

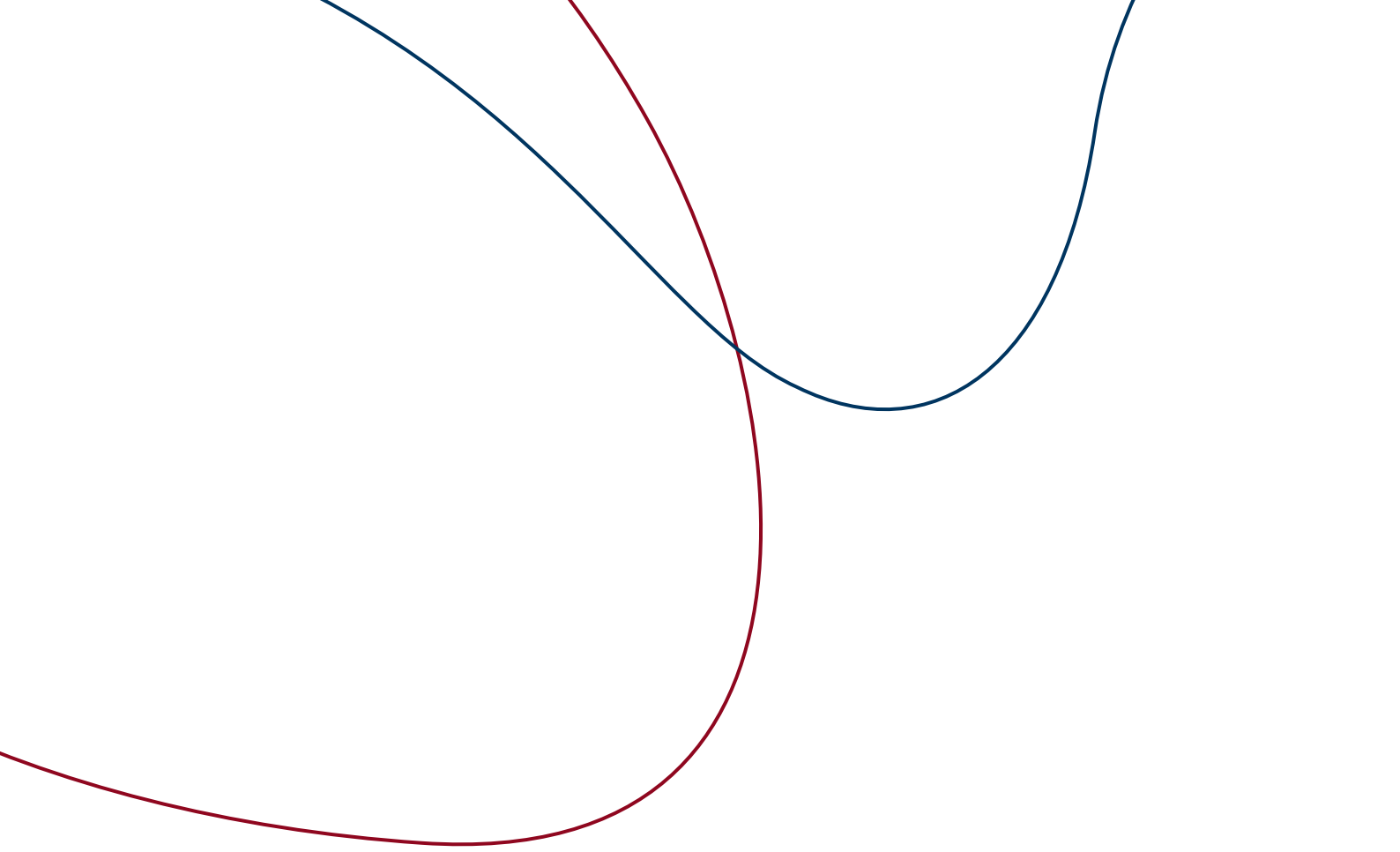


Einsamkeit im Grundschulalter: Früher erkennen, wirksam vorbeugen

**Erste Erkenntnisse des Modellprojekts „Inspire Youth“ aus zehn
Offenen Ganztagschulen des AWO Bezirksverbands Westliches Westfalen**

DR. JANOSCH SCHOBIN (ISS E.V.)
PROF. DR. SUSANNE BÜCKER (UNIVERSITÄT WITTEN/HERDECKE)





Impressum

Projektträger

Arbeiterwohlfahrt Bezirk Westliches Westfalen e. V.
Kronenstraße 63–69
44139 Dortmund

Hrsg.

Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V.
Zeilweg 42, 60439 Frankfurt a. M.
info@iss-ffm.de
Telefon 069 95789-0

Frankfurt am Main, März 2026

ISBN: 978-3-88493-303-9 (Druckversion)

ISBN: 978-3-88493-302-2 (Online)

Autor*innen

Dr. Janosch Schobin, ISS e.V.
Prof. Dr. Susanne Bücken, Universität Witten/Herdecke

Lektorat

Lea Herlitz, ISS e.V.

Layout

Claudia Schmidt, ISS e.V.

Foto

„Kids playing together“ Freepik (ID 17808631)

Förderhinweis

Dieses Projekt wird gefördert durch die Sozialstiftung NRW und die Staatskanzlei des Landes Nordrhein-Westfalen. Für die inhaltliche Gestaltung und Umsetzung sind ausschließlich die Autor*innen verantwortlich.



Zusammenfassung

Hintergrund

Rund jedes fünfte Grundschulkind in Deutschland fühlt sich zumindest gelegentlich einsam. Besonders Kinder in sozial benachteiligten Stadtteilen und Schulen mit hohem Sozialindex sind gefährdet. Einsamkeit im Kindesalter beeinträchtigt emotionale Stabilität, Lernmotivation und soziale Integration – und kann langfristig zu psychischen Problemen führen.

Das Projekt „InspireYouth“ untersucht an zehn Schulen in Nordrhein-Westfalen mit **Sozialindex ≥ 6** , wie Kinder Einsamkeit verstehen und wie sie damit umgehen. In diesen war etwas **mehr als jedes zehnte Kind** oft oder immer einsam. Ziel des Projekts ist die Entwicklung praxisnaher Präventionsstrategien für die Grundschule und den Offenen Ganztag (OGS).

Zentrale Befunde

1. Sprachliche Barrieren erschweren Zugang zu Unterstützung.

- Ca. ein Drittel (29,7 %) der Kinder in der 2., 3. und 4. Klasse konnte „Einsamkeit“ nicht erklären – bei Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache waren es sogar ca. 42,4 %.
- ▶ *Erfordernis sprachsensibler und kulturell angepasster Ansätze in Schule und OGS.*

2. Einsamkeit wird sehr unterschiedlich verstanden.

- Einsamkeit wird in den Altersgruppen noch oft mit Alleinsein gleichgesetzt; nur ca. ein Drittel versteht Einsamkeit als negative Empfindung.
- ▶ *Prävention sollte an die kindliche Sichtweise anknüpfen und helfen, Einsamkeit als psychisches Warnsignal zu erkennen.*

3. Mädchen und Jungen unterscheiden sich in Wahrnehmung und Bewältigung.

- Mädchen beschreiben Einsamkeit häufiger als Gefühl und verwenden eher Strategien der Beziehungsreparatur.
- ▶ *Präventionsansätze sollten geschlechtssensibel ausgestaltet werden und unterschiedliche Ausdrucksformen von Einsamkeit berücksichtigen.*

4. Kinder verfügen über eigene, teils wirksame Bewältigungsstrategien.

- 89 % kennen aktive Strategien, meist Suche nach Kontakt zu Gleichaltrigen oder Erwachsenen.
- Hoch belastete Kinder greifen häufiger zu Strategien der affektiven Selbstregulation (z. B. beruhigende Tätigkeiten wie Lesen, Basteln, o. Ä.).
- Ein kleiner Anteil der Kinder (ca. 4 %) nennt Strategien des „Herunterfahrens“, etwa durch Schlafen, die auf ein Ressourcendefizit hindeuten, um Einsamkeit produktiv zu verarbeiten.
- ▶ *Förderung eines breiten Strategienrepertoires, um „Herunterfahren“ zu vermeiden und soziale Selbstwirksamkeit zu stärken.*

Empfehlungen

1. Frühprävention institutionalisieren

- Sozial-emotionales Lernen (SEL) in den Grundschulen weiter verankern.
- Lehrkräfte in Früherkennung und Gesprächsführung zu Einsamkeit schulen.

2. Sprachliche & kulturelle Zugänge sichern

- Mehrsprachige, visualisierte Materialien zur Emotionsarbeit bereitstellen.
- Sprachförderung emotionaler Begriffe in der Schuleingangsphase ausbauen.

3. Zugehörigkeit fördern

- Schulstrukturen und Rituale für soziale Einbindung stärken (z. B. Klassenrat, Patenschaften, Buddy-Programme, Pausenengel, Herzenssprechstunden).
- Offene Ganztage als Orte sozialer Teilhabe und Beziehungspflege gestalten.

4. Familien und Netzwerke einbinden

- Kooperation zwischen Schule, Schulsozialarbeit und Elternhaus systematisch fördern.
- Informations- und Unterstützungsangebote zu kindlicher Einsamkeit bereitstellen.

Inhalt

Zusammenfassung

Einsamkeit bei Kindern – kein Bagatellproblem	1
Das Modellprojekt Inspire Youth	2
Die Perspektive der Kinder	3
Stichprobe und Befragungsinstrument	4
Einsamkeitsverständnis der Kinder	6
Bewältigungsstrategien der Kinder	10
Die Perspektive von Lehrer*innen, OGS-Mitarbeiter*innen und Eltern	13
Stichprobe, Interviewleitfaden und Analyseverfahren	14
Die Ambivalenz der Einsamkeit im Verhalten von Kindern	15
Einsamkeitsprävention ist Beziehungsarbeit	16
Herausforderungen für die Prävention von Einsamkeit in den Schulen und OGS	18
Chancen und Best Practices zur Prävention von Kindereinsamkeit	22
Fazit und Implikationen für Prävention und schulische Praxis	24
Literaturverzeichnis	27
Kurzprofile AWO und ISS	30

Einsamkeit bei Kindern – kein Bagatellproblem

Aktuelle Studien zeigen, dass bereits Kinder und Jugendliche unter Einsamkeit leiden können. Repräsentative Erhebungen aus Brandenburg unter Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen 5, 7 und 9 (etwa 10- bis 15-Jährige) zeigen, dass sich 13,2 % der Befragten „meistens“ und 3,6 % „immer“ einsam fühlen (Schütz/Bilz 2023). Auch international weisen Daten der Weltgesundheitsorganisation (WHO) darauf hin, dass Einsamkeit in dieser Altersgruppe weit verbreitet ist: Unter den 13- bis 17-Jährigen berichten 20,9 % über Einsamkeit (Garcia et al. 2025).

Auswertungen des Surveys „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“ (AID:A) vom Deutschen Jugendinstitut (DJI) liefern zudem erstmals belastbare Zahlen zum Einsamkeitsempfinden von jüngeren Kindern. So gaben im Jahr 2023 insgesamt 17 % der 5- bis 11-Jährigen an, sich manchmal allein zu fühlen, während weitere 5 % angaben, dieses Gefühl häufig oder sogar sehr oft zu haben. Insgesamt fühlt sich damit rund jedes fünfte Grundschulkind zumindest gelegentlich einsam (Langmeyer et al. 2025).

Einsamkeit im Kindesalter ist nicht nur emotional belastend, sondern kann langfristig erhebliche Auswirkungen auf die psychische und schulische Entwicklung haben. Einsame Kinder zeigen häufiger depressive Symptome, Ängstlichkeit und ein geringes Selbstwertgefühl (Qualter et al. 2010; Loades et al. 2020). Zudem beeinträchtigt Einsamkeit die Entwicklung sozialer Kompetenzen und kann zu Rückzugstendenzen führen, wodurch sich soziale Isolation weiter verfestigt (Rubin et al. 2009).

Gerade die Schule spielt dabei eine zentrale Rolle. Kinder verbringen dort einen Großteil ihres Tages, erleben soziale Anerkennung oder Zurückweisung, schließen Freundschaften und sammeln grundlegende Erfahrungen in Zugehörigkeit, Kooperation und Selbstwirksamkeit. Sie ist damit nicht nur ein Ort des Lernens, sondern ein zentraler sozialer Entwicklungsraum, in dem Einsamkeit entstehen, aber auch überwunden werden kann. Entsprechend ist Einsamkeit im schulischen Kontext besonders folgenreich: Sie steht in Zusammenhang mit geringerer schulischer Motivation und niedrigeren schulischen Leistungen (Jefferson et al. 2023; Shin 2007). Darüber hinaus berichten einsame Kinder häufiger von Mobbing Erfahrungen und schlechteren Beziehungen zu ihren Lehrkräften (Sette et al. 2023). Langfristig erhöht Einsamkeit im Kindes- und Jugendalter das Risiko für psychische Probleme bis ins Erwachsenenalter (Matthews et al. 2016). Zudem ist Einsamkeit mit geringeren akademischen Selbstwirksamkeitserwartungen verbunden – einsamere Kinder trauen sich in der Schule also weniger zu (Sette et al. 2023). Diese Befunde verdeutlichen, dass Einsamkeit ein bedeutsamer Risikofaktor für die soziale, emotionale und schulische Entwicklung ist und frühzeitig erkannt sowie präventiv adressiert werden sollte.

Das Modellprojekt Inspire Youth

Inspire Youth ist ein modellhaftes Präventionsprojekt zur Vorbeugung von Einsamkeit bei Kindern und Jugendlichen in Nordrhein-Westfalen, mit einem besonderen Fokus auf Kinder im Grundschulalter aus sozial benachteiligten Familien. Ziel des Projekts ist es, Kinder frühzeitig in ihren sozialen, emotionalen und interpersonalen Kompetenzen zu stärken, um langfristige und chronische Einsamkeitsbelastungen im Lebensverlauf unwahrscheinlicher zu machen.

Kern des Projekts, das an 10 Offenen Ganztagschulen (OGS) der AWO WW umgesetzt wird, ist die Übertragung und praxisnahe Anpassung eines evidenzbasierten britischen Präventionsmodells (Qualter 2003; Eccles/Qualter 2021) an die Strukturen der OGS. Die OGS wird dabei bewusst als zentraler Umsetzungsort gewählt, da sie ein niedrigschwelliges, inklusives Angebot darstellt, das insbesondere Kinder aus sozial benachteiligten Lebenslagen erreicht und vielfältige Anknüpfungspunkte für soziale Lernprozesse bietet.

Inspire Youth verfolgt einen mehrstufigen Interventionsansatz auf drei Ebenen:

1. Kinder: Förderung von sozialem Zusammenhalt, emotionaler Kompetenz und positiven Beziehungserfahrungen durch alltagsnahe Aktivitäten, Gruppenangebote und Projekte.
2. Erwachsene Bezugspersonen (pädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte, Eltern, Ehrenamtliche): Aufbau von Kompetenzen zur frühzeitigen Erkennung und konstruktiven Bearbeitung von Einsamkeitsbelastungen bei Kindern.
3. Organisation OGS: Nachhaltige Verankerung der Einsamkeitsprävention im Qualitätsmanagement und in den pädagogischen Konzepten der Einrichtungen.

Das Projekt wird über mehrere Jahre umgesetzt und durch eine engmaschige wissenschaftliche Begleitforschung evaluiert. Ziel ist es, wirksame Praxisansätze zu identifizieren, systematisch zu dokumentieren und als übertragbares Modell für andere OGS und Regionen in NRW nutzbar zu machen. *Inspire Youth* leistet damit einen Beitrag zur evidenzbasierten Prävention von Kinder- und Jugendeinsamkeit und zur Stärkung sozialer Teilhabe von Anfang an.

Die Perspektive der Kinder

Die aktuelle Forschung betont die Notwendigkeit, die subjektive Erfahrung und Perspektive junger Menschen – und damit implizit auch von Grundschulkindern – stärker in die Einsamkeitsforschung und in die Entwicklung wirksamer Präventionsprogramme einzubeziehen. Im Vergleich zu älteren Erwachsenen besteht ein deutlicher Mangel an Wissen über die Mechanismen, die zur kindlichen Einsamkeit beitragen (Buecker et al. 2024). Forschende fordern daher Definitionen und theoretische Modelle, die stärker an der Wahrnehmung der betroffenen Kinder und Jugendlichen orientiert sind (Alam et al. 2024; Burke et al. 2024). Die direkte Konsultation junger Menschen hat sich dabei im Jugendbereich bereits als wertvoll erwiesen, um chronische Einsamkeit differenziert nach Persistenz, affektiver Intensität und physiologischen Effekten zu erfassen.

Interventionsstrategien gegen Einsamkeit sollten daher das spezifische Verständnis der Kinder sowie ihre bestehenden Bewältigungsstrategien im Sinne eines ressourcenorientierten Ansatzes berücksichtigen (Pearce et al. 2021). Dabei ist zwischen schädlichen Formen chronischer Einsamkeit und potenziell adaptiven, situativen Einsamkeitserfahrungen zu unterscheiden. Aus psychologischer Sicht stellt Einsamkeit grundsätzlich ein regulatives Warnsignal dar, das auf Defizite in sozialen Beziehungen hinweist und zur (Re-)Investition in soziale Kontakte motivieren kann (Qualter et al. 2015; Luhmann 2023). Entscheidend ist, dass Kinder (und Jugendliche) lernen, Einsamkeit als Signal wahrzunehmen, produktiv zu nutzen und konstruktiv zu bewältigen.

Problematisch sind vor allem Einsamkeitserfahrungen, die Kinder nicht verarbeiten können und die chronisch werden. Die Grundschule und der Offene Ganztag sollten daher Schutzräume bieten, in denen Kinder lernen, Einsamkeitserfahrungen zu reflektieren und positive Bewältigungsstrategien zu entwickeln. Ziel ist es nicht, Einsamkeit gänzlich zu verhindern, sondern Kindern die Möglichkeit zu geben, sie als Teil sozial-emotionaler Entwicklung zu verstehen und bewältigen zu lernen.

Kritisch zu sehen ist, dass viele evidenzbasierte Interventionen Einsamkeit bislang lediglich als Begleiterscheinung anderer psychischer oder physischer Probleme behandeln und somit stark defizitorientiert sind (Eccles/Qualter 2021). Diese Perspektive entstammt überwiegend der Erwachsenenforschung, die vor allem chronische Formen der Einsamkeit adressiert. Für den Grundschulbereich erscheint es hingegen entscheidend, Einsamkeit präventiv zu begegnen – etwa durch Rollen, Räume und Rituale, die einen konstruktiven Umgang mit Einsamkeit fördern. Ein ressourcenorientierter Blick, der an die vorhandenen Fähigkeiten und Bewältigungsstrategien der Kinder anknüpft, ist aus präventiver Sicht besonders geeignet, um wirksame Programme zu entwickeln.

Vor diesem Hintergrund zielt das Projekt *Inspire Youth* darauf ab, Kinder dabei zu unterstützen, Gefühle der Einsamkeit frühzeitig zu erkennen und produktiv zu bewältigen, bevor sie zu psychischen Belastungen führen. Das nachfolgende

Kapitel bietet hierzu erste Einblicke in (a) das Einsamkeitsverständnis von Kindern der zweiten, dritten und vierten Klassen an zehn Schulen in Nordrhein-Westfalen (NRW) mit einem Sozialindex von sechs oder höher sowie (b) die Coping-Strategien, die Kinder bereits anwenden, um mit Einsamkeitsgefühlen umzugehen. Diese Erkenntnisse bilden die Grundlage für die Entwicklung passgenauer Interventionsstrategien an den beteiligten Schulen.

Stichprobe und Befragungsinstrument

Die Stichprobe umfasst insgesamt 428 Kinder der zweiten, dritten und vierten Klassen, die aus 57 Klassen aus zehn Schulen in NRW mit einem Schulsozialindex sechs oder höher stammen. Der Schulsozialindex wurde 2020 von der Ruhr-Universität Bochum im Auftrag des Landes NRW entwickelt. Er dient dazu, die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft jeder Schule mithilfe eines einzigen Werts abzubilden. Der Index dient dazu, soziale Herausforderungen sichtbar machen, um Ressourcen gerechter zu verteilen und Schulen mit schwierigen Ausgangsbedingungen gezielt zu unterstützen.

Er basiert auf vier zentralen Indikatoren:

1. Dem Ausmaß von Kinder- und Jugendarmut im Schulumfeld;
2. dem Anteil der Kinder mit vorwiegend nichtdeutscher Familiensprache;
3. dem Anteil der Schülerinnen und Schüler mit eigener Migrationserfahrung;
4. dem Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache oder emotionale und soziale Entwicklung.

Diese für diese Untersuchung ausgewählten Schulen weisen eine vergleichsweise herausfordernde soziale Zusammensetzung auf und stehen unter stärkeren strukturellen Belastungen. Da in Deutschland Einsamkeitsbelastungen sowohl bei Erwachsenen (Schobin et al. 2024) als auch bei Kindern mit Armutsbelastungen korrelieren (Langmeyer et al. 2025), zielt die Auswahl der Schulen daher darauf ab, ein Einsamkeitspräventionsprogramm für Schulen zu entwickeln, bei denen aufgrund der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft besonders hohe Einsamkeitsbelastungen zu erwarten sind.

Die Stichprobe der befragten Kinder setzt sich dabei wie folgt zusammen: Der Anteil der Jungen beträgt 44,6 %, der der Mädchen entsprechend 55,4 %. Etwa 54,2 % der befragten Kinder besuchen die zweite Klasse, während 39,3 % in der dritten Klasse und 6,5 % in der vierten Klasse sind. Der höhere Anteil an Zweitklässlern ist beabsichtigt, da diese im Rahmen des Projekts noch zweimal im Laufe ihrer Grundschulzeit wiederbefragt werden sollen. Rund 38,8 % der Kinder gaben an, Deutsch als Muttersprache zu sprechen.

Bezogen auf das Einsamkeitsempfinden zeigt sich, dass 32,9 % der Kinder angaben, nie einsam zu sein, 31,2 % selten, 24,0 % manchmal, 8,6 % oft und 3,3 % immer. 1,9 % konnten oder wollten hierzu keine Angabe machen, zumeist aufgrund von Sprachbarrieren. Der Anteil der Kinder, die häufiger als manchmal einsam sind, liegt in der vorliegenden Stichprobe – was aufgrund der sozialen Zusammensetzung der teilnehmenden Schulen zu erwarten war – über dem in der AID:A-Studie. Dabei ist jedoch einschränkend festzuhalten, dass die Ergebnisse beider Studien aufgrund methodischer Unterschiede (z. B. hinsichtlich der Einsamkeitserfassung) nicht unmittelbar vergleichbar sind.

Befragt wurden die Kinder im Rahmen eines CAPI-interviews (Computer-Assisted Personal Interviewing). Speziell geschulte Interviewerinnen und Interviewer führten die Gespräche und befragten die Kinder einzeln zu ihrem Verständnis von Einsamkeit, der Häufigkeit ihrer Einsamkeitsempfindungen sowie zu ihren Strategien im Umgang mit Einsamkeit.

Zu Beginn wurde das Einsamkeitsempfinden über eine offene Einstiegsfrage erfasst („Weißt Du, was Einsamkeit ist? Kannst Du mir erklären, was das ist?“). Anschließend folgten geschlossene Fragen zu verschiedenen Aspekten des Erlebens, darunter die Häufigkeit von Einsamkeit („Wie häufig fühlst du das? Ich fühle mich einsam.“; siehe Abbildung 1), das Gefühl des sozialen Ausschlusses, Erfahrungen mit Viktimisierung durch Mitschüler und Mitschülerinnen sowie das Vertrauen in die Eltern. Zur Unterstützung des Verständnisses wurde eine **kindgerechte Vignette** eingesetzt, die den Kindern vorab ausführlich erläutert wurde (siehe Abbildung 1).

Wenn die Kinder die Bedeutung von Einsamkeit in der offenen Einstiegsfrage nicht erklären konnten, erhielten sie vor den geschlossenen Fragen eine altersgerechte Erläuterung des Begriffs. Abschließend wurden sie durch eine offene Frage gebeten, ihre Bewältigungsstrategien im Umgang mit Einsamkeit zu beschreiben („Was kann man dagegen tun, wenn man sich einsam fühlt?“).

Abbildung 1: Vignette zur Erfassung der Häufigkeit von Gefühlen



Quelle: Eigene Darstellung.

Einsamkeitsverständnis der Kinder

Die Analyse der Antworten von 428 Kindern der zweiten, dritten und vierten Klasse auf die offene Frage: „*Weißt Du, was Einsamkeit ist? Kannst Du mir erklären, was das ist?*“ zeigt, dass etwas mehr als zwei Drittel der befragten Kinder dieser Altersgruppe (70,3 %) in der Lage waren, eine Definition von Einsamkeit zu geben. Etwas weniger als ein Drittel (29,7 %) dagegen konnte den Begriff Einsamkeit nicht erklären oder wollte keine Antwort geben (siehe auch Abbildung 2). Dieser vergleichsweise hohe Anteil ist vermutlich nicht zuletzt auf Sprachbarrieren zurückzuführen. So zeigte sich eine statistisch signifikante Differenz (t -Test, $p < 0.001$) zwischen Kindern mit deutscher Muttersprache und solchen Kindern mit einer anderen Muttersprache: Während nur 9,64 % der deutschsprachigen Kinder keine Antwort gaben oder „*weiß nicht*“ angaben, lag dieser Anteil bei den mehrsprachigen Kindern bei 42,4 % (siehe Abbildung 3).

Dieser Befund legt nahe, dass insbesondere sprachliche Hürden es vielen Kindern erschwerten, ihr Verständnis von Einsamkeit zu verbalisieren. Mehrere Kinder mit anderer Muttersprache gaben explizit an, das Wort „Einsamkeit“ nicht zu kennen. Zudem zeigten Kinder mit deutscher Muttersprache insgesamt ein komplexeres Einsamkeitsverständnis, was sich darin äußerte, dass mehr Facetten und Nuancen ihres Verständnisses erfasst werden konnten. Trotz Unterstützung durch Übersetzungshilfen oder erläuternde Beispiele blieben einige Kinder unsicher und zogen es vor, keine Antwort zu geben.

Ungeachtet dieser Einschränkung stützen die vorliegenden Daten die Erkenntnis aus Studien zum Einsamkeitsverständnis zu Kindern dieser Altersgruppe aus angelsächsischen Kontexten: Die meisten Kinder wissen, was Einsamkeit ist und können dies differenziert sprachlich artikulieren (Qualter et al. 2013a; Rotenberg 1999). Legt man die Antworten der deutschsprachigen Kinder zugrunde, ist davon auszugehen, dass etwa neun von zehn Kindern dieser Altersgruppe grundsätzlich in der Lage sind, ihr Einsamkeitsverständnis sprachlich zu artikulieren – sofern keine Sprachbarrieren bestehen.

Die mit Abstand häufigste Erklärung für Einsamkeit war der Zustand des Alleinseins (52,6 %). Viele Kinder beschrieben Einsamkeit als objektiven, physischen Zustand oder brachten sie direkt mit der Abwesenheit von Freunden, Familie oder anderen Menschen in Verbindung (Zitat: „*Einsamkeit, das ist, wenn Du in einem Raum alleine bist.*“, Mädchen, 3. Klasse). Eng damit verknüpft, jedoch wesentlich seltener genannt, war die affektive Komponente des Einsamkeitserlebens: Etwas weniger als ein Drittel der Kinder (31,5 %) definierte Einsamkeit als negativen Affekt, also als ein unangenehmes, belastendes oder trauriges Gefühl (Zitat: „*Das ist ein schlechtes Gefühl.*“, Junge, 3. Klasse).

Zu beachten ist, dass Mehrfachnennungen möglich waren. Viele Kinder beschrieben Einsamkeit als ein unangenehmes Gefühl, das durch Alleinsein ausgelöst wird, während andere sie ausschließlich als Zustand des Alleinseins oder ausschließlich als Gefühl interpretierten. Dieser Befund weist auf eine hohe

inhaltliche Heterogenität des Einsamkeitsverständnisses in dieser Altersgruppe hin – ein Aspekt, der für die Gestaltung kindgerechter Präventionsmaßnahmen bedeutsam ist. Interventionen sollten daher die subjektive Sicht der Kinder auf Einsamkeit ernst nehmen und gezielt an ihren Deutungsmustern ansetzen. Kinder, die Einsamkeit mit Alleinsein gleichsetzen, profitieren möglicherweise besonders von Programmen, die helfen, allein verbrachte Zeit positiv zu besetzen (z. B. durch kreative oder selbstwirksamkeitsfördernde Aktivitäten) und zwischen Alleinsein und Einsamkeit zu unterscheiden. Kinder, die Einsamkeit vor allem als negatives Gefühl erleben, könnten hingegen Unterstützung im emotionalen Erkennen, Benennen und Regulieren solcher Gefühle benötigen – etwa durch Emotionsregulationstrainings oder kindgerechte Gespräche über Gefühle und Beziehungen.

Interessanterweise beschrieben **Mädchen** signifikant häufiger als Jungen Einsamkeit als negativen Affekt (37,6 % vs. 24,1 %; *t*-Test, $p < .01$; siehe Abbildung 4). Auffällig ist zudem, dass ein kleiner Teil der Kinder Einsamkeit auch als positiven Affekt (ca. 1 %) beschreibt, der als angenehm und erholsam empfunden wird (Zitat: „*Einsamkeit, dass bedeutet sich wohlfühlen, Spaß haben, an sich glauben.*“ Mädchen, 2. Klasse). Dieser Befund bestätigt Beobachtungen aus angelsächsischen Studien, die zeigen, dass bereits junge Kinder zwischen Einsamkeit als subjektiv negativem Gefühl und Alleinsein als neutralem oder positivem Zustand unterscheiden können (Qualter et al. 2013a). Gleichzeitig verdeutlicht er, dass viele Kinder diese Unterscheidung noch nicht explizit treffen und Einsamkeit weitgehend mit Alleinsein gleichsetzen. Ihr Einsamkeitserleben ist häufig situationsbezogen, etwa in Momenten, in denen sie sich die Anwesenheit von Freunden, Spielpartnerinnen oder Familienmitgliedern wünschen (z.B. „*Wenn man fragt, ob man mitspielen darf und das Kind dann sagt, dass man nicht mitspielen darf.*“ Mädchen, 3. Klasse).

Als Auslöser von Einsamkeit nannten die Kinder vor allem Aspekte im freundschaftlichen und peerbezogenen Bereich. Der Mangel an Freundschaften oder Konflikte mit Freunden wurde in 30,8 % der Fälle genannt. Eine weitere häufige Ursache war die Ausgrenzung durch die Peergruppe (11,2 %). Während erstere Ursache auf das Fehlen einzelner enger Beziehungen verweist, beschreibt letztere die Erfahrung, von einer Gruppe Gleichaltriger ausgeschlossen zu werden. Der Ausschluss durch die Peers wurde signifikant häufiger von Mädchen als von Jungen als Auslöser benannt (14,8 % vs. 6,8 %; *t*-Test, $p < .05$). Dieser Befund steht im Einklang mit entwicklungspsychologischen Studien, die geschlechtsspezifische Unterschiede in der sozialen Sensibilität und Beziehungsorientierung im Grundschulalter belegen (Rose/Rudolph 2006).

Familiäre Ursachen wurden deutlich seltener genannt (4,2 %), etwa wenn Eltern oder Geschwister keine Zeit hatten, sich mit den Kindern zu beschäftigen, oder wenn durch Umzug oder Migration bestehende Beziehungen belastet wurden (0,7 %). Vereinzelt beschrieben Kinder auch spezifische einschneidende Erlebnisse wie den Tod einer Bezugsperson (ca. 1 %) als Ursache von Einsamkeit. Gesellschaftliche oder strukturelle Ursachen spielten hingegen praktisch keine

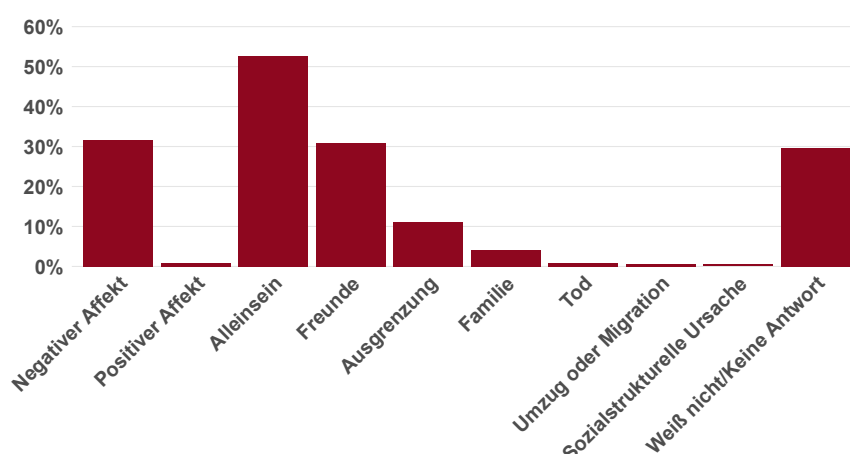
Rolle: Nur zwei Kinder erwähnten sozialstrukturelle Bedingungen („*Einsamkeit ist arm sein.*“, Junge, 2. Klasse).

Diese Befunde bedeuten allerdings nicht notwendigerweise, dass familiäre oder gesellschaftliche und strukturelle Faktoren keine Rolle für kindliche Einsamkeit spielen. Vielmehr ist anzunehmen, dass Kinder in diesem Alter Einsamkeit primär als unmittelbar soziales Phänomen verstehen – also als etwas, das in ihren eigenen Interaktionen mit Gleichaltrigen entsteht. Ihre Antworten spiegeln daher vor allem die erfahrungsnahen und emotional zugänglichen sozialen Kontexte wider, in denen Einsamkeit unmittelbar spürbar wird (z. B. auf dem Schulhof oder beim Spielen mit Freunden).

Familiäre oder strukturelle Bedingungen – wie Zeitmangel der Eltern, Armut oder soziale Benachteiligung – wirken vermutlich mittelbar, indem sie Gelegenheiten für positive Peer-Erfahrungen oder emotionale Unterstützung beeinflussen (Buecker et al. 2024). Diese abstrakteren Zusammenhänge werden von jüngeren Kindern jedoch selten spontan benannt, da sie ein höheres Maß an Reflexionsfähigkeit und Systemverständnis erfordern. In diesem Sinne sind familiäre und gesellschaftliche Faktoren nicht irrelevant, sondern weniger bewusst zugänglich, wenn Kinder selbst nach den Ursachen von Einsamkeit gefragt werden.

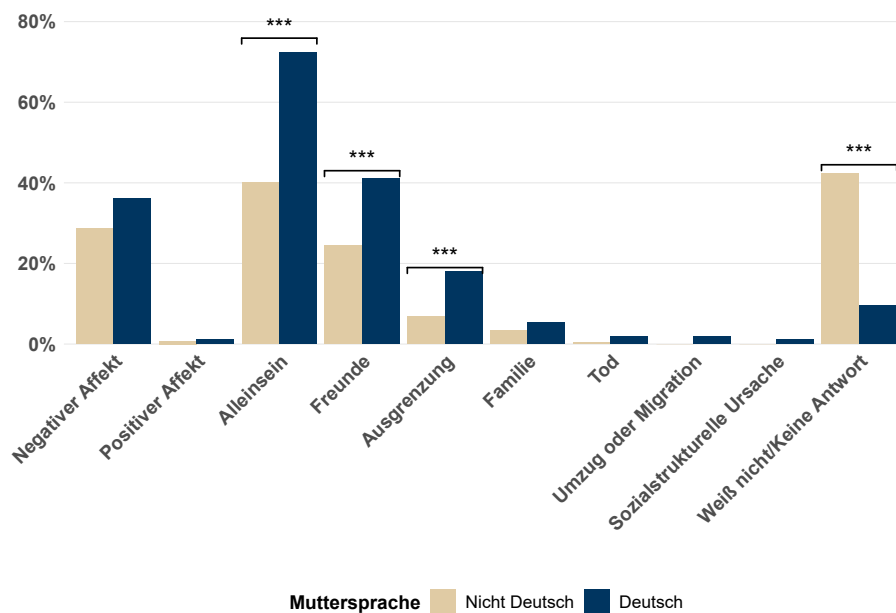
Diese Interpretation legt nahe, dass pädagogische und präventive Maßnahmen auf mehreren Ebenen ansetzen sollten: einerseits im unmittelbaren sozialen Umfeld der Kinder (z. B. Förderung von Freundschaften, Umgang mit Ausgrenzung), andererseits aber auch durch strukturelle Entlastung und Unterstützung der Familien, um stabile emotionale und soziale Rahmenbedingungen zu schaffen.

Abbildung 2: Einsamkeitsverständnis der Kinder.



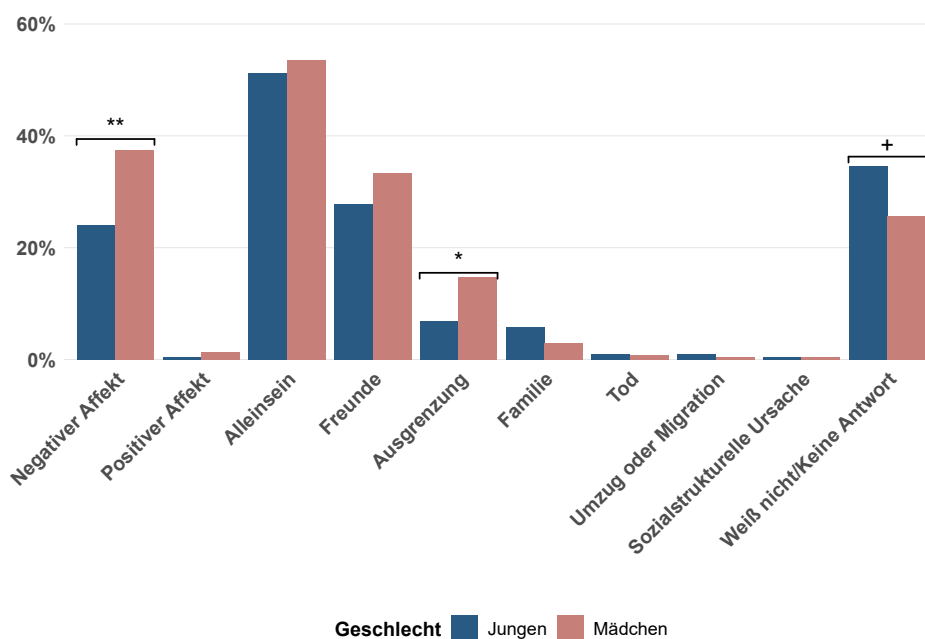
Quelle: Eigene Berechnung.

Abbildung 3: Einsamkeitsverständnis der Kinder nach Muttersprache.
Signifikanzniveaus: *** $p < 0,001$.



Quelle: Eigene Berechnung.

Abbildung 4: Einsamkeitsverständnis der Kinder nach Geschlecht.
Signifikanzniveaus: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; + $p < 0,1$.



Quelle: Eigene Berechnung.

Bewältigungsstrategien der Kinder

Von insgesamt 428 Kindern der zweiten, dritten und vierten Klasse konnten 89 % zumindest eine Strategie zur Bewältigung von Einsamkeitsbelastungen nennen (siehe Abbildung 5). Am häufigsten beschrieben sie Strategien der Beziehungsregulation, also Versuche, Einsamkeit durch Veränderungen im sozialen Miteinander zu reduzieren.

Beziehungsregulative Strategien

Besonders häufig (60,7 %) nannten die Kinder die Strategie der Aktivierung bzw. des *Relation Switching*. Wenn Einsamkeit durch Alleinsein entsteht, suchen die Kinder aktiv Kontakt zu anderen („*Wenn ich mich einsam fühle, gehe ich vor die Tür und gucke, ob die Kinder aus der Nachbarschaft draußen sind.*“, Junge, 2. Klasse). Entsteht Einsamkeit dagegen durch Streit oder Ausgrenzung, versuchen sie, neue Spielpartner zu finden oder Freundschaften zu wechseln („*Man kann offen zu anderen Kindern gehen und fragen, ob man mitspielen darf.*“, Mädchen, 3. Klasse).

Etwas seltener wurde die Strategie des Rückzugs genannt (10,3 %). Hier entscheiden sich Kinder bewusst, lieber allein zu spielen – häufig als Reaktion auf soziale Konflikte.

Ebenfalls häufig (16,1%) ist die Aktivierung erwachsener Bezugspersonen. In solchen Fällen wenden sich Kinder an Lehrkräfte oder andere Erwachsene, von denen sie Unterstützung erwarten („*Ich gehe petzen, wenn die übertreiben mit dem Ausschließen.*“, Mädchen, 3. Klasse).

Deutlich seltener (8,4 %) beschrieben Kinder Strategien, die auf die Wiederherstellung oder Stärkung bestehender Beziehungen abzielen (im Folgenden Bonding genannt). Diese beinhalten z.B. Entschuldigungen oder Gespräche nach einem Streit („*Man kann sich bei dem Kind entschuldigen, wenn man etwas Blödes gemacht hat.*“, Mädchen, 2. Klasse). Dabei zeigte sich ein marginal signifikanter Geschlechtsunterschied (t -Test, $p < .1$): Mädchen nannten Bonding-Strategien häufiger als Jungen (11 % vs. 5,23 %), aber auch die Strategie des *Relation Switching* (65 % vs. 55,5 %). Dieses Muster entspricht entwicklungspsychologischen Befunden zu geschlechtsspezifischen Unterschieden in der sozialen Entwicklung und Beziehungsorientierung im Grundschulalter (Rose/Rudolph 2006).

Selbstregulative Strategien

Im Vergleich dazu wurden Strategien der Selbstregulation seltener genannt. Hierbei versuchen Kinder, Einsamkeit durch selbstinitiierte Aktivitäten oder Emotionsregulation zu bewältigen, ohne unmittelbar soziale Beziehungen zu verändern.

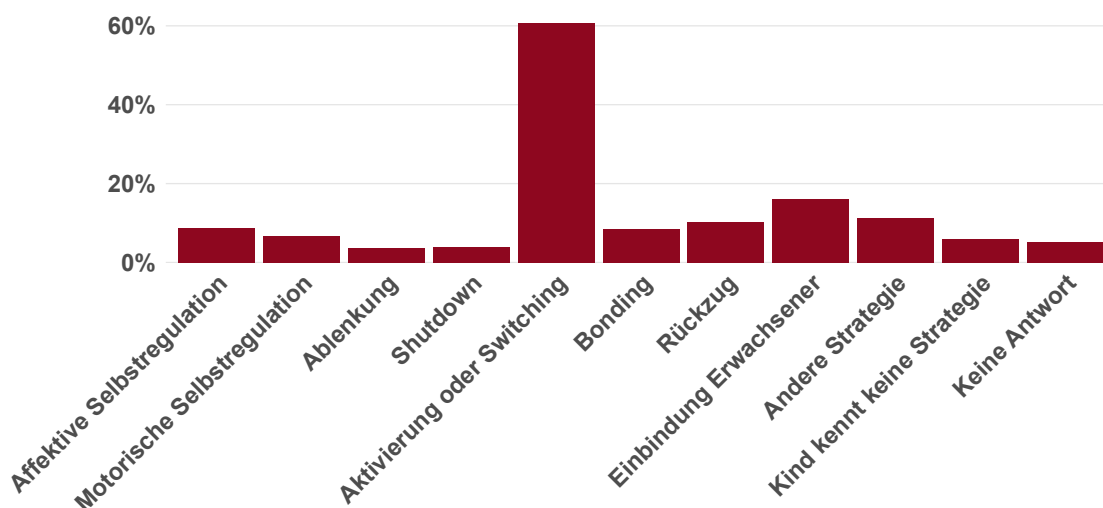
Am häufigsten beschrieben die Kinder affektive Selbstregulation (8,6 %), also

Strategien, mit denen sie versuchen, negative Gefühle zu beruhigen oder umzulenken – etwa durch Lesen, Basteln oder Musikhören. Auffällig ist, dass diese Strategien signifikant häufiger von Kindern mit hoher Einsamkeitsbelastung (oft oder immer einsam) genannt wurden als von weniger einsamen Kindern (18 % vs. 7,3 %; t -Test, $p < .05$; siehe Abbildung 7). Dieses Muster deckt sich mit Befunden der aktuellen Literatur, wonach höhere Einsamkeitsbelastungen mit stärker internalisierenden Verhaltensweisen einhergehen (Buecker/Neuber 2024).

Ebenfalls genannt wurde die motorische Selbstregulation (6,8 %), also der Versuch, Einsamkeit durch körperliche Aktivität abzubauen („*Ich gehe dann an die Klimmzugstange und mache Calisthenics.*“, Junge, 2. Klasse). Überraschend selten setzten Kinder mediale Ablenkung ein (3,7 %), etwa durch Smartphone oder Videospiele.

Schließlich berichteten 3,9 % der Kinder von einer Strategie des Herunterfahrens (Shutdown), bei der sie sich zurückziehen oder schlafen, um negative Gefühle zu vermeiden („*Ich lege mich schlafen, weil dann fühle ich nichts.*“, Junge, 2. Klasse).

Abbildung 5: Coping Strategien der Kinder



Quelle: Eigene Berechnung.

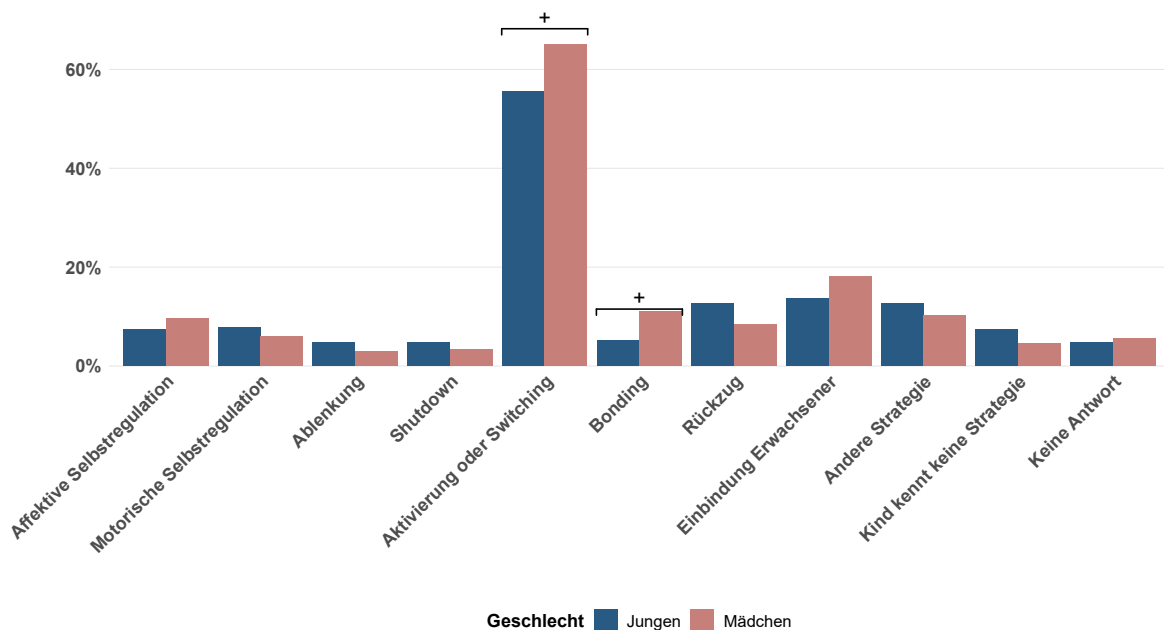
Interpretation

Insgesamt zeigt sich, dass Kinder Einsamkeit überwiegend **beziehungsorientiert** bewältigen: Sie suchen aktiv soziale Kontakte oder Erwachsene auf, um Einsamkeit zu verringern. Dieses Muster spiegelt ihr konzeptuelles Verständnis von Einsamkeit wider – als Zustand, der vor allem durch situatives Alleinsein oder soziale Konflikte entsteht.

Gleichzeitig verdeutlichen die Ergebnisse, dass Kinder mit stärkerer Einsamkeitsbelastung häufiger auf **selbstregulative Strategien** zurückgreifen. Dies könnte darauf hinweisen, dass mildere, situative Formen von Einsamkeit vor allem durch Beziehungsregulation adressierbar sind, während chronischere oder intensivere Einsamkeit eher intrapsychisch verarbeitet wird.

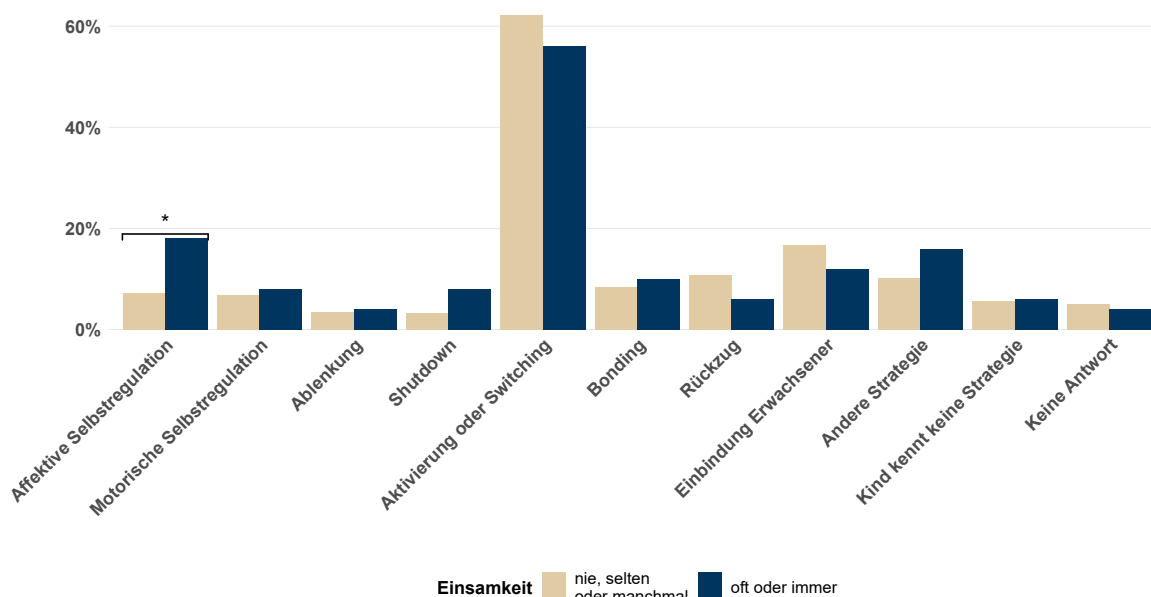
Besorgniserregend sind einzelne Berichte von „Shutdown“-Reaktionen, die auf Rückzug und emotionale Abkopplung hindeuten. Solche Reaktionen können darauf schließen lassen, dass betroffene Kinder über begrenzte Bewältigungsressourcen verfügen und Unterstützung benötigen, um Einsamkeit aktiv und konstruktiv zu verarbeiten.

Abbildung 6: Coping Strategien der Kinder nach Geschlecht. Signifikanzniveaus: + $p < 0,1$.



Quelle: Eigene Berechnung.

Abbildung 7: Coping Strategien der Kinder nach Einsamkeitsbelastung.
Signifikanzniveaus: * $p < 0,05$.



Quelle: Eigene Berechnung.

Die Perspektive von Lehrer*innen, OGS-Mitarbeiter*innen und Eltern

Die nachhaltige Wirksamkeit des Präventionsansatzes des Projekts *Inspire Youth* ist wesentlich davon abhängig, dass er nicht als additives oder externes Interventionsprogramm implementiert wird, sondern strukturell in die bestehenden pädagogischen Arrangements von Schule und OGS eingebettet ist. Forschung zur schulischen Prävention zeigt konsistent, dass Programme, die unzureichend oder nicht konsequent implementiert werden, nur begrenzte Wirkungen entfalten und selten langfristig verstetigt werden (Weare/Nind 2011; Rojas-Andrade/Bahamondes 2019). Ein Programm, das zusätzlichen Zeit-, Organisations- oder Dokumentationsaufwand erzeugt, ist daher insbesondere in sozial stark belasteten Schulkontexten nur eingeschränkt realisierbar und bleibt mit hoher Wahrscheinlichkeit wirkungslos. Gerade Schulen mit hohen Sozialindizes agieren unter Bedingungen erhöhter personeller, emotionaler und organisatorischer Belastung, was die Aufnahme und nachhaltige Implementierung zusätzlicher Maßnahmen erheblich erschwert.

Vor diesem Hintergrund erscheint es zentral, präventive Potenziale nicht primär in neuen Programmen zu verorten, sondern in bestehenden pädagogischen Praktiken. Im professionellen Handeln von Lehrer*innen und OGS-Mitarbeiter*innen sowie in der Zusammenarbeit mit Eltern sind bereits zahlreiche implizite einsamkeitspräventive Elemente angelegt, etwa in kooperativen Lernformen, der systematischen Unterstützung von Konfliktreflexion und -lösung, verlässlichen Beziehungsangeboten, ritualisierten Übergängen, strukturierten Entwicklungsgesprächen oder partizipativen Gestaltungsräumen.

Ziel von *InspireYouth* ist es daher nicht, diese Praktiken durch ein neues Programm zu ersetzen, sondern sie sichtbar zu machen, evidenzbasiert zu konturieren und konzeptionell weiterzuentwickeln. Das nachfolgende Kapitel rekonstruiert die Perspektiven von Lehrer*innen, OGS-Mitarbeiter*innen und Eltern, um nachzuzeichnen, wie Einsamkeitsbelastungen von Kindern im Kontext von Schule und OGS wahrgenommen, gedeutet und bearbeitet werden. Auf dieser Grundlage werden sowohl strukturelle und praktische Herausforderungen der Einsamkeitsprävention als auch vorhandene Ressourcen, Potenziale und Best Practices identifiziert, um anschlussfähige, realistisch umsetzbare und nachhaltig im pädagogischen Alltag verankerte Präventionsansätze zu entwickeln.

Stichprobe, Interviewleitfaden und Analysemethode

Die erwachsene Perspektive auf Einsamkeitsbelastungen in Schulen wurde anhand von 21 problemzentrierten qualitativen Interviews mit 22 Gesprächspartner*innen erhoben.¹ Befragt wurden insgesamt acht Lehrer*innen, sechs OGS-Mitarbeiter*innen und acht Elternteile. Drei der interviewten Personen waren männlich, 19 weiblich.

Die Interviews gliederten sich in drei thematische Abschnitte. Der erste Abschnitt erfasste das Verständnis der Befragten von Einsamkeit bei Kindern (Leitfrage: *„Was sind Ursachen und Konsequenzen von Einsamkeit bei Kindern?“*). Der zweite Abschnitt widmete sich dem Erkennen von Einsamkeit im schulischen Alltag (Leitfragen: *„Wie äußert sich Einsamkeit bei Kindern, etwa im Unterricht, in der Kommunikation oder im Spiel?“* sowie *„Welche Faktoren erschweren das Erkennen von Einsamkeit?“*). Der dritte Abschnitt thematisierte strukturelle Bedingungen auf Schulebene, die entweder zur Entstehung von Einsamkeitsbelastungen beitragen oder Kinder davor schützen (Leitfragen: *„Welche strukturellen Faktoren fördern Einsamkeit an Ihrer Schule?“* und *„Welche strukturellen Faktoren wirken schützend?“*).

1

In einem Interview wurden zwei Personen auf eigene Bitte gleichzeitig befragt.

Die Interviews wurden vollständig transkribiert und anschließend mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Ziel der Analyse war eine zusammenfassende, verdichtende Interpretation des Materials. Dazu wurden in einem ersten Schritt induktiv wiederkehrende Themen kodiert, die zentrale Aussagen der Interviews in Bezug auf die Leitfragen abbilden. In einem zweiten Schritt wurden diese Codes paraphrasiert und zu übergeordneten inhaltlichen Zusammenfassungen gebündelt.

Die Ambivalenz der Einsamkeit im Verhalten von Kindern

Wichtige konzeptuelle Hypothesen zur Einsamkeit von Kindern, die Eltern und pädagogisches Personal äußern, decken sich mit der aktuellen Forschung. So vermuten sowohl Lehrer*innen und OGS-Mitarbeiter*innen als auch Eltern häufig, dass sich Einsamkeitsbelastungen im Verhalten von Grundschulkindern diffus und ambivalent äußern können:

„Es kann zum einen sein, dass sie sich zurückziehen. Dann kann es aber auch sein, dass sie auffällig werden, damit sie nämlich Aufmerksamkeit bekommen, die ihnen vielleicht fehlt.“ (Lehrerin)

„Entweder [äußert sich Einsamkeit] vielleicht [durch] Schüchternheit, tatsächlich sich selber zurückziehen, sich zurücknehmen. [...]. Oder das andere Gegenteil, dass man auffällig eventuell ist. Dass man quasi ja die versucht, die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken. Also vielleicht so diese zwei Gegensätze, die ich mir durchaus vorstellen kann.“ (Mutter)

Hohe Einsamkeitsbelastungen werden zum einen mit internalisierenden Verhaltensweisen wie sozialem Rückzug, Grübeleien, negativem Affekt und niedriger Erregung („Traurigkeit“, „Angst“, „Apathie“) und dem alleine spielen in Zusammenhang gebracht, zum anderen eng mit externalisierenden Verhaltensweisen, die Versuchen die Aufmerksamkeit von Kindern und Erwachsenen zu binden, zusammen mit negativem Affekt mit hoher Erregung („Wut“, „Aggressivität“, „überdrehtes Verhalten“) als typisches Zeichen von Einsamkeitsbelastungen. Diese Wahrnehmungen entsprechen in vielen Aspekten dem aktuellen Forschungsstand. Das aktuelle systematische Literaturreview von Bückner et al. 2024 etwa identifiziert als zentrale Warnzeichen für Einsamkeit bei Kindern und Jugendlichen neben geringer Peer-Akzeptanz und Peer-Viktimisierung – vor allem internalisierende Symptome wie Depressivität, soziale Angst, niedriges Selbstwertgefühl und Schüchternheit, sowie externalisierende Verhaltensweisen, wie aggressives Verhalten. Während der positive Zusammenhang zwischen Einsamkeit oder sozialem Ausschluss und aggressivem Verhalten im Erwachsenenalter öfter gefunden wird (z.B. Brinker et al. 2023), gibt es bislang nur in wenigen Studien mit Kindern und Jugendlichen. Hier wird daher aktuell weiterer Forschungsbedarf gesehen (Bückner et al. 2024). Aus der praktischen

Perspektive der Lehrer*innen, OGS-Mitarbeiter*innen und Eltern sowie aus den beobachtbaren Bewältigungsstrategien der Kinder lässt sich dennoch schließen, dass externalisierendes Verhalten im Kontext der untersuchten Schulen und OGS häufig als typischer Ausdruck von Einsamkeitsbelastungen interpretiert wird. In einzelnen Fällen benennen Kinder diesen Zusammenhang sogar ausdrücklich:

„Ich fühle mich in der Schule oft einsam. Ich werde geärgert und werde dann sauer und muss die Leute schlagen (Mädchen, 2. Klasse)

Aufgrund der Vielschichtigkeit und Ambivalenz äußerer Anzeichen von Einsamkeitsbelastungen bei Kindern empfinden viele der befragten Erwachsenen es als schwierig und fehleranfällig, aus dem beobachtbaren Verhalten unmittelbar auf Einsamkeit zu schließen. Erschwerend kommt hinzu, dass zahlreiche internalisierende und externalisierende Verhaltensweisen, die Kinder zeigen, ebenso auf andere Ursachen zurückzuführen sein können. Eine Mutter veranschaulicht diese Problematik am Beispiel des negativen Affekts:

„Ich glaube, man möchte natürlich jetzt nicht immer nur die Traurigkeit eines Kindes herauskristallisieren, weil traurig kann es ja wegen vielen Dingen sein. Es muss ja nicht immer nur Einsamkeit sein, es können ja auch andere Punkte sein.“ (Mutter)

Gleichzeitig berichten viele pädagogische Mitarbeiter*innen von einer Form professioneller Intuition, auf die sie sich im Umgang mit dem Thema stützen und die ihnen hilft, Einsamkeitsbelastungen jenseits klarer Verhaltensindikatoren wahrzunehmen:

„Das sieht und fühlt man dann einfach.“ (Lehrerin)

Insgesamt macht der Befund deutlich, dass Einsamkeit bei Kindern anhand einzelner Verhaltensindikatoren noch durch einfache Zuschreibungen zuverlässig im Schul- und OGS-Alltag erkannt werden kann. Vielmehr bedarf es einer kontextsensiblen, relationalen Einschätzung, die sowohl manifeste Auffälligkeiten als auch ‚leise‘ Formen des Rückzugs systematisch berücksichtigt.

Einsamkeitsprävention ist Beziehungsarbeit

Viele der befragten Lehrer*innen, OGS-Mitarbeiter*innen und Eltern gehen angesichts der Ambivalenz (teils internalisierende, teils externalisierende Verhaltensweisen) und der Uneindeutigkeit möglicher Verhaltensanzeichen davon aus, dass Einsamkeitsbelastungen bei Kindern im schulischen Alltag nur eingeschränkt über Beobachtung allein erkannt werden können. Da vermeintlich ‚typische‘ Einsamkeitsverhaltensweisen häufig auch andere Ursachen haben, wird Einsamkeit aus ihrer Sicht am zuverlässigsten in vertrauensvollen Eins-zu-eins-Gesprächen mit den Kindern sichtbar.

„Also die eine Möglichkeit ist natürlich, eine offene Kommunikation mit den Kindern zu haben. Da ist ja auch ganz viel, gerade in der Grundschule Beziehungsarbeit wichtig, dass die Kinder auch das Gefühl haben, ich darf mich hier auch äußern, ich werde auch gehört und dafür muss man den Kindern halt auch Räume geben.“ (Lehrerin)

Damit Einsamkeitsbelastungen im schulischen Kontext nicht unentdeckt bleiben, bedarf fest tragfähiger Beziehungen zwischen pädagogischem Personal und Kindern sowie konkreter Gelegenheiten für vertrauliche Gespräche. Darüber hinaus sind auf beiden Seiten spezifische Kompetenzen erforderlich: Kinder müssen in der Lage sein, Einsamkeitserfahrungen sprachlich oder emotional auszudrücken, während pädagogische Fachkräfte sensibel und responsiv auf entsprechende Signale reagieren sollten. Lehrpersonen weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass diese Ausdrucksfähigkeit nicht bei allen Kindern gleichermaßen ausgeprägt ist; insbesondere sprachliche Hürden können die Artikulation von Einsamkeit zusätzlich erschweren.

Eine weitere Möglichkeit, Einsamkeitsbelastungen systematisch zu erkennen, führt im schulischen Kontext über den ‚Umweg‘ der Eltern. Der Großteil der befragten Kinder verfügt über stabile und vertrauensvolle Beziehungen zu seinen Eltern, sodass Einsamkeitserfahrungen dort häufiger thematisiert werden. Eltern berichten, dass sie entsprechende Hinweise nicht zuletzt in Gesprächen mit ihrem Kind wahrnehmen:

„Klar, als Mutter würde ich natürlich erkennen, wenn ich mitkriege, dass mein Kind mit niemandem spielt, keine Freunde erwähnt und dann auch lieber in ihrem Zimmer sitzt oder so [...] Sagen wir, mein Kind redet auch nicht über Freunde oder andere Kinder, erzählt nichts darüber, dass es da irgendwie Freude hat oder gespielt hat oder so, dann würde ich mir tatsächlich Gedanken machen und würde fragen, was da los ist.“ (Mutter)

Damit elterliche Wahrnehmungen jedoch auch im schulischen Kontext wirksam werden können, sind Eltern auf offene Kommunikationsstrukturen und vertrauensvolle Beziehungen zur Schule und zu den Lehrpersonen angewiesen. Lehrkräfte beschreiben, dass Hinweise auf Einsamkeitsbelastungen nicht selten erst über diesen Weg sichtbar werden:

„Ich kann sagen, dass wir offene Eltern haben und die kennen sich mit ihrem Kind aus und dann kommen sie sofort zu uns und sagen: „Ja, passen Sie mal auf, unser Kind ist ja nicht so offen, oder?“ „Ja, genau.“ Und dann halten wir auch Kontakt mit den Eltern. [...] Wenn wir das nicht beim Kind sehen, dann wissen wir das von den Eltern.“ (Lehrerin)

Insgesamt wird deutlich, dass die Qualität der Eltern-Schule-Beziehung eine zentrale Rolle beim Erkennen von Einsamkeitsbelastungen spielt. Einsamkeitsprävention erweist sich damit weniger als Frage einzelner diagnostischer Instrumente, sondern vor allem als beziehungsarbeitsbasierte Aufgabe, die auf vertrauensvolle Kommunikation zwischen Kindern, Eltern und pädagogischem Personal angewiesen ist.

Herausforderungen für die Prävention von Einsamkeit in den Schulen und OGS

Sowohl das pädagogische Personal als auch die Eltern wurden im Rahmen der qualitativen Befragungen nach strukturellen Hürden in der Prävention von Einsamkeit bei Kindern befragt. Die folgenden Abschnitte fassen die zentralen Ergebnisse der Interviewanalysen zusammen.

Personalmangel und hohe Klassen-/Gruppenstärke

An aller erster Stelle benennen sowohl das pädagogische Personal als auch Eltern zwei eng miteinander verflochtene Herausforderungen für die Prävention von Einsamkeit in den Schulen und OGS: den Personalmangel und die hohe durchschnittliche Klassen-/Gruppenstärke. Beide Faktoren bedingen sich wechselseitig schränken die Möglichkeiten ein, Einsamkeitsbelastungen frühzeitig zu erkennen und präventiv zu handeln:

„Einsamkeit begünstigt die Masse der Kinder, die Größe der Einrichtung. [...] Der Raum und die Zeit fehlt manchmal. Das würde ich sagen, sind jetzt so die Hauptgründe.“ (OGS-Mitarbeiterin)

Der Personalmangel wird aus mehreren Gründen als besonders problematisch eingeschätzt. Ein zentraler Effekt ist die erhöhte Personalfluktuationsrate. So berichten Eltern etwa von Lehrkräften, die nur vorübergehend an Schulen abgeordnet sind und Klassen daher nicht kontinuierlich über längere Zeiträume begleiten können:

„Ich glaube, wir haben gerade vier oder fünf ausgeliehene Lehrer, die von anderen Schulen dann bei uns abgestellt sind.“ (Mutter)

Ähnliche Dynamiken zeigen sich in den OGS-Strukturen, die aufgrund ihrer Beschäftigungsbedingungen – etwa fehlender Verbeamtung und eines höheren Anteils atypischer Beschäftigungsverhältnisse – strukturell eine höhere Fluktuation aufweisen (Rauschenbach et al. 2025).

Hinzu kommen arbeitsassoziierte Erkrankungen infolge der hohen Belastungen, die sowohl in der Forschung (Akko 2024; Buchner et al. 2025) als auch von dem befragten pädagogischen Personal und den Eltern im Zusammenhang mit dem Personalmangel gesehen werden. Die Eltern bringen dies teilweise sogar dramatischer zum Ausdruck als das pädagogische Personal:

„Ich bin ehrlich. Und wenn ich sehe, wie bei uns an der Schule Lehrer verheizt werden und ich rede wirklich von Verheizen. Die sind wie Brennholz. [...] Die werden verheizt, die werden einfach verheizt.“ (Mutter)

Ein zweiter Aspekt, der direkt aus dem Personalmangel resultiert, wird im Zeitmangel seitens der Lehrer*innen und der OGS-Mitarbeiter*innen gesehen. Oft fehlt dem pädagogischen Personal die zentrale Ressource, die für die

Prävention von Einsamkeitsbelastungen wichtig ist: Zeit für das einzelne Kind. Unter diesen Bedingungen bleiben insbesondere Kinder mit internalisierenden Bewältigungsstrategien oft unbemerkt, da sie keine Konflikte verursachen und im Alltag „mitlaufen“

„Manche Kinder gehen einfach unter, gerade die ganz ruhigen Kinder. Bei den ganz ruhigen ist es manchmal schwierig, weil die so mitlaufen. [...] Das sind die Kinder, ich sag mal, die funktionieren einfach.“ (OGS-Mitarbeiterin)

Im Kontext von Zeitmangel und hohen Gruppenstärken berichten Lehrkräfte und OGS-Mitarbeitende daher wiederholt von Kindern, die im schulischen und außerunterrichtlichen Alltag „unsichtbar“ werden. Insbesondere Kinder, die bei Einsamkeitsbelastungen zu sozialem Rückzug neigen, laufen unter den gegebenen strukturellen Bedingungen in besonderem Maße Gefahr, übersehen zu werden.

Raummangel

Aus Sicht des pädagogischen Personals wird der an vielen Standorten bestehender Rummangel als zentrale Hürde für die Prävention von Einsamkeit verstanden, da er sich unmittelbar auf die Qualität sozialer Interaktionen und auf die Möglichkeiten zur Selbstregulation der Kinder auswirkt.

„Es ist nicht nur der Zeitmangel, es ist oft auch der Platzmangel, weil manchmal brauchen Kinder Eins-zu-Eins Gespräche in aller Ruhe und das ist manchmal äußerst schwierig, hier überhaupt so eine Ecke zu finden.“ (OGS-Mitarbeiterin)

Der Rummangel erzeugt aus Sicht des pädagogischen Personals zwei Herausforderungen für die Einsamkeitsprävention: Erstens führt eine strukturelle Überbelegung der vorhandenen Räume zu einem erhöhten Stressniveau im Alltag. Enge, Lärm und permanente soziale Dichte verstärken Reizüberflutung, erhöhen Konfliktwahrscheinlichkeiten und erschweren es Kindern, stabile, positive Interaktionen aufzubauen. Gerade für sensiblere oder sozial unsichere Kinder kann diese dauerhafte Überforderung dazu führen, dass sie sich innerlich zurückziehen oder soziale Situationen vermeiden, ohne dass hierfür geeignete Alternativen vorhanden sind. Zweitens begrenzt der Mangel an Räumen die pädagogisch notwendige Differenzierung von Tätigkeiten. Es fehlen vielfach Orte für ungestörte Gespräche oder ruhigeres, selbstbestimmtes Spiel in kleinen Gruppen, aber auch geschützte Rückzugs- und Ruhezeiten, in denen Kinder sich regulieren, ordnen oder vorübergehend aus sozialen Anforderungen ausklinken können. Damit gehen, so die Vermutung, wichtige Möglichkeiten verloren, Einsamkeitsbelastungen eigenständig zu verarbeiten – etwa durch freiwillige Distanznahme, ruhige Beschäftigung oder selektive soziale Nähe. Der Rummangel wird daher von Seiten des pädagogischen Personals nicht nur als organisatorisches Problem verstanden, sondern als strukturelle Einschränkung der kindlichen Autonomie und der pädagogischen Unterstützung von sozial-emotionaler Selbstregulation.

Sprachbarrieren

Neben dem Personalmangel und den hohen durchschnittlichen Klassenstärken zählen Sprachbarrieren zu den am häufigsten von pädagogischem Personal und Eltern genannten strukturellen Hürden bei der Prävention von Einsamkeit in den Schulen. Sowohl pädagogisches Personal als auch Eltern verweisen in diesem Zusammenhang auf unterschiedliche Wirkmechanismen. Teilweise wird ein direkter Zusammenhang zwischen eingeschränkten Deutschkenntnissen und Einsamkeitsbelastungen hergestellt:

„Natürlich sind am meisten betroffen von Einsamkeit die Kinder, die kaum Deutsch können“ (OGS-Mitarbeiterin)

Dieser Zusammenhang wird vor allem über die erschwerte Beziehungsanbahnung und soziale Integration erklärt. Fehlende Sprachkompetenz beeinträchtigt sowohl die Interaktion mit Gleichaltrigen als auch mit pädagogischen Fachkräften und erschwert damit die soziale Einbindung – insbesondere bei neu aufgenommenen Kindern:

„Viele haben einen Migrationshintergrund und wie gesagt, manche sprechen kaum Deutsch und das macht Kommunikation und Integration schwierig. Gerade bei neuen Kindern.“ (OGS-Mitarbeiterin)

Darüber hinaus wird der Zusammenhang auch indirekt beschrieben. Sprachbarrieren interagieren mit anderen strukturellen Problemlagen, insbesondere mit dem bestehenden Zeitmangel. In vielen der einbezogenen Schulen ist Deutsch im schulischen Alltag nicht mehr selbstverständlich dominante Umgangssprache, sondern eine Sprache unter mehreren. Der Erwerb der Unterrichtssprache kann daher nicht mehr primär über informelle Peer-Interaktionen erfolgen, sondern muss verstärkt durch formale, unterrichtsintegrierte und zusätzliche Sprachförderangebote kompensiert werden. Eltern verweisen in diesem Kontext darauf, dass der damit verbundene Förderbedarf erhebliche zeitliche Ressourcen bindet und den ohnehin bestehenden Zeitdruck weiter verschärft:

„Ich hatte mit einer Lehrerin gesprochen. [...] Sie hat vier Kinder in der Klasse, die der Sprache nicht mächtig sind und im Schnitt braucht sie 15 bis 20 Minuten am Tag pro Kind, um die Aufgaben irgendwie zu erklären. Bei vier Kindern a 15 bis 20 Minuten ist eine ganze Schulstunde am Tag weg.“ (Mutter)

Insgesamt werden die Sprachbarrieren daher – teils aus sehr unterschiedlichen Gründen – sowohl vom pädagogischen Personal als auch von den Eltern als Teil der strukturellen Hürden für eine effektive Einsamkeitsprävention an den Schulen verstanden.

Diskriminierung und Mobbing

Zahlreiche Lehrer*innen, OGS-Mitarbeiterinnen und Eltern benennen Diskriminierung und Mobbing als zentrale Ursachen von Einsamkeit im Schulkontext. Die wissenschaftliche Literatur stützt diesen Befund weitgehend, wenngleich sich die Evidenz vor allem auf Studien mit Jugendlichen und weniger auf Grundschulkinder bezieht (Chaney/Burns-Wortham 2015; Chen et al. 2024; Madsen et al. 2024).

Bemerkenswert ist jedoch, dass Diskriminierung und Mobbing von den befragten Lehrkräften und OGS-Mitarbeitenden nicht als strukturelle Faktoren eingeordnet werden, die in den am Projekt beteiligten Schulen systematisch zur Einsamkeit beitragen. Zwar werden entsprechende Vorfälle als wiederkehrend beschrieben, zugleich wird jedoch betont, dass Schule und OGS diesen entschieden begegnen. Die Ursachen von Mobbing und Diskriminierung werden daher weniger in schulischen Strukturen als vielmehr im sozialen Umfeld der Kinder verortet.

Diese Einschätzung korrespondiert grundsätzlich mit den Angaben der befragten Kinder: Nur etwa jedes zehnte Kind berichtet, häufig oder immer Angst vor Mitschüler*innen zu haben (12,2 %) oder sozialen Ausschluss zu erleben (9 %). Gleichwohl bedeutet dies hochgerechnet zwei bis drei Kinder pro Klasse, die von einer zentralen Einsamkeitsursache deutlich betroffen sind.

Diese Größenordnung könnte die Diskrepanz zur Elternperspektive mit erklären, die im Vergleich zur Einschätzung des pädagogischen Personals deutlich kritischer ausfällt. Einige Eltern beschreiben Mobbing und Diskriminierung als verbreitetes und belastendes Phänomen:

„Ich habe zwei Kinder [...]. Was ich da mitkriege, das ist einfach nur noch grausam. Es ist wirklich grausam. Es ist genau das Wort, was ich dafür benutzen würde. Das ist kein schönes Miteinander mehr!“ (Mutter)

Gleichzeitig deckt sich jedoch auch in der Elternperspektive die Kausalzuschreibung weitgehend mit derjenigen des pädagogischen Personals: Die Ursachen für diskriminierendes oder ausgrenzendes Verhalten werden überwiegend im familiären oder sozialen Umfeld und nicht in schulischen Strukturen selbst gesehen:

„Ich meine, Kinder sind nicht von Natur aus böse oder schlecht. Natürlich kriegen die es zu Hause mit oder aus ihrem direkten Umfeld und nehmen es mit. Kein Kind ist rassistisch. Keins. [...] Natürlich kommt das aus dem direkten Umfeld. Kinder sind die Sprachrohre ihrer eigenen Familie, ihres sozialen Umfeldes.“ (Mutter)

Insgesamt werden Diskriminierung und Mobbing als relevante Einsamkeitsursachen anerkannt, ihre Entstehungsbedingungen jedoch primär im außerschulischen Umfeld verortet. Gleichzeitig zeigen die Angaben der Kinder und die kritischere Elternperspektive, dass trotz bestehender schulischer

Gegenmaßnahmen eine relevante Minderheit betroffen ist. Für die Prävention von Einsamkeit verweist dies auf die Notwendigkeit, schulische Interventionen durch eine stärkere Einbindung der Eltern und des sozialen Umfelds zu ergänzen.

Chancen und Best Practices zur Prävention von Kindereinsamkeit

Die Situation in den teilnehmenden Grundschulen ist insgesamt als angespannt zu beschreiben. Schulen und ihre Offenen Ganztagsangebote stehen unter dem gleichzeitigen Druck anhaltenden Personalmangels, zunehmender sozialer, sprachlicher und kultureller Heterogenität der Schüler- und Elternschaft sowie wachsender erzieherischer und psychosozialer Unterstützungsbedarfe. Hinzu kommen begrenzte räumliche Ressourcen und stark eingeschränkte Zeitfenster für Beziehungsarbeit und Elternkooperation. Diese Rahmenbedingungen erschweren die systematische Umsetzung zusätzlicher Präventionsprogramme erheblich.

Vor diesem Hintergrund ist besonders bedeutsam, dass die Erhebung der Kinderperspektive zeigt, dass die Mehrheit der Kinder keine erhöhten Einsamkeitsbelastungen berichtet. Dies stützt die Eingangsthese, dass die beteiligten Schulen und OGS bereits über wirksame, wenn auch häufig implizite, einsamkeitspräventive Strukturen verfügen. Aus Sicht des pädagogischen Personals beruhen diese auf historisch gewachsenen Kombinationen aus Routinen, Angeboten und professionellen Haltungen, die Kindern ermöglichen, soziale Beziehungen aufzubauen, Zugehörigkeit zu erleben und belastende soziale Situationen zu bewältigen. Die in den Interviews identifizierten Best Practices lassen sich daher weniger als isolierte Einzelmaßnahmen verstehen, sondern vielmehr als ein ineinandergreifendes Gefüge zentraler Praxisfelder, die auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen und sich wechselseitig verstärken.

Schul- und OGS-Ebene

Auf Schul- und OGS-Ebene werden insbesondere Angebote zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen als einsamkeitspräventiv wirksam beschrieben. In Unterricht und Ganztags integrierte Programme zur Emotionsregulation, Empathieförderung sowie Gewalt- und Konfliktprevention unterstützen Kinder dabei, soziale Situationen differenzierter wahrzunehmen, eigene Gefühle einzuordnen und Konflikte konstruktiv zu bearbeiten. Damit tragen sie tendenziell zur Reduktion negativer Sozialkognitionen bei, die mit Einsamkeit assoziiert sind. Einsame Kinder reagieren sensibler auf soziale Zurückweisungen, fühlen sich schneller abgelehnt und nehmen soziale Situationen häufiger als bedrohlich wahr (Qualter et al. 2013b).

Übergangs- und Eingewöhnungsangebote für Vorschulkinder und Erstklässler*innen schaffen frühzeitig Orientierung, Sicherheit und verlässliche Beziehungserfahrungen und legen eine wichtige Grundlage für stabile soziale Bindungen, die vor Einsamkeit schützen (Bücker/Neuber 2024). Offene Angebotskonzepte mit Bewegungs-, Kreativ- oder Entspannungsformaten erweitern die Gelegenheiten für positive soziale Interaktionen jenseits leistungsbezogener Anforderungen und ermöglichen Kindern, sich in unterschiedlichen sozialen Rollen zu erproben. Beteiligungsformate wie Kinderparlamente stärken Selbstwirksamkeit und Zugehörigkeit, indem sie reale Mitbestimmung ermöglichen und Kinderperspektiven sichtbar ernst nehmen.

Klassen- und Gruppenebene

Auf der Klassen- und Gruppenebene werden insbesondere regelmäßig verankerte Gesprächs-, Beteiligungs- und Ritualformate als einsamkeitspräventiv wahrgenommen. Morgen- und Abschlusskreise, Klassen- oder Kinderkonferenzen schaffen verlässliche Räume, in denen soziale Erfahrungen thematisiert, Konflikte gemeinsam reflektiert und emotionale Zustände benannt werden können. Solche Formate fördern soziale und emotionale Kompetenzen und tragen dazu bei, Missverständnisse und verzerrte Selbst- oder Fremdwahrnehmungen frühzeitig zu korrigieren. Sie können daher als Formen Sozial-emotionalen Lernens verstanden werden, die sich empirisch als wirksame Prävention gegen Einsamkeit im angelsächsischen Schulkontext erwiesen haben (Hennessey et al. 2021).

Weitere typische Elemente des pädagogischen Handelns, die als einsamkeitspräventiv thematisiert werden sind beispielsweise Patensysteme und die Arbeit in festen Kleingruppen. Sie ermöglichen stabile, überschaubare Beziehungskonstellationen und wirken sozialer Isolation entgegen. Ergänzend werden die gezielte Beobachtung von Gruppendynamiken sowie die aktive Unterstützung einzelner Kinder bei Integrationsprozessen als korrigierende Interventionen verstanden, die verhindern sollen, dass sich sozialer Rückzug verfestigt.

Beziehungsebene

Auf der Beziehungsebene schließlich werden verlässliche, niedrigschwellige Beziehungsangebote als zentraler Schutzfaktor gegen Einsamkeit thematisiert. Regelmäßige Gesprächsangebote, Vertrauensperson-Modelle und emotional wertschätzende Rituale sind in den Schulen und OGS weit verbreitet. Sie vermitteln Kindern, dass ihre Sorgen, Konflikte und positiven Erfahrungen wahrgenommen und ernst genommen werden. Es liegt nahe zu vermuten, dass dies negativen Sozialkognitionen entgegenwirkt, die Einsamkeit begünstigen. Formen der Konfliktbearbeitung wiederum, etwa durch Streitschlichtung oder soziale Dienste „von Kindern für Kinder“, fördern zugleich soziale Handlungskompetenz und ermöglichen korrigierende Beziehungserfahrungen. Die enge Zusammenarbeit

mit Eltern ergänzt diese Prozesse, indem sie Beziehungsangebote über schulische Kontexte hinaus stabilisiert und konsistente Unterstützungssysteme schafft.

Zusammenfassende Einordnung

Insgesamt zeigt sich, dass Einsamkeitsprävention in den teilnehmenden Schulen weniger über isolierte Einzelmaßnahmen realisiert wird, sondern vor allem durch das Zusammenspiel von Beziehungsarbeit, Partizipation, verlässlichen Strukturen und emotional unterstützenden Alltagsroutinen. Diese vielfach impliziten Praktiken entfalten ihre präventive Wirkung, indem sie negative soziale Deutungsmuster abschwächen, soziale und emotionale Kompetenzen stärken und kontinuierliche Gelegenheiten für stabile Beziehungen schaffen. Sie bilden damit eine zentrale Ressource, an die zukünftige, expliziter auf Einsamkeitsprävention ausgerichtete Konzepte systematisch anschließen müssen.

Fazit und Implikationen für Prävention und schulische Praxis

Die Ergebnisse zeigen, dass viele Kinder im Grundschulalter zwar wissen, was Einsamkeit bedeutet, ihr Verständnis jedoch stark variiert und häufig sprachlich begrenzt ist. Besonders Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch hatten Schwierigkeiten, den Begriff „Einsamkeit“ zu verstehen oder zu erklären. Dies weist auf ein zentrales Zugangsproblem hin: Was sprachlich nicht benannt werden kann, lässt sich schwerer kommunizieren und damit auch schwerer bearbeiten. Präventive Maßnahmen sollten daher sprachlich und kulturell sensibel gestaltet sein, um allen Kindern einen Zugang zu Themen wie Einsamkeit, Emotionen und Beziehungen zu eröffnen.

Zugleich wird deutlich, dass Kinder Einsamkeit vor allem als unmittelbar soziales und situatives Phänomen verstehen – also als etwas, das in ihren Beziehungen zu Gleichaltrigen entsteht, etwa wenn sie sich ausgeschlossen fühlen oder niemanden zum Spielen finden. Einsamkeitserfahrungen werden somit in erster Linie im schulischen und peerbezogenen Kontext erlebt. Das unterstreicht, dass Schulen zentrale Orte für die Prävention und den Umgang mit Einsamkeit darstellen: Hier verbringen Kinder den Großteil ihres Tages, hier entstehen Freundschaften, Zugehörigkeit und soziale Anerkennung – oder eben Erfahrungen von Zurückweisung und Isolation.

Auch die Befunde zu den Bewältigungsstrategien verdeutlichen, dass Kinder über vielfältige, aber unterschiedlich wirksame Strategien im Umgang mit Einsamkeit verfügen. Während viele Kinder aktiv nach neuen Kontakten suchen oder sich an Erwachsene wenden, greifen stärker belastete Kinder häufiger auf selbstregulative Strategien zurück, etwa Rückzug, Ablenkung oder – in Einzelfällen – ein vollständiges „Herunterfahren“. Diese Tendenzen zeigen, dass manche

Kinder über ausreichende soziale und emotionale Ressourcen verfügen, um Einsamkeit konstruktiv zu bewältigen, während andere in ihrer Selbstwirksamkeit und Emotionsregulation gestärkt werden müssen.

Insgesamt legen die Ergebnisse nahe, dass Einsamkeit im Grundschulalter ein ernstzunehmendes, aber adressierbares Thema ist. Prävention sollte dabei nicht primär defizit- oder problemorientiert erfolgen, sondern an den bestehenden Ressourcen und Perspektiven der Kinder und den bestehenden Praktiken in den Schulen und OGS ansetzen. Wirksame Prävention setzt daher weniger bei zusätzlichen Einzelprogrammen an, sondern bei der systematischen Stärkung und Sichtbarmachung bestehender Praktiken sowie bei der Schaffung struktureller Voraussetzungen, die Zeit, Raum und Kontinuität für Beziehungen ermöglichen. Dabei wird deutlich, dass es keine einheitliche („One-size-fits-all“) Strategie geben kann: Die Kinder unterscheiden sich erheblich darin, wie sie Einsamkeit erleben, ausdrücken und bewältigen und die Schulen und OGS haben jeweils eigene, organisch gewachsene Formen mit den Einsamkeitsbelastungen der Kinder umzugehen.

Dessen ungeachtet lassen sich auf Basis der qualitativen Analysen der befragten Lehrer*innen, OGS-Mitarbeiter*innen und Eltern mehrere konkrete Ansatzpunkte zur Schärfung der Präventionsarbeit in den Schulen und OGS benennen, die nicht auf zusätzliche Programme zielen, sondern auf eine Präzisierung, Systematisierung und Entlastung bestehender Praxis hinauslaufen:

Erstens: Sensibilisierung für ‚leise‘ Einsamkeitsverläufe vertiefen

Die Ergebnisse lassen vermuten, dass insbesondere Kinder mit internalisierenden Bewältigungsstrategien im schulischen Alltag leicht übersehen werden. Präventionsarbeit könnte hier geschärft werden, indem Beobachtungsroutinen gezielt auf unscheinbare Formen von Rückzug, soziale Passivität oder scheinbares „Funktionieren“ ausgerichtet werden. Erforderlich ist weniger die Einführung neuer Instrumente als eine gemeinsame professionelle Verständigung darüber, welche Kinder auch ohne offensichtliches auffälliges Verhalten besondere Aufmerksamkeit benötigen.

Zweitens: Gesprächsgelegenheiten systematischer absichern.

Zwar werden Einsamkeitsbelastungen vor allem in Eins-zu-eins-Gesprächen sichtbar, diese sind jedoch stark von individuellen zeitlichen Ressourcen abhängig. Eine Schärfung der Präventionsarbeit bestünde darin, niedragschwellige, verlässlich wiederkehrende Gesprächsanlässe (z. B. kurze Check-ins, ritualisierte Gesprächszeiten, feste Vertrauenspersonen) stärker strukturell abzusichern wo sie noch nicht vorhanden sind, um Zufälligkeit und Selektivität zu reduzieren.

Drittens: Sprachliche Zugänge gezielt erweitern.

Deutlich wird auch, dass sprachliche Barrieren sowohl das Erkennen als auch das Thematisieren von Einsamkeit erheblich erschweren. Thematisch könnten Emotions- und Beziehungsthemen noch stärker etwa in der Leseförderung (Beispiel: Lese-Oasen) in den Mittelpunkt gestellt werden, als dies bisher der Fall ist. Damit würde Einsamkeitsprävention stärker inklusiv und weniger an sprachliche Voraussetzungen gebunden.

Viertens: Übergänge und Brüche stärker in den Blick nehmen.

Personalwechsel, Klassenübergänge oder der Wechsel zwischen Schule und Elternhaus markieren potenziell vulnerable Phasen. Prävention kann gestärkt werden, indem solche Übergänge bewusster gestaltet und durch Rituale, Bezugspersonenkontinuität oder begleitete Übergangsformate abgesichert werden.

Fünftens: Elternperspektiven systematischer integrieren.

Die Diskrepanz zwischen der vergleichsweise optimistischen Sicht des pädagogischen Personals und der kritischeren Wahrnehmung vieler Eltern auf die Themen Mobbing und Diskriminierung deuten möglicherweise auf ein ungenutztes Präventionspotenzial hin. Eine Schärfung der Präventionsarbeit bestünde darin, elterliche Hinweise auf solche Einsamkeitsauslöser nicht nur reaktiv, sondern strukturell einzubinden – etwa durch klare Kommunikationswege, explizite Gesprächsanlässe oder niedrigschwellige Informationsangebote, die zumeist bereits strukturell verankert sind.

Sechstens: Präventionsarbeit stärker mit strukturellen Bedingungen rückkoppeln.

Zeit-, Raum- und Personalmangel markieren zentrale Grenzen präventiver Arbeit. Eine realistische Weiterentwicklung von Einsamkeitsprävention erfordert daher, das Thema explizit als Bestandteil struktureller Bildungsqualität zu begreifen. Bei Schulentwicklungsprozessen, Ganztagskonzepten oder Ressourcenzuweisungen sollte systematisch mitgedacht werden, welche Bedingungen Beziehungsarbeit ermöglichen oder behindern. Dies gewinnt insbesondere vor dem Hintergrund der anstehenden Expansion der OGS im Zuge des Rechtsanspruchs an Bedeutung.

Literaturverzeichnis

Akko, Davin P. (2024): Krankenstand in Berufen der Kinderbetreuung und -erziehung.

Alam, Iqra; Khayri, Ezekiel; Podger, Tabitha A. B.; Aspinall, Caitlin; Fuhrmann, Delia; Lau, Jennifer Y. F. (2024): A call for better research and resources for understanding and combatting youth loneliness: integrating the perspectives of young people and researchers. In: *European child & adolescent psychiatry* 33 (3), S. 939–942. DOI: 10.1007/s00787-022-02125-0.

Barreto, Manuela; Victor, Christina; Hammond, Claudia; Eccles, Alice; Richins, Matt T.; Qualter, Pamela (2021): Loneliness around the world: Age, gender, and cultural differences in loneliness. In: *Personality and Individual Differences* 169, S. 110066. DOI: 10.1016/j.paid.2020.110066.

Brinker, V.; Dewald-Kaufmann, J.; Padberg, F.; Reinhard, M. A. (2023): Aggressive intentions after social exclusion and their association with loneliness. In: *European archives of psychiatry and clinical neuroscience* 273 (5), S. 1023–1028. DOI: 10.1007/s00406-022-01503-8.

Buchner, V.; Oremek, G.; Ohlendorf, D.; Holzgreve, F.; Fischer, M.; Reuss, F. et al. (2025): Belastungsfaktoren und deren Folgen bei Lehrkräften – eine Übersicht. In: *Zentralblatt für Arbeitsmedizin, Arbeitsschutz und Ergonomie*, S. 1–6.

Buecker, Susanne; Neuber, Anne (2024): Einsamkeit als Gesundheitsrisiko: Eine narrative Übersichtsarbeit. In: *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz* 67 (10), S. 1095–1102. DOI: 10.1007/s00103-024-03939-w.

Buecker, Susanne; Petersen, Kimberly; Neuber, Anne; Zheng, Yixuan; Hayes, Daniel; Qualter, Pamela (2024): A systematic review of longitudinal risk and protective factors for loneliness in youth. In: *Annals of the New York Academy of Sciences* 1542 (1), S. 620–637. DOI: 10.1111/nyas.15266.

Burke, Lauren; Verity, Lily; Riddleston, Laura; Fuhrmann, Delia; Qualter, Pamela; Lau, Jennifer Y. F.; Demkowicz, Ola (2024): Exploring how children and adolescents talk about coping strategies relating to loneliness using reflexive thematic analysis: a qualitative study. In: *Front. Psychiatry* 15. DOI: 10.3389/fpsy.2024.1462189.

Chaney, Michael P.; Burns-Wortham, Carol M. (2015): Examining Coming Out, Loneliness, and Self-esteem as Predictors of Sexual Compulsivity in Gay and Bisexual Men. In: *Sexual Addiction & Compulsivity* 22 (1), S. 71–88. DOI: 10.1080/10720162.2014.1001543.

Chen, Yanlin; Xie, Ruibo; Wang, Xinyu; Zhang, Rui; Li, Weijian; Ding, Wan (2024): The cross-lagged relationship between adolescent school bullying and loneliness – The predictive role of childhood emotional maltreatment. In: *Children and Youth Services Review* 166, S. 107935. DOI: 10.1016/j.childyouth.2024.107935.

Eccles, Alice M.; Qualter, Pamela (2021): Review: Alleviating loneliness in young people – a meta-analysis of interventions. In: *Child and adolescent mental health* 26 (1), S. 17–33. DOI: 10.1111/camh.12389.

Garcia, Leandro; Hunter, Ruth; Anderson, Neil (2025): From loneliness to social connection-charting a path to healthier societies: report of the WHO Commission on Social Connection. Online verfügbar unter: <https://iris.who.int/bitstreams/f5f60bc8-344b-4216-aa1a-fb22d57ad6e8/download>, zuletzt geprüft am 02.03.2026.

Hards, Emily; Loades, Maria Elizabeth; Higson-Sweeney, Nina; Shafran, Roz; Serafimova, Teona; Brigden, Amberley et al. (2022): Loneliness and mental health in children and adolescents with preexisting mental health problems: A rapid systematic review. In: *The British journal of clinical psychology* 61 (2), S. 313–334. DOI: 10.1111/bjc.12331.

Hennessey, Alexandra; Qualter, Pamela; Humphrey, Neil (2021): The Impact of Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) on Loneliness in Primary School Children: Results From a Randomized Controlled Trial in England. In: *Front. Educ.* 6, Artikel 791438. DOI: 10.3389/feduc.2021.791438.

Jefferson, Rebecca; Barreto, Manuela; Verity, Lily; Qualter, Pamela (2023): Loneliness During the School Years: How It Affects Learning and How Schools Can Help. In: *The Journal of school health* 93 (5), S. 428–435. DOI: 10.1111/josh.13306.

Langmeyer, Alexandra; Entleitner-Phelps, Christine; Hofele, Uta (2025): Bereits Kinder im Grundschulalter fühlen sich einsam. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Online verfügbar unter <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/pressemitteilungen/detailansicht/article/1590-bereits-kinder-im-grundschulalter-fuehlen-sich-einsam.html>, zuletzt geprüft am 13.10.2025.

Loades, Maria Elizabeth; Chatburn, Eleanor; Higson-Sweeney, Nina; Reynolds, Shirley; Shafran, Roz; Brigden, Amberly et al. (2020): Rapid Systematic Review: The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of COVID-19. In: *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 59 (11), 1218-1239.e3. DOI: 10.1016/j.jaac.2020.05.009.

Luhmann, Maike (2023): Einsamkeit unter Jugendlichen in Nordrhein-Westfalen nach der Pandemie. Unter Mitarbeit von Debora Brickau, Bernd Schäfer, Peter Mohr, Miriam Schmitz, Alicia Neumann und Ricarda Steinmayr. Online verfügbar unter <https://www.land.nrw/media/31050/download>, zuletzt geprüft am 26.07.2024.

Madsen, Katrine Rich; Damsgaard, Mogens Trab; Petersen, Kimberly; Qualter, Pamela; Holstein, Bjørn E. (2024): Bullying at School, Cyberbullying, and Loneliness: National Representative Study of Adolescents in Denmark. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health* 21 (4). DOI: 10.3390/ijerph21040414.

Matthews, Timothy; Danese, Andrea; Wertz, Jasmin; Odgers, Candice L.; Ambler, Antony; Moffitt, Terrie E.; Arseneault, Louise (2016): Social isolation, loneliness and depression in young adulthood: a behavioural genetic analysis. In: *Social psychiatry and psychiatric epidemiology* 51 (3), S. 339–348. DOI: 10.1007/s00127-016-1178-7.

Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.

Pearce, Eiluned; Myles-Hooton, Pamela; Johnson, Sonia; Hards, Emily; Olsen, Samantha; Clisu, Denisa et al. (2021): Loneliness as an active ingredient in preventing or alleviating youth anxiety and depression: a critical interpretative synthesis incorporating principles from rapid realist reviews. In: *Translational psychiatry* 11 (1), S. 628. DOI: 10.1038/s41398-021-01740-w.

Qualter, P.; Brown, S. L.; Rotenberg, K. J.; Vanhalst, J.; Harris, R. A.; Goossens, L. et al. (2013a): Trajectories of loneliness during childhood and adolescence: predictors and health outcomes. In: *Journal of adolescence* 36 (6), S. 1283–1293. DOI: 10.1016/j.adolescence.2013.01.005.

Qualter, Pamela (2003): Loneliness in Children and Adolescents: What Do Schools and Teachers Need to Know and How Can They Help? In: *Pastoral Care in Ed* 21 (2), S. 10–18. DOI: 10.1111/1468-0122.00257.

Qualter, Pamela; Brown, Stephen L.; Munn, Penny; Rotenberg, Ken J. (2010): Childhood loneliness as a predictor of adolescent depressive symptoms: an 8-year longitudinal study. In: *European child & adolescent psychiatry* 19 (6), S. 493–501. DOI: 10.1007/s00787-009-0059-y.

Qualter, Pamela; Rotenberg, Ken; Barrett, Louise; Henzi, Peter; Barlow, Alexandra; Stylianou, Maria; Harris, Rebecca A. (2013b): Investigating hypervigilance for social threat of lonely children. In: *Journal of abnormal child psychology* 41 (2), S. 325–338. DOI: 10.1007/s10802-012-9676-x.

Qualter, Pamela; Vanhalst, Janne; Harris, Rebecca; van Roekel, Eeske; Lodder, Gerine; Bangee, Munirah et al. (2015): Loneliness Across the Life Span. In: *Perspectives on Psychological Science* 10 (2), S. 250–264. DOI: 10.1177/1745691615568999.

Rauschenbach, Thomas; Hanssen, Kirsten; Fuchs-Rechlin, Kirsten; Tillmann, Katja; Hartwich, Pascal; Birkel-Barmsen, Janine et al. (2025): *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2025*. Bielefeld: wbv Publikation.

Rojas-Andrade, Rodrigo; Bahamondes, Loreto Leiva (2019): Is Implementation Fidelity Important? A Systematic Review on School-Based Mental Health Programs. In: *Contemp School Psychol* 23 (4), S. 339–350. DOI: 10.1007/s40688-018-0175-0.

Rose, Amanda J.; Rudolph, Karen D. (2006): A review of sex differences in peer relationship processes: potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. In: *Psychological Bulletin* 132 (1), S. 98–131. DOI: 10.1037/0033-2909.132.1.98.

Rotenberg, Ken J. (1999): Childhood and Adolescent Loneliness: An Introduction. In: Ken J. Rotenberg und Shelley Hymel (Hg.): *Loneliness in childhood and adolescence*: Cambridge University Press, S. 1–10.

Rubin, Kenneth H.; Coplan, Robert J.; Bowker, Julie C. (2009): Social withdrawal in childhood. In: *Annual Review of Psychology* 60, S. 141–171. DOI: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163642.

Schobin, Janosch; Gibson-Kunze, Martin; Arriagada, Céline (2024): *Einsamkeitsbarometer 2024. Langzeitentwicklung von Einsamkeit in Deutschland*. Hg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Berlin.

Sette, Stefania; Zava, Federica; Laghi, Fiorenzo; Baumgartner, Emma; Coplan, Robert J. (2023): Linking social relationships at school, loneliness, and academic self-perceptions among primary school children. In: *Journal of Applied Developmental Psychology* 88, S. 101568. DOI: 10.1016/j.appdev.2023.101568.

Shin, Yoolim (2007): Peer Relationships, Social Behaviours, Academic Performance and Loneliness in Korean Primary School Children. In: *School Psychology International* 28 (2), S. 220–236. DOI: 10.1177/0143034307078103.

Weare, Katherine; Nind, Melanie (2011): Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? In: *Health promotion international* 26 Suppl 1, i29-69. DOI: 10.1093/heapro/dar075.

Kurzprofile

Arbeiterwohlfahrt Westliches Westfalen e.V.

Der Arbeiterwohlfahrt Bezirksverband Westliches Westfalen e.V. (AWO WW) ist ein großes, gemeinnütziges Sozialunternehmen mit 23.000 Beschäftigten und rund 1.000 Einrichtungen und Diensten. Ein besonderer Schwerpunkt liegt im Bereich der Bildung und Betreuung von Kindern: Mit mehr als 200 Offenen Ganztagschulen (OGS) zählt die AWO WW zu den langjährig erfahrenen und kompetenten OGS-Trägern des Landes und erreicht täglich fast 30.000 Grundschulkinder – insbesondere in sozial benachteiligten Sozialräumen.

Die AWO WW verbindet langjährige praktische Erfahrung im OGS-System mit professionellen Strukturen, einem etablierten Qualitätsmanagement und kontinuierlichen Fort- und Weiterbildungsangeboten für pädagogische Fachkräfte. Die enge Verzahnung von OGS-Teams, Schulen, Eltern und kommunalen Akteuren ermöglicht es, neue pädagogische Ansätze wirksam und nachhaltig in den Alltag der Einrichtungen zu integrieren.

Die AWO WW setzt sich konsequent für die Offene Ganztagschule als ein ganzheitliches und qualitativ hochwertiges Bildungs-, Erziehungs-, Betreuungs- und Förderangebot für alle Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen ein.

Weitere Informationen: awo-ww.de

Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V.

Das Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS) ist ein unabhängiges Praxisforschungs- und Beratungsinstitut, das auf sozial- und gesellschaftspolitische Handlungsfelder spezialisiert ist.

Seit nunmehr 50 Jahren transferieren wir wissenschaftlich fundierte Informationen in praxisrelevantes Wissen, hierbei ist stets unser Ziel, relevante Lösungsansätze für eine soziale, gerechte und demokratische Gesellschaft zu entwickeln.

Wir begleiten Projekte, evaluieren Maßnahmen sowie Programme, beraten (fach-)politische Entscheidungsträger*innen in Behörden, Expert*innen, Praktiker*innen und Partner*innen aus Zivilgesellschaft und Wirtschaft und bieten Qualifizierungen, die im Alltag wirken.

Wir legen großen Wert darauf, die Ergebnisse unserer Arbeit zugänglich zu machen, um zur Handlungsmotivation beizutragen.

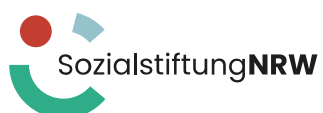
Weitere Informationen: iss-ffm.de



Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V.

info@iss-ffm.de · iss-ffm.de · [LinkedIn](#)

Gefördert von:



Die Landesregierung
Nordrhein-Westfalen

