

II. Warum schreibe ich über ein viel diskutiertes Thema?

Ich schreibe für dich, weil du dir Gedanken machst, ob und wie man etwas ändern könnte. Weil du dich fragst, wie du dieses oder jenes Kind erreichen kannst. Weil du spürst, dass du mehr Handlungsstrategien brauchst, um dieses oder jenes Kind zu motivieren. Oder weil diese oder jene Eltern aufgrund ihrer eigenen Sozialisation die Lernbereitschaft ihres Kindes weder fördern noch unterstützen.

Du hast pädagogische Wissenschaft gehört oder sonderpädagogische oder du bist TherapeutIn und hast mit Kindern zu tun, die im *System Schule* auffällig reagieren. Du bist ratlos und fühlst dich bei der täglichen Arbeit alleingelassen. Du brauchst einen Mentor und findest keinen. Du fühlst dich wie in einer Wüste, in der du eine bestimmte Lernstrecke bewältigen musst, aber diese Aufgabe nicht erfüllen kannst. Du verdurstest emotional und bist physisch erschöpft. Du rennst und erledigst zu viel in den kurzen Pausen, die dir bleiben. Du verschnauft nicht und atmest flach. Und es gibt niemanden, der *deine* Bedürftigkeit nach Erfrischung wahrnimmt.

Wir kennen uns nicht, aber wir betreuen die gleiche Menschengruppe. Ich war als Ergotherapeutin tätig an einem Ort mit einer überdimensional großen Grundschule, die aus allen Nähten platzte. Dieser Platzmangel im Gebäude und im Schulhof hat sich bis heute nicht geändert. Den Kindern steht kein Streifen Erde oder Gras zum Rennen in einer Bewegungspause zur Verfügung. Sie sind Stillsitzer und Stillsteher, weit von dem entfernt, was ihre Skelettmuskulatur zum Reifen brauchen würde.

Der Austausch mit LehrerInnen über einzelne *Problemkinder* (ich verabscheue dieses Wort) gelang selten einvernehmlich. Zwei Sichtweisen standen sich gegenüber: das *System Schule* mit seinen Rahmenbedingungen und funktionieren müssenden Lehrkräften traf auf meine therapeutisch individuelle Sichtweise. Lass uns eine Brücke bauen zwischen Lehrauftrag und Ausführung und zwischen Begleiten und Verstehen. Ich wünsche dir kleine, regelmäßige Pausen, in denen du aufatmen kannst und dich spürst. Denn durch die Achtsamkeit dir selbst gegenüber wächst die Achtsamkeit für die Bedürfnisse der dir anvertrauten kleinen Menschen.

Achtsamkeit, Anerkennung und Wertschätzung sind starke Werkzeuge in deiner Hand. Los geht's!

III. Ansichten und Innenansichten für Lehrkräfte

1. Wann ist ein Kind bereit und fähig für den Schulbesuch?

Die badenwürttembergische Bildungsministerin Theresia Schopper statuierte im Frühjahr 2024: „Ich will keine Kinder mehr einschulen, die nicht schulreif sind. Wir wissen aus Studien, dass sie sonst Gefahr laufen, ruck zuck abgehängt zu werden. Wer Förderbedarf hat, kommt in der Schule erstmal in eine Juniorklasse, wo er vertieft gefördert wird, bis er die Schulreife erlangt.“ Es wird geplant, die Sprachförderung bereits in den Kindergärten auszubauen, um gleiche Lernvoraussetzungen für alle Kinder zu schaffen. Die gleiche Sprache sprechen und verstehen ist eine unabdingbare Voraussetzung für das gemeinsame Lernen ab der ersten Klasse. Doch immer noch und immer wieder *landen* Kinder in der Schule, die ohne deutsche Sprachkenntnisse auf ihren Stühlen unruhig hin und her rutschen. Der Unterricht ist dann für Kinder, die kein Deutsch verstehen, und ihre LehrerInnen eine Tortur, die mit vielen Frustrationen auf beiden Seiten einhergeht.

Was beinhaltet denn Schulfähigkeit und welche Eigenschaften zeichnen ein schulfähiges Kind aus? Ich greife zurück auf jahrzehntelange Erfahrungen der bereits verstorbenen Grundschullehrerin Doris Düchting. Im Halbjahr vor der Einschulung motivierte sie Eltern, sich über die Selbstständigkeit ihrer Kinder Gedanken zu machen. Sie fragte: *Ist Ihr Kind denn selbstständig genug, ohne Mutters Hilfe die vielen Handgriffe zu bewältigen? Ordnung zu halten, den Ranzen aufzuräumen, mit mehrgliedrigen Aufgabenstellungen umzugehen?* Diese Lehrerin sprach mit den Eltern nicht darüber, ob die Kinder den geistigen Anforderungen des Lernens gewachsen seien, sondern ob sie fünf bis sechs Stunden ohne elterliche Hilfe auskommen würden. Nicht zuletzt hängt die Schulfähigkeit eines Kindes von seiner psychischen Bereitschaft ab, sich von seiner besonderen Rolle im Elternhaus zu lösen, um sich in einer Gruppe unter vielen anderen Kindern wohlfühlen zu können.

Schulbereitschaft setzt im Kind eine Anpassung seines Verhaltens voraus. Um die neuen Regeln im Schulablauf zu akzeptieren, muss es seine spontanen Einfälle und Impulse kontrollieren können. Diese Selbstregulation (Volition) lernt es mit Hilfe seiner Eltern in den Jahren vor der Einschulung, sonst drängen sich eigene Bedürfnisse in den Vordergrund und verhindern die Aufmerksamkeit zum Lernen.

Kinder brauchen stabile Wurzeln in familiären Beziehungen, um das seelische Fundament für den Schulbesuch mitzubringen. Mit aufgewühlten Gefühlen, die aus instabilen Familienverhältnissen resultieren, ist weder ein kleiner noch großer Mensch frei und bereit, sich neuen Aufgaben zu stellen. Die Bodenbeschaffenheit entscheidet über die Bildung von Wurzeln, ebenso wie das Klima, in dem ein junges Bäumchen heranwächst. Das Elternhaus bereitet den Boden zum Lernen und weckt die Bereitschaft im Kind, das Zuhause innerlich loszulassen, um mit Selbstbewusstsein zur Schule zu gehen.

Diese sozio-emotionalen Fähigkeiten verbunden mit der Motivation, sich auf die Strukturen in der Schule einzulassen sowie auf momentane Belohnung zu verzichten und auch Misserfolge zu verarbeiten, sind ebenso bedeutungsvoll wie die kognitiven Fähigkeiten ei-

nes Kindes. WissenschaftlerInnen erforschen seit langem die psychologischen Voraussetzungen für den Schulbeginn, den man früher *Schulreife* nannte. Im Englischen klingt es etwas umständlich, jedoch deutlicher: Social-Emotional School Readiness (sozio-emotionale Schulbereitschaft).

Dieses vorliegende Sachbuch räumt den sozio-emotionalen Kompetenzen viel Raum ein. Nicht die Kenntnis von Farben und Formen, das Aufzählen von Zahlen, ein vollständiges Menschenbild malen zu können oder seinen Namen zu schreiben sind entscheidend für den Schuleintritt. Erfahrene ErzieherInnen nennen vorrangig Selbstbewusstsein, Selbstregulation und Gemeinschaftsfähigkeit, wenn sie gefragt werden: Wann ist ein Kind bereit zum schulischen Lernen?

Die Schulbereitschaft eines Kindes zeigt sich an seinen sozio-emotionalen Fähigkeiten:

_____ sich freuen

_____ Anteil nehmen

_____ hilfsbereit sein

_____ ansprechbar sein mit „ihr/wir“

_____ respektvoller Umgangston

_____ die Bedürfnisse kontrollieren

_____ verlieren können

Wenn diese sozio-emotionalen Voraussetzungen außer Acht gelassen werden, kann eine verfrühte Einschulung ein seelisch unreifes Kind überfordern. So selbstsicher das Kind im häuslichen Umfeld auch sein mag, in der Schulklasse kann sich die Situation umkehren. Soziale Ängste können ein ernstzunehmendes Lernhindernis sein bis hin zu Lernblockaden. Die Einschätzung der ErzieherInnen im Kindergarten geben Eltern wertvolle Hinweise, ob ihr fünfjähriges oder knapp sechsjähriges Kind einen Umgebungswechsel emotional verkraften kann. Zu Hause mag es wissbegierig sein, bereits Zahlen schreiben und Buchstaben malen. Aber ist seine Gemütslage in einem veränderten Umfeld stabil genug, um sich auf andere Menschen und Situationen einzulassen? Ein überängstliches Kind wird kaum Freude am Lernen in der Klasse mitbringen. Wenn es auf Wunsch der Eltern zu früh eingeschult wird, könnte eine Rückstufung aus der ersten Klasse zurück in den Kindergarten eine herbe Enttäuschung sein. Hochsensible Kinder leiden besonders unter Veränderungen in ihrem Lebensalltag. Sie brauchen mehr Zeit für die Anpassung an ihr soziales Umfeld.

In diesem Buch stehen nicht die kognitiven Stärken von Kindern im Vordergrund, sondern die Frage nach der inneren Haltung:

Ist ein Kind bereit, sich aus der bekannten Geborgenheit zu lösen, um sich selbstbewusst in eine neue Gruppe einzufügen?

Der Entscheidung über den richtigen Zeitpunkt für den Übergang vom Kindergarten in die Schule sollte nicht nur das Alter eines Kindes zugrunde liegen, sondern der Reifegrad der Persönlichkeit.

Die Voraussetzungen zur Schulbereitschaft von gleichaltrigen Mädchen und Jungen können sehr unterschiedlich ausfallen. Dieser geschlechtsspezifische Reifungsprozess betrifft auch Jungen und Mädchen aus derselben Familie, dazu mehr in den folgenden Kapiteln. Kinder, die mit Geschwistern aufwachsen, sind oft anpassungsfähige Teamplayer. Doch manche Kinder fühlen sich zu kurz gekommen, wenn jüngere oder ältere Geschwister vermehrt Aufmerksamkeit von ihren Eltern erhalten. Ihre häuslichen Rollenkonflikte übertragen sie möglicherweise in die Schulklasse. Eine unausgewogene Gefühlslage beim Kind kann Unruhe und Störungen verursachen, wenn das emotional unsichere Kind ständig Zuwendung und Aufmerksamkeit bei der Lehrerin sucht.

US-amerikanische Studien an über 10.000 Kindern belegen einen Zusammenhang zwischen verfrühter Einschulung und Aufmerksamkeitsdefiziten im weiteren Schulverlauf. Demnach ist der Stichtag für die Einschulung im Verhältnis zum Lebensalter ein relevanter Risikofaktor für das Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätssyndrom. Die Jüngsten in den Eingangsklassen von Grundschulen trifft eine um 60 Prozent erhöhte Wahrscheinlichkeit, dass eines Tages ADHS diagnostiziert werden könnte. Möglicherweise sind diese Kleinen mit noch undichtem seelischem Federkleid zu früh aus der Nestwärme des Kindergartens geworfen worden. Im Leistungsvergleich mit ein bis zuweilen zwei Jahre älteren Kindern leiden die Jüngsten unter schulischem Dauerstress im seelischen, geistigen und körperlichen Bereich.

Stellen Sie sich vor, Sie befinden sich als Zwerg in einem Großraumbüro und müssen dasselbe Pensum mit Ihren kleinen Fingern bewältigen und die gleichen Wegstrecken mit kurzen Beinen zurücklegen wie Menschen, die zwei Köpfe größer sind als Sie. An keinem Tag schaffen Sie annähernd die geforderte Leistung. Niemals können Sie mit Großartigkeit punkten, besonders nicht im sportlichen Bereich. Was machen Kinder, wenn sie sich mit Aufgaben beschäftigen müssen, die sie überfordern? Sie driften träumend in eine Fantasiewelt ab. Sind kindliche Tagträume wirklich eine Aufmerksamkeitsstörung oder ein Ventil bei Überforderung? Auch erwachsenen Menschen gelingt es nicht immer, beim Thema zu bleiben, ihre Gedanken zu fokussieren, sich auf einen Punkt zu konzentrieren. Unaufmerksamkeit ist weit verbreitet und wird in der Regel gesellschaftlich akzeptiert. Oder würden Sie einem abschweifenden Gesprächspartner, der den Faden verliert, empfehlen, sich in ärztliche Behandlung zu begeben?

Jeder von uns hat schon einmal erfahren, dass seelische Probleme konzentriertes Arbeiten

vermindern oder sogar verhindern. Eltern, ErzieherInnen und LehrerInnen dürfen temporäre Aufmerksamkeitsdefizite und Verträumtheit bei Kindern nicht überbewerten oder pathologisieren. Nicht jede Konzentrationsschwäche ist behandlungsbedürftig. Die Eltern tragen ganz wesentlich mit ihrer positiven Haltung gegenüber der Schule zur gelingenden Einschulung ihres Kindes bei. Manchmal jedoch übertragen Eltern und Großeltern unbewusst eigene negative Erfahrungen aus ihrer Schulzeit auf ihre Sprösslinge. Mit abwertenden Äußerungen über LehrerInnen verhindern sie die Bereitschaft ihres Kindes, sich neugierig auf die Schule einzulassen. Zu Hause wird der Boden bereitet für freudige Erwartungen oder Ängste, für Vertrauen oder Ablehnung in das unbekannte „Schulwesen“. Die Schulzeit aller Erwachsener ist unumstößlich mit Erinnerungen verknüpft, mit Wohlgefühlen oder Versagensgefühlen, auch mit vor langer Zeit ausgesprochenen Kränkungen vonseiten einer Lehrkraft. So etwas sitzt! Abwertende Bemerkungen von Autoritätspersonen haften lebenslang im Gedächtnis, manchmal beeinträchtigen sie das Ausprobieren von Begabungen.

1.1 Das Wir-Gefühl

Schon Aristoteles erkannte, dass zum Zusammenleben von Menschen *Sinn und Verstand* gehören. Er nannte diese Bündelung von Sinneseindrücken *Gemeinsinn*. Er vermutete einen inneren Sinn, auf dem die Gemeinschaft, das Gemeinsame beruht, und schrieb: „Der Mensch ist ein für die Gemeinschaft mit Anderen bestimmtes Wesen und zum Zusammenleben mit anderen geschaffen.“ Noch vor nicht allzu langer Zeit wurde *Gemeinschaftssinn* oder *Gemeinschaftsfähigkeit* als Voraussetzung zur sogenannten *Schulreife* gesehen. Heute klingen beide Wörter etwas angestaubt und werden durch Begriffe wie *Schulbereitschaft* und *Schulfähigkeit* ersetzt. (Englisch: *Social-Emotional School Readiness*). Mir gefällt Hütters (2013) einfache Formulierung: das Wir-Gefühl. Darunter können wir uns alle etwas vorstellen – nicht nur das –, sondern vielfältige Gemeinschaftserfahrungen assoziieren. Das Wir-Gefühl verbindet uns mit Menschen in der Familie und unserem Umfeld.

Damit eine Schulklasse zu einer Arbeitsgemeinschaft heranwachsen kann, gehört zur Schulbereitschaft die Wahrnehmung der Befindlichkeit von Anderen (*Theory of Mind*). Mit Hilfe von speziellen Hirnzellen, den Spiegelneuronen, können wir erkennen, was andere Menschen fühlen, was sie denken und was sie bewegt. Unser Zentralnervensystem ist hochspezialisiert auf das Überleben in einer Gemeinschaft. Das Gehirn ist ein *soziales Organ*, um es mit den Worten des Hirnforschers Hüther zu sagen.

Mir gefallen Wörter wie *Zusammengehören*. Sie beinhalten die Fähigkeit des Zuhörens, und aus diesem Hören aufeinander erwächst das schöne Gefühl der *Zusammengehörigkeit*. Kann ein sechsjähriges Kind mit Schulbeginn sein Plappern stoppen, um jemand anderen zu Wort kommen zu lassen? Kann es geduldig abwarten, bis jemand seinen Satz beendet hat, oder unterbricht es die Beiträge von anderen? Schulbereitschaft beinhaltet Abwarten können, ruhiges Beobachten und sein eigenes Verhalten mit der Gruppe nonverbal abzustimmen.

Der Kindheitsforscher und Kinderarzt Remo Largo (2011, S. 126) beschreibt einfühlsam die Emotionen junger Kinder: „Im 3. Lebensjahr beginnen Kinder Anteil an den Gefühlen ande-

rer Menschen zu nehmen. Bereits 2-Jährige beginnen sich mit Wünschen und Bedürfnissen auseinanderzusetzen, die sie selbst und andere Menschen haben können. Das Kleinkind sagt jetzt nicht nur *Ich* nachdem es sich im Spiegel erkennt, sondern *Ich will*. Im 4. Lebensjahr differenziert sich das Verständnis für die eigene emotionale Befindlichkeit und die von anderen Menschen weiter aus. Mit fortschreitender Sprachentwicklung kommen Wörter wie *wünschen, wollen, wissen oder fühlen* hinzu.“ Das kleine Mädchen Maja kennt bereits mit 21 Monaten die Bedeutung des Wortes *zusammen*. Als sie schaukeln will, möchte sie ihren Teddy dabei haben. Einen vollständigen Satz kann sie noch nicht bilden, jedoch formuliert sie ihren Wunsch auf einfache Weise: *Teddy zusammen!* Wenn Kleinkinder mit dem Rollenspiel beginnen, übertragen sie ihre Gefühle spontan auf ihre Puppe, Teddy, Kuschartiere oder imaginäre Wesen.

Die Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinzusetzen, ihre Gefühle und Denkweise nachzuvollziehen, wird in der Psychologie *Theory of Mind (ToM)* genannt. Dieses innere Nachdenken über andere Personen bildet die Grundlage für sozialverträgliches Verhalten. Spätestens im Vorschulalter sollten Kinder über jene Empathie verfügen, dass sie sich in eine Gruppe oder in eine Schulklasse einfügen *wollen und können*. Bereit zu sein für den Schulbesuch, sich auch in das Denken der Lehrkraft einzufühlen, beinhaltet die *Theory of Mind*. Das Nachdenken über die mentale Befindlichkeit anderer erfordert vom Kind, die eigenen momentanen Bedürfnisse zurückzustellen.

Wenn sich dieser innerseelische Reifungsprozess eines Kindes verzögert, sich ins Schulalter verlagert, ist das Kind weniger aufnahmefähig für Gruppenprozesse. Wohlmöglich ist es von seinen eigenen Gefühlen abgelenkt, anstatt die Regelabläufe zu beobachten und zu beachten. Ohne ausreichende Mentalisierung wird es den Bedeutungsgehalt der Ansagen der LehrerInnen weniger auffassen und evtl. fehlinterpretieren. Das sozio-emotional unreife Kind hängt sozusagen in seiner noch egozentrischen Gefühlsspirale fest und dreht sich gedanklich um sich selbst, anstatt sich an anderen zu orientieren. Das Erlernen sozialer Fähigkeiten muss vor der Einschulung in der Familie und Verwandtschaft, im Freundeskreis und Nachbarschaft erprobt werden. Hierbei ist das Vorbild der Eltern und aller Erwachsenen gefragt. *Wie geht man respektvoll miteinander um? Wann ist eine Grenze überschritten? Welche Worte sind verletzend und unangebracht?*

Gemeinschaftssinn kann sich also nur in Beziehungen, im Miteinander, im Mithelfen, im Mitmachen und im Kommunizieren entwickeln. Es ist nicht die primäre Aufgabe der LehrerInnen, die Gemeinschaftsfähigkeit von Kindern erst in der Schule einzuüben. Aber es gehört zur pädagogischen Verantwortung, den vorhandenen Gemeinschaftssinn schulbereiter Kinder zu erhalten und ihre sozio-emotionalen Kompetenzen bestmöglich zu fördern.

Der Hirnforscher Gerald Hüther (2013, S. 44) statuiert: „Das menschliche Gehirn wird durch Beziehungserfahrungen mit anderen Menschen geformt und strukturiert. Unser Gehirn ist also ein soziales Produkt und als solches für die Gestaltung von sozialen Beziehungen optimiert. Es ist ein Sozialorgan.“ Hüther hat Kinder genau beobachtet und schreibt zu ihrer sozialen Entwicklung (2013, S. 27): „Oft erreichen Kinder das Alter ihrer Einschulung, bevor sie erstmals das Wort „Wir“ verwenden, um damit zum Ausdruck zu bringen, dass sie sich einer bestimmten Gemeinschaft zugehörig fühlen. Die Herausbildung dieses Wir-Bewusst-

seins ist offenbar eine wesentlich komplexere Leistung als die vorangegangene Bewusstwerdung des „Ich“. Wenn Kinder unter Erwachsenen aufwachsen, die ein nur schwach entwickeltes Wir-Bewusstsein haben, so wird es auch den Kindern entsprechend schwerfallen, dieses Wir-Bewusstsein zu entwickeln.“

Auch die Reduktion von sozialen Beziehungen in Klein- oder Restfamilien mit nur einem Elternteil ermöglicht es einem Kind weniger, mit unterschiedlichen Verhaltensweisen und Kommunikationsstilen von Erwachsenen umgehen zu lernen. Kinder, die in großen Lebensgemeinschaften aufwachsen, sammeln vielfältige Erfahrungen mit zahlreichen Erwachsenen und Kindern unterschiedlichen Alters (Largo 2022). Wenn Kinder frühzeitig soziale Kognition (ein Begriff aus der Sozialpsychologie) erwerben, sind sie im Schulalter in der Lage, Gedanken und Absichten, Gefühle und Verhaltensweisen anderer Menschen wahrzunehmen. Kurzum sind Schulkinder mit sozialer Wahrnehmung befähigt, den Bedeutungsinhalt am Verhalten der Lehrkraft abzulesen und sich sozial verträglich darauf einzustellen.

Der Erziehungswissenschaftler Günther Opp (2021, S. 248) schreibt: „Ein ausgeprägter Sinn für Gemeinschaft ermöglichte den Menschen außergewöhnliche kulturelle und zivilisatorische Fortschritte, in deren Verlauf sich Fähigkeiten entwickelten:

- die Fähigkeit der sozialen Kognition,
- der sozialen Kooperation,
- der geistigen Koordination,
- die Fähigkeit, sich in andere einzudenken,
- mitfühlendes Denken,
- gegenseitige Hilfe,
- Fähigkeit der sprachlichen Kommunikation.“

Diese dem Menschen eigene Fähigkeiten unterliegen einem jahrelangen Entwicklungsprozess, der in der Säuglingszeit beginnt und mit Schulbeginn zu einem stabilen Fundament herangewachsen sein sollte. Der Psychologe Daniel Goleman (1997) u. a. nannte das Ergebnis der psycho-sozialen Entwicklung *emotionale Intelligenz*. Diesen Anteil der Intelligenz zu fördern ist ein lohnenswertes Ziel zum schulischen und später auch zum beruflichen Erfolg. Immer kommt es darauf an, mit anderen Menschen zu kooperieren, zusammenzuarbeiten, gemeinsam Aufgaben zu bewältigen.

Welchen Stellenwert hat an unseren Schulen das sozioemotionale Lernen? Wird im Unterricht Zeit eingeräumt für spielerisches Miteinander bei Bewegungs- und Tanzspielen, bei nachgewiesenen gemeinschaftsförderndem Singen und Musizieren? Gibt es Zeit zum *Wohlklang* und *Anklang*? Nur an wenigen deutschen Schulen steht ein Fachunterricht zum sozioemotionalen Lernen im Lehrplan. Und an fast allen Schulen werden die Kinder in den Pausen sich selbst überlassen. Sie bilden Vorlieben und Hierarchien, eventuell auch Hackordnungen auf dem Schulhof. „Du darfst mitspielen, du nicht. Du bist doof!“ Kinder jedoch messen ihren eigenen Wert an der Beliebtheit, die sie in einer Gruppe genießen. Nicht nur der Unterricht, sondern auch Spielmöglichkeiten in den Pausen können mit wenigen Kunstgriffen ein Erfahrungsfeld für soziales Miteinander sein. Hierbei gibt es an unseren Schulen viel verschenkte Zeit, die Kinder heute mit ihren Smartphones verbringen, wenn deren

Nutzung erlaubt ist. Das erwünschte Sozialverhalten der Kinder ist jedoch ohne vielfältige positive Gemeinschaftserlebnisse nicht denkbar.

1.2 Parentifizierung kann die Schulbereitschaft beeinträchtigen

Parentifizierung ist ein Begriff aus der Familientherapie, der verwendet wird, wenn ein Kind sich verpflichtet fühlt, Elternersatz zu sein oder einem Elternteil zur Verfügung zu stehen. Es kommt zu einer unbewussten Rollenumkehr beim Kind, wie ich anhand einiger Beispiele aufzeigen werde.

Mit Verwunderung werden Sie sich fragen, warum dieser Bericht über Kinder, die zu Hause eine Elternrolle übernehmen, unter den ersten Kapiteln dieses Buches angesiedelt ist. Ist *Parentifizierung* nicht ein Sonderthema, das in den Anhang gehört? Dazu sage ich klar: Nein, denn die von häuslichen Problemen betroffenen Schüler und Schülerinnen gibt es in jeder Klasse. Besonders groß ist die Gruppe jener Kinder, deren Eltern ihre Partnerschaftskonflikte ohne Schonung ihrer Kinder austragen. In der Grundschule schweigen diese abwesend wirkenden Kinder aus Scham über ihr häusliches Schlachtfeld.

Erwachsene dürfen sich bei übermäßigen Problemen von einem verständnisvollen Arzt krankschreiben lassen. Kinder können sich jedoch nicht selbst von der Schulpflicht befreien. Ihre mangelnde Beteiligung am Unterricht, ihre fehlende Konzentration oder ihre unerledigten Hausaufgaben fallen dem Lehrpersonal bald auf. Manche Kinder bleiben wochenlang von der Schule fern, bis das Jugendamt auf den Plan gerufen wird. Kinder, deren seelische Kräfte in ungeordneten häuslichen Verhältnissen gebunden sind, können in der Schule die gewünschte Aufmerksamkeit nicht aufbringen. PädagogInnen, SchulpsychologInnen, SozialarbeiterInnen und LernbegleiterInnen tun gut daran, einen achtsamen Umgang mit parentifizierten Kindern zu pflegen. Mit wohlwollendem Entgegenkommen der Erwachsenen gewinnt das Kind eventuell Vertrauen, um seine Probleme anzudeuten. Forderungen ohne Hilfestellung, zum Beispiel zum Vorweisen der Hausaufgaben, bedeuten meist eine Überforderung für das überlastete Kind.

1.3 Sabrina – vielbeschäftigt als Mutterersatz

Als Sabrina im Alter von sechs Jahren eingeschult wird, ist ihr Bruder zwei Jahre alt. Sie ist ein ruhiges, in sich zurückgezogenes Mädchen, das jedoch nicht regelmäßig ihre Hausaufgaben für die Schule vorzeigen kann. Die Lehrerin fragt nicht nach den Gründen, das Mädchen erscheint ihr zwar ernst und angespannt, doch insgesamt unauffällig. Die Familienverhältnisse sind der Lehrkraft unbekannt. Sabrina hat zu Hause zu viel zu bewältigen. Ihre Mutter hat eine körperliche Behinderung, die es ihr unmöglich macht, im Haushalt anzupacken. Seitdem der kleine Bruder geboren wurde, hat Sabrina ungefragt die Rolle der Ersatzmama übernommen: Windeln wechseln, Brei kochen, das Kleinkind füttern oder die Waschmaschine ausräumen, die der Vater frühmorgens eingeschaltet hat. Unaufgeräumte Wäscheberge und schmutziges Geschirr türmen sich überall in der Wohnung. Wenn der Vater abends nach der Arbeit nach Hause kommt, setzt er sich mit einem Teller Tiefkühl-

kost vor den Fernseher, um vom Berufsalltag abzuschalten, wie er sagt. Die beiden Kinder dürfen ihn dann nicht stören, sie sind wieder sich selbst überlassen. Kein Elternteil schaut nach Sabrinas Schularbeiten.

Während des Unterrichts muss Sabrina andauernd an ihren Bruder denken, der mit der Mutter, die im Rollstuhl sitzt, den Vormittag zu Hause verbringt. *Aarons Windel wird wieder vollgekackt sein. Sicher hat er Hunger und Mama gibt ihm nur Kekse!* Solche Gedanken quälen Sabrina während der langen Stunden in der Schule. Ständig denkt sie daran, dass sie zu Hause dringend gebraucht wird. *Papa kommt immer so spät nach Hause, und dann ist er müde!* Als ein Test geschrieben wird, kann sie sich nicht auf den Inhalt konzentrieren und macht viele Fehler. *Hat Sabrina eine Lernschwäche oder ein Aufmerksamkeitsdefizit?* fragt sich die Lehrerin. Sie versucht, die Eltern zu einem Gespräch einzubestellen, damit sie Sabrinas offensichtliche Konzentrationsschwäche an einer psychologischen Beratungsstelle abklären lassen sollen. Ihr Terminvorschlag, den sie in Sabrinas Hausaufgabenheft schreibt, wird von den Eltern weder gelesen noch beantwortet.

Sabrina fühlt sich gefühlsmäßig derart mit ihrem Bruder verbunden, dass sie sich weder auf Unterrichtsinhalte noch auf gemeinsame Aktivitäten der Mitschüler einlassen kann. Sie ist emotional nicht frei zur Teilhabe am Unterricht, zur Aufmerksamkeit und zur Achtsamkeit gegenüber anderen Kindern. Ihre Gedanken kreisen ständig um ihren kleinen Bruder. Die Lehrerin ahnt nichts von Sabrinas belastenden häuslichen Verhältnissen. Sie hat die Eltern mit ihrem schriftlichen Eintrag nicht erreicht, auch nicht telefonisch. Ein Hausbesuch von Seiten der Schule würde die Einschätzung von Sabrinas Lern- und Konzentrationsproblemen erhellen.

1.4 Anton – einsam und verschlossen

Anton ist morgens beim Aufstehen, nachmittags bei den Hausaufgaben und abends zum Schlafen allein zu Hause. Sein Vater arbeitet als Fernfahrer und ist mit seinem LKW auf den Straßen Europas unterwegs. Er verlässt die Wohnung montags um 04:30 Uhr und kehrt freitags zwischen 19:00 und 22:00 Uhr zurück, je nach Verkehrsdichte auf den Autobahnen. Seitdem Antons Mutter kurz nach seiner Einschulung starb, ist zu Hause niemand, mit dem er reden kann. Keiner kocht ihm Essen, niemand putzt oder räumt auf. Gelegentlich füllt der Junge eine Waschmaschine mit schmutziger Wäsche, wenn nichts Sauberes mehr aufzutreiben ist. Die leeren Pizzakartons stapeln sich in einer Zimmerecke. Die einzige Abwechslung der Speisen sind verschiedene Pizzasorten. Schmutziges Geschirr steht tagelang auf der Anrichte, einen Geschirrspüler hat die Familie nicht. Dafür gibt es keinen Platz in der engen, muffigen Souterrainwohnung, die Antons Vater von seinem Arbeitgeber zugewiesen bekam – für die Hälfte sonstiger Mieten. Anton wächst in einer Kellerwohnung ohne Sonnenlicht und ohne Balkon oder Terrasse auf. Licht und frische Luft fehlen immer. Aber Tageslicht braucht er nicht für seine Computerspiele, mit denen er die Nachmittage und Abende bis spät in die Nacht verbringt. Nach draußen geht er nicht, er hat keinen Freund, mit dem er sich verabreden könnte. Außerdem hat sein Fahrrad seit langem einen Platten und sein Fußball keine Luft mehr.

In der Schule hat der Junge seiner Lehrerin nichts vom plötzlichen Tod seiner Mutter erzählt. Niemand ahnt sein Trauma. Wegen Antons vermeintlicher seelischer Unreife muss der völlig in sich gekehrte Junge die erste Klasse wiederholen und langweilt sich nun entsetzlich. Mit der Zeit und Gewöhnung an die Schule würde der Junge schon offener und gesprächiger im Kontakt werden, nahm man an. Doch Anton hat sich noch mehr von den MitschülerInnen abgewendet und spricht weder im Unterricht noch in den Pausen weder mit Erwachsenen noch mit Kindern. Mit Gleichaltrigen kann er nicht mithalten. Ihre Erzählungen auf dem Schulweg schmerzen ihn, wenn sie davon schwärmen, was ihre Eltern Leckerer kochen. Anton ist traurig: Seine Mutter hat ihm oft sein Lieblingsessen zubereitet, Nudeln mit Hackfleischsoße und manchmal Salat. Jede Nacht durfte er bei ihr im großen Bett schlafen, auch wenn der Vater am Wochenende nach Hause kam, hat er den Platz nicht geräumt. Sie haben miteinander gekuschelt und getuschelt. Papa hat nur in die Glotze geschaut und fast nichts mit ihnen geredet. Na ja, Männer reden halt nicht, hatte Mutter gesagt.

1.5 Achtsam hinschauen und ein Helferteam mobilisieren

An Schulen brauchen wir eine Sensibilisierung für die überaus große Zahl von Kindern, die im Haushalt mit einem suchtkranken Elternteil aufwachsen. Das sind allein in Deutschland fast drei Millionen Kinder. Das heißt, jedes sechste Kind kann mit einem suchtkranken Vater oder einer psychisch kranken Mutter parentifiziert sein. Wenn LehrerInnen genau hinschauen, können sie wohlmöglich vier bis fünf Kinder in ihrer Klasse vorfinden, die unter den ungeordneten Verhältnissen zu Hause leiden und ungefragt Elternrollen übernehmen, um ihr Familiensystem aufrecht zu erhalten. Diese psychisch und physisch überlasteten Kinder sind während des Unterrichts müde, in Gedanken abwesend, freudlos und weniger begeisterungsfähig. Scham und Schuldgefühle der Kinder halten sie davon ab, über die wahren Zustände zu Hause zu sprechen, zum Beispiel, warum sie morgens zu spät kommen oder ihre Hausaufgaben nicht gemacht haben. Diese bedauernswerten Kinder sind abhängig von ihren sucht- oder psychisch kranken Eltern, die ihrerseits über ihre Probleme schweigen. Nur mit achtsamen PädagogInnen kann die Spirale der stummen Hilflosigkeit dieser Kinder unterbrochen und Therapieangebote sowie Familienhilfe mobilisiert werden.

Nur wer sein Dilemma wahrnimmt und nicht als gegeben annimmt, kann Veränderungen herbeisehnen, Hilfe suchen und in Anspruch nehmen. Mit familiären Problemen überbelastete Kinder können das nicht. Sie brauchen einen achtsamen Erwachsenen, der sie psychisch und praktisch unterstützt. Junge Kinder, die noch nicht gelernt haben, ihre Probleme zu artikulieren, müssen „abgeholt“ werden. Sonst kann keine soziale Integration in ihre Klasse erfolgen.

Nur selten gibt es an Grundschulen eine Schulpsychologin, die den Lehrkräften und Kindern bereits ab der ersten Klasse zur Verfügung steht, bevor sich Verhaltensprobleme von Kindern etablieren. LehrerInnen können oft nur die Spitze eines Eisbergs familiärer Probleme erahnen. Der Einblick in die häuslichen Verhältnisse ihrer Schützlinge bleibt ihnen

meist verborgen. Sie nehmen den teilnahmslosen Gesichtsausdruck eines Kindes wahr, den sie möglicherweise als Desinteresse am Unterricht deuten. Meist verstreichen Jahre, bevor die Schule Hilfe für ein seelisch belastetes Kind organisiert. Ein unglücklicher Schulstart wirkt jedoch lange nach und verhindert Zukunftschancen. Lehrkräften fehlt es an Zeit und dem betroffenen Kind an Vertrauen in erwachsene Personen. Schulen brauchen kleine Interventionsteams für Kinder in Not (ähnlich der Notfallseelsorge) mit VertrauenslehrerInnen, SchulpsychologInnen und im Gespräch geschulten anderen Personen. Leider fehlt vor allem an Grundschulen psychologische Beratung für Lehrkräfte und SchülerInnen.

In den monatelangen Unterrichtsausfällen während der Pandemie hat die Vereinsamung und Sprachlosigkeit vieler Kinder zugenommen, die zu Hause keine elterliche Unterstützung erhielten. Viele Kinder haben nicht gelernt, wie man selbstständig schulische Aufgabenstellungen angeht und zum Abschluss bringt. Sie *brüten* lange über ihren Aufgaben, ohne zum Ziel zu gelangen. Allein gelassene Kinder können ihre Situation auch nicht artikulieren, denn ihre Selbstwahrnehmung beinhaltet ihr eigenes Versagen, das oft mit Schuldgefühlen verbunden ist. Ohne Hilfestellung beim Lernen geraten sie unweigerlich in eine Sackgasse mit düsteren Tunnelerfahrungen, die sich auf ihre gesamte Schulzeit auswirken können. Deshalb benötigen Grundschulkindern frühzeitig Unterstützung bei ihren Problemen, bevor sich ihre Ängste manifestieren und sie nicht mehr die Kraft aufbringen, zur Schule zu gehen. Einen bereits andauernden Schulabsentismus therapeutisch anzugehen, ist viel aufwendiger und langwieriger, als rechtzeitig für soziale Interventionen in der Schule zu sorgen.

Auch die Eltern der Schulkinder möchten sich von der Schule angenommen fühlen, sonst werden sie wohl kaum über prekäre Verhältnisse zu Hause berichten, zum Beispiel, dass ein Platz zum Lernen nicht zur Verfügung steht. Die Wohnung ist klein und eng, ein Schreibtisch passt nicht mehr in das Zimmer, in dem vier Kinder schlafen. Oder die Kinder sind nachmittags sich selbst überlassen, weil beide Elternteile arbeiten und abends zu müde sind, um die Schularbeiten zu kontrollieren. Oder die gebrechliche Großmutter lebt mit in der Familie und sieht den ganzen Tag im Beisein der Kinder fern. Es gibt unendlich viele Gründe, warum einige Kinder keine Unterstützung im Elternhaus erhalten können und von freundlicher Zuwendung in der Schule profitieren würden.

Ist es nicht eine Überforderung für die Lehrkräfte, auf jedes Kind mit seinen individuellen Schwierigkeiten einzugehen? Das fragte sich auch der Lehrer Dieter Bachmann (2023, S. 11–12), als er seine erste Klasse übernahm: „Jetzt lastet deutlich mehr Verantwortung auf mir. Werden wir als Gruppe zusammenwachsen? Werde ich jedem und jeder gerecht werden?“ Im Nachwort des Buches schreibt die Lehrerin Anna-Maria Weber über ihren früheren Mentor (S. 246): „Meine wichtigste Erkenntnis: Dieter gelang es, mit jedem Schüler und jeder Schülerin in Beziehung zu gehen. Die Kinder und Jugendlichen fühlten sich von ihm verstanden, gesehen und wertgeschätzt.“ In dieser Wertschätzung liegt das Geheimnis, ob die Schule für jedes Kind ein *Lebensraum* wird, in dem es lebendig mitmachen und gestalten darf, oder ob es sich übersehen und nicht wahrgenommen fühlt und innerlich abschaltet. Wenn PädagogInnen diese Wertschätzung gelingt, kann die Schule auch für familiär belastete Kinder ein Schutz- und Wirkungsraum sein, an dem sie sich gerne aufhalten und mit positiven Erfahrungen ihr Verhalten ändern lernen.