

BILDUNGSGERECHTIGKEIT & INTEGRATION

Beziehung als Schlüssel: Wie Schulen Einsamkeit bei Kindern erkennen und begegnen

Der Soziologe Dr. Janosch Schobin erklärt, wie Kinder
Einsamkeit bewältigen und warum betroffene Kinder im
Schulalltag oft übersehen werden

15. MAI 2026

ANN-KATHRIN BIELANG

LESEZEIT: 9 MINUTEN

Zwischenergebnisse der Studie „INSPIRE YOUth“ zeigen: In einer Klasse sind statistisch etwa zwei Kinder von hohen Einsamkeitsbelastungen betroffen. Der Soziologe Dr. - Janosch Schobin erklärt, wie Schulen durch Beziehungsarbeit, Vertrauen und gezielte strukturelle Maßnahmen verhindern können, dass betroffene Kinder im Schulalltag übersehen werden.

Wie gehen Kinder mit Einsamkeit um?

Welche Auswirkungen hat Einsamkeit auf Kinder und ihre schulische Laufbahn?

Was können Lehrkräfte konkret tun, um Einsamkeit vorzubeugen?

Welche Bedeutung hat das sozial-emotionale-Lernen für den Umgang mit Einsamkeit?

Wie können sprachensible Vorgehensweisen in der Einsamkeitsprävention aussehen?

Was bräuchte es bildungspolitisch, damit Schulen Einsamkeit bei Kindern wirksam begegnen können?

Redaktion: Herr Dr. Schobin, die Ergebnisse der INSPIRE YOUth-Studie zeigen, dass sich etwa jedes dritte Kind manchmal und rund jedes zehnte Kind häufig oder dauerhaft einsam fühlt. Gleichzeitig setzen viele Kinder Einsamkeit mit ‚Alleinsein‘ gleich. Wie haben Sie sichergestellt, dass Einsamkeit inhaltlich verstanden wurde und die Kinder valide darüber berichten konnten?

Dr. Janosch Schobin: Am Anfang haben wir die Kinder offen gefragt, was sie unter Einsamkeit verstehen. Eine zentrale Herausforderung war dabei, dass viele Kinder nicht Deutsch als Muttersprache sprechen und häufig unklar war, ob sie den Begriff nicht kennen oder das Konzept selbst nicht verstehen. Das haben wir durch Übersetzungshilfen und mehrsprachige Unterstützung so gut wie möglich aufgefangen.

Dabei zeigte sich ein sehr breites Spektrum im Verständnis: von Kindern ohne klare Vorstellung über die Gleichsetzung von Einsamkeit mit Alleinsein bis hin zu sehr differenzierten Beschreibungen, die auch emotionale und körperliche Aspekte umfassen, etwa die Wahrnehmung von Veränderungen der Herzfrequenz

bei Einsamkeit. Insgesamt ist diese Spannbreite deutlich größer als in der Erwachsenenpopulation.

Bei Kindern ohne klares Verständnis haben wir den Begriff zunächst erklärt und anschließend mit standardisierten Fragen weitergearbeitet. Da Häufigkeitsskalen wie „nie“ bis „immer“ für Kinder nicht intuitiv sind, haben wir sie über eine einfache Mengen-Analogie mit einer Schale und Äpfeln visualisiert, was sich als sehr gut verständlich erwiesen hat. Ziel war insgesamt eine standardisierte, zugleich aber kindgerechte Erhebung aus der Perspektive der Kinder, trotz der damit verbundenen methodischen Herausforderungen.

Einsamkeit verstehen: Warum sich Kinder und Jugendliche einsam fühlen

Einsamkeit vorbeugen: Warum Schulen eine Schlüsselrolle spielen

Redaktion: In Ihrer Forschung beschäftigen Sie sich auch mit der Frage, wie Kinder mit Einsamkeit umgehen. Welche Bewältigungsstrategien lassen sich bei Kindern typischerweise beobachten?

Schobin: Wichtig ist zunächst, dass Einsamkeit häufig missverstanden wird: Sie entsteht in der Regel nicht einfach durch soziale Isolation, sondern durch soziale Erfahrungen wie Zurückweisung oder das Gefühl, von anderen getrennt oder ausgeschlossen zu werden. Die soziale Isolation ist eher die Folge dieser Beziehungserfahrungen als ihre Ursache. Entsprechend setzen Bewältigungsprozesse meist genau an diesen sozialen Beziehungen an, in denen die belastenden Erfahrungen entstehen.

Die mit Abstand häufigste und in der Altersgruppe naheliegendste Strategie ist die Beziehungsregulation. Kinder reagieren auf Einsamkeit sehr häufig situativ und pragmatisch: Wenn sie sich ausgeschlossen fühlen oder Konflikte in Freundschaften erleben – was im Schulkontext die häufigste Auslösesituation ist – gehen sie einfach zu anderen Kindern und suchen neue Spiel- oder Kontaktmöglichkeiten. Einsamkeit entsteht hier sehr stark kontextgebunden durch Zurückweisung oder soziale Konflikte, und die Bewältigung erfolgt entsprechend direkt über einen Wechsel der sozialen Beziehung. Diese „Go-to“-Strategie ist in der Altersgruppe sehr dominant und wahrscheinlich auch funktional, weil sie kurzfristig sehr effektiv ist und wenig kognitive Verarbeitung erfordert.

Daneben gibt es Strategien, bei denen Kinder versuchen, die bestehende Beziehung zu regulieren. Das kann durch Entschuldigen, Annähern oder aktives „Reparieren“ der Beziehung geschehen, teilweise aber auch durch konfrontative Reaktionen. Interessant ist hier, dass sich diese Formen schon recht gut mit entwicklungspsychologischen Befunden decken, etwa leichten Unterschieden in der Tendenz zu bindungsorientiertem Verhalten, die in der Literatur beschrieben werden.

Eine weitere wichtige Strategie ist die Einbindung von Autoritäten. Wenn Kinder Ausschluss als unfair erleben – was in dieser Altersgruppe häufig sehr diffus beschrieben wird, etwa „du darfst nicht mitspielen“ ohne klare Begründung – wird häufig eine erwachsene Person hinzugezogen, typischerweise Lehrkräfte. Einsamkeit ist hier stark mit Ausschlusserfahrungen verbunden, und Erwachsene fungieren als eine Art „Schiedsinstanz“, die soziale Ungerechtigkeit korrigieren soll.

INSPIRE YOUth

Die INSPIRE YOUth-Studie untersucht Einsamkeit bei Kindern im Grundschulalter (2. bis 4. Klasse) im Kontext von Ganztagschulen in Nordrhein-Westfalen. Befragt werden rund 428 Kinder. Die Studie ist als längsschnittliche Begleit- und Evaluationsstudie angelegt und kombiniert Befragungen mit weiteren qualitativen Analysen, um Einsamkeit im Schulalltag sowie die Wirkung präventiver Maßnahmen über mehrere Erhebungszeitpunkte hinweg zu erfassen.

Projektträger sind die Arbeiterwohlfahrt sowie der AWO Bezirksverband Westliches Westfalen. Gefördert wird das Projekt durch die Staatskanzlei Nordrhein-Westfalen und die Stiftung Wohlfahrtspflege NRW.

Redaktion: Gibt es über die Beziehungsebene hinaus weitere Strategien zum Umgang mit Einsamkeit?

Schobin: Wenn Beziehungsregulation nicht möglich ist, folgt die Selbstregulation der Einsamkeitserfahrung. Hier zeigen sich zunächst klassische affektive Strategien wie Ablenkung, Spielen, Mediennutzung, Lesen, Legobauen oder andere beruhigende Tätigkeiten. Diese Formen der Selbstberuhigung sind weit verbreitet und treten bei allen Kindern auf. Auffällig ist allerdings, dass Kinder mit hoher Einsamkeitsbelastung insbesondere eine bestimmte Strategie häufiger nutzen: Rückzug in selbstberuhigende, meist spielerische oder medienbasierte Aktivitäten.

Daneben gibt es körperlich-motorische Strategien, also etwa Bewegung, Toben oder sportliche Aktivität. Ein kleinerer Teil der Kinder beschreibt zudem eine Art „Shutdown“-Strategie, also Rückzug, Hinlegen oder Schlafen, um das unangenehme Gefühl zu vermeiden. Diese Form wirkt weniger wie aktive Bewältigung und eher wie eine Überlastungsreaktion, bei der der Organismus gewissermaßen heruntergefahren wird.

Redaktion: Welche Auswirkungen hat Einsamkeit auf die Lebensrealität von Kindern?

Schobin: Länger anhaltende Einsamkeitsbelastung ist häufig mit kognitiven Veränderungen verbunden, die als Teil der Bewältigung auftreten. Bei Erwachsenen, aber auch in Studien mit Kindern, zeigt sich etwa eine erhöhte soziale Wachsamkeit (Hypervigilanz), also eine stärkere Fokussierung auf

mögliche soziale Bedrohungen. Häufig kommen zudem kognitive Verzerrungen hinzu, bei denen soziale Situationen und Kontakte negativer wahrgenommen werden, als sie objektiv sind, die also im Vergleich zu nicht-einsamen Personen systematisch anders bewertet werden.

Dabei geht es nicht um das Verhindern von Einsamkeit, sondern darum, Kindern Strategien an die Hand zu geben, mit diesen Erfahrungen umgehen zu können.

Soziologe Dr. Janosch Schobin

Redaktion: Wie zeigt sich die Belastung durch Einsamkeit in Schule und Bildungsverläufen?

Schobin: Einsamere Kinder und Jugendliche haben im Durchschnitt deutlich schlechtere Schulleistungen. Die entscheidende Frage ist dabei, wie dieser Zusammenhang zustande kommt. Ein zentraler Erklärungsansatz ist, dass Einsamkeit ein starker Stressor ist und dadurch kognitive Ressourcen bindet. Wer sich in der Klassengemeinschaft nicht akzeptiert fühlt oder sich sozial unwohl erlebt, beschäftigt sich gedanklich fortlaufend mit dieser Situation zusätzlich zum eigentlichen Lernstoff. Diese erhöhte kognitive Belastung verschlechtert die Lernbedingungen unmittelbar und ist damit ein plausibler Mechanismus für schlechtere schulische Leistungen.

Ein weiterer möglicher Wirkpfad betrifft den Schlaf: Einsamkeitsbelastung steht mit erhöhter Stressaktivierung und schlechterer Schlafqualität in Verbindung. Da zentrale Lern- und Konsolidierungsprozesse im Schlaf stattfinden, kann dies langfristig ebenfalls die schulische Leistungsfähigkeit beeinträchtigen. Insgesamt ist die Forschung zu diesen Mechanismen noch relativ jung, aber beide Erklärungswege gelten als sehr plausibel und deuten darauf hin, dass Einsamkeit nicht nur eine soziale, sondern auch eine relevante bildungsbezogene Belastung darstellt.

Redaktion: Sie beschreiben, dass besonders ruhige, angepasste Kinder oft übersehen werden. Warum ist diese Gruppe so schwer zu erkennen und was können Lehrkräfte tun, um sie besser im Blick zu behalten?

Schobin: Bei den beobachtbaren Bewältigungsstrategien von Einsamkeit bei Kindern fällt vor allem ein Muster auf: relativ spezifisch ist eigentlich nur der Rückzug mit Selbstbeschäftigung, also dass Kinder für sich bleiben und mit sich selbst spielen oder sich ruhig beschäftigen. Wenn das in einer Klasse vorkommt,

wirkt es meist unauffällig und wird pädagogisch leicht übersehen, da Aufmerksamkeit im Unterricht eher durch störendes Verhalten gebunden wird, wodurch diese Kinder schnell „unter dem Radar“ bleiben.

Hinzu kommt, dass Kinder Einsamkeit häufig nicht offen zeigen. Sie lässt sich daher nur schwer erfassen und wird oft erst über Vertrauensbeziehungen sichtbar – sowohl zwischen Kind und Lehrkräften als auch über Hinweise der Eltern. Entscheidend ist damit letztlich die Beziehungsarbeit im System, für die jedoch unter den aktuellen Rahmenbedingungen, vom Personalschlüssel bis zum Raumangel, oft zu wenig Ressourcen da sind.

Redaktion: Lassen Sie uns kurz bei der Beziehungsarbeit bleiben. Welche konkreten Ansätze im Unterricht und im Ganzttag fördern soziale Einbindung besonders wirksam? Und welche Rolle spielen dabei Vertrauen und Gespräche?

Schobin: Ein Beispiel für eine wirksame Maßnahme sind Gruppenrituale in Klassen, die darauf abzielen, soziale Zugehörigkeit sichtbar zu machen und Kindern zu vermitteln, dass sie Teil der Gruppe sind und gemocht werden. Ebenso werden Kinder bewusst immer wieder in neue Konstellationen gebracht, damit sich soziale Beziehungen überhaupt entwickeln können.

Sehr verbreitet sind auch Patensysteme: Neue Kinder bekommen ältere Kinder als Paten, die ihnen helfen, sich in der Klasse zurechtzufinden und Anschluss zu finden. Interessant ist, dass dieses Prinzip teilweise auch auf Eltern übertragen wird, sogenannte Elternpatenschaften, bei denen Eltern miteinander vernetzt werden, weil stabile Freundschaften zwischen Kindern häufig auch durch die sozialen Kontakte der Eltern gestützt werden.

Ein weiteres wichtiges Element sind Vertrauensangebote innerhalb der Schule, etwa feste Sprechstunden oder sogenannte „Herzenssprechstunden“, in denen Kinder sich an eine feste Bezugsperson wenden können. Daneben gibt es sehr einfache, aber wirkungsvolle Ideen aus der Praxis, wie das sogenannte „Klammer-System“: Kinder, die in der Pause noch niemanden zum Spielen haben, bekommen eine Klammer und werden aktiv vom Lehrpersonal unterstützt, einen Spielpartner zu finden. Wenn zwei Kinder eine Klammer haben, werden sie gezielt zusammengebracht. Das ist ein niedrigschwelliger Mechanismus, um zu verhindern, dass Kinder in sozialen Übergangssituationen, etwa vom Unterricht zur Pause, herausfallen.

Ergänzend dazu gibt es Überlegungen, jedes Kind systematisch mit einer Vertrauensperson in der Schule zu verbinden, entweder fest zu Beginn oder später über freie Wahl. Wichtig ist dabei, dass Kinder wissen: Wenn es mir sozial

nicht gut geht, habe ich eine konkrete Ansprechperson. All diese Ansätze zeigen, dass viele gute Ideen bereits existieren, aber oft nicht flächendeckend und systematisch umgesetzt sind. Vieles bleibt noch situationsabhängig und vom Engagement einzelner Lehrkräfte oder Schulen abhängig.

Redaktion: Welche Bedeutung hat das sozial-emotionale Lernen in der Einsamkeitsprävention?

Schobin: Sozial-emotionales Lernen spielt eine zentrale Rolle, weil es genau die Prozesse adressiert, die Kinder im Alltag ohnehin schon nutzen: Sie regulieren sich emotional und sozial im Umgang mit Zurückweisung, Konflikten oder Ausschluss.

Internationale Studien, etwa aus England mit groß angelegten randomisiert-kontrollierten Designs, zeigen, dass Prävention von Einsamkeit über sozial-emotionales Lernen wirksam ist. Dabei geht es nicht nur um das Verhindern von Einsamkeit, sondern darum, Kindern Strategien an die Hand zu geben, mit diesen Erfahrungen umgehen zu können.

In der Grundschule kann man dabei einen wichtigen Grundstein legen: Kinder entwickeln hier erste Formen von Reflexion darüber, was sie tun, wenn sie ausgeschlossen werden, und welche Handlungsoptionen sie haben. Ein typisches Beispiel ist das „Switching“ – also der Versuch, nach einem Konflikt aktiv zu anderen Kindern zu gehen und zu fragen, ob man mitspielen darf. Das wirkt simpel, erfordert aber tatsächlich soziale Kompetenzen wie Überwindung, Timing und Selbstpräsentation

Gerade hier zeigt sich: Viele dieser Fähigkeiten sind lernbar, werden aber oft nicht explizit als solche thematisiert. Sozial-emotionales Lernen setzt genau an diesem Punkt an und vermittelt Kindern, dass soziale Wirkung und Zugehörigkeit nicht festgelegt sind, sondern durch erlernbare Kompetenzen mitgestaltet werden können. Dadurch entsteht Selbstwirksamkeit, also das Verständnis, dass man soziale Situationen aktiv beeinflussen kann, statt ihnen ausgeliefert zu sein.

Redaktion: Sie haben in Ihrer Studie selbst die Erfahrung gemacht, wie wichtig ein sprachsensibler Zugang in der Einsamkeitsprävention ist. Welche Ansätze oder Beispiele haben sich dabei als besonders hilfreich erwiesen?

Schobin: Ein Beispiel sind sprachensible und multimodale Maßnahmen. In Projekten werden hier pädagogische Einheiten genutzt, die Einsamkeit nicht

primär über Sprache vermitteln, sondern über Bilder, Musik, künstlerische Elemente und gemeinsame kreative Aktivitäten. Ziel ist, dass Kinder das Gefühl unabhängig von Sprachkompetenz erkennen, ausdrücken und verarbeiten können.

Das Grundprinzip ist dabei: Das Gefühl ist bei allen Kindern grundsätzlich vorhanden, auch wenn es sprachlich unterschiedlich zugänglich ist. Prävention setzt deshalb nicht nur an der Benennung an, sondern an der Erfahrbarkeit und Bearbeitbarkeit des Gefühls. Für die Praxis werden dafür fertige Materialpakete bereitgestellt – eine Art „Baukasten“ mit Buch, Songs, Kunstprojekten, Methoden und sogar spielerischen Elementen wie einer aufblasbaren „Insel“. Diese Materialien sind so konzipiert, dass sie ohne große Vorbereitung direkt von Lehrkräften oder in der Offenen Ganztagschule eingesetzt werden können.

Redaktion: Wenn Sie Schule aus Sicht der Einsamkeitsprävention neu denken: Welche Strukturen und Rahmenbedingungen wären zentral und wo sehen Sie aktuell die größten Hebel für Veränderung?

Schobin: Eine Schule, die Einsamkeit wirksam vorbeugt, würde aus meiner Sicht vor allem strukturell anders aufgestellt sein. Der erste und vermutlich einfachste Hebel wäre tatsächlich ein besserer Personalschlüssel – konkret: eine zweite pädagogische Person in jeder Klasse. Das würde schon einen großen Unterschied machen, weil genau dort die Kinder „verloren gehen“, die ruhig sind und keine Aufmerksamkeit erzeugen.

Darüber hinaus bräuchte es deutlich kleinere Klassen, um überhaupt Raum für Beziehungsarbeit zu schaffen. Ein weiterer zentraler Punkt wäre eine Art „Community Management“ für Eltern. In manchen Kommunen gibt es so etwas sogar: In Gladbeck gibt es zum Beispiel in vielen Schulen „Familienschulmanagerinnen und -manager“. Das ist ein guter Ansatz. Gerade in sozial belasteten Schulen erreichen viele Schulen einen großen Teil der Eltern nicht, weil Vertrauen fehlt oder das System nicht verstanden wird. Viele Eltern sehen Schule eher als Kontrollinstanz denn als Ort gemeinsamer Bildung. Hier bräuchte es Personen, die gezielt Brücken bauen, unterschiedliche Sprach- und Kulturgruppen ansprechen und die Eltern stärker in die Gestaltung der Schule einbinden. An zahlreichen Schulen gibt es eine Menge verschiedener Sprachgemeinschaften, die sich teilweise stark voneinander separieren, und jede dieser Gruppen braucht eigentlich eigene Zugänge und Vermittlung.

Auf Seiten der außerunterrichtlichen Betreuung wäre entscheidend, dass dort tätige Personen systematisch pädagogisch qualifiziert werden. Das ist aktuell oft

nicht durchgängig gegeben, obwohl der Bedarf klar ist. Wichtig wäre dabei weniger die reine Einstellungsvoraussetzung als vielmehr eine verlässliche Qualifizierung „on the job“, die auch finanziell abgesichert ist. Das deckt sich mit der Forderung nach verbindlichen Qualitätsstandards für den Offenen Ganzttag, die von den Trägerverbänden schon länger vorgebracht wird.

Insgesamt ist klar: Das Problem ist weniger ein Wissens- als ein Ressourcenproblem. Die langfristigen gesellschaftlichen Folgekosten mangelnder Unterstützung sind enorm, auch wenn sie schwer zu beziffern sind. Letztlich bräuchte es eine klare politische Priorisierung. Gleichzeitig ist unklar, wie die nötigen Ressourcen kurzfristig mobilisiert werden können. Entsprechend bleibt vieles derzeit ein Flickwerk aus lokalen Lösungen und Improvisation. Zugleich leisten Schulen bereits heute viel unter diesen Bedingungen, und die Forschung zeigt zunehmend präziser, wo und wie sie gezielt unterstützt werden können.

Redaktion: Herr Doktor Schobin, wir danken Ihnen für dieses Gespräch.

Zur Person

Dr. Janosch Schobin ist Soziologe am Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik in Frankfurt am Main. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Ernährungssoziologie, Freundschaftssoziologie und Einsamkeitsforschung.

Weiterführende Literatur

- Schobin, J., & Bücker, S. (2026). Einsamkeit im Grundschulalter: Früher erkennen, wirksam vorbeugen. Erste Erkenntnisse des Modellprojekts „Inspire Youth“ aus zehn offenen Ganztagschulen des AWO Bezirksverbands Westliches Westfalen. https://www.iss-ffm.de/fileadmin/assets/veroeffentlichungen/downloads/260311_Bericht_Einsamkeit_im_Grundschulalter_AWO_ISS.pdf