die Beziehung zwischen Lehrkraft und Kind positiv, sondern fördert auch ein respektvolles Miteinander in der gesamten Klassengemeinschaft. Lehrpersonen, die regelmäßig selbst Achtsamkeit praktizieren, berichten zudem von einer gesteigerten beruflichen Zufriedenheit und einem besseren Umgang mit Stress (vgl. José, 2016, S. 74).

#### **3.4.4 Das achtsame Klassenzimmer**

Die äußere Umgebung hat einen erheblichen Einfluss auf das innere Erleben der Schüler\*innen. Ein achtsam gestalteter Klassenraum trägt maßgeblich dazu bei, dass sich Kinder sicher, geborgen und konzentriert fühlen können. Im Sinne einer achtsamen Pädagogik sollte der Raum übersichtlich, strukturiert und reizarm eingerichtet sein. Eine solche Umgebung hilft Kindern, sich zu orientieren, reduziert Überforderung und unterstützt die emotionale Regulation (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2020, S. 14).

Zentrale Elemente sind dabei warme Farben, natürliche Materialien, eine durchdachte Möblierung sowie Orte der Ruhe. Rückzugsbereiche, Lesecken oder kleine Nischen mit Kissen laden dazu ein, sich auch im hektischen Schulalltag bewusst eine Pause zu gönnen. Pflanzen, natürliche Lichtquellen und reduzierte Wandgestaltung unterstützen zusätzlich eine Atmosphäre der Achtsamkeit. Eine achtsame Raumgestaltung nimmt auch Rücksicht auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder. Flexible Sitzordnungen, freie Materialwahl und eine bewusste Geräuschkulisse (z. B. durch Klangschalen oder ruhige Hintergrundmusik) können positiv auf das Klassenklima wirken. Der Klassenraum wird so zu einem Lern- und Lebensraum, der die kindliche Selbstwirksamkeit stärkt und zur inneren Ruhe beiträgt (vgl. Nitsche, 2005, S.41).

Das Konzept der „vorbereiteten Umgebung“ entstammt der Montessori-Pädagogik und basiert auf dem Gedanken, dass Kinder in einer strukturierten, liebevoll gestalteten Umgebung aus eigener Motivation lernen wollen. Eine solche Umgebung lädt zum Tätigsein ein, fördert

aber gleichzeitig die Achtsamkeit durch klare Ordnung, Sinnesmaterialien und Eigenverantwortung (vgl. Montessori, 2009, S. 47).

Wesentlich ist, dass jedes Material einen festen Platz hat und auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmt ist. Dies betrifft sowohl den Inhalt als auch den Schwierigkeitsgrad. Durch die Möglichkeit, sich das Material selbst auszusuchen und in Ruhe zu bearbeiten, entsteht eine Form von innerer Aufmerksamkeit und Konzentration, die Montessori als „Polarisation der Aufmerksamkeit“ beschreibt. Diese tiefe Versenkung ist ein Moment von hoher Achtsamkeit und Selbstwirksamkeit. Die Lehrperson fungiert hier nicht als lenkende Instanz, sondern als stille Begleiterin, die durch achtsames Beobachten erkennt, wann und wie sie unterstützend tätig wird. Die vorbereitete Umgebung ermöglicht somit nicht nur kognitives Lernen, sondern auch eine bewusste Selbstwahrnehmung, soziale Interaktion und emotionale Sicherheit (vgl. Montessori, 2009, S. 131f.).

### 3.5 Methoden und Übungen der Achtsamkeit in der Primarstufe

In der Praxis haben sich zahlreiche Achtsamkeitsübungen als wirksam erwiesen, um Kinder altersgemäß an das Thema heranzuführen. Dazu gehören z. B.:

- Atemübungen („Ich atme ein, ich atme aus“)
- Body-Scan (achtsames Wahrnehmen des Körpers)
- Klangschalenübungen (Hören und Spüren)
- Stilleübungen und Naturwahrnehmungen
- Gefühlsbarometer (benennen und akzeptieren von Emotionen)
- Kinderyoga

Diese Übungen sollten ritualisiert in den Schulalltag integriert werden, beispielsweise durch kurze Achtsamkeitseinheiten zu Beginn des Unterrichts oder in Übergangsphasen. Eine regelmäßige Durchführung schafft Vertrautheit und Tiefe, die notwendig ist, um langfristig die auf Selbststeuerung und Konzentration zu fördern (vgl. Kaltwasser, 2016, S. 73).

### 3.5.1 Übungen zur „liebenden Güte“ (Metta-Meditation)

Ein besonders wirksamer Ansatz zur Förderung von Mitgefühl und emotionaler Verbundenheit im Schulalltag ist die sogenannte „Liebende-Güte-Meditation“. Diese stammt ursprünglich aus der buddhistischen Achtsamkeitspraxis (Metta-Meditation), lässt sich jedoch in den schulischen und auch religionspädagogischen Kontext übertragen. Eine kindgerechte und ritualisierte Form dieser Übung trägt den Titel „Herzenswünsche im Lichterkreis“ und kann insbesondere im Rahmen religiöser Feste wie Weihnachten, Ostern oder Erntedank eingebunden werden. Zu Beginn der Übung wird den Schüler\*innen erklärt, dass es heute um das Senden von liebevollen Gedanken und Wünschen an sich selbst und an andere Menschen geht. Es folgt eine kurze Phase des Ankommens, in der durch eine einfache Atemübung innere Ruhe gefördert wird („Atme tief ein und langsam wieder aus. Spüre deinen Atem. Komme ganz bei dir an.“). Danach werden unter Anleitung in stiller Konzentration positive Wünsche formuliert, zunächst an sich selbst, dann an eine nahestehende Person, an eine neutrale Person, an eine Person, mit der es vielleicht einen Konflikt gab, und schließlich an alle Lebewesen. Die Formulierungen orientieren sich an einfachen Sätzen wie: „Mögest du glücklich sein. Mögest du gesund sein. Mögest du in Frieden leben.“ Diese innere Achtsamkeit wird anschließend durch eine symbolische Handlung vertieft. In einem vorbereiteten Lichterkreis entzünden die Schüler\*innen nacheinander eine kleine Kerze oder legen ein Symbol (z. B. einen Stein oder ein Papierherz) in die Mitte, während sie einen Herzenswunsch äußern. Dies kann leise oder auch laut geschehen. Der gemeinsame Kreis, das Licht und die gesprochenen oder gedachten Wünsche schaffen eine dichte Atmosphäre der emotionalen Präsenz, Verbundenheit und gegenseitigen Wertschätzung. Zum Abschluss werden die Kinder eingeladen, das entstandene Gefühl in sich wahrzunehmen und in den weiteren Tag mitzunehmen (vgl. Iwers & Roloff, 2021, S. 207).

Diese Form der Achtsamkeitsübung stärkt gleich mehrere Bereiche der Resilienzförderung. Sie ermöglicht den Lernenden eine bewusste Selbstwahrnehmung, fördert Mitgefühl, emotionale Intelligenz und soziale Einbindung in die Klassengemeinschaft. Gleichzeitig eröffnet die symbolische Handlung im Lichterkreis einen Zugang zu spirituellen Erfahrungen, die in Verbindung mit dem Kirchenjahr sinnstiftend und orientierend wirken können (vgl. José, 2016, S. 45ff.). Durch die ritualisierte Form wird ein geschützter Raum geschaffen, in dem emotionale Offenheit und gemeinschaftliches Erleben möglich werden. Dies sind beides zentrale Ressourcen für die Entwicklung einer stabilen inneren Haltung und damit für die Resilienz von Schüler\*innen (vgl. Kaltwasser, 2016, S. 98ff.).

### 3.5.2 Kinderyoga

Kinderyoga stellt eine besonders geeignete Methode dar, um achtsamkeitspädagogische Inhalte kindgerecht und körperorientiert in den Schulalltag zu integrieren. Die Übungen vereinen Bewegung, Atmung und Konzentration und fördern auf spielerische Weise die körperliche, emotionale und soziale Entwicklung von Kindern. Im Sinne der Achtsamkeitspädagogik bietet Kinderyoga vielfältige Möglichkeiten zur Schulung der Selbstwahrnehmung, zur Beruhigung des Geistes und zur Förderung von Empathie und Selbstregulation. Zentrale Elemente wie das bewusste Atmen, das Spüren des Körpers in bestimmten Haltungen (Asanas) und das achtsame Wahrnehmen von Gedanken und Gefühlen entsprechen in hohem Maße den Prinzipien der Achtsamkeit. Anders als beim klassischen Sportunterricht geht es beim Kinderyoga nicht um Leistung oder Konkurrenz, sondern um das achtsame Erleben von Körper und Geist im gegenwärtigen Moment (vgl. Kaltwasser, 2016, S. 75).

Eine regelmäßige Praxis im Klassenverband kann die Resilienz von Kindern stärken, indem sie lernen, innere Spannungen abzubauen, sich zu entspannen und zur Ruhe zu kommen. Dies stellen Fähigkeiten dar, die auch in herausfordernden Alltagssituationen hilfreich sind. Weiters werden soziale Kompetenzen gefördert, etwa durch Partnerübungen, gemeinsame Fantasiereisen oder das bewusste Wahrnehmen der Gruppendynamik (vgl. Kaltwasser, 2016, S. 73).

Kinderyoga eignet sich besonders als ritualisierte Einheit im Wochen- oder Tagesrhythmus und lässt sich gut mit den Festen und Feiern im Jahreskreis verbinden. Beispielsweise können jahreszeitliche Themen wie „Wachstum im Frühling“ oder „Rückzug im Winter“ achtsamkeitsfördernd in Yogaeinheiten eingebettet werden, um die Verbundenheit mit der Natur und dem eigenen Rhythmus zu fördern (vgl. Hüther & Hauser, 2012, S. 112).

Mehrere Studien belegen die Wirksamkeit von Yoga bei Kindern: So zeigte eine Untersuchung von Kaley-Isley et al. (2010), dass Yoga im schulischen Setting signifikant zur Reduktion von Angst und Stress sowie zur Verbesserung von Konzentration und emotionaler Stabilität beitragen kann.

#### Kinderyoga-Übungen und achtsamkeitsbezogene Rituale für die vier Jahreszeiten:

##### Frühling: Aufbruch und Neubeginn

Kirchliche Feste: Ostern, Frühlingsanfang, Maria Verkündigung (25. März)

Themen: Wachstum, Erwachen, Hoffnung

Achtsamkeitsritual:

- Samen-Ritual: Jedes Kind bekommt einen Samen, den es in Erde einpflanzt. Dabei wird in Stille überlegt: „Was möchte in mir wachsen?“
- Atemübung: „Atme wie der Wind“ – sanftes Ein- und Ausatmen im Rhythmus der Arme, die sich wie Flügel heben und senken.

Yogaübungen:

- Baum (Vrikshasana): Standfestigkeit und Gleichgewicht, symbolisiert Wachstum.
- Sonne begrüßen (kleine Sonnengruß-Sequenz): Energetisierend, stärkt Körperbewusstsein.
- Schmetterling (Baddha Konasana mit flatternden Knien): Leichtigkeit und Freude.

Sommer: Fülle und Lebendigkeit

Kirchliche Feste: Pfingsten, Fronleichnam, Johannifest (24. Juni)

Themen: Feuer, Licht, Gemeinschaft, Lebensfreude

Achtsamkeitsritual:

- Lichtkreis: Kinder sitzen im Kreis, in der Mitte brennt eine Kerze. Jeder darf sagen, was in ihm/ihr leuchtet.
- Barfuß-Ritual im Gras: Achtsames Gehen mit Fokus auf Bodenkontakt und Empfinden.

Yogaübungen:

- Krieger (Virabhadrasana): Stärkung, Mut und Standfestigkeit.
- Sternpose (Weite Arme und Beine, stehender Stern): Offenheit und Ausstrahlung.
- Löwenatmung (Simhasana): Loslassen, Mut, Ausdruck.

Herbst: Wandlung und Ernte

Kirchliche Feste: Erntedank, St. Martin, Allerheiligen

Themen: Dankbarkeit, Rückzug, Veränderung

Achtsamkeitsritual:

- Dankbarkeitsrunde: Was habe ich dieses Jahr gelernt/geerntet?
- Blättermeditation: Kinder halten ein Herbstblatt in der Hand und betrachten es achtsam (Farbe, Form, Gefühl).

Yogaübungen:

- Herabschauender Hund (Adho Mukha Svanasana): Erdung und Energiefluss.
- Katzen-Kuh-Bewegung: Flexibilität und bewusste Atmung im Rhythmus.
- Kindhaltung (Balasana): Rückzug und Geborgenheit.

Winter: Stille und Besinnung

Kirchliche Feste: Advent, Weihnachten, Epiphania (6. Dezember)

Themen: Innenschau, Ruhe, Licht in der Dunkelheit

Achtsamkeitsritual:

- Adventsmeditation mit Kerzen: Wöchentlich eine weitere Kerze anzünden, verbunden mit einem Wunsch oder einer Stillephase.
- Achtsames Lauschen: In der Stille sitzen und Geräusche bewusst wahrnehmen.

Yogaübungen:

- Kerze (Schulterstand abgewandelt/mit Kissen): Inneres Licht aktivieren.
- Berg (Tadasana): Stabilität, Vertrauen, innere Ruhe.
- Entspannungsreise: Fantasiereisen passend zum Thema (vgl. Stück, 2021, S. 42ff.).

### 3.5.3 Weitere Praxisimpulse für die Achtsamkeit im Schulalltag

- Stille-Übung mit dem Glockenspiel: Kinder lauschen achtsam dem Klang einer Klangschale oder eines Glöckchens, bis der Ton ganz verklungen ist. Diese Übung schärft die auditive Wahrnehmung und trainiert fokussierte Aufmerksamkeit (vgl. Stück, 2021, S. 53).

- Die „Insel der Ruhe“: Ein Platz im Klassenzimmer, an den sich Kinder bewusst zurückziehen dürfen, wenn sie eine Ruhepause benötigen oder in Stille arbeiten möchten. Diese Form des Rückzugs fördert Selbstregulation (vgl. Nitsche, 2005, S.173).
- Achtsamkeitskarten mit Symbolen: Kleine Bildkarten (z. B. eine Schnecke für „langsam werden“, ein Ohr für „zuhören“) helfen den Kindern, ihre Aufmerksamkeit gezielt auszurichten und die innere Haltung zu reflektieren (vgl. Nitsche, 2005, S. 174).
- Affirmationskarten: Diese Karten helfen dabei, das Selbstwertgefühl sowie das Selbstbewusstsein der Kinder zu stärken (vgl. Nitsche, 2005, S. 174).
- Stillezeiten nach Lerneinheiten: Nach getaner Arbeit setzen sich die Kinder still hin, schließen die Augen oder hören eine Klangschale. Diese Übergangsphasen schaffen Achtsamkeit für das Innenleben (vgl. Engelsman, 2019, S. 56).
- „Jahreszeitentisch“ im Klassenzimmer: Ein liebevoll gestalteter Tisch mit Naturmaterialien, Symbolen der Feste und jahreszeitlichen Farben fördert tägliche bewusste Wahrnehmung und Gespräche (vgl. Willmann, 2001, S. 292)
- Atemübungen zur Erdung: Kurze, geführte Atemübungen zu Beginn oder Ende der Stunde helfen Kindern, ihre Aufmerksamkeit zu fokussieren und zur Ruhe zu kommen (vgl. Stück, 2011, S. 46).
- Erzählrituale mit offenen Fragen („Wie fühlte sich das an?“ „Was hast du wahrgenommen?“) fördern die Reflexion und stärken das innere Erleben (vgl. Stück, 2011, S. 47).

### 3.6 Achtsamkeitspädagogik in alternativen Schulformen

Alternative Schulformen wie die Montessori- oder Waldorfpädagogik zeichnen sich durch einen ganzheitlichen Bildungsansatz aus, der die individuelle Entwicklung der Kinder in den Mittelpunkt stellt. In diesen reformpädagogischen Konzepten ist Achtsamkeit kein separates Un-

terrichtsfach, sondern tief in den schulischen Alltag und das Menschenbild der jeweiligen Pädagogik integriert. Im Vergleich zum öffentlichen Schulsystem setzen diese Schulformen verstärkt auf Rituale, Rhythmus und individuelle Entwicklungsräume, Elemente, die besonders zur Förderung von Achtsamkeit und Resilienz beitragen.

### 3.6.1 Die Montessoripädagogik: Achtsamkeit durch Freiheit und Struktur

Die Montessori-Pädagogik, begründet von Maria Montessori, beruht auf der Achtung vor der kindlichen Persönlichkeit und dem Prinzip der „vorbereiteten Umgebung“. Achtsamkeit zeigt sich hier in der Haltung der Lehrkraft, welche als beobachtende Begleitung agiert, sowie in der selbstgesteuerten, konzentrierten Arbeit der Kinder. Die Lernmaterialien sprechen mehrere Sinne an, was die bewusste Wahrnehmung fördert. Die sogenannte „Polarisation der Aufmerksamkeit“ beschreibt einen Zustand tiefer Konzentration, der durch eine achtsame Umgebung ermöglicht wird (vgl. Montessori, 2009, S. 131).

Auch Rituale wie das tägliche Morgenkreisritual oder das stille Arbeiten fördern achtsame Haltungen. Feste und Feiern im Jahreskreis werden bewusst in das Schulleben integriert, um die Kinder mit ihrem inneren und äußeren Rhythmus zu verbinden (vgl. Schumacher, 2016, S. 115).

Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist die Verbindung von Freiheit und Struktur. Die Kinder dürfen selbst entscheiden, wann und wie lange sie mit einem bestimmten Material arbeiten. Diese freie Wahl stärkt nicht nur die intrinsische Motivation, sondern fördert auch die Selbstwahrnehmung. Die Kinder lernen zu erkennen, was ihnen guttut, was sie interessiert und wann sie eine Pause brauchen. Genau dieses Innehalten und in sich Hineinspüren sind Kernelemente der Achtsamkeit (vgl. Schumacher, 2016, S. 51).

Darüber hinaus wird soziales Lernen in der Montessoripädagogik durch gemeinsame Verantwortung und respektvolle Kommunikation geübt. Schüler\*innen übernehmen Dienste im Klassenraum, pflegen Materialien, helfen einander oder bitten um Hilfe. Dies geschieht ohne Zwang, sondern im Sinne einer natürlichen, respektvollen Gemeinschaft. Auch dies ist ein Ausdruck von gelebter Achtsamkeit, da es auf Wahrnehmung, Rücksicht und Empathie basiert (vgl. Montessori, 2018, S. 45).

Die Lehrkraft hat in dieser Schulform die Rolle der achtsamen Begleitung. Dies gelingt durch genaue Beobachtung, Zurückhaltung im Handeln und gezielte Impulse. Montessori bezeichnete diese Haltung als eine „geistige Vorbereitung“ der Lehrperson: „Nicht das Kind soll sich dem Lehrer anpassen, sondern der Lehrer dem Kind“. (Montessori, 2009, S. 59)

### 3.6.2 Die Waldorfpädagogik: Rhythmus, Stille und seelische Balance

Die Waldorfpädagogik, begründet von Rudolf Steiner, basiert auf einem ganzheitlichen Menschenbild, das Körper, Seele und Geist gleichermaßen berücksichtigt. In dieser Pädagogik ist die Entwicklung des Kindes eng mit dem natürlichen Rhythmus der Jahreszeiten sowie mit den spirituellen Impulsen des Kirchenjahres verbunden. Achtsamkeit wird dabei nicht explizit als Methode vermittelt, sondern ist ein grundlegendes pädagogisches Prinzip, das sich durch die gesamte Tages-, Wochen- und Jahresgestaltung zieht (vgl. Schieren, 2016, S. 74).

Zentrale Bedeutung hat in der Waldorfpädagogik der Rhythmus. Er strukturiert nicht nur den Unterricht, sondern das gesamte Schulleben. Der Wechsel von Konzentration und Entspannung, von Aktivität und Ruhe, ermöglicht eine harmonische Entwicklung und fördert die Fähigkeit zur Selbstregulation. Diese Rhythmisierung hat unmittelbare achtsamkeitsfördernde Wirkung. Sie hilft Kindern, sich zu orientieren, innezuhalten und bewusst wahrzunehmen, was gerade geschieht (vgl. Ullrich, 2015, S. 48).

Besondere Elemente der Waldorfpädagogik wie Eurythmie, Formenzeichnen, musikalische Rituale oder das tägliche Malangebot eröffnen den Kindern nicht nur kreative Ausdrucksformen, sondern schulen ihre bewusste Wahrnehmung von Bewegung, Form, Klang und Farbe. Hierbei werden Sinneswahrnehmung, Achtsamkeit und innere Sammlung gleichermaßen angesprochen. Ein weiteres zentrales Element in der Waldorfschule ist der sogenannte Morgenkreis, der den Tag rhythmisch eröffnet. Er besteht aus Gedichten, Liedern, rhythmischen Übungen und kleinen Bewegungsabläufen. Die Kinder wenden sich hier bewusst der Gruppe und dem Tagesbeginn zu. Dieses Ritual fördert die gemeinsame Ausrichtung, die soziale Einbindung und die Präsenz im Moment, alles wesentliche Ziele achtsamer Bildung (vgl. Ullrich, 2015, S. 53f.).

In der Waldorfpädagogik nehmen Feste im Jahreslauf, wie Michaeli, Advent, Weihnachten, Ostern, Johanni oder Erntedank, einen wichtigen Platz ein. Diese Feste werden nicht nur gefeiert, sondern über längere Zeiträume vorbereitet und intensiv erlebt. Durch das Erzählen von Geschichten, kreatives Gestalten, Rollenspiele, Musik und gemeinsames Tun werden die Lernenden in eine tiefe Verbindung mit natürlichen Zyklen und spirituellen Themen gebracht.

Diese Form der Achtsamkeit ist nicht kognitiv gesteuert, sondern sinnlich und erlebensorientiert. Die Lehrkraft ist auch in der Waldorfpädagogik eine zentrale achtsamkeitsbildende Person. Ihre innere Haltung, ihre Präsenz und die Fähigkeit, jedes Kind als individuelle Persönlichkeit wahrzunehmen, wirken direkt auf das seelische Gleichgewicht der Kinder. Eine ruhige, liebevolle und aufmerksame Lehrperson schafft einen Raum, in dem Achtsamkeit und Selbstwahrnehmung wachsen können. Rudolf Steiner betonte stets die „Erziehung zur Freiheit“, bei der die Entwicklung der Individualität im Zentrum steht, stets im Einklang mit dem seelischen Gleichgewicht des Kindes (vgl. Engelsman, 2019, S.30).

## 4 Resilienz im Schulalltag

Nach Masten (2012, S. 3) hat die Resilienzforschung in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. Resilienz beschreibt die Fähigkeit eines Individuums, mit belastenden oder traumatischen Erfahrungen flexibel umzugehen und daran nicht dauerhaft zu zerbrechen, sondern bestenfalls gestärkt daraus hervorzugehen. Diese Fähigkeit ist besonders im Schulalltag von großer Bedeutung, da Schüler\*innen im Rahmen ihrer schulischen und sozialen Erfahrungen mit unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert sind. Es zeigt sich, dass resiliente Kinder besser in der Lage sind, mit den Anforderungen des schulischen Lebens umzugehen, ihre emotionalen Ressourcen zu aktivieren und auch in schwierigen Situationen psychisch stabil zu bleiben.

### 4.1 Faktoren der Resilienz im Schulkontext

Im schulischen Kontext können verschiedene Faktoren die Entwicklung von Resilienz bei Schüler\*innen positiv beeinflussen. Unter dem Begriff Resilienzfaktoren versteht man die Eigenschaft, die ein Kind in der Interaktion mit seiner Umwelt sowie durch die erfolgreiche Bewältigung altersadäquater Entwicklungsaufgaben im Lebenslauf erwirbt. Zu den wichtigsten gehören:

- Emotionale Unterstützung durch Lehrpersonen: Eine einfühlsame und verlässliche Beziehung zu Lehrkräften ist einer der stärksten Schutzfaktoren für die Resilienz von Schüler\*innen. Studien zeigen, dass Lehrer\*innen, die ihren Lernenden emotionale Sicherheit bieten und auf ihre Bedürfnisse eingehen, die Entwicklung von Resilienz fördern (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2020, S. 13).
- Soziale Unterstützung durch Gleichaltrige: Freundschaften und ein positives soziales Umfeld tragen maßgeblich zur Resilienz bei. Resiliente Kinder verfügen häufig über stabile Freundschaften, die ihnen helfen, Belastungen gemeinsam zu bewältigen und positive Erfahrungen zu teilen (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2020, S. 14).
- Achtsamkeit und Selbstregulation: Die Fähigkeit zur Selbstregulation und Achtsamkeit ist ein weiterer zentraler Faktor in der Resilienzentwicklung. Achtsamkeitspraktiken, wie sie in der Achtsamkeitspädagogik Anwendung finden, ermöglichen es den Schü-

ler\*innen, ihre Emotionen zu erkennen und zu steuern, was ihre Resilienz stärkt. Hierbei spielen Rituale und regelmäßig wiederkehrende Ereignisse eine wichtige Rolle, da sie den Kindern einen sicheren Rahmen bieten, in dem sie ihre inneren Ressourcen aktivieren können (vgl. Kabat-Zinn, 2019, S. 212).

- Optimismus und Zukunftsperspektiven: Resiliente Schüler\*innen haben eine positive Sicht auf ihre Zukunft und sind in der Lage, langfristige Ziele zu setzen. Sie glauben daran, dass sie ihre Lebensumstände durch eigenes Handeln beeinflussen können. Die Förderung von Optimismus und Selbstwirksamkeit im Schulalltag ist daher ein weiterer wichtiger Aspekt der Resilienzförderung (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2020, S. 16).

## 4.2 Resilienzforschung

Der Begriff „Resilienz“ stammt ursprünglich aus der Materialforschung und wurde in der Psychologie in den 1950er-Jahren aufgegriffen, um Kinder zu beschreiben, die trotz widriger Lebensumstände psychisch stabil bleiben. Seither entwickelte sich die Resilienzforschung von einem defizitorientierten zu einem ressourcenorientierten Ansatz (vgl. Wustmann, 2004, S. 15).

Moderne Resilienzforschung geht davon aus, dass Resilienz ein dynamischer Prozess ist, der im Zusammenspiel zwischen individuellen Ressourcen (z. B. Selbstwirksamkeit, Problemlösekompetenz) und äußeren Schutzfaktoren (z. B. stabile Bezugspersonen, schulische Strukturen) entsteht.

In der Kindheit besonders wichtige Resilienzfaktoren sind:

- Selbst- und Fremdwahrnehmung: Der konstruktive Umgang mit eigenen Emotionen und Gefühlen sowie die Wahrnehmung dieser bei anderen Personen. Gleichzeitig ist es von Bedeutung, Bedürfnisse, Gefühle und Emotionen reflektieren zu können, sowohl von sich selbst als auch von anderen Personen.
- Selbststeuerung: Hierbei spricht man von der Fähigkeit, eigene innere Zustände wie Emotionen und Spannungszustände herstellen und aufrecht erhalten zu können sowie diese zu kontrollieren und somit auch eigene Verhaltensweisen zu regulieren. Damit einher geht die Fähigkeit über das Wissen und die Strategien zu verfügen, wie man sich

selbst beruhigen kann und welche Handlungsalternativen zur Verfügung stehen. Hierfür benötigt es bis etwa zum fünften Lebensjahr die Hilfe einer Bezugsperson. Ab dem Schuleintritt sind Kinder in der Lage, Emotionen selbstständig zu regulieren. So gelangen Kinder zu Empathiefähigkeit und emotionaler Perspektivenübernahme.

- **Selbstwirksamkeit:** Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, Herausforderungen aus eigener Kraft meistern zu können. Eine besondere Bedeutung wird hier den Erwartungen zugemessen. Die eigene Erwartungshaltung steuert schon im Vorfeld das Herangehen an eine Situation und die Art und Weise der Bewältigung. Dies führt oft auch zur Bestätigung des eigenen Selbstwirksamkeitserlebens. Diese Erwartungshaltung hängt stark mit den Erfahrungen zusammen, welche Kinder im ersten Lebensjahr gemacht haben, sind jedoch auch durch spätere Erlebnisse noch veränderbar.
- **Bindung:** Verlässliche Beziehungen zu Bezugspersonen, die Sicherheit und Orientierung geben.
- **Soziale Kompetenz:** Hierbei geht es um die Fähigkeit, soziale Situationen im Zusammensein mit anderen Menschen einschätzen und adäquate Verhaltensweisen zeigen zu können, sich selbst zu behaupten, Empathiefähigkeit und angemessen auf Konflikte zu reagieren. Es geht aber auch darum, auf Personen aktiv und angemessen zuzugehen, Kontakte zu Knüpfen und eine zwischenmenschliche Kommunikation aufrecht erhalten zu können oder diese entsprechend zu beenden. Des Weiteren wichtig ist es, sich selbst passende und soziale Unterstützung zu holen, wenn diese benötigt wird.

All diese Aspekte sind eng mit achtsamkeitspädagogischen Konzepten verbunden, die durch Übungen, Rituale und Beziehungsarbeit gezielt Resilienz fördern können (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2020, S. 11).

### 4.3 Studienlage

Zahlreiche empirische Studien bestätigen den positiven Zusammenhang zwischen achtsamkeitsfördernden Maßnahmen und der Stärkung von Resilienz im Kindesalter. Besonders erwähnenswert sind folgende Forschungsarbeiten:

- Die „Kauai-Längsschnittstudie“ von Emmy E., Werner und Ruth S. Smith, beginnend im Jahre 1955, ist die älteste und bekannteste Studie im Bereich der Resilienzforschung. In der Studie wurden Langzeitfolgen prä- und perinataler Risikobedingungen sowie die Auswirkungen von ungünstigen Lebensumständen in der frühen Kindheit auf kognitive, psychische und physische Entwicklung untersucht. Bei etwa einem Drittel der untersuchten Kinder wurden bereits im zweiten Lebensjahr mindestens vier risikoe erhöhende Bedingungen festgestellt (chronische Armut, Geburtskomplikationen, geringes Bildungsniveau der Eltern, psychische Erkrankungen der Eltern, chronische familiäre Disharmonie). Im Alter ab zehn Jahren zeigten zwei Drittel dieser Kinder Verhaltens auffälligkeiten, wurden straffällig oder wiesen Schwangerschaften vor dem 18. Lebensjahr auf. Das letzte Drittel dieser Kinder entwickelte sich trotz der risikobedingten Umstände zu kompetenten Erwachsenen. Diese Kinder wurden von Bezugspersonen schon im Säuglingsalter als aktiv, liebevoll und umgänglich beschrieben, auch in der Schule vielen sie positiv auf. Im Alter von 40 Jahren gab es bei dieser Gruppe weniger Todesfälle, eine niedrigere Rate an chronischen Erkrankungen und Scheidungen. Auch gingen alle Probanden dieser Gruppe einer Arbeit nach, führten stabile Ehen und hatten einen positiven Blick auf die Zukunft. Als der stärkste Einfluss auf eine positive Entwicklung der Kinder nennt die Studie die mütterliche Kompetenz, emotionale Unterstützung im Alter von zwei bis zehn Jahren, den schulischen Leistungsstand in der Primarstufe und den gesundheitlichen Status (vgl. Wustmann, 2004, S. 86ff.).
- Manfred Laucht führte die „Mannheimer Risikokinderstudie“ durch. Er stellte sich gemeinsam mit Mitarbeitern des Zentralinstitutes für seelische Gesundheit in Mannheim die Frage, welche Auswirkungen bestehende organische und psychosoziale Belastungen bei der Geburt eines Kindes haben. Es stellte sich heraus, dass die Auswirkungen organischer und psychosozialer Risiken bis in das Primarstufenalter nachweisbar sind. Risikobelastete Kinder weisen dreimal häufiger Beeinträchtigungen in der Entwicklung auf als unbelastete Kinder. Ein klarer Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der Risikobelastung, dem betrachteten Funktionsbereich (kognitiv, motorisch, sozial) und dem Entwicklungsergebnis ist erkennbar. Da die Studie jedoch auf die Entwicklung der Risikokinder im Durchschnitt eingeht, kann dies im Vergleich zur Kauai-Längsschnittstudie, welche das Individuum im Blick hat, als Kritikpunkt gesehen werden, da diese Sichtweise individuellen Schicksalen oft nicht gerecht wird, da Belastungswirkungen im Einzelfall entscheidend variieren können (vgl. Wustmann, 2004, S. 89ff.).

- Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2019, S. 54ff.) entwickelten das Konzept der Resilienzförderung im Elementar- und Primarbereich. Ihre Studien zeigen, dass gezielte Programme zur Stärkung von Schutzfaktoren zu einer signifikanten Verbesserung emotionaler und sozialer Kompetenzen führen.
- Michalak et al. (2018, S. 45) betonen die Rolle von Achtsamkeit in der Stressprävention und beschreiben, wie durch regelmäßige Übungen bei Kindern nicht nur emotionale Regulation verbessert wird, sondern auch das Gefühl innerer Stabilität und Selbststeuerung.

Diese Erkenntnisse legen nahe, dass Achtsamkeitspädagogik nicht nur das Lernverhalten verbessert, sondern auch eine langfristige Grundlage für seelische Gesundheit und Resilienzbildung schafft.

#### **4.4 Fehlende Resilienz**

Trotz der zunehmenden gesellschaftlichen und bildungspolitischen Aufmerksamkeit für psychische Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen zeigen viele Kinder im Schulalltag Anzeichen mangelnder Resilienz. Diese zeigt sich nicht immer offensichtlich, sondern oft in Form von Rückzug, Aggression, Konzentrationsschwierigkeiten oder psychosomatischen Beschwerden. Der schulische Alltag stellt für viele Lernende eine große emotionale Herausforderung dar, insbesondere dann, wenn schützende Faktoren fehlen. Studien zeigen, dass psychische Belastungen und emotionale Instabilität bei Grundschulkindern in den letzten Jahren zugenommen haben. Laut einer Erhebung der DAK (2022) verzeichnen Grundschulen zunehmend Kinder mit Stresssymptomen, innerer Unruhe, Ängsten oder Schlafstörungen. Fehlende Resilienz wird dabei häufig mit belastenden Lebensumständen, mangelnder Beziehungsqualität, überhöhten Leistungsanforderungen oder fehlender Selbstwirksamkeit in Verbindung gebracht (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2019, S. 36f).

Bereits die KiGGS-Studie des Robert Koch-Instituts (RKI) zeigt, dass etwa 20 % der Kinder und Jugendlichen in Deutschland psychische Auffälligkeiten aufweisen, darunter emotionale Probleme, Verhaltensstörungen oder Symptome von Angst und Depression (vgl. Ravens-Sieberer

et al., 2018, S. 42). Diese Zahl stieg in den letzten Jahren, nicht zuletzt durch die Corona-Pandemie, weiter an. Besonders betroffen sind Kinder aus sozioökonomisch belasteten Familien oder mit eingeschränktem Zugang zu stabilen Beziehungen.

#### 4.4.1 Einflussfaktoren

Die Ursachen fehlender Resilienz sind vielschichtig:

- Familiäre Instabilität (z. B. Trennung, psychische Erkrankungen, Armut)
- Fehlende Bindungserfahrungen, die ein sicheres Urvertrauen verhindern
- Mediale Überreizung und eine permanente Verfügbarkeit digitaler Reize, die kaum noch Raum für selbstbestimmte Ruhe lassen
- Fehlende Rituale und Rhythmen, die Struktur und Halt geben könnten
- Leistungsorientierte Schulsysteme, die individuelle Entwicklungsbedarfe zu wenig berücksichtigen
- Sexueller Missbrauch
- Körperliche Gewalt und Misshandlung
- Krankheiten

Viele Kinder fühlen sich durch ständige Bewertung, Vergleich und schulischen Druck in ihrer Persönlichkeitsentwicklung eingeschränkt. Insbesondere in einem schulischen Umfeld, das stark leistungsorientiert ist und wenig Raum für emotionale Entwicklung lässt, kann fehlende Resilienz langfristige Folgen haben: Schulangst, Rückzug, Selbstwertprobleme und emotionale Abstumpfung können entstehen. Diese Kinder wirken nach außen oft angepasst oder unauffällig, tragen aber eine hohe innere Belastung mit sich, die sich später psychosomatisch oder durch auffälliges Verhalten zeigen kann (vgl. Wustmann, 2004, S. 51).

#### 4.4.2 Pädagogische Implikationen

Gerade hier liegt die Relevanz achtsamkeitspädagogischer Konzepte. Sie setzen an einem Punkt an, an dem fehlende Resilienz sichtbar wird: im Schulalltag. Durch gezielte Rituale, bewusst gestaltete Beziehungen, achtsamkeitsbasierte Übungen und das Feiern von Festen im Jahreskreis kann Kindern Halt, Orientierung und Selbstwirksamkeit vermittelt werden und somit eine Grundlage für den Aufbau innerer Stärke. Pädagogisch bedeutsam ist dabei die Gestaltung eines achtsamen Lernraums: eine vorbereitete Umgebung, strukturgebende Rhyth-

men, wertschätzende Kommunikation und die konsequente Vermeidung beschämender Bewertungsmuster. Eine Lehrkraft, die achtsam mit sich selbst und den Lernenden umgeht, schafft ein Modell für Resilienz durch Beziehung. Dabei können sowohl kleinformative Interventionen (wie Atempausen, Bodyscans oder achtsames Zuhören) als auch ritualisierte Gemeinschaftserfahrungen (z. B. Morgenkreise, Feste im Jahreskreis, achtsames Essen) das emotionale Gleichgewicht fördern (vgl. Zenner et al., 2014, S. 51).

## 4.5 Risiko- und Schutzfaktoren als Grundlage der Resilienzforschung

Die Resilienzforschung basiert maßgeblich auf der Unterscheidung und Analyse von Risiko- und Schutzfaktoren. Diese beiden Begriffe sind zentrale Bausteine zur Erklärung, weshalb sich Kinder unter ähnlichen Lebensbedingungen sehr unterschiedlich entwickeln können. Während Risikofaktoren die Wahrscheinlichkeit für eine problematische Entwicklung erhöhen, wirken Schutzfaktoren diesen Belastungen entgegen und unterstützen eine gesunde psychosoziale Entwicklung. Besonders im schulischen Kontext ist ein Verständnis dieser Einflussgrößen von großer Bedeutung, um Kinder gezielt zu fördern und präventiv tätig zu werden (vgl. Wustmann, 2004, S. 36).

### 4.5.1 Risikofaktorenkonzept

Das Risikofaktorenkonzept geht davon aus, dass bestimmte innere oder äußere Einflüsse die Wahrscheinlichkeit für eine negative Entwicklung erhöhen. Diese können biologischer, psychischer oder sozialer Natur sein. Im schulischen Alltag zeigen sich Risikofaktoren häufig in Form von Konzentrationsproblemen, Impulsivität, sozialem Rückzug oder Verhaltensauffälligkeiten. Solche Symptome weisen oft auf eine tieferliegende Belastungssituation hin (vgl. Wustmann, 2004, S. 42).

Nach Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019, S. 29) werden Risikofaktoren in zwei Kategorien unterschieden:

- Individuelle Risikofaktoren: Dazu zählen z. B. geringe Selbstwirksamkeit, geringe Frustrationstoleranz, mangelnde Emotionsregulation oder Lernschwierigkeiten.

- Kontextuelle Risikofaktoren: Hierzu gehören unter anderem Armut, familiäre Belastungen (z. B. psychische Erkrankungen der Eltern, Trennung, Gewalt), mangelnde soziale Unterstützung oder ein belastendes Schulumfeld.

Je mehr Risikofaktoren aufeinandertreffen, desto wahrscheinlicher wird eine negative Entwicklung (Akkumulationshypothese). Das bedeutet, dass nicht einzelne Ereignisse allein entscheidend sind, sondern deren Häufung, Dauer und Kombination. Zudem betonen aktuelle Studien die interaktionistische Sichtweise, wonach die Wirkung von Risikofaktoren auch davon abhängt, welche Schutzfaktoren gleichzeitig vorhanden sind. Ein Kind, das beispielsweise unter schwierigen familiären Bedingungen aufwächst, aber in der Schule eine stabile Beziehung zu einer Lehrperson erfährt, kann dennoch resiliente Verhaltensweisen entwickeln (vgl. Wustmann, 2004, S. 44ff).

#### 4.5.2 Schutzfaktorenkonzept

Im Gegensatz zu Risikofaktoren beschreiben Schutzfaktoren Bedingungen oder Merkmale, die die Widerstandsfähigkeit von Kindern stärken und ihnen helfen, auch unter belastenden Umständen eine positive Entwicklung zu vollziehen. Schutzfaktoren wirken entweder durch Kompensation, Pufferung oder Förderung von Entwicklungsressourcen (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2019, S. 30).

Auch hier wird zwischen individuellen und kontextuellen Schutzfaktoren unterschieden:

- Individuelle Schutzfaktoren sind etwa ein positives Selbstbild, Problemlösekompetenz, Emotionsregulation, Selbstwirksamkeitserwartung, Empathiefähigkeit oder Humor.
- Kontextuelle Schutzfaktoren umfassen stabile Beziehungen (zu Bezugspersonen, Lehrkräften, Peers), unterstützende Erziehungsstile, ein positives Schulklima, klare Regeln und Strukturen sowie gesellschaftliche Teilhabe.

Im schulischen Alltag können gezielt Schutzfaktoren gestärkt werden, etwa durch Rituale, gelebte Achtsamkeit, wertschätzende Kommunikation, ein unterstützendes Klassenklima und durch pädagogisch gestaltete Übergänge und Feste. Diese Maßnahmen bieten Halt und Orientierung, besonders in Phasen von Unsicherheit oder Veränderung.

Ebenfalls wirkungsvoll sind Beziehungserfahrungen im pädagogischen Kontext. Kinder, die

sich von einer Lehrkraft gesehen und angenommen fühlen, entwickeln häufig ein größeres Vertrauen in sich selbst und in andere. Diese Beziehungsqualität gilt als einer der stärksten Schutzfaktoren überhaupt (vgl. Rönnau-Böse, 2016, S. 84).

Achtsamkeitspädagogik greift viele dieser Schutzfaktoren gezielt auf. Übungen zur Selbstwahrnehmung, Atemübungen, Rituale im Jahreskreis oder achtsames soziales Miteinander fördern die Selbstregulation und stärken Kinder in ihrem Selbstvertrauen. Indem diese Angebote regelmäßig und ritualisiert stattfinden, können sie langfristig einen stabilisierenden Einfluss auf die Resilienzentwicklung haben (vgl. Nitsche, 2005, S.175).

### **4.5.3 Zusammenspiel von Risiko- und Schutzfaktoren**

Die Resilienzforschung zeigt, dass es nicht allein die Abwesenheit von Risiken ist, die eine gesunde Entwicklung begünstigt, sondern vor allem das Vorhandensein von Schutzfaktoren. Resilienz ist kein statisches Persönlichkeitsmerkmal, sondern ein dynamischer Prozess, der im Wechselspiel von inneren und äußeren Einflüssen entsteht. Das Verständnis dieser Zusammenhänge bildet die Grundlage für eine präventiv orientierte Pädagogik, in der Kinder gezielt unterstützt werden ihre individuellen Stärken zu entdecken und sich als handlungsfähig zu erleben. Rituale und Feste, auch im Rahmen des Kirchenjahres, können als pädagogische Mittel dazu beitragen, Resilienzfaktoren erlebbar zu machen und in den Alltag zu integrieren. (vgl. Wustmann, 2004, S. 49).

## **4.6 Kennzeichen von Resilienz bei Kindern**

Kinder, die trotz belastender Lebensumstände eine positive Entwicklung durchlaufen, werden in der Resilienzforschung als resilient bezeichnet. Resilienz ist dabei kein feststehendes Persönlichkeitsmerkmal, sondern ein dynamischer Anpassungsprozess, der durch das Zusammenspiel innerer Ressourcen und äußerer Schutzfaktoren gefördert wird. Resiliente Kinder verfügen über bestimmte Kompetenzen und Strategien, die es ihnen ermöglichen, mit Herausforderungen konstruktiv umzugehen und gestärkt daraus hervorzugehen (vgl. Boss, 2008, S. 71).

### **4.6.1 Innere Merkmale**

Resiliente Kinder zeichnen sich durch ein ausgeprägtes Gefühl der Selbstwirksamkeit aus. Sie glauben an ihre Fähigkeit, Probleme lösen zu können, und gehen Herausforderungen aktiv an.

Ein positives Selbstbild, emotionale Stabilität und die Fähigkeit zur Emotionsregulation zählen zu ihren wesentlichen inneren Schutzfaktoren.

Typische Merkmale sind:

- Selbstvertrauen und Eigenverantwortung
- Empathie und soziale Kompetenz
- Problemlösefähigkeit und kognitive Flexibilität
- Frustrationstoleranz und Ausdauer
- Zielorientierung und Zukunftshoffnung

Diese Eigenschaften entwickeln sich im Laufe der Kindheit und können durch gezielte pädagogische Maßnahmen, wie etwa Achtsamkeitstraining, Rituale oder wertschätzende Beziehungsangebote, gestärkt werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 31).

#### **4.6.2 Äußere Schutzfaktoren**

Neben den persönlichen Ressourcen wirken soziale und kontextuelle Bedingungen als wesentliche Schutzfaktoren. Resiliente Kinder verfügen häufig über eine verlässliche Bindung zu mindestens einer erwachsenen Bezugsperson. Diese emotionale Sicherheit gibt ihnen auch in Krisenzeiten Halt und Orientierung.

Wichtige äußere Schutzfaktoren sind:

- Ein förderliches soziales Umfeld
- Stabile Beziehungen zu Bezugspersonen (Eltern, Lehrkräfte)
- Positives Schulklima mit klaren Strukturen
- Wertschätzende Kommunikation und Verlässlichkeit
- Kulturelle und spirituelle Ressourcen, etwa durch Rituale, Feste und Feiern

Feste und Rituale als Bestandteil achtsamkeitspädagogischer Konzepte bieten in diesem Zusammenhang einen wertvollen Rahmen für stärkende Erfahrungen, Zugehörigkeit und Sinn (vgl. Fröhlich Gildhoff et al. 2020, S. 9).

### 4.6.3 Beobachtbares Verhalten im Schulalltag

Im schulischen Kontext lassen sich resiliente Kinder oft anhand bestimmter Verhaltensweisen erkennen:

- Sie zeigen Lernfreude und Engagement, auch bei Rückschlägen.
- Sie verfügen über soziale Kompetenzen und können Konflikte lösen.
- Sie reflektieren ihr Verhalten und übernehmen Verantwortung.
- Sie bitten aktiv um Hilfe, wenn sie an Grenzen stoßen.
- Sie zeigen eine hohe Anpassungsfähigkeit in wechselnden Situationen.

Diese Verhaltensweisen entwickeln sich nicht isoliert, sondern entstehen durch die aktive Auseinandersetzung mit sich selbst, mit anderen und der Umwelt. Eine achtsame Schulkultur kann diese Entwicklungen unterstützen, indem sie Kinder dabei begleitet, ihre Ressourcen zu entdecken, zu nutzen und zu erweitern (vgl. Rönnau-Böse, 2016, S. 84).

## 4.7 Verbindung von Achtsamkeitspädagogik und Resilienzförderung

In einer zunehmend komplexen und herausfordernden Welt wird die Fähigkeit, mit Belastungen und Veränderungen flexibel umzugehen, immer wichtiger, insbesondere für Kinder im Schulalter. Achtsamkeitspädagogik und Resilienzförderung bieten hierbei zwei sich ergänzende Ansätze, die gemeinsam eine nachhaltige und ganzheitliche Förderung kindlicher Entwicklung ermöglichen. In der pädagogischen Praxis zeigt sich zunehmend, dass Achtsamkeit nicht nur die emotionale Stabilität stärkt, sondern auch eine wesentliche Grundlage für resilientes Verhalten schafft. Diese Verbindung bildet daher einen zentralen Baustein für eine zukunftsfähige Bildungslandschaft, in der Kinder lernen, mit sich selbst und anderen achtsam und kraftvoll umzugehen (vgl. Kaltwasser, 2016, S. 85f).

### 4.7.1 Gemeinsame Zielsetzungen

Sowohl Achtsamkeit als auch Resilienz beruhen auf dem Prinzip der inneren Stärke und der bewussten Gestaltung des eigenen Erlebens. Beide Konzepte zielen darauf ab, Kindern Handlungsfähigkeit und Stabilität im Umgang mit inneren und äußeren Herausforderungen zu vermitteln. Die Achtsamkeitspädagogik fördert gezielt das bewusste Erleben des gegenwärtigen Moments, die Beobachtung eigener Gedanken, Gefühle und Körperempfindungen, ohne Be-

wertung. Resilienz hingegen beschreibt die Fähigkeit, mit Krisen, Stress oder negativen Erfahrungen konstruktiv umzugehen und daraus sogar gestärkt hervorzugehen (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 27).

Beide Konzepte betonen die Wichtigkeit von Selbstregulation, Selbstwirksamkeit und sozialer Eingebundenheit. Dies sind Kompetenzen, die in der Schule gefördert werden sollten. Ziel ist es nicht, Schüler\*innen unverwundbar zu machen, sondern sie zu befähigen, mit Schwierigkeiten in einer gesunden, selbstbestimmten Weise umzugehen. Die Übung von Achtsamkeit kann somit als Werkzeug gesehen werden, das zentrale Elemente von Resilienz direkt trainiert.

#### **4.7.2 Achtsamkeit als Methode zur Resilienzförderung**

Achtsamkeitsübungen wie Atemmeditation, Body Scan, achtsames Gehen oder andere einfache Wahrnehmungsübungen im Unterricht wirken nachweislich positiv auf emotionale Stabilität, Konzentrationsfähigkeit und Impulskontrolle. Diese Fähigkeiten bilden wiederum die Basis für Resilienzprozesse. Kinder lernen durch die Achtsamkeitspraxis, mit Stress besser umzugehen, ihre Gedanken bewusst zu lenken und sich nicht in negativen Emotionen zu verlieren. Sie entwickeln eine innere Beobachterrolle, die es ihnen ermöglicht, in belastenden Situationen handlungsfähig zu bleiben (vgl. Kaltwasser, 2016, S. 85).

Studien zeigen, dass Kinder durch regelmäßiges Achtsamkeitstraining lernen, ihre Emotionen gezielter zu regulieren, was wiederum ihre soziale Kompetenz und ihr Konfliktverhalten positiv beeinflusst. Achtsamkeit wirkt so als konkrete, erlernbare Methode, mit der Resilienz gezielt im Alltag aufgebaut werden kann, insbesondere, wenn sie langfristig und regelmäßig im Unterricht verankert wird (vgl. Michalak et al., 2018, S. 58).

#### **4.7.3 Rituale und Jahreskreis als Verankerung im Alltag**

Ein weiterer verbindender Aspekt zwischen Achtsamkeit und Resilienz ist die Einbettung in wiederkehrende Strukturen und Rituale. Im Rahmen des Jahreskreises, insbesondere im Kirchenjahr, bieten Feste und Feiern einen strukturierten, kulturell und spirituell bedeutsamen Rahmen. Diese Rituale schaffen Verlässlichkeit, geben dem Schulalltag einen Rhythmus und ermöglichen Lernenden die Erfahrung von Kontinuität und Zugehörigkeit. In einer achtsam gestalteten Feier oder einem Ritual wird nicht nur eine äußere Handlung vollzogen, sondern auch ein inneres Innehalten ermöglicht. Solche Momente laden zur Reflexion, Dankbarkeit

oder gemeinsamen Stille ein und fördern auf diese Weise das Sicherheits- und Verbundenheitsgefühl, zentrale Schutzfaktoren für Resilienz. Rituale helfen zudem bei Übergängen (z. B. vom Schulanfang zur Pause oder vom Schuljahr in die Ferien) und unterstützen Kinder dabei, emotionale Veränderungen besser zu verarbeiten (vgl. Michalak et al., 2018, S. 58).

#### **4.7.4 Langfristige Wirkung und pädagogische Relevanz**

Die Verbindung von Achtsamkeit und Resilienz ist nicht nur theoretisch überzeugend, sondern auch praktisch bedeutsam für die schulische Realität. Lehrpersonen berichten von positiven Veränderungen im Klassenklima, einer erhöhten Konzentrationsfähigkeit der Kinder sowie einer verbesserten sozialen Interaktion, wenn achtsamkeitsbasierte Methoden regelmäßig angewendet werden. Gleichzeitig zeigen sich langfristige Effekte, wenn Kinder lernen, ihre inneren Ressourcen zu erkennen und aktiv zu nutzen (vgl. Michalak et al., 2018, S. 58).

Ein resilientes Kind, das gleichzeitig über achtsame Selbstwahrnehmung verfügt, ist besser gerüstet für zukünftige Herausforderungen. Sei dies im schulischen, familiären oder sozialen Kontext. Lehrer\*innen übernehmen hierbei die Rolle von achtsamen Begleiter\*innen, die nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch emotionale und soziale Kompetenzen stärken. Achtsamkeitspädagogik wird damit zu einem Instrument ganzheitlicher Resilienzförderung und einer Haltung, die die Schule als Lebensraum transformieren kann (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2020, S. 12).

### **4.8 Rituale und Feste als resilienzfördernde Anker im Schulalltag**

Die Integration von Ritualen und Festen in den Schulalltag bietet eine wertvolle Möglichkeit, Resilienz zu fördern. Insbesondere im Kontext des Kirchenjahres, das von festen Feier- und Ritualltagen geprägt ist, können Schüler\*innen durch wiederkehrende Zeremonien und feierliche Anlässe ihre emotionale Stabilität und ihren Sinn für Gemeinschaft stärken. Diese Rituale bieten nicht nur einen strukturierten Rahmen, sondern auch ein Gefühl der Zugehörigkeit und Sicherheit. Feste wie Advent, Weihnachten oder Ostern schaffen eine verbindende Atmosphäre und stärken das Gemeinschaftsgefühl, was wiederum die Resilienz der Lernenden fördert (vgl. Thiel, 2016, S. 55).

Rituale, die in den Alltag integriert werden, helfen den Schüler\*innen, sich mit ihren eigenen Gefühlen auseinanderzusetzen, bieten aber auch Raum für Reflexion und Ruhe. Achtsamkeit,

als integrativer Bestandteil vieler religiöser und kultureller Rituale, fördert die Selbstwahrnehmung und die Fähigkeit, sich von Stress zu distanzieren. In einer solchen Atmosphäre können Heranwachsende lernen, ihre Emotionen zu regulieren und ihre innere Stärke zu entwickeln (vgl. Bauer, 2015, S. 122).

## 5 Rituale

Rituale sind bedeutsame Handlungsmuster, die durch ihre Wiederholung, Symbolik und emotionale Aufladung das Leben strukturieren und Orientierung bieten. Sie schaffen Sicherheit, fördern Gemeinschaft und ermöglichen Übergänge zwischen Lebensphasen oder Alltagsmomenten. In der Pädagogik, insbesondere im schulischen und religiösen Kontext, spielen Rituale eine zentrale Rolle. Im Folgenden werden zentrale Aspekte, Funktionen und Differenzierungen des Ritualbegriffs systematisch beleuchtet (vgl. Kaufmann-Huber, 2001, S.11).

### 5.1 Abgrenzung benachbarter Begriffe

#### 5.1.1 Regeln

Rituale unterscheiden sich nach Gräßer und Hovermann (2015, S.16). von Regeln in der Hinsicht, dass ein Regelbruch meist mit einer Sanktion einhergeht. Eine Nichtdurchführung von Ritualen sollte jedoch nicht an eine Sanktion geknüpft sein, da Rituale ein positives Erziehungselement darstellen und somit nicht mit negativen Konsequenzen oder Gefühlen verknüpft werden sollen. Regeln geben jedoch, genauso wie Rituale, Sicherheit. In Bildungseinrichtungen werden Regeln und Sanktionen infolge von Nichteinhaltung meist gemeinsam bestimmt, besprochen und in einer Hausordnung festgehalten.

Regeln sind allgemein anerkannte Verhaltensvorgaben, die das soziale Miteinander strukturieren und für alle Mitglieder einer Gemeinschaft verbindlich sind. Im Gegensatz zu Ritualen, die symbolische und oft emotionale Bedeutung tragen, zielen Regeln primär auf die Vermeidung von Konflikten und die Sicherstellung eines funktionierenden Zusammenlebens ab. Wie Kaufmann-Huber (2001, S. 10) erläutert, sorgen Regeln in pädagogischen Kontexten für Orientierung und Sicherheit, indem sie Handlungsrahmen vorgeben und soziale Interaktionen lenkbar machen. Während Regeln in der Schule beispielsweise das Verhalten in bestimmten Situationen klar definieren (etwa: „Wir melden uns, bevor wir sprechen“), entfalten Rituale ihre Wirkung oft auf einer tieferen, symbolischen Ebene und fördern emotionale Verbundenheit.

### 5.1.2 Zeremonien

Zeremonien sind formalisierte, meist feierliche Handlungen, die einem festen Ablauf folgen und oft in einem öffentlichen oder institutionellen Rahmen stattfinden. Sie markieren besondere Ereignisse, wie Übergänge, Jubiläen oder Festtage, und dienen der symbolischen Bekräftigung gemeinsamer Werte oder Zugehörigkeiten. Anders als Rituale, die auch im kleinen oder alltäglichen Rahmen stattfinden können, haben Zeremonien häufig eine repräsentative Funktion und sind stärker an äußere Formen gebunden. Laut Mollenhauer (2008) dienen Zeremonien insbesondere der sozialen Vergewisserung und stellen in pädagogischen Kontexten eine „Inszenierung gemeinsamer Werte und pädagogischer Prinzipien“ dar (S. 112).

Ein klassisches Beispiel im Schulkontext ist die Einschulungsfeier, die als Übergangsritus zelebriert wird und sowohl für die Kinder als auch für ihre Familien eine emotionale und symbolische Bedeutung hat. Zeremonien unterscheiden sich somit von alltäglichen Ritualen durch ihre Feierlichkeit, Öffentlichkeit und häufige Einmaligkeit.

### 5.1.3 Traditionen

Traditionen sind über Generationen weitergegebene kulturelle Praktiken, Werte und Überzeugungen, die in bestimmten Gemeinschaften gepflegt und bewahrt werden. Im Gegensatz zu Ritualen, die oft im Hier und Jetzt verankert sind und sich situativ verändern können, haben Traditionen eine historisch tiefere Verwurzelung und schaffen Kontinuität. Sie dienen der kulturellen Identitätsbildung und stärken das Zugehörigkeitsgefühl. Wie Kelle (2010) betont, sind Traditionen im Bildungsbereich bedeutsam, weil sie „nicht nur kulturelle Orientierung vermitteln, sondern auch kollektives Gedächtnis und gemeinsame Deutungsmuster transportieren“ (S. 55).

In Schulen können Traditionen beispielsweise das alljährliche Laternenfest, der Adventsbasar oder das Sommerfest sein. Ereignisse, die wiederkehrend gefeiert werden, auf gemeinsamen Erfahrungen basieren und Teil des schulischen Selbstverständnisses sind. Sie geben dem Jahreslauf Struktur und fördern ein Gefühl der Verlässlichkeit und Gemeinschaft.

### 5.1.4 Gewohnheiten

Gewohnheiten sind regelmäßig wiederholte Verhaltensweisen, die im Laufe der Zeit automatisiert ablaufen und keine bewusste Aufmerksamkeit mehr erfordern. Sie entstehen durch

Wiederholung und werden meist unreflektiert ausgeführt wie beispielsweise das Zähneputzen. Anders als Rituale, die einen bewussten, oft symbolischen Charakter haben und häufig in sozialen oder kulturellen Kontexten verankert sind, fehlt Gewohnheiten dieser übergeordnete Sinnzusammenhang. Wie Duhigg (2014, S. 24) feststellt, basieren Gewohnheiten auf einem Reiz-Reaktions-Muster, das zur Effizienzsteigerung im Alltag beiträgt, jedoch nicht notwendigerweise eine emotionale oder soziale Funktion erfüllt. Rituale hingegen laden Handlungen mit Bedeutung auf. Sie strukturieren nicht nur den Alltag, sondern ermöglichen Identitätsbildung und soziale Eingebundenheit.

## 5.2 Funktionen von Ritualen

Gräßer und Hovermann (2015) nennen einige Punkte, welche wesentliche Funktionen von Ritualen für Kinder darstellen:

- Rituale geben [...] Sicherheit, Halt und schenken Geborgenheit.
- Rituale fördern die Selbstständigkeit [...].
- Rituale machen den Alltag vorhersehbarer.
- Rituale reduzieren Ängste [...].
- Rituale schaffen Ordnung und Orientierung [...].
- Rituale können [...] helfen, Krisen zu bewältigen.
- Rituale helfen beim Lernen und Fördern die Konzentration [...].
- [...]
- Rituale halten [...] gesund.
- Rituale führen insgesamt [...] zu einer starken Persönlichkeit und sorgen dafür, dass es [das Kind] rundum gut gedeiht (S. 14).

Weiters prägen Rituale das Gemeinschaftsgefühl sowohl innerhalb der Familie als auch in jeder anderen Gemeinschaft vor allem dann, wenn gleiche Rituale von unterschiedlichen Familien oder Gruppen durchgeführt werden (vgl. Gräßer & Hovermann, 2015, S. 15).

### 5.2.1 Die Bedeutung von Ritualen für die kindliche Entwicklung

Nach Gräßer und Hovermann (2015, S. 13ff) brauchen Kinder einen geregelten Tagesablauf. Rituale helfen dabei, Struktur in den Alltag zu bringen und können das Gerüst für eine zufriedene Kindheit bilden. Zu den zwei wichtigsten Tagesablaufritualen in der Familie gehören gezielte Zubettgehzeiten mit einem dazugehörigen Ritual. Dies kann schon im Säuglingsalter etabliert und altersabhängig adaptiert werden. Als zweiten Punkt zählen feste Mahlzeiten, welche mit zumindest einer gemeinsamen Mahlzeit am Tag beschrieben wird, bei der die gesamte Familie teilnimmt und dort bis zum Ende der Mahlzeit gemeinsam bleibt. Fixpunkte im Tagesablauf sind eine wichtige Schlüsselrolle für die psychische und physische Gesundheit von Kindern. Diese Strukturen durch Rituale sind nicht nur im Tagesablauf, sondern für das gesamte Jahr von großer Bedeutung. Neben Tagesritualen, stellen auch Feste und Feiern im Jahreskreis bedeutende Anhaltspunkte für Kinder dar. Solche Fixpunkte vermitteln allen Menschen, insbesondere aber den Kindern, Sicherheit, Geborgenheit und Verlässlichkeit. Durch die Rituale ist also genau vorgegeben, wann was wie geschieht. Kindern wird es somit ermöglicht, in die Selbsttätigkeit zu kommen, da sie vorab wissen, was als Nächstes folgt und können so Erfolge für sich erleben. Von Erwachsenen gewählte und durchgeführte Rituale führen meist auf die eigene Kindheit zurück. Dazu kommen Ideen und Wunschvorstellungen von dessen, was den Bezugspersonen selbst im Leben wichtig ist und den eigenen Werten und Normen, nach denen in der jeweiligen Familie gelebt wird. Daraus entwickeln jede Familie und jede Gruppe (Schule, Kindergarten, etc.) ihre eigenen Rituale, die sie für sich als richtig und wichtig erachten.

Aus systemischer Sichtweise betrachtet können gelungene Rituale eine neue Wirklichkeit erschaffen. Sie können sowohl die Atmosphäre der Umgebung als auch die sinnliche körperliche Erfahrung und das Erleben verändern. Sind Rituale gut angeleitet, schaffen sie Erlebnisräume, in denen eine Verarbeitung von neuen Eindrücken möglich ist und unterschiedlichste Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen gemeinsam wirken (vgl. Baierl, 2020, S. 81).

Kinder, die Rituale verinnerlicht haben, können durch diese oft einfacher durch schwierige Lebensphasen begleitet werden. Es wird ihnen die Erfahrung ermöglicht, ungewissen Situationen nicht zwangsläufig ausgeliefert zu sein, da die Rituale dabei unterstützen, Probleme zu benennen, Gefühle auszudrücken und mit anderen zu teilen. So begünstigen sie ein Annehmen der Situation. Auch erleichtern sie die Emotionsregulation und helfen, Gefühle wie Wut oder Trauer zuzulassen. Der Zugang zu schwierigen Situationen wird so gegeben, die Kinder erlangen durch Veränderungen der Perspektive wieder Handlungsfähigkeit (vgl. Kaufmann-

Huber, 2001, S.139). Gräßer und Hovermann (2015, S. 17) fügen hinzu, dass dies vor allem bei Transitionen wie beispielsweise vom Kindergarten in die Volksschule oder in eine weiterführende Schule, aber auch für jegliche andere Veränderungen im Leben eines Kindes wichtig ist.

### 5.2.2 Wo Rituale schaden können

Obwohl Rituale viele positive Aspekte mit sich bringen, können sie auch negative Auswirkungen haben, insbesondere wenn sie rigide oder ohne Berücksichtigung individueller Bedürfnisse angewendet werden. Kaltwasser (2016, S. 89). argumentiert, dass Rituale, die ohne Verständnis ihrer Bedeutung durchgeführt werden, ihre Wirksamkeit verlieren und lediglich leere Formen darstellen. Es ist daher wichtig, Rituale reflektiert und mit Sinn zu gestalten, um ihre positiven Effekte zu gewährleisten.

Im Leben eines Kindes gibt es Situationen und Handlungen, welche es durchführt oder erlebt, die es selbst nicht einschätzen, steuern oder entscheiden kann oder schlichtweg nicht mag. Hier verliert das Kind seine Selbstbestimmtheit, da diese Handlungen durch eine andere Person bestimmt oder durchgeführt werden. Dies kann Folgen für die psychische Gesundheit und das weitere Leben Heranwachsender haben. Hierbei ist die konkrete Handlung für das jeweilige Kind meist gar nicht nachvollziehbar, unverständlich oder löst Ängste aus. Somit ist es von großer Wichtigkeit, Kinder nicht zu etwas zu zwingen, was von Erwachsenen als gut oder wichtig empfunden wird, das Kind sich jedoch wehrt oder Angst davor hat. Dies kann zu lebenslangen, festsitzenden Traumata führen. Das Kind ist in dieser Situation überfordert, hat ein anderes Verständnis oder es benötigt schlicht und einfach ein anderes Ritual für dieselbe Situation, da es noch unreif für das zuvor angedachte ist. Ein Beispiel hierfür könnte ein Begräbnis sein. Wenn ein Kind gezwungen wird, mit in die Leichenhalle zu gehen, da die Familie dies als äußerst wichtig empfindet und es zum Ritual des Trauerns und Abschiednehmens für sie dazugehört, darf man nicht automatisch davon ausgehen, dass dies auch für ein Kind der richtige Weg ist, um sich zu verabschieden, da Kinder einen anderen Zugang zu Tod und Trauer haben als Erwachsene. Für manche Kinder kann es jedoch auch völlig in Ordnung sein, dieses Ritual, gut begleitet von einer Bezugsperson, zu erleben. Wichtig ist hier, im Vorfeld mit dem Kind in Kontakt zu gehen und eine Ablehnung des Kindes gegenüber dem Ritual zu akzeptieren und Alternativen anzubieten. Weiters erscheint es wichtig, dass Rituale nicht zu zwanghaften, regelmäßigen Übungen ausarten, welche nicht vom Kind selbst veranlasst werden. Dies hätte eine kontraproduktive Wirkung. Zudem sollten Rituale immer wieder hinterfragt und angepasst werden. Kein Ritual sollte auf ewig festgeschrieben sein, denn auch Rituale wachsen und verändern sich. Das Beharren auf Rituale kann sowohl bei den Bezugspersonen als auch bei

den Kindern zu Stress führen, so ist bei der Ausführung von Ritualen immer ein besonderes Maß an Toleranz und Feingefühl angebracht, denn nur, wenn alle Beteiligten etwas Positives mit dem Ritual verbinden, werden diese auch gepflegt und tragen zu einer positiven Entwicklung bei (vgl. Gräßer & Hovermann, 2015, S. 20f.).

### 5.3 Rituale im schulischen Kontext

Rituale spielen im schulischen Alltag eine zentrale Rolle. Sie strukturieren den Tagesablauf, schaffen Orientierung und fördern ein Gefühl der Gemeinschaft. Besonders in der Primarstufe, in der Kinder auf feste Abläufe angewiesen sind, bieten Rituale eine wichtige pädagogische Grundlage für Sicherheit und Beziehungsgestaltung. Schon im letzten Kindergartenjahr, in dem in einigen Bildungseinrichtungen die Kinder von nun an Vorschulkindern genannt werden, wird durch zusätzliche Angebote und neue Rituale darauf geachtet, dass die Kinder einen guten Start in ihre Schulzeit haben. Das Ende der Kindergartenzeit stellt einen wichtigen Meilenstein im Leben der Kinder dar. Im Kindergarten wird dies meist ausgiebig gefeiert. Auch Eltern können mit Ritualen diesen wichtigen Schritt besiegeln (vgl. Gräßer & Hovermann, 2015, S. 135f.).

Doch nicht nur im Elternhaus gibt es Rituale, die sich auf die Schule beziehen. Rituale sind ebenso ein wesentlicher Bestandteil im Schulleben selbst. Hierbei unterscheidet man Rituale, welche täglich im Unterrichtsgeschehen eingebaut werden, wie beispielsweise der Morgenkreis oder Reflexionsrunden und Rituale, die mit Jahresfesten, den Jahreszeiten und den Monaten einhergehen. Nach Nitsche (2005) tragen Rituale in der Schule dazu bei, „den sozialen Raum zu ordnen“ und „eine Atmosphäre des Vertrauens“ zu schaffen (S. 174). Wiederkehrende Abläufe, wie der gemeinsame Morgenkreis, Begrüßungs- oder Abschiedsrituale, Geburtstagsfeiern oder stille Minuten, ermöglichen es Kindern, sich im oft als komplex erlebten Schulsystem zurechtzufinden. Sie helfen dabei, Übergänge bewusst zu gestalten und fördern damit die emotionale Stabilität der Schüler\*innen. Rituale dienen nicht nur der äußeren Strukturierung, sondern haben auch eine tiefere psychodynamische Wirkung. Sie sprechen das Bedürfnis nach Zugehörigkeit, Sicherheit und Sinnggebung an, was wesentliche Bestandteile eines positiven Klassen- und Schulklimas darstellen. Sie unterstützen die Entwicklung von Empathie und die Fähigkeit, sich in eine Gemeinschaft einzufügen, ohne dabei Individualität zu unterdrücken.

Im schulischen Kontext ist jedoch eine bewusste und reflektierte Gestaltung von Ritualen erforderlich. Sie sollten pädagogisch begründet, flexibel und an der Lebenswelt der Kinder angepasst sein. Nur so können sie ihr potenzialentfaltendes Wirkungsspektrum ausschöpfen, als Raum für Beziehung, Selbstwirksamkeit und Stabilität. Rituale im schulischen Kontext sind somit weit mehr als bloße Gewohnheiten. Sie sind tragende Elemente pädagogischer Beziehungsgestaltung, emotionale Anker im Schulalltag und potenziell resilienzfördernde Strukturen, vorausgesetzt, sie werden mit Bedacht und pädagogischer Intention eingesetzt (vgl. Engelsman, 2019, S. 11).

#### **5.4 Rituale im religiösen Kontext**

Nach Bieger (2015, S.8) sind religiöse Rituale zentrale Ausdrucksformen des Glaubens und prägen spirituelle Gemeinschaften seit Jahrhunderten. Sie strukturieren nicht nur das Kirchenjahr, sondern vermitteln tieferliegende Bedeutungen, Glaubensinhalte und Werte. Diese Rituale, wie Gebete, Segnungen, Prozessionen oder liturgische Feiern, helfen Gläubigen dabei, sich mit etwas Größerem zu verbinden, Gemeinschaft zu erleben und Orientierung im Leben zu finden. In der Schule, insbesondere im konfessionellen oder interreligiösen Unterricht, ermöglichen es Rituale, Kindern Zugänge zu spirituellen Erfahrungen zu entwickeln. Rituale wie das Anzünden einer Kerze, ein Morgengebet oder ein gemeinsames Lied können den Alltag unterbrechen und als achtsame Momente erlebt werden. Sie laden zur Reflexion, zur Besinnung und zur inneren Sammlung ein. Besonders im Grundschulalter bieten diese Rituale eine wertvolle Möglichkeit, Werte wie Dankbarkeit, Hoffnung, Vertrauen oder Gemeinschaft erfahrbar zu machen. Sie stärken das seelische Wohlbefinden und können in herausfordernden Zeiten als innere Ressource erlebt werden.

#### **5.5 Rituale im Jahreskreis**

Der Jahreskreis bietet zahlreiche Anlässe für Rituale, die den Rhythmus der Natur und des Lebens widerspiegeln. Feste wie Erntedank, Advent, Frühlingsfeste und Geburtstagsfeiern strukturieren das Jahr und bieten Gelegenheiten für Gemeinschaftserlebnisse. Solche Rituale fördern das Bewusstsein für zyklische Veränderungen und stärken das Gefühl der Verbundenheit mit der Umwelt und der Gemeinschaft. Diese Rituale orientieren sich an wiederkehrenden Ereignissen im Kalenderjahr, insbesondere an religiösen und kulturellen Festzeiten. Diese

zyklischen Rituale geben dem Jahr Struktur und verankern Kinder in Zeit, Kultur und Gemeinschaft. In Schulen bilden sie die Basis für ein rhythmisierendes Schuljahr, das von Festen wie Erntedank, St. Martin, Weihnachten, Ostern und Pfingsten geprägt ist (vgl. Knauth, 2000, S. 99f).

Diese Feste und begleitenden Rituale sind mehr als bloße Traditionen. Sie verknüpfen emotionale Erfahrungen mit Bildungsinhalten, fördern das soziale Miteinander und bieten Identifikationsmöglichkeiten. Knauth (2000) beschreibt, dass „rituelle Praxis im Jahreskreis Kindern hilft, sich in der Zeit zu orientieren und kulturelle sowie religiöse Bedeutungen zu entschlüsseln“ (S. 101). Im Sinne der Achtsamkeitspädagogik bieten diese Rituale Momente der Entschleunigung, des Innehaltens und der inneren Ausrichtung.

Besonders im Rahmen einer achtsamen Schulkultur wird dem Jahreskreis als didaktischem Instrument hohe Bedeutung beigemessen. Durch sinnliche Erlebnisse wie das Schmücken des Klassenzimmers, das Singen von Liedern oder das Feiern mit symbolischen Handlungen, werden kognitive, emotionale und spirituelle Ebenen verbunden. Dies fördert nicht nur Resilienz, sondern auch ein Gefühl von Sicherheit, Zugehörigkeit und Identität (vgl. Kaltwasser, 2016, S. 92ff.).

## 6 Das Kirchenjahr

Für viele Familien spielen religiöse Rituale im Laufe des Jahres eine wichtige Rolle. Auch wenn sich die Zahl der Menschen, die den christlichen Glauben folgen, in den letzten Jahren reduziert hat, so sind dessen Feste dennoch ein wesentlicher Bestandteil in den familiären Festen und Ritualen rund um den Jahreskreis. Das Kirchenjahr stellt eine bedeutsame Strukturierung des Jahresverlaufs in der christlichen Tradition dar. Auch in der Schule werden diese Feste nach wie vor gefeiert und durch Rituale in das Klassen- und Schulleben integriert. Das Kirchenjahr umfasst zentrale religiöse Feste und Zeiten wie Advent, Weihnachten, Fastenzeit, Ostern und Pfingsten. Im schulischen Kontext, insbesondere in konfessionellen oder werteorientierten Schulen, bietet das Kirchenjahr einen verlässlichen Rahmen, um Kinder in ihrer religiösen, kulturellen und sozialen Entwicklung zu begleiten (vgl. Gräßer & Hovermann, 2015, S. 166f).

Feste im Jahreskreis strukturieren nicht nur das Schuljahr, sondern wirken identitätsstiftend, gemeinschaftsfördernd und sinnvermittelnd. Sie bieten ritualisierte Gelegenheiten zur Achtsamkeit, zur Reflexion persönlicher Entwicklungen und zur Stärkung individueller und kollektiver Resilienz. In der Primarstufe können sie sowohl religiös als auch kulturpädagogisch interpretiert werden. Dabei stehen nicht dogmatische Inhalte, sondern Werte wie Gemeinschaft, Dankbarkeit, Mitgefühl und Hoffnung im Vordergrund (vgl. Kaltwasser, 2016, S. 85).

### 6.1 Feste im Jahreskreis

Im Kontext von Achtsamkeitspädagogik bietet der Jahreskreis, insbesondere in seiner religiösen Ausprägung als Kirchenjahr, zahlreiche Anlässe zur bewussten Reflexion, zum Innehalten und zur Erfahrung von Gemeinschaft. Die wiederkehrenden Feste und Rituale können dabei helfen, Zeit zu strukturieren, Sinn zu stiften und spirituelle sowie emotionale Ressourcen zu stärken, die eng mit Resilienzprozessen verbunden sind (vgl. José, 2016, S. 72; Kaltwasser, 2016, S. 98).

Im Folgenden werden einige christliche Jahresfeste und ihre ursprünglichen Bräuche und Rituale näher beschrieben. Da es sich in dieser Arbeit um den Bereich der Primarstufe handelt, wird als erstes Fest im Jahreskreis Michaeli und Erntedank genannt, da dies die ersten Feste im Kirchenjahr darstellen, mit denen Schüler\*innen in ihrem Schuljahr in Berührung kommen.

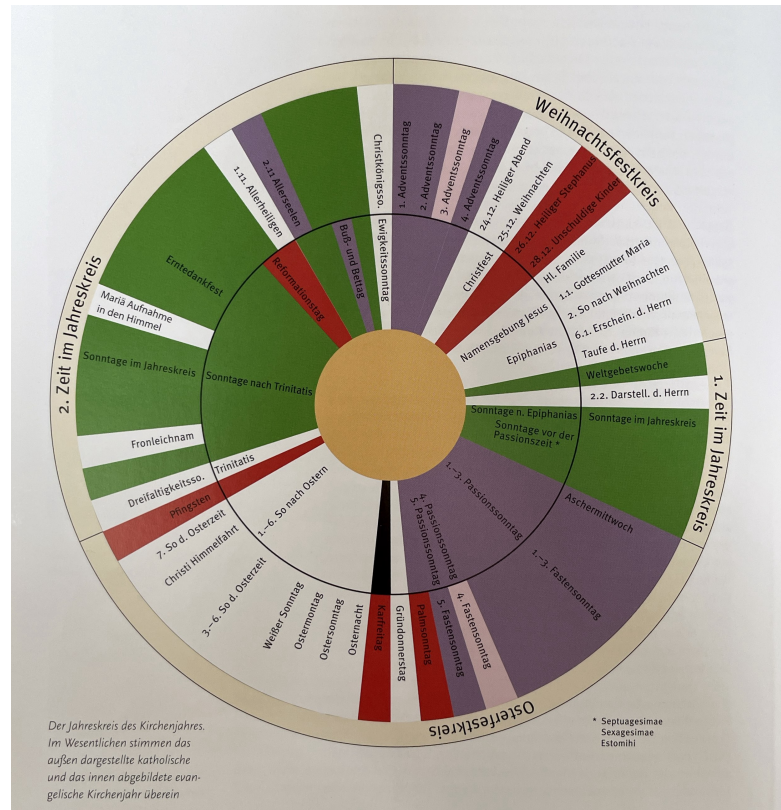


Abbildung 1 Das Kirchenjahr (Bieger, 2015, S. 10)

### 6.1.1 Erntedank und Michaeli

Das Erntedankfest, findet im Spätsommer statt und kennzeichnet den Herbstbeginn in der Natur. Die Tageslänge nimmt in dieser Phase des Jahres rasant ab. Die Kräfte, die zuvor das Wachstum auf der Erde, in der Natur und Landwirtschaft bewirkten, ziehen sich immer mehr zurück, die Erntezeit beginnt. Ein schon sehr früh bestehender Brauch war es zu dieser Zeit, das letzte Korn am Feld, auch Kornmuhme genannt, stehen zu lassen, um sich bei Gott oder der Natur für die reichliche Ernte zu bedanken. Seit dem 18. Jahrhundert bürgerte sich das Feiern des Erntedankfestes am Sonntag nach Michaeli, dem ersten Sonntag im Oktober, ein. Zu diesem Zwecke wird heute noch der Altar in der Kirche mit Früchten und Blumen geschmückt und bunt verzierte Wagen machen einen Umzug. Auch bringen die Menschen Körbe gefüllt mit Gemüse und Brot in die Kirche. Hier fand eine Verbindung der bäuerlichen Erntedankbräuche mit der katholischen Kirche und dessen Weihe statt. Das Erntedankfest war schon immer ein Dankesfest gegenüber den geistig-göttlichen Kräften. Im Laufe der Zeit ging in der Gesellschaft jedoch die Fähigkeit verloren, die Kraft und Wirkung der Natur mit dem christlichen Glauben zu verbinden, die Menschen entfremdeten sich der Natur. Das Michaelifest steht im Zeichen der schnell zunehmenden Dunkelheit und wird am 29. September gefeiert. Dies ist wenige

Tage nach der Herbst Tag- und Nachtgleiche, welche am 22. September stattfindet. Das Fest beruht auf der Legende, dass Michael, der Erzengel, der gegen einen Drachen im Himmel kämpfte und diesen besiegte. Michael, so die Legende, ist die geistige Macht, die auch den Menschen auf der Erde beim symbolischen Kampf mit dem Drachen zur Seite steht, wenn der Mensch dies möchte. Dies kann auch auf die Natur umgelegt werden, auf das Licht und die Dunkelheit, die in dieser Zeit miteinander ringen (vgl. Schlesselmann, 2012, S. 78ff).

### **6.1.2 Reformationsfest, Allerheiligen, Allerseelen**

Reformationstag (31. Oktober):

Der Reformationstag erinnert an Martin Luther und seine Thesen zur Erneuerung der Kirche. Für den Schulkontext eignet sich eine kindgerechte Darstellung von Mut zur Meinung und Veränderung. Dabei geht es nicht um konfessionelle Inhalte, sondern um Werte wie Verantwortung, Gewissen und Mut zum Dialog. Am selben Tag gefeiert, jedoch nicht im Zusammenhang mit dem Christlichen Glauben, verbreitete sich in den neunziger Jahren das Brauchtum der Halloweenfeiern. Halloween trägt in seinem Namen Allerheiligen (All Hallows´Eve). Dieser aus den USA stammende Brauch, der von Totenkult und Dämonenglauben inspiriert ist, verdrängt mehr und mehr den Reformationstag. Ursprünglich kommt der Brauch aus Irland. Halloween wurde dort wie Silvester gefeiert und zeigte das Jahresende an. „Hallows“ bedeutet „Heilige“ und steht damit in direktem Zusammenhang mit Allerheiligen, ebenfalls aus Irland stammend. Kürbisse werden ausgehöhlt und in ihnen Kerzen entzündet. Die Kerzen stehen hierbei für das Lebenslicht. Ein Hintergrund des Festes könnte auch der Glaube sein, dass wie an den Rauhächten, welche zwischen Weihnachten und Neujahr stattfinden, das Tor zum Totenreich offensteht und verstorbene Seelen umherschweifen (vgl. Bieger, 2015, S. 130).

Allerheiligen (1. November) und Allerseelen (2. November):

Allerheiligen stellt für die katholische Kirche ein Fest dar, bevor sie sich mit dem Allerseelentag den eher dunklen Seiten des Todes zuwendet. Nach Bieger (2015, S. 131) gilt Allerheiligen all denjenigen, die in „das Angesicht Gottes im Himmel schauen, denen aber kein eigener Gedenktag gewidmet ist“, an Allerseelen wird dem Gedächtnis an die Verstorbenen zugeschrieben.

### 6.1.3 Martini - Laternenfest

Die Zeit zwischen Michaeli und Weihnachten lädt auch heute noch vielerorts dazu ein, Laternenumzüge nach Einbruch der Dunkelheit zu machen. Den Ursprung dieser Laternenzeit findet man in vorchristlichen Traditionen. Es wurden Kürbisse und Rüben ausgehöhlt, um in ihnen Lichter zu entzünden, welche als Laternen und zum Schutz gegen böse Geister dienten. Diese Bräuche werden mit alten Erntefeiern verbunden. Nach und nach rückten die Laternenumzüge immer weiter in Richtung Martinstag, dem 11. November. Die Laterne steht für das schützende, hoffnungsgebende Licht. Dies kann sowohl ein Symbol für die dunkle Jahreszeit als auch für ein inneres Licht im Menschen gesehen werden. Ab dem 13. Jahrhundert wurden die Lichterumzüge mit der Martinsgestalt verbunden. Martin wurde durch die weit verbreitete Legende des teilen seines Mantels mit einem Bettler zum Symbol der Mildtätigkeit. Diese Symbolik wird kontrovers diskutiert, da Martin auch eine Symbolgestalt der sozialen Struktur in einem Gesellschaftssystem darstellt, in dem großes Ungleichgewicht herrscht und Besitz, Eigentum, Reichtum und Macht eine große Rolle spielen. Auch ist in der Literatur zu lesen, dass Martin eine Inszenierung sein könnte, mit dessen Rolle als zuvor Ungetaufter, die Heiden im Zuge der Christianisierung dazu bewegt wurden, sich taufen zu lassen und sie somit zu bekehren. In alten Volksbräuchen symbolisiert der 11. November den Beginn der Winterzeit. Die Tiere wurden von der Weide eingetrieben und in ihre Ställe gebracht. St. Martins Schimmel galt als Symbol für Schnee (vgl. Schlesselmann, 2012, S.85 ff).

### 6.1.4 Advent

In dieser Zeit wird deutlich sichtbar, dass sich die Natur zurückgezogen hat. So wird auch den Menschen eine Zeit geboten, in der sie zur Ruhe kommen können, zum Innehalten und stiller werden. Die Adventzeit dient als Zeit der Vorbereitung auf das Weihnachtsfest (vgl. Schlesselmann, 2012, S. 109).

Der Adventkranz, welcher Traditionell einen Kranz aus Tannenreis mit vier Kerzen darauf darstellt, wurde von Johann Heinrich Wichern erfunden. An jedem der vier Sonntage vor dem 24. Dezember wird eine Kerze am Adventkranz entzündet, bis schließlich am vierten Adventsonntag alle vier Kerzen brennen. Die allmähliche Steigerung des Lichtes kann als Symbol des Weges hin zum Licht, welches zur Weihnachtszeit erwartet wird, gedeutet werden. Das Symbol des Kreises mit Lichtern findet sich auch in anderen Bräuchen, wie den der Santa Lucia, wieder (vgl. Schlesselmann, 2012, S. 111f.).

### 6.1.5 Hl. Nikolaus

Der Nikolaus, welcher oft mit einer Begleitperson auftritt, wird in der Legende als Wohltäter, Helfer in Zeiten von Hungersnot und Freund der Kinder beschrieben. Sein Begleiter hatte je nach Region und Zeit unterschiedliche Namen wie Pelzmärte, Ruprecht oder Krampus. Heute sind vor allem noch die Begriffe Knecht Ruprecht und Krampus geläufig. Knecht Ruprecht wurde einerseits als Helfer, andererseits jedoch in der Gestalt des Krampusses als angstbesetztes Symbol für Kinder dargestellt. Der Krampus, als wüste Gestalt, gilt vielerorts bis heute als der Gegenpol zum guten Nikolaus und macht das Ereignis des Nikolausbesuches somit zu einem moralisierenden Geschehen. Kinder erwerben erst im Laufe der Entwicklung die Fähigkeit, Gut und Böse zu unterscheiden und können somit auch erst dann die moralische Verantwortung für das eigene Handeln tragen. Die Moralentwicklung ist hierfür eine wesentliche Voraussetzung. Somit ist das Ereignis des Nikolausbesuches in Kombination mit der Gestalt des Krampusses und der Frage nach dem „braven Kind“ pädagogisch bedenklich. In der früheren Zeit gestaltete sich die Moralerziehung durch das Erzählen von Mythen und Märchen, so wurde die Gestalt des Nikolaus als Hilfsmittel eingesetzt. Die Rute, welche von seiner Begleitperson getragen wurde, ein Instrument der Strafe. Was zuvor als Segensstreichen galt, wurde nun durch einen Strafstreich ersetzt. In vielen Kindergärten und Schulen wird heute aus diesem Grund von der Gestalt des Krampusses abgesehen. Der Nikolaus im heutigen Brauchtum ist von ehrwürdiger Erscheinung, trägt einen Krummstab, eine Mitra, ein weißes Untergewand, darüber einen blauen oder roten Mantel und hält ein vergoldetes Buch in der Hand. Ruprecht, der Knecht, ist sein Begleiter. Er trägt die Rute und den Sack mit den Gaben für die Kinder. Die Mitra und der Krummstab des Nikolaus erinnert an den Bischof Nikolaus von Myra. Die beiden Gestalten, Nikolaus und Ruprecht, kommen zu den Kindern, um sie an die baldige Ankunft des Christkinds auf der Erde zu erinnern. Nikolaus, der vom Himmel kommt, stellt hier die Verbindung zur geistigen Welt dar, Ruprecht, aus dem Wald kommend, die Verbindung zur Erde. Hl. Nikolaus wird jedes Jahr am 06. Dezember gefeiert. Beim Vorlesen aus dem goldenen Buch, in dem der Legende nach allen Taten, Worte und Gedanken der Menschen aufgeschrieben sind, sollte bei der Umsetzung in Kindergarten und Schule darauf geachtet werden, dass ohne moralisierende Tendenzen etwas aus dem Leben der Kinder berichtet wird. Auch gibt es den Brauch, dass Nikolaus in der Nacht unbemerkt den Kindern Kleinigkeiten, Süßes, Mandarinen und Äpfel bringt, ganz nach der Sage des Hl. Nikolaus von Myra (vgl. Schlesselmann, 2012, S. 98 ff.).

### 6.1.6 Hl. Lucia

Das Fest der Hl. Lucia wird am 13. Dezember gefeiert und ist besonders in Schweden weit verbreitet. Der Sage nach starb Lucia als Märtyrerin. Sie wurde verfolgt und hingerichtet, da sie den armen Menschen, welche sich in den Katakomben versteckten, Essen brachte. Dabei trug sie einen Kranz aus Kerzen am Kopf, um in der Finsternis der Nacht beide Hände frei zu haben und trotzdem sehen zu können. Lucia bedeutet „die Lichtvolle“. In Schweden weckt an diesem Tag die älteste Tochter mit einem Lichterkranz auf dem Kopf, als Lucia verkleidet die Familie zum Frühstück. Traditionell wird erst an diesem Tag die erste Weihnachtsbäckerei gegessen (vgl. Bieger, 2015, S. 25).



Abbildung 2 Hl. Lucia (Bieger, 2015, S. 25)

### 6.1.7 Weihnachten - Epiphania

Weihnachten steht am Ende der Adventzeit und ist nach Schlesselmann (2012, S. 117f.) das Fest, welches die Herzen der Menschen am meisten anspricht, jedoch auch mehr als jedes andere christliche Fest dazu verführt, aus ihm eine gedankenlose Familienfeier zu veranstalten. So kommt es, dass sich zurzeit mehr denn je, vom eigentlichen Sinn des Weihnachtsfestes entfernt wird. Die eigentliche Besonderheit von Weihnachten sollte die Geburt Jesus, Sinnbild für die Geburt des Lichtes, sein. Die Weihnachtszeit endet mit Epiphania, dem Tag der heiligen drei Könige.

### 6.1.8 Fasching

Fasching, in der Form, wie das Fest heute gefeiert wird, entstand erst Ende des 18. Jahrhunderts und stammt ursprünglich aus den Fastnachtsbräuchen im alemannischen Raum. Hier treiben Geister und Dämonen in diesen Tagen ihr Unwesen. Die Menschen dachten, dass die Naturgeister in der Winterruhe der Erde ungeheure Aktivitäten entfalten, die sich bis zur Ausgelassenheit steigert. Dies wurde in der Faschingszeit durch Masken und Kostüme sichtbar gelebt. Daraus gingen die unterschiedlichsten Bräuche hervor, aus denen die heutigen Faschingsfeste abstammen. Im römischen Reich beispielsweise feierte man die sogenannten Saturnalien. Hierbei wurden die Standesunterschiede aufgehoben und so waren für diese wenigen Tage im Jahr alle Menschen gleich. Dies stellte, vor allem für die Sklaven, eine wesentliche Bedeutung dieser Festzeit dar. Fasching ist kein kirchliches Fest, wird aber oft mit der Fastenzeit in Verbindung gebracht, steht jedoch mit Ostern und der Fastenzeit in Verbindung, da Faschingsdienstag immer am Dienstag nach dem 7. Sonntag vor Ostern gefeiert wird. In nördlichen Gegenden entstanden die Rauhächte, in denen der Lärm und die Maskenumzüge den Mittelpunkt darstellten. Die Fastnacht, welche den Vorabend vor der Fastenzeit darstellt, erinnert an diese alten Traditionen in Verbindung mit den Rauhächten. Die Rauhächte haben jedoch per se nichts mit der Faschingszeit zu tun, da diese traditionell zwischen Weihnachten und Epiphania stattfinden (vgl. Schlesselmann, 2012, S. 148).

### 6.1.9 Fastenzeit- Ostern

Die katholische Kirche setzt mit dem Aschermittwoch ein deutliches Ende der Faschingszeit. Dieser Tag stellt den Beginn einer vierzig-tägigen Fastenzeit dar, welche bis Ostern andauert. Die sechs Sonntage, die in diese Zeit fallen, werden nicht mitgezählt. Die Fastenzeit steht im Jahreskreis für den Leidensweg Jesus, welcher mit der Kreuzigung am Karfreitag endet. Am Ostersonntag wird das Osterfest, die Auferstehung Jesus, gefeiert. Das genaue Datum dieses Festes fällt immer auf den ersten Frühlingsvollmond. Diese Festsetzung des Osterdatums gibt es bereits seit dem Jahr 325 n. Chr. Die Tage werden wieder länger und die Erde erwacht zu neuem Leben. Nach Schlesselmann (2012, S. 160 ff.) ist das Suchen der zentrale Begriff des Osterfestes, denn schon in den Evangelien wird immer wieder von der Suche nach Jesus an seinem Grabe berichtet. Die Ostereiersuche wird somit, der Autorin zufolge, auf die Suche der Kräfte, die uns Menschen innerlich lebendig werden lassen, zurückgeführt. Das Ei wird als Sinnbild für Fruchtbarkeit und Leben betrachtet. Gräberfunde aus dem 4. Jahrhundert lassen daraus schließen, dass schon damals bemalte Eier in Gräber beigelegt wurden. Im Zusammenhang mit Ostern gibt es die erste Überlieferung von bemalten Eiern aus dem 17. Jahrhundert. Dies ist etwa dieselbe Zeit, in der auch der Weihnachtsbaum das erste Mal seine Erwähnung

findet. Ebenfalls im 17. Jahrhundert verband sich das Eiersuchen mit der Gestalt des Osterhasen. Der Hase war schon in der germanischen Mythologie der Begleiter der Fruchtbarkeitsgöttin Ostra. Da er als eines der fruchtbarsten Tiere gilt, stellt auch dies einen Zusammenhang mit dem Frühling dar. Auch im Buddhismus taucht der Hase immer wieder in Legenden auf und stellt ein Tier dar, welches sich hinopfert.

#### **6.1.10 Christi Himmelfahrt**

Christi Himmelfahrt findet 40 Tage nach dem Osterfest statt und ist das erste Fest nach der Winterzeit, welches wieder als Zeichen der Entfaltung der Natur verstanden werden kann. An diesem Tag feiern katholische Christen, dass Jesus durch eine Wolke in den Himmel aufgenommen wurde und somit auch der Wahrnehmung seiner Jünger entzogen wurde (vgl. Bieger, 2015, S. 90).

#### **6.1.11 Pfingsten**

10 Tage nach Christi Himmelfahrt und somit 50 Tage nach dem Osterfest findet das Pfingstfest statt. Nach Schlesselmann (2012, S. 197f.) fühlten Jesus Jünger an diesem Tag das erste Mal den heiligen Geist, welcher ihr Tun und Wirken befeuerte, um das Christentum zu verbreiten. Pfingsten steht auch als das letzte Fest der zunehmenden Sonne.

### **6.2 Pädagogische Relevanz des Kirchenjahres**

Die Auseinandersetzung mit dem Kirchenjahr in der Schule ermöglicht eine ganzheitliche Förderung. Kinder erleben nicht nur religiöse Inhalte kognitiv, sondern auch sinnlich, emotional und sozial. Die Rituale, Geschichten und Symbole des Kirchenjahres schaffen Gelegenheiten für gemeinsame Erfahrungen, fördern das Gemeinschaftsgefühl und geben Orientierung im Jahreslauf. In einer zunehmend säkularisierten Gesellschaft bietet die Einbindung des Kirchenjahres zudem einen Raum zur Begegnung mit religiösen Fragen und spirituellen Dimensionen menschlichen Lebens (vgl. Bieger, 2015, S. 9).

Die Feste im Kirchenjahr können gezielt als Lernanlässe genutzt werden. Der Advent lädt zur inneren Einkehr und zur Achtsamkeit ein, Ostern thematisiert Hoffnung und Neubeginn, Erntedank fördert Dankbarkeit und die Wertschätzung der Natur. Diese Inhalte bieten Anknüpfungspunkte für eine werteorientierte Bildung, die Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung

stärkt. Besonders in der Primarstufe kann das Kirchenjahr durch wiederkehrende Rituale, kreative Projekte, Musik und Geschichten kindgerecht gestaltet werden. Rituale wie das Anzünden von Kerzen im Advent oder die Gestaltung eines Ostergartens fördern Achtsamkeit und ermöglichen den Lernenden, eine bewusste Beziehung zur Zeit im Hier und Jetzt zu entwickeln. Solche wiederkehrenden Elemente wirken stabilisierend und geben Kindern Halt, gerade in einer schnelllebigen Welt. Durch die Integration des Kirchenjahres in den Schulalltag wird ein rhythmisiertes Lernen gefördert, das Schüler\*innen hilft, Zeit zu strukturieren, emotionale Kompetenzen zu entwickeln und spirituelle Erfahrungen zu sammeln. In Kombination mit achtsamkeitspädagogischen Ansätzen kann das Kirchenjahr somit ein wirksamer Beitrag zur Resilienzförderung und zur ganzheitlichen Bildung sein. Das Kirchenjahr strukturiert das Jahr aus theologischer und liturgischer Perspektive in besondere Zeiten des Feierns, der Vorbereitung, der Besinnung und des Übergangs. Diese Struktur bietet eine wertvolle pädagogische Ressource, insbesondere in der Grundschule, wo Kinder Orientierung, Rituale und emotionale Stabilität benötigen (vgl. Willmann, 2001, S.290).

Nach Engelsman (2019, S. 52) erfüllt das Kirchenjahr neben der religiösen Dimension auch eine kulturelle und soziale Funktion. Viele Feste wie Weihnachten oder St. Martin sind tief im kollektiven Gedächtnis verankert und ermöglichen eine kulturelle Teilhabe, unabhängig vom individuellen Glaubenshintergrund. In diesem Sinne kann das Kirchenjahr auch interkulturell geöffnet werden, um Gemeinsamkeiten zwischen religiösen Festzeiten und weltanschaulichen Traditionen zu thematisieren.

### **6.3 Achtsamkeit im Kirchenjahr**

Die Achtsamkeitspädagogik knüpft in idealer Weise an die rituelle und symbolische Sprache des Kirchenjahres an. Rituale wie das Anzünden von Kerzen im Advent, das Säen von Kresse zu Ostern oder das gemeinsame Danken am Erntedankfest fördern nicht nur emotionale Beteiligung, sondern laden Kinder ein, sich selbst als Teil eines größeren Ganzen zu erleben (vgl. Kaltwasser, 2016, S. 90). Solche Rituale sind in ihrer Wiederholung verlässlich, geben Halt und fördern Resilienz. Dies kann besonders für Kinder, die im Alltag wenig Stabilität erleben, wesentlich sein, um Schutzfaktoren zu erlangen.

Achtsamkeit im kirchlichen Jahreskreis bedeutet, dass Kinder in einem geschützten Rahmen bewusste Erfahrungen machen: Sie lernen, ihre Aufmerksamkeit auf Symbole, Naturverände-

rungen, Rituale oder Gefühle zu richten, ohne diese zu bewerten. So entsteht ein Resonanzraum, in dem Kinder Vertrauen in sich und die Welt entwickeln können (vgl. Iwers & Roloff, 2021, S. 113).

## 7 Feste und Feiern

Im schulischen Kontext ist es sinnvoll, zwischen den Begriffen Fest und Feier differenziert zu unterscheiden, auch wenn sie im Alltagsgebrauch häufig synonym verwendet werden. Ein Fest bezeichnet in der Regel einen gesellschaftlich, kulturell oder religiös verankerten Anlass mit übergeordneter Bedeutung. Es ist Teil eines größeren Rahmens, wie beispielsweise des Jahres- oder Kirchenjahres, und folgt oftmals festen, traditionellen Strukturen. Religiöse Feste wie Weihnachten, Ostern oder Erntedank bieten dabei sowohl kulturelle als auch spirituelle Orientierung. Sie strukturieren das Jahr und dienen der Sinnvermittlung, Wertebildung und Identitätsentwicklung. Demgegenüber steht die Feier als konkrete, gestaltete Form der Umsetzung eines Festes. Eine Feier ist in der Regel eine schulische oder gemeinschaftliche Inszenierung, die emotional, kreativ und individuell ausgestaltet werden kann. Während das Fest also den inhaltlichen Anlass vorgibt, ist die Feier Ausdruck der pädagogischen und sozialen Verarbeitung dieses Anlasses. So kann beispielsweise das Weihnachtsfest im Sinne des Kirchenjahres Anlass für eine Klassen-Adventsfeier mit Kerzen, Liedern, Geschichten und Herzenswünschen sein. Beide Formen, Feste wie auch Feiern, erfüllen im schulischen Alltag wichtige pädagogische Funktionen. Sie schaffen Gemeinschaft, ermöglichen emotionale Ausdrucksformen, bieten Raum für Rituale und strukturieren das Schuljahr auf sinnstiftende Weise. Insbesondere im Rahmen achtsamkeitspädagogischer Konzepte bieten Feste und Feiern wertvolle Anlässe, um emotionale Präsenz, Selbstwirksamkeit, Zugehörigkeit und spirituelle Erfahrungsräume zu fördern, welche zentrale Aspekte für die Stärkung der Resilienz von Schüler\*innen darstellen (vgl. Iwers & Roloff, 2021, S. 120ff.).

### 7.1 Feste und Feiern im öffentlichen Schulsystem

Feste und Feiern sind zentrale Bestandteile des öffentlichen Schulsystems und tragen nicht nur zur Schulkultur bei, sondern spielen auch eine entscheidende Rolle in der ganzheitlichen Erziehung von Schüler\*innen. Sie fördern das Gemeinschaftsgefühl, die soziale Integration sowie die kulturelle und emotionale Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Darüber hinaus bieten Feste und Feiern im Schulalltag wertvolle Anlässe, um Achtsamkeit, Selbstregulation und Empathie zu fördern, was im Kontext der Achtsamkeitspädagogik eine besondere Bedeutung erhält.

### 7.1.1 Bedeutung von Festen und Feiern im schulischen Kontext

Feste und Feiern erfüllen im schulischen Kontext mehrere wesentliche Funktionen:

- **Soziale Kohäsion und Gemeinschaftsbildung:** Sie stärken das Wir-Gefühl und tragen zur Förderung von sozialen Kompetenzen bei. Kinder und Jugendliche erleben Gemeinschaft nicht nur im Unterricht, sondern auch in gemeinschaftlichen Erlebnissen, die durch Feste und Feiern geschaffen werden. Die partizipative Gestaltung von Festen fördert das Verantwortungsbewusstsein und das Zusammengehörigkeitsgefühl (vgl. Iwers & Roloff, 2021, S. 122).
- **Kulturelle und religiöse Bildung:** Durch Feste und Feiern wird kulturelles und religiöses Wissen vermittelt. Im Schulalltag haben die Schüler\*innen die Möglichkeit, traditionelles Brauchtum und religiöse Feste zu erleben und zu verstehen. In Schulen mit einem breiten kulturellen Spektrum bieten diese Feierlichkeiten eine wertvolle Gelegenheit, den interkulturellen Austausch zu fördern und das Verständnis für verschiedene Glaubens- und Kulturgemeinschaften zu erweitern (vgl. José, 2016, S. 68). Dies kann nicht nur im Kontext des Kirchenjahres geschehen, sondern auch durch die Integration weltlicher Feiertage und Feste wie der Geburtstagsfeier oder dem Faschingsfest.
- **Förderung von emotionaler und sozialer Resilienz:** Insbesondere in herausfordernden Lebenssituationen können Feste und Feiern ein wichtiges Sicherheitsnetz bieten. Sie ermöglichen den Schüler\*innen, positive, unterstützende und verlässliche Erfahrungen zu sammeln, die ihre emotionale Resilienz stärken. In einer Schule, die regelmäßig Feste feiert, können die Kinder in einer stabilen und unterstützenden Atmosphäre lernen, mit Herausforderungen konstruktiv umzugehen (vgl. Kaltwasser, 2016, S. 98).

### 7.1.2 Pädagogische Implikationen und Herausforderungen

Die Integration von Feste und Feiern im Schulalltag ist jedoch nicht ohne Herausforderungen. Wichtig ist, dass Feste, welche nicht im Religionsunterricht stattfinden, inklusiv gestaltet werden, damit alle Schüler\*innen, unabhängig von ihrem kulturellen oder religiösen Hintergrund, daran teilnehmen können. Die Auswahl der Feste sollte divers und respektvoll gegenüber den unterschiedlichen Traditionen und Werten der Kinder und ihrer Familien sein. Zudem muss die Gestaltung der Feiern so erfolgen, dass sie nicht nur als oberflächliche Ereignisse wahrgenommen werden, sondern als tiefere Lernprozesse, die emotionale und soziale Kompetenzen

fördern. Die aktive Mitgestaltung der Schüler\*innen ist hierbei von großer Bedeutung. Sie sollten sowohl bei der Planung als auch bei der Durchführung der Feste eine Rolle spielen, um ihre Verantwortung und Teamfähigkeit zu stärken. Darüber hinaus ist eine Reflexion nach dem Fest wichtig, um das Erlebte gemeinsam zu besprechen und die Bedeutung des Festes für die Gemeinschaft und die persönliche Entwicklung der Schüler\*innen herauszuarbeiten (vgl. Iwers & Roloff, 2021, S. 130).

## **7.2 Feste und Feiern in der Montessoripädagogik**

Die Montessoripädagogik, entwickelt von Maria Montessori, legt besonderen Wert auf die ganzheitliche Förderung von Kindern und Jugendlichen. In diesem Kontext spielen Feste und Feiern eine bedeutende Rolle, da sie nicht nur den Rahmen für soziale Interaktionen schaffen, sondern auch eine wichtige Möglichkeit bieten, Kinder in ihre kulturelle und soziale Umwelt einzubeziehen. Feste und Feiern in der Montessoripädagogik tragen dazu bei, dass Kinder emotionale, soziale und kognitive Kompetenzen entwickeln. Sie fördern die Gemeinschaft, stärken das Selbstbewusstsein und bieten den Raum für achtsame und reflektierte Erlebnisse. In der Montessoripädagogik verstehen sich Feste nicht als bloße Unterbrechung des Alltags, sondern als wertvolle Gelegenheiten, in denen Schüler\*innen lernen, Verantwortung zu übernehmen, ihre Fähigkeiten zu entfalten und zu reflektieren. Maria Montessori selbst sah in den Ritualen, die im Laufe des Jahres gefeiert werden, eine Chance für Kinder, mit der Natur und den sozialen Werten ihrer Umgebung in Kontakt zu treten (vgl. Schumacher, 2016, S. 28).

Feste und Feiern im Montessori-Konzept sind eng mit dem Lebenszyklus und den natürlichen Zyklen verbunden. Im Kontext der Montessoripädagogik ist das Lernen ein kontinuierlicher Prozess, der die Entwicklung des Kindes über die verschiedenen Lebensphasen hinweg begleitet. Die Feste, wie zum Beispiel das Feiern des Herbstes, des Frühlings oder besonderer Lebensereignisse wie Geburts- und Jahresfeste, spiegeln die Veränderungen der Natur wider und bieten den Kindern eine Möglichkeit, den Zusammenhang zwischen der eigenen Entwicklung und den größeren Zyklen des Lebens zu verstehen (vgl. Schumacher, 2016, S. 113).

### **7.2.1 Feste als Gelegenheit zur sozialen und emotionalen Entwicklung**

Ein zentrales Anliegen der Montessoripädagogik ist die Förderung der sozialen und emotionalen Entwicklung der Kinder. Durch die aktive Teilnahme an Feiern und Festen lernen die Schüler\*innen, Verantwortung zu übernehmen, sich in Gruppen zu integrieren und mit anderen

respektvoll zu interagieren. In Montessori-Schulen wird viel Wert auf die Vorbereitung der Feste gelegt. Die Kinder, und meist auch deren Familien, sind nicht nur Zuschauer, sondern aktiv in die Planung und Durchführung eingebunden. Sie übernehmen Aufgaben wie das Schmücken der Räume, das Vorbereiten von Speisen oder das Organisieren von Programmpunkten, wodurch sie ein Gefühl für Verantwortung und Selbstwirksamkeit entwickeln (vgl. Schumacher, 2016, S. 115).

Ein anschauliches Beispiel für solch ein feierliches Ereignis ist das Geburtstagsfest, das in Montessori-Schulen eine besondere Bedeutung hat. An diesem Tag wird das Kind mit einer festlichen Zeremonie geehrt, bei der es seine Entwicklung und die Ereignisse des vergangenen Jahres reflektiert. Diese Feier geht über das traditionelle Geburtstagsfest hinaus und ermöglicht dem Kind, den Prozess des Alterns und des Wachstums zu verstehen und zu schätzen. Das Kind stellt zum Beispiel auf besondere Weise verschiedene Stationen seines Lebens dar, indem es mit Steinen oder anderen Symbolen sein eigenes Lebensjahr nachstellt, was eine tiefere Reflexion über den eigenen Entwicklungsprozess ermöglicht (vgl. Schumacher, 2016, S. 101).

### **7.2.2 Integration von Festen im Jahreskreis**

In Montessori-Einrichtungen sind auch die Feste des Jahreskreises von zentraler Bedeutung, da sie den Kindern helfen, den Zusammenhang zwischen natürlichen Zyklen und der menschlichen Erfahrung zu verstehen. Ob es sich um saisonale Feiern wie die Frühjahrsfeier, das Erntedankfest oder um das Feiern von religiösen Feiertagen handelt, jedes Fest ist eine Gelegenheit, den Kindern ein tieferes Verständnis für die Welt um sie herum zu vermitteln. Feste im Montessori-Kontext dienen dabei nicht nur der Feierstimmung, sondern auch der pädagogischen Reflexion und dem Aufbau von sozialer Kompetenz. In Montessori-Kindergärten und -Schulen wird auch das Feiern von religiösen Festen, wie Weihnachten oder Ostern, in einem offenen und interkulturellen Rahmen angeboten. Dabei wird auf die Vermittlung von Respekt und Toleranz für unterschiedliche Traditionen und Kulturen geachtet. Das Lernen über verschiedene religiöse und kulturelle Feste erweitert den Horizont der Kinder und fördert eine Wertevermittlung, die auf Achtung und Respekt für Vielfalt und Verschiedenheit basiert (vgl. Schumacher, 2016, S. 117f.).

### **7.2.3 Achtsamkeit in der Feierkultur**

Ein besonderes Merkmal von Festen in Montessori-Schulen ist die Art und Weise, wie Achtsamkeit und bewusste Präsenz in die Feierlichkeiten integriert werden. Im Einklang mit der

Montessori-Pädagogik, die viel Wert auf den respektvollen Umgang mit dem Schüler\*innen und der Natur legt, ist jede Feier eine Gelegenheit, den Moment achtsam zu erleben. Kinder lernen, im Hier und Jetzt zu sein, die Bedeutung des Augenblicks zu würdigen und die festliche Atmosphäre zu genießen. Dies trägt nicht nur zur emotionalen Entfaltung der Kinder bei, sondern fördert auch eine tiefere Verbundenheit zu sich selbst, den Mitmenschen und der Welt um sie herum (vgl. Schumacher, 2016, S. 103).

### **7.3 Feste und Feiern in der Waldorfpädagogik**

In der Waldorfpädagogik spielen Feste und Feiern eine zentrale Rolle innerhalb des pädagogischen Konzepts. Rudolf Steiner, der Begründer der Anthroposophie und damit auch der Waldorfpädagogik, verstand die Gestaltung des Jahreslaufes mit seinen christlich-kulturellen Festen als tief verwoben mit der kindlichen Entwicklung und dem Rhythmus des Lebens. Der Jahreskreis wird dabei nicht nur als äußerer Kalender verstanden, sondern als seelisch-geistiger Rhythmus, der den Heranwachsenden Orientierung, Sicherheit und innere Struktur vermittelt (vgl. Willmann, 2001, S. 290).

#### **7.3.1 Die Bedeutung der Jahresfeste in der Waldorfpädagogik**

Die Feste im Jahreskreis, wie Michaeli, Sankt Martin, Advent, Weihnachten oder Ostern, sind in der Waldorfpädagogik fest verankert und werden altersgerecht mit den Kindern vorbereitet und gefeiert. Diese Feiern sind in ihrer Durchführung bewusst rhythmisch, rituell und oft durch künstlerische Elemente wie Musik, Reigen, Geschichten oder Eurythmie gestaltet. Dabei wird nicht nur die äußere Gestaltung betont, sondern auch die innere Haltung der Achtsamkeit, mit der sich die Pädagog\*innen, Kinder und Eltern auf das Fest einstimmen. Die Jahresfeste orientieren sich nicht ausschließlich an kirchlichen Traditionen, sondern verknüpfen christliche Inhalte mit kosmischen, naturbezogenen und kulturellen Aspekten. Durch diese umfassende Betrachtung können Lernende im Erleben des Jahreslaufs eine tiefere Verbindung zu sich selbst, zur Natur und zur Gemeinschaft entwickeln. Ein Prozess, der ihre Resilienz stärkt und achtsame Haltungen fördert. Die Feste werden in Waldorfschulen sehr bewusst gefeiert und somit auch gemeinsam gestaltet. Eltern, Lehrer\*innen und Schüler\*innen arbeiten zusammen an der Vorbereitung. Sei es durch Basteln, Kochen, Dekorieren oder Proben von Aufführungen. So wird die soziale Gemeinschaft gestärkt und Kinder erleben Selbstwirksamkeit, Zugehörigkeit und Verantwortung. Alles zentrale Aspekte, sowohl für die Persönlichkeitsentwicklung als

auch für die Stärkung innerer Ressourcen. Gerade das Miteinander und die wiederholten Erlebnisse gemeinsamer Feste schaffen einen emotional tragfähigen Raum, in dem Kinder sich sicher und geborgen fühlen können (vgl. Willmann, 2001, S. 291f.). Eine Grundvoraussetzung für die Entwicklung von Resilienz. Hier findet ein wertvolles Zusammenspiel zwischen achtsamer Wahrnehmung, ritualisierter Praxis und emotionaler Sicherheit statt.

### **7.3.2 Feste als pädagogischer Raum für Resilienzförderung**

Im schulischen Alltag wirken Feste in Waldorfschulen als pädagogischer Resonanzraum. Sie strukturieren nicht nur den Schuljahresverlauf, sondern bieten durch ihre Wiederkehr Orientierung, emotionale Stabilität und Sinnhaftigkeit. Dies ist besonders im Hinblick auf die Resilienzförderung bedeutsam. Kinder erleben durch das gemeinsame Feiern Zugehörigkeit, Geborgenheit und Rituale, die helfen, innere Spannungen zu regulieren. Fähigkeiten, die im Sinne der Resilienz zentral sind (vgl. Willmann, 2001, S. 289).

Ein anschauliches Beispiel ist das Michaelifest im Herbst, das den Mut symbolisiert, sich den „inneren Drachen“ zu stellen. In diesem Fest liegt eine tiefenpsychologische Dimension, die Kindern, auch symbolisch, hilft, eigene Herausforderungen zu erkennen und ihnen mit Vertrauen und Stärke zu begegnen (vgl. Willmann, 2001, S. 303). Solche symbolhaften Inhalte unterstützen Kinder dabei, eigene Erfahrungen und Emotionen einzuordnen und zu verarbeiten, was als resilienzstärkend gilt.

### **7.3.3 Achtsamkeit durch rhythmische Wiederholung und rituelle Gestaltung**

Die bewusste Gestaltung von Festen in der Waldorfpädagogik ist eng verbunden mit einer achtsamen Grundhaltung. Diese zeigt sich z. B. in der sorgfältigen Vorbereitung, im künstlerischen Tun, im rituellen Ablauf sowie im respektvollen Umgang mit den Jahreszeiten und deren Qualitäten. Das achtsame Erleben eines Festes wird dabei nicht allein durch Worte vermittelt, sondern durch das atmosphärische Gesamterleben. Der Duft von Bienenwachskerzen, das Singen traditioneller Lieder oder das Lauschen von Märchen. All das spricht die Sinne und die Seele der Kinder an. Diese multisensorische, rhythmisch wiederkehrende Erfahrung unterstützt die Kinder dabei, im Moment präsent zu sein, was ein Grundprinzip achtsamen Handelns darstellt. Gerade die Wiederholung vermittelt Sicherheit und Tiefe. Der Jahreslauf als seelischer Erlebnisraum ist ein Mittel, um Kinder in eine Welt der Ruhe und Wiederkehr einzubetten. Eine Lebenshaltung, die in der heutigen schnelllebigen Zeit mehr denn je gebraucht wird (vgl. Engelsman, 2019, S. 52f.).

## 7.4 Gegenüberstellung der unterschiedlichen Schulformen

Feste und Feiern sind in allen drei Schulformen, der Montessori-, der Waldorfpädagogik und im öffentlichen Schulsystem, Teil des pädagogischen Alltags. Sie erfüllen jedoch unterschiedliche Funktionen, sind verschieden stark ritualisiert und werden unterschiedlich in die Erziehungsziele eingebettet. Der folgende Vergleich zeigt, wie diese Institutionen mit Jahresfesten umgehen und welche Potenziale sich daraus für die Achtsamkeitspädagogik und Resilienzförderung ergeben.

### 7.4.1 Pädagogische Einbindung und Zielsetzung

In der Montessoripädagogik werden Feste und Feiern als Teil der ganzheitlichen Bildung betrachtet. Maria Montessori betonte die Bedeutung der sozialen, kulturellen und emotionalen Entwicklung von Kindern. Feste bieten hier die Möglichkeit, Kinder mit ihrer kulturellen Umwelt zu verbinden, das Gemeinschaftsgefühl zu stärken und emotionale Ausdrucksformen zu kultivieren. Dabei steht die selbstbestimmte Teilnahme im Mittelpunkt, oft in Verbindung mit interkulturellen oder naturverbundenen Themen (vgl. Montessori, 2020, S. 28).

Die Waldorfpädagogik hingegen versteht Feste als tiefen Ausdruck der Verbindung zwischen Menschen, Natur und Kosmos. Der Jahreslauf wird als seelisch-geistiger Rhythmus verstanden, in dem die Feste nicht nur äußere Ereignisse markieren, sondern innere Entwicklungsprozesse spiegeln. Rudolf Steiner legte großen Wert auf die spirituell-kulturelle Dimension der Feste, die durch künstlerische und ritualisierte Elemente bewusst erlebbar gemacht wird (vgl. Brodbeck & Thomas, 2019, S. 138).

Im öffentlichen Schulsystem sind Feste häufig an praktische oder organisatorische Anlässe geknüpft, wie in etwa Einschulung, Weihnachten, Projektwochen oder Schulfeste. Die Planung liegt oft bei den Lehrkräften oder der Schulleitung, mit etwaiger Beteiligung der Elternschaft. Die pädagogische Zielsetzung steht nicht immer im Vordergrund, jedoch können Feiern auch hier soziale Gemeinschaft, schulische Identität und emotionale Bindung fördern (vgl. Prengel, 2013, S. 132).

### 7.4.2 Achtsamkeit und Ritualgestaltung

In der Montessoripädagogik wird Achtsamkeit durch die vorbereitete Umgebung, die Konzentration auf das Wesentliche und die bewusste Gestaltung von Ritualen (z. B. Lichterfeiern, Erzählkreise) gefördert. Rituale dienen dabei als stabile Struktur, in der sich das Kind sicher bewegen und selbstständig erleben kann (vgl. Kaltwasser, 2016, S. 112).

Die Waldorfpädagogik setzt stark auf die Wiederkehr des Rhythmus im Jahreskreis. Durch achtsam gestaltete Rituale, wie Lichterprozessionen, Reigen, Märchenerzählungen oder Naturbeobachtungen, wird eine sinnliche und seelisch tiefgehende Erfahrung geschaffen. Achtsamkeit entsteht hier durch Atmosphäre, Rhythmus und künstlerischen Ausdruck (vgl. Brodbeck & Thomas, 2019, S. 139).

Im öffentlichen Schulsystem sind Rituale oft weniger tief in ein pädagogisches Konzept eingebettet. Wo sie bewusst gepflegt werden, wie in etwa beim Morgenkreis, bei Adventsritualen oder Gedenktagen, bieten sie jedoch ebenfalls Möglichkeiten für achtsames Erleben. Allerdings hängt die Intensität stark vom Engagement der einzelnen Lehrkraft und der Schulkultur ab.

### 7.4.3 Resilienzförderung durch Feste

Alle drei Systeme bieten grundsätzlich Potenziale zur Resilienzförderung durch Gemeinschaft, Struktur und emotionale Erlebnisse.

In der Montessoripädagogik stärkt das selbstbestimmte, gemeinschaftlich gestaltete Feiern die Selbstwirksamkeit und das Zugehörigkeitsgefühl. Das Kind erlebt sich als aktiver Teil eines größeren Ganzen, was zur Stärkung der Schutzfaktoren beiträgt und somit resilienzfördernd wirkt (vgl. José, 2016, S. 91).

Die Waldorfpädagogik unterstützt durch symbolhafte Inhalte und rituelle Tiefe die Verarbeitung existenzieller Themen, was Kindern hilft, emotionale Herausforderungen zu bewältigen. Die Verbindung mit Naturzyklen vermittelt Geborgenheit und Vertrauen in Lebensprozesse (vgl. Engelsman, 2019, S. 55).

Im öffentlichen Schulsystem können Feste, wenn bewusst gestaltet, Schutzfaktoren wie Zugehörigkeit, positive Emotionen und soziale Bindung fördern. Gerade in heterogenen Klassen

sind gemeinsame Rituale oft eine wichtige Ressource, um interkulturelle Kompetenzen und gegenseitigen Respekt zu entwickeln (vgl. Prengel, 2018, S. 133).

## 7.5 Praktische Umsetzung von Festen und Feiern im Schulalltag

Die Umsetzung von Festen und Feiern im Schulalltag erfolgt meist im Rahmen eines festen Rituals oder Jahreszyklus. Ein Beispiel dafür ist das Kirchenjahr, das in vielen Schulen religiöse Feste wie Advent, Ostern oder Erntedank umfasst. Diese Feste bieten nicht nur Gelegenheiten für gemeinschaftliche Feiern, sondern auch für das Erlernen von traditionellen Ritualen und symbolischen Handlungen, die eine Verbindung zu spirituellen und kulturellen Werten herstellen. So werden etwa bei der Weihnachtsfeier nicht nur Geschenke ausgetauscht, sondern auch Geschichten erzählt, Lieder gesungen und gemeinsam reflektiert (vgl. Aeschbach & Schmidt, 2020, S. 15ff.).

Auch im weltlichen Bereich finden regelmäßig Feste und Feiern statt, wie zum Beispiel der Schuljahresabschluss, die Einschulung oder das Schulfest. Diese Ereignisse dienen nicht nur der sozialen Vernetzung, sondern auch der feierlichen Anerkennung von Leistungen und der Förderung eines positiven Schulklimas (vgl. Michalak et al., 2018, S. 102ff.).

Im Folgenden werden die für den Schulalltag wichtigsten Feste und Feiern und deren Umsetzungsmöglichkeiten vorgestellt. Diese Feste und Feiern beziehen sich zwar nur auf Feste des Kirchenjahres, beinhalten aber auch weltliche Feierngestaltungen.

### 7.5.1 Michaeli, Erntedank

Das Michaelifest findet heute im öffentlichen Schulsystem sowie in der Montessoripädagogik kaum Anklang und wird somit auch nicht gefeiert. Anders in der Waldorfpädagogik. Hier wird schon im Kindergarten Michaeli gefeiert. In der Schule dürfen sich die Kinder ein Schwert zimmern, welches anschließend vergoldet wird. Dieses Schwert steht für den Kampf Michaels gegen den Drachen. Auch wird an diesem Tag immer ein passendes, von den Lehrenden ausgewähltes, Märchen erzählt. Michaeli und Erntedank werden in Waldorfkindergärten- und Schulen oft gemeinsam gefeiert. So ist es auch Brauch, dass zu diesem Fest die Kinder Erntekörbe mit in die Schule bringen. Diese bestehen aus selbst angebauten oder Gesammelten, wie beispielsweise Gemüse, Hagebutte, Kastanien, Äpfel oder ähnlichem. Auch das gemeinsam angebaute Gemüse im Schulgarten wird davor geerntet und dekorativ platziert. Die mitgebrach-

ten und geernteten Lebensmittel werden anschließend zu Suppen und anderen Gerichten verköcht. An diesem Tag wird in der Schule auch gemeinsam Brot gebacken. Am Ende des Schultages darf jedes Kind sein selbst gebackenes Brot im Erntekörbchen als Dank für die mitgebrachten Lebensmittel und Naturschätze mit nach Hause nehmen und gemeinsam mit der Familie verzehren (vgl. Schlesselmann, 2012, S. 80f.).

Engelsman (2019, S. 31) betont vor allem den Jahreszeitentisch, welcher zur Erntedankzeit in warmen Goldtönen erstrahlt, wird dieser zu Michaeli in kräftiges Weinrot getaucht. Engelsman spricht bei der Erntezeit nicht etwa vom Erntedankfest der katholischen Kirche, sondern von der Zeit im Spätsommer. Auch finden sich am Jahreszeitentisch Zwerge wieder, die sich auf dem Weg in die Erde machen, ein Schwert, Hagebutte und Schlehenzweige. Ein weiterer Brauch in der Waldorfpädagogik, um Michaeli zu feiern ist es, selbst Drachen zu bauen und diese steigen zu lassen.

Ein weiteres schönes Ritual kann der Bau eines Igelhäuschens sein. Die Schüler\*innen dürfen im Schulgarten (wenn dieser nicht eingezäunt ist) oder im Wald in Kleingruppen mit Blättern, Ästen etc. für Igel ein Häuschen bauen, um diesen bei der Vorbereitung auf den Winter zu helfen (vgl. Gräßer & Hovermann, 2015, S. 169).



Abbildung 3 Tafelbild Michaeli (Engelsman, 2019, S.31)

Weitere praktische Umsetzungsmöglichkeiten Erntedank:

- Gemeinsames Zubereiten eines „Erntedanktisches“ mit mitgebrachten oder geernteten Gaben
- Gemeinsames Kochen einfacher Gerichte und achtsames Essen
- Dankbarkeitsübungen: „Wofür bin ich heute dankbar?“
- Achtsame Sinnesübungen mit Obst, Gemüse, Getreidekörnern
- Besuch eines Bauernhofs oder einer Gärtnerei

Weitere praktische Umsetzungsmöglichkeiten Michaeli:

- Rollenspiele
- Buch über Mut, z. B. „Der kleine Ritter ohne Furcht“
- Gestaltung eines Drachensymbols mit individuellen Mut-Botschaften der Kinder
- Naturaktion: „Mutiger Spaziergang“ mit kleinen Aufgaben in der Natur

### 7.5.2 Halloween, Allerheiligen, Allerseelen

Diese beiden Gedenktage Allerheiligen und Allerseelen bieten einen sensiblen Anlass, über Leben, Sterben, Erinnerung und Verbundenheit nachzudenken. Dabei geht es nicht um Angst, sondern um Trost, Hoffnung und den achtsamen Umgang mit Trauer.

Halloween zu feiern, gehört in Österreich mittlerweile schon zur Tradition. So kann dieser Brauch auch in den Schulalltag integriert werden. Der Sachunterricht bietet sich an, um über Kürbisse zu sprechen und im Zuge dessen, Kürbislaternen zu schnitzen. Das Innere des Kürbisses kann zu einer Suppe gemeinsam verarbeitet werden. Anschließend kann ein Kürbisfest/Halloweenfest in festlich geschmückter Klasse gefeiert werden, wobei die Suppe im Kerzenschein der Kürbislaternen gemeinsam verspeist wird (vgl. Gräßer & Hovermann, 2015, S. 156).

Weitere praktische Umsetzungsmöglichkeiten:

- Gedenkritual im Klassenraum: eine Kerze für Menschen oder Tiere, an die die Kinder denken
- Gestaltung eines „Baums der Erinnerung“ mit Blättern, auf denen Namen oder Wünsche stehen
- Gesprächsimpuls: „Was bleibt von einem Menschen, wenn er nicht mehr da ist?“
- Kinderbuch über das Thema Leben und Tod wie zum Beispiel das Buch: „Wie mag’s denn wohl im Himmel sein“
- Thematisierung: „Was würde ich ändern, wenn ich etwas verbessern könnte?“
- Rollenspiel: Kinder stellen ihre „Thesen für eine bessere Schule“ vor
- Gestaltung einer Ideenwand für ein gutes Miteinander

### 7.5.3 St. Martin, Laternen- oder Lichterfest

Auf dem Jahreszeitentisch kommen zu dieser Zeit kleine Laternen hinzu. Weiters kann zur Laternenzeit, oder auch in Zusammenhang mit dem Martinsfest eine Laterne gebastelt werden,

welche bei einem gemeinsamen Umzug mit der Klasse und den Eltern in hellem Licht des Kerzenscheines erstrahlt. Eine weitere Möglichkeit, diese Zeit zu gestalten, stellt ein Waldtag dar. Hierbei können, angelehnt an die Waldorfpädagogik, Zwergenhäuser aus Material, welches der Waldboden zur Verfügung stellt, gebaut werden. So kann der Rückzug der Natur mit den Zwergen und dessen Häusern im Waldboden bildhaft dargestellt werden. In diesen Häusern dürfen dann die Kinder unter Beaufsichtigung ein Teelicht entzünden. Auch eignen sich Gedicht und Lieder in dieser Zeit besonders, um zur Ruhe zu kommen und sich auf den inneren Rückzug vorzubereiten (vgl. Engelsman, 2019, S. 33).

„Nun hüllt mit Nebelschleiern  
Der Stille Herbst uns ein  
Der Sonne Abschied feiern  
Wir mit Laternenschein

So zündet an die Kerzen  
Und haltet gute Wacht  
Trägt euer Licht im Herzen  
In dunkler Winternacht.“  
(Engelsman, 2019, S. 33)



Abbildung 4 Zwergenhaus (Engelsman, 2019, S. 33)

Weitere praktische Umsetzungsmöglichkeiten:

- Laternen basteln aus Naturmaterialien
- Rollenspiel zur Legende des Heiligen Martin
- Buch: „St. Martin und der kleine Bär“

- Laternenumzug mit Liedern
- Achtsamkeitsimpuls: „Für wen kann ich heute ein Licht sein?“
- Martinshörnchen backen

#### 7.5.4 Advent

Das tägliche Entzünden des Lichtes am Adventkranz begleitet mit Gesang, Meditation oder Achtsamkeitsübungen kann in der Schulklasse zu einem achtsamen, gemeinsamen Ritual am Morgen werden, welches individuell an die jeweiligen Bedürfnisse der Klasse angepasst werden kann. Weiters besteht auch die Möglichkeit, einen großen Adventkranz im Schulgebäude aufzustellen, wessen Kerzen einmal wöchentlich, ebenfalls begleitet von Liedern oder Geschichten, mit allen Lernenden und Lehrenden der Schule entzündet werden. Dies schafft ein Gefühl von Gemeinschaft und Zugehörigkeit (vgl. Bieger, 2015, S. 23).

Ein weiteres Ritual zur Adventzeit, welches sich vor allem in anthroposophisch-pädagogischen Einrichtungen durchgesetzt hat, ist das sogenannte Adventgärtlein. Hierfür wird aus Tannenzweigen, Moos und anderen Naturmaterialien auf dem Boden eine Spirale gelegt. Im Inneren der Spirale leuchtet ein Kerzenlicht. Die Kinder kommen in den vorbereiteten Raum, in welchem nur dieses Licht brennt, und setzen sich um die Spirale herum. Jedes Kind erhält eine auf einem Apfel gesteckte Bienenwachskerze. Anschließend darf ein Kind nach dem anderen, begleitet von Liedern, den Weg zum Licht durch die Spirale gehen, seine Kerze an der Kerze in der Mitte entzünden und das brennende Apfellicht auf die Spirale stellen. Am Ende dieses Rituals erstrahlt die gesamte Spirale in Kerzenschein. Durchgeführt wird dieses Ritual meist zu Beginn der Adventzeit, die Herkunft ist weitgehend unbekannt. Dieses Ritual zeigt zum einen die eigene Suche nach dem Licht oder der inneren Mitte auf, andererseits ist es ein Ausdruck von Gemeinschaft, da jede Kerze dazu beiträgt, der Gruppe mehr Licht zu spenden (vgl. Schlesselmann, 2012, 112f.).



Abbildung 5 Adventgärtlein (Engelsman, 2019, S.36)

Weitere praktische Umsetzungsmöglichkeiten:

- Tägliches Ritual mit Kerzenanzünden und Lied
- Adventgärtlein-Spirale
- Achtsamkeitstagebuch: „Ein Licht für jemanden, an den ich denke“
- Buch: „Kleine Lucia: Die längsten elf Tage bis Weihnachten“

### 7.5.5 Nikolaustag

In vielen Schulen kommt am 06. Dezember ein verkleideter Nikolaus die Klassen besuchen. Die Kinder können ein Gedicht oder Lied vortragen. Auch kann der Nikolaustag gemeinsam in der Klasse gefeiert werden, mit Gesang und der Nikolausgeschichte, welche anhand von Kinderbüchern altersentsprechend ausgewählt werden kann. Da der Nikolaus zum Patron von Kornhändlern und Bäckern wurde, kann gemeinsam in der Klasse ein Nikolaus- oder Stutenkerl gebacken werden. Auch kann ein Brief an den Nikolaus geschrieben werden. Diese Briefe können anschließend an das Fensterbrett gelegt werden, die Lehrperson kann diese dann zur Post bringen und an das Nikolauspostamt im saarländischen St. Nikolaus schicken. Von dort wird den Kindern ein echter Brief mit dem Nikolausstempel bis Weihnachten zurückgeschrieben (vgl. Bieger, 2015, S. 23f.).



Abbildung 6 Tafelbild Nikolaus (Engelsman, 2019, S. 37)

Weitere praktische Umsetzungsmöglichkeiten:

- Im Vorfeld: Nikolausstiefel gestalten, damit der Nikolaus diesen befüllen kann
- Besuch des Nikolaus mit positiven Rückmeldungen für die Klassengemeinschaft
- Befüllen von Nikolaussäckchen mit selbstgeschriebenen Dankeskarten
- Gesprächsimpuls: „Was macht einen guten Menschen aus?“
- Buch: „Nikolaus und Rupprecht“ oder „Brot für Myra“

### 7.5.6 Weihnachten

Da vor allem bei den jüngeren Kindern in der Primarstufe das Verkleiden noch sehr beliebt ist, bietet sich ein Krippenspiel am Ende der Adventzeit an. Dieses kann klassenintern oder für die gesamte Schule aufgeführt werden. Natürlich kann auch ein Adventbasar veranstaltet werden, auf dessen das Krippenspiel aufgeführt wird. Der letzte Schultag vor Weihnachten eignet sich besonders dafür, mit den Schüler\*innen im Sitzkreis die Adventzeit gemütlich ausklingen zu lassen. Hierfür könnten die Lernenden beispielsweise Weihnachtsbäckerei, ein kleines Weihnachtsgesteck, eine eigens verzierte Kerze oder eine Krippenfigur von zu Hause mitbringen. Jedes Kind darf entweder in der Kleingruppe oder allein ein Lied oder Gedicht vortragen, welches selbstständig zu Hause geübt wurde. Am Ende wird von der Lehrperson eine Weihnachtsgeschichte vorgelesen (vgl. Engelsman, 2019, S. 43).



Abbildung 7 Tafelbild Weihnachten (Engelsman, 2019, S. 42)

Weitere praktische Umsetzungsmöglichkeiten:

- Weihnachtsgeschichte als Theaterstück
- Gestaltung einer Krippe mit Naturmaterialien
- Filzen von Weihnachtsschmuck
- Impuls: „Welche Geschenke kann ich anderen machen, ohne etwas zu kaufen?“
- Buch: Weihnachten im Stall

### 7.5.7 Fasching, Karneval

Nach Rudolf Steiner gehört es an Fasching zur Kunst, in eine andere Haut hineinzuschlüpfen und seine eigene Persönlichkeit zurückzunehmen. Voraussetzung hierfür ist jedoch, dass man sich seiner eigenen Persönlichkeit bewusst ist und diese bereits gefunden hat. Kleine Kinder benötigen hierfür noch Hilfe. Sie können ein Kostüm, und somit auch eine neue Rolle, erst annehmen, wenn sie selbst ins Tun kommen und in ihrer Rolle aktiv werden dürfen. Sie müssen dafür mit ihrem gesamten Wesen in ein Spiel eintauchen dürfen. Aus diesem Grunde wird das Faschingsfest in der Waldorfpädagogik in kleinen Kreisen gefeiert. Hier wird besonders auf das Miteinander und die Sinnhaftigkeit des Festes wert gelegt. Die Kostüme werden meist gemeinsam gebastelt und gestaltet und stellen Figuren aus Märchen, Tiere oder Naturwesen dar. Es wird gemeinsam getanzt, gesungen oder Theater gespielt (vgl. Schlesselmann, 2012, S.149 ff.). Engelsman (2019, 47) nennt auch das „Märchenfest“ in Zusammenhang mit Fasching. Hierbei werden, passend zu Märchen verkleidet, Stationen in Anlehnung an ausgewählte Märchen absolviert. Ideen dazu könnten sein:

- Rapunzel: Der Zopf von Rapunzel ist aufgegangen und muss von den Kindern neu geflochten werden.
- Aschenputtel: Sortieren von Linsen und Perlen
- Tapferes Schneiderlein: 7 Becher mit einem kleinen Ball umwerfen
- Jäger-Stand: von einer Stehleiter mit einer Kinder-Armbrust und einem Saugnapf-Pfeil auf eine Zielscheibe schießen.
- Im Prinzessinnen-Turm Glasperlen aufziehen.
- Froschkönig: Brunnen-Zielwurf mit einem vergoldeten Ball.
- Zwergenhöhle mit Salzlampe: In einer Schatztruhe mit Sand gefüllt müssen Edelsteine ertastet werden.
- Die schöne Müllerstochter: Korn wird zu Mehl gemahlen.
- Frau Holle: Es gibt zwei Haufen echter Federn, welche um die Wette in einen Polster gefüllt werden (vgl. Engelsman, 2019, S. 47).



Abbildung 8 Zwergenhöhle (Engelsman, 2019, S. 46)

In der Montessoripädagogik wird das Faschingsfest, wie auch in der Waldorfpädagogik, sehr bewusst gestaltet. Das Fest zielt auf ein kinderzentriertes soziales Miteinander ab, welches im Zeichen der Kreativität und der kulturellen Bildung steht. Hierbei wird besonderer Wert auf eine vorbereitete Umgebung gelegt, in der sich die Kinder fantasievoll, jedoch ohne Reizüberflutung und Konsumdruck frei entfalten können. Verkleidungen gehören, wie gemeinsames Singen und Tanzen, ebenfalls dazu (vgl. Schumacher, 2016, S. 105).

Im öffentlichen Schulsystem finden die Faschingsfeiern meist mit Verkleidungen, Musik und Spielen statt, jedoch ohne großen traditionell beleuchteten Hintergrund. Die Verkleidung kann in der Regel individuell gewählt werden, somit ist von Prinzessin bis Superheld alles erlaubt, jedoch gibt es auch schon Einschränkungen an diversen Schulen, zumindest, was das Mitbringen von Spielzeugwaffen oder Gruselkostümen anbelangt. Hier ist das Faschingsfest meist zum Konsumfest geworden. Der pädagogische Fokus dieses Festes entfällt hier meist gänzlich, kann jedoch durch ein soziales Miteinander, Gruppenspielen oder Gruppenaufgaben hergestellt werden. Kritisch zu betrachten, scheint hier, dass sich manche Schüler\*innen durch den Verkleidungsdruck oder den meist entstehenden Lärmpegel überfordert fühlen. Hier könnten Schulen mit betreuten Rückzugsräumen oder ruhige Angebote Abhilfe schaffen. Fasching kann aber auch achtsam gestaltet werden. Hierbei würde das Fest auch zur Förderung von Resilienz beitragen, da die Kinder in einem geschützten Rahmen Freude, Leichtigkeit und Zugehörigkeit erleben. Diese Aspekte können die emotionale Stabilität und Selbstwirksamkeit stärken (vgl. Stegelmeier, 2024, S. 131).

#### **7.5.8 Ostern, Himmelfahrt, Pfingsten**

In der Montessoripädagogik gilt die Fastenzeit als eine achtsame Zeit des Innehaltens. Besonders in konfessionell geprägten Schulen, die sich am Kirchenjahr orientieren, wird die Fastenzeit als Möglichkeit genutzt, um den Kindern Raum für Reflexion, Selbstwahrnehmung und inneres Wachstum zu geben. Dabei wird diese Zeit nicht als Verzichtszeit, sondern als Einladung zu Achtsamkeit und innerer Ruhe verstanden. Die Gestaltung der Umgebung wird oft bewusst reduziert, der Klassenraum wird schlicht gehalten und Materialien reduziert. Ergänzend kommen jedoch Materialien wie Kerzen oder Naturmaterialien zum Einsatz, um den Kindern durch diese äußeren Zeichen die Umkehr nach innen zu erleichtern und Stille erleben zu können. Auch Achtsamkeitsübungen wie das achtsame Atmen, stilles Sitzen oder angeleitete Reflexionsrunden rücken in dieser Zeit wieder mehr in den Fokus. Die Fastenzeit bietet so einen pädagogischen Rahmen, um Resilienzfaktoren wie Selbstwahrnehmung, Empathie und emotionale Regulation zu stärken. In einer achtsam vorbereiteten Umgebung lernen Kinder, sich selbst besser zu spüren und mit Herausforderungen bewusster umzugehen – Fähigkeiten, die nicht nur im religiösen Kontext, sondern für das gesamte Leben von Bedeutung sind (vgl. Schumacher, 2016, S. 106).

Das Osterfest wird in der Montessoripädagogik nicht nur als religiöses Ereignis, sondern als Symbol von Wandlung, Neubeginn und innerem Wachstum verstanden. Naturbeobachtung-

gen, wie das Sterben der Natur im Winter und das Erwachen im Frühling sind zentrale Elemente dieser Pädagogik. Neben der Fastenzeit ist das Beobachten der Natur eine wichtige Vorbereitung für die Kinder auf Ostern. Sie säen Pflanzen oder legen kleine Gärten im Klassenzimmer an. Diese Aktivitäten sind für die Schüler\*innen sinnlich ansprechend und vermitteln eine tiefere Bedeutung für das Verständnis von Leben und Veränderung. Dabei steht weniger das Erzählen der christlichen Ostergeschichte als die individuelle Auseinandersetzung des Kindes mit dem Thema der Wandlung im Vordergrund. Ebenfalls einen hohen Stellenwert nimmt das Singen von Frühlingsliedern als auch das Gestalten von Ostereiern ein. Das Osterfest selbst erfolgt meist in Form eines gemeinsamen Rituals, bei dem das Leben in Verbindung mit Dankbarkeit, Gemeinschaft und bewusster Wahrnehmung des Neuanfangs gefeiert wird. Diese Erfahrungen sollen die emotionale und spirituelle Entwicklung der Kinder stärken (vgl. Oswald & Schulz-Benesch, 2013, S. 185ff.).

In der Waldorfpädagogik stellt Ostern ein bedeutendes Jahresfest dar, welches den Übergang vom Winter zum Frühling und das Erwachen neuen Lebens symbolisiert. Die Vorbereitung auf Ostern beginnt, wie auch in der Montessoripädagogik, bereits in der Fastenzeit, welche eine Phase der inneren Einkehr und Besinnung darstellt. Der Jahreszeitentisch wird in dieser Phase des Jahres schlicht gehalten und weist oft nur eine leere Schale auf, die auf das kommende Leben hinweisen soll. Für das Osterfest werden von den Kindern Eier mit Naturfarben künstlerisch bemalt, Osterdekoration gebastelt und Lieder gesungen. Auch werden Geschichten wie die des Ostermondes erzählt und gemeinsam Osterbrot gebacken. Mit dem Osterfest wird der Tisch dann mit bunten Eiern, Frühlingsblumen und anderen Symbolen des Lebens geschmückt. Ein zentrales Element in der Waldorfpädagogik ist der Osterstrauch. An diesem wird täglich ab Ostern bis Christi Himmelfahrt ein Ei aufgehängt, bis er schließlich von 40 Eiern geschmückt ist (vgl. Engelsman, 2019, S. 49).

Im öffentlichen Schulsystem finden in der Fastenzeit immer wieder Spenden- oder Hilfsaktionen statt, welche den Schüler\*innen den Gedanken an Verzicht und Solidarität näherbringen sollen. In ländlichen Gegenden werden oft Ostereier verziert oder Palmbüschen gebunden. In den Städten wird vermehrt darauf geachtet, dieses Fest inklusiv zu gestalten und den religiösen Fokus nicht in den Vordergrund zu stellen (vgl. Bieger, 2015, S. 58).

Weitere praktische Umsetzung:

- Kressesamen säen und täglich beobachten
- Geschichten vom Werden und Wachsen
- Gesprächsimpuls: „Was will in mir neu wachsen?“

- Buch: „Das Osterküken“
- Spiel „Sprachen der Welt“: Begrüßungen in verschiedenen Sprachen
- Windspiele basteln – Symbol des Geistes
- Gesprächsimpuls: „Was verbindet uns?“

## 8 Schluss

Im abschließenden Kapitel dieser Arbeit werden die zentralen Erkenntnisse noch einmal in einer Zusammenschau dargestellt. Ziel war es, den Zusammenhang zwischen Achtsamkeitspädagogik, dem Feiern im Jahreskreis, insbesondere im Rahmen des Kirchenjahres, und der Resilienzförderung bei Schüler\*innen der Primarstufe herauszuarbeiten. Dabei wurde deutlich, dass gerade im schulischen Kontext Rituale und Feste nicht nur kulturelle oder religiöse Traditionen abbilden, sondern einen pädagogisch äußerst wertvollen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und emotionalen Stabilisierung von Kindern leisten können.

Ausgangspunkt dieser Arbeit war die Beobachtung, dass Kinder in einer zunehmend schnelllebigen und reizüberfluteten Welt unter innerer Unruhe, Konzentrationsschwierigkeiten und psychischer Belastung leiden. Die Achtsamkeitspädagogik bietet hier einen bedeutsamen Gegenpol, indem sie Kindern hilft, innezuhalten, sich selbst zu spüren und sich in der Welt zu orientieren. Besonders in Verbindung mit Festen und Ritualen im Jahreskreis eröffnet sich ein pädagogisch reichhaltiger Raum, in dem Achtsamkeit, Spiritualität und Resilienzförderung miteinander verwoben werden können.

Zur ersten Forschungsfrage, inwiefern Rituale und Feste im Kirchenjahr zur Förderung der Resilienz von Schüler\*innen beitragen können, lässt sich festhalten, dass deren strukturierende, gemeinschaftsbildende und sinnstiftende Wirkung Kindern in einer oft unübersichtlichen Alltagswelt Sicherheit und Orientierung geben kann. Die Feste des Jahreskreises lassen sich gezielt als resilienzfördernde Elemente im Schulalltag einsetzen, wenn sie bewusst, kindzentriert und unter Beteiligung aller anwesenden Personen gestaltet werden. Dabei wird Selbstwirksamkeit durch aktive Teilhabe, Kohärenzgefühl durch symbolisches Verstehen und soziale Einbindung durch gemeinschaftliches Erleben gefördert. Dies stellen zentrale Schutzfaktoren der Resilienz dar.

Die zweite Forschungsfrage, welche achtsamkeitspädagogischen Elemente sich im Kirchenjahr integrieren lassen und wie diese auf die kindliche Entwicklung wirken, konnte durch vielfältige Praxisbeispiele beantwortet werden. Rituale wie der Lichterkreis, die Metta-Meditation, Stilleübungen, Jahreszeitentische oder Kinderyoga verbinden religiöse Inhalte mit Momenten bewusster Selbstwahrnehmung, innerer Ruhe und Mitgefühl. Diese Formen achtsamer Gestaltung fördern nachweislich die Emotionsregulation, die Konzentrationsfähigkeit, das soziale Miteinander sowie Empathie und Mitgefühl. Des Weiteren bieten sie Lernenden erfahrbare

Räume innerer Sammlung und Sinnggebung, ebenfalls allesamt Faktoren, die die Resilienz stärken.

Die dritte Forschungsfrage, nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen öffentlichen und alternativen Schulformen, ergab, dass insbesondere die Montessori- und Waldorfpädagogik bereits über tief integrierte Formen achtsamer Ritualgestaltung sowie einem hohen Maß an ritueller und rhythmischer Struktur verfügen, die achtsamkeitspädagogische Elemente bereits tief im Schulalltag verankert haben. Während im öffentlichen Schulsystem Feste oft punktuell gefeiert werden und von der Initiative einzelner Lehrpersonen abhängen, betonen alternative Schulen den rhythmischen, erlebensorientierten und spirituellen Zugang. In der bewussten Übernahme reformpädagogischer Elemente, wie etwa der vorbereiteten Umgebung oder dem Jahreszeitentisch, würde großes Potenzial für eine stärkere Integration von Achtsamkeit und Resilienzförderung liegen. Dies zeigt, dass eine intensivere Verankerung solcher Elemente auch im öffentlichen System nicht nur möglich, sondern entwicklungsförderlich wäre.

Bezüglich der vierten Frage, wie die Lehrperson als achtsame Begleitung wirken kann, wurde deutlich, dass sie eine Schlüsselrolle einnimmt. Ihre eigene Haltung, bestenfalls geprägt von Empathie, Präsenz, Gelassenheit und Wertschätzung, wirkt unmittelbar auf das Klassenklima und auf die emotionale Sicherheit der Kinder. Diese Haltung entscheidet maßgeblich darüber, ob Rituale als wirkliche Erfahrungsräume erlebbar werden. Lehrkräfte, welche Achtsamkeit selbst leben und reflektiert in den Schulalltag integrieren, schaffen die Voraussetzungen für echte Beziehungsarbeit, welche die Resilienzbildung maßgeblich unterstützt.

Die fünfte und letzte Frage, welche Methoden sich in der Praxis bewährt haben, konnte durch konkrete Beispiele beantwortet werden: Neben den bereits erwähnten Übungen sind es insbesondere wiederkehrende Rituale im Jahreskreis wie etwa Adventsandachten, Erntedankfeiern, Lichtfeste oder Ostermeditationen, die durch ihre Symbolik, Gemeinschaftlichkeit und spirituelle Tiefe als resiliensfördernd erlebt werden.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass sich Achtsamkeitspädagogik und das Kirchenjahr auf wertvolle Weise ergänzen. Wenn Kinder in einem pädagogisch sensibel gestalteten Umfeld feiern, hoffen, erinnern, trauern und staunen dürfen, entstehen Räume für spirituelle Erfahrung, emotionale Stabilisierung und soziales Lernen. Gerade in einer Zeit, die viele Kinder durch Unsicherheit und Veränderung herausfordert, können solche Erfahrungsräume ein wichtiger Beitrag zur Entwicklung innerer Stärke sein.

Persönlich betrachtet hat die Auseinandersetzung mit der Thematik verdeutlicht, wie bedeutsam eine bewusste und achtsame Gestaltung des schulischen Jahreslaufs ist – nicht nur zur Vermittlung religiöser Inhalte, sondern auch als Beitrag zur Persönlichkeitsstärkung und seelischen Gesundheit der Kinder. In einer Zeit, in der psychische Belastungen bei jungen Menschen zunehmen, scheint es mehr denn je notwendig, den schulischen Alltag nicht nur leistungs-, sondern auch beziehungs- und sinnorientiert zu gestalten. Rituale im Kirchenjahr bieten dafür einen reichhaltigen und schöpferischen Rahmen. Diese Masterarbeit versteht sich daher auch als Plädoyer dafür, Feste im Jahreskreis nicht nur „zu feiern“, sondern bewusst als achtsamkeitsbasierte Rituale in den schulischen Alltag zu integrieren. Als Beitrag zu einer Schule, die Kinder nicht nur lehrt, sondern auch stärkt, begleitet und in ihrer Ganzheit sieht.

## 9 Literaturverzeichnis

- Aeschbach, V., & Schmidt, S. (2020). Achtsamkeit. In *Zeit im Lebensverlauf*. transcript Verlag.
- Baierl, M. (2020). *Praxishandbuch Rituale für die Kinder- und Jugendhilfe: Spiritualität als Resilienzfaktor erleben*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bieger, E. (2015). *Feste und Brauchtum im Kirchenjahr: Entstehung, Bedeutung und Traditionen*. St. Benno.
- Boss, P. (2008). *Verlust, Trauma und Resilienz: Die therapeutische Arbeit mit dem „uneindeutigen Verlust“* (A. Hildenbrand, Übers.; 1. Aufl.). Klett-Cotta.
- Brodbeck, H., & Thomas, R. (Hrsg.). (2019). *Steinerschulen heute: Ideen und Praxis der Waldorfpädagogik* (1. Aufl.). Zbinden Verlag.
- Burke, C. A. (2010). Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 133–144. <https://doi.org/10.1007/s10826-009-9282-x>
- Duhigg, C. (2014). *Die Macht der Gewohnheit: Warum wir tun, was wir tun*. Fischer Taschenbuch.
- Engelsman, R. (2019). *Kreidestaub 1: Aus der Werkstatt eines Waldorf-Klassenlehrers. Erstes Schuljahr*. Manuskriptdruck - JoMa Verlag.

- Fröhlich-Gildhoff, K., & Rönna-Böse, M. (2019). *Resilienz (5. Aufl)*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Becker, J., & Fischer, S. (2020). *Prävention und Resilienz-förderung in Grundschulen - PRiGS: Ein Förderprogramm*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Gräber, M., & Hovermann, E. (2015). *Kinder brauchen Rituale: So unterstützen Sie Ihr Kind in der Entwicklung Stressfrei durch den Familien-Alltag*.
- Gruber, J., & Vogel, D. (2020). *Achtsamkeit: Für Selbstwirksamkeit, Resilienz und Partizipation*. das netz.
- Hüther, G., & Hauser, S. (2012). *Jedes Kind ist hoch begabt: Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir aus ihnen machen*. Kösel.
- Iwers, T., & Roloff, C. (2021). *Achtsamkeit in Bildungsprozessen: Professionalisierung und Praxis*. Springer.
- José, M. (2016). *Positive Psychologie und Achtsamkeit im Schulalltag: Förderung der Empathie (1. Aufl.)*. Springer.
- Kabat-Zinn, J. (2019). *Zur Besinnung kommen: Die Weisheit der Sinne und der Sinn der Achtsamkeit in einer aus den Fugen geratenen Welt*. Arbor.
- Kaley-Isley, L. C., Peterson, J., Fischer, C., & Peterson, E. (2010). Yoga as a complementary therapy for children and adolescents: a guide for clinicians. *Psychiatry (Edgmont (Pa.: Township))*, 7(8), 20–32.

- Kaltwasser, V. (2016). *Praxisbuch Achtsamkeit in der Schule: Selbstregulation und Beziehungsfähigkeit als Basis von Bildung*. Julius Beltz.
- Kaufmann-Huber, G. (2001). *Kinder brauchen Rituale: Ein Leitfaden für Eltern und Erziehende*. Verlag Herder.
- Kelle, H. (2010). Traditionen in der Schule: Zwischen kultureller Überlieferung und pädagogischer Praxis. In H. Grunert & H. Kelle (Hrsg.), *Kulturelle Bildung in der Schule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knauth, T. (2000). Rituale im Schulalltag - Bedeutung, Chancen und Grenzen. In A. Der Groeben (Hrsg.), *Rituale in Schule und Unterricht* (S. 93–107). Bergmann + Helbig.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3).
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2).
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., Frank, J., Burke, C., Pinger, L., Soloway, G., Isberg, R., Sibinga, E., Grossman, L., & Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291–307. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0094-5>
- Michalak, J., Meibert, P., & Heidenreich, T. (2018). *Achtsamkeit üben: Hilfe bei Stress, Depression, Ängsten und häufigem Grübeln*. Hogrefe Verlag.

- Mollenhauer, K. (2008). *Vergessene Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung* (7. Aufl.). Juventa.
- Montessori, M. (2009). *Kinder sind anders* (23. Aufl.). Klett-Cotta.
- Montessori, M. (2018). *Die Entdeckung des Kindes* (10. Aufl.). Herder.
- Montessori, M. (2020). *Verantwortung für diese Welt Schlüsseltexte über den Menschen und eine neue Erziehung* (Deutsche Montessori Gesellschaft e. V. & Assoziation Montessori (Schweiz), Hrsg.). Verlag Herder.
- Nitsche, P. (2005). *Nonverbales Klassenzimmermanagement* (1. Aufl.). Ubooks.
- Oswald, P., & Schulz-Benesch, G. (2013). *Grundgedanken der Montessori-Pädagogik: Quellentexte und Praxisberichte*. Herder.
- Präventionsradar - Ergebnisse zur Kindergesundheit in Schulen 2021/22.* (2022).  
Dak.de. <https://caas.content.dak.de/caas/v1/media/27674/data/962ef4d62c5c4ee6fe277341d472176b/praeventionsradar-2022-ergebnisbericht.pdf>
- Prenzel, A. (2018). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Springer VS.
- Ravens-Sieberer, U. (2018). Psychische Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Ergebnisse der KiGGS-Studie. *Bundesgesundheitsblatt*, 9, 42–51.
- RIS - Lehrplan der Volksschule Anl. 1 - Bundesrecht konsolidiert, tagesaktuelle Fassung.* (2024). *Bka.gv.at*. Abgerufen 9. November 2024, von

<https://www.ris.bka.gv.at/normdokument.wxe?abfrage=bundesnormen&gesetzesnummer=10009275&artikel=&paragraf=&anlage=1&uebergangsrecht=>. (2024).

Schieren, J. (2016). *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft*. Beltz Juventa.

Schlesselmann, L. (2012). *Die christlichen Jahresfeste und ihre Bräuche: Hintergründe zum Feiern mit Kindern*. Freies Geistesleben.

Schramm, A. (2021). *Auswirkungen auf Aufmerksamkeit und Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern sowie Klassenklima*. Uni-muenchen.de. [https://e-doc.ub.uni-muenchen.de/30603/1/Schramm\\_Annika.pdf](https://e-doc.ub.uni-muenchen.de/30603/1/Schramm_Annika.pdf)

Schumacher, E. (2016). *Montessori-Pädagogik verstehen, anwenden und erleben: Eine Einführung*. Julius Beltz.

Stegelmeier, N. (2024). *Leben im Einklang mit dem Jahreskreis*. Verlag Katholisches Bibelwerk.

Steiner, R. (1989). *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*. Rudolf Steiner Verlag.

Stück, M. (2011). *Wissenschaftliche Grundlagen zum Yoga mit Kindern und Jugendlichen* (1. Aufl.). Schibri-Vlg.

Thiel, F. (2016). *Interaktion im Unterricht: Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken*. UTB.

Ullrich, H. (2015). *Waldorfpädagogik: Eine kritische Einführung*. Julius Beltz.

- Valtl, K. (2018). Pädagogik der Achtsamkeit. *Pädagogik der Achtsamkeit. Ein Literaturbericht*.
- Vollmer, K. (2017). *Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte (1. Aufl.)*. Verlag Herder.
- Willmann, C. (2001). *Waldorfpädagogik: Theologische und religionspädagogische Befunde (2. Aufl.)*. Böhlau Köln.
- Wustmann, C. (2004). Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. *Beltz*.
- Zenner, C., Herrleben-Kurz, S., & Walach, H. (Hrsg.). (2014). *Mindfulness-based interventions in schools – A systematic review and meta-analysis. Frontiers in Psychology*. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2014.00603/full>
- (O. J.). Dak.de. Abgerufen 28. April 2025, von <https://caas.content.dak.de/caas/v1/media/27568/data/5b0387cd24815b7b4200773f4d9912dd/kinder-und-jugendreport-2022-studie.pdf>

## 10 Eigenständigkeitserklärung

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Hilfsmittel verwendet habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten und nicht veröffentlichten Publikationen entnommen sind, sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.“

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'L. K.', written in a cursive style.

Stögersbach, am 08. Mai 2025