

## Schüchternheit in der Schule

### Korrelate beobachteter Schüchternheit und selbst berichteter sozialer Ängstlichkeit bei Kindern im Grundschulalter

Georg Stöckli

Universität Zürich

#### *Shyness in School*

#### *Correlates of Observed Shyness and Self-Reported Social Anxiety in Elementary School Children*

**Summary:** This study investigated the correspondence of perceived shyness and self-reported social anxiety with peer acceptance, teacher-rated academic aptitude and school grade average in a sample of 227 fourth-grade children. Teacher and peer perceived shyness is understood as the public element, and self-reported social anxiety as the private, invisible element of social functioning. The findings confirmed the dominant role of peer-rated shyness in peer status as well as higher ratings of shyness for socially rejected boys and girls. Within the neglected status group, however, only boys showed significantly higher shyness ratings than average status children. Multiple regression analyses revealed the same significant interaction (social anxiety  $\times$  shyness) for school grades and teacher-rated academic aptitude, whereby non-shy, non-anxious children received the highest evaluations in both cases. Ratings of academic aptitude and grades were lower for shy and/or socially anxious children. Taken together, the findings confirmed that when investigating children's social competence in the school setting, both components – observed shyness as well as self-reported social anxiety – should be considered. Consequences for teaching are discussed in the light of the need for peer acceptance and the need for competence that are central in school-age children. An urgent plea is made for disentangling academic evaluations from perceptions of social competence in children.

**Keywords:** Shyness, social anxiety, school-age children, social acceptance, school achievement, peers

**Zusammenfassung:** In dieser Studie wurden die Zusammenhänge der beobachteten Schüchternheit und der selbst berichteten sozialen Ängstlichkeit mit der Akzeptanz im Klassenverband und der schulischen Leistungsbewertung anhand einer Stichprobe von 227 Kindern des vierten Schuljahres untersucht. Die von Peers und Lehrpersonen wahrgenommene Schüchternheit wurde als das öffentliche und die selbst berichtete soziale Ängstlichkeit als das private, nicht sichtbare Element des Sozialverhaltens verstanden. Die Ergebnisse bestätigten die vorherrschende Rolle der beobachteten Schüchternheit für den Peerstatus sowie die erhöhte Schüchternheit bei abgelehnten Mädchen und Jungen. In der Gruppe der Unbeachteten zeigten aber nur die Jungen erhöhte Schüchternheit, während die unbeachteten Mädchen nicht schüchterer waren als die mittlere Gruppe. In multiplen Regressionen unterlagen die von Lehrkräften eingeschätzte schulische Leistungsfähigkeit und der Notendurchschnitt identischen Interaktionen (Schüchternheit  $\times$  soziale Ängstlichkeit), wobei die nicht schüchternen, nicht ängstlichen Kinder die besten Leistungsbewertungen erzielten. Bei Kindern mit erhöhter Schüchternheit und/oder erhöhter sozialer Ängstlichkeit fielen die Bewertungen im Vergleich dazu ungünstiger aus. Insgesamt bestätigten die Ergebnisse, dass es für die Erforschung des schulischen Umfeldes sinnvoll ist, sowohl die durch andere Personen beobachtete Schüchternheit als auch die selbst berichtete soziale Ängstlichkeit zu berücksichtigen. Konsequenzen für den Unterricht werden auf dem Hintergrund des Akzeptanz- und Kompetenzerlebens diskutiert, welche in diesem Alter besonders zentrale Grundbedürfnisse darstellen. Als besonders dringende Maßnahme wird die möglichst weit reichende Entflechtung der Sozialkompetenz von der Beurteilung schulischer Leistungen gefordert.

**Schlüsselbegriffe:** Schüchternheit, soziale Ängstlichkeit, Grundschulalter, soziale Akzeptanz, Schulleistungen, Gleichaltrige

Obwohl Schüchternheit unter Erwachsenen und Kindern weit verbreitet ist und Kontaktprobleme in Schulklassen mindestens ebenso häufig anzutreffen sind wie aggressive Verhaltensweisen (Berg, Imhof, Kollera, Schmidt & Ulber, 1998), kümmerte sich die empirische Forschung bis heute vergleichsweise wenig um die alltäglichen und schulischen Auswirkungen von schüchternem Verhalten. Zu den Suchbegriffen „aggressive behavior or aggression“ finden sich zum Beispiel in der Datenbank PsychINFO für das Jahr 2000 ganze 1278 erfasste Publikationen, zu „shyness or behavioral inhibition“ dagegen gerade 98. Das differenzierte Wissen über kurz- und langfristige Konsequenzen von Schüchternheit erweist sich im Bereich der Schule und des Schulerfolges denn auch als besonders lückenhaft. Dies ist umso bedauerlicher, als Schüchternheit zweifellos einen sehr zentralen und aus westlichem Blickwinkel relativ *unerwünschten* Bestandteil der Sozialkompetenz von Schulkindern ausmacht (vgl. Chen, Rubin & Sun, 1992; Stöckli, 2002).

### Schüchternheit – ein unscharfer Begriff

Neben der vergleichsweise geringen Aufdringlichkeit des Phänomens – etwa im Unterschied zu Aggressivität – mag ein weiterer Grund für die Forschungsabstinenz in der Vielfalt und Unklarheit der verwendeten Begriffe liegen. So hat die Bezeichnung „Schüchternheit“ zwar längst Eingang in die wissenschaftliche Literatur gefunden, konnte aber den ursprünglichen Status des unscharfen Alltagsbegriffs nicht vollständig überwinden (Lépine & Simon, 1998). „Shyness is a fuzzy concept; the closer we look, the more varieties of shyness we discover“ (Zimbardo, 1977, S. 13). Dabei ist entscheidend, auf welche Bereiche oder Dimensionen sich der genauere Blick richtet. Eine für die hier verfolgte Fragestellung nützliche Definition von Leary und Kowalski (1995) betrachtet Schüchternheit als Verbindung zweier Elemente: Die Verhaltenshemmung bildet die *sichtbare* Seite, die gleichzeitig anwesende Ängstlichkeit

in und vor sozialen Situationen die *subjektive*, verdeckte Seite des Phänomens. Schüchternheit kann folglich in Anlehnung an diese Perspektive als ein kombiniertes Affekt- und Verhaltenssyndrom bezeichnet werden, welches durch soziale Ängstlichkeit *und* beobachtbare Verhaltenssymptome charakterisiert ist. Weil soziale Ängstlichkeit größtenteils mit anwesenden oder vorgestellten *sozialen Evaluationen* der unterschiedlichsten Art korrespondiert, entspricht sie weitgehend einer sozialen Bewertungs- bzw. *Entwertungängstlichkeit*. Sozial-evaluativ Schüchterne fürchten – und meiden wenn immer möglich – Situationen, in denen persönliches Ungenügen oder Unvermögen erfahrbar werden könnte. Aber schließt diese Definition alle Varianten sichtbarer Reaktionen ein? Mit der begrifflichen Unterscheidung zwischen dem schüchternen Temperament (reaktive Meidung von Neuem und Unbekanntem), einer grundlegenden Ungeselligkeit (Fehlen von sozialen Annäherungsbedürfnissen) und der sozial-evaluativen Schüchternheit spricht Asendorpf (1993) nur mit der letzten Kategorie die eben erwähnte Schüchternheit an, deren motivationspsychologische Grundstruktur als Annäherungs-Vermeidungs-Konflikt beschrieben wird (Asendorpf, 1989; Rubin & Asendorpf, 1993). Sozial distanzierendes Verhalten im Zusammenhang mit Meidung oder Ungeselligkeit kann von Beobachtenden vermutlich kaum in jedem Fall zuverlässig von sozial-evaluativen Schüchternheitsreaktionen unterschieden werden. Beobachtete „Schüchternheit“ (Kontaktvermeidung, soziale Isolation, reduzierter Blickkontakt, Erröten, Redehemmung usw.) und sozial-evaluative Ängstlichkeit müssen folglich nicht identisch sein.

### Eine innere und eine äußere Dimension

Unter Berücksichtigung der erwähnten Komponenten „soziale Ängstlichkeit“ und „beobachtbares Verhalten“ wird die Unterscheidung in eine *öffentliche* (äußere) und eine *private* (innere) Dimension der Schüchternheit

(Evans, 2001) für die Untersuchung von sozialen Kontexten von zentraler Bedeutung. Das Hauptinteresse dieser Studie zielt denn auch auf die Frage, inwiefern die in der Schulumgebung wahrgenommene Schüchternheit *und* die individuell erlebte soziale Ängstlichkeit der Schülerinnen und Schüler gemeinsam oder einzeln an bestimmten Aspekten der sozialen Wirklichkeit beteiligt sind.

Es ist empirisch belegt, dass die beobachtete „Schüchternheit“ und die selbst berichtete soziale Ängstlichkeit nicht korrelieren. Längst nicht alle als „schüchtern“ wahrgenommenen Personen äußern sozial-evaluative Befürchtungen (und umgekehrt). Frühere Untersuchungen bestätigen die Unabhängigkeit von vergleichbaren Selbst- und Fremdeinschätzungen. So fanden Stormshak, Bierman, Dodge & Coie (1999) zwischen Lehrpersonen und Kindern im ersten Schuljahr zwar signifikante Übereinstimmungen bei den Verhaltenseinschätzungen Aggressivität, prosoziales Verhalten und Unaufmerksamkeit-Hyperaktivität, aber keine annähernd signifikante Korrelation zwischen selbst und fremd beurteilter Schüchternheit. Für die vorliegende Untersuchung maßgebender sind die Ergebnisse von Melfsen (1998). Die Subskala „Furcht vor negativer Bewertung“ der deutschen Übersetzung der revidierten *Social Anxiety Scale for Children* (SRDC-R-D) erreichte in zwei Stichproben des dritten bis zehnten Schuljahres klare Nullkorrelationen mit der Lehrereinschätzung „Schüchternheit“. Die zweite Subskala, die eher die Meidung von sozialen Situationen erfasst und deshalb stärker mit beobachtbaren Merkmalen korrespondiert, erzielte lediglich eine schwache Korrelation mit der Schüchternheitseinschätzung.

### **Instanzen der sozialen Wahrnehmung**

Was die sichtbare Seite der Schüchternheit betrifft, stehen den Kindern im Rahmen der Schule in erster Linie *zwei* relevante Instanzen der sozialen Wahrnehmung gegenüber: die Lehrpersonen und die Peers. Beide beobachten das Sozialverhalten, interpretieren es

und reagieren darauf. Beide haben somit für das momentane Erleben und für die weitere personale und soziale Entwicklung erstrangige, wenngleich auch sehr unterschiedliche Funktionen. Die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer agieren als Ausführende der gesellschaftlich verankerten Funktionen der Schule (Fend, 1981). Vor allem die mit der Selektionsfunktion verbundene bewertende und beurteilende Rolle kann für das persönliche Schicksal der Schülerinnen und Schüler zu einem wegweisenden Faktor werden. In diesem Zusammenhang ist die in westlichen Kulturen vorhandene negative Wertung von Schüchternheit von besonderer Tragweite. Im Rahmen der Pygmalion-Debatte (Rosenthal & Jacobson, 1971) wurde eingehend diskutiert, in welchem Ausmaß bestimmte Voreinstellungen und Erwartungen der Lehrpersonen bei Schülerinnen und Schülern zu Erwartungseffekten führen können. Entsprechende Folgen negativer Zuschreibungen sind letztlich auch im Zusammenhang mit Schüchternheit denkbar.

Die Peers als zweite urteilende Instanz tragen maßgeblich zur Befindlichkeit und zum sozialen Schicksal des Schulkindes bei. Die generelle Bedeutung von positiven Peerbeziehungen für die individuelle Entwicklung und die Funktion der Schulklasse als wichtiger Kontext der sozialen Integration haben seit der Intensivierung der Peerforschung zahlreiche theoretische Grundlegungen und empirische Bestätigungen erfahren (Parker & Asher, 1987; Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990; Youniss, 1980). Die Integration in die Klasse und die Akzeptanz bei Mitschülerinnen und Mitschülern können danach als aussagekräftige Indikatoren für erfolgreiche Entwicklungs- und Bewältigungsvoraussetzungen gelten (Oswald & Krappmann, 1991; Krappmann & Oswald, 1995; Stöckli, 1997). Soziale Akzeptanz muss als ein im unteren Schulalter besonders hervortretendes zentrales Grundbedürfnis der sozialen Orientierung verstanden werden, welches praktisch ausschließlich auf die Beziehungen zu Gleichaltrigen aus-

gerichtet ist. Für die Erfüllung des Akzeptanzbedürfnisses stellen die Kontakte zu Gleichaltrigen eigentliche „Schlüsselbeziehungen“ dar (Buhrmester & Furman, 1986). Funktionieren die Schlüsselbeziehungen nicht oder nur mangelhaft, wird die Erfüllung des Grundbedürfnisses erschwert oder vereitelt.

### **Die Situation schüchterner Kinder in der Schule**

Was wissen wir aufgrund früherer Untersuchungsergebnisse darüber, wie Schüchternheit mit der Akzeptanz im Klassenverband und den schulischen Leistungen zusammenhängt? Zu den frühen Auffälligkeiten schüchterner Kinder gibt es einige recht übereinstimmende Befunde. Schüchterne Kinder fallen bereits im Kindergarten durch Schweigsamkeit, Kontaktschwierigkeiten und sozialen Rückzug auf (Coplan, Gavinski-Molina, Lagacé-Séguin & Wichmann, 2001; Crozier, 1997). Weniger eindeutig sind die Befunde zur *sozialen Akzeptanz* durch Gleichaltrige. Wie die Untersuchung von Mayr (1992) ergeben hat, zeigen sich signifikante inverse Zusammenhänge zwischen den soziometrisch ermittelten Wahlen und der Schüchternheit im Kindergartenalter nur bei Jungen. Weil jene Ratings zur Schüchternheit von den Erzieherinnen stammten, gibt die Untersuchung keine Auskunft über direkte Zusammenhänge zwischen der Wahrnehmung der Peers und der Peerakzeptanz. Die Untersuchung von Bowen, Vitaro, Kerr & Pelletier (1995) stützte sich zwar auf entsprechende Klassenratings, fand aber keine signifikante Korrelation zwischen Schüchternheit und Beliebtheit. Für das zweite und vierte Schuljahr berichten Chen, Rubin und Sun (1992) von negativen Zusammenhängen zwischen der von Peers eingeschätzten Schüchternheit und den soziometrischen Wahlen in einer kanadischen Stichprobe (und von positiven Zusammenhängen in der chinesischen Vergleichsstichprobe). Zwischen der Schüchternheit und den Ablehnungen traten in keiner der beiden Stichproben Zusammenhänge auf. Coie und Dodge (1983) stellten in einer

Längsschnittuntersuchung fest, dass Kinder, die im Untersuchungszeitraum in die Gruppe der Unbeachteten wechselten oder in ihr verblieben, von den Klassenangehörigen häufiger als schüchtern eingestuft wurden. Der festgestellte Effekt wird jedoch als „marginal“ bezeichnet. Nach einer Untersuchung von Stöckli (1999) kennzeichnet nicht die häufigere offene Ablehnung, sondern die reduzierte Beachtung die soziale Situation schüchterner Kinder in der Schulklasse. Dem widerspricht eine Untersuchung von Abecassis, Hartup, Haselager, Scholte und van Liehout (2002), in der die durch Peers identifizierten schüchternen Kinder eine erhöhte Zahl gegenseitiger Ablehnungen aufwiesen. Die Klassenratings bezogen sich hier allerdings auf die Bereiche „ist schüchtern, sucht Hilfe, wird schikaniert“. Auch wenn die Befundlage zur sozialen Stellung im Klassenverband kaum ein eindeutiges Bild ergibt, dürften schüchterne Kinder im Schulalltag mit zum Teil erheblichen Beziehungs- und Kontaktproblemen und generell mit einer eingeschränkten Akzeptanz zu kämpfen haben. Verhaltensbeobachtungen bestätigen bestehende Kontaktprobleme: Beim Freispiel im zweiten und im dritten Schuljahr reagieren Peers auf die Kontaktbemühungen von schüchternen Kindern vermehrt mit Nichtakzeptanz (Asendorpf, 1991, 1999). Weil nicht nur Aggressivität, sondern auch sozialer Rückzug und soziale Absonderung, Verhaltensweisen, die von Schüchternen vermehrt gezeigt werden, als Bedingungen von Ablehnung durch Gleichaltrige gelten (Rubin, LeMare & Lollis, 1990), kann Schüchternheit auch mit sozialer Ablehnung verbunden sein.

*Schulische Leistungsfähigkeit:* Ein möglicher direkter Zusammenhang zwischen Schüchternheit und schulischen Leistungen ist nicht ohne Weiteres aufzudecken. Erschwerend kommt hinzu, dass in Untersuchungen häufig unterschiedliche Konzepte und Begriffe (z. B. schweigsame, stille oder ängstlich-zurückgezogene Kinder) verwendet werden und nicht explizite Messungen von Schüchternheit. Die

mangelnde Beteiligung am Unterricht, die reduzierte Sprechhäufigkeit oder die völlige Schweigsamkeit lassen schüchterne Kinder im betont verbalen und aktionalen Unterricht der Schuleingangsstufe als „Stille“ bald einmal auffällig werden. Vermutungen über sprachliche Beeinträchtigungen der stillen Kinder erhalten in den Untersuchungen von Evans (1993) eine empirische Bestätigung. In formalen Sprachtests (Wortschatztests) schnitten die stillen Kinder etwas weniger gut ab als der Durchschnitt. In einer Längsschnittuntersuchung (Evans, 1996) erzielte die im Kindergarten als „stabil schweigsam“ beurteilte Gruppe im ersten Schuljahr ebenfalls schlechtere Ergebnisse in Sprachtests. Eine negative Korrelation mit dem Ergebnis des Vokabulartests ergab auch die Längsschnitterhebung von Normandeau & Guay (1998) bei Schulanfängerinnen, die im Kindergarten häufiger ängstlich-zurückgezogenes Verhalten gezeigt hatten. Schlechtere Wortkenntnisse fanden Masten, Morison und Pellegrini (1985) auch bei „sensibel-isolierten“ Kindern des dritten bis sechsten Schuljahres. Vergleichbare Ergebnisse fand Asendorpf (1994) bei schüchternen Schulkindern im Rahmen der deutschen Längsschnittstudie LOGIK.

Trotz mehrerer ähnlicher Befunde bleibt fraglich, ob die in einer Testsituation gezeigte sprachliche Performanz stiller, sensibel-isolierter oder eben „schüchterner“ Kinder mit der tatsächlich vorhandenen Kompetenz gleichzusetzen ist (Crozier, 1997; Evans, 1993, 2001). Zudem weisen längst nicht alle Befunde in die gleiche Richtung. Jones und Gerig (1994) zum Beispiel konnten bei den stillen Kindern im sechsten Schuljahr keine schlechteren Leistungsergebnisse und keine tieferen Erwartungen der Lehrerinnen und Lehrer nachweisen. Ebenfalls keine Beziehung zwischen Schüchternheit und dem Notendurchschnitt im vierten bis sechsten Schuljahr stellten Call, Beer & Beer (1994) fest. Die Langzeitstudie von Caspi, Elder & Bem (1988) ergab für die kindliche Schüchternheit und die späteren IQ-Werte in der Adoleszenz

sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen Korrelationen um Null. In der Untersuchung von Stöckli (1999) erzielten stärker schüchterne Kinder im vierten Schuljahr keine signifikant schlechtere Benotung im Fach Sprache, aber schlechtere Mathematiknoten als mäßig und nicht schüchterne Kinder. Auffälliger als der etwas schlechtere Notendurchschnitt war hingegen die massive Unterschätzung der eigenen mathematischen Fähigkeiten in der Gruppe der besonders Schüchternen. Auch zu den schulischen Leistungen von schüchternen (bzw. sozial beeinträchtigten) Kindern bietet die Befundlage kein eindeutiges Bild. Mit zunehmender Schüchternheit sind reduzierte Leistungsurteile aber doch eher wahrscheinlich.

### Fragestellungen

Die vorliegende Untersuchung zielte auf die beiden bedeutsamsten Quellen der fremd beobachteten Schüchternheit im Schulkontext: a) auf die Klassenangehörigen und b) auf die Lehrpersonen.

Zu a): Es wurde angenommen, dass die soziale Stellung im Klassenverband eher mit der für Mitschülerinnen und Mitschüler „sichtbaren“ Schüchternheit korrespondiert als mit der selbst berichteten sozialen Ängstlichkeit, welche hier als die „innere“, nicht sichtbare Komponente der sozialen Orientierung verstanden wird. Frühere Befunde (s. o.) legen zudem die Vermutung nahe, dass Schüchterne nicht einfach weniger beachtet werden, sondern teilweise auch zu den Kindern gehören, welche die Gleichaltrigen weniger mögen. Etliche Schüchterne dürften deshalb zu den Abgelehnten zu zählen sein. Eine Korrelation zwischen der Schüchternheit aus der Sicht der Peers und sozialer Ängstlichkeit wurde nicht erwartet, was die zusätzliche Rolle der sozialen Ängstlichkeit ins Blickfeld der Untersuchung rückte.

Zu b): Bei der Schüchternheitseinschätzung durch die Lehrpersonen wurden negative Übereinstimmungen mit der Beurteilung der schulischen Leistungsfähigkeit und mit der

Notengebung angenommen. Über diese zum Teil bereits in früheren Studien belegten Zusammenhänge hinaus bestand das eigentliche Hauptanliegen im Nachweis, dass die „innere“ Komponente, die soziale Ängstlichkeit, für die Leistungsbeurteilung zusätzlich und erheblicher als im Rahmen des Peerstatus bedeutsam wird, weil praktisch alle schulischen Leistungs- und Beurteilungssituationen in hohem Maße sozial-evaluativer Natur und stark exponierend sind, was das Selbst und die eigenen Kompetenzen betrifft. Es handelt sich folglich um Situationen, in denen sich gerade die sozial ängstlichen Kinder besonders unwohl und beeinträchtigt fühlen werden, weil soziale Ängstlichkeit letztlich viele Elemente einer tief greifenden „Kompetenzangst“ enthält (Crozier, 1979).

## Methoden

### Stichprobe

Die Stichprobe umfasst 227 durchschnittlich 10-jährige Kinder aus zehn Klassen des vierten Grundschuljahres (114 Mädchen, 113 Jungen). Die Klassen stammen aus verschiedenen Regionen dreier deutschsprachiger Kantone. Für 17.2 % der Kinder ist Deutsch nicht die Muttersprache. Dieser Anteil repräsentiert den deutschschweizerischen Durchschnitt. 89.7 % der Kinder leben in vollständigen Familien. 13.8 % der Eltern verfügen über eine Hochschulbildung (gesamtschweizerisch 10 %), 25.3 % absolvierten andere weiterführende Ausbildungsgänge, 48 % eine Berufslehre und 12.9 % die minimale Grundbildung.

### Datenerhebung

Die begleiteten schriftlichen Befragungen wurden mit Hilfe eines Fragebogens, eines Ratingblattes mit den Namen aller Klassenmitglieder und eines soziometrischen Datenblattes in den jeweiligen Klassenzimmern durchgeführt. Während der Klassenbefragung füllten die Lehrpersonen für jedes Kind einen zweiseitigen Beurteilungsbogen aus, welcher eine Reihe von Einzelitems mit Verhaltens- bzw. Merkmalsbeschreibungen, Beurteilungen der Begabung und Anstrengungsbereitschaft in Sprache, Mathematik und Sport mit jeweils fünfstufigen Antwortvorgaben sowie demografische Angaben enthielt.

### Skalenbildung

**Peers:** Die *Ratings* der Klassenangehörigen stellen eine stark modifizierte Variante des „Klassenspiels“ von Masten, Morison und Pellegrini (1985)

dar. Jedes Kind beurteilt, wie sehr neun Aussagen auf die übrigen Klassenmitglieder zutreffen (stimmt nicht, stimmt ein wenig, stimmt ziemlich, stimmt genau). Je drei dieser Aussagen werden zu drei Klassenmittelwerten zusammengefasst (*Ratings* von Jungen, von Mädchen und Total). Die erfassten Merkmalsbereiche sind: beliebt-führende Rollen („Macht tolle Sachen“, „Ist bei vielen beliebt“, „Hilft anderen häufig“), aggressiv-störende Rollen („Beginnt oft Streit“, „Lacht andere aus“, „Wird oft wütend“) und schüchtern-zurückhaltende Rollen („Ist schüchtern“, „Spricht sehr wenig“, „Bleibt lieber allein“). Pro Geschlecht durchgeführte Hauptkomponenten-Faktorenanalysen mit Varimax-Rotation bestätigten drei separierbare Ladungsmuster. Alle Reliabilitäten (Alpha-Werte) lagen zwischen .87 und .91. Für die *soziometrische Erhebung* nannten die Schülerinnen und Schüler drei Mitschülerinnen oder Mitschüler, die sie am besten mögen (Sympathiewahlen) und drei Mitschülerinnen oder Mitschüler, die sie nicht so gut mögen, mit denen sie weniger gut auskommen (in der Folge als „Ablehnungen“ bezeichnet). Die Bildung von *Statusgruppen* folgte in Anlehnung an das Vorgehen von Coie und Dodge (1983). Wahlen, Ablehnungen, die soziale Präferenz ( $P = \text{stand. Wahlen} - \text{stand. Ablehnungen}$ ) sowie die soziale Wirkung ( $W_i = \text{stand. Wahlen} + \text{stand. Ablehnungen}$ ) wurden innerhalb der Klassen für Mädchen und Jungen  $z$ -standardisiert. Gruppenbildung: Die Beliebten bestehen aus Kindern mit einer positiven sozialen Präferenz ( $P > 1.0$ ), vielen Wahlen ( $zW > 0$ ) und wenig Ablehnungen ( $zA < 0$ ). Die Abgelehnten erreichen eine stark negative Präferenz ( $P < -1.0$ ), viele Ablehnungen ( $zA > 0$ ) und wenig Wahlen ( $zW < 0$ ). Die Unbeachteten erzielen eine stark unterdurchschnittliche soziale Wirkung ( $zW_i < -1.0$ ) und erhalten vergleichsweise wenig Wahlen ( $zW < 0$ ) und wenig Ablehnungen ( $zA < 0$ ). Die kontroverse Gruppe erreicht eine hohe Wirkung ( $zW_i > 1.0$ ) und überdurchschnittlich viele Wahlen ( $zW > 0$ ) und Ablehnungen ( $zA > 0$ ). Die übrigen Kinder bilden die „Mittleren“. Die Skala *Soziale Ängstlichkeit* ist eine auf jene acht Items mit der höchsten Trennschärfe reduzierte Form der Subskala Soziale Angst mit ursprünglich 28 Items aus dem Sozialfragebogen für Schüler SFS 4-6 von Petillon (1984). Die ausgewählten Items erfassen sozial-evaluative Aspekte der Ängstlichkeit (Angst, ausgelacht, lächerlich oder schlecht gemacht zu werden u. Ä.) mit Hilfe einer fünfstufigen Antwortskala von „stimmt überhaupt nicht“ (1) bis „stimmt genau“ (5). Die faktorenanalytische Prüfung bestätigte einen einzigen Faktor mit einem Eigenwert  $> 1$  (Eigenwert 3.8, aufgeklärte Varianz 45.9 %, zweiter Eigenwert 0.96). Die Trennschärfen (korrigierte Item-Total-Korrelationen) liegen zwischen .52 und .61 (Reliabilität .83).

*Lehrkräfte:* Von den kindbezogenen Angaben der Lehrkräfte sind im gegebenen Zusammenhang die *schulische Leistungsfähigkeit* (5 Items: Begabung und Anstrengungsbereitschaft in Mathematik und Sprache, allgemeine schulische Motivation), die *Schüchternheit* (4 Items: „Ist schüchtern“, „Ist schweigsam“, „Findet nur schwer Anschluss“, „Ist ängstlich“) und die *Sportkompetenz* (Begabung und Anstrengung im Sport) bedeutsam. Die Überprüfung aller Items ergab drei eindeutig separierte Faktoren (Eigenwerte 4.48, 2.41, 1.26, aufgeklärte Varianz 74.1 %) und hohe Alpha-Werte für Leistungsfähigkeit .89 und Schüchternheit .83 (Sport: Interkorrelation .83).

## Ergebnisse

### *Die Perspektive der Klassenangehörigen*

Die *Schüchternheitsratings* der Klassenangehörigen fielen für Mädchen und Jungen gleich hoch aus. Rund 15 % wurden von den Peers als „ein wenig“ oder stärker schüchtern beurteilt (durchschnittliche Itemskalenwerte  $\geq 2.0$ ). Der Mittelwert der selbst berichteten sozialen Ängstlichkeit der Mädchen lag signifikant über dem Wert der Jungen ( $M = 22.8$ ,  $S = 7.1$  bzw.  $M = 20.9$ ,  $S = 6.7$ ,  $t = 2.11$ ,  $p < .05$ ). Von den Mädchen bezeichneten sich 45.5 % und von den Jungen 36.9 % als „teilweise“ oder stärker sozial ängstlich (Itemskalenwert  $\geq 3.0$ ). Davon fielen 10.7 % der Mädchen und 5.4 % der Jungen in den Bereich der „ziemlich“ (und stärker) sozial ängstlichen Kinder (Itemskalenwerte  $\geq 4.0$ ). Korrelationen zwischen den Schüchternheitsratings (SR) und der sozialen Ängstlichkeit (SA) traten *keine* auf, was die Unabhängigkeit der beiden Messungen bestätigt,  $r = .03$ ,  $p > .70$  bzw.  $r = .05$ ,  $p > .45$ .

*Wahl- und Ablehnungsverhalten:* Von den Jungen erhielten 10.6 % keine Wahlen (Mädchen 9.6 %) und 38.9 % keine Ablehnungen (Mädchen 34.2 %). Die erhaltenen Wahlen stammten vorwiegend aus dem eigenen Geschlecht. Aber immerhin 24.8 % der Jungen und 18.4 % der Mädchen erhielten eine oder mehr Wahlen aus dem anderen Geschlecht. Die Ablehnungen verteilten sich gleichmäßiger auf beide Geschlechter. 54.9 % der Jungen und 56.1 % der Mädchen erhielten eine oder mehr Ablehnungen aus dem anderen Ge-

schlecht. Zur Prüfung linearer und interaktiver Zusammenhänge wurden zunächst Regressionsanalysen mit der Schüchternheit ( $z$ -stand.), der sozialen Ängstlichkeit ( $z$ -stand.) und dem Geschlecht (Dummy-Variable) als unabhängige Variablen ( $zUV$ ) und zusätzlichen Terms für die Interaktionen der  $UV$  herangezogen. Wahlen: Bei der Analyse der erhaltenen Wahlen („besonders mögen“) entstanden keine signifikanten Interaktionen, aber ein hoch signifikantes Term für Schüchternheit, standardisierter Beta-Koeffizient  $\beta = -.36$ ,  $t = -5.69$ ,  $p < .001$ , und ein gerade noch signifikantes Term für soziale Ängstlichkeit, stand.  $\beta = -.13$ ,  $t = -2.01$ ,  $p < .05$ . Sowohl Schüchternheit als auch soziale Ängstlichkeit gehen demnach mit mehr oder weniger reduzierten Wahlen einher. Ablehnungen: Bei den erhaltenen Ablehnungen („nicht so gut mögen“) entstand lediglich ein signifikantes positives Term für Schüchternheit, stand.  $\beta = .18$ ,  $t = -2.85$ ,  $p < .01$ , welches anzeigt, dass erhöhte Schüchternheit mit etwas mehr Ablehnungen korrespondiert.

*Klassenrating:* Beim Rating zu „beliebtesten Rollen“ ergab die Regression ebenfalls keine Interaktionen der  $UV$ , aber ein hoch signifikantes Term für Schüchternheit, stand.  $\beta = -.48$ ,  $t = -8.51$ ,  $p < .001$ , und ein signifikantes Term für soziale Ängstlichkeit, stand.  $\beta = -.20$ ,  $t = -3.50$ ,  $p < .01$ , d. h., Schüchternheit und soziale Ängstlichkeit korrespondieren unabhängig voneinander mit eingeschränkten Beliebtheitsratings. Die Analyse der Ratings zu aggressiv-störenden Rollen zeigte ein signifikantes negatives Term für Schüchternheit, stand.  $\beta = -.16$ ,  $t = -2.64$ ,  $p < .01$ , und ein signifikantes positives Term für soziale Ängstlichkeit, stand.  $\beta = .13$ ,  $t = 2.09$ ,  $p < .05$ . Während schüchterne Kinder durch weniger negative Verhaltensweisen auffallen (beginnt Streit, lacht andere aus, wird oft wütend), geht soziale Ängstlichkeit eher mit einer leichten Zunahme in diesem Bereich einher.

*Statusgruppierung und Klassenrating:* Die Gruppierung auf der Grundlage der erhaltenen Wahlen und Ablehnungen ergab 14.1 %

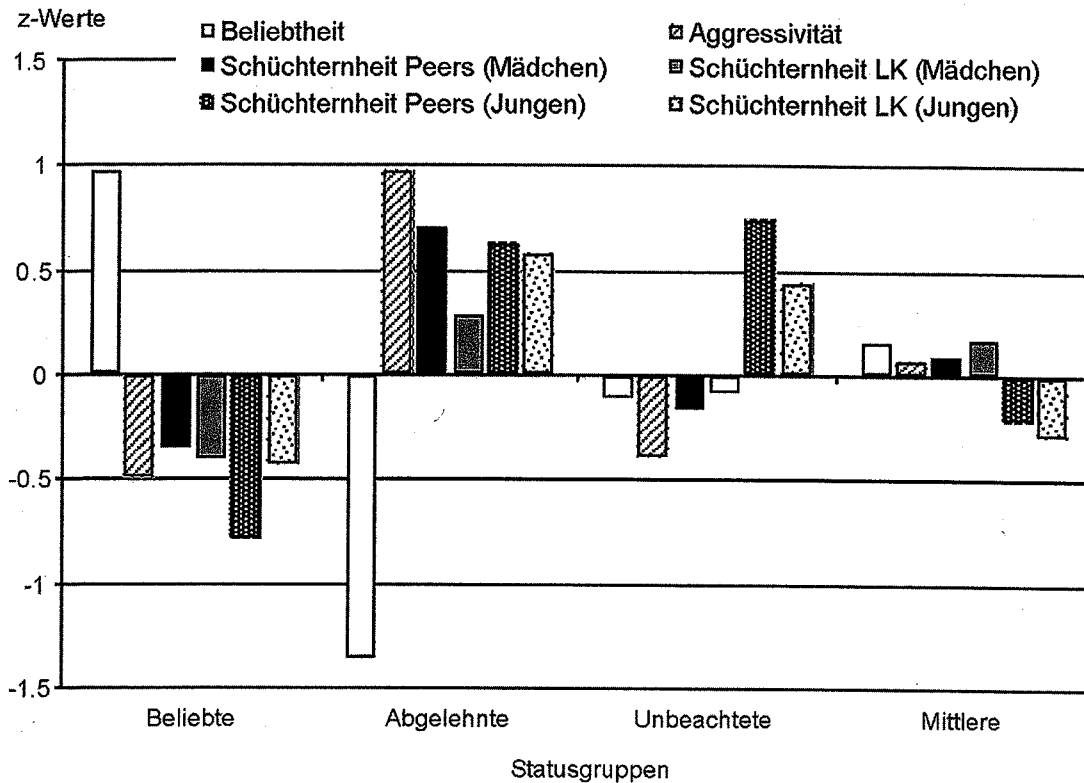


Abbildung 1: Mittelwerte des Klassenratings (Peers) und der Schüchternheitseinschätzung der Lehrkräfte (LK) auf dem Hintergrund des sozialen Status

Beliebte ( $n=32$ , je 16 Mädchen, Jungen), 15.9 % Abgelehnte ( $n=36$ , 17 Mädchen, 19 Jungen), 11.4 % Unbeachtete ( $n=26$ , 15 Mädchen, 11 Jungen), 4.4 % Kontroverse ( $n=10$ , 7 Mädchen, 3 Jungen) und 54.2 % Mittlere ( $n=123$ , 59 Mädchen, 64 Jungen). Die Gruppe der Kontroversen blieb wegen des geringen Umfangs von den weiteren Analysen ausgeschlossen.

Abbildung 1 enthält die durch eine 2 x 2-gestufte Varianzanalyse (Geschlecht x Status) berechneten Gruppenmittelwerte des Klassenratings. Einzig bei der Schüchternheit entstand eine signifikante Interaktion der beiden Faktoren,  $F(3, 209) = 3.34$ ,  $p < .05$ . Für Mädchen und Jungen getrennt durchgeführte Varianzanalysen mit Post-Hoc-Einzelvergleichen (LSD) zeigten, dass die abgelehnten Mädchen als schüchterner eingestuft werden als alle übrigen Gruppen,  $F(3, 103) = 4.94$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .13$ . Bei den Jungen gelten die Abgelehnten und die Unbeachteten als schüch-

terner als die Beliebten und die Mittleren,  $F(3, 106) = 8.82$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .20$ . Eine weitere 2 x 2-Analyse (Geschlecht x Status) der aggressiv-störenden Rollen enthüllte je einen Haupteffekt für das Geschlecht,  $F(1, 209) = 20.06$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .09$ , und den Status,  $F(3, 209) = 23.14$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .25$ . Gemäß Einzelvergleichen bilden die Abgelehnten die Gruppe mit der höchsten Aggressivität. Die Unbeachteten unterscheiden sich in dieser Hinsicht nicht von den Beliebten und den Mittleren. Bei den beliebt-führenden Rollen lag ein deutlicher Haupteffekt für den Status vor,  $F(3, 209) = 59.77$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .46$ , mit dem höchsten Mittelwert in der Gruppe der Beliebten und dem tiefsten in der Gruppe der Abgelehnten. Die Abgelehnten unterscheiden sich von allen übrigen Gruppen signifikant. Unbeachtete und Mittlere liegen hier auf dem gleichen (mittleren) Niveau.

**Korrelationen:** Innerhalb der Gruppe der Abgelehnten korreliert Schüchternheit mit Aggres-



sivität bei Mädchen negativ,  $r = -.49$ ,  $p < .05$ ,  $n = 17$ . Bei Jungen ist der Zusammenhang weder innerhalb der Abgelehnten ( $n = 19$ ) noch innerhalb der Unbeachteten ( $n = 11$ ) signifikant,  $p = .12$  bzw.  $= .08$ . Abgelehnte sind demzufolge keineswegs aggressiv und schüchtern.

Die Prüfung der sozialen Ängstlichkeit förderte bezüglich der Statusgruppierung keine Effekte zutage. Eine weitere Analyse galt der Frage, ob die Schüchternheitseinschätzung der Lehrpersonen derjenigen der Peers entspricht, wenn sie auf dem Hintergrund der Statusgruppierung betrachtet wird. Unter Berücksichtigung der Noten als Kovariate,  $F(1, 182) = 12.89$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .07$ , entstand eine übereinstimmende signifikante Interaktion Geschlecht  $\times$  Status (wiederum ohne die Gruppe der Kontroversen),  $F(3, 182) = 3.06$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .05$  ( $z$ -Werte der Gruppen in Abbildung 2).

#### Die Perspektive der Lehrpersonen

Die Lehrpersonen berichteten für Mädchen und Jungen übereinstimmende Schüchternheitswerte,  $t(224) = 1.04$ ,  $p > .25$ . Über der Itemskalenmitte („teilweise“, Werte  $> 3.0$ ) liegen 31.4% der Kinder und 12.4% fallen in die Bereiche ziemlich oder sehr schüchtern

(Werte  $\geq 4.0$ ). Damit unterscheidet sich die Quote der teilweise oder stärker Schüchternen deutlich von den Urteilen der Peers. Wie bei den Klassenratings entstand kein Zusammenhang mit der selbst berichteten sozialen Ängstlichkeit (SA),  $r = .03$ , aber eine hohe Übereinstimmung mit der von Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Schüchternheit,  $r = .64$  und  $r = .66$ , beide  $p < .001$ .

**Schulische Leistungsfähigkeit und Notendurchschnitt:** Zur Überprüfung der Interaktionen kamen zunächst Regressionsanalysen mit den unabhängigen Variablen soziale Ängstlichkeit ( $zUV1$ ), Schüchternheit ( $zUV2$ ), dem Geschlecht der Kinder (als Dummy-Variable) sowie Terms für die Interaktionen der UV zur Anwendung. Weil neben einer Interaktion soziale Ängstlichkeit  $\times$  Schüchternheit keine signifikanten Interaktionen mit dem Geschlecht auftraten, wurden schließlich Regressionen ohne die Dummy-Variable gerechnet. Im Falle der schulischen Leistungsfähigkeit resultierten drei signifikante Terms: soziale Ängstlichkeit ( $zUV1$ ), stand.  $\beta = -.13$ ,  $t = -2.0$ ,  $p < .05$ , Schüchternheit ( $zUV2$ ), stand.  $\beta = -.23$ ,  $t = -3.57$ ,  $p < .001$ , Interaktion  $zUV1 \times zUV2$ , stand.  $\beta = -.17$ ,  $t = -2.59$ ,  $p < .01$ . Beim Notendurchschnitt han-

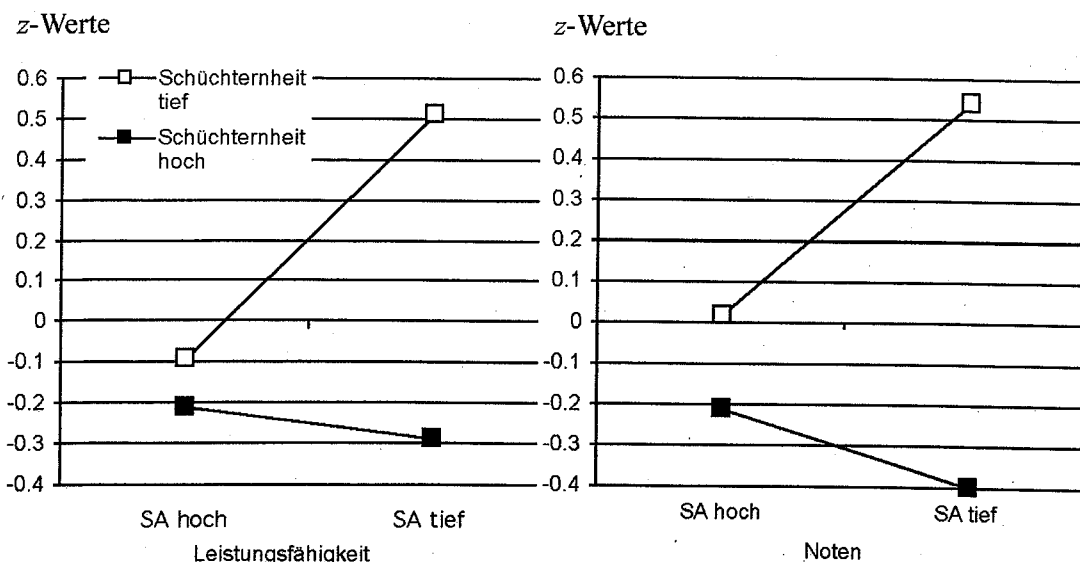


Abbildung 2: Veranschaulichung der signifikanten Interaktionen aus den Regressionsanalysen zur schulischen Leistungsfähigkeit und zum Notendurchschnitt (SA: soziale Ängstlichkeit)

delt es sich um die aus dem letzten Zeugnis entnommenen Noten für Mathematik und Sprache, Interkorrelation  $r = .61$ ,  $p < .001$ . Es ist zu beachten, dass im gegebenen Fall die 6 die beste Note darstellt. Hier resultierten zwei signifikante Terms: Schüchternheit, stand.  $\beta = -.30$ ,  $t = -4.37$ ,  $p < .001$  und erneut eine Interaktion  $zUV1 \times zUV2$ , stand.  $\beta = -.17$ ,  $t = -2.54$ ,  $p < .05$ . Für die sportliche Leistungsfähigkeit konnten lediglich separate Effekte für die soziale Ängstlichkeit, stand.  $\beta = -.15$ ,  $t = -2.44$ ,  $p < .05$ , und die Schüchternheit, stand.  $\beta = -.37$ ,  $t = -6.05$ ,  $p < .001$ , bestätigt werden.

Zur Veranschaulichung der Interaktionen mit Hilfe von exemplarischen Fällen wurden jeweils Werte von  $+1/-1$  Standardabweichung in die Regressionsgleichung (Konstante +  $\beta zUV1 + \beta zUV2 + \beta INT$ ) eingesetzt (vgl. Aiken & West, 1991). Das führte zu den in Abbildung 2 enthaltenen Verläufen (für die Darstellung in  $z$ -Werte umgerechnet). Die Abbildung für die schulische Leistungsfähigkeit (links) lässt erkennen, dass die erhöhte soziale Ängstlichkeit unabhängig von der Schüchternheit mit tieferen Einschätzungen korrespondiert. Bei weniger Ängstlichkeit stimmt hingegen die stärkere Schüchternheit mit reduzierter Leistungsfähigkeit überein. Deutlich überdurchschnittlich positioniert sind die sozial wenig ängstlichen, nicht schüchternen Kinder. Noten (Abbildung 2 rechts): Wiederum erreichen die nicht schüchternen und sozial wenig ängstlichen Kinder den besten Wert. Die Abbildung macht darüber hinaus den recht beachtlichen Zusammenhang zwischen Schüchternheit und den erreichten Notenwerten augenfällig.

### Diskussion

Diese Studie hatte zum Ziel, die Bedeutung der beobachteten Schüchternheit und der selbst berichteten sozialen Ängstlichkeit im Hinblick auf die Akzeptanz im Klassenverband und die schulische Leistungsbewertung bei Kindern im Grundschulalter zu erhellen.

### Die Perspektive der Peers

Vor dem Blick auf die einzelnen Ergebnisse bleibt zu fragen, ob 10-jährige Kinder überhaupt in der Lage sind, ein Merkmal wie die Schüchternheit eines Klassenmitgliedes zu beurteilen. Dazu sind folgende Bemerkungen anzubringen. 1. Die signifikanten Zusammenhänge mit dem Wahl- und Ablehnungsverhalten führen vor Augen, dass die Urteile der Kinder nicht zufällig oder willkürlich erfolgten, sondern Bestandteile von relativ kohärenten Wahrnehmungs- und Reaktionsmustern darstellen. 2. Schüchternheit beschränkt sich im Klassenrating dieser Untersuchung zwar vorwiegend auf beobachtbare Verhaltensmerkmale, nicht auf das psychologische Konstrukt dahinter, aber bei 10-Jährigen hat sich auch die Verwendung psychologischer Konstrukte als Bestandteile der Personwahrnehmung bereits etabliert (Barenboim, 1981). 3. Selbst die gefühlsmäßigen, nicht beobachtbaren Elemente der sozial-evaluativen Schüchternheit und der sozialen Ängstlichkeit sind den Kindern im untersuchten Alter als selbstbewusste Emotionen durchaus vertraut (Crozier & Burnham, 1990; Yuill & Banerjee, 2001). 4. Die hohen Interkorrelationen der von Mädchen, Jungen und Lehrpersonen beobachteten Schüchternheit können als eine klare Validierung der *Fremdwahrnehmung* schüchternen Verhaltens verstanden werden. Die Kinder registrieren offensichtlich weitgehend die gleichen Verhaltenselemente wie die Lehrerinnen und Lehrer. Dass die beiden Fremdwahrnehmungen der Schüchternheit nicht mit der persönlich erlebten sozialen Ängstlichkeit übereinstimmen, entspricht der Erwartung.

Am augenfälligsten steht die von Peers beobachtete Schüchternheit mit den erhaltenen Wahlen und den beliebt-führenden Rollen in der Klasse in Beziehung. Es ist plausibel, dass sich die Zurückhaltung schüchterer Kinder besonders in den durch soziale Initiative gekennzeichneten Rollen („Macht tolle Sachen“, „Hilft anderen häufig“, „Ist bei vielen be-

liebt“) negativ spiegelt. Schüchterne fallen aber nicht einfach als positive Rollenträger weniger auf. Schüchternheit tritt auch negativ in Erscheinung. Besonders beachtenswert sind diesbezüglich die Zusammenhänge mit den Statusgruppen. Wie vermutet – und von Mayr (1992) bereits für das Kindergartenalter aufgezeigt –, gehören manche Schüchterne zu den Abgelehnten. Aggressivität gilt zwar als eine Hauptursache für soziale Ablehnung, aber etliche Untersuchungen bestätigen, dass auch viele nicht-aggressive Kinder abgelehnt werden (dazu Asher & Coie, 1990). In der vorliegenden Untersuchung zeigt sich die Entflechtung der sozialen Ablehnung von aggressiv-störendem Verhalten ebenfalls, bei abgelehnten Mädchen noch etwas deutlicher als bei abgelehnten Jungen. Ablehnung kann danach auch ausgesprochen nicht-aggressive, schüchterne Kinder betreffen und wegen der allgemeinen Unauffälligkeit dieser Kinder im Schulalltag vermutlich ebenso leicht übersehen werden wie das Schicksal der Unbeachteten.

Unbeachtete Kinder zeigen in der Regel viele Einzelaktivitäten, wenig Initiative in Interaktionen, wenig Gesprächsverhalten und sie vermeiden grobe Spiele und Raufereien (Coie, Dodge & Kupersmith, 1990). Die Abwesenheit von aggressivem Verhalten und das Fehlen sozialer Initiative lässt sie weder positiv noch negativ auffällig werden. Schüchternheit scheint geradezu ein Wesensmerkmal dieser Kinder zu sein. Überraschenderweise ist eine überdurchschnittliche Schüchternheit gemäß den vorliegenden Ergebnissen aber nur bei unbeachteten Jungen von Bedeutung. Das geschlechtsspezifische Ergebnis wäre im Rahmen dieser Einzelstudie kaum von großer Tragweite, wenn es nicht durch die übereinstimmende Schüchternheitseinschätzung der Lehrkräfte gestützt würde. Offenbar erkennen auch die Lehrpersonen bei den unbeachteten Mädchen keine besondere Schüchternheit. Von geschlechtsabhängigen Ergebnissen zur Schüchternheit und spezifischen Konsequenzen für Jungen wurde verschiedentlich be-

richtet (Caspi, Elder & Bem, 1988; Mayr, 1992; Stöckli, 2002). Weil sich Schüchternheit eher mit dem weiblichen Geschlechterstereotyp verträglich als mit dem männlichen, gelingt es den nicht abgelehnten schüchternen Mädchen vermutlich noch eher als den entsprechenden Jungen, im eigenen – aber möglicherweise auch im anderen Geschlecht – eine gewisse Beachtung zu finden und dadurch in die mittlere Statusgruppe zu gelangen.

Das folgende Randergebnis verdient eine weiterführende Beachtung: Trotz der hohen Interkorrelation der beiden Fremdurteile zur Schüchternheit bleibt die durch die Angaben der Peers zu ermittelnde Quote schüchterner Kinder weit hinter den entsprechenden Anteilen bei den Lehrpersonen zurück. Es ist durchaus denkbar, dass diese Differenz auf tatsächlich bestehenden Verhaltensunterschieden beruht. Kinder, die einer erwachsenen Person gegenüber Anzeichen von Schüchternheit zeigen, fühlen sich unter Umständen in der vertrauten Umgebung der „Gleichen“ außerhalb der Unterrichtssituation ohne Anwesenheit der Lehrperson weniger gehemmt und verhalten sich entsprechend ungezwungener. Dafür sprechen verschiedene Beobachtungen. Nach Stöckli (1999) verfügen Schüchterne innerhalb der Schulklasse über gleich viele Spielkameradschaften wie Nichtschüchterne, nicht aber außerhalb des schulischen Rahmens. Gemäß Asendorpf und Meier (1993) verbrachten schüchterne Kinder in vertrauten Situationen genauso viel Zeit mit Gesprächen und sprechen genauso viel wie nicht schüchterne, beteiligten sich aber weniger am Gespräch in weniger vertrauten Situationen. Die Schulklasse als relativ stabile Gruppe könnte folglich für schüchterne Kinder einen erstrangigen sozialen Rahmen der Vertrautheit darstellen. Die hier berichteten Ergebnisse führen nun aber vor Augen, dass Schüchternheit – und bis zu einem gewissen Grad auch die soziale Ängstlichkeit – eine derartige Erfahrung in vielen Fällen wohl eher in Frage stellt.

Insgesamt bestätigen die Ergebnisse zur Perspektive der Peers die dominante Rolle der Schüchternheit im Zusammenhang mit der sozialen Stellung in der Schulklasse. Die soziale Ängstlichkeit tritt zwar bei den erhaltenen Wahlen und den positiven und den negativen Rollen des Klassenratings noch signifikant in Erscheinung, spielt aber im Zusammenhang mit der Statusgruppierung keine bedeutsame Rolle. Mit anderen Worten, beliebte Kinder fühlen sich durchschnittlich genauso sozial ängstlich wie abgelehnte, unbeachtete oder mittlere. Was die Statusgruppierung betrifft, bleibt zu berücksichtigen, dass jeder derartigen Kategorisierung eine gewisse Willkür anhaftet und die angewendeten Bedingungen und Grenzwerte letztlich auch anders gesetzt werden könnten. Statusgruppierungen sind weitgehend heuristische Instrumente der sozialen Kategorisierung. Die vorliegende Untersuchung will schon aus diesem Grund nicht den Anspruch erheben, die soziale Situation schüchterner und/oder sozial ängstlicher Kinder in der Schulklasse abschließend geklärt zu haben. Weitere Untersuchungen mit größeren Stichproben, differenzierteren Zugängen und einer Längsschnittperspektive werden für weitere Klärungen nötig sein. Insbesondere ist die Messung von „Schüchternheit“ inhaltlich zu differenzieren.

#### *Die Perspektive der Lehrpersonen*

Für die Befindlichkeit und die weitere Entwicklung der Grundschul Kinder ebenso zentral wie soziale Akzeptanz bei Gleichaltrigen ist die Erfahrung der eigenen schulischen Kompetenz. Das untere Schulalter, von Erikson (1973) treffend als die Phase „Werk-sinn (bzw. Kompetenz) gegen Minderwertigkeit“ bezeichnet, ist die Zeit der Formierung des leistungsbezogenen Selbstkonzepts, des damit zusammenhängenden Selbstwertgefühls (Harter, 1999) und der Differenzierung der Vorstellungen von der eigenen Begabung (Nicholls, 1978). Das Kompetenzerleben muss darüber hinaus generell als

zentrales menschliches Grundbedürfnis verstanden werden (Conell & Wellborn, 1991). Im Schulalltag treffen schüchterne Kinder gleich auf zwei Hindernisse, was das Kompetenzerleben betrifft: Einerseits stehen sozial-evaluative Schüchternheit und soziale Ängstlichkeit einem unbeschwertem Kompetenzerleben per Definition entgegen. Andererseits erhalten schüchterne und/oder sozial ängstliche Kinder mehr oder weniger reduzierte Fähigkeitseinschätzungen und Leistungsurteile, welche eventuelle Zweifel an der eigenen Kompetenz eher begünstigen als beseitigen. Wie die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, unterliegen die schulische Leistungsfähigkeit und die Notengebung (nicht aber die sportliche Leistungsfähigkeit) einem interaktiven Zusammenhang von beobachteter Schüchternheit und sozialer Ängstlichkeit, wobei die günstigsten Urteile und die besten Noten auf die nicht schüchternen und sozial nicht ängstlichen Kinder entfallen. Ist hingegen entweder die eine oder die andere Komponente erhöht, fallen die Leistungsurteile im Vergleich zu jener optimalen Konstellation deutlich ab. Der exemplarisch aufgezeigte Verlauf bei den Noten deutet allerdings an, dass Kinder, die von den Lehrpersonen nicht als schüchtern wahrgenommen werden, aber als sozial ängstlich zu bezeichnen sind, noch im Bereich einer mittleren Benotung liegen. Im Unterschied dazu erhalten schüchterne, aber sozial nicht ängstliche Kinder schlechtere Noten.

Bedenklich an diesen Ergebnissen ist die offenkundige Verflechtung der Sozialkompetenz mit der schulischen Beurteilung. Angesichts der Befunde stellt sich die eingangs aufgeworfene Frage nach der Angemessenheit der Leistungsurteile erneut. Ebenso bleibt zu fragen, inwiefern zementierte negative Erwartungen und Fehlattritionen der Lehrerinnen und Lehrer im Hinblick auf die Fähigkeiten schüchterner Kinder eine Rolle spielen. Auch dazu ist weitere Forschung dringend nötig.

*Praktische und theoretische Konsequenzen*

Aus den berichteten Befunden lassen sich Folgerungen für die Schulpraxis ableiten: 1. Wie bereits in der Einleitung ausgeführt, ist ein Zusammenhang zwischen Schüchternheit und Begabungs- oder Leistungsdefiziten weder eindeutig erwiesen noch generell plausibel. Ein wichtiges Ziel der schulischen Beurteilung muss deshalb die möglichst umfassende Entflechtung der Leistungsbeurteilung von der (wahrgenommenen) Sozialkompetenz der Kinder sein. 2. Für Kinder im Grundschulalter existieren kaum zentralere Bedürfnisse als das Erleben von Akzeptanz und Kompetenz. Die Akzeptanz in der Klasse und ein angemessenes Kompetenzerleben im Zusammenhang mit schulischen Anforderungen sind in dieser Altersphase, in der sich personale und soziale Elemente des Selbst rapide entwickeln, besonders ernst zu nehmen. Auch schüchternen und sozial ängstlichen Kindern sind Erfahrungen zu ermöglichen, in denen sie sich kompetent und akzeptiert fühlen können. 3. Zur Reduktion ihrer schüchternen Reaktionen benötigen Schüchterne eine soziale Umgebung, die ihnen in hohem Maße vertraut ist. Schule sollte für diese Kinder ein Ort der Vertrautheit sein. Dazu gehört nicht zuletzt, dass sich Lehrpersonen darum bemühen, ihre eigenen Distanzen den schüchternen Kindern gegenüber abzubauen. Sie übernehmen damit eine Vorbildfunktion für die Klasse, die nicht zu überschätzen ist.

Im Zuge der weiteren theoretischen Diskussion bliebe zu klären, wer denn nun eigentlich als „schüchtern“ zu bezeichnen ist – vielleicht nur die als schüchtern wahrgenommenen und gleichzeitig sozial ängstlichen Kinder? Ob der ursprüngliche Alltagsbegriff *Schüchternheit* in Anlehnung an Leary und Kowalski (1995) als ein Konstrukt aus (beobachtbarer) Gehemmtheit (bzw. Schüchternheit) und (erfahrener) sozialer Ängstlichkeit verstanden werden soll, bleibt letztlich eine Definitionsfrage. Kritiker wenden ein, die Berücksichtigung beider Komponenten verunmögliche die Bezeichnung „schüchtern“ für Personen, die

sich selbst als schüchtern erleben (bzw. sozial ängstlich sind), aber keine sichtbaren Verhaltenssymptome zeigen (Cheek & Watson, 1989). Bereits für Zimbardo, Pilkonis & Norwood (1975) galt deshalb die Selbsteinschätzung als alleiniges Unterscheidungskriterium zwischen schüchternen und nicht schüchternen Personen. Die hier gefundenen Ergebnisse haben nun aber gezeigt, dass die individuelle *und* die soziale Perspektive interagierende Bedingungen darstellen können, was nicht nur den Einbezug beider Elemente für die Analyse nahe legt, sondern gleichzeitig zwei Ebenen einer eventuellen Intervention markiert. Denn der verfestigte negative Ruf eines Kindes kann ein Hindernis für Verbesserungen im sozialen Feld darstellen, selbst wenn auf der individuellen Ebene Erfolge erzielt wurden (Rogosch & Newcomb, 1989; Duck, 1991). Auch das spricht für einen zweidimensionalen Zugang zu Schüchternheit im Sinne eines ko-konstruierten Phänomens. Nicht nur, was jemand selber denkt, auch was andere denken, ist Bestandteil von Schüchternheit und ihrer sozialen Wirkung.

**Literatur**

- Abecassis, M., Hartup, W. W., Haselager, G. J. T., Scholte, R. H. J. & van Lierhout, C. F. M. (2002). Mutual antipathies and their significance in middle childhood and adolescence. *Child Development*, 73, 1543–1556.
- Aiken, L. S. & West, S. G. (1991). *Multiple Regression: Testing and interpreting interactions*. Newbury Park: Sage Publications.
- Asendorpf, J. B. (1989). *Soziale Gehemmtheit und ihre Entwicklung*. Berlin: Springer.
- Asendorpf, J. B. (1991). Development of inhibited children's coping with unfamiliarity. *Child Development*, 62, 1460–1474.
- Asendorpf, J. B. (1993). Abnormal shyness in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 34, 1069–1081.
- Asendorpf, J. B. (1994). The malleability of behavioral inhibition: A study of individual developmental functions. *Developmental Psychology*, 30, 912–919.
- Asendorpf, J. B. (1999). Social-personality development. In F. E. Weinert & W. Schneider (Eds.), *Individual development from 3 to 12. Findings from the Munich longitudinal study* (pp. 227–242). Cambridge: Cambridge University Press.
- Asendorpf, J. & Meier, G. H. (1993). Personality effects on children's speech in everyday life: Sociability-mediated exposure and shyness-mediated reactivity to social situations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 1072–1083.

- Asher, S. R. & Coie, J. D. (1990). (Eds.). *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Barenboim, C. (1981). The development of person perception in childhood and adolescence: From behavioral comparisons to psychological constructs to psychological comparisons. *Child Development*, 52, 129–144.
- Berg, D., Imhof, M., Kollera, S., Schmidt, U. & Ulber, D. (1998). Häufigkeit von Verhaltensauffälligkeiten in der Grundschule aus der Sicht der Klassenlehrer. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 45, 280–290.
- Bowen, F., Vitaro, F., Kerr, M. & Pelletier, D. (1995). Childhood internalizing problems: Prediction from kindergarten, effect of maternal overprotectiveness, and sex differences. *Development and Psychopathology*, 7, 481–498.
- Buhrmester, D. & Furman, W. (1986). The changing functions of friends in childhood: A neo-Sullivanian perspective. In V. J. Derlega & B. A. Winstead (Eds.), *Friendship and social interaction* (pp. 41–62). New York: Springer.
- Call, G., Beer, J. & Beer, J. (1994). General and test anxiety, shyness, and grade point average on elementary school children of divorced and nondivorced parents. *Psychological Reports*, 74, 512–514.
- Caspi, A., Elder, G. H. & Bem, D. J. (1988). Moving away from the world: Life-course patterns of shy children. *Developmental Psychology*, 24, 824–831.
- Cheek, J. M. & Watson, A. K. (1989). The definition of shyness: Psychological imperialism or construct validity? *Journal of Social Behavior and Personality*, 4, 85–95.
- Chen, X., Rubin, K. H. & Sun, Y. (1992). Social reputation and peer relationships in Chinese and Canadian children: A cross-cultural study. *Child Development*, 63, 1336–1343.
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261–282.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17–59). New York: Cambridge University Press.
- Conell, J. P. & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self-processes and development* (pp. 43–77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Coplan, R. J., Gavinski-Molina, M. H., Lagacé-Séguin, D. G. & Wichmann, C. (2001). When girls versus boys play alone: Nonsocial play and adjustment in kindergarten. *Developmental Psychology*, 37, 464–474.
- Crozier, W. R. (1979). Shyness as a dimension of personality. *British Journal of Social Psychology*, 18, 121–128.
- Crozier, W. R. (1997). *Individual learners. Personality differences in education*. London, New York: Routledge.
- Crozier, W. R. & Burnham, M. (1990). Age-related differences in children's understanding of shyness. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 179–185.
- Duck, S. (1991). *Friends, for life. The Psychology of personal relationships*. New York: Harvester.
- Erikson, E. H. (1973). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Evans, M. A. (1993). Communicative competence as a dimension of shyness. In K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 189–212). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Evans, M. A. (1996). Reticent primary grade children and their more talkative peers: Verbal, nonverbal, and self-concept characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 88, 739–749.
- Evans, M. A. (2001). Shyness in the classroom and home. In W. R. Crozier & L. E. Alden (Eds.), *International handbook of social anxiety: Concepts, research and interventions relating to the self and shyness* (pp. 159–183). New York: Wiley.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Jones, M. G. & Gerig, T. M. (1994). Silent sixth-grade students: Characteristics, achievement, and teacher expectations. *The Elementary School Journal*, 95, 169–182.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim: Juventa.
- Leary, M. R. & Kowalski, R. M. (1995). *Social anxiety*. New York: Guilford Press.
- Lépine, J.-P. & Simon, V. (1998). Überlegungen zum Begriff der Schüchternheit. In H. Katschnig, U. Demal & J. Windhaber (Hrsg.), *Wenn Schüchternheit zur Krankheit wird... Über Formen, Entstehung und Behandlung der Sozialphobie* (S. 47–53). Wien: Facultas-Universitäts-Verlag.
- Masten, A. S., Morison, P. & Pellegrini, D. S. (1985). A revised class play method of peer assessment. *Developmental Psychology*, 21, 523–533.
- Mayr, T. (1992). Die soziale Stellung schüchtern gehemmter Kinder in der Kindergartengruppe. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 24, 249–265.
- Melfsen, S. (1998). Die deutsche Fassung der Social Anxiety Scale for Children Revised (SASC-R-D): Psychometrische Eigenschaften und Normierung. *Diagnostica*, 44, 153–163.
- Nicholls, J. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800–814.
- Normandeau, S. & Guay, F. (1998). Preschool behavior and first-grade school achievement: The mediational role of cognitive self-control. *Journal of Educational Psychology*, 90, 111–121.
- Oswald, H. & Krappmann, L. (1991). Der Beitrag der Gleichaltrigen zur sozialen Entwicklung von Kindern in der Grundschule. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (S. 201–216). Stuttgart: Enke.
- Parker, J. G. & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357–389.
- Petillon, H. (1984). *Sozialfragebogen für Schüler SFS 4–6*. Weinheim: Beltz.
- Rogosch, F. A. & Newcomb, A. F. (1989). Children's perceptions of peer reputations and their social reputation among peers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 4, 83–97.

- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion im Unterricht. Lehrerwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler*. Weinheim: Beltz (Original: 1968).
- Rubin, K.H. & Asendorpf, J.B. (1993). Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood: Conceptual and definitional issues. In K.H. Rubin & J.B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 3–17). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rubin, K.H., LeMare, L.J. & Lollis, S. (1990). Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection. In S.R. Asher & J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 217–249). New York: Cambridge University Press.
- Stöckli, G. (1997). *Eltern, Kinder und das andere Geschlecht. Selbstwertung in sozialen Beziehungen*. Weinheim: Juventa.
- Stöckli, G. (1999). Schüchterne Kinder in der Schule. *Schweizer Schule*, 1/99, 21–27 (Download: <http://www.paed.unizh.ch/pp1/shyness.html>).
- Stöckli, G. (2002). Schüchternheit im kulturellen Kontext. Eine vergleichende Studie zu Korrelaten von Schüchternheit bei Schulkindern in der Schweiz und in China. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49, 151–159.
- Stormshak, E.A., Bierman, C.B., Dodge, K., Coie, J.D. (1999). The relation between behavior problems and peer preference in different classroom contexts. *Child Development*, 70, 169–182.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Yuill, N. & Banerjee, R. (2001). Children's conceptions of shyness. In W.R. Crozier & L.E. Alden (Eds.), *International handbook of social anxiety. Concepts, research and interventions relating to the self and shyness* (pp. 119–136). Chichester, New York: Wiley.
- Zimbardo, P.G. (1977). *Shyness: What it is, what to do about it*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishers (Deutsche Übersetzung 1994: Nicht so schüchtern! So helfen Sie sich aus Ihrer Verlegenheit. München: mvv-verlag).
- Zimbardo, P.G., Pilkonis, P.A. & Norwood, R.M. (1975). The social disease called shyness. *Psychology Today*, 8, 69–72.

PD Dr. Georg Stöckli  
Pädagogisches Institut  
Universität Zürich  
Gloriastr. 18 a  
CH-8006 Zürich

Fax (0041) 16 34 49 22  
Tel. (0041) 16 34 27 66  
E-Mail: [sto@paed.unizh.ch](mailto:sto@paed.unizh.ch)