

KINDLICHE SCHÜCHTERNHEIT IN DER GRUNDSCHULE – EIN UNSICHTBARES HANDLUNGSFELD FÜR DIE SOZIALE ARBEIT?

Bachelorarbeit an der Ev. Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe im
Studiengang Soziale Arbeit (B.A.)

von

SINA NEHRKORN

Matrikelnummer 21808126

Erstleserin: Prof. Dr. Alexandra Lehmann

Zweitleserin: Dipl.-Sozialpäd. Regine Umbach

Bochum, 06.09.2022

Inhaltsverzeichnis

1. Einführung	4
2. Begriffsbestimmung von Schüchternheit	6
2.1 Theorien zum Thema Schüchternheit	6
2.1.1 Das Konzept der Schüchternheit nach Leary	6
2.1.2 Soziale Gehemmtheit nach Asendorpf	7
2.1.3 Positive und negative Schüchternheit nach Poole & Schmidt	8
2.2 Vergleich zu der Sozialen Angststörung	9
2.2.1 Soziale Angststörung im ICD-11	9
2.2.2 Soziale Angststörung im DSM-V	10
2.2.3 Schüchternheit und Soziale Angststörung – ver- schiedene Begriffe für das gleiche Phänomen?	12
2.3 Abgrenzung zu Begriffen mit ähnlichen Verhaltensäuße- rungen	15
2.3.1 Schüchternheit und Introversion	15
2.3.2 Schüchternheit und ADS	16
2.3.3 Schüchternheit und Selektiver Mutismus	17
3. Einflussfaktoren der Entstehung von Schüchternheit	18
3.1 Behaviorale Inhibition	18
3.2 Selbstkonzept	21
3.2.1 Bestandteile des Selbstkonzeptes	21
3.2.2 Entwicklung des Selbstkonzeptes im Grundschul- alter	24
3.2.3 Selbstkonzept bei Schüchternheit	25
3.3 Eltern-Kind-Interaktion	26
3.3.1 Frühkindliche Bindung	26
3.3.2 Elternverhalten in der Kindheit	28
3.4 Wechselwirkungen von biopsychosozialen Faktoren	31
4. Die Institution Grundschule	33
4.1 Aufbau	34
4.2 Aufgaben der Lehrkräfte	35
4.3 Ziele	36

5. Die Situation von schüchternen Kindern in der Grundschule	37
5.1 Soziales Klassenklima	38
5.1.1 Beziehung zu den Mitschüler_innen	38
5.1.2 Beziehung zu den Lehrkräften	40
5.2 Unterricht	43
5.2.1 Methoden und ihre Auswirkungen	44
5.2.2 Leistungsfähigkeit und Leistungsbeurteilung	47
5.3 Folgen der schulischen Situation für schüchterne Kinder	49
6. Soziale Arbeit in der Grundschule als Chance für schüchterne Kinder	52
6.1 Soziale Arbeit in der Grundschule	52
6.2 Handlungsoptionen der Sozialen Arbeit in Grundschulen zur Unterstützung schüchterner Kinder	55
6.2.1 Schulung und Sensibilisierung der Lehrkräfte	55
6.2.2 Förderung der Kinder	60
6.2.3 Elternarbeit	65
7. Fazit	68
Literaturverzeichnis	74
Anhang	88
Eidesstattliche Erklärung	

1. Einführung

Der Begriff der Schüchternheit ist seit jeher in der Alltagspsychologie vorhanden. Der Duden beschreibt Schüchternheit als Scheu, Zurückhaltung, gehemmtes Verhalten gegenüber anderen oder Zaghaftigkeit (Duden o.J., o.S.). Auch in der Ratgeberliteratur ist Schüchternheit ein beliebtes Problem, das bewältigt werden muss. Denn Schüchternheit gilt häufig als Faktor für beruflichen und privaten Misserfolg (Wehling 2016, S. 499). Laut dem Stanford Shyness Survey gaben 99% der befragten Studierenden an, irgendwann in ihrem Leben schüchtern gewesen zu sein (Zimbardo, Pilkonis & Norwood 1974, S. 6). 82% der befragten Studierenden führten an, dass sie sich Schüchternheit als eigenes Persönlichkeitsmerkmal in der Vergangenheit oder Gegenwart zuordneten (ebd.). In der westlichen Gesellschaft wird Schüchternheit negativ betrachtet, weil sie von einem Konkurrenz- und Leistungsgedanken geprägt ist. Das zeigt sich bereits in der Schulzeit. Die Schule soll ein sicheres Umfeld bieten, in der Kinder gestärkt werden (Gasteiger-Klicpera, Reitegger & Krammer 2022, S. 54). Als zentraler Entwicklungsraum kann sie jedoch sowohl Schutz- als auch Risikofaktoren bergen (ebd.). So gilt Schule als sozialer Ort, in dem Leistung, Sicherheit, Kontakt und Macht befriedigt, aber auch bedroht werden (Sieland, Eckert & Heyse 2016, S. 304). Viele Bewertungen werden in Form von Noten, Feedback, subtilen Äußerungen und Gesten getätigt, die als selbstwertrelevant gesehen werden (Castello 2017, S. 20). Meist finden diese Prozesse in der schulbezogenen Öffentlichkeit statt, sodass Schule Stress verursachen kann (Sieland, Eckert & Heyse 2016, S. 304). Dazu kommt Stress, der durch das öffentliche Zurschaustellen von Schwierigkeiten der Kinder entsteht (Sehr 2012, S. 82f.). Wird dieser Stress nicht bewältigt, kommt es zu Ängsten und Leid (Sieland, Eckert & Heyse 2016, S. 304). So neigen 10-15% der Kinder jeder Altersstufe dazu, Interaktionen in der Schule als beängstigend zu erleben (Czeschlik 2008, S. 348). Gerade im Grundschulalter sind soziale Ängste vor der Schule, Versagen und negativer Bewertung durch Andere zentrale Herausforderungen (Melfsen & Walitza 2013, S. 23). Nicht nur soziale Interaktion in den Pausen oder dem Ganztags werden als bedrohlich erlebt, sondern ebenfalls der Unterricht, indem die Wissensvermittlung im Vordergrund stehen soll. Fehlende Durchsetzungskraft kann hier als Defizit gesehen werden, denn Stille bedeutet mangelnde Beteiligung. Dabei sollten

insbesondere Kinder in der Grundschule die Möglichkeit haben sich, entsprechend ihrer Bedürfnisse, zu entwickeln, denn die Grundschule gilt als erste Selektionsinstanz. Das Thema Soziale Inklusion und Diversity in der Schule ist ein großer Diskussionspunkt, dem viel Beachtung geschenkt wird. Die Persönlichkeitsvielfalt von Kindern wird jedoch weitestgehend außer Acht gelassen, sodass sich die Frage stellt, ob schüchternen Kindern die gleichen Entwicklungschancen ermöglicht werden wie nicht schüchternen Kindern. Während meines Praktikums in einer Grundschule, bei dem ich den Unterricht und die Förderstunden der Schuleingangsphase begleitet habe, habe ich die Erfahrung gemacht, dass schüchterne Kinder weniger wahrgenommen und gefördert werden. Der Fokus liegt auf den Kindern, die durch externalisierendes Verhalten den Unterricht behindern. Aufgrund dieser Beobachtungen ist meine Hypothese entstanden, dass schüchternen Kindern der Schulalltag erschwert wird. Um Möglichkeiten einer adäquaten Unterstützung von schüchternen Kindern durch die Soziale Arbeit in der Schule aufzuzeigen, beschäftigt sich diese Arbeit mit den Fragen, ob und inwiefern schüchterne Kinder in der Grundschule benachteiligt werden und wie die Soziale Arbeit in der Schule den Alltag dieser Kinder erleichtern kann. Das Ziel der Arbeit ist also die gegenwärtige Situation, ihre Auswirkungen und die Handlungsmöglichkeiten der Sozialen Arbeit darzustellen. Die Handlungsoptionen für die Soziale Arbeit beschränken sich hauptsächlich auf die Profession innerhalb der Schule. Externe Unterstützungsmöglichkeiten der Sozialen Arbeit werden lediglich angerissen. Die vorliegende Arbeit basiert auf einer Literaturlauswertung, angereichert mit einem Gespräch mit einer Sozialpädagogischen Fachkraft der Schuleingangsphase, bei dem der Fokus auf den Handlungsmöglichkeiten im schulischen Setting liegt. Der Gesprächsleitfaden wurde in Anlehnung an Mayer (2008) erstellt (Anhang 1), mit vereinfachten Transkriptionsregeln (Anhang 2) verschriftlicht und leitfadenorientiert ausgewertet. In der Arbeit wird zunächst der Alltagsbegriff der Schüchternheit durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Theorien in einen wissenschaftlichen Begriff überführt. Da der Begriff der Schüchternheit häufig mit anderen Begriffen wie Sozialer Angststörung, Introversion, ADS und Selektivem Mutismus gleichgesetzt wird, findet anschließend eine Abgrenzung statt. Ein besonderer Fokus wird auf den Vergleich zur Sozialen Angststörung gelegt, um die Pathologisierung von Schüchternheit zu diskutieren.

So wird eine Grundlage für die restliche Arbeit geschaffen. Darauf folgt die Auseinandersetzung mit den verschiedenen biopsychosozialen Faktoren der Entstehung von Schüchternheit, die für das Verständnis von Schüchternheit sowie der, im Laufe der Arbeit, behandelten Handlungsmöglichkeiten bedeutsam sind. Die Institution der Grundschule wird skizziert und anschließend mit dem Konzept der Schüchternheit in Verbindung gesetzt, um die Lebenswelt von Grundschulkindern mit Schüchternheit zu beschreiben, ihre Anforderungen zu verdeutlichen und den Handlungsbedarf der Sozialen Arbeit zu begründen. Zuletzt wird die Soziale Arbeit in der Grundschule vorgestellt und Handlungsempfehlungen für die Unterstützung schüchterner Kinder gegeben, die in die Bereiche der Sensibilisierung der Lehrkraft, der Stärkung der Kinder und der Elternarbeit geteilt sind, um nicht nur die Kinder, sondern systemisch auch ihr direktes Umfeld einzubeziehen. Am Schluss folgt im Fazit eine Zusammenfassung der Ergebnisse und ein Ausblick.

2. Begriffsbestimmung von Schüchternheit

Um Schüchternheit zu definieren, wird zunächst der Begriff mithilfe verschiedener Theorien betrachtet. Anschließend erfolgt ein Vergleich von Schüchternheit und Sozialer Angststörung, da die Abgrenzung auf unterschiedliche Ansätze und Meinungen stößt und für die pathologische Einordnung von Bedeutung ist. Eine einheitliche und deutliche wissenschaftliche Abgrenzung gibt es nicht. Nachfolgend wird die Schüchternheit von Begriffen mit ähnlichen Verhaltensäußerungen unterschieden.

2.1 Theorien zum Thema Schüchternheit

Der Begriff der Schüchternheit kommt aus der Alltagspsychologie (Asendorpf 1989 S. 18). Aufgrund dessen haben sich verschiedene Definitionen des Konstruktes entwickelt, die Schüchternheit zu einem unscharfen Begriff werden lassen (Stöckli 2007, S. 24). Im Folgenden soll der Alltagsbegriff durch psychologische Theorien in ein psychologisches Konstrukt überführt werden. Am Ende folgt eine kurze Erklärung für die Schüchternheitsdefinition, die in der vorliegenden Arbeit verwendet wird.

2.1.1 Das Konzept der Schüchternheit nach Leary

Leary (1986) vertritt die Ansicht, dass alltägliche Begriffe, die in die Psychologie übergegangen sind, so wie die Schüchternheit, häufig nicht spezifisch

genug definiert werden, sodass verschiedene Konnotationen mit dem Begriff mitschwingen (S. 27). Bei seiner Recherche fand er über 14 verschiedene Definitionen des Begriffs Schüchternheit (ebd., S. 27). Er sortierte die vorliegenden Definitionen in verschiedene Bereiche: subjektiv, behavioral und eine Mischung aus beidem (Leary 1986, S. 28f.). Die subjektive Erfahrung als Definition betrifft das Erleben des Menschen, beispielsweise Nervosität und Angst (ebd.). Auf der behavioralen Ebene steht die Gehemmtheit oder Vermeidung im Vordergrund (ebd.). Die dritte Gruppierung beschreibt das Konzept der Schüchternheit laut Leary (1986) am besten (S. 29). Es beinhaltet sowohl Soziale Angst auf der subjektiven Ebene als auch gehemmtes soziales Verhalten auf der behavioralen Ebene (ebd.). Um weiter zu spezifizieren und von anderen Phänomenen abzugrenzen, definiert Leary (1986) Schüchternheit weiter als „affective-behavioral syndrome characterized by social anxiety and interpersonal inhibition that results from the prospect or presence of interpersonal evaluation“ (S. 30). Weiter beschreibt Leary (1986), dass Soziale Angst dann entsteht, wenn Menschen einen bestimmten Eindruck hinterlassen wollen, aber daran zweifeln, ob sie dazu in der Lage sind (S. 31). Die Gehemmtheit meint, dass ein bestimmtes Verhalten, das eine Person zeigen möchte, vor der Ausführung, aus verschiedenen Gründen, behindert wird (ebd.). Diese Komponenten können zu einer Abwärtsspirale führen, da die Vermeidung von sozialen Aktivitäten und die Verurteilung schüchterner Menschen als weniger freundlich oder sympathisch dazu führt, dass weniger soziale Beziehungen aufgebaut werden, was Einsamkeit zur Folge hat (Leary 1986, S. 34). Einsame Menschen sind sensibler gegenüber Bewertungen anderer, sodass die Angst verstärkt wird (ebd.).

2.1.2 Soziale Gehemmtheit nach Asendorpf

Eine weitere Schüchternheitstheorie stammt von Asendorpf (1989, S. 18ff.). Er überführt den alltagspsychologischen Begriff zu einem psychologischen Konstrukt, das er Soziale Gehemmtheit nennt (ebd.). Dabei differenziert er zwischen situativer Schüchternheit und dispositionaler Schüchternheit (ebd., S. 19). Die situative Schüchternheit bezieht sich auf einen universell erfahrenen situationsgebundenen Zustand, der durch Verhaltenshemmung gekennzeichnet ist (ebd., S. 20). Solche Zustände kommen vor allem in sozialen Situationen gegenüber Fremden, größeren Gruppen, Autoritätspersonen

oder in Gesprächen mit sexuellem Inhalt vor (Asendorpf 1989, S. 20). Die Gefühle in diesem Zustand sind ambivalent, denn sie zeichnen sich gleichzeitig durch Interesse und Furcht aus (ebd., S. 20f.). Dies nennt Asendorpf (1989) Annäherungs-Vermeidungs-Konflikt, denn gegenwärtige Schüchterne möchten sozial aktiv sein, werden aber durch eine Vermeidungstendenz gehemmt, die von Angst begleitet wird (S. 21ff.). Die dispositionale Schüchternheit ist zeitlich relativ stabil und beschreibt die Tendenz in sozialen Situationen, im Vergleich zu anderen, stärker situativ schüchtern zu reagieren (ebd., S. 28). Aufgrund der begleiteten Angst wird sie durch soziale Ängste gekennzeichnet (Asendorpf 1989, S. 39). Sie gilt als zentrale Dimension des Selbstkonzeptes und kann ca. ab der 2. Klasse auch im Fremdbild von Gleichaltrigen entwickelt werden (ebd., S. 24). Als Symptome im Verhalten werden Wortkargheit, das Vermeiden von Blickkontakt, leises Sprechen, Herzrasen, Herzklopfen, Schweißausbrüche und Erröten genannt (ebd., S. 21). Asendorpf (1989) weist darauf hin, dass Schüchternheit von Ungeselligkeit unterschieden werden muss (S. 28ff.).¹ Schüchternes Verhalten spezifiziert er als gehemmtes Verhalten, da das Annäherungsverhalten in sozialen Situationen durch das Verhaltenshemmungs-System gehemmt wird (Asendorpf 1989, S. 40f.).

2.1.3 Positive und negative Schüchternheit nach Poole & Schmidt

Zusätzlich zu den bereits genannten Theorien fanden Poole und Schmidt (2020) eine weitere Heterogenität im Konzept der Schüchternheit: positive und negative Schüchternheit (S. 28). Als Einteilungsfaktor gilt die Anpassungsfähigkeit von Schüchternen (ebd.). Kinder, die schüchternes Verhalten zeigen, aber trotzdem mit einem Lächeln einen positiven Affekt signalisieren, können trotz Angst, ihr Interesse an sozialen Kontakten oder Situationen bekunden (Poole & Schmidt 2020, S. 29). Bei dem Annäherungs-Vermeidungs-Konflikt ist dann die Komponente der Annäherung dominanter (ebd.). Bei negativer Schüchternheit wird schüchternes Verhalten ohne einen positiven Affekt gezeigt, sodass die Vermeidungskomponente dominiert (ebd.). Die Menschen mit positiver Schüchternheit gelten als anpassungsfähig, da sie Interesse daran zeigen, sozial akzeptiert zu werden und durch den positiven

¹ Die Unterscheidung von Schüchternheit und Ungeselligkeit bzw. Introversion erfolgt in Kap. 2.3.1.

Affekt ihre eigene Anspannung beruhigen können (Poole & Schmidt 2020, S. 30). Negative Schüchternheit gilt als nicht anpassungsfähig, da aktiv soziale Situationen vermieden werden und die Bewältigung sozialer Situationen dadurch verhindert wird (ebd.). Das zeigt sich auch in korrelierenden Aspekten: Negativ schüchterne Kinder sind, nach Angaben der Eltern, sozial ängstlicher, weniger kontaktfreudig und weniger aktiv als positiv schüchterne oder nicht schüchterne Kinder (Poole & Schmidt 2020, S. 31).

Die Definition der vorliegenden Arbeit umfasst Aspekte aller beschriebenen Theorien, da sie sich nicht ausschließen, sondern ergänzen. Schüchternheit wird als Konstrukt aufgefasst, dass die behaviorale und die emotionale Ebene betrifft. Im Mittelpunkt steht die dispositionale Schüchternheit, die vom Annäherungs-Vermeidungs-Konflikt geprägt ist. Positive und negative Schüchternheit gelten als Ansatz, um die Anpassungsfähigkeit zu ergründen.

2.2 Vergleich zu der Sozialen Angststörung

Die Soziale Angststörung wird anhand der Klassifikationssysteme ICD-11 und DSM-V vorgestellt. Der Fokus liegt auf der Klassifikation des DSM-V, das eine umfassende Darstellung des Störungsbildes liefert und einen Bezug zur Kindheit herstellt. Im Anschluss wird die Soziale Angststörung mit der Schüchternheit verglichen.

2.2.1 Soziale Angststörung im ICD-11

Die Soziale Angststörung wird im ICD-11, unter dem Code 6B04, als ausgeprägte oder unverhältnismäßige Angst in einer oder mehreren sozialen Situationen definiert. Dazu zählen beispielsweise soziale Interaktionen, beobachtbare Handlungen oder im Zentrum der Aufmerksamkeit zu stehen (WHO 2022, o.S.). Die Person sorgt sich darum, dass Handlungen oder beobachtbare Angstsymptome negativ bewertet werden könnten, sodass soziale Situationen entweder gemieden oder mit hoher Angst ertragen werden (ebd.). Die Symptome müssen für eine Diagnose mehrere Monate vorhanden sein und zu erheblichem Stress oder Beeinträchtigungen in familiären, sozialen, persönlichen, schulischen oder beruflichen Bereichen führen (ebd.). Bei der Diagnose wird darauf hingewiesen, dass die Schwelle zur Normalität, wie beispielsweise beim Persönlichkeitsmerkmal Schüchternheit,

überschritten werden muss. Wann dies der Fall ist, hängt von dem kulturellen Kontext sowie der Belastung oder Beeinträchtigung ab (WHO 2022, o.S.). Die Mehrheit der Sozialen Angststörungen entwickelt sich zwischen dem 8. und 15. Lebensjahr und kann sich sowohl langsam als auch abrupt nach einer bestimmten sozialen Erfahrung entwickeln. Weiter wird im ICD-11 beschrieben, dass als typische körperliche Symptome das Erröten, Schwitzen und Zittern gelten. Die Behaviorale Inhibition² gilt als Risikofaktor für eine Soziale Angststörung. Die Prävalenzraten bei Bevölkerungsstichproben sind bei Frauen höher, jedoch sind bei klinischen Stichproben keine geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Verteilung beobachtbar (ebd.). Dass Mädchen oder Frauen häufiger von Ängsten berichten, kann auf eine gesellschaftliche Akzeptanz aufgrund von Geschlechtsstereotypen zurückgeführt werden (Asbrand, Büch & Schmitz 2022, S. 27, o.S.). Lediglich die Variation der sozialen Ängste, Komorbiditäten und Missbrauch von Rauschmitteln zur Linderung der Symptome sind geschlechtsspezifisch (WHO 2022, o.S.).³ Um die Soziale Angststörung zu diagnostizieren, müssen andere Störungen ausgeschlossen werden (WHO 2022, o.S., Anhang 5).

2.2.2 Soziale Angststörung im DSM-V

Es gibt verschiedene Arten von Angststörungen, die sich, je nach Objekt oder Situation, voneinander unterscheiden (APA 2013, S. 189). Bei allen wird jedoch die Angstsituation unverhältnismäßig hoch eingeschätzt (ebd.). Oftmals beginnt sie in der Kindheit und bleibt bestehen, wenn sie nicht behandelt wird (ebd.).

Die Soziale Angststörung, oder auch Soziale Phobie genannt, befindet sich im DSM-V unter dem Code 300.32. Zentral für die Soziale Angststörung ist die Angst vor einer möglichen Konfrontation mit Aufmerksamkeit von anderen (APA 2013, S. 202). Dabei kann es sich um Angst vor Beobachtung handeln, zum Beispiel beim Essen oder Angst davor, im Mittelpunkt zu stehen, beispielsweise bei Reden (ebd.). In jedem Fall geht es darum, dass die Angst vor der negativen Bewertung von anderen besteht (ebd.). Dadurch entstehen körperliche Symptome, wie Erröten, Zittern, Schwitzen und über Worte

² Die Behaviorale Inhibition meint die biologische Veranlagung zur Gehemmtheit vor dem Unbekannten (Kagan 2001, S. 100ff.). In Kap. 3.1 wird der Begriff ausführlich beschrieben.

³ In der Arbeit wird nicht detailliert auf die geschlechtsspezifischen Unterschiede und ihre Auswirkungen, auch im schulischen Alltag, eingegangen.

stolpern, die wiederum die Angst auslösen, dass diese Symptome negativ gewertet werden könnten (APA 2013, S. 203).

Fast alle sozialen Situationen lösen Angst aus (APA 2013, S. 203). Bei Kindern wird spezifiziert, dass die Angst nicht ausschließlich bei Erwachsenen vorhanden sein darf (ebd.). Die Interaktion mit Peers muss ebenfalls oder ausschließlich betroffen sein (ebd.). Bei Kindern zeigt sich diese Angst insbesondere durch Weinen, Wutanfälle, Erstarren, Anhänglichkeit oder Unfähigkeit zu Sprechen (ebd.).

Die Angst steht bei Menschen mit sozialer Angststörung nicht im Verhältnis zur tatsächlichen Bedrohung und muss 6 Monate oder länger andauern, um diagnostiziert zu werden (APA 2013, S. 203). Dabei muss die Angst eine Beeinträchtigung im sozialen, akademischen oder anderen wichtigen Bereich auslösen und andere Störungen ausgeschlossen werden (ebd., Anhang 5).

Die Vermeidung, mit der auf Angst reagiert wird, kann unterschiedliche Schweregrade haben. Sie ist erheblich, wenn beispielsweise das Haus nicht mehr verlassen wird oder subtil, wenn übermäßige Vorbereitung auf soziale Situationen erfolgen (APA 2013, S. 203f.). Es gibt eine Zusatzcodierung, die sich lediglich auf die Leistungsangst bezieht (ebd.). Sie liegt vor, wenn die Angst ausschließlich in Leistungssituationen, wie dem Sprechen in der Öffentlichkeit, in der Schule oder auf dem Arbeitsplatz besteht (APA 2013, S. 203).

Laut Studien in den USA und Europa kann eine Soziale Angststörung aus Schüchternheit hervorgehen (ebd., S. 205). Ausgelöst wird sie oft durch eine stressige oder demütigende Situation, wie zum Beispiel Mobbing (ebd.). Risikofaktoren für die Entwicklung einer Sozialen Angststörung sind die Behaviorale Inhibition, Vernachlässigung und Soziale Ängstlichkeit der Eltern (ebd.). Individuen mit einer Sozialen Angststörung brechen häufig die Schule ab, haben ein schlechteres Wohlbefinden sowie einen schlechteren Arbeitsplatz, sozialökonomischen Status und eine verringerte Lebensqualität (APA 2013, S. 206).

2.2.3 Schüchternheit und Soziale Angststörung – verschiedene Begriffe für das gleiche Phänomen?

Nun stellt sich die Frage, inwiefern Schüchternheit und die Soziale Angststörung sich gleichen oder voneinander unterscheiden. Schmitz und Asbrand (2020) ziehen einen Unterschied, indem sie den Begriff der Schüchternheit als Soziale Angst auf den frühkindlichen Bereich und das Grundschulalter beschränken und als kindliche Verhaltenshemmung in sozialen Situationen definieren (S. 12f.). Dies findet mit den in Kapitel 2.1 beschriebenen Theorien jedoch keine Übereinstimmung, da sich Schüchternheit sowohl auf äußere als auch auf innere Prozesse bezieht und in jedem Alter vorkommen kann. Zimbardo, Pilkonis & Norwood (1974) sehen Schüchternheit als breites Kontinuum, das nur als pathologisch gilt, wenn die Schüchternheit so intensiv ist, dass sie von sozialer Isolation, Einsamkeit und Selbsthass geprägt ist (S. 18). Eine ähnliche Ansicht vertreten auch Walitza & Melfsen (2016, S. 279ff.). Eine psychische Störung ist durch den Leidensdruck, die beeinträchtigte Anpassung an die Umgebung und die erschwerte Bewältigung von Entwicklungsaufgaben abgrenzbar (Walitza & Melfsen 2016, S. 280). Ähnlich beschreibt Petermann (2022) Schüchternheit als ein „Vorläufermerkmal sozialer Angst, das die Wahrscheinlichkeit erhöht, eine soziale Angststörung im Laufe der Kindheit zu entwickeln“ (S. 27). Ob es sich um Schüchternheit oder eine psychische Störung handelt, soll mit der Frage nach der Behandlungsbedürftigkeit herausgestellt werden (Walitza & Melfsen 2016, S. 282). Die Behandlungsbedürftigkeit ist dabei abhängig von der Stärke der Beeinträchtigung, ob die altersangemessene Entwicklung verhindert wird und Probleme in Lebensbereichen verursacht werden (ebd.). Coplan, Baldwin und Wood (2020) grenzen Schüchternheit als Temperamenteigenschaft ab, die als Vulnerabilitätsfaktor für die spätere Entwicklung von Angststörungen gilt (S. 64). Auch im DSM-V wird ein Unterscheidungsversuch unternommen. So soll die Soziale Angststörung von Schüchternheit abgegrenzt werden, indem Schüchternheit als Persönlichkeitsmerkmal bezeichnet wird, das in manchen Kulturen sogar positiv beurteilt wird (APA 2013, S. 206). Hat sie jedoch einen nachteiligen Einfluss auf soziale, berufliche oder andere wichtige Funktionsbereiche, kommt die Diagnose einer Sozialen Angststörung in Frage (ebd.). Als Unterscheidungskriterium wird also die kulturelle Wertung herangezogen. Wehling (2016) sieht die Soziale Phobie als durch die Gesellschaft

pathologisierte Schüchternheit (S. 495ff.). Er argumentiert, dass Schüchternheit bis in die 70er Jahre als weibliche Eigenschaft wertgeschätzt und bei Männern als männliche Distanziertheit oder Überlegenheit ausgelegt wurde (Wehling 2016, S. 497). Das wandelte sich mit dem Interesse der Ratgeber am Thema Schüchternheit, sodass es in den 1980ern in das damalige DSM-III aufgenommen wurde (ebd., S. 499ff.). Wehling (2016) ist der Meinung, dass die Definition der Sozialen Phobie keine großen Unterschiede zu der der Schüchternheit aufweist (ebd., S. 501). Weiter vertritt er die Ansicht, dass die ängstliche Reaktion auf soziale Situationen nicht dysfunktional ist, sondern bezeichnet die gesellschaftlichen Diskurse als fragwürdig, die dauerhafte Selbstdarstellung, Durchsetzungsfähigkeit und unbegrenzte Kommunikationsbereitschaft verlangen und zur sozialen Norm machen (Wehling 2016, S. 508). Diese Auffassung wird durch Zimbardo, Pilkonis & Norwood (1974) untermauert. Sie vertreten die Ansicht, dass Schüchternheit eine schmerzhaft Erfahrung sein kann, die allerdings auch durch soziale und kulturelle Einflüsse geprägt wird (ebd., S. 18). So wird Schüchternheit für Menschen erst dann zum Problem, wenn sie sich nicht akzeptiert, geliebt oder wertgeschätzt fühlen (ebd., S. 18). In der westlichen Welt wird Schüchternheit mit einem niedrigen sozialen Status, Schikane durch Peers, geringere akademische Leistung und internalisierende Störungen assoziiert (Yiu, Choi & Chen 2020, S. 201). Deswegen ist für Zimbardo, Pilkonis & Norwood (1974) nicht die wichtigste Therapie, einzelne Individuen zu verändern, sondern die kulturellen Werte (S. 19). Dies bestärken sie dadurch, dass im Rahmen ihrer Untersuchungen herausgefunden wurde, dass in China kein Kind schüchtern ist (ebd., S. 19). Kinder werden dort als ruhig, ordentlich, nicht hyperaktiv, still oder sehr konzentriert bei Aufgaben beschrieben (ebd., S. 19). Zu diesem kulturellen Unterschied führt auch eine Studie von Chen, Rubin und Li (1995), in der, im Gegensatz zur westlichen Auffassung, Schüchternheit bei Kindern als positive Eigenschaft hervorgehoben wurde, die für Führungsqualität und Beliebtheit steht (S. 20f.).⁴ In Kulturen mit starker Orientierung an der Gemeinschaft, beispielsweise Japan oder Korea, ist

⁴ Seit dem Wandel der sozialen Marktwirtschaft in China wurden westliche Werte wie Wettbewerbsdenken etabliert, die sich auf die Sicht von Schüchternen auswirkten (Yiu, Choi & Chen 2020, S. 210). In städtischen Regionen wird Schüchternheit mittlerweile mit sozialen und psychischen Problemen assoziiert, wohingegen sie in ländlichen Regionen weiterhin als Zeichen für Führungskraft und Kompetenz gilt (Yiu, Choi & Chen 2020, S. 210ff.).

Schüchternheit akzeptierter und wird weniger als „anders“ hervorgehoben (Yiu, Choi & Chen 2020, S. 205). Laut Zimbardo, Pilkonis & Norwood (1974) würde unsere Gesellschaft anders aussehen, wenn bei Schulkindern nicht das Konkurrenzdenken und der Fokus auf sich selbst im Vordergrund stehen würde, sondern „Friendship first, competition second“ (S. 20).

Betrachtet man die Schüchternheitstheorien und die Klassifikation der Sozialen Angststörung, werden viele Gemeinsamkeiten deutlich. Bei beidem steht die Angst vor negativer Bewertung im Vordergrund, die von den gleichen physiologischen Symptomen begleitet wird und häufig die Vermeidung angstbesetzter Situationen zur Folge hat. Auch die Angst davor, wie man auf andere wirken könnte, spielt bei beiden Begriffen eine Rolle. Die Komponente des Leidens ist in der Differenzierung schwierig, denn auch schüchterne Menschen leiden häufig unter ihrer Angst, ihrem inneren Konflikt zwischen Annäherung und Vermeidung und den aus Schüchternheit resultierenden Aspekten, wie Einsamkeit und negativem Selbstwert. Zudem ist Leid sehr subjektiv und von äußeren Einflüssen abhängig. Die Soziale Angststörung und das Konzept der Schüchternheit haben also keine klaren Grenzen, sondern bewegen sich in einer Grauzone. Eine Hilfe bei der Unterscheidung könnte die Theorie von Schmidt und Poole sein, da hier die positive Schüchternheit im Entwicklungsverlauf, im Gegensatz zur negativen Schüchternheit, wenig negative Auswirkungen hat. So korreliert positive Schüchternheit seltener mit Symptomen einer Sozialen Angststörung als negative Schüchternheit (Colonnese u.a. 2017, S. 1003). Jedoch kann positive und negative Schüchternheit auch gleichzeitig existieren (ebd., S. 1006f.). Da die Möglichkeit besteht, dass auch Menschen mit Sozialer Angststörung positive Affekte zeigen, ist auch hier keine klare Abgrenzung möglich. Es bleibt ungeklärt, ob es sich bei beiden Konzepten um ein Kontinuum handelt, also je stärker die Ausprägung, desto eher ist es pathologischen Ausmaßes oder ob es sich bei der Sozialen Angststörung, wie bei Wehling beschrieben, um die Pathologisierung des Phänomens Schüchternheit handelt. Die Ansicht, die in dieser Arbeit vertreten wird, ist eine Kombination aus beiden Ansätzen. Denn wie auch Zimbardo, Pilkonis & Norwood in ihrer Arbeit beschreiben, hängt Schüchternheit stark mit der gesellschaftlichen Auffassung zusammen, womit ein Großteil des Leidens verbunden ist. Trotzdem kann es pathologischer sein, wenn die Bewältigung für den betroffenen Menschen unmöglich

erscheint. Es bleibt wissenschaftlich gesehen unklar, welche Folgen nun aus Schüchternheit resultieren und welche aus einer Sozialen Angststörung (Crozier 2020, S. 157).

In Zusammenhang mit Schüchternheit und der Sozialen Phobie wird häufig der Begriff der Sozialen Angst verwendet. Soziale Angst ist ein Oberbegriff für verschiedene Konzepte, die sich auf Ängste in sozialen Situationen beziehen (Melfsen & Walitza 2013, S. 21). Dazu gehören unter anderem auch Schüchternheit und die Soziale Phobie (ebd., S. 27). Es wird somit im Folgenden auch von sozial ängstlichen Kindern gesprochen.

2.3 Abgrenzung zu Begriffen mit ähnlichen Verhaltensäußerungen

Im letzten Teilkapitel wurden Schüchternheit und die Soziale Angststörung miteinander verglichen mit dem Ergebnis, dass keine klare Unterscheidung möglich ist. Weitere Vergleiche erfolgen nun mit anderen Begriffen, die aufgrund von ähnlichen Verhaltenserscheinungen verwechselt werden können.

2.3.1 Schüchternheit und Introversion

Der Begriff der Introversion, als Gegensatz zur Extraversion, wurde von Jung (1972) als Persönlichkeitstyp herangezogen, um eine biologische Disposition zu beschreiben (S. 18ff.). Er beschreibt introvertierte Menschen als scheu, verschlossen und schwer zu durchschauen (ebd., S. 18). Introvertierte richten ihre Aufmerksamkeit, im Gegensatz zu Extravertierten, auf ihr Innenleben (ebd., S. 67ff.). Durch das intensive Erleben des Inneren neigen Introvertierte dazu, sich von anderen abzugrenzen (ebd., S. 81f.). Ein introvertierter Mensch zeigt Gefühle weniger nach außen, fühlt sie jedoch sehr intensiv (Jung 1972, S. 85). Eysenck & Eysenck (1964) sehen Extraversion und Introversion als Endpole eines Kontinuums (S. 8). Eysenck vermutete, dass Introvertierte eine niedrigere Aktivierungsschwelle im ARAS⁵ haben und dadurch bei niedrigerem Aktivierungspotential bereits stärker erregt sind (Asendorpf 2018, S. 35). Da zu niedrige Aktivierung mit Langeweile und zu hohe Aktivierung mit Überregung einhergehen, lassen sich unterschiedliche Emotionalitäten ableiten (ebd.). In den germanischen Sprachen hat sich mittlerweile die Persönlichkeitstheorie der Big Five etabliert (Asendorpf 2018, S.

⁵ Das ARAS ist das aufsteigende retikuläre aktivierende System im Gehirn, dessen Erregung den Organismus aktiviert (Dorsch o.J.a, o.S.).

70f.). Eine der fünf Dimensionen ist auch hier die Extraversion (Goldberg 1993, S. 26; McCrae & Costa 2010, S. 92; Neyer & Asendorpf 2018, S. 108). Der Unterschied zwischen Introversion und Schüchternheit liegt in der motivationalen Bedingung begründet (Asendorpf 1989, S. 28ff.). Introvertierte sind eher ungesellig, da ihnen ihre Innenwelt bedeutsamer erscheint oder sie durch äußere Reize schneller überfordert sind, sodass zwar ein Vermeidungsverhalten besteht, allerdings ohne ausgeprägtes Annäherungsmotiv. Im Gegensatz dazu vermeiden Schüchterne soziale Interaktion aufgrund ihrer Angst vor negativer Bewertung, das in Konflikt zu ihrem Wunsch nach Annäherung steht. Auch wenn Schüchternheit und Introversion (Ungeselligkeit) korrelieren können, gibt es ebenfalls extravertierte (gesellige) Schüchterne oder introvertierte (ungesellige) Nicht-Schüchterne (Buss 1997, S. 110). Neyer und Asendorpf (2018) beschreiben Schüchternheit deshalb mit zwei Faktoren der Big Five: als neurotische Introversion (S. 145). Auch die Akzeptanz der beiden Konstrukte sind unterschiedlich. So wird Introversion als persönliche Entscheidung und Autonomie in der westlichen Welt eher akzeptiert als Schüchternheit (Yiu, Choi & Chen 2020, S. 202).

2.3.2 Schüchternheit und ADS

Eine Form der Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) im DSM-V ist der hauptsächlich unaufmerksame Typ⁶ (APA 2013, S. 60). Symptome sind unter anderem Flüchtigkeitsfehler, Konzentrationsschwierigkeiten, trotz direkter Ansprache nicht Zuhören, Anweisungen nicht folgen, Aufgaben nicht beenden, Organisationsschwierigkeiten, Vergesslichkeit und leichte Ablenkbarkeit durch externe Reize (APA 2013, S. 60). Sie treten vor dem 12. Lebensjahr auf und behindern die Qualität sozialer oder schulischer Funktionen (ebd.). Die Unaufmerksamkeit resultiert aus Schwierigkeiten, konzentriert zu bleiben und sich zu organisieren (ebd., S. 61). Die Familienbindungen und Peer-Beziehungen sind meist weniger ausgeprägt (APA 2013, S. 63). Das kann darauf zurückgeführt werden, dass Kinder mit ADS Schwierigkeiten in der sozialen Interaktion haben können (ZERO TO THREE 2019, S. 48f.). Trotzdem hat das Störungsbild kein ängstliches Verhaltensmuster (ebd., S. 51). Kinder mit ADS wirken also abwesend oder ruhig, da sie auf

⁶ Der hauptsächlich unaufmerksame Typ wird auch Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom (ADS) genannt (Kemmerich 2017, S. 21).

jeden Reiz reagieren oder sich gerade in einer Traumwelt befinden (Reimann-Höhn 2018, S. 19). Das gehemmte Verhalten und die Einschränkungen in der sozialen Interaktion beruhen auf Konzentrationsschwierigkeiten und nicht, wie bei Schüchternheit, auf der Angst vor sozialen Bewertungen.

2.3.3 Schüchternheit und Selektiver Mutismus

Im DSM-V wird Selektiver Mutismus beschrieben als Unfähigkeit in einer oder mehreren sozialen Situationen zu sprechen, wohingegen in anderen Situationen gesprochen wird (APA 2013, S. 195). Dabei gibt es keine generelle Sprach- oder Kommunikationsstörung (ebd.). Das besondere beim Selektiven Mutismus ist, dass Kinder Zuhause im engen Familienkreis sprechen, bei engen Freunden oder anderen Verwandten jedoch nicht (ebd.). Der Hauptgrund für die Ätiologie⁷ von Selektivem Mutismus ist Angst, dabei kann es sich um jegliche Angstform handeln (Podgórska-Jachnik 2020, S. 133). Die Verweigerung des Sprechens sorgt besonders im Bereich der Schule für Beeinträchtigungen in der Bildung (APA 2013, S. 195). Begleitscheinungen von Selektivem Mutismus sind stark ausgeprägte Schüchternheit, die Angst vor Beschämung, sozialer Rückzug, Anhänglichkeit, Zwänge, Negativität und Wutanfälle (ebd.). Selektiver Mutismus ist also eine Coping-Strategie, um Zustände der Angst in sozialen Situationen zu mindern (APA 2013, S. 197). Meist tritt Selektiver Mutismus bei Kindern bis zu einem Alter von 8 Jahren auf, bei älteren Kindern ist es seltener (Podgórska-Jachnik 2020, S. 130).

Es wird deutlich, dass Schüchternheit und Selektiver Mutismus korrelieren können. Schüchternheit ist ein wichtiger Faktor bei Schwierigkeiten in der Kommunikation und kann als biologische, temperamentale Veranlagung für Mutismus gesehen werden (Podgórska-Jachnik 2020, S. 133). Es gibt einige Gemeinsamkeiten, beispielsweise, dass beides durch neue Situationen ausgelöst wird und eine Form der Selbstregulation darstellt (ebd., S. 133f.). Dazu kommen Symptome wie Angst, niedriges Selbstbewusstsein und Abhängigkeit (ebd., S. 137). Es wird diskutiert, ob Selektiver Mutismus eine Extremform der Vermeidung von Kindern mit Sozialer Angststörung ist, statt einer separaten Störung (Schmitz & Asbrand 2020, S. 30). Die Schweigsamkeit

⁷ Die Ätiologie beschäftigt sich mit den Ursachen der Entwicklung von psychischen Störungen und Krankheiten (Kring, Johnson & Hautzinger 2019, S. 581).

von Menschen mit Sozialen Ängsten lässt meist nach, wenn sie sich längere Zeit in einer Situation befinden, wohingegen bei Selektivem Mutismus keine Veränderung im Verhalten gezeigt wird (ebd.). Im Gegensatz zum Selektiven Mutismus äußert sich Schüchternheit auch oft unter leisem oder undeutlichen Sprechen (Petermann 2022, S. 29). Selektiver Mutismus kann also als Vermeidungsstrategie bei Schüchternheit eingesetzt werden, die Begriffe können aber nicht synonym verwendet werden.

3. Einflussfaktoren der Entstehung von Schüchternheit

Schüchternheit entsteht durch das wechselseitige Zusammenspiel verschiedener biologischer, psychischer und sozialer Faktoren (Petermann 2022, S. 31). Diese werden hier insbesondere auf die Behaviorale Inhibition, das Selbstkonzept und damit zusammenhängenden Konzepten sowie der Eltern-Kind-Interaktion beschrieben. Auch wenn die Faktoren einzeln aufgelistet sind, muss immer beachtet werden, dass alle Faktoren miteinander korrelieren. Deshalb werden am Ende des Kapitels die Wechselwirkungen thematisiert.

3.1 Behaviorale Inhibition

Laut Kagan (2001) gibt es zwei Eigenschaften, die von Kindern ab einem Jahr bis in die späte Kindheit als relativ konstant gelten: Gehemmtheit vor dem Unbekannten und die furchtlose Erkundung (S. 100). Diese Gehemmtheit untersuchte Kagan über mehrere Jahrzehnte in verschiedenen Studien und prägte damit den Begriff der Behavioralen Inhibition⁸ (Schmidt u.a. 2020, S. 5).

Er entdeckte, dass Kinder bereits im Säuglingsalter in unbekannten Situationen unterschiedlich reagieren: Manche Kinder werden still und wachsam, zeigen also ein gehemmtes Verhalten, und andere reagieren spontan auf die unbekannte Situation, sind also ungehemmt (Kagan 1989, S. 668). Im Alter von 7 Jahren waren $\frac{3}{4}$ der im Säuglingsalter zugeordneten Kinder weiterhin in der gleichen Gruppierung (ebd., S. 669). Gehemmte Kinder sind bei unbekannten Erwachsenen und Kindern still und schüchtern, vorsichtig in mittelmäßig riskanten Situationen und muskulär angespannt (Kagan 1989, S.

⁸ Im Folgenden wird der Begriff mit BI abgekürzt.

670). Kagan beschreibt die gehemmten Kinder auch als „zurückhaltend, aufmerksam und sanft“ und die ungehemmten Kinder als „unbefangen, energisch und impulsiv“ (Kagan 2001, S. 102). Dabei entwickelten $\frac{3}{4}$ der gehemmten Kinder, jedoch kein ungehemmtes Kind, ungewöhnliche Ängste, wie zum Beispiel vor der Klasse zu sprechen (Kagan 1989, S. 669). Kagan (1989) geht davon aus, dass Gehemtheit und Ungehemtheit auf eine unterschiedliche Genetik zurückzuführen ist (S. 671). Dafür sprechen verschiedene Erkenntnisse. Der Vermutung Kagans nach können bestimmte pränatale und genetische Einflüsse dafür sorgen, dass der Sympathikus⁹ in unbekannten Situationen stärker aktiviert wird als der Parasympathikus¹⁰ (Kagan 2001, S. 104f.). Dadurch können Kinder extrem gehemmt werden, wenn sie Stress ausgesetzt sind (ebd.). Diese Vermutung wurde von Poole bestätigt. Poole fand heraus, dass ein Zusammenhang zwischen perinatalem Stress und temperamentalen Schüchternheit besteht (Schmidt u.a. 2020, S. 14f.). Kinder, die hohem perinatalen Stress ausgesetzt waren, hatten den höchsten Wert an Schüchternheit in der Kindheit (ebd., S. 15). Poole und ihr Forschungsteam interpretieren dies damit, dass der Fötus durch die Stressoren auf eine postnatale bedrohliche Umgebung vorbereitet wird und deshalb dazu neigt, sehr wachsam zu sein (ebd.).

Gehemmte Kinder haben eine geringere Schwelle der Reaktivität im limbischen System¹¹ (Kagan 1989, S. 671f.). Deshalb haben sie, der Vermutung Kagans nach, eine höhere Reaktivität in den Zielorganen des Sympathikus, des Skelett- und Muskelsystems und der Hypothalamus-Hypophysen-Nebennieren-Achse¹² (ebd., S. 672).¹³ Gehemmte Kinder haben eine höhere und stabilere Herzfrequenz, größere Pupillendurchmesser, höhere Muskelanspannung und einen höheren Cortisolspiegel am Morgen (ebd., S. 672). Die Cortisolregulation wiederum hat Einfluss auf Schüchternheit. Denn Kinder, deren Cortisolspiegel weniger schnell reguliert wird, zeigen eher gehemmtes Verhalten (Coplan, Baldwin & Wood 2020, S. 74). In jeder

⁹ Der Sympathikus ist ein Teil des vegetativen Nervensystems, das den Organismus aktiviert (Folta-Schoofs & Ostermann 2019, S. 66).

¹⁰ Der Parasympathikus reguliert, als Teil des vegetativen Nervensystems, die Aktivität und ist für die Entspannung zuständig (Folta-Schoofs & Ostermann 2019, S. 66).

¹¹ Das limbische System im Gehirn ist unter anderem zuständig für die Affektregulation (Folta-Schoofs & Ostermann 2019, S. 105).

¹² Die Hypothalamus-Hypophysen-Nebennieren-Achse wird in Stresssituationen aktiviert, um Stresssituationen zu regulieren (Folta-Schoofs & Ostermann 2019, S. 179f.).

¹³ Weitere Befunde der Gehirnaktivität bei BI werden in Schmidt u.a. 2020 beschrieben.

durchgeführten Testsituation hatten die gehemmten Kinder, über die Jahre, einen erhöhten Herzschlag (ebd., S. 672). Sie haben dabei ihren maximalen Herzschlag bereits bei geringem kognitiven Stress erreicht (ebd., S. 672). Zusammengefasst bedeuten diese Beobachtungen, dass gehemmte Kinder eine geringere Stressschwelle haben, verbunden mit mehr Schwierigkeiten, Stress zu bewältigen.

Kagan (1989) nimmt an, dass der Ausdruck von gehemmtem Verhalten erfordert, dass die Kinder Stress in der Umgebung erfahren haben, was die Disposition zum gehemmten Temperament aktiviert hat (S. 673). Solche Stressoren sind Streit zwischen den Eltern, Krankheit in der Familie oder ältere Geschwister (ebd., S. 673).

Kagan (1989) merkt allerdings an, dass er gehemmte Kinder nicht als Opfer ihrer Umstände sieht, sondern dass jedes Kind die Macht hat, mit seinem oder ihrem Temperament umzugehen (S. 673). So lernen viele Menschen mit den Jahren, mit der geringeren Reizschwelle umzugehen, sodass im Erwachsenenalter nur noch ein geringer Anteil gehemmtes Verhalten zeigt (Schmidt u.a. 2020, S. 7). Bei 10% der Kinder, die in der Vorschule gehemmtes Verhalten zeigen, bleibt dies jedoch bis in das Erwachsenenalter bestehen (Espinosa-Fernández u.a. 2020, S. 14). Auch wenn viele Menschen lernen, ihre Erregbarkeit nicht nach außen zu tragen, fällt es vielen trotzdem schwer, ihre innere Anspannung abzustellen (Schmidt u.a. 2020, S. 7). Hohe Erregbarkeit und ein gehemmtes Verhalten in den ersten Lebensjahren können bei kongruenter¹⁴ Lebensführung zu einem erfüllenden Leben führen, allerdings ist BI bei Menschen, die ihr Leben nicht ihrem Temperament entsprechend anpassen können, ein erhöhter Risikofaktor für die Entwicklung einer Angststörung (ebd.). In der klinischen Literatur gelten BI Kinder als besonders geeignet, um die Ursprünge von Ängsten, insbesondere der Sozialen Angst, zu ergründen (Schmidt u.a. 2020, S. 9). Denn BI hat eine hohe Vorhersagekraft für Soziale Ängste (Petermann 2022, S. 31).

¹⁴ Kongruenz meint die Übereinstimmung verschiedener Faktoren (Psychembel Online o.J.a, o.S.).

3.2 Selbstkonzept

Es gibt keine einheitliche Definition des Begriffs „Selbstkonzept“ (Eggert, Reichenbach & Bode 2014, S. 14). Häufig werden Begriffe wie Selbstbild, Selbstwertgefühl, Selbsttheorie synonym verwendet, obwohl die Bedeutung je nach Autor_in schwankt (ebd., S. 14). Im Folgenden wird eine Theorie des Selbstkonzeptes vorgestellt und mit psychologischen Konzepten, die das Selbstkonzept beeinflussen, in Verbindung gesetzt. Anschließend wird die Entwicklung des Selbstkonzeptes im Grundschulalter skizziert und zum Schluss auf die wesentlichen Aspekte des Selbstkonzeptes bei Schüchternen eingegangen.

3.2.1 Bestandteile des Selbstkonzeptes

Das Selbstkonzept ist Bestandteil vieler verschiedener Theorien. Shavelson, Hubner & Stanton (1976) fügten einige bestehende Theorien zusammen, um eine Definition des Selbstkonzeptes auf der Grundlage von empirischen Befunden zu entwickeln (S. 411). Sie bezeichnen das Selbstkonzept als „a person's perception of himself“ (Shavelson, Hubner & Stanton 1976, S. 411). Dies wird von den eigenen Erfahrungen geprägt und von der Umgebung verstärkt (ebd.). Das Selbstkonzept wird als Erklärung für menschliches Verhalten herangezogen und im Umkehrschluss hat das Verhalten Einfluss darauf, wie ein Mensch sich selbst wahrnimmt (ebd.). Shavelson, Hubner und Stanton (1976) zählen sieben Eigenschaften auf, die das Selbstkonzept kennzeichnen (ebd.). Erstens ist es organisiert, weil verschiedene Informationen und Erfahrungen kategorisiert werden (ebd., S. 412). Zweitens ist es vielfältig, da verschiedene Bereiche einbezogen werden (ebd.). Es wird drittens als hierarchisch betrachtet, da es sich vom globalen Selbstkonzept in das akademische und nicht-akademische Selbstkonzept gliedert (ebd., Anhang 6). Das akademische Selbstkonzept wird in verschiedene Schulfächer unterteilt (Shavelson, Hubner & Stanton 1976, S. 413, Anhang 6). Das nicht-akademische Selbstkonzept enthält das soziale, emotionale und körperliche Selbstkonzept, das wiederum in verschiedene Unteraspekte gegliedert ist (ebd., S. 413, Anhang 6). Als viertes gilt das globale Selbstkonzept als stabil, auch wenn es sich situationsspezifisch entwickelt und Unterkategorien schnell veränderbar sind (ebd., S. 412ff.). Fünftens entwickelt sich das Selbstkonzept über die Lebensspanne eines Menschen, Aspekte werden

unterschiedlich gewichtet und das Selbstkonzept wird mit steigendem Alter differenziert (Shavelson, Hubner & Stanton 1976, S. 414). Sechstens ist das Selbstkonzept nicht nur deskriptiv, sondern hat auch einen evaluativen Charakter, denn die wahrgenommenen Eigenschaften werden, aufgrund von Erfahrungen in der Kultur, der sozialen Umgebung usw., bewertet (ebd., S. 414). Als letztes betonen Shavelson, Hubner & Stanton (1976), dass das Selbstkonzept abgrenzbar von anderen Konzepten ist, wie beispielsweise der akademischen Leistung (ebd., S. 415). Die hohe Stabilität macht es zu einem zentralen Persönlichkeitsmerkmal, das in verschiedenen Lebensbereichen verhaltensregulativ wirkt (Roebers 2007, S. 381). Es beinhaltet bewusste und unbewusste Biographieerfahrungen und zukünftige Erwartungen, die durch das elterliche Verhalten sowie Erfahrungen mit anderen beeinflusst werden (Eggert, Reichenbach & Bode 2014, S. 14f.). Nicht alle aufgezählten Eigenschaften von Shavelson, Hubner & Stanton konnten jedoch bisher empirisch belegt werden. Die Multidimensionalität des Selbstkonzeptes gilt als belegt, der hierarchische Aufbau jedoch nicht (Green u.a. 2006, S. 535). Es wurde zudem herausgefunden, dass das akademische Selbstkonzept differenzierter ist, als von Shavelson, Hubner und Stanton (1976) angenommen wurde (Marsh 1990, S. 623ff.). So wurde die Oberkategorie „Allgemeines akademisches Selbstkonzept“ in die Kategorien „Mathematisch/Akademisch“ und „Verbal/Akademisch“ getrennt, da beide Faktoren nicht oder kaum korrelieren und somit nicht zusammengefasst werden können (ebd., S. 625). Dies wurde von Brunner u.a. (2010), aufgrund von fehlender Korrelation innerhalb des verbalen akademischen Selbstkonzeptes, weiter ausdifferenziert (S. 10f.). Zur Veranschaulichung ist für das Thema dieser Arbeit die Darstellung des Selbstkonzeptes von Shavelson, Hubner & Stanton (1976) jedoch ausreichend.

Das Selbstkonzept ist für die Orientierung des Menschen von großer Bedeutung, sodass deren Inhalte als nicht hinterfragbare Tatsachen verstanden werden (Laskowski 2000, S. 22f.). Es kann dazu verhelfen, neue Informationen aufzunehmen und das eigene Verhalten besser zu verstehen (Eggert, Reichenbach & Bode 2014, S. 26). Aufgrund der Orientierungsfunktion werden neue Informationen immer anhand des Selbstkonzeptes selektiv wahrgenommen (Laskowski 2000, S. 23). Passt die neue Information zum vorhandenen Selbstkonzept, wird sie integriert (ebd.). Passt die neue Information

nicht zum Selbstkonzept, wird sie ignoriert oder verzerrt wahrgenommen (Eggert, Reichenbach & Bode 2014, S. 21). Diese Wahrnehmungsverzerrung oder Wahrnehmungsverleugnung, um die Diskrepanz zwischen Selbstkonzept und gemachter Erfahrung möglichst klein zu halten, nennt man *Konsistenzprinzip* (ebd., S. 24). Die Fähigkeit, eigenen Erfolg oder Misserfolg den eigenen Leistungen oder Glück zuzuschreiben, entsteht im Grundschulalter (Haug-Schnabel & Bensel 2017, S. 160). Das Wahrnehmen von Ursachen, die zu einem Ergebnis führen, werden in *Attributionstheorien* untersucht (Weiner 1994, S. 220). Weiner (1994) unterscheidet zwischen internalen und externalen Attributionen, die zu unterschiedlichen Gefühlen, Erwartungen und Handlungen führen können (ebd., S. 223, Anhang 7). Abgesehen davon unterscheidet er die Dimensionen stabil und variabel (Weiner 1994, S. 270, Anhang 7). Als dritte Dimension gilt die der Kontrollierbarkeit (Weiner 1994, S. 270f., Anhang 7). Diese Zuschreibungen haben einen Einfluss auf die Erfolgserwartungen: Wird Erfolg stabilen Faktoren zugeschrieben, steigt die Erfolgserwartung in Zukunft (Weiner 1994, S. 275). Bei variablen Faktoren ändert sich die Erwartungshaltung allerdings nicht oder nur geringfügig (ebd.). Andersherum sinkt die Erfolgserwartung, wenn Misserfolg stabilen Faktoren zugeschrieben wird (Weiner 1994, S. 277). Zudem hat die interne oder externe Zuschreibung Einfluss auf die, mit dem Ergebnis verbundenen, Emotionen (ebd., S. 283). Schreibt ein_e Schüler_in eine gute Note den eigenen Fähigkeiten zu, also internal, wird er oder sie stolzer sein als wenn die Lehrkraft generell gute Noten vergibt, also external (ebd.). Menschen haben die Tendenz, Kausalattributionen immer anhand des Selbstkonzeptes zu wählen: Ein Mensch mit positivem Selbstwertgefühl wird Erfolg eher den eigenen Kompetenzen zuschreiben, wohingegen ein Mensch mit negativem Selbstwertgefühl Glück als Grund für Erfolg sieht (Laskowski 2000, S. 23f.).

In Zusammenhang mit dem Selbstkonzept ist ebenfalls der Begriff der *Selbstwirksamkeit* bedeutsam. Banduras (1978) Theorie der Selbstwirksamkeit beschreibt, dass die eigene Handlung zu einer bestimmten vorhersehbaren Konsequenz führt (S. 140). Die Erwartungen, selbstwirksam handeln zu können, sind entscheidend dafür, wie hoch die Anstrengungsbereitschaft und das Durchhaltevermögen sind (Bandura 1978, S. 141). Das wiederum beeinflusst, welche Erfahrungen ein Mensch mit bestimmten Situationen macht (ebd., Anhang 8). So können Selbstwirksamkeitserfahrungen das

eigene Verhalten in zukünftigen Situationen nachhaltig prägen, sogar in nicht vergleichbaren Situationen (Bandura 1978, S. 143). Erkennen Menschen nicht, dass ihre Handlungen bestimmte Konsequenzen verursachen, sind also von ihrer eigenen Unwirksamkeit überzeugt, kommt es zu *erlernter Hilflosigkeit* (Seligman 1999, S. 43). Sie erwarten, dass Verhalten und Konsequenz voneinander unabhängig und deshalb unkontrollierbar sind, was Hilflosigkeit hervorruft, die ursächlich für psychische Störungen sein kann (ebd., S. 44). Dabei gilt nicht die Objektivität, sondern die Subjektivität wahrgenommener Kontrollierbarkeit als entscheidend für Hilflosigkeit (ebd., S. 45). Erlernte Hilflosigkeit führt zu einer sinkenden Motivation, Konsequenzen zu kontrollieren, was das Lernen der tatsächlichen Kontrollierbarkeit behindert und so Angst auslöst (Seligman 1999, S. 52). Diese führt bei dauerhafter Überzeugung der Unkontrollierbarkeit zu Depression (ebd.).

3.2.2 Entwicklung des Selbstkonzeptes im Grundschulalter

Die Entwicklung des Selbstkonzeptes ist ein lebenslanger Prozess (Eggert, Reichenbach & Bode 2014, S. 20).

Im Grundschulalter können Kinder sich selbst mit Stärken und Schwächen wahrnehmen (Roebbers 2007, S. 384). Denn in der mittleren Kindheit nimmt das Selbstwertgefühl ab, da die realitätsfernen optimistischen Selbstbeschreibungen von Kindergartenkindern einem differenzierteren, realistischeren Bild weichen (Jungbauer 2017, S. 129f.) Die Beschreibungen beziehen sich ab dem Grundschulalter vermehrt auch auf innere Eigenschaften (ebd., S. 127). In der Schulzeit wird das Selbstkonzept weiter differenziert in das selbstbezogene, fächerbezogene und sozialbezogene Selbstkonzept (Eggert, Reichenbach & Bode 2014, S. 54). Eine besondere Rolle spielt auch die Dominanz von sozialen Aspekten, Beziehungen und sozialen Vergleichen mit anderen Kindern sowie objektive Maßstäbe, wie zum Beispiel Noten (Roebbers 2007, S. 384). Grundschulkinder legen besonders viel Wert auf die Bewertungen von anderen und neigen bei negativer Bewertung zu einem geringen Selbstwertgefühl (Haug-Schnabel & Bensel 2017, S. 160). So besteht insbesondere im Grundschulalter ein Rückgang des positiven leistungsbezogenen Selbstwertgefühls aufgrund von Konkurrenzdenken in der Schule (Sehr 2012, S. 83). Mädchen haben allgemein ein negativeres Bild von ihren Fähigkeiten als Jungen (Kessels 2016, S. 296). Ebenso spielt der

Körper eine Rolle für das Selbstkonzept. Insbesondere im Kindergarten- und Grundschulalter werden die motorischen Fähigkeiten weiterentwickelt (ebd., S. 125). Die Entwicklung motorischer Fähigkeiten sorgt für die Entwicklung eines Körpergefühls (Jungbauer 2017, S. 126). Besonders in steigendem Alter spielt das Körpergefühl zunehmend eine Rolle für das Selbstbild, vor allem die sportliche Leistungsfähigkeit und physische Attraktivität (ebd.). Zwischen 6 und 10 Jahren nimmt die Stabilität des Selbstkonzeptes zu, so dass es ungefähr in der 6. Klasse auf dem Niveau eines Erwachsenen ist (Roebbers 2007, S. 384f.). Jedoch variiert die Stabilität je nach Teilbereich, beispielsweise ist das Körperkonzept durch die Veränderungen in der Pubertät instabil (ebd., S. 385).

3.2.3 Selbstkonzept bei Schüchternheit

Ein negatives Selbstkonzept und die negative Selbstbewertung sind entscheidende Faktoren für Schüchternheit (Bober u.a. 2022, S. 1ff.). Schüchternheit ist geprägt durch Selbstzweifel und mangelnde Selbstwirksamkeitserwartungen, die auch zur Aufrechterhaltung von Schüchternheit beitragen (Petermann 2022, S. 33). Ebenso gelten die Wahrnehmungen als subjektiv und verzerrt, denn zweideutige oder neutrale Reize werden häufig als bedrohlich empfunden (ebd.). Die eigenen Gedanken sind negativ und kreisen um das eigene Versagen, Ablehnung oder Scham (Petermann 2022, S. 33). In sozialen Situationen nehmen Schüchterne sich, aufgrund ihres negativen Selbstbildes, negativ wahr und gehen davon aus, dass sie von allen anderen auch negativ bewertet werden (Asbrand, Büch & Schmitz 2022, S. 43). Soziale Situationen werden katastrophiert und vor und nach der Situation die negativen Aspekte hervorgehoben (ebd., S. 43f.). Diese negativen Prozesse führen zu einer erhöhten Selbstaufmerksamkeit, die die negativen Gedanken wiederum verstärken und zu physiologischen Reaktionen führen (Petermann 2022, S. 33). Negative Kausalattributionen und die damit verbundenen Selbstwirksamkeitserwartungen werden so verinnerlicht (ebd., S. 34). Das Selbstkonzept hat besonders in der Schulzeit Einfluss auf das Verhalten und die Selbstwahrnehmung (Eggert, Reichenbach & Bode 2014, S. 53). Es bestimmt die schulischen Leistungen und die Persönlichkeit (ebd., S. 54). Ist es also negativ, werden eine Vielzahl an Bereichen der Kinder negativ gelenkt. Bei schüchternen Kindern ist die Abnahme des positiven

Selbstkonzeptes zu einem realistischen Selbstkonzept extremer als bei nicht schüchternen Kindern (Müller 2022, S. 129). Das Selbstkonzept eines oder einer Schüler_in beeinflusst die Kausalattribution, den Umgang mit Kritik, Auswahl und Umgang mit Situationen, Interaktionsprozesse in der Klasse, Interaktionen mit Lehrkräften und der Familie, Anstrengungs- und Risikobereitschaft, die eigenen Ziele, Leistungsmotivation und die Wege, wie Ziele erreicht werden (Eggert, Reichenbach & Bode 2014, S. 56). Schreibt sich jemand viele negative Eigenschaften zu, werden Erfolge eher external und Misserfolge internal bewertet (ebd., S. 43f.). Ängstliche Schüler_innen attribuieren Leistungserfolg external und Misserfolg internal, wodurch sie unter Misserfolg mehr leiden (Sieland, Eckert & Heyse 2016, S. 310). Schüler_innen mit negativem Selbstkonzept beziehen sachliche Kritik häufig auf sich und empfinden dadurch Demütigung und Scham (Eggert, Reichenbach & Bode 2014, S. 57).

3.3 Eltern-Kind-Interaktion

Schüchternheit ist nicht nur durch genetische, biologische oder temperamentoale Faktoren veranlagt, sondern wird durch die soziale Umwelt gefestigt (Stöckli 2014, S. 148). So hängt insbesondere von dem elterlichen Verhalten ab, ob das genetische Temperamentsmerkmal BI zum Ausdruck kommt (Pettermann 2022, S. 32). Einer biologischen Anfälligkeit kann also bei einem sehr günstigen familiären Umfeld entgegenwirkt werden (Kagan 2001, S. 105). Welche Aspekte des Familienlebens in der Kindheit die Schüchternheit von Kindern beeinflusst, wird als nächstes erläutert. Dazu wird auf das frühkindliche Bindungsverhalten und das elterliche Verhalten in der Kindheit eingegangen.

3.3.1 Frühkindliche Bindung

Die psychische Entwicklung des Kindes hängt insbesondere von der Qualität der Bindungsbeziehungen in den ersten 12 Lebensmonaten ab (Hédervári-Heller 2014, S. 58). So wird die Fähigkeit zur Emotionsregulation von Kindern unterschiedlich erfolgreich erlernt, je nach früher Eltern-Kind-Interaktion und den Bindungserfahrungen (Castello 2017, S. 17). Abhängig von der elterlichen Reaktion auf das Bindungsverhalten des Kindes erleben Kinder ihre Bedürfnisse als befriedigt oder abgelehnt (ebd.). Ainsworth (1985) untersuchte das Verhalten von Kindern im „Fremde Situation“-Test und fasste ihre

Beobachtungen in verschiedenen Bindungsmustern zusammen: sicher-gebunden, ängstlich-vermeidend, ängstlich-ambivalent (S. 775ff.). Sie verfestigen sich im 7. bis 12. Lebensmonat (Bowlby 2014, S. 99). Die Kinder mit einer ängstlichen bzw. unsicheren Bindung, haben gelernt, dass sie sich nicht auf das Verhalten ihrer Mutter verlassen können, da sie ambivalent oder nicht auf die kindlichen Signale reagiert hat, sodass sie in unbekannten Situationen (ängstlich-ambivalent) oder im häuslichen Umfeld (ängstlich-vermeidend) ängstlich sind (Ainsworth 1985, S. 778f.). Ainsworth (1985) spricht, in Zusammenhang mit ängstlich-ambivalenten Kindern, von einem Annäherungs-Vermeidungs-Konflikt, da sie engen Kontakt zur Mutter wollen, allerdings erwarten, von ihr zurückgewiesen zu werden (S. 779). Diesen Konflikt spricht auch Asendorpf in Zusammenhang mit Schüchternheit an.¹⁵ Die Überschneidung kann damit begründet werden, dass die Muster, wenn sich das elterliche Verhalten nicht ändert, internalisiert und auf andere Menschen übertragen werden (Bowlby 2014, S. 103). In diesem Prozess entwickeln sich, durch die Interaktionen mit den Eltern, Selbstbilder, die Selbsterleben, Sehnsüchte und Ängste prägen (ebd., S. 105f.). Unsicher gebundene Kinder aktualisieren diese geprägten Selbstbilder nicht, sondern wehren widersprüchliche Erfahrungen ab (ebd., S. 106). So formen die frühen Bindungserfahrungen bereits das Selbstbild (Bowlby 2014, S. 108).¹⁶

Unsicher gebundene Kinder sind eher ängstlich, da sie sich weniger an die Normen der Eltern anpassen und in Folge dessen Verhaltensweisen entwickeln, die von anderen abgelehnt werden, was sie zusätzlich verunsichert (Kagan 2001, S. 340).

Bindungstypen im Kleinkindalter sind allerdings kein Prädiktor für den späteren Lebensverlauf, denn auch die Zeit nach dem Kleinkindalter ist nachhaltig beeinflussend (Kagan 2001, S. 340f.). Trotzdem gelten frühe Bindungserfahrungen als bedeutsam für die Kompetenzen zur Beziehungsgestaltung, sowie die Entwicklung des Selbstkonzeptes und zur Bewältigung belastender Situationen (Castello 2017, S. 18).

¹⁵ Kap. 2.1.2

¹⁶ Tiefergehende Informationen zu der Bindungstheorie befinden sich zum Beispiel in Bowlby 2014.

3.3.2 Elternverhalten in der Kindheit

Im Entwicklungsverlauf agieren Eltern als soziale Modelle in Bezug auf Bewertung, Pflege, Umgang mit sozialen Situationen und Kompetenz in sozialen Interaktionen (Castello 2017, S. 18). Das Selbstkonzept und Selbstwertgefühl wird von ihnen beeinflusst (Eggert, Reichenbach & Bode 2014, S. 15; Jungbauer 2017, S. 130). Ebenfalls wirken sie auf die Fähigkeitseinschätzungen ihrer Kinder durch direkte und indirekte Kommunikation über Stärken und Schwächen ein (Roebbers 2007, S. 389). Die Kausalattribution der Eltern bei Erfolg und Misserfolg wird von den Kindern übernommen (ebd.). Außerdem eignen Kinder sich das Coping-Verhalten der Eltern an (Gontard 2019, S. 141). Denn der Umgang mit den Emotionen der Eltern gilt als Modell für das Erlernen von Emotionsregulationsstrategien der Kinder (Schmitz & Asbrand 2020, S. 67f.). Auch wenn die Eltern ab dem Alter von 7 Jahren eher eine überwachende Rolle übernehmen und negative kindliche Gefühle lindern sollen, ist die Identifikation mit den Eltern nach wie vor stark (Kagan 2001, S. 367).

Die Folgen von Erfahrungen in der Kindheit hängen davon ab, wie ein Kind ein Ereignis interpretiert (Kagan 2001, S. 323). Die Interpretation ist wiederum davon abhängig, auf welchem kognitiven Stand das Kind ist, welche Stimmung es in der Situation hat, welcher Kultur das Kind angehört und welche Werte es vertritt (ebd., S. 323f.). Deshalb kann die Reaktion eines Kindes auf bestimmte Ereignisse nie mit voller Sicherheit vorausgesagt werden (Kagan 2001, S. 369).

Trotzdem wird die spätere Eltern-Kind-Interaktion als bedeutsam für die kindliche Entwicklung gesehen. Je nach Beziehungsbotschaften, Wertschätzung, Liebe, Kritik und Abwertung, wird das Selbstwertgefühl gestärkt oder geschwächt (Jungbauer 2017, S. 130). Können Kinder die Normen ihrer Eltern nicht erfüllen, erleben sie sich selbst als wertlos (Kagan 2001, S. 356f.). Dies ist gerade bei schüchternen Kindern häufig der Fall. Denn in der westlichen Welt liegen die elterlichen Ziele insbesondere in der Entwicklung von Autonomie, Wettbewerbsfähigkeit und Selbstdarstellung (Yiu, Choi & Chen 2020, S. 206). Eltern sehen in Zurückhaltung also meist mehr negative als positive Effekte (Podgórska-Jachnik 2020, S. 127). Schüchterne Kinder gelten zwar als höfliche Kinder, die keinen Ärger machen, jedoch überwiegen

bei den Eltern Aspekte, wie wenig Freude an sozialen Kontakten, Einschränkungen von Erfahrungen und der Entwicklung sozialer Kompetenzen, Einsamkeit durch wenige Freunde und Einschränkungen in der Teilnahme an Bildungsprozessen (ebd., S. 128). Ebenso wird Schüchternheit als Unreife und Inkompetenz gesehen, auf die Eltern mit Enttäuschung, Sorge aber auch Ablehnung und Scham reagieren (Yiu, Choi & Chen 2020, S. 206). Deshalb ist es von Bedeutung, Kindern zwar die gesellschaftlichen Normen zu vermitteln, aber bei Nichterfüllung elterlicher Normen trotzdem Wertschätzung und Akzeptanz zu zeigen, um das Gefühl von Hilflosigkeit zu vermeiden (Kagan 2001, S. 357f.). So gilt der autoritative Erziehungsstil¹⁷, der sich an den Grundbedürfnissen der Kinder orientiert, als positiver Einfluss für das Selbstwertgefühl (Jungbauer 2017, S. 130). Der autoritäre Erziehungsstil¹⁸ und der Laissez-faire Erziehungsstil¹⁹ können hingegen zu einem geringen Selbstwertgefühl führen (ebd.).

Als besonders hinderlich betrachten Liu, McDonnell und Hayden (2020) zwei Eigenschaften, die in BI Untersuchungen verwendet werden: Überfürsorglichkeit und Aufdringlichkeit (ebd., S. 93). Überfürsorglichkeit meint das Einschränken des Explorationsverhalten des Kindes, übermäßiges Schutzbieten in neuen Situationen und das Unterstützen von vermeidendem Verhalten (ebd.). Die Aufdringlichkeit meint Eltern, die ihre Kinder unsensibel in neue Situationen drängen (Liu, McDonnell & Hayden 2020, S. 93). Überkontrolle und Überfürsorglichkeit der Eltern erhöhen oder legen BI fest (MacGowan & Schmidt 2020, S. 325). Ebenso steigt das Risiko der Entwicklung einer Angststörung, wenn starke Verhaltenshemmung auf überprotektives oder vermeidendes Verhalten der Eltern trifft (Schmitz & Asbrand 2020, S. 59). So können Überinvolvement, Unterstützung von Vermeidungsverhalten sowie kontrollierendes Verhalten der Eltern Ursachen für Soziale Ängstlichkeit sein (Gontard 2019, S. 140).

Insbesondere sozial ängstliche Eltern fördern das Vermeidungsverhalten ihrer Kinder durch Überfürsorglichkeit (Petermann 2022, S. 35). Dem Kind

¹⁷ Autoritative Erziehung beschreibt eine flexible Erziehung durch die Eltern, die sowohl emotionale Wärme, Zuwendung und Grenzsetzungen umfasst (Vollmer 2017, S. 141).

¹⁸ Die autoritäre Erziehung setzt den Fokus auf die Kontrolle des Kindes durch die Eltern (Vollmer 2017, S. 140).

¹⁹ Bei dem Laissez-faire Erziehungsstil gibt es keine Regeln und die Kinder werden sich selbst überlassen (Vollmer 2017, S. 140).

werden Herausforderungen abgenommen, sodass es den Eindruck bekommt, die Eltern würden das Kind nicht als kompetent genug erleben, um diese zu bewältigen (ebd.). Das Explorationsverhalten wird also weniger unterstützt (MacGowan & Schmitz 2020, S. 325). Überfürsorgliche Eltern können ihre Kinder davon abhalten, Coping-Skills auszubilden, um neue Situationen zu bewältigen (Liu, McDonnell & Hayden 2020, S. 93). Sozial ängstliche Familien haben weniger soziale Kontakte und vermeiden Situationen, die als bedrohlich bewertet werden (Petermann 2022, S. 35). Kinder imitieren diese Verhaltensweisen (ebd.). Folglich können sie keine sozialen Kompetenzen erlernen (ebd.). Stattdessen lernen sie eine verzerrte Wahrnehmung, neutrale Situationen als bedrohlich einzuordnen (Petermann 2022, S. 35). Insbesondere die negative Fokussierung von Familien in Bewertungssituationen hat Folgen für das Kind (Castello 2017, S. 18). Zudem haben Familien, die Vermeidungsmuster aufweisen, meist großes Verständnis für das Vermeidungsverhalten ihrer Kinder und die soziale Isolation wird nicht verhindert (ebd.). Die soziale Isolation sorgt dann für mangelnde Zuversicht und fehlende Kompetenzen, im sozialen Umfeld zu interagieren (ebd.). Der Mangel an Orientierungshilfen erschwert den Erwerb von Bewältigungsstrategien bei Bewertungssituationen (Castello 2017, S. 18). Die Unkontrollierbarkeits Erfahrungen verstärken die verzerrte Wahrnehmung gegenüber dem Selbst und sozialen Situationen, sodass das Erkennen von einer Verbindung zwischen Anstrengung und Ergebnis erschwert wird (Petermann & Petermann 2015, S. 35f.). Dadurch kann eine erlernte Hilflosigkeit entstehen. In einer Studie von MacGowan & Schmidt (2020) wurde eine Verbindung zwischen schüchternen Müttern und schüchternen Kindern im Alter von 6 Jahren hergestellt (S. 331). Außerdem haben Kinder zwischen 7 und 12 Jahren mit Diagnose der Sozialen Angststörung meist Mütter mit hohen Werten in den Bereichen Soziale Angst, generelle Angst und Depression (MacGowan & Schmidt 2020, S. 325).

Auch Strenge fördert ängstliches Verhalten. So neigen Kinder mit BI von kritischen Müttern häufiger zu Gehemmtheit und sozialem Rückzug (Liu, McDonnell & Hayden 2020, S. 94). Ebenso gibt es eine positive Korrelation von Schüchternheit des Kindes und rauer Erziehung (MacGowan & Schmidt 2020, S. 325). Dazu gehört übermäßige Kritik, fehlende emotionale Wärme, Überforderung und Entmutigung (Leitner, Ortner & Ortner 2008, S. 206).

Insbesondere wirtschaftliche Unsicherheit kann dazu führen, dass Mütter ihre Kinder aus Frustration häufiger bestrafen (Kagan 2001, S. 362). Kinder interpretieren die Bestrafung durch die Mutter als eigene Unfähigkeit und haben folglich eine negativere Selbsteinschätzung, die die Schulleistungen beeinflusst und im Erwachsenenalter zu vermehrten Frustrationen führt (ebd.). Elterliche Führung und Wärme unterstützen hingegen prosoziales Verhalten und Empathie (MacGowan & Schmidt 2020, S. 325).

Aufdringliches Verhalten führt dazu, dass Kinder emotional negativer erregt werden (Liu, McDonnell & Hayden 2020, S. 94). In neuen Situationen, in denen sie bereits gefordert werden, sind sie dann überfordert und haben größere Schwierigkeiten, Coping-Skills zu entwickeln, sodass die Emotionsregulation eingeschränkt wird (ebd.). Das besondere Bedürfnis nach Beruhigung vor sozialen Ereignissen von schüchternen Kindern kann so nicht erfüllt werden (Castello 2017, S. 17). Erfährt das Kind, dass die Umgebung mehr Aktivität erwartet als es in der Situation zeigen kann, führt das auf Seiten des Kindes zu Frustration und zusätzlicher Nervosität (Podgórska-Jachnik 2020, S. 128). Das kann auch Auswirkungen auf die Eltern-Kind-Beziehung haben, da das Kind die elterlichen Erwartungen nicht erfüllen kann und sich deshalb nicht akzeptiert fühlt (ebd., S. 136).

Unklar ist jedoch, ob vermehrte Überbehütung durch die Eltern oder wenige positive Interaktionen zwischen Eltern und Kind Ursache oder Folge von Sozialen Ängsten sind (Schmitz & Asbrand 2020, S. 25).

3.4 Wechselwirkungen von biopsychosozialen Faktoren

Die Wechselwirkungen werden durch verschiedene Modelle zum Ausdruck gebracht. Das Multikausale Modell von Petermann & Petermann (2015) berücksichtigt verschiedene biopsychosoziale Risikofaktoren, mit dem Ausgangspunkt des Temperamentsmerkmals Verhaltenshemmung (BI), da die niedrige Erregungsschwelle im limbisch-hypothalamischen System die Erfahrungen in neuen Situationen beeinflusst (S. 54f., Anhang 9). Sie lehnen sich bei ihrer Ausarbeitung an bisherige Modelle an. Dazu gehört das kognitive Modell der Sozialen Angst im Erwachsenenalter von Clark und Wells (1995), das beschreibt, dass der hohe Grad an Selbstaufmerksamkeit, die verzerrten Wahrnehmungen sowie Angstsymptome das

Vermeidungsverhalten aufrechterhalten (Petermann & Petermann 2015, S. 52, Anhang 9). Diese Verbindungen wurden ebenfalls bei Sozialer Angst im Kindesalter nachgewiesen (ebd., S. 52). Hinzu kommt die Erlernete Hilflosigkeit, die zur Stabilisierung verzerrter Wahrnehmungen führt und Selbstwirksamkeitserfahrungen erschwert (ebd., S. 53f., Anhang 9).

Petermann (2022) geht in Anlehnung an das Modell von 2015 insbesondere auf die Schüchternheit ein. Sie wird durch biologische, psychische und soziale Einflussfaktoren erzeugt und aufrechterhalten (S. 36). Sie stehen in einer Wechselbeziehung und bauen nur eine Verhaltensauffälligkeit auf, wenn mehrere Risikofaktoren im Entwicklungsverlauf zusammen bestehen (ebd.). Dabei kann es zu unterschiedlichen Verläufen kommen (ebd.). Petermann (2022) verdeutlicht in Anlehnung an Sroufe (1997)²⁰ vier verschiedene Verläufe von Schüchternheit: Kontinuierliche Fehlanpassung, Kontinuierliche positive Anpassung, Anfängliche Fehlanpassung, gefolgt von positiven Veränderungen und Anfängliche positive Anpassung, gefolgt von negativen Veränderungen (Petermann 2022, S. 36). Kontinuierliche Fehlanpassung besteht, wenn ein anfänglich sehr schüchternes Kind im weiteren Entwicklungsverlauf gehemmtes Verhalten zeigt und die Eltern überfürsorglich sind (ebd.). Die kontinuierliche positive Anpassung drückt ein altersangemessenes schüchternes Verhalten im Säuglings- und Kleinkindalter aus, auf das die Eltern unterstützend, aber nicht überfürsorglich, reagieren (ebd.). Dadurch entsteht eine positive Entwicklung im Altersverlauf (ebd.). Mit der anfänglichen Fehlanpassung, gefolgt von positiven Veränderungen, wird sehr schüchternes Verhalten im ersten Lebensjahr, worauf die Eltern ermutigend reagieren Sozialkontakte aufzubauen, beschrieben (Petermann 2022, S. 36). Das Kind hat in diesem Fall zwar das Temperamentsmerkmal BI und verhält sich schüchtern, ist allerdings trotzdem sozial kompetent (ebd.). Im letzten Fall der anfänglichen positiven Anpassung, gefolgt von negativen Veränderungen, zeigt das Kind altersangemessenes schüchternes Verhalten im Säuglings- und Kleinkindalter, das sich in der weiteren Kindheit jedoch in sehr zurückhaltendes Verhalten verändert (Petermann 2022, S. 36). Die Eltern reagieren auf diese Veränderung umsorgend und beschützend, so dass die Ängstlichkeit des Kindes verstärkt wird, obwohl keine oder wenige

²⁰ Sroufe (1997) untersuchte verschiedene Faktoren, die die Entwicklung von psychischen Erkrankungen begünstigen oder behindern (S. 253ff.).

genetische Faktoren beteiligt sind (ebd., S. 36f.). Das schüchterne Verhalten in der Kindheit kann also ebenso durch andere Faktoren, beispielsweise negative Erfahrungen mit Gleichaltrigen oder einem negativen Selbstbild, entstehen (Petermann 2022, S. 37). Es ist unklar, ob die Faktoren der kognitiven Verzerrung sowie Ablehnung durch Gleichaltrige und ein Mangel sozialer Kompetenzen Schüchternheit auslösen oder eine Folge dieser sind (Asbrand, Büch & Schmitz 2022, S. 42ff.). In der Arbeit werden sie in Kapitel 5 in Bezug auf die Schule näher beschrieben. Die vorliegenden Risikofaktoren können allerdings, bis auf die BI, bei positiver Entwicklung Schutzfaktoren sein oder Risikofaktoren abmildern, beispielsweise soziale Unterstützung, problemfokussierte Copingstrategien und positive Schulerfahrungen (ebd., S. 52ff.).

Unsicher gebundene Kinder sind besonders vulnerabel, Ängste zu entwickeln, wenn sie ebenfalls einen hohen Wert an BI haben (Coplan, Baldwin & Wood 2020, S. 78). So korrelierten Soziale Ängste in einer Studie von Lewis-Morrarty u.a. (2015) positiv bei Jugendlichen mit einer unsicheren Bindung und BI, wohingegen bei Jugendlichen mit BI, die eine sichere Bindung haben, keine signifikante Verbindung zu Sozialen Ängsten hergestellt wurde (S. 10).

Es wird demnach deutlich, dass BI, Bindung, elterliches Verhalten, aber auch Erfahrungen der Kinder in ihrer Umgebung, die ihr Selbstkonzept beeinflussen, Schüchternheit wechselseitig bedingen oder verhindern können. Dazu kommen weitere äußere Einflüsse, wie die bereits erläuterte Kultur und deren Werte, die Schüchternheit verstärken. Es gibt also nicht die eine kausale Ursache für Schüchternheit, sondern sie entsteht in einem Zusammenspiel verschiedener Einflüsse.

4. Die Institution Grundschule

Nachdem die Aspekte von Schüchternheit behandelt wurden, befasst sich das nächste Kapitel mit dem Thema Grundschule. Die Grundschule bildet den Start des verpflichtenden, leistungsorientierten Lernens, das zehn bis zwölf Jahre umfasst (Jung 2021, S. 51). Es wird folglich ein Überblick über den Aufbau, die Aufgaben der Lehrkräfte und Ziele der Schule gegeben, um die Lebenswelt von Schüler_innen zu verdeutlichen.

4.1 Aufbau

In Deutschland wird die Verantwortung des Bildungswesens den Ländern übertragen (KMK 2020, S. 5, Art. 1 Abs. 2). Trotzdem gibt es eine gemeinsame Struktur, die in ganz Deutschland gilt (KMK 2020, S. 5, Art. 1 Abs. 3). Zur Qualitätssicherung im Primarbereich, Sekundarbereich und der Allgemeinen Hochschulreife gelten länderübergreifende Bildungsstandards in bestimmten Fächern, sodass gemeinsame curriculare Inhalte bestehen (KMK 2020, S. 7, Art. 5 Abs. 1). Die Vollzeitschulpflicht beträgt bei Kindern und Jugendlichen, je nach Bundesland, 9 oder 10 Jahre (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 133).

Das Schulsystem wird untergliedert in den Primarbereich, den Sekundarbereich I und den Sekundarbereich II (KMK 2020, S. 19, Art. 27). In Art. 28 ist der Primarbereich festgelegt als die Jahrgangsstufen 1 bis 4 oder 1 bis 6 an allgemeinbildenden Schulen oder als Teil von übergreifenden Schularten (KMK 2020, S. 19). Die meisten Bundesländer, mit Ausnahme von Berlin und Brandenburg, haben 4 Grundschuljahre (Tillmann 2013, S. 131). Alle weiteren Regelungen werden von den Ländern getroffen (ebd.). Je nach Bundesland obliegt die Entscheidung über die vorzeitige Einschulung oder Rückstellung den Eltern oder der Schulleitung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 100).²¹ Es gibt integrative Modelle, in denen die Jahrgangsstufe 1 und 2 zu einer Schuleingangsstufe zusammengefügt werden (KMK 2015, S. 11). Dadurch lässt sich der Schulanfang flexibel gestalten (Götz 2019, S. 42). Die Verweildauer hängt von den individuellen Leistungen ab, sodass die Dauer der Grundschule ein Jahr verkürzt oder ein Jahr verlängert werden kann (ebd.). Im Anschluss an den Primarbereich folgt der Sekundarbereich I, der an verschiedenen Schularten durchgeführt wird (KMK 2020, S. 19, Art. 29 Abs. 1). Am Ende der Grundschulzeit wird entschieden, auf welche weiterführende Schulform die Kinder geschickt werden (Tillmann 2013, S. 131). Bei der Entscheidung der Eltern wird die Einschätzung der Lehrkräfte in Form von Empfehlungen als Hilfe herangezogen, wobei Eltern aus höheren Schichten ihre Entscheidung unabhängiger von dem Urteil der Lehrkräfte treffen (ebd., S. 138). Das stellt die Lehrkräfte vor die Aufgabe, die

²¹ In Berlin entscheidet die Schulaufsichtsbehörde (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 100).

Schüler_innen nach eigener Einschätzung in Leistungsgruppierungen einzuteilen (Schumacher & Denner 2017, S. 182f.). In diese Bewertung fließen nicht nur die Noten, sondern auch das Sozialverhalten und die Lernmotivation ein (ebd., S. 183).

Seit dem Jahr 2008 werden immer mehr Bildungseinrichtungen geschlossen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 49). Gleichzeitig führt der Geburtenanstieg zwischen 2011 und 2016 dazu, dass die Schüler_innenanzahl im Primarbereich steigt (ebd.). Die Anzahl von Schulanfänger_innen wird also in den nächsten Jahren weiter ansteigen (ebd., S. 73). Dies birgt die Herausforderungen, dass die Teilnahme an Bildungseinrichtungen gesichert und der steigende Personal- und Finanzbedarf erfüllt werden muss (ebd.). Da in vielen Bundesländern bereits ein hoher Ersatzbedarf vorhanden ist, wird sich das Problem nach jetziger Prognose verschärfen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 105). So werden bis zum Jahr 2025 ca. 16.000 Grundschullehrkräfte für die Unterrichtsversorgung fehlen (Zorn 2019, S. 48).

4.2 Aufgaben der Lehrkräfte

In Artikel 17 Abs. 1 der Kultusministerkonferenz²² heißt es: „Lehrkräfte unterrichten, erziehen, betreuen und beraten Schülerinnen und Schüler in eigener pädagogischer Verantwortung.“ (KMK 2020, S. 13). Es ist die Aufgabe der Lehrkräfte, nach wissenschaftlichen Kenntnissen die Lehr- und Lernprozesse zu planen, organisieren, reflektieren, evaluieren und zu bewerten (KMK 2000, S. 2). Die professionellen, aber auch menschlichen Fähigkeiten der Lehrkräfte und ihr Wissen in fachwissenschaftlichen, pädagogisch-didaktischen und soziologisch-psychologischen Bereichen werden als entscheidend für die Qualität des Unterrichts gesehen (ebd., S. 2f.). Die Erziehungsaufgabe der Lehrkräfte soll in enger Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten erfüllt werden (ebd., S. 3). Sie beinhaltet die Einflussnahme auf die Persönlichkeitsentwicklung, eine positive Haltung und damit verbundene Werte sowie die eigene Vorbildfunktion (KMK 2000, S. 3). Die Schule als Erziehungsinstanz muss darauf achten, dass keine Machtausübung stattfindet und dass persönlichkeitsfördernde Angebote gestellt und freiwillig in

²² Die Kultusministerkonferenz wird im Folgenden mit KMK abgekürzt.

Anspruch genommen werden dürfen (Standop 2013, S. 200f.). Aus der Menschenwürde des Grundgesetzes wird geschlussfolgert, dass Unterricht jegliche Bloßstellung vermeiden, die persönliche Würde jedes Kindes beachten, persönliche Grenzen respektieren und angstfrei sein muss (ebd., S. 201). Diese Menschenwürde wird ebenso in Landesgesetzen und Schulgesetzen angesprochen, beispielsweise in NRW (Art. 6 Abs. 1 Verf NRW; § 2 Abs. 1 SchulG NRW). Ebenso gilt die Bewertung als wichtige Komponente des Unterrichts. Die Anforderung an Lehrkräfte ist, dass die Bewertung verantwortungsbewusst und gerecht erfolgen soll, mit Einbeziehung der Steigerung von Leistungsfähigkeit und Anstrengungsbereitschaft (KMK 2000, S. 3). Die Schule ist dazu verpflichtet, Eltern in allen Bereichen zu beraten, die für die Entwicklung, den Leistungsstand und die Schullaufbahn bedeutend sind (KMK 2018, S. 6). Außerdem sollen Unterstützungsangebote für Eltern zur Verfügung stehen, beispielsweise durch besondere Veranstaltungen oder Informationsmaterialien (ebd., S. 7). Abgesehen davon ist es die Aufgabe der Schule, Kooperation mit externen Partner_innen, beispielsweise der Jugendhilfe, durchzuführen (ebd.).

Die Lehrpersonen sollen in ihrem Unterricht verschiedene Entwicklungsgeschwindigkeiten, Interessen, Stärken und Unterstützungsbedürfnisse berücksichtigen und ihre Rückmeldungen an den individuellen Stärken der Kinder orientieren (KMK 2015, S. 6). Grundschulunterricht im Sinne von inklusivem Unterricht, ohne Diskriminierung jeglicher Art, soll die Lernbedürfnisse, -bedarfe und -potenziale berücksichtigen (ebd., S. 6f.). Durch herausfordernde Aufgaben soll jedes Kind erfahren können, dass die eigenen Ergebnisse einen Beitrag zum persönlichen Fortschritt sowie als wertvoller Beitrag für die Gruppe dienen (KMK 2015, S. 7).

4.3 Ziele

Die Grundschule soll als Ort gelten, in der die grundlegende schulische Bildung entwickelt wird (KMK 2015, S. 9). Die Schlüsselkompetenzen der schulischen Bildung sind das Lesen, Schreiben und die Mathematik, die für die weitere Bildung und das lebenslange Lernen eine Voraussetzung bilden (ebd.). Abgesehen von Deutsch und Mathematik gehören noch Sachunterricht, Fremdsprache, Kunst, Werken/Textiles Gestalten, Musik, Sport und Religion bzw. Ethik zu den Fächern der Grundschule (KMK 2015, S. 12). Die

grundlegende Bildung als Kerncharakteristika der Grundschule soll Fähigkeiten vermitteln sowie bei der Entwicklung von Haltung und Persönlichkeit unterstützen (Jung 2021, S. 58). Abgesehen von der Wissensvermittlung sollen ebenfalls die Freude am Lernen und kritische Urteilsbildung angeregt, demokratische und menschenrechtliche Werte, Toleranz und Umweltbewusstsein vermittelt werden (KMK 2020, S. 10, Art. 10 Abs. 2). Des Weiteren gelten als Ziele die Integration, ungeachtet von Herkunft, Geschlecht, Religion etc. (KMK 2020, S. 11, Art. 11), Inklusion zur gleichen Teilhabe von Kindern mit und ohne Behinderung (KMK 2020, S. 11, Art. 12), lebenslanges Lernen im Sinne von Weiterbildungen (KMK 2020, S. 12, Art. 13) und Befähigung zum Umgang mit digitalen Werkzeugen (KMK 2020, S. 12, Art. 14). Die Erziehungsziele im Unterricht spiegeln dabei die Norm- und Wertvorstellung der Gesellschaft wider (Liebers & Kanold 2019, S. 243). Im übergeordneten Bildungs- und Erziehungsauftrag ist zentral, dass Kinder auf das gesellschaftliche Leben vorbereitet werden, um aktiv an kulturellen, politischen, beruflichen und wirtschaftlichen Prozessen teilhaben zu können (KMK 2020, S. 12, Art. 14 Abs. 1). Als Ziel gilt die Befähigung zum eigenständigen lebenslangen Lernen (KMK 2000, S. 2). Eine Kooperation von Schule und Erziehungsberechtigten ist die bestmögliche Förderung der Entwicklung und des Lernerfolgs (KMK 2018, S. 3). Das setzt gegenseitige Wertschätzung, Respekt und Akzeptanz voraus (ebd.).

5. Die Situation von schüchternen Kindern in der Grundschule

Pro Jahrgang werden ca. 16% der Kinder von Lehrpersonen als überdurchschnittlich schüchtern eingeschätzt (Stöckli 2018, S. 7). Schüchternheit macht dabei einen zentralen, und aus westlichem Blickwinkel unerwünschten, Teil der Sozialkompetenz von Schulkindern aus (Stöckli 2004, S. 70). Denn die zentralen Kompetenzen in der heutigen Zeit sind Teamwork, Kommunikation und Kooperation (Korem 2019, S. 281). Schüchterne Kinder müssen also Fähigkeiten entwickeln, die nicht zu ihren natürlichen Neigungen passen (ebd.). Wie sich Schüchternheit auf die Schulsituation von Kindern auswirkt, wird im folgenden Kapitel dargestellt. Es wird zunächst auf das soziale Klassenklima eingegangen. Anschließend werden die Unterrichtsmethoden und die Leistungsbeurteilung thematisiert. Zum Schluss werden mögliche Folgen der gegenwärtigen Situation für schüchterne Kinder

behandelt. Auch wenn die einzelnen Aspekte separat vorgestellt werden, stehen sie alle miteinander in Zusammenhang und beeinflussen sich wechselseitig.

5.1 Soziales Klassenklima

Die meiste Zeit des Schultages verbringen Kinder im Klassensetting (Castello 2017, S. 20). Das Klassenklima ist eine bedeutsame Rahmenbedingung für das schulische Lernen, denn sie kann die physische und emotionale Sicherheit von Kindern beeinflussen (Gasteiger-Klicpera, Reitegger & Krammer 2022, S. 56). So hat das Klassenklima Einfluss auf Leistungen, Schulzufriedenheit, Verhalten, Selbstkonzept, Belastungen, Schulangst und Leistungsbereitschaft (Grewe 2016, S. 351). Insbesondere schüchterne Kinder sind sensibel für das Klassenklima, denn es kann die Vulnerabilität kompensieren oder verschlimmern (Kalutskaya u.a. 2015, S. 152). So wurde herausgefunden, dass je bedrohter sich vor allem jüngere Schüler_innen in der Schule fühlen, desto größer ist das Risiko für psychische Belastungen (Schwenck 2016, S. 233). Im Folgenden wird das soziale Klassenklima in den beiden Bereichen der Beziehung zu den Mitschüler_innen und zu den Lehrkräften mit Schüchternheit in Verbindung gesetzt.

5.1.1 Beziehung zu den Mitschüler_innen

Mit der Einschulung treten Schulkinder in ein soziales Setting ein, in dem sie sich mit komplexen sozialen Interaktionen auseinandersetzen müssen und stark auf die Akzeptanz von Gleichaltrigen angewiesen sind (Poole & Schmidt 2020, S. 36). Peers tragen zur Befindlichkeit des Kindes bei, sind von Bedeutung für die individuelle Entwicklung, soziale Integration sowie erfolgreiche Entwicklungs- und Bewältigungsvoraussetzungen (Stöckli 2004, S. 71).

Das Klassenzimmer ist ein sozialer Kontext, der allein durch die Anwesenheit von Peers zum Stressfaktor für schüchterne Kinder werden kann (Kalutskaya u.a. 2015, S. 150). Die große Anzahl von Mitschüler_innen ist für schüchterne Kinder belastend (Gasteiger-Klicpera, Reitegger & Krammer 2022, S. 55). Gefühle wie Angst oder Einsamkeit in sozialen Situationen und Schulvermeidung prägen den Peerkontakt negativ, wodurch die Unzufriedenheit der Kinder verstärkt wird (Petermann 2022, S. 26). Ein niedriges

Selbstkonzept wirkt sich auch auf das Verhalten in Interaktionen mit anderen aus (Eggert, Reichenbach & Bode 2014, S. 64). Kinder, die erwarten, von anderen nicht beachtet oder wertgeschätzt zu werden, sind häufiger ängstlich, unsicher und angespannt (ebd.). Ebenso interpretieren Gleichaltrige Zurückhaltung häufig als soziales Desinteresse oder Arroganz (Stöckli 2018, S. 7). Insbesondere Kinder, die mehr Zeit allein verbringen, obwohl sie die Möglichkeit hätten mit anderen Kindern zu spielen, werden negativ beurteilt (Karlitskaya u.a. 2015, S. 150). Festgestellte soziale Probleme hängen also auch damit zusammen, dass das Verhalten schüchterner Kinder nicht den sozialen Normen entspricht (Korem 2019, S. 279). Das zurückhaltende Verhalten widerspricht den sozialen Erwartungen von Peers, worauf negativ reagiert wird und als Folge eine negative Rückkopplung eintritt (Coplan, Baldwin & Wood 2020, S. 65). Auch wenn schüchterne Kinder meist nicht aktiv abgelehnt werden, werden sie trotzdem eher ausgeschlossen, sodass sich das Einsamkeitsgefühl erhöht (Gasteiger-Klicpera, Reitegger & Krammer 2022, S. 57). In einer kanadischen Stichprobe suchten sich Kinder der 2. und 4. Klasse als soziale Kontakte eher nicht schüchterne Kinder aus (Stöckli 2004, S. 72). In der Klasse werden schüchterne Kinder zudem weniger beachtet (ebd.). Verhaltensbeobachtungen in Stöcklis (2004) Studie bestätigten die Kontaktprobleme, denn Kontaktbemühungen von schüchternen Kindern in der 2. und 3. Klasse wurden häufig mit Nichtakzeptanz beantwortet (ebd., S. 72). Negative Erfahrungen mit Peers verstärken dabei die negative Selbsteinschätzung von Schüchternen (Gasteiger-Klicpera, Reitegger & Krammer 2022, S. 57). In Stöcklis (2004) Studie korrespondierte Schüchternheit mit mehr Ablehnung von Peers und weniger Beliebtheit (S. 75). Wenn schüchterne Kinder Aggression zeigen, wird die Ablehnung von den Peers noch verstärkt (Coplan, Baldwin & Wood 2020, S. 71). Denn schüchterne Kinder werden zwar meist nicht beachtet und manchmal auch abgelehnt, dennoch gilt Aggressivität als stärkster Faktor für Ablehnung von Peers (Stöckli 2004, S. 75f.). In der Grundschulzeit sind vorhandene Ablehnung durch andere und Selbstablehnung besonders zentrale Faktoren, die in eine Abwärtsspirale führen (Neyer & Asendorpf 2018, S. 343). Denn nicht Schüchternheit gegenüber Fremden ist entscheidend für das Selbstwertgefühl, sondern die erlebten Ablehnungserfahrungen (ebd., S. 340). Die Begleiterscheinungen, wie Erröten oder Stottern, beeinträchtigen dann die

Attraktivität der Kinder für andere (Eggert, Reichenbach & Bode 2014, S. 66). Werden Kinder verspottet oder zu etwas gezwungen, wird ihre Schüchternheit verstärkt (Neyer & Asendorpf 2018, S. 343).

Schüchterne Kinder haben also häufig weniger Freund_innen und werden zudem schneller Opfer von Mobbing, da sie als leichte Opfer gelten, die sich bei Angriffen noch mehr zurückziehen, statt sich zu wehren (Crozier 2020, S. 157). Als beliebte Mobbing-Opfer gelten Kinder, die einen niedrigen Sozialstatus in der Klasse haben und bei denen wenig Unterstützung von Mitschüler_innen erwartbar ist (Huber 2016, S. 244). Mobbing-situationen finden in Grundschulen vermehrt statt, auch wenn die Rollen dabei weniger stabil sind (ebd., S. 242). Ein negatives Klassenklima erhöht zudem die Schüchternheit und senkt das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten (Gasteiger-Klicpera, Reitegger & Krammer 2022, S. 56).

Im Gegensatz dazu profitieren Schüchterne von einem unterstützenden, gut strukturierten Klassenklima, was dabei helfen kann, Angstgefühle zu überwinden (Gasteiger-Klicpera, Reitegger & Krammer 2022, S. 56). Schüchterne Kinder haben meist ausschließlich Freund_innen innerhalb der Schule, was die Bedeutung des Settings herausstellt (Müller 2022, S. 130). Ebenso wurde festgestellt, dass schüchterne Kinder, die in der Klasse eine_n beste_n Freund_in haben, innerhalb der Klasse beliebter und kontaktfreudiger waren als schüchterne Kinder ohne eine enge Freundschaft (Rubin u.a. 2006, S. 150). Die Freundschaften von schüchternen Kindern scheinen dabei qualitativ schlechter zu sein als die von nicht schüchternen Kindern (ebd., S. 153). Es wurde ebenso herausgefunden, dass Sportlichkeit und Humor, insbesondere für Jungen, als protektive Faktoren vor Schikane gelten (Korem 2019, S. 280).

5.1.2 Beziehung zu den Lehrkräften

Lehrkräfte sind für Kinder wichtige Bezugspersonen, mit denen sie viel Zeit verbringen und Bindungserfahrungen machen (Florin 2022, S. 116). Dadurch haben sie großen Einfluss auf das Selbstkonzept, die Leistungen und Fähigkeiten von Schüler_innen (Eggert, Reichenbach & Bode 2014, S. 60). Sie können als Vorbild für den Umgang mit Ängstlichkeit dienen, aber auch angstbehaftete Situationen auslösen oder verstärken (Florin 2022, S. 116).

Beim pädagogischen Handeln und dem Festlegen von Erziehungszielen werden Menschenbilder als Orientierungsmaßstab verwendet (Standop 2013, S. 199). Wie Ziele formuliert und Erziehung und Unterricht umgesetzt werden, hängt also vom pädagogischen Ethos der Lehrkräfte ab (ebd., S. 202). Schule ist demnach immer abhängig von gesellschaftlichen Normen (Eggert, Reichenbach & Bode 2014, S. 55). Da Schüchternheit eher negativ eingeordnet wird, hat dies Auswirkungen auf die Einstellung von Lehrkräften zu schüchternen Kindern. So werden schüchterne Kinder von ihren Elementarlehrer_innen als weniger intelligent und akademisch schlechter eingeschätzt (Gasteiger-Klicpera, Reitegger & Krammer 2022, S. 57). Insbesondere die verbale Beteiligung hängt mit der Intelligenzwahrnehmung der Lehrkraft zusammen (Kalutskaya u.a. 2015, S. 152). Die niedrige Leistungseinschätzung führt zu einer belasteten Beziehung zwischen Kind und Lehrkraft (Standop 2013, S. 207). Bekommt das Kind den Eindruck, dass keine Lösung für diese Belastung gefunden werden kann, verliert es das Vertrauen in die Lehrkraft und die eigene Person, was jede weitere Beziehung zu neuen Lehrkräften erschwert (ebd.).

Leistungsstarke Schüler_innen haben häufiger Augenkontakt zur Lehrkraft und werden angelächelt, wohingegen leistungsschwache Schüler_innen weniger gelobt werden und weniger positives Feedback erhalten (Eggert, Reichenbach & Bode 2014, S. 61). Die betroffenen Kinder fühlen sich dann nicht von der Lehrkraft wahrgenommen, folglich wird die Leistung noch schlechter (ebd.). Die Lehrkraft hat das Gefühl, das Kind schätzt die Pädagogik der Lehrkraft nicht wert, da Leistungsstärke als positives Feedback der Anstrengungen der Lehrkraft gewertet wird (ebd., S. 61f.). Das führt zu einem Kreislauf, in dem die geringe Erwartungshaltung der Lehrkraft das Selbstkonzept des Kindes negativ beeinflusst, was wiederum die Erwartungen der Lehrkraft bestätigt (Eggert, Reichenbach & Bode 2014, S. 62). Zusätzlich beeinflussen niedrige Erwartungen der Lehrkraft die Wahrnehmung, sodass positive Entwicklungen bei Kindern selten wahrgenommen werden (ebd.). Das bestätigt wiederum das negative Selbstkonzept des Kindes und die eigenen Erwartungen bleiben misserfolgsorientiert (ebd., S. 62f.). Als Folge können die Erwartungen der Lehrperson als selbsterfüllende Prophezeiung wirken (Korem 2019, S. 281). Mitschüler_innen orientieren sich an der Haltung der Lehrkraft, sodass Kinder, die positives Feedback und Wertschätzung bekommen,

eine größere Chance auf einen hohen Status in der Klasse haben (Grewé 2016, S. 354). Im Umkehrschluss werden Kinder, die von der Lehrkraft wenig geschätzt werden, auch von Mitschüler_innen eher ausgeschlossen (ebd.). Dazu kommt, dass die Wahrnehmung der Lehrkraft über ein Kind mit den Wahrnehmungen der Peers zusammenhängt (Kalutskaya u.a. 2015, S. 151).

Kinder, die durch ihr Verhalten Aufmerksamkeit fordern, stehen im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens (Gesprächstranskriptanhang, Z. 125ff.). Denn diese stören den Unterricht und beeinträchtigen den Lernerfolg der anderen Kinder (Gesprächstranskriptanhang, Z. 148ff.). Ängstliche Kinder bleiben im Unterricht also meist unbemerkt, obwohl ihre Ängstlichkeit Auswirkungen auf das Lernen, Wohlbefinden und die Integration in die Klasse haben (Florin 2022, S. 103). Für Lehrkräfte werden sie meist als angenehm wahrgenommen, da sie den Unterricht nicht behindern (Gasteiger-Klicpera, Reitegger & Krammer 2022, S. 54). Zu den stillen Kindern sagt die Sozialpädagogische Fachkraft der Schuleingangsphase im Gespräch: „das läuft dann irgendwie mit“ (Gesprächstranskriptanhang, Z. 160f.). Es wird ein Widerspruch deutlich. Denn während versucht wird den fordernden Kindern gerecht zu werden, um anderen das Lernen zu ermöglichen, leiden diese unter fehlender individueller Förderung, die ebenfalls das Lernen erschwert (Gesprächstranskriptanhang, Z. 147ff.). Beachtet werden die schüchternen Kinder erst, wenn sie auffälliges Verhalten, beispielsweise deutliche psychosomatische Symptome, entwickeln (Gesprächstranskriptanhang, Z. 168ff.). Dazu kommt, dass Lehrkräfte häufig nicht die Ressourcen haben, um jedem Kind angemessen zu begegnen (Kalutskaya u.a. 2015, S. 151). Das liegt am Personalschlüssel und der fehlenden Zeit, denn die Geduld, die schüchternen Kindern entgegengebracht werden muss, kann häufig nicht gegeben werden (Gesprächstranskriptanhang, Z. 337f., Z. 535ff.). Ebenso sind die finanziellen Mittel eingeschränkt, die zu einer gezielten Förderung benötigt werden (Gesprächstranskriptanhang, Z. 735f.).

Schüchterne Kinder haben häufiger abhängige und weniger enge Beziehungen zu Lehrkräften (Gasteiger-Klicpera, Reitegger & Krammer 2022, S. 55). Obwohl sie seltener Konflikte haben, führt die Erfahrung von Exklusion und Angst eher zu einer Abhängigkeit, die die negativen Aspekte in der Schule verstärkt (Kalutskaya u.a. 2015, S. 152). Die Art und Weise wie

Lehrpersonen Feedback zu Leistungen geben, hat Einfluss auf das Selbstkonzept des Kindes (Roebbers 2007, S. 389). Offene Rückmeldungen und soziale Vergleiche sind besonders an der Entwicklung eines negativen Selbstkonzeptes von Grundschulkindern beteiligt (ebd.). Die Selbstwirksamkeitserwartung hängt davon ab, ob die Lehrkraft ihnen unterstützend oder ablehnend begegnet (Haug-Schnabel & Bensel 2017, S. 161). Ebenso wird das Verhalten der Lehrkraft sehr persönlich genommen, sodass beispielsweise Kritik am Klassenverband, die gar nicht explizit an das schüchterne Kind gerichtet ist, als Angriff gewertet wird (Gesprächstranskriptanhang, Z. 541ff.). Auf solch ein Verhalten reagieren Schüchterne mit noch mehr Zurückhaltung (Gesprächstranskriptanhang, Z. 576).

Korem (2016) fand in einer Interviewstudie heraus, dass Lehrpersonen, die Schüchternheit negativ beurteilen, lediglich den behavioralen Aspekt berücksichtigten und nicht das innere Erleben der Kinder (S. 140). Das Verhalten bewerten sie als unnatürlich und veränderungsbedürftig (ebd.). Lehrpersonen, die Schüchternheit als positive Eigenschaft einordneten, sahen keinen Unterstützungsbedarf (Korem 2016, S. 140). Der Umgang mit schüchternen Kindern hängt also von der Persönlichkeit der Lehrkraft ab (Gesprächstranskriptanhang, Z. 409f.). Insbesondere Kinder mit einer geringen Erfolgszuversicht sind darauf angewiesen, von ihren Lehrkräften emotionale Unterstützung zu erhalten (Standop 2013, S. 208). Sie brauchen mehr Feedback und Ermutigungen der Lehrkraft, um sich im Klassenverband zu beteiligen (Kalutskaya u.a. 2015, S. 151).

5.2 Unterricht

Die meiste Zeit verbringen Kinder in der Schule im Unterricht. Dort wird der Schwerpunkt auf die kognitive Wissensvermittlung gesetzt und die emotionale Seite bleibt unbeachtet (Sehr 2012, S. 82). Welche Auswirkungen dadurch für schüchterne Kinder entstehen, wird in den nächsten Unterkapiteln thematisiert. Dazu werden die Lehrmethoden und die Leistungsbeurteilung mit Schüchternheit in Verbindung gesetzt und ihre Auswirkungen aufgezeigt.

5.2.1 Methoden und ihre Auswirkungen

Der Frontalunterricht als Einzelmaßnahme stellt den zeitlich größten Teil des Gesamtunterrichts dar (Jürgens 2019, S. 223). Häufig wird von Kindern erwartet, dass sie im Klassenverband laut sprechen, um auf eine Frage einer Lehrkraft zu antworten oder um auf Beiträge von Klassenkamerad_innen zu reagieren (Crozier 2020, S. 147). Denn insbesondere in den ersten Schuljahren besteht der Unterricht zu einem großen Anteil aus mündlicher Kommunikation (Müller 2022, S. 124). So sollen Kinder bei Abfragen zu einem bestimmten Zeitpunkt die richtige Antwort geben (Jürgens 2013, S. 216f.). Kommt ein Beitrag zu spät, ist zu oberflächlich oder zu tiefgreifend, kann als Reaktion Nichtakzeptanz oder Tadel erfolgen (ebd., S. 217). Das ist besonders deshalb für schüchterne Kinder herausfordernd, da sie sich selbst als weniger fähig empfinden, seltener Beiträge teilen und mehr Zeit zum Antworten brauchen (Kalutskaya u.a. 2015, S. 150). Ideen und Fragen werden selten in den Unterricht eingebracht, sodass Fähigkeiten von Schüchternen oft nicht erkannt werden (Stöckli 2018, S. 7). Da 80% des gesprochenen Wortes von der Lehrperson und 20% von allen Schüler_innen einer Klasse kommt, bleibt der Anteil für Schüchterne sehr gering (Bönsch 2018, S. 12). Die Mitarbeit in Form von individuellen, verbalen Beiträgen ist mit sozialer Aufmerksamkeit und Feedback von Lehrkraft und Klasse verbunden (Castello 2017, S. 20). Dies führt zu unkontrollierbaren Situationen für schüchterne Kinder, die Unsicherheiten bezüglich des Feedbacks und der sozialen Bewertung von Lehrkraft und Mitschüler_innen hervorrufen (ebd., S. 21). Ebenso besteht die Angst vor plötzlichem Aufrufen, die ähnliche Unsicherheiten bewirkt (ebd.).

Die Reaktionen von der Lehrkraft und den Mitschüler_innen sind ebenso Faktoren, die abgewogen werden, um die Risiken einer Meldung einzuschätzen: Herrscht im Klassenzimmer und bei der Lehrkraft Toleranz oder muss mit Sarkasmus, Bloßstellung und Spott gerechnet werden? (Crozier 2020, S. 160f.). Häufig gilt, dass zwischen Lern- und Leistungssituation nicht getrennt wird, sodass Fehler als Defizite der Kinder angesehen werden und ein Idealbild des fehlerfreien Lernenden entsteht (Jürgens 2013, S. 222f.). Heumann merkt an, dass Kinder sich bewusst sind, wenn sie als zu still gelten und sich melden müssen, weshalb sie sich unter starken Druck setzen

(Hückelheim 2018b, S. 30f.). Sie fühlen sich in ihrer Identität bedroht und planen immer mit ein, zu versagen (Jürgens 2013, S. 231). Da schüchterne Kinder dazu neigen, Misserfolge den eigenen Fähigkeiten zuzuschreiben, sinkt ihr Selbstbewusstsein (Crozier 2020, S. 160). Die durchgehenden Situationen mit Prüfungscharakter und das Ausgeliefertsein an die Lehrkraft verstärken beispielsweise Rückzug und Blockaden, die weiter sanktioniert werden (Jürgens 2013, S. 232). Dabei ist die eigene Meinung zu sagen und Beachtung zu finden für Selbstwirksamkeitserfahrungen entscheidend (Bönsch 2018, S. 12).

Die Beteiligungsschwierigkeiten hängen damit zusammen, dass die sozialen Auswirkungen in den Gedanken schüchterner Kinder eine große Rolle spielen (Crozier 2020, S. 159f.). Dabei können Sorgen darüber entstehen, öffentlich etwas Falsches zu sagen, aber auch die richtige Antwort zu geben, durch die man Aufmerksamkeit erhält und als Streber_in bezeichnet werden könnte (ebd., S. 160). Die Rumination²³, aufgrund der Angst vor sozialer Beurteilung, kann dazu führen, dass dem eigentlichen Unterricht nicht gefolgt werden kann (Kalutskaya u.a. 2015, S. 150). Eine Antwort im Klassenverband zu geben, ist maßgeblich vom „feeling of knowing“ (Crozier 2020, S. 160) abhängig (ebd.). Bei Fragen, die kurz mit einem Fakt beantwortet werden können, ist die Sicherheit eher gegeben, als bei Fragen, die Aspekte der Beurteilung oder Schätzungen beinhalten (ebd.). Ebenso besteht immer eine gewisse Unsicherheit, ob die Frage richtig verstanden wurde, oder ob die Überlegungen gründlich genug waren (ebd.). Wie das Verhalten in solchen Situationen ist, hängt ebenfalls von den Erfolgs- und Misserfolgserfahrungen des Kindes ab (Crozier 2020, S. 160). Dazu kommt das generelle Selbstbewusstsein im jeweiligen Fach (ebd.). Schüchterne meiden Situationen, in denen sie persönliche Misserfolgserfahrungen machen könnten (Stöckli 2004, S. 70).

Crozier (2020) zieht die Entscheidungstheorie heran, um vier verschiedene Möglichkeiten zu entwickeln, wie ein schüchternes Kind auf eine gestellte Frage reagieren kann: 1. Es wird eine korrekte Antwort gegeben, 2. Es wird eine falsche Antwort gegeben, 3. Eine richtige Antwort wird zurückgehalten, wodurch ein Lob verpasst wird und 4. Eine falsche Antwort wird

²³ Rumination meint repetitives Grübeln (Psyhyrembel Online o.J.b, o.S.).

zurückgehalten, wodurch man eine Bloßstellung vermeiden konnte (ebd., S. 161). Da schüchterne Kinder hohe Maßstäbe an sich mit einer pessimistischen Grundeinstellung setzen, werden Antworten eher zurückgehalten, um Fehler zu vermeiden (Crozier 2020, S. 161). Das führt allerdings dazu, dass Möglichkeiten für Lob und Anerkennung verpasst werden (ebd.). Dieses Verhalten ist eine Strategie, um die eigene Sicherheit aufrechtzuerhalten (ebd.). Dadurch können Chancen, zu üben und positive Rückmeldungen zu erhalten, nicht ergriffen werden (ebd., S. 161). Ebenfalls kann nicht die Erfahrung gemacht werden, dass die sozialen Auswirkungen einer falschen Antwort nicht so gravierend sind, wie sie einem schüchternen Kind erscheinen (ebd.). Stille gilt so als Copingstrategie für innere Konflikte (Crozier 2020, S. 163).

Zusätzlich spielen die Sitzverhältnisse im Klassenverband eine Rolle. So setzen Lehrkräfte schüchterne Kinder häufig neben Kinder, die viel Aufmerksamkeit einfordern (Gesprächstranskriptanhang, Z. 393ff.). Die laute Akustik, das Ablenken und Aufmerksamkeit einfordern des oder der Sitznachbar_in beeinträchtigen dabei den Lernerfolg des schüchternen Kindes (Gesprächstranskriptanhang, Z. 405ff.). Die Teilnehmerin des geführten Gesprächs berichtet von einem schüchternen Jungen, der Schwierigkeiten hatte auf andere zuzugehen und sich von der Gruppe separierte (Gesprächstranskriptanhang, Z. 441-482). Durch das Umsetzen, neben einen ebenfalls eher ruhigeren Jungen, hat er es geschafft, sich im Klassenverband zu integrieren, fühlt sich wohl und wird als beliebt bezeichnet (Gesprächstranskriptanhang, Z. 466-484). Das kann zum einen an der Entwicklung einer Freundschaft zwischen den beiden Jungen liegen, die als Schutzfaktor gilt, oder aber daran, dass der Junge sich von der Lehrkraft durch das Umsetzen wahrgenommen und gehört gefühlt hat.

Die Angst vor der sozialen Bewertung findet sich auch in Gruppenarbeiten wieder, in denen die Angst davor besteht, ausgelacht, als dumm oder arrogant bezeichnet zu werden (Crozier 2020, S. 161). So können Gruppenarbeiten ebenfalls Bedrohungen sein, denn Angst vor sozialer Ablehnung und Unsicherheiten bestehen bei dem Zusammenfinden von Gruppen, innerhalb der Gruppe bezüglich der eigenen Kompetenzen, der eigenen Beiträge sowie der sozialen Kooperation und der anschließenden Präsentation (Castello 2017, S. 21).

Bestimmte Situationen im Unterricht rücken Kinder und ihre Merkmale besonders in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit (Castello 2017, S. 21). Dazu gehört der Sportunterricht bezüglich zum Beispiel Attraktivität des Körpers, körperlicher Belastbarkeit, die Teambildung im Mannschaftssport als sichtbares soziales Feedback, die Präsentation ungeübter Bewegungen, Umziehen vor anderen und ein_e Partner_in für Übungen finden (ebd.). In den künstlerischen Fächern bergen insbesondere das Präsentieren von kreativen Projekten im Kunstunterricht Bedrohungen, aufgrund der Bewertung künstlerischer Kompetenz und des eigenen emotionalen Ausdrucks sowie die Bewertung der eigenen Stimme, Intonation, Lautstärke, Rhythmik und emotionale Beteiligung im Musikunterricht (Castello 2017, S. 22).

5.2.2 Leistungsfähigkeit und Leistungsbeurteilung

Menschen werden häufig nur als wertvoll betrachtet, wenn sie Leistungen erbringen (Eggert, Reichenbach & Bode 2014, S. 41). Deshalb sieht ein Kind sich als wertvoll an, wenn es gute Noten erhält (ebd.). Dieser Leistungsgedanke in der Schule prägt das Selbstkonzept von Schulkindern (ebd., S. 55). Besonders im Grundschulalter korrelieren Schulleistungen und Selbstkonzept (Eggert, Reichenbach & Bode 2014, S. 74). Leistungsbeurteilungen werden im Verlauf der Schulzeit die meiste Aufmerksamkeit geschenkt und wirken sich negativ auf die Beziehung zwischen Lehrkraft und Kind aus (Schumacher & Denner 2017, S. 269f.). Die pädagogische Arbeit wird vernachlässigt und die Bildungsentwicklung und Bildungschancen von Kindern beeinflusst (ebd.).

Abgesehen von den geltenden Maßstäben zur Beurteilung, sind auch immer persönliche Dispositionen und das pädagogische Selbstverständnis an Bewertungssituationen beteiligt (Schumacher & Denner 2017, S. 265). Bei den schulischen Leistungen, und somit der Beurteilung, haben schüchterne Kinder Nachteile (Petermann 2022, S. 26). Stöckli (2004) fand heraus, dass Schüchternheit bei der Fremdeinschätzung, unabhängig von der Selbsteinschätzung, mit geringeren Einschätzungen der Lehrkräfte hinsichtlich der Leistungsfähigkeit einhergeht (S. 77f.). Nicht schüchternen Kindern wird hingegen mehr Leistungsfähigkeit zugeschrieben und sie erhalten die besten Noten (Stöckli 2004, S. 77f.). Schüchterne oder sozial ängstliche Kinder erhalten also reduzierte Fähigkeitseinschätzungen und Leistungsurteile (ebd.,

S. 80). Dabei bekommen Kinder, die zwar Angst haben, jedoch kein gehemmtes Verhalten zeigen, eine mittlere Benotung (ebd.). Kinder die keine Angst haben, jedoch gehemmtes Verhalten zeigen, erhalten eine schlechte Benotung (ebd.). Stöckli (2004) vermutet, dass eine Verflechtung von Sozialkompetenzen und der Benotung vorliegt (S. 80). Schüchterne Schüler_innen schneiden in Tests schlechter ab als ihre Mitschüler_innen (Crozier 2020, S. 153). Das liegt weniger an der Intelligenzleistung als an der Schulleistung (Florin 2022, S. 109). Denn es gibt keine Befunde zu einem möglichen direkten Zusammenhang von Leistungsfähigkeit und Schüchternheit (Stöckli 2004, S. 72). Allerdings beeinflussen Leistungsängstlichkeit, Lernfreude, Motivation und Handlungskompetenzen im Selbstkonzept Testergebnisse (Roebbers 2007, S. 387). Die schlechten Noten führen dann zu Schuld- und Schamerleben, aufgrund der Angst davor, die Schule und die Eltern zu enttäuschen (Haubl 2019, S. 145). Insbesondere im Bereich der Sprachentwicklung schneiden schüchterne Kinder, wenn auch nur minimal, schlechter ab (Crozier 2020, S. 154). Gründe dafür könnten sein, dass schüchterne Kinder weniger Möglichkeiten zum Einüben des Sprechens nutzen und weniger Risiken eingehen (ebd.). Infolge der vielen Definitionen und Maßstäbe herrscht in der Wissenschaft jedoch keine Einigkeit über den Einfluss von Schüchternheit auf die Sprachentwicklung (ebd., S. 155). Es ist unklar, ob die Testergebnisse bei der Sprachentwicklung von Schüchternen auf tatsächlich geminderten Fähigkeiten beruhen oder ob sie von Faktoren, wie Bewertungsangst, beeinflusst werden (Crozier 2020, S. 154). Denn Ängstlichkeit prägt das Denken und die Informationsverarbeitung (Florin 2022, S. 109). Die Angst sorgt dafür, dass sich die Gedanken um das eigene Versagen drehen, statt um die Lösung von Aufgaben, sodass die eigene Leistungsfähigkeit abnimmt (Melfsen & Walitza 2013, S. 47). Die Anstrengung des Kindes wird so nicht angemessen belohnt, was sich auf das Selbstwertgefühl auswirkt (ebd.). Ebenso hemmt Angst das Neugierverhalten, sodass der Antrieb für die Lernbereitschaft eingeschränkt wird (ebd.). Angst reduziert sowohl kognitive Kompetenzen, wie Problemlösefähigkeit und Wissen, als auch emotionale Kompetenzen, beispielsweise Empathie und Handlungsalternativen (Sieland, Eckert & Heyse 2016, S. 309). Abgesehen davon kann die Testsituation auf das Ergebnis Einfluss nehmen. So waren die Ergebnisse von schüchternen Kindern schlechter, wenn sie sich in einer Eins-

zu-eins Situation befanden (Crozier 2020, S. 155). Schumacher & Denner (2017) betonen im Zusammenhang mit mündlichen Formen der Leistungsbeurteilungen, dass Kinder, die nicht gerne im Mittelpunkt stehen, Schwierigkeiten mit dieser Methode haben könnten (S. 268). Dadurch ausgelöste Scham oder Unbehagen kann nicht nur kindliche Erfahrungen beeinflussen, sondern ebenfalls Auswirkungen auf die Beziehung zur Lehrkraft nach sich ziehen (ebd.). Das Zögern und Abwägen, ob wirklich die richtige Antwort gegeben wird, kann bei Zeitbegrenzungen Einfluss auf das Testergebnis haben (Crozier 2020, S. 161).

Lehrkräfte, die den Lernprozess mitberücksichtigen und sich den Voraussetzungen der Schüler_innen anpassen, steigern das Kontrollgefühl der Kinder (Haug-Schnabel & Bensel 2017, S. 161). Wenn Lehrkräfte die Leistung bewerten und nicht den Lernprozess, zeigen sich Schüler_innen eher misserfolgsorientiert und das Selbstwertgefühl wird nachhaltig beeinträchtigt (ebd.). Die Defizitorientierung der Schule sorgt dafür, dass kleine Fortschritte nicht erkannt und belohnt werden, solange sie nicht den vorgegebenen Anforderungen entsprechen (Gesprächstranskriptanhang, Z. 558ff.).

Die Höhe der Leistungsmotivation hängt ebenfalls von Erfolgs- oder Misserfolgserwartungen ab (Eggert, Reichenbach & Bode 2014, S. 58). Haben schüchterne Kinder also gelernt, dass sie ihre Situation nicht ändern können, sich also als hilflos ansehen, sinken ihre Erfolgserwartungen und somit auch die Leistungsmotivation. Leistungsschwache Schüler_innen können sich dann unwichtig oder wertlos fühlen, weil sie die Ansprüche nicht erfüllen können und Schwierigkeiten als eigene Niederlage gewertet werden (ebd., S. 55f.). Da die Informationen immer passend in das Selbstkonzept integriert werden, werden schlechte Noten internal erklärt und gute Noten ignoriert, abgewertet oder als Zufall gewertet, sodass sich das negative Selbstkonzept stabilisiert (Eggert, Reichenbach & Bode 2014, S. 56). Da Lehrkräfte im Klassengespräch die leistungsstarken Schüler_innen stärker einbeziehen, entstehen für als leistungsschwach angesehene Schüler_innen Nachteile, beispielsweise beim Selektionsprozess (Jürgens 2013, S. 230).

5.3 Folgen der schulischen Situation für schüchterne Kinder

In den letzten Unterkapiteln wurden einige Schwierigkeiten von schüchternen Kindern im Schulalltag festgestellt. Nun soll erörtert werden, welche

Risiken sich dadurch ergeben. Zunächst einmal führen die negativen Erfahrungen mit den Mitschüler_innen, der Lehrkraft und der Leistungssituationen dazu, dass sich das negative Selbstkonzept stabilisiert. Dadurch können Sozialkompetenzen nicht weiterentwickelt werden und der Aufbau von Freundschaften als Resilienzfaktor wird beeinträchtigt. Ein positives Selbstwertgefühl kann allerdings nur entwickelt werden, wenn in der Schule positive Erfahrungen gemacht werden (Haug-Schnabel & Bense 2017, S. 159). Dies scheint schüchternen Kindern verwehrt zu werden. Durch die Unterrichtsmethoden, die schüchternen Kindern das Lernen erschweren, und die schlechtere Leistungsbeurteilung werden Bildungschancen verhindert, die das zukünftige Leben nachhaltig beeinflussen. Denn eine schlechte Fähigkeitseinschätzung führt zu schlechten Noten, die wiederum einen längeren Verbleib in der Schule und eine niedrigere Empfehlung zu einer weiterführenden Schule zur Folge haben.²⁴ Es kommt zu einem geringeren Schulabschluss und dann zu Einschränkungen in den beruflichen Möglichkeiten. Dieser Ablauf kann durch ein negatives Selbstkonzept, das die Misserfolgserwartungen erhöht und das Outcome beeinflusst sowie eine niedrigere Schicht der Eltern verstärkt werden, denn diese vertrauen auf die Empfehlungen der Lehrkräfte. So werden schüchterne Kinder im Bildungsprozess und bei der Selektion in der vierten Klasse benachteiligt.

Schwierigkeiten von schüchternen Kindern in der Schule bleiben im Schulsystem meist unbeachtet (Crozier 2020, S. 162). Da von Kindern erwartet wird, dass sie sich selbst melden, wenn sie Hilfe benötigen, können Lernschwierigkeiten leichter übersehen werden (Müller 2022, S. 126ff.). So wird im Gespräch geschätzt, dass Auffälligkeiten bei schüchternen Kindern erst nach ca. einem halben Jahr entdeckt werden (Gesprächstranskriptanhang, Z. 152ff.). Das fehlende Erkennen von Lernrückständen und Lernbeeinträchtigungen führt dazu, dass keine angemessene Förderung erfolgen kann. Andererseits bleiben auch Potenziale der Kinder unentdeckt.

Das Wohlbefinden von schüchternen Kindern wird in der Schule überwiegend von negativen Emotionen, Stress, psychischen und psychosomatischen Beschwerden geprägt (Florin 2022, S. 109). So klagen insbesondere Kinder in angstbesetzten Situationen über Bauch- oder Kopfschmerzen

²⁴ Kap. 4.1

(Schmitz & Asbrand 2020, S. 37). Im Gespräch wurde zusätzlich von der Entwicklung von situationsbedingten Asthmaanfällen berichtet (Gesprächstranskriptanhang, Z. 165f.). Diese Beeinträchtigungen des Wohlbefindens können zu Schulabsentismus führen, der die Angst wiederum steigert (Florin 2022, S. 110). Dieser Dauerstress und die Bewertungsangst können sich auch zu einer Schulangst entwickeln (Melfsen & Walitza 2013, S. 46). Die Schulangst bezeichnet Ängste, die mit Bedrohungen in der Schule zusammenhängen, beispielsweise die Angst vor Schulversagen, Bewertungen, Mitschüler_innen oder Lehrkräften (ebd., S. 62). Prüfungsangst kennzeichnet die Erwartung von negativen Ereignissen in Prüfungssituationen, denen man hilflos ausgeliefert ist (Sieland, Eckert & Heyse 2016, S. 307). Das steht im engen Zusammenhang mit Schüchternheit, da die Misserfolgserwartungen bei schüchternen Kindern erhöht sind. Insbesondere die mündliche Prüfungsangst korreliert mit Schüchternheit, da sie eine unmittelbar selbstwertbedrohliche Situation darstellt (Czeschlik 2008, S. 352). Die Bewertungsangst, die einen Teil des Konzeptes Schüchternheit ausmacht, bildet also bereits als Prüfungsangst eine Verbindung zur Schulangst (Melfsen & Walitza 2013, S. 46). Abgesehen von den hohen Misserfolgserwartungen, werden eigene Erfolge nicht selbstwertdienlich attribuiert und die Lehrkräfte haben geringere Erwartungen an sie. Dies kann sich zu einer Angst vor Schulversagen entwickeln (ebd., S. 47).

Das höhere Risiko für Mobbing und Einsamkeit bei schüchternen Kindern kann ebenfalls zu Schulangst führen. So entwickelt sich eine Angst vor den Mitschüler_innen, die zu weiterem Rückzug und physiologischen Beschwerden führen kann (Melfsen & Walitza 2013, S. 48f.). Entwickelt sich die Ausgrenzung von Mitschüler_innen zu Mobbing, kann nicht nur Schulangst, sondern auch eine posttraumatische Belastungsstörung folgen (ebd., S. 52). Fehlende Akzeptanz, Hänseleien und Mobbing aufgrund eines negativen Klassenklimas führen insbesondere bei ängstlichen Kindern zu der Entwicklung depressiver Symptome, da sie diese intensiver erleben und als bedrohlicher einstufen als nicht schüchterne Kinder (Gasteiger-Klicpera, Reitegger & Krammer 2022, S. 56f.). Ebenso sind Leistungsabfall, ein negatives Selbst- und Fremdbild und ein ängstlicher Beziehungsstil Folgen von Mobbing (Huber 2016, S. 244). Zusätzlich birgt soziale Ausgrenzung die Gefahr, dass die Motivation für Bindungen, soziale Akzeptanz und Zugehörigkeit

sinkt (ebd.). Schüchterne Kinder ziehen sich also noch weiter zurück und geraten in einen Zustand der Isolation. Herabwürdigende Reaktionen der Lehrkraft, bestimmte Unterrichtsstile und Leistungskontrollen können ebenfalls Schulangst hervorrufen (Melfsen & Walitza 2013, S. 54f.). Da Schüchternheit bei vielen Lehrkräften auf Unverständnis stößt, der Unterricht nicht auf sie abgestimmt ist und besonders die verbalen Leistungskontrollen schwierig sind, lässt sich auch hier ein erhöhtes Risiko einer Schulangst feststellen. Die Schulangst kann sich anschließend zu Schulverweigerung oder aggressiven Verhaltensweisen, sich selbst oder anderen gegenüber, entwickeln (Melfsen & Walitza 2013, S. 65f.). Aus den vorherigen Ausführungen lässt sich schlussfolgern, dass die Ziele der Schule von freier Persönlichkeitsentwicklung, eigenverantwortlichem Handeln, Freude am Lernen und Toleranz nicht erfüllt werden. Ebenso wird die Möglichkeit der Kinder, ihre Persönlichkeit in einer angstfreien, wertschätzenden, ihre Grenzen respektierenden Umgebung ohne Machtausübung zu entfalten²⁵, verwehrt. Schüchternheit kann also Lern- und Leistungschancen verhindern und muss deshalb beachtet werden (Bönsch 2018, S. 14).

6. Soziale Arbeit in der Grundschule als Chance für schüchterne Kinder

Die Soziale Arbeit ist mit verschiedenen Aufgaben in der Schule vertreten. Das nachfolgende Kapitel gibt zunächst einen Überblick über die Schulsozialarbeit, die Sozialpädagogischen Fachkräfte der Schuleingangsphase, den Sozialarbeiter_innen im Multiprofessionellen Team und dem Ganzttag. Anschließend werden Handlungsoptionen der Sozialen Arbeit in der Schule für schüchterne Kinder anhand der vorangegangenen Schwierigkeiten und den Aufgaben der Sozialen Arbeit herausgearbeitet.

6.1 Soziale Arbeit in der Grundschule

Die Systeme Schule und Soziale Arbeit sind in Deutschland voneinander getrennt (Graßhoff & Haude 2019, S. 3). Durch verschiedene Entwicklungen wie dem Ausbau der Ganzttagsschulen, des inklusiven Schulsystems und die damit verbundenen multidisziplinären Kooperationen in der Schule, nähern sich beide Systeme immer weiter an (ebd.). Mittlerweile sind nicht nur

²⁵ Kap. 4.2, 4.3

Lehrkräfte im Schulalltag eingebunden, sondern ebenfalls andere Professionen, zum Beispiel Psycholog_innen, Erzieher_innen und Sozialarbeiter_innen (Rohde 2019, S. 40). Ein Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule ist die Schulsozialarbeit. In Deutschland sind mindestens 5.300 Schulsozialarbeiter_innen beschäftigt (Speck 2020, S. 32). Speck (2020) definiert Schulsozialarbeit als Angebot der Jugendhilfe in der Schule (S. 44). Ihr Ziel ist es, Kinder und Jugendliche in ihrer ganzheitlichen Entwicklung zu fördern, Bildungsbenachteiligung abzubauen, Lehrkräfte und Eltern bei der Erziehung und beim Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie eine schüler_innenfreundliche Umgebung zu schaffen (ebd., S. 44). Zur Zielgruppe gehören an oberster Stelle Kinder und Jugendliche, aber auch Eltern und Lehrkräfte (ebd., S. 64). Zu den Zielen zur Unterstützung der Kinder gehören die Persönlichkeitsentwicklung, Lebensbewältigung und die Förderung sozialer Kompetenzen (Speck 2020, S. 65). Dies soll durch niedrigschwellige Freizeit-, Gruppen-, Einzelberatungs- und Projektangebote erreicht werden (ebd.). Bei den Lehrkräften als Adressaten_innen soll für die Lebenswelten der Kinder sensibilisiert, über Kooperations- und Unterstützungsmöglichkeiten informiert, in sozialpädagogischen Themen fortgebildet, bei akuten Problemen Bewältigungsmöglichkeiten aufgezeigt und bei Konflikten zwischen Lehrkraft und Schüler_innen vermittelt werden (Speck 2020, S. 65). Die Aufgaben sollen durch Informationsmaterial, persönliche Gespräche, Vorträge in Konferenzen, Hilfeplangespräche oder gemeinsame Projekte erfüllt werden (ebd., S. 66). Bei den Erziehungsberechtigten geht es um die Beratung bei Erziehungsfragen und Aufklärung über Hilfsangebote (ebd., S. 66). Ebenso soll die Schulsozialarbeit als Vermittlung bei Konflikten zwischen Lehrkräften und Kindern dienen (Speck 2020, S. 66). Sie bedienen sich bei der Erreichung ihrer Ziele an Methoden der Gesprächsführung, Einzelfallhilfe, multiperspektivischen Fallarbeit, Mediation, Sozialen Gruppenarbeit und themenspezifischen Methoden (Stüwe, Ermel & Haupt 2017, S. 101f.).

Abgesehen von der Schulsozialarbeit werden auch immer mehr sozialpädagogische Fachkräfte für die Schuleingangsphase eingesetzt, die bei Entwicklungsverzögerungen, Themen wie Motivation und Selbstwirksamkeit und beim Übergang vom Kindergarten in die Schule unterstützen (MSB NRW 2020, S. 37). In der Schuleingangsphase werden Sozialarbeiter_innen und

Sozialpädagog_innen für die Diagnostik und Förderung entwicklungsbeeinträchtigter Kinder eingesetzt (Barth 2020, S. 27). Wie diese Arbeit ausgestaltet ist, hängt von der jeweiligen Schule ab (ebd., S. 28). In Absprache mit der Lehrkraft können die Sozialarbeiter_innen in den Unterrichtsablauf integriert werden oder separate Einzel- oder Gruppenförderungen anbieten (ebd.). Das Ziel von Sozialarbeiter_innen oder Sozialpädagog_innen in der Schuleingangsphase ist eine ganzheitliche Förderung von kognitiven, emotionalen und sozialen Aspekten, insbesondere bei Kindern mit Lern- oder Verhaltensauffälligkeiten (ebd.). Die Schwerpunkte der Arbeit sind die Förderung von sozial-emotionalen Kompetenzen, der Wahrnehmung und der Motorik (Barth 2020, S. 28). Dabei ist die Zusammenarbeit zwischen Sozialarbeiter_in und Lehrkraft von hoher Bedeutung für die Aufgabenteilung, die differenzierte Förderung und Reflexion des Unterrichts (ebd.). Die Doppelbesetzung führt zur Entlastung der Lehrkraft und zusätzlicher Hilfe für, insbesondere familiär, gesellschaftlich oder entwicklungsbedingt beeinträchtigte, Kinder (Barth 2020, S. 28). Ebenso wird in der Grundschule in Multiprofessionellen Teams gearbeitet, das heißt, Lehrkräfte arbeiten mit anderen Professionen zusammen, um das Kind multiperspektivisch unterstützen zu können und die Qualität der Arbeit zu sichern (KMK 2015, S. 23). Besonders in der Zeit nach der Schuleingangsphase werden Sozialarbeiter_innen in Multiprofessionellen Teams eingesetzt. Sie sollen, wie die Fachkräfte der Schuleingangsphase, im Unterricht oder in Kleingruppen die Kompetenzen von Schüler_innen stärken und unterstützen sowie Elternarbeit leisten (MSB NRW 2021, o.S.).

Ebenfalls werden im Bereich des Ganztags sozialpädagogische Fachkräfte eingesetzt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 123). Die ganztägigen Angebote werden zunehmend genutzt, sodass im Schuljahr 2018/2019 68% aller Grundschulen eine Ganztagsbetreuung hatten (ebd., S. 119). Die pädagogischen Ziele des Ganztages sind die individuelle Förderung der Kinder, Partizipation, Soziales Lernen, kreative Freizeitgestaltung, Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe und anderen sozialen und kulturellen Einrichtungen (Nowak 2020, S. 82). Sie sollen in den außerschulischen Angeboten des Ganztages beachtet werden (ebd.).

6.2 Handlungsoptionen der Sozialen Arbeit in Grundschulen zur Unterstützung schüchterner Kinder

Die vorherigen Ausführungen begründen den Handlungsbedarf der Sozialen Arbeit in der Schule für schüchterne Kinder. Da Sozialarbeiter_innen in der Schule für die Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung, das Ausgleichen von Bildungsbenachteiligungen, zur Unterstützung der Lehrkraft und der Eltern sowie der Herstellung einer schüler_innenfreundlichen Umgebung eingesetzt werden, fallen die Probleme von schüchternen Kindern im Schulalltag in ihren Geltungsbereich. Um die Belastungsfaktoren in der Schule besser bewältigen zu können, kann Resilienzförderung eingesetzt werden. Dabei muss beachtet werden, dass Förderung nicht nur individuumszentriert ist, denn Angebote sind nur bei Veränderungen im Umfeld effektiv (Fingerle, Röder & Müller 2016, S. 266). Die Resilienzförderung kann also verschiedene Adressat_innen ansprechen: Die Kinder, im Sinne von Kompetenzförderung, die Lehrkräfte und ihre Kompetenzen im Umgang mit den Schüler_innen oder die Erziehungsberechtigten und ihre Erziehungskompetenzen (ebd., S. 267). Deshalb gliedert sich das folgende Kapitel in drei Bereiche: die Sensibilisierung der Lehrkräfte in Bezug auf den alltäglichen Umgang und die Haltung, die Förderung der Kinder und die Elternarbeit. Der Schwerpunkt liegt auf der konkreten Förderung der Kinder.

6.2.1 Schulung und Sensibilisierung der Lehrkräfte

Bei dem Umgang mit schüchternen Kindern ist von großer Bedeutung, zunächst herauszufinden, ob es sich um Schüchternheit oder Ungeselligkeit handelt (Neyer & Asendorpf 2018, S. 343). Eine weitere Differenzierung betrifft mögliche Fluchterfahrung oder Sprachbarrieren (Bönsch 2018, S. 13). Bei erheblicher Auffälligkeit sollten zudem verschiedene Professionen das Kind beobachten, um sicherzustellen, dass das Verhalten keine anderen Ursachen hat (Gesprächstranskriptanhang, Z. 708ff.). Eltern und Lehrkräfte erkennen Schüchternheit häufig nicht oder unterschätzen ihren Schweregrad (Müller 2022, S. 126f.). Deshalb ist es wichtig, Lehrkräften Wissen über Schüchternheit zu vermitteln (ebd., S. 128).²⁶ Dies kann durch Sozialarbeiter_innen in Form von Schulungen oder Beratungen erfolgen. Zur

²⁶ Die Wissensvermittlung über Symptome und Handlungsstrategien wird auch Psychoedukation genannt (Kring, Johnson & Hautzinger 2019, S. 594).

Sensibilisierung gehört nicht nur das Wissen über die Entstehung, Anzeichen und Erleben von Schüchternheit, sondern ebenfalls wie schüchternen Kindern der Schulalltag durch Lehrkräfte erleichtert werden kann. Denn häufig wissen Lehrkräfte nicht, wie sie sich schüchternen Kindern gegenüber verhalten sollen (Korem 2019, S. 281). Dabei ist bewiesen, dass der Unterrichtsstil für schüchterne Kinder einen Unterschied machen kann (Crozier 2020, S. 150). Schulungen und Beratungen sollten also ebenfalls konkrete Vorschläge zum Umgang und der Schulentwicklung beinhalten, die im Folgenden beschrieben werden.

Da schüchterne Kinder einen hohen Bedarf an vertrauten Situationen haben, können Unterrichtsbeiträge vorbesprochen werden (Stöckli 2018, S. 10). Die Vorbesprechungen können von Sozialarbeiter_innen, die in den Unterricht integriert sind, erfolgen. Zudem können W-Fragen eingesetzt werden, auf die Kinder mit wenigen Worten antworten können (Holl 2018, S. 27). Ebenso ist der Einsatz von Beteiligungsprotokollen möglich sowie Lob bei gezeigter Aktivität (ebd.). Denn gerade für schüchterne Kinder ist es wichtig, sich aktiv, handlungsorientiert und mutig fühlen zu können (Stöckli 2018, S. 10). Das Lob sollte im Sinne des „hit and run“-Prinzips erfolgen, also Lob deutlich machen und dann schnell zu einem anderen Thema übergehen (Podgórska-Jachnik 2020, S. 145). Denn eine Studie von Nicolić u.a. (2018) hat ergeben, dass überschwängliches Loben für schüchterne Kinder besonders unangenehm ist (S. 4). Die beruflichen Belastungen von Lehrpersonen führen allerdings zu vermehrt abwertenden Reaktionen wie Reizbarkeit, Ungeduld und Kontrolle, was besonders für Schüchterne negative Auswirkungen hat, da sie sich durch negative Reaktionen schneller verletzt fühlen und weiter zurückziehen (Stöckli 2018, S. 10). Da schüchterne Kinder aufgrund ihres negativen Selbstkonzeptes Kritik auf sich selbst beziehen, muss Kritik inhaltlich ausgedrückt werden (Eggert, Reichenbach & Bode 2014, S. 57). Berufliche Belastungen können von Sozialarbeiter_innen zwar nicht behoben werden, aber die Beratung bei der Schulsozialarbeit und die Mitwirkung von Sozialarbeiter_innen im Unterricht können zur Entlastung der Lehrkraft und somit zu einem positiven Klassenklima beitragen.

Um Gruppenarbeiten für schüchterne Kinder angenehmer zu gestalten, ist es von hoher Bedeutung, zunächst ein positives Klassenklima und

Peerbeziehungen zu fördern, damit keine Bewertungsängste im Gruppen-setting bestehen (Müller 2022, S. 125). Es kann hilfreich sein, die Gruppengröße kleinschrittig zu steigern, damit die Kinder sich wohl fühlen (Korem 2019, S. 283). Denn durch das Feedback der anderen Kinder gewinnt das Kind Sicherheit (Müller 2022, S. 135). Bei der Einteilung in Gruppen sowie der Rollenverteilung innerhalb der Gruppe sollte aber Unterstützung gegeben werden (ebd.). Dabei können Sozialarbeiter_innen im Unterricht Hilfestellungen geben und Wissen zur Sozialpädagogischen Gruppenarbeit teilen.

Um schulische Leistungssituationen weniger bedrohlich werden zu lassen, müssen die Einstellungen und Verhaltensweisen von Lehrkräften betrachtet und modifiziert werden (Czeschlik 2008, S. 356). Denn eine positive Haltung und Vorbildfunktion gilt als festgeschriebene Aufgabe für die Lehrkräfte.²⁷

Schüchternheit hat einige positive Aspekte (Korem 2019, S. 278). Zu diesen gehören beispielsweise Sensibilität, Aufmerksamkeit, prosoziales Verhalten und Empathie (ebd., S. 279). Demnach sollte es nicht als Eigenschaft gesehen werden, die verändert werden muss (ebd., S. 278). Stattdessen ist es wichtig, die Einstellung über das Merkmal zu verändern und die Akzeptanz zu stärken (Korem 2019, S. 278).

Lehrkräfte sollten regelmäßigen Kontakt zum Kind herstellen (Podgórska-Jachnik 2020, S. 145). Florin (2022) empfiehlt, in Anlehnung an das personenzentrierte Verständnis von Rogers²⁸, dass Lehrkräfte den Kindern ein bedingungsloses Beziehungsangebot machen sollen (S. 117). Es ist geprägt von Ermutigung und Anerkennung für die Anstrengungsbereitschaft sowie Empathie und Verständnis (ebd.). Weiter gilt die Echtheit der Lehrperson als entscheidend, die Stärken, Schwächen und Fehler erkennen lässt (Florin 2022, S. 117). Eine gute Bindung zwischen Lehrperson und Kind gibt Sicherheit, um sich dem sozialen Umfeld zu öffnen und es zu erforschen (Korem 2019, S. 282). Es muss jedoch darauf geachtet werden, dass die Bindung nicht in ein Abhängigkeitsverhältnis abrutscht (ebd.).

²⁷ Kap. 4.2

²⁸ Der personenzentrierte Ansatz setzt die zwischenmenschliche Beziehung in den Mittelpunkt von jeglichen sozialen Berufen, unter den Aspekten der Kongruenz, Empathie und Wertschätzung (Rogers 2010, S. 211ff.).

Um einen selbstkonzeptförderlichen Unterricht zu entwickeln, ist es ebenfalls wichtig, die eigene Haltung gegenüber der Klasse und den einzelnen Kindern zu reflektieren und Supervision in Anspruch zu nehmen, um eigene Verhaltensstile aufzudecken (Eggert, Reichenbach & Bode 2014, S. 69f.). So müssen Lehrkräfte sich ihrer unbewussten Glaubenssätze bewusstwerden, denn sie beeinflussen das pädagogische Handeln negativ (Castello 2017, S. 28). Ein konsequentes Verhalten, bei dem Rechte und Grenzen besprochen und eingehalten werden, kann Unsicherheiten verhindern und die Eigeninitiative fördern (Eggert, Reichenbach & Bode 2014, S. 71). Als Beispiel dafür nennt die Gesprächsteilnehmerin die Einführung von Grundrechten in der Schule und Projekte zur Konfliktlösung und Selbstbehauptung (Gesprächstranskriptanhang, Z. 773-788). Dadurch kann aufkommenden Mobbing Erfahrungen entgegengewirkt werden. Zudem werden die Handlungsoptionen schüchterner Kinder in bedrohlichen Situationen erweitert. Reflexionsgespräche, die Entwicklung von Schulgrundrechten und Projekte zur Konfliktlösung können von Sozialarbeiter_innen erfolgen.

Es ist in der Schule von Bedeutung, die Sozialkompetenz von fachlichen Leistungen zu trennen, denn die Quantität der mündlichen Beteiligung im Unterricht garantiert nicht unbedingt inhaltliche Qualität (Stöckli 2018, S. 10). Aufgrund der Ergebnisse von Stöcklis Studie²⁹ ist die Entflechtung von Leistungsbeurteilung und (wahrgenommener) Sozialkompetenz nötig (Stöckli 2004, S. 81). Wird beides vermischt birgt es die Gefahr, dass individuelle Erfolge wegen eines negativen Rufes nicht erkannt werden (ebd.). Wenn möglich, sollte eine individuelle Bezugsnormierung³⁰ herangezogen werden, um eine selbstwertdienliche Bewertung zu ermöglichen, die schüchternen Kindern die Möglichkeit gibt, sich als selbstwirksam zu erleben. Sozialarbeiter_innen können im Schulentwicklungsprozess auf eine Veränderung der Sicht auf die Notenvergabe hinwirken. Löhken empfiehlt andere Möglichkeiten der Lernkontrollen mit einzubeziehen (Hückelheim 2018a, S. 34). Diese können Sozialarbeiter_innen, die den Unterricht begleiten, durchführen, da

²⁹ Kap. 5.2.2

³⁰ Bei der individuellen Bezugsnormierung wird die individuelle Anstrengungsbereitschaft im Zeitverlauf bewertet (Schumacher & Denner 2017, S. 266). Sie hat einen positiven Einfluss auf das Selbstkonzept, da Schüler_innen die Auswirkungen eigener Anstrengungen wahrnehmen können (Eggert, Reichenbach & Bode 2014, S. 63).

sie mehr Zeit für Beobachtungen haben und so die Lehrkraft entlasten können.

Um schüchternen Kindern in der Schule direkt einen erfolgreichen Start zu ermöglichen, kann die Klassenzusammenstellung eine wichtige Rolle spielen. Diese erfolgt meist durch zukünftige Klassenlehrer_innen und der Sozialpädagogischen Fachkraft der Schuleingangsphase (Gesprächstranskriptanhang, Z. 193ff.). Dabei wird darauf geachtet, dass jedes Kind ein oder zwei Kinder in der Klasse hat, bei denen potentielle Freundschaften entstehen können, beispielsweise aufgrund ähnlicher Interessen (Gesprächstranskriptanhang, Z. 249ff.). Dadurch fällt es gerade schüchternen Kindern leichter, sich anzunähern und auszutauschen (Gesprächstranskriptanhang, Z. 260ff.).

Kontaktschwierigkeiten, die nicht gegenüber Erwachsenen auftreten, können mit Ablehnung in der Klasse zusammenhängen, sodass ein Austausch unter den Fachkräften und gegebenenfalls Gegenmaßnahmen nötig sind (Neyer & Asendorpf 2018, S. 343). Insbesondere auf Anzeichen von Mobbing muss geachtet werden, da schüchterne Kinder schneller zu Opfern von Mobbing werden und seltener Erwachsenen davon berichten (Podgórska-Jachnik 2020, S. 146). Hier kann die Schulsozialarbeit hinzugezogen werden, die verschiedene Methoden der Konfliktbewältigung einbringen kann, beispielsweise Konfliktregelungsgespräche oder auch Mobbinginterventionskonzepte (Pötter 2018, S. 56ff.). Kollegiale Gespräche tragen dazu bei, die Klassensituation aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und weitere Schritte zu planen (ebd., S. 58).

Schulklassen haben als stabile Gruppe auch die Chance einen sozialen Rahmen der Vertrautheit für schüchterne Kinder herzustellen (Stöckli 2004, S. 79). So sollten positive Erlebnisse im Klassenverband erfolgen, um das Klassenklima zu stärken (Korem 2019, S. 282). Dazu können Ausflüge, Projekte oder klassenstärkende Spiele von Lehrkräften und Schulsozialarbeiter_innen durchgeführt werden.

Eine Übersicht von Handlungsempfehlungen für Lehrkräfte in Bezug auf den Unterricht und das Klassenklima von Florin (2022) befindet sich in Anhang 10.

6.2.2 Förderung der Kinder

Zur Förderung von Schüler_innen ist es wichtig, positive Emotionen zu verstärken (Florin 2022, S. 120). Das stellt die Schule vor Herausforderungen, weil die Leistung und Selektion im Vordergrund der Institution steht (ebd.). Deshalb ist es förderlich, den Kindern bei diesen Belastungen Bewältigungsstrategien zu vermitteln (ebd.). Denn Schüchterne können so übererregt sein, dass sie Schwierigkeiten haben, herausfordernde Situationen zu bewältigen (Stöckli 2014, S. 147).

Es wird vermutet, dass schüchterne Kinder keine Defizite in sozialen Kompetenzen haben, sondern diese aufgrund ihrer sozialen Ängste nicht ausführen können (Coplan, Baldwin & Wood 2020, S. 68). Trotzdem kann die Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten zu einer besseren Bewältigung sozialer Situationen beitragen (Castello 2017, S. 25). Dabei ist die Vermittlung positiver Selbstwirksamkeitserfahrungen von Bedeutung, damit Kinder erleben, wie sie aktiv soziale Situationen positiv gestalten können (ebd.). Dazu können verschiedene Programme dienen, beispielsweise „Mutig werden mit Til Tiger“ von Ahrens-Eipper & Leplow (2004). Das Konzept orientiert sich an der Verhaltenstherapie und soll kindgerecht Selbstbewusstsein vermitteln und neue Handlungsstrategien aufzeigen und einüben (Ahrens-Eipper & Leplow 2004, S. 50). Als wichtige Aspekte gelten soziale Kompetenzen, um Kontakte zu knüpfen und Konflikte zu bewältigen (Asbrand, Büch & Schmitz 2022, S. 95f.). Soziale Skills können Kinder darin ermutigen, soziale Interaktionen zu suchen, Ängste zu verringern und positive Erfahrungen zu machen (Coplan, Baldwin & Wood 2020, S. 72). Betrachtet man die Theorie von Poole und Schmidt bezüglich positiver und negativer Schüchternheit, sollten Kinder dazu ermutigt werden, trotz Schüchternheit, positive Affekte zu signalisieren (Poole & Schmidt 2020, S. 35). Wird allerdings angenommen, dass alle sozial ängstlichen Kindern ein Kompetenzdefizit haben und werden dementsprechend gefördert, nehmen sich kompetente Kinder noch inkompetenter wahr (Schmitz & Asbrand 2020, S. 67). Soziales Kompetenztraining kann in unterschiedlichen Settings durchgeführt werden: als Teil eines Projektes durch ein_e Schulsozialarbeiter_in für die gesamte Klasse, als Förderstunde von Sozialarbeiter_innen im Multiprofessionellen Team oder der Schuleingangsphase speziell für schüchterne Kinder. Denn Projekte zum

Thema soziales Kompetenztraining in der Schule werden häufig nur an Kinder gerichtet, die besonders auffälliges Verhalten zeigen (Gesprächstranskriptanhang, Z. 590ff.).

Es ist wichtig, die Ressourcen der Kinder zu erkennen und zu stärken, denn so lernen sie, dass sie Anforderungen bewältigen können (Kuczynski 2016, S. 185). Die Fokussierung auf die positiven Seiten führt zu einem positiven Erleben, was insbesondere für Kinder, die häufig aufgrund ihres Verhaltens kritisiert werden, bedeutsam ist (Traub & In-Albon 2017, S. 77). Negative Erwartungen und Selbstüberzeugungen können durch das Erarbeiten persönlicher Ressourcen abgebaut werden (Schmitz & Asbrand 2020, S. 85). Zur Erkennung von Stärken und Interessen können Materialien der Schulsozialarbeit eingesetzt werden, darunter beispielsweise ein Körperumriss, bei dem den verschiedenen Körperteilen Stärken zugeordnet werden (Anhang 11).

Mit zunehmender Schüchternheit fällt die Selbsteinschätzung im Sport und der äußeren Erscheinung ungünstiger aus (Stöckli 2007, S. 123). Lehrpersonen schätzen zudem sportlich motivierte Kinder als weniger schüchtern ein (ebd., S. 124). Die Abneigung gegen Sport lässt sich vor allem mit der Selbstpräsentation im Unterricht begründen (ebd., S. 130). Trotzdem ist Bewegung eine Möglichkeit für Kinder, sich als selbstwirksam zu erfahren, Erfolge zu erleben, ein positives Selbstkonzept zu entwickeln, Handlungs- und Kommunikationskompetenzen zu erweitern und soziale Erfahrungen zu machen (Eggert, Reichenbach & Bode 2014, S. 89f.). Sport kann für Schüchterne erleichtert werden, wenn selbstgesteuerte Aktivitäten und mehr Freiheiten eingeräumt werden (Stöckli 2007, S. 130). So können Kinder durch Sportangebote, in denen sich jedes Kind ausprobieren kann, ohne im Mittelpunkt zu stehen oder zu sozialen Interaktionen gezwungen zu werden, eigene Ressourcen erkennen (Thimme, Deimel & Hölter 2021, S. 237f.). Anschließend kann schrittweise eine Konfrontation mit angstbesetzten Situationen, beispielsweise durch Aufgaben mit Partner_innen, erfolgen (ebd., S. 238). Es eignen sich beispielsweise Bewegungsspiele mit verschiedenen Materialien und Kooperationsspiele (Thimme, Deimel & Hölter 2021, S. 100ff.). Unabhängig von der Sportart haben Teilnehmende eine bestimmte

Rolle in der Gruppe, fühlen sich zugehörig und es gibt gemeinsame Gesprächsthemen (Korem 2019, S. 283).

Auch die künstlerisch-ästhetische Bildung kann schüchterne Kinder fördern. Durch die bildende Kunst kann Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit und Angstüberwindung in Gruppen oder allein gestärkt werden (Meis 2018, S. 105f.). Dabei steht der Prozess und seine Wirkung im Vordergrund (ebd., S. 106). Das Tanzen als Möglichkeit der Kommunikation und Ausdruck der Emotionen kann ebenfalls eine Methode sein, denn es werden das Körperkonzept, Selbstvertrauen, die Freude und ein Gemeinschaftsgefühl über non-verbale Kommunikation gefördert (Behrens & Tiedt 2018, S. 153-156). Auch die Musik gilt als Mittel zur Kommunikation und Ausdruck der Emotionen, die die Lebenszufriedenheit steigert und den Alltag begleitet (Hartogh & Wickel 2018, S. 211f.). Angebote wie Instrumentalspiele, Rhythmikübungen oder das Musik hören können bei der Sozialen Arbeit eingesetzt werden (ebd., S. 213). Ebenso ist der Einsatz von fiktiven Büchern möglich, durch die Emotionen übermittelt, die persönliche Entwicklung angeregt, Informationen zu einem bestimmten Thema vermittelt, die Erfahrung neuer Sichtweisen oder Emotionen geboten und eine vorübergehende Distanzierung von den eigenen Gedanken ermöglicht werden (Grahmann & Linden 2005, S. 89). Bei dem expressiven Schreiben können Kinder Texte selbst verfassen, beispielsweise in Form eines Positiv-Tagebuches, um den Selbstwert und die positiven Gedanken zu stärken (Blechinger & Klosinski 2011, S. 116).

Solche Angebote können insbesondere von Sozialarbeiter_innen im Ganztags durchgeführt werden oder in Form von AGs. Gegebenenfalls ist eine Zusatzqualifikation für den jeweiligen Bereich erforderlich. Ebenso können Förderstunden oder Einzelfallberatungen auf diese Weise erfolgen. Verschiedene Angebote können je nach Interessen der Kinder durchgeführt werden.

Das Wissen über Ängste hilft schüchternen Kindern, ihre Emotionen bewusster wahrzunehmen (Castello 2017, S. 23). Es sollte dabei immer erst einmal die Einstellung vermittelt werden, dass Ängste sinnvolle Reaktionen sind (Florin 2022, S. 121). So entsteht eine Sensibilität für frühe Signale von Ängsten, ohne diese direkt zu pathologisieren (ebd., S. 121f.).

Da die gedankliche Bewertung bei schüchternen Kindern meist verzerrt ist, wirken soziale Situationen systematisch als bedrohlicher, die eigenen Kompetenzen geringer und die Konsequenzen sozialer Bewertung als bedeutsamer (Castello 2017, S. 24). Deshalb kann die kognitive Umstrukturierung hilfreich sein, die die Annahme beinhaltet, dass nicht die Ereignisse selbst Emotionen auslösen, sondern die gedankliche Bewertung der Ereignisse (ebd.). Im Gruppensetting kann besprochen werden, wie verschiedene Kinder eine soziale Situation bewerten (ebd.). Anschließend wird diese auf Angemessenheit geprüft, um verzerrte Gedanken zu identifizieren (ebd.). Dabei muss beachtet werden, dass Kinder in der Grundschule meist noch nicht in der Lage sind, ihre Gefühle zu unterscheiden (Asbrand, Büch & Schmitz 2022, S. 90). Deshalb kann erst einmal geübt werden, Gefühle zu unterscheiden und sie mit Gedanken und Verhalten in Verbindung zu setzen (ebd., S. 90f.). Diese können im nächsten Schritt dann auf ihre Richtigkeit geprüft und in Mutgedanken umgewandelt werden (ebd., S. 93, Anhang 12). Auch das Erlernen von selbstwertdienlicher Attribution spielt eine Rolle, um Situationen nicht zu katastrophieren, sondern alternative Denkmuster zu entwickeln (Stein 2012, S. 158). Es gilt, die Eigenwahrnehmung auf positive Aspekte zu lenken (Eggert, Reichenbach & Bode 2014, S. 49). Da Kinder bereits in der Grundschule auf Ruminationsprozesse zurückgreifen, ist es wichtig, diesen durch positive Gegengedanken, Ablenkungen und die Sensibilisierung der Kinder entgegenzuwirken (Schmitz & Asbrand 2020, S. 86).

Die Reizkonfrontation³¹, also angstausslösende Reize so lange auszuhalten bis die Angst nachlässt, um zu erfahren, dass keine echte Bedrohung besteht, kann ebenfalls als Methode verwendet werden (Castello 2017, S. 26). Dabei besteht allerdings die Gefahr, dass die Angst zu groß wird und das Kind aus der Situation flüchtet (ebd.). Deshalb muss eine Angsthierarchie erfolgen, um das Kind zunächst nur mit leicht belastenden Reizen zu konfrontieren (Castello 2017, S. 26). Dazu kann eine Skalierung eingesetzt werden (Asbrand, Büch & Schmitz 2022, S. 100). Beispiele einer Skalierung sind das Angstthermometer (Anhang 13) oder die Bergmetapher (Anhang 14). Sinn der Konfrontation ist, dass Kinder erkennen, dass die gefürchtete Konsequenz in sozialen Situationen nicht eintritt (ebd.). Wichtig ist, dass Kinder

³¹ Reizkonfrontation wird in der klinischen Psychologie auch Expositionstherapie genannt (Dorsch online o.J.b, o.S.).

nicht zur Angstkonfrontation gezwungen werden (Schmitz & Asbrand 2020, S. 90). Situationen können mit dem Kind zusammen entwickelt werden, beispielsweise indem es nur vor einer kleinen Gruppe präsentiert (Korem 2019, S. 283f.). Das Kind kann alternativ auch andere Kinder beobachten, die sich in Situationen begeben, die für das schüchterne Kind angstbehaftet sind (Schmitz & Asbrand 2020, S. 90). Um solch eine Methode durchzuführen, kann die Schulsozialarbeit in der Einzelfallarbeit mit dem betroffenen Kind eine Angsthierarchie erstellen, Reizkonfrontationen vor- und nachbesprechen, Ziele erarbeiten sowie die Lehrkraft bei dem Prozess einbeziehen. Auch im Alltag können Kinder ihren Ängsten entgegenzutreten. Dazu können kleine Aufgaben gestellt werden, die mithilfe von Ermutigungen, Tipps und der Unterstützung der Sozialarbeiter_in bewältigt werden (Gesprächstranskriptanhang, Z. 277ff.). Diese Aufgaben können den schulischen oder privaten Rahmen betreffen und alles einbeziehen, das den Kindern Schwierigkeiten bereitet. Um solche Aufgaben umzusetzen ist es wichtig, sichere Orte zu schaffen, in denen das Kind eine Beziehung zu der oder dem Sozialarbeiter_in aufbauen kann (Gesprächstranskriptanhang, Z. 288f.).

Um angstausslösenden Situationen begegnen zu können, ist das Vermitteln von unterstützenden Strategien zur besseren Bewältigung von Bedeutung (Castello 2017, S. 26f.). Die Kompetenz zur gezielten Entspannung ist eine Möglichkeit der besseren Bewältigung sozialer Situationen (ebd., S. 27). Da schüchterne Kinder hohem Stress ausgesetzt werden und insbesondere Kinder mit BI ein erhöhtes Erregungsniveau haben, kann Entspannung hilfreich sein. So kann diese Kompetenz in bedrohlichen Situationen eingesetzt werden, um körperliche Angstsymptome zu lindern (ebd.). Ein Beispiel für eine Entspannungstechnik ist die Progressive Muskelentspannung für Kinder (Castello 2017, S. 27). Der Wechsel von Anspannung und Entspannung der Muskelgruppen führt zu einem ganzheitlichen körperlichen Ruhezustand (Reeker-Lange, Aden & Seyffert 2014, S. 31f.). Dadurch kann eine physische und psychische Ausgeglichenheit bewirkt werden (ebd., S. 61f.). So lernen Kinder, wie sie ihr Wohlergehen selbst beeinflussen können, um Stresssituationen besser zu bewältigen (ebd., S. 61). Entspannungseinheiten können beispielsweise in Förderstunden oder in Projekten eingebaut und erlernt werden. Damit sie kindgerecht sind, können sie durch Fantasiereisen erfolgen

(Reeker-Lange, Aden & Seyffert 2014, S. 61).³² Es empfiehlt sich hierzu allerdings eine Weiterbildung zu absolvieren. Ein Beispiel einer Fantasiereise befindet sich in Anhang 15.

Die Gesprächsteilnehmerin sieht beispielsweise einen Resilienzkurs als Chance für schüchterne Kinder (Gesprächstranskriptanhang, Z. 610ff.). In solchen Förderkursen ist es möglich, eine persönliche Beziehung zu den Kindern aufzubauen, die Selbstwahrnehmung und Identität der Kinder zu schärfen, Ressourcen herauszuarbeiten und Selbstfürsorgestrategien zu entwickeln (Gesprächstranskriptanhang, Z. 622-687). Ziel ist es, den Alltag innerhalb und außerhalb der Schule besser zu bewältigen (Gesprächstranskriptanhang, Z. 686f.). In solch einen Kurs könnten auch die angesprochenen Aspekte Entspannung, Sport, künstlerische Bildung, realistisches Denken und kognitive Umstrukturierung integriert werden. Die Ausgestaltung hängt von den Ressourcen der Sozialarbeiter_innen und den Interessen der Kinder ab.

Gerade im Bereich der Wirksamkeit einzelner Strategien liegen noch nicht viele evidenzbasierte Studien für Kinder mit sozialen Ängsten vor (Schmitz & Asbrand 2020, S. 103ff.). Deshalb muss bei der Wirksamkeit von Interventionen bei schüchternen Kindern noch weiter geforscht werden.

6.2.3 Elternarbeit

Bei der Elternarbeit steht die Beratung durch die Schulsozialarbeit, Sozialpädagogischen Fachkräfte der Schuleingangsphase oder des Multiprofessionellen Teams im Vordergrund. Viele bereits genannte Aspekte zum Thema Haltung gegenüber und Förderung der Kinder können auf die Eltern übertragen werden.

So ist die Psychoedukation auch für Eltern von Bedeutung (Castello 2017, S. 23). Dabei ist nicht nur das Wissen über die Entstehung, Aufrechterhaltung und Erleben von Schüchternheit wichtig. Ebenso müssen Eltern darüber aufgeklärt werden, dass das eigene Regulationsverhalten im Alltag Einfluss auf Coping-Strategien des Kindes hat (Stöckli 2014, S. 153). Denn Stöckli (2014) fand heraus, dass handlungsorientierte Eltern einen positiven

³² Vertiefende Informationen zur Progressiven Muskelentspannung für Kinder befinden sich zum Beispiel in Reeker-Lange, Aden & Seyffert 2014.

Einfluss auf handlungsorientierte Coping-Strategien der Kinder haben (S. 151). Das Verhalten gehemmter Kinder kann also durch sanfte Ermutigung der Eltern verändert werden, sodass Kinder in neuen Situationen Coping-Skills erwerben, mit denen sie sich besser an neue Umstände anpassen können (Liu, McDonnell & Hayden 2020, S. 95).

Ein weiteres wichtiges Thema ist die Erziehung. Schüchternheit muss sensibel und nicht mit Scham und Bestrafung begegnet werden, damit die Kinder sich nicht als Enttäuschung für ihre Eltern wahrnehmen, sondern die Akzeptanz das Selbstwertgefühl erhöhen kann. Schüchterne Kinder brauchen zwar meist Unterstützung und Ermutigung, aber besonders Akzeptanz (Podgórska-Jachnik 2020, S. 142). Das Wissen über Schüchternheit kann verhindern, dass Eltern ihre Kinder stark kritisieren und überfordern. Als besonders hilfreich hat sich hierbei der autoritative Erziehungsstil herausgestellt.³³

Die Wissensvermittlung könnte Teil eines Elternabends sein, um niederschwellig Informationen bereitzustellen und Eltern für das Thema zu sensibilisieren (Castello 2017, S. 23). Der Elternabend kann von Sozialarbeiter_innen vorbereitet und durchgeführt werden. Ebenso kann in Beratungsgesprächen auf das Thema eingegangen und individuelle Problemsituationen besprochen werden. Insbesondere strenge Eltern können so für die Bedürfnisse ihrer Kinder sensibilisiert werden. Eltern von sozial ängstlichen Kindern sollten in den Prozess miteinbezogen werden (Castello 2017, S. 31). Dabei ist es wichtig, dass der geplante Elternkontakt mit dem Kind vorbesprochen wird, um die Beziehung zum Kind nicht zu gefährden (ebd., S. 31f.). Des Weiteren sollte den Eltern Verständnis für ihr Verhalten entgegengebracht werden nach dem Gedanken „Kooperation statt Konfrontation“ (ebd., S. 31f.). Günstiges Elternhandeln kann erwirkt werden, indem konkrete Situationen besprochen und Lösungsvorschläge entwickelt werden (Castello 2017, S. 32). Bei starker Gehemmtheit, die das Kind bei dem Freundschaftsaufbau und Erkunden neuer Umgebungen behindert, sollten Eltern behutsam unterstützen, die Angst zu überwinden (Neyer & Asendorpf 2018, S. 343). Denn Gelegenheiten zu schaffen und Zeit zu geben sind die wichtigsten Hilfen für schüchterne Kinder (ebd.).

³³ Kap. 3.3.2

Ob Eltern willig und fähig sind, die Vorschläge umzusetzen ist allerdings nicht Aufgabe der Schule (Castello 2017, S. 32). Abgesehen von Einzelberatung gibt es auch die Möglichkeit, einen klassenübergreifenden Kurs zu entwickeln, indem Eltern von schüchternen Kindern Wissen vermittelt wird, sie sich austauschen und Handlungsoptionen erarbeiten können.

Gerade bei schüchternen Eltern ist es von großer Bedeutung, ihre Schüchternheit bewältigen und reflektieren zu können, um ihre Kinder in der sozialen Interaktion zu unterstützen und zu ermutigen sowie Überfürsorglichkeit zu vermeiden. Denn das elterliche Leiten in sozialen Situationen hilft bei der Entwicklung sozialer Kompetenzen (Stöckli 2014, S. 148). Wie auch im schulischen Setting, kann Kindern entgegengekommen werden, ohne ihnen die Situation abzunehmen, beispielsweise durch Verabredungen mit anderen Kindern, bei denen die Eltern gleichzeitig mit den Eltern des oder der Spielpartner_in verabredet sind, sodass der sichere Hafen vor Ort ist, um sich an die Situation zu gewöhnen.

Die Offenheit gegenüber der Schüchternheit der Eltern kann dem schüchternen Kind dabei helfen, sich verstanden zu fühlen, sich für die eigenen Emotionen nicht zu schämen und ihre Eltern in größerem Maß als soziale Modelle anzuerkennen. Denn Gespräche zwischen Eltern und Kind über ihre Emotionen verhelfen Kindern dazu, Emotionen zu erkennen, zu bewältigen und zu regulieren (Coplan, Baldwin & Wood 2020, S. 76). Es sollten Probleme besprochen werden, ohne das Kind zu bewerten und sanfte Ermutigungen ausgesprochen werden, ohne ein Gefühl von Inakzeptanz aufgrund von Schüchternheit zu vermitteln (Podgórska-Jachnik 2020, S. 144). Auf diese Weise kann Schüchternheit normalisiert und positive Seiten beleuchtet werden (ebd., S. 145).

Es ist empirisch bewiesen, dass insbesondere Elternprogramme, die elterliche Ängste, die Entwicklung von Schüchternheit und Erziehungsstile thematisieren, effektiv sind, um schüchterne Kinder zu unterstützen (Coplan, Baldwin & Wood 2020, S. 76). Ist die Schüchternheit der Eltern jedoch so stark, dass sie Schwierigkeiten haben, sie zu bewältigen und ihre Überfürsorglichkeit in extreme Kontrolle abdriftet, kann die Schulsozialarbeit dabei helfen, geeignete Hilfsmöglichkeiten wie Therapien, Elternprogramme oder Beratungsstellen zu finden.

Im Beratungsgespräch kann darauf hingewiesen werden, dass Interessen der Kinder gestärkt werden, beispielsweise durch die Mitgliedschaft in Vereinen und Vernetzung von Klassenkamerad_innen mit ähnlichen Hobbies (Gesprächstranskriptanhang, Z. 727ff.). So kann die Schulsozialarbeit Eltern dabei beraten, geeignete außerschulische Angebote zu finden, um Kinder durch Sport, Kunst etc. zu fördern.

7. Fazit

Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach wie sich Schüchternheit auf Kinder in der Grundschulzeit auswirkt und wie die Soziale Arbeit in der Schule unterstützen kann. Um diese Frage zu beantworten wird im zweiten Kapitel geklärt, dass Schüchternheit aus zwei Ebenen besteht. Schüchternheit enthält zum einen soziale Hemmungen auf der Verhaltensebene und zum anderen soziale Ängstlichkeit auf der Emotionsebene. Es kann zwischen der situativen und dispositionalen Schüchternheit unterschieden werden, abhängig von der Häufigkeit und Stärke der Schüchternheitserfahrungen. Dabei stehen schüchterne Menschen immer in einem Annäherungs-Vermeidungs-Konflikt. Eine weitere Heterogenität besteht in der Anpassungsleistung von Schüchternen. Das Zeigen von positiven Affekten trägt dazu bei, dass Schüchterne sich beruhigen und integrieren können. Auch wird deutlich, dass Schüchternheit und die Soziale Angststörung sich in einer Grauzone befinden. Sie können nicht klar voneinander abgegrenzt werden. Die Pathologisierung steht vor allem mit kulturellen Werten in Verbindung. Deshalb ist keine eindeutige Einordnung möglich. Es kann jedoch, trotz ähnlicher Erscheinung, eine klare Grenze zu Introversion, ADS und Selektivem Mutismus gezogen werden. Introversion hat, im Gegensatz zur Schüchternheit, kein Annäherungsmotiv. Bei ADS ist das ruhige Verhalten auf Organisations- und Konzentrationsschwierigkeiten zurückzuführen, statt auf Angst vor sozialer Bewertung. Selektiver Mutismus kann eine Begleiterscheinung von Schüchternheit sein. Jedoch ist Selektiver Mutismus eine eigenständige Diagnose, die auch unabhängig von Schüchternheit besteht und auf andere Ängste zurückgeführt werden kann. Ein enger Zusammenhang zwischen Schüchternheit und Selektivem Mutismus wird vermutet, der jedoch nicht abschließend geklärt ist.

Im dritten Kapitel wird das Zusammenspiel von biopsychosozialen Faktoren der Entstehung und Aufrechterhaltung von Schüchternheit beschrieben, die sich wechselseitig bedingen. Die BI als biologisch geringere Erregungsschwelle im Gehirn, die neue Situationen für die betroffenen Kinder erschwert, gilt als ein Ausgangspunkt. Ebenso ist ein negatives Selbstkonzept zu nennen, das in Verbindung mit kognitiven Prozessen wie einer nicht selbstwertdienlichen Kausalattribution, Wahrnehmungsverzerrungen und der erlernten Hilflosigkeit zu Schüchternheit beitragen kann. Dies ist insbesondere in der Grundschule bedeutsam, da sich dort das Selbstkonzept stabilisiert und ein Fokus der Kinder auf sozialen Bewertungen liegt. Schließlich trägt das elterliche Verhalten zur Entstehung bei, denn bereits die Bindung in der frühen Kindheit spielt eine Rolle dafür, ob Kinder sich in Zukunft ängstlich zeigen. Darüber hinaus ist die Interaktion in der späteren Kindheit bedeutsam, in der Überfürsorge, Kontrolle, Schüchternheit der Eltern, Kritik und fehlende Wärme dazu beitragen, dass Kinder Schüchternheit entwickeln. Alle Faktoren bedingen sich dabei gegenseitig, können das Risiko vermindern oder verstärken. Ein Faktor alleine determiniert folglich keine Schüchternheit.

Das vierte Kapitel widmet sich Grundlagen zum Thema Grundschule. Die Grundschule bildet den Beginn der Schulbildung, die 4 bis 6 Jahre umfasst. Am Ende der Grundschulzeit geben Lehrkräfte eine Empfehlung für die weitere Schullaufbahn. Als Ziele gelten insbesondere die grundlegende Bildung, Persönlichkeitsentwicklung, westliche Wertevermittlung und Eigenverantwortlichkeit. Diese sollen durch eine akzeptierende, wertschätzende Haltung der Lehrkräfte erreicht werden, die auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder eingehen und eine angstfreie Lernumgebung schaffen.

Im fünften Kapitel wird die Situation von schüchternen Kindern in der Schule beschrieben. Es wird deutlich, dass Schüchternheit mit einigen Schwierigkeiten zusammenhängt, die verschiedene schulische Bereiche betreffen. So hat Schüchternheit Einfluss auf die Beziehung zu Mitschüler_innen. Schüchterne Kinder werden häufiger abgelehnt und entwickeln deshalb seltener Freundschaften. Außerdem werden sie vermehrt Opfer von Mobbing. Ebenso ist das Verhältnis zwischen schüchternen Kindern und Lehrkräften eingeschränkt, da Schüchternheit häufig von Lehrkräften fehlinterpretiert

oder negativ bewertet wird. Darüber hinaus sind schüchterne Kinder nicht im Fokus der Lehrkräfte und werden deshalb weniger gefördert. Die Kinder erhalten das Gefühl, nicht beachtet oder wertvoll genug zu sein, sodass ein Kreislauf zwischen den enttäuschten Erwartungen der Lehrkraft und der Bestätigung des negativen Selbstbildes des Kindes entsteht. Die innere Einstellung der Lehrkräfte ist maßgeblich für den Umgang mit schüchternen Kindern. Auch innerhalb des Unterrichts spielt Schüchternheit eine Rolle, denn die hauptsächlich verbalen und sozialen Beteiligungsmöglichkeiten beeinträchtigen den Lernprozess von schüchternen Kindern. Die Leistungsbereitschaft wird eingeschränkt, da die Rumination der Kinder Schwierigkeiten bei der Beteiligung und in Testsituationen zur Folge hat. Zusätzlich fällt die Leistungsbeurteilung bei schüchternen Kindern, aufgrund von geringeren Leistungs- und Fähigkeitseinschätzung der Lehrkräfte, schlechter aus. Die beschriebenen Faktoren führen dazu, dass schüchterne Kinder psychosomatische Symptome entwickeln und eine erfolgreiche Bildungslaufbahn gefährdet wird.

Im sechsten Kapitel wird zunächst auf die verschiedenen Einsatzbereiche der Sozialen Arbeit in der Grundschule eingegangen. Die Schulsozialarbeit, Sozialpädagogischen Fachkräfte der Schuleingangsphase, das Multiprofessionelle Team und der Ganztags sollen die Kinder durch unterschiedliche Angebote fördern. Die Soziale Arbeit kann bei verschiedenen Adressat_innen ansetzen, um eine Entwicklung zu erwirken: den Lehrkräften, Kindern oder Eltern. Die Schulung und Sensibilisierung von Lehrkräften leistet einen Beitrag, um eine wertschätzende Haltung zu entwickeln, den Unterrichtsalltag an die Bedürfnisse von schüchternen Kindern anzupassen und das Klassenklima zu stärken. Die Förderung der Kinder kann in verschiedenen Aspekten der Sozialarbeiter_innen erfolgen. Dazu gehört die Vermittlung von Wissen über Schüchternheit und die Identifizierung verzerrter Gedanken, um diese zu verändern. Die Reizkonfrontation mit einer vorherigen Angsthierarchie gilt ebenso als Möglichkeit, Ängsten zu begegnen. Weiter können mit schüchternen Kindern Möglichkeiten der Bewältigung herausfordernder Situationen entwickelt werden. Dazu gehört das Stärken sozialer Kompetenzen, die Ressourcenaktivierung durch bewegungsorientierte und künstlerisch-ästhetische Methoden und die Entspannung. Ergänzend ist die Elternarbeit Teil der Unterstützung schüchterner Kinder. Die Wissensvermittlung gilt auch hier als

wichtiger Bestandteil, um Kinder zu verstehen und angemessen auf sie zu reagieren. Insbesondere schüchterne Eltern sollen zur Reflexion angeregt werden, um ihre eigenen Handlungsmuster zu hinterfragen und erfolgreiche soziale Modelle zu sein. Die Soziale Arbeit in der Grundschule kann, je nach Aufgabenbereich der Profession, die Förderung durch Beratungsgespräche, Elternabende, Kurse, Schulungen, Vorträge, Einzelfallarbeit, Sozialpädagogische Gruppenarbeit und Freizeitangebote erwirken.

Die Ergebnisse zeigen, dass schüchterne Kinder Schwierigkeiten bei der Bewältigung von Anforderungen in der Grundschule haben, die durch die verschiedenen Bereiche der Sozialen Arbeit in der Schule erleichtert werden können. Kindliche Schüchternheit ist demzufolge ein Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, das zukünftig stärker beachtet werden muss. Dabei gilt es nicht nur Bewältigungsstrategien von schüchternen Kindern zu stärken, sondern ebenfalls die Sicht auf Schüchternheit zu verändern. Denn das Leid von Schüchternen entsteht größtenteils durch die fehlende Akzeptanz des Merkmals. Diskurse über Diversity sollten deshalb nicht nur die Vielfalt von Alter, Geschlecht, Religion, sexueller Orientierung, Herkunft und Behinderung einschließen (Schiederig & Vinz 2011, S. 230), sondern ebenfalls eine Persönlichkeitsvielfalt. Die Ausführungen zeigen, dass die Schule ihre festgelegten Ziele bei schüchternen Kindern nicht erfüllen kann. Die Vermittlung von grundlegender Bildung ist häufig eingeschränkt. Das Erlernen von Fähigkeiten wird durch die niedrigen Fähigkeitseinschätzungen und den Stress der Kinder, der auch durch die Situation in der Klasse verstärkt wird, behindert. Da die Schüchternheit von Kindern häufig als Defizit angesehen wird, ist keine Persönlichkeitsentwicklung möglich, die Freude am Lernen wird verhindert und Werte wie Toleranz nicht vorgelebt. Kinder sollen in der Schule auf das Leben vorbereitet werden. Stattdessen wird schüchternen Kindern deutlich gemacht, dass ihre Persönlichkeit nicht akzeptabel ist. Ihr Selbstkonzept wird dadurch für das weitere Leben eingeschränkt. Als Folge kann eine Angst vor weiterer Zurückweisung in zukünftigen Lebensabschnitten entstehen, es sei denn sie passen sich an die gesellschaftlichen Vorstellungen an. Das Ziel sollte also nicht sein, schüchterne Kinder an die westlichen Wertvorstellungen anzupassen, sondern die Stärken jedes Kindes zu erkennen und diese individuell zu fördern. Wenn schüchterne Menschen keinen zu ihrer Persönlichkeit kongruenten Lebensstil führen können und als

defizitär angesehen werden, wird Schüchternheit zum Problem. Haubl (2019) sagt dazu: „Angst lässt sich nicht abschaffen. Sie gehört zur *conditio humana*. Oft bleibt nichts anderes übrig, als sie anzunehmen und zu lernen, mit ihr zu leben.“ (S. 152). Demnach müssen schüchterne Kinder dabei unterstützt werden, mit ihren Ängsten umgehen zu lernen, indem sie durch die aufgezeigten Handlungsmöglichkeiten ihr Stresslevel senken und ein Bewusstsein für ihre Probleme, aber auch Potenziale schaffen. Da die Arbeit einen Fokus auf schüchterne Kinder setzt, wird überwiegend die indizierte Prävention³⁴ behandelt. Es kann jedoch ebenfalls primäre Prävention³⁵ erfolgen, um Ängste nicht zu manifestieren und zu tabuisieren, sondern zu normalisieren und zu bewältigen (Asbrand, Büch & Schmitz 2022, S. 113f.). Hierfür können in der Schule feste Projekte für bestimmte Klassenstufen integriert werden, um beispielsweise mit Stresssituationen umzugehen. Das Thematisieren von Schüchternheit für alle Kinder könnte darüber hinaus dazu beitragen, dass schüchternen Kindern im Klassenverband mehr Akzeptanz entgegengebracht und Mobbing-situationen reduziert werden.

Um Kinder unterstützen zu können, müssen sich allerdings die Rahmenbedingungen in den Grundschulen verbessern. Die finanziellen Mittel für Projekte und Materialien sowie der Personalschlüssel müssen sich verändern, um die Möglichkeit für einen sensibleren Umgang mit schüchternen Kindern zu schaffen. Dazu gehört insbesondere der Einsatz von Sozialarbeiter_innen, unabhängig vom Sozialindex der Schule. Denn nur durch den Einsatz von vermehrten Fachkräften können die Lehrkräfte ihre Aufgaben, ohne übermäßigen Stress, erfüllen und so eine angemessene Haltung gegenüber der Klasse entwickeln und das Klassenklima im Blick behalten. Das wird besonders im Hinblick auf die steigende Schüler_innenzahl in den Schulen wichtig. Noch größere Klassen und weniger Personal führen voraussichtlich zu einer Verschlechterung der Situation für schüchterne Kinder.

Auch außerschulische Bereiche der Sozialen Arbeit können dazu beitragen, schüchterne Kinder zu fördern. Dazu zählt beispielsweise die offene Kinder- und Jugendarbeit, bei der verschiedene Freizeitangebote Ressourcen

³⁴ Indizierte Prävention richtet sich an Kinder, die bereits Auffälligkeiten zeigen, in diesem Fall bereits schüchtern sind (Asbrand, Büch & Schmitz 2022, S. 114).

³⁵ Primäre Prävention richtet sich an alle Kinder mit dem Ziel, Auffälligkeiten zu verhindern (Asbrand, Büch & Schmitz 2022, S. 113).

aktivieren und soziale Kompetenzen gefördert werden. Da die Umgebung nicht leistungsorientiert ist, haben schüchterne Kinder eine entspanntere Atmosphäre um sich zu entfalten.

Gerade bei Unsicherheiten in der Identifizierung von Schüchternheit und ihrem Umgang können Schulpsychologische Beratungsstellen und Erziehungsberatungsstellen Diagnostik und Beratung leisten (Asbrand, Büch & Schmitz 2022, S. 108). Ist der Leidensdruck der Kinder sehr hoch, kann eine Psychotherapie in Erwägung gezogen werden, insbesondere wenn die pädagogische Unterstützung nicht ausreicht (ebd., S. 108f.). Ist die Schüchternheit so stark, dass es zu häufiger Schulabstinenz kommt und ebenfalls andere Lernschwierigkeiten bestehen, kann ein Antrag auf sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich sozial-emotionales Lernen gestellt werden (Asbrand, Büch & Schmitz 2022, S. 109f.).

Um Unterstützungsmöglichkeiten entwickeln und in der Sozialen Arbeit etablieren zu können, ist eine einheitliche Definition des Begriffs Schüchternheit notwendig. Die unterschiedlichen Begrifflichkeiten, die synonym verwendet oder unterschiedlich abgegrenzt werden, verhindern die Entwicklung von neuen Erkenntnissen, die für die Forschung von Bedeutung sind. Diese betreffen die Wirksamkeit von Methoden der Unterstützung Schüchterner. Insbesondere im Bereich Sport ist weitere Recherche nötig, da dieser zwar für das Selbstkonzept bedeutsam ist, gleichzeitig aber auch eine besondere Herausforderung durch die Selbstrepräsentation darstellt. Bei Gruppenangeboten ist die Wirksamkeit von heterogenen und homogenen Gruppen zu erforschen, da beide Ansätze ihre Vorteile zu haben scheinen. In heterogenen Gruppen können nicht-schüchterne Kinder ihre Gedankengänge einbringen und Verständnis für das Verhalten schüchterner Kinder entwickeln. Andererseits trauen sich schüchterne Kinder in homogenen Gruppen möglicherweise eher, sich zu öffnen, da alle Kinder die gleichen Schwierigkeiten haben und sich so zugehörig fühlen können. Des Weiteren muss untersucht werden, wie sich Schüchternheit in der westlichen Welt auf den Lebensverlauf auswirkt, um weitere Bedarfe aufzudecken und die Auswirkungen der erlebten Kindheitserfahrungen auf das restliche Leben festzustellen.

Literaturverzeichnis

AHRENS-EIPPER, Sabine / LELOW, Bernd (2004): *Mutig werden mit Til Tiger. Ein Trainingsprogramm für sozial unsichere Kinder*. Göttingen: Hogrefe.

AINSWORTH, Mary D. Salter (1985): Patterns of infant-mother attachments: antecedents and effects on development. In: *Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 61. Jg., Heft 9, S. 771-791.

APA: American Psychiatric Association (2013): *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fifth Edition. DSM-5*. Washington: American Psychiatric Publishing.

ASBRAND, Julia / BÜCH, Hendrik / SCHMITZ, Julian (2022): *Soziale Ängste. Psychologie im Schulalltag Band 5*. Göttingen: Hogrefe.

ASENDORPF, Jens B. (2018): *Persönlichkeitspsychologie für Bachelor*. 4. Auflage. Berlin: Springer.

ASENDORPF, Jens (1989): *Soziale Gehemmtheit und ihre Entwicklung*. Lehr- und Forschungstexte Psychologie Band 29. Berlin: Springer.

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2020): *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf> - aufgerufen am 11.08.2022.

BANDURA, Albert (1978): Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In: *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1. Jg., Heft 4, S. 139-161.

BARTH, Karlheinz (2020): *Lernschwächen früh erkennen im Vorschul- und Grundschulalter*. 7. Aufl. München: Ernst Reinhardt.

BEHRENS, Claudia / TIEDT, Wolfgang (2018): Bewegung und Tanz als Gegenstand der ästhetisch-kulturellen Bildung in der Sozialen Arbeit mit Jugendlichen. In: MEIS, Mona-Sabine / MIES, Georg-Achim (Hg.): *Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit. Kunst, Musik, Theater,*

Tanz und Neue Medien. 2. Aufl. Grundwissen Soziale Arbeit Band 8. Stuttgart: Kohlhammer, S. 153-184.

BLECHINGER, Tobias / KLOSINSKI, Gunther (2011): Zur Bedeutung der Bibliotherapie und des expressiven Schreibens in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 60. Jg., Heft 2, S. 109-124.

BOBER, Adrianna / GAJEWSKA, Ewa / CZAPROWSKA, Anna / ŚWIĄTEK, Agata Hiacynta / SZCZEŚNIAK, Małgorzata (2022): Impact of Shyness on Self-Esteem: The Mediating Effect of Self-Presentation. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19. Jg., Heft 1. Online Version; <https://www.mdpi.com/1660-4601/19/1/230> - aufgerufen am 16.08.2022.

BÖNSCH, Manfred (2018): Der lebendige Unterricht und die stillen Schüler. In: *Grundschule*, 6. Jg., Heft 10, S. 12-14.

BOWLBY, John (2014): *Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie*. 3. Aufl. München: Ernst Reinhardt.

BRUNNER, Martin / KELLER, Ulrich / DIERENDONCK, Christophe / REICHERT, Monique / UGEN, Sonja / FISCHBACH, Antoine / MARTIN, Romaine (2010): The Structure of Academic Self-Concepts Revisited: The Nested Marsh/Shavelson Model. In: *Journal of Educational Psychology*, 102. Jg., Heft 4. Online Version; https://www.researchgate.net/publication/232585158_The_Structure_of_Academic_Self-Concepts_Revisited_The_Nested_MarshShavelson_Model - aufgerufen am 16.08.2022.

BUSS, Arnold (1997): A Dual Conception of Shyness. In: DALY, J. A. / MCCROSKEY, J. C. / AYRES, J. / HOPF, T. / AYRES, D. M. (Hg.): *Avoiding Communication: Shyness, Reticence, and Communication Apprehension*. 2. Aufl. Cresskill: Hampton, S. 109-127.

CASTELLO, Armin (2017): *Schulische Inklusion bei psychischen Auffälligkeiten*. Stuttgart: Kohlhammer.

CHEN, Xinyin / RUBIN, Kenneth H. / LI, Boshu (1995). Social and school adjustment of shy and aggressive children in China. In: *Development and Psychopathology*, 7. Jg., Heft 2, S. 337-349.

COLONNESI, Cristina / NIKOLIĆ, Milica / VENTE, Wieke de / BÖGELS, Susan M. (2017): Social Anxiety Symptoms in Young Children: Investigating the Interplay of Theory of Mind and Expression of Shyness. In: *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45. Jg., Heft 5, S. 997-1011.

COPLAN, Robert J. / BALDWIN, Danielle / WOOD, Katherine R. (2020): Shy but Getting By: Protective Factors in the Links Between Childhood Shyness and Socio-Emotional Functioning. In: SCHMIDT, Louis A. / POOLE, Kristie L. (Hg.): *Adaptive Shyness. Multiple Perspectives on Behavior and Development*. Cham: Springer, S. 63-87.

CROZIER, W. Ray (2020): The Shy Child Adapting to the Challenges of School. In: SCHMIDT, Louis A. / POOLE, Kristie L. (Hg.): *Adaptive Shyness. Multiple Perspectives on Behavior and Development*. Cham: Springer, S. 147-167.

CZESCHLIK, Tatiana (2008): Umgang mit ängstlichen Schülern. In: SCHWEER, Martin K. W. (Hg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. 2. Aufl. Schule und Gesellschaft Band 24. Wiesbaden: VS, S. 343-360.

DORSCH – LEXIKON DER PSYCHOLOGIE (o.J.a): „ARAS“ auf Dorsch online. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/aras#search=72f0b2269fb2f5d3294895c3c9e98f15&offset=0> – aufgerufen am 09.08.2022.

DORSCH - LEXIKON DER PSYCHOLOGIE (o.J.b): „Exposition“ auf Dorsch online. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/exposition> - aufgerufen am 15.08.2022.

DUDEN (o.J.): „Schüchtern“ auf Duden online. <https://www.duden.de/node/162943/revision/876954> - aufgerufen am 18.07.2022.

EGGERT, Dietrich / REICHENBACH, Christina / BODE, Sandra (2014): *Das Selbstkonzept Inventar (SKI) für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter. Theorie und Möglichkeiten der Diagnostik*. 3. Aufl. Dortmund: Borgmann.

ESPINOSA-FÉRNANDEZ, Lourdes / GARCÍA-LÓPEZ, LuisJoaquin / MARTÍNEZ, José Antonio Muela / ORDÓÑES-ORTEGA, Alfonso (2020): Understanding children with behavioral inhibition: Multi-informant approach in educational and family contexts. In: *PSYCHOLOGICA*, 64. Jg., Heft 2, S. 13-29.

EYSENCK, Hans Jürgen / EYSENCK, Sybil Bianca Giulietta (1964): *Manual of the Eysenck Personality Inventory*. Sevenoaks, Kent: Hodder and Stoughton.

FINGERLE, Michael / RÖDER, Mandy / MÜLLER, Anna R. (2016): Resilienz bei Schülerinnen und Schülern. In: SEIFRIED, Klaus / DREWES, Stefan / HASSELHORN, Marcus (Hg.): *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule*. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, S. 263-271.

FLORIN, Margaretha (2022): Ängstliche Kinder in der Schule. Ein personenzentriertes Verständnis und Handlungsempfehlungen für die Lehrpersonen. In: UEHLI, Beatrice / BURKHARDT, Susan C. A. / AMFT, Susanne (Hg.): *Schüchterne und sozial ängstliche Kinder in der Schule. Erkennen, verstehen, begleiten*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 103-123.

FOLTA-SCHOOFS, Kristian / OSTERMANN, Britta (2019): *Neurodidaktik. Grundlagen für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.

GASTEIGER-KLICPERA, Barbara / REITEGGER, Franziska / KRAMMER, Matthias (2022): Schüchterne/sozial ängstliche Kinder in der Schule: Zusammenhänge mit schulischen Aspekten, Migration und Geschlecht. In: UEHLI, Beatrice / BURKHARDT, Susan C. A. / AMFT, Susanne (Hg.): *Schüchterne und sozial ängstliche Kinder in der Schule. Erkennen, verstehen, begleiten*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 47-68.

GOLDBERG, Lewis R. (1993): The Structure of Phenotypic Personality Traits. In: *American Psychologist*, 48. Jg., Heft 1, S. 26-34.

GONTARD, Alexander von (2019): *Psychische Störungen bei Säuglingen, Kleinkindern und Vorschulkindern. Ein praxisorientiertes Lehrbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.

GÖTZ, Margarete (2019): Die Entwicklung der Institution Schule. In: DÜHLMEIER, Bernd / SANDFUCHS, Uwe (Hg.): *100 Jahre Grundschule*.

Geschichte – aktuelle Entwicklungen – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 33-47.

GRAHLMANN, Katja / LINDEN, Michael (2005): Bibliothherapie. In: *Verhaltenstherapie*, 15. Jg., Heft 2, S. 88-93.

GRABHOFF, Gunther / HAUDE, Christin (2019): Editorial: Schule und Soziale Arbeit. In: *sozialmagazin*, 44. Jg., Heft 1-2, S. 3.

GREEN, Jasmine / NELSON, Genevieve / MARTIN, Andrew J. / MARSH, Herb (2006): The causal ordering of self-concept and academic motivation and its effect on academic achievement. In: *International Education Journal*, 7. Jg., Heft 4, S. 534-546.

GREWE, Norbert (2016): Schul- und Klassenklima. In: SEIFRIED, Klaus / DREWES, Stefan / HASSELHORN, Marcus (Hg.): *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule*. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, S. 350-359.

HARTOGH, Theo / WICKEL, Hans Hermann (2018): Musik in der Sozialen Arbeit – aufgezeigt am Arbeitsfeld Soziale Altenarbeit. In: MEIS, Mona-Sabine / MIES, Georg-Achim (Hg.): *Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit. Kunst, Musik, Theater, Tanz und Neue Medien*. 2. Aufl. Grundwissen Soziale Arbeit Band 8. Stuttgart: Kohlhammer, S. 211-230.

HAUBL, Rolf (2019): Supervision schulischer Bildungsprozesse. Oder „Angst fressen Seele auf“. In: FINGER-TRESCHER, Urte / HEILMANN, Joachim / KERSCHGENS, Anke / KUPPER-HEILMANN, Susanne (Hg.): *Angst im pädagogischen Alltag. Herausforderungen und Bewältigungsmöglichkeiten*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 141-155.

HAUG-SCHNABEL, Gabriele / BENSEL, Joachim (2017): *Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre*. 12. Aufl. Freiburg im Breisgau: Herder.

HÉDERVÁRI-HELLER, Éva (2014): Bindung und Bindungsstörungen. In: CIERPKA, Manfred (Hg.): *Frühe Kindheit 0-3 Jahre. Beratung und Psychotherapie für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern*. 2. Aufl. Berlin: Springer, S. 57-67.

HOLL, Annette (2018): Stille Kinder im Unterricht hörbar machen. In: *Grundschule*, 6. Jg., Heft 10, S. 26-28.

HUBER, Anne A. (2016): Mobbing unter Schülerinnen und Schülern. In: SEIFRIED, Klaus / DREWES, Stefan / HASSELHORN, Marcus (Hg.): *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule*. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, S. 241-250.

HÜCKELHEIM, Anna (2018a): Interview: Still ist nicht gleich still. In: *Grundschule*, 6. Jg., Heft 10, S. 32-34.

HÜCKELHEIM, Anna (2018b): Das Ziel: Die Stärken stärken. In: *Grundschule*, 6. Jg., Heft 10, S. 29-31.

JUNG, Johannes (2021): *Die Grundschule neu bestimmen. Eine praktische Theorie*. Grundschule heute Band 1. Stuttgart: Kohlhammer.

JUNG, Carl Gustav (1972): *Typologie*. Olten: Walter.

JUNGBAUER, Johannes (2017): *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis sozialer Berufe*. Weinheim: Beltz Juventa.

JÜRGENS, Eiko (2019): Unterrichtsmethoden. In: DÜHLMEIER, Bernd / SANDFUCHS, Uwe (Hg.): *100 Jahre Grundschule. Geschichte – aktuelle Entwicklungen – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 212-227.

JÜRGENS, Eiko (2013): Lehrerbewusstsein im selektiven Schulwesen. Der falsche Umgang mit dem Fehler im Unterricht gefährdet den Heranwachsenden in seiner Rolle als Lernender. In: JÜRGENS, Eiko / MILLER, Susanne (Hg.): *Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 213-234.

KAGAN, Jerome (2001): *Die Natur des Kindes*. Weinheim: Beltz.

KAGAN, Jerome (1989): Temperamental Contributions to Social Behavior. In: *American Psychologist*, 44. Jg., Heft 4, S. 668-674.

KALUTSKAYA, Irina / ARCHBELL, Kristen A. / RUDASILL, Kathleen Moritz / COPLAN, Robert J. (2015): Shy Children in the Classroom: From Research to Educational Practice. In: *Translational Issues in Psychological Science*, 1.

Jg., Heft 2, S. 149-157. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1230&context=edpsychpapers> – aufgerufen am 30.05.2022.

KEMMERICH, Rudolf (2017): *ADHS von A bis Z. Kompaktes Praxiswissen für Betroffene und Therapeuten*. Stuttgart: Kohlhammer.

KESSELS, Ursula (2016): Mädchen und Jungen in der Schule. In: SEIFRIED, Klaus / DREWES, Stefan / HASSELHORN, Marcus (Hg.): *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule*. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, S. 294-303.

KMK: Kultusministerkonferenz (2020): *Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2020. In Kraft getreten am 09.02.2021*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2020/2020_10_15-Laendervereinbarung.pdf – aufgerufen am 17.05.2022.

KMK: Kultusministerkonferenz (2018): *Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.10.2018*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2018/2018_10_11-Empfehlung-Bildung-und-Erziehung.pdf - aufgerufen am 17.05.2022.

KMK: Kultusministerkonferenz (2015): *Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 i. d. F. vom 11.06.2015*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschule.pdf - aufgerufen am 17.05.2022.

KMK: Kultusministerkonferenz (2000): *Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute - Fachleute für das Lernen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf - aufgerufen am 17.05.2022.

KOREM, Anat (2019): Supporting Shy Students in the Classroom. A Review. In: *European Psychologist*, 23. Jg., Heft 3, S. 278-286.

KOREM, Anat (2016): Teachers' outlooks and assistance strategies with regard to "shy" Pupils. In: *Teacher and Teacher Education*, 32. Jg., Heft 7, S. 137-145. <https://coek.info/pdf-teachers-outlooks-and-assistance-strategies-with-regard-to-shy-pupils-.html> - aufgerufen am 24.05.2022.

KRING, Ann M. / JOHNSON, Sheri L. / HAUTZINGER, Martin (2019): *Klinische Psychologie*. 9. Aufl. Weinheim: Beltz.

KUCZYNSKI, Mathias (2016): Stabilisierung traumatisierter Jugendlicher durch ressourcenorientierte Methoden. In: BAIERL, Martin / FREY, Kurt (Hg.): *Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche*. 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 185-197.

LASKOWSKI, Annemarie (2000): *Was den Menschen antreibt. Entstehung und Beeinflussung des Selbstkonzeptes*. Campus Forschung Band 809. Frankfurt am Main: Campus.

LEARY, Mark R. (1986): Affective and Behavioral Components of Shyness. Implications for Theory, Measurement, and Research. In: JONES, W. H. / CHEEK, J. M. / BRIGGS, S. R. (Hg.): *Shyness. Perspectives of research and treatment*. New York: Plenum Press, S. 27-38.

LEITNER, Werner / ORTNER, Alexandra / ORTNER, Reinhold (2008): *Handbuch Verhaltens- und Lernschwierigkeiten*. 7. Aufl. Weinheim: Beltz.

LEWIS-MORRARTY, Erin / DEGNAN, Kathryn A. / CHRONIS-TUSCANO, Andrea / PINE, Daniel S. / HENDERSON, Heather A. / FOX, Nathan A. (2015): *Infant Attachment Security and Early Childhood Behavioral Inhibition Interact to Predict Adolescent Social Anxiety Symptoms. Author Manuscript*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4376577/pdf/nihms-639304.pdf> - aufgerufen am 07.06.2022.

LIEBERS, Katrin / KANOLD, Eric (2019): Erziehender Unterricht in der Grundschule. In: DÜHLMEIER, Bernd / SANDFUCHS, Uwe (Hg.): *100 Jahre Grundschule. Geschichte – aktuelle Entwicklungen – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 242-255.

LIU, Pan / MCDONNELL, Christina G. / HAYDEN, Elizabeth P. (2020): Inhibited Children in a Social World: Transactional and Interactive Processes. In:

SCHMIDT, Louis A. / POOLE, Kristie L. (Hg.): *Adaptive Shyness. Multiple Perspectives on Behavior and Development*. Cham: Springer, S. 91-110.

MACGOWAN, Taigan L. / SCHMIDT, Louis A. (2020): Shyness, aggression, and empathy in children of shy mothers: Moderating influence of children's psychophysiological self-regulation. In: *Developmental Psychobiology*, 62. Jg., Heft 3, S. 324-338.

MARSH, Herbert W. (1990): The Structure of Academic Self-Concept: The Marsh/Shavelson Model. In: *Journal of Educational Psychology*, 82. Jg., Heft 4, S. 623-636.

MAYER, Horst Otto (2008): *Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung, Auswertung*. 4. Aufl. München: Oldenbourg.

MCCRAE, Robert R. / COSTA, Paul T. (2010): The Five-Factor Model, Five-Factor Theory, and Interpersonal Psychology. In: HOROWITZ, Leonard M. / STRACK, Stephen (Hg.): *Handbook of Interpersonal Psychology: Theory, Research, Assessment, and Therapeutic Interventions*. Hoboken: Wiley & Sons, S. 91-104.

MEIS, Mona-Sabine (2018): Verfahren der bildenden Kunst in der Sozialen Arbeit – verdeutlicht am Beispiel der Einzelarbeit mit Kindern. In: MEIS, Mona-Sabine / MIES, Georg-Achim (Hg.): *Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit. Kunst, Musik, Theater, Tanz und Neue Medien*. 2. Aufl. Grundwissen Soziale Arbeit Band 8. Stuttgart: Kohlhammer, S. 87-125.

MELFSEN, Siebke / WALITZA, Susanne (2013): *Soziale Angst und Schulangst. Entwicklungsrisiken erkennen und behandeln*. Weinheim: Beltz.

MSB NRW: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021): *Multiprofessionelle Teams im Gemeinsamen Lernen an Grundschulen und weiterführenden Schulen*. (RdErl. d. Ministeriums für Schule und Bildung v. 05.05.2021). <https://bass.schulwelt.de/pdf/19403.pdf?20220713132729> – aufgerufen am 13.07.2022.

MSB NRW: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2020): *Masterplan Grundschule. Qualität stärken – Lehrkräfte unterstützen*.

<https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Masterplan%20Grundschule.pdf> – aufgerufen am 04.05.2022.

MÜLLER, Xenia (2022): Der Umgang mit schüchternen Kindern im Unterricht. In: BURKHARDT, Susan C. A. / UEHLI STAUFFER, Beatrice / AMFT, Susanne (Hg.): *Schüchterne und sozial ängstliche Kinder in der Schule. Erkennen, verstehen, begleiten*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 124-138.

NEYER, Franz J. / ASENDORPF, Jens B. (2018): *Psychologie der Persönlichkeit*. 6. Auflage. Berlin: Springer.

NICOLIĆ, Milica / BRUMMELMAN, Eddie / COLONNESI, Cristina / VENTE, Wieke de / BÖGELS, Susan M. (2018): When gushing leads to blushing: Inflated praise leads socially anxious children to blush. In: *Behaviour Research and Therapy*, 56. Jg., Heft 7, S. 1-7.

NOWAK, Dennis (2020): *Ganztagsschulqualität aus Sicht der Schülerinnen und Schüler. Entwicklung und Evaluation des onlinebasierten Fragebogens »Ganztag: Interne Evaluation für Schulen« (GAINS)*. Weinheim: Beltz.

PETERMANN, Ulrike (2022): Übersicht zum Phänomen Schüchternheit, zur Entstehung und zu sozialen Kompetenztrainings. In: BURKHARDT, Susan C. A. / UEHLI STAUFFER, Beatrice / AMFT, Susanne (Hg.): *Schüchterne und sozial ängstliche Kinder in der Schule. Erkennen, verstehen, begleiten*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 25-46.

PETERMANN, Ulrike / PETERMANN, Franz (2015): *Training mit sozial unsicheren Kindern. Behandlung von sozialer Angst, Trennungsangst und generalisierter Angst*. 11. Aufl. Weinheim: Beltz.

PODGÓRSKA-JACHNIK, Dorota (2020): Selective mutism and shyness. Differential diagnosis and strategies supporting child development. In: *Interdisciplinary Contexts of Special Pedagogy*, 3. Jg., Heft 4, S. 125-149.

POOLE, Kristie L. / SCHMIDT, Louis A. (2020): Adaptive Shyness: A Developmental Perspective. In: SCHMIDT, Louis A. / POOLE, Kristie L. (Hg.): *Adaptive Shyness. Multiple Perspectives on Behavior and Development*. Cham: Springer, S. 25-40.

PÖTTER, Nicole (2018): *Schulsozialarbeit*. 2. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

PSCHYREMBEL ONLINE (o.J.a): „Kongruenz“ auf *Pschyrembel Online*. <https://www.pschyrembel.de/Kongruenz/T02CS> - aufgerufen am 08.08.2022.

PSCHYREMBEL ONLINE (o.J.b): „Rumination [Psychiatrie]“ auf *Pschyrembel Online*. <https://www.pschyrembel.de/Rumination/P00FT/doc/> - aufgerufen am 12.08.2022.

REEKER-LANGE, Claudia / ADEN, Patricia / SEYFFERT, Sabine (2014): *Handbuch der Progressiven Muskelentspannung für Kinder*. Leben lernen Band 232. Stuttgart: Klett-Cotta.

REIMANN-HÖHN, Uta (2018): Einfach schüchtern oder bereits ADS? In: *Grundschule*, 6. Jg., Heft 10, S. 18-21.

ROEBERS, Claudia M. (2007): Entwicklung des Selbstkonzeptes. In: HASSELHORN, Marcus / SCHNEIDER, Wolfgang (Hg.): *Handbuch der Entwicklungspsychologie*. Handbuch der Psychologie Band 7. Göttingen: Hogrefe, S. 381-391.

ROGERS, Carl R. (2010): *Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie*. 20. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer.

ROHDE, Daniel (2019): Schule als multiprofessionelles Terrain. In: *sozialmagazin*, 44. Jg., Heft 1-2, S. 38-44.

RUBIN, Kenneth H. / WOJSLAWOWICZ, Julie C. / ROSE-KRASNOR, Linda / BOOTH-LAFORCE, Cathryn / BURGESS, Kim B. (2006): The Best Friendships of Shy/Withdrawn Children: Prevalence, Stability, and Relationship Quality. In: *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34. Jg., Heft 2, S. 143-157.

SCHIEDERIG, Katharina / VINZ, Dagmar (2011): Gender plus Diversity als bildungspolitische Perspektive. In: KRÜGER, Dorothea (Hg.): *Genderkompetenz und Schulwelten. Alte Ungleichheiten – Neue Hemmnisse*. Kultur und gesellschaftliche Praxis Band 4. Wiesbaden: VS, S. 229-253.

SCHMIDT, Louis A. / POOLE, Kristie L. / FOX, Nathan A. / KAGAN, Jerome (2020): The Study of Behavioral Inhibition and Temperamental Shyness Across Four Academic Generations. In: SCHMIDT, Louis A. / POOLE, Kristie L. (Hg.): *Adaptive Shyness. Multiple Perspectives on Behavior and Development*. Cham: Springer, S. 3-21.

SCHMITZ, Julian / ASBRAND, Julia (2020): *Soziale Angststörungen im Kindes- und Jugendalter*. Klinische Psychologie und Psychotherapie bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen: Verhaltenstherapeutische Interventionsansätze Band 1. Stuttgart: Kohlhammer.

SCHUMACHER, Eva / DENNER, Lieselotte (2017): *Grundschulpädagogik verstehen – Grundschule gestalten*. Weinheim: Beltz.

SCHWENCK, Christina (2016): Psychische Störungen in der Schule. In: SEIFRIED, Klaus / DREWES, Stefan / HASSELHORN, Marcus (Hg.): *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule*. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, S. 231-240.

SEHR, Sebastian (2012): *Negative Selbstbilder Jugendlicher als Herausforderung für eine zukunftssträchtige Schulpastoral. Grundlagen und Impulse*. Pastoralpsychologie und Spiritualität Band 16. Frankfurt am Main: Peter Lang.

SELIGMAN, Martin E. P. (1999): *Erlernte Hilflosigkeit*. Weinheim: Beltz.

SHAVELSON, Richard J. / HUBNER, Judith J. / STANTON, George C. (1976): Self-Concept. Validation of Construct Interpretations. In: *Review of Educational Research*, 46. Jg., Heft 3, S. 407-441.

SIELAND, Bernhard / ECKERT, Marcus / HEYSE, Helmut (2016): Stress und Leistungsängste in der Schule bewältigen. In: SEIFRIED, Klaus / DREWES, Stefan / HASSELHORN, Marcus (Hg.): *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule*. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, S. 304-315.

SPECK, Karsten (2020): *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*. 4. Aufl. Stuttgart: Ernst Reinhardt.

SROUFE, Lawrence Alan (1997): Psychopathology as an Outcome of Development. In: *Development and Psychopathology*, 9. Jg., Heft 2, S. 251-268.

STANDOP, Jutta (2013): Menschenbild und Humanität. Erziehungstheoretische Implikationen im Kontext des schulischen Ungleichheitsdiskurses. In: JÜRGENS, Eiko / MILLER, Susanne (Hg.): *Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 188-212.

STEIN, Roland (2012): *Förderung bei Ängstlichkeit und Angststörungen*. Fördern Lernen – Interventionen Band 5. Stuttgart: Kohlhammer.

STÖCKLI, Georg (2018): Schüchterne leben in einer anderen Welt. In: *Grundschule*, 6. Jg., Heft 10, S. 6-10.

STÖCKLI, Georg (2014): Acting oder Hesitating? Long-Term Relations between Parents' Action Orientation and the Child's Later Shyness and Sociability in Adulthood. In: *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 4. Jg., Heft 4, S. 146-156.

STÖCKLI, Georg (2007): *Schüchternheit als Schulproblem? Spuren eines alltäglichen Phänomens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

STÖCKLI, Georg (2004): Schüchternheit in der Schule. Korrelate beobachteter Schüchternheit und selbst berichteter sozialer Ängstlichkeit bei Kindern im Grundschulalter. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51. Jg., Heft 1, S. 69-83.

STÜWE, Gerd / ERMEL, Nicole / HAUPT, Stephanie (2017): *Lehrbuch Schulsozialarbeit*. 2. Aufl. Studienmodule Soziale Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa.

THIMME, Till / DEIMEL, Hubertus / HÖLTER, Gerd (2021): *Bewegung und psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. Grundlagen – Störungsbilder – Therapie*. Stuttgart: Schattauer.

TILLMANN, Klaus-Jürgen (2013): Die Verlängerung der Grundschulzeit. Ein Instrument zum Abbau sozialer Auslese? In: JÜRGENS, Eiko / MILLER, Susanne (Hg.): *Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 131-152.

TRAUB, Johannes / IN-ALBON, Tina (2017): *Therapie-Tools. Angststörungen im Kindes- und Jugendalter*. Weinheim: Beltz.

VOLLMER, Knut (2017): *Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte*. 11. Aufl. Freiburg am Breisgau: Herder.

WALITZA, Susanne / MELFSEN, Siebke (2016): Angststörungen im Kindes- und Jugendalter. Abgrenzung zwischen beeinträchtigender Störung und Schüchternheit. In: *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 164. Jg., Heft 4, S. 278-287.

WEHLING, Peter (2016): Schüchternheit – Die Entdeckung und Bekämpfung einer „Volkskrankheit“. In: ANHORN, Roland / BALZEREIT, Marcus (Hg.): *Handbuch Therapeutisierung und Soziale Arbeit*. Perspektiven kritischer Sozialer Arbeit Band 23. Wiesbaden: VS, S. 495-510.

WEINER, Bernard (1994): *Motivationspsychologie*. 3. Aufl. Weinheim: Beltz.

WHO: Weltgesundheitsorganisation (2022): *ICD-11 für Mortalitäts- und Morbiditätsstatistiken*. 6B04 Soziale Angststörung.
<https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/2062286624>
 - aufgerufen am 05.07.2022.

YIU, Wai Ying Vivien / CHOI, Jung Hwa / CHEN, Xinyin (2020): Shyness and Adaption Across Cultures. In: SCHMIDT, Louis A. / POOLE, Kristie L. (Hg.): *Adaptive Shyness. Multiple Perspectives on Behavior and Development*. Cham: Springer, S. 201-218.

ZERO TO THREE (2019): *DC: 0-5. Diagnostische Klassifikation seelischer Gesundheit und Entwicklungsstörungen der frühen Kindheit*. Stuttgart: Kohlhammer.

ZIMBARDO, Phil / PILKONIS, Paul / NORWOOD, Robert (1974): *The Silent Prison of Shyness*. Stanford: Stanford University.

ZORN, Dirk (2019): Lust und Last der Ganztagsbetreuung an deutschen Grundschulen. In: *sozialmagazin*, 44. Jg., Heft 1-2, S. 46-53.

Anhang

Anhang 1: Gesprächsleitfaden

Gesprächsleitfaden: Kindliche Schüchternheit in der Grundschule – ein unsichtbares Handlungsfeld für die Soziale Arbeit?

- Einleitung:
 - Anonymität
 - Zeitrahmen: 15-30 Minuten
 - Verwendungszweck: Bachelorarbeit an der Evangelischen Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe zum Thema: Kindliche Schüchternheit in der Grundschule – ein unsichtbares Handlungsfeld für die Soziale Arbeit?
 - Audioaufzeichnung des Gesprächs und Transkription
 - Demographische Daten: Berufstätigkeit/Arbeitsfeld, Aufgabenbereich
 - Kurze Definition des Begriffs Schüchternheit (Das Konstrukt Schüchternheit beinhaltet zwei Ebenen: Das gehemmte Verhalten auf der äußeren und die soziale Ängstlichkeit auf der inneren Ebene)
- Einstiegsfrage: Welche Erfahrungen machst du in deinem Arbeitsfeld mit schüchternen Kindern? Hat Schüchternheit Auswirkungen auf den Schulalltag der Kinder und/oder deine Tätigkeit?
- Wie gehst du mit schüchternen Kindern um?
- Wie gehen Lehrkräfte, andere Arbeitskräfte und Klassenkamerad_innen in der Schule mit schüchternen Kindern um?
- Gibt es bestimmte Unterstützungsmöglichkeiten an der Schule für schüchterne Kinder?
- Welche Unterstützungen in deinem Arbeitsfeld kannst du dir zusätzlich vorstellen?
- Welche Kooperationen mit der Schulsozialarbeit, dem Ganzttag und den Lehrkräften könntest du dir vorstellen?

- Abschluss: Gibt es von deiner Seite aus noch Anmerkungen, die ich nicht beachtet habe?
- Dank für Bereiterklärung zum Gespräch

Anhang 2: Transkriptionsregeln

[...]	Auslassungen im Zitat
[Wort], [Worte]	Austausch eines Wortes oder Satz- teiles, ohne Änderung des Satzsin- nes, zur Wahrung der Anonymität
(Wort), (Wortteil)	Unsicherheit bei der Transkription, möglicherweise fehlerhaft verstan- denes Wort
(x), (xx), (xxx)	Unverständliche Worte oder Wort- teile; Die Länge der Klammer ist ab- hängig von der Länge des unver- standenen Wortes
Wor-	Abbruch des Wortes

Anhang 3: Einverständniserklärung zum Gespräch

Einverständniserklärung zum Gespräch

Hiermit erkläre ich,

_____ ,

mich dazu bereit, im Rahmen der Bachelorarbeit von Sina Nehrkorn an der Evangelischen Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe an einem Gespräch zum Thema „Kindliche Schüchternheit in der Grundschule – ein unsichtbares Handlungsfeld für die Soziale Arbeit?“ teilzunehmen.

Das Gespräch wird von der Studierenden Sina Nehrkorn durchgeführt. Ich bin damit einverstanden, dass das Gespräch von dieser tontechnisch aufgezeichnet und anschließend in Schriftform gebracht wird.

Das entsprechende Transkript wird anschließend ausgewertet. Die Ergebnisse werden in der Bachelorarbeit an der Evangelischen Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe eingereicht. Die Tonaufnahme verbleibt für die Zeit des Studiums bei der Gesprächsleiterin und wird nach dessen Ablauf von dieser gelöscht.

Für die Auswertung des Gesprächstextes und die Darstellung in der Bachelorarbeit werden alle Angaben zu meiner Person und ggf. zu meiner Einrichtung aus dem Text entfernt und/ oder anonymisiert.

Ort, Datum

Unterschrift Gesprächs-Teilnehmer_in

Ort, Datum

Unterschrift Gesprächs-Durchführende_r

Anhang 4: Gesprächstranskript vom 24.06.2022 um 11:56 Uhr

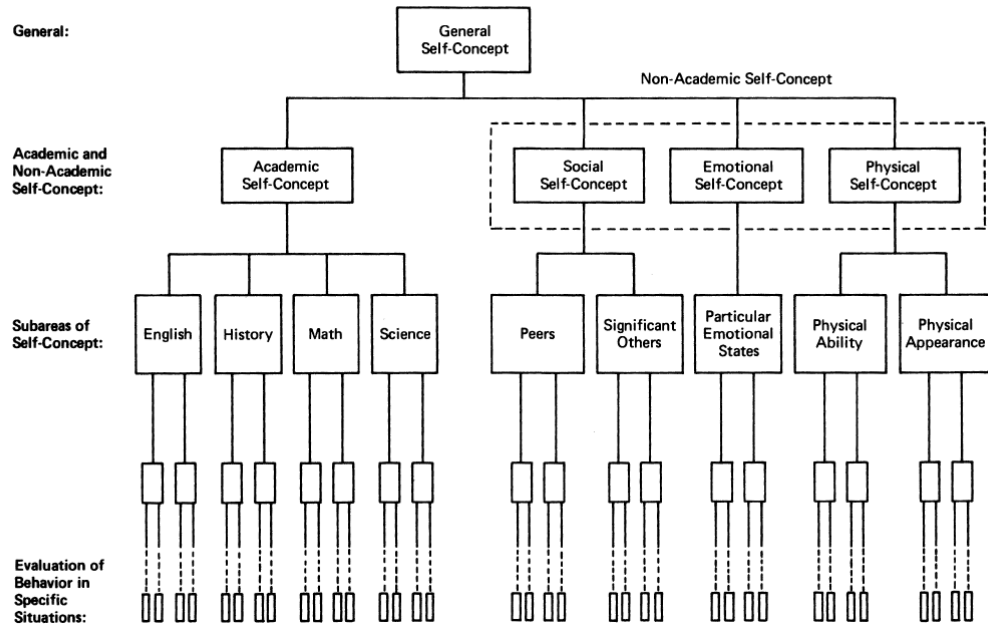
Aus Gründen der Anonymitäts-Wahrung steht das Interview-Transkript in dieser Veröffentlichung nicht zur Verfügung.

Anhang 5: Differenzialdiagnosen der Sozialen Angststörung im ICD-11 und DSM-V

ICD-11	DSM-V
Generalisierte Angststörung	Generalisierte Angststörung
Panikstörung	Panikstörung
Agoraphobie	Agoraphobie
Spezifische Phobien	Spezifische Phobien
Selektiver Mutismus	Selektiver Mutismus
Autismus-Spektrum-Störung	Autismus-Spektrum-Störung
Depressionen	Depressionen
Dysmorphophobie	Dysmorphophobie
Störungen aufgrund von Medikamenteneinnahme	Störungen aufgrund von Medikamenteneinnahme
Oppositionelle Verhaltensstörung	Wahnstörungen
Olfaktorische Referenzstörung	Schüchternheit
	Persönlichkeitsstörungen
	Oppositionelle Verhaltensstörung
	Trennungsangst
	Andere psychische Störungen

(APA 2013, S. 194f., WHO 2022, o.S.; eigene Darstellung)

Anhang 6: Hierarchischer Aufbau des Selbstkonzeptes



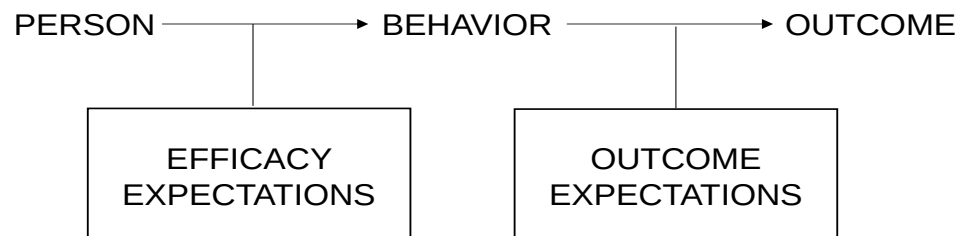
(Shavelson, Stanton & Hubner 1976, S. 413)

Anhang 7: Kausalattribution für Erfolg und Misserfolg

	kontrollierbar		unkontrollierbar	
	<i>stabil</i>	<i>variabel</i>	<i>stabil</i>	<i>variabel</i>
internal	Konstante eigene Anstrengung	Variable eigene Anstrengung	Eigene Fähigkeit	Eigene Müdigkeit u. Stimmung; Fluktuationen der eigenen Fähigkeit
external	Konstante Anstrengung anderer Personen	Variable Anstrengung anderer	Fähigkeiten anderer, Aufgabenschwierigkeit	Müdigkeit, Stimmung und Fluktuation der Fähigkeiten anderer, Zufall

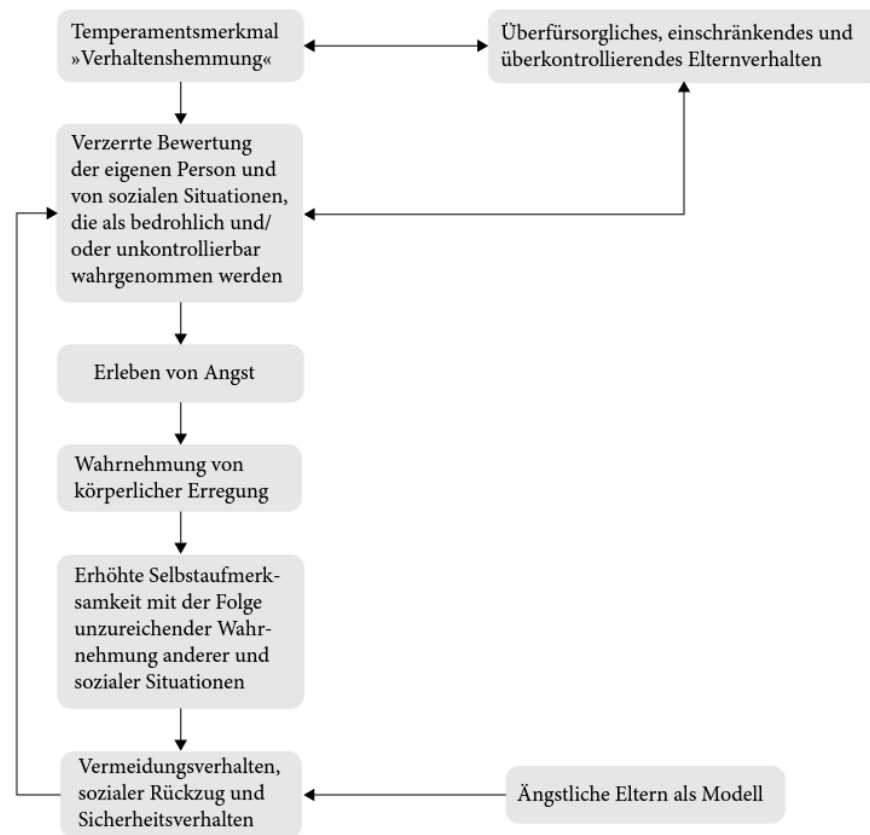
(Weiner 1994, S. 271 zit. n. Rosenbaum 1972, S. 21)

Anhang 8: Selbstwirksamkeitserwartungen



(Bandura 1978, S. 141)

Anhang 9: Multikausales Modell der Entstehung von Schüchternheit



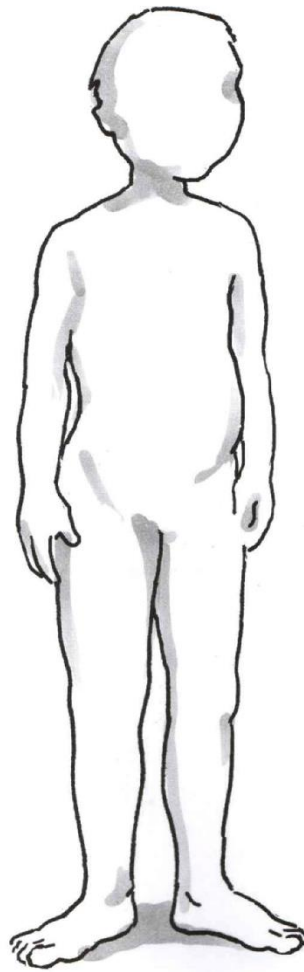
(Petermann & Petermann 2015, S. 54)

Anhang 10: Indikatoren eines angstfreien Unterrichts- und Klassenklimas

1.	Das Arbeits- und Lernklima ist geprägt von Wertschätzung und Respekt.
2.	Die Lehrperson zeigt Empathie und Verständnis für ängstliche und schüchterne Schüler/-innen.
3.	Das Wohlbefinden der Schüler/-innen ist der Lehrperson ein Anliegen.
4.	Schüler/-innen werden auch dann noch angenommen, wie sie sind, wenn sie mal schlechte Laune und Lustlosigkeit zeigen.
5.	Die Lehrperson baut auf den Ressourcen der Schüler/-innen auf.
6.	Die Lehrperson äußert im Unterricht Anerkennung und Lob.
7.	Es herrscht ein angstfreies Lernklima.
8.	Kein Kind muss gegen seinen Willen vor der ganzen Klasse reden bzw. laut vorlesen.
9.	Es wird kein Kind in der Klasse bloßgestellt – weder von der Lehrperson noch von den Mitschüler/-innen.
10.	Prüfungen werden immer angekündigt, so dass sich die Schüler/-innen vorbereiten können.
11.	Wenn eine Prüfung im Klassenverband zu viel Angst/Stress auslöst, darf sie im Nebenraum geschrieben werden.
12.	»Vermasselte« Prüfungen und Klassenarbeiten dürfen wiederholt werden.
13.	Es herrscht eine konstruktive Fehlerkultur. Fehler werden als wichtige Hinweise für den Lernprozess betrachtet und gehandhabt.
14.	Schüler/-innen dürfen sich auch begründet kritisch gegenüber dem Unterricht äußern.
15.	Der Unterricht enthält neben konzentrierten Arbeitsphasen auch Entspannungsphasen.
16.	Übungen zum Umgang mit Angst und Stress werden im Unterricht durchgeführt.
17.	Die Lehrperson lebt den Schüler/-innen einen gesunden Umgang mit Angst und Stress vor.
18.	Eine Kultur der gegenseitigen Unterstützung wird gepflegt.
19.	Emotionale und soziale Kompetenzen der Kinder werden aktiv und bewusst gefördert (Befindlichkeiten austauschen, Umgang mit Stress üben, Entspannung lernen, Mut und Selbstvertrauen stärken, etc.).
20.	Die Kommunikation ist authentisch, wertschätzend und ressourcenorientiert.
<i>Anmerkung: Mit Lehrpersonen sind alle im schulischen und unterrichtlichen Geschehen Beteiligten gemeint, also Lehrkräfte, schulische Heilpädagog/-innen, Klassenassistenten, etc.</i>	

(Florin 2022, S. 119)

Anhang 11: Körperumriss

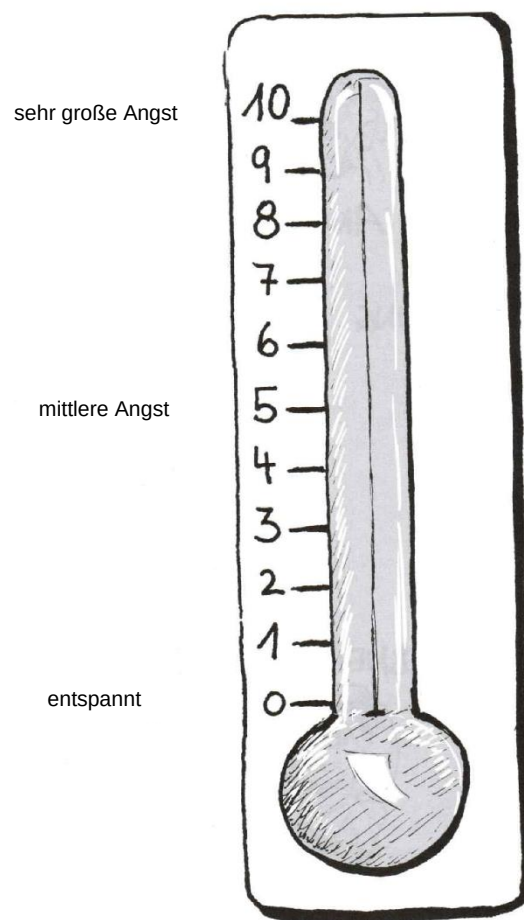


(Traub & In-Albon 2017, S. 82)

Anhang 12: Arbeitsblatt zur Umwandlung von Angstgedanken in Mutgedanken

Viele Kinder und Jugendliche haben Angstgedanken , wenn sie mit anderen zusammen sind oder vor anderen etwas vormachen oder sagen sollen. Solche Befürchtungen sind nicht hilfreich, um die Angst zu überwinden. Solche Angstgedanken kann man durch Mutmachende Gedanken ersetzen. Probiere es mal aus.	
Angstgedanke	Mutgedanke
<i>Die anderen lachen alle, wenn ich was Falsches sage!</i>	<i>Jeder darf mal Fehler machen.</i>
<i>Ich werde mich bei dem Referat total blamieren.</i>	<i>Ich habe mich gut vorbereitet und werde das schaffen.</i>
<i>Ich werde rot wie eine Tomate und das sehen dann alle.</i>	<i>Und selbst wenn, deswegen bin ich noch lange nicht dumm!</i>
Überlege, welche Angstgedanken Dir in solchen Situationen durch den Kopf gehen und ersetze sie durch Mutgedanken.	

(Asbrand, Büch & Schmitz 2022, S. 129)

Anhang 13: Angstthermometer

(Traub & In-Albon 2017, S. 61)

Anhang 14: Bergmetapher

(Traub & In-Albon 2017, S. 96)

Anhang 15: Fantasiereise

„Ein Nachmittag im Baumhaus

Lege dich nun ganz bequem hin und schließe deine Augen. Spüre noch einen Moment lang in dich . . . Dann stell dir einmal vor, es ist Nachmittag. Draußen klopfen Regentropfen an dein Fenster. Es hört sich an, als wollten sie dich zum Spielen einladen! Also schlüpfst du schnell in deine Gummistiefel, ziehst dir die Regenjacke an, noch einen warmen Schal umgebunden, und nichts wie raus . . . Draußen im Garten entdeckst du die kleine Stoffmaus, die du schon eine Weile vermisst hast. Ganz nass ist die Maus vom vielen Regen. Du hebst sie auf und drückst mit deiner rechten Hand das Wasser aus der Stoffmaus. Ganz kräftig. Ja, so ist es gut. Sehr gut . . . Nun entspanne die Muskeln deiner rechten Hand und deines rechten Arms wieder. Löse die Anspannung, die in deinem rechten Arm entstanden ist. Gut so. Spüre einmal, wie sich dein rechter Arm nun anfühlt. Wie locker und entspannt er nun ist . . . Die kleine Maus blinzelt dir freundlich zu und freut sich offenbar, dass du sie gefunden hast. Ein wenig nass ist sie aber immer noch. Daher nimmst du das kleine Stofftier nun in die linke Hand und versuchst nun das restliche Regenwasser herauszudrücken. Ganz fest umschließt du die Maus mit deiner linken Hand und drückst das restliche Wasser heraus. Du spürst, wie die Regentropfen durch deine Finger rinnen. So, nun ist es genug. Du löst die Anspannung in deiner rechten Hand und in deinem rechten Arm. Spürst du, wie locker und entspannt dein rechter Arm nun ist? . . . Ach, wunderbar. Die Maus ist fast trocken. Du streichelst über ihr weiches und kuscheliges Fell, das nun wieder ganz flauschig geworden ist. Nur die kleinen Ohren sehen etwas aus wie Schlappohren, so nass sind sie vom Regen geworden. Das sieht vielleicht lustig aus! Du musst laut lachen. Und auch die Maus muss lachen. Du spürst das Lachen in deinem ganzen Gesicht . . . Nun entspannst du deine Gesichtsmuskeln wieder. Dein ganzes Gesicht fühlt sich ganz locker und entspannt an. Das ist ein schönes Gefühl. Wie gut Lachen doch tut! . . . »Was sollen wir zwei denn jetzt machen?«, fragt dich die kleine Stoffmaus. »Vielleicht durch die Pfützen springen und uns nass spritzen?« Hm, du zuckst mit den Schultern. Denn der Vorschlag gefällt dir nicht so recht. Schließlich ist die kleine Maus gerade erst wieder trocken. Unschlüssig ziehst du die Schultern fast bis zu den Ohren hoch . . . Dann lässt du sie wieder herabsinken. Du spürst, wie locker dein Nacken nun ist.

Ganz weich und gelöst sind deine Nackenmuskeln nun. Spüre noch einen Moment, wie gut sich das anfühlt . . . Und da fällt dir auch etwas ein. »Am besten, wir klettern hoch in mein Baumhaus. Da haben wir es gemütlich und warm. Ich setze dich in meine Jackentasche und dann klettere ich mit dir die Leiter hoch.« Vorsichtig setzt du die Maus in deine Tasche und schlenderst zu dem Apfelbaum im Garten, in dessen Baumkrone dein Baumhaus liegt. Auch du könntest noch etwas Ruhe und Entspannung gebrauchen. Deine Schultern sind noch ein wenig verspannt. Das merkst du ganz deutlich, als du die Sprossen der Leiter emporsteigst. Oben angekommen, ziehst du deine Schulterblätter zusammen, so, als wenn sie sich berühren wollten. Du hast es beinahe geschafft. Die Schulterblätter berühren sich fast. Du spürst die Anspannung im Schulterbereich . . . Nun löst du die Anspannung wieder. Ganz weich und locker fühlen sich deine Schultern an. Das ist ein gutes Gefühl, und du genießt es noch einen Moment lang . . . Nun nimmst du deine kleine Stoffmaus aus der Tasche. Du machst es dir in dem Berg von bunten Kissen, die hier oben in dem Baumhaus auf dich warten, ganz gemütlich. Du legst dir die Decke über die Beine und setzt die Maus auf deinen Bauch. Während du ganz gemütlich und entspannt daliegst, spürst du mit jedem Atemzug die Maus auf deinem Bauch. Es ist, als würdest du die Maus durch deinen Atem sanft schaukeln und in den Schlaf wiegen. Schläft die Maus schon? Du machst deine Bauchmuskeln ganz hart und drückst deinen Bauch gegen die Maus. Die Maus rührt sich nicht. Du spannst deine Bauchmuskeln noch ein wenig mehr an. Nein, die kleine Maus macht nichts. So wird sie wohl eingeschlafen sein. Du löst die Anspannung deiner Bauchmuskeln wieder und spürst, wie gelöst und weich dein Bauch ist. Spüre einmal, wie gelöst und entspannt sich dein Bauch anfühlt. Das ist richtig gut! . . . Ach, die kleine Pause zum Verschnaufen tat richtig gut. Einfach so dazuliegen und mal gar nichts tun zu müssen . . . So liegst du nun mit deiner kleinen Maus zwischen den kunterbunten Kissen. Offenbar hat die Maus nun ausgeschlafen und es geht ihr gut. Übermütig hüpfte sie über die Kissen und hat Lust zum Toben. Ihr werft mit den Kissen umher und genießt diese kleine Kissen-schlacht. Vor lauter Lachen lässt du dich in die Kissen fallen. Die kleine Maus will sich eines der Kissen stibitzen. Hej, die gehören mir, lachst du und versuchst, das Kissen mit deinem rechten Bein festzuhalten. Ganz fest drückst du dein rechtes Bein auf das Kissen, sodass die Maus es nicht wegziehen

kann. Die Maus versucht es mit aller Kraft . . . Sie ist schon ganz erschöpft und muss nun erst einmal verschnaufen. Das ist gut, denn so kannst du dein rechtes Bein nun auch wieder entspannen. Du löst die Anspannung im rechten Bein. Das tut gut. Dein rechtes Bein liegt nun ganz gelöst und weich auf den Kissen. Alle Muskeln sind locker und entspannt. Das ist ein gutes Gefühl . . . Nun hat die kleine Maus wieder Kraft geschöpft. »Dann nehme ich mir eben das andere Kissen«, freut sie sich. Aber auch das Kissen gibst du nicht her und legst schnell dein linkes Bein darauf, sodass die Maus es nicht wegtragen kann. Mit aller Kraft drückst du dein linkes Bein auf das Kissen. Mal sehen, wie lange die Maus durchhält? . . . Da, sie kann nicht mehr und hat aufgegeben! Endlich, so kannst du die Anspannung in deinem linken Bein auch wieder lösen. Du spürst, wie dein linkes Bein nun ganz entspannt und locker ist. Ganz weich und gelöst liegt dein Bein auf dem weichen Kissen, und es fühlt sich gut an . . . Ganz entspannt liegst du nun noch einen Moment in den weichen Kissen und genießt das gute Gefühl, das in deinem ganzen Körper entstanden ist. Du spürst deinen Atem, ganz ruhig und regelmäßig . . . Das hat vielleicht Spaß gemacht, freut sich die kleine Maus und kuschelt sich an dich. Das tat wirklich gut. Du fühlst dich gut erholt und freust dich über den lustigen Nachmittag im Baumhaus. Als du von oben in den Garten schaust, entdeckst du den blauen Himmel. Es hat aufgehört zu regnen, und alle Regenwolken haben sich verzogen – wie schön! Du kletterst mit deiner Maus hinunter in den Garten und setzt dich noch eine Weile mit ihr auf die Wiese. Und auch ihr genießt die wohligen warmen Strahlen der Sonne, die euch neue Kraft schenken.“

(Reeker-Lange, Aden & Seyffert 2014, S. 113-116)