

Georg Stöckli

Schüchternheit als Schulproblem?

Spuren eines alltäglichen Phänomens



KLINKHARDT

Urheberrechtlich geschütztes Material

**STÖCKLI
SCHÜCHTERNHEIT
ALS SCHULPROBLEM?**

**SCHÜCHTERNHEIT
ALS SCHULPROBLEM?
Spuren eines alltäglichen Phänomens**

von
Georg Stöckli

**VERLAG
JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN 2007**



KLINKHARDT

Abbildung auf Umschlagseite 1:
„Verliebt und gehemmt“, gezeichnet von M., Knabe, 10 Jahre

Die Deutsche Bibliothek – Cip-Einheitsaufnahme
Ein Titelsatz für diese Publikation ist bei Der Deutschen Bibliothek erhältlich.

2007.1.n. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik.

Printed in Germany 2007.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN-10: 3-7815-1501-X

ISBN-13: 978-3-7815-1501-7

Inhalt

Einleitung	9
1 Annäherung an ein Phänomen	13
1.1 Schüchternheit als Forschungsthema	13
1.2 Schüchternheit - selten oder häufig?	19
1.3 Ein unscharfer Begriff	23
1.4 Häufigste Erfahrungen von schüchternen Personen	24
1.5 Was Erwachsene über ihre Schüchternheit berichten	26
1.5.2 Umschreibungen und alternative Bezeichnungen	32
1.5.3 Überwindung der Schüchternheit im Erwachsenenalter	35
1.5.4 Falsche Wahrnehmung durch andere	36
1.5.5 Verpasstes Leben?	37
1.5.6 Fazit	39
2 Ein stabiles Merkmal?	41
2.1 Studien bis zum Kindergarten- und Schulalter	41
2.2 Adoleszenz und Erwachsenenalter	51
2.3 Korrelationen sind irreführend	53
2.4 Schüchtern vom ersten bis zum dritten Schuljahr?	54
2.4.1 Die Messung	55
2.4.2 Die Zeitstabilität der Schüchternheit anhand von Korrelationen	56
2.4.3 Veranschaulichung der Positionswechsel	57
2.4.4 Analyse der Positionswechsel	59
2.4.5 Ergänzung: Zur Stabilität von aggressivem Verhalten	63
2.4.6 Fazit: Stabil oder nicht?	66
3 Begriffliche Abgrenzungen und Konzepte	67
3.1 Schüchternheit als subjektives Konstrukt	67
3.2 Schüchtern oder „nur“ ungesellig?	69
3.2.1 Interpretationen im Alltag	69
3.2.2 Theoretische und empirische Differenzierungen	70
3.3 Schüchternheit, Verlegenheit und Scham	75
3.4 Formen und Auslöser	79
3.4.1 Zwei Formen von Schüchternheit	79
3.4.2 Die Differenzierung der Auslöser	82

3.5	Abgrenzung gegenüber pathologischen Formen	84
3.5.1	Nicht pathologische Begrifflichkeit	84
3.5.2	Pathologische Formen	85
3.5.3	Und das Gegenteil?	88
3.6	Schüchternheit als Problem mit anderen	88
3.6.1	Die missglückte Selbstpräsentation	88
3.6.2	Allgemeine und soziale Ängstlichkeit	92
3.6.3	Sozial-evaluative Schüchternheit und das Selbstwertgefühl	94
3.6.4	Schüchterne und der „Blick des Andern“	97
4	Der Auftritt vor anderen als existenzieller Moment	101
4.1	Die neue Schulsituation	102
4.2	Der Besuch der anderen	106
5	Schüchternheit im Schulalltag	109
5.1	Das Schulleben schüchterner und stiller Kinder	109
5.1.1	Still und schüchtern schon im Kindergarten	111
5.1.2	Vertrautheit innerhalb und außerhalb der Schule	113
5.2	Schüchtern oder ungesellig?	114
5.2.1	Ungeselligkeit, Bewertungsangst und Schüchternheit	114
5.2.2	Selbst- und Außenwahrnehmung im zweidimensionalen Raum	117
5.2.3	Selbst- und Außenwahrnehmung: ein erstes Strukturbild	118
5.2.4	Woran erkennen Lehrpersonen Schüchternheit?	120
5.2.5	Schüchtern und sportlich – geht das?	122
	Belege zum Grundschulalter	122
	Belege zum Jugend- und Erwachsenenalter	126
	Was sind mögliche Wurzeln?	128
5.3	Schüchternheit, sozialer Rückzug und soziale Ablehnung	131
5.3.1	Werden Schüchterne abgelehnt?	131
5.3.2	Zwei Gruppen schüchtern-isolierter Jungen	133
5.3.3	Schüchtern-isolierte Mädchen	135
5.3.4	Kinder, die man nicht so gut mag	137
	Die Außenperspektive	137
	Die Innenperspektive	140
	Fazit	141
5.3.5	Kindliche Schüchternheit – spätere Anpassungsprobleme?	142
5.4	Schüchternheit und Schulleistung	146
5.4.1	Befunde zur schulischen Leistungsfähigkeit: Was wissen wir?	146

5.4.2	Unterschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit	149
5.4.3	Die Bedeutung der Lehrereinschätzung für das Selbstkonzept	150
5.4.4	Ein Zusammenspiel von Perspektiven	153
5.4.5	Geschlecht und Sozialverhalten als Einflussgrößen	154
5.4.6	Nachfolgende und höhere Bildungsstufen	157
6	Kultur, Schüchternheit und soziale Wertung	161
6.1	Verbreitungsgrad von Schüchternheit in östlichen Kulturen	161
6.2	Wertung von Schüchternheit im Erziehungskontext	163
6.3	Soziale Wertung von Schüchternheit im Schulkontext	165
7	Schüchternheit als Schulproblem: Folgerungen	171
7.1	Bilanz im Rückblick	172
7.2	Mögliche Konsequenzen	174
7.2.1	Gezielte Interventionen	174
7.2.2	Die Qualität der Lehr-Lern-Situation verbessern	176
	Literatur	181

Einleitung

Aktivierung und Hemmung sind zwei zentrale Verhaltenstendenzen. Sie regulieren zwischenmenschliches Verhalten und gesellschaftliches Zusammenleben. Ihr Zusammenspiel ist ein Bestandteil von dem, was wir Kultur nennen. Intensive Schüchternheit ist eine Übersteigerung des sozialen Hemmungsfaktors. Wer Schüchternheit unter die Lupe nimmt, hat es folglich mit einem grundlegenden Merkmal menschlichen Verhaltens zu tun.

Aus wissenschaftlicher Sicht befasst man sich nun etwas mehr als drei Jahrzehnte mehr oder weniger systematisch mit Schüchternheit. Inspiriert durch die eindrucksvollen Erfahrungen rund um das *Stanford Prison Experiment*, in dessen Verlauf die Teilnehmenden zu unterdrückten Gefangenen oder zu erbarmungslosen Wächtern wurden, haben Zimbardo, Pilkonis und Norwood (1975) Schüchternheit als Resultat eines *innerpsychischen Konflikts* zwischen dem „Wächter“ und dem „Gefangenen“ beschrieben. Der innere Wächter orientiert sich an strengen Regeln, die es dem Gefangenen verunmöglichen, seinen Wünschen gemäß zu leben. Weil der Wächter eine machtvolle Position innehat, und dem Gefangenen kein anderer Ausweg bleibt als sich gefügig zu zeigen, wird das Leben des Schüchternen schließlich zum Gefängnis: *Schüchterne sind Gefangene ihrer selbst.*

Die Gefangenen-Metapher lässt sich gedanklich weiterführen. Ich denke hierbei etwa an das Erleben von Schuld oder Scham, oder an Überlegungen wie: *Schüchterne konzentrieren ihre ganzen Anstrengungen auf die fixe Idee, irgendwann wegen guter Führung aus ihrer Gefangenschaft entlassen zu werden.* Bis zu diesem Zeitpunkt sind ihnen soziale Auftritte ein Greuel. Schüchterne stehen ungern im Rampenlicht. Eine ganz gewöhnliche zwischenmenschliche Begegnung kann zur unangenehmen Selbstdarstellung mit schmerzlich erhöhter Selbstaufmerksamkeit werden. Der Blick der anderen ist Schüchternen wie ein Spiegel, den sie ständig vor sich her tragen.

Schüchternheit kann aus sehr unterschiedlichen wissenschaftlichen Blickwinkeln analysiert werden. Aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft stehen selbstverständlich pädagogisch relevante Fragen zur Diskussion. Dieser Band schränkt den Blick noch weiter ein und beleuchtet als zentrales Anliegen die *Situation schüchterner Kinder in der Schule.* Weil Schüchterne einerseits keine Probleme wie aggressive Schülerinnen und Schüler verursachen und andererseits nicht durch positive Aktivitäten und Initiativen auffallen, kann ihnen mangelhafte Beachtung zum Verhängnis werden. Als Folge der unauffälligen, ja mög-

lichst gemiedenen Selbstdarstellung erscheinen Schüchterne leicht als blinder Fleck, als Rätsel oder gelegentlich – wenn sie sich selbst den wohl wollendsten Kontaktbemühungen allzu beharrlich entziehen – auch als Ärgernis („Mach endlich den Mund auf!“). Nichtbeachtung, Unterschätzung oder gar Ablehnung sind der Preis der Zurückhaltung in einer Institution, in der es primär und explizit darum geht, zu *zeigen*, was man kann. Weil Schüchternheit in der *westlichen* Kultur als unliebsamer Ausdruck einer zumindest mangelhaften, wenn nicht gänzlich unterentwickelten Selbstkompetenz gilt, eckt das schüchterne Kind in der Schule, die sich gern als Ort der Entfaltung von „Sach-, Selbst- und Sozialkompetenzen“ versteht, verständlicherweise an. Wer an diesem Ort nicht auf der Bildfläche erscheinen mag, disqualifiziert sich eigenhändig

Schon dieses knappe Szenario des Schullebens schüchterner Kinder birgt genügend Stoff für lange Forschungsbemühungen. Was auf den folgenden Seiten zu finden ist, repräsentiert allerdings erst ein vorläufiges Bild, keine abschließende Befundlage. Neben Resultaten aus weltweiter Forschung kommen eigene Ergebnisse hoffentlich in einer Weise zur Darstellung, die das Lesen nicht verunmöglicht. Das wäre bedauerlich. Die Sache der schüchternen Kinder in der Schule hätte das nicht verdient. Ich bitte daher die Lesenden da und dort um Geduld, wenn methodische und statistische Angaben eingeflochten sind. Ich habe versucht, diese so selten wie möglich einzuflechten und vorwiegend in Fußnoten unterzubringen.

Damit der Wechsel zwischen den beiden hauptsächlich verwendeten Stichproben nicht als verwirrendes Hin und Her erscheint, hier einige wenige Hinweise im Voraus. Die größere Stichprobe basiert auf einer Längsschnittuntersuchung von 455 Kindern vom ersten bis zum dritten Schuljahr. Die erste Erhebung fand rund fünf Monate nach Schulbeginn statt, die zweite und dritte jeweils gegen Ende des zweiten und dritten Schuljahres. Bei den Einschätzungen der Schüchternheit handelt es sich um die Außensicht der Lehrpersonen. Die Befragungen der Kinder enthielt keine Selbsteinschätzung der Schüchternheit, unter anderem aber Angaben zum schulischen Selbstkonzept sowie soziometrische Nominationen der ganzen Klasse pro Kind.

Die zweite Stichprobe stellt eine Ergänzung des Längsschnitts dar und bezieht sich auf rund 200 Kinder im vierten Schuljahr. In dieser Untersuchung wurden Einschätzungen der Lehrpersonen ebenfalls erfasst, soziale Ängstlichkeit und weitere Merkmale der sozialen Orientierung aber auch von den Kindern direkt erfragt.

Ich hoffe, die zusammengetragenen Ergebnisse und Überlegungen wecken das Interesse an der Situation schüchterner Kinder in der Schule. Wenn da und dort

sogar eine praktische Konsequenz resultieren würde, wäre das Ziel dieser Arbeit erst recht erreicht.

Zürich, im Frühling 2006
Georg Stöckli

1 Annäherung an ein Phänomen

Ohne seine Schüchternheit wäre der Schüchterne verloren. Trotzdem ist der Schüchterne nicht damit einverstanden, dass er schüchtern ist.
(Martin Walser¹)

1.1 Schüchternheit als Forschungsthema

In der wissenschaftlichen Forschungslandschaft werden Schüchternheit und soziale Gehemmtheit vorwiegend in speziellen Nischen thematisiert. Das Ungleichgewicht zwischen der Verbreitung von Schüchternheit im Alltag und der wissenschaftlichen Bearbeitung ist mehr als ungerechtfertigt. Soziale Hemmungen gehören zweifellos zu den interessantesten und fundamentalsten Tatsachen des menschlichen Verhaltens und der Erfahrung des Selbst. In diesem Sinne meint zum Beispiel Zimbardo, der zur Zeit der Hochblüte der Sozialpsychologie² zu den kreativsten Wissenschaftlern auf seinem Gebiet gehörte: *„Schüchternheit bietet ein faszinierendes Feld für psychologische Forschung, weil sie viele Fragen aufwirft, die für das Verständnis der menschlichen Natur zentral sind. Die schüchterne Person ist der Prototyp individueller Verwundbarkeit, nicht infolge physischer Schwäche oder physischen Unvermögens oder beeinträchtigter mentaler Funktionen, sondern aufgrund des eigentlichen Kerns des Menschseins – dem verzweifelten Bedürfnis nach Akzeptanz, Anerkennung und Zugehörigkeit“* (Zimbardo, 1986, S. 17, übers.).

An der Randständigkeit der Forschung zu schüchtern-gehemmtem Verhalten hat sich im Zeitraum der letzten fünf Jahrzehnte erstaunlich wenig geändert. Bemerkungen zu bestehenden Forschungslücken ziehen sich durch die gesamte

- 1 Walser, M. (1999). Über die Schüchternheit. Zeugen und Zeugnisse. Eggingen: Edition Klaus Isele (S. 5).
- 2 Mit der Hochblüte meine ich die aufstrebende, selbstbewusste Sozialpsychologie der 60er und 70er Jahre des 20. Jahrhunderts, welche gekennzeichnet war durch Marksteine wie das Milgram-Experiment, das Stanford Prison Experiment, das Rosenhan-Experiment, die Pygmalion-Untersuchung, durch die Blütezeit von Theorien wie die Theorie der gelernten Hilflosigkeit, der Dissonanztheorie, der Attributionstheorie oder die Diskussionen um das „Genovese Syndrom“ und vieles mehr.

zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts. Morris, Soroker und Burrus stellten bereits 1954 fest: „*Es besteht ein Mangel an Untersuchungen von Kindern, welche eine furchtsam-zurückziehende Unsicherheit zeigen ...*“ (ebd., S. 743, übers.). Drei Jahrzehnte später konnte Asendorpf noch immer zur Feststellung gelangen: „*Vielen Menschen gelingt es häufig einfach nicht, schüchterne Kinder wahrzunehmen; das trifft auf Psychologinnen und Psychologen genauso zu*“ (1986, S. 92, übers.). In der gleichen Publikation – dem bahnbrechenden Sammelband von Jones, Cheek und Briggs mit dem Titel *Shyness. Perspectives on research and treatment* – ist im Vorwort zu lesen: „*Vielleicht wurde Schüchternheit, wie die gewöhnliche Erkältung in der Medizin, über die Jahre vernachlässigt, weil es ihr an der exotischen Symptomatologie und umfassenden Pathologie fehlt, welche mit den psychischen Zuständen in Verbindung gebracht werden, die intensiver untersucht worden sind (z.B. Schizophrenie). Vielleicht ist Schüchternheit – wie die schüchterne Person – so leicht zu ignorieren, weil ihre Manifestationen so still und unaufdringlich sind*“ (1986, S. 1f., übers.).

Schüchternheit ist als möglicher wissenschaftlicher Inhalt derart leicht zu übersehen, dass selbst Vertreter des Faches Psychologie äußere Anstöße brauchen, um ihre Aufmerksamkeit darauf zu richten. So jedenfalls erging es im Jahre 1979 Mark R. Leary. Dank dem Blick auf den TV-Bildschirm wurde er schließlich zu einem weithin bekannten Autor im Bereich der sozialen Angst. Was er damals beim Frühstück am TV zu Gesicht bekam, war ein Interview mit Philip G. Zimbardo über dessen an der Stanford University durchgeführte Forschung zu Schüchternheit (Zimbardo, 1994; Orig. 1977). Im Vorwort zum 1983 erschienenen Buch *Understanding Social Anxiety* schreibt Leary bekennd: „*Ich kann mich nur noch an wenige Details des Interviews selbst erinnern, aber ich weiß noch genau, wie mich die Tatsache getroffen hat, dass mir zu Schüchternheit, obwohl für viele Menschen eine alltägliche und problematische Erfahrung, noch kein einziger Artikel begegnet war. (Es gab ein paar wenige Beiträge zu jener Zeit, aber ich hatte keine Kenntnis davon.) Es schien mir, dass Psychologen ein bedeutendes Gebiet für grundlegende Forschung und angewandte Praxis weitgehend ignoriert hatten*“ (Leary, 1983, S. 7, übers.).³

Die Vernachlässigung als Forschungsthema bedeutet fehlendes Wissen in einem weiten Bereich der Realität vieler Menschen. Diese Lücke betrifft insbesondere die schüchternen Kinder in der Schule. Was Leary und Kowalski im Jahr 1995

3 Mit ein wenig mehr Aufmerksamkeit hätte Leary immerhin bereits im Jahre 1975 auf den Artikel „The social disease called shyness“ von Zimbardo, Pilkonis und Norwood in der populären Zeitschrift „Psychology Today“ stoßen können.

festhielten, hat seine Gültigkeit behalten: „Überraschenderweise gibt es nur wenig Forschung zu den Auswirkungen von Inhibition auf die Bildungserfolge sozial ängstlicher Individuen“ (1995, S. 175).

Die magere Forschungslandschaft der Gegenwart muss erst recht erstaunen, wenn man bedenkt, dass die Anfänge der Beschäftigung mit dem Thema mindestens ins 19. Jahrhundert zurückreichen. Briggs, Cheek und Jones (1986) haben vorgeschlagen, den gesamten Zeitraum in drei Forschungsphasen zu gliedern. Die erste Phase ist gekennzeichnet durch ausgiebige Deskriptionen verschiedener Phänomene mit mehr oder weniger Bezug zu Schüchternheit (vgl. auch Darwin weiter unten). In einer zweiten, relativ jungen Phase ist nach Briggs, Cheek und Jones eine ausgesprochene *Popularisierung* zu verzeichnen. Die Autoren sehen das auf einmal gestiegene Interesse an Schüchternheit in Verbindung mit gesellschaftlichen Veränderungen. Sie schildern die Situation sinngemäß etwa so: Durch die Auflösung der traditionellen Familienbande entstanden neue soziale Anforderungen, die das Problem der Schüchternheit besonders brennend und als Alltagsthema relevant werden ließen. Weil Verwandtschaftsbindungen als Kontext der sozialen Verankerung in den Hintergrund traten, waren die Menschen vermehrt gezwungen, ihr Beziehungsnetz aktiv und bewusst zu gestalten. Wer sich beim Eingehen neuer Beziehungen ungeschickt anstellte, drohte zu vereinsamen. Auf diesem Hintergrund erstaunt es kaum, dass in den siebziger Jahren etliche „Ratgeber“ zu Schüchternheit erschienen sind. Das prominenteste und fundierteste war sicher das bereits erwähnte *Shyness: What it is and what to do about it* von *Zimbardo* (1994, Original 1977).

Die dritte Phase ging nach Briggs, Cheek und Jones (1986) wesentlich über jene Pionierzeit hinaus. Mit dem Einsetzen einer differenzierten Forschung waren empirische und konzeptuelle Fortschritte zu verzeichnen. „Fortschritte“ bedeutet aber nicht, dass sich Schüchternheit nun als Forschungsthema breit etabliert hätte.

Schüchternheit hat nicht nur innerhalb der engeren Grenzen der Forschung wenig Aufmerksamkeit gefunden, das Thema erschien auch ganz selten in Lehrbüchern der Psychologie. Diese Feststellung von Crozier aus dem Jahr 1979 konnte Mayr 1992 bestätigen (Mayr, 1992a). Sind und waren Lehrbücher diesbezüglich tatsächlich lückenhaft? Machen wir die Probe mit einigen namhaften Publikationen der vergangenen Jahre. In Werner Herknerns *Lehrbuch Sozialpsychologie* (Herchner, 1991), der fünften „korrigierten und stark erweiterten Auflage“ (mit Nachdruck 1993), kommen im Register Scham und Schuldgefühle vor, aber weder Hemmung, Verlegenheit noch Schüchternheit. Im sechshundert Seiten starken Klassiker der Persönlichkeitstheorie von Pervin (1993) erscheint Schüchtern-

heit einzig in der folgenden Textstelle: „In einer Versuchsreihe überprüft Sears (1936), inwieweit Versuchspersonen Eigenschaften wie Geiz, Eigensinn, Unordentlichkeit und Schüchternheit besitzen und inwieweit sie diese Eigenschaften anderen Personen zuschreiben“ (Pervin, 1993, S. 110). Wie nicht anders zu erwarten, finden sich hingegen in der zweiten, aktualisierten Auflage des Buches *Psychologie der Persönlichkeit* von Asendorpf (1999) eine Reihe von Hinweisen zu Schüchternheit sowie ein eigenes Unterkapitel.⁴ Im Sachregister zum seitenstarken Lehrbuch zur Entwicklungspsychologie von Oerter und Montada (2002; 5., vollständig überarbeitete Auflage) kommen Schüchternheit, Gehemmtheit oder Hemmung nicht vor. Besonders überraschend ist das Fehlen von Schüchternheit in einem Lehrbuch mit dem Titel *Soziale Entwicklung* (Schmidt-Denter, 1996; 3., korrigierte und aktualisierte Auflage). Fündig wird man dagegen in dem von Kevin Durkin verfassten monumentalen Werk *Developmental Social Psychology* (Durkin, 1995). Zum Begriff *shyness* sind hier drei Seitenhinweise vermerkt. Der erste Verweis bezieht sich auf die Stelle, wo das schüchtern-ängstliche Temperament angesprochen ist (S. 72), der zweite betrifft die knappe Erwähnung: „... *the shy child avoids crowds*“ (S. 123), und der dritte spricht nebenbei das Problem der Intervention im Zusammenhang mit sozialen Kompetenzen bei Kindern an, wobei Schüchternheit hier lediglich als Beispiel eines problematischen Merkmals dient, bei dem die Notwendigkeit einer Intervention nicht grundsätzlich gegeben sein muss (S. 154). Mit Ausnahme dieser unbedeutenden Hinweise bleibt Schüchternheit also auch in diesem Buch unbehandelt. Weil die Sozialpsychologie Schüchternheit oder soziale Gehemmtheit nur zögerlich als Grundkonzept menschlichen Verhaltens in ihr Programm zu integrieren weiß, fehlt die Thematik auch im Übersichtswerk *Social Beings* von Susan Fiske (2004). Der Mut zu dieser Lücke ist in Anbetracht des Buch-Untertitels *A core motives approach* bemerkenswert. Die Persönlichkeitspsychologie hält es ähnlich. So findet sich im Index zum *Handbook of Personality Psychology* (Hogan, Johnson & Briggs, 1997), neben einer Reihe von Hinweisen zu Aggression, einer zu sozialer Angst, aber kein einziger zu Schüchternheit.

Die Auswahl ist zugegebenermaßen willkürlich, die Liste könnte fortgesetzt werden, aber die Bilanz bliebe mit einiger Sicherheit dieselbe: Eine konsequente Behandlung von Schüchternheit sowohl als Grundform und Bestandteil des sozialen Handelns als auch als eigenständiges Merkmal der Persönlichkeit ist in einschlägigen Lehrbüchern kaum auszumachen. Eines der verbreitetsten Phänomene des menschlichen Verhaltens fällt damit durch die Maschen der psychologischen

4 Das Buch ist 2004 in einer weiteren Neuauflage erschienen.

Grundlagenliteratur. Weil Schüchternheit typischerweise und vorschnell als inneres Problem – und zudem noch als eines mit genetischen Wurzeln – „psychologisiert“ wird, beschäftigten sich andere Disziplinen zu wenig oder gar nicht mit dem Phänomen. Die Soziologie etwa kennt bis heute keine Theorie der Schüchternheit. Nach Scott (2005) ginge es unter soziologischer Perspektive um die Frage, wie die inneren Voraussetzungen und die Symptome von Schüchternheit ihre soziale Bedeutung in der Dramaturgie des Alltags erlangen.

Die Behauptung, die Forschung kümmere sich vergleichsweise wenig um Schüchternheit, lässt sich anhand von Publikationszahlen erhärten. Werfen wir einen vergleichenden Blick auf die Zahl der Publikationen zu Aggression und zu Schüchternheit. Wir erkennen dabei das direkte Spiegelbild der oben geschilderten Situation. Die bis April 2003 erfassten wissenschaftlichen Veröffentlichungen zu *aggressive behavior* oder *aggression* bilden in jedem einzelnen Jahr eine überwältigende Mehrheit (Abbildung 1). Damit der Bereich Schüchternheit in der Abbildung überhaupt zur Geltung kam, wurden zusätzlich die Suchergebnisse zu *social anxiety* und *behavioral inhibition* einbezogen. Im Vergleich zum überwältigenden Großthema Aggression handelt es sich trotz der Erweiterung lediglich um Bruchteile.

Im Verlauf des dargestellten Zeitraumes von zwei Jahrzehnten ist eine generelle Zunahme an Veröffentlichungen feststellbar.⁵ Die Beiträge zu Schüchternheit und sozialer Angst folgen diesem Trend, legen aber auch relativ gesehen etwas zu. Im Verhältnis zur Aggressionsthematik lagen die Publikationen zu den Themen um soziale Hemmungen im Jahre 1981 bei 10.2 Prozent, im Jahre 1991, also zehn Jahre später, bei 13.8 Prozent, und wieder zehn Jahre danach, im Jahre 2001, bei 21.2 Prozent.

Die relative Zunahme bestätigt, dass das Interesse an Schüchternheit in der überblickten Periode tatsächlich leicht zugenommen hat, wie das Cheek und Watson bereits im Jahre 1989 antizipierten. Ein umfangreicher Teil der zusätzlichen Publikationen befasst sich allerdings nicht mit dem Gesamtphänomen Schüchternheit, sondern spezifisch mit *sozialer Ängstlichkeit*. Das zahlenmäßige Missverhältnis der Themenbehandlung ist nach wie vor dramatisch.

5 Zu einem gewissen Teil mag der Anstieg lediglich eine Folge veränderter Erfassungsmodi sein.

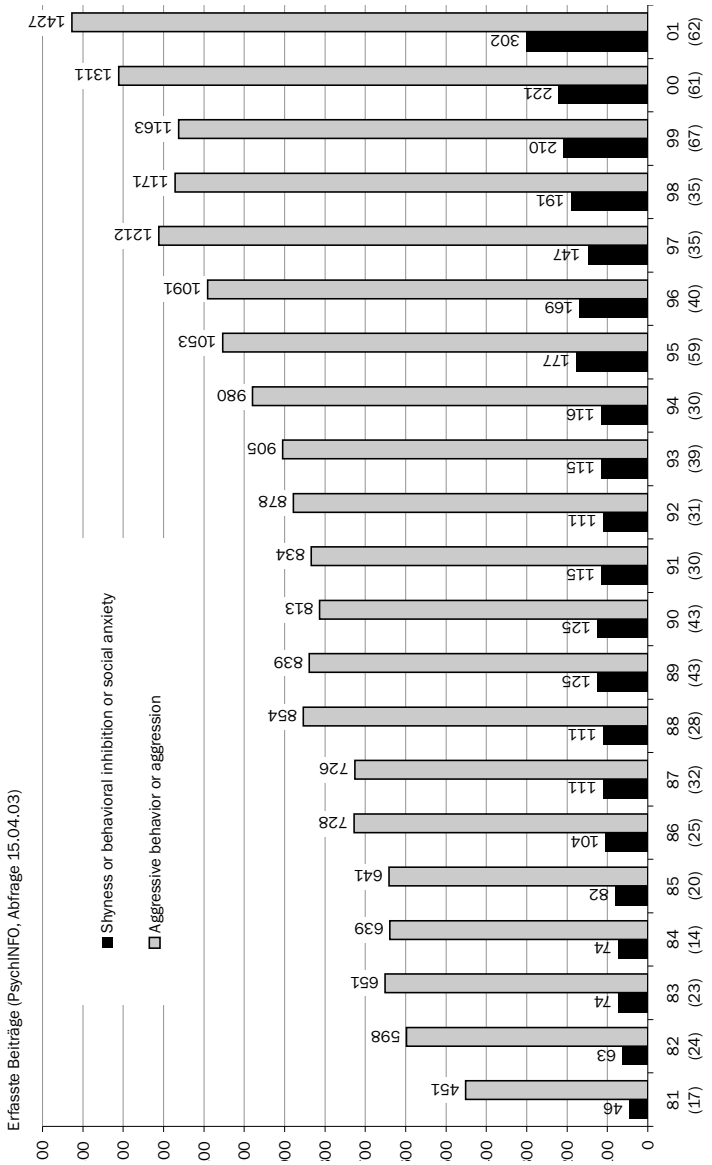


Abbildung 1: In der Datenbank PsychINFO erfasste wissenschaftliche Beiträge zu den Suchbegriffen „aggression or aggressive behavior“ und „shyness or behavioral inhibition or social anxiety“. Stand der Abfrage: 15. April 2003).⁶

6 Weil die Einträge in die Datenbank laufend ergänzt werden, sind die aktuellsten Jahrgänge starken Veränderungen unterworfen.

1.2 Schüchternheit - selten oder häufig?

Angesichts der Vernachlässigung des Themas in Forschung und Fachliteratur müssen wir uns ernsthaft fragen, wie verbreitet Schüchternheit denn eigentlich ist. Haben wir es vielleicht in Tat und Wahrheit doch mit einer seltenen Randscheinung zu tun?

Das mit Sicherheit nicht. Die Zahlen zur selbst beurteilten Schüchternheit sprechen eine deutliche Sprache. Die Mehrheit erwachsener Personen hat zu irgendeinem Zeitpunkt Erfahrungen mit Schüchternheit gemacht – zum Beispiel 73 Prozent in den USA und 82 Prozent in Deutschland - und die meisten dieser Personen haben darin ein persönliches Problem gesehen. Diese Folgerung basiert auf den breit abgestützten Ergebnissen des Stanford Shyness Project von Zimbardo (1994; 1986). Von der gleichen Quelle stammen auch die Angaben in Abbildung 2. Sie zeigen die Verbreitung von momentaner Schüchternheit bei 18- bis 21-jährigen Erwachsenen.

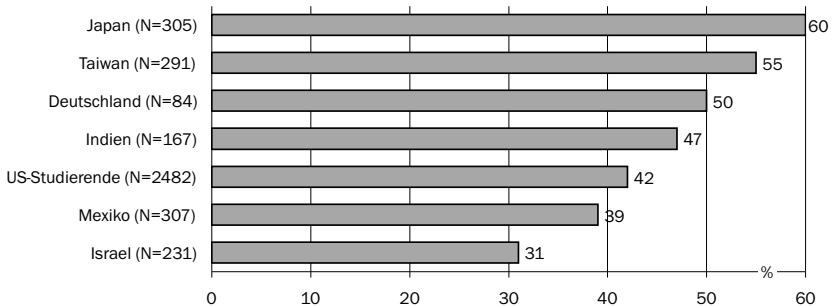


Abbildung 2: Anteil der momentan schüchternen 18-21-jährigen Erwachsenen in verschiedenen Nationen (Auswahl nach Zimbardo, 1994, S. 304).

Die Spitze hält Japan, wo sich eine Mehrheit von 60 Prozent zur Schüchternheit bekennt; in Deutschland ist es immerhin die Hälfte der Befragten. Nur wenige Personen dieser Altersgruppe geben an, Schüchternheit noch nie erlebt zu haben (7 Prozent in den USA und 1 Prozent in Deutschland). In einer Befragung von 118 College-Studentinnen durch Cheek et al. (1986) bezeichneten sich 43 Prozent als gegenwärtig schüchtern; 41 Prozent erinnerten sich daran, früher einmal schüchtern gewesen zu sein. Die übrigen Studentinnen – in dieser Stichprobe immerhin 16 Prozent – gaben an, Schüchternheit weder jetzt noch früher erlebt zu haben.

Diese Prozentzahlen gelten für junge Erwachsene und betreffen die Selbsteinschätzung. Hier interessiert aber vor allem die Frage, wie häufig Schüchternheit bei Kindern vorkommt. Weil Selbsteinschätzungen von jüngeren Kindern nicht einzuholen sind, werden meist die Urteile der Mütter, von Erzieherinnen oder Verhaltensbeobachtungen verwendet. Auf Beobachtungen von gehemmtem Verhalten im Labor und/oder telefonische Auskünfte stützte sich das Auswahlverfahren, das von Kagan, Reznick und Snidman (1987) zur Bestimmung von gehemmten Kindern im Alter von 21 und 31 Monaten verwendet wurde. Um 60 sehr gehemmte Kinder eruieren zu können, mussten insgesamt 400 Kinder analysiert werden, was einen Anteil von 15 Prozent ausmacht. Im Sinne einer Validierung verweisen Autoren auf einen ähnlichen Befund in der Untersuchung von Cranach et al. (1976; 1978) an Münchner Kindergärten. Dort ergaben die Einschätzungen von zwei Kindergärtnerinnen bei einem Total von 1115 Kindern 26.5 bzw. 27.1 Prozent gehemmte, 33.2 bzw. 35.0 selbstsichere und 40.3 bzw. 37.9 Prozent mittlere Kinder („weder noch“). Bei einer gesamthaften Übereinstimmung in 60.8 Prozent der beurteilten Fälle umfasste die Kategorie „gehemmt“ schließlich 16.8 Prozent eindeutige Urteile (vgl. Cranach et al., 1976, S. 148).

Eine andere Untersuchung von Berg et al. (1998) beruht auf Einschätzungen von Klassenlehrkräften für Kinder der ersten bis vierten Jahrgangsstufe der Grundschule.⁷ Anhand einer Liste mit einer Reihe von Stichwörtern hatten die Lehrerinnen und Lehrer für jedes Kind das Ausmaß der Verhaltensauffälligkeit zu beurteilen. Schüchternheit und Gehemmtheit befanden sich interessanterweise nicht unter den vorgegebenen 21 Begriffen, dafür eine Reihe von Verhaltensweisen, die zumindest mit Schüchternheit in Verbindung gebracht werden können. In Abbildung 3 sind diese und einige weitere Auffälligkeiten enthalten.⁸

Die Prozentangaben betreffen nur jene Kinder, für die mindestens einmal eine *starke* Auffälligkeit genannt worden war.⁹ Rückschlüsse auf die Gesamtzahl schüchterner Kinder sind schon aus diesem Grund nicht möglich. Neben dem Spitzenreiter Unkonzentriertheit (gesamthaft 47.5 Prozent) wurde mangelndes Selbstvertrauen bei erstaunlich vielen Kindern diagnostiziert. Kontaktprobleme und Ängstlichkeit, die als eher „unauffällige Verhaltensauffälligkeiten“ nicht immer einfach zu beobachten sind, wurden von den Lehrerinnen und Lehrern sogar häufiger genannt als aggressives Verhalten.

7 154 Klassenlehrkräfte beurteilten insgesamt 8899 Kinder.

8 Es ist zu beachten, dass die Abbildung nur Auszüge, nicht die ursprüngliche Rangreihe der Auffälligkeiten wiedergibt.

9 Das betrifft 3665 Kinder (100%)

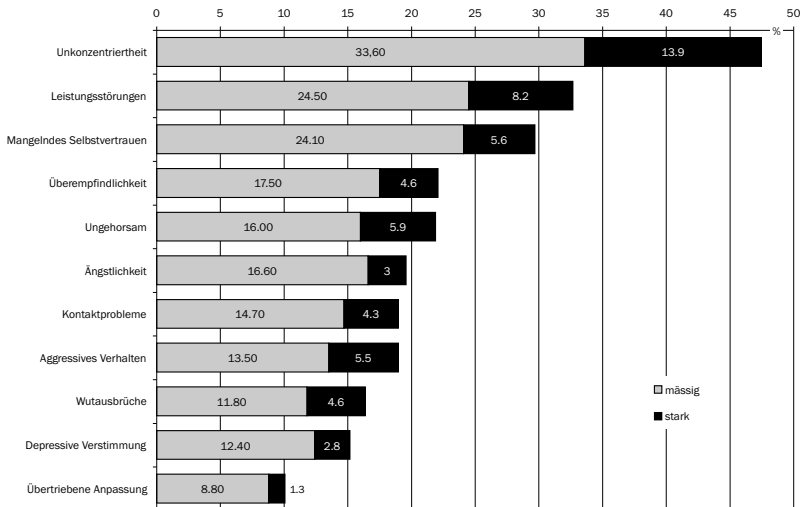


Abbildung 3: Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern in der Grundschule aus der Sicht Lehrkräfte (Auswahl nach Berg et al., 1998, S. 284).

Hältst du dich für eine schüchterne Person? Würst du lieber weniger schüchtern? War Schüchternheit je ein Problem für dich? Würdest du gerne einer Gruppe beitreten, die vom Schulberater geführt ist und dir dabei helfen soll, weniger schüchtern zu sein? Mit diesen vier simplen Fragen wandte sich Lazarus (1982b) an rund vierhundert Schülerinnen und Schüler des fünften Schuljahres – und erhielt ganz erstaunliche Zahlen. Als schüchterne Person bezeichneten sich 26 Prozent der Jungen und 49 Prozent der Mädchen (gesamt 38 Prozent). Das ist ein Geschlechtsunterschied, wie er in diesem Ausmaß selten gefunden wird. Das Ergebnis gibt aber noch andere Rätsel auf. Auf die zweite Frage antworteten ganze 59 Prozent zustimmend („Wäre lieber weniger schüchtern“), 46 Prozent meinten, Schüchternheit sei für sie ein Problem, und ganze 47 Prozent würden einer helfenden Gruppe beitreten. Was können wir daraus folgern? Zumindest dies: Ob sich jemand ausdrücklich als „schüchterne Person“ bezeichnet, bedeutet offensichtlich etwas anderes, als wenn jemand wünscht, „weniger schüchtern“ zu sein.

Einen völlig anderen Zugang wählten Jones und Gerig (1994) mit ihrer Beobachtungsstudie. Auf der Grundlage von Verhaltensbeobachtungen bei hundert Schülerinnen und Schülern im sechsten Schuljahr fanden sie bei 31,7 Prozent – also praktisch bei einem Drittel – eine ausbleibende oder sehr seltene mündliche Beteiligung am Unterricht. Von diesen bezeichneten sich in Interviews 72 Prozent

als schüchtern. Bezogen auf die ursprünglichen 100 Prozent wären das 22.8 Prozent Schüchterne. Weil die Merkmale *Schüchternheit* und *fehlende mündliche Beteiligung* nicht unbedingt deckungsgleich sind, werden in dieser Untergruppe vermutlich nicht einmal alle Schüchterne der Stichprobe enthalten sein. In einer eigenen Befragung von 406 Kindern des vierten Schuljahres bearbeiteten die Lehrpersonen pro Kind der Klasse eine Liste mit verschiedenen Verhaltensmerkmalen, darunter Schüchternheit und Aggressivität (Stöckli, 1999a).¹⁰ Die Antwortskalen erfassten die Ausprägungen der Merkmale auf fünf Stufen (von *gar nicht schüchtern* bis *besonders schüchtern*).

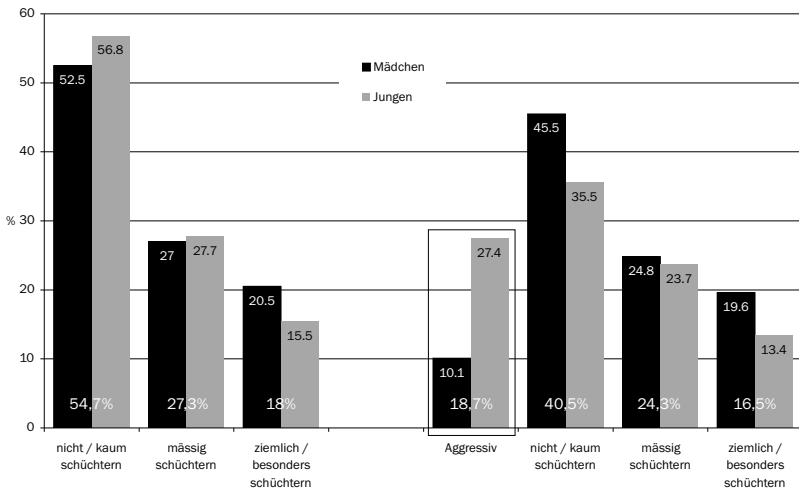


Abbildung 4: Von den Lehrerinnen und Lehrern eingeschätzte Schüchternheit bei Kindern im vierten Schuljahr (A) unter Berücksichtigung der Aggressivität (B). Aus: Stöckli (1999, S. 22)

Der linke Teil A in Abbildung 4 zeigt zwar geschlechtsgetrennte Anteile, die Unterschiede sind aber statistisch nicht signifikant. Als ziemlich und besonders schüchtern wurden 18 Prozent und als mässig schüchtern weitere 27.3 Prozent der Kinder eingeschätzt. Gesamthaft kann somit ein erstaunlich hoher Anteil von 45.3 Prozent als mehr oder weniger schüchtern gelten. Schüchternheit scheint jedoch nicht in jedem Fall eine Abwesenheit von aggressivem Verhalten zu bedeuten. Von den Lehrpersonen wurden 31 Kinder oder 7.6 Prozent der Stichprobe (20

¹⁰ Weitere Einzelheiten zur Untersuchung in Stöckli (1997).

Jungen, 11 Mädchen) als mehr oder weniger schüchtern (Skalenwert $> = 3$) und als ziemlich aggressiv beurteilt (Werte 4 und 5 auf der Skala). Teil B in Abbildung 4 gibt die Anteile schüchterner Kinder ohne jene Sondergruppe von schüchtern-aggressiven wieder. Zusätzlich sind die nicht schüchternen, aggressiven Kinder als eigene Gruppe dargestellt. Weil diese letzte Gruppe mehrheitlich Jungen enthält, entsteht insgesamt eine geschlechtsabhängige Verteilung. Als mehr oder weniger schüchtern (und nicht aggressiv) sind nun insgesamt 40.8 Prozent der Kindern zu bezeichnen. Die ziemlich und besonders Schüchternen bilden einen Anteil von 16.5 Prozent.

Die berichteten Zahlen lassen die Schlussfolgerung zu, dass Schüchternheit bei Schulkindern ähnlich verbreitet ist wie bei Erwachsenen.¹¹ Etwas anders argumentiert Zimbardo, indem er meint: „*Schüchternheit ist unter Schulkindern häufiger anzutreffen als unter Erwachsenen, denn vielen im Augenblick nicht schüchternen Erwachsenen ist es gelungen, ihre kindliche Schüchternheit zu überwinden*“ (Zimbardo, 1994, S. 30). Möglicherweise spielt bei dieser Einschätzung der Umstand eine Rolle, dass Kinder, wenn sie Erwachsenen begegnen, auf asymmetrische Beziehungen und Beziehungsdefinitionen treffen, in denen ein eindeutiges Generationen- und ein mehr oder weniger erlebtes und gelebtes Autoritätsgefälle existiert. Die Erfahrung und das Bewusstsein der Asymmetrie können Verhaltensweisen hervorbringen, die als erwachsenenbezogene Schüchternheit interpretiert werden können. Diese Art der kindlichen Schüchternheit müsste mit zunehmendem Alter tatsächlich überwunden werden. Außerdem können Erwachsene bestimmte Situationen vielleicht eher vermeiden als Kinder. Erwachsene sind dadurch besser in der Lage, der Schüchternheit aus dem Weg zu gehen. Dazu später mehr.

1.3 Ein unscharfer Begriff

Schüchternheit ist ein fester Bestandteil der Alltagspsychologie. Trotz seiner Verwurzelung im Alltagsverständnis wird der Begriff in der wissenschaftlichen Psychologie aber mit praktisch der gleichen Bedeutung verwendet. Ein wichtiger Unterschied betrifft die *Wertung*, die dem Alltagsverständnis oft anhaftet. Auf dem

11 Wenn die Prozentanteile im Schulkind- und im Erwachsenenalter gleich oder sehr ähnlich ausfallen, sagt das nichts aus über die individuelle Stabilität von Schüchternheit. Ein vergleichbarer Anteil besagt nicht, dass es sich bei den schüchternen Erwachsenen um die früher schüchternen Kinder handeln muss.

Hintergrund der in den USA herrschenden Persönlichkeitsideale haben Carducci und Zimbardo diesen Sachverhalt vor einiger Zeit auf die Kurzformel „Schüchternheit ist unamerikanisch“ gebracht (Carducci & Zimbardo, 1995, S. 66).

Die Selbstverständlichkeit, mit der im Alltag und in der Wissenschaft von Schüchternheit die Rede ist, kann jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass es sich hier um einen unscharfen, facettenreichen, manchmal missverständlichen und oft sogar zu Unrecht verwendeten Begriff handelt. Wer sich bemüht, zu Schüchternheit eine begriffliche Systematik zu konstruieren, erkennt die Schwierigkeiten bald. So folgerte Zimbardo nach intensiver Forschungsarbeit: „*Schüchternheit ist ein unscharfes Konzept (a fuzzy concept), je näher wir hinsehen, desto mehr Spielarten der Schüchternheit entdecken wir*“ (Zimbardo, 1977, S. 13). Asendorpf sieht in der begrifflichen Unschärfe gar einen Grund für die vergleichsweise geringe wissenschaftliche Beachtung: „*Die Vagheit des Konzepts scheint einer der Gründe zu sein, warum Schüchternheit in der empirisch ausgerichteten Literatur bis jetzt generell wenig Aufmerksamkeit erhielt*“ (Asendorpf, 1986, S. 91). Das mag zum Teil zutreffen. Andererseits müssen wir uns aber auch vor Augen halten, dass viele Konzepte der Psychologie bei genauerem Hinsehen nicht weniger „fuzzy“ erscheinen und dennoch große Beachtung gefunden haben.

1.4 Häufigste Erfahrungen von schüchternen Personen

Was Schüchternheit ist, kann vorerst einmal rein deskriptiv auf der Ebene von denkbaren Erfahrungen oder möglichen Folgen umschrieben werden. In Anlehnung an die „sieben schmerzvollen Konsequenzen von Schüchternheit“ nach Zimbardo, Pilkonis und Norwood (1975, S. 69) sind diesbezüglich folgende Punkte zu erwähnen:

→ *Soziale Erfahrungen*

Begegnungen mit anderen Menschen sind für Schüchterne mit (antizipiertem oder erlebtem) Unbehagen verbunden. Schüchternen fällt es deshalb schwer, soziale Erfahrungen als belohnend zu erfahren und wirklich zu genießen. Sie erleben sich vielmehr als angespannt und unbeholfen, wenn sie mit Menschen zusammen sind, die nicht zum ganz engen Bekanntenkreis gehören.

→ *Negativer Selbstbezug*

Zu Schüchternheit gehören meist negative selbstbezogene emotionale Erfahrungen wie starke Verunsicherung, Selbstentwertung, Minderwertigkeit, Nie-

dergeschlagenheit (unter Umständen bis zur Depression), Einsamkeit und das Gefühl, von anderen isoliert zu sein.

→ *Fehlende Selbstbehauptung*

Schüchternen Menschen fehlt eine angemessene Selbstbehauptung; es fällt ihnen schwer oder ist ihnen gar unmöglich, ihre persönliche Meinung zu äußern und vor anderen einen klaren Standpunkt zu vertreten.

→ *Probleme durch Intransparenz*

Schüchterne sind nicht immer einfach zu verstehen. Weil das schüchterne Verhalten häufig mehr verdeckt als offen legt, fällt es anderen schwer, die wirklichen Vorzüge oder die Bedürfnisse einer schüchternen Person zu erkennen.

→ *Probleme der sozialen Wirkung*

Weil Schüchterne eine dürftige Selbstdarstellung praktizieren, sind gelegentlich grobe Fehleinschätzungen möglich. Schüchternheit kann fälschlicherweise als Unfreundlichkeit, Überheblichkeit, Desinteresse oder Unfähigkeit interpretiert werden.

→ *Probleme der sozialen Handlungsfähigkeit*

Schüchterne können ihr Handlungsrepertoire nicht ausnutzen. In Gegenwart anderer fällt es ihnen häufig schwer, klar zu denken und der Situation angemessen zu reagieren und zu kommunizieren.

→ *Problematische Selbstaufmerksamkeit*

Schüchterne haben eine extrem hohe und negativ gefärbte Selbstaufmerksamkeit; sie beschäftigen sich exzessiv und kritisch mit ihrer eigenen Person, ihrem Verhalten und der möglichen Wirkung auf andere.

Diese Aufzählung spiegelt Aussagen, Erfahrungen und Eindrücke von schüchternen Personen aus den unterschiedlichsten Blickwinkeln. Schüchternheit wird hier als ein mehrschichtiges, mehrdimensionales Konstrukt erkennbar, das sich aus verschiedenen Komponenten zusammensetzt. Nach einer älteren Einteilung von Buss (1980) lassen sich zwei Komponenten von Schüchternheit unterscheiden: eine instrumentelle und eine affektive.

Die *instrumentelle* Komponente beinhaltet folgende (beobachtbaren) Reaktionen und Verhaltensweisen: Schüchterne reduzieren ihr Sozialverhalten, vermeiden den direkten Blickkontakt mit ihrem Gegenüber, vergrößern die (räumliche) Distanz, indem sie zum Beispiel im Klassenzimmer ganz nach hinten sitzen oder in Gruppen und bei Ansammlungen Randpositionen einnehmen. Sie bevorzugen den Rückzug, die Flucht oder das Verbergen. Ihre Kommunikation ist eingeschränkt; sie hören lieber zu, statt zu sprechen. Wenn sie reden, bleibt ihre Stimme leise,

sie machen längere Pausen und ihr Gesichtsausdruck vermittelt kaum nonverbale Signale, noch am ehesten zeigen sie ab und zu ein Verlegenheitslächeln.

Die *affektive* Komponente umfasst die von Schüchternen erlebte Anspannung, das oft extrem erlebte Gefühl der öffentlichen Selbstaufmerksamkeit, die Befürchtung, ungeschickt, tollpatschig, „daneben“ oder aufdringlich zu sein, die falschen Dinge zu sagen oder ganz einfach als blöd und als „red, shaking fool“ (Scott, 2005) zu erscheinen.

Buss (1980) fasst die affektive Komponente in dieser Gliederung noch sehr weit. In einer späteren Version berücksichtigt er drei Komponenten: die *instrumentellen* oder verhaltenshemmenden Aspekte, die *emotionalen* oder körperlichen Symptome und die *kognitive* Komponente, welche in erster Linie die für schüchterne Personen typischen negativen Kognitionen auf dem Hintergrund der stark erhöhten Selbstaufmerksamkeit umfasst (Buss, 1984). Damit wird Schüchternheit in jenen drei Bereichen wirksam, die für andere psychologische Konstrukte auch gelten: im Verhaltens-, im Emotions- und im Kognitionsbereich.

1.5 Was Erwachsene über ihre Schüchternheit berichten



Für eine möglichst lebensnahe Annäherung an Schüchternheit als individuelles Problem sind die Alltagserfahrungen von Betroffenen aufschlussreich. Die folgenden Aussagen stammen aus einer schriftlichen Befragung, die sich an willkürlich ausgesuchte erwachsene Personen richtete. Gefragt wurde etwa: „*Wie sehen Sie Ihre Schüchternheit zum aktuellen Zeitpunkt?*“ „*Welche Erlebnisse sind Ihnen aus der Kindheit in Erinnerung geblieben?*“¹²

1.5.1 Schilderungen zur Schüchternheit in der Kindheit

Die Intensität der als Kind erlebten Schüchternheit variiert in den Beschreibungen stark. Ebenso unterschiedlich ist die Nennung von äußeren Bedingungen oder von Personen und sozialen Kontexten, die mit dem Auftreten von Schüchternheit

12 Quelle war das elektronische Telefonverzeichnis. Von den in drei verschiedenen Wellen insgesamt 300 Angeschriebenen beantworteten 106 (35%) im Alter von 19 bis 82 Jahren den kurzen Fragebogen zur Schüchternheit, und 55 von ihnen notierten außerdem freie Schilderungen zu ihrer Schüchternheit in der Kindheit und im Erwachsenenalter. Um dem schulischen Erfahrungsrahmen ein besonderes Gewicht zu verleihen, befanden sich unter den Angeschriebenen 50 Lehrerinnen und 50 Lehrer (gemäß Eintrag im Verzeichnis).

zu tun haben. Im folgenden Fall einer Dreissigjährigen bestanden die massivsten Probleme hauptsächlich gegenüber Gleichaltrigen. Aber auch die Lehrpersonen scheinen alles andere als Verständnis aufgebracht zu haben. Im Eindruck der unangenehmen Erfahrungen wird die Kindheit als Leidenszeit beschrieben:

«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. Im Großen und Ganzen fühlte ich mich nur durch meine Eltern verstanden. 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)¹³

Die intakte Beziehung zu den Eltern bedeutete hier der einzige Lichtblick, der letzte Ankerpunkt und verbleibende Halt. Ein Aufgehobensein im engen Kreis vertrauter Personen ist aber nicht immer gegeben. Neben fehlenden oder einengenden Beziehungen können auch spezielle Wohn- und Lebensumstände die Situation schüchterner Kinder verschlimmern. Im folgenden Beispiel führt das im Nachhinein jedoch nicht zwangsläufig zu einer negativen Bilanz:

«Als Kind wollte ich auf keinen Fall auffallen (nur schon neue Haargummis o.Ä. waren für mich ein Problem). Ich war sehr unsicher mir und anderen gegenüber, hatte kaum Gelegenheit, Kontakte zu knüpfen, wir wohnten in einem kinderarmen Quartier. Ich lebte bei den Großeltern, durfte, bis ich ungefähr 12 war, keine Freunde nach Hause bringen. Die schulfreie Zeit verbrachte ich zu Hause. Ich war zwar im Turnverein, empfand mich dort aber häufig als das dritte Rad am Wagen! Habe trotz allem keine wirklich negativen Erinnerungen an diese Zeit.» (W41, 303)

Die meisten Schüchternen fürchten sich davor, im Mittelpunkt zu stehen. Situationen, welche die eine oder andere Art von Selbstdarstellung mit sich bringen,

13 Für die Angaben in Klammern gilt: W= weiblich, M = männlich, Alter, zusammengesetzte Nummer aus der Befragungswelle und Nummer des Fragebogens.

erhöhen die Selbstaufmerksamkeit und die Selbstbeobachtung auf unangenehme Weise. Schüchterne sind deshalb bemüht, ja nicht die Blicke anderer auf sich zu lenken, nicht aufzufallen, alles zu unterlassen, was die Aufmerksamkeit der Umgebung auf sich ziehen könnte. „Unauffällig bleiben!“ wird zur Devise und zur Richtschnur des Verhaltens. Eine einfache Methode, Unauffälligkeit zu erreichen, besteht in der drastischen Reduktion mündlicher Äußerungen. Das Schweigen der Schüchternen kann jedoch sehr bald zum eigentlichen Kern des Problems werden:

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

Die artigen Kinder reden zur richtigen Zeit, was belohnt wird. Die unartigen Kinder reden zur falschen Zeit, was häufig nicht akzeptiert wird. Und die schüchternen Kinder? Sie reden häufig gar nicht, weder zur falschen noch zur richtigen Zeit. Auch das kann anecken, kann Sanktionen nach sich ziehen. Der folgende bruchstückhafte Einblick in eine Lebensgeschichte lässt erahnen, wie die Ängstlichkeit zu sprechen (um nicht den pathologisierenden Begriff *Sprechangst* zu verwenden) zu einem alles begleitenden Lebensumstand werden kann:

«Mein erstes und langjähriges Schüchternheitsproblem war, dass ich mich nicht getraute, bekannte und unbekannte Leute mit Namen zu grüßen und anzuschauen (sagte nur „grüezi“ und blickte zu Boden - was mir sehr viel Kritik der Eltern und Großeltern einbrachte). Ich getraute mich an einem fremden Ort jahrelang nicht zu sagen, dass ich auf die Toilette muss (tagsüber häufiges Einnässen). In der Schule sprach ich bis in die Oberstufe (Sek) 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 Schattensplänzchen!» (W48, 121)

In einigen Schilderungen werden Bedingungen, Gründe oder Verursachungen der Schüchternheit in der Kindheit erwähnt. In den persönlichen Erklärungen spielt die bereits angesprochene Wohnsituation eine Rolle, aber auch bestimmte Personen, der erfahrene Erziehungsstil der Eltern oder das Verhalten der Gleichaltrigen können Schüchternheit herbeiführen oder verstärken. Die folgenden Darstellungen repräsentieren zwei exemplarische Bedingungskonstellationen: *Isolation* und *Erziehung*.

«Mein Vater war viel abwesend. Meine Mutter habe ich als streng und asozial erlebt. Nur Familienangehörige waren bei uns zu Besuch. Selten haben wir Anlässe besucht. Ich habe ab der 2. Primarschulklasse viel gelesen. In der Sekundarschule habe ich unter meiner Schüchternheit gelitten. Von den Mitschülern wurde ich aber nie ausgeschlossen. Prüfungen habe ich immer sehr gute geschrieben. Mit 17 Jahren bin ich als Au-pair-Mädchen nach Genf gezogen und nicht mehr zurückgekehrt. Meiner Mutter habe ich Vorwürfe gemacht wegen der empfundenen Isolation als Kind. Sie ist vor sieben Jahren verstorben. Ich habe ihr verziehen und gehe heute viel mehr auf die Menschen zu. Nicht nur die eigene Familie ist mir wichtig. Meine Söhne und ich haben ein herzliches Verhältnis zu meinem Vater. Als Kind habe ich mich gegenüber den Erwachsenen hilflos gefühlt. Ich habe heimlich gelitten.» (W38, 120)

«Meine Schüchternheit wurde mir von meiner Mutter anezogen. Meine Mutter ihrerseits „bekam“ die Schüchternheit sozusagen von ihrer Mutter. Ich finde es sehr schade, denn es ist nicht nur Schüchternheit, nein, mit ihr gehen auch Minderwertigkeitsgefühle und ein sehr geringes Selbstwertgefühl einher! Bei mir haben sich zusätzlich auch noch zum Teil sehr schwere Depressionen ergeben.» (W32, 352)

Während im ersten Fall die durch die Mutter verursachte Isolation und im zweiten die Erziehung der Mutter für die Schüchternheit verantwortlich gemacht werden, zentriert sich das nächste Beispiel auf den strengen Vater und die aus der erlebten Erniedrigung resultierende Minderwertigkeit. Selbst mit siebzig Jahren scheinen diese Qualen der Kindheit noch sehr präsent:

«Als Kind wurde ich sehr oft schwer geschlagen. Die Zeit für den Schulweg war genau vorgegeben. Freizeit hatte ich keine. Daher hatte ich keine Möglichkeit, soziale Kontakte zu knüpfen. Ich kam mir minderwertig vor. Schulferien bedeuteten Arbeit im Garten und in der Kleintierzucht. Meine Beziehung zu Lehrper-

sonen war gut, sobald ich entdeckte, dass sie nicht mit dem autoritären Vater gleichzusetzen waren. Als 10-Jähriger wurde ich vom Jugendamt für ein Jahr zu einer Pflegefamilie gebracht. Dies war der schönste Teil meiner Kindheit. Mit 16 Jahren brachte eine von der Lehrfirma veranlasste psychiatrische Behandlung meine Minderwertigkeits-Probleme auf ein vernünftiges Maß. Rückblickend war meine Kindheit ein gutes Beispiel, wie ich meine Kinder nicht zu erziehen hatte.»
(M70, 109)

Bereits weiter oben war von der Wohnsituation als Bedingung die Rede. Im nächsten Beispiel wird die besondere Lebenssituation als Bauernkind in einen Zusammenhang mit der Schüchternheit gebracht:

«Als Bauernkind verbrachte ich die Ferien stets arbeitend und ziemlich außerhalb der „Zivilisation“. Die Beziehungen zu Lehrpersonen und Gleichaltrigen waren immer gut, aber zurückhaltend. Als Kind kam ich mir benachteiligt und minderwertig vor. Die Schulleistungen im mündlichen Bereich hätten wesentlich besser sein können. Spontaneität habe ich erst im Erwachsenenalter „gelernt“.»
(W52, 356)

Das Aufwachsen an einer abgeschiedenen Wohnlage wird sicher nicht in jedem Fall direkt als Problem erfahren. Im Eindruck dieses 45-Jährigen scheint erst die beginnende Pubertät zu gravierenden Problemen geführt zu haben. Vermutlich ließen sich die Kontakte zu den Mädchen der Nachbarschaft dann nicht mehr fortsetzen und Alternativen waren keine erreichbar:

«Wir wohnten in einem Weiler weit weg vom Dorf. Die Freizeit habe ich mit Nachbarskindern verbracht; mehrheitlich Mädchen. Die Ferien waren meist langweilig. Ich hatte aber gute Beziehungen zu andern Leuten und als Kind hatte ich wenig Probleme. Von ca. 12 bis 25 wurde die Schüchternheit jedoch immer schlimmer (Pubertät!?!). Ich hatte ganz wenig Selbstvertrauen; das ging bis zu Selbstmordgedanken. Ich getraute mich schlecht unter Leute, war eher Einzelgänger; hatte aber keine wirklichen „Probleme“ mit andern – nur mit mir! Nach 25 gings immer ein bisschen besser – Befriedigung in Arbeit und Familie!»
(M45, 336)

Übermächtige Gefühle der Minderwertigkeit, der Unterlegenheit oder das fehlende Selbstvertrauen, wie in den zitierten Texten bereits mehrfach angesprochen, gehören zu den zentralen Erfahrungen bei Schüchternheit. Sie werden, wie

oben gesehen, zum Teil als Folge einer schlimmen Erziehungssituation gesehen, zum Teil aber auch einfach im Zusammenhang mit dem schüchternen Verhalten als ein Begleitmerkmal genannt.

«Als Kind hatte ich manchmal das Gefühl, dass alle andern Gleichaltrigen und älteren Kinder um mich herum wichtiger und mutiger seien als ich. Lehrer waren für mich absolute Respektspersonen. Als Kind beschäftigte mich auch, dass ich die Aufmerksamkeit nicht so gut auf mich lenken konnte, wie das andere Gleichaltrige tun konnten. Ich hätte mich nie getraut, mich zu einer Gruppe zu gesellen, die ich vorher nicht schon gekannt hätte. Andere Kinder, die sich durch Eigeninitiative besonders hervortaten, bewunderte ich.» (M54, 342)

In ähnlicher Weise formuliert diese Erfahrung eine 37-jährige Lehrerin:

«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)

Im anschließenden Bericht kommen die erlittenen Minderwertigkeitsgefühle, das schwer angeschlagene Selbstvertrauen und die gänzlich verlorene Lebensfreude besonders drastisch zum Ausdruck:

«Ich fühlte mich hässlich und störend. Ich musste die beste und liebste Schülerin werden, um akzeptiert zu sein, was eine riesige Anstrengung war. Nur als beste und angenehmste Schülerin fühlte ich mich in der Schule quasi geborgen. Ich war einsam, traurig, hoffnungslos. Ich las viele Bücher, flüchtete in Bücher. Die Kindheit war die schlimmste Zeit meines Lebens. Ich war ausgeliefert, unfrei, wollte jeden Tag sterben. Nur dank einer langen Psychoanalyse bin ich nun doch schon 54 geworden und erlebe sogar manchmal gute Momente.» (W54, 211)

Von den Gleichaltrigen nicht wahrgenommen werden, am Rand stehen, sozial „unsichtbar“ sein – das sind typische Erfahrungen von schüchternen Kindern. Einerseits erzeugen sie die Randständigkeit durch das unterdrückte Sozialverhalten aus eigenem Antrieb mit, andererseits leiden sie selber unter dieser Situation – entweder als Unbeachtete, Übergangene oder als Abgelehnte. Wenn, wie im folgenden Fall, ein auffälliges Merkmal die Aufmerksamkeit anderer in besonderer Weise auf sich zieht, kann aus dem unbeachteten Kind ein gehänseltes, abgelehntes Kind werden:

«Als Primarschüler wurde ich von älteren Schülern zum Teil gehänselt. Ich war damals Asthmatiker und hatte kaum Chancen, mich zu wehren. Gegenüber Erwachsenen zeigte ich mich unterwürfig und respektvoll (v.a. wenn ein Machtwort gesprochen wurde), hatte aber keine Probleme mit der Familie. Später hatte ich keine Asthmaanfälle mehr und war weniger zerbrechlich, fand mehrere Kollegen. Die Schüchternheit blieb. Vor Vorgesetzten zu sprechen, war schwer (z.B. Vortrag in der Schule). In der Pubertät zeigten sich diese Hemmungen stark.» (M28, 324)

Die freimütigen Schilderungen von Erwachsenen machen die Tragweite – und vielfach die Tragik – der Schüchternheit in der Kindheit nachvollziehbar. Das genannte Leiden der Isolation und quälende Gefühle der Minderwertigkeit illustrieren den Bedeutungsgehalt der erwähnten Metapher von der „inneren Gefangenschaft“ eindrücklich.

1.5.2 Umschreibungen und alternative Bezeichnungen

Bevor wir uns der Frage zuwenden, wie die als Kind schüchternen Personen ihr Erwachsenen-dasein erleben, soll auf eine bemerkenswerte Differenzierung der verwendeten Begrifflichkeiten eingegangen werden. In einigen Zuschriften (8 von 55) wurden anstelle des Ausdrucks Schüchternheit explizit andere Ausdrücke und Umschreibungen verwendet, am häufigsten war dies die Bezeichnung „zurückhaltend“:

«Ich bezeichne mich eher als zurückhaltend, nicht als schüchtern. In der Schulzeit bestand das Hauptproblem darin, dass es mir schwer fiel, Erwachsene anzusprechen oder etwas zu fragen, wenn ich z.B. etwas nicht verstanden oder begriffen hatte!» (M40, 341)

«Ich bin nach wie vor in gewissen Situationen zurückhaltend, finde das aber nicht schlecht – Leute, die zu direkt sind, sind mir ein Gräuel. Als Kind war ich vor allem gegenüber Erwachsenen gehemmt. Zu Gleichaltrigen hatte ich immer viele gute Beziehungen.» (W51, 359)

«Ich kann eigentlich nicht so recht sagen, wann ich schüchtern bin. Ich verhalte mich im ersten Moment in der Gegenwart fremder Personen eher zurückhaltend.» (W22, 338)

«Habe ich abgelegt (Schüchternheit), bin aber zurückhaltend.» (M80, 323)

Schüchternheit kann auch durch mehrere Umschreibungen ersetzt werden, die sich auf verschiedene Wahrnehmungsbereiche beziehen. Hier sind es Lampenfieber, Hemmungen und eine negative Selbstwahrnehmung:

«Mit Schüchternheit habe ich keine Probleme, habe aber extremes Lampenfieber bei Vortragsübungen und Hemmungen wegen meiner Körpergröße (das hat mich vermutlich immer am meisten beschäftigt). Ich habe mich teilweise negativ wahrgenommen, weil ich Linkshänderin bin.» (W56, 340)

Im Zusammenhang mit der prägenden Gewalt von Schicksalsschlägen erhält Schüchternheit verständlicherweise ein anderes Gesicht. Das einschneidende Erlebnis wird dabei zum greifbaren Erklärungshintergrund. Zwei der zugeschickten Texte beschreiben die durch Todesfälle erlebte fundamentale Verunsicherung. Im ersten Fall blieben die Auswirkungen auf die Kindheit beschränkt:

«Meine Mutter ist gestorben, als ich vier war, und mein Vater, als ich siebzehn war. Das war für mein Selbstvertrauen nicht gut, da die Geborgenheit fehlte. Eigentlich bin ich nicht schüchtern, aber in gewissen Situationen fehlte es mir doch an Sicherheit, was ich absolut der Kindheit zuschreibe. Beziehungen zu Lehrern hatte ich gar keine, man konnte damals nicht über Probleme reden mit ihnen und psychologisch wurde nie jemand betreut. Heute bin ich selbstsicherer, da ich mich mit vierundsechzig weder in der Geschäftswelt noch sonst bewähren muss.» (W64, 368)

Eine bleibende und im Pensionsalter wieder stärker schmerzende Wunde hat der Tod eines Geschwisters im nächsten Fall aufgerissen. Auch hier finden wir eine Reihe von alternativen Umschreibungen, das Erleben von Schüchternheit wird verneint.

«Durch den Todesfall meines Bruders mit acht Jahren (meine Mutter erwartete mich während seiner Krankheit) weinte meine Mutter sehr viel und hat den Tod des ersten Kindes bis zu ihrem eigenen Tod nie ganz überwunden. Ich war daher ein weinerliches Kind und wurde von Mama mit Fürsorge und Liebe überschüttet. Schüchtern war ich nicht, eher im Hintergrund; ich wurde all die Kindergarten- und Schuljahre weder gehänselt noch gar verspottet, war aber auch nie ein so

genannt starkes Mädchen, das andere gewinnen oder gar führen konnte! Wie vorstehend erwähnt, war ich nicht schüchtern, aber ich bezeichne mein Verhalten Menschen gegenüber, von denen ich spüre, dass sie viel stärker sind, sich besser ausdrücken können und mich nicht speziell mögen, als Berührungsängste, d.h., ich habe zum Beispiel Angst, dass ein Beisammensein oder der gemeinsame Besuch einer Veranstaltung nicht so harmonisch verläuft, wie ich dies wünsche. Es könnte sogar dieser Hunger nach Anerkennung, Geborgenheit, Liebe sein, der es mit sich bringt, dass ich dann vor lauter Angst, dass ich einfach „unter ferner laufe“, einer Begegnung oder Veranstaltung usw. fern bleibe. Seltsamerweise spüre ich dies jetzt im Pensionsalter viel mehr als all die vielen vorherigen Jahre, wo ich bei Freunden, am Arbeitsort, in Vereinen als „aufgestellt“ und fröhlich galt und beliebt war. Vielleicht ist es so, dass einen viel Seelisches im Alter wieder einholt, von dem man seit der Jugend glaubte, es überwunden zu haben. Ich bin aber keinesfalls unglücklich oder eine Trauerweide, nur ernster geworden und auch etwas kompliziert. Ich habe weniger Freunde als früher, dafür aber ganz gute, treue, liebevolle und zuverlässige. Ich bin dafür dankbar.» (W66, 337)

Für einige der genannten Verhaltensweisen und Gefühle mag Schüchternheit tatsächlich nicht die zutreffende Bezeichnung sein. Lampenfieber (bzw. Publikumsangst) zum Beispiel wird auch in der Theorie als eigene Unterkategorie der sozialen Angst von Schüchternheit unterschieden (Buss, 1980). Wenn sich aber jemand als „zurückhaltend“ bezeichnet oder von „Berührungsängsten“ spricht, kommt unweigerlich die Vermutung auf, die Bezeichnung umhülle und verkleinere das Problem und stelle somit eine selbstschützende Alternativerklärung zur ungeliebten Schüchternheit dar. Der Bezeichnung Schüchternheit haftet eben doch dieser negative, oft belächelnde, verniedlichende oder bemitleidende Beigeschmack an. Erwachsene suchen daher verständlicherweise Mittel und Wege, den unangenehmen Bestandteil aus dem Selbstbild zu eliminieren oder zumindest seine sichtbarste Existenz zu umkleiden.

Häufig gelingt der Umgang mit der früher erlebten Schüchternheit im Erwachsenenalter tatsächlich. Häufig gelingt aber auch nur der Umgang mit den auslösenden Situationen durch die Einschränkung des Bewegungsraumes, die verminderte Kontaktaufnahme, die strikte Beschränkung auf die als realisierbar erkannten Pläne und auf ein umgrenztes, vielfach bewährtes Verhaltensrepertoire. Auf dem Hintergrund des so zurechtgeschnittenen Lebenswandels scheint dann möglicherweise auch die frühere Schüchternheit reduziert oder überwunden.

1.5.3 Überwindung der Schüchternheit im Erwachsenenalter

Die nächsten Schilderungen stammen von Erwachsenen, die von der erfolgreichen Bewältigung und Überwindung ihrer früheren Schüchternheit überzeugt sind. Es befinden sich auffallend viele der angeschriebenen Lehrerinnen und Lehrer darunter. Gelegentlich wird die persönliche Weiterentwicklung als ein bleibendes Ziel angesprochen:

«Heute habe ich zum großen Teil meine Schüchternheit aus der Kindheit überwunden. Als Kind haben mich das „Ausgelacht-Werden“, die Nachteile meiner „Kleinstfamilie“ (Mutter/Sohn) und die finanziellen Schwierigkeiten der Familie sehr beschäftigt. Da waren Freizeitgruppen wie Pfadfinder sehr wichtig, um Gleichaltrige zu erleben. Heute, als 58-jährige Person, versuche ich weiterhin am Lebensmut, an der Risikofreudigkeit zu arbeiten und die Schüchternheit zu überwinden.» (M58, 328)

«Ich habe die Schüchternheit, welche ich als Schüler (vor allem als Primar- und Oberstufenschüler) hatte, größtenteils verloren. Heute bin ich fähig, eine noch vorhandene Schüchternheit zu überwinden. Ich habe mit den Jahren mehr Selbstsicherheit gewonnen.» (M55, 332)

Die Verbesserung des angeschlagenen Selbstwertgefühls und des verminderten Selbstvertrauens gehören zu den sehr zentralen Wahrnehmungen im Zusammenhang mit der Überwindung oder Reduktion von Schüchternheit. Man hat seinen Platz im Leben gefunden, fühlt sich als Mensch wertvoller, befreit und in seinen Handlungen und Entscheidungen sicherer:

«Ich habe viel an Selbstsicherheit gewonnen, nicht zuletzt auch durch meine berufliche Stellung. Schüchternheit ist fast kein Thema mehr.» (M23, 335)

«Habe mich stark verändert, seit ich eine Freundin habe. Bin offener geworden.» (M23, 350)

«Heute ist die Schüchternheit für mich kein so großes Problem mehr. Ich kenne meine Stellung in meinem sozialen Umfeld, weiß, was ich kann (und was ich nicht kann), d.h., mein Selbstwertgefühl ist gestiegen.» (W52, 304)

Wer noch Überreste der früheren Schüchternheit erlebt, sieht deren Wirksamkeit nicht mehr so generell wie früher, sondern auf spezifische oder vereinzelte Verhaltens- oder Tätigkeitsbereiche beschränkt:

«Meine Schüchternheit macht mir keine Probleme mehr. Als ich mich in der Lehrerausbildung befand, konnte ich mehr Selbstvertrauen aufbauen, und so lebe ich heute ohne Schwierigkeiten in Sachen Selbstvertrauen oder Schüchternheit, außer wenn ich vor (großen) Gruppen referieren muss.» (W37, 309)

«Die gegenwärtige Schüchternheit, die ich ab und zu erlebe, ist für mich eigentlich deshalb kein Problem, weil ich meine Stärken und Schwächen kenne und dadurch im Beruf ein gutes Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl entwickeln konnte. Typisch scheint mir jedoch, dass ich nach dem Abschluss der Lehrerausbildung eine kleine Landschulgemeinde zum Unterrichten einer größeren Gemeinde vorzog.» (M54, 342)

«Heute ist die Schüchternheit kaum mehr ein Problem, außer wenn eine größere Gruppe mir zuhört; dann kommen mir einige Hemmungszeichen aus früherer Zeit auf (Herzklopfen). Wenn ich vor Erwachsenen spreche, muss ich gut vorbereitet sein, frei zu sprechen ist eher schwierig für mich.» (M28, 324)

«Ich glaube nicht, das mich meine Schüchternheit in meinem Leben riesig einschränkt. In meinem Beruf als Primarlehrerin habe ich gar keine Mühe im Umgang mit den Kindern (9–12 Jahre). Auch bei Konfrontationen mit Streit fühle ich mich sicher. Etwas anders ist es mit den Eltern. Hier muss ich mir manchmal einen „Schubs“ geben, den ich mir aber meistens auch gebe. Wo meine Schüchternheit auch mitspielt, ist beim Kennenlernen von anderen Menschen. Ich kann nicht gut auf Leute zugehen und fühle mich sofort nervös und unsicher. Mein Umfeld ist eher klein, dafür besteht es aber aus sehr guten Freundschaften. Wo ich meine Schüchternheit auch merke: Ich kann nur humorvoll sein, wenn ich mich wohl fühle. So gebe ich mich manchmal als graue Maus, auch wenn ich dies absolut nicht bin. PS: Telefonate brauchen (außer in Freundeskreis) meist eine Portion Überwindung.» (W25, 302)

1.5.4 Falsche Wahrnehmung durch andere

Eine andere Kategorie von Antworten betrifft die oft falsche Einschätzung der eigenen Person durch die Mitmenschen. Entweder vereitelt die bestehende Schüch-

ternheit dabei das Erkennen der wahren Person oder andere erkennen die tatsächlich vorhandene, aber verdeckte Schüchternheit nicht:

«Meine gegenwärtige Schüchternheit kommt wenig zum Ausdruck. Ich habe weitgehend gelernt, damit umzugehen. Ich umgehe nur selten Situationen, überwinde stattdessen die meisten kritischen Situationen durch direkte Konfrontationen. Werde wohl kaum als schüchtern wahrgenommen.» (M42, 362)

«Fremde Personen (und bekannte) schätzen mich als sehr ruhig und ausgeglichen ein. Diesen Eindruck habe ich von mir nicht so sehr. Ich bin eher unruhig. Dies hat aber sicher mit meinem eher „schüchternen“? Verhalten zu Beginn von Begegnungen zu tun. Fühle ich mich in einem mir wichtigen Bereich einer Person deutlich unterlegen, bin ich sehr zurückhaltend.» (W22, 338)

«Ich ziehe mich oft zurück. Sage meine Meinung nur, wenn ich danach gefragt werde. Die Schüchternheit gehört nun mal zu mir. Aber ich denke, ich werde oft falsch eingeschätzt, z.B. als unnahbar.» (W57, 369)

«Was mir übrigens bezüglich Schüchternheit bereits als Kind auffiel, ist, dass mein Umfeld mich als mutig und ich mich eher als schüchtern einschätzte. Dies empfinde ich immer noch so.» (M42, 115)

Wahrnehmungs- und Interpretationsdifferenzen zwischen der Außen- und der Selbstsicht dürften im Zusammenhang mit Schüchternheit nicht selten sein. Wie sich später auch empirisch zeigen lässt, ist die Beachtung der Perspektiven für das Verständnis sozialer Wirkungen in der Schule von grundlegender Bedeutung.

1.5.5 Verpasstes Leben?

Schüchternheit und die damit zusammenhängenden Einschränkungen können unter Umständen mit dem Eindruck verbunden sein, im Leben etwas verpasst oder nicht in vollem Umfang erreicht zu haben, sei dies in der Kindheit oder im Erwachsenenleben.

«Ich habe schon das Gefühl, etwas verpasst zu haben, keine Freunde und Freundinnen gehabt zu haben. Mit der Zeit findet man sich mit solchen Situationen ab. Heute bin ich in der glücklichen Lage, eine Hand voll Freunde, die mich durchs Leben begleiten, zu haben. Glücklicherweise sind unsere drei Kinder absolut nicht schüchtern.» (M45, 326)

«Ich leide heute noch am fehlenden Selbstvertrauen - wenn ich mir ein besseres in der Kindheit erworben hätte, würde ich beruflich und privat heute mehr erreichen. Häufig habe ich das Gefühl, andere seien mir überlegen. Ich ordne mich im Arbeitsteam oder der Partnerin z.T. unbewusst unter!» (M47, 355)

Als Reaktion auf schüchternes Verhalten können auch Selbstbeschuldigungen oder Selbstabwertungen auftreten:

«Was ich über meine Schüchternheit denke? Dass ich blöd bin, wenn ich Angst habe zu telefonieren, im Restaurant zu bestellen und zu bezahlen, im Laden mich beraten zu lassen etc.; denn diese Leute sollten ja von mir etwas wollen, haben einen Vorteil, dass ich komme.» (W35, 351)

Als der Schriftsteller Peter Handke zum ersten Mal in die USA reiste, soll er, als er seinen Fuß auf den Boden setzte, gefragt haben: „Bin ich jetzt schon ein anderer geworden?“ Das Land der unbegrenzten Möglichkeiten lockte schon immer mit der Verheißung des totalen persönlichen Aufbruchs, der radikalen Entledigung von Altlasten. Die Schilderung eines Geschäftsmannes, soeben aus den Vereinigten Staaten zurück, vollzieht den Kulturvergleich explizit und lässt den Wunsch nach unbegrenzter persönlicher Entfaltung, nach Befreiung aus dem inneren Korsett erkennen:

«Soeben komme ich von einem mehrwöchigen geschäftlichen USA-Aufenthalt zurück. Immer wieder fällt mir dort auf, mit welcher Unbeschwertheit, mit welcher Offenheit, Leichtigkeit und Unbefangenheit Erwachsene und Kinder aller Gesellschaftsschichten, als sei es eben ein Kinderspiel, sich unterhalten, Unbekannte ansprechen, sich erklären und ungeniert, auch unvorbereitet im Mittelpunkt stehen. Wir Schweizer nennen dies dann schnell – wohl selbstschützend, um unsere Schüchternheit zu rechtfertigen – Oberflächlichkeit. Und so oft frage ich mich, woran es liegen mag. Und: Was kann ich dazu beitragen, dass meine Kinder die ihnen angeborene?, uns vielfach hindernde Schüchternheit ablegen können. Liegt es an einem „Schweizergen“, liegt es am Wetter, sind die Nachfahren der Auswanderer von Haus aus mutiger? Reden wir uns zu oft ein: Das darf man doch nicht, was soll der andere von einem denken, warum getrauen wir uns nicht, das zu tun, was wir möchten, nur weil uns etwas hindert, was ist dieses Etwas, welches unsere Mentalität mitbestimmt, und dies vielleicht sogar so weit, dass politische Entscheide (UNO-, EU-Beitritt) durch auf Schüchternheit abgestützte

Ängste getroffen werden. Wie weit hat Schüchternheit mit indoktrinierter Scham zu tun?» (M42, 115).

Vergessen wir nicht, dass die empirische Schüchternheitsforschung ausgerechnet in den USA ihren Anfang nahm und sich dort 42 Prozent der untersuchten 18– bis 21-jährigen Studierenden als schüchtern bezeichneten (Zimbardo, 1986; 1994). Der lockere Umgangsstil auf der offenen Bühne – sofern nicht an sich schon durch die falsche Brille gesehen – besagt offenbar nicht alles über das Selbstbild der Akteure vor und nach dem Auftritt.

1.5.6 Fazit

Was wir aus der Perspektive von Erwachsenen zur Schüchternheit im Kindesalter erfahren haben, könnten Kinder selber kaum mit ähnlichem Nachdruck formulieren. Vielen Erwachsenen scheint zu wenig bewusst, welche Last die Schüchternheit für Kinder bedeuten kann. Weil schüchterne Kinder sich verschließen, mit Reden und Sich-Mitteilen Mühe haben, bleibt ihre oft zutiefst verletzte Innenwelt verborgen. Zudem formiert sich die *bewusste* und *selbstreflexive* Schüchternheit in einem Entwicklungsabschnitt, in dessen Verlauf das Bewusstsein um die Abgeschlossenheit der inneren, privaten Gedanken und Gefühle zunimmt und die Bereitschaft nachlässt, intime Regungen – selbst vertrautesten und sehr nahe stehenden Personen – ungefiltert mitzuteilen. Selbstreflexive Schüchternheit und personale Entwicklung verzahnen sich damit im ungünstigen Fall zur gänzlichen Panzerung gegen außen. Wo sich Rückzug, Verschlussenheit und die missglückte Selbstdarstellung mit Gefühlen der Minderwertigkeit paaren, kann Schüchternheit ohne weiteres zur Erfahrung einer inneren Gefangenschaft anwachsen.

Nicht wenige Erwachsene haben das Gefühl, diesem früheren Gefängnis der Selbstbehinderung entronnen zu sein. Sie erleben sich im Vergleich zu früher als befreit, selbstsicherer, zugänglicher und anderen Menschen und sich selbst gegenüber aufgeschlossener - kurz, sie haben zu ihrem persönlichen Stil, zu einer verträglichen und machbaren Art der Lebensführung gefunden. Sie kennen ihre Rolle; ihr Auftritt auf der Bühne der Sozialwelt ist ihnen vertraut geworden. Oder – und das dürfte auch nicht selten der Fall sein – sie benennen ihr Verhalten und Empfinden mit der Zeit anders, finden dadurch Mittel und Wege, ihre Unzulänglichkeit vor sich zu kaschieren und zu verharmlosen. Bis zu einem gewissen Grad kann auch das eine Möglichkeit sein, mit sich selber ins Gleichgewicht zu kommen und ein notwendiges Maß an Lebenszufriedenheit zu erlangen.

Wenn wir die von den Erwachsenen genannten Probleme in eine einfache Ordnung bringen, lassen sich drei Grobkategorien bilden. Schüchterne nennen Pro-

bleme *mit anderen, mit sich* und Probleme *von anderen* im Umgang mit Schüchternen. Dazu gehören zum Beispiel:

Tabelle 1: noch unbeschriftet: (etwa: Beispiele zu den Grobkategorien aus der Telefonbefragung)

Probleme mit anderen	Probleme mit sich selbst	Probleme der anderen
Kontakt- und Kommunikationsprobleme	Hohe Selbstaufmerksamkeit und Minderwertigkeit	- Unzufriedenheit mit der Person und ihrem (komplizierten) Verhalten
Beeinträchtigte soziale Erfahrungen	Negative selbstbezogene Kognitionen und gestörte kognitive Prozesse	- Unklare Situationsdefinitionen
Erlebte negative Reaktionen (Auslachen, Tadel, Erniedrigung, Strafe, Ablehnung)	Beeinträchtigt Handlungsvermögen	- Unklares Bild der schüchternen Person
	Angeschlagene Selbstbehauptung	

Bereits diese grobe Gliederung lässt erkennen, dass es sinnvoll ist, mindestens drei Problemzonen rund um Schüchternheit zu fokussieren: Schüchterne haben nicht nur Schwierigkeiten im Umgang mit anderen Menschen, sie sind sich selber ein Problem und können darüber hinaus für andere zum Problem werden. Das heißt, die Außenperspektive der Beobachtenden ist für die Annäherung an das Phänomen Schüchternheit unter Umständen so maßgebend wie die eigene Perspektive der Schüchternen.

2 Ein stabiles Merkmal?



Werden aus schüchternen Kindern schüchterne Jugendliche und Erwachsene? Sind frühe Anzeichen von Gehemmtheit oder Schüchternheit verlässliche Hinweise auf einen mehr oder weniger unveränderbaren, vorgezeichneten Lebensweg? Was lehren uns Untersuchungen zur mittel- und längerfristigen Stabilität von Schüchternheit und Gehemmtheit? Um das zu erfahren, sichten wir auf den folgenden Seiten eine Reihe von Einzelergebnissen aus Längsschnittstudien zu Gehemmtheit und Schüchternheit.¹⁴

Längsschnittforschung erfordert viel Aufwand. Ganz abgesehen von der Geduld, die es braucht, bis die gewünschten Zeiträume verstrichen sind, stößt eine ausgedehnte Langzeitforschung auf vielerlei Hindernisse. Die altersabhängigen Erhebungsmethoden und Instrumente oder der Verlust an verfügbaren Personen in der Stichprobe bilden nur einige der auftauchenden Probleme. Die Vergleichbarkeit von Daten aus verschiedenen Quellen und Zeitpunkten stellt eine besondere Schwierigkeit dar.

Diese und weitere Probleme verstecken sich auch hinter den hier berichteten Ergebnissen zur Stabilität von Schüchternheit und Gehemmtheit. Die vorgestellte Auswahl erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Sie berücksichtigt Untersuchungen jüngerer Datums. Auch die im Zusammenhang mit Stabilitätsmessung auftretenden statistischen Fragen stehen hier nicht im Vordergrund (siehe dazu Asendorpf, 1989).

2.1 Studien bis zum Kindergarten- und Schulalter

Ein Teil der Projekte zur frühen Lebensphase steht unter dem Vorzeichen der Temperamentsforschung. Die Untersuchung von Sanson et al. (1996) zum Beispiel analysiert die Stabilität und Veränderung der Temperamentskomponente *Annäherung* (gegenüber Fremden und in neuen Situationen). Dieser Zugang erlaubt den Einbezug sehr kleiner Kinder. Zum Zeitpunkt der Ersterhebung waren

¹⁴ Leserinnen und Leser, die sich für Detailinformationen dieser Art weniger interessieren, können sich zunächst auch mit den begrifflichen Abgrenzungen und Konzepten im dritten Kapitel befassen.

die untersuchten Kinder zwischen vier und acht Monate alt und bei der fünften und letzten Erhebung zwischen fünf und sechs Jahren. Es bleibt zu erwähnen, dass Sanson et al. die Temperamenteinschätzungen der Mütter verwendet haben, nicht Beobachtungsdaten. Das heißt, die Frage nach der Stabilität betrifft hier nicht objektive Merkmale des Verhaltens in Standardsituationen. Wir müssen demnach richtigerweise fragen: Wie stabil sind die Einschätzungen der Mütter im untersuchten Altersabschnitt?

Die berichteten Korrelationen lassen zwei Tendenzen erkennen: eine abnehmende Stabilität bei zunehmendem Zeitabstand und eine zunehmende Stabilität bei zunehmendem Alter der Kinder.¹⁵ Aufschlussreich sind die prozentualen Veränderungen zwischen den Quartilen (sehr schüchtern, mäßig schüchtern, mäßig annähernd, sehr annähernd). Bis zum Alter von 5 bis 6 verblieben lediglich 35 Prozent im gleichen Quartil, 43 Prozent verlagerten sich um ein Quartil, 16 Prozent um zwei und 6 Prozent um drei Quartile.¹⁶ Gesamthaft blieben die beiden äußeren Positionen (*sehr schüchtern* oder *sehr annähernd*) stabiler als die mittleren (*mäßig schüchtern* oder *mäßig annähernd*). Eine eindeutige Antwort zur Frage der Stabilität geben Sanson et al. (1996) nicht. Angesichts der Ergebnisse fragen sich die Autoren sogar, ob im Hinblick auf Schüchternheit das Augenmerk nun auf die Stabilität oder auf die Veränderung zu richten sei.

Den gleichen Zeitraum wie die eben erwähnte Arbeit deckt auch die Studie von Engfer (1993) ab. Wegen des eher explorativen Charakters der Untersuchung seien hier nur einige der zahlreichen Ergebnisse aufgegriffen. Schüchternheit wurde von Engfer das erste Mal erfasst, als die Kinder (25 Jungen, 14 Mädchen) 33 Monate alt waren. Es wurden Angaben der Mütter einbezogen und Beobachtungen durchgeführt. Eine Besonderheit der Ergebnisse: Die verschiedenen Erhebungen korrelierten nur bei *Jungen* signifikant. Die Beobachtung mit 33 Monaten korrelierte mit den Angaben im Fragebogen der Mütter mit 43 Monaten auf mittlerem Niveau mit $r = .50$. Dagegen zeigten die Angaben der Mütter mit 43 Monaten und jene mit 6;3 Jahren mit $r = .67$ eine vergleichsweise hohe Übereinstimmung.

15 So lauten zum Beispiel die Korrelationen zwischen 1 und 2 und 2 und 3 Jahren $r = .63$, zwischen 1 und 2 und 5 und 6 Jahren aber nur noch $r = .40$. Demgegenüber liegt zwischen 3 und 4 und 5 und 6 Jahren wiederum eine hohe allgemeine Übereinstimmung von $r = .71$ vor. Die tiefsten Korrelationen traten zwischen der ersten Erhebung, damals waren die Kinder wie erwähnt gerade 4 bis 8 Monate alt, und allen späteren Einschätzungen auf: Die Korrelation zwischen 4 bis 8 Monaten und 1 bis 2 Jahren beträgt $r = .34$, jene zwischen 4 bis 8 Monaten und 5 bis 6 Jahren noch $r = .21$.

16 Die Daten der Ersterhebung wurden von Sanson et al. (1996) wegen der geringen Übereinstimmung nicht einbezogen. Zwischen den übrigen Erhebungszeitpunkten waren 41 bis 48 Prozent der Fälle stabil und bei 40 bis 42 Prozent trat ein Wechsel zu einem benachbarten Quartil auf.

Bei den 6-jährigen Jungen entstand eine mittlere Übereinstimmung zwischen den Beobachtungen und den Angaben der Mütter ($r = .53$). Die Stabilität der Beobachtungen fiel bescheiden aus. Die erste Beobachtung korrelierte mit der zweiten im Alter von 6;3 Jahren lediglich mit $r = .38$ (Engfer, 1993). Warum bei den 14 untersuchten Mädchen keine Zusammenhänge gefunden wurden, bleibt offen. Ganz offensichtlich bilden hier die Quelle, die Zeitpunkte und das Geschlecht maßgebende Kriterien.

Kagan, Reznick und Snidman (1987) erfassten 60 gehemmte und 60 nicht gehemmte Kinder in zwei Kohorten mit dem Ausgangsalter 21 und 31 Monate. Als beobachtete Indikatoren der Verhaltenshemmung dienten vor allem die Latenzzeit in Situationen mit unbekanntem Erwachsenen und Gleichaltrigen, die in der Nähe der Mutter verbrachte Zeit, Rückzugsverhalten und das Verhalten gegenüber unbekanntem Objekten, sowie das Interaktionsverhalten im Kindergarten. Bei den Kindern in Kohorte 1 korrelierte die mit 21 Monaten erfasste Verhaltenshemmung mit der Hemmung im Alter von 5;6 Jahren mit $r = .52$. Zwischen 4 und 5;6 Jahren lag die Korrelation bei $r = .67$. Bei den Kindern in Kohorte 2, erstmals mit 31 Monaten und erneut ein Jahr später beobachtet, erreichte die Korrelation $r = .59$. Es wurden auch rückläufige Veränderungen der Hemmungen festgestellt. Von den ursprünglich gehemmten Kindern waren mit 5 1/2 Jahren 40 Prozent weniger gehemmt, wobei dies mehrheitlich Jungen betraf. Von den zum Anfangszeitpunkt der Untersuchung nicht gehemmten Kindern waren am Ende rund 10 Prozent gehemmt. Dabei handelt es sich hauptsächlich um Mädchen aus Arbeiterfamilien. Damit belegt die Untersuchung einerseits recht deutliche Veränderungen im Ausmaß der Gehemtheit, andererseits aber auch nennenswerte Stabilitäten.

Ein ziemlich anderes Bild ergibt die Studie von Kagan, Reznick und Gibbons (1989), der eine nicht selektierte Stichprobe zugrunde liegt. Von den im Alter von 14 Monaten einbezogenen 100 Kindern konnten rund 70 im Alter von 4 Jahren erneut getestet werden. Als Indikatoren der Verhaltenshemmung diente bei den ersten Erhebungen (14 und 20 Monate) die Zeit bis zum Entfernen von der Mutter und bis zum Berühren eines Objekts (Spielzeuge) sowie die Zeit, die in Reichweite der Mutter verbracht wurde. Mit 4 Jahren waren es die Anzahl spontaner Äußerungen und die Latenzzeit bei der sechsten Äußerung. Diese unterschiedliche Operationalisierung mag erklären, dass zwischen 14 und 48 Monaten eine Nullkorrelation auftrat, während zwischen 14 und 20 Monaten und zwischen 14 und 32 Monaten mittlere Korrelationen vorlagen ($r = .52$ bzw. $.44$). Wie in der oben erwähnten Arbeit von Sanson et al. (1996) zeigte die zusätzliche Analyse von Extremgruppen, dass bei diesen deutlichen Ausprägungen eine höhere Sta-

Tabelle 2: Längsschnittuntersuchungen zur Stabilität von Schüchternheit

Anmerkungen: KG = Kindergarten, E = Eltern, M = Mütter, L = Lehrpersonen, B = Beobachtung

Studie	Zeitraum/Alter Stichprobe	Merkmal Messung	Datenquelle	Stabilität
Engfer (1993)	(4 bzw.) 33 Monate bis 6.3 J. N=39 (25 Jungen, 14 Mädchen)	Schüchternheit Heimbeobachtung, Fragebogen, Rating	M (E) L B	Korrelationen: B (.33 Mon. – 6.3 J.) Jungen .38, Mädchen n.s. M (.43 Mon. – 6.3 J.) .67
Kagan, Reznick und Snidman (1987)	21/31 Monate bis 5 1/2 Jahre N je 60 gehemmte und ungehemmte Kinder	Verhaltenshemmung bzw. Latenzzeit (unbekannte Erwachsene, Objekte, Peers) Beobachtung	B	Korrelationen, Kohorte 1: 21 Mon. – 5 J. .52 und 4 J. – 5 J. .67 Kohorte 2: 31 Mon. – 43 Mon. .59
Kagan, Reznick, Snidman, Gibbons und Johnson (1988)	21 Mon. – 7.5 J. N=41 (19 nicht geh. u. 22 gehemmte Kinder)	wie oben	B M	Korrelationen (21 Mon. – 7.5 J.) Hemmung: .67 Schüchternheit: .66
Kagan, Reznick und Gibbons (1989)	14 Monate bis 4 J. N=100 bzw. 70	Verhaltenshemmung Beobachtung	B	Korrelationen 14 – 20 Mon. .52, 14 – 32 Mon. .44, 32 – 48 Mon. .25, 14 – 48 Mon. – .03
Gersten (1989)	21 Monate – KG (22 Gehemmte, 17 Nichtgehemmte)	Verhaltensweisen Beobachtung Kindergarten, Labor	B	Korrelationen 21 Mon. bis 51/2 J. (Beginn KG): .39 und (folg. Frühjahr KG): .20 n.s.
Kerr, Lambert, Stattin und Klackenberglarsson (1994)	21 Monate bis 6 bzw. 16 J. N=170-220 (Extreme: 48, 53)	Inhibition geg. Fremden (2 Items) Beobachtung (5 Merkmale)	M B	Beta-Koeffizienten B (Extreme 21 Mon. – 3-6 J.): .38 (n.s.) – .67 M (Extr. 21 Mon. – 16 J.): n.s.
Sanson et al. (1996)	(4-8 Monate) 1–2 bis 5–6 Jahre Total N=501	„Approach“ als Schüchternheitsmerkmal Temperamentsubskala	M	Korrelationen (.21 – .71) u. loglineare Analyse (Quartil-Stabilität 35 – 48%)
Mayr (1992a)	KG, 15 Monate (3-, 4- u. 5j.) N=280	Schüchternheit Skala (7 Items)	L	Korrelation T1-T2: .65 (3j.: .45, 4j.: .65, 5j.: .77)
Asendorpf (1990a)	3;9 J. bis 6;9 J. N=99	„Inhibition“ Skala und Verhaltensbeobachtung	M B L	Einschätzung M korrig. Korr. zw. 3;9 und 6;9 .72 Inhib. geg. Fremden zw. 3;9 u. 5;9 .83, Inhib. in der Klasse .57

Evans (1996)	KG – 1. Klasse (je 2 Erhebungen) N=128	verbale Beteiligung (verbale Schüchternheit) Rangbildung (Klasse)	L KG u. L 1. Kl.	48,6% der Schweigsamen im KG in der 1. Klasse stabil (14% der Stpr)
Eisenberg et al. (1998)	KG/2. Kl. – 9 J. – 11J. N=82-77-64	Schüchternheit Itemliste mit 7stufiger Skala	M (13 Items) L (12 Items)	Linearer Trend M: Abnahme ($p<.037$), v.a. bei Jungen L: n.s.
Chen, Rubin & Li (1995)	8 – 10 u. 10 – 12 J. N=206 bzw. 84	Klassenspiel Peereinschätzungen zu „schüchtern-empfindsam“	Peers	Korrelationen 8–10 J.: .44 10–12 J.: .59
Schwartz, Snidman und Kagan (1996)	21/31 Monate - 13 Jahre N=79 in 2 Kohorten	Inhibition und mit 13 J. Verhaltensliste	B Selbst M	Mittelwerte. Nur in Kohorte 1 „Geheimtme“ weniger externalisierende Merkmale
Backteman und Magnusson (1981)	10j. – 13j. (3-6. Klasse) N = 868	Schüchternheit vs. Offenheit 7stufige Skala	L der jew. Klasse	Korrelationen: – für Mädchen .415 – für Jungen .441
Coie & Dodge (1983)	ab 3./5. Klasse vier folg. Klassen N=94/112 (Begrinn)	Schüchternheit Peerrating	Peers der jew. Klasse	Korrelationen Kohorte 1: .35 bis .17 (n.s.)
Caspi, Elder und Bem (1988)	8, 9, 10 J. und 30, 40 J. N (für Korr.) = 56, Max. N = 172	Schüchternheit (2 Items) und Q-Sort (7 Items)	M und Experten	Korrelation Kindheit – Erwachsenenalter .26, $p=.05$
Kerr, Lambert und Bem (1996)	0 (bzw. 8,9,10) bis 35 J. N=168	Schüchternheit Mutterrating (2 Items), Selbstreport (10 Items)	M Selbst	Korrelation weibl. Personen .24, $p=.05$ männl. Personen .01
Schwartz, Wright, Shin, Kagan & Rauch (2003)	2 bis 22 Jahre N = 22	Inhibition in der Kindheit und Reaktionen auf Fotos (Gesichter) in der Amygdala (13 Geheimtme vs. 9 Nicht-Geheimtme)	B (keine näheren Angaben) und Magnet-Resonanz	Erwachsene, die als Kind zu den Geheimtmen gehörten, hatten intensivere Reaktionen in der Amygdala
Bishop, Spence & McDonald (2003)	3- bis 5-jährigen M: N = 481 V: N = 381 L: N = 432	Geheimttheit (6 Subskalen)	M, V, L	Korrelationen (Retest) nach 1 Jahr: M: .60 bis .78, V: .64 bis .74, L: .42 bis .58 (teilw. L-Wechsel)

bilität vorliegt. Im gegebenen Fall war die Stabilität jedoch in der Extremgruppe der nicht gehemmten Kinder höher als bei den stark gehemmten (Kagan, Reznick und Gibbons, 1989). Außerdem blieben stark gehemmte Jungen in ihrem Verhalten stabiler als stark gehemmte Mädchen. Das wiederum widerspricht dem oben berichteten Befund von Kagan, Reznick und Snidman (1987), kommt aber den Ergebnissen von Engfer (1993) etwas näher.

Kagan, Reznick, Snidman, Gibbons und Johnson (1988) berichten von einer Fortführung der im Jahre 1987 publizierten Studie aus der selektierten Stichprobe von gehemmten und nicht gehemmten Kindern. Der Bericht von 1988 beschränkt sich allerdings auf die kleine Kohorte 1, bestehend aus 22 Gehemmten und 19 Nicht-gehemmten. Die im Alter von 7;6 Jahren erfasste Verhaltenshemmung gegenüber Erwachsenen und Peers korrelierte in dieser Auswahl recht deutlich mit den entsprechenden früheren Werten (r für 5;6 Jahre .57, für 4 Jahre .54, für 21 Monate .67). Die von den Müttern im 7. Altersjahr der Kinder eingeschätzte Schüchternheit korrelierte ebenfalls mit der früheren Gehemtheit (r mit 5;6 Jahren .63, mit 4 Jahren .66 und mit 21 Monaten .66). Die Ergebnisse dieser kleinen Kohorte erwecken den Eindruck einer beachtlich hohen Stabilität in der frühen Kindheit. Man kann diese Gruppe sogar noch weiter verfolgen. Gersten (1989) untersuchte die erwähnte Stichprobe von Kagan et al. bezüglich des gehemmten Verhaltens im Kindergarten. Einbezogen waren alle 22 gehemmten und noch 17 nicht gehemmte Kinder.¹⁷ Die Beobachtungen fanden zu Beginn des Kindergartens im Herbst und sechs Monate später im Frühjahr statt. Diese beiden Beobachtungswerte vom Herbst und Frühling korrelierten mit $r = .42$ relativ bescheiden. Und was zeigt der größere Zeitraum? Die Langzeitkorrelation zwischen 21 Monaten und der ersten Beobachtung im Schulkontext vom Herbst betrug $r = .39$, was auf wenig Stabilität und viel Veränderung schließen lässt. Die Korrelation mit der zweiten Beobachtung im Frühjahr erreichte nicht einmal mehr die Signifikanzgrenze ($r = .20$). Die Einschätzung in der frühen Kindheit lässt also in diesem Fall nur sehr beschränkt Schlüsse auf das Verhalten im Kindergarten zu. Das könnte auch bedeuten, dass der Besuch des Kindergartens im Bereich der Gehemtheit rasche und markante Veränderungen mit sich bringt.

Sobald schulische Einrichtungen zum Bestandteil der Lebenswelt von Kindern werden, stellt sich die Frage nach der *Urteilsübereinstimmung* von Eltern und Lehrpersonen mindestens ebenso dringend, wie die Frage nach der *Urteilsstabilität*. Die Längsschnittstudie von Bishop, Spence und McDonald (2003) ging sogar

17 Die Zuteilung zu den beiden Gruppen basiert auf der Einschätzung im Alter von 21 Monaten.

noch einen Schritt weiter. Es wurde untersucht, ob und wie die von Müttern, Vätern und Lehrpersonen eingeschätzte Gehemmtheit bei 3- bis 5-jährigen Kindern mit *Beobachtungsdaten* übereinstimmt.¹⁸ Blicken wir zunächst auf den nach einem Jahr angesetzten Retest der Erwachsenenurteile. Die Messwiederholung lieferte Hinweise auf eine hohe Stabilität der Einschätzungen. Je nach Subskala bewegten sich die Korrelationen der Mütter zwischen $r = .60$ und $.78$ und der Väter zwischen $.64$ und $.74$ (Retest-Reliabilität). Bei den Lehrpersonen lagen die Korrelationen für die ersten und zweiten Einschätzungswerte lediglich zwischen $r = .42$ und $.58$, vermutlich weil im Lehrkörper etliche Wechsel zu verzeichnen waren. Zur Übereinstimmung zwischen der Einschätzung im Fragebogen und der Beobachtung ist anzumerken, dass die erste Einschätzung der Lehrpersonen (zusammengezogener Gesamtwert für Gehemmtheit) sogar besser mit einzelnen Aspekten der Verhaltensbeobachtung übereinstimmte als die Angaben der Väter. Wie zu erwarten, erreichten die Mütter die höchsten Übereinstimmungen mit den Beobachtungsdaten (je nach Subskala bis $r = .55$). Die Übereinstimmung entstand jedoch auch in diesem Fall in erster Linie in den vergleichsweise kleinen Extremgruppen (*nicht* gehemmte und *stark* gehemmte Kinder), deren Verhaltensmerkmale eindeutiger ausfallen und daher auch weniger zu übersehen sind. Die Übereinstimmung von Müttern und Vätern erreichte mit $r = .69$ eine beachtliche Höhe. Hingegen stimmte die Sicht der Mütter und der Lehrpersonen ($.47$) und die Sicht der Väter und der Lehrpersonen ($.43$) jeweils nur mäßig überein.¹⁹ Gehen hier die Urteile von Eltern und Lehrpersonen wirklich über die selbe Sache auseinander? Das ist schwer zu beantworten. Weil die Lehrpersonen ihre Einschätzungen auf die Schulsituation und das *Schulkind* abstützen und die Eltern die Familiensituation und das *Familienkind* im Auge haben, ist eine schwache Übereinstimmungen letztlich empirisch nicht eindeutig erklärbar. Die Ergebnisse legen den Finger dennoch auf einen wichtigen Punkt: Was Lehrpersonen und was Eltern „sehen“ (vielleicht weil sich Kinder in verschiedenen Kontexten tatsächlich anders verhalten), kann schon zu Beginn der Schulzeit leicht Missverständnisse, Beurteilungsdifferenzen und Unstimmigkeiten zwischen Schule und Elternhaus erzeugen.

18 Die Beobachtung der Verhaltenshemmung geschah im Rahmen einer Laborsituation, die am Setting von Asendorpf (1989, siehe weiter unten) orientiert war. Für die Beobachtungsstudie wurde eine Unterstichprobe von 100 Kindern gebildet.

19 Auch Eisenberg et al. (1998) berichten in ihrer Längsschnittstudie von zunehmenden Unterschieden zwischen den Urteilen von Eltern und von Lehrpersonen. Die Übereinstimmungen reichen von $r = .42$ (T3) bis zu nicht signifikanten Korrelationen bei T5 (Eisenberg et al., 1998, S. 777).

Nicht nur Erwachsene, auch die Klassenangehörigen werden oft für die Einschätzung des Sozialverhaltens aus der Außenperspektive herangezogen. In einer Längsschnittuntersuchung von Coie und Dodge aus dem Jahre 1983 wurden zwei Kohorten, eine ab der 3. und eine ab der 5. Klasse, in den vier folgenden Schuljahren erneut getestet. Die Korrelationen der Schüchternheitseinschätzungen der Peers spiegeln die zunehmende Stabilität mit zunehmendem Alter:

- von der 3. bis zur 4. Klasse $r = .35$,
- von der 4. bis zur 5. Klasse $r = .45$,
- von der 5. bis zur 6. Klasse $r = .65$,
- von der 6. bis zur 7. Klasse $r = .54$,
- von der 7. bis zur 8. Klasse $r = .89$ und schließlich
- von der 8. bis zur 9. Klasse $r = .85$.

Im Gegensatz zur kurzfristigen ging die längerfristige Stabilität auch hier mit zunehmendem Zeitintervall zurück, wobei der Rückgang in der jüngeren Kohorte viel markanter war. Bereits der Abstand von zwei Jahren ergab keine signifikante Korrelation mehr, während die ältere Kohorte auch über den längsten Zeitraum hinweg signifikant korrelierende Schüchternheitswerte aufwies (von Klasse 5 bis Klasse 9: $r = .33$, $p < .01$). Auch diese Ergebnisse lassen vermuten, dass die Schüchternheit (so wie Peers sie im Klassenverband wahrnehmen) im Verlauf der Schuljahre erheblichen Veränderungen unterworfen ist.

Langzeitstudien, die den Übergang vom Vorschul- zum Schulalter beleuchten, sind im deutschsprachigen Raum besonders selten. Asendorpf (1990b) untersuchte 99 Kinder (52 Jungen, 47 Mädchen) im Rahmen des Münchner LOGIC-Projekts im Alter von 3;9, 4;9, 5;9 und 6;9 Jahren. Zu allen vier Zeitpunkten schätzten die Mütter das schüchterne Verhalten ein. Die Skala bestand aus 8 Items wie „Mein Kind ist schüchtern gegenüber unbekanntem Erwachsenen“ oder „Mein Kind ist schüchtern gegenüber unbekanntem Kindern“. Die korrigierten Korrelationen lagen zwischen $r = .72$ und $.78$, was auf eine hohe Einschätzungsstabilität schließen lässt.²⁰

Die Verhaltenshemmung wurde in zwei Kontexten beobachtet: gegenüber Fremden und im Freispiel in der Vorschulgruppe. Die Gehemmtheit gegenüber Fremden zeigte zwischen 3;9 und 5;9 Jahren eine signifikant höhere Übereinstimmung als das gehemmte Verhalten beim Freispiel ($r = .75$ vs. $r = .45$ bzw. korrigiert: $.83$ vs. $.57$). Die Übereinstimmung zwischen diesen beiden Verhaltensweisen sank im untersuchten Zeitraum signifikant von anfänglich $.47$ auf $.23$. Das Ergebnis

20 Die Korrektur berücksichtigt die Reliabilitäten der Messungen, was eine von der Ungenauigkeit der Messung bereinigte Korrelation ergibt.

verweist auf die Bedeutung des sozialen Rahmens der Schulklasse oder der Kindergruppe für schüchtern-gehemmtes Verhalten. Die zunehmende Vertrautheit innerhalb der Gruppe reduziert die anfängliche Gehemmtheit. Nach Asendorpf nimmt dagegen der Einfluss sozial-evaluativer Bedenken im Zusammenhang mit Ablehnung oder Nichtbeachtung durch Gruppenangehörige zu.

In einer Weiterführung der Beobachtungsstudie bis ins Alter von 8;1 Jahren (Asendorpf, 1991) zeigten Kinder, die aufgrund der Einschätzung der Mütter als besonders gehemmt identifiziert wurden, gegenüber unbekanntem Peers eine Zunahme passiver Einzelaktivitäten, während sich in einer Vergleichsgruppe ungehemmter Kinder längere Phasen der sozialen Interaktion entwickelten. Ungehemmte verbesserten also mit zunehmendem Alter den Umgang mit unbekanntem Kindern. Stark gehemmte Kinder stagnierten dagegen in ihrer Entwicklung, ja verschlechterten sogar ihre Anpassung an die Situation.

Die Untersuchung von Mayr (1992) war ganz im Zeitraum des Kindergartenbesuchs angelegt. Zum ersten Zeitpunkt wurde Schüchternheit/Gehemmtheit bei 280 Kindern in drei Alterskohorten (3-, 4- und 5-Jährige) mit Hilfe von Ratings der Erzieherinnen erfasst. Eine Wiederholung erfolgte 15 Monate später. Die beiden Erhebungen korrelierten in der gesamten Stichprobe mit $r = .65$ recht hoch. Die Korrelationen fielen aber in den drei Kohorten unterschiedlich aus. Mit zunehmendem Einstiegsalter der Kinder nahm die Stabilität zu (3-Jährige: $r = .45$, 4-Jährige: $r = .65$, 5-Jährige: $r = .77$). Eine differenziertere Auswertung, bei der die Aggressivität als zusätzliches Merkmal berücksichtigt wurde, ergab für die gehemmten und gleichzeitig aggressiven Kinder mit $r = .67$ eine höhere Stabilität als für die gehemmten, nicht aggressiven Kinder (.45). Damit liegen einerseits bei älteren Kindern und (wie bereits mehrfach erwähnt) bei besonders auffälligen Verhaltensmerkmalen höhere Stabilitäten vor.

Das Sprechverhalten eines Kindes ist ein Merkmal, das gerade im Anfangsunterricht ein ganz besonders großes Gewicht erhält. In der Untersuchung von Evans (1996) finden sich Hinweise zur Stabilität verbaler Abstinenz im Verlauf des Übergangs vom Kindergarten in die Schule. Die Kindergärtnerinnen und nach dem Übertritt die Lehrerinnen des ersten Schuljahres beurteilten jeweils die verbale Beteiligung im Klassenzimmer zu zwei Zeitpunkten, einmal im Herbst und ein zweites Mal im Frühling. Die Kindergärtnerinnen stufen 28.9 Prozent (37 von 128 Kindern) zu beiden Zeitpunkten als *schweigsam* und 50 Prozent als *verbal* ein. Bei den restlichen Kindern (27 oder 21 Prozent) wechselte die Beurteilung in die positive Richtung von *schweigsam* zu *verbal*. Im Verlauf der ersten Klasse verblieben lediglich 48.6 Prozent der schweigsamen Kinder (18 von 37) durchgehend in dieser Position. Bei den sprachlich aktiven Kindern ergab sich

dagegen für 75 Prozent (48 von 64) eine stabile Einschätzung. Weil Schüchternheit eine wichtige, aber sicher nicht die alleinige Ursache verbaler Abstinenz im Unterricht darstellt, können die Ergebnisse von Evans nicht in vollem Umfang als Hinweis auf die Stabilität von *Schüchternheit* gelten.

Blicken wir ein paar Schuljahre weiter. Backetman und Magnusson (1981) baten die Lehrpersonen von 868 schwedischen Schulkindern (413 Jungen und 445 Mädchen), die Merkmale Aggressivität, motorische Unruhe, Schüchternheit, Unausgeglichenheit, Unaufmerksamkeit und Schulunlust einzuschätzen. Bei der ersten Erhebung hatten die Kinder ein Alter von 10, bei der Zweiterhebung ein Alter von 13 Jahren. Die Autoren waren in erster Linie am grundsätzlichen Nachweis von Stabilitäten im Bereich von Persönlichkeitsmerkmalen interessiert. Schüchternheit bildete nur eines dieser Merkmale. Die Einstufungen pro Kind erfolgten jeweils auf siebenstufigen Skalen zwischen zwei Polen. Für Schüchternheit waren die Pole wie folgt umschrieben: a) Das Verhalten dieser Kinder ist gekennzeichnet durch schamvolle Bescheidenheit (*bashfulness*) und Schüchternheit. Ihr Selbstwertgefühl scheint angeschlagen. b) Charakteristisch für diese Schülerinnen und Schüler ist ihre Offenheit und Freimütigkeit (s. Backetman & Magnusson, 1981, S. 151). Die Autoren erwähnen lediglich die Stabilitätskoeffizienten (Korrelationen), nicht aber Angaben zur Ausprägung der einzelnen Einschätzungen. Über den dreijährigen Befragungszeitraum hinweg erzielte Unaufmerksamkeit die höchste Stabilität (bei Mädchen mit $r = .57$, bei Jungen mit $.59$). Die beiden Schüchternheits-Einschätzungen korrelierten bei Mädchen mit $.42$ und bei Jungen mit $.44$, was keine hohe Stabilität belegt. Zu bedenken bleibt, dass die beiden Einschätzungen mit der beginnenden Pubertät einen wichtigen Entwicklungsübergang in sich einschließen und darüber hinaus von verschiedenen Personen stammen.

Letzteres trifft auch für die Arbeit von Eisenberg et al. (1998) zu. Diese Daten wurden erhoben als die Kinder durchschnittlich 7;3, 9 und 11 Jahre alt waren. Hier zeigte die Einschätzung der Schüchternheit durch die Lehrpersonen, abgesehen von einem „beinahe“ signifikanten Trend für Mädchen, keine bedeutsamen Veränderungen, was in diesem Fall auf eine hohe Stabilität schließen lässt. Die Einschätzung durch die Eltern (praktisch ausschließlich Mütter) enthielt dagegen eine generelle lineare Abnahme der Schüchternheitswerte. Obwohl kein signifikanter Interaktionseffekt (Zeit x Geschlecht des Kindes) auftrat, betrifft die Abnahme nach Eisenberg et al. (1998) in erster Linie die Jungen.

Und schließlich noch ein Blick in einen anderen Kulturraum. Chen, Rubin und Li (1995) verwendeten eine chinesische Version des Klassenspiels²¹ nach Masten, Morison und Pellegrini (1985) in einer Längsschnittuntersuchung mit zwei Altersgruppen von Schulkindern in Shanghai. Bei 206 Kindern, die mit 8 und er-

neut mit 10 Jahren getestet wurden, korrelierten die Werte im Bereich empfindsam-isoliert mit $r = .44$. Bei weiteren 84 Kindern, im Alter von 10 und 12 Jahren befragt, betrug die Korrelation $r = .59$.²² Trotz maßgebender kultureller Unterschiede rund um Schüchternheit (siehe Kap. 6) scheint die Stabilität der Einschätzungen in China nicht wesentlich anders auszufallen als im Westen.

So weit die Befunde aus Untersuchungen zur Kindheit und zu den ersten Schuljahren. Trotz der vielen abweichenden Ergebnisse zeichnet sich ab, dass im Vorschul- und unteren Schulalter durchschnittlich höchstens eine mittlere zeitliche Stabilität bei der Einschätzung von Schüchternheit zu erwarten ist.

2.2 Adoleszenz und Erwachsenenalter

Studien zur Stabilität, die sich auf Untersuchungszeiträume von der frühen Kindheit bis in die Adoleszenz oder darüber hinaus erstrecken, sind besonders rar. Kerr, Lambert, Stattin und Klackenberg-Larsson (1994) haben Langzeitstabilitäten in Extremgruppen untersucht. Für diese umfassende Studie wurden ab dem 2. Lebensjahr Beobachtungsdaten zu gehemmtem Verhalten bis zum 6. Lebensjahr ($N = 170$) und Mütterratings zu Gehemtheit gegenüber fremden Personen bis zum 16. Lebensjahr ($N = 210$) zusammengetragen. Die Prädiktion der Gehemtheit mit drei bis sechs Jahren auf der Basis der Gehemtheit mit durchschnittlich 21 Monaten gelang wiederum für die Kinder in den Extremgruppen signifikant besser als für die restlichen Kinder. Bei stark gehemmten und stark nicht gehemmten Kindern fielen Beta-Koeffizienten bis $.67$ an. Interessanterweise gilt dies nicht für die Urteile der Mütter. Die Einschätzung der Gehemtheit mit 21 Monaten durch die Mütter ergab weder für die größere mittlere Gruppe (72 Mädchen, 90 Jungen) noch für die Extremgruppen (17 Mädchen, 31 Jungen) signifikante Vorhersagen für die späteren Altersphasen von 7 bis 16 Jahren. Noch erstaunlicher ist, dass sich die späteren Einschätzungen der Mütter für das 7., 8., 11. und 13. Altersjahr auf der Basis der Beobachterratings mit 21 Monaten für die

21 Das Klassenspiel verlangt die Zuordnung der einzelnen Kinder in der Klasse durch die Klassenangehörigen anhand einer Liste mit „Rollen“ in den Bereichen gesellig-führend, aggressiv-störend und empfindsam-isoliert. Es gibt damit Auskunft über die (Fremd-)Wahrnehmungen der Gleichaltrigen im Bereich des Sozialverhaltens.

22 Interessant an den chinesischen Vergleichsstudien ist vor allem die im Vergleich zum Westen unterschiedliche Bedeutung der Schüchternheit für die soziale Reputation im Klassenverband (dazu Kap. 6.3).

Mädchen der Extremgruppe signifikant vorhersagen ließen - besonders deutlich für das 7. (Beta .80) und das 8. Altersjahr (Beta .77). Die Ergebnisse werfen Fragen auf und bestätigen die Stabilität sehr früher Einschätzungen durch Mütter im Gegensatz zu anderen Studien nicht.

Einen besonders langen Zeitraum deckt die außergewöhnliche Untersuchung von Caspi, Elder und Bem (1988) ab (siehe auch Kap. 5.3.5), in der mit Daten aus dem Archiv des Institute of Human Development der University of California in Berkeley gearbeitet wurde („Berkeley Guidance Study“).²³ Von den im Alter von 8, 9 und 10 Jahren erfassten Kindern der Geburtsjahrgänge 1928-29 konnten 87 männliche und 95 weibliche Personen dreißig und vierzig Jahre später erneut interviewt werden. Die Angaben zur Schüchternheit in der Kindheit stammen von den Müttern, welche damals entsprechende Einschätzungen mit Hilfe von nur zwei Items vornahmen. Zur Bestimmung der Schüchternheit im Erwachsenenalter dienten sieben Items des California Q-Set. Diese Einschätzungen wurden auf der Grundlage der schriftlichen Interviewberichte von mindestens zwei Experten vorgenommen (siehe Caspi, Elder & Bem, 1988, S. 826). Die auf diese Weise für 56 Personen erhaltenen Schüchternheitswerte der Kindheit und des Erwachsenenalters korrelierten knapp signifikant mit $r = .26$, was einer determinierten Varianz von rund 7 Prozent entspricht.

Kerr, Lambert und Bem (1996) berichten über die Replikation dieser Studie mit einer schwedischen Stichprobe. Die mütterlichen Ratings für Schüchternheit, als die Kinder 8, 9 und 10 Jahre alt waren, und die selbst berichtete Schüchternheit mit 35 Jahren korrelierte hier bei den 74 weiblichen Personen knapp signifikant ($r = .24$, $p = .05$). Bei den untersuchten 94 Männern war jedoch eine völlige Nullkorrelation zu verzeichnen.²⁴ Trotz der marginalen bzw. fehlenden Stabilität konnten in der schwedischen und in der US-Stichprobe praktisch identische geschlechtsabhängige Unterschiede zwischen dem Lebenslauf von schüchternen und nicht schüchternen Personen aufgezeigt werden (siehe dazu ebenfalls Kap. 5.3.5).

23 Informationen zur Berkeley Guidance Study unter: http://www.cpc.unc.edu/projects/lifecourse/oakland_berkeley.

24 Die Differenz der beiden Koeffizienten .24 und .00 ist allerdings nicht signifikant.

2.3 Korrelationen sind irreführend



Welche Folgerungen sind aus den berichteten korrelativen Stabilitätsmaßen zu ziehen? Was haben Korrelationen mit der tatsächlichen „Stabilität“ des Merkmals zu tun? Wenn wir ein Alltagsverständnis individueller Stabilität im Sinne von „unverändert“ ansetzen, eigentlich recht wenig. Korrelationen geben nur Auskunft über die relative Übereinstimmung.

Asendorpf und Valsiner (1992) bezeichnen die Verwechslung der Aggregats- mit der Individualebene als eines der Hauptprobleme der Entwicklungspsychologie. Die durch eine Korrelation zum Ausdruck gebrachte mittlere Veränderung in einer Stichprobe kann nicht auf alle Individuen, oft nicht einmal auf eine Mehrheit generalisiert werden (ebd., S. 255). Das ist bei der Interpretation von Korrelationen als Stabilitätsmaß von eminenter Bedeutung. Eine mittlere Korrelation von $r = .50$, die in einer Stichprobe zwischen T1 und T2 anfällt, kann nicht als mittlere individuelle Stabilität gedeutet werden (siehe auch Asendorpf, 1992).²⁵ Ein Beispiel einer entsprechend missverständlichen Interpretation geben etwa Broberg, Lamb und Hwang (1990). Auf dem Hintergrund von Korrelationen von $r = .33$ zwischen Gehemtheit mit 16 und 28 Monaten und $r = .38$ zwischen 16 und 48 Monaten folgern die Autoren, dass ihre Ergebnisse „die Stabilität von Gehemtheit zum Ausdruck bringen“ (S. 1159). Das ist übertrieben. Korrelationen dieser Größenordnung bringen eher die Veränderung des Merkmals zum Ausdruck als dessen Stabilität.

Außerdem ist jeweils zu fragen, ob sich die extremen Positionen auf einer Skala - z.B. sehr Schüchterne vs. Nichtschüchterne - über die Zeit hinweg anders verhalten als die Mittelpositionen (Kerr et al. 1994). Wie wichtig diese Unterscheidung ist, bestätigen mehrere der oben berichteten Ergebnisse. Weiter sind Angaben zur korrelativen Stabilität dann kritisch zu beurteilen, wenn die Einschätzungen zum Zeitpunkt T1 und T2 von verschiedenen Personen stammen (z.B. Evans, 1996; Backetman & Magnusson, 1981; Eisenberg et al. 1998). Wie anhand der Untersuchung von Cranach, Huffner, Marte und Pelka (1976) leicht zu demonstrieren ist, können die Urteile von zwei Personen über ein einzelnes Kind erheblich voneinander abweichen (siehe auch die oben erwähnte Arbeit von Bishop,

25 Dass die Korrelation nicht Auskunft über die (absolute) Stabilität individueller Werte gibt, zeigt das folgende einfache Beispiel: Wenn die Y-Werte jeweils das Doppelte der X-Werte ausmachen, ergibt die Berechnung $r = 1.0$. Es könnte folglich der Eindruck einer absoluten individuellen Übereinstimmung entstehen. Die „Schüchternheit“ dieser Individuen ist natürlich nicht stabil geblieben, sondern hat massiv zugenommen.

Spence & McDonald, 2003). Zwei Erzieherinnen hatten die Kinder ihrer Gruppe den drei Kategorien *selbstsicher*, *gehemmt* und *weder/noch* zuzuordnen. Beide Zuordnungen ergaben zwar vergleichbare Prozentanteile, was die Besetzung der einzelnen Kategorien betrifft (selbstsicher: 33.2 vs. 35 Prozent, gehemmt: 26.5 vs. 27.1 Prozent, weder noch: 40.3 vs. 37.9 Prozent), aber je nach Kategorie erhielten 10 bis 18 Prozent der Kinder abweichende Zuordnungen (gesamthaft 39.2 Prozent). Selbst wenn hier letztlich die Mehrheit von 60.8 Prozent aller Urteile übereinstimmen, besitzt eine solche Zuordnung noch keine befriedigende Interrater-Reliabilität. Das bedeutet, dass ein nicht unwesentlicher Anteil vermeintlicher Veränderungen auf bloße Beurteilungsdifferenzen zurückgehen kann.²⁶

2.4 Schüchtern vom ersten bis zum dritten Schuljahr?



Im folgenden Abschnitt werfen wir einen Blick in dreissig Schulzimmer und begleiten erste Grundschulklassen bis ins dritte Schuljahr. Die leitende Frage wird sein, wie Lehrpersonen die Schüchternheit der Schulneulinge beurteilen und wie stabil diese Einschätzungen im Verlauf der ersten drei Grundschuljahre bleiben. Es geht demnach auch hier nicht um die Frage nach einer Merkmalsstabilität aus der Innenperspektive der Betroffenen, sondern um den Grad der Stabilität oder Veränderung der Außen-sicht im Schulkontext.

In diesem Zusammenhang ist entscheidend und von großem Vorteil, dass die Lehrkräfte im Kanton Zürich, wo die Daten erhoben wurden, die Klasse im gesamten Untersuchungszeitraum unterrichten. Ein Wechsel zu einer anderen Lehrperson, und damit einhergehend je nach Gemeinde eine oft weit reichende Umverteilung der Klassen, findet erst nach dem dritten Schuljahr statt. Auf diesem stabilen kontextuellen Hintergrund kann angenommen werden, dass die zunehmende *Vertrautheit* mit den Schülerinnen und Schülern die eigentliche Basis der Einschätzungen bildet - und deshalb gerade mit revidierten Beobachtungen korrespondiert.

²⁶ Cranach et al. haben schließlich im gegebenen Fall nur die Kinder mit übereinstimmenden Urteilen in die Untersuchung einbezogen.

2.4.1 Die Messung

Die Untersuchung, aus der die verwendeten Daten stammen, ist zwar an anderer Stelle dokumentiert, trotzdem sind für das Verständnis einige methodische Hinweise anzubringen.²⁷ Die erste Erhebung in den dreißig Klassen (Fragebogen, Soziometrie) erfolgte rund ein halbes Jahr nach Schulbeginn, die zweite gegen Ende des zweiten und die letzte gegen Ende des dritten Schuljahres (N des gesamten Längsschnitts = 455, 209 Schülerinnen und 246 Schüler). Die Einschätzungen der Lehrkräfte wurden jeweils parallel zur Klassenbefragung auf einem Ratingblatt pro Kind erfasst. Die Lehrkräfte beurteilen unter anderem Merkmale der schulischen Leistungsfähigkeit, der sozialen Hemmung und Schüchternheit, des aggressiven Verhaltens, der sozialen Stellung in der Klasse und des Arbeitsverhaltens anhand von Items mit fünfstufigen Antwortskalen.²⁸ Im Rahmen der nachfolgenden Analyse werden vier Items zur Schüchternheit und zwei Items zum aggressiven Verhalten berücksichtigt: Das Kind ist ... schweigsam, nicht kontaktfreudig, besonders schüchtern, sensibel und isoliert, körperlich aggressiv, verbal aggressiv.

Eine Hauptkomponenten-Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation ergab für alle Erhebungszeitpunkte klare Ladungsbilder (Tabelle 3).

Tabelle 3: Ladungsmuster für Schüchternheit und aggressives Verhalten zu drei Messzeitpunkten.

Item	1. Klasse		2. Klasse		3. Klasse	
	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 1	Faktor 2
Schweigsam	.87		.87		.87	
Kontaktfreudig (-)	.86		.88		.90	
Sensibel-isoliert	.85		.73		.82	
Schüchtern	.81		.82		.79	
Verbal aggressiv		.94		.94		.94
Körperlich agg.		.95		.94		.95
% Varianz	48.4	31.5	45.7	31.2	47.7	30.3
Alpha bzw. r	.88	.83	.85	.80	.86	.79

Wie dem ersten Faktor zu entnehmen ist, entfallen die höchsten Ladungen jeweils nicht auf die Merkmale „schüchtern“ oder „sensibel-isoliert“. Es ist verständlich,

27 Für weitere Angaben siehe <http://www.paed.unizh.ch/pp1/evaluation.htm>

28 Auf die Klassenbefragung wird weiter unten eingegangen.

dass im Unterricht und im Schulbetrieb insbesondere die verbale Abstinenz („ist schweigsam“) und die Kontaktscheu negativ auffallen und für die spezielle Optik von Lehrpersonen besonders maßgebend sind. Insgesamt dürfte der Faktor, trotz der wenigen einbezogenen Merkmale, die von Lehrpersonen in den ersten Schuljahren wahrgenommene und damit *schulisch relevante* Schüchternheit verlässlich abbilden. An den Urteilen der Lehrpersonen von der ersten bis zur dritten Klasse fällt die fehlende faktorenanalytische Differenzierbarkeit von Schüchternheit und Ungeselligkeit auf. Diese grundlegende Differenzierung im Bereich sozialer Abstinenz wird in den Kapiteln 3.2 und 5.2 theoretisch und empirisch zu behandeln sein.

2.4.2 Die Zeitstabilität der Schüchternheit anhand von Korrelationen



Zunächst soll aufgezeigt werden, welche linearen Übereinstimmungen die Items im untersuchten Zeitraum aufweisen. Diese Angaben lassen sich mit den weiter oben berichteten Korrelationen vergleichen. In der Regel werden Korrelationen aus Messwiederholungen als Retest-Reliabilität und somit als Hinweis auf die Güte der verwendeten Instrumente verstanden. Das ist aber nur sinnvoll, wenn auf der Seite eines gemessenen Merkmals in einem gegebenen Zeitabschnitt mit keiner oder nur mit wenig Veränderung zu rechnen ist. Im gegebenen Zusammenhang macht eine solche Annahme kaum Sinn. Veränderung ist zu erwarten.

Im erfassten Zeitraum sind vielmehr zum Teil erhebliche Veränderungen der Wahrnehmung und damit der Einschätzung einzelner Kinder der Klasse wahrscheinlich. Der Grund wurde bereits genannt: Die Lehrpersonen lernen die Kinder im Verlauf von drei Schuljahren immer besser kennen, den Kindern wird die neue Umgebung immer vertrauter. In vielen Fällen werden die Lehrpersonen ihre Urteile deshalb gegen oben oder gegen unten revidieren.

Es fällt auf, dass die Koeffizienten in Tabelle 4 mit den in Abschnitt 2.3 für das Schulalter berichteten Stabilitätswerten übereinstimmen, zum Teil aber auch deutlicher ausfallen.²⁹ Wie bei den Korrelationen in Abschnitt 2.3 geht es auch hier um die Aggregatsebene, nicht um Aussagen zur individuellen Stabilität beim einzelnen Kind. Das heißt, man darf aus den relativ hohen Korrelationen nicht

²⁹ Im Vergleich zur oben erwähnten Studie von Bishop, Spence und McDonald (2003) weisen die Urteile der Zürcher Lehrpersonen zwischen T1 und T2 sowie zwischen T2 und T3 signifikant höhere Stabilitäten auf (mit t-Werten von 2.75 resp. 3.04 und $p < .01$).

schließen, dass die individuelle Schüchternheit (oder auch die Aggressivität) in jedem Fall ausgeprägt stabil bleibt.

Tabelle 4: Item- und Skalen-Korrelationen (Summe kursiv) von der ersten (T1) bis zur dritten Klasse (T3).

Item (Summe)	T1-T2	T1-T3	T2-T3
Schweigsam	.56	.58	.64
Kontaktfreudig (-)	.61	.56	.61
Sensibel-isoliert	.41	.49	.41
Schüchtern	.58	.52	.53
<i>Schüchternheit</i>	.69	.66	.70
Verbal aggressiv	.57	.53	.61
Körperlich agg.	.61	.63	.66
<i>Aggressivität</i>	.63	.62	.68

Alle $p < .001$

2.4.3 Veranschaulichung der Positionswechsel

Um die Wechsel zwischen bestimmten Positionen auf der Schüchternheitsskala zu veranschaulichen, wurden die ursprünglichen Skalenwerte in Itemskalenwerte umgerechnet und anschließend gruppiert.³⁰ Die erste Gruppe beinhaltet Mädchen und Jungen mit sehr tiefen Werten (Itemskala 1 bis 1.5). In der zweiten Gruppe sind die etwas unter dem mittleren Abschnitt liegenden Kinder zusammengefasst (Itemskala 1.51 bis 2.5). Die dritte Gruppe enthält die Kinder, die um die Mitte der Itemskala streuen (2.51 bis 3.25). Damit die vierte Gruppe der mehr oder weniger schüchtern-gehemmten Kinder einen genügend großen Umfang erreicht, umfasst sie den Skalenbereich von 3.26 bis 5 (entspricht z-Werten > 1). Tabelle 3 enthält den Umfang und die Prozentanteile der Gruppen in den drei Erhebungen. Der Prozentsatz schüchterner Kinder (16–18 Prozent) deckt sich mit einem früheren Ergebnis (Stöckli, 1999a).

30 Auf diese Weise entsteht ein direkter Bezug zur Antwortskala 1 bis 5, wobei der Wert 5 eine besonders auffällige Schüchternheit und der Wert 1 die Abwesenheit von Schüchternheit zum Ausdruck bringt.

Tabelle 5: Schüchternheit: Gruppierung und Prozentanteile vom ersten bis zum dritten Schuljahr.

Skalenbereich	1. Schuljahr		2. Schuljahr		3. Schuljahr	
	n	%	n	%	n	%
1-1.5	91	20	101	22.2	93	20.5
1.51-2.5	172	37.8	177	38.9	182	40.0
2.51-3.25	110	24.2	104	22.9	107	23.5
3.26-5	82	18.0	73	16.0	73	16.0
Total	455	100	455	100	455	100

Die Anteile schüchterner oder nicht schüchterner Kinder bleiben zwar im Verlauf der drei Schuljahre bemerkenswert ähnlich, aber die zahlenmäßig beinahe übereinstimmenden Zellenbesetzungen bedeuten nicht, dass es sich um jeweils die gleichen Individuen handelt. Ein wesentlicher Teil der Kategorie der mehr oder weniger Schüchternen (3.26–5) entstammt dem Bereich knapp über der mittleren Gruppe. Wenn wir die Einschätzungen ≥ 4.0 getrennt betrachten, wird, abgesehen vom geringen Umfang, auch eine offensichtlich bestehende Instabilität in diesem oberen Skalenbereich ersichtlich: Im ersten Jahr entfielen 42 oder 9.2 Prozent, im zweiten Jahr nur noch 25 oder 5.5 Prozent und im dritten Jahr wieder 38 oder 8.4 Prozent der Kinder in diesen Skalenabschnitt.

Wenn wir die eben erläuterte Gruppierung der Itemskalenwerte für Schüchternheit im ersten Schuljahr als Ausgangspunkt nehmen und die Skalenwerte auf dem Hintergrund dieser Gruppierung separat darstellen, entsteht ein buntes Gewirr aus weit verzweigten Linien, die sich vom ursprünglich engen Bereich ausgehend ausbreiten (Abbildung 5).

Die vier Abbildungen hinterlassen doch einen ziemlich anderen Eindruck als die ursprünglichen Korrelationen in Tabelle 4. Während jene mehr Übereinstimmung suggerieren, erwecken die Abbildungen mehr den Eindruck der Veränderung. Tatsächlich kommt schon nach einem Jahr Bewegung ins Bild. Und doch ist nicht alles möglich. Wer als Schulneuling im ersten Halbjahr nicht als schüchtern-gemehmt beurteilt wurde, wird auch später nicht zu den wirklich Schüchternen gehören (Abbildung 5 unten rechts). In vielen Fällen bleiben diese Einschätzungen stabil, in anderen findet eine Verlagerung in die nächst höhere (> 1.5) und nur in eher seltenen Fällen in die mittlere Gruppe statt (> 2.5). Das gilt sehr ähnlich auch für die zweite Gruppe des ersten Schuljahres, die ebenfalls unterhalb der Skalenmitte liegt (Abbildung 5 unten links). Wer ursprünglich eine mittlere Einschätzung erhielt, kann sich sowohl gegen unten als auch gegen oben entwickeln. Hier ist bereits nach einem Schuljahr vieles möglich.

Und nun zu den im ersten Jahr als ziemlich oder sehr schüchtern-gehemmt beurteilten Kindern (Abbildung oben links). Bereits im zweiten Schuljahr verteilen sie sich über ein breites Spektrum. Bei vielen dieser Kinder scheint sich die Schüchternheit im Eindruck der Lehrpersonen in einem gewissen Umfang verloren zu haben. Sie befinden sich im zweiten und auch im dritten Jahr in der mittleren Gruppe. Die komplette Metamorphose ist jedoch auch hier selten anzutreffen. Die wenigen ehemals Schüchternen, die nun im dritten Schuljahr zu den Nichtschüchternen gehören, lagen in der ersten Klasse am unteren Ende des relativ breiten Merkmalsbereichs, d.h., sie waren vermutlich schon damals nicht wirklich intensiv schüchtern.

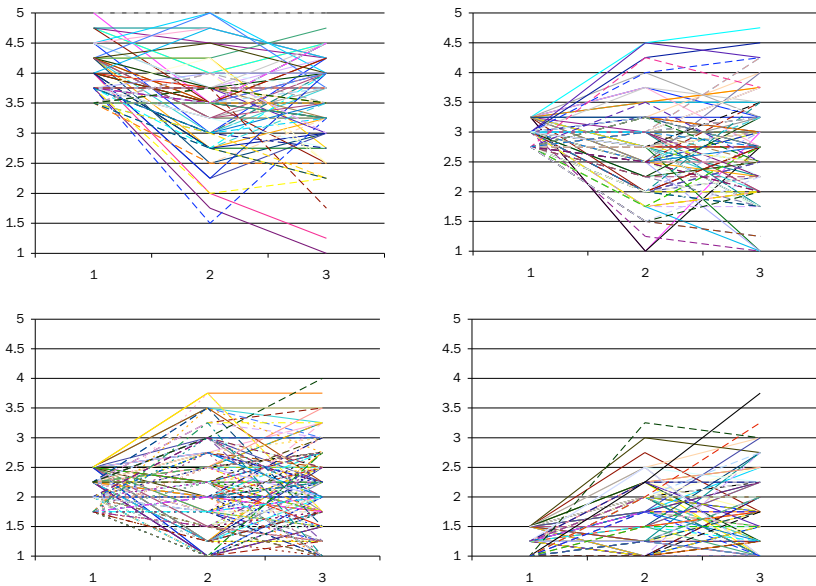


Abbildung 5: Gruppierung der Schüchternheit im ersten Schuljahr (1) und daraus erwachsende nachfolgende Positionen (Erhebungen 2 und 3).

2.4.4 Analyse der Positionswechsel

Die Aussagekraft einer Abbildung ist natürlich beschränkt. Sie vermittelt einen visuell anschaulichen, aber statistisch nicht nachvollziehbaren Eindruck von den tatsächlichen Vorgängen. Für die weitere Überprüfung wurden die Rohwerte der Schüchternheit wie oben beschrieben gruppiert. Die vier Gruppen können

wie folgt umschrieben werden: 1 überhaupt nicht schüchtern, 2 nicht schüchtern, 3 durchschnittlich schüchtern, 4 ziemlich bis besonders schüchtern. Die drei Einschätzungszeitpunkte mit je vier Kategorien sollen nun gleichzeitig zueinander in Beziehung gesetzt werden (Erhebung 1 x Erhebung 2 x Erhebung 3). Kommt ein weiterer Faktor hinzu, wie im gegebenen Fall das Geschlecht der Kinder, dann steigt die Komplexität der Kontingenztabelle zusätzlich an.

Mit der loglinearen Analyse besteht eine Möglichkeit, mehrere Kontingenztabelle gleichzeitig zu analysieren. Die Positionswechsel der Schüchternen wurden deshalb mit Hilfe dieses Verfahrens überprüft. Aber selbst diese differenziertere Analyse von Veränderungen in Merkmalsgruppen hat ihre Grenzen. Auch sie bildet die jeweilige Stabilität von *Gruppen* ab, nicht die individuelle Stabilität. Was das Verfahren jedoch ersichtlich macht, ist der Umstand, ob bestimmte Veränderungen oder Stabilitäten in einzelnen Gruppen bzw. Zellen (z.B. den extrem Schüchternen) im gesamten Zeitraum häufiger sind als in anderen Gruppen (z.B. den Nichtschüchternen). – In einem ersten Schritt geht es darum, das geeignetste Modell mit der geringsten Anzahl Terms für die bedeutsamen Effekte und mit der bestmöglichen Übereinstimmung mit den Daten zu finden. Als Effekte sind Haupteffekte der einzelnen Messungen denkbar. Die beziehen sich auf die jeweilige Zellzugehörigkeit pro Durchgang. Wenn nur Haupteffekte auftreten würden, bestünde keine Übereinstimmung und damit keine Stabilität. Neben den *Haupteffekten* können Interaktionseffekte zwischen je zwei oder zwischen allen Zeitpunkten T auftreten (T1 x T2, T1 x T3, T2 x T3 und T1 x T2 x T3). Eine Interaktion zweier Zeitpunkte würde auf signifikante lineare Beziehungen verweisen. Eine dreifache *Interaktion* entsteht, wenn sich die Werte von Mal zu Mal nicht linear positionieren. Weil nicht auszuschließen ist, dass sich die von den Lehrpersonen eingeschätzte Schüchternheit bei Mädchen und Jungen in den ersten drei Schuljahren unterschiedlich verändert, ist das Geschlecht als weiterer Faktor zu berücksichtigen. Das Modell mit der besten Anpassung an die Daten und der geringsten Zahl von Terms erreichte bei 75 Freiheitsgraden einen Chi²-Wert von 51.15 und ein *p* von .98.³¹ Als bedeutsam verblieben im Modell (neben den drei Einzeleffekten) die Interaktionen T1 x T2, T1 x T3 und T2 x T3 x Geschlecht. Daraus ist zu folgern, dass das Geschlecht bei der ersten Anpassung nach einem Jahr (und insgesamt vom ersten zum dritten Jahr) keine prägende Rolle spielt, während zwischen dem *zweiten* und *dritten* Jahr bei Mädchen und Jungen unterschiedliche lineare Zusammenhänge ins Spiel kommen.

31 Ein signifikanter Wert würde eine Fehlanpassung (die Abweichung des Modells von den Daten) zum Ausdruck bringen. Je größer *p*, desto besser die Übereinstimmung.

Als Erstes zu den Kindern mit durchwegs konstanter Position. Tabelle 6 zeigt auf, wie viele Kinder im zweiten *und* im dritten Schuljahr in der gleichen Gruppe wie bei Schulbeginn anzutreffen sind. Wie den prozentualen Anteilen stabiler Einschätzungen zu entnehmen ist, bleiben die Randpositionen im gesamten Untersuchungszeitraum stabiler. Vor allem in der einstigen Gruppe um die Itemskalenmitte (Gruppe 3) finden große Veränderungen statt. Am Ende finden wir hier nur noch etwas mehr als ein Fünftel der anfänglichen Zuordnungen. Im Gegensatz dazu verbleiben von den mehr oder weniger als *schüchtern* wahrgenommenen Jungen im zweiten Jahr noch zwei Drittel und im dritten Jahr immerhin noch die Hälfte in der gleichen Gruppe (21 von ursprünglich 42). Bei den *schüchternen* Mädchen sind dies zwei Fünftel (16 von anfänglich 40). Wenn der Anteil der schüchternen Schülerinnen und Schüler (Gruppe 4) auf dem Hintergrund der gesamten Stichprobe gesehen wird, dann sind vom ersten zum zweiten Schuljahr 11.2 Prozent der untersuchten Schulkinder konstant schüchtern und vom ersten zum dritten Schuljahr 8.1 Prozent (7.6 Prozent aller Mädchen und 8.5 Prozent aller Jungen).

Tabelle 6: Konstante Zuordnung von Schüchternheit: Kinder, die im zweiten und dritten Jahr in der Ausgangsgruppe verblieben.

Ausgangsgruppe	davon im 2. Schuljahr stabil		... und im 3. Schuljahr stabil	
	n	%	n	%
1 91 (20)	46	50.5	28	30.8
46 M / 45 J (22 / 18.3)	20 / 26	43.5 / 57.8	13 / 15	28.3 / 33.3
2 172 (37.8)	86	50.0	47	27.3
80 M / 92 J (38.3 / 37.4)	42 / 44	52.5 / 47.8	23 / 24	28.75 / 26.1
3 110 (24.2)	48	43.6	25	22.9
43 M / 67 J (20.6 / 27.2)	16 / 32	37.2 / 47.8	6 / 19	13.9 / 28.4
4 82 (18)	51	62.2	37	45.1
40 M / 42 J (19.1 / 17.1)	23 / 28	57.5 / 66.7	16 / 21	40.0 / 50.0
Total 455	231	50.8	137	30.1
209 / 246	101 / 130	48.3 / 52.8	58 / 79	27.8 / 32.1

M = Mädchen, J = Jungen; Prozentangaben kursiv

Und wie verhält es sich nun mit dem Übergang vom zweiten zum dritten Schuljahr, wo die Umschichtung gemäß Modell signifikant mit dem Geschlecht zusammenhängt? Die prozentualen Angaben in Tabelle 7 machen diesen Zusammenhang ersichtlich. Es sind in erster Linie die *nicht schüchternen* und, noch einiges markanter, die *schüchternen* Jungen, die ihre frühere Position zum größten Teil beibehalten. Bei den Mädchen kommen Wechsel um eine Kategorie häufiger vor. So zeigt zum Beispiel die Zusammensetzung der Gruppe *nicht schüchterner* Mädchen im dritten Schuljahr (Gruppe 1), dass im zweiten Schuljahr nur rund 40 Prozent die gleiche Einschätzung aufwiesen und bereits damals zur unteren Gruppe gehörten. Die Hälfte der nicht schüchternen Drittklässlerinnen befand sich ein Jahr zuvor in der nächst höheren Kategorie (Gruppe 2). Auch im oberen Bereich wechseln die Einschätzungen bei Mädchen häufiger als bei Jungen, zum Teil sogar um zwei Kategorien. So befanden sich von den im dritten Schuljahr als eher schüchtern beurteilten Mädchen (Gruppe 4) in der zweiten Klasse rund 14 Prozent in der zweiten und ein Drittel in der dritten Gruppe. Selbst in der Gruppe um den Skalenmittelwert (Gruppe 3) streut die frühere Zugehörigkeit bei Mädchen stärker als bei Jungen.

Tabelle 7: Geschlechtsspezifische Stabilität vom zweiten zum dritten Schuljahr (Angaben in Prozent).

Position im 3. Schuljahr (je 100 %)		Position im 2. Schuljahr			
		1	2	3	4
1	Mädchen	41.2	51.0	7.8	0
	Jungen	66.7	28.5	2.4	2.4
2	Mädchen	28.6	54.7	15.5	1.2
	Jungen	19.4	49.0	24.5	7.1
3	Mädchen	5.3	36.8	34.2	23.7
	Jungen	10.1	36.3	43.5	10.1
4	Mädchen	0	13.9	33.3	52.8
	Jungen	0	2.7	18.9	78.4

Wie kommt es zur geschlechtsabhängigen Stabilität? Warum bleiben die Positionen der Jungen stabiler? Die geschlechtsspezifischen Formen und Auswirkungen von Schüchternheit sind zwar noch längst nicht bis in alle Einzelheiten untersucht, aber sie sind auch nicht gänzlich unbekannt (vgl. Stöckli, 2002). Man trifft dabei weniger auf Unterschiede im Ausmaß als vielmehr auf unterschiedliche Erwartungen im sozialen Kontext. In dieser Hinsicht sind Jungen in westlichen

Gesellschaften anders gefordert als Mädchen. Das männliche Stereotyp verträgt sich schlechter mit den spezifischen Merkmalen von Schüchternheit oder Gehemmtheit. Zurückhaltung, Verlegenheit, Beschämung, Erröten, soziale Ängstlichkeit usw. sind Begleiterscheinungen, die nicht ins Bild des unbekümmerten, initiativen und mutigen Jungen passen. Schüchterne Jungen fallen deshalb besonders auf und prägen sich ein. Bei Mädchen herrscht ein größerer Interpretationsspielraum. Weil viele Merkmale von schüchternem Verhalten sich nahtloser ins weibliche Stereotyp einfügen als ins männliche, hebt sich Schüchternheit oder Gehemmtheit von Mädchen nicht durchwegs trennscharf von stereotypen Verhaltensterwartungen ab. Dadurch entsteht eine Unschärfe bezüglich der Auffälligkeit des Merkmals. Letztlich dürfte die größere Stabilität der Einschätzungen bei Jungen also mit der Auffälligkeit zusammenhängen, die sich an die Wahrnehmung einzelner Individuen heftet.

2.4.5 Ergänzung: Zur Stabilität von aggressivem Verhalten

Wie die Analyse der Items klar gezeigt hat, bewegen sich Schüchternheit und offene Aggressivität faktorenanalytisch auf zwei getrennten Dimensionen. Dennoch können zum Teil Merkmalsüberschneidungen bestehen. Einige Kinder werden von ihrer Umgebung unter Umständen als schüchtern *und* aggressiv wahrgenommen. In einer früheren Untersuchung mit etwas älteren Schülerinnen und Schülern waren dies 31 von 406 10- bis 11-Jährigen oder 7.6 Prozent (Stöckli, 1999a). Wer schüchtern ist, muss demnach nicht unbedingt durch Aggressionslosigkeit auffallen. Die statistisch zwar signifikanten, aber schwachen Korrelationen in der vorliegenden Stichprobe unterstreichen die relative Unabhängigkeit der beiden Merkmale (r im ersten Jahr -0.29 , im zweiten Jahr -0.22 , im dritten Jahr -0.16). Auf diesem Hintergrund bleibt zu fragen, welches Bild die Einschätzungen des aggressiven Verhaltens in den ersten drei Schuljahren ergeben.

Für die Prüfung der Stabilität mit Hilfe einer weiteren loglinearen Analyse wurden die Itemskalenwerte des aggressiven Verhaltens vier Gruppen mit folgenden Umschreibungen zugeordnet: Gruppe 1: nicht aggressiv (Wert 1), Gruppe 2: im Vergleich zur Itemskalenmitte unterdurchschnittlich aggressiv (Wert 2), Gruppe 3: Aggressivität im Bereich der Skalenmitte (Werte von 2.5 bis 3.5), erhöht aggressiv (Werte 4 und 5). Das entspricht wie bei Schüchternheit z -Werten > 1.32

32 Wegen der unterschiedlichen Verteilung der Itemskalenwerte weichen die Punktebereiche dieser Gruppierung von den Schüchternheits-Gruppen ab. D.h., hinter den Werten 1 bis 4 beim aggressiven Verhalten stehen nicht genau die gleichen Ausprägungsbereiche wie bei Schüchternheit. Weil aber die vierte Gruppe in beiden Fällen ausschließlich z -Werte > 1 beinhaltet, ist dennoch eine gewisse Vergleichbarkeit gegeben.

Weil im Zusammenhang mit der Einschätzung aggressiven Verhaltens Geschlechtseffekte zu erwarten sind, kam das Geschlecht als weiterer Faktor hinzu. Die Prüfung ergab für das den Daten am besten angepasste Modell bei 30 Freiheitsgraden einen χ^2 -Wert von 34.4 und ein p von .27. Neben Interaktionen der Einzelterms (T) mit dem Geschlecht, welche die geschlechtsabhängige Zuordnung pro Erhebung bestätigten, blieben die Interaktionen T1 x T2, T2 x T3 und T1 x T3 im Modell. Diese wiederum bestätigen lineare Beziehungen zwischen den Einschätzungen. Tabelle 8 beschränkt sich auf die vom ersten zum zweiten und vom ersten zum dritten Schuljahr insgesamt und getrennt nach Geschlecht stabil gebliebenen Zellenbesetzungen.

Tabelle 8: Konstante Zuordnung von Aggressivität: Kinder, die bis zum zweiten und dritten Schuljahr in der Ausgangsgruppe verblieben.

Ausgangsgruppe	davon im 2. Schuljahr stabil		... und im 3. Schuljahr stabil	
	n	%	n	%
1 n = 159 (34.9)	97	61	72	45.3
106 M / 53 J (50.7 / 21.6)	68 / 29	64.2 / 54.7	49 / 23	46.2 / 43.4
2 172 (37.8)	43	40.2	17	15.9
80 M / 92 J (38.3 / 37.4)	24 / 19	39.3 / 41.3	11 / 6	18 / 13
3 110 (24.2)	43	39.1	21	19.1
43 M / 67 J (20.6 / 27.2)	8 / 35	30.8 / 41.7	3 / 18	11.5 / 21.4
4 82 (18)	31	39.2	21	26.6
40 M / 42 J (19.1 / 17.1)	2 / 29	12.5 / 46	2 / 19	12.5 / 30.2
Total 455	214	50.8	137	30.1
209 M / 246 J	102 / 112	48.8 / 45.5	65 / 66	31.1 / 26.8

M = Mädchen, J = Jungen; Prozentangaben kursiv

Die Übervertretung der Mädchen in der unteren Gruppe (Nichtaggressive) und die größere Präsenz der Jungen bei den aggressiveren Kindern ist nicht zu übersehen. Im ersten Schuljahr wird die Hälfte der Mädchen, aber nur gut ein Fünftel der Jungen als überhaupt nicht aggressiv beurteilt (Gruppe 1). Im Gegensatz dazu befindet sich ein Viertel der Jungen in der oberen Gruppe der ziemlich

oder besonders aggressiven Kinder. Das bedeutet, die Gruppe der Aggressiven ($n = 79$) setzt sich aus rund 80 Prozent Jungen ($n = 63$) und 20 Prozent Mädchen ($n = 16$) zusammen. Diese Anteile variieren in den weiteren Schuljahren, aber gemäß loglinearem Modell spielt das Geschlecht bei der Umverteilung keine bedeutende Rolle. Von den bei Schulbeginn aggressiven Jungen werden im zweiten Jahr nicht ganz die Hälfte und im dritten Jahr nicht ganz ein Drittel noch immer als aggressiv beurteilt. In der ganzen Stichprobe finden wir hingegen nur *zwei* Mädchen ($n = 2$), die über den gesamten Untersuchungszeitraum zu den aggressiven Kindern gehören.

An dieser Stelle drängt sich ein Vergleich mit der Stabilität der Schüchternheit auf. Die gesamthaft stabilen Zuordnungen sind in beiden Fällen auffallend ähnlich: im zweiten Jahr 50.8 Prozent stabile Zuordnungen bezüglich Schüchternheit vs. 47 Prozent bezüglich Aggressivität und durchgängig bis ins dritte Jahr entsprechend 30 Prozent vs. 28.8 Prozent. Auch die Ausgangsgruppen mit der eigentlichen Merkmalsausprägung *schüchtern* oder *aggressiv* (jeweils Gruppe 4 mit z -Werten > 1) sind mit 18 Prozent bzw. 17.4 Prozent identisch. Wie eine zusätzliche Prüfung zeigt (aus den Tabellen nicht ersichtlich), wird eine sehr hohe Ausprägung von vier oder fünf Skalenpunkten in *beiden* Merkmalen (gleichzeitig für Schüchternheit *und* aggressives Verhalten vier oder fünf Skalenpunkte) im ersten Schuljahr von *keinem* und im zweiten und dritten von einem einzigen Kind erreicht.

Interessant sind die unterschiedlichen Stabilitäten der Merkmalsgruppen. Von den bei Schulbeginn schüchternen Kindern sind im zweiten Jahr noch 62 Prozent und im dritten Jahr noch 45 Prozent schüchtern. Aggressives Verhalten weist mit 39 Prozent stabilen Einschätzungen im zweiten und noch rund 27 Prozent stabilen Einschätzungen im dritten Jahr in den Augen der Lehrpersonen eine geringere individuelle Konstanz auf als Schüchternheit. Ein Grund könnte darin liegen, dass aggressives Verhalten seine Ursachen und Auslöser häufig in situativen Gegebenheiten findet, während man bei Schüchternheit - auch wenn kontextuelle Bedingungen bestimmt auch eine modifizierende Rolle spielen - eher überdauernde und dispositionelle Wurzeln vermuten kann. Gerade umgekehrt verhält sich die Stabilität bei völliger Abwesenheit des Merkmals. Von den nicht aggressiven Kindern (Gruppe 1, mehrheitlich Mädchen) bleiben bis zum zweiten Jahr 61 Prozent und bis zum dritten Jahr immerhin 45 Prozent stabil. Bei den Nichtschüchternen sind mit rund 50 Prozent im zweiten und 31 Prozent im dritten Jahr mehr Kategorienwechsel zu verzeichnen. Das heisst, bei Nichtschüchternen kann eher die eine oder andere Veränderung eintreten als bei Nichtaggressiven. Dabei wiederum

dürfte es sich um leichte Anzeichen von Gehemmtheit oder Schüchternheit handeln, die eher *situativ* als stark dispositionell bedingt sind.

2.4.6 Fazit: Stabil oder nicht?

Die schrittweise Annäherung an die Frage der Stabilität von Schüchternheit und aggressivem Verhalten hat verdeutlicht, wie irreführend einfache Korrelationen die tatsächlich bestehenden Sachverhalte darstellen. Obwohl die berichteten Ergebnisse immer noch auf der Ebene von Merkmalsgruppen operieren, haben sie bedeutende Differenzierungen aufgezeigt. Die dabei ausgewiesenen Stabilitäten sind zwar eher höher als in der weiter oben erwähnten Studie von Sanson et al. (1996), dennoch bleibt die Folgerung gleich: Soll nun im Hinblick auf Schüchternheit von einem stabilen oder einem variablen Merkmal gesprochen werden? Die Beantwortung vereinfacht sich, wenn anstelle einer durchschnittlichen Berechnung von „Stabilität“ auf der Basis des gesamten Merkmalsspektrums auf die einzelnen Ausprägungsgrade geachtet wird. Dabei wird ersichtlich, dass im untersuchten Zeitraum für die deutliche *Mehrheit* der anfänglich schüchternen Mädchen und die *Hälfte* der anfänglich schüchternen Jungen eine Änderung im Ausprägungsgrad eingetreten ist. Veränderung herrscht also bei Mädchen vor. Bei schüchternen Jungen halten sich Veränderung und Stabilität die Waage. Bis jetzt war generell von „Schüchternheit“ die Rede. In einem nächsten Schritt sind begriffliche und theoretische Differenzierungen angesagt.

3 Begriffliche Abgrenzungen und Konzepte



Was fängt die Wissenschaft, die doch an sich Wert legt auf begriffliche Präzision, mit einem derart unscharfen Gebilde wie „Schüchternheit“ an? In diesem Abschnitt kommen verschiedene Differenzierungen rund um das Konstrukt Schüchternheit zur Sprache. Das angestrebte Ziel ist die theoretische Eingrenzung. Das Phänomen wird aus dem individuellen Bedeutungsrahmen gelöst, begrifflich präzisiert und im sozialen und kulturellen Kontext verortet.

3.1 Schüchternheit als subjektives Konstrukt

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Schüchternheit blieb lange Zeit auf die Perspektive der schüchternen Person beschränkt. Schüchternheit wurde gar als ein rein subjektives Problem betrachtet. In diesem Sinne fällt es Cheek und Melchior (1990) leicht, den Unterschied zwischen schüchternen und nicht schüchternen Menschen zu beschreiben. Was Schüchterne besonders (und vielleicht vor allem anderen) auszeichnet: Sie *denken*, dass sie schüchtern sind. Diese Feststellung ist für Cheek und Melchior keineswegs trivial, sondern unter Umständen der eigentliche Königsweg zum Verständnis von Schüchternheit. Abgesehen von den Unterschieden der Schüchternheit auf dem Niveau konkreter individueller Muster gleichen sich Schüchterne ihrer Meinung nach auf dieser metakognitiven Ebene gleichsam wie ein Ei dem anderen.

Auf gleiche Weise äußerten sich Zimbardo, Pilkonis und Norwood bereits im Jahre 1975: „*Der einzige wirkliche Unterschied zwischen der schüchternen und der nicht schüchternen Persönlichkeit ist ein Unterschied der Selbstevaluation. Die schüchterne Person bezeichnet sich selbst als schüchtern und reagiert deswegen in Situationen, welche bei allen Schüchternheit auslösen, weitaus sensibler*“ (S. 70). Nach dieser Auffassung beginnt Schüchternheit eindeutig im Kopf, ist das mentale Problem einer bestimmten subjektiven Selbstdefinition, nicht etwa die Folge erlebter Reaktionen: „*Und die wirkliche Unterscheidung liegt nicht in einer objektiven Erfahrung, sondern vielmehr in dem, was jemand als Ursache der Schüchternheit annimmt*“ (ebd.). Das ist eine ziemlich andere Vorstellung, als sich zum Beispiel hinter der Idee des Temperamentsmerkmals „Gehemmtheit“ (Inhibition) verbirgt, wo die maßgebende Reaktion beobachtbar, genetisch-bio-

logisch verankert, physiologisch messbar und als wirksame Verhaltenshemmung erfahrbar und beobachtbar wird.

Die hohe Gewichtung der subjektiven Seite menschlicher Wirklichkeitskonstruktion fügt sich nahtlos in die gängige Argumentation und die Denkweise der Psychologie der Sechziger- und Siebzigerjahre des 20. Jahrhunderts. Zimbardo, Pilkonis und Norwood (1975) nehmen direkt Bezug auf Theoriegebäude der damaligen Zeit, indem sie konstatieren: „*The view makes all the difference, as in the case of any other self-fulfilling prophecy*“ (ebd.). Bei dieser Feststellung können wir jedoch nicht stehen bleiben. Die Bedeutung der Selbstdefinition für die individuell erlebte Schüchternheit wird hier nicht in Abrede gestellt, aber Schüchternheit ist in erster Linie ein *soziales* Phänomen, entzündet und manifestiert sich in realen sozialen Situationen, nicht allein im Kopf eines Einzelnen, und ist in diesem Sinne *ko-konstruiert*. Damit Schüchternheit zu dem wird, was sie in ihren konkreten Formen und Folgen ist, braucht es die Perspektive und die Beteiligung anderer. Wie unvollständig die Beschränkung auf die rein subjektive Interpretationsebene ist, zeigt sich am deutlichsten, wenn wir den Subjektivismus auf aggressives oder gewalttätiges Verhalten anwenden: Menschen sind nur aggressiv, weil sie sich für aggressiv *halten*. Das kann kaum zutreffen.

Immerhin einen Vorteil hat der strikt subjektive Zugang zu Schüchternheit. Er verlangt eine klare konzeptuelle Trennung von Selbst- und Fremdurteilen. Ein großer Teil der wissenschaftlichen Untersuchungen zu Schüchternheit in der Kindheit stützt sich auf Fremdeinschätzungen von Eltern, Peers oder Lehrpersonen, was der subjektiven Interpretation diametral widerspricht. Erst mit zunehmendem Alter der untersuchten Kinder kommen auch Selbsteinschätzungen zur Anwendung. Durch den eingeschränkten Blick auf die Ergebnisebene werden derart grundsätzliche Perspektivendifferenzen in der Behandlung von Schüchternheit reichlich unbekümmert negiert. Jede der Perspektiven hat ihren eigenen Wert, indem sie eine relevante soziale Instanz repräsentiert; aber die Perspektiven sind deswegen noch lange nicht austauschbar. Dazu wird später noch mehr zu sagen sein.

Von nun an müssen wir immer, wenn von Schüchternheit die Rede ist, die Frage nach der *Quelle* dieser Einschätzung stellen und die Folgerungen entsprechend einordnen.

3.2 Schüchtern oder „nur“ ungesellig?



Wenn sich eine Person nicht speziell für das Zusammensein mit Menschen interessiert, wenn sie lieber alleine etwas unternimmt und die Beschäftigung mit einem guten Buch spannender findet als Partys oder das Herumziehen mit anderen – würde man sie dann als schüchtern oder als ungesellig bezeichnen? Anders gefragt: Wie verhält sich Schüchternheit zu Ungeselligkeit oder sozialem Desinteresse? Bestehen unterschiedliche Wertungen, je nachdem, welche der beiden Erklärungen ins Spiel kommt? Sind die beiden Begriffe überhaupt zu trennen?

3.2.1 Interpretationen im Alltag

Stellen wir uns diese vermutlich nicht seltene Familiensituation vor: Es läutet an der Türe, der erwartete Besuch ist eingetroffen. Man begrüßt und unterhält sich. Die Eltern möchten, dass ihr Siebenjähriges, welches sich allein im Kinderzimmer mit Malen beschäftigt, ins Wohnzimmer kommt. Sie drängen und insistieren abwechslungsweise. Das Kind weigert sich standhaft, sucht nach Ausreden. Die Eltern möchten ein aufgeschlossenes Kind, keines, das sich vor Erwachsenen versteckt. Sie sind verärgert und enttäuscht. Das Verhalten des Kindes, so interpretieren sie, verletzt nicht nur ihre persönliche, sondern eine allgemeine soziale Erwartung. Erklären sie die anhaltende Weigerung des Kindes mit Schüchternheit oder mit Ungeselligkeit? Sind die Reaktionen der Eltern von der Interpretation abhängig?

Die begriffliche Unterteilung in schüchternen und ungeselligen sozialen Rückzug beruht auf der Annahme von zwei unterscheidbaren sozialen Orientierungen. Das ist an sich plausibel: Die einen wollen nicht (Ungesellige), die anderen getrauen sich nicht (Schüchterne). Die Unterteilung in Schüchternheit und Ungeselligkeit gelingt aber in Alltagssituationen, die wir ja meist ohne Einblick in die inneren Konflikte von Personen vornehmen, nicht unbedingt. Wenn sich jemand von sozialen Ereignissen fern hält, sehen wir nicht, ob er oder sie im Innersten den Wunsch gehabt *hätte*, dabei zu sein. Die Differenzierung kann nicht hergestellt werden, weil die dazu notwendigen ergänzenden Informationen fehlen. So deuten wir im Alltag soziales Rückzugsverhalten, je nach Situation und Zusatzinformation, vielleicht einmal als Schüchternheit und ein andermal als Ungeselligkeit. Mit zunehmender Überzeugung, Beobachtungsgenauigkeit oder Vertrautheit wird sich die eine oder andere Interpretation verfestigen: *Er ist wirklich schüchtern – sie interessiert sich nicht für Menschen.*

Wenn eine negative Wertung und entsprechende Reaktionen ins Spiel kommen, werden diese nicht allein aus der Interpretation „schüchtern“ oder „ungesellig“ resultieren. Ablehnende Reaktionen auf soziales Rückzugsverhalten sind vor allem dann zu erwarten, wenn – wie im Beispiel vom Besuch und der Siebenjährigen – eine *soziale Erwartung* oder eine *soziale Norm* verletzt wird. Der Mönch in der Einsiedelei, der seinem Glauben nachlebt und in der Einsamkeit die Nähe zu Gott sucht, genießt in der Regel mehr Verständnis und ein besseres Ansehen als der schrullige Einzelgänger aus der Nachbarschaft, der nie einen Gruß erwidert und sich bei jeder Begegnung abwendet.

Ein zentraler Unterschied besteht darin, dass Schüchternheit für die betroffene Person einen *konflikthaften* Kern besitzt, indem der Wunsch, sich einzubringen, mit sozialer Ängstlichkeit gepaart ist, während Ungeselligkeit in dieser Hinsicht konfliktfrei ist. Ungesellige haben nicht „zwei Seelen in der Brust“, eine, die auf andere zugehen, und eine, die sich vor anderen schützen will. Der Rückzug des schüchternen, sozial ängstlichen Kindes gründet in der Furcht vor der Selbstdarstellung in sozialen Situationen, die als Bewährungssituationen empfunden werden. Ein ungeselliges Kind fürchtet hingegen die soziale Begegnung nicht – es findet sie nicht attraktiv genug. Das bedeutet, dass Schüchternheit und Ungeselligkeit mit unterschiedlichen *Emotionen* und *Reaktionen* verbunden sind. Das wird später zu analysieren sein.³³

3.2.2 Theoretische und empirische Differenzierungen

In der wissenschaftlichen Literatur gibt es seit dem Aufleben der Schüchternheitsforschung Versuche der Differenzierung von Schüchternheit und Ungeselligkeit. Die beiden Begriffe werden dabei entweder als die beiden Endpunkte eines Kontinuums oder als zwei völlig verschiedene Dimensionen aufgefasst. Im Sinne eines Kontinuums sehen Zimbardo et al. (1975) die vielen Formen von Schüchternheit als facettenreiche Varianten auf einer breiten Skala. Am einen Ende finden wir jene Personen, welche Dinge oder Vorstellungswelten gegenüber der Anwesenheit von Menschen bevorzugen. Sie haben grundsätzlich nichts gegen Menschen, ziehen sich aber lieber in Sach- und Ideenwelten zurück. Sie besitzen kein Bedürfnis, das eine soziale Annäherung gebieten würde. Im Mittelbereich der Skala lokalisieren die Autoren verunsicherte Personen mit wenig Selbstvertrauen, fehlenden Sozialkompetenzen und einer tiefen Erregungsschwelle. Als

33 Gerade in diesem Zusammenhang ist die Quelle der Einschätzung zentral. Nur die Selbsteinschätzung kann über die inneren Konflikte der Bewertungsängstlichkeit Auskunft geben. Das zeigt sich zum Beispiel in den unterschiedlichen Ergebnissen zur sozialen Ablehnung in der Klasse in Abbildung 15 im Gegensatz zu Abbildung 14.

typische Verkörperung nennen sie Adoleszente, die es nicht über sich bringen, jemanden um ein Date zu bitten. Es handelt sich bei dieser Gruppe eher um sozial Unbeholfene als um Schüchterne. Am anderen Ende treffen wir schließlich auf den eigentlich schüchternen Typus, bei dem Schüchternheit aus dem innerpsychischen Konflikt zwischen dem „Wächter“ und dem „Gefangenen“ resultiert. In dieser Konzeptualisierung von Zimbardo et al. (1975) wird Ungeselligkeit, der *konfliktfreie* soziale Rückzug, offensichtlich als eine Art Vorform der innerpsychisch *konflikthaften* Schüchternheit angesehen. Macht es Sinn, all diese Fällen als Varianten von Schüchternheit zu bezeichnen?

Im Unterschied zum eben geschilderten eindimensionalen Zugang vertreten Buss und Plomin (1984) in ihrer Temperamentstheorie den Standpunkt, Geselligkeit (Soziabilität) und Schüchternheit seien als zwei verschiedene, unabhängige Dimensionen zu denken. In ihrer Theorie unterscheiden sie drei³⁴ grundlegende Temperamentsbereiche: *Emotionalität* (Gespanntheit, Furcht, Ärger), *Aktivität* (Rastlosigkeit, Bewegungsdrang) und *Soziabilität* (Geselligkeit, Bevorzugung von Menschen). Während Soziabilität das *Bedürfnis* nach menschlicher Gesellschaft zum Ausdruck bringt, beinhaltet die davon zu trennende Schüchternheit (Angespanntheit, Besorgtheit, Nervosität, Unbeholfenheit usw.) die in sozialen Situationen auftretenden negativen Gefühle und Gedanken. Der *Wunsch*, mit anderen Menschen zusammen zu sein, ist danach unabhängig von der *Befindlichkeit* im Umgang mit Menschen. Das könnte im individuellen Erleben mit der äußerst widersprüchlichen Erfahrungswelt verbunden sein, dass Schüchterne über ein hohes Geselligkeitsbedürfnis verfügen, sich in sozialen Situationen aber gleichzeitig unwohl, angespannt und deswegen vielleicht auch deplatziert fühlen.

Existieren empirische Belege, welche die Unabhängigkeit von Schüchternheit und Geselligkeit bestätigen? Cheek und Buss (1981) haben den Versuch unternommen, die Verschiedenheit der beiden Konstrukte anhand von Untersuchungsergebnissen zu untermauern. Für die Messung von Schüchternheit verwendeten sie die folgenden neun Items:³⁵

- Ich bin angespannt, wenn ich mit Leuten zusammen bin, die ich nicht gut kenne.
- Ich fühle mich in sozialen Situationen beeinträchtigt.
- Im Beisein anderer bin ich etwas unbeholfen.

34 In einer früheren Version unterschieden Buss & Plomin (1975) vier Temperamentsbereiche: Emotionalität, Aktivität, Soziabilität und Impulsivität (EASI).

35 Übersetzung beider Skalen nach Schwarzer (1993).

- Bei Partys und anderen geselligen Anlässen fühle ich mich oft unbehaglich.
- Bei der Unterhaltung bin ich besorgt, dass ich etwas Dummes sagen könnte.
- Wenn ich mit einer Autoritätsperson spreche, bin ich ganz nervös.
- Ich bin schüchterner gegenüber Angehörigen des anderen Geschlechts.
- Es bereitet mir Schwierigkeiten, jemandem direkt in die Augen zu blicken.
- Es macht mir nichts aus, mit Fremden zu sprechen (umgepolt).

Die fünf verwendeten Items für die Messung des Geselligkeitsbedürfnisses (Sozialibilität) lauten demgegenüber:

- Ich bin gern mit Menschen zusammen.
- Ich begrüße die Gelegenheit, mit anderen Leuten zusammenzutreffen.
- Ich arbeite lieber allein als mit anderen (umgepolt).
- Ich finde Menschen angenehmer als alles andere.
- Ich wäre unglücklich, wenn ich daran gehindert würde, viele soziale Kontakte zu knüpfen.

In einer Stichprobe von jungen Erwachsenen (912 Studierende) konnte die Differenzierbarkeit der beiden Konstrukte mit Hilfe einer Faktorenanalyse bestätigt werden (Cheek & Buss, 1981). Die Items erreichten jeweils nur auf einem Faktor substantielle Ladungen. Einzig das zweite Geselligkeitsitem (*Ich begrüße die Gelegenheit, mit anderen Leuten zusammenzutreffen*) trat mit einer Ladung von -0.32 auch bei der Schüchternheit etwas stärker in Erscheinung. Die Skalen Schüchternheit und Geselligkeit korrelierten mit $r = -0.30$ relativ schwach, was zum Beispiel bedeuten kann, dass schüchterne Personen eine gleichzeitige Tendenz zu Ungeselligkeit entweder gar nicht oder nur sehr beschränkt aufweisen (und umgekehrt).

Die empirische Trennung der beiden Konstrukte mit Hilfe der Skala von Cheek und Buss gelang in weiteren Studien mit mehr oder weniger Erfolg. So fanden Jones, Briggs und Smith (1986) zwischen Schüchternheit und Geselligkeit eine Korrelation von $r = -0.43$, berichten jedoch dazu außer Reliabilitätsangaben leider keine faktorenanalytischen Ergebnisse. In einer deutschen Stichprobe von 204 Studierenden konnten Czeschlik und Nürk (1995) Schüchternheit und Geselligkeit recht klar als zwei separate Faktoren bestätigen. Die Interkorrelation der Skalen betrug hier lediglich -0.21 . Neto (1996) gelang die Separierung der beiden Faktoren anhand einer portugiesischen Übersetzung, ebenfalls in einer Stichprobe von Studierenden. Die Interkorrelation lag mit $r = -0.23$ im Bereich von Czeschlik und Nürk (1995). Schroeder (1995) betont in seiner Studie zwar

die Verschiedenheit von Schüchternheit und Soziabilität, ob die Separierung der beiden Konstrukte empirisch gelungen ist, wird jedoch nicht ausgeführt. Bruch, Gorsky, Collins und Berger (1989) prüften die Skalenitems mit Hilfe einer konfirmatorischen Faktorenanalyse (LISREL). Die Separierung war zwar erfolgreich, aber die Interkorrelation von Schüchternheit und Soziabilität betrug $-.56$. Im Unterschied dazu erzielten Vorderer und Knobloch (1996) in einer Befragung von Realschülerinnen und Realschülern in Süddeutschland nicht nur die Separierung der Faktoren, sondern auch eine Interkorrelation von null.

Die erwähnten Studien basieren alle auf *Selbsteinschätzungen*. Im Falle von Fremdeinschätzungen gelingt die Trennung von Schüchternheit und Geselligkeit empirisch bis jetzt dagegen nicht immer eindeutig. Die Überprüfung einer übersetzten Version des „Emotionalitäts-Aktivitäts-Soziabilitäts-Temperamentinventars“ (EAS, Buss und Plomin, 1984) im Rahmen einer deutschen Stichprobe ergab für die Geselligkeits- und Schüchternheitsitems einen einzigen Faktor (Spinath, 2000). Mütter und Väter hatten in dieser Zwillingsstudie die Merkmale ihrer Kinder einzuschätzen. Mit einer französischen Version des EAS misslang die Separierung von fremdbeurteilter Schüchternheit und Geselligkeit für die Ratings von Eltern und von Lehrpersonen ebenfalls deutlich (Gasman et al., 2002). Einzig die Selbsteinschätzungen der 9- bis 12-jährigen Kinder entsprachen in dieser Studie der erwarteten Lösung mit den vier Faktoren Emotionalität, Aktivität, Soziabilität und Schüchternheit. In einer dänischen Übersetzung des EAS, in der die Elternratings für 4- bis 13-Jährige verwendet wurden, gelang die Bestätigung einer Dreifaktorenlösung (Emotionalität, Aktivität, Schüchternheit), nicht aber die Lösung zusammen mit dem weiteren Faktor Geselligkeit, welcher sich sowohl mit Aktivität als auch mit Schüchternheit überschneidet (Boer & Westenberg, 1994). Einen abweichenden Befund erzielten Mathiesen und Tambs (1999) mit einer norwegischen Version der Temperamentsskala EAS, wo auch die Vierfaktorenlösung (Emotionalität, Aktivität, Schüchternheit, Soziabilität) erfolgreich war. Auch hier stammten die Ratings für die rund 1- bis 4-Jährigen praktisch ausschließlich von den Müttern.

Obwohl die empirischen Bestätigungen zu den Skalen von Cheek und Buss (1981) und Buss und Plomin (1984) nicht durchwegs gleich klar ausfallen, ist die Behandlung von Schüchternheit und Geselligkeit als separate soziale Orientierungen zweifellos angebracht. Ob es sich um Selbst- oder um Fremdeinschätzungen handelt (und welche Altersgruppe involviert ist), ist bei der Interpretation unbedingt zu berücksichtigen.

Ergebnisse von Asendorpf und Meier (1993) aus einer Untersuchung von Kindern im zweiten Schuljahr demonstrieren die unterschiedliche Rolle von Gesellig-

keit und Schüchternheit hinsichtlich des Sprechverhaltens in Alltagssituationen. Die durch die Eltern beantworteten Items zu sozialen Merkmalen des Kindes ließen sich klar in die Faktoren Schüchternheit, Geselligkeit und Aggressivität separieren. Wie sich zeigte, reguliert das Ausmaß an Geselligkeit das *Aufsuchen* von sozialen Situationen und Schüchternheit das Verhalten *in* der Situation. Das bedeutet, Geselligkeit und Schüchternheit treten im Prozess des sozialen Verhaltens zu verschiedenen Zeitpunkten bzw. in verschiedenen Abschnitten der Verhaltensorganisation in Erscheinung. Im Hinblick auf das Sprechverhalten der Kinder fanden Asendorpf und Meier (1993) keine Interaktionseffekte (z.B. ein spezifisches Sprechverhalten bei schwach ausgeprägter Geselligkeit und stark ausgeprägter Schüchternheit oder umgekehrt). Schüchternheit und Geselligkeit traten nur in Form von Haupteffekten auf. Das heißt, das Sprechverhalten stand einerseits mit Schüchternheit und andererseits mit dem Ausmaß an Geselligkeit in Beziehung. Empirische Belege für ein *Zusammenwirken* der beiden Faktoren im Sinne interaktiver Effekte bei Kindern oder Erwachsenen sind ohnehin nur spärlich vorhanden (Cheek & Buss, 1981; Bruch, Gorsky, Collins & Berger, 1989; Page, 1990; Vorderer & Knobloch, 1996; Schmidt, 1999; Schmidt & Fox, 1994; Dzwonkowska, 2002; s.a. Schmidt & Tasker, 2000).

Abgesehen von der bisher schmalen Befundlage fehlen in erster Linie theoretische Konzepte, die das Zusammenwirken von Schüchternheit und Geselligkeit als Dimensionen der sozialen Orientierung aufgreifen würden. Auch Coplan, Prakash, O'Neil und Armer (2004) analysierten bei 3- bis 5-Jährigen in einer Reihe von Regressionsanalysen je einzelne Effekte und nicht das Zusammenspiel der Merkmale „konflikthafte Schüchternheit“ und „soziales Desinteresse“ (Einschätzungen der Mütter). Konflikthafte Schüchternheit bezieht sich auf die folgenden sieben Items (vgl. Coplan & Armer, 2005, S. 26):

1. My child seems to want to play with other children, but is sometimes nervous to.
2. My child will turn down social initiations from other children because he/she is „shy“.
3. My child often approaches other children to initiate play (umgepolt).
4. My child „hovers“ near where other children are playing, without joining in.
5. My child rarely initiates play activities with other children.
6. My child often watches other children play without approaching them.
7. Although he/she appears to desire to play with others, my child is sometimes anxious about interacting with other children.

Vier weitere Items wie „*My child often seems content to play alone*“ und „*My child is just as happy to play quietly by him/herself than to play with a group of children*“ thematisieren das soziale Desinteresse der Kinder. Die beiden Skalen konnten faktorenanalytisch als zwei getrennte Dimensionen mit einer Interkorrelation von $r = .29$ bestätigt werden. Aus der Sicht der Mütter ist demnach das bevorzugte Alleinsein bereits bei 3- bis 5-Jährigen nicht identisch mit schüchternem Verhalten.

Abschließend noch einmal diese Frage: Was ist schlimmer, wenn jemand schüchtern oder wenn jemand ungesellig ist? Noch ist nicht eindeutig zu beantworten, ob die Eltern im einleitenden Beispiel tatsächlich gelassener auf die soziale Verweigerung ihres Kindes reagieren, wenn sie sich sagen: „Unser Kind macht sich einfach nichts aus Besuchen. Mit Hemmungen hat das nichts zu tun.“ In Anbetracht möglicher Normverletzungen kann Ungeselligkeit in einem bestimmten Umfeld so negativ erscheinen wie Schüchternheit. Wer in der wissenschaftlichen Diskussion Schüchternheit als Problem im Fokus hat, mag Ungeselligkeit als das kleinere Übel ansehen. So stellt zum Beispiel Asendorpf (1998) im Zusammenhang mit der Frage nach Langzeitfolgen und gegenwärtigen (schulischen) Beeinträchtigungen fest, es handle sich ja in gewissen Fällen vielleicht gar nicht um Schüchternheit, sondern „nur“ um Ungeselligkeit. Es ist nicht unbedingt einsichtig, warum das fehlende Geselligkeitsmotiv weniger bedenklich sein soll als der möglicherweise besonders ausgeprägte, aber aus Gründen der Ängstlichkeit gehemmte Annäherungswunsch. Anders gesagt, wenn wir den Menschen grundsätzlich als soziales Wesen verstehen, ist Ungeselligkeit nicht weniger fragwürdig als Schüchternheit.

3.3 Schüchternheit, Verlegenheit und Scham



Schüchterne erwecken oft den Eindruck der Verlegenheit oder gar der Beschämung, häufig hervorgerufen oder verstärkt durch unvermitteltes und heftiges Erröten oder das Abwenden des Blickes. Ist Schüchternheit vielleicht sogar identisch mit Verlegenheit oder Scham? Wo liegen die Unterschiede?

Eine viel beachtete begriffliche Abgrenzung und Einordnung der Schüchternheit stammt von Buss (1980). Er unterteilt die Oberkategorie *soziale Ängstlichkeit* (social anxiety) in die vier Teilbereiche Verlegenheit, Scham, Publikumsangst und Schüchternheit. Obschon es ohne weiteres möglich ist, die vier Konstrukte

bezüglich Reaktionen, Ursachen oder Konsequenzen in genügendem Ausmaß zu differenzieren, wirft die Kategorisierung eine grundsätzliche Frage auf. Verlegenheit und Scham gehören zur Kategorie (mehr oder weniger kurzfristiger) emotionaler *Reaktionen* auf Ereignisse von sozialer Bedeutung. Sie folgen auf ein Verhalten oder ein Ereignis (vgl. Miller, 2001), welches die Person vor anderen verunsichert (Verlegenheit) oder entlarvt (Scham). Im Gegensatz können sich Schüchternheit und Publikumsängstlichkeit zu überdauernden Merkmalen einer Person verfestigen.³⁶ Sie treten nicht erst nachträglich und oft nicht nur während eines Ereignisses auf. Ihre Wirkung zeigt sich häufig oder gar meistens bereits in der *Antizipationsphase*, in der eine unangenehme sozial-evaluative Situation gedanklich vorweggenommen - und als Konsequenz einer allzu negativen Antizipation später vielleicht sogar gemieden wird. Weil die beiden Reaktionen Verlegenheit und Scham nicht typischerweise zu den antizipierenden Emotionen zu zählen sind, sollten sie als Bestandteil der sozialen Ängstlichkeit nicht auf der gleichen Ebene behandelt werden wie Schüchternheit.

Im Dienste einer klaren definitorischen Abgrenzung von verwandten Konzepten drängt sich die Beschäftigung mit den oben genannten Begriffen selbstverständlich trotz des Einwandes auf. Nach dem Duden-Herkunftswörterbuch kam das Adjektiv *schüchtern* (vom Verb *schüchtern*: „verseuchen“) im 16. Jahrhundert als *schüchter* oder *schuchter(n)* mit der Bedeutung „scheu gemacht, ängstlich“ ins Hochdeutsche und wurde ursprünglich für die Beschreibung von Tieren verwendet. Was in der Herkunftsbeschreibung nicht erwähnt wird, ist der etymologische Stamm, der sich deutlicher im englischen Wort *shyness* andeutet und im griechischen Wort *αἰσχύνῃ* (*aischynê*) „Scham, Scheu“ zu suchen ist. Scheinbar ganz im Sinne dieser engen etymologischen Verwandtschaft von Schüchternheit und Scham nahmen frühere Abhandlungen keine Differenzierung der beiden Begriffe vor. In seinem Werk „The expression of emotion in man and animals“ von 1872 beschäftigte sich Darwin (1989) ausführlich mit Scham, Verlegenheit und Schüchternheit, ohne diese explizit zu trennen. Nach Lewis (1995) waren es für Darwin alles ichbewusste Emotionen: „*Darwin unterscheidet nicht zwischen Scham und Schuld oder zwischen Scham und Schüchternheit, Bescheidenheit oder Verlegenheit. Sie alle waren für ihn ichbewusste Emotionen, deren Charakteristikum das war, was er Aufmerksamkeit gegenüber dem Selbst nannte*“ (Lewis, 1995, S. 49). Darwins Interesse galt ohnehin in erster Linie dem Phänomen des Errötens, weniger den einzelnen Emotionen. Das Erröten betrachtete er als grundlegenden *artspezifischen* Bestandteil und Indikator verschiedenster ichbe-

36 „Angst“ gilt grundsätzlich als antizipierende Emotion (Lazarus, 1991).

wusster Reaktionen des Menschen (vgl. auch Edelmann, 2001; Crozier, 2001). Im Zusammenhang mit Schüchternheit, der „falschen Scham“, schreibt er: *„This odd state of mind, often called shamefacedness, or false shame, or mauvaise honte, appears to be one of the most efficient of all the causes of blushing“* (Darwin, 1989, S. 258). Darwin meint denn auch weiter, Schüchternheit sei - abgesehen von den abgewendeten oder niedergeschlagenen Augen und den unbeholfenen, nervösen Bewegungen des Körpers – hauptsächlich am *erröteten* Gesicht zu erkennen. Ihre Ursachen lokalisiert er in der Sensitivität für die positive oder negative Meinung anderer und in der Erscheinung gegen außen (ebd.).

Bei Kindern tritt Schüchternheit nach Darwins Beobachtungen sehr früh auf und ist schwer von Furcht (fear) zu unterscheiden. Bei seinem zwei Jahre und drei Monate alten Kind entdeckt er Anzeichen der Schüchternheit ihm gegenüber nach einer Woche Abwesenheit. Das Kind reagiert jedoch nicht mit Erröten, sondern durch das Abwenden seiner Augen. Darwin schließt daraus, dass sich Schüchternheit oder „shamefacedness“ (sowie echte Scham) zeigen, bevor die Fähigkeit zu erröten entwickelt ist (ebd., S. 260). Im nächsten Abschnitt gibt sich Darwin als einsichtiger Pädagoge und Erzieher zu erkennen, indem er davor warnt, die ohnehin hohe Selbstaufmerksamkeit schüchterner Kinder durch falsche Aufforderungen zu steigern: *„As shyness apparently depends on self-attention, we can perceive how right are those who maintain that reprehending children for shyness, instead of doing them any good, does much harm, as it calls their attention still more closely to themselves“* (260).

Darwin unterscheidet Publikumsangst von Schüchternheit (ebd., 259f), weil ihr andere Ursachen zu Grunde liegen. Die Nervosität vor dem Auftritt vor einer Menge basiert eher auf der kommenden Anstrengung, auf Besorgnis (apprehension) und auf Befürchtungen angesichts einer unvertrauten Situation, weniger auf eigentlicher Schüchternheit, die er eng mit Scham verbunden sieht. Darwin nimmt aber an, dass Schüchterne mehr unter den negativen Empfindungen der Publikumsangst leiden als andere Personen.

Während wir die fehlende Unterscheidung von Scham und Schüchternheit bei Darwin noch als Ausdruck der damals pionierhaften Beschäftigung mit dem Thema verstehen können, erstaunt die hundert Jahre später noch immer unterlassene Differenzierung im Werk „Die Emotionen des Menschen“ von Izard (1981; 1994) umso mehr. Izard verweist im Kapitel „Scham und Schüchternheit“ ausdrücklich auf Darwins Konzeption: *„Darwin [...] benutzte alle drei Begriffe - Scham, Schüchternheit und Schuldgefühl -, aber er benutzte Scham und Schüchternheit offenbar als Synonyme. Gelegentlich deutete er an, dass zwischen Scham und Schüchternheit einige Unterschiede bestünden, aber er hat diese Unterschiede*

nicht genau expliziert“ (Izard, 1981, S. 431f.). Diese Feststellung gilt unvermindert für die Behandlung von Scham und Schüchternheit durch Izard selber (1981, 431–467). Er behandelt „Scham-Schüchternheit“ als eine menschliche Grundemotion, d.h., er ist primär am emotionalen Aspekt von Schüchternheit interessiert und identifiziert diesen in enger Verbindung zu Scham. Seine Aufmerksamkeit richtet sich nicht auf Schüchternheit als spezifisches Persönlichkeitsmerkmal. Ich beschränke die weiteren Ausführungen dieses Teils im Wesentlichen auf die grundlegenden ichbewussten Reaktionen Verlegenheit und Scham. Wie oben bereits erwähnt, sind Verlegenheit und Scham im Gegensatz zu Schüchternheit als reaktive Zustände zu verstehen. Damit sie auftreten, muss eine soziale Spiegelung des Verhaltens oder eine „Exponiertheit“ der Person gegeben sein (Lewis, 1995; Miller, 2001). Zwei zentrale Unterschiede scheinen mir dabei maßgebend:

1. Verlegenheit folgt als Reaktion auf eine akute fundamentale *Verunsicherung*, etwa im Hinblick auf das richtige (momentane und weitere) Verhalten oder auf andere Aspekte, die mit der aktuellen *Selbstpräsentation* zu tun haben. Das „Verlegenheitslächeln“ ist Ausdruck dieser tief greifenden Verunsicherung und unterscheidet unter anderem die Verlegenheitsreaktion von Scham (Lewis, 1995). Scham ist dagegen stets eine nachträgliche Reaktion auf ein als (moralisch) *falsch* erkanntes Verhalten. Mit anderen Worten, Verlegenheit beruht auf einer *Verunsicherung* des Selbst im Hinblick auf das, was in der Situation richtig, angemessen (oder auch besonders erwünscht) wäre, Scham dagegen resultiert aus einer *Entlarvung* des Selbst im Zusammenhang mit der begangenen Verletzung von anerkannten Erwartungen, Normen, Regeln oder Grundsätzen. Das Empfinden von *Schuld* stellt sich ein, wenn das als falsch erkannte Verhalten für eine oder mehrere Personen in irgendeiner spezifischen Weise schädigend war.

2. Damit Verlegenheit auftreten kann, muss eine *direkte* soziale Konfrontation gegeben sein. Verlegenheit stellt sich ohne die Anwesenheit anderer Personen nicht ein.³⁷ Im Unterschied dazu kann Scham (vor allem das *Schambewusstsein*) bei direkter *oder* bei vorgestellter sozialer Exponiertheit entstehen, wenn eine Person zum Beispiel unvermittelt die Unrechtmäßigkeit eines zurückliegenden Verhaltens erkennt. Schamempfinden und Schuld sind auch ohne die Gegenwart anderer möglich, weil das Bewusstsein vom falschen bzw. schädigenden oder

37 Die bloße Vorstellung einer sozialen Exponiertheit, wie Lewis (1995) annimmt, genügt meines Erachtens für Verlegenheitsreaktionen nicht. Was antizipierend erfahren werden kann, ist vielmehr die Befürchtung, da und dort in Verlegenheit zu geraten, oder Beschämung in diesem Zusammenhang, aber nicht die Verlegenheit selber.

unrechtmäßigen Verhalten einen immer und überall, orts- und zeitungebunden treffen kann. Das ist bei Verlegenheit, die in aktuelles soziales Geschehen eingebunden ist, nicht der Fall.

Wenn sich Schüchterne in sozialen Situationen befinden, sind Scham und Verlegenheit gedanklich meist in Reichweite. Die fundamentale Unsicherheit schüchterner Personen klammert sich geradezu an die Möglichkeit, in jedem Moment das komplett Falsche zu tun oder zu sagen oder sich maßlos ungeschickt zu verhalten. Die Verunsicherung und das befürchtete Fehlverhalten kennzeichnen denn auch über weite Strecken die Gedankenwelt und die Grundstimmung von massiv Schüchternen („Ich weiß nicht, wie man sich da verhalten soll. Ich mache so oder so alles falsch und blamiere mich auf der ganzen Linie“). Aus dem Gesagten folgt, dass Verlegenheit und Scham nicht identisch sind mit Schüchternheit; es handelt sich vielmehr um ihre ständig möglichen Begleiter. Die verschiedenen Gefühle und Befürchtungen machen Schüchternheit zu einem Wechselbad aus Verunsicherung, einer stets drohenden Verlegenheit, der Befürchtung, im entscheidenden Augenblick genau das Falsche zu sagen, und aufkeimender Beschämung, wenn sich der Eindruck durchsetzt, das präsentierte Selbst habe anerkannten Erwartungen, Normen und Regeln nicht annähernd entsprochen. Schüchternen fehlt aber nicht einfach das richtige Skript für ihre sozialen Auftritte, das Problem liegt im Grunde tiefer. Oft kennen sie die passenden Dialoge und das, „was man sagen könnte“, sehr wohl, sie verzichten aber darauf, die Sätze und Bemerkungen auszusprechen, weil sie sich nicht dazu *berechtigt* fühlen, sich in eine Situation einzubringen.

3.4 Formen und Auslöser

3.4.1 Zwei Formen von Schüchternheit

Die eben erwähnte gedankliche Beschäftigung mit negativen sozialen Erfahrungen ist Bestandteil einer bestimmten, erst im Verlauf der Kindheit auftretenden Form von Schüchternheit. Sie setzt das Vorhandensein *ichbewusster* Emotionen und *selbstbezogener* Kognitionen voraus. In der Literatur besteht weitgehend Einigkeit, dass zwei Formen von Schüchternheit unterschieden werden können. Über die typischen Merkmale der Varianten und das Alter, in dem die spätere Form einsetzt, herrscht weniger Übereinstimmung. Buss (1997; 1984) spricht von einer frühen *furchtsamen* Schüchternheit (*anxious bzw. fearful shyness*)³⁸ und der

38 In der früheren Publikation nennt Buss (1984) die erste Form „stranger anxiety or wariness“.

später einsetzenden *ichbewussten* Schüchternheit (self-conscious shyness). Die beiden Formen unterscheiden sich emotional, physiologisch und bezüglich ihrer Auslösesituationen. Furchtsame Schüchternheit ist nach Buss (1997) eine Reaktion auf Unbekanntes und Neuartiges (neuartige Situationen, neue Rollen, fremde Personen), sie entsteht aber auch bei sozialer Evaluation oder in Momenten der Selbstpräsentation. Die ichbewusste Schüchternheit resultiert hingegen aus sozialer Exponiertheit, bei Verletzung der Privatsphäre, bei ungeschicktem Verhalten oder bei übermäßigem Lob.

Ausgehend von der Theorie von Buss testeten Crozier und Burnham (1990) 60 Kinder zwischen 5 und 11 Jahren in Einzelinterviews. Der Theorie entsprechend, wurde angenommen, dass furchtsame Schüchternheit der ichbewussten Form entwicklungsmäßig vorausgeht und der Übergang von der frühen zur späteren Form zwischen 7 und 8 Jahren stattfindet. Nach Buss wäre der Beginn der zweiten Form bereits zwischen 4 und 5 Jahren zu erwarten. Diese Altersgrenze wurde von Crozier und Burnham bezweifelt, weil die selbstreflexive Rollenübernahme gemäß der Theorie Selmans (Selman, 1984) selbst bei 8-Jährigen erst von 50 Prozent erreicht ist. Als Indikatoren für furchtsame Schüchternheit dienten Fragen zu neuen Situationen, Fremden (Leute, die du nicht gut kennst) und Furchtreaktionen. Im Rahmen der ichbewussten Schüchternheit zielten die Fragen auf Verlegenheit und Erröten, sich beobachtet fühlen, auffällig sein oder im Mittelpunkt stehen (vor der Klasse oder einer Gruppe sprechen). Zusätzlich erfragte Merkmale waren „schweigen“ oder „mit leiser Stimme sprechen“. Die Klassifikation der Antworten bestätigte einen Alterszusammenhang. Die Nennungen zu furchtsamer Schüchternheit nahmen im Verhältnis zur Gesamtzahl der Nennungen mit zunehmendem Alter deutlich ab (94,7, 69,2, 33,8 Prozent), blieben aber absolut gesehen relativ stabil. Die Antworten in den einzelnen Altersgruppen bestätigten insgesamt nicht eine Ablösung der früheren furchtsamen Schüchternheit, sondern vielmehr eine Erweiterung durch die ichbewusste Form mit 7 bis 8 Jahren. Mit einem anderen theoretischen Zugang, der anstelle der Rollenübernahme das Verstehen emotionaler Reaktionen ins Zentrum rückte, und mit einer vereinfachten Methode kamen Yuill und Banerjee (2001) in einer weiteren Untersuchung zum Schluss, ichbewusste Schüchternheit setze doch, wie von Buss ursprünglich vermutet, bereits mit 4 bis 5 Jahren ein. Wie bei anderen Entwicklungsphänomenen, die bei jüngeren Kindern untersucht werden, entscheidet offensichtlich auch hier die verwendete Methode über den jeweils gefundenen Eintretenszeitpunkt.³⁹ Da Hinweise auf ichbewusste *und* auf furchtsame Schüchternheit auch

39 Ein Problem, das zum Beispiel im Zusammenhang mit Piagets Entwicklungstheorie ausgiebig diskutiert wurde.

bei Erwachsenen nachgewiesen werden konnten (Crozier, 1999), dürfte es sich bei den beiden Formen tatsächlich nicht um eine Entwicklungsabfolge handeln, sondern um alternative Varianten der Schüchternheit, die spätestens ab dem Schulalter nebeneinander bestehen.

Das Modell der beiden Formen von Schüchternheit blieb nicht unwidersprochen. Leary (1986) plädiert gar für den Ausschluss der Frühform „fearful shyness“ aus der Schüchternheitsdefinition. Er nennt drei Gründe, die ängstlich-gehemmten Reaktionen gegenüber Unbekanntem („wariness“) des Kleinkindalters konzeptionell von der (späteren) Schüchternheit zu trennen: Zunächst gibt er zu bedenken, dass die im Konzept von Buss beschriebene Furcht nicht allein im sozialen Kontext auftritt. Sie dehnt sich auch auf nicht soziale Stimuli aus (diverse Furcht auslösende Objekte). Die Angst der Kleinkinder vor Fremdem beruht nach Learys Ansicht eher auf physischen Signalen (bzw. einer Angst vor physischer Bedrohung). Zweitens sind die oft *schreckhaften* Verhaltensreaktionen des kleinen Kindes ganz anderer Art und nicht mit den Reaktionen von schüchternen Personen in späteren Altersabschnitten vergleichbar. Erwachsene reagieren nur dann ähnlich, wenn sie mit *physisch* sehr bedrohlichen Stimuli konfrontiert sind. Drittens ist gut belegt, dass Schüchternheit mit sozialer *Bewertungsangst* zusammenhängt. Kleine Kinder haben nicht die psychischen Voraussetzungen für sozial-evaluative Erfahrungen. Ihre Reaktion ist deshalb *funktional* völlig von Schüchternheit verschieden und betrifft unterschiedliche psychologische Phänomene. Die Fremdenreaktion des kleinen Kindes ist deshalb alles andere als eine Vorform der evaluativen Schüchternheit der späteren Altersphasen (Leary, 1986, S. 30).

Das dritte Argument hat mit dem Aufzeigen der Parallelität beider Formen bereits empirische Unterstützung erfahren. Das erste Argument lässt sich insofern entkräften, als jüngere Kinder gemäß Piagets Beobachtungen zum kindlichen Animismus keine Trennung zwischen physischer und sozialer Welt herstellen (Piaget, 1978). Wenn sie also Objekte genauso wie Personen als beseelt und mit Bewusstsein und Leben ausgestattet verstehen, sind entsprechende (auch heftige) Reaktionen gegenüber Objekten nicht unbedingt außergewöhnlich. Und schließlich, wenn die Reaktionen jüngerer Kinder angesichts bedrohlicher Stimuli schreckhafter ausfallen, so könnte das als Korrektur der eingeschränkten Bewältigungsfähigkeit verstanden werden, die eine kognitive, ichbewusste Auseinandersetzung im Sinne einer intervenierenden Variablen nicht möglich macht.

Eine weitere Kritik an der Theorie von Buss und eine alternative Differenzierung stammt von Asendorpf (1990b; 1993; 1998). Asendorpf (1990b) sieht das Hauptproblem darin, „*dass die negative soziale Evaluation und die Antizipation von Evaluation praktisch unweigerlich mit erhöhter öffentlicher Selbstaufmerksamkeit*

keit verbunden sind, aber nicht umgekehrt (etliche Menschen genießen es, im Mittelpunkt zu stehen), während Buss davon ausgeht, dass öffentliche Selbstaufmerksamkeit per se Schüchternheit auslöst“ (ebd., S. 729). Es ist demnach nicht das Bewusstsein, exponiert zu sein, welches zu schüchternen Reaktionen führt, sondern die öffentliche Selbstaufmerksamkeit im Zusammenhang mit befürchteter sozialer Evaluation. Asendorpf (1990b; 1993) schlägt deshalb die Unterscheidung folgender Varianten vor: *die Gehemmtheit gegenüber Unbekanntem*, welche auch als Persönlichkeitsmerkmal oder Temperament zu verstehen ist, und *sozial-evaluative Schüchternheit*, die von Asendorpf (1998) bei Kindern im Schulalter ihrem Erlebenshorizont entsprechend als „Gehemmtheit aus Angst vor Ablehnung durch Gleichaltrige“ identifiziert wurde. Asendorpf (1990b) weist darauf hin, dass Buss diese beiden Formen unter furchtsamer Schüchternheit subsumiert.

3.4.2 Die Differenzierung der Auslöser

In verschiedensten Modellen zu Gehemmtheit (Inhibition) oder Schüchternheit hat sich die Formel „Gehemmtheit gegenüber Unbekanntem“ (oder gegenüber Fremdem) theoretisch und empirisch durchgesetzt. In Untersuchungen geschieht die entsprechende Operationalisierung entweder per Fragebogen (fremde Personen) oder experimentell (eine unbekannte Person im Labor). Was „unbekannt“ oder „fremd“ genauer bedeutet und wo „Fremdheit“ beginnt, wird dabei erstaunlicherweise nicht problematisiert.

Hemmung gegenüber Fremdem oder Unbekanntem kann sich in sehr verschiedener Gestalt und mit mehr oder weniger sozialen Bezügen zeigen. Grundsätzlich lassen sich mindestens drei Kategorien bilden: Die eine betrifft die Gehemmtheit gegenüber unbekanntem *Orten*, die zweite betrifft unbekanntem *Objekte* und die dritte die Gehemmtheit gegenüber unbekanntem *Personen*. Diese Differenzierung ist in der Praxis der Forschung nicht ausreichend anzutreffen. Im Gegenteil, die empirische Erfassung von Gehemmtheit oder Inhibition bei kleinen Kindern zum Beispiel beruht meist auf gemischten Indikatoren. Dazu gehören Reaktionen und Reaktionsverzögerungen (Latenzzeit) gegenüber besonders auffälligen Spielsachen (geräuschvolle Roboter o.ä.) oder neuen Situationen (Betreten eines unbekanntem Raumes) sowie gegenüber fremden Gleichaltrigen oder Erwachsenen (vgl. Kagan, 1989; Kagan, Reznick & Snidman, 1987; Sanson et al., 1996).

Die allgemeine Kategorie „Hemmung gegenüber dem Unbekanntem“ (inhibition towards the unknown) bedarf in erster Linie einer Unterscheidung in sozial und sachlich ausgelöste Hemmungsreaktionen. Ein nächster Schritt könnte darin bestehen, die Übereinstimmung beider Verhaltensreaktionen mit der (späteren) Schüchternheit zu untersuchen. Eine entsprechende Differenzierung in *soziale*

und *nicht soziale* Hemmung wurde von Kochanska und Radke-Yarrow (1992) bei Kleinkindern vorgenommen und mit dem späteren Interaktionsverhalten mit Gleichaltrigen in Beziehung gesetzt. Eine der zentralen Annahmen der Studie war, dass die soziale Hemmung – bzw. die Reaktion gegenüber einer fremden erwachsenen Person im Labor – das Interaktionsverhalten besser vorhersagen würde als die frühere Hemmung angesichts einer neuen Situation (unbekannter Raum mit verschiedenen Objekten). Bei den ersten Erhebungen, wo die nicht soziale und die soziale Hemmung im Mittelpunkt standen, waren die Kinder zwischen 1.5 und 3.5 Jahre alt. Die Interaktion mit einem Gleichaltrigen wurde beobachtet, als die Kinder 5 Jahre alt waren. Ganz im Sinne der Hypothese stand das Interaktionsverhalten der 5-Jährigen nur mit der früheren *sozialen* Hemmung in Beziehung (Beta .36). Eine Aufteilung der gesamten Interaktionssituation in drei Segmente ergab, dass die Übereinstimmung nur das erste Segment oder die „Anwärmphase“ in den ersten fünf Minuten betraf. Offensichtlich verändert sich das Verhalten mit zunehmender Vertrautheit und löst sich von der in die Situation mitgebrachten Anfangshemmung. Bei den untersuchten Kindern lag keine signifikante Korrelation zwischen den beiden Hemmungsvarianten vor. Soziale und nicht soziale Hemmung scheinen demzufolge als getrennte Phänomene mit unterschiedlicher Verhaltenswirksamkeit zu existieren. Schüchternheit ist sicher nicht identisch mit der Inhibition im Kleinkindalter, scheint aber zumindest näher verwandt mit sozialer Inhibition als mit nicht sozialer.⁴⁰

Dringend angezeigt ist aber auch eine Differenzierung von „Fremdheit“. In Labo-untersuchungen zur Inhibition jüngerer Kinder sind die Personen echte Fremde, die den Kindern vorher völlig unbekannt waren. Fremdheit wird in Beobachtungsstudien als *objektives* Kriterium behandelt. Anzeichen von Gehemtheit kommen aber bei sehr verschiedenen Graden von Fremdheit vor, selbst bei relativ vertrauten Personen. Schließlich können wir auch im Alltag beobachten, dass viele Personen auf nicht eigentlich „Fremde“ ausgesprochen schüchtern-gehemmt reagieren. Zwei Folgerungen sind daraus abzuleiten:

1. Die Bedingungen von *Fremdheit* müssten klarer gefasst werden, und zwar in *objektiver* und in *subjektiver* Hinsicht. Genauso wie der Schüchternheit haftet auch der Fremdheit eine ausgesprochen subjektive Komponente an. Jemand kann uns „fremd“ bleiben, obwohl wir jeden Tag mit ihm oder ihr zusammentreffen.

40 Bis heute wurde der Stand des kindlichen Animismus bei dieser Unterscheidung nicht berücksichtigt. Es bliebe zu prüfen, ob bestehende bzw. nicht bestehende Unterschiede zwischen sozialer und nicht sozialer Inhibition mit dem Grad des Animismus korrespondieren.

Umgekehrt sehen wir eine Person zum ersten Mal und fühlen uns im Nu vertraut und „auf der gleichen Wellenlänge“.

2. Das *Zusammenspiel* der Dimensionen Fremdheit und sozial-evaluativer Ängstlichkeit ist noch zu wenig differenziert untersucht worden. Von besonderem Interesse sind hierbei die interaktiven Effekte bei den atypischen Konstellationen („vertraut und schüchtern“ sowie „fremd und nicht schüchtern“). Derartige Differenzierungen stehen aber erst am Anfang.

Die in diesem Abschnitt abgebildete Diskussion lässt erkennen, dass von einer endgültigen begrifflichen und konzeptuellen Klärung zurzeit noch nicht die Rede sein kann. Die Frage, welche Verhaltensklassen und welche kognitiven und emotionalen Elemente in welchem Entwicklungsabschnitt im Zusammenhang mit welchen Auslösern letztlich als Schüchternheit bezeichnet werden sollen, dürfte noch einige Zeit wissenschaftliche Auseinandersetzungen anregen.

3.5 Abgrenzung gegenüber pathologischen Formen

3.5.1 Nicht pathologische Begrifflichkeit

Der Umgang mit der Unschärfe verwendeter Begriffe kennzeichnet einen großen Bereich der wissenschaftlichen Diskussion. Das gilt geradezu exemplarisch für jene Kategorie, zu denen Schüchternheit zu zählen ist. Sozialer Rückzug, soziale Isolierung, soziale Gehemmtheit, Schüchternheit - diese und ähnliche Begriffe wurden lange Zeit ohne genau definierte Unterscheidungskriterien im Zusammenhang mit beobachtetem Verhalten verwendet. Seit Beginn der Neunzigerjahre des vergangenen Jahrhunderts hat eine Gruppe von Autoren gezielte Anstrengungen unternommen, die in der vorangehenden Forschungsperiode entstandene Begriffsvielfalt im Bereich sozialer Orientierungen und Verhaltensweisen zu entwirren (Asendorpf, 1990a; 1993a; Rubin & Asendorpf, 1993; Rubin, Burgess & Coplan, 2002).

Nach dem jüngsten Klärungsversuch für Bezeichnungen in der Phase Kindheit von Rubin, Burgess und Coplan (2002) gilt *sozialer Rückzug* (social withdrawal) als Oberbegriff für Anzeichen des Rückzugsverhaltens in vertrauten oder unbekanntem Kontexten. Die Verhaltensweisen sind: *kommunikative Abstinenz* (reticence), *passives Einzelspiel* (solitary-passive play), welches die Einzelbeschäftigung aus sozialem Desinteresse meint, und aktives Einzelspiel (solitary-active

play), welches die Einzelbeschäftigung aus sozialer Unreife bezeichnet, bei der expressives Verhalten vorkommt, das sich aber nicht an die anderen Anwesenden richtet.

Die Nichtbeteiligung am sozialen Geschehen basiert bei sozialem Rückzug einzig auf dem vom *Individuum* praktizierten Verhalten. Im Gegensatz dazu steht *soziale Isolierung*, bei der die Vereinzelung als Folge der *sozialen Ablehnung* (durch Gleichaltrige) entsteht (Rubin & Asendorpf, 1993). In diesem Sinne bezeichnet Rückzug die *selbst initiierte* und Isolierung die *aufgezwungene* soziale Distanz. Die beiden Begriffe dürfen nicht mit Schüchternheit gleichgesetzt werden. Hier gilt das bereits Gesagte. Der Ausdruck *Gehemmtheit* (inhibition) gilt für die Disposition (oder das Temperament), in unbekanntem Situationen besonders vorsichtig (wary) und furchtsam zu reagieren (Gehemmtheit gegenüber Unbekanntem). Diese kann in die erwähnte *soziale* (Gehemmtheit gegenüber Personen) und eine *nicht soziale* Variante (Gehemmtheit gegenüber Objekten und Orten) gegliedert werden (Kochanska & Radke-Yarrow, 1992). In Übereinstimmung mit Asendorpf (1990b; 1993) scheint es mir sinnvoll, zwischen der (sozialen oder nicht sozialen) *Gehemmtheit gegenüber Unbekanntem* (im Sinne der Inhibition) und *sozial-evaluativer Schüchternheit* zu unterscheiden.⁴¹ Die Bezeichnung Schüchternheit zielt somit grundsätzlich auf die sozial-evaluative Form. Das gilt allerdings nur für die Perspektive der Betroffenen. Der Position von Beobachtenden bleiben die sozial-evaluativen Motive des Schüchternen zwangsläufig verborgen. Aus der Beobachtungsperspektive sind Verhaltensformen erkennbar (z.B. soziale Absonderung), die längst nicht in jedem Fall sozial-evaluativen Ursprungs sein müssen. Leider findet die Unterscheidung in beobachtete und selbst berichtete Schüchternheit in der Forschung bis heute zu wenig Beachtung (Stöckli, 2004).

3.5.2 Pathologische Formen

Die bis jetzt aufgeführten Begriffe bezeichnen ausschließlich Formen des Alltagsverhaltens in Normalpopulationen. Schüchternheit ist *keine* Bezeichnung für einen pathologischen Zustand. Das gilt ebenso für soziale Ängstlichkeit, welche die sozial-evaluativen Befürchtungen der Schüchternen ausmacht. Die Grenzen und Übergänge zu den Extremzonen sind aber sicher nicht genau trennscharf. Ob ein schwerwiegender Fall als pathologisch erkannt wird, indem eine klinische

41 Die dispositionelle Gehemmtheit gegenüber Unbekanntem (Inhibition) kann mit Asendorpf (1993a) - vermutlich ohne Verwirrung zu stiften - auch als schüchternes Temperament bezeichnet werden. Wichtig bleibt die Ausgrenzung von sozial-evaluativen Elementen bei dieser Reaktionsform, was mit dem Konzept der furchtsamen Schüchternheit nach Buss (1997) nicht gewährleistet ist.

Diagnose erfolgt, kann einzig vom erfahrenen Leidensdruck oder der Aufmerksamkeit der Umgebung abhängig sein, was dazu führt, dass eine Fachperson aufgesucht und eine Abklärung in die Wege geleitet wird. Unabhängig davon müssen die pathologischen Konstellationen aber grundsätzlich als eigene Kategorie betrachtet werden, die sich von mehr oder weniger intensiver Schüchternheit unterscheidet. Für eine entsprechende Diagnose sind die beiden Klassifikationssysteme ICD-10 (2001) und DSM-IV (1996) relevant (für Quervergleiche siehe Schulte-Markwort, Marutt & Riedesser, 2002).

In beiden Werken wird die unter den Angststörungen eingereihte *Soziale Phobie* beschrieben (im DSM-IV auch als *Soziale Angststörung* bezeichnet). Obwohl die Symptomatik der Sozialen Phobie in mancher Hinsicht an Schüchternheit erinnert, kann diese nicht einfach als Wegbereiter oder Vorläufer der Sozialphobie gelten (Asendorpf, 2002). Gemäß ICD-10 umfasst Soziale Phobie eine starke Furcht vor der Betrachtung durch andere Menschen, die als prüfend erlebt wird. Als Reaktion folgt die Vermeidung derartiger sozialer Situationen. Soziale Phobie ist häufig von einem angeschlagenen Selbstwertgefühl und einer ausgeprägten Furcht vor Kritik begleitet. Unangenehme Begleit- und Folgereaktionen (Angstreaktionen) können sein: Erröten, Händezittern, Übelkeit, heftiger Drang zum Wasserlassen. Dabei nehmen Personen, die ihre Soziale Phobie nicht als Ursache erkennen, unter Umständen an, die erlebten sekundären Manifestationen seien das primäre Problem. Im Extremfall können Panikattacken auftreten. Als wichtige Diagnosekriterien gelten unter anderem:

- A) Die ausgeprägte *Furcht*, im Zentrum der Aufmerksamkeit zu stehen oder sich peinlich oder erniedrigend zu verhalten.
- B) Die ausgeprägte *Vermeidung* solcher Situationen. Außerdem müssen mindestens zwei der genannten Angstsymptome anwesend sein sowie eine emotionale Belastung und die Einsicht, dass die Reaktionen, die sich vornehmlich auf die sozialen Auslöser beschränken, übertrieben sind.

Ein Klassifikationstypus, der nur im ICD-10 Verwendung findet, ist die *Störung mit sozialer Ängstlichkeit des Kindesalters*. Es handelt sich dabei um das stark erhöhte Misstrauen eines Kindes gegenüber Fremden oder Gleichaltrigen und die ausgeprägte Ängstlichkeit in unbekanntem Situationen. Für die Diagnose ausschlaggebend sind auch hier die Ausprägung und die erlebten Beeinträchtigungen. Außerdem sollten andere Beziehungen, etwa innerhalb der Familie oder zu gut vertrauten Peers, auf eine befriedigende, unauffällige Weise verlaufen, damit die spezifische Diagnose zutrifft.

Eine weitere pathologische Symptomatik bildet die unter den Persönlichkeitsstörungen eingereihte *ängstliche (vermeidende) Persönlichkeitsstörung* (ICD-10)

bzw. die *vermeidend-selbstunsichere Persönlichkeitsstörung* (DSM-IV). Wie bei der Sozialen Phobie finden wir auch hier etliche Symptome, die in einer viel mildereren Form als Merkmale von Schüchternheit in Erscheinung treten können. Hauptmerkmale der Störung sind eine starke soziale Gehemmtheit und tief sitzende Gefühle der Minderwertigkeit, die mit einer Überempfindlichkeit und einer übertriebenen Aufmerksamkeit gegenüber erlebten oder vermuteten negativen Beurteilungen einhergeht. Die Folge davon sind auffällige Vermeidungsreaktionen, die sich besonders im beruflichen (oder im schulischen) Alltag für die betroffene Person nachteilig auswirken können. Gemäß DSM-IV gelten bei der vermeidend-selbstunsicheren Persönlichkeitsstörung folgende diagnostischen Kriterien, von denen mindestens vier erfüllt sein müssen (zitiert nach DSM-IV, 1996, S. 751):

Die selbstunsicher-vermeidende Person

- (1) vermeidet aus Angst vor Kritik, Missbilligung oder Zurückweisung berufliche Aktivitäten, die engere zwischenmenschliche Kontakte mit sich bringen,
- (2) lässt sich nur widerwillig mit Menschen ein, sofern er/sie sich nicht sicher ist, dass er/sie gemocht wird,
- (3) zeigt Zurückhaltung in intimeren Beziehungen, aus Angst, beschämt oder lächerlich gemacht zu werden,
- (4) ist stark davon eingenommen, in sozialen Situationen kritisiert oder abgelehnt zu werden,
- (5) ist aufgrund von Gefühlen der eigenen Unzulänglichkeit in neuen zwischenmenschlichen Situationen gehemmt,
- (6) hält sich für gesellschaftlich unbeholfen, persönlich unattraktiv oder anderen gegenüber unterlegen,
- (7) nimmt außergewöhnlich ungern persönliche Risiken auf sich oder irgendwelche neuen Unternehmungen in Angriff, weil dies sich als beschämend erweisen könnte.

Was hier für das Erwachsenenalter formuliert ist, kann bereits in der Kindheit in Erscheinung treten. Wie schon bei der Sozialen Phobie erwähnt, liefern frühe Formen aber keineswegs eine klare Prädiktion späterer Folgeprobleme im Erwachsenenalter. Abgesehen von äußeren Einflüssen und Entwicklungsvorgängen, die den Verlauf eindämmen, ist nicht zuletzt zu vermuten, dass es den Betroffenen mit zunehmendem Alter immer besser gelingt, Situationen, auf die besonders anfällig reagiert wird, aus dem Tätigkeitsfeld zu entfernen. Das kann durch eine

entsprechende Berufswahl, den Rückzug auf die häusliche Umgebung und die möglichst weitgehende Reduktion der Sozialkontakte geschehen. Dadurch verschwinden nicht eigentlich die Störungen als vielmehr die störungsauslösenden Stimuli. Das ist eine Art der Immunisierung, die auch bei milderer Formen der Schüchternheit sehr wahrscheinlich und für die alltägliche Lebensbewältigung durchaus auch erfolgreich und sinnvoll sein kann.

3.5.3 Und das Gegenteil?

Das Gegenteil einer schüchternen Person ist nicht die sozial kompetente, nicht schüchterne Person. Das Gegenteil liegt vielmehr im Bereich der Umkehrung der charakteristischen Symptome. Wenn Schüchterne anderen Menschen gegenüber gehemmt sind, die soziale Evaluation fürchten und in sozialen Situationen häufig Rückzugsverhalten zeigen, dann bildet die *ungehemmte* zwischenmenschliche *Distanzlosigkeit* das eigentliche Gegenteil von Schüchternheit (vgl. auch Asendorpf, 1998). Wenn wir zusätzlich das sozial ängstliche Verhalten der Schüchternen berücksichtigen, welches unter anderem mit mangelnder Ichdurchsetzung und Zurückhaltung korrespondiert, dann wird das gegenteilige Verhalten außerdem durch *Dominanz* und allenfalls durch zwischenmenschliche *Respektlosigkeit* gekennzeichnet sein.

Als eine pathologische Extremform auf der gegenteiligen Seite von Schüchternheit wäre die *antisoziale* (DSM-IV) bzw. die *dissoziale Persönlichkeitsstörung* (ICD-10) zu nennen. Zu ihrem Erscheinungsbild gehören gemäß ICD-10: ein ausgeprägter Mangel an Gefühlen für andere (Herzlosigkeit); die Missachtung sozialer Normen, die das positive Zusammenleben regeln; die fehlende Einsicht in Regeln und Verpflichtungen; fehlende Frustrationstoleranz; eine Neigung zu Beschuldigungen anderer und zu aggressivem Verhalten; die Unfähigkeit, Bindungen und Beziehungen dauerhaft zu erhalten, trotz der vorhandenen Fähigkeit, neue Beziehungen einzugehen. Laut DSM-IV sind von der antisozialen Persönlichkeitsstörung in der Allgemeinbevölkerung ca. 3 Prozent der Männer und 1 Prozent der Frauen betroffen (Prävalenz gemäß Stichprobenuntersuchungen).

3.6 Schüchternheit als Problem mit anderen

3.6.1 Die missglückte Selbstpräsentation

„Wir alle spielen Theater“ betitelt Ervin Goffmann (Goffmann, 1969) seine Analyse der Rollenhaftigkeit des menschlichen Handelns. Als Ausgangspunkt

verwendet er die gängige Metapher von der Darstellung des Einzelnen auf der Bühne der Welt.⁴² Weil die „Schauspieler“ an einer möglichst gelungenen Darstellung interessiert sind, die von den anderen ernst genommen wird, verwenden sie verschiedenste Techniken, um den erzeugten Eindruck unter ihre Kontrolle zu bringen. Für Goffman muss dabei die *Struktur des Selbst* unter der Perspektive der Darstellung gesehen werden, d.h., er betrachtet das Selbst als das *Produkt* der Gesamtdarstellung aller Handlungen, nicht als ihr Ursprung. Nur die allseitig gelungene und erfolgreiche Inszenierung erweckt beim Publikum den Eindruck, das Selbst habe seine Quelle im Darsteller selber. Wie im echten Theater lässt der perfekte Auftritt die Darstellung und das Selbst des Schauspielers im Eindruck des Publikums zu einer scheinbaren Einheit verschmelzen.

Auf diesem Hintergrund lässt sich der Auftritt von Schüchternen auf der Bühne der Welt in die Metapher der misslungenen Selbstdarstellung kleiden. Präziser gesagt, Schüchterne sind schlechte Darstellerinnen und Darsteller und erschaffen damit ein schlechtes Selbst.⁴³ Weil sie sich ihr Versagen nur zu gut und tausendfach vorstellen können, fürchten sie in übertrieben ängstlicher Weise Schmach, Pfiffe und Buhrufe aus den Reihen der Zuschauerinnen und Zuschauer. Als Folge davon versuchen Schüchterne nicht selten, der angesagten Vorstellung gänzlich zu entfliehen. Um dies zu erreichen, sind sie unermüdlich und ideenreich im Erfinden von Ausreden und Entschuldigungen. Weil Schüchterne aber keinesfalls als unzuverlässig gelten möchten, ist es ihnen stets ein wichtigstes Anliegen, bei anderen den Eindruck zu erwecken, sie würden den Aufführungen aus guten und zwingenden Gründen fernbleiben. Das funktioniert durchaus; denn ihre Rolle ist in der Regel derart randständig, dass ihre Abwesenheit selten eine größere Lücke erzeugt oder den Fortgang des Stückes in nennenswerter Weise stören könnte. Ihr Beitrag kann leicht - und oft genug mit mehr Erfolg - von anderen Spielenden übernommen werden. Schüchterne wählen immer kleine Nebenrollen. Der Gedanke, die Hauptrolle zu spielen, erweckt in ihnen unheimliche Ängste, versetzt sie in innere Unruhe, manchmal sogar in panikartige Zustände (obschon sie viel-

42 In *As You Like It* (Akt II, Szene 7) von William Shakespeare lautet die Stelle:

„All the world's a stage,
And all the men and women merely players;
They have their exits and their entrances,
And one man in his time plays many parts,
His acts being seven ages. [...]“

43 Im wirklichen Theater können schüchterne Menschen selbstverständlich sehr gute schauspielerische Leistungen bieten. Bruno Ganz, der sich selber als schüchtern bezeichnet, sei hier als Beispiel genannt. Bei den folgenden Bemerkungen in diesem Abschnitt handelt es sich um die freie Interpretation von Merkmalen, wie sie in der Fachliteratur beschrieben sind.

leicht gelegentlich und ganz für sich vom großen Auftritt träumen). Aber selbst die kleinen Rollen kennen sie schlecht; selbst diese werden ihnen leicht zu viel. Sind sie einmal auf der Bühne, vergessen sie vor lauter Aufgeregtheit häufig ihre Einsätze und den genauen Wortlaut ihres Textes. Um sicher zu sein, nicht im falschen Moment einen falschen Satz von sich zu geben und sich dadurch vor allen komplett lächerlich zu machen, verlassen sie sich während des gesamten Auftritts ohnehin am liebsten auf Souffleusen und Souffleure. Nur schon der Gedanke daran, das Publikum könnte in einem Moment des Versagens mit höhnischem Gelächter oder auch nur mit etwas fragendem Raunen reagieren, lässt sie im Boden versinken. Als schlechte Selbstdarsteller richten Schüchterne einen großen Teil der Aufmerksamkeit direkt auf den wunden Punkt: auf sich selbst. Sie sind unablässig damit beschäftigt, ihr eigenes Spiel zu beobachten und zu bewerten. Indem sie einen guten Eindruck erzeugen möchten, aber gleichzeitig mit jedem neuen Anlauf umso deutlicher bestätigt finden, dass ihnen das nicht gelingt, vergrößern sich ihre Verunsicherungen und ihre diffusen Befürchtungen. Wenn der Vorhang fällt, verlassen sie geschlagen und psychisch ausgehöhlt die Szene.

Was in dieser Schilderung vielleicht da und dort reichlich üppig klingen mag, findet in einer nüchterneren Fassung durchaus eine theoretische Entsprechung. Leary und Kowalski (1995) stellen die Selbstpräsentation – ganz im Sinne der Theatermetapher – in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen zur sozialen Angst. Selbstpräsentation (auch Eindrucksmanagement) umfasst die Prozesse, mit denen Personen versuchen, die bei anderen erzielten Eindrücke zu kontrollieren. Wie schon Goffmann betrachten auch Leary und Kowalski die geglückte (kontrollierte) Selbstdarstellung als grundlegendes Ziel des sozialen Handelns. Solange die angestrebte Selbstpräsentation in einer Situation nicht beeinträchtigt ist, fühlt man sich zufrieden und entspannt. Sobald aber jemand glaubt, der gewünschte Eindruck werde nicht erzielt, entstehen Gefühle der Anspannung, Nervosität und Unbeholfenheit – mit anderen Worten, die Person erlebt soziale Angst (Leary & Kowalski, 1995, S. 19). Anders gesagt, soziale Angst entsteht, wenn Personen motiviert sind, bei anderen einen angestrebten Eindruck zu erwecken, aber nicht sicher sind, ob ihnen das gelingt. Soziale Angst ist danach das Resultat von zwei Faktoren: a) dem Wunsch, einen bestimmten Eindruck zu erzielen, und b) der subjektiven Wahrscheinlichkeit, dies zu erreichen. Die resultierende soziale Angst (SA) entspricht dann folgender Formel (Leary & Kowalski, 1995, S. 20): $SA = f [M \times (1-p)]$. Mit M ist der Präsentationswunsch oder die Motivation zur Selbstpräsentation gemeint, mit p die subjektive Wahrscheinlichkeit, den gewünschten Eindruck zu erzielen. Fehlt das Motiv (das heißt $M = 0$) oder besteht eine hohe positive Gewissheit ($p = 1$), so resultiert für die Person ein angstfreier Zustand.

Schüchternheit - für Leary (1983) wegen der vielen unterschiedlichen Definitionen grundsätzlich ein problematischer Begriff - besteht dann gemäß Leary (1983) und Leary und Kowalski (1995) aus zwei Komponenten: aus *sozialer Angst* gepaart mit *gehemmtem, angespanntem Verhalten* in sozialen Situationen.

Der Vorteil dieser Konzeption liegt in der Entkoppelung von Schüchternheit vom undifferenzierten und oft pauschal verwendeten Begriff der „Fremdheit“ (siehe Kap. 3.4.2). Aus dem Blickwinkel der Selbstpräsentation ist Fremdheit weder eine hinreichende noch eine notwendige Bedingung von Schüchternheit (und sozialer Ängstlichkeit). Im Gegenteil, missglückt die angestrebte Selbstpräsentation vor einem völlig fremden Publikum, sind die Folgen möglicherweise um einiges milder als vor sehr vertrauten und bekannten Personen, bei denen ein bleibender positiver Eindruck schließlich besonders wichtig ist. Nach dem Konzept von Leary und Kowalski sind die Bedeutung und die Wahrscheinlichkeit einer geglückten Selbstpräsentation primäre Faktoren (d.h. die Erfahrung von sozialem Erfolg), nicht der Grad der Vertrautheit mit dem Gegenüber. Schließlich können *wichtige* soziale Ereignisse auch unter sehr vertrauten Personen Schüchternheit oder Verlegenheit und Scham auslösen. Die Liebeserklärung oder das Gespräch mit dem Vorgesetzten sind hierzu Extrembeispiele. Mit Scott (2005) kann man vermuten, dass die subjektive Unterscheidung in eine Welt *hinter* der Bühne und eine Welt *auf* der Bühne ein zentrales Element für die Auslösung von Schüchternheit darstellt. Wähnen sich Schüchterne hinter der Bühne, agieren sie vielfach nicht viel anders als Nichtschüchterne. Sobald jedoch das Gefühl aufkommt, der Vorhang hebe sich und der Auftritt stehe bevor, verfliegt die Gelassenheit und die Schüchternen verlieren schlagartig ihre Selbstvergessenheit.

Fraglich am Konzept von Leary und Kowalski bleibt allerdings, warum bei der Wichtigkeit eines Zieles und der Aussicht auf dessen Nichterreichung stets Angst resultiert. Unter der Bedingung einer erschwerten Zielerreichung sind mindestens drei alternative Reaktionen denkbar: *Reaktanz*, *Hilflosigkeit* und *Ärger*. In ihrer Integration der Reaktanztheorie und der Theorie der gelernten Hilflosigkeit gehen Wortman und Brehm (1975) davon aus, dass wir auf unkontrollierbare Handlungsergebnisse häufig mit Reaktanz reagieren. Das heißt, durch die Steigerung der Anstrengungsleistung wird – oftmals auch in aggressiver Weise – versucht, das Ziel entgegen den bestehenden Hindernissen zu erreichen bzw. die verlorene Freiheit wiederzuerlangen (Brehm, 1972). Führen auch mehrfache, intensive Versuche nicht zum gewünschten Erfolg und scheint die Situation wirklich aussichtslos, werden Resignation oder Hilflosigkeit die Folge sein. Die Reaktanzversuche dürften in vielen Fällen mit einer weiteren Reaktion gekoppelt sein – mit Ärger. Dieser kann jedoch je nach Situation auch ohne eigentliche Reaktanz

aufzutreten, bildet also eine eigenständige Reaktionskategorie. Dembo (1931) hat Ärger als typische Reaktion auf die Voraussetzung unverhofft unerreichbarer Ziele beschrieben. Mit anderen Worten, wo Ärger entsteht, liegt in irgendeiner Weise ein „Ziel-erreichen-wollen-und-nicht-können“ zu Grunde.

Bei missglückter Selbstpräsentation ist das Auftreten von Angst letztlich nur erklärbar, wenn wir eine längerfristige oder eine übergeordnete Perspektive ins Auge fassen. Die Angst von Schüchternen muss auf der Grundlage eines erweiterten Erfahrungshintergrundes gesehen werden. Das bedeutet, die charakteristische „Angst“ im Zusammenhang mit Schüchternheit folgt in Wirklichkeit nicht als unmittelbare Reaktion auf eine gegenwärtig erlebte reale Situation, sie funktioniert vielmehr in Form einer *Antizipation*. Das bestätigen auch Leary und Kowalski: „Die meisten Ereignisse sozialer Angst sind antizipatorischer Art“ (1995, S. 76). Mit der Einsicht, dass Schüchterne eine spezielle Angstbereitschaft aufweisen, drängt sich eine begriffliche Differenzierung auf.

3.6.2 Allgemeine und soziale Ängstlichkeit

In der State-Trait-Theorie der Angst von Spielberger (1972) finden wir die notwendige Unterscheidung in die Angst als emotionalen Zustand (State) und die Angst bzw. die *Ängstlichkeit* als Eigenschaft (Trait). Angst als Zustand ist die unmittelbare Reaktion auf einen aktuellen Angst erzeugenden Stimulus. Im Zustand der Angst zeigt der Organismus spezifische physiologische Reaktionen (z.B. veränderte Herzfrequenz, Muskelspannung), affektive Äußerungen des Angsterlebens (etwa Nervosität, Bedrohung, Besorgnis oder Panik) und Verhaltensreaktionen (evtl. Flucht oder Erstarren). Die *Ängstlichkeit* als Disposition (trait) bezeichnet die allgemeine, relativ stabile Angstbereitschaft einer Person. Bei erhöhter Ängstlichkeit neigen Personen dazu, eine bestimmte Art von Situationen oder Umständen als besonders bedrohlich wahrzunehmen oder zu antizipieren. Nach Spielberger (1972) hängt die Ängstlichkeit mit einer (möglichen) Verletzung des Selbstwertgefühls zusammen. Ängstliche Personen (high A-Trait) reagieren demzufolge im Gegensatz zu nicht ängstlichen Personen (low A-Trait) besonders empfindlich auf Situationen, in denen ihre Person in irgendeiner Weise bewertet wird oder bewertet werden könnte. Anders verhält es sich in Situationen mit rein physischer Gefahr, wo das Ausmaß der Trait-Ängstlichkeit, unter der Voraussetzung, dass der Selbstwert nicht auf irgendeine Weise involviert ist, gemäß der State-Trait-Theorie zu keinen unterschiedlichen Reaktionen im Bereich der Zustandsangst führt. Der soziale Charakter der allgemeinen Trait-Ängstlichkeit ist in diesem Konzept nicht zu übersehen: Ängstlichkeit als relativ

stabiles Persönlichkeitsmerkmal ist in ihren Grundzügen eigentlich eine *soziale Ängstlichkeit*.⁴⁴

Leary und Kowalski (1995, S. 110) betrachten die allgemeine und die soziale Ängstlichkeit (*general trait anxiety and trait social anxiety*) zwar nicht als deckungsgleich, sehen aber aus drei Gründen eine enge Verwandtschaft zwischen beiden:

1. Personen mit einer erhöhten Sensibilität des vegetativen Nervensystems (Sympathikus) weisen eine generell stärkere Reaktionsbereitschaft im Zusammenhang mit (vermeintlich) schädigenden Stimuli auf.
2. Die Interpretation eines Ereignisses als schädigend oder bedrohlich erfolgt aufgrund der individuellen Eigenschaft, in vielen Situationen grundsätzlich das Schlimmste zuerst zu sehen. Diese Neigung erstreckt sich bei allgemein Ängstlichen auch auf die Vorstellung, was andere über sie denken.
3. Die Reaktion auf einen (potenziell) bedrohlichen Stimulus hängt nicht zuletzt vom Copingstil einer Person ab. Wer über ein eingeschränktes Repertoire an Bewältigungsmöglichkeiten verfügt, beurteilt die entsprechenden Stimuli erst recht als bedrohlich und empfindet auch mehr Angst.

Als vierten Punkt müsste man nun noch im Sinne Spielbergers (1972) ergänzend anfügen, dass sowohl der Kern der allgemeinen als auch der sozialen Ängstlichkeit durch den ausgeprägten Selbstbezug gebildet wird. Die allseitige Befürchtung, stets und überall auf Ereignisse zu stoßen, welche der Person möglicherweise Schaden zufügen, wächst zur stabilisierten und generalisierten Grundhaltung, d.h. zum Persönlichkeitsmerkmal „Ängstlichkeit“.

All diese Gründe sprechen also für einen hohen Generalisierungsgrad. Anders gesagt, sozial Ängstliche gehören mit einiger Wahrscheinlichkeit zu den generell ängstlichen Personen und umgekehrt. Die Generalisierung gilt allerdings nicht mehr bei der pathologischen Form der sozialen Phobie, wo die weitgehende Beschränkung auf soziale Stimuli als Voraussetzung und Kriterium der Diagnose gilt (s.o.).

Aufgrund der Differenzierung in Angst als Zustand und Ängstlichkeit als Merkmal macht es Sinn, Schüchternheit mit Blick auf die *Disposition* Ängstlichkeit als Persönlichkeitsmerkmal zu definieren (Crozier, 2001).⁴⁵ Schüchternheit besteht so

44 Wie später noch zu ergänzen sein wird, liegt die Wurzel noch tiefer. Die Ängstlichkeit ist primär existenzieller Natur. Die soziale Situation ist lediglich ihre Vergegenwärtigung.

45 Leary (1982) versteht social anxiety im Unterschied dazu noch stark im Sinne eines Angstzustandes (state of anxiety), als subjektives Erleben von Angespanntheit und Nervosität. Leary schreibt dazu wörtlich: „As tautological as it may sound, it is important to note that I define social anxiety as a state of anxiety“ (1983, S. 14, Hervorhebung im Original).

gesehen aus den Komponenten *soziale Ängstlichkeit* und *angespannt-gehemmtes Verhalten* in oder im Vorfeld einer sozialen Situation.

3.6.3 Sozial-evaluative Schüchternheit und das Selbstwertgefühl

Soziale Ängstlichkeit bedeutet zu einem großen Teil die befürchtete Bewertung durch andere. Für Leary und Kowalski (1995) spielt die Aussicht auf oder die Anwesenheit von interpersonalen Evaluationen in realen oder vorgestellten sozialen Settings eine primäre Rolle. Weil der Aspekt der Bewertung derart im Mittelpunkt steht, könnte die Disposition auch *Evaluations-* oder *Bewertungsängstlichkeit* genannt werden. Sie tritt auf, wenn Personen sich ausgiebig und bei allen möglichen Gelegenheiten damit beschäftigen, wie sie von anderen wahrgenommen und beurteilt werden und dass sie den Erwartungen der anderen nicht genügen. Sozial-evaluative Schüchternheit wird aus diesem Grund in der Kindheit dann auftreten, wenn Kinder ein Entwicklungsstadium erreicht haben, welches ichbewusste Emotionen einschließt (vgl. dazu 2.4.1).⁴⁶

Wie ebenfalls bereits in Kapitel 2.4.1 erwähnt, teilen nicht alle Autoren die Ansicht, Schüchternheit habe etwas mit Bewertungsängstlichkeit zu tun. Zu ihnen gehört auch Lewis (1995). Er meint, dass es bei Schüchternheit nicht um eine Bewertung geht, sondern allgemeiner um die Tatsache des Beobachtetwerdens. Als Beispiel nennt er Studierende, die nicht aufgerufen werden wollen: „Ihr Unbehagen hat weniger mit dem Gefühl zu tun, anhand der eigenen Normen, Regeln und Ziele beurteilt zu werden, als damit, gesehen zu werden“ (1995, S. 136). Wenn das Bewusstsein, gesehen zu werden, als Auslöser von Schüchternheit genügen würde, dann haben entweder nicht alle dieses Bewusstsein, wenn sie unter Menschen sind, oder alle Menschen müssten schüchtern sein.⁴⁷ Letzteres trifft nicht zu, also bleibt zu fragen, weshalb es Menschen gibt, die es zum Beispiel genießen, im Mittelpunkt zu stehen, während andere bei der gleichen Gelegenheit im Erdboden versinken möchten. Mit der gleichen Berechtigung können wir aber auch fragen, aus welchem Grund bestimmte Menschen die Bewertung anderer fürchten und andere sich nicht im Geringsten darum kümmern.

Mit größter Wahrscheinlichkeit sind die Antworten auf beide Fragen identisch. Wer nicht gern im Mittelpunkt steht und wer unter Bewertungsängstlichkeit lei-

46 Die gefürchtete negative Evaluation stellt nur eine Dimension der sozialen Ängstlichkeit dar. Wie Crozier (1981) zeigen konnte, bildet die Furcht vor fehlenden Sozialkompetenzen einen weiteren Faktor der Ängstlichkeit schüchterner Personen. Dieser Faktor steht nach Crozier (1981) mehr mit Schüchternheit in Beziehung ($r = .53$) als der Bewertungsfaktor ($r = .20$), was für die Selbstdarstellungstheorie spricht.

47 Bemerkungen zum „Blick der Anderen“ unter 3.6.4.

det, verfügt über ein angeschlagenes *Selbstwertgefühl*. Der Selbstwert einer Person gilt als relativ stabiles Merkmal und resultiert nach Coopersmith (1967) aus der Evaluation der eigenen Person: Er bringt die selbstgerichtete Anerkennung oder Missbilligung zum Ausdruck und zeigt den Grad, mit welchem eine Person glaubt, sie sei fähig, wichtig, erfolgreich und wertvoll (ebd., S. 4f.). Der Selbstwert ist eines der frühen Konzepte der Psychologie. Nach der bekannten Formel aus dem Werk „Principles of Psychology“, welches erstmals im Jahre 1890 von William James veröffentlicht wurde (James, 1950), resultiert der Selbstwert aus dem Verhältnis der eigenen Ansprüche und dem erzielten Erfolg (self-esteem = Success/Pretensions). Das Ergebnis fällt günstig aus, wenn der Erfolg groß ist oder die Ansprüche gering sind. Die Ansprüche auf einen Tiefpunkt zu senken, kann zum letzten Ausweg werden, um einen minimalen Selbstwert zu erhalten: „Die Ansprüche aufzugeben ist eine genauso wohltuende Befreiung wie sie belohnt zu erhalten; und wo die Enttäuschung ohne Unterbruch und das Ringen endlos, wird der Mensch immer zu diesem Mittel greifen“ (ebd., S. 311).⁴⁸ Im Zusammenhang mit Schüchternheit könnten sich die Ansprüche auf die beabsichtigte Selbstdarstellung beziehen (siehe Kap. 2.6.1). Ist der Anspruch an das Gelingen einer möglichst optimalen Selbstdarstellung in einer wichtigen sozialen Situation besonders ausgeprägt und der (wahrgenommene oder antizipierte) Erfolg besonders unbefriedigend, resultieren negative Selbsteinschätzungen und soziale Ängstlichkeit. Ist Schüchternheit ein verfestigtes Persönlichkeitsmerkmal, dann verfügen die betreffenden Personen gleichsam über eine „fixierte Selbstwertformel“. Das bedeutet, die einzelnen Elemente werden nicht mehr je nach Situation und Voraussetzungen flexibel in die Formel eingefügt, das Ergebnis steht schon von vornherein fest. Weil auch Schüchterne darum bemüht sind, zumindest einen Rest an Selbstwert zu erhalten, bleibt schließlich der Ausweg, auf Selbstdarstellung weitgehend zu verzichten – sie wählen die soziale Unauffälligkeit. In diesem Lichte erscheint Schüchternheit in erster Linie als ein Problem der Selbstdarstellung⁴⁹ auf der „Bühne der Welt“.

Zum Zusammenhang zwischen dem Selbstwertgefühl und Schüchternheit existieren nicht viele, dafür aber einige überzeugende empirische Belege. So berichtet Lazarus (1982a) für Schülerinnen und Schüler des fünften Schuljahres, die

48 Im Original S. 311: „To give up pretensions is as blessed a relief as to get them gratified; and where disappointment is incessant and the struggle unending, this is what men will always do.“

49 Wir könnten hier grundsätzlich auch den Begriff Selbstverwirklichung verwenden, allerdings ohne den negativen Beigeschmack der egoistischen Ichdurchsetzung, den er im Laufe seiner Hochblüte angesetzt hat.

aufgrund ihrer Selbsteinschätzung als schüchtern identifiziert wurden und deren Schüchternheit zusätzlich durch die Lehrpersonen beurteilt wurde, eine Korrelation von .63. Je schüchterner sich die Kinder beurteilten, desto weniger Punkte erreichten sie auf der Selbstwertskala von Coopersmith (1967). In einer Studie mit 9- bis 12-Jährigen konnte Crozier (1995) eine genau gleich hohe Übereinstimmung zwischen den beiden Merkmalen bestätigen. In einer weiteren Studie mit Kindern der gleichen Altersgruppe kam die Selbstkonzeptskala von Harter (1985) zum Einsatz. Sie enthält unter anderem eine Subskala zur Messung des globalen Selbstwertes (im Wesentlichen die Zufriedenheit mit sich selbst und dem eigenen Leben). Der Selbstwert erreichte bei Mädchen eine Korrelation mit Schüchternheit von $-.30$ und bei Jungen von $-.36$. Das ist weit weniger deutlich als in den eben genannten Fällen.

Schüchternheit korreliert auch bei Jugendlichen und bei jungen Erwachsenen mit dem Selbstwert. Fehr und Stamps (1979) fanden bei College-Studentinnen eine Korrelation von $-.56$. In einer Untersuchung von 106 College-Studierenden bestätigten Cheek, Melchior und Carpentieri (1986) einen Zusammenhang von $-.57$ bei Frauen und $-.49$ bei Männern. Bei 912 Studierenden der Universität Texas fanden Cheek und Buss (1981) eine vergleichbare Korrelation von $-.51$. Wiederrum bei College-Studierenden konnten Schmidt und Robinson (1992) nachweisen, dass die furchtsam Schüchternen einen tieferen Selbstwert aufweisen als die ichbewusst Schüchternen. Die Autoren führen dies auf die größere Bedeutung der Bewertungsängstlichkeit bei furchtsamer Schüchternheit zurück.⁵⁰ Obwohl die gefundenen Korrelationen zum Teil recht markant ausfallen, kann nicht von nahe verwandten oder gar von identischen Konstrukten gesprochen werden. Schüchternheit ist nicht in jedem Fall gleichbedeutend mit einem tiefen Selbstwert. Dafür sind die linearen Überschneidungen der beiden Merkmale zu wenig ausgeprägt.

Das trifft aber nicht nur auf den Selbstwert zu. Bei genauerem Hinsehen entdecken wir bald, dass die Feststellung für praktisch alle Korrelate von Schüchternheit gilt. Im Sinne von Cheek, Melchior und Carpentieri (1986) kann man daher sagen, dass mit Schüchternheit eine *bestimmte psychische Verunsicherung* mit unterschiedlichen Erscheinungsformen angesprochen ist. Die Verunsicherung weist mindestens diese entscheidenden Elemente auf:

50 Wie bereits erläutert, erachte ich die Unterscheidung in eine furchtsame und eine ichbewusste Schüchternheit nicht in jeder Hinsicht als überzeugend.

- soziale Ängstlichkeit (Bewertungsängstlichkeit)
- häufig auch eine allgemeine Ängstlichkeit
- die Furcht vor sozialer Inkompetenz (soziale Misserfolgsangst)
- Verhaltensunsicherheiten (Gehemmtheit)
- ein angeschlagenes Selbstwertgefühl und weitere negative Selbsteinschätzungen
- Probleme mit der Selbstdarstellung als Person (mit „sozialen Auftritten“)

Welches Element dieses allgemeinen Verunsicherungssyndroms jeweils in den Vordergrund rückt, mag von Person zu Person oder auch von Situation zu Situation variieren.

3.6.4 Schüchterne und der „Blick des Andern“



Was bis jetzt im Vokabular der Schüchternheitsliteratur abgehandelt wurde, erscheint in diesem Abschnitt im Lichte einer weitaus ursprünglicheren und grundsätzlicheren Gedankenwelt. Hat Schüchternheit ihre Wurzeln im Kernbereich existenzieller Deutung? Ist sie ein spezifischer Grundmodus der Existenz Erfahrung? Schüchterne vermeiden häufig den Blickkontakt. Warum ertragen sie den Blick des Gegenübers nicht?

Ein kleiner Junge, ich nenne ihn Jean, verliert seinen Vater, als er gerade zwei Jahre alt geworden ist. In den folgenden Jahren lebt Jean bei seinen Großeltern. Im Theaterspiel mit dem Großvater erfährt er, wie wichtig es ist, „sich zu spielen“. Es fällt ihm auf, wie sehr er im Spiel beobachtet und beurteilt wird. Als er zwölf geworden ist, heiratet die Mutter wieder. Der Junge verlässt die Großeltern, um nun wieder bei seiner Mutter zu leben. Wie wir später erfahren, hat Jean in seiner Kindheit nie ein Gefühl der Geborgenheit und Zugehörigkeit erlebt. In der Umgebung seines Stiefvaters hat er sich nie zu Hause gefühlt. Er kam sich in der eigenen Familie als Fremdling vor, als jemand, den man aus reiner Gastfreundschaft nett behandelt und vorübergehend in den eigenen Reihen duldet. Jean hat gelernt, dass die Existenz keine Selbstverständlichkeit darstellt. Sie muss erworben, sie muss „geleistet“ und gegenüber anderen behauptet werden.⁵¹

Aus Jean wurde Jean-Paul Sartre. In seinem 1943 erschienenen philosophischen Werk „Das Sein und das Nichts“ (L'être et le néant) beschreibt er in einem eigenen Kapitel die Anwesenheit und vor allem den „Blick des Anderen“ als radikalen und im Grunde bedrohlichen Ausgangspunkt jeder Selbsterfahrung: „Mich“ gibt

51 Schilderung der Kindheit Sartres nach Biemel (1964).

es nur durch den Anderen. In einer Welt ohne den Anderen bildet der Beobachtende gleichsam den selbstvergessenen Mittelpunkt, auf den sich alles bezieht. Mit dem Auftauchen des Anderen erfährt die Welt des Beobachtenden einen fundamentalen Wandel. Es entsteht ein neues Kraftfeld: „Der Andere, das ist zunächst die permanente Flucht der Dinge auf ein Ziel hin.“⁵² Indem der Andere mich anblickt, wird er zum Subjekt. An diesem Punkt verändert sich die Welt total. Für Sartre ist es der Moment existenzieller Grunderfahrung. Der Blick des Anderen bedeutet mehr als die Wahrnehmung von Augen, die auf eine Person gerichtet sind. Das Bewusstsein schaltet sich ein, angeblickt zu werden. Und das bedeutet: „... die Person ist dem Bewusstsein gegenwärtig, insofern *sie Objekt für Andere* ist.“⁵³ Dieses schlagartige Objektwerden birgt weitergehende Konsequenzen in sich. Es ist gleichbedeutend mit Verlust Erfahrungen und aus dem Blickwinkel des Beobachteten erhält es den Charakter der Bedrohlichkeit. Der Blick des Anderen offenbart die Fragwürdigkeit, das Ausgeliefertsein, ja die Unwertigkeit des eigenen Ich. Und welches Gefühl folgt daraus? Im Entwurf Sartres ist es die *Scham*, welche üblicherweise mit dem Entdecken verwerflicher Taten in Verbindung steht. Gegenüber dem Anderen ist sie bei Sartre von ursprünglicherer Art - folgt allein schon aus der Tatsache, Objekt für den Anderen zu sein: „Die Scham aber ist [...] Scham über *sich*, sie ist *Anerkennung* dessen, dass ich wirklich dieses Objekt *bin*, das der Andere anblickt und beurteilt.“⁵⁴ Das ist eine bemerkenswerte Grundeinstellung. Sie entwirft den Mitmenschen als Quelle und gleichzeitig als größte Gefahr und Urgrund der unmittelbaren Beschämung des Ich. Bei Sartre ist das zwingend. Aber der vermeintlich ursprüngliche Umstand beruht auf einer Voreinstellung. Die Anderen könnten den Beobachteten zum Beispiel gleichgültig sein, weil sie nicht im Geringsten an die Möglichkeit denken, durch diese Anderen eingeengt oder gar bedroht zu werden. Sie könnten aber auch als Objekt erscheinen, das es zu besitzen gilt, über das Macht ausgeübt werden kann oder soll. Und schließlich könnte die Entdeckung, dass (zum Glück) noch andere da sind, Freude oder Interesse auslösen, weil mit den Mitmenschen die Einsamkeit endet und sich Verbundenheit ergeben kann.⁵⁵ Wer also im Angesicht Anderer unmittelbar Scham empfindet, hatte offensichtlich etwas zu verbergen und *wollte*

52 Zitate aus: Sartre, J.-P. (1994). Der Blick. Ein Kapitel aus Das Sein und das Nichts. Herausgegeben mit einer Einführung und einem Nachwort von Walter van Rossum. Mainz: Dietrich'sche Verlagsbuchhandlung.

53 Ebd. S. 57, kursiv im Original.

54 Ebd., S. 58.

55 Säuglinge lassen sich in Interaktionen meist sehr leicht dazu bringen, diese ursprüngliche Freude oder ein Lächeln zu zeigen.

deshalb nicht entdeckt werden.⁵⁶ Scham setzt nach herkömmlichem Verständnis spezifische Bedingungen voraus. Sartres Sicht spiegelt folglich kaum eine generelle und allgemein zutreffende Interpretationsweise zwischenmenschlicher Begegnung, sondern die Weltsicht des sensiblen und im Grunde kolossal schüchternen Menschen. Wer sich durch „den Blick der Anderen“ erschüttert fühlt, wem sich das Fragwürdige der eigenen Existenz durch den Blick Anderer entlarvt, besitzt schon *vorher* ein verunsichertes (sozial ängstliches) Ego. In diesem Sinne erschließt Sartre Schüchternheit am ursprünglichsten Punkt ihrer Beheimatung. Sie erscheint gleichzeitig als existenzielles und als soziales Problem eines Subjekts, das sich zum Objekt degradiert fühlt. *Das wirklich auslösende, zentrale psychologische Fundament der Schüchternheit ist die immer schon gegebene Un-erreichbarkeit des ersehnten Selbst.* Den Schüchternen vergegenwärtigt die soziale Spiegelung, ja schon der Gedanke daran, intensiv und auf eine unangenehme Weise, dass ihr Selbst nicht in ihrer Macht steht. Was liegt, um dieser Erfahrung zu entgehen, näher, als „die Anderen“ und damit die Quelle der Vergegenwärtigung zu meiden?

Damit wird klar, dass der in der Psychologie beschriebene Annäherungs-Vermeidungs-Konflikt von Schüchternen (Asendorpf, 1989) nur die Oberfläche des Phänomens berührt. Weiter lässt sich erahnen, dass das existenzielle Problem Schüchterner im Verlauf der Entwicklung immer wieder und stets in etwas unterschiedlichen Gestalten und Kontexten aufflammen wird. Dieser Wandel hängt mit den je nach Entwicklungsabschnitt für die Spiegelung des Selbst wechselnden „bedeutsamen Anderen“ zusammen: Je nach Entwicklungsabschnitt stehen andere soziale Bedürfnisse und damit andere Schlüsselbeziehungen im Vordergrund (vgl. Buhrmester & Furman, 1986; Stöckli, 1997). Im Bereich des Vorschul- und Schulalters sind dies zunächst die Eltern und Erwachsenen, dann die gleichgeschlechtlichen Peers und später die romantischen Partnerinnen und Partner.

56 Eine Feststellung die van Rosum mit folgenden Worten bestätigt: „Denn Sartre verheimlicht uns hartnäckig, warum wir uns schämen sollten. Die Grundlage der Scham ist nicht das Ertapptwerden, sondern dass ich von anderen nicht ertappt werden wollte“ (S. 166).

4 Der Auftritt vor anderen als existenzieller Moment



Dieses Kapitel wird anhand von Situationsbeschreibungen von Zehn- bis Dreizehnjährigen zeigen, dass das Problem der Selbstpräsentation, der Auftritt vor anderen, bereits in der Kindheit die eigentlich ausschlaggebende Erfahrung Schüchternen ausmacht. Es wird die These vertreten, dass die häufig als typisch bezeichneten Auslöser von Schüchternheit, allen voran die Furcht gegenüber Fremden, in Wirklichkeit nur oberflächliche Verortungen des tiefer liegenden Kernproblems darstellen.

Was Schüchterne in ihrer Bewertungsängstlichkeit tatsächlich fürchten (auch wenn sie selber von fremden Menschen oder unbekanntem Situationen sprechen), ist das mögliche Misslingen der Erfahrung und Darstellung der eigenen Person inmitten von und vor anderen. In Gegenwart von Unbekannten mag die Ungewissheit über das Gelingen einfach deshalb größer sein, weil Auftritte vor diesem Publikum neu sind und die Spannweite möglicher Reaktionen deshalb insgesamt breiter ist. Ungewohnte Situationen werden auch unter Bekannten heftigere Reaktionen auslösen als viel geübte soziale Szenen.

Die im Folgenden verwendeten 46 Schilderungen stammen von Kindern des fünften und sechsten Schuljahres (Durchschnittsalter 11,6 Jahre).⁵⁷ Insgesamt beziehen sich 25 der Schilderungen auf neue oder unbekannte Situationen.⁵⁸ Situationen, in denen entweder eine Bewertung oder die (fehlende) Sozialkompetenz im Zentrum steht, wurden 15 genannt.⁵⁹ Weitere 6 Schilderungen sind ohne di-

57 Die Erhebung und die quantitativen Auszählungen wurden freundlicherweise von Vera Maier durchgeführt. Die Erhebung fand in den Klassenzimmern unter folgender Anleitung statt: „Stell dir ein Erlebnis vor, bei dem du schüchtern reagiert hast. Versuche, dich wieder ganz genau an dieses Erlebnis zu erinnern! Schreibe anschließend dieses Erlebnis auf, wobei du vor allem auf folgende Punkte eingehen solltest: Schildere die Situation ganz genau. Weshalb warst du in dieser Situation schüchtern? Wie hast du dich verhalten, als du schüchtern warst? Was hast du gedacht? Was ging dir durch den Kopf? Welches waren deine Gefühle? Wie hat dein Körper reagiert? Wie haben die anderen Personen reagiert?“

58 Das sind: neue Schulsituation, Lager, Kurse 11, Besuche von oder bei Unbekannten 10, Party mit unbekanntem Personen 3, allein im Flugzeug 1.

59 Bewertung, Sozialkompetenz: etwas fragen müssen, als Junge ein Mädchen ansprechen, der neue Haarschnitt usw..

rekten Bezug zu Schüchternheit. Sie drehen sich um einschneidende emotionale Erlebnisse.⁶⁰

4.1 Die neue Schulsituation

In der größten Kategorie „Neues und Unbekanntes“ zählt der Wechsel eines Kindes in eine neue schulische Umgebung zu den meistgenannten Situationen. Dabei geht es nicht um einen Ortswechsel, sondern um die Konfrontation mit einer neuen, in sich bereits eingespielten Peergruppe. Wenn man die Bedeutung der *Peerakzeptanz* als vorrangiges soziales Grundbedürfnis in diesem Alter bedenkt (Buhrmester & Furman, 1986), muss der Eintritt in eine neue Peergroup geradezu als prototypische Erfahrung bezeichnet werden.

Das Unangenehme an der Erfahrung ist aber im Kern nicht die Begegnung mit unbekanntem Gleichaltrigen - das ist nur der Fokus des Betroffenen, der den sichtbaren Hintergrund seines Problems mit dessen Kern identifiziert. Dieser Kern ist die Ungewissheit bezüglich der Selbstpräsentation. Was ich hiermit andeute, ist das Problem der *Perspektivendiskrepanz*, die Wahrnehmungsdifferenz zwischen Handelndem und Beobachtendem (Jones & Nisbett, 1972). Eine handelnde Person bezieht vor allem externe Elemente in die Beurteilung ihres Handelns ein, weil ihr diese *sichtbar* sind, und nicht ihre eigenen, internen Voraussetzungen (die sie ja nicht „sieht“). Die beobachtende Person dagegen konzentriert ihre Wahrnehmung auf die handelnde (beobachtete) Person oder die „Figur“, die sich vom Hintergrund abhebt. Wer beobachtet, bringt die Handlungen anderer deshalb stärker mit Faktoren oder Merkmalen in Verbindung, die innerhalb der beobachteten Person liegen. Mit anderen Worten, die Schüchternen sehen das Unbekannte der Situation (den Hintergrund als Figur), die „Unbekannten“ sehen hingegen die Schüchternen (die Figur auf dem Hintergrund).

Wie zeichnet sich dies nun in den Schilderungen der Kinder ab? Im ersten Beispiel geht es um einen Wechsel der Kindergartengruppe, die einem 11-jährigen Jungen in Erinnerung geblieben ist. Die zentralen Textstellen lauten:⁶¹

«Als ich das erste Mal in den Kindergarten ging, war ich sehr schüchtern. Die anderen Kinder schauten mich an und ich schaute immer weg. Da war mir sehr

60 Z.B.: einen Toten sehen, Angst im dunklen Keller usw

61 In diesem und den folgenden Beispielen wurde die Schreibweise gegenüber dem handschriftlichen Original im Dienste der Verständlichkeit an wenigen Stellen leicht angepasst, ohne jedoch die Aussagen inhaltlich zu verändern.

komisch und mein Herz pochte wie wild. ... So kam die Lehrerin zu mir und sagte: „Was hast du denn?“, und ich fing an zu weinen. Meine Lehrerin fragte mich, ob sie nach Hause telefonieren soll. Ich sagte ja. So telefonierte sie und sagte meiner Mutter, dass sie mich holen soll. Eine Weile später kam sie und holte mich ab. Als meine Mutter da war, gingen wir nach Hause, und auf dem Heimweg hat sie mich wütend angesprochen, warum ich so Angst hatte. Ich wollte nichts sagen, weil ich schüchtern war. Ich dachte, die werden mich auslachen, weil ich einen so komischen Eindruck machte.»

Die Erschütterung des Selbsterlebens kommt in dieser Episode gut zum Ausdruck. Der Junge war außer sich und aufgelöst, registrierte aber die eigenen und die Reaktionen anderer genau. Somit spiegelt das, was in seinem Gedächtnis haften blieb, sowohl die Wucht der *sozialen* als auch die Wucht der *existenziellen* Erfahrung. Im Zusammenhang mit der Selbstdarstellung sind zwei Äußerungen besonders interessant. Zum einen ist da die Reaktion der Mutter. Im Eindruck des missglückten Auftritts des Sohnes auf der kleinen, aber im Moment entscheidenden Weltbühne des Kindergartens reagiert sie wütend – eine typische Ärgerreaktion auf vereitelte Zielerreichung. Die klägliche Selbstdarstellung ihres Sprösslings stellte vermutlich die Erreichbarkeit einer ganzen Reihe wichtiger Ziele in Frage: Sozialkompetenz, Selbstsicherheit, Eigenständigkeit, Mut, Erfolgsorientiertheit, Überlegenheit, Angstfreiheit, um nur einige zu nennen. Für die Mutter, das steht außer Zweifel, ist die misslungene Selbstdarstellung das Problem. Dasselbe gilt für den Jungen. Der letzte Satz seiner Beschreibung könnte genauso gut dem Munde eines Schauspielers nach dem Debakel eines verpatzten Bühnenauftritts entstammen. Das Gelächter des Publikums als quälender Albtraum. Ob dieses unbekannt oder bekannt ist, bleibt zweitrangig.

Das nächste Beispiel eines 13-jährigen Mädchens dreht sich ebenfalls um eine neue Schulsituation:

«Ich war gerade von Jugoslawien gekommen und sollte in die Deutschklasse gehen. Meine Mutter und mein Vater brachten mich bis zur Schule. Die Lehrerin und meine Eltern redeten miteinander. Ich stand neben meiner Mutter und hatte große Angst. Meine Eltern gingen los, sie mussten zur Arbeit. Die Lehrerin brachte mich in das Klassenzimmer. Ich hatte immer noch Angst und starrte immer die Lehrerin an, weil ich mich nicht getraute, die Mitschüler anzusehen. In meinem Kopf flogen viele Fragen: Was sie wohl über mich denken? Was soll ich sagen? Und was soll ich tun? Mir war auf einmal ganz heiß und ich schwitzte. Rot war ich nicht, aber am liebsten wäre ich weggelaufen. Meine Lehrerin stellte mir Fragen

und meine Mitschüler auch. Sie lächelten mich an und schon war ich nicht mehr so schüchtern.»

Die aufgerüttelte und gleichzeitig erstarrte Innenwelt des Mädchens gleicht in wesentlichen Punkten derjenigen des Jungen im ersten Beispiel. Das Mädchen ist aber zum Zeitpunkt des Ereignisses schon einiges älter und hat die Impulse dementsprechend besser unter Kontrolle. Der unvermittelte Drang, durch Weglaufen „aus dem Felde“ bzw. „von der Bühne“ zu gehen, bleibt ein reines Gedankenspiel.⁶² Einzig das Abwenden des Blickes von der Klasse markiert äußerlich noch letzte Überreste der verunmöglichten Flucht vor dem anwesenden Publikum. Die aufkeimenden Fragen „im Kopf“ beziehen sich auch hier auf die gebotene Selbstinszenierung. Die akute Ratlosigkeit erinnert an eine Darstellerin im Scheinwerferlicht, die ihre Rolle im Weißen Rauschen der Angst vergessen hat. Ansätze einer Lösung, zumindest in der wiedergegebenen Erinnerung, kommen jedoch überraschend schnell und unkompliziert. Bemerkenswert daran ist, dass die Entspannung im Eindruck des Mädchens nicht in einem länger dauernden Angewöhnungsprozess oder in der langsam wachsenden Vertrautheit wurzelt, sondern im momentanen Signal des Publikums. Sein Lächeln bedeutet der Darstellerin eine Botschaft wie: „Du bist akzeptiert, spiele ruhig bei uns mit.“ Der Wunsch, der unangenehmen Situation in der neuen Klasse zu entfliehen, prägte auch die Erfahrung dieser 13-Jährigen:

«Als ich in eine neue Klasse kam, war ich extrem schüchtern. Ich war so schüchtern, weil alle andern sich kannten und ich niemanden. An diesem Tag wollte ich mich am liebsten verkriechen. Ich war ganz leise und fühlte mich wie eine Außerirdische. Da dachte ich, dass ich den Tag nicht überstehen würde. Mein Herz schlug richtig aus und ich wurde knallrot im Gesicht. Meine neuen Lehrerinnen versuchten mich in die Klasse einzuleben. Nach zwei Lektionen war ich aber nicht mehr so schüchtern und freundete mich mit den neuen Mitschülerinnen an.»

Was hier vordergründig als typisches Problem der Fremdheit der neuen Umwelt erscheint, entpuppt sich im Verlauf der weiteren Beschreibung als Problem der Selbstentfremdung. Wer sich wie eine „Außerirdische“ fühlt, erfährt in erster Linie die Fragwürdigkeit der eigenen Person. Ein Umstand, der geeignet ist, dieses Gefühl zu erzeugen, muss mit „Fremdheit“ im eigentlichen Sinn nichts zu tun

⁶² „Aus dem Felde gehen“ ist eine beinahe schon alltagssprachlich gewordene Formulierung aus dem Rahmen der Feldtheorie von Kurt Lewin (Lewin, 1963).

haben. Jede soziale Situation, in der eine Person sich aufgrund von bestimmten Ereignissen deplatziert, ausgegrenzt oder bloßgestellt vorkommt, kann eine entsprechende Erfahrung erzeugen, ob die Anwesenden nun Fremde sind oder nicht. Die anfängliche Befangenheit scheint sich für dieses Mädchen ebenfalls rasch gelegt zu haben. Sobald die Ungewissheiten bezüglich der Selbstdarstellung verfliegen sind, schwinden auch die intensivsten Gefühle der Schüchternheit. Das geschieht eindeutig, bevor aus den „Fremden“ wirkliche Vertraute geworden sind. Das letzte Beispiel aus der Kategorie „neue Schulsituation“ stammt von einem 11-jährigen Jungen:

«Ich war schüchtern, als ich umgezogen war. Ich ging mit meiner Mutter mit dem Bus in die neue Schule. Als wir drin waren, begrüßte uns Herr Mägerli. Alle starrten mich an. Ich war so schüchtern, weil alles neu war. Im Schulzimmer starrte ich auf den Boden und schaute ab und zu auf. Ich dachte: „Ich möchte wieder in die alte Schule.“ Die Klasse flüsterte über mich, sie waren sehr neugierig.»

Alle starrten den Jungen an. Von einem Augenblick auf den anderen stand im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, war der Neugier aller ausgesetzt. Dass ihm die hier herrschenden Regeln, seine Position in der Klasse oder die Akzeptanz, die man ihm entgegenbringen wird, noch nicht bekannt sind, kommt verschärfend hinzu. So belasten ihn zwei Dinge: Er steht im Mittelpunkt und er kennt die *neue Rolle*, die er in dieser Umgebung ab jetzt spielen wird, noch nicht – das sind die typischen Probleme des ersten Auftritts vor anderen.

Nicht derart einschneidend wie der Eintritt in eine neue Schulklasse, aber im momentanen Empfinden oft auch sehr unangenehm, sind für viele Kinder die Besuche von oder bei fremden oder wenig vertrauten Personen. In diesem Zusammenhang erinnern die Voraussetzungen zwar bald einmal an die *Fremdenangst* jüngerer Kinder. Die typische Reaktion des Fremdelns, in der Regel ab dem Alter von 7 bis 9 Monaten zu beobachten, ist aber nicht identisch mit der Problematik der Selbstdarstellung älterer Kinder, die ganz klar ein Ichbewusstsein voraussetzt.⁶³

63 Die intensive Reaktion auf Fremde (Fremdenangst) setzt nach Bowlby (1975) ein, wenn das Kind die Bindung an bestimmte Bindungsfiguren verfestigt hat. Voraussetzung der Fremdenreaktion ist daher die Bindung an bestimmte Personen, nicht ein Ichbewusstsein.

4.2 Der Besuch der anderen

Die erste Schilderung zur Kategorie Besuche scheint mir ein passendes Beispiel dafür, wie nahe die Zuordnung „Fremdenangst“ liegen könnte:

«Als wir auf Besuch waren, war ich schüchtern, weil ich die Leute noch nicht so gut kannte. Ich wollte mich immer hinter meiner Mutter verstecken. Ich war ruhig und habe fast nichts gesagt. Meine Mutter hat es gemerkt und wollte mich immer hervorziehen. Hoffentlich sprechen die Leute nicht so viel und tun mir nichts.»

In welchem Alter diese Erinnerung eines 12-jährigen Mädchens angesiedelt ist, geht aus dem kurzen Bericht nicht hervor. Vermutlich ist seither schon einige Zeit vergangen. Die Bezeichnung „fremd“ wäre hier sicher ebenso strapaziert wie bei vielen der übrigen Besuchersituationen. Das Mädchen kannte die Leute „noch nicht so gut“, sie waren ihm aber nicht völlig fremd. Das Verstecken hinter der Mutter, noch am ehesten bei einem Vorschulkind zu erwarten, zeigt wieder den Versuch, „aus dem Felde zu gehen“ oder die Bühne des ungeliebten Auftritts zu verlassen. Die Mutter möchte aber, dass die Tochter „ihre Rolle spielt“, und bemüht sich, das Kind ins Rampenlicht zu stellen. Für das Mädchen hat die Situation, trotz der Anwesenheit der Mutter, einen äußerst bedrohlichen Charakter. Dass es sich aber auch hier primär um ein Problem der Selbstdarstellung handelt, wird an den Bemerkungen zum Sprechverhalten ersichtlich. Vor allem die Befürchtung, die Leute könnten mit dem Mädchen sprechen, verweist auf die eigentlich zentrale Problematik der Selbstpräsentation. Das Mädchen zeigt eine Pantomime, will sprachlos bleiben, indem es „die Schüchterne“ in Szene setzt. Eine Rolle, mit der es weder bei seiner Mutter noch beim übrigen Publikum die geringsten Erfolge erzielt.

Ein 11-jähriges Mädchen schildert eine Situation, die zum Teil sehr ähnliche Elemente enthält:

«Wir waren bei der Freundin meiner Mutter zu Besuch. Ich war sehr schüchtern, weil ich die Leute nicht gut gekannt habe und sie mich immer angeschaut haben. Ich bin immer bei meiner Mutter geblieben und habe mich umgeschaut. Ich dachte: „Warum lachen alle und warum schauen mich alle an?“ Meine Füße waren wie zusammengeklebt. Meine Mutter hat immer gesagt, geh mit den anderen Kindern spielen.»

Bei diesem Mädchen kommt der starke Selbstbezug besonders deutlich zum Aus-

druck. Es bezieht das Verhalten der Personen im Raum auf sich und sieht sich den Blicken der Anwesenden ausgesetzt. Obschon selber passiv, steht es so auf unangenehme Weise im Zentrum des Geschehens. Die Nähe zur Mutter bringt, wie im vorangehenden Fall, auch keine Erleichterung. Im Gegenteil, die Aufforderung, mit den anderen Kindern zu spielen, zeigt ihre Unzufriedenheit und die eigentlichen Erwartungen. Auch diese Selbstinszenierung einer Schüchternen erntet alles andere als Zustimmung. Die Mutter, im eigenen Heim vielleicht tolerant und verständnisvoll, drängt ihre Tochter nun in der „fremden“ Umgebung wiederholt, eine angemessenere Darstellung zu zeigen. Aber das Mädchen bleibt an seine hilflose, passive Rolle gekettet.

In der folgenden Schilderung eines 12-jährigen Mädchens genügt schon ein gewisser Altersunterschied bzw. eine bestimmte Rolle (hier „der ältere Bruder“), um schüchternes Verhalten auszulösen.

«Als ich mit meiner Mutter bei meiner Freundin war, musste ich auf die Toilette. Sie zeigte sie mir. Danach ging sie wieder in die Küche, aber ich wusste nicht mehr genau, wo, und da machte ich einfach eine Türe auf, aber das war das Zimmer ihres Bruders. Er fragte: „Was ist?“ Ich war schüchtern, weil ich den Bruder nicht so mag und weil er größer und älter war. Ich habe mich hinter der Türe versteckt und leise geredet. Ich bin wie geschrumpft. Die anderen hatten es nicht mitbekommen.»

Was in der Absicht des Mädchens ein simpler Gang zur Toilette hätte werden sollen, geriet unverhofft zu einem Auftritt vor diesem unangenehmen Publikum „älterer Bruder“. Das Mädchen hat sein Verhältnis zum Bruder der Freundin innerlich regelrecht mitvollzogen. Klein kommt es sich vor neben ihm. Sein Selbst ist „geschrumpft“, es kann sich nur noch verstecken. Vermutlich empfindet es die Tatsache, dass die anderen seine klägliche Vorstellung nicht mitbekommen haben, als echten Trost und Erleichterung. Das Versagen auf einer Nebenbühne vor so kleinem Publikum ist weniger folgenschwer als der Blackout auf offener Szene.

Wenn der Auftritt vor anderen den Kern aller Befürchtungen schüchterner Kinder ausmacht, wie gehen sie dann mit der Schule, dem eigentlichen Olymp der Kompetenzdarstellung, um? Und wie geht die Schule mit ihnen um? Die eben diskutierten Schilderungen lassen die Tragweite schulischer Alltagserlebnisse erahnen. Den Kindern sind aber sicher nur die eindrucklichsten Momente der Beschämung und Verlegenheit geblieben, nicht die unzähligen Situationen im fließenden Strom der Alltagsereignisse.

5 Schüchternheit im Schulalltag

5.1 Das Schulleben schüchterner und stiller Kinder



Aus pädagogischer Sicht müssen wir mehr darüber wissen, wie schüchterne Kinder die Schule und den Unterrichtsalltag erleben. Liegen dazu genügend Beobachtungen und empirische Ergebnisse vor? Werden die gewonnenen Einsichten systematisch umgesetzt? Die Antwort ist einfach: Nein. Es existieren zwar weltweit viele Untersuchungen zum Verhalten oder zur sozialen Situation von Schulkindern mit sozial zurückgezogenem Verhalten, weitaus die meisten dieser Studien operieren aber mit Begriffen und Indikatoren, die nicht identisch sind mit Schüchternheit und höchstens mehr oder weniger starke Überschneidungen aufweisen. Das ist ein Problem der Forschung. Das Problem der Praxis besteht im fehlenden Bewusstsein für die Problematik schüchterner Kinder und in fehlenden Handlungsmöglichkeiten.

Ein Kind, das für andere nicht sichtbar sein will, das sich am liebsten ganz klein macht, um ja nicht ins Blickfeld der Lehrerin oder des Lehrers zu geraten, das lieber nichts sagt, um ja keine Lacher zu riskieren, selbst wenn die Antwort auf den Lippen brennt, das verlegen wird und ganz leise spricht, wenn es doch einmal aufgerufen wird, oder es vorzieht, „Ich weiß nicht“ zu sagen, weil es nicht sicher ist, ob das, was *es* denkt, wirklich *richtig* sein kann – dieses Kind hat in der Schule ein Problem. Das Selbstverständnis der öffentlichen Schule ist im Kern nach wie vor das einer staatlich autorisierten, übergeordneten Vermittlungsinstanz mit dem Auftrag der Reproduktion von Bildung im Namen des Gesetzes. Es ist ein hierarchisches Verständnis, welches die Definitionsmacht über Inhalte, Anforderungen und Bewährung einschließt. Der Blick der Schule auf die Schülerinnen und Schüler fokussiert das Können, das im Rahmen der Vorgaben Gelernte und Präsentierte. Die Lehrperson ist faktisch die „signifikante prüfende Andere“, die als legitimierte Vertreterin der Definitionsmacht gegenüber Kindern und Eltern agiert. Dazu kommt, dass der Unterricht in den unteren Schuljahren stark mündlich ausgerichtet ist. Die mündlichen Aktivitäten der Kinder markieren nicht nur Lernerfolg und Fähigkeiten, sondern auch Interesse, Motivation und – nicht zu vergessen – die positive Haltung gegenüber der Lehrperson. Diese Voraussetzungen sind Gift für schüchterne Kinder. Sie sind dazu verurteilt, jeden Tag ei-

nen unwirtlichen Ort aufzusuchen, um den sie am liebsten einen weiten Bogen schlagen würden, weil er ihre innere Gefangenschaft nicht nur evident macht, sondern verschärft.

Der Pionier der Schüchternheitsforschung, Philip Zimbardo, schildert die innere Landschaft schüchterner Schulkinder so:

«Da gibt es Schüler, die die Antwort wissen und die auf den Lehrer einen guten Eindruck machen wollen, aber irgend etwas 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 schüchternen, sozial ängstlichen Kinder zeigen Verhaltensweisen, die in der Schule und im Klassenzimmer rasch auffallen. Wie Leary und Kowalski (1995) ausführen, wählen Schüchterne unabhängig vom Alter möglichst Sitzplätze am Rand des Klassenzimmers oder Orte am Rand des Pausenhofes. Sie stellen sich lieber hinten an als in vorderen Positionen. Diese selbst gewählte *Randständigkeit* beeinträchtigt die Beteiligung und das Mitverfolgen des Unterrichts und verstärkt bei der Lehrperson leicht den Eindruck von Passivität und Desinteresse. Wer Signale wie „Ihr Unterricht interessiert mich nicht, ich will damit möglichst nichts zu tun haben“ aussendet und auch den individuellen Kontakt zur Lehrpersonen eher meidet, muss früher oder später mit Verärgerung und anderen Folgeaktionen rechnen.

Schüchterne wenden bei vielen Gelegenheiten *selbstschützende* und *defensive* Strategien an. Dazu gehört aus Furcht vor falschen Fragen die drastische Reduktion der mündlichen Beteiligung am Unterricht. Weil sich die mündliche Beteiligung ohnehin häufig auf einige besonders aktive Schülerinnen und Schüler konzentriert, haben es Schüchterne meist gar nicht schwer, ihre Abstinenz erfolgreich zu praktizieren. Damit verbauen sie sich natürlich auch die Möglichkeit, Unverstandenes zu klären. Aus Angst vor Bloßstellung wagen sie es möglicherweise nicht einmal, ihre Mitschülerinnen und Mitschüler zu fragen. Die Nichtbeteiligung und das Rückzugsverhalten beeinflussen praktisch zwangsläufig die Noten. Nach Leary und Kowalski (1995) ist die *Beteiligung* am Unterricht selbst

auf der Stufe des College *direkt* mit den Noten verbunden, obwohl die Korrelation zwischen dem Notendurchschnitt und der sozialen Angst nahe null liegt. Eigene empirische Belege zur schulischen Beurteilung im Zusammenhang mit Schüchternheit werden folgen.

5.1.1 Still und schüchtern schon im Kindergarten

Das Rückzugsverhalten ist selbstverständlich nicht erst in der Grundschule zu beobachten. Durch systematische Verhaltensbeobachtung oder auf der Grundlage von Einschätzungsskalen lassen sich stille und schüchterne Kinder auch im Kindergarten leicht eruieren. Zusammenhänge mit den späteren Schulleistungen sind nachweisbar. Der prognostische Wert kann angesichts der schwachen Effektstärken jedoch nicht als hoch veranschlagt werden. Kohn und Rosman (1972) fanden zum Beispiel signifikante Beziehungen zwischen dem zurückgezogenen, sozial desinteressierten Verhalten im Kindergarten (apathy-withdrawal) und dem späteren Leistungsstand und Ergebnissen in Lese- und Wortschatztests in der ersten und zweiten Klasse der Grundschule. Die Korrelationen betragen -0.16 bis -0.27 und erklären demnach zwischen 2.5 und 7 Prozent der Testleistungen. In Kohn und Rosman (1974) werden auf dem gleichen zeitlichen und methodischen Hintergrund mit einer Korrelation von -0.24 zusätzlich schwache, aber signifikante Korrelationen mit den Mathematikleistungen in einer Stichprobe von Jungen nachgewiesen. Die Daten erlauben leider keine Differenzierung des Verhaltens in gehemmt-schüchterne und andere Varianten der Teilnahmslosigkeit. Die zum Teil schwachen Zusammenhänge machen klar, dass aufgrund derartiger Befunde keine Prognosen für konkrete Einzelfälle von Schüchternheit im Kindergarten abzuleiten sind.

Es ist keineswegs so, dass die Lehrpersonen sich nicht bemühen würden, die stillen und schüchternen Kinder aus der Reserve zu locken. Wie die Beobachtung von Evans (1987) für den Kindergarten zeigt, scheint das Prinzip „alle sollen sich beteiligen“ häufig entsprechende Versuche auszulösen. Die Kindergärtnerinnen richteten während der Zeigestunde (Show and Tell) sogar mehr Fragen an die stillen Kinder als an die anderen, was aber bei den Schweigsamen nicht zu mehr sprachlichen Reaktionen führte. Auch im Verlauf des Kindergartenjahres vom Herbst bis zum Frühjahr stellten sich keine Veränderungen in den beobachteten verbalen Merkmalen ein. Zu allen Zeitpunkten ergab sich ein inverser Zusammenhang zwischen der Sprechhäufigkeit der schweigsamen Kinder und den Fragen der Kindergärtnerin (Herbst -0.64 , Winter -0.35 , Frühling -0.23). Das traf bei den „verbalen“ Kindern nicht zu. Wir könnten deshalb vermuten: Je weniger ein „stilles“ Kind spricht, desto häufiger richtet die Kindergärtnerin Fragen an dieses

Kind. Das wäre die positive und pädagogisch ausgesprochen wohlwollende Deutung des Sachverhaltes. Wenn wir die Aussage umkehren, kommen wir dem tatsächlichen Mechanismus vermutlich näher: Je häufiger die Lehrerin Fragen an ein stilles Kind richtet, desto weniger spricht es.

Eine weitere Arbeit von Evans (1992) untermauert diese Interpretation. In jener Untersuchung beobachtete die Autorin die verbalen Reaktionen von 19 als schüchtern *und* schweigsam identifizierten Kindern während der Zeigestunde unter drei Varianten der Kontrollintensität (Frageverhalten der Kindergärtnerin). Nachdem die normalerweise praktizierten Fragehäufigkeiten bestimmt und die Reaktionen beobachtet waren, wurden die beteiligten Kindergärtnerinnen instruiert, ihr Sprechverhalten zu variieren. Die Bedingung „schwache Kontrolle“ beinhaltete weniger Fragen und mehr Beiträge der Kindergärtnerin im Sinne eines Gesprächs. „Starke Kontrolle“ bedeutete besonders häufiges, über das gewohnte Maß hinausgehendes Fragenstellen. Die sprachlichen Reaktionen der schüchternen Kinder bestätigten, dass die Quantität des Gesprochenen bei schwacher Kontrolle gegenüber beiden Vergleichsbedingungen signifikant zunahm. Schüchterne Kinder äußerten mehr Wörter in längeren Redeabschnitten, wenn weniger Fragen gestellt wurden. Mit Evans (1992, S. 511ff.) ist angesichts der Ergebnisse zu folgern, dass die vermeintliche Lösung offensichtlich zum eigentlichen Problem wird. Häufige Fragen von Erwachsenen bringen eine Einseitigkeit und Dominanz zum Ausdruck und verstärken dadurch die abhängige, ausführende und passive Rolle des schüchternen Kindes. Weil sie die Kinder erst recht zum Schweigen bringen, erzielen Fragen bei Schüchternen einen *paradoxen* Effekt.⁶⁴

Es kommt allerdings auch darauf an, die Fragen differenziert zu betrachten. Nicht jede Frage wird verbale Folgeaktionen in gleicher Weise auslösen oder verhindern. Die Art der Frage entscheidet nicht unwesentlich über die Wirkung. Evans unterschied in der einen Untersuchung Wahlfragen von Produktfragen (Evans, 1987). Bei den Schweigsamen scheint die Umwandlung einer Wahlfrage (Hast du es gelesen? – Ja, Nein) in eine Produktfrage (Wovon handelt es?) für die Initiierung von sprachlichen Äußerungen erfolgreicher zu sein. Die beschränkten Daten jener Studie sind aber für den definitiven Beleg kaum ausreichend. Auch ohne eine abgesicherte Bestätigung leuchtet ein, dass der Aufforderungscharakter einer Produktfrage verbindlicher ist und per se mehr Sprechaktivität erwarten lässt als eine Wahlfrage.

64 Paradox ist der Effekt allerdings nur, wenn die Fragen tatsächlich wohlwollend und nicht etwa zynisch gemeint sind (was bei den vielen ausgebrannten Lehrpersonen nicht völlig auszuschließen ist).

5.1.2 Vertrautheit innerhalb und außerhalb der Schule

Trotz bzw. wegen des vielfältigen Bemühens von Lehrpersonen werden die Stilen und Schüchternen ihre verbale Enthaltbarkeit im Verlauf der langen Schulzeit eher zementieren als aufgeben. Wie die Untersuchung von Jones und Gerig (1994) ergab, ist im sechsten Schuljahr bei nahezu einem Drittel der Schülerinnen und Schüler eine völlig unterbundene oder sehr seltene mündliche Beteiligung im Unterricht festzustellen. Von diesen Schweigsamen bezeichneten sich 72 Prozent in einem Interview als schüchtern und 40 Prozent hatten nur wenige oder keine Freunde und Freundinnen und unternahmen die Freizeitaktivitäten vorwiegend allein. Das Ausschalten des *sozialen Risikos* durch die Flucht ins Schweigen ist ein Mechanismus, der offensichtlich in bestimmten Situationen unterbrochen werden kann. Von den Schweigsamen in der Untersuchung von Jones und Gerig (1994) fühlten sich 41 Prozent in der Schule dann am wohlsten, wenn sie in kleinen Gruppen aus Freundinnen und Freunden arbeiten konnten.

Vertrautheit gilt tatsächlich als eine wesentliche Bedingung für das Sprechverhalten schüchterner Kinder. Das bestätigt eine Beobachtungsstudie von Asendorpf und Meier (1993) für Situationen *außerhalb* der Schule. In die Studie waren vier Gruppen von Kindern im zweiten Schuljahr unter Berücksichtigung der beiden Merkmale Schüchternheit und Geselligkeit nach Cheek und Buss (1981) einbezogen: a) nicht schüchterne, gesellige, b) schüchterne, gesellige Kinder, c) nicht schüchterne, ungesellige und d) schüchtern-ungesellige Kinder. Alle Kinder wurden mit kleinen, tragbaren Datenaufzeichnungsgeräten für Herzrate und Sprechverhalten ausgerüstet. Sie waren in ihrer Bewegungsfreiheit nicht behindert und konnten ihren Tagesablauf wie gewohnt gestalten. Zusätzliche Interviews erlaubten insgesamt einen differenzierten Einblick in das Alltagsverhalten der beteiligten Kinder während sieben Tagen. Diese Feldstudie bestätigt, dass schüchterne Kinder *im Kontext der Schule* weniger sprechen als nicht schüchterne – und zwar im Unterricht und während der Pause unter Peers. Interessanterweise zeigten sich jedoch über den Rahmen der Schule hinaus bedeutsame Unterschiede. Schüchterne sprachen in Alltagssituationen nur dann weniger als Nichtschüchterne, wenn ihnen die Situationen nicht vertraut waren. In vertrauten außerschulischen Situationen war Schüchternheit keine Bedingung, die das Sprechverhalten signifikant beeinflusste.

Neben den Effekten für Schüchternheit traten Haupteffekte für Geselligkeit auf. Gesellige Kinder verbrachten an den Nachmittagen mehr Zeit mit Freunden und Freundinnen und weniger Zeit mit ihren Geschwistern als nicht gesellige. Im Unterschied zu nicht geselligen Kindern redeten gesellige häufiger in Situationen, die nur einigermaßen, aber nicht völlig vertraut waren. Interaktionseffekte zwischen

Schüchternheit und Geselligkeit waren keine zu verzeichnen. Beide Merkmale können somit als eigenständige Persönlichkeitselemente mit unterschiedlicher Verhaltenswirksamkeit betrachtet werden: Geselligkeit scheint den *Zugang* zu sozialen Situationen zu regeln und Schüchternheit das Verhalten *in* bestimmten Situationen (vgl. Asendorpf & Meier, 1993).

5.2 Schüchtern oder ungesellig?



Die Frage nach der positiven oder negativen Bewertung der beiden Verhaltenstendenzen Schüchternheit und Ungeselligkeit im Alltag erhält im schulischen Umfeld, wo Kinder täglich mit Leistungsbewertungen konfrontiert sind und intensive Beziehungen zu Gleichaltrigen unterhalten, ein ganz außerordentliches Gewicht. Welche Aspekte der sozialen Orientierung nehmen Lehrpersonen und Peers wahr? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus? Wie fließen die Beobachtungen in die sozialen und schulischen Beurteilungen eines Schulkindes ein?

Gemäß der früher erwähnten Studie von Coplan et al. (2004) korrespondiert die von den Müttern beurteilte Schüchternheit und das soziale Desinteresse der Kinder mit Einschätzungen der Lehrpersonen. Mit zunehmender Schüchternheit und wachsendem Desinteresse ist im Eindruck der Lehrpersonen jeweils weniger sozialer Umgang mit Peers und weniger prosoziales Verhalten zu beobachten. Ein wichtiger Unterschied betrifft die Ausgrenzung durch Peers, welche nur mit sozialem Desinteresse zusammenhängt. Zwischen wahrgenommener Ausgrenzung und Schüchternheit wurde dagegen keine Beziehung gefunden.

Wie sich immer wieder bestätigen lässt, geht Schüchternheit mit negativeren Fähigkeitseinschätzungen und Leistungsbeurteilungen einher (dazu Kap. 5.4). Für die individuelle Bewährung in der Schule ist deshalb zentral, welche Elemente der sozialen Orientierung der Schülerinnen und Schüler von den Lehrpersonen wahrgenommen und berücksichtigt werden und welche Konsequenzen sich daraus für die schulische Beurteilung ergeben. Anders als in Untersuchungen von jüngeren Kindern, wo es sich meist um den Vergleich von Außenbeobachtungen handelt (z.B. Mütter und Lehrpersonen), geht es hier insbesondere um den Vergleich der Selbsteinschätzungen der Schüler(innen) mit Einschätzungen der Lehrpersonen.

5.2.1 Ungeselligkeit, Bewertungsangst und Schüchternheit

Im Hinblick auf die Selbsteinschätzungen der Kinder⁶⁵ interessieren in erster

Linie Items, welche einerseits Geselligkeit bzw. Ungeselligkeit und andererseits den Kern der Schüchternheit, die Bewertungsangst, erfassen. Um ein möglichst reduziertes Messmodell für die Strukturanalyse zu erhalten, wurde die berücksichtigte Itemzahl stark eingeschränkt. Die vier Items zur sozialen Ängstlichkeit (Bewertungsangst) entstammen der gleichnamigen Subskala aus dem Sozialfragebogen für Schüler SFS 4-6 von Petillon (1984). Der Aspekt der gefürchteten sozialen Bewertung durch andere steht im Vordergrund:

1. (sa1) Ich habe oft Angst, von anderen ausgelacht zu werden. ⁶⁶
2. (sa2) Ich fürchte oft, andere könnten mich für dumm halten.
3. (sa3) Ich habe oft Angst, mich lächerlich zu machen.
4. (sa4) Ich habe oft Angst davor, bei anderen unbeliebt zu sein.

Die Darbietung der Items zur Geselligkeit/Ungeselligkeit folgte dem formalen Muster des Self Perception Profile for Children nach Harter (1985). Die Kinder mussten zunächst entscheiden, welche der beiden vorgegebenen Formulierungen auf die eigene Person zutrifft, und in einem zweiten Schritt, wie sehr (ungefähr oder genau) diese gewählte Aussage zutrifft. Die Formulierungen lauten:

1. (ug1) Ich bin nicht so gern mit Kindern zusammen.
(Ich bin gern mit Kindern zusammen.)
2. (ug2) Wenn mir langweilig ist, kann ich mich ganz gut selber beschäftigen.
(Wenn mir langweilig ist, möchte ich am liebsten meine Freundinnen oder Freunde treffen.)
3. (ug3) Ich will nicht ständig neue Kinder kennen lernen.
(Ich lerne gern neue Kinder kennen.)
4. (ug4) Ich bin häufig ganz gern allein.
(Ich habe am liebsten immer viele Leute um mich herum.)

65 Für die Analyse der Selbst- und Außenwahrnehmungen werden Daten aus einer eigenen Untersuchung von 197 Kindern (98 Jungen, 99 Mädchen) aus neun Klassen des vierten Schuljahres verwendet. Weniger als 5 % waren zum Zeitpunkt der Befragung Einzelkinder und 91 % lebten bei zwei Elternteilen. Rund 83 % nannten Deutsch als ihre Muttersprache und 79,2 % verfügten über die schweizerische Staatsangehörigkeit, was dem Landesdurchschnitt entspricht. Die schriftliche Befragung der Schülerinnen und Schüler erfolgte in den jeweiligen Klassenzimmern. Während die Kinder den Fragebogen bearbeiteten, füllten die Lehrpersonen ein Datenblatt mit ergänzenden Angaben zu jedem Kind sowie Verhaltens- und Leistungsbeurteilungen aus.

66 Die Bezeichnung in den Klammern bezieht sich auf die folgende Abbildung.

Eine herkömmliche Faktorenanalyse mit den z-standardisierten Items bestätigte die Faktoren *soziale Ängstlichkeit* und *Ungeselligkeit* mit Eigenwerten von 2.34 und 1.82. Kein Item eines Faktors korrelierte auch nur annähernd mit einem Item des anderen Faktors. Die Itemsummen erreichten eine Nullkorrelation.

Tabelle 9: Items und Faktorenladungen zu Ungeselligkeit und sozialer Ängstlichkeit der Schülerinnen und Schüler (Selbsteinschätzungen).

Itemwortlaut	Faktor 1	Faktor 2
(sa1) ... Angst, ausgelacht zu werden	.79	.04
(sa2) ... mich für dumm halten	.78	.01
(sa3) ... Angst, mich lächerlich zu machen	.77	.01
(sa4) ... Angst, unbeliebt zu sein	.71	.02
(ug1) ... nicht so gern mit Kindern zusammen	.07	.79
(ug2) ... ganz gut selber beschäftigen	.04	.71
(ug3) ... häufig ganz gern allein	.06	.61
(ug4) ... nicht ständig neue Kinder08	.56
Aufgeklärte Varianz (total 52.1 %)	29.3 %	22.8 %

Damit steht zwar die Eigenständigkeit der beiden Tendenzen außer Zweifel, aber die nicht allzu hohen Ladungen und aufgeklärten Varianzanteile verweisen auf die Schwierigkeit der Messung der beiden Konstrukte bei Kindern dieses Alters.

Tabelle 10: Items und Faktorenladungen zu Ungeselligkeit und Schüchternheit aus der Sicht der Lehrpersonen (Außenperspektive).

Itemwortlaut	Faktor 1	Faktor 2
(lk1) Das Kind ist sozial sehr passiv	.896	.24
(lk2) Das Kind ist ungesellig	.893	.25
(lk3) Das Kind findet nur schwer Anschluss	.880	.23
(lk4) Das Kind ist besonders schüchtern	.20	.92
(lk5) Das Kind ist besonders ängstlich	.30	.884
Aufgeklärte Varianz (total 86.2 %)	66.2 %	20.0 %

Auf der Seite der Lehrperson wurden fünf Verhaltensweisen und beobachtete Merkmale der Kinder einbezogen (Tabelle 10). Die faktorenanalytische Prüfung

der Items bestätigte zwei getrennte Faktoren mit Eigenwerten von 3.31 und 1.01. Offensichtlich assoziieren Lehrpersonen die soziale Passivität und Anschluss-schwierigkeiten stärker mit Ungeselligkeit als mit Schüchternheit. Die Beobach-tungen im Bereich schüchtern-ängstlichen Verhaltens unterscheiden sich jeden-falls deutlich von den Beobachtungen zu passiv-ungeselligem Verhalten.

5.2.2 Selbst- und Außenwahrnehmung im zweidimensionalen Raum

Während die Unabhängigkeit der selbst berichteten sozialen Ängstlichkeit und der Ungeselligkeit bereits erwähnt wurde, bleibt die Beziehung zwischen den Wahrnehmungen der Lehrpersonen (Außeneinschätzung) und den Selbstwahr-nemungen der Kinder noch zu prüfen. Wie nahe kommen sich die zwei Perspek-tiven? Welche Selbsteinschätzungen spiegeln sich mehr oder weniger direkt in den Beobachtungen der Lehrpersonen? Die folgende Abbildung ist der Versuch, die betreffenden Items in einem *sozialen Wahrnehmungsraum* darzustellen. Die mathematisch ermittelte (euklidische)⁶⁷ Distanz erhält mit Hilfe der Multidimen-sionalen Skalierung einen bildlichen Ausdruck (Abbildung 6).

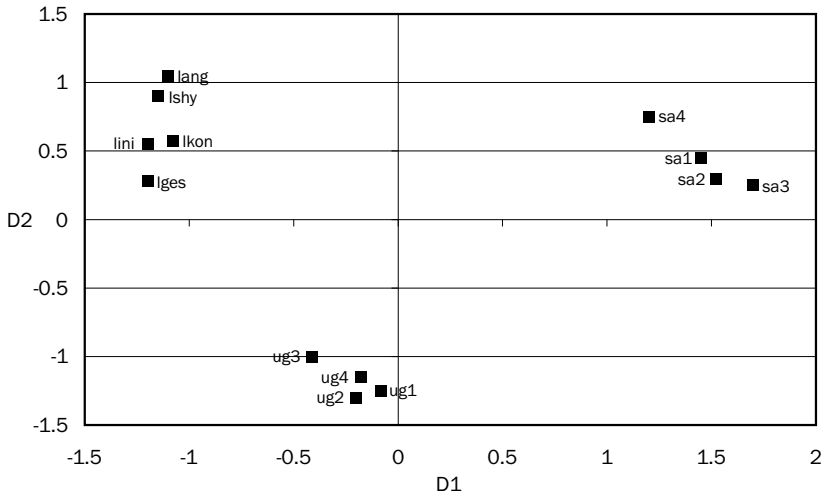


Abbildung 6: Lage der einzelnen Items im zweidimensionalen Raum (l: Außensicht der Lehrpersonen; sa: soziale Ängstlichkeit; ug: Ungeselligkeit; D: Dimensionen 1 und 2, hier nicht näher bezeichnet).

67 Berücksichtigt die kürzeste Entfernung zweier Punkte im (mehrdimensionalen) Raum. Das Modell ergibt mit einem Stress-Maß von .13 eine noch akzeptable Anpassung (Goodness of Fit = .92).

Aufgrund der Lage im Raum und der Verteilung auf die Quadranten ist von einer recht markanten Separierung der Merkmale auszugehen. Im Vergleich dazu erscheinen die Einzelitems pro Merkmal als relativ geschlossene Bündelungen. Bei den Einschätzungen der Lehrpersonen (l..) ist zwar die faktorenanalytisch erfolgreiche Trennung in zwei Faktoren noch einigermaßen nachzuvollziehen, aber die Nähe aller fünf Items hebt sich doch deutlich von den klar separierten Itemgruppen der Innenperspektive ab (*sa* und *ug*).

Die zentrale Einsicht aus dem Skalierungsmodell ist einerseits die augenfällige Distanz der Einschätzung der Lehrpersonen zur Perspektive der Schülerinnen und Schüler und andererseits die Distanz zwischen sozialer Ängstlichkeit und Ungeselligkeit - Einschätzungen, die von der gleichen Quelle stammen.

5.2.3 Selbst- und Außenwahrnehmung: ein erstes Strukturbild

Die eben genannten Einsichten legen die Vermutung nahe, dass sich auf der Ebene struktureller Beziehungen nur beschränkt Verbindungen zeigen werden. Aber welche? Weil die soziale Ängstlichkeit einem inneren oder privaten Konflikt der Kinder entspricht (vgl. Stöckli, 2004), der sich gegen außen nicht zwangsläufig zeigt (weil er vielleicht sogar, so gut es geht, verborgen wird), sind in dieser Hinsicht kaum direkte Übereinstimmungen mit der Außensicht der Lehrpersonen zu erwarten. Die sozialen Bewertungsängste der Kinder bleiben den Lehrerinnen und Lehrern vermutlich eher verborgen. Anders verhält es sich mit der Ungeselligkeit, die sich ziemlich direkt in Verhaltenspräferenzen wie Absonderung, Nichtbeteiligung und sozialer Abstinenz auf die eine oder andere Weise niederschlagen dürfte und dadurch der Beobachtung eher zugänglich ist.

Der Versuch, die weiter oben erwähnten Items in ein Mess- und Strukturmodell zu integrieren, führte zu der in Abbildung 7 dargestellten Lösung mit hohen Gütekriterien für das Gesamtmodell.⁶⁸ Der einzige signifikante Pfad besteht zwischen der Selbsteinschätzung der Ungeselligkeit durch die Schülerinnen und Schüler und der Außensicht dieses Merkmals durch die Lehrpersonen (LK). Der standardisierte Koeffizient von .29 ($p < .01$) besagt, dass die Ungeselligkeitseinschätzung der Lehrpersonen um 0.29 Standardabweichungen ansteigt, wenn die Selbsteinschätzung dieses Merkmals auf der Seite der Schülerinnen um eine ganze Standardabweichung ansteigt.⁶⁹ Während die Ungeselligkeit demnach nachweisbare Wahrnehmungsspuren hinterlässt, schlägt sich die soziale Ängstlichkeit in keiner der beiden Einschätzungen der Lehrkräfte nieder. Wie bereits in Abbildung 6 zu sehen war, besteht zwischen Ungeselligkeit und Schüchternheit aus der Sicht der Lehrpersonen eine recht große Nähe. Trotz der empirisch möglichen Trennung muss demzufolge davon ausgegangen werden, dass die Wahrnehmung

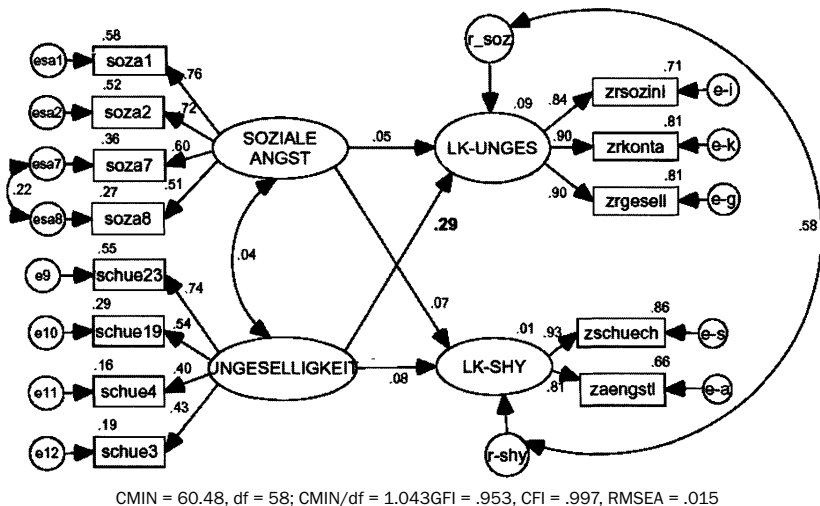


Abbildung 7: Modell der Selbst- und Außenwahrnehmungen von Schülern und Schülerinnen und Lehrkräften (LK).

- 68 Die Beurteilung des Modells basiert auf folgenden Gütekriterien (Gütekriterien sind Anhaltspunkte für die Qualität der Anpassung der postulierten Modellstruktur an die verwendeten Daten. Sie geben somit Auskunft über die Verträglichkeit von Theorie und Empirie.):
- CMIN: Der Chi²-Wert (bzw. seine Insignifikanz) gibt Auskunft über die Anpassung der theoretischen und empirischen Kovarianz-Matrix, wobei im Falle von H₀ die Übereinstimmung gilt. Das bedeutet, der Chi-Wert sollte keine statistische Signifikanz erreichen. Diese Erwartung wird allerdings seit geraumer Zeit als eher unrealistisches Kriterium betrachtet, welches kaum auf alle Modelle anzuwenden ist (vgl. Byrne, 2001).
 - CMIN/df: Gebräuchlich ist auch das Verhältnis von Chi-Wert und Freiheitsgraden, welches bei guter Anpassung möglichst klein ausfallen sollte (≤ 2.5). Maßgebender als die (unter bestimmten Umständen anfällige) Chi-Statistik sind diese Kriterien:
 - GFI (Goodness of Fit Index): Der Index berücksichtigt die Varianz und Kovarianz, welche durch das Modell bestimmt wird. Ein GFI von 1.0 würde eine vollständige Varianz/Kovarianz-Bestimmung angeben. Der Wert sollte in jedem Fall $\geq .9$ betragen.
 - CFI (Comparative Fit Index): ist die an die Freiheitsgrade angepasste Prüfung der Güte hinsichtlich eines perfekten (vollständig geschätzten oder saturierten) Modells. Der CFI sollte in guten Modellen Werte $> .95$ annehmen.
 - RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation): Der RMSEA berücksichtigt die Anpassung des Modells an die (geschätzte) Kovarianz-Matrix der Population unter Einbezug der Modellkomplexität. Werte $\leq .05$ indizieren eine gute und Werte $\leq .08$ eine brauchbare Anpassung. Bei Werten $> .10$ liegt eine schlechte Anpassung vor.
- 69 In nicht standardisierter Form ausgedrückt: Wenn die Selbsteinschätzung um einen Punkt ansteigt, steigt die Außeneinschätzung um 0.46 Punkte an.

von schüchtern-ängstlichem und von ungeselligem Verhalten im Schulalltag nicht unbedingt immer trennscharf ausfällt.

5.2.4 Woran erkennen Lehrpersonen Schüchternheit?

Das bisherige Modell erklärt das Zustandekommen der Außensicht erst in sehr bescheidenem Ausmaß. Angesichts des bisherigen Befundes steht eine dringende Frage an: Wie kommen Lehrerinnen und Lehrer zur Beurteilung der Schüchternheit der Kinder ihrer Klasse? Worauf achten sie? Was sind die Hinweise und Anhaltspunkte, auf denen sie ihr Urteil aufbauen? Wenn wir uns auf die Suche nach möglichen Variablen machen, spielt zweifellos die Beobachtbarkeit des fraglichen Merkmals eine wichtige Rolle. Wie weiter oben festgestellt, ist das Verhalten schüchterner Kinder im Unterricht wesentlich durch Zurückhaltung und der weitgehenden Abwesenheit expressiver Elemente geprägt. Schüchterne sind schlechte Selbstdarstellerinnen und Selbstdarsteller. Sie zeigen viele der Signale *nicht*, die für Lehrpersonen mit Fleiß, Arbeitseifer, Interesse, Beteiligung, Engagement usw. in Verbindung gebracht werden. Welche schüchterne Schülerin wirft im mündlichen Unterricht schon die Hand nach oben, reckt den Kopf, hebt die Augenbrauen und schnippt ungeduldig mit den Fingern, weil sie unbedingt drangenommen werden möchte? Dieses Repertoire beherrschen die Stillen, Schüchternen, Ängstlichen nicht. Es liegt deshalb nahe, die im Eindruck der Lehrerinnen und Lehrer vorhandene *Anstrengungsbereitschaft* eines Kindes als Erklärungshintergrund in Betracht zu ziehen. Es handelt sich im gegebenen Fall um Ratings der Lehrpersonen für die Fächer Mathematik, Sprache und Sport. Die Integration der drei fächerbezogenen Anstrengungseinschätzungen in das rechts dargestellte Grundmodell führte zu einer Lösung mit befriedigenden Gütekriterien (Abbildung 8, vereinfachte Darstellung).⁷⁰

Für die Einschätzungen der Lehrpersonen ist nur *eine* signifikante Quelle zu nennen: die *Anstrengungsbereitschaft im Sport*. Die tiefere Anstrengung in diesem Fach korrespondiert mit erhöhter wahrgenommener Schüchternheit (-.44) und

70 Obwohl die Prüfung allfälliger Geschlechtsunterschiede für das Modell nicht signifikant ausfiel, sei dennoch eine bemerkenswerte geschlechtstypische Auffälligkeit erwähnt: Während die soziale Ängstlichkeit bei Mädchen mit reduzierter Anstrengung in Mathematik in Verbindung zu bringen ist (Mädchen: -.27, $p < .05$; Jungen: -.06, n.s.), reduziert die soziale Ängstlichkeit bei Jungen in gleichem Ausmaß die Anstrengung im Sport (Jungen: -.27, $p < .05$; Mädchen: -.03, ns.). Es handelt sich in diesen beiden Fällen vermutlich um das jeweils sensible Fach im Zusammenhang mit sozialen Bewertungsängsten und sozialer Exponiertheit. Vereinfacht gesagt: Mädchen fürchten die soziale Demaskierung in Mathematik und Jungen im Sport.

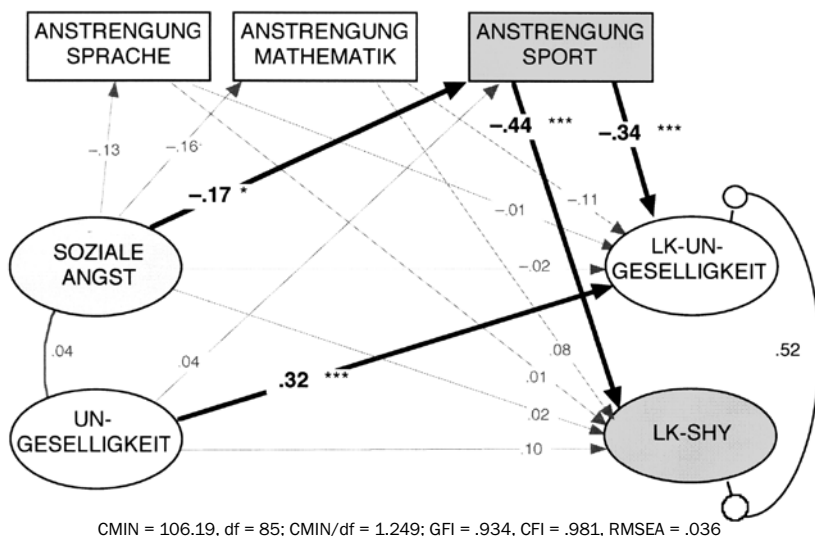


Abbildung 8: Anstrengung im Sport als Quelle der Einschätzungen der Lehrpersonen (Darstellung ohne Messmodell, signifikante Pfade fett gedruckt).

erhöhter Ungeselligkeit (-.34). Das gilt für Mädchen und Jungen gleichermaßen.⁷¹ Das im Sinne der Übersichtlichkeit in der Abbildung reduzierte Modell erklärt 18 Prozent der Schüchternheits- und 24 Prozent der Ungeselligkeitseinschätzung.⁷² Eine nicht unwichtige Anmerkung betrifft die Unterrichtsorganisation. Sämtliche Klassen der vorliegenden Untersuchung wurden von ihrer Klassenlehrperson in allen Fächern unterrichtet, inkl. Sport. Dieser Allrounder-Typus einer Grundschullehrperson wird nach und nach durch Fach- oder Teilzeitlehrkräfte abgelöst. Das bedeutet, dass die Lehrpersonen die unterrichteten Kinder immer weniger bei *allen* Unterrichtsaktivitäten beobachten können. In diesem Sinne gelten die Ergebnisse zur Quelle der Lehrereinschätzung spezifisch für die herkömmliche Schulorganisation.

- 71 Standardisiertes Regressionsgewicht Schüchternheit: Mädchen -.41; Jungen -.49; Ungeselligkeit: Mädchen -.38, Jungen -.43.
- 72 Weil die Messung von Schüchternheit schüchtern-ängstliches Verhalten umfasst, könnte man die Vermutung anstellen, das Anstrengungsverhalten im Sport sei in erster Linie ein Indikator für die Beurteilung der Ängstlichkeit eines Kindes. Um diese Möglichkeit zu prüfen, wurden anstelle der latenten Variablen Schüchternheit versuchsweise die beiden Einzelindikatoren als manifeste Variablen eingesetzt. Das Ergebnis belegt für beide Indikatoren die gleich starke Verknüpfung mit der Anstrengung im Sport (schüchtern: -.35; ängstlich: -.37, ohne Abbildung).

5.2.5 Schüchtern und sportlich – geht das?

Kann man aus dem Ergebnis schließen, Schüchternheit und Freude am Sport seien nicht unbedingt vereinbar? Auch nur flüchtige Beobachtungen während des Unterrichts bestätigen, dass stark gehemmte und schüchterne Kinder in den Sportstunden wenn immer möglich abseits stehen und nicht selten mit mehr oder weniger Unlust – jedenfalls kaum mit ungebremster Einsatzfreude – an Spielen und Übungen teilnehmen. Wer selber schon unterrichtet hat, ist sicher ab und zu mit Ausweichmanövern und Vermeidungsversuchen von schüchtern-ängstlichen Kindern konfrontiert gewesen. Der Schulsport scheint – in der Tat – nicht die Sache der Schüchternen zu sein. Könnte eine Abneigung gegenüber sportlicher Aktivität sogar als typisches Begleitmerkmal von Schüchternheit bezeichnet werden? Ist in empirischen Untersuchungen darauf eine Antwort zu finden?

Belege zum Grundschulalter

In der wissenschaftlichen Literatur trifft man vergleichsweise selten auf ausführliche Ergebnisse oder gar auf gezielte Studien zu Schüchternheit und sportlicher Aktivität. Der Bereich Sport wird gelegentlich als ein Ergebnisse unter anderen erwähnt, steht aber selten systematisch im Zentrum. Die wenigen dazu vorhandenen Untersuchungen beziehen sich zudem mehrheitlich auf Adoleszente und College-Studierende. Der Mangel an entsprechender Forschung im Grundschulalter ist umso bedauerlicher, als insbesondere Jungen ihr Selbstverständnis schon sehr früh an sportlichen Aktivitäten und Fähigkeiten festmachen.⁷³ Die auch schon erwähnte Studie von Engfer (1993) bestätigt die geschlechtsabhängige Bedeutung des Sports. Die Autorin fand in ihrer Längsschnittuntersuchung von 25 Jungen und 14 Mädchen, dass die im Alter von 33 Monaten bei *Jungen* beobachtete Schüchternheit mit der drei Jahre später erhobenen Selbsteinschätzung sportlicher Fähigkeit korrelierte (-.38). Auch die aktuelle Schüchternheit der damals 6-jährigen Jungen korrelierte negativ mit der Selbsteinschätzung im Sport (-.41). Bei den Mädchen traten keine entsprechenden Korrelationen auf.

Geschlechtsunterschiede dieser Art sind jedoch nicht generell zu finden. Crozier (1995) verwendete in einer Stichprobe von 9- bis 12-Jährigen eine eigene, vorgängig erprobte Schüchternheitsskala für Kinder (Children's Shyness Questionnaire) und die Selbstkonzeptskala von Harter (1985). Letztere enthält u.a. Subskalen zur sportlichen Kompetenz und zur Zufriedenheit mit der eigenen physischen

73 Eigene Interviews zum Selbstverstehen von Mädchen und Jungen im Vorschulalter bestätigen diese Feststellung. Bereits bei den 5-Jährigen verwenden weitaus mehr Jungen (59 %) als Mädchen (21 %) sportliche Aktivitäten als Bestandteil der Selbstbeschreibung (Stöckli & Stebler, 2006).

Erscheinung. Die von Crozier berichteten Korrelationen dieser beiden Merkmale mit Schüchternheit fallen deutlich negativ aus und sind bei Jungen auf den ersten Blick höher als bei Mädchen (siehe Fußnote).⁷⁴ Die Differenz der jeweiligen Koeffizienten erreicht aber die Signifikanzgrenze nicht. Somit kann hier nicht von geschlechtsabhängigen Zusammenhangsmustern gesprochen werden. Bestätigt wird hingegen die mit zunehmender Schüchternheit etwas ungünstiger ausfallende Selbsteinschätzung sportlicher Kompetenz und die weniger ausgeprägte Zufriedenheit mit dem eigenen Äußeren.

Wie im Kapitel 5.2.5 ausgeführt, prägt die von Lehrkräften wahrgenommene Anstrengung im Sport die Schüchternheitseinschätzung erheblich. Ab dem vierten Schuljahr scheint dies für Mädchen und Jungen gleichermaßen zu gelten. Und vorher? Existieren allenfalls in den vorangehenden Schuljahren Geschlechtsunterschiede? Es bleibt auch zu fragen, welche Rolle das Selbstkonzept sportlicher Kompetenz von Schülerinnen und Schülern im Zusammenhang mit der Außenwahrnehmung von Schüchternheit spielt. Bleibt das Selbstkonzept unbeeinflusst oder vollzieht sich eine Anpassung an die Sicht der Lehrpersonen?

Die bereits im Kapitel 2.4 verwendeten Daten aus dem Längsschnitt vom ersten bis dritten Schuljahr dienen als Grundlage für der Beantwortung dieser Fragen.⁷⁵ Die latente Variable *schüchtern-ängstliches Verhalten* beruht auf den Komponenten Schüchternheit und Ängstlichkeit aus der Sicht der Lehrpersonen. Es handelt sich um das bereits bekannte, stark vereinfachte Messmodell (siehe 5.2.4). Das Selbstkonzept sportlicher Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler beinhaltet sportliches Können (*Ich kann im Sport einige Sachen nicht so gut vs. Ich kann im Sport alles am besten*), Rennen (*Ich kann nicht so schnell rennen wie andere vs. Ich kann immer am schnellsten rennen von allen*) sowie den Ball fangen (*Ich kann den Ball manchmal nicht so gut fangen vs. Ich kann den Ball immer gut fangen*).⁷⁶ Die Motivation im Sport ist eine Einzeleinschätzung der Lehrpersonen. Unter der heuristischen Annahme, das sportliche Selbstkonzept eines Kindes beeinflusse das Ausmaß der Motivation und diese sichtbare Seite des Verhaltens beeinflusse ihrerseits die Schüchternheitswahrnehmung der Lehrpersonen (Selbstkonzept → Motivation → Wahrnehmung), wurde das in Abbildung 9 dargestellte Modell für jedes Schuljahr einzeln gerechnet und auf Geschlechtsabhängigkeit geprüft.

74 Korrelation Schüchternheit mit Kompetenz: Jungen -.45, Mädchen -.20; Erscheinung: Jungen -.30, Mädchen -.189.

75 Es handelt sich um 30 Schulklassen (N = 455).

76 Beantwortung: Zuerst wurde die zutreffendste Aussage gewählt, dann die Zustimmung markiert (stimmt genau, stimmt etwas).

Bedeutsame Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen traten lediglich im Modell zum ersten Schuljahr auf.⁷⁷ Wie weiter oben bereits für die Anstrengungsbereitschaft im vierten Schuljahr belegt werden konnte, steht die von Lehrpersonen wahrgenommene Motivation schon bei Schulbeginn in deutlicher Verbindung mit der Schüchternheitseinschätzung (signifikante Pfade größer gedruckt). Sportlich motiviertere Kinder werden unabhängig vom Geschlecht als weniger schüchtern-ängstlich beurteilt als nicht motivierte. Der entscheidende Unterschied zwischen Mädchen und Jungen zeigt sich in der Beziehung zwischen dem Selbstkonzept und der Motivationseinschätzung durch die Lehrpersonen.⁷⁸ Bei Jungen korrespondiert die höhere Motivationseinschätzung mit einem höheren Selbstkonzept. Bei Mädchen ist die beobachtete Motivation unabhängig vom Selbstkonzept. Das ist erstaunlich und lässt vermuten, dass das Sport-Selbstkonzept der Mädchen zu diesem Zeitpunkt weniger verankert und daher veränderbarer ist als bei Jungen.

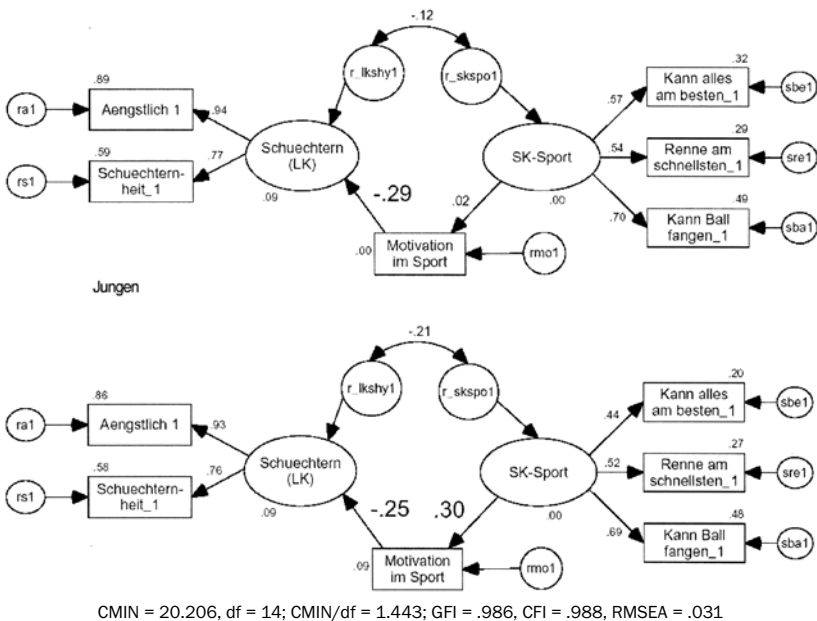


Abbildung 9: Beziehung zwischen dem Selbstkonzept im Sport, der wahrgenommenen Motivation und der Schüchternheit bei Mädchen (oben) und Jungen (unten) im ersten Schuljahr.

77 Selbstkonzept ÷ Motivation (.02 vs. .30): Chi2-Diff = 6.68, df = 1, p < .01.

78 Geschlechtsspezifische Differenz: Chi2(1) = 7.094, p < .01.

Bis zum dritten Schuljahr bewegt sich diesbezüglich offensichtlich einiges. Der eben berichtete Geschlechtsunterschied ist nicht mehr zu beobachten. Zwischen dem Selbstkonzept und der von außen wahrgenommenen Motivation bestehen nun bei Mädchen (.34) und Jungen (.44) signifikante und statistisch übereinstimmende Pfade (ohne Abbildung).⁷⁹

Was hat sich ereignet? Hat sich die Sicht der Lehrpersonen der Selbsteinschätzung der Kinder angeglichen oder umgekehrt? Weil sich der negative Zusammenhang zwischen wahrgenommener Schüchternheit und Motivation auf der Seite der Lehrpersonen vom ersten zum dritten Schuljahr nicht markant verändert hat, sind Veränderungen beim Selbstkonzept wahrscheinlicher. Die Prüfung der Veränderungen im Längsschnitt soll darüber Auskunft geben.

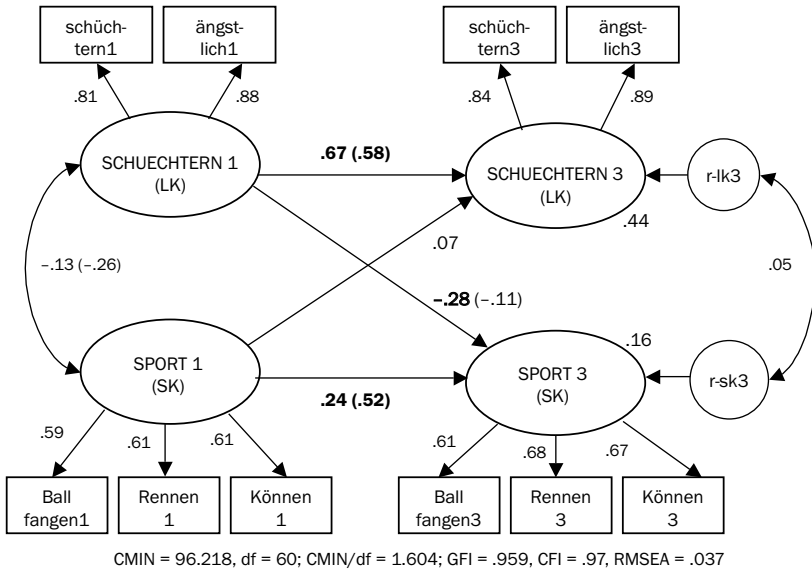


Abbildung 10: Der Einfluss der Schüchternheitseinschätzung von Lehrkräften im ersten Schuljahr auf das Sport-Selbstkonzept von Mädchen im dritten Schuljahr (standardisierte Koeffizienten, Werte der Jungen in Klammern).

79 Die Werte des Gesamtmodells für Mädchen und Jungen sind: CMIN = 9.378, df = 12, CMIN/df = .781, GFI = .994, CFI = 1.0, RMSEA = .000.

Ein signifikant geschlechtsspezifisches Cross-Lagged-Modell, welches das erste und dritte Schuljahr einschließt, bestätigt den negativen Einfluss der von Lehrpersonen wahrgenommenen Schüchternheit im ersten Schuljahr auf das Sport-Selbstkonzept der Mädchen im dritten Schuljahr ($-.28, p < .01$), ein Effekt, der bei Jungen nicht auftritt ($-.11, n.s.$). Das fachspezifische Selbstkonzept der Jungen weist in den untersuchten Schuljahren dementsprechend eine wesentlich höhere Stabilität auf ($.52$) als das Selbstkonzept der Mädchen ($.24$).⁸⁰ Offensichtlich trauen sich Mädchen, die in der ersten Klasse auf die Lehrperson einen schüchtern-ängstlichen Eindruck machen, im Verlauf der weiteren Schuljahre im Sport immer weniger zu. Ein Ergebnis, das die Frage nach der geschlechtsspezifischen Ausrichtung des Anfangsunterrichts im Sport aufwirft und die Qualität des sozialen Lernens im Sportunterricht (Pühse, 1990; 1994) ganz besonders im Falle von schüchternen Mädchen zur Diskussion stellt.

Belege zum Jugend- und Erwachsenenalter

Wie eben zu zeigen war, spielen die Interpretationen von Lehrpersonen zu Beginn der Schulzeit eine wichtige Rolle. Negative Zusammenhänge zwischen Schüchternheit und anderen Lehrerurteilen sind allerdings auch noch in späteren Schulabschnitten zu erwarten. McHale et al. (2005) fragten etwas über 400 Jugendliche im siebten Schuljahr nach ihren sportlichen Aktivitäten, insbesondere nach Teamsport. Die Lehrpersonen beurteilten die soziale Kompetenz, die Schüchternheit und die Aggressivität der betreffenden Schülerinnen und Schüler. Von den Jungen gaben 77 Prozent und von den Mädchen 50 Prozent an, auch schon Teamsport betrieben zu haben. Von diesen waren 59 Prozent der Jungen und 35 Prozent der Mädchen im Verlauf des vergangenen Jahres in Teams eingebunden. Diese bildeten die Vergleichsgruppe gegenüber den sportlich nicht in einem Team aktiven Jugendlichen.

Es dürfte unschwer zu erraten sein, dass Teamsportler(innen) von den Lehrpersonen als sozial kompetenter und weniger schüchtern beurteilt wurden. Diese Unterschiede trafen hier auf Jungen *und* Mädchen zu. Einzig die Aggressivität unterlag - abgesehen von einem Haupteffekt zu Lasten der Jungen - einer bemerkenswerten Interaktion Geschlecht x Teamsport. In den Augen der Lehrpersonen waren sportlich aktive Mädchen aggressiver als nicht aktive. Bei Jungen verhielt es sich genau umgekehrt. Jungen, die Teamsport praktizierten, galten als *weniger* aggressiv als Jungen der Vergleichsgruppe. Das Ergebnis

80 Die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen sind mit $p = .05$ signifikant.

unterstreicht die geschlechtsspezifische Bedeutung sportlicher Aktivität für die Außenwahrnehmung.

Kehren wir zurück zu den Selbsteinschätzungen. „*An wie vielen Tagen der Woche treibst du so viel Sport, dass dein Puls während zwanzig oder mehr Minuten wirklich bedeutsam erhöht ist?*“ Diese Frage richteten Page und Hammermeister an 882 College-Studierende, die an Sportkursen teilnahmen (Page & Hammermeister, 1995). Das durchschnittliche Alter der Befragten lag bei 21.4 Jahren. Die Häufigkeit des Trainings wies deutliche Zusammenhänge mit selbst berichteter Einsamkeit bzw. sozialer Unzufriedenheit und Schüchternheit auf. Im Vergleich zu Personen, die täglich trainierten, erzielten vor allem Personen, die selten oder nie sportlich aktiv waren, wesentlich höhere Werte in den Selbsteinschätzungen von Schüchternheit und Einsamkeit/sozialer Unzufriedenheit. Aufgrund der Untersuchungsanlage kann in dieser Untersuchung selbstverständlich nicht von einer Wirkung des Sports gesprochen werden. Um eine solche nachweisen zu können, müssten längsschnittliche Daten zur Verfügung stehen.

In der Untersuchung von Ckeek, Melchior und Carpentieri (1986) ging es um Schüchternheit bei College-Studierenden im Grundstudium und verschiedene Dimensionen der Selbsteinschätzung. Im Zusammenhang mit Sport sind hier lediglich die Ergebnisse zur Selbsteinschätzung der *sportlichen Fähigkeit* und der körperlichen Erscheinung relevant. Bei den 47 männlichen Personen der Stichprobe korrelierte Schüchternheit leicht negativ mit der selbst eingeschätzten sportlichen Fähigkeit ($-.30$). Bei den 59 Studentinnen war dieser Zusammenhang mit $-.27$ nicht signifikant. Wegen der unbedeutenden Differenz der Koeffizienten kann dieses Ergebnis nicht geschlechtsspezifisch interpretiert werden. Etwas höher fielen die Korrelationen zwischen der Selbsteinschätzung der körperlichen Erscheinung und der Schüchternheit aus (Männer: $-.44$, Frauen: $-.55$, beide $p < .01$). Die Korrelationen entsprechen dem Befund, den Crozier (1995) auch für 9- bis 12-Jährige berichtet hat (siehe Abschnitt zum Grundschulalter). Schüchterne beiderlei Geschlechts und ganz verschiedener Altersgruppen haben demnach ein negativ gefärbtes Verhältnis zum eigenen Körper, was natürlich die Problematik der Selbstpräsentation verschärft, die Selbstaufmerksamkeit noch zusätzlich erhöht und dadurch das Agieren vor anderen erst recht erschwert.

Die folgenden Einzelbefunde bestätigen schon bekannte Grundtendenzen: In einer Stichprobe von 80 Sportstudierenden an Colleges fanden D'Souza und Singh (1999) negative Zusammenhänge zwischen Schüchternheit, sportlichen Fähigkeiten und Fitness. Page und Zarco (2001) stellten bei 12- bis 22-jährigen Schüler(innen) an philippinischen High-Schools negative Zusammenhänge zwischen Schüchternheit und dem Ausüben von intensivem Sport fest. Schüchternheit

korrespondierte zudem, wie schon von McHale et al. (2005) berichtet, mit weniger Beteiligung an Teamsport. In einer Gruppe von 40 Skating-Sportlerinnen fanden Prakash und Coplan (2003) eine direkte Beziehung zwischen Schüchternheit und somatischem Angstempfinden vor einem Wettkampf ($r = .40$). Zusammenhänge mit dem Selbstwertgefühl als Sportlerin und der tatsächlichen Leistung am Wettkampf waren indirekt, nämlich in Abhängigkeit von den individuellen Coping-Strategien, mit Schüchternheit verbunden.

Was sind mögliche Wurzeln?

Aufgrund der aufgezählten Befunde kann zwar nicht behauptet werden, Schüchternheit sei praktisch gleichbedeutend mit der Abneigung gegenüber Sport. Vorbehalte gegenüber bestimmten sportlichen Aktivitäten sind bei schüchternen Personen aber kaum zu leugnen. Wie kann die Distanz oder in manchen Fällen die Aversion von Schüchternen erklärt werden? Die negative Haltung kann zwei Wurzeln haben.

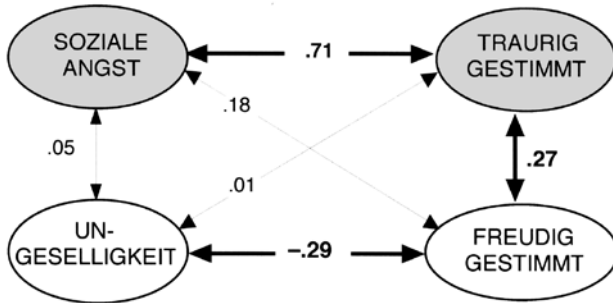
Es ist bekannt, dass Depression negative Selbsteinschätzungen begünstigt und mit einer Unlust an körperlicher Betätigung einhergeht. Depressive Personen zeigen häufig eine ausgesprochene Bewegungsunlust. Schwer Depressive fühlen sich unter Umständen nicht einmal mehr in der Lage, das Bett zu verlassen. Zusammenhänge zwischen Schüchternheit und Depression sind sowohl bei Kindern im ersten Schuljahr (Edelsohn et al., 1992) als auch bei jungen Erwachsenen (Traub, 1983) nachgewiesen. Ein in der Presse als „Pille gegen Schüchternheit“ angekündigtes Medikament ist ein weiteres Indiz für die bestehende Verwandtschaft von Schüchternheit und depressiven Verstimmungen.⁸¹ Das Medikament Seroxat ist als Antidepressivum entwickelt worden, zeigte dann aber auch ausgesprochen günstige Wirkungen gegen Schüchternheit.⁸²

In eigenen Untersuchungen wurde der Zusammenhang zwischen Schüchternheit

81 Entsprechende Meldungen waren der Tagespresse zu entnehmen (z.B. „Tages-Anzeiger“ vom 5. Oktober 1998). Der enthaltene Wirkstoff ist Paroxetin, ein selektiver Serotonin-Wiederaufnahme-Hemmer.

82 Zur Milderung von Depression wird - im Sinne einer Umkehrung der Wirkungsrichtung - neben Medikamenten schon seit längerer Zeit gezieltes Lauftraining eingesetzt. Im Rahmen kognitiver oder verhaltensorientierter Depressionstheorien (Beck, 1979; Blaney, 1977; Combs, 1980) lässt sich die Wirkung solcher Eingriffe im Sinne positiver Verstärker, durch Veränderung von Zuschreibungsmechanismen oder durch eine veränderte Selbsterfahrung erklären. Eine physiologische Erklärung liegt in der Erhöhung der Konzentration von Überträgerstoffen (Katecholamine, Endorphine) im Verlauf des Trainings und deren Einfluss auf die Affektlage der betreffenden Personen. Die empirische Befundlage zur Wirkung des Ausdauertrainings fiel in der Vergangenheit allerdings nicht eindeutig aus (Schwenkmezger, 1985).

und Depression bisher nicht direkt überprüft. Hingegen sind Erhebungen zur erlebten Stimmungslage vorhanden. Die aus Abbildung 11 ersichtliche überaus enge Verbindung zwischen sozialer Ängstlichkeit und der Häufigkeit *trauriger Gestimmtheit* bei Kindern im vierten Schuljahr lässt die Anfälligkeit schüchterner Kinder für depressive Verstimmungen nachvollziehen.⁸³



CMIN = 92.61, df = 97; CMIN/df = 0.955; GFI = .946, CFI = .10, RMSEA = .00

Abbildung 11: Soziale Ängstlichkeit, Ungeselligkeit und die Häufigkeit trauriger und freudiger Gestimmtheit (Darstellung ohne Messmodell, signifikante Pfade fett gedruckt).

Die Zusammenhänge sind nicht geschlechtsabhängig. Im Gegensatz zu sozialer Ängstlichkeit korrespondiert Ungeselligkeit nicht mit dem Traurigkeit, sondern auf negative Weise mit der freudigen Gestimmtheit. Die soziale Erlebensdimension, die mit akuter Freude verbunden ist, spielt dabei sicher eine Rolle. Aufgrund der Itemformulierungen, die den sozialen Charakter stark betonen (siehe Fußnote), kann man annehmen, dass Ungesellige in sozialen Situationen eher selten überschäumende freudige Reaktionen zeigen werden.

Die *positive* Verbindung zwischen den emotionalen Stimmungslagen Freude und Traurigkeit mag auf den ersten Blick erstaunen. Wer häufiger traurig ist, ist auch etwas häufiger freudig gestimmt? Der Zusammenhang dürfte Ausdruck der

83 Es handelt sich wiederum um die 197 Kinder des vierten Schuljahres. Die traurige Gestimmtheit beruht auf folgenden vier Items: „Bist du so traurig, ... dass dir nichts mehr richtig Freude macht? / ... als ob man dich nicht richtig gern hätte? / ... dass du ziemlich unglücklich bist? / ... dass du dich ziemlich alleine fühlst?“ Die freudige Gestimmtheit basiert auf diesen Items: „Hast du eine solche Freude, ... dass du am liebsten jemanden umarmen möchtest? / ... dass du ganz aufgeregt bist? / ... dass du am liebsten laut rufen und in die Hände klatschen möchtest? / ... dass du es am liebsten allen erzählen möchtest?“ Beantwortung fünfstufig von sehr häufig bis nie.

erlebten *Intensität* des Gefühlserlebens der untersuchten Altersgruppe sein. Eine Intensität, die sich auf positive *und* negative Emotionen gleichermaßen erstreckt. Daraus kann man weiter folgern, dass sich die Stimmungslage von 10-Jährigen im Großen und Ganzen weder einseitig als positive noch einseitig als negative Erlebensqualität verfestigt hat.

Die zweite und im gegebenen Zusammenhang zentrale Erklärung für das Verhältnis der Schüchternen zum Sport kommt in der Schule ganz besonders zum Tragen: die Abneigung gegenüber bestimmten Arten der Selbstpräsentation. Wer höchst ungern im Mittelpunkt steht, einer hohen Selbstaufmerksamkeit unterliegt und vielleicht von sich auch noch das Bild einer unbeholfenen, linkischen Person herausgebildet hat, wird den Schulsport mit den unzähligen Momenten möglicher Bloßstellung kaum wirklich mögen. In diesem Zusammenhang wäre im Sinne eines umfassenden Verständnisses von Schüchternheit wichtig, durch gezieltere Untersuchungen mehr über das Körpergefühl schüchterner Kinder in Erfahrung zu bringen. Wie bereits erwähnt, darf die Rolle des Schulsports und der sozialen Erfahrungen im Sportunterricht im Zusammenhang mit der Aufrechterhaltung und Verstärkung von schüchtern-gehemmtem Verhalten nicht unterschätzt werden. In der Grundschule findet mit dem schulischen Sportunterricht der Einstieg in regelmäßige und verbindliche sportliche Betätigung statt. Aus diesem Grund müsste gerade zu diesem Altersabschnitt ein differenziertes und empirisch zuverlässig abgestütztes Wissen über den Zusammenhang individueller Merkmale (Geschlecht, Schüchternheit), der Art und Qualität des Unterrichts und der Freude und Motivation der Kinder vorhanden sein. Ob und in welchem Ausmaß der Schulsport Freude und Abneigung verursacht, in extremen Fällen zu sportlicher Leistungsangst (Smith & Smoll, 1990) oder gar zu einer eigentlichen Sportphobie führt, wäre im Dienst der Sache genauer zu klären. Aus motivationstheoretischer Sicht käme mehr selbst gesteuerte Aktivität, die mehr Autonomie, mehr Freiheitsgrade und eine größere Eigenverantwortung einschließt, nicht nur den Schüchternen entgegen.

5.3 Schüchternheit, sozialer Rückzug und soziale Ablehnung



Aggressive Kinder sind alles andere als beliebt. Sie haben es schwer, in der Schulklasse akzeptiert zu werden. Aggressives Verhalten steht denn auch in einer engen Beziehung zu sozialer Ablehnung und zu Unbeliebtheit. Weil sich die Ablehnung selbst über die in anderen Bereichen vorherrschende Geschlechtergrenze erstreckt, nehmen aggressive Kinder in der Klasse meist Randpositionen ein. Längsschnittstudien zeigen zudem, dass die Aggressivität die Stabilität der Ablehnung vor allem bei Jungen erhöht (Coie & Dodge, 1983; Cillessen et al., 1992). Aggressives Verhalten ist zweifellos eine zentrale Ursache für die Ablehnung durch Gleichaltrige – aber längst nicht die einzige. Werden auch schüchterne Kinder abgelehnt? Sind Schüchterne unbeliebt? Dieser Abschnitt sucht nach Differenzierungen, was die soziale Stellung Schüchterner im Klassenverband betrifft.

5.3.1 Werden Schüchterne abgelehnt?

Obwohl die Aggressiven meist die größere Gruppe der Abgelehnten ausmachen, sind im Hinblick auf die Zusammensetzung von abgelehnten Kindern Differenzierungen vorzunehmen. Unter abgelehnten Jungen zum Beispiel sind durchaus solche mit nicht aggressiven und sogar mit prosozialen Verhaltensweisen zu finden (Cillessen, van Ijzendoorn, van Lieshout & Hartup, 1992; French, 1988). Unter Mädchen sind ebenfalls nicht aggressive Abgelehnte auszumachen (French, 1990). Das Spektrum der Ablehnung ist folglich weit und schließt selbst „unauffällige“ Kinder ein.

Die Gleichaltrigenforschung der vergangenen Jahre hat die Alltagserfahrungen an diesem Punkt bestätigt: Auffälliges Rückzugsverhalten und starke soziale Absonderung können wie Aggressivität mit Ablehnung oder Unbeliebtheit verbunden sein (Coie, 1990; Coie, Dodge, Terry & Wright, 1991; Hymel et al., 1990; Rubin et al., 1990; Stöckli, 1997). Inwiefern diese allgemeinen Folgerungen auch für schüchterne Kinder zutreffen, bleibt jedoch genauer zu prüfen. Erstens ist sozialer Rückzug nicht gleichzusetzen mit Schüchternheit; zweitens ist denkbar, dass schüchterne Kinder über positive Eigenschaften verfügen, die von anderen geschätzt werden. Direkte Ablehnung wäre dann nicht zu erwarten. Die Unauffälligkeit und soziale Enthaltbarkeit prädestiniert Schüchterne ohnehin eher für die Gruppe der Unbeachteten, wie etwa die Studie von Coie und Dodge (1983) annehmen lässt.

Auffällig sind Schüchterne im schulischen Umfeld mit Sicherheit. Bereits im Kin-

dergarten können bei schüchternen Kindern Kontaktschwierigkeiten, Schweig-samkeit und soziale Randständigkeit erkannt werden (Coplan, Gavinski-Molina, Lagacé-Séguin & Wichmann, 2001; Crozier, 1997). Das muss sich aber nicht ge-nerell negativ auf die Wahrnehmung durch Peers auswirken. In der Untersuchung von Mayr (1992) etwa waren nur schüchterne Jungen negativ betroffen, nicht aber Mädchen. Die von den Erzieherinnen erfragten Ratings zur Schüchternheit kor-relierten negativ mit den erhaltenen soziometrischen Wahlen. Schüchterne Jun-gen wurde demnach von den Peers weniger häufig gewählt als nicht schüchterne. Auch in der Längsschnittuntersuchung von Bowen, Vitaro, Kerr und Pelletier (1995) waren lediglich Jungen betroffen. Im Kindergarten selber konnte allerdings keine signifikante Korrelation zwischen den beiden Peer-Ratings Schüchternheit und Beliebtheit gefunden werden. Schüchterne Jungen waren zu jenem Zeitpunkt nicht weniger beliebt als nicht schüchterne. Die Schüchternheit im Kindergarten konnte jedoch mit Problemen in späteren Schuljahren in Verbindung gebracht werden. Die im Kindergarten von den Peers wahrgenommene Schüchternheit stand bei Jungen mit den in der fünften Klasse festgestellten internalisierenden Problemen in Beziehung.

Abecassis et al. (2002) erhoben die von Peers wahrgenommene Schüchternheit und soziometrische Nominationen. Die Ergebnisse zeigen einen Zusammenhang zwischen Schüchternheit und der Zahl gegenseitiger Ablehnungen. Wenn man die Wortwahl der Schüchternheitsitems näher betrachtet („*ist schüchtern*“, „*sucht Hilfe*“, „*wird schikaniert*“), rückt der Zusammenhang mit den Ablehnungen in ein etwas anderes Licht. Wer offen schikaniert wird, ist vermutlich nicht unbeding-t zu den typisch schüchternen Kindern zu zählen. Um kein verzerrtes Bild von der sozialen Situation schüchterner Kinder zu erzeugen, ist es unerlässlich, derartige Sachverhalte zu beleuchten. Weiter ist die *Quelle* der Information zu be-rücksichtigen. Urteile von Lehrpersonen repräsentieren nur *eine* soziale Perspek-tive. Werden andere Quellen verwendet, sehen die Ergebnisse meist anders aus. So berichten zum Beispiel Eisenberg et al. (1998) hohe negative Korrelationen zwischen Schüchternheit und der von Lehrkräften eingeschätzten *Beliebtheit* in der Klasse. Bei den untersuchten 44 6- bis 8-jährigen Jungen liegt der Koeffizient bei -0.73 , bei den 38 Mädchen bei -0.66 (siehe dazu auch die Ergebnisse in Tabelle 11, Seite 170). In der gleichen Untersuchung wird dann aber berichtet, dass die früher im Kindergarten *soziometrisch* bestimmte Beliebtheit bei Peers („like to play with“) wesentlich schwächer und nur bei Jungen signifikant mit Schüchternheit zusammenhängt ($r = -0.36$).

Dass Schüchterne nicht zu den sozial erfolgreichen, beliebten Kindern gehören, liegt in der Natur des Merkmals. Gemäß eigenen Ergebnissen ist die Position

Schüchterner in der Schulklasse jedoch nicht durch häufigere Ablehnung, sondern durch geringere Beachtung und weniger Wahlen gekennzeichnet (Stöckli, 1999a). In der Folge sollen Differenzierungen im Hinblick auf Untergruppen und die Quelle der Information sowie eine Trennung zwischen Schüchternheit und Ungeselligkeit auf dem Hintergrund des Geschlechts der Kinder vorgenommen werden.

5.3.2 Zwei Gruppen schüchtern-isolierter Jungen

Ergebnisse einer früheren Untersuchung erlauben einen Einblick in die soziale Situation schüchternen Jungen und Mädchen im vierten Schuljahr (Stöckli, 1997). Die Ergebnisse beruhen auf einer Gruppierung oder Clusterbildung aufgrund verschiedener Merkmale (vgl. Abbildung 12). Für *Jungen* ergab die Analyse vier Cluster,⁸⁴ von denen zwei überdurchschnittliche Werte in Schüchternheit und Ängstlichkeit aufweisen. Aufgrund dieses Ergebnisses können wir von zwei Typen schüchtern-ängstlicher Jungen ausgehen. Die größere Gruppe (Cluster 2) umfasst Jungen, die ausschließlich aus der Perspektive *Erwachsener* in einem auffälligeren Ausmaß als andere Jungen schüchtern-ängstlich erscheinen. Offensichtlich zeigen diese Jungen vor allem in Gegenwart der Lehrperson entsprechende Verhaltensmerkmale. Den Klassenangehörigen fallen sie nicht speziell auf und werden ebenso selten abgelehnt wie die beliebteren Mitschüler (Cluster 1). Immerhin 39 Prozent aller Jungen der Stichprobe sind diesem Typ einer mehr oder weniger ausgeprägten erwachsenenbezogenen Schüchternheit zuzuordnen. Angesichts der Größe der Gruppe kann es sich bei diesen Jungen kaum vollumfänglich um problematisch schüchterne handeln.

Für Erwachsene und Gleichaltrige gleichermaßen auffällig ist die kleine Gruppe der *sensibel-isolierten* Jungen. Sie bilden den vierten Cluster. Im Eindruck der Lehrkräfte sind diese Jungen in erster Linie ängstlich und erst in zweiter Linie schüchtern. Im Klassenspiel (nach Masten, Morison & Pellegrini, 1985) erhalten sie von den Mitschülern überwältigend deutlich die sensibel-isolierten Rollen zugesprochen.⁸⁵

84 Die Clusteranalyse ist in erster Linie ein heuristisches Verfahren. Ihre Ergebnisse sind stark von der gewählten Clustermethode und von der Zusammensetzung der verwendeten Variablen abhängig. Das entstandene Bild bleibt deshalb immer relativ.

85 Auf der Basis von vorgegebenen Rollenbeschreibungen und der Zuordnung eines Kindes zu einer „typischen“ Rolle entstehen im Klassenspiel pro Kind drei Urteile aus der Sicht der Peers. Diese betreffen beliebt-führende, aggressiv-störende und sensibel-isolierte Verhaltensweisen.

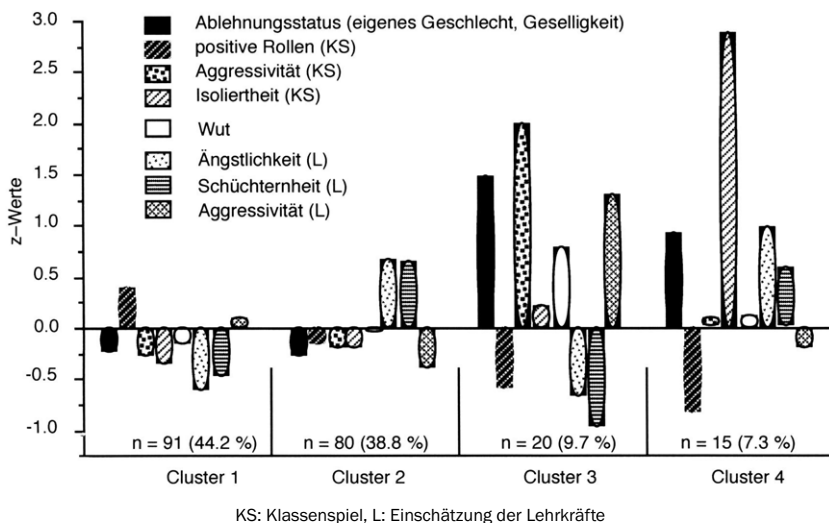


Abbildung 12: Ergebnis der Clusteranalyse für 10- bis 11-jährige Jungen (aus Stöckli, 1997).

Im Vergleich zu den (gegenüber den Lehrpersonen) Schüchtern-Ängstlichen ist die erhöhte Ablehnung durch die übrigen Jungen der Klasse bemerkenswert. Sie unterscheidet sich im Ausmaß statistisch nicht signifikant von der Ablehnung der Aggressiven (Cluster 3), hat aber ganz offensichtlich nichts mit Aggressivität, sondern eher mit dem ängstlichen Rückzugsverhalten zu tun. Das könnte ein Hinweis darauf sein, dass die soziale Ängstlichkeit für die Stellung unter Gleichaltrigen in dieser Altersgruppe bei Jungen von großer Bedeutung ist. Eine Vermutung, die sich weiter unten bestätigen wird (siehe Abbildung 15).

Ein methodischer Seitenblick ist auch im Zusammenhang mit diesen Ablehnungen angezeigt. Die sensibel-isolierten Rollen des Klassenspiels, zu denen die Kinder passende Namen aus der Klasse zuordnen, lauten in der Originalversion: *Someone who is often left out / Someone who has trouble making friends / A person who can't get others to listen / Someone whose feelings get hurt easily / Someone who is usually sad / Someone who is very shy / Someone who would rather play alone than with others* (Masten, Morison & Pellegrini, 1985). Diese Itemsammlung kennzeichnet nach Younger und Daniels (1992) nicht eine einheitliche Dimension von Isoliertheit, sondern zwei Dimensionen: den passiven Rück-

zug des Individuums und die *aktive Isolierung* (*Items kursiv*) durch andere.⁸⁶ Die gehäuften Ablehnungen könnte folglich ebenso viel mit dem aktiven Ausschluss durch die Peers wie mit dem passiven Rückzug zu tun haben.

5.3.3 Schüchtern-isolierte Mädchen

Bei Mädchen liegt eine wesentlich andere Gruppierung vor (Abbildung 13). Insbesondere ist in diesem Fall zu beachten, dass bezüglich der Gruppe schüchternen Mädchen *keine* Perspektivendiskrepanz zwischen Peers und Lehrperson entsteht wie bei den Jungen.⁸⁷ Die besonders schüchtern-ängstlichen bzw. sensibel-isolierten Mädchen (Cluster 3) sind für Lehrkräfte und Peers gleichermaßen auffällig. Diese Mädchen werden aber von Mitschülerinnen *nicht* häufiger abgelehnt als die durchschnittlichen und beliebten Mädchen. Die große Mehrheit von 61 Prozent der Mädchen gehört zur Gruppe der *Mittleren*. Bei ihnen wird keines der erfassten Merkmale auffällig. Von den Mittleren heben sich die

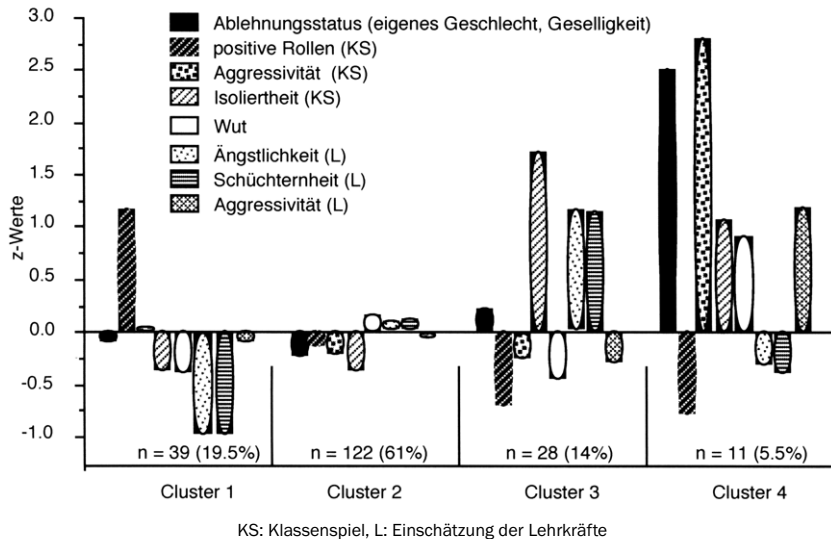


Abbildung 13: Ergebnis der Clusteranalyse für 10- bis 11-jährige Mädchen (aus Stöckli, 1997).

86 Zu den unterschiedlichen Formen sozialer Randständigkeit siehe auch Rubin und Mills (1988), welche die Zweidimensionalität der „Isoliertheit“ im Klassenspiel ursprünglich diskutierten.

87 Die Einschätzung der Schüchternheit durch die Lehrpersonen fiel übrigens nicht geschlechts-spezifisch aus, Mädchen wurden aber durchschnittlich als ängstlicher beurteilt als Jungen.

beliebt-führenden Mädchen ab, welche von den Lehrkräften als nicht schüchtern und nicht ängstlich beurteilt werden. Es handelt sich um eine Gruppe von Mädchen mit hoher Sozialkompetenz. Der Hauptanteil der Ablehnungen entfällt auf die kleine Gruppe der Aggressiven (Cluster 4). Sie sind auch in den Augen der Lehrpersonen überdurchschnittlich aggressiv. Die Verbindung von Ablehnungen und sensibel-isolierten Rollen – und damit das erwähnte Problem der fehlenden Unterscheidung zwischen passivem Rückzug und aktiver Zurückweisung – ist auch hier wieder anzutreffen.

Ziehen wir eine erste Zwischenbilanz: Im Hinblick auf schüchtern-ängstliche bzw. zurückgezogen-sensible Kinder sind im Eindruck der eben geschilderten Ergebnisse die *Datenquelle* und das *Geschlecht* zu berücksichtigen. Während bei einer relativ umfangreichen Gruppe von Jungen eine Perspektivdiskrepanz zwischen Lehrpersonen und Klassenangehörigen auftritt, liegen bei Mädchen hinsichtlich der Merkmale schüchtern-ängstlich/sensibel-isoliert allgemein übereinstimmende Charakterisierungen vor. Offensichtlich gelingt es vielen Jungen, die aus der Sicht der Lehrpersonen eher schüchtern-ängstlich sind, unter Gleichaltrigen eine unauffällige und akzeptierte Position zu erlangen. Daneben existiert eine kleine Gruppe von ängstlich-schüchternen und sensibel-isolierten Jungen, für die übereinstimmende Urteile von Peers und Lehrpersonen vorliegen und die von Peers massiv abgelehnt werden. Mit anderen Worten, erhöhte soziale Unerwünschtheit betrifft nur *Jungen*, die aus der Sicht der Peers als sensibel-isoliert erscheinen. Mädchen sind von dieser Konsequenz nicht betroffen.

Bei Verwendung von Clusteranalysen kommt die methodische Tatsache hinzu, dass verschiedene Merkmale simultan in die vorgenommene Gruppierung einbezogen werden. Die gleichzeitige Berücksichtigung verschiedener Merkmale ergibt eine heuristische Gruppenbildung (Merkmalsbündel), die in ihren Ergebnissen (hier die Folgerungen bezüglich Ablehnung) von einer (bivariaten) linearen Analyse abweichen können.⁸⁸ Schließlich muss – wie erwähnt – beachtet werden, dass die vorliegende Einschätzung des sensibel-isolierten Verhaltens durch Gleichaltrige eher bedingt mit Schüchternheit im engeren Sinn in Beziehung gesetzt werden kann.

88 Gemeint ist der Umstand, dass die Einschätzung „sensibel-isoliert“ in der oben erwähnten eigenen Stichprobe sowohl mit der Anzahl Wahlen (Mä: $-.39$, Ju: $-.36$) als auch mit den Ablehnungen signifikant korreliert (Mä: $.39$, Ju: $.48$, alle $p < .001$).

5.3.4 Kinder, die man nicht so gut mag



Dieser Abschnitt verfolgt die Perspektive der Erwachsenen weiter und sucht nach Zusammenhängen zwischen den von den Lehrpersonen beurteilten Merkmalen Schüchternheit und Ungeselligkeit und den soziometrischen Wahlen und Ablehnungen durch Klassenangehörige. Leitende Fragen sind: Welche Kinder werden in der Klasse weniger gemocht – die aus Erwachsenensicht Schüchternen oder die Ungeselligen? Welches Merkmal ist sozial folgenschwerer? Sind die sozialen Konsequenzen unter Peers geschlechtsabhängig? Die Frage nach der Bedeutung der Erwachsenenperspektive ist wichtig, weil Lehrpersonen im Schulkontext die zentrale und alles entscheidende Beurteilungsinstanz darstellen und in diesem Sinne eine umfassende „Beurteilungsmacht“ besitzen.

Die Differenzierung in Ungeselligkeit und in schüchtern-ängstliche Voraussetzungen und der Einbezug von soziometrischen Nominationen *beider* Geschlechter müsste wichtige und ergänzende Hinweise zur sozialen Situation der als schüchtern-ängstlich wahrgenommenen Kinder liefern. Wie bisherige Befunde annehmen lassen, korrespondiert Schüchternheit aus der Sicht der Lehrpersonen auf der Seite der Peers nicht zwangsläufig mit offener Ablehnung. Schüchterne werden hingegen seltener genannt, wenn es um die Bezeichnung beliebter und sympatischer Kinder geht. Und wie ist es mit Ungeselligkeit?

Die Außenperspektive

Als Datenbasis für die folgenden Analysen diente die bereits unter 5.1.1 verwendete Stichprobe von Schülerinnen und Schülern im vierten Schuljahr. In jener Befragung beruhten die soziometrischen Wahlen (positive Nominationen oder Sympathiewahlen) sowie die Ablehnungen (negative Nominationen) auf folgenden Vorgaben: „*Welche drei Mitschülerinnen oder Mitschüler aus dieser Klasse magst du am besten?*“ „*Nenne jetzt drei Mitschülerinnen oder Mitschüler, mit denen du weniger gut auskommst und die du nicht so gut magst.*“

Wie für die Altersgruppe zu erwarten, untermauern die Ergebnisse zunächst die stark geschlechtsspezifische Prägung des *Wahlverhaltens* (dazu auch Stöckli, 2005). Wenn es um die Frage geht, welche Kinder in der Klasse man besonders mag, tritt der für das vierte Schuljahr typische Geschlechtergraben mehr als deutlich in Erscheinung: Von den Mädchen erhielten 90 Prozent eine oder mehrere Wahlen von anderen Mädchen, aber nur 19 Prozent erhielten andersgeschlechtliche Wahlen von Jungen. Bei den Jungen erhielten 89 Prozent eine oder mehrere Wahlen von anderen Jungen und 28 Prozent der Jungen wurden von einem oder

mehreren Mädchen der Klasse gewählt. „Mögen“ wird demnach bei spontanen Nennungen – und in der Zeit der Geschlechterseparierung – mehrheitlich mit Angehörigen des eigenen Geschlechts in Verbindung gebracht (vgl. Maccoby, 2000; Maccoby & Jacklin, 1987; Stöckli, 1997).

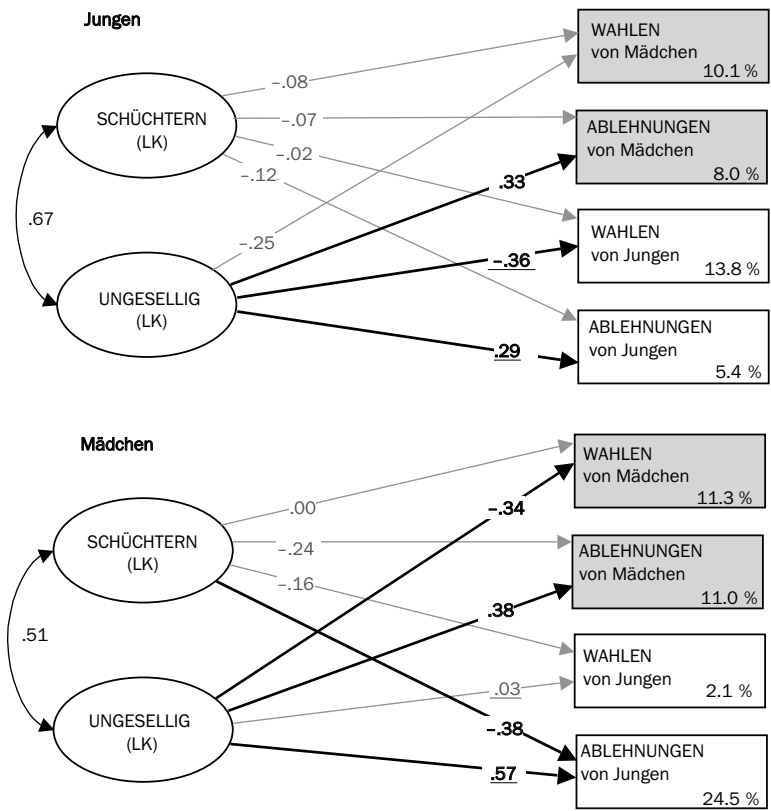
Im Gegensatz dazu verteilen sich die *Ablehnungen* gleichmäßig auf beide Geschlechter. Wenn es um die Bezeichnung jener Kinder geht, die man nicht so gut mag, blickt man auch in diesem Altersabschnitt gerne und ohne Einschränkung über den Geschlechterzaun. Rund 50 Prozent der Jungen und 59 Prozent der Mädchen fallen beim jeweils anderen Geschlecht mehr oder weniger deutlich in die Kategorie „mag ich nicht so gut“. Die Ablehnungen innerhalb des eigenen Geschlechts sind ähnlich hoch: 67 Prozent der Mädchen werden von anderen Mädchen abgelehnt und 52 Prozent der Jungen von anderen Jungen.

Wie sehen nun die Beziehungen zu Schüchternheit und Ungeselligkeit aus? Die stark geschlechtsspezifischen Wahlen legten die Prüfung von getrennten Modellen für Jungen und Mädchen nahe. Abbildung 14 zeigt die beiden Lösungen, beschränkt auf die Strukturmodelle und die interessierenden Effekte.⁸⁹

Es ist leicht ersichtlich, dass sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen in erster Linie die Ungeselligkeit signifikant mit den Nennungen der Peers verknüpft ist. Allgemein ist festzustellen, dass zunehmende Ungeselligkeit die Sympathie(-Wahlen) im eigenen Geschlecht beeinträchtigt und die offene Ablehnung (Nichtmögen) im eigenen und im anderen Geschlecht erhöht. Präzisierend bleibt hinzuzufügen, dass Jungen die als ungesellig wahrgenommenen Mädchen offensichtlich ganz besonders unsympathisch finden. Wie das Modell zeigt, löst die Ungeselligkeit von Mädchen bei Jungen mehr Ablehnung aus (.57) als die Ungeselligkeit anderer Jungen (.29).⁹⁰

89 Die Verteilung der Wahlen beeinträchtigt die für Strukturmodelle geltende Voraussetzung der Normalität. Die anschließend präsentierten Modelle wurden deshalb auf der Basis von Bootstrap-Samples geprüft. Die bias-korrigierten Konfidenzintervalle ergaben keine Probleme bezüglich der angeführten Effekte. Das Bollen-Stine p von .372 zeigte zudem an, dass das Gesamtmodell nicht verworfen werden muss. Die Modelle für Jungen und Mädchen erwiesen sich als verschieden. Die Differenz des Chi-Quadrates für das ursprüngliche und das Modell mit invarianten Parametern war mit $p < .001$ signifikant (Chi2-Diff = 69.93, df = 18). Trotz der generellen Geschlechtsabhängigkeit der beiden Modelle bleibt zu beachten, dass nur zwei der interessierenden Pfade bei Mädchen und Jungen signifikant verschieden sind (siehe Text und folgende Fußnote).

90 Die Koeffizienten .57 und .29 sind signifikant verschieden, Chi2 = 4.069, df = 1, $p < .05$. Schließlich vermindert Ungeselligkeit die Wahlen unter Jungen stärker als die geschlechtsübergreifenden Wahlen der Jungen (.03). Diese Koeffizienten sind ebenfalls signifikant verschieden, Chi2 = 5.959, df = 1, $p < .05$.



CMIN = 34.782, df = 30; CMIN/df = 1.159; GFI = .964, CFI = .994, RMSEA = .029

Abbildung 14: Schüchternheit und Ungeelligkeit (Einschätzungen der Lehrpersonen) und Wahlen/Ablehnungen von Peers (Kinder, die ich mag/nicht so mag). Darstellung ohne Messmodell, signifikante Pfade fett gedruckt, geschlechtsspezifische Koeffizienten unterstrichen.

Für das Merkmal Schüchternheit entsteht nur in einem Fall ein klarer Effekt und er weist in eine positive Richtung: Mit zunehmender Schüchternheit werden Mädchen von Jungen weniger abgelehnt ($-.38, p < .01$). Schüchterne Mädchen verfügen offensichtlich über Eigenschaften, die sie bei den Jungen zwar nicht explizit sympathischer, dafür aber *etwas weniger unsympathisch* machen als die übrigen Mädchen der Klasse. Bei Jungen hinterlässt das von Lehrpersonen wahrgenommene schüchtern-ängstliche Verhalten interessanterweise weder im eigenen

noch im anderen Geschlecht bedeutsame Spuren. Die Varianzaufklärungen der Wahlen und Ablehnungen in Abbildung 14 erinnern allerdings daran, dass insgesamt nur ein Bruchteil der Nominationen durch die Merkmale Schüchternheit und Ungeselligkeit erklärt werden kann. Die größte Varianzaufklärung entfällt mit 24.5 Prozent auf die Ablehnungen der Mädchen durch Jungen.

Die Innenperspektive

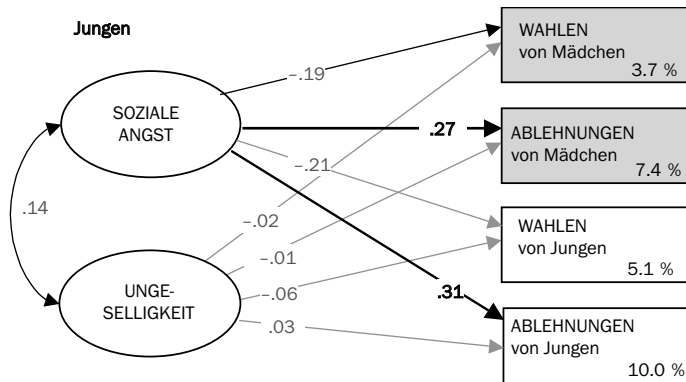
Die Feststellung, dass die auf Ungeselligkeit beruhende soziale Abstinenz bei den Gleichaltrigen der Klasse – und speziell innerhalb des eigenen Geschlechts – negativere Konsequenzen nach sich zieht als Schüchternheit, muss auf dem Hintergrund der *Beobachtungsperspektive* gesehen werden. Verhaltensbeobachtungen der Lehrpersonen wurden mit Nominationen von Peers in Beziehung gesetzt. In Ergänzung zur Außenperspektive sollten wir deshalb einen Blick auf die *Selbsteinschätzungen* der Schülerinnen und Schüler werfen und die Auswirkungen auf die Nominationen aus diesem Blickwinkel erneut analysieren.

Das entsprechende Messmodell sozialer Ängstlichkeit und Ungeselligkeit ist bereits aus Kapitel 5.2.4 bekannt. Die Verknüpfung mit den Wahlen und Ablehnungen wurde ebenfalls für Jungen und Mädchen getrennt geprüft.⁹¹ Das Ergebnis für *Jungen*: Bei den Jungen bleibt Ungeselligkeit im Hinblick auf die Sympathiewahlen durchwegs folgenlos (Abbildung 15). Hingegen werden Jungen, die sich als sozial ängstlicher beschreiben und damit eine stärkere soziale Bewertungsängstlichkeit aufweisen, sowohl von Jungen (.31) als auch von Mädchen (.27) signifikant häufiger auf die Liste „mag ich nicht so gut“ gesetzt. Im Unterschied zur Perspektive der Lehrpersonen erweist sich hier also die soziale Ängstlichkeit als wichtige Quelle von Ablehnungen im Klassenverband.

Bei Mädchen entsteht ein abweichendes Bild (ohne Abbildung). Der einzige signifikante Pfad besteht zwischen der Ungeselligkeit und den Wahlen. Ungesellige Mädchen stoßen bei den Mitschülerinnen auf weniger Sympathie (–.36).⁹² Weitere Effekte sind nicht vorhanden. Soziale Ängstlichkeit hängt bei Mädchen weder mit Wahlen noch mit Ablehnungen zusammen.

91 Gütekriterien des Gesamtmodells siehe Abbildung 15.
Gruppierung nach Geschlecht: $\text{Chi}^2 = 84.196$, $\text{df} = 22$, $p < .001$.

92 Davon sind Jungen, die von Mädchen gewählt werden, nicht betroffen (–.02). Die Differenz der Koeffizienten –.36 vs. –.02 ist signifikant: $\text{Chi}^2 = 6.207$, $\text{df} = 1$, $p < .05$.



Gesamtmodell: CMIN = 94.842, df = 84; CMIN/df = 1.129; GFI = .923, CFI = .974, RMSEA = .026

Abbildung 15: Selbst berichtete soziale Ängstlichkeit und Ungeselligkeit von Jungen und Wahlen/Ablehnungen von Peers (Kinder, die ich mag/nicht so mag). Darstellung ohne Messmodell, signifikante Pfade fett gedruckt, $p < .05$.

Fazit

Rückblickend lassen sich die eben dargestellten Ergebnisse in knapper Form wie folgt zusammenfassen: Es wird erneut bestätigt, wie wichtig die Berücksichtigung der Beobachterperspektive und die Entflechtung des schüchtern-ängstlichen vom ungeselligen Verhalten ist, wenn Auswirkungen von *Schüchternheit* angesprochen und untersucht werden. Für Schüchterne beinhalten die Ergebnisse eigentlich eine äußerst positive Nachricht: Kinder, die sich aus der Sicht der *Lehrpersonen* stärker schüchtern-ängstlich verhalten, werden von den Klassenangehörigen nicht weniger gemocht als andere Kinder – es sei denn, sie sind gleichzeitig ungesellig. Schüchternheit an sich scheint nicht wirklich ein soziales Akzeptanzproblem zu erzeugen. Die negativen Auswirkungen auf die soziale Position im Klassenverband (erhöhte Ablehnungen, reduzierte Wahlen) entstammen auf diesem Perspektivenhintergrund in erster Linie dem ungeselligen Verhalten. Schüchterne, die „dabei sind“ und sich nicht zurückziehen, haben offensichtlich trotz ihrer Schüchternheit gute Chancen, eine unproblematische soziale Stellung zu erlangen. Es wurde aber bereits erwähnt, dass die Verwandtschaft von Schüchternheit und Ungeselligkeit aus der Optik der Lehrpersonen sehr eng ist. Die Trennung der Konstrukte ist daher statistisch vermutlich mehr von Bedeutung als alltagspraktisch. Trotzdem wäre es gerade für den Schulalltag und für pädagogische Maßnahmen wichtig, die Unterschiede zwischen Schüchternheit und

Ungeselligkeit zu erkennen, um dadurch den kindlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen im Lern- und Sozialverhalten besser gerecht werden zu können. Dass die notwendigen Differenzierungen an den Grenzen der Sichtweise von Erwachsenen nicht Halt machen, zeigen die Ergebnisse zur Perspektive der Kinder. Für die Mitschülerinnen und Mitschüler sind insbesondere Jungen, die sich selber als sozial ängstlich bezeichnen, nicht etwa einfach „unauffällig“ oder „sozial neutral“, sondern den Angehörigen des eigenen *und* des anderen Geschlechts unsympathischer. Man reiht sie häufiger explizit unter jene Kinder ein, die man ausdrücklich „nicht so gut mag“. Die Gründe dafür dürften nicht zuletzt in herkömmlichen Geschlechtsrollenvorstellungen zu suchen sein. Soziale Ängstlichkeit und die damit einhergehende zögernde Verunsicherung im Alltagsverhalten passen schlecht in das Rollenbild des „typischen Jungen“. Was bei einem Mädchen noch eher als rollen- und erwartungskonforme soziale Zurückhaltung interpretiert werden kann, gerät bei einem Jungen viel rascher zur untypischen, untauglichen und daher sozial sanktionierten Auffälligkeit.

5.3.5 Kindliche Schüchternheit – spätere Anpassungsprobleme?



Bevor wir im nächsten Abschnitt die Schulleistungen beleuchten, wird in diesem Unterkapitel gefragt, welchen Prädiktionswert Schüchternheit in der Kindheit eigentlich für spätere Anpassungsprobleme besitzt. Handelt es sich um ein momentanes Phänomen, das in seinen Auswirkungen auf die Gegenwart beschränkt bleibt, oder sollte Schüchternheit in der Kindheit viel mehr als ein Vorzeichen späterer Anpassungs- und Lebensprobleme verstanden werden?

Etlliche Längsschnittstudien belegen den Vorhersagewert der frühen Beziehungen zu Gleichaltrigen für den individuellen Entwicklungsverlauf. Die meisten dieser Belege stammen aus dem Umfeld der Schule. Auf die eine oder andere Weise analysieren sie die Bedeutung der sozialen Stellung im Klassenverband zu einem gegebenen Zeitpunkt im Hinblick auf eine spätere Schulphase oder weiter entfernte Lebensabschnitte bis ins Erwachsenenalter. Einen besonders hohen längerfristigen Prädiktorwert für spätere Anpassungsprobleme, externalisierende Symptome bis hin zur Delinquenz besitzen negativ-aggressive Auffälligkeiten im Schulkontext (vgl. Parker & Asher, 1987; Stöckli, 1997). Längsschnittuntersuchungen, die sich explizit mit Schüchternheit in der Kindheit befassen und sich über einen größeren Lebensabschnitt erstrecken, bilden die Ausnahme in der Forschungslandschaft.

Die im Umfeld von Kagan vor Jahren durchgeführten Erhebungen mit Klein-

Kindern gehören zu den seltenen Langzeituntersuchungen, die Merkmale wie Gehemmtheit oder Schüchternheit von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter verfolgen. So berichten Schwartz, Snidman und Kagan (1996) von einer bis in die Adoleszenz reichenden Erfassung der schon mit 21 bzw. 31 Monaten getesteten beiden Kohorten mit gehemmten und nicht gehemmten Kindern. Es geht in dieser Studie um den Zusammenhang der früheren Gehemmtheit mit späteren externalisierenden und internalisierenden Problemen. Bei den nun 13-Jährigen wurden mit Hilfe von Selbstreportskalen und durch eine Elternbefragung (vor allem Mütter) internalisierende und externalisierende Verhaltenstendenzen mit Hilfe der „Child Behavior Checklist“⁹³ erfasst. Die Ergebnisse lassen keine eindeutigen Folgerungen zu. Zwischen den im Kleinkindalter gehemmten und den nicht gehemmten Probanden waren zwar Unterschiede in externalisierenden Verhaltensweisen zu verzeichnen (Selbst- und Mütterreport), aber nur in einer der beiden Kohorten.⁹⁴ Jene Gruppe der gehemmten Kinder erzielte tiefere Mittelwerte in Delinquenz, Aggression und im Gesamtscore für externalisierendes Verhalten. Die stark reduzierte Gruppe umfasste aber gerade 12 Mädchen und 9 Jungen (die Vergleichsgruppe der Nichtgehemmten 8 Mädchen und 7 Jungen). Selbst eine hohe Übereinstimmung von Verhaltensmerkmalen wäre unter diesen Voraussetzungen schwierig zu interpretieren. Schwartz, Wright, Shin, Kagan und Rauch (2003) berichten, dass die nun 22-jährigen Erwachsenen, die seinerzeit im 2. Lebensjahr als gehemmt eingestuft worden waren, angesichts von Fotos unbekannter Gesichter stärkere Reaktionen der Amygdala⁹⁵ aufweisen als die damals nicht gehemmte Gruppe. Auch dieses Ergebnis bestätigt einen gewissen Prädiktionwert der früheren Gruppierung.

Eine sehr frühe Studie stammt von Morris, Soroker und Burruss (1954). Sie bezieht sich auf 34 Personen, welche 16 bis 27 Jahre früher in der Dallas Child Guidance Clinic behandelt worden waren und zu denen relevante Daten aus Tests und Interviews von damals zur Verfügung standen. Unter anderem handelt es sich dabei um Informationen zu ängstlich-schüchternem Rückzugsverhalten, welche zusammen den Faktor „internalisierende Reaktionen“ ergeben. Mit diesen Personen wurden im Erwachsenenalter ausführliche Einzelinterviews durchgeführt. Wegen des deskriptiven Umgangs mit den Längsschnittdaten erlauben die Ergeb-

93 Hinweise zur „Child Behavior Checklist“ siehe unter: <http://www.aseba.org>.

94 Unterschiede in internalisierenden Verhaltenstendenzen traten interessanterweise keine auf (dazu Schwartz, Snidman & Kagan, 1996, S. 534).

95 Die Amygdala (Mandelkern) funktioniert als zentrale Verarbeitungsinstanz für externe Impulse. Sie steuert die vegetativen Reaktionen und regelt die emotionale Einbettung von Informationen.

nisse leider keine differenzierten und statistisch abgesicherten Folgerungen. Entgegen den Erwartungen der Autoren kamen 22 (64.7 Prozent) der untersuchten Personen als Erwachsene zufrieden stellend und weitere 11 (33.3 Prozent) einigermaßen zufrieden stellend mit ihrem Leben zurecht. Psychisch krank war im Erwachsenenalter nur eine einzige Person. Eine besondere Aufmerksamkeit richtete die Studie auf die Wahl der Ehepartner(innen). Aufgrund ihrer Analyse gehen die Autoren davon aus, dass Personen, die sich als Erwachsene besser zurechtfinden, mit Ehepartnerinnen oder Ehepartnern zusammen sind, welche die internalisierenden Eigenschaften kompensieren und sozial offener und lebensfroher sind. Auf 15 der 22 besser angepassten Erwachsenen traf eine solche Konstellation zu. Im Unterschied dazu hatten 4 der 11 weniger gut angepassten Erwachsenen Partner oder Partnerinnen mit ähnlichen Eigenschaften. Grundsätzlich stellen Morris, Soroker und Burruss (1954) fest, dass die internalisierenden Tendenzen und die Zurückhaltung von früher zwar auch im Erwachsenenalter vorherrschend geblieben sind, dass aber ernsthafte Probleme deswegen kaum zu verzeichnen sind. Aus den Kindern, die wegen außergewöhnlicher internalisierender Symptome in Abklärung oder Behandlung standen, sind offensichtlich unauffällige Erwachsene geworden.

Zu einer ähnlichen Folgerung führt die bereits in Kapitel 2.2 erwähnte Untersuchung von Caspi, Elder und Bem (1988) anhand einer Normalstichprobe. Die untersuchten Personen stammen aus dem Archiv des Institute of Human Development der University of California in Berkeley und gehören zur *Berkeley Guidance Study*. Die Erhebungen wurden in den Jahren 1928 und 1929 begonnen. Nacherhebungen folgten 1960 und wiederum zwischen 1968 und 1971, als die Personen 30 und 40 Jahre alt waren. Von den ursprünglich 102 Knaben wurden 87 und von den 112 Mädchen 95 bis ins Erwachsenenalter untersucht. Das hier interessierende Merkmal Schüchternheit basiert auf Ratings der Mütter, als die Kinder 8, 9 und 10 Jahre alt waren.⁹⁶ Die Unterteilung in Schüchterne (Werte > 3 auf der Fünferskala) und Nichtschüchterne führte zu 28 Prozent männlichen und 32 Prozent weiblichen Personen in der schüchternen Gruppe. Schüchternheit in der Kindheit war nicht mit den IQ-Werten verknüpft. Auch bestand keine Beziehung zwischen Schüchternheit und späteren auffälligen psychopathologischen Problemen. Hingegen ergaben sich interessante geschlechtsspezifische Befunde.

96 Schüchtern: 1 (hat leicht und rasch sozialen Kontakt, trifft gern neue Leute) bis 5 (akutes Unbehagen bis zu Panik in sozialen Situationen). Reserviertheit: 1 (spontaner, ungehemmter Ausdruck von Gefühlen des Integriertseins) bis 5 (emotionale Gehemmtheit, die unangenehme Gefühle ändern gegenüber erzeugt). Zusammenzug der Punkte für Schüchternheit und Reserviertheit zu einem Wert.

Die schüchternen Knaben zeigten Jahre später bedeutsame Verzögerungen in der Erfüllung der Entwicklungsaufgaben des frühen Erwachsenenalters: Sie hatten einen verzögerten Zugang zu einer stabilen Berufslaufbahn, heirateten durchschnittlich drei Jahre später als nicht schüchterne Männer ($M = 25.5$ Jahre vs. 22.5 Jahre) und erlebten später die erste Vaterschaft (28.2 vs. 24.1 Jahre). Schüchterne Mädchen waren hinsichtlich der Lebensereignisse als Erwachsene nicht nur „zurzeit“; sie waren auch traditioneller bezüglich Heirat und Haushalt und hatten entweder keine oder eine sehr kurze Berufslaufbahn. Schüchternheit scheint demnach in erster Linie die Biografie der Männer zu prägen.

Als seltener Glücksfall der empirischen Forschung muss die Möglichkeit bezeichnet werden, die eben genannte Studie unter praktisch identischen Voraussetzungen in einem anderen Land replizieren zu können. Kerr, Lambert und Bem (1996) waren in der Lage, eine Vergleichsuntersuchung mit sehr ähnlichen Daten in Schweden durchzuführen. Als *auffällig schüchtern* wurden hier Kinder eingestuft, die von der Mutter bei den erfassten Ratings im Alter zwischen 8 und 10 Jahren mindestens einmal den Extremwert „immer“ erhielten. Dieses Vorgehen ergab 32 schüchterne (14 Mädchen, 18 Jungen) und 147 nicht schüchterne Kinder (63 Mädchen, 84 Jungen). Wegen des abweichenden Zuordnungskriteriums ist der Umfang der schüchternen Gruppe in der schwedischen Stichprobe (18%) nicht direkt mit dem Anteil in der US-Stichprobe von Caspi, Elder und Bem (1988) vergleichbar. Die Ergebnisse weisen aber dennoch große Ähnlichkeiten auf. Schwedische Männer, die als Jungen schüchtern waren, heirateten ebenfalls später (27.8 vs. 23.5 Jahre) und wurden später Vater als nicht schüchterne Männer (30.3 vs. 27.2 Jahre). Nicht tangiert war in dieser Stichprobe die Berufslaufbahn der Männer. Die schüchterne Gruppe hatte keine andere Ausbildung und kein tieferes Einkommen als die Vergleichsgruppe. Die schüchternen Frauen unterschieden sich im Hinblick auf Heirat und Mutterschaft auch in Schweden nicht von der nicht schüchternen Gruppe, hatten jedoch ein signifikant tieferes Bildungsniveau. Keine einzige der schüchternen Frauen erreichte einen Hochschulabschluss. Wie eine multiple Regressionsanalyse ergab, wirkte Schüchternheit hier tatsächlich als eigenständige Einflussgröße, unabhängig vom sozioökonomischen Status oder der Intelligenz. – Diese Befunde lassen wiederum den Schluss zu, dass Schüchternheit sehr wohl auch in der weiblichen Biografie ihre Spuren hinterlässt. Solche Spuren werden vermutlich umso deutlicher hervortreten, je mehr sich die Erwartungen gegenüber Mädchen und Frauen von traditionellen und passiven Rollenmustern entfernen. Die Befunde rufen aber auch die Bedeutung von Schulleistungen ins Bewusstsein. Werden schüchterne Kinder schlechter beurteilt? Erzielen sie schlechtere Leistungen?

5.4 Schüchternheit und Schulleistung



Beeinflusst Schüchternheit die schulische Leistungsfähigkeit, weil sich schüchterne Kinder selbst zurücknehmen, unterschätzen und weniger zutrauen? Sind Schüchterne intellektuell benachteiligt? Handelt es sich um „schwache“ Schülerinnen und Schüler? Oder besteht zwischen Schüchternheit und Schulleistung vielleicht keine nennenswerte Beziehung? Die Antworten auf diese Fragen werden das Bild von der Situation des schüchternen Kindes in der Schule entscheidend prägen.

In der Vergangenheit sind Zusammenhänge zwischen bestimmten Formen des Sozialverhaltens, der Beliebtheit im Klassenverband oder reduzierter Sozialkompetenz und der Schulleistung oder dem IQ recht häufig untersucht und mit mehr oder weniger Erfolg auch bestätigt worden. Dennoch wird die Herstellung eines direkten Bezugs zwischen Schulleistung und Schüchternheit durch mindestens drei Einschränkungen erschwert:

1. *Differenzierung*: Die erfassten Merkmale erlauben oft keine Differenzierung verschiedener Formen des Verhaltens. Nicht jede Variante der sozialen Abstinenz oder des Rückzugsverhaltens kann mit Schüchternheit gleichgesetzt werden (z.B. Ungeselligkeit vs. Schüchternheit).
2. *Konfundierung*: Vielfach ist Schüchternheit als eindeutiges Erklärungsmerkmal nicht isoliert erkennbar, weil die gleichzeitige individuelle Ausprägung von aggressiven oder anderen Verhaltensformen nicht berücksichtigt ist.
3. *Teilaspekt*: Gelegentlich werden isolierte *Teilaspekte* oder *Einzelmerkmale* untersucht, die bei Schüchternheit eine Rolle spielen können (z.B. Sprechhemmung), aber auch in anderen Zusammenhängen auftreten.

In vielen Fällen sind die gefundenen Effekte schwach und lassen nur auf marginale Zusammenhänge zwischen diversen Indikatoren sozialer Zurückhaltung und Leistung schließen oder die Befunde fallen widersprüchlich aus. Die folgenden Beispiele sollen zeigen, zu welchen Ergebnissen Untersuchungen mit unterschiedlichen methodischen Zugängen gelangt sind.

5.4.1 Befunde zur schulischen Leistungsfähigkeit: Was wissen wir?

Eine Reaktion, die bereits bei Kleinkindern zu beobachten ist und häufig mit Schüchternheit in Beziehung gesetzt wird, ist die „Hemmung gegenüber Unbekanntem“. Kagan (1989) berichtet von Gedächtnistests mit 7-jährigen Kindern, die in diesem Sinne als gehemmt oder nicht gehemmt eingestuft worden waren.

Die Kinder hörten eine kurze Geschichte und mussten deren Inhalt vor und nach eingefügten weiteren Tests wiedergeben. Beim zweiten Erinnerungstest schnitten die gehemmten Kinder schlechter ab als die nicht gehemmten. Kagan erklärt die schlechteren Erinnerungsleistungen nicht etwa mit intellektuellen Defiziten, sondern mit spezifischem *aufgabenbezogenem Stress*. Die schlechteren Leistungen der gehemmten Kinder waren nämlich an bestimmte, stark affektgeladene Episoden geknüpft (eine blutende und eine gefesselte Person). Gehemmte Kinder besitzen eine tiefere Reizschwelle und reagieren deshalb nach Kagan gerade bei der Konfrontation mit affektgeladenen Inhalten in Aufgabensituationen mit großer Sensibilität und Unsicherheit, welche schließlich die Leistungsfähigkeit reduziert.

In einer Untersuchung von Green, Forehand, Beck und Vosk (1980) korrelierten die durch die Lehrkräfte beurteilten Rückzugsprobleme von Kindern im dritten Schuljahr schwach, aber signifikant mit den durchschnittlichen Ergebnissen eines Schulleistungstests (-.21). Geselligkeit, ebenfalls durch die Lehrkräfte eingeschätzt, stand hingegen in keiner Beziehung zur Leistung. Die stärkste direkte Korrelation mit dem Leistungsdurchschnitt entfiel auf die beobachteten positiven Interaktionen mit den Klassenangehörigen (.40). Die stärkste inverse Korrelation zeigte das negative Peer-Rating „nicht mögen“. Kinder, die man in der Klasse weniger mochte, hatten schlechtere Leistungen (-.44). Schwach, aber trotzdem erwähnenswert, ist ein weiterer Zusammenhang: Mit zunehmenden Rückzugsproblemen waren die positiven Interaktionen mit den anderen Kindern in der Klasse nicht gerade dramatisch, aber immerhin nachweisbar seltener (-.28), die negativen Interaktionen dagegen nicht häufiger. Dieses Ergebnis veranschaulicht den Verlust an positiven Erfahrungen mit Peers als eine der besonders ungünstigen Folgen des sozialen Rückzugs.

Das revidierte Klassenspiel nach Masten, Morison und Pellegrini (1985) verwendet nicht Urteile der Lehrkräfte, sondern die Einschätzungen der Mitschülerinnen und Mitschüler zu beliebt-führenden, aggressiv-störenden und sensibel-isolierten Verhaltensweisen (siehe dazu Kap. 5.3.2). Die Autoren fanden diverse Korrelationen zwischen Peereinschätzungen und Leistungen bzw. Testwerten von Kindern im dritten bis sechsten Schuljahr. Die Schulleistungen korrelierten relativ deutlich mit positiven (.49), mit aggressiv-störenden (-.26) und mit sensibel-isolierten Rollen (-.39, alle $p < .001$). Die im folgenden Schuljahr erhobenen Testwerte standen mit den früheren Peereinschätzungen eher noch deutlicher in Beziehung. Die sensibel-isolierten Rollen korrelierten mit den IQ-Werten mit -.50 (Wechsler: Vocabulary, Block Design) und mit einem standardisierten Leistungstest mit -.45 (Peabody Individual Achievement Test). Für die Einschätzung zu

„beliebt-führend“ lauten die entsprechenden positiven Koeffizienten .39 bzw. .55. Die Peereinschätzungen des Klassenspiels müssen daher als beträchtlich leistungsabhängig bezeichnet werden (dazu auch Stöckli, 1997).

Normandeau und Guay (1998) fanden in einer Stichprobe von 291 Kindern Zusammenhänge zwischen dem *ängstlich-zurückgezogenen Verhalten* im Kindergarten und den ein Jahr später erhobenen Leistungen in der ersten Klasse. Schüchternheit wurde in dieser Untersuchung nicht explizit erfasst. Das durch die Kindergärtnerinnen eingeschätzte ängstliche Rückzugsverhalten beinhaltet Beobachtungen wie „ist besorgt“, „beginnt leicht zu weinen“, „ist allein“ usw. Dieses Verhalten korrelierte mit den späteren Mathematiknoten (-.337), mit den Noten in der Muttersprache Französisch (-.327), mit den Ergebnissen im Vokabulartest (-.261) und mit nonverbaler Intelligenz (-.267). Das in der Untersuchung angewendete Strukturgleichungsmodell ergab einen direkten Pfad zwischen dem früheren Rückzugsverhalten und den Schulleistungen (-.14). Die ebenfalls bestehende positive Korrelation zwischen dem ängstlich-zurückgezogenen und dem aggressiven Verhalten (.324) macht die nicht unwesentliche Konfundierung von Verhaltensmerkmalen und die Notwendigkeit der Entflechtung ersichtlich.

Einige Aufmerksamkeit hat die Forschung den „stillen“ Kindern gewidmet, die durch ihre Schweigsamkeit auffallen, weil sie sich kaum oder nie mündlich am Unterricht beteiligen. In der Übersicht von Evans (1993) werden verschiedene Studien erwähnt, in denen Zusammenhänge zwischen dem reduzierten Sprechverhalten und schwächeren Leistungen in Sprachtests nachgewiesen werden. Evans (1993; 1996) führte selber eine Längsschnittuntersuchung vom Kindergarten in die erste Klasse durch. Zwischen den *stabil schweigsamen* (zu zwei Erhebungszeitpunkten) und den durchgängig verbalen Kindern konnten signifikante Differenzen in Sprachtests und in Einschätzungen sprachlicher Fähigkeiten durch Lehrkräfte und Eltern gefunden werden.⁹⁷ Keine Unterschiede traten zwischen schweigsamen Kindern und einer gemischten Gruppe auf, welche im Ver-

97 Die Deutung der schlechteren Ergebnisse von „sprachlich schüchternen“ Kindern als Ausdruck eines Fähigkeitsmangels durch Evans (1993) wurde kritisiert. Crozier (1997) z.B. vermisst die Unterscheidung von Performanz und Kompetenz. Schweigsame (bzw. schüchterne) Kinder seien durch die Testsituation, in der sie sich sprachlich äußern sollen, benachteiligt. Die Tatsache, dass schweigsame Kinder nur in sprachlichen Subtests schlechter abschnitten und nicht in nonverbalen (Evans, 1993, S. 203), wird den Einwand letztlich kaum schon entkräften. Die „stillen“ Kinder lassen sich ja gerade durch Sprechsituationen aus der Fassung bringen. In diesem Zusammenhang sei nochmals auf die Feldbeobachtung von Asendorpf und Meier (1993) verwiesen, wo sich zeigte, dass schüchterne Kinder genauso viel Zeit mit Gesprächen verbringen und in vertrauten Situationen genauso viel sprechen wie nicht schüchterne. Schüchterne beteiligen sich aber in wenig vertrauten Situationen seltener an Gesprächen.

lauf des Beobachtungszeitraumes einen Wechsel des Sprechverhaltens zwischen schweigsam und verbal zeigte (Evans, 1996). Weil sprachliche Äußerungen für Schüchterne ein Grundproblem darstellen, muss man sich fragen, ob Ergebnisse aus sprachbezogenen Tests die tatsächliche Kompetenz wiedergeben oder nicht doch vorwiegend Ausdruck eines Performanzproblems sind (dazu Crozier, 1997; Evans 1993, 2001).

In den weiteren Schuljahren fallen nicht unbedingt bestätigende Ergebnisse an. In einer Stichprobe von 116 Kindern im vierten, fünften und sechsten Schuljahr verwendeten Call, Beer und Beer (1994) die „McCroskey Shyness Scale“ (McCroskey & Beatty, 1986). Die Skala besteht aus vierzehn Items, von denen elf explizit das Redeverhalten bzw. die Schweigsamkeit ansprechen. Zwischen der mit einem Schwergewicht auf dem Sprechverhalten erhobenen Schüchternheit und dem Notendurchschnitt traten keine Zusammenhänge auf.

In der Untersuchung von Jones und Gerig (1994) ergab die Beobachtung des Unterrichtsverhaltens von 101 Schülerinnen und Schülern der sechsten Klasse mit 31.7 Prozent einen erstaunlich hohen Anteil von „stillen“ Kindern, die sich kaum oder nie mündlich am Unterricht beteiligten. Diese Gruppe erzielte im Vergleich zu den übrigen Schülerinnen und Schülern aber *keine* schlechteren Leistungen. Auch die *Leistungserwartungen* der Lehrkräfte fielen nicht unterschiedlich aus.

Im Zusammenhang mit dem Verhalten im Unterricht muss besonders auf die verwendete Indikatorenauswahl geachtet werden. Oft beinhalten ähnliche Begriffe völlig unterschiedliche Beobachtungen. So operieren Finn und Cox (1994) mit einer Unterscheidung in drei Gruppen der *Beteiligung*: Nichtbeteiligung, passive Beteiligung (eine mittlere Gruppe) und aktive Beteiligung. Nichtbeteiligung wurde auf der Basis mehrerer Merkmale definiert: fehlende Aufmerksamkeit in der Klasse, nur gelegentlich rechtzeitige Fertigung der Hausaufgaben, mangelhafte Anstrengung und Investition sowie weitere leistungsrelevante Verhaltensweisen. Es handelt sich dabei weitgehend um Äußerungsformen des *Anstrengungsverzichts* (Jopt, 1978), der in keiner Weise mit der ängstlichen Redeabstinenz der oben erwähnten Kinder zu vergleichen ist. Die Nichtbeteiligung nach Finn und Cox (1994) korrespondiert denn auch klar mit schlechteren Leistungen in Mathematik und Sprache.

5.4.2 Unterschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit

Eine eigene, bereits früher zitierte Untersuchung stützte sich auf die Einschätzung der Schüchternheit durch die Lehrkräfte und die Zeugnisnoten in Mathematik und Sprache von Schülerinnen und Schülern des vierten Schuljahres (Stöckli,

1999a).⁹⁸ Um eine Konfundierung mit Aggressivität zu vermeiden, wurden 31 Kinder (11 Mädchen und 20 Jungen), die als mehr oder weniger schüchtern und ziemlich aggressiv beurteilt worden waren, aus der Analyse ausgeschlossen. Von den ursprünglich 406 Kindern (200 Mädchen, 206 Jungen) verblieben danach 375 (189 Mädchen und 186 Jungen) in der Stichprobe. Der Vergleich von drei Stufen der Schüchternheit (nicht/kaum, mäßig, ziemlich/besonders schüchtern) mit der Gruppe aggressiver, nicht schüchterner Kinder ergab für die Aggressiven eine signifikant tiefere Sprachnote. Interaktionen mit dem Geschlecht traten keine auf. In Mathematik erreichten die schüchternen (ziemlich/besonders schüchtern) zusammen mit den aggressiven Kindern einen signifikant tieferen Mittelwert als die nur mäßig und die nicht schüchternen Kinder.⁹⁹

Im Unterschied zu oben erwähnten Befunden haben Schüchterne in diesem Fall keine Leistungsnachteile in Sprache, sondern in Mathematik. Wie maßgebend die leicht schlechtere Benotung für das Selbstverständnis schüchterner Kinder tatsächlich ist, lässt sich aufgrund der Daten nicht bestimmen. Mit einiger Sicherheit wirkungsvoller dürfte ohnehin die ebenfalls festgestellte *Fehleinschätzung* der eigenen mathematischen Fähigkeit sein. Im Vergleich zur erhaltenen Note *unterschätzen* schüchterne Kinder ihre Fähigkeit in Mathematik erheblich, während aggressive Kinder ihre Fähigkeiten *überschätzen* (Abbildung 16).

Die Unterschätzung der Schüchternen dürfte für das Selbst und die langfristige schulische Entwicklung mindestens ebenso bedeutsam sein wie die eigentlichen Leistungsergebnisse. Wenn wir die zum Teil schwachen oder gar ausbleibenden Korrelationen zwischen Schüchternheit und Leistungen bedenken, wird die Unterschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit in zentralen Fächern sogar zum primären Kennzeichen schüchterner Kinder, nicht die etwas tiefere Leistungsbewertung. Die Höhe der Benotung und die Entwicklung der relativen Selbsteinschätzung müssten demzufolge im Zusammenhang mit Schüchternheit auf allen Bildungsstufen eingehender untersucht werden.¹⁰⁰

5.4.3 Die Bedeutung der Lehrereinschätzung für das Selbstkonzept

Wenn sich nach einigen Schuljahren bei schüchternen Kindern eine Tendenz zur

98 Schüchternheit und Aggressivität: Einzelskalen von 1 bis 5 (besonders schüchtern/aggressiv). Noten: Beste Note ist die 6. Methodische Einzelheiten zu jener Erhebung in Stöckli (1997).

99 Schüchterne: $M = 4.56$, $S = 0.70$; Aggressive: $M = 4.50$, $S = 0.71$; nicht und mäßig schüchterne Kinder: je $M = 4.8$, $S = 0.61$ bzw. 0.64 .

100 Zur Berücksichtigung von Über- und Unterschätzungen im Zusammenhang mit Fähigkeitseinschätzungen und Leistungsurteilen siehe auch Stöckli (1993).

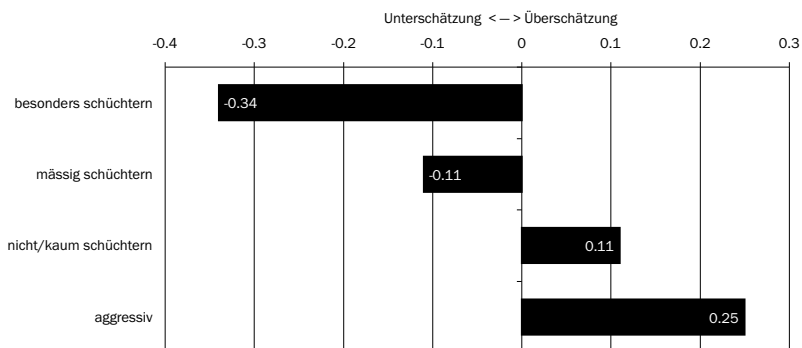


Abbildung 16: Über- und Unterschätzung (Residualwerte) der Fähigkeit in Mathematik in Abhängigkeit von Schüchternheit/Aggressivität (aus Stöckli, 1999a, S. 24).

Unterschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit entwickelt hat, könnte dies nicht zuletzt mit einer Anpassung des Selbstkonzepts an die Außenperspektive der Lehrpersonen zu tun haben. Als Frage formuliert: Beeinflusst die Außenwahrnehmung eines Kindes als schüchtern-ängstlich dessen Selbstkonzept schulischer Leistungsfähigkeit?

Im Verlauf der ersten Schuljahre ereignet sich eine markante Anpassung der anfänglich überhöhten Selbsteinschätzung an Noten und andere Leistungsrückmeldungen. Dieser Vorgang ist bekannt und empirisch gut belegt. Es handelt sich dabei im Wesentlichen um die Revision unrealistischer Vorstellungen, die als genereller Entwicklungsverlauf beschrieben werden kann (vgl. Stöckli, 1997; 2002a). Unter der Annahme, es handle sich um eine allgemeine Korrektur der selbstbezogenen Kompetenzvorstellungen werden spezifische Effekte – wie ihn die Abbildung 17 zeigt – möglicherweise übersehen.

Die im Vergleich zur Schüchternheit schwache Stabilität der Selbsteinschätzung verweist auf die erheblichen Veränderungen des schulischen Selbstkonzepts im Zeitraum vom ersten bis zum dritten Schuljahr. Auf dem Hintergrund der allgemeinen Instabilität belegt der Koeffizient von $-.14$ zwar keinen allzu massiven Effekt der Außensicht der Lehrpersonen auf das Selbstbild der Kinder, aber schon allein die Tatsache eines signifikanten Einflusses verdient Beachtung.¹⁰¹ Die Prü-

¹⁰¹ Vereinfacht ausgedrückt, besagt der standardisierte Koeffizient, dass das Selbstkonzept 0.14 Standardabweichungen abnimmt, wenn die Schüchternheitseinschätzung der Lehrperson eine ganze Standardabweichung ansteigt.

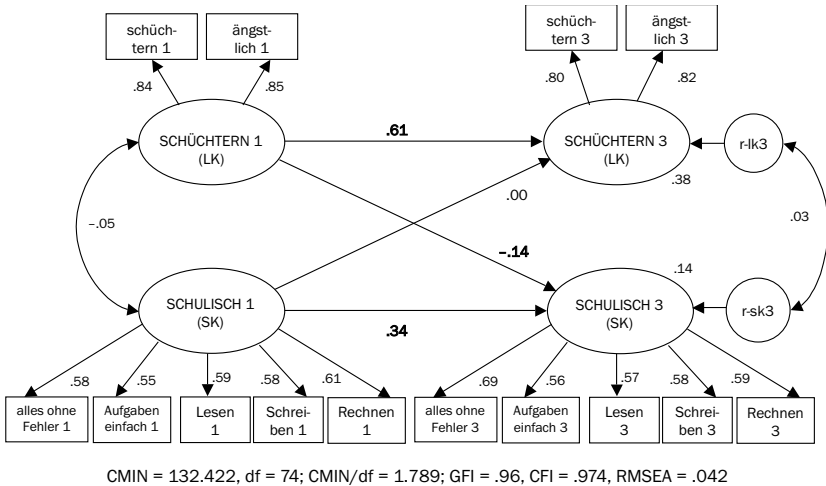


Abbildung 17: Cross-Lagged-Modell (Auszug) zum Einfluss der Schüchternheitseinschätzung der Lehrkräfte (LK) im ersten Schuljahr auf das Selbstkonzept schulischer Leistungsfähigkeit (SK) im dritten Schuljahr.

fung ergab in diesem Fall keinen Unterschied zwischen Mädchen und Jungen.¹⁰² In der gesamten Stichprobe sind natürlich auch aggressive Kinder enthalten, auf die Schüchternheit in keiner Art und Weise und zu keinem Zeitpunkt zutrifft. Der Einfluss der Lehrerurteile auf das Selbstbild schüchterner Schülerinnen und Schüler müsste noch etwas deutlicher zutage treten, wenn die nicht schüchternen und besonders aggressiven Kinder von der Analyse ausgenommen werden. Dies betraf 34 Mädchen und 63 Jungen.¹⁰³ Der Pfad von der Schüchternheitseinschätzung im ersten zum Selbstkonzept im dritten Schuljahr lautet nun $-.19$, $p < .01$ (ohne Abbildung). Unter Berücksichtigung der zeitlichen Distanz der beiden Messzeitpunkte und der allgemeinen Veränderungen im Selbstbild der Kinder kommt diesem Effekt einige Bedeutung zu.

102 Außerdem ergab ein zusätzlich berechnetes Modell, welches Ungeselligkeit einbezog, keinen veränderten Effekt für schüchtern-ängstliches Verhalten.

103 Ausgeschlossen wurden Mädchen und Jungen, die gemäß Urteil der Lehrkräfte eine Standardabweichung über dem geschlechtsspezifischen Mittelwert der Aggressivitätseinschätzung lagen. Auf Skalen von 1 bis 5 wurden für verbale und körperliche Aggressivität folgende Item-Gesamtwerte erreicht: Jungen: $M = 2.56$, $SD = 1.21$; Mädchen: $M = 1.72$, $SD = 0.97$, wobei die Varianz bei Jungen signifikant größer ausfällt als bei Mädchen.

Bei der Beurteilung des Ergebnisses sollte außerdem der Zeitpunkt der Ersterhebung mit bedacht werden. Die erste Einschätzung des schüchtern-ängstlichen Verhaltens erfolgte rund fünf Monate nach Schulbeginn. Nach dieser relativ kurzen Zeit hatten die Lehrerinnen und Lehrer gerade erst einen vorläufigen Eindruck auf der Grundlage von Anfangserfahrungen rund um den Unterricht gewinnen können. Dieser erste Eindruck prägt das weitere schulische Schicksal schüchtern-ängstlicher Kinder mit. Aber nicht nur Schüchternheit wird von den Fangschlingen des Alltagseindrucks erfasst. Wie wir weiter unten sehen werden, lassen sich auf dem Hintergrund verschiedener Arten des Sozialverhaltens in späteren Schuljahren differenzierte Mechanismen der schulischen Beurteilungspraxis nachweisen.

5.4.4 Ein Zusammenspiel von Perspektiven

Es ist bereits mehrfach betont worden, wie wichtig die Berücksichtigung der Informationsquelle im Zusammenhang mit Schüchternheit ist (vgl. Kap. 5.2.4). Was Kinder über sich berichten und was die Lehrperson beobachtet, sind zwei völlig verschiedene Perspektiven. Die Überschneidung dieser Perspektiven kann minimal sein - und aus deren Zusammenspiel können je verschiedene Bedingungen resultieren. In einer weiteren Untersuchung wurde deshalb die mögliche Interaktion der Selbst- und der Außenperspektive im Rahmen eines *Zwei-Faktoren-Modells* mit der Frage nach der sozialen Wirkung der Schüchternheit verknüpft (Stöckli, 2004b).

Zwei Außenperspektiven korrespondieren in der Regel besser als die Außen- und die Innensicht. So hat sich auch in der erwähnten Untersuchung erneut bestätigt, dass die Einschätzungen auffälliger Verhaltensmerkmale durch Lehrpersonen und Klassenangehörige hoch korrelieren. Das trifft hier auf Verhaltensweisen rund um Schüchternheit sehr deutlich zu.¹⁰⁴ Im Gegensatz dazu korrelierte die selbst berichtete soziale Ängstlichkeit nicht mit den Außenurteilen der Peers und der Lehrpersonen (r um .03). Obwohl soziale Ängstlichkeit bzw. Bewertungsängstlichkeit als das Kernelement von Schüchternheit gilt, wird ein sozial ängstliches Kind von anderen Personen im schulischen Umfeld nicht zwangsläufig als schüchtern-ängstlich wahrgenommen. Auf diesem Hintergrund fragt das Zwei-Faktoren-Modell: Wie wirken Innen- und Außensicht im Hinblick auf die Beurteilung zusammen?

104 Lehrpersonen und Schülerinnen: $r = .64$; Lehrpersonen und Schüler: $.66, p < .001$.

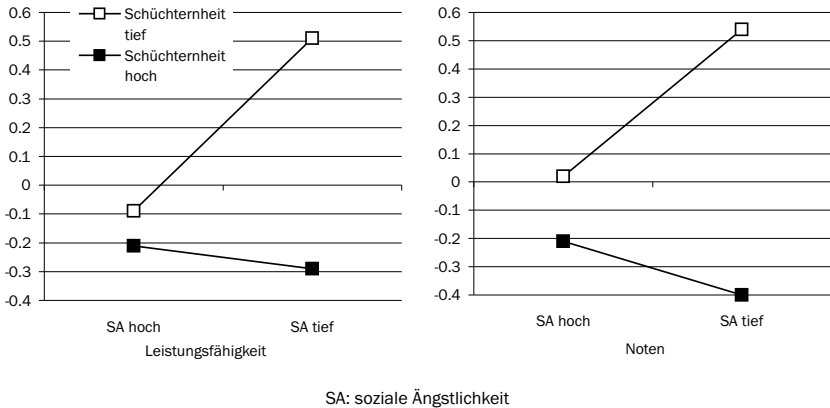


Abbildung 18: Veranschaulichung der signifikanten Interaktionen aus den Regressionsanalysen zur schulischen Leistungsfähigkeit und zum Notendurchschnitt (aus: Stöckli, 2004b, S. 77).

Es entsteht ein interaktiver Effekt (Abbildung 18) mit folgenden Konsequenzen: Die mit Abstand besten Leistungsbeurteilungen erzielen Kinder, die nicht als schüchtern wahrgenommen werden und sich selber nicht als sozial ängstlich bezeichnen. Sie bilden die schulisch erfolgreichste Gruppe. Im Gegensatz dazu geht sowohl hohe soziale Ängstlichkeit als auch hohe wahrgenommene Schüchternheit (oder beides zusammen) mit negativeren Leistungsbeurteilungen einher. Die Ergebnisse gelten für Schülerinnen und Schüler und bestätigen die Annahme, dass weder allein die Innen- noch die Außenperspektive einen ausreichenden Erklärungshintergrund für die leistungsbezogenen Effekte rund um Schüchternheit liefert.

5.4.5 Geschlecht und Sozialverhalten als Einflussgrößen

➤ In diesem Abschnitt ist von einer Untersuchung die Rede, welche die Leistungsurteile und die Notengebung im Lichte einer erweiterten Geschlechterperspektive analysierte. Und zwar kann das Geschlecht in der Schule in zweifacher Hinsicht maßgebend sein: In der Schule werden nicht „Kinder“ von „Lehrpersonen“ unterrichtet, sondern Jungen und Mädchen von Lehrern und Lehrerinnen. Wirkt das Geschlecht also zweifach und möglicherweise zusätzlich auch noch zusammen mit dem Sozialverhalten auf die Leistungsbeurteilung?

Die Prüfung dieser mehrfaktoriellen Bedingungskonstellation (vgl. Stöckli, 2004a) erfolgte pro Schulfach (Deutsch, Französisch, Englisch und Mathematik) mit Hilfe von Regressionen mit interaktiven Terms.¹⁰⁵ Die Untersuchungsstichprobe bestand aus 380 Schülerinnen und Schülern aus 20 fünften und sechsten Klassen, die im Zusammenhang mit einer Studie zur Motivation im Fremdsprachenunterricht befragt wurden. Die Regressionen ergaben mehrere Effekte für die Beurteilung der Leistungsfähigkeit und die Benotung.¹⁰⁶ Wo signifikante Interaktionen mit dem Geschlecht auftraten, wurden zusätzlich separate Analysen für Mädchen und Jungen berechnet (siehe Beta-Koeffizienten in Tabelle 11).

Die Ergebnisse zu den drei berücksichtigten Varianten des Sozialverhaltens (Schüchternheit, Aggressivität, soziale Kompetenz) spiegeln beachtenswerte Differenzierungen. Bei der Schüchternheit fällt auf, dass die Einschätzung der Leistungsfähigkeit in den Sprachfächern Deutsch, Französisch und Englisch unabhängig vom Geschlecht betroffen ist.¹⁰⁷ Die von schüchternen Kindern typischerweise gefürchteten „Auftritte vor anderen“ sind ein zentrales Erfolgskriterium in diesen stark auf den mündlichen Unterricht ausgerichteten Fächern. Das bereitet den schüchternen Jungen ebenso Mühe wie den schüchternen Mädchen – und dies bei einer Lehrerin genauso wie bei einem Lehrer.

Interessanterweise schlägt sich die allgemein schwächere Beurteilung von Schüchternen aber nicht so klar in der Deutschnote nieder (in Englisch und Französisch werden auf dieser Stufe keine Noten erteilt). Jungen erhalten zwar durchschnittlich schlechtere Deutschnoten als Mädchen, aber im Hinblick auf die Schüchternheit schneiden nur Mädchen schlechter ab. Weil dieser Umstand auch auf die Leistungsfähigkeit in Mathematik zutrifft ($-.39$ vs. $-.02$), muss man im Bereich der Leistungsbewertung von einer teilweisen Immunisierung schüchterner Jungen ausgehen. Das bestätigt sich noch krasser, wenn wir auf die *Mathematiknote* blicken. Hier entlarvt der Geschlechtseffekt eine geradezu groteske Situation: Schüchternheit korrespondiert letztlich nur bei *Mädchen*, die den Unterricht bei einem Lehrer besuchen, mit einer massiv schlechteren Benotung ($-.47$).

Aggressivität ist in ihren negativen Auswirkungen vergleichbar mit Schüchternheit. Aggressivere Kinder erzielen unabhängig vom Geschlecht in allen Sprach-

105 Mit dem Geschlecht als Dummy-Variablen. Es ist mir bewusst, dass die Überprüfung der Effekte im Idealfall anhand einer viel größeren Stichprobe mit Hilfe von hierarchischen Modellen erfolgen müsste.

106 Die Lehrerinnen und Lehrer beurteilten die Leistungsfähigkeit pro Fach anhand von fünfstufigen Skalen zu Begabung, Leistung und Motivation (siehe Stöckli, 2004a, S. 52 f.).

107 Die Unabhängigkeit vom Geschlecht gilt hierzulande (im Unterschied zu China) gemäß Tabelle 12 auch für die allgemeine schulische und die sportliche Leistungsfähigkeit (siehe Seite 168).

Tabelle 11: Leistungsbeurteilung, Geschlecht und Sozialverhalten. Standardisierte Beta-Koeffizienten aus fachspezifischen Regressionen (aus: Stöckli, 2004a, S. 77).

Sozialverhalten	Lehrer		Lehrerinnen	
	Mädchen n = 95	Knaben n = 93	Mädchen n = 87	Knaben n = 94
Schüchternheit und ...				
Leistungsfähigkeit Englisch			-.21*** (g)	
Leistungsfähigkeit Französisch			-.21*** (g)	
Leistungsfähigkeit Deutsch			-.16*** (g)	
Note Deutsch	-.27***	-.06	-.27***	-.06
Leistungsfähigkeit Mathematik	-.39***	-.02	-.39***	-.02
Note Mathematik	-.47***	-.02	-.18	-.09
Aggressivität und ...				
Leistungsfähigkeit Englisch	-.03	-.03	-.22**	-.22**
Leistungsfähigkeit Französisch			-.19*** (g)	
Leistungsfähigkeit Deutsch			-.28*** (g)	
Note Deutsch			-.28*** (g)	
Leistungsfähigkeit Mathematik			-.22*** (g)	
Note Mathematik	-.16*	-.32***	-.16*	-.32**
Soziale Kompetenz und ...				
Leistungsfähigkeit Englisch	.38***	.02	.09	.24**
Leistungsfähigkeit Französisch	.38***	-.09	.06	.34**
Leistungsfähigkeit Deutsch	.35***	-.02	.09	.16
Note Deutsch	.31**	.04	.00	.20+
Leistungsfähigkeit Mathematik	.25**	-.03	.25**	-.03
Note Mathematik	.35***	-.07	.04	.11

Signifikanz der Korrelation: *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .06$

Graue Koeffizienten sind nicht signifikant.

Zeilen: Wo identische Koeffizienten eingetragen sind (z.B. Note Deutsch), spielt das Geschlecht der Lehrperson keine maßgebende Rolle. Koeffizienten in der Zeilenmitte gelten generell (g).

fächern schlechtere Bewertungen als nicht aggressive. Das klassische maskuline Bewährungsfach Mathematik bildet eine Ausnahme. Die Note in Mathematik ist bei aggressiveren Jungen, unabhängig vom Geschlecht der Lehrperson, stärker betroffen als bei aggressiveren Mädchen (-.32 vs. -.16).

In Ergänzung zu den mehrheitlich allgemeinen Effekten von Schüchternheit und Aggressivität heben sich die Ergebnisse zur *sozialen Kompetenz* besonders

hervor. Die interaktiven Zusammenhänge sind verblüffend. Die Bewertungen in sämtlichen Sprachfächern sind durch doppelte Geschlechtseffekte gekennzeichnet. Die Sozialkompetenz der *Mädchen* führt bei *Lehrern* und die Sozialkompetenz der *Jungen* bei *Lehrerinnen* zu besseren Leistungsurteilen und Benotungen. Wenn ein genereller Zusammenhang zwischen Sozialkompetenz und Leistungsfähigkeit existieren würde (dazu Kap. 5.1), müsste er sich auch generell niederschlagen. Dass der diskrete Charme der sozial kompetenten Mädchen und Jungen sich auf diese gegengeschlechtliche Weise positiv auf die Leistungsbeurteilung auswirkt, lässt aufhorchen und wirft die grundsätzliche Frage auf: Was wird im Zusammenhang mit *fachlichen Leistungen* in der Schule genau beurteilt?

Und wiederum gibt es Ausnahmen von der Regel. Die Sozialkompetenz hängt in diesem Fall bei Mädchen positiv mit den Mathematik- und Deutschnoten von Lehrern zusammen. Besonders im Falle der Mathematiknote bilden die sozial kompetenten Mädchen, die den Unterricht bei einem Lehrer besuchen, das genaue Gegenstück zu den schüchternen Mädchen in der gleichen Klasse. Die Sozialkompetenz und die Schüchternheit von Mädchen werden für Lehrer zu bedeutsamen Faktoren der Benotung. Sozial kompetente Mädchen scheinen insbesondere die Erwartung „Mathe: nichts für Mädchen“ (vgl. Beerman, Heller, Menacher, 1992) klar zu widerlegen, während *schüchterne* Mädchen sie in den Augen der Lehrer vermutlich mehr als deutlich bestätigen.

Angesichts der vielfältigen Zusammenhänge der schulischen Leistungsbeurteilung mit Merkmalen des Sozialverhaltens liegt der Vorwurf fehlender Objektivität auf der Hand. Die Ergebnisse sind Indikatoren für eine in der Grundschule anhaltende Beurteilungsmisere, die es endlich zu bereinigen gilt.

5.4.6 Nachfolgende und höhere Bildungsstufen



In dieser Arbeit steht die Grundschule im Zentrum. Trotzdem sollte man sich natürlich fragen, ob schüchterne Kinder in späteren Jahren, wenn sie vielleicht an höhere Bildungsinstitutionen wechseln, auf die eine oder andere Weise benachteiligt sind. Spielt Schüchternheit im Zusammenhang mit den Leistungen an Hochschulen eine Rolle? Bis heute liegen für die höheren Bildungsstufen nur rudimentäre Ergebnisse zum Zusammenhang von Schüchternheit und Studienleistungen vor. Gelegentlich werden Selbsteinschätzungen der eigenen Leistung verwendet, aber selten offizielle Bewertungen oder Testergebnisse. So berichtet etwa Crozier (2004) über eine negative Beziehung zwischen Schüchternheit und subjektiven Leistungs- oder Kompetenzeinschätzungen von Studierenden. Ein Befund, der wenig überrascht.

Zwischen Schüchternheit und den tatsächlich erbrachten Leistungen werden auf der Stufe College oder Universität nur teilweise und auffällig schwache Zusammenhänge belegt. Wie häufig bei Korrelationen findet man auch hier nicht selten eine Überinterpretation bescheidener Koeffizienten. Das kann auch im positiven und vermutlich eher überraschenden Sinne geschehen. Traub (1983) verwendete bei 187 Absolventinnen und Absolventen von Einführungskursen in Psychologie zehn Schüchternheits-Items aus der Untersuchungsreihe von Zimbardo (1994). Eine *positive* Korrelation zwischen Schüchternheit und dem Leistungsdurchschnitt (GPA gemäß Universitätsdatei) von $r = .12$ wird vom Autor mit $p < .05$ als signifikant ausgewiesen. Mehr Schüchternheit geht in diesem Fall mit etwas höheren Leistungen einher. Bei einem Stichprobenumfang von $N = 187$ führt allerdings nur die einseitige statistische Absicherung zum Schluss, der Zusammenhang sei signifikant. Der Autor folgert auf der Grundlage des Ergebnisses, der mit Schüchternheit verbundene soziale Rückzug wirke sich unter Umständen günstig auf das Lernverhalten aus, weil Schüchterne dadurch mehr Zeit mit Lernen verbringen. Die erzielten Erfolge würden dann, so wird weiter angenommen, das praktizierte Verhalten zusätzlich verstärken (Traub, 1983, S. 850). Sind Schüchterne demnach dank eingeschränkter sozialer Aktivitäten in weiterführenden Schulen im Vorteil – obwohl zwischen Schüchternheit und Intelligenz kein Zusammenhang besteht, wie die Untersuchung von College-Studierenden von D'Souza und Singh (1999) ergab?

Die Ergebnisse von Maroldo (1986) können den Schluss von Traub nicht untermauern. Die Autorin befragte 223 Personen, die an einem College-Zwischensemester teilnahmen. Schüchternheit korrelierte in dieser Stichprobe nicht im Geringsten mit dem Notendurchschnitt ($r = .01$). Weil die Notenwerte in diesem Fall aber von den Teilnehmenden *erfragt* wurden, kann eine generelle Verzerrung der Angaben nicht völlig ausgeschlossen werden. Die Ergebnisse von Traub (1983) und Maroldo (1986) sind also schon wegen der verschiedenen Datenquellen nicht ohne Einschränkungen vergleichbar.

Eine weitere Untersuchung mit 99 College-Studierenden von Bradshaw, Stasjon und Alexander (1999) testete nicht fachliche Leistungen, sondern kreative Lösungsvorschläge zu einem vorgegebenen Problem im Rahmen von Gruppensituationen. Wie die Ergebnisse zeigten, äußerten Schüchterne weniger Ideen und waren mit ihren Lösungen weniger zufrieden als Nichtschüchterne. Der Umstand, dass schüchterne Personen, die sich als Teil einer Gruppe verstehen, schlechter abschneiden als nicht schüchterne, lässt selbstverständlich noch keine Rückschlüsse auf vorhandene Fähigkeiten zu. Es wäre aber wichtig, in verschie-

denen Alterskategorien zu untersuchen, ob, wie und welche Gruppensituationen das Performanzproblem schüchternen Personen verstärken.

Hinweise in diese Richtung liefert die Studie von Cheek und Stahl (1986). Sie haben die These, bei Schüchternheit liege eine eingeschränkte verbale Kreativität vor, schon früher untersucht. Die Versuchspersonen hatten Gedichte zu verfassen, die hinsichtlich ihrer Kreativität beurteilt wurden. Wie bestätigt werden konnte, verstärkte sich der negative Zusammenhang zwischen Schüchternheit und der Qualität der Gedichte bei hoher privater Selbstaufmerksamkeit und bei angekündigter Bewertung. Schüchternheit wird demzufolge keineswegs unter allen Bedingungen eine Beeinträchtigung zur Folge haben.

Eine Ausdehnung der Forschungsperspektive auf die Stufe der Universität wurde auch von Asendorpf vorgenommen. Das Hauptinteresse galt dabei der Persönlichkeitsentwicklung und den sozialen Beziehungen von Studienneulingen auf dem Hintergrund des Eintritts in die Universität im Sinne einer Übergangssituation im Lebenslauf (Asendorpf 2000). An einer 18-monatigen Längsschnittstudie beteiligten sich 132 Studierende der Humboldt Universität Berlin (92 Studienanfängerinnen und 40 Studienanfänger). Die Auswertungen richteten sich, wie eben erwähnt, nicht auf den Studienverlauf oder die Studienbewältigung, sondern auf die Qualität der sozialen Beziehungen. Die Ergebnisse bestätigten Einflüsse der Persönlichkeit auf das Sozialleben der Studierenden, aber keine umgekehrten Effekte der Beziehungen auf die Persönlichkeit. Schüchternheit führte zu weniger Beziehungen mit gleich- und andersgeschlechtlichen Peers und zu weniger romantischen Beziehungen. Im Untersuchungszeitraum nahm die Schüchternheit ab, was mit der anfänglichen Fremdheit der neuen Umwelt und der zunehmenden Vertrautheit mit der Hochschulsituation erklärt wird (Asendorpf & Wilpers, 1998).

Abschließend kann man sagen, dass der Blick auf die universitäre Landschaft weitere Forschungslücken offen legt. Differenzierte Studien, welche die Mechanismen schulischer Auslese und den Zugang zu weiterführender Bildung auf dem Hintergrund von Schüchternheit beleuchten, sind in Zukunft angesagt. Langzeitlich angelegte Studien zu Bildungsbiografien und Bildungsverläufen sind ebenso erforderlich wie Unterrichtsbeobachtungen, die das aktuelle Geschehen im Klassenzimmer erfassen und Anhaltspunkte für die Verbesserung der Unterrichtsqualität liefern. Dabei sind stets geschlechtsspezifische Besonderheiten zu beachten. Das tiefere Bildungsniveau schüchterner Frauen, das in der Längsschnittuntersuchung von Kerr, Lambert und Bem (1996) festgestellt werden konnte, verleiht dieser Präzisierung der Forschungsperspektive zusätzliches Gewicht. Aufgrund

der bisherigen Befundlage liegt aber der Verdacht nahe, dass Schüchterne im Bildungssystem westlicher Kulturen generell und schon sehr früh ungünstig und unangemessen beurteilt werden. Damit bleibt zu fragen, ob Schüchternheit unter anderen kulturellen Voraussetzungen einer positiveren Bewertung unterliegt.

6 Kultur, Schüchternheit und soziale Wertung

➤ „Guai Hai Zi“ ist in Mandarin die Bezeichnung für ein ruhiges, schweigesames, schüchternes Kind und bedeutet „gut“ oder „brav“. Die positive Wertung von schüchternem Verhalten ist charakteristisch für das traditionelle China. Zurückhaltung und Bescheidenheit gehören in der Philosophie des Konfuzius zu den höchsten Tugenden und sind Ausdruck menschlicher Reife (Chen, Rubin & Sun, 1992; Chen et al., 1998). Auf dem Hintergrund einer „Kultur der Zurückhaltung“ kann Schüchternheit viel leichter als im Westen im Sinne einer besonders ausgeprägten Form der Höflichkeit und sozialen Kompetenz verstanden werden. Daraus sind zwei Fragen abzuleiten: 1. (Verbreitungsgrad) Ist Schüchternheit in östlichen Kulturen häufiger anzutreffen als im Westen? 2. (Soziale Wertung) Gilt Schüchternheit in jenen Kulturen nicht als eine negative und unerwünschte Eigenschaft wie im Westen, sondern vielmehr als ein positiv bewertetes und geschätztes Sozialverhalten?

6.1 Verbreitungsgrad von Schüchternheit in östlichen Kulturen

Empirische Belege zur ersten Frage fehlen für das Schulkindalter weitgehend. Auch die kulturvergleichende Untersuchung von Chen, Rubin und Sun (1992) gibt keine Auskunft über den *prozentualen Anteil* schüchterner Kinder in China und Kanada (siehe Abschnitt 6.2). Zur Verbreitung von Schüchternheit bei Erwachsenen in *Japan* hat Zimbardo (1994, Orig. 1977) einige Überlegungen angestellt. Aus heutiger Sicht lohnt sich ein etwas genauerer Blick auf die damalige Einschätzung. Der Autor beginnt seine Analyse im Kapitel „Der ‚unergründliche‘ Orientale“ mit folgenden Hinweisen:

«Unsere Ergebnisse zeigen, dass die Schüchternheit in Japan und Taiwan stärker verbreitet ist als in jeder anderen von uns untersuchten Kultur. Von den Japanern gaben 57 Prozent an, derzeit schüchtern zu sein, bei den Taiwanesen waren es 53 Prozent.¹⁰⁸ Drei Viertel der Japaner sehen in der Schüchternheit ein Problem,

108 In der Tabelle S. 304 der gleichen Publikation (Zimbardo, 1994) lautet der „Anteil der Schüchternen jetzt“ in Japan 60% und in Taiwan 55%.

über 90 Prozent gaben an, entweder früher schüchtern gewesen zu sein oder es derzeit zu sein, und mehr als jedes andere Volk sagen die Japaner, sie seien in praktisch allen sozialen Situationen schüchtern» (1994, S. 278).

Für Zimbardo ist Japan „geradezu das Muster einer Gesellschaft, die Schüchternheit erzeugt“, und das japanische Kind ist seiner Ansicht nach denn auch „in einem Netz aus kulturellen Werten gefangen, die unweigerlich zur Schüchternheit führen“ (S. 279).

Wesentlich anders fällt interessanterweise die damalige Beurteilung der Schüchternheit im bevölkerungsreichsten Land der Erde aus. Unter dem Titel „Vom Rückgang der Schüchternheit in China“ werden wir zunächst über die Ausrichtung des Soziallebens auf die Gruppe und das Gruppeninteresse orientiert: „Der Wert des individuellen Erfolgs bemißt sich nach dem Nutzen für die Gruppe und die Gesamtgesellschaft“ (S. 282). Offenbar konnten die chinesischen Verantwortlichen im Vorhaben des Amerikaners Zimbardo, Schüchternheit in China zu erheben, keinen „gesamtgesellschaftlichen Nutzen“ ausmachen, denn weiter liest man: „Wir bekamen [...] keine Erlaubnis, unseren Fragebogen zu verteilen; ein Offizieller informierte uns, es sei durch einen Prüfungsausschuss bestimmt worden, das Ausfüllen des Fragebogens ‚würde die Leute zwingen zu introspektiv zu sein und zuviel Aufmerksamkeit auf sich selbst zu richten‘. Hier wurde also das Kulturprinzip unmittelbar in die Praxis umgesetzt“ (ebd.). Dies die Interpretation Zimbardos. Die dann folgenden Ausführungen sind bemerkenswert, weil sie sich nicht nur völlig vom Urteil über Japan abheben, sondern auch mit den Feststellungen und Ergebnissen der neueren Studien von Chen et al. (1992; 1995a; 1995b) nicht ohne weiteres übereinstimmen:

«Leider können wir kein vergleichbares statistisches Material anbieten, aber aufgrund von Beobachtungen haben wir allen Grund zur Annahme, dass Schüchternheit, wie wir sie kennen, in der Volksrepublik China eine ungewöhnliche Reaktion darstellt. Mein Assistent berichtete, in jedem Dorf seien die kleinen Kinder zu ihm gekommen, hätten eine höfliche Unterhaltung angefangen, Fragen gestellt und ohne Hemmungen geantwortet. Obwohl er dort war, um etwas über sie zu erfahren, wurde er rasch zum Gegenstand ihrer Neugier. Ein ähnlich umgängliches Verhalten erlebte er bei älteren Kindern und bei Familien, die er besuchte.

Dass das chinesische Kind praktisch keine Schüchternheit kennt, geht auch aus einem Bericht einer anderen amerikanischen Delegation hervor, die vor kurzem die frühe Kindesentwicklung in der Volksrepublik China untersuchte. Diese Kin-

derpsychologen¹⁰⁹ besuchten sehr viele Schulen, Hospitäler, Kliniken und chinesische Familien. Aus ihren Beobachtungen schließen sie, dass die Kinder bemerkenswert selbstbeherrscht, psychologisch stabil, selbständig und lebhaft sind.

Offenbar wird die Schüchternheit in dieser Kultur dadurch eingeschränkt oder verhindert, dass man jedem einen Platz in der Gesellschaftsordnung gibt und ihn für das Erreichen der Gruppenziele verantwortlich macht, dass man an die Möglichkeit glaubt, Kinder vervollkommen und mit einer gezielten Erziehung jedermann umwandeln zu können, und dass man die Schuld an Mißerfolgen schlechten sozialen Einflüssen und äußeren Bedingungen zuschreibt und nicht irgendwelchen Mängeln des Individuums. Schon in wenigen Jahrzehnten werden diese kulturellen Werte jene orientalischen Masken der Schüchternheit vertrieben haben, die so viele Jahrtausende lang getragen worden sind.» (Zimbardo, 1994, S. 283).

Zimbardo glaubt also aufgrund der genannten Beobachtungen annehmen zu können, dass Schüchternheit bei chinesischen Schulkindern kaum mehr vorkommt. Er ist ganz offensichtlich der Meinung, die „Demaskierung“ sei eine direkte Folge der gesellschaftlichen Umwälzungen im Zuge der Kulturrevolution. Das ist allerdings eine sehr gewagte These. Wie die folgenden Ergebnisse einer neueren Untersuchung von Chen et al. (1998) ziemlich klar zeigen, sind die erziehungsbedingten Voraussetzungen von Schüchternheit durchaus auch noch im heutigen China gegeben.

6.2 Wertung von Schüchternheit im Erziehungskontext

Es handelt sich um eine vergleichende Beobachtungsstudie zur Verhaltenshemmung von Kleinkindern. Für die Untersuchung wurden 150 chinesische und 108 kanadische Zweijährige und ihre Mütter in Spielsituationen im Labor beobachtet. Die Kriterien für Verhaltenshemmung (Inhibition) waren: Kontakt mit der Mutter beim Freispiel, Kontakt mit der Mutter beim Spiel mit einem Roboter und einem Lastwagen, Verharrungszeit bis zur Handlungsausführung (Latenz) bei der Annäherung an eine Fremde, Latenz beim Berühren des Roboters. Zusätz-

¹⁰⁹ Es handelte sich dabei u.a. um Eleanor Maccoby und Urie Bronfenbrenner (siehe Zimbardo, Pilkonis & Norwood, 1975, S. 72).

lich wurden die Erziehungspraktiken der Mütter durch ein Q-Sort-Verfahren¹¹⁰ erfasst. Die Ergebnisse fielen mehr als eindeutig aus. Chinesische Kinder zeigten bedeutend mehr Verhaltenshemmung als kanadische Kinder, suchten häufiger den Kontakt zur Mutter und näherten sich seltener und erst nach längerem Zögern der Fremden und dem Spielzeugroboter. Abbildung 19 veranschaulicht das weit-aus häufigere Vorkommen der erfassten Hemmungsindikatoren bei chinesischen Kindern.

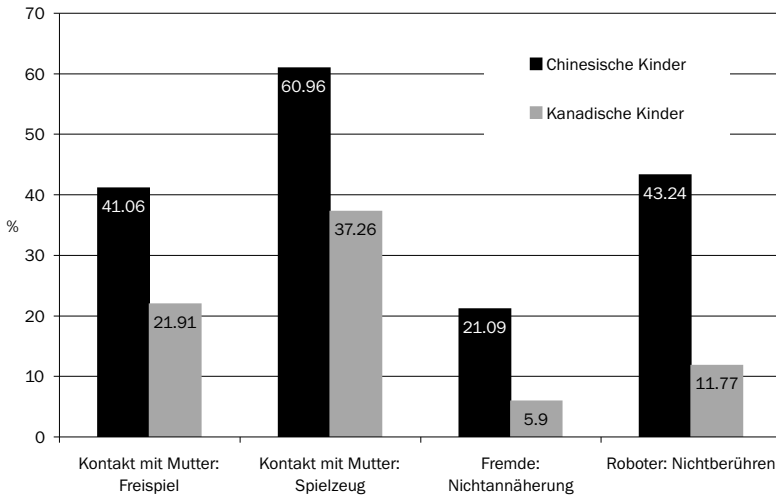


Abbildung 19: Chinesische und kanadische Zweijährige, die Kontakt zur Mutter suchten oder sich der Fremden nicht annäherten (nach den Angaben in Chen et al., 1998, S. 681).

Korrespondiert die beobachtete Verhaltenshemmung mit den Erziehungspraktiken der Müttern? Die generellen Korrelationen zwischen den Erziehungshaltungen und der kindlichen Hemmung fielen nicht sehr klar aus. Mit einem Maximum von $r = .22$ sind sie als schwach zu bezeichnen. Nach der Trennung in die Teilstichproben blieben die Korrelationen zwar immer noch bescheiden, enthüllten aber

¹¹⁰ Beim Q-Sort-Verfahren ordnen die Versuchspersonen vorgegebene Aussagen über Eigenschaften oder Verhaltensweisen neun Kategorien zu (Kategorie 1: Aussagen, die überhaupt nicht zutreffen, Kategorie 9: besonders typische Aussagen). Die Zahl der möglichen Zuordnungen pro Kategorie ist so angelegt, dass eine Normalverteilung entsteht (mit den meisten Aussagen in der mittleren Kategorie 5).

interessante Besonderheiten. In den beiden Stichproben treten nämlich zum Teil entgegengesetzte Beziehungen auf. Bei chinesischen Müttern korreliert die kindliche Hemmung positiv mit Akzeptanz (.17) und mit Leistungsaufforderungen (.18), aber negativ mit der Straforientierung. Bei kanadischen Müttern kehrt sich das Bild um. Zunehmende Hemmung bei kanadischen Kindern korrespondiert mit etwas weniger Akzeptanz (-.22), weniger Leistungsaufforderung (-.21), aber mit einer leicht höheren Straforientierung (.21). Die positive Wertung gehemmten Verhaltens durch chinesische Mütter lässt sich auch an der inversen Korrelation mit Ablehnung/Zurückweisung ablesen (-.18). Bei kanadischen Müttern verläuft der Zusammenhang zwischen kindlicher Hemmung und Ablehnung wiederum in entgegengesetzter Richtung, ohne jedoch die Signifikanzgrenze zu erreichen (.10). Das Fazit aus der Beobachtungsstudie: Chinesische Zweijährige zeigen mehr Verhaltenshemmung und stoßen damit bei ihren Müttern im Gegensatz zu kanadischen Kindern auf ein eher positives Echo.

Bei der Beurteilung der positiveren Wertung gehemmten Verhaltens durch chinesische Mütter bleibt zu berücksichtigen, dass diese im Vergleich zu kanadischen Müttern generell tiefere Akzeptanz-Scores und höhere Werte in den Bereichen Ablehnung (rejection), Straforientierung, Behütung und der Leistungsaufforderung erzielten. Das Erziehungsmuster der untersuchten chinesischen Mütter weist demnach deutlich mehr Strenge, Distanz und Kontrolle auf als das Muster der kanadischen Mütter.

6.3 Soziale Wertung von Schüchternheit im Schulkontext

In Kapitel 5.3 zur sozialen Stellung schüchterner Kinder in der Schulklasse kam bereits zur Sprache, wie Schüchternheit und soziales Ansehen in unserem Kulturkreis zusammenhängen. Die Arbeit von Chen, Rubin und Sun (1992), der ein Vergleich von 304 kanadischen und 480 chinesischen Schulkindern im zweiten und vierten Schuljahr zu Grunde liegt, liefert dazu eine interessante Differenzierung. Die Einschätzung des schüchtern-sensiblen Verhaltens durch die Klassenangehörigen anhand einer chinesischen Übersetzung des „Klassenspiels“ (Masten, Morison & Pellegrini, 1985) korrelierte in der chinesischen Stichprobe *positiv* und in der kanadischen Stichprobe *negativ* mit der Anzahl soziometrischer Wahlen. Bei den Freundschaftsnominationen („best friends“) zum Beispiel erreichte die Korrelation bei chinesischen Kindern .31 und bei kanadischen Kindern -.21 (beide $p < .01$). Sensibel-isoliertes Verhalten geht demnach in chinesischen Schul-

klassen mit mehr Freundschaftswahlen einher, während es in kanadischen Klassen mit Minderbeachtung korrespondiert.

Die Korrelationen mit den Ablehnungen lagen im Unterschied dazu in beiden Stichproben nahe null. Mit zunehmend schüchtern-sensiblen Verhalten wurden die chinesischen Kinder von den Klassenangehörigen also häufiger als Freund oder Freundin gewählt, aber nicht gleichzeitig seltener abgelehnt, wie das bei einer ausgesprochen beliebt-führenden Stellung zu erwarten wäre. Das scheint auf den ersten Blick etwas atypisch. Auffälligerweise trat aber in der chinesischen Stichprobe auch bei den beliebt-führenden Rollen nicht das aus westlichen Untersuchungen bekannte Muster „mehr Wahlen, weniger Ablehnungen“ auf. Bei den kanadischen Kindern korrelierten die beliebt-führenden Nennungen klar mit mehr Freundschaftswahlen ($r = .74$) und mit etwas weniger Ablehnungen ($r = -.37$). Chinesische Kinder wählten beliebt-führende Klassenangehörige ebenfalls häufiger (.68), lehnten sie jedoch nicht weniger ab. Die kritische Beurteilung der Klassenangehörigen in Form von direkter Ablehnung ist demnach bei chinesischen Kindern losgelöst von beliebt-führenden Positionen.

Weitere Einblicke in die kulturspezifische Wertung und Wirkung von Schüchternheit bei chinesischen Kindern im Primarschulalter erlaubt die Arbeit von Chen, Rubin und Li (1995a). Eine Extremgruppe schüchtern-gehemmter Kinder ($n = 57$) wurde mit aggressiven ($n = 59$) und mittleren Kindern ($n = 352$) des zweiten und vierten Schuljahres verglichen. Während für Aggressive ähnlich Ergebnisse auftraten wie in westlichen Untersuchungen (tiefere schulische Kompetenz, soziale Ablehnung, Schulschwierigkeiten), erhielten Schüchterne mehr soziometrische Wahlen und positivere soziale Einschätzungen, wurden als kompetenter eingeschätzt und erzielten die besseren Leistungen in Mathematik als Kinder in der aggressiven und der mittleren Gruppe. Die Autoren sehen in ihren Befunden bestätigt, dass Schüchternheit eine besonders positiv beurteilte Eigenschaft darstellt und mit Höflichkeit und Wohlverhalten in Verbindung gebracht wird.¹¹¹

Eine längsschnittlich angelegte Folgeuntersuchung (Chen, Rubin & Li, 1995b), offensichtlich mit der gleichen Stichprobe, aber ohne Auswahl von Extremgruppen, verlangt allerdings eine gewisse Revision dieser generalisierenden Interpretation. Die 8- und 10-Jährigen wurden zwei Jahre später als 10- und 12-Jährige erneut befragt. Die Interkorrelationen für die Altersabschnitte 8 und 10 Jahre ergaben lineare Beziehungen zwischen schüchtern-sensiblen Verhalten und po-

111 Selbst wenn das für den chinesischen Kulturkreis zutrifft, sind die besseren Leistungen der schüchternen Kinder im Fach Mathematik damit nicht unbedingt erklärt. Denkbar wäre, dass sich besonders die leistungsfähigeren Kinder darum bemühen, bescheiden und zurückhaltend aufzutreten (um nicht den Neid der anderen auf sich zu ziehen).

sitiven soziometrischen Wahlen, aber keine Beziehungen zu den Ablehnungen. Bei den 12-Jährigen kehrte sich dieses Bild um. Das von den Klassenangehörigen wahrgenommene schüchtern-sensible Verhalten erzielte in dieser Altersgruppe keine positive soziale Wertung mehr und war sogar leicht mit Ablehnung verbunden. Im Gegensatz dazu zeigte sich, dass die direkte Beziehung zur Einschätzung schulischer Kompetenz durch die Lehrkräfte erhalten blieb und Schüchternheit mit 10 Jahren als signifikanter Prädiktor für eine günstigere Kompetenzeinschätzung mit 12 Jahren auftrat.

Auch in einer weiteren Folgeuntersuchung nach vier Jahren blieb das früher erhobene schüchtern-sensible Verhalten mit positiven Merkmalen der inzwischen Zwölf- und Vierzehnjährigen verknüpft (Chen, Rubin, Li & Li, 1999). Die aktuelle Kompetenzeinschätzung durch die Lehrkräfte, die schulische Leistung, die Ausübung von Führungsaufgaben in Gruppen und die jährliche Einstufung als „guter Schüler“ oder „gute Schülerin“ zeigten sogar ähnliche Korrelationen mit den einstigen schüchtern-empfindsamen Rollen wie mit den beliebt-führenden Rollen.

Eine eigene vergleichende Untersuchung fragte nach dem Zusammenhang von Schüchternheit mit Merkmalen schulischer Leistungsfähigkeit und Beliebtheit bei schweizerischen und chinesischen Schulkindern aus der Sicht von Lehrpersonen (Stöckli, 2002b). Anders als noch in der früheren Studie von Chen, Rubin und Sun aus dem Jahre 1992 ließen sich zehn Jahre später keine rein kulturellen Unterschiede nachweisen. Die Ergebnisse wurden zusätzlich durch das Geschlecht der Kinder geprägt, wie die Korrelationen in Tabelle 12 zeigen.

Tabelle 12: Korrelationen mit Schüchternheit bei Schulkindern in China und der Schweiz.

Merkmal	China		Schweiz	
	Mädchen n = 127	Jungen n = 120	Mädchen n = 114	Jungen n = 113
Schulische Leistungsfähigkeit	-.35*** a	.05 ^b	-.21* a	-.28** a
Sportliche Leistungsfähigkeit	-.44*** a	-.17 ^b	-.37*** ba	-.40*** a
Beliebtheit-Geselligkeit	-.50*** a	-.11 ^b	-.58*** a	-.72*** a

Koeffizienten mit unterschiedlichen Indexbuchstaben in einer Zeile sind signifikant verschieden.

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Während in der Stichprobe aus der Schweiz alle untersuchten Merkmale (schulische und sportliche Leistungsfähigkeit und Beliebtheit) negativ mit Schüchternheit korrelierten, traten die negativen Zusammenhänge in der chinesischen

Stichprobe nur bei Mädchen auf (wobei sich die Korrelationen der Mädchen signifikant von jenen der Jungen unterscheiden). Man ist vielleicht versucht, aus den Ergebnissen die kulturvergleichende Hypothese abzuleiten, dass im heutigen China eine *neutrale* Wertung von Schüchternheit höchstens noch bei Jungen zu finden ist.¹¹² Eine derartige Annahme wäre zu relativieren. Was die Merkmale in Tabelle 12 betrifft, gilt Schüchternheit im Schulkontext der Schweiz zwar generell als nachteiliges Merkmal; wie die Regressionen in Tabelle 11 (Seite 156) aber gezeigt haben, sind im Zusammenhang mit Schüchternheit längst nicht alle schulischen Beurteilungen vom Geschlecht unabhängig. Wir finden auch in der schweizerischen Stichprobe Bereiche, wo sich Schüchternheit nur bei Mädchen negativ auswirkt (Deutsch- und Mathematiknote). Damit ist das *Geschlecht* ein wichtigeres Kriterium als der kulturelle Hintergrund.

Kulturelle Unterschiede bestehen aber offensichtlich bei der sozialen Wertung von Schüchternheit nach wie vor. In geradezu exemplarischer Weise spiegelt sich die kulturabhängige Einbettung und Bedeutung von Schüchternheit in Verbindung mit dem *Bildungshintergrund* der Eltern (Abbildung 20).

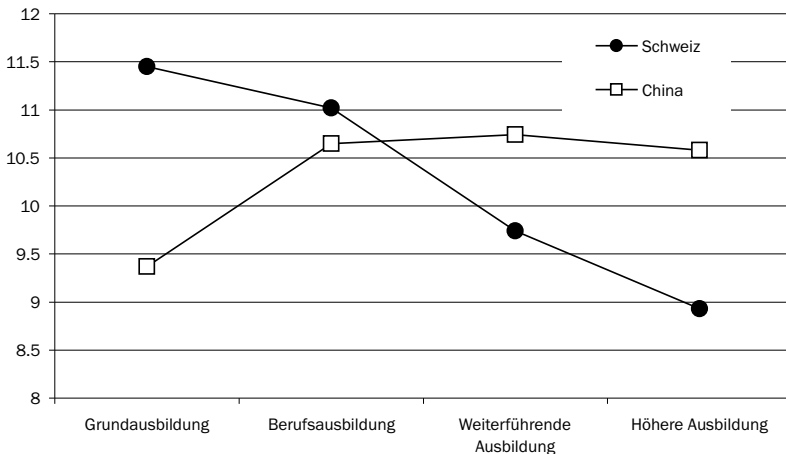


Abbildung 20: Schüchternheit bei schweizerischen und chinesischen Schulkindern in Abhängigkeit vom Bildungsniveau der Eltern.

112 Selbstverständlich kann eine Stichprobe wie die hier verwendete nicht die Gesamtsituation Chinas repräsentieren. Die Auswahl (Shanghai) trifft noch am ehesten auf großstädtische Verhältnisse zu.

In der Schweiz nimmt Schüchternheit als individuelles Merkmal von Schülerinnen und Schülern mit zunehmendem Bildungsniveau der Eltern kontinuierlich ab. Schüchternheit gilt vorwiegend als ein Merkmal unterer Schichten. Was die untere Bildungsschicht betrifft, finden sich in China gerade umgekehrte Verhältnisse. Nur in der weniger gebildeten Gruppe der Bevölkerung wird *weniger* Schüchternheit lokalisiert. Wer mindestens beruflich oder aber höher gebildet ist, zeigt ein gewisses Ausmaß an Schüchternheit.

Um die Ausformung, die Wirkung, die Stabilität und eventuell die Altersabhängigkeit der Wertung von schüchternem Verhalten in China und anderen östlichen Kulturen angemessen beurteilen zu können, sind sicher weitere und größere Untersuchungen nötig. Es deutet aber einiges darauf hin, dass die in der traditionellen chinesischen Gesellschaft vorhandene positive Bedeutung von Schüchternheit einem Wandel unterworfen ist. Die veränderten wirtschaftlichen, ökonomischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und der neuartige individuelle Erfolgsdruck verlangen ein anderes Auftreten als das des „Guai Hai Zi“.

Der amerikanische Autor Carducci (1999) empfiehlt, „erfolgreich schüchtern“ zu werden, statt sich hoffnungslos in der Schüchternheit gefangen zu fühlen. Die erfolgreiche Schüchternheit gehörte in der chinesischen Gesellschaft lange Zeit zum alltäglichen Erwartungshorizont. Ein Ausweg für die schüchternen Kinder aller Kulturen wäre tatsächlich, in diesem Sinne erfolgreich schüchtern zu werden. Aber das gelingt nicht, solange der „Blick der Anderen“ Abwertung signalisiert.

7 Schüchternheit als Schulproblem: Folgerungen

➤ Schüchterne gehören in jeder Hinsicht zu einer vernachlässigten Gruppe. In der Schule sind schüchterne Kinder selten bis nie in schulische Hilfsprogramme, Interventionen oder individuelle Maßnahmen eingebunden. Die Gründe liegen auf der Hand: Schüchterne bilden nicht das, was man gemeinhin unter einer Risikogruppe versteht. Auf dem Hintergrund der aufgezeigten negativen Konsequenzen kommt man jedoch zum Schluss, dass die Auswirkungen von Schüchternheit in der Schule den negativen Folgen von aggressivem Verhalten in vielerlei Hinsicht gar nicht unähnlich sind. Das betrifft sowohl soziale als auch leistungsbezogene Konsequenzen. Selbst wenn es im schulischen Rahmen nicht gelingt, die individuell vorhandene Schüchternheit zu beseitigen, muss es im Sinne einer Optimierung der Lehr- und Lernqualität darum gehen, die unterschiedlichen Folgen der Schüchternheit zu minimieren.

Auf den vorangehenden Seiten war nicht von pathologischen Dimensionen sozialer Probleme die Rede, sondern von der ganz alltäglichen, der normalen Schüchternheit mit ihren größeren und kleineren Ausprägungen. Die Grenze zwischen diesen alltäglichen und den gravierenden Formen dürfte allerdings im Alltag schwer zu erkennen sein. Die generelle Unauffälligkeit von Schüchternen lässt es leicht zu, dass der eine oder andere Fall allmählich und unbemerkt in einen problematischen Bereich hinübergleitet. Dass der Übergang nicht entdeckt wird, resultiert unter Umständen aus den Bedingungen der nächsten Umgebung der Betroffenen. In einem familiären Umfeld mit sozial sehr passiven Eltern und Geschwistern zum Beispiel hebt sich das besonders schüchterne, sozial hoch ängstliche Kind möglicherweise wenig vom Gewohnten ab und wird bezüglich seiner sozialen Abstinenz nicht als außergewöhnlich empfunden. Im Gegensatz zu externalisierenden Verhaltensproblemen würden mit großer Wahrscheinlichkeit auch die verantwortlichen Lehrpersonen in diesen Fällen nicht unbedingt aktiv. Der Umstand, dass Schüchternheit hierzulande eher mit tieferen Bildungsschichten assoziiert wird, verschärft das Problem.

7.1 Bilanz im Rückblick

Ohne die Ergebnisse und Einsichten im Detail noch einmal aufrollen zu wollen, verdienen im Rückblick folgende Punkte eine spezielle Beachtung, wenn es um die verschärfte Aufmerksamkeit gegenüber Schüchternheit als möglichem Schulproblem geht:

- Im Zusammenhang mit den Kindheitserinnerungen von Erwachsenen haben wir gesehen, dass fehlendes Selbstvertrauen, Gefühle der Minderwertigkeit und Unterlegenheit die Kindheit über weite Strecken zum Teil quälend geprägt haben.
- Die Erwachsenen von damals erscheinen im Rückblick als Autoritäts- und Respektspersonen, denen gegenüber die Schüchternheit häufig zur unüberwindlichen Barriere wurde. Lehrpersonen brachten gemäß den geäußerten Erinnerungen selten Verständnis für schüchterne Kinder auf, und längst nicht immer waren die Eltern der letzte Anker der Schüchternen.
- Gegenüber den Klassenangehörigen bestand eine gestörte Symmetrie. Statt eine symmetrische Beziehung unter Gleichen zu erfahren, erleben Schüchterne die Beziehungen zu anderen Kindern wegen der eigenen Minderwertigkeit und Unterlegenheit vielfach als unüberwindbar und unerträglich asymmetrisch. „Du bist weniger wert als andere“ funktionierte dabei als leitendes Prinzip. Für die eigene Problemlage war nicht eigentlich die aktive Ausgrenzung durch andere Kinder maßgebend, sondern der zutiefst angeschlagene Selbstwert und die daraus resultierende Flucht auf die Hinterbühne des Soziallebens.
- Verbreitungsgrad und Stabilität der Schüchternheit bei Grundschulkindern ließen sich empirisch nachzeichnen. Aus den Angaben von Lehrpersonen kann der Anteil von Kindern mit überdurchschnittlicher und stärkerer Schüchternheit bei Schulbeginn auf 18 Prozent beziffert werden. Von diesen verbleiben 60 Prozent vom ersten zum zweiten Schuljahr in der Gruppe der Schüchternen. Weniger als die Hälfte verbleibt schließlich bis ins dritte Schuljahr in der ursprünglich als schüchtern beurteilten Gruppe. Außerdem wurde vom zweiten zum dritten Schuljahr eine geschlechtsabhängige Stabilität gefunden. Im Urteil der Lehrpersonen bleiben in diesem Abschnitt mehr *Jungen* schüchter als Mädchen. Abgesehen von den Veränderungen im zeitlichen Verlauf beträgt der Gesamtanteil Schüchterner auch im vierten Schuljahr noch 16 bis 18 Prozent. Noch einmal: Es handelt sich bei den genannten Zahlen um die Außensicht der Lehrpersonen, nicht um Selbsteinschätzungen.
- Die eben angedeutete Unterscheidung der Innen- und Außenperspektive ist

grundlegend, wenn es um die Erklärung von Schüchternheit und ihren Folgeerscheinungen geht. Entgegen der in der Literatur gelegentlich vertretenen Auffassung, „schüchtern ist, wer sich für schüchtern hält“, unterliegen die negativen Folgen im schulischen Umfeld einem weitaus komplexeren Bedingungsgefüge, entstehen interaktiv oder entsprechen mehr der Außensicht der Lehrpersonen als dem, was die Kinder selber über ihre sozialen Probleme denken.

- Ein Beispiel eines interaktiven Zusammenspiels von Selbst- und Außenperspektive ist die Beurteilung der Leistungsfähigkeit und die Benotung im vierten Schuljahr. Eine schlechtere Bewertung erhält, a) wer als schüchtern wahrgenommen wird, b) wer sich selber als sozial ängstlich bezeichnet und c) wenn beide Einschätzungen sich entsprechen. Nur wer selber keine soziale Ängstlichkeit äußert und gleichzeitig von Lehrpersonen nicht als schüchtern wahrgenommen wird, liegt in der Kompetenz- und Notenbeurteilung in der klaren Spitzengruppe. Es ist auch daran zu erinnern, dass im Unterschied zu Schüchternheit, die in einer negativen Beziehung zur Leistungsbeurteilung steht, die Beurteilung auf dem Hintergrund von sozialer Kompetenz einem zweifachen Geschlechtseffekt unterliegt. Nach diesem Ergebnis werden sozial kompetente Mädchen von *Lehrern* und sozial kompetente Jungen von *Lehrerinnen* besser bewertet. Die Verstrickung der Leistungsbewertungen mit Sozialkompetenzen erscheint auf diesem Hintergrund als zentrales Problem der Grundschule, wo häufig eine einzelne Lehrperson als bestimmender Selektionsträger agiert. Das vergrößert die Gefahr, dass Schüchternheit als verdecktes oder fälschlich eingesetztes Selektionskriterium funktioniert. In dieser Hinsicht ist (wahrgenommene) Schüchternheit ein besonders ernst zu nehmendes Schulproblem.
- Die berichteten Ergebnisse zur sozialen Akzeptanz schüchterner Kinder in der Schulklasse haben die subjektiven Schilderungen der Erwachsenen ergänzt und präzisiert sowie die Rolle der Schüchternheit relativiert. Die Unterscheidung in die latenten Variablen „schüchtern-ängstlich“ und „ungesellig“ machte ersichtlich, dass die soziale Integration im Klassenverband nicht hauptsächlich auf der schüchtern-ängstlichen Disposition beruht, sondern auf den ungeselligen Verhaltensanteilen. Zum Teil erweist sich Schüchternheit sogar als positiv: Mädchen mit schüchtern-ängstlichen Eigenschaften erhalten von den Jungen der Klasse weniger Ablehnungen als nicht schüchterne Mädchen. Das gilt wiederum nur für die von Lehrpersonen berichtete Schüchternheit. Anders verhält es sich auf dem Hintergrund der Innenperspektive. Jungen, die sozial ängstlicher sind bzw. mehr soziale Bewertungsängstlich-

keit zum Ausdruck bringen, werden von Mädchen und Jungen häufiger abgelehnt. Diese Ergebnisse verdeutlichen die Bedeutsamkeit der Quelle und die geschlechtsspezifische Auswirkung sozialer Ängstlichkeit.

- Der Blick auf kulturelle Unterschiede lässt die Auswirkungen und Begleiterscheinungen von Schüchternheit, die in Schulklassen westlicher Länder zu finden sind, in einem neuen Licht erscheinen. Die negative Wertung und die ungünstigen Effekte von schüchternem Verhalten müssen auf dem Horizont ihrer gesellschaftlich-kulturellen Bedingungen reflektiert und an entscheidenden Stellen relativiert werden.
- Schließlich sei noch an ein fächerbezogenes Ergebnis erinnert. Im Verlauf der drei ersten Schuljahre haben sich spezifische Schwierigkeiten schüchterner Mädchen mit dem Schulsport abgezeichnet. Warum werden Mädchen, die von ihren sportlichen Fähigkeiten überzeugt sind, nicht (wie Jungen) als motivierter wahrgenommen als Mädchen, die sich sportlich nichts zutrauen? Warum ist das Sport-Selbstkonzept von Mädchen bis zum dritten Schuljahr hochgradig instabil und dem Einfluss der Schüchternheitseinschätzung der Lehrpersonen unterworfen? Sind Mädchen bei Schulbeginn in einen Sportunterricht eingebunden, der ihnen schlecht bis gar nicht entspricht? Künftige Forschung müsste dem schulischen Sportunterricht im Zusammenhang mit Geschlecht und Schüchternheit eine verstärkte Aufmerksamkeit schenken und die Generalisierbarkeit der gefundenen Ergebnisse erkunden.

7.2 Mögliche Konsequenzen

7.2.1 Gezielte Interventionen

Angesichts der aufgezeigten Folgeprobleme auf die Wirkung von gelegentlich ausgesprochenen Ermahnungen oder Ratschlägen an die Lehrerschaft zu vertrauen, wäre blinde Pädagogik. Als gezielte Maßnahme könnte man zum Beispiel Interventionen an ganzen Schulen oder in einzelnen Schulklassen ins Auge fassen. In der Regel handelt es sich dabei um den Versuch, das Sozialverhalten der Beteiligten zu verbessern. Das führt nicht immer zu einem nachhaltigen Erfolg. Zum Training sozialer Fähigkeiten (social skills training) nennen Greco und Morris (2001) drei Problembereiche:

1. Das Training des Sozialverhaltens und sozialer Fähigkeiten von ausgewählten Zielkindern ohne Einbezug der *Adressaten* des Sozialverhaltens – das

sind im schulischen Umfeld die Klassenangehörigen und die Lehrpersonen – kann zum Scheitern der Intervention führen, weil verfestigte Muster der Außenwahrnehmung unverändert bleiben. Selbst wenn sich das Verhalten der Zielkinder in erwünschter Richtung verbessert, verlaufen die Reaktionen und die Labelingprozesse der Umgebung unter Umständen nach den alten Mustern und eliminieren die im Training erzielten Effekte. In diesem Sinne ist ein Befund von Mize und Ladd (1990) zu interpretieren. Trotz nachweisbarer Verbesserung der trainierten Sozialverhaltensweisen bei Kindern mit tiefem Sozialstatus entstand kein Übertragungseffekt auf die später soziometrisch erhobene soziale Position in der Klasse. Der ko-konstruktive Charakter von Schüchternheit und ihren Folgen könnte kaum anschaulicher illustriert werden. Wenn eine Intervention nachhaltig sein soll, müssten nach Möglichkeit auch die Eltern einbezogen werden. Für Zimbardo und Radl (1999) bilden die Erwartungen von Eltern sogar ursprüngliche Quellen kindlicher Schüchternheit. Zu hohe Erwartungen, unter denen das Kind an seiner Intelligenz und seinen Leistungen gemessen wird, bereiten auf der Seite des Kindes den Weg für Gefühle des Nichtgenügens und Versagens. Nach Zimbardo und Radl können aber auch zu tiefe Erwartungen Schüchternheit hervorrufen, weil damit das Selbstvertrauen der Kinder untergraben wird. In jedem Fall sind bei schulischen Interventionen die Risikofaktoren außerhalb der Schule abzuklären.

2. Ein zweites Problem von Interventionen betrifft die Dauer und die Generalisierung der Effekte auf der Seite der Zielkinder. Greco und Morris (2001) stellen in ihrer Übersicht fest, dass Maßnahmen oft nicht dauerhaft sind oder auf bestimmte Verhaltenskontexte beschränkt bleiben. Das heißt, es findet kein Transfer und schon gar keine Generalisierung der erarbeiteten Verbesserungen statt.
3. Interventionen sind zu einseitig angelegt oder nicht angemessen an die spezifische Problemlage angepasst, weil die individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen vorgängig nicht oder zu wenig differenziert abgeklärt worden sind. Schüchternheit besteht aus der Bewertungsangst und Verhaltenshemmung. Wenn sich Maßnahmen nur auf die Verhaltensmodifikation ausrichten, kann es sein, dass die dahinter liegende soziale Ängstlichkeit im ungünstigen Fall weiterhin wirksam bleibt. Viele gut gemeinte Verhaltensratschläge scheitern bei Schüchternen genau aus diesem Grund, weil sich zum kritischen Zeit-

punkt der Verhaltensinitiative die alten Ängste und Befürchtungen durchsetzen und alle guten Absichten zunichte machen.

Die Wahrscheinlichkeit, dass in Schulen gezielte Interventionen zur Reduktion von sozialer Ängstlichkeit und Schüchternheit bei Schulkindern durchgeführt werden, dürfte auch in Zukunft eher minim sein. Schüchternheit ist im Rahmen komplexer Bedingungskonstellationen zu sehen. Alleinige Maßnahmen auf der Seite der Schülerschaft würden zu kurz greifen und viele der aufgezeigten Probleme nicht tangieren. Die Sensibilisierung für die Problematik und die Kompetenzsteigerung auf der Seite der Lehrerschaft sowie die Verbesserung und ständige Überprüfung der Lehr- und Unterrichtsqualität stellen längerfristig sinnvolle Alternativen zu punktuellen Interventionen dar.

7.2.2 Die Qualität der Lehr-Lern-Situation verbessern

Die Qualität des Unterrichts und der Leistungsbewertung liegt in der Verantwortung der Lehrpersonen. Ihr Beitrag an die schulische Situation schüchterner Kinder ist primär und zentral. Die im folgenden skizzierten Maßnahmenbereiche zielen auf Grundprobleme im Zusammenhang mit Schüchternheit und Schule.

1. *Die Leistungsbeurteilung verbessern:* Die Leistungsbeurteilung in der Grundschule erscheint auf dem Hintergrund der Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler seltsam verzerrt. Der Effekt der sozialen Kompetenz ist möglichst vollständig zu eliminieren. Das gilt für aggressive Kinder genauso wie für schüchterne oder sozial sehr kompetente. Um die Beurteilung zu objektivieren, müssen verdeckt und unterschwellig operierende Labelingprozesse und Zuschreibungen erkannt werden. Um dies zu erreichen, sind vor allem auch kreative und spontane Vorkehrungen gefragt. Man könnte zum Beispiel die eine oder andere Arbeit ohne Kenntnis der Namen der Schülerinnen und Schüler korrigieren und bewerten. Oder man könnte die Arbeiten mit einem Code versehen und zur Korrektur im Kollegium austauschen, um danach die Bewertungen zu vergleichen. Vor allem sind Bewertungsminderungen, die sich auf den mündlichen Unterricht stützen, zu hinterfragen. Besonders schüchterne Schülerinnen und Schüler sollten von Zeit zu Zeit die Gelegenheit erhalten, mündliche Beiträge ohne Anwesenheit der Klasse zu leisten.
2. *Die Interaktionsqualität verbessern:* In einer früheren Untersuchung (Stöckli, 1999b) mit 200 Lehrpersonen von ersten bis fünften Grundschulklassen konnte gezeigt werden, dass negative und abwertende Reaktionen der Lehrerinnen und Lehrer gegenüber Schülerinnen und Schülern unter be-

stimmten Bedingungen der beruflichen Belastung stark ansteigen. Die negativen Einzelreaktionen ließen sich drei Faktoren zuordnen: 1. Reizbarkeit und Ungeduld, 2. Distanzierung, 3. Mißtrauen und Kontrolle. Es wurden zwei Gruppen von Lehrpersonen eruiert, bei denen alle drei Reaktionsarten markant erhöht sind. Die auffälligste Gruppe (12 Prozent der Untersuchten) kann als eigentliche Risikogruppe bezeichnet werden. Es sind Lehrpersonen mit reduzierter beruflicher Erfolgswahrnehmung, erhöhter emotionaler Erschöpfung und verstärkten Tendenzen zur Entpersönlichung (Depersonalisierung) der Schülerschaft. Die zweite Gruppe (6 Prozent) zeigt die drei Typen negativer Reaktionen ebenfalls überdurchschnittlich häufig, erreicht aber keine erhöhten Werte in emotionaler Erschöpfung. Es sind Personen mit reduzierter beruflicher Erfolgswahrnehmung und einer Tendenz zur Depersonalisierung. In weiteren Gruppen kommen jeweils nur einzelne der Reaktionsweisen häufiger vor. Unzählige belastete und überlastete Lehrpersonen unterrichten tagtäglich unzählige Kinder. Nur die Beobachtung des Unterrichts kann im Einzelfall zeigen, ob die genannten negativen Reaktionen gezielt an ganz bestimmte Schülerinnen und Schüler einer Klasse gerichtet sind und ob nicht gerade schüchterne (ebenso wie aggressive) Kinder zu den bevorzugten Adressaten gehören.

3. *Interesse und Aufmerksamkeit verbessern:* Schüchterne Kinder möchten nicht im Mittelpunkt stehen, vermeiden es, wenn immer möglich, die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken. Ihre soziale Stellung in der Klasse wird dadurch geprägt. Die Rückzugstendenzen führen aber auch dazu, dass sie bei den Lehrpersonen einen ungenauen, lückenhaften oder falschen Eindruck hinterlassen. Der Gefahr, dass schüchterne Kinder gerade deswegen nicht angemessen beurteilt oder übersehen werden, liegt nahe. Lehrerinnen und Lehrer sollten sich ganz einfach ab und zu diese Frage stellen: „Welche Kinder der Klasse kenne ich am besten? Welche am schlechtesten?“ Mit großer Wahrscheinlichkeit gehören schüchterne Kinder zur zweiten Gruppe. Bei diesem Defizit ist anzusetzen. Kurze Gespräche in den Pausen oder nach Schulschluss, kleine Sonderaufträge, welche die Nähe (auch die räumliche) zu Schüchternen vergrößert und bestehende Distanzen abbaut, markieren einen wichtigen Anfang für das, was im nächsten Abschnitt angesprochen wird.
4. *Vertrautheit und Vertrauen verbessern:* Der vierte Punkt knüpft inhaltlich an die Verbesserung der Interaktionsqualität an, geht aber gedanklich auch über diese hinaus. Schüchterne sind in erheblich stärkerem Ausmaß

als Nichtschüchterne auf eine Umgebung der Vertrautheit und des Vertrauens angewiesen. Gereizte, sarkastische oder zynische Äußerungen, wie sie oben erwähnt worden sind, erzeugen das pure Gegenteil einer Vertrauensbeziehung. Für schüchterne Kinder bedeutet das angeschlagene, verletzte Vertrauen zur Lehrerin oder zum Lehrer eine quälende Bedingung des täglichen Schullebens.

Interpersonales Vertrauen ist denn auch kein nebensächliches, sondern ein sehr zentrales Qualitätsmerkmal der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Nach Schweer (1997) wird das hohe Vertrauen zur Lehrperson auf der Seite der Schülerschaft durch die wahrgenommene fachliche und persönliche Unterstützung, die Zugänglichkeit, die Aufrichtigkeit und durch den gezeigten Respekt gegenüber Klassenangehörigen gekennzeichnet. Unter diesen positiven Voraussetzungen werden gegenseitige Vertrauenskonstellationen begünstigt.

Lehrpersonen scheinen jedoch zu vergessen, wie sehr sie an der Vertrauensbasis arbeiten müssten. Wie Thies (2005) feststellen konnte, überschätzen Lehrerinnen und Lehrer nämlich das ihnen aus der Schülerschaft entgegengebrachte Vertrauen. Auf der anderen Seite unterschätzen die Schülerinnen und Schüler das Vertrauen, das sie bei Lehrpersonen genießen. Diese allgemeinen Befunde dürften erst recht für schüchterne Kinder gelten. Schüchterne benötigen die Erfahrung des Vertrauens noch expliziter und überzeugender als Nichtschüchterne.

Für die Bewältigung des Alltag besitzt Vertrauen eine ganz entscheidende Regulationsfunktion. Vertrauen reduziert die soziale Komplexität und hilft sie dadurch zu meistern (Luhmann, 1989). Weil Vertrauen positive Erwartungen generiert, ermöglicht es eine unbeschwerte, stressfreie Handlungsorganisation. Fehlendes Vertrauen bedeutet für Schüchterne eine hochgradige Verkomplizierung der Alltagswelt, mit der sie ohnehin schon alle Mühe haben.

Vertrautheit bildet die Basis des Vertrauens, garantiert sie aber nicht schon per se; denn gerade die Vertrautheit mit einer Situation kann Misstrauen entstehen lassen: „*Vertrautheit ist Voraussetzung für Vertrauen wie für Misstrauen, das heißt für jede Art des Sichengagierens in eine bestimmte Einstellung zur Zukunft*“ (Luhmann, 1989, S. 19). Während Vertrautheit auf den Erfahrungen der Vergangenheit aufbaut, aus ihr hervorgeht und von ihr dominiert wird, dient Vertrauen der Antizipation und dem Blick nach vorn. Gegenüber der Vertrautheit „... *ist Vertrauen in die Zukunft gerichtet. Zwar ist Vertrauen nur in einer vertrauten Welt möglich; es bedarf der Geschichte als Hintergrunds-*

sicherung. Man kann nicht ohne Anhaltspunkt und ohne alle Vorerfahrung Vertrauen schenken“ (Luhmann, 1989, S. 20).

Man darf die Notwendigkeit einer langen Vorgeschichte an Erfahrungen aber auch nicht überzeichnen. Ein Klima des Vertrauens zwischen Lehrperson und Lernenden kann unter Umständen sehr rasch gebildet werden. Der Wunsch nach Vertrauen klammert sich bereitwillig an jedes hoffnungsvolle Signal. Die Art des Sprechens, der Tonfall, die wohlwollende Bemerkung zu einer Arbeit, ein Lächeln, ein aufrichtiges Lob – das sind kleine Bestandteile, die selbst in einer unvertrauten Umgebung auf Anhieb zu Bausteinen des Vertrauens werden. Schüchterne organisieren ihr soziales Handeln vor allem dann unter erschwerten Komplexitätsgraden, wenn sie diese Signale des Vertrauens und der Vertrauenswürdigkeit nicht wahrnehmen.

Im Idealfall erleben Schüchterne die Situation, in der sie sich bewegen müssen, als „comfort zone“ (Carducci, 1999), als Zone der Vertrautheit und des Wohlbefindens. Die Schule entspricht diesem Idealfall wohl eher selten. Das führt dazu, dass Schüchterne die bedrohliche Komplexität der Sozialwelt auf ihre Weise reduzieren – durch Passivität und Abstinenz. Indem sie möglichst alles ausschalten, was das innere Gleichgewicht stört, gerät der Versuch, für die eigene Existenz einen erträglichen, lebhaften Weltausschnitt zu schaffen, zum Rückzug ins innere Exil. Dort wollen sie im Grunde aber gar nicht sein. Wenn Lehrpersonen die positiven Eigenschaften und Fähigkeiten eines schüchternen Kindes als die Brille verwenden, durch die sie seine Person, seine Leistungen und sein Verhalten jeden Tag beurteilen und bewerten, ließen sich etliche der negativen Effekte und Begleiterscheinungen überwinden. Schüchternheit, so könnte man sagen, ist nicht an sich ein Schulproblem, sie wird dazu gemacht.

Literatur

- Abecassis, M., Hartup, W.W., Haselager, G.J.T., Scholte, R.H.J., & Van Lichout, C.F.M. (2002). Mutual antipathies and their significance in middle childhood and adolescence. *Child Development, 73*, 1543–1556.
- Asendorpf, J.B. (1986). Shyness in middle and late childhood. In W.H. Jones, J.M. Cheek & S.R. Briggs (Eds.), *Shyness. Perspectives on research and treatment* (pp. 91–103). New York: Plenum Press.
- Asendorpf, J.B. (1989). *Soziale Gehemmtheit und ihre Entwicklung*. Berlin: Springer.
- Asendorpf, J.B. (1990a). Beyond social withdrawal: Shyness, unsociability, and peer avoidance. *Human Development, 33*, 250–259.
- Asendorpf, J.B. (1990b). Development of inhibition during childhood: Evidence for situational specificity and a two-factor model. *Developmental Psychology, 26*, 5, 721–730.
- Asendorpf, J.B. (1991). Development of inhibited children's coping with unfamiliarity. *Child Development, 62*, 1460–1474.
- Asendorpf, J.B. (1992). A Brunswikean approach to trait continuity: Application to shyness. *Journal of Personality, 60*, 1, 53–77.
- Asendorpf, J.B. (1993). Abnormal shyness in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 34*, 7, 1069–1081.
- Asendorpf, J.B. (1998). Die Entwicklung sozialer Kompetenzen, Motive und Verhaltensweisen. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Entwicklung im Kindesalter* (S. 153–176). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Asendorpf, J.B. (2000). Shyness and adaptation to the social world of university. In W.R. Crozier (Ed.), *Shyness: Development, consolidation and change* (pp. 103–120). New York: Wiley.
- Asendorpf, J.B. (2002). Risikofaktoren in der Kindheit für Soziale Phobien im Erwachsenenalter. In U. Stangier & Th. Fydrich (Hrsg.), *Soziale Phobie und Soziale Angststörung. Psychologische Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (S. 246–263). Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Asendorpf, J.B., & 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* (6), 1072–1083.
- Asendorpf, J.B., & Valsiner, J. (1992). Editor's Integration: Six biases in contemporary developmental psychology. In J.B. Asendorpf & J. Valsiner (Eds.), *Stability and change in development. A study of methodological reasoning* (pp. 249–258). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Asendorpf, J.B., & Wilpers, S. (1998). Personality effects on social relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 6, 1531–1544.
- Backteman, G., & Magnusson, D. (1981). Longitudinal stability of personality characteristics. *Journal of Personality, 49*, 148–160.
- Beck, A.T., & Greenberg, R.L. (1979). Kognitive Therapie bei der Behandlung von Depression. In N. Hoffmann (Hrsg.): *Grundlagen kognitiver Therapie. Theoretische Modelle und praktische Anwendung* (S. 177–187). Bern, Stuttgart, Wien: Huber.
- Beerman, L., Heller, K., & Menacher, P. (1992). *Mathe: nichts für Mädchen? Begabung und Geschlecht am Beispiel von Mathematik, Naturwissenschaft und Technik*. Bern: Huber.
- 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*, 4, 280–290.
- Biemel, W. (1964). *Sartre*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Bishop, G., Spence, S.H., & McDonald (2003). Can parents and teachers provide a reliable and valid report of behavioral inhibition? *Child Development, 74*, 1899–1917.
- Blaney, P.H. (1977). Contemporary theories of depression: Critique and comparison. *Journal of Abnormal Psychology, 86*, 3, 203–223.
- Boer, F., Westenberg, P.M. (1994). The factor structure of the Buss and Plomin EAS Temperament Survey (Parental Ratings) in a Dutch sample of elementary school children. *Journal of Personality Assessment, 62*, 3, 537–551.
- Bowlby, J. (1975). *Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung*. München: Kindler (Original 1969).
- Bradshaw, S.D., Stasson, M.F., & Alexander, D. (1999). Shyness and group brainstorming: Effects on productivity and perceptions of performance. *North American Journal of Psychology, 1*, 2, 267–276.
- Brehm, J.W. (1972). *Responses to loss of freedom. A theory of psychological reactance*. Morristown: General Learning Press.
- Briggs, S.R., Cheek, J.M., & Jones, W.H. (1986). Introduction. In W.H. Jones, J.M. Cheek & S.R. Briggs (Eds.), *Shyness. Perspectives on research and treatment* (pp. 1–14). New York: Plenum Press.
- Broberg, A., Lamb, M.E., & Hwang, P. (1990). Inhibition: Its stability and correlates in sixteen- to forty-month-old children. *Child Development, 61*, 1153–1163.
- Bruch, M.A., Gorsky, J.M., Collins, T.M., Berger, P.A. (1989). Shyness and sociability reexamined: A multicomponent analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 5, 904–915.
- 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.
- Buss, A.H. (1980). *Self-consciousness and social anxiety*. San Francisco: W.H. Freeman and Company.
- Buss, A.H. (1984). A conception of shyness. In J.A. Daly, J.C. McCroskey (Eds.), *Avoiding communication. Shyness, reticence, and communication apprehension* (pp. 39–49). Beverly Hills: Sage Publications.
- Buss, A. (1997). A dual conception of shyness. In J.A. Daly, J.C. McCroskey, J. Ayres, T. Hopf & D.M. Ayres (Eds.), *Avoiding communication. Shyness, reticence, and communication apprehension* (pp. 109–127). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Buss, A.H., & Plomin, R. (1975). *A temperament theory of personality development*. New York: Wiley.
- Buss, A.H., & Plomin, R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Byrne, B. (2001). *Structural equation modeling with AMOS*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- 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.
- Carducci, B.J. (1999). Shyness. A bold new approach. New York: Harper Collins Publishers.
- Carducci, B.J., & Zimbardo, P.G. (1995). Are you shy? *Psychology Today, 28*, 6, 34–82.
- 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., & Buss, A.H. (1981). Shyness and sociability. *Journal of Personality and Social Psychology, 41*, 2, 330–339.
- Cheek, J.M., Carpentieri, A.M., Smith, T.G., Rierdan, J., & Koff, E. (1986). Adolescent shyness. In W.H. Jones, J.M. Cheek & S.R. Briggs (Eds.), *Shyness. Perspectives on research and treatment* (pp. 105–115). New York: Plenum Press.

- Cheek, J.M., & Melchior, L.A. (1990). Shyness, self-esteem, and self-consciousness. In Leitenberg, H. (Ed.), *Handbook of social and evaluation anxiety* (47–82). New York: Plenum Press.
- Cheek, J.M., Melchior, L.A., & Carpentieri, A.M. (1986). Shyness and self-concept. In L.M. Hartman & K.R. Blankstein (Eds.), *Perception of self in emotional disorder and psychotherapy* (113–131). New York: Plenum Press.
- Cheek, J.M., & Stahl, S.S. (1986). Shyness and verbal creativity. *Journal of Research in Personality*, 20, 1, 51–61.
- Cheek, J.M., & Watson, A.K. (1989). The definition of shyness: Psychological imperialism or construct validity? *Journal of Social Behavior and Personality*, 4, 1, 85–95.
- Chen, X., Hastings, P., Rubin, K.H., Chen, H., Cen, G., & Stewart, S.L. (1998). Childrearing attitudes and behavioral inhibition in Chinese and Canadian toddlers: A cross-cultural study. *Developmental Psychology*, 34, 677–686.
- Chen, X., Rubin, K.H., & Li, B. (1995a). Social and school adjustment of shy and aggressive children in China. *Development and Psychopathology*, 7, 2, 337–349.
- Chen, X., Rubin, K.H., & Li, Z. (1995b). Social functioning and adjustment in Chinese children: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 31, 4, 531–539.
- 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.
- Chen, X., Rubin, K.H., Li, B., & Li, D. (1999). Adolescent outcomes of social functioning in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 1, 199–223.
- Cilllessen, A.H.N., van Ijzendoorn, H.W., van Lieshout, C.F.M., & Hartup, W.W. (1992). Heterogeneity among peer-rejected boys: Subtypes and stabilities. *Child Development*, 63, 893–905.
- Coie, J.D. (1990). Toward a theory of peer rejection. In S.R. Asher & J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 365–401). New York: Cambridge University Press.
- Coie, J.D., & Dodge, K.A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 3, 261–282.
- Coie, J.D., Dodge, K.A., Terry, R., & Wright, V. (1991). The role of aggression in peers relations: An analysis of aggression episodes in boys' play groups. *Child Development*, 62, 4, 812–826.
- Combs, T.D. (1980). A cognitive therapy for depression: Theory, techniques, and issues. Social Casework: *The Journal of Contemporary Social Work*, 61, 6, 361–366.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Coplan, R.J., & Armer, M. (2005). Talking Yourself Out of Being Shy: Shyness, Expressive Vocabulary, and Socioemotional Adjustment in Preschool. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51, 1, 20–41.
- 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.
- Coplan, R.J., Prakash, K., O'Neil, K., & Armer, M. (2004). Do you „want“ to play? Distinguishing between conflicted shyness and social disinterest in early childhood. *Developmental Psychology*, 40, 2, 244–258.
- Cranach, B.V., Huffner, U., Marte, F., & Pelka, R. (1976). Einschätzungskala zur Erfassung gehemmter Kinder im Kindergarten. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 25, 146–155.
- Cranach, B.V., Grote-Dham, R., Huffner, U., Marte, F., Reisbeck, G., & Mittelstadt, M. (1978). Das sozial gehemmte Kind im Kindergarten. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 27, 167–179.
- Crozier, W.R. (1979). Shyness as a dimension of personality. *British Journal of Social Psychology*, 18, 121–128.
- Crozier, W.R. (1981). Shyness and self-esteem. *British Journal of Social Psychology*, 20, 220–222.
- Crozier, W.R. (1995). Shyness and self-esteem in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 85–95.

- Crozier, W.R. (1997). *Individual learners. Personality differences in education*. London & New York, Routledge.
- Crozier, W.R. (1999). Individual differences in childhood shyness. Distinguishing fearful and self-conscious shyness. In L.A. Schmidt & J. Schulkin (Eds.), *Extrem fear, shyness, and social phobia. Origins, biological mechanisms, and clinical outcomes* (pp. 14–29). New York/Oxford: Oxford University Press.
- Crozier, W.R. (2001). Understanding shyness. *Psychological perspectives*. New York: Palgrave.
- Crozier, W.R. (2004). Shyness and students' perceptions of seminars. *Psychology Learning and Teaching*, 4, 1, 27–34.
- Crozier, W.R., & Burnham, M. (1990). Age-related differences in children's understanding of shyness. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 179–185.
- Czeschlik, T., & Nuerk, H.-Ch. (1995). Shyness and sociability: Factor structure in a German sample. *European Journal of Psychological Assessment*, 11, 2, 122–127.
- Darwin, C. (1889). *The expression of the emotions in man and animals*. New York: New York University Press (Orig. 1872).
- Dembo, T. (1931). Der Ärger als dynamisches Problem. *Psychologische Forschung*, 15, 1–144.
- DSM IV (1996). *Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen*. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Durkin, K. (1995). *Developmental social psychology, From infancy to old age*. Cambridge: Blackwell Publishers Inc.
- D'Souza, L., & Singh, M. (1999). Influence of shyness on performance, personality and intelligence of students of physical education. *Psychological Studies*, 44, 92–94.
- Dzwonkowska, I. (2002). Relation of shyness and sociability to self-esteem and loneliness. *Polish Psychological Bulletin*, 33, 3, 39–42.
- Edelmann, R.J. (2001). Blushing. In W.R. Crozier & L.E. Alden (Eds.), *International handbook of social anxiety. Concepts, research and interventions relating to the self and shyness* (pp. 302–323). Chichester, New York: John Wiley.
- Edelsohn, G., Ialongo, N., Werthamer-Larsson, L., Crockett, L., & Kellam, S. (1992). Self-reported depressive symptoms in first-grade children: Developmentally transient phenomena? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 2, 282–290.
- Engfer, A. (1993). Antecedents and consequences of shyness in boys and girls: A 6-year longitudinal study. In K.H. Rubin & J.B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 49–79). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Eisenberg, N., Shepard, S.A., Fabes, R.A. Murphy, B.C., & Guthrie, I.K. (1998). Shyness and children's emotionality, regulation, and coping: Contemporaneous, longitudinal, and across-context relations. *Child Development*, 69, 3, 767–790.
- 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.
- 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, N.J.: 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, 4, 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: John Wiley & Sons Ltd.
- Fehr, L.A., & Stamps, L.E. (1979). Guilt and shyness: A profile of social discomfort. *Journal of Personality Assessment*, 43, 481–484.

- Finn, J.D., & Cox, D. (1992). Participation and withdrawal among fourth-grade pupils. *American Educational Research Journal*, 29, 1, 141–162.
- Fiske, S.T. (2004). *Social beings. A core motives approach to social psychology*. Hoboken, NJ: Wiley.
- French, D.C. (1988). *Heterogeneity of peer-rejected boys: Aggressive and nonaggressive subtypes*. *Child Development*, 59, 976–985.
- French, D.C. (1990). Heterogeneity of peer-rejected girls. *Child Development*, 61, 2028–2031.
- Gasman, I., Purper-Ouakil, D., Michel, G., Mouren-Simeoni, M.C., Bouvard, M., Perez-Diaz, F., & Jouvent, R. (2002). Cross-cultural assessment of childhood temperament: A confirmatory factor analysis of the French Emotionality Activity and Sociability (EAS) Questionnaire. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 11, 3, 101–107.
- Gersten, M. (1989). Behavioral inhibition in the classroom. In: J.S. Reznick (Ed.), *Perspectives on behavioral inhibition* (pp. 71–91). Chicago: The University of Chicago Press.
- Greco, L.A., & Morris, T.L. (2001). Treating childhood shyness and related behavior: Empirically evaluated approaches to promote positive social interactions. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 4, 299–318.
- Green, K.D., Forehand, R., Beck, S.J., & Vosk, B. (1980). An assessment of the relationship among measures of children's social competence and children's academic achievement. *Child Development*, 51, 1149–1156.
- Goffmann, E. (1969). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München: Piper (Original 1959: *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday).
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-perception profile for children*. University of Denver.
- Herkner, W. (1991). *Lehrbuch Sozialpsychologie*. Bern: Huber.
- Hogan, R., Johnson, J., & Briggs, S. (1997) (Eds.). *Handbook of personality psychology*. San Diego: Academic Press.
- Hymel, S., Rubin, K.H., Rowden, L., & LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: Longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development*, 61, 2004–2021.
- ICD-10 (2001). *Taschenführer zur ICD-10-Klassifikation psychischer Störungen der WHO*. Bern: Verlag Hans Huber (2. korr. u. erg. Aufl.).
- Izard, C.E. (1981, 1994³). *Die Emotionen des Menschen*. Weinheim: Beltz (Original: *Human Emotions*. New York: Plenum, 1977).
- James, W. (1950). *The Principles of Psychology*. New York: Dover.
- Jones, E.E., & Nisbett, R.E. (1972). The actor and the observer: Divergent perceptions of the causes of behavior. In E.E. Jones, D.E. Kanouse, H.H. Kelley, R.E. Nisbett, S. Valins & B. Weiner (Eds.), *Attribution: Perceiving the causes of behavior* (pp. 79–94). Morristown: General Learning Press.
- Jones, M.G., & Gerig, T.M. (1994). Silent sixth-grade students: Characteristics, achievement, and teacher expectations. *The Elementary School Journal*, 95, 2, 169–182.
- Jones, W.H., Briggs, S.R., & Smith, T.G. (1986). *Shyness: Conceptualization and measurement*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 3, 629–639.
- Jopt, U.-J. (1978). Warum manche Schüler „faul“ sind: Die attributionstheoretische Vernünftigkeit des schulischen Anstrengungsverzichts. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 10, 4, 315–327.
- Kagan, J. (1989). The concept of behavioral inhibition to the unfamiliar. In J.S. Reznick (Ed.), *Perspectives on behavioral inhibition* (pp. 1–23). Chicago: University of Chicago Press.
- Kagan, J. (2000). Inhibited and uninhibited temperaments. Recent developments. In W.R. Crozier (Ed.), *Shyness: Development, consolidation and change* (pp. 22–29). London, New York: Routledge Falmer.

- Kagan, J., Reznick, J.S., & Gibbons, J. (1989). Inhibited and uninhibited types of children. *Child Development, 60*, 838–845.
- Kagan, J., Reznick, J.S., & Snidman, N. (1987). The physiology and psychology of behavioral inhibition in children. *Child Development, 58*, 1459–1473.
- Kagan, J., Reznick, J.S., Snidman, N., Gibbons, J., & Johnson, M.O. (1988). Childhood derivatives of inhibition and lack of inhibition to the unfamiliar. *Child Development, 59*, 1580–1589.
- Kerr, K., Lambert, W.W., & Bem, D.J. (1996). Life course sequelae of childhood shyness in Sweden: Comparison with the United States. *Developmental Psychology, 32*, 6, 1100–1105.
- Kerr, M., Lambert, W.W., Stattin, H., & Klackenberg-Larsson, I. (1994). Stability of inhibition in a Swedish longitudinal sample. *Child Development, 65*, 138–146.
- Kochanska, G., & Radke-Yarrow, M. (1992). Inhibition in toddlerhood and the dynamics of the child's interaction with an unfamiliar peer at age five. *Child Development, 63*, 325–335.
- Kohn, M., & Rosman, B.L. (1972). Relationship of preschool social-emotional functioning to later intellectual achievement. *Developmental Psychology, 6*, 3, 445–452.
- Kohn, M., & Rosman, B.L. (1974). Social-emotional, cognitive, and demographic determinants of poor school achievement: Implications for a strategy of intervention. *Journal of Educational Psychology, 66*, 2, 267–276.
- Lawrence, B., & Bennett, S. (1992). Shyness and education: The relationship between shyness, social class and personality variables in adolescents. *British Journal of Educational Psychology, 62*, 2, 257–263.
- Lazarus, P.J. (1982a). Correlation of shyness and self-esteem for elementary school children. *Perceptual and Motor Skills, 55*, 1, 8–10.
- Lazarus, P.J. (1982b). Incidence of shyness in elementary-school age children. *Psychological Reports, 51*, 3, 904–906.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Leary, M.R. (1983). Understanding social anxiety. *Social, personality, and clinical perspectives*. Beverly Hills: SAGE Publications, Inc.
- Leary, M.R. (1986). Affective and behavioral components of shyness. Implications for theory, measurement, and research. In W.H. Jones, J.M. Cheek & S.R. Briggs (Eds.), *Shyness. Perspectives on research and treatment* (pp. 27–38). New York: Plenum Press.
- Leary & Kowalski (1995). *Social anxiety*. New York: The Guilford Press.
- Lever, J. (1976). Sex differences in the games children play. *Social Problems, 23*, 471–483.
- Lever, J. (1978). Sex differences in the complexity of children's play and games. *American Sociological Review, 43*, 471–483.
- Lewin, K. (1963). *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften*. Bern: Huber.
- Lewis, M. (1995). *Scham*. München: Knaur (Original 1992: *Shame: The exposed self*. New York: Free Press).
- Luhmann, N. (1989). *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*. Stuttgart: Enke (3. Aufl.).
- Maccoby, E.E. (2000). *Psychologie der Geschlechter: sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Maccoby, E.E., & Jacklin, C.N. (1987). Gender segregation in childhood. In H.W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (pp. 239–287). New York: Academic Press.
- Maroldo, G.K. (1986). Shyness, boredom, and grade point average among college students. *Psychological Reports, 59*, 395–398.
- Masten, A.S., Morison, P., & Pellegrini, D.S. (1985). A revised class play method of peer assessment. *Developmental Psychology, 21*, 3, 523–533.
- Mathiesen, K.S., & Tambs, K. (1999). The EAS Temperament Questionnaire. Factor structure, age trends, reliability, and stability in a Norwegian sample. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 40*, 3, 431–439.

- Mayr, T. (1992a). Zur Stabilität schüchtern-ängstlich-gehemmten Verhaltens bei Kindergartenkindern. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, 20, 2, 100–112.
- Mayr, T. (1992b). Die soziale Stellung schüchtern gehemmter Kinder in der Kindergartengruppe. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 24, 3, 249–265.
- McCroskey, J.C., & Beatty, M.J. (1986). Oral communication apprehension. In Jones, W.H., Cheek, J.M., & Briggs, S.R. (Eds.), *Shyness. Perspectives on research and treatment* (pp. 279–291). New York: Plenum Press.
- McHale, J.P., Vinden, P.G., Bush, L., Richer, D., Shaw, D., & Smith, B. (2005). Patterns of personal and social adjustment among sportinvolved and noninvolved urban middle-school children. *Sociology of Sport Journal*, 22, 119–136.
- Miller, R.S. (2001). Shyness and embarrassment compared: Siblings in the service of social evaluation. In W.R. Crozier & L.E. Alden (Eds.), *International handbook of social anxiety. Concepts, research and interventions relating to the self and shyness* (pp. 281–300). Chichester, New York: John Wiley.
- Mize, J., & Ladd, G.W. (1990). A cognitive-social learning approach to social skills training with low-status preschool children. *Developmental Psychology*, 26, 3, 388–397.
- Morison, P., & Masten, A.S. (1991). Peer reputation in middle childhood as a predictor of adaptation in adolescence: A seven-year follow-up. *Child Development*, 62, 991–1007.
- Morris, D.P., Soroker, E., & Burruss, G. (1954). Follow-up studies of shy with-drawn children. I. Evaluation of later adjustment. *American Journal of Orthopsychiatry*, 24, 743–754.
- Neto, F. (1996). Correlates of Portuguese college students' shyness and sociability. *Psychological Reports*, 78, 1, 79–82.
- Normandeau, S., & Guay, F. (1998). Preschool behavior and first-grade school achievement: The mediational role of cognitive self-control. *Journal of Educational Psychology*, 90, 1, 111–121.
- Oerter, R., & Montada, L. (1998). *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- 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.
- Page, R.M., & Hammermeister, J. (1995). Shyness and loneliness: Relationship to the exercise frequency of college students. *Psychological Reports*, 76, 395–398.
- Page, R.M., & Zarco, E.P. (2001). Shyness, physical activity, and sports team participation among Philippine high school students. *Child Study Journal*, 31, 3, 193–203.
- Page, R.M. (1990). Shyness and sociability: A dangerous combination for illicit substance use in adolescent males? *Adolescence*, 25, 100, 803–806.
- Parker, J.G., & Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357–389.
- Pervin, L.A. (1993). *Persönlichkeitstheorien*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Petillon, H. (1984). *Sozialfragebogen für Schüler SFS 4–6*. Weinheim Beltz.
- Piaget, J. (1978). *Das Weltbild des Kindes*. Stuttgart: Klett.
- Prakash, K., & Coplan, R.J. (2003). Shy Skaters? Shyness, Coping, and Adjustment Outcomes in Female Adolescent Figure Skaters. *Athletic Inside*, 5, 1–19.
- Pühse, U. (1990) *Soziales Lernen im Sport: ein Beitrag zur sportpädagogischen Lernzieldiskussion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pühse, U. (1994) (Hrsg.). *Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht*. Schorndorf: Hoffmann.
- Putallaz, M. (1983). Predicting children's sociometric status from their behavior. *Child Development*, 54, 1417–1426.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. Middletown: Wesleyan University Press.

- Rubin, K.H., & Asendorpf, J.B. (1993). Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood: Conceptual and definitional issues. K.H. Rubin & J.B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 3–17). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Rubin, K.H., Burgess, K.B., & Coplan, R.J. (2002). Social withdrawal and shyness. In P.K. Smith & C.H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development. Blackwell handbooks of developmental psychology* (pp. 330–352). Oxford: Blackwell Publishers.
- 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.
- Rubin, K.H., & Mills, R.S.L. (1988). The many faces of social isolation in childhood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56*, 916–924.
- Sanson, A., Pedlow, R., Cann, W., Prior, M., & Oberklaid, F. (1996). Shyness ratings: Stability and correlates in early childhood. *International Journal of Behavioral Development, 19*, 4, 705–724.
- Schmidt, L.A., & Fox, N.A. (1994). Patterns of cortical electro-physiology and autonomic activity in adults' shyness and sociability. *Biological Psychology, 38*, 2–3, 183–198.
- Schmidt, L.A., & Robinson, T.N. (1992). Low self-esteem in differentiating fearful and self-conscious forms of shyness. *Psychological Reports, 70*, 255–257.
- Schmidt, L.A., & Tasker, S.L. (2000). Childhood shyness. Determinants, development and 'depathology'. In W.R. Crozier (Ed.). *Shyness: Development, consolidation and change* (pp. 30–46). London, New York: Routledge Falmer.
- Schmidt, L.A. (1999). Frontal brain electrical activity in shyness and sociability. *Psychological Science, 10*, 4, 316–320.
- Schmidt-Denter, U. (1996). *Soziale Entwicklung. Ein Lehrbuch über soziale Beziehungen im Laufe des menschlichen Lebens*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Schroeder, J. (1995). Self-concept, social anxiety, and interpersonal perception skills. *Personality and Individual Differences, 19*, 6, 955–958.
- Schulte-Markwort, M., Marutt, K., & Riedesser, P. (2002) (Hrsg.). *Cross-walk ICD-10 – DSM IV*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Schwartz, C.E., Snidman, N., & Kagan, J. (1996). Early childhood temperament as a determinant of externalizing behavior in adolescence. *Development and Psychopathology, 8*, 527–537.
- Schwartz, C.E., Wright, C.I., Shin, L.M., Kagan, J., & Rauch, S.L. (2003). Inhibited and Uninhibited Infants „Grown Up“: Adult Amygdalar Response to Novelty. *Science, 300*, 5627, pp. 1952–1953.
- Schwarzer, R. (1993). *Stress, Angst und Handlungsregulation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweer, M. (1997). Bedingungen interpersonalen Vertrauens zum Lehrer: Implizite Vertrauentheorie, Situationswahrnehmung und Vertrauensaufbau bei Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 44*, 143–151.
- Schwenkmezger, P. (1985). Welche Bedeutung kommt dem Ausdauertraining in der Depressionstherapie zu? *Sportwissenschaft, 2*, 117–135.
- Scott, S. (2005). The red, shaking fool: Dramaturgical dilemmas in shyness. *Symbolic Interaction, 28*, 1, 91–100.
- Selman, R.L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Originalausgabe: New York 1980).
- Smith, R.E., & Smoll, F.L. (1990). Sport performance anxiety. In Leitenberg, H. (Ed.), *Handbook of social and evaluation anxiety* (47–82). New York: Plenum Press.
- Spielberger, C.D. (1972). Anxiety as an emotional state. In C.D. Spielberger (Ed.), *Anxiety. Current trends in theory and research, vol. I* (pp. 3–49). New York: Academic Press.
- Spinath, F.M. (2000). Temperamentsmerkmale bei Kindern: Psychometrische Güte und verhaltensgenetische Befunde zum deutschen Emotionalität-Aktivitäts-Sozialität-Temperamentinventar (EAS) nach Buss und Plomin. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 21*, 1, 65–75.

- Stewart, S.L., & Rubin, K. (1995). The social problem-solving skills of anxious-withdrawn children. *Development and Psychopathology*, 7, 323–336.
- Stöckli, G. (1993). Bin ich schlecht im Rechnen? Bin ich gut im Rechnen? Die Selbsteinschätzung von Schülerinnen und Schülern aus zehn Klassen des vierten Schuljahres im Vergleich. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 15, 1, S. 55–65.
- Stöckli, G. (1997). *Eltern, Kinder und das andere Geschlecht. Selbstwertung in sozialen Beziehungen*. Weinheim: Juventa.
- Stöckli, G. (1999a). Schüchterne Kinder in der Schule. *schweizer schule*, 1/99, 21–27.
- Stöckli, G. (1999b). Nicht erschöpft und dennoch ausgebrannt? Pädagogisches Ausbrennen im Lehrberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 293–301.
- Stöckli, G. (2001). Selbst- und Sozialkompetenzen. In: X. Büeler, R. Stebler, G. Stöckli & D. Stotz (Hrsg.), *Schulprojekt 21: Lernen für das 21. Jahrhundert? Externe wissenschaftliche Evaluation* (S. 177–221). Zürich: Arbeitsgemeinschaft Evaluation Schulprojekt 21 (Universität Zürich, Zürcher Hochschule Winterthur).
- Stöckli, G. (2002a). *Schulprojekt 21: Das dritte Schuljahr. Externe wissenschaftliche Evaluation. Zusatzbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Pädagogisches Institut der Universität Zürich. [PDF unter: <http://www.paed.unizh.ch/pp1/stoekli/evaluation.htm>]
- Stöckli, G. (2002b). 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.
- Stöckli, G. (2004). *Motivation im Fremdsprachenunterricht. Eine theorie-geleitete empirische Untersuchung in 5. und 6. Primarschul-klassen mit Unterricht in Englisch und Französisch*. Oberentfelden/Aarau: Sauerländer.
- Stöckli, G. (2004b). 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. (2005). Beliebtheit jenseits der Geschlechtergrenze. Ein Vergleich zwischen ausschließlich gleichgeschlechtlich beliebten und gleich- und andersgeschlechtlich beliebten zehnjährigen Kindern. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 25, 3, 297–314.
- Stöckli, G., & Stebler, R. (2006). *Begleitstudie zum Grundstufenversuch im Kanton Zürich. Erster Zwischenbericht*. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität.
- Thies, B. (2005). Dyadisches Vertrauen zwischen Lehrern und Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52, 85–99.
- Traub, G.S. (1983). Correlations of shyness with depression, anxiety, and academic performance. *Psychological Reports*, 52, 849–850.
- Vorderer, P., & Knobloch, S. (1996). Parasoziale Beziehungen zu Serienfiguren: Ergänzung oder Ersatz? *Medienpsychologie: Zeitschrift für Individual- und Massenkommunikation*, 8, 3, 201–216.
- Wentzel, K.R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066–1078.
- Wortman, C.B., & Brehm, J.W. (1975). Responses to uncontrollable outcomes: An integration of reactance theory and the learned helplessness model. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 277–336). New York: Academic Press.
- Younger, A.J., & Daniels, T.M. (1992). Children's reasons for nominating their peers as withdrawn: Passive withdrawal versus active isolation. *Developmental Psychology*, 28, 5, 955–960.
- 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* (119–136). Chichester, New York: John Wiley.
- Zimbardo, P.G., Pilkonis, P.A., & Norwood, R.M. (1975). The social disease called shyness. *Psychology Today*, 8, 12, 69–72.

- Zimbardo, P.G., & Radl, S. (1999). *The shy child. Overcoming and preventing shyness from infancy to adulthood*. Cambridge, MA: Malor (Erstauflage 1981).
- Zimbardo, P.G. (1986). The Stanford Shyness Project. In W.H. Jones, J.M. Cheek & S.R. Briggs (Eds.), *Shyness. Perspectives on research and treatment* (pp. 17–25). New York: Plenum Press.
- 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).

