

Persönlichkeitsentwicklung in Kindergarten und Grundschule: Was fehlt schüchternen Kindern wirklich?

G. Stöckli, Universität Zürich, Pädagogisches Institut¹

Schüchternen Kindern bereiten soziale Situationen und mündliche Anforderungen in Kindergarten und Schule besondere Schwierigkeiten. Ihr gehemmtes Verhalten erweckt leicht den Eindruck einer reduzierten Leistungsfähigkeit. Es liegt daher nahe, Schüchterne als erstrangige Adressatengruppe einer gezielten Persönlichkeitsentwicklung zu sehen. Dabei ist nach den tatsächlich vorhandenen Defiziten und den sinnvollen Ansatzpunkten zu fragen. Wer hierbei nur an Maßnahmen auf der Seite der schüchternen Kinder denkt, verengt das Problem erheblich.

Einleitung

Nach der Meinung des amerikanischen Autors Robert Fulghum findet die eigentliche Persönlichkeitsentwicklung in erster Linie im Kindergarten statt. In seiner Schrift „All I really need to know I learned in kindergarten“ lesen wir:

„Die Weisheit lag nicht an der Spitze der Schule, sondern an ihrem Beginn: Alles was ich wirklich wissen muss, habe ich im Kindergarten gelernt“ (Fulgham, 1986, S. 4, eigene freie Übersetzung).

Wir erfahren in der Folge auch, was die Inhalte dieses grundlegenden Lernens waren, nämlich diese:

*„Teile alles, spiele fair. Lege die Dinge dorthin zurück, wo du sie gefunden hast. Putze deine eigene Unordnung. Nimm nichts, was nicht dir gehört. Entschuldige dich, wenn du jemandem wehgetan hast. Wasche deine Hände vor dem Essen. Spüle!
Wenn du in die Welt hinausgehst, achte auf den Verkehr – Händchen halten, zusammenbleiben! Und schließlich: Lerne etwas, zeichne und male etwas, singe und tanze, spiele und arbeite etwas jeden Tag. Das heißt, führe ein ausgeglichenes Leben!“ (ebd.)*

Die Aufzählung nennt zweifellos löbliche und einleuchtende Tugenden, mit deren Hilfe sich wesentliche Teile des Lebens ordentlich, sinnerfüllt und sozial verträglich bewältigen lassen. Es ist aber auch offensichtlich, dass es sich hier um ein sehr unvollständiges Bild von dem handelt, was sich Menschen im Verlauf des Heranwachsens alles anzueignen haben, um in der gegenwärtigen Gesellschaft bestehen zu können. Die Schulbildung ist ein nicht weg zu denkendes Kernelement der Lebensbewältigung. Und sie ist ein normatives Ereignis, dem sich auch Schüchterne nicht entziehen können.

Die Schule beeinflusst die persönliche Entwicklung – das, was jemand ist und kann, was jemand über sich und die Welt denkt und weiß – grundlegend und nachhaltig. Bereits der ökologische Übergang vom Kindergarten zur Grundschule hinterlässt eindrückliche Spuren im Selbstverständnis der Kinder – empirisch nachweisbar zum Beispiel als Anstieg des Fähigkeitsselbstbildes nach dem Schuleintritt (Helmke, 1991). Die optimistische und überhöhte Ausformung schulbezogener Zuschreibungen und Haltungen tritt allerdings nur vorübergehend auf (vgl. Fend & Stöckli,

¹ Vortrag gehalten am 21.02.2008
Postanschrift: Freiestrasse 36, CH-8032 Zürich

1996; Stöckli, 1997). Schon bald ist festzustellen, dass die anfänglich überhöhte Selbsteinschätzung und die Begeisterung nachlassen. Nach und nach weicht die Freude dem Pflichtgefühl, die Neugier dem Fleiß – dies allerdings nur in den günstigeren Fällen. Im Zuge der allmählichen Anpassungen schwindet auch die Schulfreude.

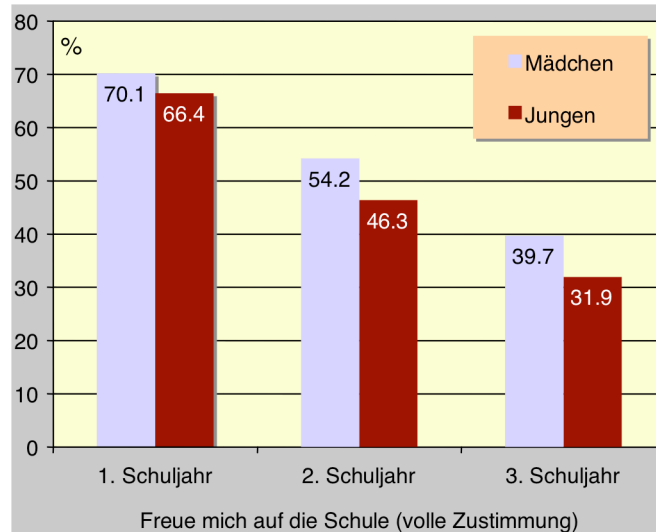


Abbildung 1: Der Schwund der Schulfreude vom ersten bis zum dritten Schuljahr (Längsschnitt, N = 455)

Abbildung 1 veranschaulicht den Schwund der Schulfreude vom ersten bis zum dritten Schuljahr anhand einer Stichprobe aus dem Kanton Zürich. Ein halbes Jahr nach Schulbeginn gaben 70% der Mädchen und zwei Drittel der Jungen an, sich „immer“ auf die Schule zu freuen. Gegen Ende des dritten Schuljahres äußerten sich noch rund 40% der Mädchen und 32% der Jungen auf diese uneingeschränkt positive Weise.

Auf dem Hintergrund dieser allgemeinen Anpassung an schulische Erfahrungen und Bedingungen sehen sich **schüchterne Kinder** mit zusätzlichen Aufgaben und speziellen Hürden konfrontiert. Gleich von Anbeginn an haben sie sich auf besonders intensive Weise mit ihrem **Selbstbild** als Schülerin oder Schüler und mit der Schule als komplexe und bedeutungsvolle **soziale Situation** auseinander zu setzen.

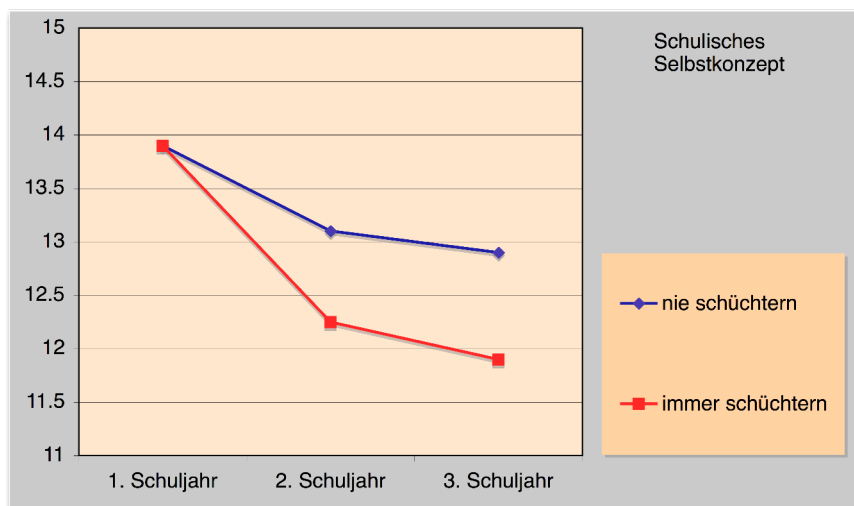


Abbildung 2: Reduktion des Selbstkonzepts bei „nie“ und „immer“ schüchternen Kindern

Die **zweite Abbildung** macht deutlich, dass im Verlauf der ersten Schuljahre insbesondere die schüchternen Kinder ihr Selbstkonzept schulischer Leistungsfähigkeit reduzieren. Die Abbildung zeigt den **Vergleich** zwischen den im Verlauf der ersten drei Schuljahre **immer** und den **nie** als schüchtern wahrgenommenen Kindern.

Aufgrund der besonderen Anforderungen kann die Schulzeit für schüchterne Kinder eine außerordentlich leidvolle und meist im Stillen erduldete Phase der Persönlichkeitsentwicklung darstellen. Dabei kommt dem **Unterricht** als Bühne der so sehr gefürchteten **Selbstpräsentation** eine vorrangige Stellung zu. Anders als sozial unbeschwerte, nicht schüchterne Kinder fühlen sich Schüchterne im Unterricht rasch einmal „out of place“ – mit falschen Eigenschaften ausgerüstet am falschen Ort. Für den Aufbau des Selbstbildes ist das eine äußerst ungünstige Voraussetzung.

Erfahrungen als schüchternes Kind

Die Reduktion des Fähigkeitsselbstbildes verweist auf Vorgänge, die im Alltags-erleben der Betroffenen weitaus mehr bedeuten, als die nach unten verlaufende Linie in einer Abbildung illustrieren kann. Was verbirgt sich dahinter? Welchen Erlebnis-gehalt, was für eine Selbsterfahrung muss man sich im Zusammenhang mit dem Schulalltag vorstellen? In den folgenden Erinnerungen Erwachsener kommt die frühere Befindlichkeit als Schulkind zum Ausdruck. Die Aussagen entstammen einer anonymen schriftlichen Befragung. Eine 30-jährige Frau hat so geantwortet:

Ich war als Kind zu schüchtern, um in Kontakt mit anderen Kindern zu kommen, hatte Gefühle des Neids, wenn ich Kinder sah, die keine Kontaktprobleme (infolge Schüchternheit) hatten. Es war ein Riesenfrust, wenn dann noch die einzige Freundschaft in Brüche ging. Ich praktizierte immer mehr „Rückzug in mich selbst“ – Die Folge war: Ich wurde mehr und mehr ein absolut introvertiertes Kind. Ich hatte auch das Gefühl, von einigen Lehrern zurückgewiesen zu werden. Ich war einfach anders als andere Kinder. (...) Etwas mit anderen Kindern machen zu müssen, wurde für mich fast von Tag zu Tag schlimmer. Ich kann mich nicht an eine glückliche Kindheit erinnern. Als Teenager hatte ich konstante Gefühle des Minderwertigseins, z.T. als Erwachsene auch noch. (W30, 101)²

Die Schilderung enthält einige der charakteristischen Merkmale von Schüchternheit: Kontaktprobleme, das Gefühl, nicht dazu zugehören (anders zu sein), keine oder nur einzelne Freundinnen oder Freunde, sozialer Rückzug, Isolation und Rückzug in die innere Welt, unglücklich sein und Gefühle der Minderwertigkeit und Probleme mit Erwachsenen, weil deren Erwartungen nicht erfüllt werden.

Die folgende Aussage eines 47-Jährigen nennt zusätzlich das Problem der Sprechhemmung, das Erröten und die Abscheu davor, im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu stehen:

„Als Kind litt ich am meisten darunter, dass ich durch die Schüchternheit sehr introvertiert und wortkarg war. Ich musste immer um Worte ringen. Ich litt auch darunter, dass ich errötete, wenn ich mich am Familientisch oder in der Klasse

² Für die Angaben in Klammern gilt: W = weiblich, M = männlich, Alter, zusammengesetzte Nummer aus der Befragungswelle und Nummer des Fragebogens (aus: Stöckli, 2007).

zu Wort meldete. Es war für mich sehr unangenehm, wenn alle Aufmerksamkeit auf mich gewendet war!“ (M47, 355)

Die Schilderung einer 47-jährigen Frau bringt das Problem der Redehemmung und die damit zusammenhängende fehlende Beteiligung am Unterricht ebenfalls zum Ausdruck. Bemerkenswert ist die Berufswahl, die das Problem der Schüchternheit aber nur teilweise entschärft:

„(...) In der Schule sprach ich bis in die Oberstufe immer nur ganz leise, auch zu lesen wagte ich nur ganz leise. Im Französisch habe ich zum Teil überhaupt nicht gesprochen (Blockade). Freizeit bedeutete für mich allein sein, zeichnen, schreiben ... Kinder betreuen. Im Zusammensein mit jüngeren Kindern entfielen meine Ängste. Mein Beruf: Kindergärtnerin. Die Schüchternheit setzte sich aber in der Elternarbeit fort ... (Durch eine Therapie habe ich das Problem erarbeitet, bin später Lehrerin und Erwachsenenbildnerin geworden.) Als Kind hätte ich für die Eltern der Sonnenschein sein sollen – fühlte mich aber als kriechendes Schattenpflänzchen!“ (W48, 121)

Die wenigen Beispiele zeigen die zum Teil quälenden Probleme schüchterner Kinder. Die Schule verschärft das Problem durch die bestehenden Erwartungen im Hinblick auf das angemessene Verhalten als Schülerinnen oder Schüler. So kann der Ruf nach **Selbst- und Sozialkompetenzen** das Schicksal Schüchterner erheblich erschweren. Angesichts diesbezüglicher Idealvorstellungen droht den Schüchternen der Vorwurf der grundsätzlichen Untauglichkeit als Mitglied der Gesellschaft und Kultur. Erfolgreiche Menschen, die über die notwendigen Selbst- und Sozialkompetenzen verfügen, sind gefälligst nicht schüchtern – oder wie es Carducci und Zimbardo vor einiger Zeit prägnant umschrieben haben: „Schüchternheit ist unamerikanisch“ (Carducci & Zimbardo, 1995, S. 66).

Es ist nicht so, dass Schüchterne dem uralten Stereotyp des „schlechten Schülers“ entsprechen würden, welches Elfriede Höhn vor nun mehr als 40 Jahren untersucht hat (Höhn, 1967). Schüchterne sind keine typischen Schulversager mit auffälligen negativen Eigenschaften oder unangenehmen, störenden Verhaltensweisen. Wenn Schüchterne in der Schule ein Problem haben, liegt es vielmehr an ihrem Versuch, Unauffälligkeit und Nichtanwesenheit zu inszenieren: Sie wollen nicht auffallen, ziehen sich zurück, beteiligen sich nicht oder nur zögernd am Unterricht, obwohl sie häufig über das verlangte Wissen verfügen würden. Schließlich wird den Schüchternen im sozialen Rahmen der Schule das Prinzip zum Verhängnis „Man kann sich **nicht nicht** inszenieren“.

Die Nichtbeteiligung der schweigsamen, redegehemmten schüchternen Kinder beeinträchtigt das angestrebte Ideal eines „guten, lebendigen Unterrichts“. Auf Lehrpersonen, die im Hinterkopf den eifrigen, Finger schnipsenden Auftritt in der Klasse favorisieren, wirkt das Verhalten von Schüchternen wie der Einsatz von Schauspielern, die auf der Bühne stehen und den Text verweigern. Bei betroffenen Lehrerinnen oder Lehrern können daraus ganz verschiedene emotionale Reaktionen resultieren: Unmut und Ärger, Gefühle der Hilflosigkeit – oder allenfalls gekränkte Eitelkeit.

Bevor ich die Situation schüchterer Kinder in der Schule anhand verschiedener Ergebnisse konkretisiere, werde ich einige Bemerkungen zum Verbreitungsgrad einfügen: Wie häufig nehmen Lehrpersonen Schüchternheit bei Schulkindern wahr?

Verbreitung von Schüchternheit

Gemäß eigenen Untersuchungen kann aufgrund der Einschätzungen von Lehrerinnen und Lehrern im Grundschulalter von rund 16% auffällig oder überdurchschnittlich schüchterer Kinder ausgegangen werden. **Abbildung 3** zeigt diesen Anteil im Rahmen der erwähnten Längsschnitterhebung vom ersten bis zum dritten Schuljahr.

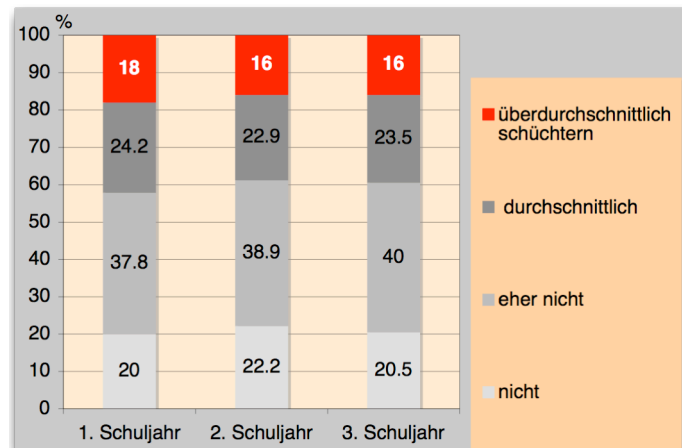


Abbildung 3: Anteil überdurchschnittlich schüchterer Kinder pro Schuljahr

Diese Angaben betreffen den aktuellen Anteil pro Erhebung. Wenn man die Stabilität der Einschätzungen im Zeitraum von einem Jahr oder zwei Jahren in den Blick nimmt, werden erhebliche Veränderungen sichtbar. Das bedeutet, ein Kind, das heute als überdurchschnittlich schüchtern wahrgenommen wird, erscheint in einem Jahr möglicherweise in einem neuen Licht.

Dies illustriert **Abbildung 4**. Von den im ersten Schuljahr überdurchschnittlich Schüchternen erhielten ein Jahr später nur noch 62% dieselbe Zuordnung. Zwei Jahre später waren es noch 45%. Mehr als die Hälfte der ursprünglich schüchternen Kinder haben demzufolge ihre Schüchternheit im Eindruck der Lehrpersonen reduziert.

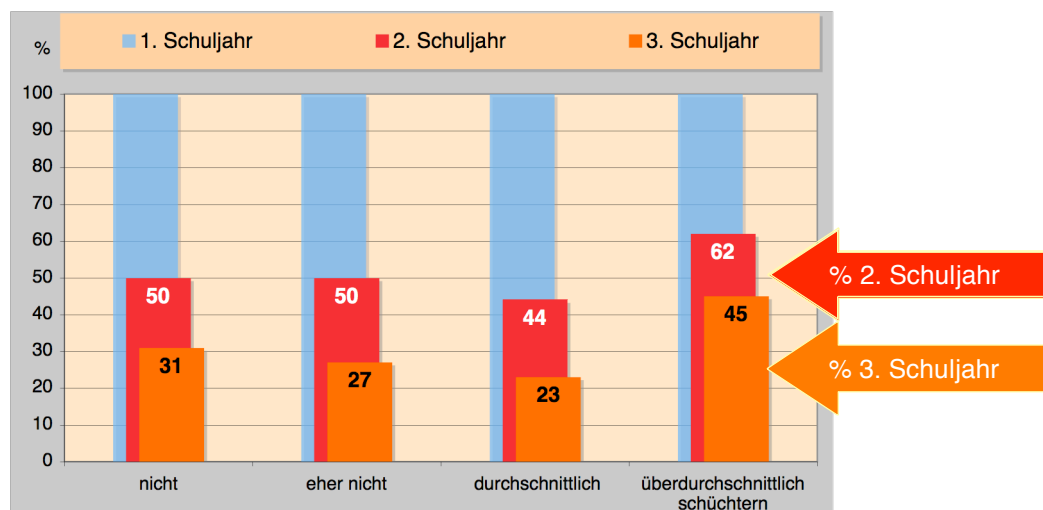


Abbildung 4: Stabilität der Schüchternheit vom 1. bis zum 3. Schuljahr

Es ist nicht unwesentlich zu wissen, dass es sich im untersuchten Zeitraum um die **gleichen** Lehrpersonen handelt, die ihre Klasse im Kanton Zürich drei Jahre lang behalten.

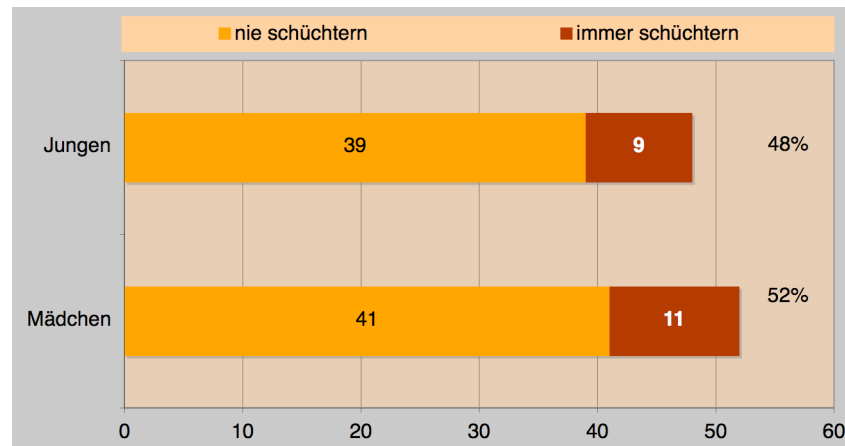


Abbildung 5: Anteile der „nie“ und „immer“ schüchternen Mädchen und Jungen (Total 100%)

Die Gruppierung der Kinder in „nie“ und „immer“ (in allen drei untersuchten Schuljahren) als schüchtern wahrgenommene, ist in **Abbildung 5** ersichtlich. Die Gruppierung weist **keine** signifikante Geschlechtsabhängigkeit auf. Das gilt übrigens für die **Fremdeinschätzung** von Schüchternheit allgemein. Mädchen werden von den Lehrerinnen nicht grundsätzlich als schüchterner wahrgenommen als Jungen.

(Bei der Selbsteinschätzung verhält sich dies anders. Hier bezeichnen sich Mädchen in der Regel als schüchterner.)

Die Situation schüchterner Kinder in der Schule

Bereits im Kindergarten, wo das Sozialverhalten und die Integration in die Gruppe zentrale Anliegen darstellen, fallen schüchterne Kinder sehr bald auf.³ Längerfristig erweist sich das Verhalten im Kindergarten zwar als signifikanter, aber **schwacher Prädiktor** für spätere Leistungen in **Sprachtests** und für die Einschätzung **sprachlicher Kompetenzen** durch die Lehrerinnen.

In verschiedenen Studien konnten negative Korrelationen zwischen schüchternem Verhalten und Schulleistungen, Noten oder Kompetenzeinschätzungen gefunden werden (vgl. dazu die Übersicht in Stöckli, 2007). In der Regel lassen sich aufgrund der Befunde aber höchstens ein paar wenige Prozente der Leistungsergebnisse erklären. Eine Prognose für den konkreten Einzelfall kann daraus keinesfalls abgeleitet werden. Ein bestimmtes schüchternes Kind kann, muss aber nicht zwingend mit schlechteren Leistungen und Noten rechnen.

Im Zusammenhang mit Schulleistungen müssen die genaueren Umstände im Klassenzimmer oder in der Familie beachtet werden. Denn vielfach dürfte nicht die Schüchternheit an sich die Ursache für verminderte schulische Leistung sein, sondern die **negative Wertung** von Schüchternheit in einer spezifischen Umgebung.

³ Untersuchungen zeigen, dass die Bemühungen von Kindergärtnerinnen, die Kinder durch häufiges Fragen zum Sprechen zu bringen, eher das Gegenteil bewirken. Dies ist vor allem der Fall, wenn die Fragen im Kreis vor versammelter Gruppe gestellt werden. Schüchterne ziehen sich erst recht zurück, wenn sie sich in den Mittelpunkt gestellt sehen (vgl. Evans, 1987; 1992). Zur Förderung des Sprechverhaltens sind Einzelgespräche besser geeignet als Fragen in Gruppensituationen.

Schulische Leistungen: Eigene Ergebnisse (Grundstufe bzw. Kindergarten)

Seit einiger Zeit bin ich dabei, 33 Kinder aus fünf Grundstufenklassen mit Hilfe jährlicher Videointerviews zu begleiten. Die Grundstufe im Kanton Zürich ist die Zusammenlegung der beiden Kindergartenjahre mit der ersten Klasse. Die dreijährige Grundstufe läuft seit 2004 als Schulversuch.⁴

Die schulischen Elemente dieser neu geschaffenen Stufe erlauben Einblicke in den möglichen Zusammenhang von Leistungen und Schüchternheit zu einem frühen Zeitpunkt. Obwohl die Ergebnisse nur explorativen Charakter besitzen, scheinen sie mir erwähnenswert.

Tabelle 1: Schüchternheit und Merkmale der schulischen Leistungsfähigkeit (N = 33)

Korrelation mit Schüchternheit (Rangkorrelationen)	Ende 1. Grundstufe	Ende 2. Grundstufe
Zählen	-.01	-.13
Buchstaben benennen	.15	-.09
K-ABC	-.09	-.04
Sprachliche Kompetenzen (L)	-.30	-.44*
Mathematische Kompetenzen (L)	-.29	-.25

Wie aus **Tabelle 1** ersichtlich ist, bestehen keine bedeutsamen Korrelationen zwischen Schüchternheit (aus der Sicht der Grundstufenlehrerinnen) und schulischen Fertigkeiten wie Zählen oder die Kenntnis von Buchstaben. Auch die intellektuellen Grundfähigkeiten der Kinder, gemessen mit der Kaufman Assessment Battery for Children K-ABC, steht in keiner Beziehung zur Schüchternheit. Einzig die **sprachlichen** Fähigkeiten sind aus der Sicht der Lehrerinnen bei zunehmender Schüchternheit beeinträchtigt.

Tabelle 2: Schüchternheit und Interesse am Spielen und Lernen

	Beginn Grundstufe	Ende 1. Grundstufe	Ende 2. Grundstufe
Interesse am Spielen	-.46**	-.54**	-.65***
Spielen: Intensität und Häufigkeit	-.54**	-.42*	-.60***
Generelles Lerninteresse	-.48**	-.39*	-.47**

Besonders augenfällig sind die negativen Beziehungen zwischen Schüchternheit und dem wahrgenommenen Interesse der Kinder am **Spielen und Lernen (Tabelle 2)**. Aufgrund der Charakteristik der Schüchternheit dürfte die Beeinträchtigung des Interesses vor allem in Spiel- und Lernsituationen mit einer ausgesprochen **sozialen Komponente** diagnostiziert werden. Hier verleitet das gehemmte und defensive Verhalten besonders dazu, auf ein **Motivationsdefizit** zu schließen. Weil die Schule aus lauter sozialen Situationen besteht, sind diese Ergebnisse aus der Grundstufe im Auge zu behalten.

Erfolgszuversicht und **Emotionskontrolle** können als zentrale Dimension des Lernverhaltens gelten. Sie bilden wichtige Voraussetzungen für die erfolgreiche Bewältigung des Schulalltags und des schulischen Lernens. Die Einschätzungen der

⁴ Im Kanton Zürich sind insgesamt 76 Grundstufenklassen in 27 Gemeinden am Versuch beteiligt. In manchen Kantonen schließt der Versuch die zweite Klasse ebenfalls ein. Die Stufe umfasst dadurch vier Jahre und nennt sich „Basisstufe“.

Grundstufenlehrerinnen zu diesen beiden Faktoren verweisen auf die typischen internalisierenden und externalisierenden Muster (**Tabelle 3**): Bei **Schüchternheit** ist ganz klar die **Erfolgszuversicht** beeinträchtigt, was aus den deutlichen negativen Korrelationen hervorgeht; bei **aggressivem** Verhalten rückt ebenso deutlich die mangelhafte **Emotionskontrolle** in den Vordergrund.

Tabelle 3: Schüchternheit und Erfolgszuversicht, aggressives Verhalten und Emotionskontrolle

	Erfolgszuversicht	Emotionskontrolle
Beginn Grundstufe		
Schüchternheit	–.63***	n. s.
Aggressives Verhalten	n. s.	–.62***
Ende 1. Grundstufenjahr		
Schüchternheit	–.68	n. s.
Aggressives Verhalten	n. s.	–.61***
Ende 2. Grundstufenjahr		
Schüchternheit	–.57**	n. s.
Aggressives Verhalten	n. s.	–.57**

Die Deutlichkeit der Korrelationen lässt keinen Zweifel daran, dass Schüchternheit aus der Perspektive der hier befragten Grundstufenlehrerinnen annähernd gleichbedeutend ist mit dem **Mangel an Erfolgszuversicht**. Selbst wenn der explorative Charakter der Ergebnisse in Rechnung gestellt wird, können wir darin doch einen Hinweis auf ein Kernelement der schulischen Probleme schüchterner Kinder entdecken.

Eigene Ergebnisse: Grundschule

In der **Grundschule** treten die leistungsbezogenen Korrelate von Schüchternheit nicht so deutlich in Erscheinung wie eben berichtet. Die wahrgenommene **schulische Kompetenz** oder die **Noten** korrelieren in der Regel nur schwach mit Schüchternheit. Im erwähnten Längsschnitt von der ersten bis zur dritten Klasse korreliert Schüchternheit mit der Einschätzung der schulischen Kompetenz um –.20. Bei den Noten liegt die Korrelation bei höchstens –.15 (beste Note ist die 6). Schüchterne Kinder weisen demzufolge im Schnitt höchstens marginale, aber keine gravierenden Leistungsdefizite auf.

Dass schüchterne Kinder ihr schulisches Selbstkonzept vom ersten bis zum dritten Schuljahr stärker reduzieren als nicht schüchterne, habe ich bereits einleitend erwähnt. Mit der Reduktion des Selbstkonzepts geht ein weiterer Prozess einher, der mit der Zeit zu einem charakteristischen Merkmal anwächst: die **Unterschätzung** des Leistungsvermögens. Schüchterne besitzen ein Selbstbild, welches **unterhalb** ihres tatsächlichen Leistungsvermögens liegt.

Abbildung 6 veranschaulicht den zunehmenden Grad der Unterschätzung anhand von zwei verschiedenen Untersuchungen. „Unterschätzung“ meint hier das Missverhältnis zwischen der Höhe des Selbstkonzepts und den erzielten Noten in Mathematik. Es handelt sich um Residualwerte, wobei die negativen Werte die Unterschätzung anzeigen.⁵

⁵ Weil nach dem ersten Schuljahr keine Noten erteilt werden, fehlt dieser Zeitpunkt in der Abbildung.

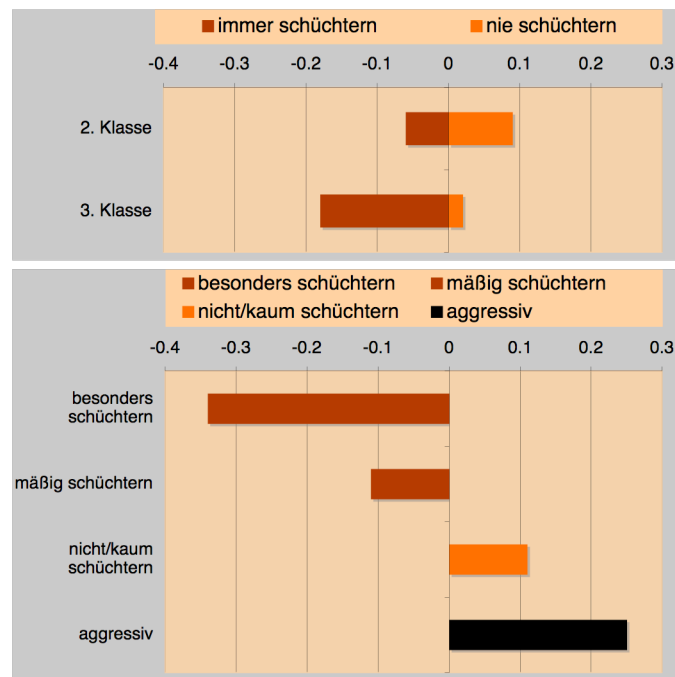


Abbildung 6: Unterschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit durch Schüchterne

Im zweiten und dritten Schuljahr nimmt die Unterschätzung allmählich zu, erreicht aber noch nicht die Signifikanzgrenze. Erst im **vierten** Schuljahr, wie eine zusätzliche Untersuchung ergab (Abbildung 6, unten), liegt bei besonders schüchternen Kindern eine signifikante Unterschätzung vor. Im Gegensatz zu Schüchternheit korrespondiert **aggressives** Verhalten hier mit einem leichten Hang zur Selbstüberschätzung. Auf dem Hintergrund der bisherigen Ergebnisse lässt sich vorläufig folgern: Schüchternheit bei Schulkindern ist nicht so sehr gekennzeichnet durch erhebliche Leistungsdefizite als vielmehr durch eine angeschlagene Erfolgszuversicht und durch die Unterschätzung des eigenen Leistungsvermögens.

Die soziale Situation

Die Selbstunterschätzung Schüchterner kennzeichnet nicht nur den Leistungskontext. Die Unterschätzung, oft gepaart mit erheblichen Gefühlen der Minderwertigkeit, kann sich leicht auf soziale Situationen und auf das Verhältnis zu Gleichaltrigen ausdehnen. Die tatsächliche Beliebtheit oder die soziale Akzeptanz werden dadurch ebenfalls unterschätzt. In einer der Schilderungen von Erwachsenen, sie stammt von einer 37-jährigen Frau, lesen wir:

„Als Kind fühlte ich mich kaum wahrgenommen von andern und dachte immer, für mich interessiert sich eh niemand. Ich betrachtete die Klassenkameraden als meilenweit überlegen, was sich auch in die Jugendzeit weiterzog. Ich wuchs aber in einer sehr harmonischen Familiensituation auf.“ (W37, 309)

Der Schritt hinaus aus der behütenden familiären Schutzzone wollte ihr, wie vielen anderen Schüchternen, nicht gelingen. Sie erlebte die Gleichaltrigen nicht als „Gleiche“, sondern als Überlegene und Uninteressierte, die über sie hinwegsehen. Diese Interpretation bedeutet jedoch keineswegs, dass die vorhandenen Peerbeziehungen negativ getrübt sind oder konfliktreich ausfallen. Anders als verbale oder körperliche Aggressivität, die sich durch fehlende soziale Sensibilität auszeichnet, stößt Schüchternheit, die durch Minderwertigkeitsgefühle oder Bewertungsängstlichkeit geprägt

ist, bei den Mitschülerinnen und Mitschülern selten auf offene Ablehnung. Soziometrische Untersuchungen bestätigen dies.

Tabelle 4 enthält die Nominationen zu besten Freundinnen und Freunden in der Klasse im Längsschnitt. Schüchterne werden zwar **etwas seltener** als bester Freund oder beste Freundin gewählt als Nichtschüchterne (zu erkennen an den negativen Korrelationen zwischen Schüchternheit und Wahlen), sie sind aber **nicht** das Ziel offener Ablehnung. Schüchternheit korreliert zu keinem Zeitpunkt signifikant mit den Ablehnungen. Ablehnung ist weit eher typisch für **aggressive** Kinder, die gemäß dieser Untersuchung ab dem zweiten Schuljahr nicht nur seltener gewählt, sondern auch häufiger abgelehnt werden.

Tabelle 4: Korrelationen mit Freundschaftswahlen und -ablehnungen

	1. Schuljahr		2. Schuljahr		3. Schuljahr	
	W	A	W	A	W	A
Schüchternheit	-.20**	-.06	-.14**	-.10	-.12**	-.01
Aggressives Verhalten	-.05	-.36***	-.19**	-.44***	-.18**	-.38***

W = Wahlen (Wahlstatus) A = Ablehnungen (Ablehnungsstatus)

Als weitere Bilanz bleibt somit festzuhalten, dass Schüchterne weder durch alarmierende Leistungsprobleme noch durch alarmierende soziale Konflikte auffallen. Ihr Problem setzt sich zusammen aus ihrer Unauffälligkeit, der Unterschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit, der fehlenden Erfolgszuversicht, dem sozialen Rückzug und damit dem Rückzug aus dem Unterricht.

Weil Schüchterne einen dicken Mantel um sich und ihre als verwundbar empfundene Persönlichkeit legen, kennt man sie schlecht oder gar nicht.

Kinder, die man nicht so gut kennt

In allen bisher genannten Untersuchungen wurden die Lehrpersonen zu jedem einzelnen Kind gefragt: „Wie gut kennen Sie diese Schülerin, diesen Schüler?“ Die Antwortskala enthielt fünf Stufen von „weniger gut“ (1) bis „sehr gut“ (5).

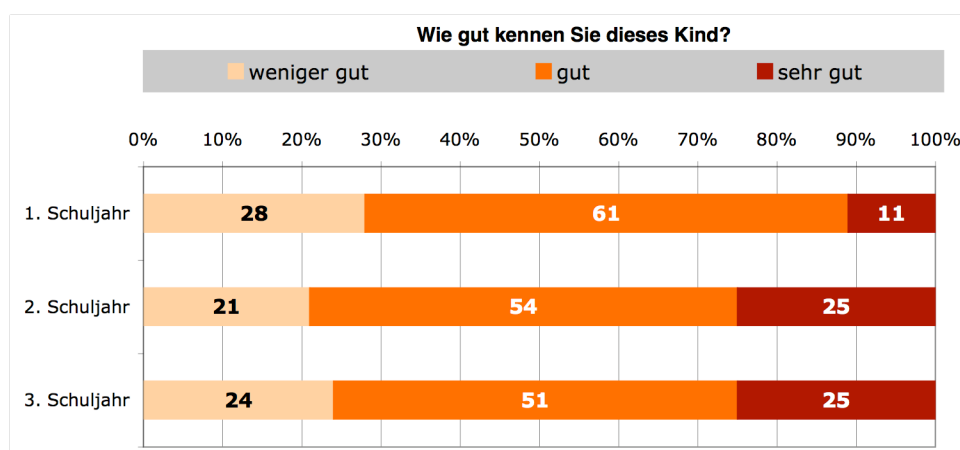


Abbildung 7: Verteilung des Bekanntheitsgrades pro Schuljahr

Wie aus **Abbildung 7** ersichtlich ist, steigt der Anteil der Kinder, die die Lehrerinnen „sehr gut“ kennen, vom ersten bis zum dritten Schuljahr von 11% auf 25%, d.h., es liegt mehr als eine Verdoppelung vor. Im gleichen Zeitraum verkleinert sich der Anteil der Kinder in der Kategorie „kenne ich weniger gut“ aber nur unwesentlich.

Wie viele schüchterne Kinder sind wohl in der Kategorie „kenne ich sehr gut“ zu finden?

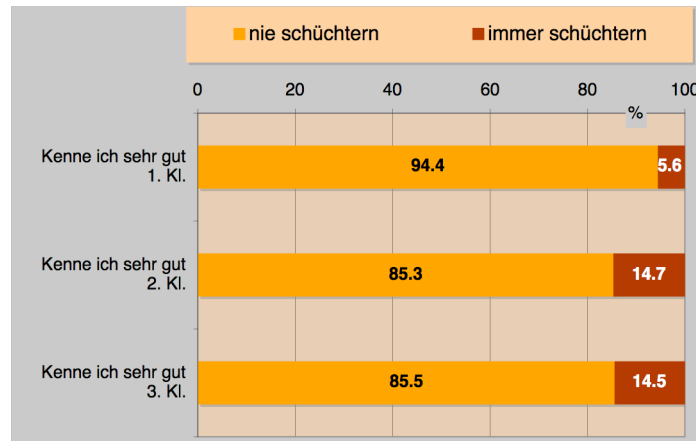


Abbildung 8: Anteile der „immer“ und „nie“ schüchternen Kinder in der Kategorie „Kenne ich sehr gut“

Die Zusammensetzung ist eindeutig (**Abbildung 8**). Von den „sehr gut“ bekannten Kindern stammen im ersten Jahr 94% und im zweiten und dritten Jahr noch 85% aus der Gruppe der „nie schüchternen“. **Daraus ist zu folgern, dass Schüchternheit es massiv erschwert, ja annähernd ausschließt, zu den engeren Bekannten der Lehrerin zu gehören.**

An dieser Stelle hat mich interessiert, ob **aggressives** Verhalten ebenfalls mit dem Bekanntheitsgrad zusammenhängt. Kennen die Lehrerinnen die aggressiveren Schülerinnen und Schüler der Klasse auch weniger gut, weil sie vielleicht auf Distanz zu ihnen gehen?

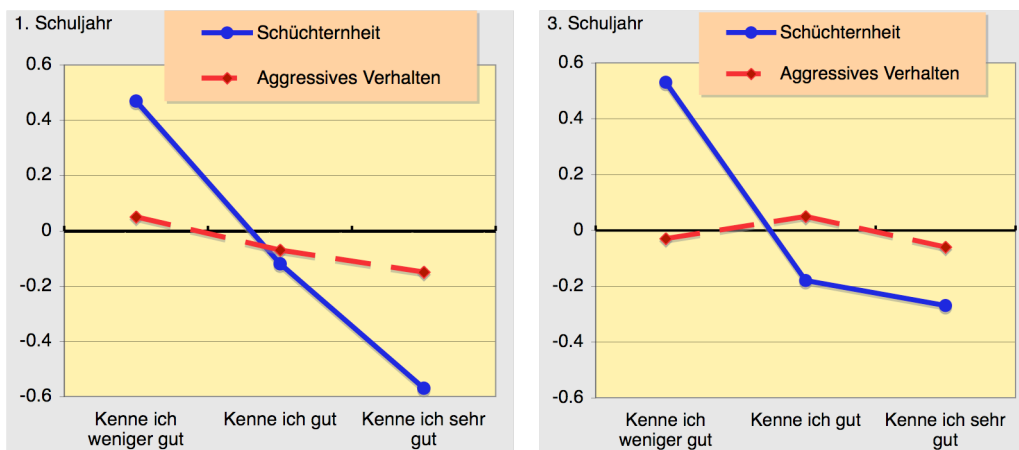


Abbildung 9: Schüchternheit und aggressives Verhalten auf dem Hintergrund des Bekanntheitsgrades

Dem ist nicht so. Beim Vergleich von Schüchternheit und aggressivem Verhalten stößt man auf einen wesentlichen Unterschied (**Abbildung 9**): Im Gegensatz zur Schüchternheit steht das aggressive Verhalten eines Kindes in keinem bedeutsamen Zusammenhang mit seinem Bekanntheitsgrad. Das ist im ersten Schuljahr so (Abb. links) – und im dritten Schuljahr nicht anders (Abb. rechts). Lehrerinnen kennen aggressive und nicht aggressive Kinder demzufolge ähnlich gut.

Wenn wir die wahrgenommenen **schulischen Kompetenzen** einbeziehen, erkennen wir einen weiteren Zusammenhang mit dem Bekanntheitsgrad (**Abbildung 10**). Die **weniger bekannten** Kinder sind im Eindruck der Lehrerinnen erheblich **weniger**

kompetent als die Kinder, die sie sehr gut kennen. Bis zum dritten Schuljahr reduziert sich dieser Zusammenhang zwar etwas, bleibt aber in den Grundzügen erhalten (ohne Abbildung).

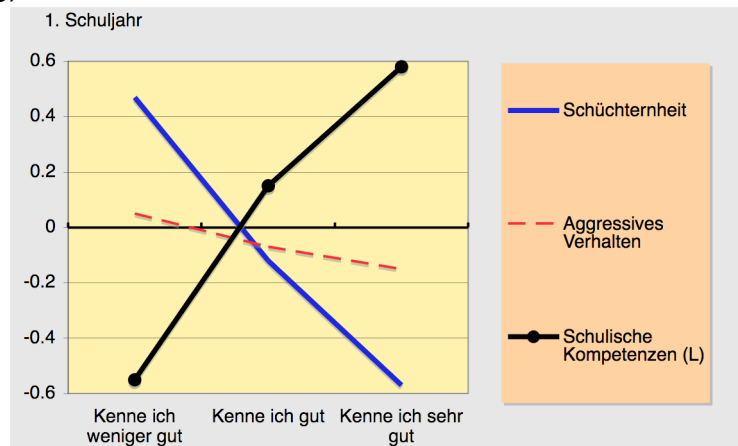


Abbildung 10: Kompetenzeinschätzung durch die Lehrpersonen auf dem Hintergrund des Bekanntheitsgrades

Ist das nicht irgendwie bedenklich? Ausgerechnet die Kinder, die man negativer beurteilt, kennt man schlechter (und umgekehrt). Müsste man als die zuständige Person für das Lernen und Beurteilen nicht gerade **diese** Schülerinnen und Schüler und ihre Probleme besonders gut kennen?

Selbstverständlich kann man hier einwenden, die Schüchternen seien ja schließlich selber daran interessiert, unauffällig und unsichtbar zu bleiben. Sie arbeiten gewissermaßen aktiv daran, sich anderen zu entziehen. Das ist richtig – aber wer trägt die pädagogische Verantwortung im Klassenzimmer? Das Kind? Wohl eher nicht.

Die eben berichteten Ergebnisse erinnern mich an einen Lehrer aus einer früheren Untersuchung. In einem Interview sollte er zu allen Kindern seiner Klasse Auskünfte geben. Am Schluss der Erhebung stellte sich heraus, dass er ein Kind vergessen hatte. Der nachträgliche Blick auf das Soziogramm zeigte, dass dieses Kind eine extreme Randposition innehatte. Niemand aus der Klasse hatte es gewählt. Die Vergesslichkeit des Lehrers spiegelte die Situation des Kindes in der Schulklasse. Dem Lehrer wurde daraufhin vorgeschlagen, sich im Verlauf der kommenden Woche speziell für dieses Kind zu interessieren. Als handlungsleitende Stütze sollte er zwei einfache Sätze im Kopf behalten: „Wer bist du? Ich interessiere mich für dich.“

Diese Episode bringt mich zu den Folgerungen.

Folgerungen: Was ist zu tun?

Die letzte Bemerkung verweist bereits auf den eigentlichen Kern möglicher Maßnahmen zur Verbesserung der Situation schüchterner Kinder in der Schule. Was Schüchternen wirklich fehlt, ist eine **intakte Beziehung** zu einer **interessierten** Lehrperson. Ich werde mich abschließend auf drei konkrete Schritte als mögliche erste Maßnahmen zur Erweiterung der professionellen Handlungskompetenz der Lehrerinnen und Lehrer beschränken.

1) *Wissens- und Beziehungsanalysen erstellen.* Der erste mögliche Ansatzpunkt ist zunächst nicht ein bestimmtes Kind, sondern die von der Lehrperson erstellte Übersicht über die Beziehungen zu den einzelnen Schülerinnen und Schülern der

Klasse. Das benötigt nicht sehr viel Zeit und muss in einem ersten Schritt auch nicht sehr ins Detail gehen. Schon auf der Grundlage einfacher Einschätzungen (z.B. „Wie gut kenne ich dieses Kind?“) ergibt sich eine vorläufige Bilanz. Mit großer Wahrscheinlichkeit wird es sich bei Kindern, von denen weniger bekannt ist, um schüchterne und sozial ängstliche handeln.

2) *Strategien und Verfahren entwickeln.* Die nächste Frage wird sein, wie komme ich zu mehr Informationen und zu mehr Wissen über die Kinder, die ich weniger gut kenne als andere? Jede Lehrerin und jeder Lehrer wird problemlos eine ganze Liste kreativer Maßnahmen erstellen können, welche die Handlungskompetenzen in dieser Hinsicht erweitern. Zu beachten ist dabei, dass Schüchterne aufgrund ihrer sozialen Ängstlichkeit Situationen fürchten, in denen sie dem Blick anderer ausgesetzt sind und im Mittelpunkt stehen. Damit die Maßnahmen nicht nur persönlich, sondern auch schulisch möglichst fruchtbar werden, sollte es sich um Strategien und Verfahren der Wissenserweiterung handeln, die sich auf sehr verschiedene Bereiche des Lernens und der Entwicklung ausdehnen. Die Verfahren sollen nicht nur vorübergehend zur Anwendung kommen, sondern zu professionell und systematisch eingesetzten Hilfsmitteln werden. Einzelgespräche mit den Schülerinnen und Schülern gehören ebenfalls dazu.

3) *Gelebtes Interesse als pädagogische Grundhaltung.* Über die einzelnen Schülerinnen und Schüler mehr herauszufinden und allenfalls bestehende Distanzen abzubauen, stellt eine interessante und Gewinn bringende Seite des Unterrichtens dar. Das Interesse ist zwar professionell begründet, hat aber nichts mit berechnender Informationsbeschaffung zu tun. Wer sich ernsthaft dafür einsetzt, seinen Unterricht und seine Beurteilungskompetenz in allen Belangen zu verbessern, wird das Interesse **nicht** vorspielen müssen.

Das gelebte Interesse an den einzelnen Schülerinnen und Schülern kann letztlich sogar dabei helfen, den Lehrberuf neu zu erfahren, das berufliche Selbstverständnis neu zu finden. Interesse macht **Sinn**, und alles, was Sinn macht, wirkt dem Ausbrennen entgegen.

Mehr als die drei genannten Maßnahmen möchte ich im Rahmen dieses Vortrages nicht vorschlagen. Die wenigen Schritte scheinen mir für den Anfang schon Stoff genug. Auf ihrem Hintergrund ist auch die Titelfrage zu beantworten: *Was schüchterne Kinder wirklich brauchen, sind gute, vertrauensvolle Beziehungen, in denen sie ihre Motivationen und Potenziale möglichst ungehemmt entfalten können. Die Qualität dieser Beziehungen liegt nicht in der Verantwortlichkeit der Schüchternen, sondern bei den professionell handelnden Erwachsenen.*

Was ich noch anfügen möchte: Es gibt auch schüchterne und sozial ängstliche Lehrerinnen und Lehrer. Eine japanische Studie, die sich mit ihnen beschäftigt, fand eine Reihe von Situationen des Schulalltags, die bei schüchternen Lehrpersonen Schüchternheit auslösen – Begegnungen mit Eltern, Kolleginnen und Kollegen **und** Begegnungen mit Schülerinnen und Schülern gehören dazu (Takayanagi, Tagami & Fujiu, 2005).

Lassen Sie mich mit einem Zitat aus dem Buch „Shyness: what it is and what to do about it“ von Philip Zimbardo, dem Pionier der Schüchternheitsforschung, schließen:

„Da gibt es Schüler, die die Antwort wissen und die auf den Lehrer einen guten Eindruck machen wollen, aber irgendetwas sorgt dafür, dass sie trotzdem stumm bleiben. Sie werden am Handeln gehindert, weil der Wärter in ihrem Inneren ihnen eingibt: ‚Du machst dich lächerlich; man wird dich auslachen; dies ist nicht der richtige Ort dafür; ich werde dir nicht die Freiheit lassen, spontan zu handeln; lass deine Hand unten, melde dich nicht freiwillig, tanze nicht, singe nicht, mach dich nicht bemerkbar; in Sicherheit bist du nur, wenn man dich nicht sieht und nicht hört.‘ Und der Gefangene in ihm beschließt, sich nicht auf die gefährliche Freiheit eines spontanen Lebens einzulassen; er fügt sich brav“ (Zimbardo, 1994, S. 16).

Die Bemerkung zur Verhinderung des spontanen Lebens erlaubt einen Bogen zum Anfang. Wie sagte Robert Fulghum?

„Lerne etwas, zeichne und male etwas, singe und tanze, spiele und arbeite etwas jeden Tag, d.h., führe ein ausgeglichenes Leben.“

Und das ist, was nicht nur Schüchterne wirklich brauchen.

Ich bedanke mich für Ihre Aufmerksamkeit – und für Ihr Interesse an schüchternen Kindern.

Erwähnte Literatur

- Carducci, B.J., & Zimbardo, P.G. (1995). Are you shy? *Psychology Today*, 28, 6, 34–82.
- Evans, M.A. (1987). Discourse characteristics of reticent children. *Applied Psycholinguistics*, 8, 171–184.
- Evans, M.A. (1992). Control and paradox in teacher conversations with shy children. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 24, 4, 502–516.
- Fend, H. & Stoeckli, G. (1996). Der Einfluss des Bildungssystems auf die Humanentwicklung: Entwicklungspsychologie der Schulzeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie*, Band 3, Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe.
- Fulghum, R. (1986). *All I really need to know I learned in kindergarten*. New York: Ivy Books.
- Helmke, A. (1991). Entwicklung des Fähigkeitsselbstbildes vom Kindergarten bis zur dritten Klasse. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (S. 83–99). Stuttgart: Enke.
- Höhn, E. (1967). *Der schlechte Schüler*. München: Piper (Neuausgabe 1980).
- Stöckli, G. (1997). Eltern, Kinder und das andere Geschlecht. *Selbstwerdung in sozialen Beziehungen*. Weinheim und München: Juventa.
- Stöckli, G. (2004). Schüchternheit in der Schule. Korrelate beobachteter Schüchternheit und selbst berichteter sozialer Ängstlichkeit bei Kindern im Grundschulalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 69–83.
- Stöckli, G. (2007). Schüchternheit als Schulproblem? Spuren eines alltäglichen Phänomens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Takayanagi, M., Tagami, F. & Fujiu, H. (2005). A study on the school situations that arouse shyness of shy teachers. *Japanese Journal of Counseling Science*, 38, 2, 109–118.
- Zimbardo, P.G. (1994). *Nicht so schüchtern: So helfen Sie sich selbst aus Ihrer Verlegenheit*. München: mvg Verlag (8. Aufl., Original 1977: *Shyness: what it is and what to do about it*. Reading, Mass.: Addison-Wesley).

Weitere Literaturhinweise in Stöckli (2007)