



Diplomarbeit an der  
Pädagogischen Hochschule Wallis

---

# Schulische Auswirkungen von Schüchternheit

Einfluss täglicher Übungen auf die  
Selbstsicherheit schüchterner Kinder

BETREUERIN: Corinna Bumann-Pacozzi

STUDENTIN: Fabienne Lochmatter

Brig, 15. Februar 2018

## Zusammenfassung

Seine Meinung sagen zu dürfen, mit anderen Menschen in Kontakt zu treten und dabei sich selbst zu sein, ist für viele Menschen eine alltägliche Selbstverständlichkeit. So nicht für schüchterne Kinder – sie hinterfragen sich ständig und sind immer wieder unsicher, wie sie sich verhalten sollen. Soziale Interaktionen setzen ihnen zu; sie sind von der Sorge geplagt, etwas Falsches zu sagen und sich zu blamieren. Besonders in der Schule häufen sich Situationen, in welchen das Sozialverhalten unter Beweis gestellt und zudem Leistung gezeigt werden muss. Dies kann dazu führen, dass die Schule für viele schüchterne Kinder zu einem angstbehafteten Ort wird (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 45). Das emotionale Dilemma, in welchem sich schüchterne Kinder befinden, kann nach und nach zu einem sozialen Rückzug führen. Betroffene benehmen sich möglichst unauffällig, indem sie passiv bleiben und wenig emotionale Reaktionen auf ihr Umfeld zeigen (vgl. Stöckli, 2007, S. 9).

Ein solches Verhalten ist im schulischen Umfeld problematisch: Schüchterne Kinder trauen sich oft nicht, aktiv am Unterrichtsgeschehen teilzuhaben – selbst wenn sie die Antwort auf eine Frage kennen, warten sie lieber ab, was ihre Mitschüler sagen, um sicherzugehen, dass sie nicht doch falsch liegen. Ihre unbeteiligte Haltung führt dazu, dass sie nicht optimal vom Unterricht profitieren können.

Können Lehrpersonen dieser Unsicherheit entgegenwirken? Ziel der vorliegenden Arbeit ist, über den einmonatigen täglichen Einsatz kurzer Übungen der ganzen Klasse – speziell aber schüchternen Kindern – zu helfen, ihre Ängste zu überwinden und aus sich herauszukommen. Dabei handelt es sich um ausgewählte und für die Schule adaptierte Übungen des Trainingsprogramms „Mutmacher gegen Hemmzweig“ nach Prof. Dr. Georg Stöckli. Getestet wurden die Übungen in zwei Klassen der Stufe 3H. Es wird bewusst diese Altersgruppe gewählt, um Kinder möglichst früh auf das Thema Selbstbewusstsein zu sensibilisieren. Allfällige Änderungen diverser Verhaltensweisen vier schüchterner Kinder sind dabei von deren Eltern und der jeweiligen Lehrperson zu beobachten und mittels Fragebogen festzuhalten. Zusätzlich bieten abschliessende Interviews mit den betreffenden Lehrpersonen einen vertieften Einblick in den Ablauf der Übungen und geben Raum zur Besprechung möglicher Optimierungen.

Die Auswertung der so gewonnenen Daten hat ergeben, dass bereits eine etwa zehnmündige Übung pro Tag über einen Zeitraum von vier Wochen ausreicht, um erste positive Veränderungen bei den schüchternen Kindern festzustellen. Zwar waren diese noch teilweise gering ausgeprägt, jedoch wurde von verbessertem Blickkontakt, deutlicherem Sprechen und mehr Partizipation im Unterricht berichtet. Die Übungen wurden von den Lehrpersonen als sehr einfach anwendbar beschrieben, da sie sich in diverse Schulfächer integrieren liessen und kaum oder keine Vorbereitung verlangten. Auch fanden beide Lehrpersonen die Übungen für die ganze Klasse sinnvoll, da auch nicht-schüchterne Kinder von mehr Selbstbewusstsein profitieren können.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Ziel erreicht wurde: Es konnte eine Möglichkeit gefunden werden, unsicheren Kindern zu helfen, ihre Schüchternheit ein Stück weit zu überwinden. Die hierfür genutzte Übungsmappe ist ein Instrument, welches von der Lehrperson auf die jeweiligen Bedürfnisse der Klasse angepasst werden kann. Dies bietet einen wertvollen Ausgangspunkt für mögliche weitere Arbeiten und trägt dazu bei, der Thematik der Schüchternheit die Aufmerksamkeit zu bieten, die sie verdient.

### Schlüsselbegriffe

Schüchternheit – Schulängste – soziale Ängste – soziale Angststörung / Phobie – sozialer Rückzug – Verhaltenshemmung (Inhibition)

## Dank

An dieser Stelle möchte ich gerne mehreren Personen für ihre tatkräftige Unterstützung bei der Verwirklichung dieser Arbeit danken. Ein besonderer Dank geht an meine Betreuerin Corinna Bumann-Pacozzi, die mir stets mit Ratschlägen und Ideen zur Seite gestanden hat. Ein grosser Dank gilt des Weiteren den beiden Lehrpersonen, die mit viel Kooperation meine Übungsmappe in ihren Unterricht integriert haben. Auch gedankt seien den befragten Eltern für ihre Bereitschaft, in Interviews und Fragebögen Auskunft zu geben und mir so wichtige Forschungsdaten für die Arbeit zu bieten. Schliesslich danke ich meiner Familie und Freunden, die mir ebenfalls mit Rat und Tat beigestanden sind, für ihre wertvollen Anmerkungen.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Zusammenfassung .....</b>	<b>2</b>
<b>Dank .....</b>	<b>3</b>
<b>1 Einführung.....</b>	<b>6</b>
1.1 Aufbau der Arbeit.....	6
1.2 Persönliche Motivation .....	7
1.3 Nutzen für die berufliche Zukunft.....	7
<b>2 Theoretischer Rahmen .....</b>	<b>9</b>
2.1 Problemstellung und Abgrenzung .....	9
2.2 Definitionen wichtiger Begriffe .....	11
2.2.1 Was ist Schüchternheit? .....	11
2.2.2 Abgrenzung von der sozialen Angststörung .....	11
2.2.3 Schulangst .....	12
2.3 Vorkommen .....	13
2.4 Entstehung: Erklärungsansätze.....	14
2.4.1 Entwicklung von Schüchternheit bzw. sozialer Ängste .....	14
2.4.2 Schulängste als Folge von Schüchternheit .....	16
2.5 Symptome .....	18
2.5.1 Wahrnehmung von Schüchternheit durch das Umfeld.....	18
2.5.2 Schüchternheit und Schulleistungen.....	19
2.6 Erkennen von Schüchternheit .....	19
2.6.1 Schüchternheit: Abgrenzung von der sozialen Angststörung .....	19
2.6.2 Schüchtern oder ungesellig?.....	20
2.7 Behandlung: Umgang mit Schüchternheit.....	21
2.7.1 Erste pädagogische Massnahmen.....	21
2.7.2 Response-to-intervention-Modell .....	22
2.7.3 Trainingsprogramm „Mutmacher gegen Hemmzweig“ .....	23
<b>3 Empirischer Teil.....</b>	<b>25</b>
3.1 Fragestellung und Hypothese.....	25
3.2 Entwicklung einer Übungsmappe .....	26
3.2.1 Anpassung des Konzepts nach Stöckli.....	26
3.2.2 Problematische Aspekte und Grenzen.....	27

3.3	Methodisches Vorgehen.....	27
3.3.1	Design-Based Research .....	27
3.3.2	Datenerhebung und -auswertung.....	28
3.4	Präsentation der Ergebnisse .....	31
3.4.1	Ergebnisse der Fragebögen.....	31
3.4.2	Ergebnisse der Interviews.....	38
3.5	Interpretation der Ergebnisse .....	40
3.5.1	Erfahrungen und Umgang mit Schüchternheit .....	40
3.5.2	Auswirkungen der Übungen.....	41
3.5.3	Optimierung der Übungsmappe .....	43
3.6	Beantwortung der Fragestellung .....	44
3.7	Kritische Distanznahme.....	45
3.8	Schlussfolgerungen .....	46
3.8.1	Verbesserung und Weiterentwicklung der Übungsmappe .....	46
3.8.2	Vorschläge für weiterführende Untersuchungen.....	47
3.8.3	Fazit .....	47
3.9	Schlusswort .....	48
<b>4</b>	<b>Verzeichnisse .....</b>	<b>49</b>
4.1	Literaturverzeichnis .....	49
4.2	Abbildungsverzeichnis.....	51
4.3	Tabellenverzeichnis.....	51
4.4	Anhangsverzeichnis .....	51
<b>5</b>	<b>Anhang.....</b>	<b>52</b>
I.	Informationsschreiben an die Direktion .....	52
II.	Begleitbrief an die Eltern (vorher).....	53
III.	Elternfragebogen (vorher) .....	54
IV.	Lehrerfragebogen (vorher) .....	57
V.	Begleitbrief an die Eltern (nachher).....	63
VI.	Elternfragebogen (nachher).....	64
VII.	Lehrpersonenfragebogen (nachher).....	67
VIII.	Interviewleitfaden.....	71

# 1 Einführung

Schüchternheit ist ein Alltagsphänomen, welches immer wieder anzutreffen ist und welchem meist wenig besondere Aufmerksamkeit zukommt. Begegnen wir einem schüchternen Kind, das sich hinter dem Rockzipfel seiner Mutter versteckt, finden wir das nicht weiter verwunderlich. Wir halten eine solche Verhaltensweise für eine Charaktereigenschaft, die sich bestimmt im Laufe der Zeit herauswächst. Wie sich ein schüchternes Kind fühlen mag und welche Auswirkungen diese Angst vor Begegnungen mit unbekanntem Personen – Erwachsenen sowie Gleichaltrigen – mit sich bringt, ist uns dabei oft nicht in vollem Ausmass bewusst. Ängste in Bezug zu sozialen Situationen sind bei schüchternen Menschen besonders ausgeprägt. Das schulische Umfeld besteht zu einem grossen Teil aus sozialen Interaktionen, sowohl während des Unterrichts als auch zwischendurch – zum Beispiel auf dem Schulweg oder in der Pause. Daher kann die Schule für schüchterne Kinder besonders angstbehaftet sein. Gerade in Leistungssituationen kann sich diese Angst noch steigern, beispielsweise bei Vorträgen oder Prüfungen, bei denen die meist übermässige Sorge vor einer Blamage besteht. In derartigen Momenten mögen die meisten Schulkinder Angst verspüren, doch bei schüchternen Kindern wächst diese ins Unermessliche. Dies ist selbst bei banaleren Situationen wie normalem Mitmachen im Unterricht der Fall, da solche Kinder nicht über die nötigen Bewältigungskompetenzen verfügen, um mit ihren Ängsten angemessen umzugehen.

Jeder kann von Schüchternheit betroffen sein – so auch der berühmte Revolutionär Mahatma Gandhi. In seiner Autobiographie beschreibt er seine Schüchternheit in der Kindheit eindrücklich:

Ich war immer schon sehr scheu und vermied allen Umgang. Bücher und Schulaufgaben waren meine einzigen Gefährten. Täglich war ich mit dem Glockenschlag in der Schule, und sobald der Unterricht aus war, rannte ich wieder nach Hause – rannte buchstäblich, denn ich konnte es nicht ertragen, mit irgendwem zu reden, und zitterte bei dem Gedanken, man könnte sich über mich lustig machen (Ghandi, 1983, S. 9).

Der Leidensdruck, der Schüchternheit mit sich bringt, wird hier zum Ausdruck gebracht. Es besteht eine tiefe Unsicherheit und erhöhte Selbstaufmerksamkeit: Ständig machen sich Betroffene Gedanken darüber, wie sie auf ihr Umfeld wohl wirken mögen und zweifeln an ihren Fähigkeiten. Schüchterne Kinder hindert dies daran, im Unterricht mitzumachen und von schulischen Aktivitäten bestmöglich zu profitieren.

Die primären Aspekte dieser Arbeit werden sich auf Schüchternheit und deren Auswirkungen auf den Schulalltag beziehen. Es handelt sich hierbei nicht um psychologische Störungen wie die soziale Angststörung – diese stellen eine seltenere Kategorie dar und sind nicht so alltäglich (und daher nicht ein so weit verbreitetes Problem) wie Schüchternheit. Da schüchterne Kinder hingegen häufig im Lehrberuf angetroffen werden, fokussiert sich diese Arbeit hierauf.

## 1.1 Aufbau der Arbeit

Im theoretischen Bezugsrahmen werden bereits bekannte Informationen zur Thematik der Schüchternheit während der Kindheit erläutert. Zentrale Begriffe werden darin erklärt und diverse Konzepte miteinander verknüpft. Beschrieben werden Themen wie Entstehung, Symptomatik, Diagnostik und Behandlungsmöglichkeiten von Schüchternheit. Diese theoretische Grundlage dient als Basis der darauffolgenden Datenerhebung.

Der empirische Teil behandelt den einmonatigen Einsatz einer Übungsmappe. Diese setzt sich zusammen aus einer für die Schule angepassten Auswahl von Methoden und Tipps des Trainingsprogramms „Mutmacher gegen Hemmzweig“ nach Prof. Dr. Georg Stöckli, welches bei sozialen Ängsten helfen soll. Es wurden sowohl vor als auch nach regelmäßigem Einsatz der Übungen Daten erhoben, indem Lehrpersonen und Eltern schüchterner Kinder zur Thematik befragt wurden. So wird ermittelt, ob und welchen Einfluss die Übungen auf schüchterne Kinder nehmen. Die Auswertung der Daten führt also zu neuen Erkenntnissen und schlussendlich zu möglichen Verbesserungen der Übungsmappe.

## 1.2 Persönliche Motivation

Die Unterstützung schüchterner Kinder im Unterricht steht mir persönlich nahe, da ich selbst während meiner Schulzeit sehr schüchtern war. Die Umwelt reagiert auf Schüchternheit häufig mit wenig Verständnis – oft wird diese beispielsweise mit Desinteresse oder Unhöflichkeit verwechselt und löst daher eher Ablehnung als Hilfsbereitschaft aus – oder aber man wird wenig beachtet und steht stets im Hintergrund. Es ist schwierig, sich so als Teil der Klasse zu fühlen.

Als zukünftige Lehrperson liegt es mir am Herzen, dass sich alle Schülerinnen und Schüler in meinem Unterricht wohl fühlen und sich aktiv beteiligen können, ohne von ihrer Schüchternheit und ihren Ängsten gehemmt zu sein. Schüchterne Kinder möchte ich daher besonders unterstützen, damit auch sie ihr volles Potenzial ausschöpfen können – sozial sowie akademisch. Während meiner eigenen Schulzeit sowie während der bisherigen Ausbildung zur Lehrperson musste ich jedoch feststellen, dass es für schüchterne Kinder in der Schule wenig besondere Unterstützung gibt; Lehrpersonen werden oft nicht spezifisch auf den Umgang mit Schüchternheit geschult. Da sich schüchterne Kinder unauffällig und daher nicht störend verhalten, bleiben sie häufig unbeachtet, während Kinder, die den Unterricht stören, die volle Aufmerksamkeit erhalten. Das ist problematisch, da es sich bei Schüchternheit um eine weit verbreitete und ernst zu nehmende Angelegenheit handelt. Zwar gibt es durchaus Therapiemöglichkeiten und Ratgeber für den Umgang mit schüchternen Kindern, jedoch sind derartige Methoden eher als ausserschulische Therapie vorgesehen. So geschieht es, dass Schüchternheit in den meisten Fällen gänzlich unbehandelt bleibt, da oft erst spät oder gar nie professionelle Hilfe in Anspruch genommen wird. So zieht sie sich durch das gesamte Leben.

Lehrpersonen über das Thema Schüchternheit zu informieren und aufzuzeigen, wie man mit schüchternen Kindern angemessen umgeht, ist ein wichtiger Teil dieser Arbeit. Was kann gegen Schüchternheit unternommen werden, insbesondere als Lehrperson? Wie kann das Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler gestärkt werden? Der richtige Umgang mit Schüchternheit kann es betroffenen Kindern ermöglichen, dieses Hindernis zu überwinden und sich künftig im Unterricht sicherer und selbstbewusster zu fühlen.

## 1.3 Nutzen für die berufliche Zukunft

Die vorliegende Arbeit soll nicht nur theoretisch informieren, sondern auch als praktische Hilfe verwendet werden können. Da sie sich auf die Arbeit in Schulen bezieht, richten sich die Inhalte primär an Lehrpersonen – jedoch können sie auch für Eltern, Fachpersonen oder schüchterne Menschen selbst von Interesse sein.

Zentral ist die Verknüpfung von Theorie und Praxis: Zum einen werden die theoretischen Hintergründe von Schüchternheit erläutert, zum anderen wird aber auch anhand der Übungsmappe gezeigt, wie Lehrpersonen im Schulalltag schüchternen Kindern helfen können. Dazu wurden die Übungen so konzipiert, dass sie sich einfach in den Unterricht

integrieren lassen. Sie sollen die Aufmerksamkeit auf die zahlreichen Aspekte sozialer Interaktion lenken und besonders zurückhaltenden Kindern zeigen, wie sie mit ihren Ängsten und Unsicherheiten umgehen können.

Durch die abschliessenden Fragebögen und Interviews mit den betreffenden Lehrpersonen konnten allfällige Probleme entdeckt und besprochen werden. Das wertvolle Feedback der beteiligten Personen verhalf zu Anpassungen der Übungsmappe, damit diese optimiert werden konnte und somit nun noch besser zum Einsatz kommen kann.

Dieser praxisorientierte Ansatz in Kombination mit der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema hat zu Erkenntnissen geführt, welche für meine Zukunft als Lehrerin mit Sicherheit eine wichtige Rolle spielen werden. Dabei werden mir sowohl meine neu erworbenen Kenntnisse zur Thematik der Schüchternheit als auch die konkreten Praxistipps und die Übungen selbst zugutekommen.



## 2 Theoretischer Rahmen

### 2.1 Problemstellung und Abgrenzung

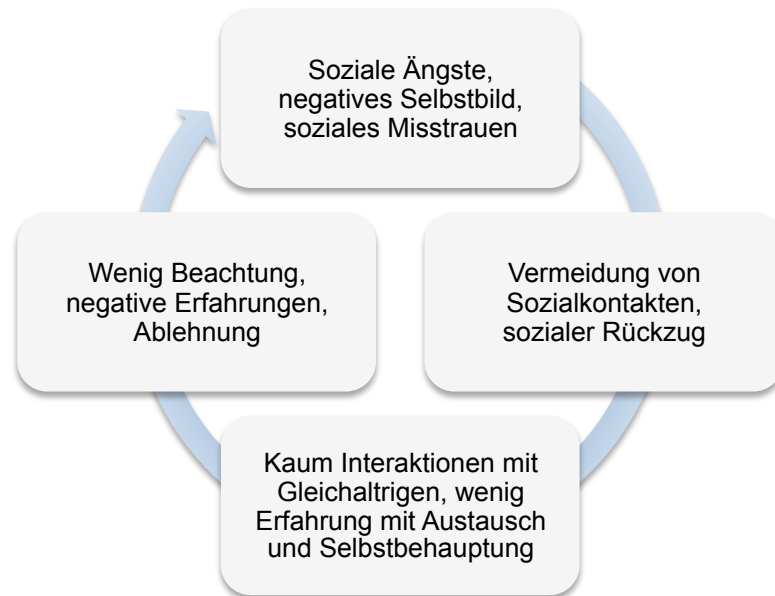
Bei näherem Studieren der Fachliteratur wird ersichtlich, dass es sich bei der Schüchternheit um ein weitläufiges Thema handelt, welches eingegrenzt werden muss. Oft tauchen in Verbindung mit Schüchternheit Begriffe wie „soziale Angststörung“ oder „soziale Phobie“ auf – diese gehen jedoch, wie noch in der späteren Definition erläutert wird, über Schüchternheit hinaus. Dabei handelt es sich um diagnostizierbare Störungen, während die Schüchternheit selbst nicht als Krankheit gilt. Die vorliegende Arbeit beschränkt sich also bewusst auf Schüchternheit, da diese ein Alltagsphänomen ist, welches bei Kindern oft angetroffen werden kann. Besonders bei Schulkindern hat Schüchternheit meist Auswirkungen auf ihr Schulleben – es können sich soziale sowie Leistungsängste bilden, welche den täglichen Schulbesuch zu einer Last machen.

Der aktuelle Forschungsstand zum Thema Schüchternheit ist lückenhaft – insbesondere die schulischen Auswirkungen von Schüchternheit sind unterrepräsentiert. Dies ist umso verwunderlicher in Anbetracht der Tatsache, dass sich Sozialforscher und Psychologen bereits im 19. Jahrhundert erstmals mit der Thematik befasst haben. Zwar hat die Zahl der in den letzten beiden Jahrzehnten durchgeführten Studien und Publikationen zugenommen, jedoch befassen sich viele davon eher mit der sozialen Angststörung, welche zwar Ähnlichkeiten mit der Schüchternheit aufweist, jedoch nicht damit gleichzusetzen ist (vgl. Stöckli, 2007, S. 14 ff.). Obwohl Schüchternheit weit verbreitet ist, handelt es sich hierbei also sehr oft um ein vernachlässigtes Problem. Die Fremdeinschätzung (bspw. durch die Lehrperson) über das Vorhandensein und das Ausmass von Schüchternheit ist nicht immer so geradlinig wie bei anderen Problemen – Betroffene stören selten den Unterricht und verhalten sich allgemein meist zurückhaltend und unauffällig. Beachtet werden meist vorrangig störende oder aggressive Kinder, da diese den Unterricht immer wieder unterbrechen – schüchterne Kinder hingegen gehen durch ihren Rückzug und ihre Unauffälligkeit unter. Oft stimmt zudem die Selbstwahrnehmung von Betroffenen nicht oder wenig mit der Wahrnehmung der Lehrperson überein: Empfindet ein schüchternes Kind beispielsweise eine Situation als peinlich oder unangenehm, merkt die Lehrperson nicht immer, in welcher emotionalen Stresssituation sich das Kind befindet (vgl. Bilz, 2017, S. 375 f.).

Meist weiss das Umfeld, inklusive Lehrperson, auch nicht so recht, wie mit Schüchternheit umzugehen ist oder wie man Betroffenen am besten helfen kann. Aussagen wie „Mach doch im Unterricht besser mit“ oder gar Drohungen führen zu keiner Verbesserung, sondern setzen das Kind im Gegenteil nur noch mehr unter Druck und verschlimmern so das Problem (vgl. Stöckli, 2016, S. 7). Schüchterne Kinder pflegen oft wenige soziale Kontakte und leiden an mangelndem Selbstbewusstsein. Dies führt dazu, dass sie weniger Gelegenheiten zum „Üben“ von sozialen Situationen erhalten (vgl. Melfsen & Walitza, 2016, S. 278). Immer mehr flüchten sie sich in die Passivität – denn sobald man etwas tut oder sagt, besteht die Gefahr, sich zu blamieren. Die Angst, ausgelacht zu werden, macht schüchterne Kinder zu Mitläufern, die sich nicht trauen, ihre eigene Meinung zu äussern oder überhaupt ungefragt etwas zu sagen (vgl. Stöckli, 2016, S. 8). Somit macht Schüchternheit einen zentralen und meist unerwünschten Teil der Sozialkompetenz der Betroffenen aus (vgl. Stöckli, 2004, S. 69 ff.).

Es bildet sich ein Teufelskreis der Schüchternheit, wie Abbildung 1 veranschaulicht. Die Kombination sozialer Ängste, eines negativen Selbstbildes und sozialen Misstrauens gegenüber dem Umfeld führt dazu, dass der oder die Betroffene sich zurückzieht und sich

möglichst wenig mit sozial angsteinflössenden Situationen auseinandersetzt. Somit gibt es nur wenige Kontakte und entsprechend kaum soziale Interaktionen, bei denen das Kind wertvolle Erfahrungen sammeln könnte. Diese sind entscheidend für den Lernprozess der es ermöglicht, seine Meinung zu vertreten und selbstbewusst zu handeln. Aufgrund des mangelnden Kontakts zu Gleichaltrigen beginnen Mitschülerinnen und Mitschüler bald, das zurückhaltende Kind als Aussenseiter zu sehen und ihm wenig Beachtung zu schenken oder es gar abzulehnen. Dadurch fühlen sich schüchterne Kinder oft fehl am Platz und entwickeln ein noch negativeres Selbstbild, ausgeprägtere soziale Ängste und mehr Misstrauen gegenüber ihren Mitschülerinnen und Mitschülern – und der Teufelskreis beginnt von Neuem (vgl. Stöckli, 2016, S. 22).



**Abbildung 1:** Teufelskreis der Schüchternheit (Stöckli, 2016, S. 22)

Besonders im schulischen Umfeld, in dem ständig Leistung unter Beweis gestellt werden muss, ist ein solch zurückhaltendes Verhalten hinderlich. Schüchterne Kinder versuchen sich so unauffällig wie möglich zu benehmen, getreu dem Motto „Besser gar nicht als negativ wahrgenommen werden“. Sie melden sich meist nur selten und fürchten es, im Unterricht aufgerufen werden. Wird ihnen doch eine Frage gestellt, reden sie leise und behaupten oft, die Antwort nicht zu kennen – aus Unsicherheit, falsch zu liegen. Vor allem der Unterricht in den unteren Schulstufen ist noch stark mündlich orientiert, weshalb solche Situationen hier zur Tagesordnung gehören. Schüchternheit ist für Schulkinder enorm einschränkend. Nur selten kann das schüchterne Kind ungehemmt im Unterricht mitmachen und auf diese Weise Lernfortschritte erzielen.

Auch von ihrer Umgebung werden schüchterne Kinder häufig als uninteressiert, unmotiviert oder gar unfähig wahrgenommen, weil sie sich nicht trauen, mitzumachen und Interesse oder Können zu zeigen (Stöckli, 2016, S. 8). Für Schulkinder kann Schüchternheit daher in Schulängsten resultieren, welche sich sowohl als Leistungs- und Prüfungsängste als auch in Form von sozialen Ängsten äussern können. Bei Leistungs- und Prüfungsängsten ist die Angst vor dem Versagen vorherrschend – so wird beispielsweise ein Vortrag gefürchtet, bei dem man sich blamieren könnte. Bei sozialen Ängsten wird die Interaktion mit Mitmenschen gefürchtet. Ängste bilden eines der häufigsten psychischen Probleme bei Kindern (vgl. Bilz, 2017, S. 382). Gemäss Petermann & Petermann (2010) weisen Kinder mit Schulangst deutlich häufiger „Ängste und Sorgen, körperliche Beschwerden sowie Schlafstörungen“ auf (S. 393). Zudem haben sie öfter Schwierigkeiten mit Gleichaltrigen. Um mit einer derartigen Situation adäquat umzugehen, bedarf es qualifizierter Lehrpersonen, welche psychische Probleme erkennen und diesen (gegebenenfalls

mit professioneller Unterstützung) entgegenwirken. Da die Problematik der Schüchternheit jedoch oft wenig beachtet und häufig die Meinung vertreten wird, „das wachse sich schon noch aus“, wird dem Kind meist keine angepasste Unterstützung geboten. Bei Lehrpersonen könnte ein Grund hierfür sein, dass es zwar durchaus eine Fülle an Trainingsprogrammen für schüchterne Kinder gibt, diese jedoch meist sehr umfassend und zeitintensiv sind. Somit lassen sie sich kaum in den alltäglichen Unterricht einbetten, sondern bedürfen eher einer Durchführung in ausserschulischen Sitzungen. Hierzu möchte die vorliegende Arbeit Abhilfe schaffen.

## 2.2 Definitionen wichtiger Begriffe

### 2.2.1 Was ist Schüchternheit?

Schüchternheit stellt einen unscharfen Alltagsbegriff dar, dessen Definierung sich als schwierig gestaltet. So schlussfolgerten nach jahrelanger Forschungsarbeit die beiden amerikanischen Psychologen Pilkonis & Zimbardo (1979): „Shyness still remains a fuzzy concept that defies simple definition“ (S. 133). Auch die beiden französischen Psychiater Lepine & Simon (1998) schrieben, Schüchternheit scheine „jedem Versuch einer Kategorisierung zu widerstehen. ... (es) bestünden genau so viele Definitionen der Schüchternheit wie es schüchterne Menschen gibt, jeder Versuch einer Erklärung würde unvermeidlich reduktionistisch sein“ (S. 52 f., zit. nach Eisner, 2012, S. 10). Dennoch soll im Rahmen dieser Arbeit versucht werden, den Begriff etwas klarer zu gestalten.

Zwei elementare Verhaltensweisen des Menschen sind *Aktivierung* und *Hemmung* – durch sie wird das Verhalten gesteuert. Bei Schüchternheit handelt es sich um eine übersteigerte Hemmung (Inhibition): Betroffene benehmen sich möglichst unauffällig, indem sie Reaktionen auf ihr soziales Umfeld hemmen (vgl. Stöckli, 2007, S. 9). Jeder Ausdruck der eigenen Persönlichkeit und der eigenen Meinung birgt die Gefahr, dass die Ansicht des sozialen Umfelds der eigenen widerspricht oder dass man sich lächerlich macht – deshalb versucht ein schüchterner Mensch, möglichst neutral zu wirken und zu unterdrücken, was er wirklich denkt und fühlt. Er ist sehr fokussiert auf das eigene Verhalten, weshalb Schüchternheit *ichbewusste Emotionen* und *selbstbezogene Kognitionen* voraussetzt (vgl. ebd., S. 79).

Bei Schüchternheit handelt es sich nicht um eine psychische Störung, sondern eher um einen Temperamentsfaktor bzw. um eine Verhaltensweise (Melfsen & Walitza, 2016, S. 278). Schüchternheit zeigt sich üblicherweise durch Anspannung und unpassendes Verhalten in sozialen Situationen (z.B. Schweigen, Erröten, fehlender Blickkontakt) (vgl. Asendorpf, 1989).

Synonym zur Bezeichnung *Schüchternheit* werden häufig *soziale Ängste* genannt – diese bilden einen Oberbegriff für diverse Angstformen in Zusammenhang mit sozialen Situationen (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 14). Da Schüchternheit unweigerlich soziale Ängste mit sich bringt, werden in dieser Arbeit beide Begriffe verwendet.

### 2.2.2 Abgrenzung von der sozialen Angststörung

Oft wird Schüchternheit mit der sozialen Angststörung (auch „SAS“ genannt, früher „soziale Phobie“) in Verbindung gebracht oder verwechselt. Diese geht jedoch über die Schüchternheit hinaus und ist deshalb nicht mit ihr gleichzusetzen. Allerdings ist die Grenze von normalem Verhalten oder Schüchternheit zur sozialen Angststörung fließend. Die Kernelemente von Schüchternheit und einer sozialen Angststörung sind dieselben: Unbehagen und Angst in sozialen Situationen und daraus folgende Reaktionen wie unangemessenes Verhalten oder Vermeidung der angsteinflößenden Situationen. Um herauszufinden, ob es sich bereits um eine Angststörung handelt, bedarf es psychologischer Abklärung (vgl.

Stöckli, 2016, S. 18). Ein entscheidender Unterschied zwischen „normaler“ Schüchternheit und einer Angststörung sind gemäss Melfsen & Walitza (2016) „der Leidensdruck und die beeinträchtigte psychosoziale Anpassung, die dazu führt, dass Entwicklungsschritte nicht mehr altersentsprechend vollzogen werden können“ (S. 279), was die Angststörung kennzeichnet. Zwar führt auch Schüchternheit durchaus einen Leidensdruck mit sich, aber die allgemeine Entwicklung sollte dadurch nicht beeinträchtigt werden.

Soziale Angststörungen entwickeln sich meist im Alter zwischen zehn und sechzehn Jahren, jedoch berichten viele Betroffene nachträglich von sozialen Ängsten aus ihrer frühen Kindheit (vgl. Bilz, 2017, S. 370). Bei diesen frühkindlichen Ängsten könnte es sich um eine erste Schüchternheit handeln, die sich später zu einer Störung entwickelt hat. Allerdings ist sich die Literatur uneinig, ob Schüchternheit nun eine milde Form der sozialen Angststörung ist, oder ob es sich dabei um einen eigenen Bereich handelt (vgl. Stöckli, 2016, S. 20).

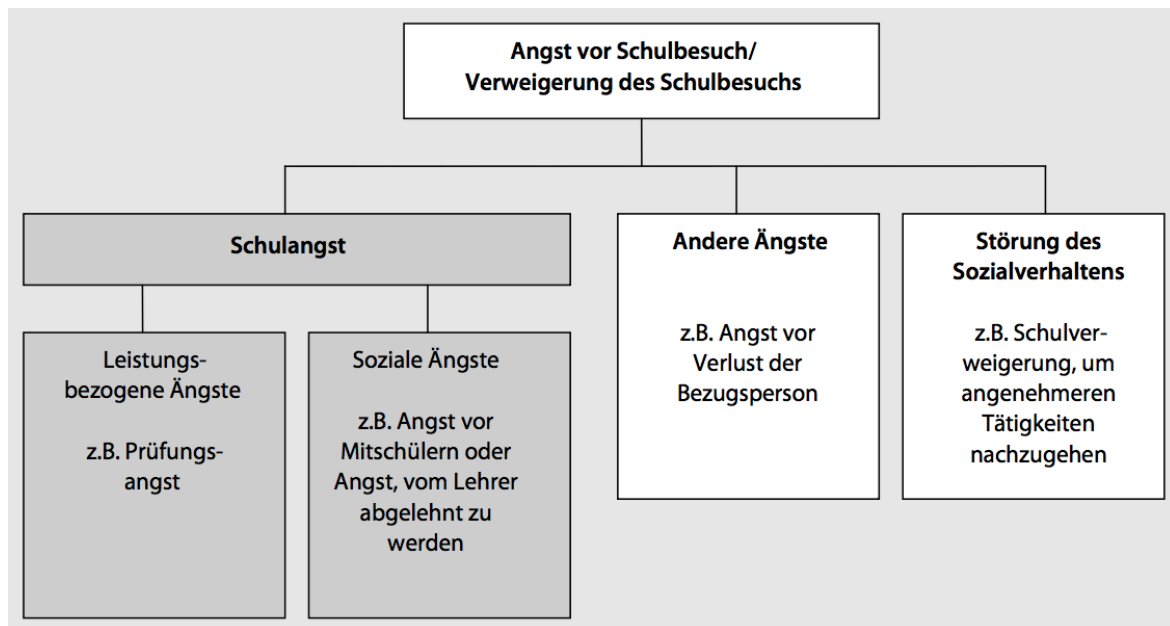
### 2.2.3 Schulangst

Angst dient normalerweise dazu, Gefahrensituationen zu erkennen und darauf angemessen reagieren zu können. Mögliche Reaktionen auf eine solche Situation sind Vermeidung, Flucht oder eine Verhaltensblockade. So ist die Angst ein überlebensnotwendiger Mechanismus – jedoch kann es auch Störungen der Angstreaktion geben. Eine Störung besteht beispielsweise dann, wenn Ängste unangemessen ausgeprägt und/oder ohne Grund in Erscheinung treten, oder wenn sie unbegründet langanhaltend sind. Ängstlichkeit kann als Persönlichkeitsmerkmal (*trait anxiety*) auftreten und zeigt sich, indem auf Gefahren generell mit Angst reagiert wird (vgl. Bilz, 2017, S. 365 f.).

Zwischen Schüchternheit und Angst besteht eine markante Korrelation ( $r = .61$ ) – somit stellt Ängstlichkeit eine häufig anzutreffende Eigenschaft schüchterer Kinder dar (vgl. Stöckli, 1999, S. 23). Einen entsprechend wichtigen Teil dieser Arbeit wird daher auch das Thema der Schulangst einnehmen. Bilz (2017) definiert den Begriff ‚Schulangst‘ als „Ängste, die im Kontext Schule auftreten“ (S. 367). Dazu gehören beispielsweise Trennungsängste, Leistungs- und Prüfungsängste und/oder soziale Ängste. Obgleich die Definition nach Bilz weniger umfassend ist als die folgende Definition gemäss Petermann & Petermann (2010), stimmen die beiden doch in den wichtigsten Punkten überein:

Schulangst bezeichnet eine umschriebene Angst vor Personen oder Bedingungen, die mit dem Schulbesuch insgesamt oder mit einzelnen schulischen Situationen assoziiert sind. Typischerweise beziehen sich die Ängste darauf, in bestimmten Leistungssituationen zu versagen (z.B. in Prüfungen oder Tests, aber auch beim Aufgerufenwerden durch den Lehrer), oder eine soziale Anforderung (Situation) wird als ängstigend erlebt. Letzteres kann sich auf ungünstige Bewertungen durch Mitschüler oder Lehrer beziehen (Angst, abgelehnt zu werden), aber auch auf ganz reale Bedrohungen, wie Übergriffe durch Mitschüler („bullying“). Die Spezifität der Ängste reicht von global (der Schulbesuch an sich wird gefürchtet) bis hin zu sehr spezifisch (S. 392).

Sowohl Bilz als auch Petermann & Petermann nennen in ihren Definitionen die beiden Kategorien *Leistungs- und Prüfungsängste* und *soziale Ängste*. Bilz betont, dass sich die verschiedenen Ängste zwar durch gleiche Symptome äussern können (z.B. durch Vermeidungsverhalten), ihnen jedoch unterschiedliche Ursachen zugrunde liegen können (S. 367). Es ist sinnvoll, zunächst der Ursache auf den Grund zu gehen, um feststellen zu können, ob das Problem überhaupt in der Schule selbst liegt oder anderswo seinen Ursprung hat.



**Abbildung 2:** Facetten schulbezogener Ängste (Petermann & Petermann, 2010, S. 392)

Abbildung 2 illustriert die Abgrenzung der Schulangst zu anderen schulbezogenen Ängsten übersichtlich: So kann der Angst vor dem Schulbesuch beispielsweise eine Trennungsangst zugrunde liegen – betroffene Kinder fürchten den Schulbesuch, weil sie sich dabei temporär von ihren Bezugspersonen (z.B. den Eltern) verabschieden müssen. Hierbei ist die Ursache der Angst nicht mit der Schule selbst verknüpft, sondern mit dem außerschulischen Faktor der Trennungsangst. Diese mag sich gleich äussern wie Schulangst (z.B. durch Verweigerung des Schulbesuchs), entspringt aber nicht tatsächlich einer Schulangst.

Die Abbildung zeigt ferner die Verbindung zwischen sozialen Ängsten und der Schulangst. Da sich Schüchternheit vor allem im Sozialverhalten äussert, wird in dieser Arbeit hauptsächlich Bezug zur Kategorie der sozialen Schulangst gemacht. Dennoch gibt es auch eine Verbindung zwischen Schüchternheit und Leistungs- und Prüfungsängsten – hierbei fürchtet der oder die Betroffene weniger die Prüfungssituation selbst, als die folgende Bewertung oder gar ein mögliches Scheitern (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 40).

## 2.3 Vorkommen

Laut Befragungen der Amerikanischen Sozialpsychologen Zimbardo & Gerrig (2008, S. 612) kommt Schüchternheit weltweit bei Männern und Frauen etwa gleich oft vor. Menschen, die sich noch nie schüchtern gefühlt hätten, seien zudem Ausnahmefälle.

Schüchternheit jedoch bei Kindern zu messen, gestaltet sich als schwierig. Besonders bei jüngeren Kindern sind Selbsteinschätzungen kaum möglich, weshalb man sich bei der Datenerhebung auf das Urteil des Umfelds verlassen muss. Es gibt daher diverse Studien, die sich zur Ermittlung von Schüchternheit auf Fremdeinschätzungen (z.B. von Eltern oder Lehrpersonen) oder auf Symptome der Schüchternheit stützen. Nach Angaben von Lehrpersonen wurden gemäss Stöckli (2007, S. 172) 18% der Kinder bei Schulbeginn als überdurchschnittlich bis stark schüchtern eingeordnet. Da es jedoch eine grosse Bandbreite an Definitionen für Schüchternheit gibt, sehen die verschiedenen Studien entsprechend unterschiedlich aus: Bei einer Beobachtungsstudie von Jones & Gerig (1994) ist beispielsweise die mündliche Beteiligung am Unterricht ein Indikator von Schüchternheit. Bei hundert beobachteten Schulkindern erachteten sie diese bei 31.7% als mangelhaft.

Von dieser Gruppe wiederum empfanden sich 72% der Befragten als schüchtern – also 22.8% der Gesamtgruppe. Daraus kann jedoch nicht geschlossen werden, dass 22.8% der Teilnehmer dieser Studie schüchtern sind, da es durchaus schüchterne Kinder geben kann, die sich dennoch am Unterricht beteiligen – in der Stichprobe sind daher ggf. nicht alle schüchternen Kinder enthalten. Zudem lässt Passivität im Unterricht nicht immer auf Schüchternheit schliessen – es kann sich beispielsweise auch um Desinteresse handeln. Eine andere Untersuchung von Berg et al. (1998) verlässt sich auf Einschätzungen von Lehrpersonen. Diese erhielten eine Liste mit Stichwörtern zu Verhaltensauffälligkeiten (z.B. *Kontaktprobleme*, *mangelndes Selbstvertrauen*, *Aggressivität*). Anhand dieser Begriffe sollten sie ihre Schülerinnen und Schüler einschätzen, bzw. das jeweilige Ausmass der Verhaltensauffälligkeiten. Einige dieser Auffälligkeiten treten typischerweise in Verbindung mit Schüchternheit auf – dennoch kann man aus der Untersuchung nicht genau schliessen, wie viele Kinder nun als schüchtern gelten, sondern lediglich das Vorkommen der einzelnen Symptome ermitteln. Laut der Studie litten 24.1% der beurteilten Schulkinder an mässigem und 5.6% an starkem mangelndem Selbstvertrauen. 14.7% zeigten mässige, 4.3% starke Kontaktprobleme.

Es gibt eine Fülle derartiger Studien, jedoch werden dabei eine Vielzahl an unterschiedlichen Indikatoren und Begriffen verwendet – diese weisen mal mehr, mal weniger Verbindung mit Schüchternheit auf. Bei solchen Studien besteht meist ein Bezug zu einem breiten Spektrum von Verhaltensauffälligkeiten. Daher gibt es zwar eine hohe Anzahl mit dem Thema verwandter Studien, jedoch sind nur wenige davon explizit auf Schüchternheit ausgerichtet (vgl. Stöckli, 2007, S. 109).

## 2.4 Entstehung: Erklärungsansätze

### 2.4.1 Entwicklung von Schüchternheit bzw. sozialer Ängste

Die Sozialentwicklung eines Kindes weist häufig Probleme auf (vgl. Benz & Jenni, 2015, S. 295). Diese äussern sich normalerweise entweder als *Entwicklungsvariante*, als *Reifungsphänomen* oder als *Verhaltensstörung*. Eine Entwicklungsvariante meint eine Abweichung von der Norm, welche jedoch nicht eine Störung darstellt – beispielsweise Schüchternheit, Stottern, oder häufiges Schlafen im Elternbett. Ein Reifungsphänomen ist eine Verhaltensweise, die normalerweise während eines bestimmten Alters als Phase auftritt und dann wieder verschwindet, z.B. Trotzverhalten oder Trennungsangst. Eine Verhaltensstörung äussert sich durch auffälliges Verhalten, welches die Entwicklung der oder des Betroffenen hindert – dazu zählt z.B. ADHS (vgl. Jenni & Hansen, 2016, S. 269). Schüchternheit ist also eine Entwicklungsvariante – zwar wird sie nicht als Störung erachtet, jedoch ist sie oft langanhaltend und vergeht nicht mit einem bestimmten Alter, wie das bei Entwicklungsphänomenen der Fall ist.

Soziale Ängste sind zunächst ein natürlicher Bestandteil der Kindesentwicklung. Dazu gehört beispielsweise das Fremdeln (auch ‚Achtmonatsangst‘ genannt). Schon früh zeigen Kleinkinder unterschiedliche Reaktionen auf Angstsituationen, welche temperamentsabhängig sind. Mit zunehmendem Alter verstehen Kinder immer komplexere soziale Situationen, bis sie schlussendlich in der Lage sind, auch subtile Botschaften wahrzunehmen und zu interpretieren. Dies führt jedoch auch dazu, dass sie nun fähig sind, das Urteil anderer zu fürchten. Besonders in der Schule werden Kinder auf diverse Arten gefordert: Hier müssen sie Partner- und Gruppenarbeiten durchführen, Vorträge halten und Prüfungen ablegen – alles besorgniserregende Situationen für Kinder mit sozialen Ängsten (vgl. Melfsen & Warnke, 2009, S. 537). Soziale Ängste entstehen, wenn das Kind versucht, bei seinem Umfeld einen positiven Eindruck zu erwecken, sich aber unsicher fühlt, ob es dies schaffen wird. Es sind also zwei Faktoren im Spiel: Erstens der Wunsch, Eindruck zu hinterlassen, und zweitens die subjektive Wahrscheinlichkeit, dies zu schaf-

fen (vgl. Stöckli, 2007, S. 90). Soziale Probleme können bereits im Kindergarten auftreten, wenn sich erste Anpassungsschwierigkeiten zeigen. Plötzlich werden neue Erwartungen und Anforderungen an das Kind gestellt, welche es noch nicht oder wenig von seinem Leben vor dem Kindergarten kennt. Es findet sich in neuen und unbekanntem Situationen wieder, in denen es besonders durch zusätzliche Schüchternheit schwerfällt, sich einzuleben. Daran ändert sich oft auch nach dem Kindergarten im Verlauf der Schulzeit wenig (vgl. Stöckli, 2016, S. 23 f.).

Es gibt verschiedene Erklärungsansätze zur Entstehung von sozialen Ängsten. Einflussfaktoren können dabei in drei Kategorien eingeteilt werden: Biologisch, psychisch und sozial. Tabelle 1 zeigt die möglichen Faktoren der jeweiligen Kategorie:

<b>Biologische Faktoren</b>	<b>Psychische Faktoren</b>	<b>Soziale Faktoren</b>
Genetische und physiologische Faktoren	Kognitive und emotionale Faktoren, Faktoren auf Basis lernpsychologischer Mechanismen	Familiäre und umweltbezogene Faktoren
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Genetische Aspekte</li> <li>■ Verhaltenshemmung als frühes und stabiles Temperamentsmerkmal (z.B. Rückzugsverhalten)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Soziales Lernen:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fehlende Gelegenheiten</li> <li>- Modelllernen</li> </ul> </li> <li>■ Konditionierung:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mangelnde positive Verstärkung</li> <li>- Bestrafung</li> </ul> </li> <li>■ Kognitive Merkmale:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wahrnehmung und Informationsverarbeitung</li> <li>- Negative soziale Erwartungen</li> <li>- Hohe Selbstaufmerksamkeit</li> <li>- Irrationale Gedanken</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Psychische Gesundheit der Eltern</li> <li>■ Erziehungskompetenz der Eltern</li> <li>■ Kritische Lebensereignisse</li> <li>■ Soziale Herkunft</li> </ul>

**Tabelle 1:** Faktoren bei der Entstehung sozialer Unsicherheit (vgl. Petermann & Petermann, 2000a, S. 53)

### Biologische Faktoren

Ab dem neunten Lebensmonat kann eine Verhaltenshemmung (*behavioral inhibition*) auftreten. Diese ist ein Temperamentsmerkmal, welches in ungewohnten, fremdartigen Situationen beobachtet werden kann. Oft führt es zu einem Rückzugsverhalten: Das betroffene Kind meidet den Kontakt zu Fremden und klammert sich stattdessen an vertraute Personen und Situationen (vgl. Petermann & Petermann, 2000a, S. 54).

### Psychische Faktoren

Kognitive und emotionale Aspekte werden von diversen Lernprozessen geprägt:

*Soziales Lernen* kann beispielsweise durch Modelllernen erfolgen. Dabei werden Verhaltensweisen von Personen (meist mit Vorbildfunktion) beobachtet und übernommen – so auch ängstliches bzw. sozial unsicheres Verhalten z.B. eines Elternteils. Auch ein Mangel an sozialen Lernsituationen kann zu Defiziten führen: Werden einem Kind beispielsweise immer wieder Probleme durch die Mutter abgenommen, lernt es nicht, selbstständig mit Schwierigkeiten umzugehen und ist später verunsichert, wenn es sich alleine in fremden sozialen Situationen vorfindet (vgl. Petermann, 2000b, S. 250).

*Konditionierung* ist vom Vorhandensein oder Fehlen von Verstärkern abhängig. Oft wird sozial angemessenes Verhalten als selbstverständlich erachtet und besondere Bemühun-

gen werden nicht anerkannt – es herrscht also ein Mangel an positiven Verstärkern. Des Weiteren kann ein Kind gewisse Situationen sogar als Strafe empfinden, beispielsweise wenn die Eltern nicht wollen, dass es sich in Gesprächen zu Wort meldet. Hier handelt es sich um einen Verstärkerentzug, also um eine Strafe, und das Kind wird sich auch künftig weniger in Unterhaltungen einbringen (vgl. Petermann & Petermann, 2000a, S. 55 f.).

Bezüglich *kognitiver Merkmale* zeigen sich bei sozial ängstlichen Kindern Auffälligkeiten. Betroffene haben oft eine verzerrte soziale Wahrnehmung und richten ihre Aufmerksamkeit vermehrt auf negative Begebenheiten. Sie empfinden sich selbst als sozial inkompetent und erwarten stets, abgelehnt zu werden. Sie haben eine erhöhte Selbstaufmerksamkeit und sind vom Gedanken gequält, was andere wohl von ihnen denken mögen (vgl. ebd., S. 56 f.).

### Soziale Faktoren

Auch bei sozialen Faktoren handelt es sich um ein Zusammenspiel diverser Faktoren: Die *psychische Gesundheit der Eltern* stellt eine Voraussetzung für gute *Erziehungskompetenzen* dar und beeinflusst somit die Entwicklung des Kindes. Auch *kritische Lebensereignisse* könnten einen Einfluss auf die soziale Angstentwicklung haben – der Umfang dieses Einflusses ist jedoch noch weitgehend unerforscht (vgl. ebd., S. 57 f.).

## 2.4.2 Schulängste als Folge von Schüchternheit

Schüchternheit bzw. soziale Ängste beeinflussen den Alltag der Betroffenen in zahlreichen Lebensbereichen – schliesslich finden wir uns tagtäglich in Situationen vor, in welchen wir unser Sozialverhalten unter Beweis stellen müssen, indem wir mit unseren Mitmenschen agieren. Besonders in der Schule häufen sich derartige Momente: Ständig tritt man in Kontakt mit Mitschülern und Lehrpersonen. Aus diesem Grund ist die Schule für viele schüchterne Kinder besonders angstbehaftet. Die konstante Anstrengung durch die gefürchteten Begegnungen mit anderen führt zu Überforderung und schlussendlich häufig zu Schulängsten (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 45 f.).

Zur Entstehung einer derartig ausgeprägten Angst vor eigentlich alltäglichen Schulsituationen gibt es diverse Angsttheorien. Bilz (2017, S. 370 f.) nennt drei Entstehungstheorien: Die lerntheoretische Angsttheorie, die kognitive Angsttheorie und das multifaktorielle Diathese-Stress-Modell.

### 1. Lerntheoretische Angsttheorie

Beim lerntheoretischen Konzept der Angst spielt die Klassische Konditionierung eine wichtige Rolle: Dabei wird ein bisher neutraler Reiz (z.B. ein Vortrag vor der Klasse) mit einem aversiven, d.h. negativ behafteten Reiz (z.B. ausgelacht werden von den Mitschülern und Mitschülerinnen) gekoppelt – so kommt es zu einer konditionierten Angstreaktion. An diesem Konzept wurde allerdings Kritik geäussert, da viele betroffene Personen ihre Schüchternheit nicht mit derartigen Erfahrungen erklären können. Eine mögliche Antwort auf diese Kritik weist das Modellernen vor, welches aufzeigt, dass Ängste auch stellvertretend erlernt werden können. Dadurch, dass eine derartige Situation bei jemand anderem beobachtet wurde, könnte also ebenso eine konditionierte Angstreaktion entstehen – obwohl sie nicht selbst erlebt wurde.

### 2. Kognitive Angsttheorie

Die kognitive Angsttheorie besagt, dass schüchterne Kinder den Fokus verstärkt auf angstverknüpfte Reize legen und so die vermeintliche Gefahr über- und ihre eigenen Fä-

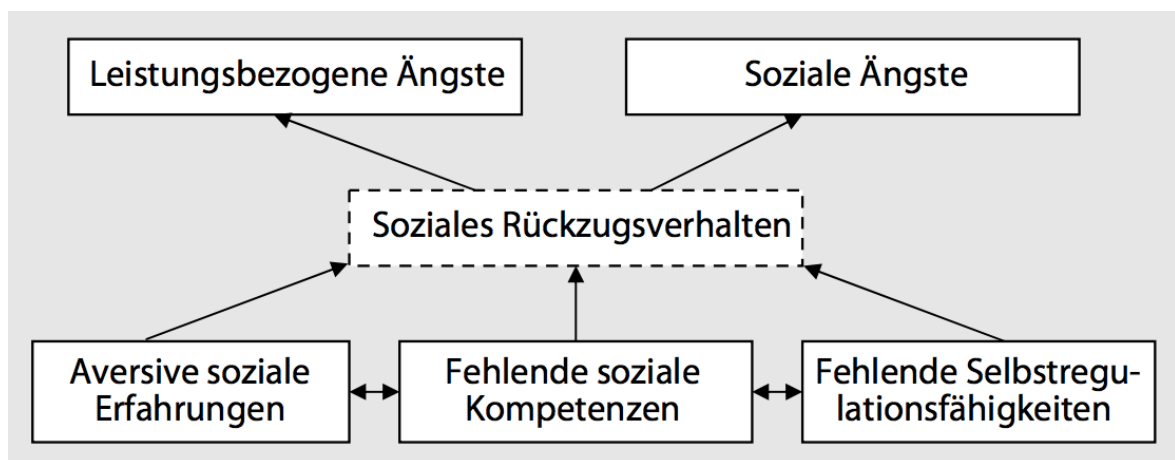


igkeiten unterschätzen. Die Vermeidung solcher Situationen führt dazu, dass die Angst aufrechterhalten wird, indem Betroffene sich gar nicht die Möglichkeit dazu geben, die beängstigende Situation auf eine positive Weise zu erfahren.

### 3. Multifaktorielles Diathese-Stress-Modell

Bei dieser Theorie werden sowohl biologische als auch psychologische und soziale Faktoren betrachtet. Die Grundannahme hierbei ist eine „Wechselwirkung zwischen prädisponierenden Faktoren sowie belastenden Stressoren“ (Bilz, 2017, S. 371). Prädisposition (auch: Diathese) bedeutet eine Neigung zur Fehlentwicklung. Eine solche tritt auf, wenn belastende Ereignisse die Bewältigungskompetenzen von Betroffenen übersteigen.

Diese drei Theorien der Entstehung von Schulängsten zeigen, dass verschiedene Faktoren eine Rolle spielen (Petermann & Petermann, 2010, S. 395). Es gibt unterschiedliche Entwicklungsverläufe, wie Abbildung 3 zeigt:



**Abbildung 3:** Faktoren in der Entwicklung von Schulängsten (Petermann & Petermann, 2010, S. 395)

Ein besonderes Risiko bei der Entstehung von Schulängsten sind gemäss Petermann & Petermann (2010, S. 395) entsprechend der Abbildung 3 *aversive soziale Erfahrungen*, *fehlende soziale Kompetenzen* und *fehlende Selbstregulationsfähigkeiten* – diese werden oft bei schüchternen Kindern angetroffen. Häufig resultieren diese Faktoren in einem sozialen Rückzug, wodurch Ängste noch verschlimmert werden. Ob ein Kind davon betroffen ist, hängt sowohl von Umweltbedingungen als auch von Temperament, Erziehung und dem sozialen schulischen Umfeld ab. Die drei Faktoren werden nachfolgend kurz erklärt:

*Aversive Erfahrungen:* Aversive, d.h. negative Erfahrungen, sind häufig der Beginn sozialer Ängste. Wurde ein Schüler oder eine Schülerin beispielsweise von einer Lehrperson oder von Klassenkameraden ausgelacht, blamiert o.Ä., besteht eine erhöhte Gefahr, dass ähnliche Situationen künftig angstbehaftet sein werden. Daher stellt Mobbing einen prägenden Risikofaktor zur Entwicklung von Schulängsten dar. Auch negative Erlebnisse, die nicht direkt im Klassenzimmer stattfanden, können die Schulangst fördern; ein Umzug, ein Schulwechsel, die Trennung der Eltern usw. (vgl. Petermann & Petermann, 2010, S. 395).

*Fehlende Sozialkompetenzen:* Kinder mit ungenügenden Sozialkompetenzen sind oft von der Interaktion mit ihren Mitmenschen überfordert und ziehen sich daraufhin zurück (vgl. Petermann, 2002, S. 175 ff.). Ihr soziales Umfeld nimmt sie häufig als seltsam oder andersartig wahr, was zusätzlich die soziale Isolation verstärkt und die Wahrscheinlichkeit negativer Erfahrungen erhöht (vgl. Petermann & Petermann, 2010, S. 396).

*Fehlende Selbstregulationskompetenzen:* Petermann & Koglin (2008) definieren Selbstregulation als „die Fähigkeit, eigenständig negative Emotionen bewältigen zu können“ (S.

137 ff.). Für Kinder mit fehlenden Selbstregulationskompetenzen ist es besonders schwierig, Misserfolg oder Kritik zu verarbeiten. Dies führt dazu, dass sie häufig mit unangemessener Angst auf schulische Situationen reagieren (vgl. Petermann & Petermann, 2010, S. 396).

Besonders zu beachten ist die Wechselwirkung der Faktoren – so kann ein Risikofaktor durch einen Umweltfaktor vermindert oder auch verschlimmert werden. Fehlende soziale Kompetenzen könnten also z.B. durch eine umfassende Förderung ausgeglichen werden. Umgekehrt können aber trotz bestehenden sozialen Kompetenzen durch ungünstige Umweltbedingungen Ängste gefördert und die vorhandenen Kompetenzen unterdrückt werden (vgl. ebd. S. 395).

## 2.5 Symptome

Wie äussert sich Schüchternheit? Zum einen kann sie sich für das Umfeld bemerkbar machen, zum anderen hat sie auch Auswirkungen, die sich unsichtbar im Innern eines schüchternen Kindes abspielen. Schüchternheit zeigt nach Stöckli (1999, S.21) Symptome auf drei Ebenen:

1. *Körperlich*: Erröten, Herzklopfen, flaes Gefühl im Magen
2. *Sozial*: Gehemmtheit, Unbeholfenheit, sozialer Rückzug
3. *Kognitiv*: Hohe Selbstaufmerksamkeit, Minderwertigkeitsgefühl, Selbstablehnung, negative Selbsteinschätzung

Von Schüchternheit Betroffene haben die Befürchtung, dass solche Symptome sich bemerkbar machen. Ihre Angst ist es dabei, dass die sichtbaren Zeichen ihrer Schüchternheit von ihrem sozialen Umfeld als negativ erachtet werden und sie daher als andersartig, seltsam oder langweilig wahrgenommen werden könnten (vgl. Bilz, 2017, S. 369 f.). Der Schüchternheit liegt also meistens eine psychische Verunsicherung zugrunde. Diese besteht gemäss Stöckli (2007, S. 96 f.) aus folgenden Elementen:

- Soziale Ängstlichkeit
- Allgemeine Ängstlichkeit (nicht immer, aber häufig)
- Angst vor sozialen Misserfolgen durch die eigene Inkompetenz
- Gehemmtheit
- Niedriges Selbstwertgefühl, negative Selbsteinschätzung
- Schwierigkeit mit dem eigenen sozialen Auftreten, d.h. mit der Selbstdarstellung

Nicht alle Elemente treten gleich ausgeprägt auf – es ist individuell, welche davon für ein schüchternes Kind mehr oder weniger belastend sind. Sie werden sowohl vom Umfeld als auch vom betroffenen Kind selbst unterschiedlich wahrgenommen.

### 2.5.1 Wahrnehmung von Schüchternheit durch das Umfeld

Auch nicht-schüchterne Menschen erkennen meist, wenn jemand schüchtern ist – dies äussert sich durch die obig genannten sichtbaren und allgemein bekannten Erscheinungsformen (vgl. Stöckli, 2016, S. 10). Dennoch können Eltern, Lehrpersonen und Mitschüler / Mitschülerinnen nicht in einen hineinsehen und wissen nicht immer genau, wie es um das Selbstwertgefühl und die Ängste eines schüchternen Kindes steht. Daher beurteilt das soziale Umfeld den Grad der Schüchternheit anhand von dem, was beobachtbar ist, beispielsweise stark reduziertes und leises Sprechen, sozialer Rückzug, mangelnder Blickkontakt, Erröten, Stottern usw. (vgl. ebd., S. 14). Die von den Kindern wahrgenommene Schüchternheit stimmt allerdings nicht zwingend mit der Wahrnehmung von Lehrpersonen und Eltern überein: In einer Studie von Spooner & Evans (2005) wurden rund ein Drittel der Kinder, die sich selbst als schüchtern wahrnahmen, von ihren Eltern und Lehrperso-

nen nicht als schüchtern empfunden. Obwohl diese Kinder ein niedriges Selbstwertgefühl angaben, blieb dies vom Umfeld unentdeckt.

## 2.5.2 Schüchternheit und Schulleistungen

Häufig tritt die Frage auf, ob schüchterne Kinder in der Schule schlechter abschneiden als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne soziale Ängste und mit normalem Selbstwertgefühl. Durch ihre alltäglichen Ängste (z.B. der Angst, öffentlich zu versagen) ist es schüchternen Kindern nur erschwert möglich, sich am Unterricht zu beteiligen, weshalb sie viele Lerngelegenheiten verpassen oder nicht voll ausschöpfen können. Dies kann durchaus zu schlechteren Noten, vor allem aber zu einem negativen Selbstbild führen. Selbst wenn ein schüchternes Kind in einem Test gleich gut wie seine Mitschülerinnen und Mitschüler abschneidet, musste es doch mehr Energie aufbringen und mehr negative Emotionen verarbeiten (z.B. Gedanken wie „ich kann das nicht, ich werde mich mit einer schlechten Note blamieren“), um zu seiner Leistung zu gelangen (vgl. Stöckli, 2016, S. 30). Häufig verwenden solche Kinder als Folge dieser Angst ungünstige Lernstrategien oder vermeiden die Auseinandersetzung mit der zu lernenden Materie gänzlich. Auf diese Art und Weise wird der Stoff natürlich schlecht oder gar nicht aufgenommen und resultiert in tatsächlichen Misserfolgen. Zudem wird so häufig nicht gelernt, Inhalte miteinander zu verknüpfen bzw. auf andere Situationen zu übertragen. Dies verstärkt weiter Selbstzweifel und Ängste (vgl. Bilz, 2017, S. 368 f.). Schon der Lernprozess ist für Betroffene also angstbehaftet und dadurch anstrengender und schwieriger als für nicht-schüchterne Kinder.

Die Verbindung zwischen Schüchternheit und Schulleistungen eindeutig herzustellen, ist jedoch schwierig. Bei darauf ausgelegten Studien ist es meist problematisch, eindeutige Korrelationen festzustellen: Häufig kann eine Vielzahl an Bedingungen für schlechte Noten verantwortlich sein (z.B. das familiäre Umfeld, fürs Lernen investierte Zeit etc.), weshalb es fast unmöglich ist, dabei genau Schüchternheit als Ursache festzustellen (vgl. Stöckli, 2007, S. 146). Klar ist jedoch, dass die Schüchternheit eine schulische Einschränkung darstellt, die den Lernprozess beeinflusst.

## 2.6 Erkennen von Schüchternheit

Schüchternheit an sich gilt nicht als Krankheit; erst eine Angststörung kann als solche diagnostiziert und klassifiziert werden. Wie bereits erläutert wurde (siehe Kapitel 2.2.1), sind die Übergänge von der Schüchternheit zur Angststörung allerdings fließend und nicht immer klar bestimmbar. Wo also ist die Grenze zu ziehen? Wie kann Schüchternheit erkannt werden?

### 2.6.1 Schüchternheit: Abgrenzung von der sozialen Angststörung

Schüchternheit als solche festzustellen, ist nicht unkompliziert: Wie empirisch belegt wurde, korrelieren beobachtete Schüchternheit und von Kindern selbst berichtete Aussagen über ebendiese nicht immer. So gibt es Kinder, die sich selbst als schüchtern bezeichnen, jedoch nicht so wirken, sowie den umgekehrten Fall, bei dem Kinder zwar schüchtern wirken, sich aber nicht als schüchtern wahrnehmen. Damit besteht zwischen Selbst- und Fremdeinschätzungen eine gewisse Unabhängigkeit (vgl. Stöckli, 2004, S.71). Schüchternheit wird dadurch häufig falsch gedeutet oder nicht entdeckt – und deshalb auch nicht entsprechend behandelt. Dennoch bieten die bereits genannten Symptome oft einen guten Einblick in die Problematik und lassen erkennen, dass es sich womöglich um Schüchternheit und damit einhergehende Ängste handeln könnte.

Um zu ermitteln, ob es sich tatsächlich „nur“ um Schüchternheit oder doch bereits um eine gravierendere Form davon (also um eine Krankheit) handelt, ist es sinnvoll, letzteres auszuschließen. Da es für Schüchternheit eine Vielzahl an Definitionen gibt, ist es eine wei-

tere Schwierigkeit, diese klar zu erkennen. Es bietet sich daher ein Ausschlussverfahren an, indem man beispielsweise die Diagnosekriterien der sozialen Angststörung begutachtet. Es bedarf allerdings einer umfangreichen Diagnostik, um bei Kindern eine Angststörung festzustellen. Dabei müssen auf der emotionalen sowie auf Verhaltensebene Unsicherheiten und Ängste überprüft und ermittelt werden, ob nicht vielleicht eine andere Störung deren Ursache darstellt. Petermann & Petermann (2000a, S.15) beschreiben vier Diagnoseebenen:

1. *Klinisches Urteil*: Richtet sich nach den DSM-IV<sup>1</sup>- und ICD-10<sup>2</sup>-Kriterien;
2. *Befragung der Eltern*: Analyse des Erziehungsverhaltens;
3. *Testerhebung*: Vergleiche zu anderen Kindern und Angst-Test;
4. *Beobachtung*: Individuelle Datenerhebung.

Aus diesen Ebenen soll eine Diagnose erstellt werden. Beim *klinischen Urteil* werden Befundsysteme und Checklisten verwendet, um vorhandene Symptome mit dem Störungsbild abzugleichen. Bei der *Elternbefragung* werden störungsrelevante Informationen gesammelt – es werden psychische Auffälligkeiten abgeklärt und andere Störungen ausgeschlossen bzw. abgegrenzt, sowie der familiäre Hintergrund untersucht. Der Fokus der *Testerhebung* liegt dann auf den Ängsten des Kindes – hier werden anhand einer Reihe von Fragebögen die verschiedenen Aspekte von Angst verfasst. Die *Verhaltensbeobachtung* schlussendlich dient dazu, das angstbezogene Benehmen präzise zu erfassen. Durch die Kombination dieser vier Diagnoseebenen wird eine umfassende Diagnostik möglich. Entsprechend kann dann anhand eines individuellen Therapieansatzes gehandelt werden (vgl. Petermann & Petermann, 2000a, S. 16 ff.).

Gemäss Bilz (2017, S. 369 f.) gilt ein Kind dann als beeinträchtigt, wenn soziale Situationen immer in starker Angst resultieren, welche mindestens sechs Monate lang anhält, und wenn der oder die Betroffene ein Vermeidungsverhalten zeigt. Bei Erfüllung dieser Kriterien kann eine *Soziale Angststörung* bzw. eine *Störung mit sozialer Ängstlichkeit des Kindesalters* diagnostiziert werden.

### 2.6.2 Schüchtern oder ungesellig?

Trotz einer Vielzahl an typischen Symptomen für Schüchternheit bleibt oft die Frage: Handelt es sich tatsächlich um Schüchternheit oder entspringt das zurückhaltende Verhalten lediglich einer Ungeselligkeit? Bei beiden Verhaltensweisen ist der soziale Rückzug zentral, der Grund dafür jedoch ist unterschiedlich: Ungesellige Menschen *wollen* keinen bzw. weniger sozialen Kontakt, während schüchterne Menschen zwar gerne in Kontakt mit anderen treten würden, sich aber nicht trauen. Der Unterschied zeigt sich also im Wunsch des oder der Betroffenen, sich sozial einzubringen – dieser ist bei schüchternen Menschen vorhanden. Sie sind von einem inneren Konflikt geplagt: Einerseits verspüren sie ein hohes Geselligkeitsbedürfnis, andererseits fühlen sie sich in sozialen Situationen unwohl und deplaziert. Ungesellige Menschen hingegen fürchten soziale Begegnungen nicht und können diesen angstfrei entgegentreten, wenn sie sich dazu entscheiden.

Da wir aber keinen direkten Einblick in die Psyche des zurückhaltenden Kindes haben können, ist der Unterschied nicht immer ohne Weiteres zu erkennen. Es ist nicht nach aussen hin ersichtlich, ob ein Kind den Wunsch hätte, sich sozial zu beteiligen, oder ob es sich bewusst dagegen entscheidet – so kann das Umfeld einen sozialen Rückzug durchaus falsch verstehen. Erst bei besserem Kennenlernen wird nach und nach klar, worum es sich handelt (vgl. Stöckli, 2007, S. 60 f.).

<sup>1</sup> Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV

<sup>2</sup> International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10

## 2.7 Behandlung: Umgang mit Schüchternheit

Angsttherapien für Kinder stellen seit Mitte der 90er-Jahre eines der innovativsten Gebiete der Kinderpsychotherapie dar (vgl. Petermann & Petermann, 2000a, S. 67). Wichtig bei Schüchternheit und Schulängsten ist es zunächst, das Verhalten und den Zustand des betreffenden Kindes zu beurteilen um herauszufinden, ob überhaupt Handlungsbedarf besteht. Ein gewisses Mass an Schüchternheit in bestimmten Situationen ist bei Schulkindern durchaus normal, weshalb es schwierig sein kann zu wissen, wo eingeschritten werden sollte. Wann also ist die Angst eines Kindes behandlungsbedürftig? Normalerweise braucht ein Schüler oder eine Schülerin dann zusätzliche Unterstützung, wenn die Ängste stark beeinträchtigend sind, über längere Zeit anhalten und dadurch die Entwicklung des Kindes einschränken (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 79 ff.).

In den letzten Jahren wurden immer mehr Therapieansätze zur Verringerung von Schüchternheit und Schulängsten entwickelt. Meist werden dabei mehrere Interventionsmassnahmen zu einem Handlungsplan vereint. Typischerweise enthält ein solcher Plan die Faktoren „Informationsvermittlung, Übungen zur Neubewertung von Situationen und zur Veränderung von Bewertungsschemata, Rollenspiele, Entspannungs- und Konfrontationsübungen sowie Elternarbeit“ (Bilz, 2017, S. 379). Derartige Ratgeber sind jedoch meist auf Therapeuten oder andere Fachpersonen ausgerichtet – spezifisch für den Schulgebrauch ist nur wenig zu finden. Dies könnte daran liegen, dass bei ausgeprägter Schüchternheit professionelle Hilfe nötig ist, welche eine Lehrperson alleine nicht gleich vertieft bieten kann. Dennoch wäre es für den Schulalltag sinnvoll, wenn Lehrpersonen über unterstützende Massnahmen informiert wären.

### 2.7.1 Erste pädagogische Massnahmen

Als Lehrperson wird Schüchternheit durch deren Symptome wahrgenommen. Werden diese früh erkannt, kann dies sehr hilfreich sein – daher ist es nützlich und wichtig, dass Lehrpersonen für mögliche Probleme ihrer Schülerinnen und Schüler sensibilisiert werden. Da Lehrer einen grossen Teil des Alltags mit den Schulkindern verbringen, werden sie unvermeidbar Zeuge von deren Sozialverhalten. Meist können sie gut einschätzen, ob das Verhalten ihrer Schülerinnen und Schüler angemessen oder von der Norm abweichend ist. So können sie einen Eindruck vermitteln, ob ein Kind von einer Behandlung profitieren könnte.

Wurden beispielsweise Schulängste erkannt und festgestellt, dass deren Ursache mit dem schulischen Umfeld in Verbindung steht (d.h. dass ihnen nicht z.B. eine Trennungsangst zugrunde liegt), kann entsprechend darauf reagiert werden. Zunächst sollte ermittelt werden, vor welchen Situationen das betroffene Kind überhaupt Ängste entwickelt hat und wie ausgeprägt sie jeweils sind. Betrachtet werden sollte zudem der elterliche Umgang mit den Ängsten ihres Kindes. In Kontakt mit den Eltern sind diese über die Thematik von Schüchternheit und Schulängsten zu informieren und es ist gemeinsam zu überlegen, welche Schritte nun einzuleiten sind. Dabei müssen sich die Eltern darüber im Klaren sein, wie man sich idealerweise in der Situation verhält – erlaubt man dem Kind beispielsweise, dem Unterricht fern zu bleiben, verschlimmert dies das Problem nur noch weiter, da sich so ein Vermeidungsverhalten bilden kann (vgl. Petermann & Petermann, 2010, S. 397).

Bei sozialen Ängsten sind Einzel- sowie Gruppensitzungen sozialer Trainings ratsam. Dabei werden eine realistische soziale Wahrnehmung sowie soziale Kompetenzen gestärkt (vgl. ebd., S. 397). Da sich die vorliegende Arbeit jedoch auf den Umgang mit Schüchternheit im schulischen Rahmen beschränkt und eine Hilfe für Lehrpersonen sein soll, ist hier primär von Interventionsmassnahmen die Rede, die mit der Schule in Zusammenhang stehen und im Unterricht umsetzbar sind. Bilz (2017, S. 378) beschreibt hierfür einige simple pädagogische Massnahmen, mit denen Lehrpersonen im Schulalltag

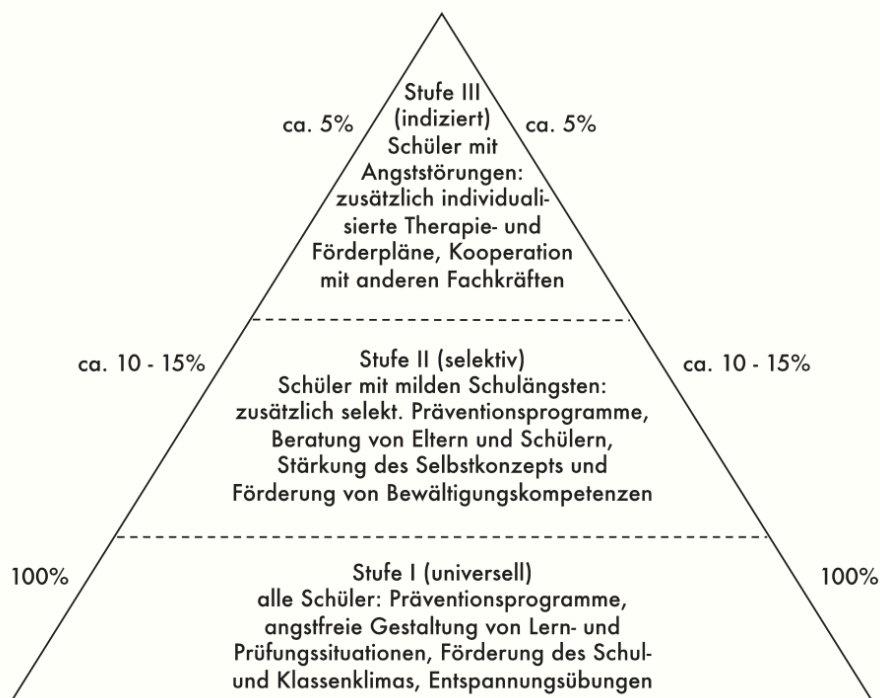
allfällige Ängste zumindest etwas vermindern können. Diese sind nicht Teil eines Therapieprogramms, sondern empfohlene Verhaltensweisen für Lehrpersonen – daher lassen sie sich auch einfach mit dem üblichen Unterricht vereinbaren. Auch bei nicht-schüchternen bzw. nicht-ängstlichen Kindern, die den Grossteil jeder Klasse ausmachen, sind diese Verhaltensweisen angebracht:

- Geeignet sind alle Massnahmen, bei denen der Umgang mit Lerninhalten sich auf diese fokussiert und nicht auf den sozialen Aspekt bzw. den Vergleich mit Mitschülerinnen und Mitschülern.
- Möglichst interessant gestalteter Unterricht hilft, dass Betroffene sich besser auf die Lerninhalte konzentrieren können und weniger von ihrer Angst abgelenkt werden.
- In Prüfungssituationen ist es hilfreich, wenn diese für die Betroffenen durchschaubar sind, d.h. dass klare Angaben bezüglich Anforderungen, verfügbarer Zeit und Bewertung des Tests gegeben werden. Unangekündigte Prüfungssituationen sind nicht förderlich für einen Abbau von Schulängsten.

Melfsen und Walitza (2013, S. 103) erklären zudem, wie Rückmeldungen an schüchterne Kinder erfolgen sollten: In der Gruppe bzw. vor der ganzen Klasse sollte primär gelobt werden, selbst wenn es sich nur um kleine Fortschritte handelt. Kritik hingegen sollte nach Möglichkeit nur im Einzelgespräch geäussert werden um zu verhindern, dass sich der Schüler oder die Schülerin vor der Klasse blossgestellt fühlt.

### 2.7.2 Response-to-intervention-Modell

Wichtig für Unterstützungsmassnahmen bei erkanntem schüchternem und schulängstlichem Verhalten ist die Abstimmung des Interventionsbedarfs je nach Ausprägung der Ängste und Unsicherheiten. Hilfreich zur Einschätzung von angemessenen Massnahmen ist das *response-to-intervention (RTI)-Modell* (Bilz, 2017, S. 376 ff., zit. nach Sulkowski, Joyce, & Storch, 2012, S. 938–947). Abbildung 4 verdeutlicht dessen drei Interventionsstufen:



**Abbildung 4:** Das Response-to-intervention-Modell (RTI) (Bilz, 2017, S. 376 ff., zit. nach Sulkowski u.a., 2012, S. 938–947)

Die unterste bzw. erste Stufe betrifft alle Schülerinnen und Schüler, ungeachtet ihrer Reaktion auf stressige Schulsituationen. Daher werden Massnahmen dieser Stufe auch als *universelle Prävention* bezeichnet. Hier wird der Klasse geholfen, die Angst vor Stresssituationen abzubauen, beispielsweise durch ein angenehmes Klassenklima und Entspannungsübungen.

Weit weniger Schülerinnen und Schüler – etwa 10 bis 15 Prozent – werden in der zweiten Interventionsstufe mit einbezogen. Hierbei handelt es sich um eine *selektive Prävention*. Es sind diejenigen Kinder betroffen, bei denen Ängste und Unsicherheiten bereits den Lernfortschritt einschränken. Gegebenenfalls werden Drittpersonen hinzugezogen, beispielsweise im Gespräch mit den Eltern oder durch Hilfe von Schulpsychologen.

Seltener ist schlussendlich die Intervention auf der dritten Stufe – hier handelt es sich etwa um 5 Prozent der Schülerinnen und Schüler, die unter einer Angststörung leiden. Es besteht klarer Handlungsbedarf in Zusammenarbeit mit Experten wie Psychotherapeuten, Psychologen, Förderlehrpersonen etc. Diese setzen gemeinsam mit dem oder der Betroffenen eine individuelle Therapie um. Auf Therapieprogramme der Stufe III wird in dieser Arbeit nicht konkret eingegangen, da diese auf individueller und meist ausserschulischer Basis erfolgen – somit sind sie hier irrelevant, da der Fokus auf den Möglichkeiten innerhalb des schulischen Umkreises liegt.

### 2.7.3 Trainingsprogramm „Mutmacher gegen Hemmzweig“

Der Zürcher Pädagoge und Psychologe Georg Stöckli veröffentlichte 2016 ein Trainingsprogramm für sozial ängstliche Schülerinnen und Schüler, „Mutmacher gegen Hemmzweig“. Dabei handelt es sich um ein Programm, welches darauf ausgerichtet ist, in Gruppen sozial ängstlicher Kinder des vierten bis sechsten Schuljahres angewandt zu werden. Es entspricht somit der Interventionsstufe II des RTI-Modells nach Sulkowski u.a. (Abbildung 4): Es wird nicht mehr präventiv mit allen Schülerinnen und Schülern einer Klasse gearbeitet (und somit auch mit nicht-betroffenen Kindern), sondern nur mit einer Gruppe ausgewählter Kinder, welche durch ihre Ängste bereits eine Einschränkung in ihrer Entwicklung erfahren. Das Training verfolgt Ziele in drei Bereichen:

1. *Erkennen eigener Hemmungen*: Den Teilnehmern soll bewusst werden, durch welche Hemmungen sie eingeschränkt werden. Diese werden während des Trainings als „Hemmzweig“ personalisiert – eine Figur, die negative Gedanken verkörpert.
2. *Verbünden mit dem Mutmacher*: Ebenso wie negative Gedanken vom Hemmzweig zum Ausdruck gebracht werden, so werden auch positive Gedanken durch den sogenannten „Mutmacher“ personalisiert. Dieser soll zeigen, welche Auswirkungen Mut hat und wie man sich ein selbstsicheres Verhalten antrainieren kann.
3. *Beteiligung statt Passivität*: Den Teilnehmern soll deutlich werden, dass besonders in der Schule ihre Partizipation erwünscht und vorteilhaft ist, und dass Passivität keine Lösung ist (vgl. Stöckli, 2016, S. 32).

Das Training besteht aus zehn Einheiten, welche jeweils in einer wöchentlichen Sitzung stattfinden. Eingübt werden insbesondere schulische Situationen, mit denen sozial ängstliche Kinder oft Mühe haben (z.B. sich vor anderen Kindern äussern, Mitmachen im Unterricht, andere Kinder ansprechen). Trotz dieser schulischen Ausrichtung wurde das Programm jedoch nicht für den Gebrauch in Schulklassen konzipiert, wohl unter anderem, da diese zu einem grossen Teil aus nicht-schüchternen Kindern bestehen. Eher sollen die Kursteilnehmer (ausschliesslich schüchterne Kinder) die ausserschulisch erlernten Inhalte des Programms als Hausaufgabe unter anderem in ihrer jeweiligen Klasse anwenden, um so erwünschte Verhaltensweisen zwischendurch auch in der Schule einzuüben.

Dieses Programm bildet die Grundlage der vorliegenden Arbeit: Wie im folgenden empirischen Teil erläutert wird, wurden daraus ausgewählte Übungen auf den Schulgebrauch angepasst und zu einer neuen, vereinfachten Übungsmappe zusammengefasst. Deren Wirkung wurde in zwei Schulklassen getestet und ausgewertet.



## 3 Empirischer Teil

Der empirische Teil umfasst die Beschreibung der Datenerhebung, der Umsetzung des erarbeiteten Konzepts sowie die Interpretation der Ergebnisse. Letztere soll bestmöglich die Fragestellung beantworten und anschliessend entsprechend angepasst werden. So zeigt die Schlussfolgerung Verbesserungsvorschläge des erarbeiteten und angewandten Konzepts.

### 3.1 Fragestellung und Hypothese

Der theoretische Hintergrund der Thematik der Schüchternheit lässt viele Lücken offen. Zwar gibt es durchaus wichtige Forschungsergebnisse zum Thema, allerdings sind diese durch unklare bzw. immer wieder unterschiedliche Begriffsdefinitionen nicht immer aufeinander übertragbar. Des Weiteren gibt es auch praxisorientierte Ansätze, die schüchternen Kindern helfen sollen – doch diese sind meist auf ein Therapiesetting ausgerichtet, weniger oder gar nicht auf den schulischen Gebrauch. Es stellt sich so spezifisch für Lehrpersonen die Frage: Muss man es wirklich so weit kommen lassen, dass eine Therapie nötig wird? Kann Schüchternheit nicht bereits im alltäglichen Unterricht vermindert werden? Um dies zu erforschen, sollen einige ausgewählte Übungen des Trainingsprogramms „Mutmacher gegen Hemmzweig“ an den Schulgebrauch angepasst und in einer Übungsmappe für Lehrpersonen festgehalten werden. Durch die tägliche Anwendung in zwei Schulklassen während eines Monats soll getestet werden, ob und wie sehr eine solche Massnahme die Schüchternheit und deren Symptome beeinflussen kann.

Die konkrete Fragestellung dieser Arbeit lautet damit: Bewirkt der tägliche Einsatz der Übungsmappe eine Verminderung der (sichtbaren) Schüchternheit von Schülerinnen und Schülern?

Daraus geht wiederum die folgende Hypothese hervor: Zwar wäre die komplette Durchführung des Programms nach Stöckli – wie vorgesehen in ausserschulischen Gruppen – eine ideale Hilfe für sozial ängstliche Kinder. Da dies oder ähnliche Programme jedoch den meisten Kindern nicht zugänglich sind, könnten schüchterne Schülerinnen und Schüler durchaus auch von vereinzelt Übungen aus dem Training, angewandt im Schulalltag, profitieren. Das Verhalten der Teilnehmer mag sich innerhalb der kurzen Testphase nicht grundlegend verändern, aber es sollte dennoch ein Schritt in die richtige Richtung feststellbar sein.

Aufgrund ihres häufigen Vorkommens und ihrer weitreichenden Auswirkungen ist es die Schüchternheit durchaus wert, dass man ihr mehr Aufmerksamkeit entgegenbringt und sich mit ihr vertieft auseinandersetzt. Als Lehrperson hat man einen grossen Einfluss auf seine Schülerinnen und Schüler und kann mit dem richtigen, situationsgerechten Verhalten bereits viel Positives bewirken. Diese einflussreiche Lehrerrolle kann auch bei schüchternen Kindern vorteilhaft genutzt werden, um ihnen zu mehr Selbstbewusstsein zu verhelfen. In welchem Ausmass eine Lehrperson unsicheren Kindern schlussendlich wirklich helfen kann, zeigen die Forschungsergebnisse dieser Arbeit.

## 3.2 Entwicklung einer Übungsmappe

### 3.2.1 Anpassung des Konzepts nach Stöckli

Der Leser mag sich die Frage stellen, weshalb das Konzept „Mutmacher gegen Hemmzweig“ nicht einfach genau so in Schulklassen umgesetzt wird, wie vom Entwickler Prof. Dr. Georg Stöckli beabsichtigt, sondern nur einige ausgewählte und angepasste Übungen. Darauf gibt es mehrere Antworten: Zunächst ist das Trainingsprogramm nur für schüchterne Kinder konzipiert, weshalb Lehrpersonen es nicht mit der gesamten Klasse durchführen können, da die Mehrheit der Kinder nicht unter sozialen Ängsten leidet. Dies stellt eine organisatorische Schwierigkeit dar, zumal jede Sitzung etwa 45 Minuten dauert. Das Programm musste daher von der Interventionsstufe II nach Sulkowski u.a. (Abbildung 4) (selektiv, d.h. nur für Kinder mit milden Ängsten) zu einem Programm für die Interventionsstufe I (universal, d.h. für alle Kinder) umgestaltet werden. Des Weiteren werden Lehrpersonen durch zu umfangreiche Programme oft abgeschreckt, da das Einlesen in das Thema sowie die Implementierung eines solchen Projekts viel Zeit und Arbeit kostet. Es soll daher so einfach wie möglich gestaltet werden – mit kurzen Übungen, welche problemlos und ohne viel Vorbereitung in den alltäglichen Unterricht integriert werden können. Dies soll mehr Lehrpersonen dazu motivieren, etwas gegen Schüchternheit zu unternehmen und das Selbstvertrauen ihrer Schülerinnen und Schüler zu stärken – wovon natürlich alle Kinder profitieren können, auch die nicht sozial ängstlichen.

Um das Trainingsprogramm „Mutmacher gegen Hemmzweig“ also auch für den Schulgebrauch anwendbar zu machen, musste es stark vereinfacht bzw. gekürzt werden. Aus dem Grund besteht die Übungsmappe, welche nun erstmals von Lehrpersonen getestet wurde, aus einer Zusammenstellung verschiedener Teile des ursprünglichen Trainingsprogramms. Viele Komponenten des Programms wurden ausgelassen, um eine für den Unterricht angepasste Übungsmappe zu erschaffen. Es gab eine Reihe von Kriterien, nach denen die Übungen ausgewählt wurden:

- Die Übung kann problemlos in den Schulalltag integriert werden.
- Es handelt sich um eine Gruppenübung, sodass nicht vereinzelt Kinder aus dem Unterricht genommen werden müssen, um die Übung separat durchzuführen (was von schüchternen Kindern als unangenehm oder gar als Blossstellung wahrgenommen werden könnte).
- Alle Schülerinnen und Schüler können davon profitieren, da die Übung auch für nicht-schüchterne Kinder sinnvoll ist (da auf der Interventionsstufe I gehandelt wird).
- Der Zeitaufwand ist gering, sodass die Übung bspw. kurz am Ende des Tages als Abschluss durchgeführt werden kann.
- Der Materialaufwand ist gering, sodass wenig organisatorischer Aufwand nötig ist.

Die schlussendliche Übungsmappe enthält also nur noch einen kleinen Teil der Übungen aus dem Trainingsprogramm „Mutmacher gegen Hemmzweig“. Dazu kommt, dass durch das Zusammenspiel der Auswahlkriterien diejenigen Übungen wegfallen, bei denen beispielsweise Arbeitsblätter o.Ä. ausgefüllt werden müssen. Die verbleibenden Übungen können daher problemlos auch von jüngeren Kindern durchgeführt werden, weshalb die Übungsmappe in Klassen der Stufe 3H getestet wurde. Auf diese Weise können soziale Ängste bereits so früh wie möglich bekämpft werden, bevor sich negative Verhaltensmuster zu sehr gefestigt haben.

### 3.2.2 Problematische Aspekte und Grenzen

Bei Schüchternheit und daraus resultierenden sozialen Ängsten handelt es sich nicht um eine Schwierigkeit, die innert kurzer Zeit zu überwinden ist. Oft haben sich damit einhergehende negative Verhaltensmuster seit frühester Kindheit entwickelt und ihnen liegt eine tiefe Unsicherheit zugrunde. Einem Kind das nötige Selbstvertrauen zu vermitteln, erfordert viel Zeit und Geduld, welche im Trainingsprogramm „Mutmacher gegen Hemmzweig“ gefragt ist. Da das Programm hier jedoch stark abgeändert wurde, um zu einer neuen Übungsmappe zusammengefasst zu werden, wird es sicherlich nicht dieselbe Wirkung zeigen, wie vom Entwickler Prof. Dr. Georg Stöckli beabsichtigt. Durch die Anpassung an den Schulgebrauch und die starke Vereinfachung und Verkürzung ist das neue Übungsprogramm weitaus weniger umfangreich und auch nicht mehr nur spezifisch an schüchterne Kinder gerichtet. Stattdessen werden nur noch wenige und ausschliesslich kurze Übungen des ursprünglichen Programms angewandt, dieses Mal mit einer gewöhnlichen Schulklasse (statt einer Gruppe schüchterner Kinder). Der neue zeitliche Aufwand, der in das Vorhaben gesteckt wird, ist also nicht vergleichbar mit dem Aufwand des Trainings nach Georg Stöckli.

Es kann daher nicht das Ziel sein, mit dem angepassten Programm dieselbe Wirkung zu erzielen wie es mit dem Trainingsprogramm „Mutmacher gegen Hemmzweig“ möglich wäre. Viel mehr sollte die Übungsmappe Lehrpersonen eine unkomplizierte Möglichkeit bieten, ihren Schulkindern „ganz nebenbei“ zu mehr sozialer Sicherheit und mehr Selbstvertrauen zu verhelfen. Es sollte sie dazu inspirieren, dem Thema mehr Aufmerksamkeit zu schenken und in ihrem Arbeitsalltag einen Beitrag zu leisten, indem schüchterne Kinder gezielt unterstützt – statt vergessen – werden.

## 3.3 Methodisches Vorgehen

Die Datenerhebung erfolgt insofern auf der Ebene einer qualitativen Studie, als lediglich zwei Lehrpersonen die Übungsmappe in ihrer Klasse testen. Die geringe Anzahl an Testpersonen bietet jedoch die Möglichkeit, dass die Lehrpersonen im Rahmen von Einzelinterviews ein individuelles und vertieftes Feedback bieten, anhand dessen Verbesserungen der Übungsmappe herausgearbeitet werden können.

Des Weiteren wird auch quantitativ gearbeitet, indem die Sichtweisen der Eltern von vier als schüchtern eingestuften Kindern mit einbezogen werden: Durch Fragebögen jeweils vor und nach der Übungsphase sollen diese ihren Einblick in die Thematik aus privater, ausserschulischer Sicht bieten. Auch die Lehrpersonen füllen diese Fragebögen zusätzlich aus.

### 3.3.1 Design-Based Research

Bei der gewählten Forschungsmethode handelt es sich um den sogenannten *Design-Based-Research-Ansatz* (DBR-Ansatz). Dabei geht es darum, Theorie und Praxis zu verbinden: Ein Konzept, hier eine Übungsmappe, wird von Lehrpersonen während eines bestimmten Zeitraums angewandt. Anschliessend wird durch mündliche und schriftliche Befragungen ermittelt, welche Auswirkungen die regelmässige Nutzung auf die Schüchternheit und damit einhergehende Symptome betroffener Kinder hatte. Auch Aspekte wie der allgemeine Ablauf sowie allfällige Probleme und Stärken des Konzepts werden besprochen. Anhand der Ergebnisse werden daraufhin Verbesserungsvorschläge für die Übungsmappe angebracht. Der DBR-Ansatz verfolgt also zwei Ziele: Zum einen soll verstanden werden, wie Menschen lernen, zum anderen soll sichergestellt werden, dass ein

funktionierender Lernprozess stattfindet. Um dies zu erreichen, werden Lernprozesse laufend in Zusammenarbeit von Forschern und Praktikern getestet und optimiert (vgl. Jahnke & Terkowsky, 2009, S. 15).

Ein DBR-orientiertes Vorgehen erfolgt durch zwei Schritte:

1. *Phase der Analyse*: Eine mögliche Intervention wird reflektiert
2. *Phase der Aktion*: Ein Design wird konzipiert und implementiert

Diese Schritte wiederholen sich nach Möglichkeit mehrmals, um schlussendlich zu einer Lösung zu kommen, die eine verbesserte Lernsituation ermöglicht (vgl. Apostolopoulos et al., 2009, S. 283). Im konkreten Fall dieser Arbeit heisst das: Durch die theoriebasierte Vorarbeit wird das Thema vertieft bearbeitet und es wird ermittelt, wie die Problematik aussieht. Es wird anschliessend überlegt, was in der Schulpraxis dagegen unternommen werden könnte und entsprechend eine Übungsmappe konzipiert. Im zweiten Schritt entsteht die Intervention, bei der Lehrpersonen regelmässig besagte Übungen in ihren Unterrichtsalltag einbauen, die schüchternen Kindern helfen sollen, ihre sozialen und schulischen Ängste abzubauen. Dieses Konzept wird in zwei Oberwalliser Klassen implementiert. Nach einer einmonatigen Übungsphase erfolgt erneut der erste Schritt – die soeben durchgeführte Intervention wird reflektiert und angepasst.

### 3.3.2 Datenerhebung und -auswertung

Entsprechend der Forschungsfrage soll herausgefunden werden, ob der tägliche Einsatz der Übungsmappe einen positiven Einfluss auf die Schüchternheit betroffener Kinder hat. Kann eine Lehrperson bereits durch den geringen Aufwand von kurzen Übungen während des Schulalltags eine Verbesserung erzielen?

Um dies zu erforschen, wurden die Übungen in zwei verschiedenen Schulklassen der Stufe 3H implementiert. Diese Testklassen enthielten insgesamt vier schüchterne Kinder (nach Einschätzung der jeweiligen Lehrperson). Es handelt sich um eine kleine Gruppe, da es im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich war, eine grosse Zahl von Personen zu befragen – im Vordergrund steht die Methodik. Die befragten Personen bilden also lediglich eine kleine Stichprobe der Grundgesamtheit. Sowohl vor als auch nach der einmonatigen Durchführung des Konzeptes wurden auf folgende Arten Daten erhoben:

- Fragebogen für die Eltern der schüchternen Kinder und für die Lehrperson vor der Interventionsphase (siehe Anhänge I.III und I.IV)
- Fragebogen für die Eltern der schüchternen Kinder und für die Lehrperson nach der Interventionsphase (siehe Anhänge I.VII.VII)
- Abschliessendes Interview mit der jeweiligen Lehrperson nach der Interventionsphase (siehe Anhang I.VIII)

Die betreffenden Personen wurden bereits zu Beginn des Projekts über die anstehenden Datenerhebungen informiert: Die Lehrpersonen wurden persönlich über das Vorgehen aufgeklärt, den Direktionen und den Eltern kam jeweils ein Informationsbrief zu (siehe Anhänge I.I und I.II), in welchem kurz das Forschungsvorhaben erläutert und um deren Einverständnis und Kooperation gebeten wurde. Die Datenerhebung verlief anonymisiert: Auf die Fragebögen sollten nicht die Namen der Eltern und Schüler / Schülerinnen geschrieben werden, sondern lediglich eine Codierung (,S1', ,S2' usw.), damit die Auswertung komplett unvoreingenommen stattfinden konnte.

Die Befragung beschränkte sich somit auf Eltern und Lehrpersonen. Kinder selbst wurden nicht befragt – Interviews mit schüchternen Kindern hätten sich als schwierig gestaltet, da eine derartige Befragungssituation mit einer fremden Person einschüchternd auf ein sozial

ängstliches Kind wirken kann und Ergebnisse so hätten verfälscht werden können. Fremdeinschätzungen vom Umfeld hingegen liefern meist verlässliche Einblicke in das Verhalten der betreffenden Kinder. Besonders die Meinungen der Lehrpersonen waren sehr wertvoll für die Optimierung der Übungsmappe. Sie konnten hilfreiches Feedback zu allfälligen Schwierigkeiten und Problemen bieten, sowie selbst Verbesserungsvorschläge anbringen.

### Auswahl der Kinder

Da die Übungen für sozial ängstliche Kinder konzipiert wurden, waren für die Datenerhebung entsprechende Schülerinnen und Schüler relevant. Auch das Trainingsprogramm „Mutmacher gegen Hemmzwerg“ gibt vor, dass am Programm „typisch schüchterne“ Kinder teilnehmen sollten. Da Schüchternheit nur selten psychologisch abgeklärt wird, wird geraten, sich vorwiegend auf die Einschätzung der Lehrperson zu verlassen. Auch die Meinung der Eltern kann hinzugezogen werden, aber die Lehrperson als Beobachter im Schulalltag kann meist am besten allfällige Abweichungen von der Norm des kindlichen Sozialverhaltens beurteilen (vgl. Stöckli, 2016, S. 36 f.). Dem Vorschlag des Trainingsprogramms folgend galt also auch hier für die Datenerhebung das Urteil der jeweiligen Lehrperson, welche ihres Erachtens nach schüchterne Kinder auswählte, die für die Datenerhebung zentral waren.

### Fragebögen

Es wurden sowohl vor als auch nach der einmonatigen Testphase per Fragebogen Daten erhoben. Die Fragebögen wurden von Lehrpersonen sowie von den Eltern (der als schüchtern eingestuft Kinder) ausgefüllt. Dies diente dazu, aus zwei verschiedenen Perspektiven zu ermitteln, ob und welche Auswirkungen die täglichen Übungen auf die Kinder hatten. Auf diese Weise werden mögliche Veränderungen besser erfasst: Hat sich das Verhalten des Kindes beispielsweise in der Schule nicht oder wenig verändert, kann es dennoch sein, dass die Eltern zuhause einen Unterschied bemerken – oder umgekehrt.

Die Datenerhebung mittels Fragebogen bot eine unkomplizierte Möglichkeit, Informationen von Eltern zu erhalten. Jedem Kind wurde zuvor eine Bezeichnung zugeordnet (z.B. ‚S1‘), wodurch auf keinem der Fragebögen der Name der Eltern oder des Kindes stand. Dies ermöglichte eine komplett anonyme und unbefangene Datenauswertung. Auch bot dies den Eltern die Möglichkeit, die Fragen ehrlich beantworten zu können, ohne sich Gedanken darüber machen zu müssen, dass ihr Name oder der Name des Kindes veröffentlicht werden könnte.

Die Fragebögen wurden der Forschungsfrage entsprechend entwickelt. Sie basieren auf der vorangegangenen Recherche zum Thema und entspringen keiner Vorlage. Untersucht werden sollten typische Elemente von Schüchternheit, beispielsweise Schwierigkeiten beim Sprechen vor der Klasse, beim Blickkontakt, bei sozialen Interaktionen usw. Diese spiegeln meist das Selbstvertrauen wider und sind daher die Indikatoren, durch die sich Veränderungen am ehesten bemerkbar machen – aus diesem Grund beziehen sich die Fragen auf derartige Aspekte.

### Interviews

Abschliessend wurden mit den involvierten Lehrpersonen Einzelinterviews durchgeführt. Diese zielten zum einen zusätzlich zu den Fragebögen darauf ab, die Forschungsfrage zu beantworten. Zum anderen sollten sie zudem die Erfahrungen und allfällige Optimierungsvorschläge der Lehrpersonen ermitteln und festhalten.

Einzelinterviews schienen hier sinnvoller als ein Gruppeninterview, da so die individuellen Erfahrungen der Lehrpersonen besser festgehalten werden konnten, ohne dass diese von der Meinung der jeweils anderen Lehrperson beeinflusst wurde.

Bei der Interviewform handelte es sich um ein teilstrukturiertes Interview: Hierbei lag zwar ein zielgerichteter Fragenkatalog vor, jedoch durften die Befragten sich frei äussern und so ausführlich antworten, wie sie es für angemessen hielten. Dass keine genauen Antwortmöglichkeiten vorgegeben waren, erlaubte es den Befragten, ihre persönlichen Interpretationen und ihre subjektive Wahrnehmung zu vermitteln. Die Teilstrukturierung (durch vorgegebene Fragen) ermöglichte es dennoch, Vergleiche zwischen den Interviews anzustellen, so dass die verschiedenen Aussagen miteinander in Verbindung gebracht werden konnten.

Die beiden Interviews wurden geglättet transkribiert, das heisst die Audioaufnahmen wurden grossteils Wort für Wort niedergeschrieben – nebensächliche Äusserungen (z.B. Pausen, Stimmeln, Lachen etc.) hingegen wurden weggelassen, sowie umständliche Wendungen vereinfacht formuliert. Die Transkriptionen wurden anschliessend im Rahmen einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse gemäss Mayring farblich codiert, um sie besser interpretieren zu können. Diese Analyse dient der Bündelung des umfangreichen Textmaterials, wobei die relevanten Aussagen und Informationen herausgefiltert und entsprechenden Kategorien zugeordnet werden. Die qualitative Inhaltsanalyse findet in fünf Schritten statt (vgl. Roos & Leutwyler, 2011, S. 275 ff.):

#### *1. Datenmaterial vorbereiten*

Die Interviews werden transkribiert. Es wird ein erster Überblick geschaffen, indem relevante Textteile identifiziert werden.

#### *2. Kategorien festlegen*

Um Textpassagen sinnvoll zu strukturieren, werden Kategorien festgelegt, hier durch eine Kombination aus deduktivem und induktivem Vorgehen. Zunächst wird deduktiv gearbeitet: Basierend auf den theoretischen Informationen und Vorüberlegungen werden erste Kategorien erstellt. Induktiv wird insofern gehandelt, als bei der Bearbeitung des Datenmaterials aufkommende Kategorien zusätzlich festgehalten werden (vgl. Roos & Leutwyler, 2011, S. 276.). Dabei wird für jede Kategorie ein Ankerbeispiel angegeben, d.h. eine Passage aus den Transkriptionen, welche die Kategorie gut repräsentiert bzw. ihr entspricht (vgl. Mayring, 1994, S. 170).

#### *3. Codieren*

Relevante Textpassagen werden je einer Kategorie zugeordnet. Dies geschieht mithilfe einer Farbcodierung – jeder Kategorie wird eine andere Farbe zugeordnet, sodass Sätze der Transkriptionen in den entsprechenden Farben markiert werden können. Es werden dabei nur inhaltstragende und relevante Passagen farblich codiert. Tabelle 2 zeigt die Strukturierung in drei Kategorien sowie deren Subkategorien:

Kategorie	Codierregel	Ankerbeispiel	Farbe
<b>KONKRETE ERFAHRUNGEN MIT DEN ÜBUNGEN</b>			
Positive Erfahrungen	Aussagen über Erfolge oder positive Momente in Zusammenhang mit der Übungsmappe	„Ein Kind, das hat wirklich besseren Blickkontakt hergestellt zu den anderen Kindern und auch zu mir.“ (Zeile 73)	
Negative Erfahrungen	Aussagen über Misserfolge und schwierige Momente in Zusammenhang mit der Übungsmappe	„Vereinzelt merkte man wirklich, wenn es zum Beispiel um eine Meldeübung ging, dass einzelne Kinder sich trotzdem immer noch nicht getraut haben.“ (Zeile 21)	
<b>ERKLÄRUNGSANSÄTZE</b>			
Hypothesen zu den Ursachen von Erfolgen	Vermutete Gründe dafür, dass es zu Erfolgen oder positiven Momenten gekommen ist	„Weil wenn zum Beispiel ein Kind, das eben nicht so schüchtern ist, sich meldet, dann ist es auch so ein Vorbild, Lernen am Modell.“ (Zeile 283)	
Hypothesen zu den Ursachen von Misserfolgen	Vermutete Gründe dafür, dass es zu Misserfolgen oder Schwierigkeiten gekommen ist	„Es ist halt auch so, manche haben den Wortschatz noch nicht so und haben sich dann nicht getraut etwas zu sagen.“ (Zeile 23)	
<b>OPTIMIERUNG DER ÜBUNGSMAPPE</b>			
Beizubehaltende Elemente	Aussagen zu Übungen oder Methoden, welche als gewinnbringend erachtet wurden und auf die auch in Zukunft nicht verzichtet werden sollte	„Vor allem die Handpuppen, das war eine grosse Hilfe.“ (Zeile 269)	
Änderungsvorschläge	Aussagen zu Übungen oder Methoden, welche anders durchgeführt werden könnten	„Ich liess sie nicht ganz alleine vorsingen [...]. Da habe ich sie in Gruppen vorsingen lassen, so drei bis vier.“ (Zeile 31)	

**Tabelle 2:** Kategoriensystem zur Auswertung der Interviews

#### 4. Analysieren

Die nun strukturierten Daten werden interpretiert. Dabei wird hier zusammenfassend gearbeitet, d.h. ähnliche Informationen werden auf eine Aussage reduziert.

#### 5. Darstellung der Analyse

In einem abschliessenden Bericht werden die Ergebnisse diskutiert.

## 3.4 Präsentation der Ergebnisse

### 3.4.1 Ergebnisse der Fragebögen

Die aus den Fragebögen der Lehrpersonen und Eltern gewonnenen Daten werden nachfolgend präsentiert. Gegebenenfalls werden sie zusätzlich mithilfe von grafischen Darstellungen illustriert – dazu wurde das Tabellenkalkulationsprogramm Excel verwendet. Die Grafiken sollen als Übersicht und als Unterstützung bei der anschliessenden Auswertung dienen. Sie sind stets gleich aufgebaut: In der y-Achse werden die Resultate der vier beo-

bachteten Kinder getrennt aufgezeigt (markiert mit S1 – S4), während die x-Achse die Ausprägung des jeweiligen Symptoms beschreibt. Dabei bedeutet *Stufe 1*, dass sich der Schüler oder die Schülerin im Normalbereich befindet, während eine mittel ausgeprägte negative Verhaltensweise in *Stufe 2* eingeteilt wird und in *Stufe 3* ihr Maximum erreicht, d.h. stark ausgeprägt ist.

Sowohl die beiden Lehrpersonen als auch die Eltern der vier ausgewählten schüchternen Kinder füllten vor dem Einsatz der Übungsmappe jeweils einen Fragebogen aus (die Elternteile erhielten je einen gemeinsamen Fragebogen). Dieser sollte den derzeitigen Stand der Kinder ermitteln: Wie nehmen die Lehrpersonen die schüchternen Kinder wahr? Stimmen die Beobachtungen der Eltern mit denen der Lehrperson ihres Kindes überein? Bei den Fragen ging es primär um typische Verhaltensweisen schüchterner Kinder: Fehlender Blickkontakt, geringe Sprechlautstärke, Schwierigkeiten beim Knüpfen von Freundschaften (oder bei sozialen Interaktionen allgemein), Schulängste etc. Die Sichtweise der Lehrperson bietet hier einen guten Einblick in das kindliche Verhalten innerhalb des schulischen Rahmens, während die Aussagen der Eltern sich vermehrt auf das außerschulische Umfeld beziehen – dies ermöglicht eine umfassende Beobachtung bzw. Einschätzung. Nach einmonatiger Durchführung der Übungen wurden den Eltern und Lehrpersonen dieselben Fragen nochmals gestellt, um eine Veränderung im Verhalten der Kinder zu ermitteln. Um diese direkt sichtbar zu machen, werden die Daten in jeweils einer Grafik einander gegenübergestellt, gekennzeichnet als *vorher* bzw. *nachher*, entsprechend dem Zeitpunkt der Datenerhebung. Die Daten beschreiben drei Mädchen (Codierungen S1, S2 und S4) und einen Jungen (Codierung S3) im Alter von sieben Jahren. Die einzelnen Fragen werden im Folgenden thematisch gruppiert. Dabei werden zudem, wo möglich, die Antworten der Lehrpersonen mit denen der Eltern direkt verglichen.

### Vorkenntnisse und Erfahrungen der Lehrpersonen

Als Einstieg wurde kurz ermittelt, ob und inwiefern die involvierten Lehrpersonen in ihrem Berufsalltag bisher mit Schüchternheit in Kontakt gekommen sind. Dies fand ganz zu Beginn statt, bevor Informationen über die Thematik vermittelt wurden. Die Resultate zeigen, ob und wie gut die befragten Lehrpersonen sich mit Schüchternheit auskennen (nach ihrer eigenen Einschätzung) und wie sie mit betreffenden Kindern in ihrer Klasse umgehen.

#### *Häufigkeit*

Bei einer der beiden befragten Lehrpersonen handelt es sich um eine Junglehrerin, die noch über wenig Berufserfahrung verfügt – entsprechend berichtet sie, bisher aufgrund ihrer kurzen Zeit als Lehrperson auf wenig schüchterne Kinder gestossen zu sein. Die andere befragte Lehrperson mit mehr Erfahrung hingegen kreuzt im Fragebogen an, dass vereinzelt schüchterne Kinder bisher in fast jeder Klasse vorgekommen seien (d.h. jeweils eins bis zwei). Des Weiteren schreibt sie, das Phänomen der Schüchternheit aus ihrer eigenen Kindheit gut zu kennen, da sie früher selbst davon betroffen war.

#### *Auseinandersetzung mit dem Thema*

Beide Lehrpersonen kreuzen an, dass Schüchternheit während ihres Studiums an der PH nicht thematisiert worden sei. Die Junglehrerin berichtet jedoch, während Praktika Erfahrungen zur Thematik bei Schulkindern gesammelt zu haben. Auf die Frage, ob sie sich privat schon mal vertieft mit dem Thema auseinandergesetzt hätten, kreuzen beide an, sich auch hier nie genauer informiert zu haben, und dass ihre eigenen Methoden im Unterricht bisher ganz gut funktioniert hätten.



### *Umgang mit Schüchternheit im Berufsalltag*

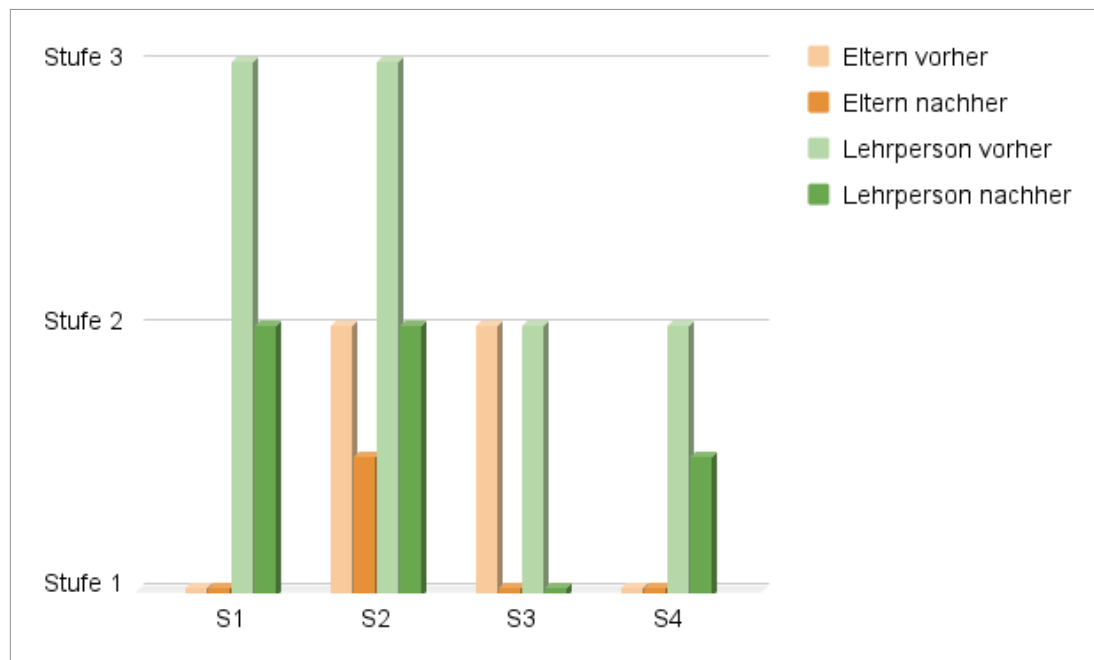
Beide Lehrpersonen kreuzen an, dass sie schüchterne Kinder im Unterricht nicht bedrängen und nicht zum Mitmachen zwingen. Die Junglehrerin gibt zusätzlich an, schüchterne Kinder gelegentlich gezielt anzusprechen, um sie mehr in den Unterricht einzubeziehen, und dass sie schüchterne Kinder immer wieder in Situationen bringe, in denen sie sich etwas überwinden müssten. Sie schreibt zudem, dass sie bei Partner- und Gruppenarbeiten die schüchternen Kinder bewusst mit offeneren Kindern einteile. Die andere Lehrperson merkt an, sie versuche zunächst, den Ursprung der Schüchternheit zu ermitteln (z.B. Mobbing) und dann entsprechend zu handeln.

### **Erfahrungen der Eltern**

Auch die Eltern wurden vor Durchführung der Übungen zu ihren Erfahrungen mit Schüchternheit befragt. Dabei ging es darum, ob sich die Schüchternheit ihres Kindes im Laufe der Zeit verändert hat, sowie ob sie sich schon mal Gedanken über das Thema gemacht haben. Drei der vier Elternpaare berichten hierbei, dass sich die Schüchternheit ihres Kindes in den letzten Jahren verbessert habe – die Eltern von S1 schreiben, ihr Kind sei früher etwas schüchtern gewesen, was heute jedoch nicht mehr der Fall sei, und dass sie sich online über das Thema informiert hätten. Die Eltern von S2 und S3 kreuzen an, dass ihr Kind immer noch etwas schüchtern sei. Erstere sagen, sie hätten sich zwar Gedanken zum Thema gemacht, sich aber nie näher informiert, während die Mutter von S3 durch ihren Beruf als Logopädin bereits vermehrt mit dem Thema Schüchternheit in Kontakt gekommen ist. Lediglich die Eltern von S4 schätzten ihr Kind als gar nicht schüchtern ein und haben sich daher nie näher mit dem Thema befasst. Alle Eltern kreuzen sowohl vor als auch nach Durchführung der Übungen an, dass ihr Kind gerne in die Schule gehe.

### **Ausprägung der Schüchternheit**

Jeweils zu Beginn und am Ende der einmonatigen Übungsphase wurden die Befragten darum gebeten, die Ausprägung der Schüchternheit des jeweiligen Kindes zu beurteilen. Dazu standen drei Ausprägungsstufen als Antworten zur Verfügung: Stufe 1 bedeutet, dass das Kind als gar nicht schüchtern wahrgenommen wird. Stufe 2 heisst, dass das Kind etwas schüchtern ist, dadurch jedoch nicht / kaum beeinträchtigt ist. Im schulischen Kontext äussert sich dies so, dass sich das Kind nicht immer traut, mitzumachen – im Umgang mit Freunden und Vertrauenspersonen kommt es jedoch aus sich heraus. Stufe 3 bezeichnet eine ziemlich oder sehr ausgeprägte Schüchternheit. Diese ist bereits problematisch, da sich hier das Kind im Unterricht kaum traut, mitzumachen.



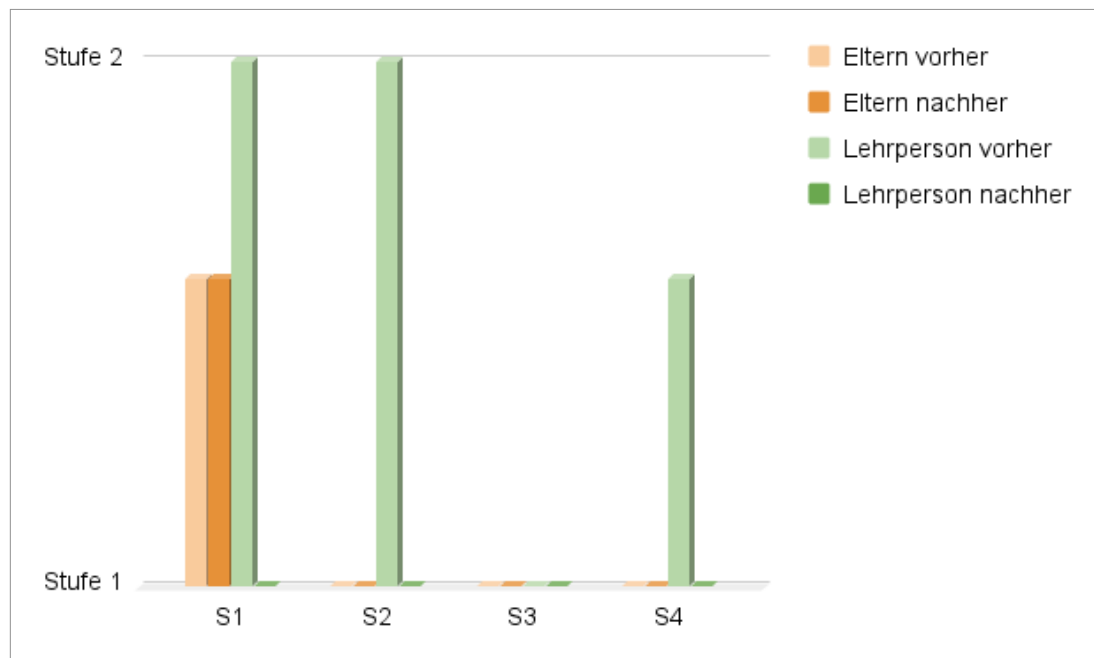
**Abbildung 5: Ausprägung der Schüchternheit.** Von *Nicht schüchtern* (Stufe 1) über *Etwas schüchtern* (Stufe 2) bis zu *Ziemlich / sehr schüchtern* (Stufe 3).

Grafik Abbildung 5 zeigt lediglich eine einzige Übereinstimmung zwischen Lehrpersonen- und Elternbeobachtung (S3). Bei den übrigen drei Kindern wurde die Schüchternheit von der Lehrperson stets als ausgeprägter eingeschätzt als von den Eltern – im Falle von S1 zu Beginn sogar um zwei Stufen (d.h. die Eltern empfinden ihr Kind als überhaupt nicht schüchtern, während die Lehrperson die Schülerin als sehr schüchtern einschätzt).

Die Lehrpersonen stellten in jedem der vier Fälle eine mehr oder weniger ausgeprägte Verbesserung der allgemeinen Schüchternheit fest. Die Eltern empfanden entweder eine Verbesserung oder ein Gleichbleiben (letzteres betrifft S1 und S4, die von ihren Eltern schon zu Beginn als nicht schüchtern eingeschätzt worden waren).

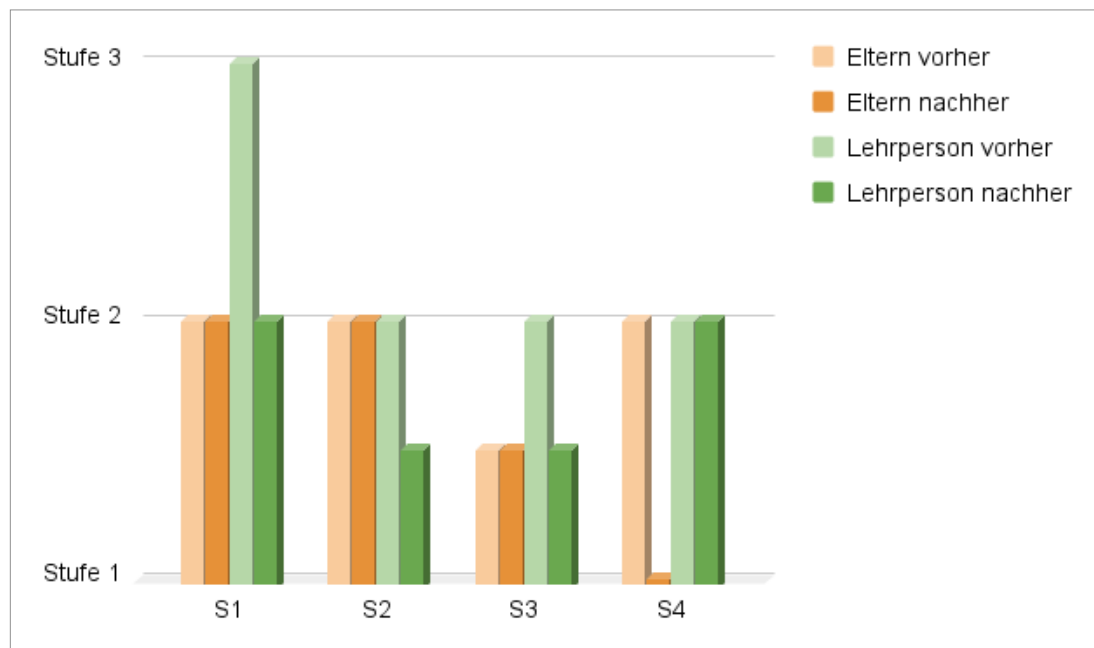
### Verhaltensweisen bei sozialen Interaktionen

Wie diverse Studien gezeigt haben, äussert sich Schüchternheit oft sichtbar während sozialen Interaktionen, beispielsweise durch fehlenden Blickkontakt und Probleme beim Sprechen (z.B. leises Sprechen, Stottern). Auch fällt es schüchternen Kindern oft schwer, Freundschaften zu schliessen, da sie dazu auf andere Kinder zugehen bzw. mit ihnen interagieren müssen. Entsprechend wurden Eltern und Lehrpersonen auch zu diesen Faktoren befragt, wie die folgenden Grafiken zeigen.



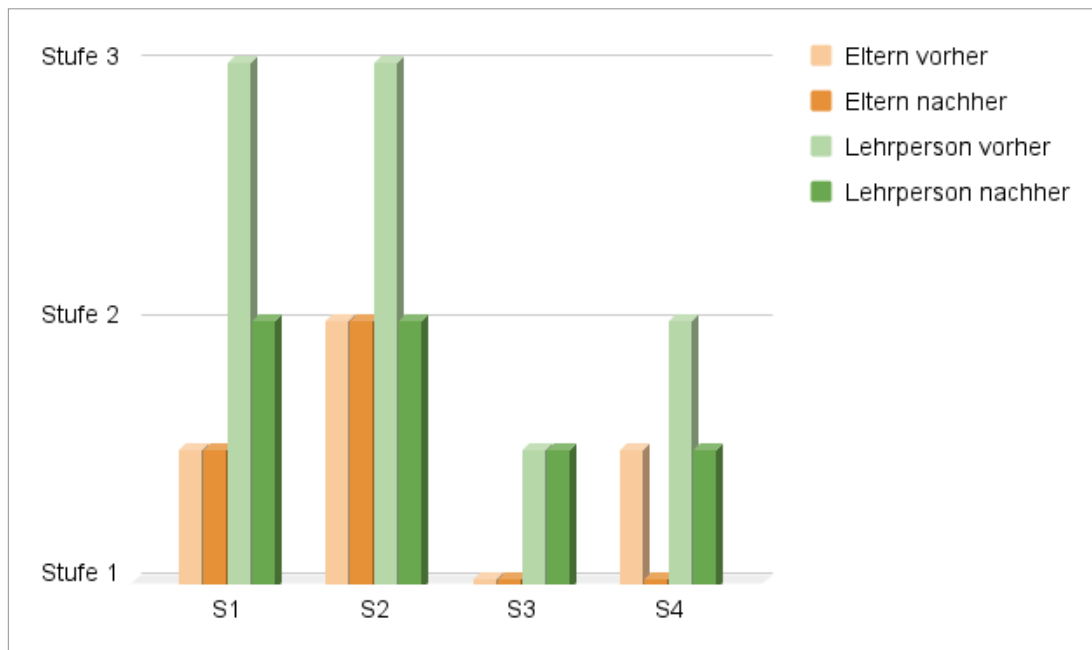
**Abbildung 6: Blickkontakt.** Von Schaut dem Gegenüber beim Gespräch in die Augen (Stufe 1) zu Schaut im Gespräch oft auf den Boden oder weg (Stufe 2).

Lediglich die Eltern von S1 hatten festgestellt, dass ihr Kind gelegentlich bei Gesprächen keinen Blickkontakt hält – was sich durch die Übungen ihrer Meinung nach nicht verändert hat. Die Eltern der verbleibenden Kinder empfanden den Blickkontakt ihrer Kinder von Anfang an als normal. Die Lehrpersonen hingegen sahen bei drei der vier Kinder Probleme bezüglich des Blickkontakts, welche sich in allen drei Fällen durch die Übungen verbessert haben. Auch hier gibt es lediglich eine Übereinstimmung zwischen der Lehrer- und Elterneinschätzung (S3).



**Abbildung 7: Sprechen (Deutlichkeit und Lautstärke).** Von Spricht immer angemessen laut und deutlich (Stufe 1) über Spricht bei Fremden bzw. nicht-Vertrauenspersonen leise oder undeutlich (Stufe 2) zu Spricht meistens leise oder undeutlich (Stufe 3).

Abbildung 7 illustriert, dass zu Beginn alle beobachteten Kinder Schwierigkeiten damit hatten, immer angemessen laut und deutlich zu sprechen. Lediglich die Eltern von S4 konnten hier nach den Übungen eine Verbesserung feststellen. Im schulischen Rahmen hingegen wurde in drei der vier Fällen eine Verbesserung festgestellt – gänzlich verschwunden seien die Schwierigkeiten jedoch bei keinem Kind.



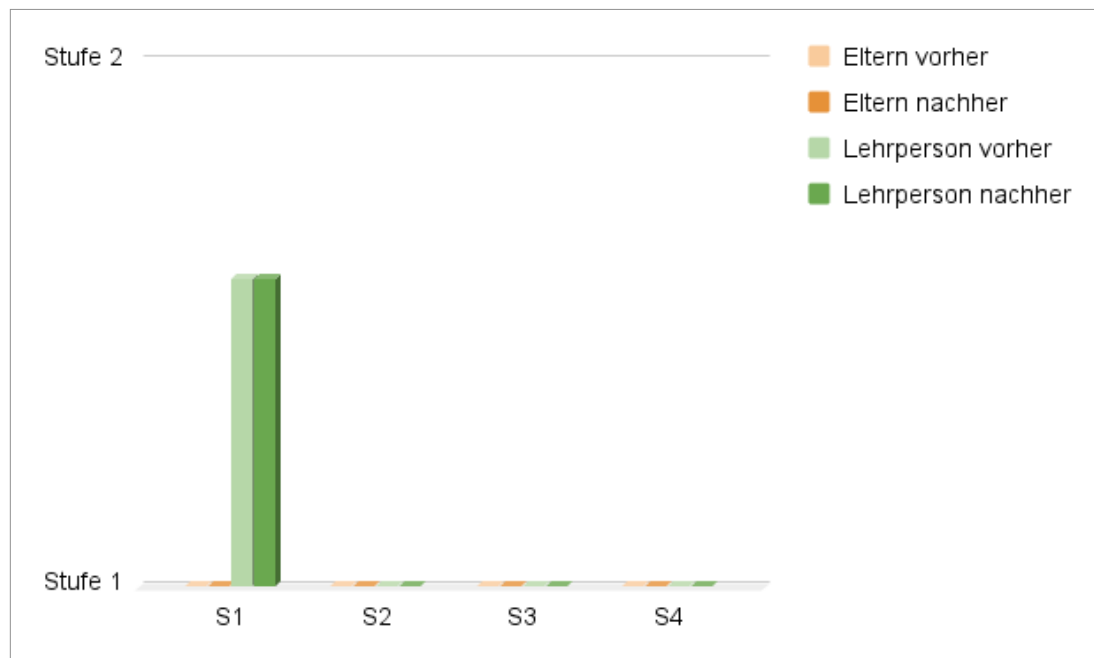
**Abbildung 8: Freundschaften.** Von *Knüpft schnell Freundschaften* (Stufe 1) über *Pflegt ein paar wenige Freundschaften* (Stufe 2) zu *Zeigt Schwierigkeiten damit, Freundschaften zu schliessen* (Stufe 3).

Beim Thema *Freundschaften schliessen* (Abbildung 8) schätzen die Lehrpersonen die Lage als negativer ein als die Eltern: Letztere schätzen ihre Kinder so ein, dass sie im Umgang mit anderen Kindern entweder kontaktfreudig sind (S3) oder aber zumindest ein paar wenige Freundschaften pflegen. Die Lehrpersonen hingegen sind der Meinung, dass die Kinder weniger sozial offen sind als die jeweiligen Eltern dies beschreiben, in zwei Fällen (S1 und S2) zu Beginn sogar so, dass es diesen sehr schwer fällt, überhaupt Freundschaften zu schliessen.

Eine Verbesserung nach der Übungsphase wurde gemäss Lehrpersonen in drei Fällen festgestellt, gemäss Eltern in einem Fall.

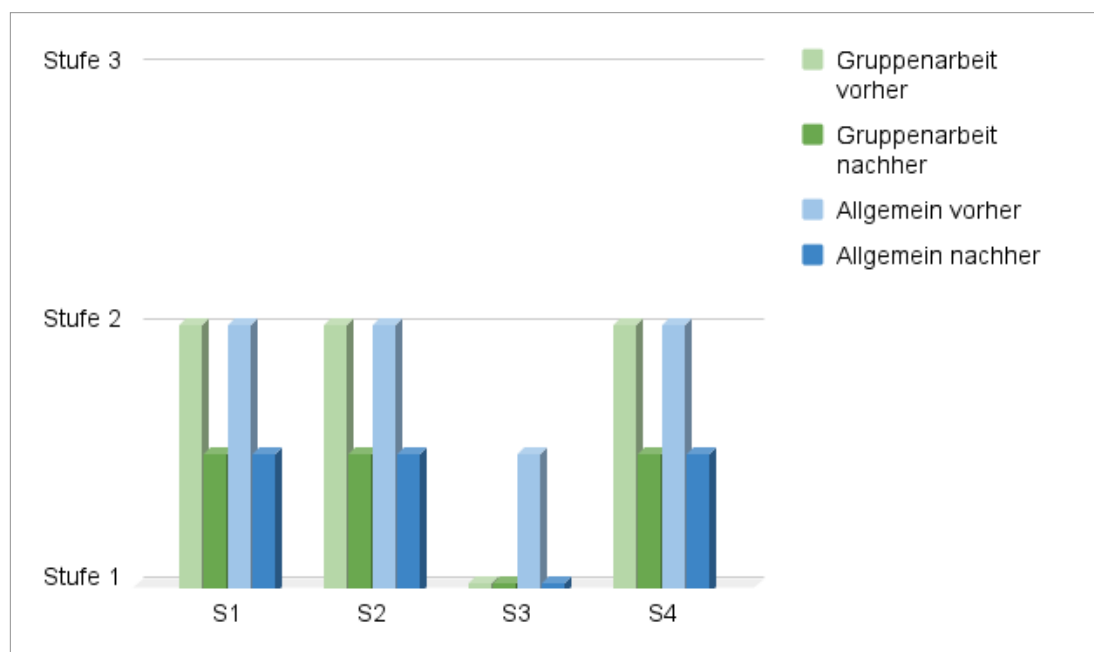
### Verhalten im schulischen Umfeld

Wie sehr Schüchternheit den Schulalltag eines Kindes bestimmen kann, äussert sich auf diverse Weisen, so zum Beispiel durch Leistungsängste, geringe Partizipation im Unterricht / bei Gruppenarbeiten, oder dadurch, dass sich Kinder bei Unklarheiten nicht trauen, nachzufragen. Auch über derartige Themen wurden daher die Lehrpersonen und – wo möglich – die Eltern befragt.



**Abbildung 9: Leistungsängste.** Von Normal ausgeprägte Nervosität in Leistungssituationen (Stufe 1) zu übermässige Nervosität in Leistungssituationen (Stufe 2).

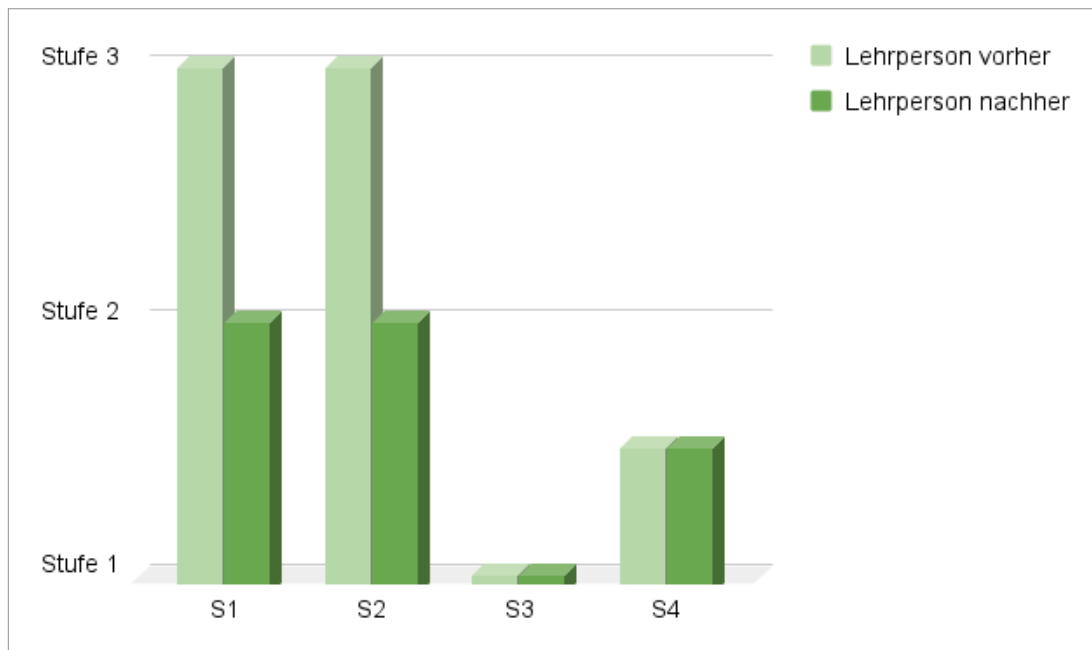
Von Leistungsängsten, die über eine normal ausgeprägte Nervosität hinausgehen, schien – nach Ansicht der Lehrperson – nur ein Kind leicht betroffen zu sein, woran sich im Laufe der Übungen nichts geändert hat. Sämtliche Eltern hingegen waren der Meinung, ihr Kind leide nicht unter Leistungsängsten (Abbildung 9).



**Abbildung 10: Partizipation (bei Gruppenarbeiten und allgemein).** Von Normale Beteiligung (Stufe 1) über Meldet sich eher selten zu Wort (Stufe 2) zu Meldet sich fast nie unaufgefordert zu Wort (Stufe 3).

Zur aktiven Teilnahme am Unterricht wurden aufgrund der Beobachtbarkeit lediglich die Lehrpersonen befragt. Gemäss deren Einschätzung beteiligten sich zu Beginn zwar alle beobachteten Kinder am allgemeinen Unterricht und bei Gruppenarbeiten, jedoch melde-

ten sie sich eher selten unaufgefordert. Nach einmonatiger Durchführung der Übungen konnte bei allen eine Verbesserung der allgemeinen Partizipation festgestellt werden. Bei Gruppenarbeiten sahen die Ergebnisse ähnlich aus (lediglich S3 zeigte zu Beginn bei Gruppenarbeiten weniger Partizipation als im allgemeinen Unterricht) (Abbildung 10).



**Abbildung 11: Nachfragen bei Unklarheiten.** Von *Meldet sich bei Unklarheiten direkt* (Stufe 1) über *Fragt erst bei Mitschülern nach, statt sich zu melden* (Stufe 2) zu *Fragt nur nach, wenn man ihn / sie direkt auf allfällige Probleme anspricht* (Stufe 3).

Schüchterne Kinder trauen sich häufig nicht, bei Unklarheiten nachzufragen. Dies konnten die Lehrpersonen in zwei Fällen stark bestätigen (S1 und S2), in einem Fall ein wenig (S4) und in einem Fall gar nicht (S3). Die beiden Schülerinnen, welche sich zu Beginn überhaupt nicht getraut hatten, nachzufragen, zeigten nach einem Monat eine Verbesserung. S3 und S4 zeigten keine Veränderung.

### Abschliessendes Feedback der Lehrpersonen

Zum Ende der Übungsphase wurden die Lehrpersonen dazu befragt, wie die einzelnen schüchternen Kinder die Übungen aufgenommen haben. Die Rückmeldungen waren einstimmig positiv: Alle Kinder hatten mit Freude mitgemacht. Von einer Schülerin (S1) wird zudem berichtet, diese hätte sich im Unterricht nach kurzer Zeit viel öfters gemeldet, selbst bei Übungen, die viel Überwindung erforderten (z.B. Vorsingen). Zu einer anderen Schülerin (S4) wurde angemerkt, diese hätte grosse Freude an den Handpuppen gezeigt. Beide Lehrpersonen kreuzten abschliessend an, sie würden die Übungen weiterhin in ihrem Unterricht nutzen, da sie positive Effekte erzielt hätten.

### 3.4.2 Ergebnisse der Interviews

Mithilfe der farblichen Codierung und der damit einhergehenden Einteilung in Kategorien nach Mayring werden die Ergebnisse der beiden Interviews nun zusammengefasst und thematisch geordnet. Bei einer genauen Bezugnahme zu Aussagen der beiden Lehrpersonen werden diese „Lp1“ und „Lp2“ genannt.

## Rahmenbedingungen

Beide Lehrpersonen hielten die Übungen für altersangemessen (d.h. der Stufe 3H entsprechend). Auch die Dauer und Häufigkeit der Übungen, also etwa zehn Minuten täglich, erachteten sie als passend. Lp1 merkt an, dass Kinder in dem Alter sich nicht allzu lange konzentrieren können und abschweifen würden, wenn es sich um allzu lange Übungen handeln würde. Lp2 findet, man könnte einzelne Übungen bei Bedarf auch zu einer ganzen Lektion machen, ohne diese abändern zu müssen (z.B. Diskussionsübungen).

Dass die Übungen mit der gesamten Klasse statt nur mit den schüchternen Kindern durchgeführt wurden, empfanden beide als gewinnbringend. Lp1 äussert sich dazu wie folgt: „Man merkt auch richtig, das wirkt sich positiv auch auf das Klassenklima aus.“ (Zeile 120 f.). Lp2 betont die Vorbildfunktion selbstbewusster Kinder: „Weil wenn zum Beispiel ein Kind, das eben nicht so schüchtern ist, sich meldet, dann ist es auch so ein Vorbild, Lernen am Modell. Das ist für die schüchternen Kinder auch wieder ein bisschen ein Ansporn, dann machen sie das auch eher.“ (Zeile 283 ff.). Des Weiteren erklärt sie, dass sich auch nicht-schüchterne Kinder häufig nicht trauen, sich im Unterricht zu melden – aus Angst, etwas Falsches zu sagen.

## Probleme, Schwierigkeiten

Auf gröbere Probleme ist keine der Lehrpersonen gestossen. Beide erwähnen jedoch Schwierigkeiten bezüglich der Sprachlastigkeit vieler Übungen: Diese stellt besonders für fremdsprachige Kinder ein zusätzliches Hindernis dar, sowohl beim Verständnis der Übungen als auch bei der Partizipation. Auch bei deutschsprachigen Kindern kann es in dem Alter noch aber zum Problem werden, sich adäquat auszudrücken. Der Wortschatz ist häufig noch nicht besonders vielseitig, was eine vertiefte Teilnahme an den Übungen erschweren kann.

## Positive Erfahrungen

Beide Lehrpersonen berichten, mit der Übungsmappe positive Erfahrungen gemacht zu haben. Als besonders gewinnbringend erachten sie dabei die beiden Handpuppen: Mit der Handpuppe in der Rolle des Mutmachers hätten ihre Schülerinnen und Schüler direkt eine Beziehung aufgebaut, was bei den Übungen unterstützend gewirkt hätte. Die Übungen seien von den Kindern – einschliesslich den schüchternen Schülerinnen und Schülern – mit viel Freude aufgenommen worden.

Lp1 merkt an, dass die Übungen sehr abwechslungsreich gewesen seien und dass man sie eins zu eins hatte so übernehmen können. Positiv fand sie zudem, dass die Übungen mehrmals wiederholt werden konnten und für die Kinder immer noch spannend blieben.

Beide fanden es praktisch, dass die Übungen fächerübergreifend genutzt werden konnten: So gab es für das Fach Deutsch die Buchstabenrätsel, für Musik die Vorsingübung, beim Bildnerischen Gestalten die Mutmacherzeichnung, bei Natur, Mensch und Gesellschaft die Diskussionsübung und für Religion die Übung „Komplimente erteilen“.

## Auswirkungen der Übungen

Lp1 konnte nur wenige Veränderungen durch die Übungen feststellen. Ein Kind jedoch hätte besseren Blickkontakt zu ihr und zu seinen Mitschülern hergestellt, und hätte sich auch Mühe gegeben, lauter zu sprechen. Die Lehrperson glaubt, dass für ein Einstellen von mehr Erfolgen die Anwendung der Übungen über einen längeren Zeitraum sinnvoll wäre.

Lp2 hingegen berichtet von positiven Veränderungen aller schüchternen Kinder ihrer Klasse. Die grösste Veränderung stellte sie beim schüchternsten Mädchen fest: „Dieses Mädchen, das ist sehr, sehr schüchtern und hatte am Anfang auch ziemlich Mühe, in die Schule zu kommen. Das hat am Morgen oft geweint und wollte wieder nachhause gehen. [...] Und das war wirklich schon beim zweiten Tag, bei der zweiten Übung, hat das den Finger gestreckt und hat dann einfach wirklich auch eine Antwort gegeben. Und was mich am meisten erstaunt hat: Es hat dann auch sich als erstes gemeldet, um vorzusingen.“ (Zeile 244 ff.). Allgemein ist ihre Berichterstattung positiv: „Ich bin wirklich erstaunt und erfreut, dass diese drei Kinder sich so stark verändert haben in dieser kurzen Zeit. Also das hätte ich nicht gedacht! Und vor allem mit dem Mädchen, dem Schüler 1, das wirklich die grösste Schüchternheit gezeigt hat, das hat die grösste Veränderung gemacht – das finde ich wirklich ganz toll.“ (Zeile 376ff.)

### Aussagen über konkrete Übungen

Einige Übungen wurden von den Befragten auch als kritisch erachtet, so die Übung „Seine Meinung sagen“ gemäss Lp1: „Das ist für viele Kinder noch schwierig, weil sie oftmals einfach die Wörter nicht finden oder auch nicht sich äussern können.“ (Zeile 182 f.). Sie fügt jedoch an, dass es dennoch manchmal positiv ist, herausfordernde Übungen durchzuführen. Allgemein kommt hier wieder das Problem für fremdsprachige Kinder zum Zug. Als besonders positiv erachtet wurden folgende Übungen:

- „Meldeübung“ (Buchstabenrätsel): Gemäss beider Lehrpersonen besonders gut, um im Fach Deutsch den Buchstaben der Woche einzuführen.
- „Personenratespiel“: Wurde von beiden Lehrpersonen als positiv erachtet, da die Kinder gut auf den spielerischen Charakter der Übung ansprechen und da hier die ganze Klasse zusammenarbeitet.
- „Geschichten erfinden“: Wurde von Lp1 als gut empfunden, da hier jedes Kind einmal dran kommt. Auch Lp2 findet diese Übung positiv, weil ein Resultat durch die Zusammenarbeit der ganzen Klasse erzielt wird.
- „Sprech- und Körperhaltungsübung“: Fand Lp2 gut, da die Kinder generell gerne mit ihrem Körper arbeiten und so aktiv sind.
- „Melde-Übung“: Von Lp2 genannt, da Kinder viel Freude an Ratespielen und Wettewerben zeigen.

## 3.5 Interpretation der Ergebnisse

Die erhobenen Daten der Fragebögen und Interviews werden nun theoriegestützt interpretiert. Es werden die Aussagen der Lehrpersonen und Eltern miteinander in Beziehung gebracht, um Schlüsse daraus zu ziehen. Hierbei werden zudem Überlegungen aus der Problemstellung aufgegriffen und diskutiert.

### 3.5.1 Erfahrungen und Umgang mit Schüchternheit

Schüchternheit wurde in der vorliegenden Arbeit als Thema beschrieben, dem zu wenig Aufmerksamkeit zukommt, obwohl schüchterne Schulkinder immer wieder anzutreffen sind. Eine der befragten Lehrpersonen konnte letzteres bestätigen, indem sie ankreuzte, dass bisher in jeder ihrer Klassen schüchterne Kinder dabei gewesen seien. Die andere Lehrperson konnte darüber noch keinen aussagekräftigen Bericht erstatten, da sie erst seit kurzem unterrichtet. Beide Lehrpersonen bestätigen zudem, sich nie besonders mit dem Thema befasst zu haben und darüber auch nichts im Rahmen ihres Studiums an der PH gehört zu haben. Drei der vier Elternpaare gaben an, sich immerhin darüber Gedanken gemacht zu haben – aktiv informiert (online) hatte sich jedoch nur ein Elternpaar. Diese Aussagen entsprechen zu einem grossen Teil der allgemeinen Auffassung dieser Arbeit, dass das Thema häufig in den Hintergrund rückt.



Der geringen Auseinandersetzung mit dem Thema entsprechend tritt gemäss Stöckli (2016, S.7) häufig das Problem auf, dass das Umfeld nicht so recht weiss, wie mit Schüchternheit umzugehen ist. Die Lehrpersonen scheinen hier jedoch intuitiv richtig zu handeln: Beide gaben an, schüchterne Kinder nicht bedrängen zu wollen und sie nicht zum Mitmachen zu zwingen. Sicherlich ist es eine hilfreiche Überlegung der einen Lehrperson, den Ursprung der Schüchternheit zu ermitteln, um entsprechend darauf eingehen zu können. Auch die andere Lehrperson macht sich Gedanken und teilt schüchterne Kinder beispielsweise gezielt in Gruppen ein, die sie für das Kind als förderlich erachtet. Sie setzen schüchterne Kinder also nicht unter Druck, sondern ermutigen und unterstützen sie.

### 3.5.2 Auswirkungen der Übungen

#### Allgemeine Ausprägung der Schüchternheit

Die Übungen sollten einen positiven Einfluss auf einzelne Aspekte bzw. Symptome von Schüchternheit ausüben, beispielsweise auf das Sozialverhalten (Blickkontakt, Sprache, Knüpfen von Freundschaften) und problematische Verhaltensweisen in der Schule (geringe Partizipation, Schulängste). Dies sollte allgemein die Ausprägung der Schüchternheit vermindern. Wie die Ergebnisse zeigten, konnte das Ziel gemäss Aussagen der Lehrpersonen erreicht werden: Diese konnten bei jedem der vier Kinder eine Verbesserung feststellen.

Aufgrund der Tatsache, dass zwei der Elternpaare ihr jeweiliges Kind bereits zu Beginn als nicht schüchtern eingeschätzt hatten, hat in deren Augen keine Veränderung stattgefunden. Die anderen beiden Elternpaare (die ihre Kinder als *etwas schüchtern* eingeschätzt hatten) hingegen konnten eine Verbesserung bestätigen.

Interessant hierbei dürfte der Unterschied in der Einschätzung zwischen Lehrpersonen und Eltern sein: Allgemein schätzten die Lehrpersonen die Schüchternheit und deren Symptome stets als ausgeprägter ein als die Eltern betreffender Kinder. Ein Grund für diese verschiedenen Ansichten könnte sein, dass sich das Umfeld der beiden Beobachter grundlegend unterscheidet: Die Lehrperson nimmt das Kind im Schulalltag wahr, in welchem es sich immer wieder beweisen muss. Unsichere Kinder wählen hier oft den „sicheren Pfad“ des Rückzugs und sagen lieber gar nichts als etwas Falsches – es handelt sich also um die bereits erläuterte Verhaltenshemmung bzw. Inhibition (vgl. Stöckli, 2007, S. 9). Die Eltern hingegen erleben ihr Kind meist in seinem vertrauten Umfeld – zuhause, umgeben von Personen, die es kennt und denen es vertraut. Seine Schüchternheit zeigt sich den Eltern nur, wenn das Kind in Kontakt mit aussenstehenden Personen kommt, und auch hier ist seine Reaktion vielleicht weniger zurückhaltend, wenn die Mutter oder der Vater unterstützend danebenstehen und eventuell bei sozialen Interaktionen sogar helfend intervenieren.

Die unterschiedliche Wahrnehmung von Lehrperson und Eltern zeigt sich besonders frappant in einem Beispiel: Über eine Schülerin (S2) berichtet die Lehrperson: „Dieses Mädchen, das ist sehr, sehr schüchtern und hatte am Anfang auch ziemlich Mühe, in die Schule zu kommen. Das hat am Morgen oft geweint und wollte wieder nachhause gehen.“ (Zeile 244 ff.). Trotz der derartigen Situation kreuzten die Eltern des Mädchens an, dass sie immer gerne zur Schule ginge und schätzten sie auch nur als *etwas schüchtern* ein.

Wer kann nun die Ausprägung der Schüchternheit besser einschätzen? Sicherlich ist es sinnvoll, beide Perspektiven zu betrachten und sich sowohl auf die Aussagen der Lehrpersonen als auch auf jene der Eltern zu stützen. Da die Anwendung der Übungen jedoch in der Schule stattfand und auch – unter anderem – gezielt Verhaltensweisen im Unterricht verbessern sollte (z.B. die Partizipation), bieten die Aussagen der Lehrpersonen wohl einen etwas verlässlicheren Blick auf allfällige Veränderungen der schüchternen Kinder –

zumal sie diese tagtäglich in vielfältigen sozialen Situationen wahrnehmen und beobachten konnten.

### Verhaltensweisen bei sozialen Interaktionen

Soziale Interaktionen werden durch eine Vielzahl von Aspekten beeinflusst – es sollte beispielsweise Blickkontakt gehalten, verständlich gesprochen und eine angemessene Körperhaltung eingenommen werden. Oft stellt dies jedoch für schüchterne Kinder eine besondere Schwierigkeit dar. An ebendiesen Aspekten ist häufig für das Gegenüber erkennbar, dass sich die betreffende Person unsicher fühlt – sie spricht leise oder unklar, stottert, vermeidet den Blickkontakt oder errötet (vgl. Stöckli, 2016, S. 14).

Dass Blickkontakt oft vermieden wird, konnten die Lehrpersonen bei drei der vier schüchternen Kinder feststellen – ebenso zeigten alle drei eine deutliche Verbesserung nach Durchführung der Übungsphase. Die Elterneinschätzung unterscheidet sich hier sehr von jener der Lehrpersonen: Nur ein Elternpaar konnte bei seinem Kind feststellen, dass es ab und zu Mühe hatte, Blickkontakt zu halten, während dies bei den restlichen drei Kindern nicht als Problem erachtet wurde.

Leises oder undeutliches Sprechen schien gemäss Lehrpersoneneinschätzung nur bei einem Kind ein meistens auftretendes Problem darzustellen. Die restlichen drei Kinder schienen damit nur im Umgang mit Fremden oder z.B. vor der ganzen Klasse Schwierigkeiten zu haben. Hier zeigten drei der vier Kinder Verbesserungen – bei einer Schülerin hingegen bestand weiterhin die Schwierigkeit, dass sie sich nicht immer traute, angemessen laut und verständlich zu sprechen. Gänzlich überwunden hat das Problem laut Lehrpersonen keines der Kinder. Dass ihre Kinder Schwierigkeiten mit dem Sprechen mit ausserstehenden Personen haben, konnten alle Eltern ebenfalls bestätigen (in einem Fall nur schwach ausgeprägt, in den anderen mittel). Hier hat jedoch nur ein Elternpaar eine Verbesserung festgestellt. Woran könnte es liegen, dass sich hier weniger Erfolge eingestellt haben? Die beiden Lehrpersonen berichteten von Verständnis- und Sprachproblemen seitens der fremdsprachigen Kinder, jedoch gelegentlich auch der deutschsprachigen Kinder. Möglicherweise stellt die Sprache hier eine grössere Schwierigkeit dar als beispielsweise der Blickkontakt – für die Sprache wird eine hohe Kompetenz und Beherrschung vieler Aspekte (z.B. Vokabular und Grammatik) verlangt, welche besonders in der Stufe 3H noch wenig entwickelt sind. Demnach dürfte die Sprache einer der komplexeren Facetten sozialer Interaktionen darstellen.

Aufgrund derartiger Schwierigkeiten fällt es schüchternen Kindern oft schwer, auf andere Kinder zuzugehen. Entsprechend wenige soziale Kontakte bzw. Freundschaften werden geknüpft, was wiederum dazu führt, dass schüchterne Kinder weniger Gelegenheiten zum „Üben“ angemessener Verhaltensweisen in sozialen Situationen erhalten (vgl. Melfsen & Walitza, 2016, S. 278). Die Lehrpersonen konnten dies bei allen Kindern bestätigen, jedoch mit unterschiedlichen Ausprägungen – zwei Kinder gingen zwar nicht oft auf andere Kinder zu, pflegten aber dennoch einige Freundschaften, während die anderen beiden Kinder Schwierigkeiten zeigten, überhaupt Freundschaften zu schliessen. Die Eltern schienen hier nicht ganz zuzustimmen: Sie schätzten ihre Kinder zwischen *Knüpft schnell Freundschaften* und *Pflegt ein paar wenige Freundschaften* ein – kein Elternpaar schien grössere Probleme festzustellen. Von Verbesserungen bezüglich sozialer Kontakte berichteten die Lehrpersonen in drei der vier Fällen, während nur ein Elternpaar eine Verbesserung wahrnehmen konnte. Auch hier könnte das unterschiedliche Umfeld der Beobachter eine Erklärung bieten: Die Eltern dürften seltener Situationen wahrnehmen, in denen ihr Kind auf andere Kinder ausserhalb seines Freundeskreises trifft, während Lehrpersonen dies tagtäglich beobachten (z.B. bei Gruppenarbeiten oder während der Pause).

---

## Verhalten im Unterricht

Die Übungen sollten den Kindern auch gezielt helfen, sich im alltäglichen Unterricht wohler zu fühlen und so besser mitmachen zu können – ohne die ständige Angst, sich zu blamieren oder etwas Falsches zu sagen. Gemäss Stöckli (1999, S. 23) sind schüchterne Kinder häufig ängstlich – im schulischen Kontext äussert sich dies in Form von Schulängsten. Dazu gehören gemäss Bilz (2017, S. 367) neben sozialen Ängsten auch Leistungsängste, welche hier näher untersucht wurden. Laut Weinert (2001, S.56-86) fand man bei der Beobachtung von Schulstunden heraus, dass während des Unterrichts weit mehr Leistungs- als Lernsituationen auftreten. Als Leistungssituationen gelten hier Tätigkeiten wie Abfragen, Prüfungen, das Lösen von Aufgaben an der Tafel etc. Entsprechend angstbehaftet dürften Leistungssituationen für betreffende Kinder sein. Interessanterweise konnten Leistungsängste in Form von übermässiger Nervosität z.B. vor Prüfungen oder ähnlichen Situationen nur von einer Lehrperson bei einem Kind mit mittelmässiger Ausprägung beobachtet werden (sowohl vor als auch nach Durchführung der Übungen) – sämtliche verbleibende Aussagen von Lehrpersonen sowie Eltern besagten, die Kinder zeigten keinerlei aussergewöhnliche Ängste in Leistungssituationen. Dass die hier beobachteten Kinder kaum Schwierigkeiten mit Leistungsängsten zu haben scheinen, kann an verschiedenen Faktoren liegen: Vielleicht gestalten die beiden Lehrpersonen Leistungssituationen optimal, so dass diese nicht als ängstigend wahrgenommen werden, oder aber die Ängste der vier Kinder beziehen sich mehr auf soziale als auf Leistungssituationen.

Dass die Partizipation im Unterricht und bei Gruppenarbeiten leidet, konnte mit mittelmässiger Ausprägung bestätigt werden: Bei drei Kindern wurde angegeben, dass diese sich eher selten zu Wort melden würden. Nur ein Kind zeigte bei Gruppenarbeiten eine normale Beteiligung und im allgemeinen Unterricht eine leicht eingeschränkte Partizipation. Bei allen Kindern wurde eine Verbesserung festgestellt. Die Lehrereinschätzungen zeigten des Weiteren bei zwei Kindern, dass diese sich bei Unklarheiten kaum trauen, nachzufragen – erst wenn sie direkt auf allfällige Schwierigkeiten angesprochen wurden, fragten sie nach. Dies hat sich bei beiden verbessert, so dass sie sich schlussendlich immerhin trauten, bei Mitschülern nachzufragen. Ein Kind war von diesem Problem nur in geringem Ausmass betroffen, ein weiteres Kind gar nicht, woran sich in beiden Fällen nichts geändert hatte.

### 3.5.3 Optimierung der Übungsmappe

Die abschliessenden Interviews mit den beiden Lehrpersonen dienten unter anderem der Besprechung einer möglichen Verbesserung der Übungsmappe. Das wertvolle Feedback bezüglich positiven Erlebnissen, Schwierigkeiten sowie Vor- und Nachteilen spezifischer Übungen soll nun Anregungen für konkrete Änderungen der Übungsmappe bieten.

## Rahmenbedingungen

Die beiden Lehrpersonen nannten bezüglich der Rahmenbedingungen keine Verbesserungsvorschläge, da sie diese bereits als gut gewählt ansahen. Sie empfanden die Übungen als altersangemessen für die Stufe 3H und fanden auch Häufigkeit (ein Mal täglich) und Dauer der Übungen (je ca. 10 Minuten) passend. Auch dass die gesamte Klasse in die Übungen mit einbezogen wird, empfanden sie als gewinnbringend. Dabei betonten sie eine positive Auswirkung auf das Klassenklima und die Vorbildfunktion selbstbewusster Kinder. Erwähnt wurde auch, dass selbst nicht-schüchterne Kinder von den Übungen profitieren konnten. Bei diesen Bedingungen besteht also aufgrund des positiven Feedbacks kein Änderungsbedarf.

### Beizubehaltende Elemente

Die Handpuppen empfanden beide Lehrpersonen als grosse Stütze, da besonders jüngere Kinder schnell eine Beziehung zu ihnen – bzw. hier zum Mutmacher – aufbauen. Dies deckt sich mit der Theorie: Melfsen & Walitza (2013, S. 90 f.) nennen Identifikationsfiguren als Erleichterung im Kampf gegen Angst bzw. Unsicherheiten. Diese sollten nicht zwingend möglichst stark wirken, sondern primär einen idealen Umgang mit besagten Unsicherheiten aufzeigen. Sie bieten Orientierung und sollen ein Vorbild sein. Diese Rolle hat hier der Mutmacher erfolgreich erfüllt. Die Figur des Angstmachers hingegen dient der Externalisierung der Angst, d.h. diese wird nicht mehr als eigenes Persönlichkeitsmerkmal des Kindes, sondern als externes Phänomen angesehen. Die Angst wird so konkretisiert und vom Kind getrennt, weshalb sie als weniger bedrohlich wahrgenommen wird.

Des Weiteren wurde es als hilfreich erachtet, dass die Übungen direkt so übernommen werden konnten, meist ohne weitere Vorbereitungen treffen zu müssen. Auch dass sie mehrfach durchgeführt werden konnten, wurde als Vorteil genannt.

Die Vielfältigkeit bzw. Anwendbarkeit in diversen Fächern wurde zudem gelobt. Dies half bei der Integration der Übungen in den Schulalltag, da viele der Übungen gut zu einem bestimmten Schulfach passten und so quasi als Teil des normalen Programms genutzt werden konnten. Als Verbesserung wird dies nun direkt in der Übungsmappe festgehalten: So wird, wo möglich, bei jeder Übung ein Vorschlag für ein bestimmtes Schulfach angebracht.

### Änderungsvorschläge

Bei einigen Übungen soll eine kurze Angabe an die Lehrperson hinzugefügt werden, die zusätzliche Informationen vermittelt. Hier werden die Rückmeldungen der Lehrpersonen bezüglich konkreter Übungen genutzt:

- „Seine Meinung sagen“: Erwähnen, dass hier Sprachschwierigkeiten auftreten können, besonders bei fremdsprachigen Kindern.
- „Meldeübung“ (Buchstabenrätsel): Besonders geeignet, um im Fach Deutsch den Buchstaben der Woche einzuführen.
- „Personenratespiel“: Spielerischer Charakter, Zusammenarbeit der gesamten Klasse.
- „Geschichten erfinden“: Partizipation jedes Kindes, Zusammenarbeit der gesamten Klasse.
- „Sprech- und Körperhaltungsübung“: Arbeit mit dem Körper, jedes Kind ist aktiv.
- „Melde-Übung“: Ratespiel mit Wettbewerb-Charakter.

## 3.6 Beantwortung der Fragestellung

Vor Durchführung der Übungen war eine Hypothese aufgestellt worden; diese besagte, dass schüchterne Kinder bereits von nur vereinzelt und stark verkürzten Übungen aus dem Trainingsprogramm nach Stöckli profitieren würden. Dabei war durchaus klar, dass die Effekte nicht dieselben sein würden, wie wenn das Programm in seinem kompletten Umfang und wie vorgegeben durchgeführt worden wäre. Dennoch wurde argumentiert, dass zumindest erste positive Auswirkungen feststellbar sein sollten. Diese Hypothese ging Hand in Hand mit der Fragestellung: *Bewirkt der tägliche Einsatz der Übungsmappe eine Verminderung der (sichtbaren) Schüchternheit von Schülerinnen und Schülern?*

Ob die sehr reduzierte und abgeänderte Sammlung einzelner Übungen tatsächlich eine Verbesserung zu erzielen vermochte, zeigen die Ergebnisse der Fragebögen und Inter-

views. Diese bieten einen differenzierten Einblick in die verschiedenen Aspekte der Schüchternheit und ob bzw. inwiefern sich diese bei den beobachteten Kindern im Laufe des Monats verändert haben. Es konnten hier mehr oder weniger ausgeprägte positive Veränderungen der einzelnen Komponenten festgestellt werden. Daraus soll nun zusammenfassend ein Schluss gezogen werden. Besonders zwei Aussagen aus den Interviews repräsentieren die allgemeine Ansicht der Lehrpersonen hierzu. Lp1, welche ein schüchternes Kind (S4) beobachtet hatte, sagte aus: „Ich glaube, so riesengrosse Veränderungen gab es nicht. Aber mir ist aufgefallen: Ein Kind, das hat wirklich besseren Blickkontakt hergestellt zu den anderen Kindern und auch zu mir. Und wenn man es aufgefordert hat, zum Beispiel lauter zu reden, dann hat es sich Mühe gegeben.“ (Zeile 72 ff.). Die andere Lehrperson, welche drei schüchterne Kinder (S1, S2 und S3) beobachtet hatte, konnte von mehr Erfolgen berichten: „Ich bin wirklich erstaunt und erfreut, dass diese drei Kinder sich so stark verändert haben in dieser kurzen Zeit. Also das hätte ich nicht gedacht! Und vor allem mit dem Mädchen, dem Schüler 1, das wirklich die grösste Schüchternheit gezeigt hat, das hat die grösste Veränderung gemacht – das finde ich wirklich ganz toll.“ (Zeile 376ff.). Grundsätzlich bestätigen die Aussagen der beiden Lehrpersonen also die Hypothese, wenn auch die eine Lehrperson nur gering ausgeprägte Verbesserungen hatte feststellen können.

Wie die Ergebnisse zeigten, fielen die Aussagen der Eltern kritischer aus: Sie waren generell eher der Ansicht, ihr Kind leide nicht oder kaum unter Schüchternheit und deren Symptomen. Bei vielen Faktoren konnten sie also keine Verbesserung bzw. Veränderung bezeugen. Dennoch konnten zumindest bei einigen der untersuchten Verhaltensweisen auch von ihnen geringe positive Entwicklungen festgestellt werden.

Die Forschungsfrage kann also abschliessend mit *ja* beantwortet werden: In der Tat führte der tägliche Einsatz der Übungsmappe zu einer Verminderung der Schüchternheit betreffender Kinder. Dies äusserte sich durch eine Vielzahl an Verhaltensweisen, bei denen mehr Sicherheit als vor Durchführung der Übungen festgestellt werden konnte.

### 3.7 Kritische Distanznahme

Die folgende Analyse der beschriebenen Methoden und Vorgehensweisen soll nun aufzeigen, wo die Grenzen der vorliegenden Arbeit liegen. Es soll bewusst gemacht werden, in welchen Bereichen Vorsicht geboten ist und welche Angaben der Arbeit kritisch zu betrachten sind.

Das Augenmerk dieser Arbeit lag auf der Thematik der Schüchternheit: Wie zeigt sie sich bei Schülerinnen und Schülern, inwiefern bedeutet sie eine Einschränkung (besonders im Schulalltag) und wie kann gegen sie angekämpft werden? Die Angaben der Lehrpersonen und der Eltern boten hier einen vertieften Einblick in die Problematik und deren zahlreichen Aspekte. Ihre Aussagen boten die Basis der Untersuchung – fraglich ist jedoch, inwiefern aussenstehende Personen tatsächlich in der Lage sind, eine realistische Einschätzung über die Innenwelt eines Kindes abzugeben. Stöckli (2007, S. 60 f.) rät bei derartigen Beurteilungen zur Vorsicht: Ein direkter Einblick in die Psyche vermeintlich schüchterner Kinder sei uns nicht möglich – es sei also nicht auszuschliessen, dass bestimmte Verhaltensweisen etwas anderem als Schüchternheit zugrunde liegen. Gleichzeitig ist es ebenso kompliziert, verlässliche Aussagen von schüchternen Kindern selbst zu erhalten: Diese fühlen sich durch Befragungssituationen und durch die Interaktion mit Fremden (hier dem Interviewer) schnell verunsichert und liefern unter derartigen Bedingungen vielleicht Daten, welche nicht ihrem alltäglichen Empfinden entsprechen. Des Weiteren waren die untersuchten Kinder mit sieben Jahren noch relativ jung und damit in ihrer Selbstreflexion und Ausdrucksweise eingeschränkter als dies bei älteren Kindern der Fall wäre. Die Untersuchung hat sich also dennoch auf die Beobachtungen der Lehrper-

sonen und Eltern gestützt; diese nehmen die Kinder immerhin tagtäglich in diversen Lebenssituationen wahr und können durchaus Aussagen darüber liefern, was äusserlich „ablesbar“ ist, hier die untersuchten Verhaltensweisen besagter Kinder. Lehrpersonen haben zudem den ständigen Vergleich zu den anderen Kindern der Klasse und sollten dadurch relativ gut in der Lage sein, allfällige Abweichungen von der Norm festzustellen und gegebenenfalls sogar deren Ursachen zu ergründen. Dennoch seien schlussendlich die erhobenen Daten und deren Interpretation mit einem kritischen Blick zu betrachten.

Ein weiterer Schwachpunkt der Arbeit besteht darin, dass die Umstände keine Überprüfung der Nachhaltigkeit der positiven Veränderungen zulassen. Zwar konnte bestätigt werden, dass die einmonatige regelmässige Durchführung der Übungen einen positiven Einfluss auf die Verhaltensweisen der schüchternen Kinder ausübte – wie lange jedoch werden diese anhalten? Werden die schüchternen Kinder auch in einem halben Jahr noch bewusst Blickkontakt mit ihrem Gegenüber halten, sich trauen, lauter und deutlicher zu sprechen? Es bleibt offen, ob sie sich in der Zukunft immer noch den Mutmacher ins Gedächtnis rufen und sich an ihm ein Beispiel nehmen, besonders, wenn die Übungen nicht mehr weiter durchgeführt werden. Sicherlich kann jede Lehrperson frei entscheiden, ob sie die Übungen länger, d.h. während mehreren Monaten, anwenden möchte – jedoch ist die Anzahl der Übungen begrenzt und auch wenn sie wiederholt angewandt werden können, ist jede Aktivität irgendwann ausgeschöpft. Es stellt sich also unweigerlich die Frage, ob die Unsicherheit schüchterner Kinder durch eine derartige Massnahme ausreichend bekämpft werden kann. Zumindest kann aber gesagt werden, dass es ein Schritt in die richtige Richtung ist und dass Aufmerksamkeit auf die Thematik gelenkt wird. Vielleicht veranlassen die Übungen verschiedene Akteure, sich mehr Gedanken über Schüchternheit zu machen und sich darüber zu informieren. Diese gesteigerte Bewusstheit kann auch schüchternen Kindern helfen, selbst aktiv zu werden bei der Gestaltung und Steigerung ihrer Selbstsicherheit.

## 3.8 Schlussfolgerungen

### 3.8.1 Verbesserung und Weiterentwicklung der Übungsmappe

Der Einsatz der Übungsmappe kann individuell vom jeweiligen Nutzer gestaltet werden: Es besteht die Entscheidungsfreiheit, wann und wie oft welche Übungen genutzt werden und auch die Anwendungsweise kann verändert werden, z.B. entsprechend eines aktuellen Themas. Die beiden Testpersonen haben dies – ohne von den Nutzungsvorgaben abzuweichen – ein Stück weit getan, indem sie die Übungen in ihren üblichen Unterricht eingebettet und sie ihm angepasst haben. Dabei haben sie auf die Bedürfnisse der jeweiligen Klasse reagiert, beispielsweise indem beliebte Übungen mehrfach durchgeführt wurden. Trotz dieser Freiheiten gab es einige Punkte, bei denen die Lehrpersonen Verbesserungspotential sahen. Konkrete Vorschläge dazu wurden in der Auswertung der Interviews beschrieben und anschliessend umgesetzt, um schlussendlich eine möglichst optimal entwickelte Übungsmappe präsentieren zu können. Dabei handelte es sich eher um geringfügige Änderungen, beispielsweise um eine kurze Anmerkung bei einzelnen Übungen, die eine erleichterte Zuordnung zum entsprechenden Schulfach erlaubt. Da keine der beiden Lehrpersonen auf schwerwiegendere Probleme gestossen ist und beide alles in allem zufrieden mit dem Einsatz der Mappe waren, gab es wenig Vorschläge für Veränderungen – daher gab es keinen grossen Entwicklungsschritt für die Übungsmappe.

Sicherlich wäre es in Zukunft positiv, der Übungsmappe weitere Übungen hinzuzufügen. Diese dürften auf der Theorie basierend neu erfunden werden oder auch aus anderen Trainingsprogrammen stammen, ähnlich Georg Stöcklis „Mutmacher gegen Hemmzwerg“. Eine potentielle Weiterentwicklung zielt also vordergründig auf die Erweiterung des Umfangs ab. Dabei sollte weiterhin beachtet werden, dass die Übungen möglichst einfach in

den Schulalltag integriert werden können – gerade diese Eigenschaft haben die beiden Testpersonen sehr geschätzt. Dies könnte dazu beitragen, dass Lehrpersonen weniger vor derartigen Projekten zurückschrecken, da die Übungsmappe bewusst mit einem möglichst geringen Mehraufwand verbunden ist.

### 3.8.2 Vorschläge für weiterführende Untersuchungen

Ein wichtiger Faktor, der bei der vorliegenden Arbeit ein Hindernis dargestellt hat, war die Zeit. Zum einen stand nicht genügend Zeit zur Verfügung, um die Übungen längerfristig – z.B. als grösseres Projekt im Verlaufe eines Schuljahres – durchzuführen. Zwar haben sich, wie die Ergebnisse zeigen konnten, bereits innerhalb eines Monats erste positive Veränderungen bemerkbar gemacht – dennoch wäre es interessant zu sehen, ob und inwiefern nach längerem Einsatz der Übungen weitere Veränderungen auftreten oder verstärkt werden. Daher wird für weiterführende Untersuchungen vorgeschlagen, den regelmässigen Einsatz der Übungen über einen längeren Zeitraum zu überprüfen. Datenerhebungen könnten hier sowohl unmittelbar vor und nach der Übungsphase als auch Monate oder gar Jahre danach erhoben werden, um wie bereits erwähnt die langfristigen Effekte der Übungen zu überprüfen.

Zum anderen wäre es sinnvoll, ein solches Projekt umfassender anzusetzen, d.h. die Stichprobe zu erweitern und bei mehr Kindern die Wirkung zu testen, als dies hier der Fall war. Zwar war es durchaus hilfreich, ein vertieftes Feedback der beiden Lehrpersonen und der Eltern zu erhalten – im Endeffekt handelte es sich dabei jedoch um eine sehr kleine Testgruppe, aus deren Aussagen keine allgemeingültigen Schlüsse gezogen werden können. Hierzu könnte zudem die Zusammenarbeit mit mehr Akteuren (z.B. Psychologen, ganzen Familien schüchterner Kinder usw.) gewinnbringend sein: Mehr verschiedene Perspektiven vergleichen zu können, würde einen noch differenzierteren Einblick in die Problematik gewähren. Beachtet werden müsste weiterhin die Definitionsproblematik der Schüchternheit (exakte Abgrenzung z.B. zur sozialen Angststörung), um den Fokus auf dem eigentlichen Thema zu belassen, sowie die Schwierigkeit, Schüchternheit als solche wahrzunehmen und einzuschätzen.

Grundsätzlich geht es also darum, die Ausmasse der bisherigen Untersuchung zu erweitern und die Thematik vertiefter zu behandeln.

### 3.8.3 Fazit

Die Arbeit mit der Übungsmappe konnte interessante und positive Ergebnisse liefern. Zwar gab es durchaus Grenzen und Einschränkungen bei der Durchführung dieser Untersuchung, schlussendlich konnte jedoch gezeigt werden, dass sich die Beachtung des Themas Schüchternheit lohnt. Wie die ausgewerteten Daten darlegen, führt schon ein geringer Aufwand seitens der Lehrperson zu positiven Auswirkungen im Verhalten der Kinder. Nützlich sind die Übungen für die ganze Klasse, doch besonders die schüchternen Kinder reagieren sensibel auf Übungen, die gezielt ihre alltäglichen Probleme in Angriff nehmen. Die Identifikationsfigur des Mutmachers sollte ihnen genau das beibringen: Mut. Sie konnten in ihm ein Vorbild sehen, welches demonstriert, dass ihre Sorgen und Ängste nichts Schlimmes und Permanentes sind, sondern etwas, was überwunden werden kann.

Sicherlich sind die Unsicherheiten der schüchternen Kinder nicht verflogen und es steht noch ein langer Weg zum Selbstbewusstsein an – der Einsatz der Übungen hat jedoch einen ersten Schritt in die richtige Richtung vollbracht.

### 3.9 Schlusswort

Die Arbeit rund um das Thema Schüchternheit hat mich in meiner Überzeugung bestärkt, dass man als Lehrperson durchaus etwas für die Selbstsicherheit seiner Schülerinnen und Schüler tun kann – und dass davon die gesamte Klasse profitieren kann, nicht nur die schüchternen Kinder. Besonders erfreut hat mich dabei, dass scheinbar bereits mit wenig Aufwand viel erreicht werden kann. Dem Thema nur einige Minuten Aufmerksamkeit pro Tag zu widmen ist bereits ausreichend, um die Klasse dafür zu sensibilisieren. Auch wenn sich die Verhaltensweisen der untersuchten schüchternen Kinder nicht grundlegend verändert haben, so zeigten sich doch nach wenigen Wochen erste Erfolge. Die Übungen konnten den Kindern einen Denkanstoss bieten und ihnen einen positiven Umgang mit der Angst – hier der sozialen Angst – zeigen. Auch bin ich der Meinung, dass die Übungen die Lehrpersonen und Eltern zum Nachdenken anregen konnten.

Ich bin der Überzeugung, dass das Selbstbewusstsein ein Thema ist, welches jeden von uns ein Leben lang begleitet und welches immer weiter ausgebaut und verbessert werden kann. Unser Selbstvertrauen bestimmt hintergründig über unser ganzes Leben: Es entscheidet darüber, wie wir uns verhalten, was wir uns zutrauen, welche Risiken wir einzugehen bereit sind und wie offen wir sind, unsere wahre Persönlichkeit zu zeigen. Unsicherheit stellt eine konstante Einschränkung dar: Gerade in der Schule, die einen so grossen Teil der Lebenswelt der Kinder ausmacht und einen ersten Grundstein für das spätere Leben setzt, ist es wichtig, sich wohl zu fühlen und aktiv am Unterricht teilnehmen zu können – ohne ständige Angst, sich zu blamieren. Hier zurückhaltend und ängstlich zu sein, bedeutet, sich nicht richtig entfalten und nicht optimal von der Schule profitieren zu können. Umso mehr liegt es mir am Herzen, Schulkindern mehr Sicherheit zu vermitteln.

Das Thema Schüchternheit verdient mehr Aufmerksamkeit, da immer wieder Kinder davon betroffen sind. Idealerweise wird einem schüchternen Kind sowohl von den Eltern als auch in der Schule geholfen, selbstsicherer zu werden und an seine Fähigkeiten zu glauben. Dieses Selbstbewusstsein bildet das Fundament für eine erfolgreiche Zukunft.



# 4 Verzeichnisse

## 4.1 Literaturverzeichnis

- Apostolopoulos, N., Hoffmann, H., & Mansmann, V. (2009). *E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter*. (A. Schwill, Hrsg.). Münster: Waxmann.
- Asendorpf, J. (1989). *Soziale Gehemmtheit und ihre Entwicklung*. Berlin: Springer.
- Benz, C., & Jenni, O. (2015). Kindliches Sozialverhalten – Entwicklungsaufgaben und Krisen in den ersten Lebensjahren. *Pädiatrie Up2date*, (4), 295–318.
- 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.
- Bilz, L. (2017). Ängste bei Schülerinnen und Schülern. Prävention und Intervention im schulischen Kontext. *Schule und Gesellschaft*.
- Eisner, M. (2012). *Über Schüchternheit. Tiefenpsychologische und anthropologische Aspekte*. Göttingen: V&R unipress.
- Ghandi, M. (1983). *Mein Leben*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jahnke, I., & Terkowsky, C. (2009). Das Projekt PeTEX: E-Learning und Live-Experimente verbinden [Online-Version]. *Journal Hochschuldidaktik*, 1(20), 14–17.
- Jenni, O., & Hansen, G. (2016). Kindliches Sozialverhalten: fließender Übergang vom Normalen zur Störung. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, (164), 269–270.
- Jones, M. G., & Gerig, T. M. (1994). Silent sixth-grade students: Characteristics, achievement, and teacher expectations. *The Elementary School Journal*, 95(2), 169–182.
- Lepine, J. P., & Simon, V. (1998). Überlegungen zum Begriff der Schüchternheit. In H. Katschnig (Hrsg.), *Wenn Schüchternheit zur Krankheit wird...: über Formen, Entstehung und Behandlung der Sozialphobie* (S. 47–53). Wien.
- Mayring, P. (1994). Qualitative Inhaltsanalyse. In A. Boehm, A. Mengel, & T. Muhr (Hrsg.), *Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge* (S. 159–175). Konstanz: UVK.
- Melfsen, S., & Walitza, S. (2013). *Soziale Ängste und Schulangst. Entwicklungsrisiken erkennen und behandeln* (1. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Melfsen, S., & Walitza, S. (2016). Angststörungen im Kindes- und Jugendalter. Abgrenzung zwischen beeinträchtigender Störung und Schüchternheit. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, (164), 278–287.
- Melfsen, S., & Warnke, A. (2009). Soziale Phobie. In *Lehrbuch der Verhaltenstherapie* (S. 531–553). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Petermann, F. (2002). Klinische Kinderpsychologie: das Konzept der sozialen Kompetenz. *Zeitschrift für Psychologie*, (210), 175–185.
- Petermann, F., & Koglin, U. (2008). Frühe Kindheit. *Kindheit und Entwicklung*, (17), 137–142.

- Petermann, F., & Petermann, U. (2000a). *Training mit sozial unsicheren Kindern* (7. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Petermann, F., & Petermann, U. (2010). Schulangst. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, (4), 391–399.
- Petermann, U. (2000b). Soziale Phobien und Unsicherheit. In F. Petermann (Hrsg.), *Fallbuch der Klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Pilkonis, P. A., & Zimbardo, P. G. (1979). The personal and social dynamics of shyness. In C. E. Izard (Hrsg.), *Emotions in Personality and Psychopathology* (S. 133–160). New York: Plenum Press.
- Roos, M., & Leutwyler, B. (2011). *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium. Recherchieren, schreiben, forschen* (1. Aufl.). Bern: Huber.
- Spooner, A. L., & Evans, M. A. (2005). Hidden shyness in children: Discrepancies between self-perceptions and the perceptions of parents and teachers. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51(4), 437–466.
- Stöckli, G. (1999). Schüchterne Kinder in der Schule. *Schweizer Schule*, 1(86), 70.
- Stöckli, G. (2004). *Schüchternheit in der Schule. Korrelate beobachteter Schüchternheit und selbst berichteter sozialer Ängstlichkeit bei Kindern im Grundschulalter*. Universität Zürich, Basel.
- Stöckli, G. (2007). *Schüchternheit als Schulproblem? Spuren eines alltäglichen Phänomens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stöckli, G. (2016). *Mutmacher gegen Hemmzweig. Sozialarbeit an Schulen: Ein Trainingsprogramm für sozial ängstliche Schülerinnen und Schüler* (1. Aufl.). Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Sulkowski, M., Joyce, D., & Storch, E. (2012). Treating childhood anxiety in schools: Service delivery in a response to intervention paradigm. *Journal of Child and Family Studies*, 21, 938–947.
- Weinert, F. (2001). Qualifikation und Unterricht zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In W. Melzer & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule* (S. 56–86). Weinheim: Juventa.
- Zimbardo, P. G., & Gerrig, R. J. (2008). *Psychologie* (18. Aufl.). München: Pearson Studium.

## 4.2 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Teufelskreis der Schüchternheit .....	10
Abb. 2:	Facetten schulbezogener Ängste .....	13
Abb. 3:	Faktoren in der Entwicklung von Schulängsten .....	17
Abb. 4:	Das Response-to-intervention-Modell (RTI) .....	22
Abb. 5:	Ausprägung der Schüchternheit .....	34
Abb. 6:	Blickkontakt.....	35
Abb. 7:	Sprechen (Deutlichkeit und Lautstärke).....	35
Abb. 8:	Freundschaften .....	36
Abb. 9:	Leistungsängste.....	37
Abb. 10:	Partizipation (bei Gruppenarbeiten und allgemein).....	37
Abb. 11:	Nachfragen bei Unklarheiten .....	38

## 4.3 Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Faktoren bei der Entstehung sozialer Unsicherheit .....	15
Tab. 2:	Kategoriensystem zur Auswertung der Interviews.....	31

## 4.4 Anhangsverzeichnis

Anhang I:	Informationsschreiben an die Direktion.....	52
Anhang II:	Begleitbrief an die Eltern (vorher) .....	53
Anhang III:	Elternfragebogen (vorher).....	54
Anhang IV:	Lehrerfragebogen (vorher).....	57
Anhang V:	Begleitbrief an die Eltern (nachher) .....	63
Anhang VI:	Elternfragebogen (nachher).....	64
Anhang VII:	Lehrerfragebogen (nachher).....	67
Anhang VII:	Interviewleitfaden .....	71

# 5 Anhang

## I. Informationsschreiben an die Direktion

Werte Direktion

Ich absolviere meine Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Wallis und beschäftige mich zurzeit mit meiner Diplomarbeit zum Thema Schüchternheit. Im Rahmen der Arbeit habe ich eine Sammlung diverser kurzer Übungen für den Aufbau des Selbstvertrauens von Schulkindern erstellt. Diese Übungen würde ich nun gerne von Lehrpersonen testen lassen, um sie auf ihre Wirksamkeit zu prüfen und optimieren zu können.

\_\_\_\_\_ hat sich freundlicherweise dazu bereit erklärt, die Übungen während eines Monats täglich mit ihrer Klasse durchzuführen. Diese dauern lediglich jeweils 5-10 Minuten und nehmen daher kaum Unterrichtszeit in Anspruch. Die dadurch gewonnenen Daten werden selbstverständlich nur mit Einverständnis der betreffenden Eltern gesammelt und vertraulich behandelt: Mir persönlich werden keine Namen bekanntgegeben, weshalb alle Informationen in der Arbeit anonymisiert wiedergegeben werden.

Für die Durchführung der Übungen bitte ich hiermit um Ihre Genehmigung. Sollte es Fragen oder Unklarheiten geben, dürfen Sie mich gerne per Mail oder telefonisch erreichen: [f.lochmatter@gmail.com](mailto:f.lochmatter@gmail.com) / 079 860 86 30.

Vielen Dank im Voraus,

Fabienne Lochmatter

## II. Begleitbrief an die Eltern (vorher)

Liebe Eltern

Ich absolviere meine Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Wallis und beschäftige mich zurzeit mit meiner Diplomarbeit zum Thema Schüchternheit. Im Rahmen der Arbeit habe ich eine Sammlung diverser kurzer Übungen erstellt, welche die Lehrperson Ihres Kindes während eines Monats täglich in den Unterricht integrieren wird. Diese werden mit der gesamten Klasse durchgeführt, sollen aber vor allem zurückhaltenden Kindern helfen, mehr aus sich herauszukommen. Es soll dabei Sicherheit in sozialen- und Leistungssituationen des Schulalltags vermittelt werden.

Um den Einfluss solcher Übungen zu prüfen, würde ich gerne einige Eltern zur Thematik befragen. Dies findet in Form eines Fragebogens statt, welcher jeweils ein Mal vor und ein Mal nach der Einsatzphase der Übungen von Ihnen ausgefüllt wird. Der geschätzte Zeitaufwand beträgt ca. 5-10 Minuten.

Die gewonnenen Informationen werden anonym behandelt, um den Datenschutz zu gewährleisten. Falls Sie einverstanden sind, geben Sie bitte den ausgefüllten Fragebogen ohne Namen im verschlossenen Briefumschlag der Klassenlehrperson ab bzw. Ihrem Kind mit in die Schule. Der Briefumschlag ist mit einer Nummer versehen, damit ich später die Daten auswerten kann, ohne die Namen der Beteiligten zu kennen.

Im Folgenden möchte ich Ihnen noch kurz einige Informationen zur Beantwortung der Fragen geben:

- Wenn möglich, füllen bitte beide Elternteile den Fragebogen gemeinsam aus. Ist dies nicht möglich, kann auch nur ein Elternteil die Fragen beantworten.
- Sind bei einer Frage mehrere Antworten möglich, ist dies angegeben – ansonsten wird nur eine Antwort ausgewählt.
- Die meisten Fragen haben neben den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten eine leere Zeile. Falls keine der Antworten zutrifft, können Sie dort eine eigene Antwort aufschreiben.

Bei den Fragen gibt es kein Richtig oder Falsch. Kreuzen Sie bitte so an, wie es am ehesten auf Sie und Ihr Kind zutrifft. Bei Fragen oder Unklarheiten bezüglich des Verfahrens oder der Fragen dürfen Sie mich gerne per E-Mail unter [f.lochmatter@gmail.com](mailto:f.lochmatter@gmail.com) kontaktieren.

Ich danke Ihnen ganz herzlich, dass Sie sich die Zeit nehmen, den Fragebogen auszufüllen!

Freundliche Grüsse  
Fabienne Lochmatter

### III. Elternfragebogen (vorher)

#### Allgemeine Angaben zum Kind

Alter Ihres Kindes: .....

Mein Kind ist:  Ein Mädchen  Ein Junge

#### 1. Wie schätzen Sie die Schüchternheit Ihres Kindes ein?

- Ich nehme mein Kind nicht als schüchtern wahr.
  - Ich halte mein Kind für etwas schüchtern, aber es scheint dadurch nicht / kaum beeinträchtigt zu sein.
  - Ich empfinde mein Kind als ziemlich / sehr schüchtern, finde das aber nicht weiter schlimm bzw. wünsche mir keine Veränderung.
  - Ich empfinde mein Kind als ziemlich / sehr schüchtern und erhoffe mir, dass es in Zukunft mehr aus sich herauskommt und an Selbstvertrauen gewinnt.
  - Andere: .....
- .....

#### 2. Wie haben sich die Unsicherheiten / Schüchternheit Ihres Kindes im Laufe der Zeit verändert?

- Mein Kind wirkte noch nie unsicher oder schüchtern.
  - Mein Kind war früher unsicher / schüchtern, hat dies nun aber überwunden bzw. verhält sich nur noch selten wie damals.
  - Die Unsicherheiten / Schüchternheit haben zugenommen.
  - Andere: .....
- .....

**3. Haben Sie sich schon mal vertieft mit dem Thema Schüchternheit auseinandergesetzt?**

*(Mehrere Antworten sind möglich)*

- Nein, darüber habe ich mir bisher keine / wenig Gedanken gemacht.
- Nein – ich habe mir zwar bereits darüber Gedanken gemacht, habe mich jedoch nie näher darüber informiert.
- Ja, ich habe mich online darüber informiert.
- Ja, ich habe einen Ratgeber, ein Sachbuch o.Ä. gekauft / ausgeliehen.
- Andere: .....

**4. Hat Ihr Kind Schwierigkeiten damit, mit einem Gesprächspartner (andere als Vertrauenspersonen wie Familienmitglieder) Blickkontakt zu halten?**

- Mein Kind scheint keine Probleme damit zu haben, seinem Gegenüber während eines Gesprächs in angemessenem Ausmass in die Augen zu schauen.
- Mein Kind schaut im Gespräch mit anderen oft auf den Boden oder sonstwohin.
- Andere: .....

**5. Redet Ihr Kind mit Gesprächspartnern (andere als Vertrauenspersonen wie Familienmitglieder) laut und deutlich genug, um problemlos verstanden zu werden?**

- Er / sie spricht ausserhalb der Familie oft leise oder undeutlich.
- Im Gespräch mit Freunden spricht mein Kind deutlich und laut genug, bei Fremden oder nur flüchtig Bekannten spricht er / sie aber eher leise oder weniger deutlich.
- Mein Kind spricht immer angemessen laut und deutlich, selbst im Unterricht vor allen Mitschülern oder bei Fremden.
- Andere: .....

**6. Knüpft Ihr Kind schnell neue Freundschaften?**

- Nein, meinem Kind fällt es eher schwer, auf andere zuzugehen und Freunde zu finden.
- Mein Kind pflegt ein paar wenige Freundschaften, freundet sich jedoch nicht auf Anhieb mit jedem an.
- Ja, mein Kind hat kein Problem damit, andere Kinder anzusprechen, um sich mit ihnen anzufreunden.
- Andere: .....

**7. Leidet Ihr Kind unter leistungsbezogenen Ängsten? (D.h. Nervosität / Ängste in Situationen aller Art, bei denen Leistung zum Ausdruck kommt: Prüfungen, Sportunterricht, Vorträge, vor der Klasse etwas vorzeigen, ...)**

- Ja, vor oder während gewissen Leistungssituationen zeigt er / sie extreme Nervosität.
- Nein, mein Kind ist in schulischen Leistungssituationen in angemessenem Ausmass nervös.
- Andere: .....

**8. Geht Ihr Kind gerne in die Schule?**

- Mein Kind freut sich jeden Tag / meistens auf die Schule und geht gerne hin.
- Mein Kind geht nicht besonders gerne in die Schule.  
*Falls Sie die zweite Antwort angekreuzt haben: Haben Sie eine Vermutung, weshalb Ihr Kind nicht gerne zur Schule geht?*  
.....  
.....

**Herzlichen Dank für die Beantwortung der Fragen!**

Fabienne Lochmatter



## IV. Lehrerfragebogen (vorher)

### Teil I: Fragen an und über die Lehrperson

#### 1. Personalien

Vor- und Nachname der Lp: .....

#### 2. Kommen Sie in Ihrem Berufsalltag oft mit schüchternen Kindern in Kontakt?

Schüchterne Kinder waren in meiner Klasse bisher nur selten anzutreffen (d.h. es gab auch Jahre, in denen gar keine schüchternen Kinder dabei waren).

Es kommt fast immer vor, dass in der Klasse schüchterne Kinder sind, allerdings immer nur vereinzelte.

Es waren bisher meist mehrere (drei oder mehr) schüchterne Kinder in meiner Klasse.

Andere: .....  
.....

#### 3. Können Sie sich daran erinnern, ob Schüchternheit während Ihrer Lehrerausbildung thematisiert wurde?

*(Mehrere Antworten sind möglich)*

Ich kann mich nicht daran erinnern, ob das Thema behandelt wurde.

Nein, an der PH / im Lehrerseminar wurde das Thema Schüchternheit nicht spezifisch angesprochen.

Für den heutigen Berufsalltag nützliche und relevante Erfahrungen zum Umgang mit schüchternen Kindern konnte ich während Praktika sammeln.

Ja, Schüchternheit wurde im Rahmen meiner Ausbildung thematisiert.

Andere: .....  
.....

**4. Haben Sie sich auch privat, d.h. ausserhalb Ihrer Lehrerausbildung, schon mal vertieft mit dem Thema Schüchternheit auseinandergesetzt?**

*(Mehrere Antworten sind möglich)*

Nein, meine aktuellen Kenntnisse und Methoden zum Umgang mit schüchternen Kindern haben bisher immer ganz gut funktioniert.

Ja, ich habe mich online darüber informiert.

Ja, ich habe einen Ratgeber, ein Sachbuch o.Ä. gekauft / ausgeliehen.

Andere: .....

.....

**5. Wie gehen Sie mit schüchternen Kindern in Ihrer Klasse um?**

*(Mehrere Antworten sind möglich)*

Ich bedränge sie nicht – wenn sie sich trauen, im Unterricht mitzumachen und sich mal melden, ermutige und lobe ich sie, aber ich zwinge sie nicht dazu.

Ich beziehe sie besonders oft und bewusst in den Unterricht mit ein, zum Beispiel, indem ich Fragen gezielt an sie richte oder nach ihrer Meinung frage.

Ich bringe sie bewusst immer wieder in Situationen, in denen sie sich etwas überwinden müssen (z.B. durch Spiele, bei denen sie im Mittelpunkt stehen müssen, Rollenspiele, Gedichte vortragen, ...)

Andere Methoden / Anmerkungen: .....

.....

.....

## Teil II: Fragen über die beobachteten SchülerInnen

### 1. Personalien

Codierung des Schülers / der Schülerin: .....

Alter des Schülers / der Schülerin: .....

Der Schüler / die Schülerin ist:  Ein Mädchen  Ein Junge

### 2. Wie schätzen Sie die Schüchternheit des Schülers / der Schülerin ein?

Ich empfinde ihn / sie als etwas schüchtern: Im Klassenverband traut er / sie sich nicht, voll mitzumachen – im Umgang mit Freunden und anderen Vertrauenspersonen kommt er / sie jedoch mehr aus sich heraus.

Ich nehme ihn / sie als ziemlich bis sehr schüchtern wahr: Die Schüchternheit ist so weit ausgeprägt, dass sie im Schulalltag problematisch ist (z.B. dadurch, dass der Schüler / die Schülerin im Unterricht nur wenig mitmacht).

*Eventuelle Anmerkungen zur Ausprägung der Schüchternheit:*

.....  
.....

### 3. Wie haben sich die Unsicherheiten / Schüchternheit des Schülers im Laufe der Zeit verändert?

Ich kenne den Schüler / die Schülerin noch nicht lange genug, um dies beurteilen zu können.

Er / sie war früher noch unsicherer und schüchterner und hat dies nun bereits teilweise abgebaut. Er / sie wirkt inzwischen etwas selbstsicherer.

Die Unsicherheiten / Schüchternheit des Schülers / der Schülerin sind etwa gleich geblieben.

Die Unsicherheiten / Schüchternheit haben zugenommen.

Andere: .....

.....

**4. Hat der Schüler / die Schülerin Schwierigkeiten damit, mit einem Gesprächspartner Blickkontakt zu halten? (Ausnahme sind Vertrauenspersonen wie z.B. Familienmitglieder, enge Freunde, ...)**

- Er / sie scheint keine Probleme damit zu haben, dem Gegenüber während eines Gesprächs in angemessenem Ausmass in die Augen zu schauen.
- Er / sie schaut im Gespräch oft auf den Boden oder sonstwohin.
- Andere: .....
- .....

**5. Spricht der Schüler / die Schülerin laut und deutlich genug, um problemlos verstanden zu werden?**

- Er / sie spricht oft / meistens leise oder undeutlich.
- Im Gespräch mit vertrauten Personen spricht er / sie deutlich und laut genug, vor der Klasse aber spricht er / sie leise und / oder undeutlich.
- Er / sie spricht immer angemessen laut und deutlich, selbst im Unterricht vor allen MitschülerInnen oder in Kontakt mit fremden oder ihm weniger nahestehenden Kindern.
- Andere: .....
- .....

**6. Knüpft der Schüler / die Schülerin schnell neue Freundschaften?**

- Nein, es scheint ihm / ihr eher schwer zu fallen, auf andere zuzugehen und Freunde zu finden.
- Er / sie pflegt ein paar wenige Freundschaften, tritt jedoch nicht oft aus eigenem Antrieb mit anderen Kindern in Kontakt.
- Der Schüler / die Schülerin ist bei den Mitschülern beliebt und pflegt viele Freundschaften. Es fällt ihm / ihr nicht schwer, auf Gleichaltrige zuzugehen.
- Andere: .....
- .....

**7. Zeigt der Schüler / die Schülerin Anzeichen leistungsbezogener Ängste? (D.h. Nervosität / Ängste in Situationen, bei denen Leistung zum Ausdruck kommt: Prüfungen, Sportunterricht, Vorträge, etwas vorzeigen, ...)**

- Ja, vor oder während gewissen Leistungssituationen zeigt er / sie extreme Nervosität / Unsicherheit.
- Nein, er / sie scheint in schulischen Leistungssituationen in angemessenem Ausmass nervös zu sein.
- Andere: .....
- .....

**8. Arbeitet der Schüler / die Schülerin in Partner- und Gruppenarbeiten aktiv mit?**

- Nein, er / sie bringt kaum oder gar keine Ideen und Vorschläge mit ein und lässt eher die anderen Gruppenmitglieder reden.
- Er / sie trägt ein wenig zur Arbeit bei, bleibt aber grossteils still und weniger aktiv als die anderen Mitglieder seiner Gruppe.
- Ja, er / sie ist an Gruppenarbeiten grundsätzlich ebenso beteiligt wie die anderen Gruppenmitglieder.
- Andere: .....
- .....

**9. Wie oft meldet sich der Schüler / die Schülerin im Unterricht?**

- Er / sie meldet sich praktisch nie von alleine und spricht im Unterricht nur, wenn er / sie aufgerufen wird.
- Er / sie meldet sich manchmal, aber eher selten – selbst wenn er / sie die Antworten zu kennen scheint, wartet er / sie oft lieber ab, ob sich jemand anders zuerst meldet.
- Er / sie meldet sich oft (zumindest etwa gleich häufig wie die anderen Schüler) und ist am Unterricht beteiligt.
- Andere: .....
- .....

**10. Fragt der Schüler / die Schülerin nach, wenn er / sie etwas nicht versteht?**

- Ja, er / sie meldet sich bei Unklarheiten meistens direkt.
- Er / sie probiert es meistens zunächst, bis er / sie wirklich nicht mehr weiter weiss oder bis ich mich erkundige, ob er / sie alles verstanden hat – erst dann bittet er / sie um eine erneute Erklärung.
- Er / sie fragt eher bei Mitschülern nach, als sich vor der Klasse oder bei mir zu melden.
- Andere: .....
- .....

**Herzlichen Dank für die Beantwortung der Fragen!**

Fabienne Lochmatter

## V. Begleitbrief an die Eltern (nachher)

Liebe Eltern

Seit Ihrer Teilnahme an der Umfrage zum Thema Schüchternheit mittels Fragebogen ist ein Monat vergangen – während dieser Zeit wurde in der Klasse Ihres Kindes täglich je eine kurze Übung durchgeführt, um allfällige Unsicherheiten von Schülerinnen und Schülern zu mindern.

Dank Ihrer Teilnahme konnte ich bereits vor Durchführung dieser Übungen wichtige Daten sammeln – vielen Dank dafür! Nun ist es an der Zeit, den Einfluss der Übungen zu analysieren. Im besten Falle konnten die Übungen einigen Kindern helfen, ihr Selbstbewusstsein aufzubauen. Es kann aber auch durchaus sein, dass die Übungen nicht die gewünschte Wirkung gezeigt haben. Entsprechend sollen die Übungen für zukünftigen Gebrauch optimiert werden. Um auch Ihre Meinung und Wahrnehmung als Eltern mit einbeziehen zu können, wäre ich dankbar, wenn Sie nun einen abschliessenden Fragebogen ausfüllen würden.

Die gewonnenen Informationen werden weiterhin anonym behandelt. Geben Sie bitte den ausgefüllten Fragebogen ohne Namen im verschlossenen Briefumschlag der Klassenlehrperson ab bzw. Ihrem Kind mit in die Schule.

Auch bei diesem Fragebogen gilt wieder Folgendes:

- Wenn möglich, füllen bitte beide Elternteile den Fragebogen gemeinsam aus. Ist dies nicht möglich, kann auch nur ein Elternteil die Fragen beantworten.
- Sind bei einer Frage mehrere Antworten möglich, ist dies angegeben – ansonsten wird nur eine Antwort ausgewählt.
- Die meisten Fragen haben neben den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten eine leere Zeile. Falls keine der Antworten zutrifft, können Sie dort eine eigene Antwort aufschreiben.

Herzlichen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen, den Fragebogen auszufüllen!

Freundliche Grüsse

Fabienne Lochmatter

## VI. Elternfragebogen (nachher)

### 1. Allgemeine Angaben zum Kind

Alter Ihres Kindes: .....

Mein Kind ist:  Ein Mädchen  Ein Junge

### 2. Wie schätzen Sie die Schüchternheit Ihres Kindes ein?

- Ich nehme mein Kind nicht als schüchtern wahr.
  - Ich halte mein Kind für etwas schüchtern, aber es scheint dadurch nicht / kaum beeinträchtigt zu sein.
  - Ich empfinde mein Kind als ziemlich / sehr schüchtern, finde das aber nicht weiter schlimm bzw. wünsche mir keine Veränderung.
  - Ich empfinde mein Kind als ziemlich / sehr schüchtern und erhoffe mir, dass es in Zukunft mehr aus sich herauskommt und an Selbstvertrauen gewinnt.
  - Andere: .....
- .....

### 3. Wie haben sich die Unsicherheiten / Schüchternheit Ihres Kindes im Laufe der Zeit verändert?

- Mein Kind wirkte noch nie unsicher oder schüchtern.
  - Mein Kind war früher unsicher / schüchtern, hat dies nun aber überwunden bzw. verhält sich nur noch selten wie damals.
  - Die Unsicherheiten / Schüchternheit haben zugenommen.
  - Andere: .....
- .....



**4. Haben Sie sich schon mal vertieft mit dem Thema Schüchternheit auseinandergesetzt?**

*(Mehrere Antworten sind möglich)*

- Nein, darüber habe ich mir bisher keine / wenig Gedanken gemacht.
- Nein – ich habe mir zwar bereits darüber Gedanken gemacht, habe mich jedoch nie näher darüber informiert.
- Ja, ich habe mich online darüber informiert.
- Ja, ich habe einen Ratgeber, ein Sachbuch o.Ä. gekauft / ausgeliehen.
- Andere: .....
- .....

**5. Hat Ihr Kind Schwierigkeiten damit, mit einem Gesprächspartner (andere als Vertrauenspersonen wie Familienmitglieder) Blickkontakt zu halten?**

- Mein Kind scheint keine Probleme damit zu haben, seinem Gegenüber während eines Gesprächs in angemessenem Ausmass in die Augen zu schauen.
- Mein Kind schaut im Gespräch mit anderen oft auf den Boden oder sonstwohin.
- Andere: .....
- .....

**6. Redet Ihr Kind mit Gesprächspartnern (andere als Vertrauenspersonen wie Familienmitglieder) laut und deutlich genug, um problemlos verstanden zu werden?**

- Er / sie spricht ausserhalb der Familie oft leise oder undeutlich.
- Im Gespräch mit Freunden spricht mein Kind deutlich und laut genug, bei Fremden oder nur flüchtig Bekannten spricht er / sie aber eher leise oder weniger deutlich.
- Mein Kind spricht immer angemessen laut und deutlich, selbst im Unterricht vor allen Mitschülern oder bei Fremden.
- Andere: .....
- .....

**7. Knüpft Ihr Kind schnell neue Freundschaften?**

- Nein, meinem Kind fällt es eher schwer, auf andere zuzugehen und Freunde zu finden.
- Mein Kind pflegt ein paar wenige Freundschaften, freundet sich jedoch nicht auf Anhieb mit jedem an.
- Ja, mein Kind hat kein Problem damit, andere Kinder anzusprechen, um sich mit ihnen anzufreunden.
- Andere: .....

**8. Leidet Ihr Kind unter leistungsbezogenen Ängsten? (D.h. Nervosität / Ängste in Situationen aller Art, bei denen Leistung zum Ausdruck kommt: Prüfungen, Sportunterricht, Vorträge, vor der Klasse etwas vorzeigen, ...)**

- Ja, vor oder während gewissen Leistungssituationen zeigt er / sie extreme Nervosität.
- Nein, mein Kind ist in schulischen Leistungssituationen in angemessenem Ausmass nervös.
- Andere: .....

**9. Geht Ihr Kind gerne in die Schule?**

- Mein Kind freut sich jeden Tag / meistens auf die Schule und geht gerne hin.
- Mein Kind geht nicht besonders gerne in die Schule.  
*Falls Sie die zweite Antwort angekreuzt haben: Haben Sie eine Vermutung, weshalb Ihr Kind nicht gerne zur Schule geht?*  
.....  
.....

**Herzlichen Dank für die Beantwortung der Fragen!**

Fabienne Lochmatter

## VII. Lehrpersonenfragebogen (nachher)

### 1. Personalien

Vor- und Nachname der Lp: .....

Codierung des Schülers / der Schülerin: .....

Alter des Schülers / der Schülerin: .....

Der Schüler / die Schülerin ist:  Ein Mädchen  Ein Junge

### 2. Wie wurden die Übungen vom Schüler / von der Schülerin aufgenommen?

Er / sie war nicht besonders begeistert von den Übungen und vermied es nach Möglichkeit, dabei aus sich herauskommen zu müssen.

Er / sie machte bei den Übungen mit, wirkte dabei aber unsicher.

Er / sie machte bei den Übungen (evtl. nach anfänglicher Unsicherheit) mit Freude mit.

Andere: .....  
.....

### 3. Wie schätzen Sie inzwischen die Schüchternheit / Unsicherheiten des Schülers / der Schülerin ein?

Er / sie scheint allgemein noch zurückhaltender als vorher zu sein – die Übungen könnten eine einschüchternde Wirkung auf ihn / sie gehabt haben.

Er / sie scheint etwa gleich schüchtern / unsicher zu sein wie vorher.

Seine / ihre Schüchternheit und Unsicherheiten scheinen etwas nachgelassen zu haben – er / sie ist zwar immer noch zurückhaltend, gibt sich aber Mühe, mehr mitzumachen, auf andere zuzugehen, ...

Er / sie zeigt kaum noch Schüchternheit und verhält sich inzwischen nicht mehr unsicher.

Andere: .....  
.....

**4. Hat sich der Blickkontakt des Schülers / der Schülerin beim Gespräch verändert?**

- Er / sie hatte vorher schon keine Probleme damit, seinem Gegenüber beim Gespräch in die Augen zu sehen.
- Er / sie schaute zuvor oft auf den Boden oder sonst wohin – inzwischen hält er / sie dem Blick des Gegenübers besser stand.
- Er / sie schaute zuvor oft auf den Boden oder sonst wohin, was sich im Verlaufe der letzten Wochen nicht verändert hat.
- Andere: .....

**5. Hat sich die Lautstärke und Klarheit der Aussprache des Schülers / der Schülerin verändert?**

- Er / sie hatte vorher schon keine Probleme damit, angemessen laut und deutlich zu sprechen.
- Er / sie sprach zuvor in einigen Situationen leise / unklar – inzwischen spricht er / sie mit etwas mehr Selbstsicherheit.
- Er / sie sprach zuvor in einigen Situationen leise / unklar – dies hat sich im Verlaufe der letzten Wochen nicht verändert.
- Andere: .....

**6. Geht der Schüler / die Schülerin nun mehr auf andere Schüler zu oder bleibt er / sie weiterhin alleine oder im vertrauten Freundeskreis?**

- Er / sie hatte vorher schon keine Probleme damit, auf andere Kinder zuzugehen.
- Er / sie ist weiterhin grossteils alleine oder im vertrauten Freundeskreis, scheint aber weniger Schwierigkeiten damit zu haben, auch mal andere Kinder anzusprechen.
- Er / sie vermeidet es weiterhin, mit anderen Personen in Kontakt zu treten, die nicht zu den engsten Vertrauenspersonen gehören.
- Andere: .....

**7. Haben sich, falls zuvor vorhanden, die leistungsbezogenen Ängste des Schülers / der Schülerin vermindert? (D.h. Nervosität / Ängste in Situationen, bei denen Leistung zum Ausdruck kommt: Prüfungen, Sportunterricht, Vorträge, etwas vorzeigen, ...)**

- Er / sie hat noch nie übermässige Leistungsängste gezeigt.
- Er / sie ist immer noch in gewissen Leistungssituationen verunsichert / verängstigt, aber die Anzahl solcher Begebenheiten hat sich vermindert bzw. die Angst ist weniger ausgeprägt.
- Er / sie zeigt dieselben Leistungsängste in ähnlichem Ausmass wie zuvor.
- Andere: .....
- .....

**8. Arbeitet der Schüler / die Schülerin in Partner- und Gruppenarbeiten aktiver mit als zuvor?**

- Ich habe ihn / sie schon zuvor als aktives Gruppenmitglied wahrgenommen.
- Ja, er / sie traut sich inzwischen mehr, seine / ihre Meinung, Ideen und Vorschläge einzubringen.
- Nein, er / sie zeigt immer noch dieselbe Zurückhaltung bei Gruppenarbeiten wie zuvor.
- Andere: .....
- .....

**9. Meldet sich der Schüler / die Schülerin im Unterricht öfter als zuvor?**

- Er / sie hat sich schon zuvor gut am Unterricht beteiligt.
- Ja, er / sie meldet sich inzwischen etwas mehr als zuvor.
- Nein, er / sie meldet sich immer noch eher selten / nie.
- Andere: .....
- .....

**10. Traut sich der Schüler / die Schülerin inzwischen mehr, bei Unklarheiten nachzufragen?**

- Er / sie hat bereits zuvor direkt nachgefragt, wenn er / sie etwas nicht verstanden hat.
- Ja – zuvor hat er / sie das Nachfragen ausgezögert oder vermieden oder hat leise einen befreundeten Mitschüler gefragt. Inzwischen traut er / sie sich, sich bei Unklarheiten zu melden.
- Nein, er / sie fragt immer noch ungerne nach, wenn er / sie etwas nicht verstanden hat.
- Andere: .....

**11. Haben Sie die Übungsmappe allgemein als nützlich empfunden? Würden Sie sie auch in Ihrem künftigen Unterricht nutzen?**

- Ich fand die Wirkung der Übungen nicht ausreichend, um sie weiterhin anwenden zu wollen.
- Die Übungen haben keine / wenig Wirkung gezeigt, aber ich würde sie weiterhin durchführen, um vielleicht über eine längere Zeitspanne Resultate zu erzielen.
- Die Übungen waren nützlich und haben eine positive Veränderung erzielt, allerdings empfinde ich es nun als ausreichend und würde sie nicht noch länger anwenden.
- Die Übungen haben positive Auswirkungen erzielt, weshalb ich sie auch weiterhin einsetzen würde / werde.
- Andere: .....

**Herzlichen Dank für die Beantwortung der Fragen!**

Fabienne Lochmatter

## VIII. Interviewleitfaden

### Einführung

- Begrüssung und Dank für die Bereitschaft zur Teilnahme am Interview
- Informationen zum Zweck und zu den Inhalten des Interviews
- Festlegung der Rahmenbedingungen:
  - Geschätzter Zeitaufwand
  - Ablauf bzw. Aufbau des Interviews
  - Einholen der Einverständnis zur Tonaufnahme des Gesprächs
  - Unterstützendes Material: Übungsmappe sowie Notizen des / der Befragten
- Hinweis auf den vertraulichen Umgang und die Anonymisierung der Daten

### Teil I: Verlauf der Testphase der Übungsmappe

- 1. Gab es positive Erfahrungen, welche Du durch die Übungen mit Deiner Klasse gemacht hast? Wenn ja, welche?**
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- 2. Gab es Probleme / negative Erfahrungen bei der Durchführung der Übungen? Wenn ja, welche?**
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- 3. Waren die schüchternen Kinder den Übungen gegenüber offen oder waren sie durch sie eher verunsichert?**
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- 4. Konntest Du im Verlaufe des Monats Veränderungen im Sozialverhalten der schüchternen Kinder feststellen?**
  - Falls ja, inwiefern? Zeigten sich diese Veränderungen nur während der Übungen oder auch zwischendurch (z.B. im Unterricht, in der Pause, ...)?
  - Falls nein – hältst Du es für wahrscheinlich, dass sich eine positive Entwicklung zeigen könnte, wenn die Übungen öfter und / oder über einen längeren Zeitraum durchgeführt werden würden?

**5. Empfundest Du die Übungen als altersangemessen für Deine Klasse?**

- Falls ja, inwiefern hat sich dies geäußert? Weshalb sind die Übungen gerade für eine 3H geeignet und nicht etwa für jüngere oder ältere Kinder?
- Falls nein, in welcher Stufe würdest Du die Übungen stattdessen anwenden? Bzw. hältst Du es für möglich, die Übungen für die 3H anzupassen? Wenn ja, wie?

**6. Würdest Du die Übungen künftig weiterhin mit der gesamten Klasse, oder eher mit einer ausgewählten Gruppe schüchterner Kinder durchführen? Weshalb – gibt es konkrete Erfahrungen, welche zu dem Schluss führen?**

**7. Fandest Du die durchschnittliche Dauer der einzelnen Übungen angemessen oder würdest Du sie eher verkürzen / verlängern? Weshalb?**

- Falls die Dauer der Übungen als nicht ideal empfunden wird: Inwiefern könnte sie angepasst werden – gibt es konkrete Vorschläge?

**8. Hieltest Du es für angemessen, täglich eine Übung zu machen, oder wäre es besser, sie öfter / seltener durchzuführen?**

**9. Liessen sich die Übungen einfach in den Schulalltag integrieren?**

- Falls ja, inwiefern hast Du die Übungen integriert (Zeitpunkt, Umstände, ...)?
- Falls nein, hast Du diesbezüglich Verbesserungsvorschläge?

**10. Gab es spezifische Übungen, welche Du als besonders sinnvoll wahrgenommen hast? Wenn ja, welche? Weshalb?**



11. Gab es spezifische Übungen, welche Du ändern oder aus dem Programm streichen würdest? Wenn ja, welche? Weshalb?

12. Hast Du abschliessend noch weitere Bemerkungen, Anregungen oder Ideen?

Ich bestätige, die vorliegende Arbeit eigenständig verfasst zu haben.

Die in der Arbeit dargestellten empirischen Daten wurden nach dem Gebot wissenschaftlicher Redlichkeit erfasst. Sie sind weder erfunden, noch verfälscht oder verzerrt.

Sämtliche Textstellen, die nicht von mir stammen, sind als Zitate gekennzeichnet und mit dem genauen Hinweis auf ihre Herkunft versehen.

Die verwendeten Quellen (gilt auch für Abbildungen, Grafiken u.ä.) sind im Literaturverzeichnis aufgeführt.

---

*Ort, Datum*

---

*Fabienne Lochmatter*