

BACHELORARBEIT

«War da nicht noch jemand?»

Wie Lehrpersonen schüchterne Unterstufenkinder
wahrnehmen



November 2022

Sabrina Hämmig
Drusbergstrasse 10
8053 Zürich

☎ 078 966 30 97
💻 shaemmig@outlook.com

DPS 21
Institut Unterstrass
an der PHZH

Begleitperson:
Melanie Dellsperger

Abstract

Wer sich in der Schule präsentiert, seine Meinung vertritt und in Gruppen gerne hervorsticht, gilt als sozial kompetent. In einer heterogenen Klassenkonstellation gibt es jedoch viele unterschiedliche Kinder mit verschiedenen Verhaltensweisen. Eine oft vernachlässigte und unauffällige Art ist schüchtern sein. Die Wahrscheinlichkeit, ein schüchternes Kind in der Klasse zu haben, ist für Lehrpersonen gross.

Deshalb beschäftigt sich diese Bachelorarbeit mit dem Ziel, einen Einblick in die Wahrnehmung von schüchternen Kindern aus Sicht der Lehrperson zu geben. Dabei soll durch den Theoriebezug und die erforschten Ergebnisse eine Sensibilisierung für das Thema stattfinden. Aus diesem Ziel wurde folgende Hauptfragestellung abgeleitet: *Wie nehmen Lehrpersonen schüchterne Unterstufenkinder im Schulalltag wahr?* Vier Unterfragen unterstützen das Beantworten der Hauptfragestellung.

Um die Forschungsfragen zu beantworten, wurden auf dem qualitativen Forschungsweg fünf Interviews durchgeführt, bei welchen Unterstufenlehrpersonen ihre Wahrnehmung über betroffene Kinder schilderten. Die Interviews wurden mittels der inhaltlich strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Es wurde erforscht, wie die Kinder in den Augen der Lehrpersonen wirken und durch welche Verhaltensweisen und in welchen Situationen sie auffallen.

Aus den gesammelten Daten lässt sich erkennen, dass die Lehrpersonen ein positives Gesamtbild über die Kinder haben, welches von Wertschätzung und Zuversicht in die Entwicklung des Kindes geprägt ist. Es gibt eine grosse Übereinstimmung bei den Aussagen der Lehrpersonen, wie Schüchternheit von ihnen aufgefasst wird. Die erwähnten Merkmale decken sich grösstenteils mit jenen aus der Theorie. Das schüchterne Kind wird auf unterschiedliche Weise durch die Lehrpersonen wahrgenommen. Entweder durch extremes Auffallen der ruhigen Art, einer plötzlichen Verhaltensveränderung oder weil die Lehrperson wegen der gezeigten Verhaltensweise eingreifen muss. Die Forschungsfragen lassen sich für diese fünf Praxisfälle beantworten, nicht aber für die Allgemeinheit, da die Wahrnehmung der Schüchternheit immer von den beteiligten Personen abhängt.

Eine der wichtigsten Erkenntnisse: Schüchterne Kinder fallen den Lehrpersonen trotz Erkennungsschwierigkeiten auf. Das Ergebnis liefert einige aufschlussreiche Tatsachen, wie Lehrpersonen beispielsweise ihr Verhalten den Bedürfnissen des Kindes anpassen, weil sie dem schüchternen Kind gegenüber positiv eingestellt sind.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1. Ausgangslage.....	1
1.1.1. Begründung der Themenwahl und persönlicher Bezug.....	1
1.1.2. Bedeutung des Themas in der öffentlichen Diskussion.....	2
1.2. Ziel der Arbeit.....	3
1.3. Fragestellungen.....	4
1.3.1. Unterfragen.....	4
2. Theorie	4
2.1. Problemstellung und Abgrenzung.....	5
2.2. Begriffsdefinitionen.....	6
2.2.1. Begriffliche Abgrenzungen.....	6
2.2.2. Kontinuum der Schüchternheit.....	8
2.2.3. Definitionsvielfalt «Schüchternheit».....	9
2.2.4. Angewendete Begriffsdefinition.....	9
2.3. Das Leben mit Schüchternheit.....	10
2.3.1. Betroffene Kinder in der Schweiz.....	10
2.3.2. Entwicklung.....	11
2.3.3. Ursachen und Auslöser.....	11
2.4. Erkennen von Schüchternheit in der Schule.....	12
2.4.1. Typische Merkmale.....	12
2.4.2. Sichtbare Reaktionen und Verhaltensweisen.....	13
2.4.3. Erkennungsschwierigkeiten.....	14
2.5. Themenrelevanz im Schulalltag.....	15
2.5.1. Haltung der Lehrperson.....	15
3. Methodenteil	16
3.1. Darlegung und Begründung der Methodenwahl.....	16
3.2. Stichprobe.....	17
3.3. Datenerhebung.....	18
3.3.1. Transkriptionsregeln.....	18
3.4. Datenauswertung.....	19
3.4.1. Vorgehen bei der Qualitativen Inhaltsanalyse.....	19
3.4.2. Kategoriensystem.....	20
4. Ergebnisse	21
4.1. Darstellung der Ergebnisse.....	21
4.1.1. Fallzusammenfassungen.....	21
4.1.2. Hauptkategorien.....	24
4.1.3. Weitere Ergebnisse.....	27

5. Diskussion	27
5.1. Zusammenfassung der Ergebnisse	27
5.2. Interpretation der Ergebnisse	28
5.2.1. Gesamtbild über schüchterne Kinder	28
5.2.2. Auffassung der Schüchternheit.....	30
5.2.3. Betroffene Momente im Schulalltag	30
5.2.4. Erkennung durch Lehrperson.....	31
5.2.5. Diskussion der weiteren Ergebnisse.....	32
5.3. Gegenüberstellung der recherchierten Theorie und durchgeführten Forschung ...	32
5.4. Limitationen der Untersuchung und Methodenkritik	34
5.5. Beantwortung der Fragestellungen	34
5.5.1. Beantwortung der Unterfragen.....	34
5.5.2. Beantwortung der Hauptfragestellung	36
6. Fazit	36
6.1. Erkenntnisse für pädagogische Arbeit	38
6.2. Persönliche Erkenntnisse	38
6.3. Vorschläge für weiterführende Arbeiten.....	39
Literaturverzeichnis	40
Abbildungsverzeichnis.....	44
Tabellenverzeichnis	44
Anhang	44

1. Einleitung

«War da nicht noch jemand?» fragte sich eine Lehrerin, als sie am Abend ihrem Mann vom erlebten Schultag berichtete. Es war ein anstrengender, chaotischer Tag, bei dem einiges nicht so lief wie geplant. Viele Kinder beanspruchten ihre Zeit heute sehr, unter anderem Diego und Andri, bei welchen sie eine Auseinandersetzung schlichten musste. Als sie ihrem Mann mitteilte, welche Kinder ihr heute besonders auffielen, kam ihr plötzlich der Gedanke: «Da war doch noch ein Kind in meiner Klasse, von welchem ich heute nichts mitbekam.» Sie überlegte eine Zeit lang, bis es ihr in den Sinn kam. Luana, die wie üblich ganz ruhig an ihrem Platz arbeitete und ihre Hand kein einziges Mal hob. Ist doch logisch, dass sie in Vergessenheit geriet! Oder eben doch nicht?

Wie sich erahnen lässt, liegt der Fokus dieser Bachelorarbeit bei den stillen Kindern in einer Klasse, genauer gesagt bei den schüchternen Kindern. In jeder Schulklasse sitzen schüchterne Kinder, die sich am Unterricht nur selten oder gar nicht beteiligen. Die Kinder ziehen sich zurück und meiden Situationen, in denen die Aufmerksamkeit und die Augen der anderen auf sie gerichtet sind. Dieses Benehmen kann für eine Lehrperson einerseits auffällig sein, andererseits kann so ein Verhaltensmuster auch nicht bewusst wahrgenommen werden, da das Kind im Unterricht nicht negativ auffällt. Eine Nichtbeachtung der Schüchternheit kann für das betroffene Kind beträchtliche Folgen haben, indem das Kind beispielsweise noch mehr in den Hintergrund gerät oder immer passiver wird. Die Sensibilisierung der Lehrpersonen in Bezug auf die Wahrnehmung von Schüchternheit ist von grundlegender Bedeutung. In dieser Arbeit wird auf diesen Blickwinkel durch eine theoretische Auslegung des Themas sowie einer erforschten Stichprobe eingegangen.

Zunächst werden die Grundelemente dieser Arbeit aufgezeigt, indem die Ausgangslage und das Ziel geschildert werden. Zuletzt wird die wegweisende Hauptfragestellung und ergänzende Unterfragen dargelegt.

1.1. Ausgangslage

1.1.1. Begründung der Themenwahl und persönlicher Bezug

Der Schulalltag fordert von Lehrpersonen eine hohe Aufmerksamkeit und Präsenz und nicht selten geht es auch einmal hektisch zu und her. Bei über 20 Schüler:innen den Überblick zu behalten und eine lernfördernde Beziehung zu den Kindern aufzubauen, ist eine Herausforderung. Grundsätzlich richten Menschen ihre Aufmerksamkeit und Blicke in die Richtung, aus welcher Lärm zu hören ist oder eine Aktion stattfindet. Doch was ist mit jenen Kindern, welche sich nicht in den grossen Tumult stürzen und sich im Hintergrund halten? Diese Frage beschäftigte mich als Autorin dieser Bachelorarbeit sehr. Einerseits, weil ich selbst von Schüchternheit in der Kindheit und teilweise heute noch betroffen bin und andererseits, weil

es mich als zukünftige Lehrperson interessiert, wie ich betroffenen Kindern begegnen sollte und sie unterstützen kann.

Bei diversen Praktika konnte ich mich dabei ertappen, wie meine Aufmerksamkeit hauptsächlich von den Kindern beansprucht wurde, die sie einforderten. Als ich meinen eigenen Unterricht reflektierte fiel mir auf, dass ich nur über einen Teil der Klasse, deren Entwicklung im Lernprozess oder was sie persönlich ausmacht, Bescheid wusste. Ich fragte mich, woran das liegen könnte. Ich kam zum Schluss, dass ich die ruhigen, angenehmen Kinder zu fest ausgeblendet hatte, da diese Selbstläufer waren. Auch wenn ich zu diesem Zeitpunkt noch in den Kinderschuhen meiner Lehrerausbildung steckte, wollte ich unbedingt mein Bewusstsein für genau diese Kinder stärken. Ich kann mich gut in die Lage schüchternen Kinder versetzen, da ich selbst eines davon war.

Da ich mit dieser Bachelorarbeit einen Mehrwert für die Lesenden, aber auch für mich erzielen möchte, war für mich klar, ein Thema zu schüchternen Schulkindern zu erarbeiten. Nach einer ersten Auseinandersetzung erkannte ich, wie komplex und herausfordernd die Thematik ist. Auf der Suche nach einer Forschungsfrage wurde schnell klar, dass ich einen Fokus setzen musste. Da mich hauptsächlich die Sicht der Lehrperson in diesem Thema interessierte, begrenzte ich mich auf das Thema Wahrnehmung der Schüchternheit durch die Lehrperson. Mehr zum Ziel der Arbeit folgt unter 1.2.

Gemäss Mietzel (2019) entwickelt sich das Selbstwertgefühl erst im Alter von sieben bis acht Jahren. Dieses steht in enger Verbindung mit Schüchternheit, was im zweiten Kapitel in einen Zusammenhang gebracht wird. Zudem werden Kinder in der Unterstufe nach den Erfahrungen vom Kindergarten oft zum ersten Mal mit Herausforderungen in sozialen, ausgestellten Situationen konfrontiert. Da ich nach meiner Ausbildung vorzugsweise in der Unterstufe arbeiten möchte und Forschungsliteratur vor allem Ergebnisse der Unterstufe beleuchteten, entschied ich mich für diese Alterskategorie und grenzte so den Schwerpunkt dieser Arbeit weiter ein. Welche Bedeutung dem Thema Schüchternheit in der öffentlichen Diskussion zugeschrieben wird, folgt im nächsten Abschnitt.

1.1.2. Bedeutung des Themas in der öffentlichen Diskussion

Als Schlüssel zum beruflichen und privaten Erfolg gelten gemäss Morschitzky und Hartl (2019) Eigenschaften und Verhaltensweisen wie selbstsicheres Auftreten, Kontaktfreudigkeit, Durchsetzungsfähigkeit und Führungsfähigkeiten. Bereits in der Schule wird viel Wert auf Sozialkompetenzen und eine hohe Schüleraktivität gelegt. In einem Umfeld, das die Darstellung von Können und den Ausdruck von Interesse verlangt, sind schüchterne Verhaltensweisen höchst ungünstig (Stöckli, 2016). Die Chance für Lehrpersonen, ein Kind in der Klasse zu haben, welches ein schüchternes Verhalten zeigt, ist aber entsprechend gross. Bei einer Umfrage des Instituts für Verhalten an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik

Zürich hat sich gezeigt, dass viele Lehrpersonen Probleme mit aggressiv oder hyperaktiv auffälligen Kindern schilderten, welche sie an die Grenze ihrer Belastbarkeit brachten (Burkhardt, Uehli Stauffer & Amft, 2022). «Niemand wollte dagegen von uns wissen, welches Rätsel hinter dem Kind steckt, das sich im Unterricht niemals meldet, immer verträumt und zurückgezogen in der Klasse sitzt und, wenn die anderen spielen, lieber zuschaut. Niemand fragte bisher, wie er dieses Kind erreichen könne und welche Hilfestellung es möglicherweise benötigt» (Burkhardt et al., 2022, S. 13). Was ist mit den schüchternen, in sich zurückgezogenen Kindern, die im Klassenzimmer oft unbemerkt bleiben? Wie kann eine Lehrperson diese Kinder erkennen? Gerade im Rahmen der Schule muss sich ein professionelles Verständnis von Schüchternheit entwickeln, damit diese Kinder nicht vernachlässigt werden. Der Begriff Schüchternheit erfährt in der Gesellschaft oft eine Assoziation, die mit negativen Eigenschaften in Verbindung gebracht wird. Zudem besteht eine Uneinigkeit in der klaren Eingrenzung des Begriffes. Um diesem umfassenden Thema einen Rahmen zu geben, wird im nächsten Abschnitt das Ziel dieser Arbeit erläutert.

1.2. Ziel der Arbeit

Das Thema Schüchternheit im Schulalltag umfasst einige Aspekte. Einerseits stellt sich die Frage nach der Befindlichkeit der schüchternen Kinder. Dazu gehört auch zu erkennen, ob sich die Kinder in ihrer Schüchternheit gefangen fühlen oder es ein Charakterzug ist, mit welchem sie selber zufrieden sind. Zudem soll sich eine Lehrperson über allfällige Unterstützungsmöglichkeiten Gedanken machen und dabei helfen, dass sich das Kind angemessen entwickelt. Bevor über solche Aspekte nachgedacht werden kann, müssen schüchterne Kinder in der Schule erst einmal wahrgenommen werden. Genau darum handelt es in dieser Arbeit: Wie Lehrpersonen schüchterne Schulkinder wahrnehmen.

In dieser Arbeit wurde bewusst darauf verzichtet, effektive Handlungsvorschläge für Lehrpersonen abzugeben. Auch auf den Bereich der effektiven Unterrichtsbeobachtung wird nicht vertieft eingegangen und er wird nicht theoretisch dargelegt. Die Begründung dazu folgt im Abschnitt 3.3.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, anhand einer beispielhaften Stichprobe aufzuzeigen, wie schüchterne Kinder in der Schule von Lehrpersonen wahrgenommen werden. Dabei soll durch den Theoriebezug und die erforschten Ergebnisse das Auge für solche Kinder geschult werden. Die Absicht liegt darin, bei interessierten Lehrpersonen die Aufmerksamkeit zu wecken und sie für das Thema Schüchternheit in der Schule zu sensibilisieren.

1.3. Fragestellungen

Aus der erwähnten Ausgangslage und dem Ziel der Arbeit ist die folgende Hauptfragestellung entstanden:

Wie nehmen Lehrpersonen schüchterne Unterstufenkinder im Schulalltag wahr?

Einerseits beleuchtet die Frage den Aspekt, wie das Kind auf die Lehrpersonen wirkt. Wie erleben sie dieses im Schulalltag? Andererseits geht es auch darum, in welchen Momenten und durch welche Verhaltensweisen sie betroffene Kinder wahrnehmen können. Um der Hauptfragestellung zielführend auf den Grund gehen zu können, sind folgende Unterfragen ebenfalls von grosser Wichtigkeit.

1.3.1. Unterfragen

Wahrnehmung der Schüchternheit	Frageentwicklung
▪ Welches Gesamtbild haben Lehrpersonen von schüchternen Kindern?	Entwicklung der Autorin
▪ Wann ist ein Kind für eine Lehrperson schüchtern?	Entwicklung der Autorin
▪ In welchen Situationen kann Schüchternheit im Schulalltag wahrgenommen werden?	Entwicklung der Autorin
▪ Inwieweit lässt sich Schüchternheit als aussenstehende Person erkennen?	Entwicklung auf Basis von Stöckli (2007)

Tabelle 1: Übersicht Unterfragen (erstellt durch die Autorin)

Die Fragestellungen werden mit Hilfe von analysierten Interviews, sowie einer Literaturrecherche beleuchtet und beantwortet. Im nächsten Kapitel wird die relevante Theorie näher erläutert.

2. Theorie

Dieses Kapitel umreisst wichtige Aspekte der literarischen Auseinandersetzung mit dem Thema Schüchternheit. Die Theorie wurde eingegrenzt, sodass sie zielgerichtete Inhalte bezüglich des Themas enthält. Im ersten Abschnitt werden die Problemstellung und Abgrenzung vorgenommen. Darauf folgt die Begriffsdefinition, eine Erläuterung zum Leben mit Schüchternheit und wie dieses Verhalten in der Schule erkannt werden kann. Zum Schluss wird aufgezeigt, welche Relevanz dieses Thema im Schulalltag haben kann.

2.1. Problemstellung und Abgrenzung

Wenn es zum Thema Schüchternheit kommt, wird der Begriff gemäss Morschitzky und Hartl (2019) von den meisten Menschen ohne nähere Erklärung verstanden, aber unterschiedlich interpretiert. Stöckli (2018) appellierte in der Zeitschrift *Grundschule*, dass Schüchternheit mehr ist, als nur ein oberflächliches Merkmal des Sozialverhaltens. «Schüchternheit betrifft das Denken, die Emotionen, das Handlungsvermögen und die Selbst- und Fremdeinschätzung eines Menschen» (Stöckli, 2018, S. 6). Stöckli (1999, zitiert nach Burkhardt et al., 2022) stellte zudem fest, dass Schüchternheit als schulisches und persönliches Problem trotz der beachtlichen Verbreitung bei Kindern im Schulalter kaum oder nur in besonderen Fällen gezielt angegangen wird. «Es wurde mir zunehmend bewusst, dass die Stillen in der Schule die Vergessenen sind. Das war selbst in der Forschung lange Zeit so» (Stöckli, 2022, S. 11). Stöckli (2007) zieht aus seiner Recherche das Fazit, dass Schüchternheit in der wissenschaftlichen Forschung vorwiegend in speziellen Nischen thematisiert wird. Auch Morschitzky und Hartl (2019) belegen: Schüchternheit wird oft mit sozialer Angst gleichgesetzt. Soziale Angst ist ein zusammenfassender Begriff, der die Angst und Besorgnis beschreibt, welche gewisse Menschen in Beziehungen zu anderen erleben (Butler, 2006). Im Abschnitt 2.2.1 wird die soziale Angst detaillierter erläutert. Eine Abgrenzung zu diesem spezifischen Begriff ist in der vorliegenden Bachelorarbeit essenziell. Gemäss belegten Studien sind viele Schüchterne keineswegs sozial ängstlich und viele sozial Ängstliche überhaupt nicht schüchtern (Morschitzky & Hartl, 2019). Obschon die Forschung Zusammenhänge zwischen sozialer Angst und Schüchternheit feststellen konnten, liegt eine Grauzone vor und eine Grenzziehung zwischen den beiden Begriffen ist schwierig. Deshalb wird in der Literatur oft soziale Angst als Synonym für Schüchternheit eingesetzt. Diagnostizierte soziale Ängste fallen in die Kategorie der sozialen Angststörung respektive sozialen Phobie. In Anlehnung an das Klassifikationssystem ICD-10 wird in dieser Arbeit der Begriff soziale Phobie gebraucht. Da diese Bachelorarbeit die Schüchternheit im Fokus hat, wird exakt dieser Begriff verwendet. Werden Aspekte der sozialen Angst oder sozialen Phobie miteinbezogen, werden diese mit dem entsprechenden Begriff deklariert.

Eine der grössten Probleme, welche das Thema Schüchternheit mit sich bringt, ist die lückenhafte Forschung und Literatur. Ausgehend von der studierten Literatur gehen viele Autor:innen lediglich auf Begriffe und Indikatoren ein, welche nicht identisch sind mit Schüchternheit oder nur Überschneidungen aufweisen. Butler (2006) weist darauf hin, dass mehr über soziale Angst als über Schüchternheit bekannt ist. «In vielen Bereichen überschneiden sie sich, und es ist wahrscheinlich, dass die Symptome der sozialen Angst ... schüchternen Menschen vertraut sind» (Butler, 2006, S. 19).

Der Begriff Schüchternheit wird in der Wissenschaft, die grossen Wert auf begriffliche Präzision legt, nur unscharf definiert. Um Schüchternheit im Rahmen dieser Bachelorarbeit

differenzierter aufzuzeigen, werden im nächsten Kapitel verschiedene begriffliche Abgrenzungen vorgenommen. Eine Eingrenzung in einen Schweregrad der Schüchternheit ist nicht möglich (siehe 2.2.2). Es wird darauf verzichtet, diagnostische Fälle zu thematisieren. Zudem ist unter 2.2.4 festgehalten, welche Definition von Schüchternheit für diese Arbeit gilt. Gemäss der recherchierten Literatur wird in Verbindung mit Schüchternheit oft von einem Persönlichkeitsmerkmal, einer Charaktereigenschaft, einem Konzept oder einem Phänomen gesprochen. Der Einfachheit halber wird in dieser Bachelorarbeit von einem Persönlichkeitsmerkmal gesprochen. Die Begründung dazu ist im Abschnitt 2.2.4 zu finden.

2.2. Begriffsdefinitionen

Die Selbstverständlichkeit, mit der im Alltag und in der Wissenschaft von Schüchternheit die Rede ist, kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass es sich hier um einen «unscharfen, facettenreichen, manchmal missverständlichen und oft sogar zu Unrecht verwendeten Begriff handelt» (Stöckli, 2007, S. 24). Um den Begriff für den wissenschaftlichen Gebrauch einzuschränken, bedarf es einer genaueren Umschreibung. Deshalb werden in den nächsten Abschnitten Abgrenzungen von sinnverwandten Begriffen vorgenommen und Schüchternheit literarisch, sowie für den Nutzen dieser Bachelorarbeit, definiert.

2.2.1. Begriffliche Abgrenzungen

Scham und Verlegenheit

Stöckli (2007, S. 75) ist der Auffassung «Schüchterne erwecken oft den Eindruck der Verlegenheit oder gar der Beschämung.» Verlegenheit beruht auf einer Verunsicherung der eigenen Person im Hinblick auf das, was in der Situation richtig und angemessen wäre, Scham hingegen entsteht, wenn anerkannte Erwartungen, Normen oder Grundsätze der Gesellschaft verletzt werden (a.a.O. S. 78). Scham und Verlegenheit können als Reaktion in einem Moment angesehen werden. Laut Stöckli (2007, S. 76) ist Schüchternheit hingegen ein «überdauerndes Merkmal.» Da sich für schüchterne Personen in sozialen Situationen Scham oder Verlegenheit oft in Reichweite befindet, besteht trotzdem eine Verbindung zwischen den Begriffen (a.a.O. S. 79).

Introvertiertheit

Schüchternheit wird häufig mit Introvertiertheit gleichgesetzt. «Schüchterne und introvertierte Menschen verhalten sich manchmal ähnlich, sie ziehen sich zurück, dabei haben sie aber keineswegs die gleichen Motive» (Burkhardt et al., 2022, S. 15). Introvertierte Menschen charakterisieren sich nach Butler (2006) dadurch, dass sie individuelle Beschäftigungen sozialen Aktivitäten vorziehen. «Sie sind mehr nach innen gerichtet. Schüchterne Menschen hingegen wünschen sich oft mehr Kontakt zu anderen, werden aber von ihren Unsicherheiten und Ängsten daran gehindert, Kontakt aufzunehmen oder Kontaktversuche zu erwidern. Sie befinden sich in einem inneren Konflikt» (Burkhardt et al., 2022, S. 15).

Verhaltenshemmung

In der Forschung taucht zum Thema Schüchternheit des Öfteren der Begriff Verhaltenshemmung (englisch: *Behavioral Inhibition*) auf. Dieser wird wie folgt abgegrenzt: «Unter Behavioral Inhibition (Verhaltenshemmung) wird ein genetisch vermitteltes Temperamentsmerkmal verstanden, das durch ein zurückgezogenes und schüchternes Verhalten in neuen, unvertrauten Situationen charakterisiert ist» (F. Petermann, 2013, S. 393). Beim Temperamentsmerkmal handelt es sich um den Verhaltensstil einer Person (Wicki, 2015). Schüchternheit ist gemäss der aufgeführten Theorie ein Merkmal der Verhaltenshemmung. Die Verhaltenshemmung bildet in der Forschung einen separaten Bereich und weist lediglich Überschneidungen mit Schüchternheit auf.

Soziale Angst

Ein Begriff, welcher in der Literatur oft als Synonym für Schüchternheit verwendet wird, ist die soziale Angst. Stöckli (2016) stellt fest, dass sich die Literatur uneinig ist, ob es sich bei der Schüchternheit um eine milde Form der sozialen Angst, oder einen eigenen Bereich handelt. Die Hauptunterschiede zwischen schüchternen Menschen und solchen, die soziale Angst haben ist laut Butler (2006), dass Schüchternheit zumindest für einen Teil der Menschen ein vorübergehendes Phänomen ist. Demgegenüber führen Hoyer und Härtling (2019) als Beispiel an, dass sich Schüchterne durchaus in einem angemessenen sozialen Rahmen bewegen können, wenn sie sich erst einmal mit einer Situation vertraut gemacht haben. «Soziale Angst würde aber bedeuten, dass selbst dann wenn die Person es mit vertrauten Menschen zu tun hat, das Gefühl dominieren kann, man könne sich blamieren, man könne sich peinlich verhalten» (Hoyer & Härtling, 2019, S. 44). Nach Schmitz und Asbrand (2020) bezeichne soziale Angst das Gefühl von Angst und Furcht in sozialen Situationen wie Interaktionen (z. B. eine Spielsituation mit anderen Kindern) und Leistungssituationen (z. B. ein Referat in der Klasse halten oder sich zu melden). Im Zentrum steht die Sorge, sich vor anderen Personen zu blamieren oder nicht gemocht zu werden (Schmitz & Asbrand, 2020). Wie im Abschnitt 2.1 begründet, werden die Begriffe Schüchternheit und soziale Angst in dieser Bachelorarbeit nicht synonym verwendet. Eine klare Differenzierung ist gemäss der Autorin für die nachfolgenden Begriffe vorzunehmen.

Soziale Phobie (Soziale Angststörung)

Die soziale Angststörung bezeichnet gemäss Schmitz und Asbrand (2020) diagnostizierte soziale Ängste mit Krankheitswert. Die soziale Angststörung ist ein Synonym zum Begriff der sozialen Phobie, welche in den ICD-10 Klassifikationen beschrieben wird. Schüchternheit ist laut Burkhardt et al. (2022) keine Bezeichnung für eine psychische Störung, sprich einen pathologischen Zustand. Die pathologischen Formen müssen als eigene Kategorie angesehen werden. Das dafür relevante Klassifikationssystem ICD-10 hält diagnostizierte psychische Störungen fest. Die soziale Phobie fällt unter das Kapitel phobische Störungen und trägt

die Nummer F40.1 (Dilling, Freyberger & Cooper, 2019, S. 159). Die soziale Phobie umfasst eine starke Furcht vor der Betrachtung durch andere Menschen, die als prüfend erlebt wird (ebd.). Als Reaktion erfolgt die Vermeidung derartiger sozialer Situationen. Soziale Phobie ist häufig von einem angeschlagenen Selbstwertgefühl und einer ausgeprägten Furcht vor Kritik begleitet (ebd.).

2.2.2. Kontinuum der Schüchternheit

Nachdem nun die Begriffe soziale Angst und soziale Phobie geschildert wurden, wird ihr Zusammenspiel mit dem Begriff Schüchternheit in der folgenden Grafik dargestellt:

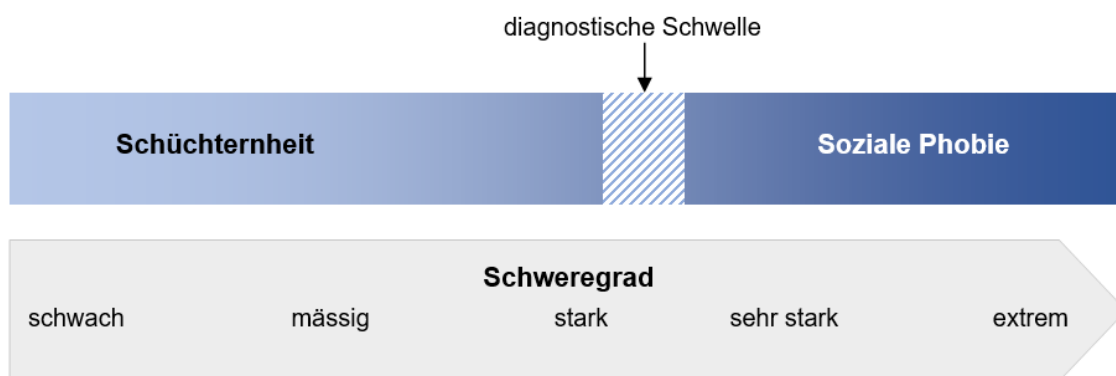


Abbildung 1: visuelle Darstellung des Kontinuums der Schüchternheit (erstellt durch die Autorin in Anlehnung an Stöckli, 2016, S. 20)

Gemäss Burkhardt et al. (2022) liegt Schüchternheit auf einem Kontinuum zwischen ganz schwacher Schüchternheit bis hin zu einer behandlungsbedürftigen sozialen Phobie. Wo genau diese Übergänge sind, lässt sich nur schwer bestimmen (ebd.). Die visuelle Darstellung in Abbildung 1 ist wie folgt zu verstehen: Links liegt nur eine schwache Form der Schüchternheit vor. Wenn starke Symptome vorhanden sind und die diagnostische Schwelle überschritten wurde, leiden Personen unter einer sozialen Phobie, welche rechts auf dem Balken angesiedelt ist. Dazwischen verteilt sich die mässige, respektive starke Schüchternheit oder bei gewissen Personen bereits die soziale Angst nach gradueller Art (U. Petermann & Petermann, 2015).

Die Ähnlichkeit von Schüchternheit mit der sozialen Phobie weckt verständlicherweise Interesse an einer Abgrenzung einer normalen Schüchternheit von einer psychischen Störung. Eine solche Abgrenzung ist laut Stöckli (2016) oft schwierig, denn die Kernelemente der sozialen Phobie sind auch Bestandteile von Schüchternheit: das Unbehagen und die Angst in sozialen Situationen und die damit einhergehenden Verhaltensreaktionen (Hemmung sozial angemessenen Verhaltens, Vermeidung sozialer Situationen). Die Frage, ob es sich noch um Schüchternheit oder schon um eine soziale Phobie handelt, kann letztlich nur aufgrund einer psychologischen Abklärung beantwortet werden.

2.2.3. Definitionsvielfalt «Schüchternheit»

Aufgrund der geschilderten Begriffsabgrenzungen wird ersichtlich, dass Schüchternheit einige Synonyme oder Überschneidungen mit anderen Begriffen aufweist. Um den Begriff der Schüchternheit expliziter zu erläutern, werden nachfolgend drei Definitionen aus der Forschung vorgestellt:

Schüchternheit bezeichnet eine kindliche Verhaltenshemmung in sozialen Kontexten, z. B. bei jüngeren Kindern das Verstecken hinter den Eltern beim Treffen auf Bekannte der Eltern. Im Vergleich zu sozialen Ängsten ist Schüchternheit mehr auf das Verhalten als auf andere Bereiche von Ängsten bezogen wie ängstliche Gedanken oder physiologische Reaktionen. (Schmitz & Asbrand, 2020, S. 13)

Schüchternheit wird in der Forschungsliteratur im Grunde aber nicht viel anders definiert als im Alltag: als Unbehagen, Zurückhaltung oder Anspannung in Gegenwart anderer, bei gleichzeitiger Hemmung von (normalerweise erwartetem) Verhalten. (Stöckli, 2016, S. 10)

Schüchternheit ist keine psychische Störung, sondern eine Temperamenteigenschaft oder ein Verhaltensstil. Dementsprechend existiert keine klassifikatorische Definition. Schüchternheit ist durch eine übermässige Anspannung in sozialen Situationen gekennzeichnet, die zu unangemessenen Verhaltensweisen, wie z. B. Schweigen, fehlendem Blickkontakt oder Erröten, führen kann. Schüchterne Kinder reagieren auf den Kontakt zu Fremden mit Zurückhaltung und Verlegenheit, manchmal sogar mit Scham. (Walitza & Melfsen, 2016, S. 278)

Beim Vergleichen der Definitionen von Schmitz und Asbrand (2020), Stöckli (2016), sowie Walitza und Melfsen (2016) fällt auf, dass alle unter Schüchternheit ähnliche Aspekte einordnen.

2.2.4. Angewendete Begriffsdefinition

Angelehnt an die eben geschilderten Erläuterungen und die Auseinandersetzung mit der Literatur hat die Autorin eine eigene Begriffsdefinition für Schüchternheit abgeleitet. Crozier (2001) führt aus, dass es aufgrund der Differenzierung in Angst als Zustand und Ängstlichkeit als Merkmal Sinn macht, Schüchternheit als Persönlichkeitsmerkmal zu identifizieren. Es lassen sich zeitlich stabile Merkmale, sogenannte *Traits* (engl.), von zeitlich veränderbaren Zuständen, sogenannten *States* (engl.), unterscheiden (Moosbrugger & Kelava, 2012). «Unter einem Persönlichkeitsmerkmal im engeren Sinn werden jedoch lediglich Traits verstanden. States beziehen sich auf Zustände und sind von den jeweiligen Situationen

abhängig» (Moosbrugger & Kelava, 2012, S. 29). Schüchternheit ist gemäss einigen Forscher:innen eine vorübergehende Phase, wird aber gemäss den oben geschilderten Ansichten als zeitlich stabil angesehen. Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit von einem Persönlichkeitsmerkmal ausgegangen.

Begriffsdefinition der Autorin:

Schüchternheit kann somit als Persönlichkeitsmerkmal gesehen werden, bei welchem eine Person eine unschlüssige Verhaltensreaktion beispielsweise durch Hemmung oder Vermeidung zeigt, weil sie sich in der sozialen Situation unbehaglich fühlt.

Zur Harmonisierung des Verständnisses dieser Arbeit stützen sich die weiteren Abschnitte und Kapitel auf diese Begriffsdefinition.

2.3. Das Leben mit Schüchternheit

Angesichts der Vernachlässigung des Themas in Forschung und Literatur stellt sich die Frage, wie viele Menschen überhaupt mit Schüchternheit zu leben haben und wie dieses Leben aussieht. Stöckli (2022) ist der Überzeugung, dass Schüchternheit an unseren Schulen mindestens ebenso verbreitet ist wie Aggressivität und störendes Verhalten. In den nachfolgenden Abschnitten wird die Betroffenheit von Kindern aus der Schweiz thematisiert und ein Einblick in das Leben von schüchternen Personen sowie in die Entwicklung geschaffen. Zusätzlich wird den Ursachen von Schüchternheit auf den Grund gegangen.

2.3.1. Betroffene Kinder in der Schweiz

Die veröffentlichten Zahlen von betroffenen Kindern zum Thema Schüchternheit lassen grossen Interpretationsspielraum. Es gibt vermehrt Statistiken oder Auswertungen zur Verbreitung der sozialen Phobie, aber nur wenige zur Schüchternheit. Der Forschungsraum Schweiz bietet zudem sehr wenige Ergebnisse. Auf dem Bundesamt für Statistik ist kein Eintrag zur Schüchternheit vorhanden.

Gemäss Schweizerisches Gesundheitsobservatorium, Peter, Diebold, Delgrande Jordan, Dratva, Kickbusch und Stronski (2020) treten 10% der Angststörungen in der mittleren Kindheit (6-9 Jahre) auf. Auf ähnliche Ergebnisse stiess Burkhardt et al. (2022, S. 18): «Am häufigsten treten Angststörungen bei 10,4% der Kinder und Jugendlichen auf, was in die Kategorie internalisierendes Verhalten fällt». Internalisierendes, sowie externalisierendes Verhalten gehören zu den Auffälligkeiten in der sozial-emotionalen Entwicklung. Bilz (2014) beschreibt externalisierende Verhaltensweisen als solche, bei denen die Probleme wie Unruhe oder Aggressivität nach aussen gegen die Umwelt gerichtet sind und internalisierende Weisen wie Rückzug oder Ängstlichkeit eher Verhaltensweisen sind, die innerhalb der Person liegen. In einem weiteren Werk geht Bilz (2008) darauf ein, dass Schüchternheit zu den internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten gehört. Dies deckt sich mit Aussagen von

anderen Autor:innen, welche Schüchternheit als inneren Konflikt einer Person bezeichnen. Laut Stöckli (2008) sind rund 16% aller Schüler:innen der ersten bis dritten Klasse aus Sicht der Lehrperson auffällig oder überdurchschnittlich schüchtern. Dieses Ergebnis sollte mit einem kritischen Auge betrachtet werden. Burkhardt et al. (2022) weist nämlich darauf hin, dass die Übereinstimmungen zwischen der Fremdeinschätzung und der Selbstbeurteilung des Kindes oft nur sehr gering ist. «So kann es bei epidemiologischen Studien zu grossen Schwankungen bei den Angaben der Häufigkeit eines auffälligen Verhaltens kommen» (Burkhardt et al., 2022, S. 18). Wie viele Kinder von Schüchternheit betroffen sind, lässt sich somit nicht abschliessend sagen. In Anlehnung an Burkhardt et al. (2022), die besagen, dass Ängste und Unsicherheiten im Grundschulalter weit verbreitet sind, lässt sich nur vermuten, dass es bei der Schüchternheit ähnlich aussieht.

2.3.2. Entwicklung

Bevor die Ursachen der Schüchternheit thematisiert werden können, muss ein Einblick in die Entwicklung des Kindes getätigt werden. Eisner (2012) geht in ihrer tiefenpsychologischen Betrachtungsweise vom Ursprung der Schüchternheit in der frühkindlichen Entwicklung aus. Und zwar in der Zeit, in der das Kind beginnt, sich in andere Menschen hineinzusetzen, um ihre Reaktionen zu antizipieren (ebd.). Entwicklungspsychologische Betrachtungsweisen legen die Annahme zugrunde, dass Schüchternheit zu einem grossen Teil von der Erziehung, der Entwicklung und dem sozialen Umfeld des Kindes abhängt (Burkhardt et al., 2022). Einige Studien weisen gemäss Burkhardt et al. (2022) einen Zusammenhang zwischen dem ängstlichen, überbehütenden Verhalten der Eltern und der Schüchternheit des Kindes auf. «Die Eltern nehmen ihrem ängstlichen Kind Probleme bzw. herausfordernde Aufgaben ab. Dem Kind wird von den Eltern in der Regel unabsichtlich vermittelt: Wir trauen dir nichts zu!» (Petermann, 2022, S. 35). Schüchterne Kinder erfahren eine Reihe von Nachteilen in ihrer Entwicklung, vor allem die sozial-emotionale Entwicklung ist gefährdet (Petermann, 2022). Die Schüchternheit im Kindesalter kann sich negativ auf die Kontakte zu Gleichaltrigen und den Peerstatus auswirken und bis ins Jugendalter andauern (Stöckli, 2004).

2.3.3. Ursachen und Auslöser

Welche Ursachen liegen neben den eben geschilderten Entwicklungseinflüssen der Schüchternheit zu Grunde? Diese Frage ist nicht allgemeingültig beantwortbar, denn laut Butler (2006) sind Ursachen immer komplex und viele Faktoren tragen auf unterschiedliche Weise zum Persönlichkeitsmerkmal bei. Häufig wird Schüchternheit als ein angeborenes Temperamentsmerkmal (siehe 2.2.1 unter Verhaltenshemmung) beschrieben, das somit genetisch mitbedingt ist (Burkhardt et al., 2022). Dies wird von verschiedenen Forscher:innen damit erklärt, dass betroffene Kinder auf Grund einer übererregbaren Amygdala bereits auf minimale Auslöser mit Furcht und Geschrei reagieren. Die Amygdala, auch Mandelkern genannt,

ist ein Teilsystem des limbischen Systems des menschlichen Gehirns, welches eine Schlüsselrolle bei der Vermittlung von Gefühlen im Entscheidungsprozess spielt (Betsch, Funke & Plessner, 2011). Petermann (2022) ist der Ansicht, negative Erfahrungen mit Kritik, gehänselt werden oder sozialer Ausschluss könnte Schüchternheit in der frühen bis mittleren Kindheit auslösen. «Ebenso kann ein schlechtes Selbstbild mit geringer Selbstwirksamkeitsüberzeugung eine Bedeutung haben» (Petermann, 2022, S. 37). Eltern und Lehrpersonen betrachten übereinstimmend die Begegnung mit Fremden und den Umstand, im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu sein als die wichtigsten Auslöser von Schüchternheit (Stöckli, 2016). Die Unschlüssigkeit in der Forschung bestätigt, dass Ursachen und Auslöser der Schüchternheit je nach Kind und Erlebnissen unterschiedlich ausfallen können. Obwohl die auslösende Ursache grossen Aufschluss über das kindliche Verhalten geben kann, ist umso wichtiger, wie Lehrpersonen Schüchternheit im Schulalltag erkennen können.

2.4. Erkennen von Schüchternheit in der Schule

In einer Klasse gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Kinder mit individuellen Persönlichkeiten, Bedürfnissen, Begabungen und Ressourcen. Dieser Abschnitt soll Hinweise darauf liefern, wie Lehrpersonen Schüchternheit erkennen können. Dafür werden typische Merkmale aufgezeigt, auf sichtbare Reaktionen und Verhaltensweisen hingewiesen, aber auch Erkennungsschwierigkeiten verdeutlicht.

2.4.1. Typische Merkmale

Aus Sicht von Stöckli (2007) ist Schüchternheit ein Wechselbad aus Verunsicherung und Befürchtung, im entscheidenden Moment genau das Falsche zu sagen und Beschämung, wenn sich der Eindruck durchsetzt, das präsentierte Selbst genüge anerkannten Erwartungen und Normen nicht. Schüchternheit besteht letztlich aus weit mehr als dem Unbehagen in sozialen Situationen und ihrer Verhaltenshemmung. Diese beiden Punkte stellen lediglich die Kernfaktoren dar. Die nachfolgende Abbildung 2 zeigt nebst den Kernfaktoren weitere typische Begleitmerkmale, die mit Schüchternheit zusammenhängen.

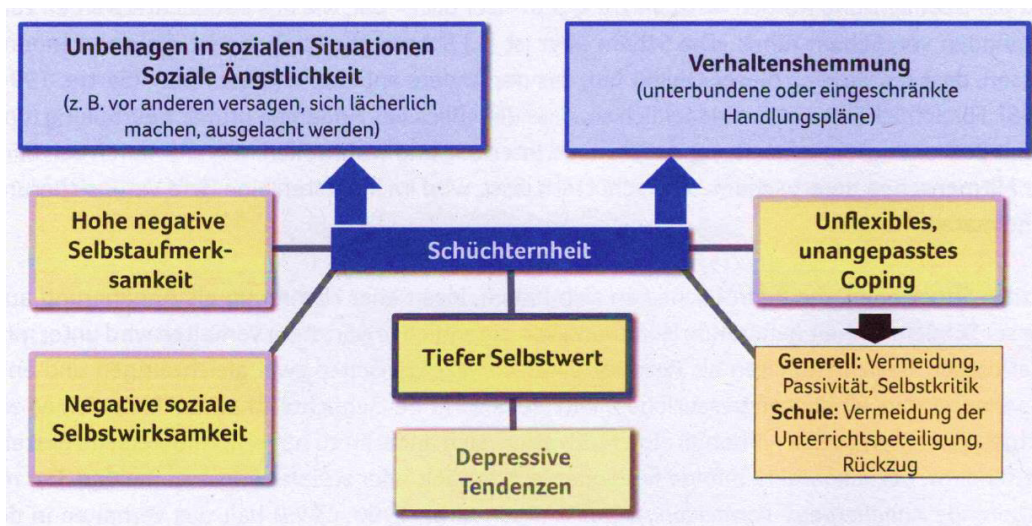


Abbildung 2: Kernfaktoren der Schüchternheit (oben) und Begleitmerkmale (Stöckli, 2016, S. 12)

Schüchterne praktizieren gemäss Stöckli (2016) eine negative Selbstaufmerksamkeit in herausfordernden sozialen Situationen. Diese beansprucht derart viel Aufmerksamkeit, dass sie nicht angemessen auf Personen oder Situationen reagieren können (ebd.). «Die Angst betrifft auch das befürchtete Unvermögen, anderen zu genügen und den Erwartungen der anderen gerecht zu werden. Schüchterne entfliehen deshalb der Aufmerksamkeit und stehen nicht gerne im Mittelpunkt» (Stöckli, 2016, S. 10). Die negativ-kritische Grundeinstellung gegenüber der eigenen Person beeinflusst schliesslich auch die Einschätzung der sozialen Selbstwirksamkeit (ebd.). Das heisst, Schüchterne halten sich für unfähig, die angemessene Verhaltensweise erfolgreich auszuführen. «Was Schüchterne besonders (und vielleicht vor allem anderen) auszeichnet: Sie denken, dass sie schüchtern sind» (Stöckli, 2007, S. 67). In unangenehmen Momenten greifen Schüchterne auf Verhaltensmuster wie Vermeidung oder Nichtstun zurück, auch internalisierendes Coping genannt (Stöckli, 2016). Coping ist laut Neyer und Asendorpf (2018) ein Bewältigungsstil, wie mit Belastungen umgegangen wird. «Die bisher genannten Begleitmerkmale lassen erahnen, dass Schüchternheit häufig mit einem angeschlagenen Selbstwert, einem generell negativen Selbstbild und einer fundamentalen Verunsicherung in Beziehung steht. Der Schritt zu depressiven Tendenzen ist dabei klein» (Stöckli, 2016, S. 13). Die typischen Merkmale von schüchternen Kindern beschreiben Faktoren, die sich im Kind abspielen. Wie sich das Verhalten im Schulzimmer äussern kann, zeigt der nächste Abschnitt.

2.4.2. Sichtbare Reaktionen und Verhaltensweisen

Eltern, Lehrpersonen oder Peers sehen nicht in ein Kind hinein. Sie sehen weder das Selbstwertgefühl noch die Beurteilungsängste oder das Unbehagen in sozialen Situationen. Mitmenschen beurteilen laut Stöckli (2016) den Grad an Schüchternheit anhand von sichtbaren Reaktionen und Verhaltensweisen, die «als Indikatoren von Schüchternheit verstanden werden und Teile der Selbstpräsentation einer Person sind» (Stöckli, 2016, S. 14). Wie eine

solche Selbstpräsentation im Schulzimmer aussehen kann, zeigen folgende Reaktionen und Verhaltensweisen, die durch U. Petermann und Petermann (2015) belegt wurden:

- keinen oder kaum Blickkontakt aufnehmen und diesen nicht halten können
- schweigsam und still sein, vor allem in Situationen, in denen mehr als eine weitere Person anwesend ist
- leises und undeutliches Sprechen
- gehemmtes Verhalten, manchmal in Gestik und Mimik erkennbar (z.B. ängstlich herumschauen)
- kontaktscheues, eher vermeidendes Verhalten
- anklammerndes Verhalten an vertraute Personen
- zittrige und feuchte Hände sowie Zittern in der Stimme bei sozialer Hervorhebung (z.B. beim Aufgerufen werden in der Schule)

Neben körperlichen Symptomen (Erröten, Herzklopfen, flaes Gefühl in der Magengegend) gibt es noch soziale (Gehemmtheit, Rückzugsverfahren, Unbeholfenheit) und kognitive Symptome (hohe Selbstaufmerksamkeit, negative Selbsteinschätzung, Minderwertigkeit, Selbstablehnung) (Stöckli, 2007). Stöckli (2016) ist der Meinung, dass die starke Verunsicherung bei schüchternen Kindern gut beobachtet werden kann. «Sie machen sich klein, sprechen, wenn überhaupt, nur ganz leise, haben keinen wirklichen spürbaren Händedruck, meiden den Blickkontakt, und auf Fragen antworten sie schulterzuckend mit ‚Ich weiss nicht‘» (Stöckli, 2016, S. 13). So simpel wie diese Beschreibung scheint das Erkennen von solchen Verhaltensweisen gemäss anderen Forscher:innen nicht zu sein. Im nächsten Abschnitt wird auf die Erkennungsschwierigkeiten hingewiesen.

2.4.3. Erkennungsschwierigkeiten

Schüchterne Kinder «stören den Unterricht nicht und fallen nicht auf» (Gasteiger-Klicpera, Reitegger & Krammer, 2022, S. 54). Diese Aussage taucht in der Fachliteratur mehrmals auf. Wie kann es sein, dass schüchterne Kinder trotz den im vorherigen Abschnitt beschriebenen Verhaltensweisen von Lehrpersonen übersehen werden können? Einer der Gründe ist laut Bilz (2008), dass internalisierende Verhaltensauffälligkeiten schwerer zu erkennen sind als externalisierende. Des Weiteren müssen Lehrpersonen im Unterricht mit immer mehr unterschiedlichen individuellen Bedürfnissen von Kindern zurechtkommen und auf diese eingehen können, was dazu führen kann, dass die schüchternen Kinder übersehen werden und zu kurz kommen (Müller, 2022). Stöckli (2007) sieht einen weiteren Grund im Nichterkennen darin, dass soziale und körperliche Symptome zumindest teilweise durch das Umfeld beobachtbar sind, jedoch der Zugang zu den kognitiven Symptomen für Aussenstehende verwehrt bleibt. Eine wichtige Erkenntnis aus dieser Aussage ist, dass es sowohl beobachtbare Verhaltensweisen gibt, aber auch solche, die das innere Erleben des Kindes betreffen. Um zu erkennen, ob es sich bei einem zurückhaltenden, ruhigen Kind um ein Kind handelt, das in sozialen Situationen Ängste verspürt, ist es unabdingbar, das Kind und sein Befinden wahrzunehmen (Müller, 2022).

2.5. Themenrelevanz im Schulalltag

In diesem Abschnitt wird erläutert, warum die Wahrnehmung von schüchternen Kindern im Schulalltag von grosser Relevanz ist. Zudem wird beschrieben, welchen Einfluss die Haltung einer Lehrperson dem betroffenen Kind gegenüber hat.

Die Schule kann für ein schüchternes Kind ein belastendes Umfeld sein, da es mit einer grossen Gruppe von Gleichaltrigen und akademischen Anforderungen konfrontiert wird. Dies kann gemäss Gasteiger-Klicpera et al. (2022) das Gefühl der Angst oder Unsicherheit verstärken und zu einem Rückzug aus Begegnungen mit Peers oder Lehrpersonen führen. Durch die Vermeidung von sozialen Situationen fehlt es schüchternen Kindern oft an sozialen Kompetenzen (Petermann, 2022). «Dies haben sie zu wenig gelernt oder geübt, so dass das mangelnde Zutrauen in eigene soziale Kompetenzen bei manchen schüchternen Kindern durchaus einen realen Hintergrund haben kann» (Petermann, 2022, S. 38). Problematisch wird Schüchternheit, wenn das Kind durch seine sozialen Befürchtungen blockiert wird und sich das Vermeidungsverhalten bis zur Schulverweigerung steigert (Stöckli, 2022). «Wegen des angeschlagenen Selbstvertrauens neigen Schüchterne dazu, ihre Fähigkeiten zu unterschätzen, woraus wiederum negative Folgen für das Lernen, die Lernfreude und die Erfolgszuversicht entstehen» (Stöckli, 2022, S. 11). Die ebengenannten Ausschnitte, unterstreichen die hohe Relevanz der Wahrnehmung von schüchternen Kindern im Schulalltag. Um den betroffenen Kindern Unterstützung und ein vertrautes und lernfreudiges Umfeld zu bieten, ist es nötig, dieses Kind und seine Bedürfnisse wahrnehmen zu können. Der nächste Abschnitt erklärt, was die Haltung der Lehrperson bei einem schüchternen Kind auslösen kann.

2.5.1. Haltung der Lehrperson

Für die meisten Kinder ist die Lehrperson eine wichtige Bezugsperson. Denn Lehrpersonen sind gemäss Florin (2022) ausserfamiliäre soziale Schutzfaktoren für emotionale Bindung, Fürsorge und Vorbildfunktion. Kinder können bei der Lehrperson Fürsorge erfahren und von ihr als Vorbild im Umgang mit angsteinflössenden Situationen lernen. Das Selbstkonzept, also das Bewusstsein über sich selbst, die eigenen Fähigkeiten und Eigenschaften, erwirbt das Kind vor allem durch Beziehungsbotschaften, welche nahe stehende Personen ihm senden (ebd.). Damit sich das Selbstkonzept positiv ausbildet, sollte die Haltung von Lehrpersonen laut Florin (2022) durch Wertschätzung gekennzeichnet sein. Im personenzentrierten Ansatz haben sich drei Merkmale etabliert, die eine förderliche und angstmindernde Haltung von Lehrpersonen auszeichnet: Bedingungslose positive Beachtung und Wertschätzung, Empathie, Echtheit und Kongruenz (ebd.). «Wertschätzung meint eine Haltung, die sich durch Achtung, Wärme und Rücksichtnahme auszeichnet» (Florin, 2022, S. 113). Die Empathie, das einfühlsame Verstehen der Lehrperson kann helfen, eine Beziehung zum Kind aufzubauen. Bräuninger, Samaritter und Curtis (2022) sind der Ansicht, dass man sich besser in

die Schuhe und den inneren Zustand eines Kindes versetzen kann, wenn man eigene persönliche Unsicherheiten einsieht. Somit kann nachempfunden werden, was gewisse Situationen bei schüchternen Kindern auslösen kann. «Dieses Verständnis und nonverbale Empathie verändern ihre Wahrnehmung gegenüber schüchternen und sozial unsicheren Kindern» (Bräuninger et al., 2022, S. 143). Die Haltung von Lehrpersonen ist ein wesentlicher Aspekt in der Wahrnehmung von schüchternen Kindern und kann Spuren beim Kind hinterlassen.

In diesem Theorieteil wurde die Abgrenzung und Definition sowie Aspekte zum Leben mit Schüchternheit und die erkennbaren Merkmale vorgenommen. Die im letzten Abschnitt geschilderte Relevanz des Themas für den Schulalltag dient als Überleitung in die durchgeführte Forschung der Autorin.

3. Methodenteil

Im vorherigen Kapitel wurde der theoretische Hintergrund der Thematik vorgestellt. Nun folgt die Darlegung und Begründung der Methodenwahl, Einblick in die Stichprobe und Datenerhebung, sowie Beschreibung der Datenauswertung.

3.1. Darlegung und Begründung der Methodenwahl

Aufgrund der Hauptfragestellung *Wie nehmen Lehrpersonen schüchtere Unterstufenkinder im Schulalltag wahr?* wird klar, dass es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine qualitative Forschung handelt, bei welcher ein praxisbezogener Einblick unverzichtbar ist. Die qualitative Forschung befasst sich mit Phänomenen und Bedeutungen, die nur schwer oder gar nicht in Zahlen gefasst werden können (Roos & Leutwyler, 2017). «Qualitative Forschung versucht zu verstehen, weshalb Menschen so handeln, wie sie handeln» (Roos & Leutwyler, 2017, S. 169). Da das Ziel dieser Arbeit ist, zu verstehen, wie schüchtere Kinder von Lehrpersonen wahrgenommen werden, eignet sich diese Forschungsmethode. Die Fragestellungen können nicht durch die Theorie allein beantwortet werden, weshalb Daten direkt an der Quelle mittels episodischen Interviews erhoben wurden. Episodische Interviews (Roos & Leutwyler, 2017) sind eine Mischform zwischen halbstrukturierten und unstrukturierten Interviews und stellen eine Kombination von Erzählen und Befragen dar. Gemäss Flick (2011) enthält das Interview Fragen, die auf mehr oder weniger klar umrissene Antworten abzielen, aber auch Erzählungen von Situationen zulassen, wobei die befragte Person eigene Erfahrungen äussert.

Die geführten Interviews wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse bearbeitet und ausgewertet. Während dem Planungsprozess dieser Bachelorarbeit wurde die geplante Forschungsmethode Grounded Theory mit der qualitativen Inhaltsanalyse ersetzt, weil in dieser eine detaillierte Methodenanleitung zu finden war, welche ein systematisches Vorgehen erlaubt und der qualitativen Forschung Transparenz entgegenbringt. Mittels qualitativer

Inhaltsanalyse lassen sich gemäss Kuckartz und Rädiker (2022) offene Interviews analysieren, was für die hier gewählte Datenerhebung passend ist. Die qualitative Inhaltsanalyse wurde in Anlehnung an Kuckartz und Rädiker (2022) durchgeführt.

Für die Analyse der erhobenen Daten wurde vorgängig festgelegt, aus welcher Stichprobe diese entspringen. Diese wird im nächsten Abschnitt beschrieben.

3.2. Stichprobe

Die Stichprobe besteht aus fünf befragten Lehrpersonen, die im Kanton Zürich unterrichten. Bei der Gewinnung der Stichprobe wurde auf den Bekanntenkreis der Autorin und öffentliche Schulanfragen zurückgegriffen. Die Kriterien beschränkten sich darauf, dass die Lehrperson an einer Unterstufe unterrichten muss und ein Kind auswählen kann, welches gemäss persönlicher Einschätzung als schüchtern bezeichnet wird. Gemäss Roos und Leutwyler (2017) sollte eine Stichprobe möglichst heterogen zusammengesetzt sein. Deshalb wurde darauf geachtet, dass die befragten Lehrpersonen von Kindern aus verschiedenen Klassen der Unterstufe berichten. Es wird überwiegend von Mädchen erzählt, weil die Auswahl an Interviewpartner:innen begrenzt war. Die Lehrpersonen sind unterschiedlich lange im Beruf und unterrichten entweder an einer Jahrgangs- oder altersdurchmischten (ADL) Klasse. Alle Lehrpersonen sind weiblich. Die aufgeführte Tabelle 2 zeigt eine Übersicht der gewählten Stichprobe mit Informationen zur Klasse, dem gewählten Kind, der befragten Lehrperson und Interviewangaben.

	Lehrperson A	Lehrperson B	Lehrperson C	Lehrperson D	Lehrperson E
Schulort	Uster	Höri	Opfikon	Rüti	Höri
Klasse	2. Klasse	ADL 2./3. Klasse	ADL 1.-3. Klasse	1. Klasse	1. Klasse
Gewähltes Kind	Mädchen	Mädchen (3. Klasse)	Mädchen (2. Klasse)	Mädchen	Junge
Berufserfahrung	langjährig	erster Klassenzug	langjährig	Wieder- einsteigerin	langjährig
Interviewdatum	02.06.2022	09.06.2022	15.06.2022	15.06.2022	16.06.2022
Dauer des Interviews	39min	32min	25min	50min	25min

Tabelle 2: Übersicht Stichprobe (erstellt durch die Autorin)

Die gewählte Stichprobe ist nicht repräsentativ, sie dient hauptsächlich dazu, gegensätzliche Empfindungen und Wahrnehmungen der Befragten zu erfassen. Wie diese Daten erhoben wurden, zeigt der nächste Abschnitt.

3.3. Datenerhebung

Wie im Abschnitt 3.1 beschrieben, wurden episodische Interviews geführt. Das Interview wurde entlang eines Leitfadens geführt, welcher sich an den Fragestellungen orientierte und thematisch strukturiert war. Um eine vertraute Atmosphäre zu schaffen, wurde in Mundart gesprochen. Zuerst wurde die Lehrperson dazu aufgefordert, zu erzählen wie das betroffene Kind im Allgemeinen wahrgenommen wurde. Danach folgten Fragen zum Thema Wahrnehmung und Beobachtung. Die Interviewfragen wurden offen formuliert, damit die Lehrpersonen zum Erzählen animiert wurden. Der Interviewleitfaden kann im Anhang 1 eingesehen werden. Den Lehrpersonen wurde der Leitfaden vorgängig nicht zugestellt, damit ihre Aussagen authentisch sind und eine Erzählsituation stattfand. Die Interviews fanden, bis auf eine Ausnahme, im Schulzimmer der befragten Lehrperson statt. Durch die persönliche Befragung konnten während dem Interview Zusatzfragen gestellt werden, die vom Leitfaden abwichen, oder ungenaue Beschreibungen geklärt werden. Zudem war zum Zeitpunkt der Interviews die Literaturrecherche erst im Anfangsstadium. Das half, die Interviews möglichst unvoreingenommen durchzuführen. Die Interviews wurden mit dem Audiogerät aufgenommen und gemäss den nachstehenden Transkriptionsregeln transkribiert.

Während des Prozesses der Datenerhebung ergab sich eine Änderung bezüglich einem Unterthema dieser Arbeit. Der Leitfaden sah vor, dass die Lehrpersonen punktuell zum Thema Unterrichtsbeobachtung befragt werden. Die Durchführung fand dementsprechend statt. Es musste jedoch festgestellt werden, dass ein zu geringer Zusammenhang zwischen dem Thema Unterrichtsbeobachtungen, dem Schwerpunkt und der Fragestellungen der Arbeit bestand. Es wurde deshalb beschlossen, die Unterfragen zur Unterrichtbeobachtung wegzulassen und das Feld der Forschungsfrage somit nur auf das Thema Wahrnehmung der Lehrperson einzugrenzen.

3.3.1. Transkriptionsregeln

Damit das Gesprochene für die anschliessende Datenauswertung zugänglich ist, wurde jedes Interview in einem Transkript schriftlich festgehalten. Dabei wurden die einfachen Transkriptionsregeln in Anlehnung an Dresing und Pehl (2018) angewendet. Auf das Einsetzen von Zeitmarken wurde verzichtet. Das Interview wurde in Schriftdeutsch übersetzt. Der Grund für die gewählte Transkriptionsregel liegt in der inhaltlichen Relevanz des Transkripts. Kuckartz und Rädiker (2022) setzen bewusst auf einfache Transkriptionsregeln, die den Fokus auf den Inhalt des Redebeitrages setzen. Da bei der Datenauswertung mit der qualitativen Inhaltsanalyse gearbeitet wurde, sind Semantik und Betonungen nicht relevant. Die Namen der befragten Lehrpersonen werden im Transkript nicht genannt und über die betroffenen Kinder wird von Mädchen oder Junge gesprochen. Die Transkripte sind im Anhang 2 aufrufbar. Die Auswertung der transkribierten Daten wird in den nächsten Abschnitten dargelegt.

3.4. Datenauswertung

Die Transkripte dienten als Ausgangspunkt für die Datenauswertung. Nachfolgend wird das verwendete Vorgehen der inhaltlich strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädliker (2022) beschrieben und das Kategoriensystem erläutert.

3.4.1. Vorgehen bei der Qualitativen Inhaltsanalyse

Die inhaltlich strukturierte qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädliker (2022) wird als Kernmethode der qualitativen inhaltsanalytischen Verfahren betrachtet und besteht aus fünf Phasen. Für die Phase der Datencodierung und die Analyse der codierten Daten wurde mit dem Computerprogramm MAXQDA (Version 22.2.1) gearbeitet.

Datenmaterial sichten

In einem ersten Schritt wurden die Transkripte nochmals gelesen und wichtige Textstellen markiert. Es ging darum, einen Überblick zu erhalten.

Kategorien bilden – induktive und deduktive Vorgehensweise

Daraufhin wurde eine erste Fassung des Kategoriensystem erstellt. Die Bildung der Hauptkategorien und einigen Unterkategorien erfolgte deduktiv aus den Fragestellungen und dem Interviewleitfaden heraus. Bei der deduktiven Vorgehensweise werden Kategorien aus Vorüberlegungen abgeleitet, bevor das Datenmaterial analysiert wird (Roos & Leutwyler, 2017). Die aus Vorüberlegungen entstandenen Kategorien wurden bei der Durchsicht des Datenmaterials kontinuierlich induktiv verfeinert und angereichert. So bildeten sich induktiv, also «aus den vorliegenden Daten auf das Allgemeine» neue Unterkategorien (Roos & Leutwyler, 2017, S. 296). Das endgültige Kategoriensystem wird im Abschnitt 3.4.2 aufgezeigt.

Daten codieren

In diesem Schritt wurden relevante Textstellen der jeweiligen Transkripte den definierten Kategorien zugeordnet. Das Kategoriensystem diente als Leitfaden für die Zuweisung der Codes. Nachdem der Codierprozess als Probelauf bei zwei von fünf Transkripten durchgeführt wurde, konnten neu gebildete induktive Kategorien im Kategoriensystem ergänzt werden. Danach wurden alle Transkripte aufgrund des aktuellen, angepassten Systems erneut codiert. Bei der weiteren Sichtung der letzten Transkripte musste das Kategoriensystem nochmals überarbeitet werden, weil es Unschlüssigkeit bei der Zuordnung zweier Kategorien gab. «Wenn man beim Zuordnen von Kategorien ständig zwischen zwei Kategorien schwankt, ist dies ein Indiz für geringe Trennschärfe» (Kuckartz & Rädliker, 2022, S. 64). Die beiden Kategorien wurden genauer definiert, um sie voneinander unterscheiden zu können. Danach wurden die restlichen Transkripte nochmals auf diese Kategorien überprüft. Es fand ein zirkulärer Prozess statt.

codierte Daten analysieren

Daraufhin folgte das Analysieren der codierten Transkripte. Da für jede Unterkategorie jeweils mehrere Textstellen codiert wurden, wurden die Aussagen der Lehrpersonen pro Unterkategorie paraphrasiert und zusammengefasst. Diese Paraphrasen wurden anschliessend in die erstellte Fall-Kategorien-Matrix eingefügt. Zentral für die qualitative Inhaltsanalyse ist gemäss Kuckartz und Rädiker (2022) die Strukturierung des Materials durch zwei Dimensionen, nämlich Fälle und Kategorien. Deshalb beinhaltet die Matrix die Fälle respektive Interviews sowie Kategorien, welche als Ausgangslage für die spätere Darstellung der Ergebnisse dient. Wie die Matrix gelesen wird, ist in Tabelle 3 unter Abschnitt 4.1 einsehbar. Die Fall-Kategorien-Matrix befindet sich im Anhang 4.

Ergebnisse darstellen

Dank der stichwortartigen Fall- und Kategorienzusammenfassungen aus der Fall-Kategorien-Matrix konnten die Ergebnisse strukturiert als Fliesstext dargestellt werden. Diese folgen im Abschnitt 4.1.

3.4.2. Kategoriensystem

Bei der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse wird gemäss Kuckartz und Rädiker (2022) mittels Kategorien und Unterkategorien eine inhaltliche Strukturierung der Daten erzeugt. Diese Strukturierung ist im Kategoriensystem festgehalten, welches als Leitfaden oder Suchraster dient, mit dem die ausgewählten Texte durchsucht werden sollen (Roos & Leutwyler, 2017). Die Kategorien wurden wie folgt im Kategoriensystem aufgeführt (Roos & Leutwyler, 2017, S. 297):

- Name der Kategorie und Unterkategorie
- zugewiesener Code
- Codierregel, die beschreibt, wann eine Textstelle der entsprechenden Kategorie zuzuordnen ist
- Ankerbeispiel, das einer typischen Textstelle aus dem vorliegenden Datenmaterial entspricht und die Kategorie veranschaulicht

Zur Anschauung dient dieser Ausschnitt aus dem Kategoriensystem:

1. Gesamtbild über das Kind			
Unterkategorie	Code	Codierregel	Ankerbeispiel
Eindruck über Kind	K 1.1	Aussagen, welche den Eindruck der Lehrperson über das betroffene Kind beschreiben.	«Ich habe sie einfach als sehr ruhiges, zurückhaltendes und schüchternes Mädchen erlebt.» (A2, Int. D, Z. 58)

Abbildung 3: Ausschnitt Kategoriensystem zur Veranschaulichung (erstellt durch die Autorin) siehe Anhang 3

Die vollständige Version des Kategoriensystems ist im Anhang 3 zu finden. Es gibt folgende sieben Hauptkategorien:

1. Gesamtbild über das Kind
2. Erfassung der Schüchternheit
3. Einstufung
4. Situationsverhalten des Kindes
5. Kontaktverhalten des Kindes
6. Verhalten der Lehrperson
7. Entwicklungswahrnehmung

Diese Hauptkategorien sowie ihre Farbzuzuweisungen werden im nächsten Kapitel zur Veranschaulichung der Ergebnisse genutzt.

4. Ergebnisse

4.1. Darstellung der Ergebnisse

Dieser Abschnitt stellt die Ergebnisse in Berichtform dar und enthält keine Interpretationen. Als Ausgangslage für diese Darstellung der ersten beiden Abschnitte diente die Fall-Kategorien-Matrix (siehe Anhang 4). Das folgende Anschauungsmodell zeigt auf, wie diese zu lesen ist.

Code	Fall A	Fall B	Fall C	Fall D	Fall E	
1.1						Inhaltszusammenfassung 1.1
1.2						Inhaltszusammenfassung 1.2
1.3						Inhaltszusammenfassung 1.3
Fallzusammenfassung von...						
	Fall A	Fall B	Fall C	Fall D	Fall E	

Tabelle 3: Anschauungsmodell Fall-Kategorien-Matrix (erstellt durch die Autorin)

In der vertikalen Ebene wird jeder Fall stichwortartig zusammengefasst. Diese stichwortartige Fallzusammenfassung wird im nächsten Abschnitt als Fliesstext dargestellt. Die horizontale Ebene fasst den Inhalt einer Kategorie respektive Code zusammen. Diese Inhaltszusammenfassungen liegen gegliedert nach Hauptkategorien im Abschnitt 4.1.2 in Berichtform vor.

4.1.1. Fallzusammenfassungen

Die folgenden Fallzusammenfassungen schildern die Aussagen der interviewten Lehrpersonen. Sie fassen die Essenz des jeweiligen Interviews zusammen. Fall A bezieht sich auf das Interview mit Lehrperson A usw.

Fall A, Mädchen 2. Klasse

Gemäss Einschätzung der Lehrperson ist das Mädchen fröhlich, sucht den Kontakt zur Lehrperson und versucht sich mitzuteilen. Sie ist im Verhalten zurückhaltend und getraut sich nicht viel. Man versteht sie schlecht und sie stellt keinen Augenkontakt her, wenn sie zu jemandem spricht. Zwischen der Lehrperson und dem Mädchen besteht eine gute Beziehung. Trotzdem findet die Lehrperson, dass sie wenig Persönliches über das Mädchen weiss und sie viele Informationen über sie durch andere Kinder erfährt. Die Lehrperson sieht Schüchternheit als eine Entwicklung an und dass das Mädchen ihren Weg gehen wird. Sie sieht darin kein Problem. Das Mädchen sei am Anfang nicht aufgefallen, weil es noch viele andere ruhige Mädchen gab. Mittlerweile fällt sie auf, weil sie immer nur zu zweit mit ihrer besten Freundin unterwegs ist. Abgesehen von der besten Freundin hat sie wenig andere Kontakte in der Klasse. Sie wird von allen akzeptiert, ist aber allein, wenn die beste Freundin zum Beispiel krank ist. Die Lehrperson glaubt, dass sich das Mädchen in der Klasse wohl fühlt. Betreffend Grund und Auslöser der Schüchternheit hat die Lehrperson eine Ahnung, findet es jedoch schwierig einzuschätzen. Im Kreis meldet sich das Mädchen nicht. In Einzelarbeitsphasen arbeitet sie ruhig und fleissig. In Gruppenarbeiten hält sie sich zurück. Sie spricht unverständlich bei Präsentationen, sodass man sie nicht hören kann. Die Lehrperson versucht auf die Bedürfnisse des Mädchens einzugehen und hat das Thema Schüchternheit in Situationen mit dem Mädchen auch angesprochen. Es wurde ein Unterstützungsvorschlag genannt, welcher bereits eingeleitet wurde.

Fall B, Mädchen 3. Klasse

Die Lehrperson berichtet von einer grossen Entwicklung bezüglich schüchternem Verhalten. Sie zeigt auf, was sich bei dem Mädchen alles verändert hat und dass dieses nun viel offener gegenüber anderen Personen ist. Die Lehrperson glaubt, diese Entwicklung liegt am Wachstum und der Reife des Kindes. Das Mädchen ist fein, sportlich und schlau. Die Lehrperson weiss viel über das Mädchen, weil dieses ihr viel Persönliches erzählt. Die Lehrperson sieht Schüchternheit als eine Stärke an. Ihr sei das Mädchen bereits in der ersten Schulwoche aufgefallen, weil sie immer zu zweit mit ihrer besten Freundin unterwegs war. Ihre Freundin sei sehr laut, das pure Gegenteil des Mädchens, weshalb dieses im Vergleich noch viel schüchterner erschien. Früher habe das Mädchen nicht viel gesprochen. Mittlerweile geht das Mädchen auf andere zu und unterhält sich. Trotzdem ist sie in gewissen Situationen zurückhaltend. Präsentationen liegen ihr nicht. Im Kreis meldet sie sich manchmal. In Gruppenarbeiten übernimmt sie eine Leaderrolle und moderiert. Die Lehrperson findet, das Mädchen habe schon grosse Fortschritte gemacht sie ermutigt dieses, so weiterzumachen.

Fall C, Mädchen 2. Klasse

Für die Lehrperson ist das Mädchen eine stille Persönlichkeit. Sie weiss Gewisses von ihr durch Beobachtungen oder Drittpersonen. Solange es dem Kind mit seiner Schüchternheit

gut geht, findet sie, sei es kein Problem. Das Mädchen ist ihr von Anfang an aufgefallen, weil sie so unverständlich spricht, dass die Lehrperson jeweils nachfragen muss, was sie sagt. Gegenüber unbekanntem Erwachsenen ist das Mädchen abweisend. Die Beziehung zur Lehrperson sei gut, das Mädchen benötige jedoch eine gewisse Anlaufzeit. Das Mädchen hat einen geringen Selbstwert, was in der Psychomotorik thematisiert wird. Die Lehrperson denkt, dass es dem Kind gut geht. Im Kreis meldet sich das Mädchen nicht. Bei Einzelarbeiten möchte sie nicht, dass jemand zu ihr kommt und schaut, was sie macht. In Gruppenarbeiten ist sie passiv und zurückhaltend. Sie spricht undeutlich bei Präsentationen. In der Pause ist sie lebendiger und gelöster, wenn sie unter anderen Kindern ist. Sie hat wenig enge Kontakte, ein Mädchen ist ihre Freundin und Bezugsperson. Die Lehrperson geht auf die Bedürfnisse des Mädchens ein und möchte sie nicht bedrängen. Sie bestärkt das Mädchen in ihren Fähigkeiten.

Fall D, Mädchen 1. Klasse

Die Lehrperson sieht das Mädchen als ruhige, zurückhaltende und zierliche Person. Das Mädchen passt sich an und hat gerne Harmonie. In Bezug zur Schule oder durch Äusserungen in gewissen Fächern weiss die Lehrperson ein paar Dinge über das Kind. Sie findet, dass das Mädchen ihren Weg gehen wird und aus sich herauskommen wird. Bei der Begrüssung stellt das Mädchen keinen Augenkontakt her. Sie spricht sehr leise und man versteht sie nicht. Die Körperhaltung ist in sich zusammengezogen. Für die Lehrperson ist es schwierig wahrzunehmen, was in dem Mädchen vorgeht. Bei neuen Herausforderungen blockt das Mädchen ab und verschliesst sich. Im Kreis ist sie ruhig. In Gruppenarbeiten macht sie mit, ist aber auf andere Kinder fixiert. Bei Präsentationen spricht sie leise und ist unbeholfen. Sozial ist das Mädchen eingebettet und hat ein paar Kinder, bei welchen sie sich wohlfühlt. Sie hat einen sehr guten Freund, der ihr Sicherheit gibt. Die Beziehung zur Lehrperson ist gut. Die Lehrperson interveniert bei ihr wenig, wenn sie am Platz schwatzt.

Fall E, Junge 1. Klasse

Der Junge ist gemäss Aussagen der Lehrperson vom Körperbau und seiner Art her schlank und sanft. Er ist schlau, ruhig und achtsam. Sie weiss eher wenig über ihn und das meiste über Drittpersonen. Für die Lehrperson ist schüchtern sein negativ konnotiert. Jemand ist in gewissen Situationen für sie zurückhaltend. Sie vermeidet den Begriff schüchtern. Für sie kann zurückhaltend auch bedacht bedeuten, was eine grosse Stärke sein kann. Sie sieht es als Persönlichkeitsmerkmal an. Der Junge ist ihr aufgefallen, seit er sich im Kreis von sich aus mehr meldet. Seine aktive Beteiligung am Unterricht ist neu für sie. Ein Grund für die Schüchternheit sieht sie allenfalls in der Zweisprachigkeit. Sprechen sei nicht sein Medium, denn er hat Mühe im Verbalisieren. Die Lehrperson sieht keinen Leidensdruck und findet, er gehöre zur Klasse dazu. Im Kreis streckt er manchmal auf, kann sich aber auch auskoppeln. Allein arbeitet er zielstrebig. In der Gruppe beteiligt er sich, jedoch stets beobachtend.

Bei Präsentationen spricht er leise, aber sagt die wesentlichen Dinge. Er interagiert mit anderen Kindern und hat einen besten Freund, der ihm sehr nahe steht. Die Lehrperson findet sie hat eine gute Verbindung zu ihm und er reagiert positiv auf sie. Sie stellt sich anders auf ihn ein und passt ihr Verhalten der Situation an. Sie sieht es als Aufgabe von Lehrpersonen, solche Kinder zu unterstützen.

4.1.2. Hauptkategorien

Nachdem nun ein Einblick in die fünf Fälle geschaffen wurde, folgt der Zusammenschluss der Hauptkategorien über alle fünf Interviews gesehen. Die Hauptkategorien fassen ihre jeweiligen Unterkategorien mit ein und sind in separate Absätze gegliedert. Es wurden alle Aussagen berücksichtigt, welche für das anschließende Beantworten der Fragestellungen relevant sind. Trotz fehlender Repräsentativität flossen auch quantitative Aspekte ein um zu veranschaulichen, welche Differenzen und Gemeinsamkeiten unter den Lehrpersonen genannt wurden.

Gesamtbild über das Kind

Alle Lehrpersonen haben einen ähnlichen Eindruck über ihr betroffenes Kind: Es ist ruhig und zurückhaltend. Die Mehrheit merkte an, dass es sich um ein zierliches oder zartes Kind handelt und es im Unterricht aufmerksam ist. Einzelne Aussagen der Lehrpersonen beschrieben zudem den Charakter des Kindes. Entweder fröhlich, in sich ruhend, anpassungsfähig oder achtsam. Eine Lehrperson erwähnte ausdrücklich den starken Charakter des Kindes. Es möchte alles richtig machen und hole sich viel Bestätigung. Die Mehrheit der befragten Lehrpersonen schätzte ihr Wissen über das Kind gering ein. Vor allem persönliche Informationen erfuhren sie nur über Drittpersonen wie andere Kinder oder Eltern. Einige Lehrpersonen erwähnten, dass sie hauptsächlich Kleinigkeiten in Bezug auf die Schule von den Kindern wüssten. Dass viel über das Kind in Erfahrung gebracht werden konnte, erwähnte nur eine Lehrperson. Diese erhielt einige Informationen direkt vom Kind. Eine andere Lehrperson erschloss sich die Informationen und Kenntnisse zum Kind über Beobachtungen. Zwei von fünf Lehrpersonen konnten sich gut in das Kind hineinversetzen, weil sie in ihrer Kindheit selbst schüchtern waren. Alle waren schüchternen Kindern gegenüber positiv eingestellt. Viele erwähnten, dass das Kind seinen Weg finden werde und sich noch öffnen könne. Eine der Lehrpersonen, die Erfahrungen mit Schüchternheit in ihrer Kindheit gemacht hatte, sah dieses Merkmal als Stärke an. Eine Zweite schloss sich dieser Aussage an. Schüchternheit wurde von Einzelnen auch als Entwicklung oder Persönlichkeitsmerkmal bezeichnet. Eine Lehrperson mied das Wort Schüchternheit, denn für sie sei es negativ konnotiert. Sie fand, dass ein Kind eher in gewissen Situationen oder Bereichen zurückhaltend sei.

Erfassung der Schüchternheit

Der Mehrheit der Lehrpersonen ist das betroffene Kind von Beginn der Schulzeit aufgefallen. Zwei Lehrpersonen bemerkten das Kind, weil es immer zu zweit mit der besten Freundin unterwegs war. In den beiden Fällen waren die Freundinnen deutlich aufgeschlossener und lauter, weshalb eine Lehrperson anmerkte, das betroffene Kind sei ihr dadurch noch schüchterner vorgekommen. Eine andere Lehrperson hatte das Kind erst bemerkt, als dieses ein neues Verhalten zeigte und sich im Plenum mehr gemeldet hatte. Eine nächste musste mit Nachfragen auf die geringe Sprechlautstärke des Kindes reagieren, weshalb ihr das Kind im Gedächtnis blieb. Als auffälliges Verhalten wurde von den meisten die Zurückhaltung des Kindes sowie die Teilnahmslosigkeit im Kreis erwähnt. Drei Lehrpersonen nannten zudem die leise Sprechlautstärke und die Schwierigkeit in der Kontaktaufnahme als Merkmal von schüchternen Kindern. Die Körpersprache war bei zwei Lehrpersonen Thema. Beide erwähnten den fehlenden Augenkontakt bei der Begrüssung oder Konversationen und zudem noch die zusammengezogene Körperhaltung. Auch dass verhältnismässig wenig gesprochen und erzählt wird, empfanden einige Lehrpersonen als Merkmal. Einzelne Aussagen betrafen die Vermeidung von Situationen, in denen das Kind im Mittelpunkt steht, sowie abweisendes Verhalten gegenüber Erwachsenen.

Einstufung

Vier Lehrpersonen berichteten von sich aus, wie schwierig ihnen die Einteilung in die Kategorie schüchternes Kind gefallen war. Dabei stützten sich alle auf die Begründung, dass das betroffene Kind eine vorhandene Unsicherheit ausstrahlt, weswegen es als schüchtern eingestuft wurde. Diese Unsicherheit betrifft unterschiedliche Ebenen: die Sprache, den Selbstwert oder das Zurechtkommen in neuen Situationen. Alle Lehrpersonen waren der Meinung, dass es dem Kind mit seiner zurückhaltenden Art jedoch gut geht und es sich in der Klasse wohl fühlt.

Situationsverhalten des Kindes

Beim Verhalten des Kindes in unterschiedlichen Situationen fiel vor allem das Kreisverhalten auf. Dieses ist gemäss Lehrpersonen ruhig und zurückhaltend. Drei von fünf sagten, das Kind melde sich selten bis manchmal. Die anderen beiden erwähnten, dass es sich nie freiwillig äussere. In Einzelarbeitsphasen arbeitet die Mehrheit der betroffenen Kinder ruhig und fleissig. Zwei Lehrpersonen meinten, das Kind würde schon manchmal mit Peers schwatzen. Einem Kind sei es nicht recht, wenn ihm beim Arbeiten über die Schulter geschaut würde. Die Mehrheit der Kinder hält sich bei Gruppenarbeiten zurück und beobachtet. Eine Lehrperson erwähnte die aktive Partizipation bei Gruppenarbeiten. In einem einzelnen Fall bezeichnete die Lehrperson das Kind als Anführer und Moderator bei Gruppenarbeiten. Alle Kinder, auch solche aus der 1. Klasse, trauten sich, bei Präsentationen vor der Klasse zu stehen

oder mitzumachen. Die meisten sprachen mit leiser Stimme, zwei davon drückten sich un- deutlich und nicht hörbar aus. Bei zwei weiteren war es wiederum verständlich. Viele merkten an, dass es dem Kind unangenehm gewesen sei oder ein unbeholfenes Verhalten geäußert wurde. Zum Verhalten in den Pausen wurde nicht viel erwähnt. Es waren alle Lehr- personen der Ansicht, eine Interaktion mit anderen Kindern fände statt und das Kind wirke unter Gleichaltrigen vereinzelt lebendiger.

Kontaktverhalten des Kindes

Alle waren der Meinung, das betroffene Kind sei sozial eingebettet und habe mit anderen Kindern Kontakte. Drei der Lehrpersonen stuften die Kinder kontaktfreudig ein, während die anderen beiden von wenigen Kontakten ausgingen. Eine enge Freundschaft zu einem Bezugskind aus der Klasse erwähnten alle Befragten. Diese beste Freundin oder bester Freund war in drei von fünf Fällen auch ein zurückhaltendes Kind. In den anderen Fällen war es genau das Gegenteil vom schüchternen Kind. Die Beziehung zwischen dem Kind und der Lehrperson beschrieben alle als gut. Je zwei Lehrpersonen waren der Auffassung, das Kind suche wenig oder viel Kontakt zur Lehrperson. Eine Lehrperson empfand das Kontaktver- halten neutral.

Verhalten der Lehrperson

Drei Lehrpersonen erwähnten von sich aus, dass sie sich in ihrem Verhalten dem Bedürfnis des betroffenen Kindes anpassten. Die Befragten begleiteten das Kind, indem sie es im Kreis dann aufriefen, wenn sie wissen es kann etwas und es wird dadurch ein Erfolgserlebnis ge- schaffen. Die Mehrheit sprach dem Kind in gelegentlichen Situationen Mut oder zustimmende Worte zu. Vier Lehrpersonen nannten ohne Aufforderungen mögliche Unterstützungsmaß- nahmen für das betroffene Kind, welche sie sich bereits im Vorhinein überlegt hatten. Eine Massnahme wurde bereits gestartet. Die meisten Lehrpersonen führten kein explizites Gespräch über die Schüchternheit des Kindes. Dies wurde in passenden Situationen direkt thematisiert. Eine Lehrperson erwähnte, dass das schüchterne Verhalten schon öfter beim Elterngespräch Thema gewesen ist.

Entwicklungswahrnehmungen

Die Entwicklung des schüchternen Kindes blieb nicht unentdeckt. Alle Lehrpersonen nannten einen oder mehrere Entwicklungsbereiche, in welchem das Kind Fortschritte gemacht hat. Diese fielen alle unterschiedlich aus. Vom sozialen, emotionalen und kognitiven Bereich bis zum Ich-Umwelt-Konzept. Drei Lehrpersonen nannten Bereiche, in denen das Kind noch ein grösseres Defizit aufweist. Dies betraf den sprachlichen oder emotionalen Bereich oder das Ich-Umwelt-Konzept. Ein Grossteil der Lehrpersonen konnte eine Überwindung der Schüch- ternheit in gewissen Situationen feststellen, auch wenn diese manchmal nur klein ausfiel.

4.1.3. Weitere Ergebnisse

Wie unter 3.3 beschrieben, wurden die Lehrpersonen zum Thema Unterrichtsbeobachtung befragt. Diese wenigen Aussagen wurden analysiert und folgende Ergebnisse ergaben sich daraus. Vier von fünf Lehrpersonen führten keine systematische Unterrichtsbeobachtung durch, bei welchen sie sich gezielt auf eine Fragestellung oder ein Kind fokussierten. Im Gegenteil dazu führte eine Lehrperson solche gezielten Beobachtungen durch. Die Gründe für die fehlende Durchführung von systematischen Beobachtungen fielen mehrheitlich unterschiedlich aus: eine altersdurchmischte Klasse mit anspruchsvoller Konstellation, kleines Pensum und dass man sich bei alleiniger Führung der Klasse nicht aus dem Unterrichtsgeschehen rausnehmen könne. Einen gemeinsamen Grund nannten alle vier Lehrpersonen: die fehlende Zeit. Diese vier Lehrpersonen beobachteten die Kinder dafür im Geschehen während des eigenen Unterrichts. Eine Lehrperson nutzte ausserdem die Pausen, um das Verhalten der Kinder zu beobachten.

5. Diskussion

Das vorliegende Kapitel steht in direktem Bezug mit den eben geschilderten Ergebnissen. In der Diskussion werden die Ergebnisse in einem ersten Schritt kurz zusammengefasst, daraufhin interpretiert und mit neuer Theorie angereichert. Danach folgen die Verknüpfung und Gegenüberstellung zur geschilderten Theorie aus dem zweiten Kapitel. Das Kernstück dieses Kapitels bildet die abschliessende Beantwortung der Fragestellungen.

5.1. Zusammenfassung der Ergebnisse

Wie aus den beiden vorherigen Kapitel hervorgeht, gibt es sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten in den Aussagen der Lehrpersonen. Bevor es zur Interpretation der dargestellten Ergebnisse kommt, werden die Bedeutsamsten nochmals zusammengefasst. Am Schluss folgen sonstige Auffälligkeiten.

Gemeinsamkeiten

Der Eindruck über das Kind betrifft die ruhige und zurückhaltende Art. Persönliche Informationen zum Kind stammen hauptsächlich von Drittpersonen und werden gering eingeschätzt. Die Haltung dem Kind gegenüber ist durchwegs positiv und die Lehrpersonen sind überzeugt, dass sich das Kind in Zukunft noch öffnen wird. Das Kind fällt frühzeitig auf, vor allem durch das zurückhaltende Verhalten und nicht beteiligen im Kreis. Auch die leise Stimme und Probleme mit der Kontaktaufnahme sind gemeinsam genannte Merkmale. Die Einstufung in die Kategorie schüchtern fällt den Lehrpersonen schwer. Das Kind im Interview wurde aufgrund einer ausgestrahlten Unsicherheit ausgewählt. Das Kreisverhalten prägt sich durch Ruhe und Zurückhaltung. Auch in Gruppenarbeiten dominiert die verschlossene und beobachtende Rolle. Bei Präsentationen wird leise gesprochen und ein Unwohlsein festgestellt. Die Kinder haben soziale Kontakte in der Klasse. Eine enge Bezugsperson ist für die jeweiligen Kinder

von enormer Wichtigkeit. Die Beziehung zur Lehrperson wird durch angepasstes Verhalten und zustimmende Worte seitens der Lehrperson gestärkt und als zufriedenstellend angesehen. Die Entwicklung des Kindes wurde von den Lehrpersonen bemerkt.

Unterschiede

Während die meisten Lehrpersonen nicht viel über das Kind in Erfahrung bringen können, erzählt ein Kind viele persönliche Dinge über sich. Von einer Lehrperson wird das Wort schüchtern gemieden und darauf hingewiesen, dass das Kind in gewissen Situationen ein zurückhaltendes Verhalten zeigen würde. Einer Lehrperson fällt das Kind erst auf, als dieses sein Verhalten im Kreis ändert. Ein Kind hat bei Gruppenarbeiten eine führende Rolle eingenommen. Dieses Kind hat gemäss Beschreibung eine grössere Überwindung der Schüchternheit durchlaufen. Unterschiedlich fällt die Kontaktsuche zur Lehrperson aus, von gering bis sehr stark. Die Kinder haben alle verschiedene Fortschritts- und Defizitbereiche bei ihrer Entwicklung.

Sonstige Auffälligkeiten

Am ausführlichsten werden Merkmale und Verhaltensweisen des Kindes angesprochen. Diese stehen in direkter Verbindung mit dem Eindruck, welche die Lehrpersonen über das Kind haben. Abgeleitete Massnahmen sowie mögliche Auslöser werden am wenigsten thematisiert. Ohne explizit im Interview danach gefragt zu haben, erzählen alle Lehrpersonen etwas zu ihrer persönlichen Erfahrung und Einstellung gegenüber Schüchternheit, möglichen Gründen, der Befindlichkeit des Kindes und den engen Freundschaften.

5.2. Interpretation der Ergebnisse

Nachdem die Ergebnisse transparent dargelegt wurden, werden sie nun durch die Autorin interpretiert, was den Ergebnissen in Bezug auf die Fragestellungen eine Bedeutung zuweist. Die Interpretation der Ergebnisse ist so strukturiert, dass die spätere Beantwortung der Fragestellungen nachvollzogen werden kann. Da pro Unterfrage mehrere Aspekte von unterschiedlichen Hauptkategorien einfließen, werden vier Abschnitte folgen, wovon sich jeder auf eine Unterfrage fokussiert und mehr als nur eine Kategorie miteinschliesst. Darauf folgt die Diskussion der weiteren Ergebnisse.

5.2.1. Gesamtbild über schüchterne Kinder

Das Gesamtbild über schüchterne Kinder fällt in der Tendenz positiv aus. Die positiven Eigenschaften des Kindes werden von den Lehrpersonen ins Zentrum geschoben. Dies kann dadurch begründet sein, dass einige Lehrpersonen entweder durch eigene Kindheitserfahrungen oder Erfahrungen mit früheren Klassenzügen nie eine problematische Situation mit schüchternen Kindern erlebt haben. Auch die Haltung der Lehrpersonen könnte hier miteinfließen. In der Forschung von Gysin (2017) ist ersichtlich, dass eine anerkennende pädagogische Beziehung dann zustande kommt, wenn die Lehrperson über eine Haltung verfügt,

die von Interesse an den Lernenden geprägt ist und sie auf die Bedürfnisse der Schüler:innen eingeht. Um den Selbstwert des Kindes zu stärken, möchten die Lehrpersonen aus den Interviews dem Kind vermitteln, dass sie an seine Fähigkeiten und Eigenschaften glauben, was auch für Gysin (2017) eine wichtige Quelle für eine positive Entwicklung darstellt. Es könnte jedoch bedeuten, dass die Lehrpersonen voreilige Schlüsse ziehen und das schüchterne Kind deshalb in ein positives Licht stellen, weil es nur einen geringen Teil ihrer Aufmerksamkeit an einem Schultag beansprucht. Es gibt bei diesen Kindern für die Lehrpersonen keinen Grund für Interventionen, weshalb ihrer Meinung nach das Kind als angenehm empfunden wird. Das erklärt sich mit dem Ansatz von Schweer (2019), nachdem Menschen dazu tendieren, Wahrnehmung und Verhalten so auszurichten, dass einmal gebildete Eindrücke bestätigt werden und sich ein vorhandenes Bild verfestigen kann. Schweer (2019) spricht auch davon, dass die subjektive Vorstellung oftmals zu einem beschleunigten, manchmal sogar verzerrten Gesamteindruck führen kann. In den Interviews gehen die Lehrpersonen auch auf das Lernverhalten des Kindes ein. Die Tatsache, dass ein Kind fleissig arbeitet und schlau ist, verstärkt das positive Gesamtbild. Jedoch schwächt eine geringere kognitive Leistung das Bild zweier Lehrpersonen nicht, was darauf hindeutet, dass sie grosses Vertrauen in die Entwicklung des Kindes haben.

Die Lehrpersonen gehen davon aus, das Kind werde seinen Weg gehen und sich noch weiterentwickeln. Eventuell unterschätzen sie das Persönlichkeitsmerkmal aber auch oder haben sich zu wenig damit auseinandergesetzt. Die überbrachte Botschaft der Lehrpersonen *Alles was noch nicht ist kann noch werden*, ist eine schnell gefasste Behauptung. Hummel (2021) merkt an, wie wichtig es ist, Schüchternheit von anderen Formen unterscheiden zu können und dem Kind Unterstützung zu bieten. Wird schüchternes Verhalten kleingeredet oder gar ignoriert, kann keine Unterstützung stattfinden. In den Interviews wurde das Verhalten jedoch beachtet und die meisten Lehrpersonen konnten einige Informationen zum Kind abgeben. Trotzdem schätzen sie ihr Wissen über das Kind gering ein. Dies entspricht auch den Vorannahmen der Autorin. Diese Auffassung könnte aus dem geringen Kontaktverhalten des Kindes resultieren. Wenn ein Kind von sich aus wenig über sich erzählt, hat die Lehrperson automatisch das Gefühl, sie wisse nicht wirklich etwas über das Kind. Dieser Eindruck darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass eine Vielzahl von Eigenschaften in Bezug auf die emotionale, soziale und methodische Kompetenz genannt werden konnte. Das überraschte die Autorin während der Interviews und liess an der Aussage der Lehrpersonen *Ich weiss nicht viel über das Kind* zweifeln. In den Augen der Autorin hat die Quelle, von der die Information stammt, einen Zusammenhang mit dem Empfinden der Wissenslücke. Im Interview einer Lehrperson, bei welcher das Kind offener geworden ist und von sich aus erzählt, war die Einschätzung über das Wissen nämlich gegenteilig zu den anderen Lehrpersonen.

5.2.2. Auffassung der Schüchternheit

Ob das Kind schüchtern ist oder nicht, hängt gemäss Lehrpersonen sehr vom gezeigten Verhalten ab. Es wurden beobachtbare Verhaltensweisen genannt, um zu demonstrieren, warum die Lehrperson das Kind als schüchtern empfindet. Spannend zu sehen sind die ähnlichen Antworten. Viele sind der Auffassung, dass Schüchternheit durch leises und geringes Sprechverhalten, Zurückhaltung und Teilnahmslosigkeit gekennzeichnet ist. Dabei beziehen sich die Lehrpersonen hauptsächlich auf Sozial- oder Auftrittssituationen. Situationen, in denen von den Kindern aktives Handeln verlangt ist und ihr Auftreten im Vergleich zu anderen abfallen. Es zeigen sich schon bei fünf Interviews zusätzliche Merkmale, die spezifisch den Fall eines Kindes betreffen. Das macht das Erkennen der Schüchternheit abhängig von den aktuell betroffenen Kindern in einer Klasse und wie sich diese äussern. Es muss sich bei den ausgewählten Kindern nicht zwingend um schüchterne Kinder handeln. Die Auffassung der Lehrperson drängt das Kind in diese Position. Denn obwohl viele ähnliche Merkmale genannt werden, unterscheiden sich die Kinder im Kontakt- und Situationsverhalten teils sehr. Ein besonders spannendes Ergebnis sind die engen Freundschaften. Diese wurden ausnahmslos in jedem Interview erwähnt. Es scheint, als würden sich die Kinder eine Bezugsperson in der Klasse aussuchen, bei welcher sie entweder unter Gleichgesinnten sind (Freundin oder Freund ebenfalls schüchtern) oder sich an einem Vorbild (Freundin oder Freund nicht schüchtern) orientieren können. In der Theorie von Leitz (2019) findet sich dies wieder, da Peer-Beziehungen eine entwicklungsstimulierende Energie besitzen und eine tragende Bedeutung haben. Diese Beziehungen unter Gleichaltrigen kann sogar zur Minderung von Stress und Angst führen (Leitz, 2019). Dies könnte eine mögliche Erklärung der engen Freundschaften sein.

5.2.3. Betroffene Momente im Schulalltag

Wie vorhin angesprochen, sind die meisten Unsicherheiten in sozialen Situationen spürbar. Diese Situationen finden sich im Schulzimmer zum Beispiel in Kreissituationen, bei Gruppenarbeiten oder Präsentationen vor der Klasse wieder. Die Lehrpersonen konnten vor allem in solchen Situationen das von ihnen erwähnte typische Verhalten eines schüchternen Kindes wiederfinden. Gäbe es solche Situationen in diesem Rahmen nicht, wäre es zweifelhaft, ob die Kinder überhaupt auffallen würden. Denn in Einzelarbeitsphasen oder in der Pause lassen sich keine besonderen Indizien zur Schüchternheit feststellen. In solchen Phasen findet sogar eine Öffnung von gewissen Kindern statt. Demnach lässt sich die Schüchternheit vor allem in Kreissituationen durch das stille, zurückhaltende Verhalten beobachten. Nach einer Angewöhnungszeit kann es durchaus der Fall sein, dass die Kinder den Mut haben, sich teilweise zu melden. Hummel (2021) spricht von phasenweiser Schüchternheit oder dass gewisse Ängste situationsbedingt sind und nach gewisser Zeit verschwinden können.

In Gruppenarbeiten hielten sich die betroffenen Kinder mehrheitlich zurück. Mehrheitlich sind die Kinder in der beobachtenden Rolle, da sie sich nicht gerne in den Mittelpunkt stellen. Eine Ausnahme in den Ergebnissen ist das Kind, welches sich geöffnet hat und durch ihre kognitive Stärke gern die Moderation bei Gruppenarbeiten übernimmt. Dieser Einzelfall wirft die Frage auf, ob es sich bei diesem Kind überhaupt noch um ein schüchternes Kind handelt. Was dazu geführt hat, warum das Kind nicht jenes Verhalten eines schüchternen Kindes zeigt, ist schwierig zu sagen. Es könnte an der Entwicklung des Kindes liegen oder durch die wohlwollende Begleitung der Lehrperson initiiert worden sein. Das unangenehme Gefühl der Betrachtung kommt auch bei Präsentationen zum Vorschein. Durch leises, unverständliches Sprechen oder einer unbehaglichen Körperhaltung kann aufgefasst werden, dass es dem Kind unwohl ist. Bei vielen Kindern war dies der Fall. Was die Autorin erstaunte, war, dass die Mehrheit der Lehrpersonen das Kind bereits in der ersten Schulwoche bemerkte. Das Kind scheint für viele zu diesem Zeitpunkt zwar noch ein Rätsel zu sein, es wird jedoch im Gesamtbild der Klasse gesehen und geht nicht unter. Trotzdem wurden Aussagen dazu gemacht, dass das Kind die Initiative ergriffen hatte, um die Aufmerksamkeit der Lehrperson zu erreichen oder ihre Initiative gefordert war, damit sie zum Beispiel das Kind akustisch verstand. Entweder suchten die Kinder viel oder wenig Kontakt zur Lehrperson. Zum Erstaunen der Autorin meinten alle Lehrpersonen, ihre Beziehung zum Kind wäre gut. Viele schlossen diese Erkenntnis aus der gemeinsam verbrachten Zeit oder der Nennung von einzelnen guten Momenten mit dem Kind. Es wäre möglich gewesen, dass die Lehrpersonen aufgrund des geringen Kontakts zum Kind die Beziehung in Frage stellen. Schweer (2019, S. 61) erklärt dies folgendermassen: «Der Aufbau zwischenmenschlicher Beziehungen setzt grundsätzlich das gegenseitige Sich-Wahrnehmen voraus...». Daraus schliesst die Autorin, dass die Kinder spüren, wenn sie von der Lehrperson wahrgenommen werden und somit eine gute Bindung aufbauen können.

5.2.4. Erkennung durch Lehrperson

Was nicht in Frage gestellt wurde, war die Schwierigkeit zu sagen, ob es sich beim Kind tatsächlich um Schüchternheit handelt oder nicht. Alle haben ein ähnliches Verständnis trotz Einteilungsschwierigkeiten. Die genannte Unsicherheit als Indiz zur Schüchternheit konnte von den Lehrpersonen nicht genau begründet werden. Von dieser Unsicherheit werden nur gewisse Aspekte für die Lehrpersonen sichtbar gemacht, vieles davon liegt verborgen im Kind. Das schliesst sich zusammen mit dem Hinweis, dass die Kinder wenig über sich selbst erzählen. Wie soll die Lehrperson da objektiv beurteilen können, woher genau diese Unsicherheit stammt und wie es dem Kind ergeht? Es fehlt die Sicht des Kindes. Als Aussenstehende konnten die Lehrpersonen die Entwicklung des Kindes wahrnehmen und Aussagen dazu machen. Das lässt erkennen, dass sie sehr wohl mitbekommen, was sich in der Entwicklung des Kindes abspielt.

5.2.5. Diskussion der weiteren Ergebnisse

Wie aus den weiteren Ergebnissen unter 4.1.3 ersichtlich ist, führt die Mehrheit der Lehrpersonen keine geplanten, systematischen Beobachtungen durch. Die genannten Gründe für eine fehlende Durchführung erscheinen plausibel, da die Unterrichtsplanung, Durchführung und andere administrative Arbeiten einer Lehrperson viel Zeit kosten. Es stellt sich die Frage, ob die Lehrpersonen zu wenig Wert auf eine systematische Unterrichtsbeobachtung legen und nach Ausreden suchen. In der Theorie von Viernickel und Völkel (2022) wird darauf hingewiesen, dass sich hinter den Rechtfertigungen der Lehrpersonen Zweifel, Zeitmangel und Unsicherheit herauslesen lassen. In den vorliegenden Ergebnissen liegt gemäss Aussagen der Lehrpersonen hauptsächlich ein Zeitmangel vor. Für sie müsste sich im Zeitaspekt etwas verändern, damit sie künftig systematische Beobachtungen durchführen könnten. Viernickel und Völkel (2022) raten, sich festgelegte Beobachtungszeiträume im Tagesablauf einzuplanen und sich für eine Dokumentationsform zu entscheiden. «Ziel ist es, diese Abläufe bzw. Aufgaben so in den Alltag zu integrieren, dass sie zu einem selbstverständlichen Bestandteil werden» (Viernickel & Völkel, 2022, S. 40). Die Frage, die sich Lehrpersonen stellen sollten, ist, was diese Beobachtungen ihnen an zusätzlichen Informationen und Wissen liefern und welchen Gewinn sie für ihre pädagogische Arbeit einbringt. Allenfalls wäre das Wissen der befragten Lehrpersonen über das Kind grösser, wenn sie systematische Beobachtungen durchgeführt hätten. Trotzdem ist aus den Ergebnissen ableitbar, dass die Beobachtungen während dem Unterrichtsgeschehen auch Aufschlüsse über das Kind lieferten.

5.3. Gegenüberstellung der recherchierten Theorie und durchgeführten Forschung

Die Ergebnisse und Erkenntnisse aus der durchgeführten Forschung werden nun mit den theoretischen Inhalten aus dem zweiten Kapitel verknüpft und diskutiert. Es werden Gemeinsamkeiten wie auch Unterschiede gegenübergestellt.

Ein signifikanter Punkt, welcher aus den Interviews einhergeht, ist die Unklarheit bezüglich der Einteilung in Schüchternheit. Die Unklarheit findet sich in der schwammigen Begriffsdefinition und den Erkennungsschwierigkeiten in der Theorie wieder. Wie im Abschnitt 2.2 klar wird, handelt es sich bei Schüchternheit um einen unscharfen Begriff, welcher in der Anwendung oft mit sinngleichen Begriffen verglichen wird. So wurde das schüchterne Verhalten in einem Interview mit Introvertiertheit in Verbindung gesetzt: «Sie ist einfach sehr zurückhaltend, introvertiert, sich selber genug» (Anhang 2, Int. B, Z. 126-127). Stöckli (2007) spricht davon, dass Scham und Verlegenheit meist in Reichweite von schüchternen Personen sind. Das erschloss sich aus den Interviews, als die Lehrpersonen die Präsentationssituationen beschrieben, in welchen sich die Kinder sichtbar verlegen fühlten. Den Lehrpersonen fiel die Einteilung in die Kategorie schüchtern schwer, was durchaus daran liegen könnte, dass sie nur soziale und körperliche Merkmale sehen konnten und der Blick ins Innere des Kindes

fehlte. Dies ist ein Grund für das Nichterkennen der Schüchternheit, welcher von Stöckli (2007) im Abschnitt 2.4.3 aufgeführt wird.

In den Interviews wurden die Vermeidung des Blickkontaktes, das schweigsame, stille Verhalten in Anwesenheit mehrerer Personen, das leise Sprechen, das (teilweise) kontaktscheue Verhalten und das anklammernde Verhalten an eine vertraute Person als Merkmale zur Schüchternheit erwähnt. Gefehlt haben im Vergleich mit der Theorie die zittrigen Hände oder Stimme wie sie U. Petermann und Petermann (2015) belegen. In einem Interview wurde der tiefe Selbstwert des Kindes erwähnt. Gemäss den anderen Interviews wurden die inneren Merkmale eines Kindes, die in der Abbildung 2 von Stöckli (2016) aufgeführt sind, nicht bemerkt. Das schliesst an der Theorie von Stöckli (2016) an, bei der Aussenstehende den Grad an Schüchternheit durch sichtbare Verhaltensweisen beurteilen. Fraglich an dieser Theorie ist, wie innere Merkmale einer Person überhaupt beobachtet und erkannt werden können. Müller (2022) betont, um zu erkennen ob das Kind in gewissen Situationen Ängste verspürt, muss das Befinden des Kindes wahrgenommen werden. Über das Befinden konnten die Lehrpersonen zwar einige Aussagen machen und es wurden situativ Kleinigkeiten zum Verhalten mit dem Kind besprochen, jedoch fehlte eine intensive Auseinandersetzung in einem Gespräch oder Abklärung über die tatsächliche Befindlichkeit des Kindes. Die Lehrpersonen haben im Grossen und Ganzen sehr viele Merkmale aus der Theorie nennen können, ohne sich intensiv mit dem Thema Schüchternheit auseinandergesetzt zu haben.

Ihre Äusserungen, dass schüchtern sein unproblematisch ist, zeigt die positive Einstellung gegenüber dem Thema. Auch Stöckli (2022) ist der Auffassung, dass Schüchternheit längst nicht in jedem Fall ein Problem ist. Burkhardt et al. (2022) weisen auf den inneren Konflikt des Kindes hin, bei welchem sich schüchterne Menschen oft mehr Kontakt wünschen, durch ihre Ängste und Unsicherheiten aber oft daran gehindert werden. Ein solcher Fall wurde in einem Interview erwähnt, bei dem die Lehrperson Kontaktversuche des Mädchens schilderte: «Am Anfang ist sie immer sehr fröhlich gekommen und hat manchmal versucht etwas zu erzählen» (Anhang 2, Int. A, Z. 6-7). Der Lehrperson ist in diesem Fall der Kontaktversuch aufgefallen, oft fehlt dieser Einblick in den inneren Konflikt des Kindes jedoch.

Gemäss einer Untersuchung von Stöckli (2018, S. 9) waren Schüchterne «nach wie vor wenig integriert, hatten noch immer kaum Freunde, waren sozial noch immer nicht aktiv». Obwohl bei zwei Interviews herauskam, dass die betroffenen Kinder wenig Kontakt zu anderen Peers haben, war der grössere Teil der Befragten der Meinung, die betroffenen Kinder öffnen sich unter Gleichaltrigen, sind aktiver und haben einige gute Kontakte in der Klasse, was der obengenannten Theorie widerspricht. In den Augen der Autorin schliesst dieses Verhalten darauf, dass sich Schüchternheit nur in gewissen Situationen äussert. Das führen auch mehrere Stellen in der Theorie und den Interviews so aus. Was die Ursachen betrifft sind sich

Butler (2006) und Ergebnisse der Forschung einig: Die Ursachen sind komplex und fallen individuell aus.

5.4. Limitationen der Untersuchung und Methodenkritik

Dieser Abschnitt befasst sich mit der Aufzeigung, an welche Grenzen bei der Forschung gestossen wurde und wie die gewählte Methode die Ergebnisse beeinflussen kann.

Bei der Untersuchung war der Einblick in die Wahrnehmung der Lehrperson limitiert. Es wurde nur das ausgewertet, was die Lehrpersonen für erwähnenswert hielten und bei den Interviews erzählten. Die Untersuchung wurde von ihnen auf diese Weise beeinflusst und selektioniert. Dem wurde durch das Vorenthalten des Leitfadens entgegengewirkt. Trotzdem könnten durch die Spontanität der Erzählungen einige Einfälle der Lehrpersonen verloren gegangen sein. Es zeigte sich, dass einige Lehrpersonen sehr viel berichteten, während andere wenig erwähnten. Das ist ein Hinweis darüber, was ihnen alles zum Kind in den Sinn kommt. Eine klare Eingrenzung der Untersuchung liegt in der einseitigen Perspektivenwahrnehmung. Es wurde nur die Seite der Lehrperson betrachtet und nicht mit der Selbstwahrnehmung des Kindes gegenübergestellt. Die Durchführung von fünf Interviews in einer qualitativen Forschung weist durch die geringe Anzahl keine grosse Reliabilität auf. Deshalb wurden bei der Darstellung der Ergebnisse bewusst quantitative Nennungen mit einbezogen, um Verallgemeinerungen zu vermeiden. Mit der Fokussierung auf eine inhaltlich strukturierte Inhaltsanalyse wurde ein guter Weg gefunden. Obwohl transparent und strukturiert analysiert wurde, flossen immer subjektive Ansichten der Autorin mit ein, weswegen die qualitative Forschung in der Literatur kritisiert wird. Hätte eine andere Person die Kategorienbildung vorgenommen, wären allenfalls andere daraus resultiert. Die Ergebnisse wären dadurch beeinflusst worden. Durch die Erstellung der Fall-Kategorien-Matrix ist die Vorgehensweise nachvollziehbar für Aussenstehende und der Forschungsprozess transparent dokumentiert. Die Erwartungen der Autorin wurden erfüllt. Als Abschluss des Diskussionskapitels folgt die Beantwortung der Fragestellungen.

5.5. Beantwortung der Fragestellungen

Für die Beantwortung der Fragestellungen flossen sowohl die Ergebnisse aus den geführten Interviews als auch kongruente Theorieaspekte ein. Zuerst werden die Unterfragen beantwortet, um daraus die Antwort der Hauptfragestellung zu erschliessen.

5.5.1. Beantwortung der Unterfragen

Welches Gesamtbild haben Lehrpersonen von schüchternen Kindern?

Für die Beantwortung der ersten Unterfrage wurde der Fokus auf die Ergebnisse aus den geführten Interviews gelegt. Es interessiert vor allem, wie es wirklich in der Praxis aussieht, da die Theorie keine eindeutige Antwort auf diese Frage liefert.

Das Bild, welches Lehrpersonen von schüchternen Kindern haben, ist geprägt von ihrer verständnisvollen Haltung und dem Glauben in die Fähigkeiten des Kindes. Das Kind wird im Unterricht als angenehm empfunden und es werden viele positive Eigenschaften von dem Kind genannt. Für die Eigenschaften, welche das schüchterne Kind von anderen Peers unterscheidet und nicht immer optimal erscheinen, besteht grosse Hoffnung in die Weiterentwicklung der fehlenden Kompetenzen. Das Gesamtbild der Lehrpersonen ist gemäss den fünf geführten Interviews stets positiv dem Kind gegenüber.

Wann ist ein Kind für eine Lehrperson schüchtern?

Sowohl die Theorie als auch die geführten Interviews geben eine Antwort darauf, welche Auffassung von Schüchternheit besteht.

Beide sind sich einig, dass Schüchternheit durch das gezeigte Verhalten suggeriert wird. Vor allem die beobachtbaren Verhaltensweisen, die unter 2.4.2 aufgeführt sind, werden in den Interviews genannt. Was bei den Interviews nicht ausführlich zum Ausdruck kam, jedoch nicht ausser Acht gelassen werden darf, sind die inneren Merkmale des Kindes unter Abschnitt 2.4.1. Es ist zu erwähnen, dass sich das schüchterne Verhalten nur in gewissen Situationen zeigt. Von den Lehrpersonen wird eine Verhaltensveränderung beobachtet, sobald sich das Kind unter Gleichaltrigen befindet. Die Ergebnisse zeigen, dass Schüchterne durchaus sozial eingebettet sein können. Das schüchterne Verhalten macht sich an der einen oder anderen Stelle bemerkbar. Ein starkes Indiz für die Lehrpersonen bei der Erfassung der Schüchternheit ist das klammerhafte Verhalten einem Bezugskind gegenüber.

In welchen Situationen kann Schüchternheit im Schulalltag wahrgenommen werden?

Bei dieser Frage geben die Interviews ausführlichere Antworten, welche durch die Theorie in Abschnitt 2.4 bekräftigt werden.

Die Schüchternheit kann im Schulalltag vor allem in sozialen Situationen beobachtet werden, bei der das Kind mit anderen Personen sozial interagieren muss oder in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerät. In der Schule sind dies die Plenumsituationen z.B. im Kreis, Gruppenarbeiten und Präsentationen. Bei der Einzelarbeit kann die Schüchternheit nicht eindeutig festgestellt werden. Es besteht die Möglichkeit, dass ein Kind den geringen Selbstwert durch eigenes Schlechtreden der Fähigkeiten äussert und somit auffällt. Auch das Kontaktverhalten ist schwierig zu beurteilen und kann nicht generell beantwortet werden. Einigen Schüchternen fällt es nach einer Anlaufzeit leichter, auf vertraute Personen zuzugehen, während andere den Kontakt zur Lehrperson eher nicht suchen.

Inwieweit lässt sich Schüchternheit als aussenstehende Person erkennen?

Im Theorieteil unter 2.2 und 2.4.3 lässt sich die Antwort auf diese Frage finden. Die Interviews bestätigten diese Aussagen.

Bei der Bestimmung, ob ein Kind schüchtern ist oder nicht, gibt es ohne Zweifel Schwierigkeiten. Die Gründe dafür sind im Abschnitt 2.4.3 aufgeführt. Da sich Schüchternheit nicht nur auf äussere Verhaltensweisen beschränkt, sondern sich viele Prozesse im Innern der Kinder abspielen, bleibt ein Grossteil des Erkennungsprozesses verborgen. Als aussenstehende Person kann man nur beschränkt sagen, ob jemand tatsächlich Schüchternheit als Persönlichkeitsmerkmal aufweist.

5.5.2. Beantwortung der Hauptfragestellung

Die zentrale Frage dieser Bachelorarbeit lautete folgendermassen:

Wie nehmen Lehrpersonen schüchterne Unterstufenkinder im Schulalltag wahr?

Spätestens während der Durchführung der Interviews musste festgestellt werden, dass sich diese Hauptfragestellung nicht abschliessend beantworten lässt, denn jede Wahrnehmung ist subjektiv und jedes beschriebene Kind ist individuell. Trotzdem ist eine Tendenz aus den Ergebnissen der Interviews erkennbar und wird durch Aussagen aus der Theorie unterstützt.

Die Lehrpersonen nehmen das schüchterne Kind in einem positiven Gesamtbild wahr. Sie sehen die Fähigkeiten und das Entwicklungspotenzial des Kindes und passen ihr Verhalten den Bedürfnissen des Kindes an. Sie beschäftigen sich bereits mit möglichen Unterstützungsmassnahmen für das Kind. In ihren Augen ist es ein angenehmes Kind, welches einen zufriedenen Eindruck vermittelt. Die schüchternen Verhaltensweisen lassen das Kind zwar in einigen Situationen im Schulalltag anecken, sind über das Gesamte gesehen unproblematisch, sofern kein Leidensdruck oder Angstzustand beobachtet wird.

Das schüchterne Kind gerät auf unterschiedliche Wege in die Wahrnehmung der Lehrperson. Dies kann entweder durch extremes Auffallen der ruhigen Art, einer plötzlichen Verhaltensveränderung oder Eingriffssituation der Lehrperson erfolgen.

Diese Antwort kann deshalb nicht auf eine Allgemeinheit übertragen werden, weil die Wahrnehmung eines einzelnen Kindes immer von den betroffenen Lehrpersonen und den gemachten Erfahrungen abhängt.

6. Fazit

In diesem letzten Kapitel wird eine Gesamtübersicht zu den wichtigsten Ergebnissen aus den geführten Interviews geschaffen. Die Schlussfolgerungen für die pädagogische Arbeit und persönlichen Erkenntnisse werden geschildert, gefolgt von Vorschlägen für weiterführende Arbeiten.

Aufgrund der geführten Interviews konnte eine positive Bilanz zur Einstellung der Lehrperson gegenüber dem schüchternen Kind festgestellt werden. Am wichtigsten in der Frage, wie

Lehrpersonen schüchterne Schulkinder wahrnehmen, ist die Tatsache, dass die Lehrpersonen diese Kinder tatsächlich wahrgenommen haben. Die fundierten Aussagen der Lehrpersonen schliessen viele Details über das Kind mit ein. Die Nennung der Stärken der Kinder und der Glaube an ihre positive Entwicklungsrichtung schliessen auf die wertschätzende Haltung der Lehrpersonen, welche auch in der Theorie im Umgang mit schüchternen Kindern empfohlen wird. Trotz geringer Einschätzung zum Wissen über die Kinder resultiert eine Vielzahl von genannten Eigenschaften und Beobachtungen zum Kind. Für die Lehrpersonen ist, wie von der Theorie angenommen, die Einschätzung schwierig, ob das Kind schüchtern ist. Die vage Beschreibung des Begriffs Schüchternheit spiegelt sich auch in den Ergebnissen der Forschung. Besonders wichtig für die Arbeit mit schüchternen Kindern sind die Erkennungsmerkmale. Die Lehrpersonen fassen Schüchternheit mit den meisten in der Theorie genannten Merkmalen auf. Dies sind vor allem Merkmale, welche als Aussenstehende sichtbar sind und betreffen nicht nur das zurückhaltende Verhalten und die leise Stimme. Die Schüchternheit ist in sozialen Situationen wie dem Kreis, in Gruppenarbeiten oder bei Präsentationen bemerkbar. Abschliessend kann zur Wahrnehmung der Lehrpersonen gesagt werden, dass eine Auseinandersetzung mit dem betroffenen Kind stattgefunden hat, wenn auch nur in unbewusster Weise. Die Hauptfragestellung lässt sich nicht abschliessend für eine Gesamtheit der Bevölkerung beantworten, da das Persönlichkeitsmerkmal Schüchternheit eine komplexe und individuelle Ausprägung darstellt und durch die subjektive Wahrnehmung von aussenstehenden Personen unterschiedlich aufgefasst wird. Trotzdem stellt die gewonnene Erkenntnis aus der durchgeführten Forschung eine positive Tendenz für schüchterne Kinder dar. Die Ergebnisse aus dieser Forschung decken sich in vielen Punkten mit der aktuellen Forschung aus der Theorie. In der Praxis wird Schüchternheit von Lehrpersonen als weniger problematisch angesehen, als es in der Literatur der Fall ist. Die Aussage aus der Theorie, Schüchterne haben keine Freunde, kann in der hiesigen Stichprobe widerlegt werden.

Das Ziel dieser Bachelorarbeit war es, durch exemplarische Interviews die Wahrnehmung von schüchternen Kindern aus Sicht der Lehrpersonen aufzuzeigen. Für die gewählte Stichprobe wurde dieses Ziel erreicht und die dargebotenen Ergebnisse sprechen für eine anerkennende Auffassung der Schüchternheit in der Schule. Ob eine Lehrperson ein solches Kind schlussendlich wahrnimmt oder nicht, hängt mit dem Interesse und der Auseinandersetzung des Themas zusammen. Die Autorin erhofft sich durch die Arbeit ein Bewusstsein für das Thema Schüchternheit geschaffen zu haben.

6.1. Erkenntnisse für pädagogische Arbeit

Nachstehend wird darauf eingegangen, welche Schlüsse aus der wissenschaftlichen Arbeit für den pädagogischen Alltag einer Lehrperson gezogen werden.

Die Schule ist ein Ort der Entwicklung. Auch die Schule selbst hat sich im Laufe der vergangenen Jahre verändert und die Anforderungen an Sozial- und Auftrittskompetenzen der Schüler:innen sind gestiegen. Somit entstehen heutzutage viele Situationen, in denen die Kinder sich beweisen müssen und sich exponiert fühlen können. Besonders schüchternen Kinder kann dies unangenehm sein oder ihren Selbstwert negativ beeinflussen. Wenn Lehrpersonen mit dem Wissen und einer positiven Grundhaltung an die individuellen Persönlichkeitsmerkmale eines Kindes herangehen, können sie sich besser in dieses hinein fühlen. Es ist wichtig, dass nicht über schüchterne Kinder hinweggesehen wird, sondern sie im Schulalltag so gut wie möglich begleitet werden. Natürlich muss beachtet werden, dass es im Berufsalltag einer Lehrperson nicht möglich ist, immer und sehr detailliert auf ein einzelnes Kind einzugehen. Wenn sich die Lehrperson jedoch bewusst ist, dass ihre Aufmerksamkeit allen Kindern zugutekommen sollte und sie während ihrer Unterrichtstätigkeit wachsam ist, erhalten schüchterne Kinder die Aufmerksamkeit, welche sie verdienen.

Ein weiterer Aspekt, welcher von den interviewten Lehrpersonen rückgemeldet wurde ist, dass es sehr wertvoll ist, sich auf Forschungsarbeiten einzulassen und dadurch eine Auseinandersetzung stattfindet, die den eigenen Horizont erweitert. Auch als Lehrperson hat man nie ausgelernet und sich Wissen über bislang unbekannte Bereiche anzuschaffen kann helfen, pädagogische Massnahmen zum Wohl des Kindes abzuleiten.

6.2. Persönliche Erkenntnisse

Nachdem im Fazit die Schilderung von Schlüsselerkenntnissen und Erkenntnisse für die pädagogische Arbeit erfolgte, geht die Autorin in diesem Abschnitt auf ihre persönlichen Erkenntnisse ein. Diese beinhalten auch die Reflexion der durchgeführten Forschung.

Wenn ich auf meine Forschungsarbeit zurückblicke, wurden meine Erwartungen grösstenteils erfüllt. Ich bin überrascht von den positiv ausgefallenen Interviews und welche grosse Übereinstimmung sich in der Theorie finden liess. Die grösste Herausforderung bei dieser Arbeit stellte für mich die Findung im eigentlichen Thema dar. Da es sich um ein sehr weitläufiges Thema handelt, gibt es unzählige Aspekte, über die geforscht werden könnte. Diese Phase der Themenfindung und genaueren Eingrenzung beanspruchte viel Zeit. Obwohl ich die Fragestellungen auf einen spezifischen Aspekt und Altersgruppe festlegte, zeigte sich während dem Forschungsprozess trotzdem noch, dass ich mich auf zu viele Blickwinkel, wie beispielsweise das Thema Unterrichtsbeobachtung, fokussierte und eine weitere Eingrenzung nötig war. Bei einer nächsten wissenschaftlichen Arbeit würde ich mich bereits zu einem früheren Zeitpunkt intensiver mit der Literatur auseinandersetzen, um spätere

Schwierigkeiten bezüglich des Themas zu verhindern. Auch wenn diese Arbeit ein hohes Mass an selbständigen und zielorientierten Arbeiten erforderte und Höhen und Tiefen mit sich brachte, ziehe ich doch einen beachtlichen Mehrwert daraus. Durch die intensive Auseinandersetzung mit einem Bereich von pädagogischer Wichtigkeit wurde mir bewusst, wie vielfältig meine künftigen Schüler:innen sein werden und wie wertvoll eine positive Haltung allen gegenüber ist. Ich lernte zudem einen differenzierten Blickwinkel einzunehmen und mich nicht durch meinen persönlichen Bezug zum Thema in eine wertende oder voreingenommene Position zu begeben. Meine wichtigste Erkenntnis ist, dass es keine Stereotypen gibt. Schüchternheit ist genau so einzigartig wie jedes einzelne Kind.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei den Lehrpersonen bedanken, die sich dazu bereit erklärt haben, im Rahmen meiner Bachelorarbeit ein Interview zu führen. Zudem danke ich Melanie Dellsperger für die fachkompetente Begleitung.

6.3. Vorschläge für weiterführende Arbeiten

Während der Auseinandersetzung mit der Thematik Schüchternheit wurde schnell festgestellt, dass die Themenbreite enorm gross und vielschichtig ist und sich viele weitere Fragestellungen zur Untersuchung anbieten würden. In einem weiteren Untersuchungsschritt wäre es interessant, die Betrachtungsweise zu wechseln und die Ansichten und Empfindungen der betroffenen Kinder einzufangen. Inwiefern decken sich die Ergebnisse mit den Aussagen der Lehrpersonen? Was kann durch die Aussenperspektive nicht wahrgenommen werden? Eine weitere Vertiefungsmöglichkeit wäre die Auseinandersetzung mit dem Fokus auf den Wahrnehmungsprozessen, die in den Lehrpersonen abläuft. Wie funktioniert die Wahrnehmung auf schüchterne, unauffällige Kinder? Hier könnte das Thema Beobachtung aufgegriffen werden. Welchen Einfluss hat systematisches Beobachten auf die Weiterentwicklung schüchterner Kinder? Wenn am bestehenden Thema dieser Arbeit festgehalten wird, kann es spannend sein, mögliche Handlungsvorschläge für Lehrpersonen von schüchternen Kindern zu entwickeln. Es wäre zu überprüfen, wie sich diese in der Praxis bei den betroffenen Kindern auswirkt. Für eine positive Entfaltung dieser Kinder ist es von grosser Bedeutung, eine gute Begleitung und hohe Wertschätzung zu zeigen.

Zusammenfassend kann erfreulicherweise festgestellt werden, dass schüchterne Kinder durchaus von den Lehrpersonen wahrgenommen werden. Es besteht jedoch eine Unsicherheit in der klaren Auffassung von Schüchternheit, weshalb es sinnvoll erscheint, dass eine weitere Sensibilisierung für dieses Persönlichkeitsmerkmal stattfindet. Als abschliessende Botschaft kann nur noch angemerkt werden: Auch nicht auffallen fällt auf!

Literaturverzeichnis

- Betsch, T., Funke, J. & Plessner, H. (2011). *Denken - Urteilen, Entscheiden, Problemlösen*. Berlin: Springer.
- Bilz, L. (2008). *Schule und psychische Gesundheit: Risikobedingungen für emotionale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bilz, L. (2014). Werden Ängste und depressive Symptome bei Kindern und Jugendlichen in der Schule übersehen? *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 28, 57-62.
- Bräuninger, I., Samaritter, R. & Curtis, S. (2022). Das unsichtbare Kind - Nonverbaler Ansatz zur Identifizierung von schüchternen und sozial ängstlichen Kindern. In Burkhardt, S. C. C., Uehli Stauffer, B. & Amft, S. (Hrsg.), *Schüchterne und sozial ängstliche Kinder in der Schule: Erkennen, verstehen, begleiten* (S. 139-152). Stuttgart: Kohlhammer.
- Burkhardt, S. C. A., Uehli Stauffer, B. & Amft, S. (Hrsg.). (2022). *Schüchterne und sozial ängstliche Kinder in der Schule: Erkennen, verstehen, begleiten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Butler, G. (2006). *Schüchtern - na und? Selbstsicherheit gewinnen* (2. Aufl.). Bern: Huber.
- Crozier, W. R. (Ed.) (2001). *Understanding shyness: Psychological perspectives*. Basingstoke: Palgrave.
- Dilling, H., Freyberger, H. J., Cooper, J. E. & Weltgesundheitsorganisation. (Hrsg.). (2019). *Taschenführer zur ICD-10-Klassifikation psychischer Störungen* (9. Aufl.). Bern: Hogrefe.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.
- Eisner, M. (2012). *Über Schüchternheit: Tiefenpsychologische und anthropologische Aspekte*. Göttingen: V&R Unipress.

- Flick, U. (2011). Das Episodische Interview. In Oelerich, G. (Hrsg.), *Empirische Forschung und soziale Arbeit: ein Studienbuch* (S. 273-280). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Florin, M. (2022). Ängstliche Kinder in der Schule. Ein personzentriertes Verständnis und Handlungsempfehlungen für Lehrpersonen. In Burkhardt, S. C. C., Uehli Stauffer, B. & Amft, S. (Hrsg.), *Schüchterne und sozial ängstliche Kinder in der Schule: Erkennen, verstehen, begleiten* (S. 103-123). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gasteiger-Klicpera, B., Reitegger F. & Krammer M. (2022). Schüchterne/sozial ängstliche Kinder in der Schule Zusammenhänge mit schulischen Aspekten, Migration und Geschlecht. In Burkhardt, S. C. C., Uehli Stauffer, B. & Amft, S. (Hrsg.), *Schüchterne und sozial ängstliche Kinder in der Schule: Erkennen, verstehen, begleiten* (S. 47-68). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gysin, S. (2017). *Subjektives Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hoyer, J. & Härtling, S. (2019). *Soziale Angst verstehen und verändern* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Hummel, I. (2021). *Mein wunderbares schüchternes Kind*. Hannover: Humboldt.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Leitz, I. (2019). Die motivationale Kraft guter Beziehungen. In Herrmann, U. (Hrsg.), *Pädagogische Beziehungen: Grundlagen - Praxisformen - Wirkungen* (S.113-121). Weinheim: Beltz Juventa.
- Mietzel, G. (2019). *Wege in die Entwicklungspsychologie: Kindheit und Jugend* (5. Aufl.). Weinheim: PVU Psychologie Verlags Union in der Verlagsgruppe Beltz.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Morschitzky, H. & Hartl, T. (2019). *Raus aus dem Schneckenhaus: Soziale Ängste überwinden* (4. Aufl.). Ostfildern: Patmos Verlag.

- Müller, X. (2022). Der Umgang mit schüchternen Kindern im Unterricht. In Burkhardt, S. C. C., Uehli Stauffer, B. & Amft, S. (Hrsg.), *Schüchterne und sozial ängstliche Kinder in der Schule: Erkennen, verstehen, begleiten* (S. 124-138). Stuttgart: Kohlhammer.
- Neyer, F. J. & Asendorpf, J. (2018). *Psychologie der Persönlichkeit* (6. Aufl.). Berlin: Springer.
- Petermann, F. (Hrsg.). (2013). *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie* (7. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, U. (2022). Übersicht zum Phänomen Schüchternheit, zur Entstehung und zu sozialen Kompetenztrainings. In Burkhardt, S. C. C., Uehli Stauffer, B. & Amft, S. (Hrsg.), *Schüchterne und sozial ängstliche Kinder in der Schule: Erkennen, verstehen, begleiten* (S. 25-46). Stuttgart: Kohlhammer.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2015). *Training mit sozial unsicheren Kindern: Behandlung von sozialer Angst, Trennungsangst und generalisierter Angst* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Roos, M. & Leutwyler, B. (2017). *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium: Recherchieren, schreiben, forschen* (2. Aufl.). Bern: Hogrefe.
- Schmitz, J. & Asbrand, J. (2020). *Soziale Angststörung im Kindes- und Jugendalter*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweer, M. K. W. (2019). Soziale Wahrnehmung im Unterricht - Grundlage pädagogischer Beziehungen. In Herrmann, U. (Hrsg.), *Pädagogische Beziehungen: Grundlagen - Praxisformen - Wirkungen* (S. 61-72). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schweizerisches Gesundheitsobservatorium, Peter, C., Diebold, M., Delgrande Jordan, M., Dratva, J., Kickbusch, I. & Stronski, S. (Hrsg.). (2020). *Gesundheit in der Schweiz - Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene: Nationaler Gesundheitsbericht 2020*. Bern: Hogrefe.
- Stöckli, G. (2004). Schüchternheit in der Schule. Korrelate beobachteter Schüchternheit und selbst berichteter sozialer Ängstlichkeit bei Kindern im Grundschulalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 69-83.

- Stöckli, G. (2007). *Schüchternheit als Schulproblem? Spuren eines alltäglichen Phänomens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stöckli, G. (2008, 23. Februar). *Persönlichkeitsentwicklung in Kindergarten und Grundschule: Was fehlt schüchternen Kindern wirklich?* [Konferenzbeitrag]. Didacta, Stuttgart. http://www.kind-und-schule.ch/Schuchternheit_files/Didacta_gst.pdf
- Stöckli, G. (2016). *Mutmacher gegen Hemmzweig: Sozial fit - SoFit! : Sozialarbeit an Schulen: Ein Trainingsprogramm für sozial ängstliche Schülerinnen und Schüler*. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Stöckli, G. (2018). Schüchterne leben in einer anderen Welt. *Grundschule*, 10, 6-10.
- Stöckli, G. (2022). Vorwort. In Burkhardt, S. C. C., Uehli Stauffer, B. & Amft, S. (Hrsg.), *Schüchterne und sozial ängstliche Kinder in der Schule: Erkennen, verstehen, begleiten* (S. 11-12). Stuttgart: Kohlhammer.
- Viernickel, S. & Völkel, P. (2022). *Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag* (10. Aufl.). Freiburg: Herder.
- Walitza, S. & Melfsen, S. (2016). Angststörungen im Kindes- und Jugendalter: Abgrenzung zwischen beeinträchtigender Störung und Schüchternheit. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 164, 278-287. <https://doi.org/10.1007/s00112-016-0041-y>
- Wicki, W. (2015). *Entwicklungspsychologie* (2. Aufl.). München: Reinhardt.

Abbildungsverzeichnis

Titelbild:	modifizierte Darstellung schüchternen Junge (verfügbar unter: https://www.familienleben.ch/kind/erziehung/schuechtern-wie-eltern-ihr-scheues-kind-staerken-koennen-3521 [Stand: 19.10.2022]Titelseite
Abbildung 1:	visuelle Darstellung des Kontinuums der Schüchternheit (erstellt durch die Autorin in Anlehnung an Stöckli, 2016, S. 20) 8
Abbildung 2:	Kernfaktoren der Schüchternheit (oben) und Begleitmerkmale (Stöckli, 2016, S. 12) 13
Abbildung 3:	Ausschnitt Kategoriensystem zur Veranschaulichung (erstellt durch die Autorin) siehe Anhang 3 20

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Übersicht Unterfragen (erstellt durch die Autorin) 4
Tabelle 2:	Übersicht Stichprobe (erstellt durch die Autorin) 17
Tabelle 3:	Anschauungsmodell Fall-Kategorien-Matrix (erstellt durch die Autorin) 21

Anhang

Anhang 1	Interviewleitfaden
Anhang 2	Transkripte der geführten Interviews
Anhang 3	Kategoriensystem
Anhang 4	Fall-Kategorien-Matrix

Einstieg

Vorstellung der LP (wie lange im Beruf), Klasse, Kind (Alter), Kennenlernzeit

- **Erzähl mir etwas über XY. Wie nimmst du sie/ihn wahr?**

Wahrnehmung

- **Was weißt du alles über dieses Kind? (Persönliches)**
 - Woher kommen diese Informationen? (direkt vom Kind oder über Drittperson?)
- **Wann ist dir das Kind das erste Mal speziell aufgefallen?**
 - Warum?
- **Wie verhält sich das Kind in/während Situationen?**
 - Kreissequenzen
 - Arbeitsphasen in EA
 - Gruppenarbeiten
 - Pausen
 - Präsentationen
- **Kommt das Kind von sich aus auf dich zu?**
 - Wann? In welchen Situationen?
 - Wie sieht das bei Peers aus?
- **Wie gehst du auf dieses Kind zu?**
- **Wie ist dein Vorgehen, um mit diesem Kind eine Beziehung aufzubauen?**
 - Wie hast du es geschafft eine solide Beziehung aufzubauen?
 - Hast du Hilfsmittel eingesetzt?
- **Wodurch schaffst du Vertrauen zwischen dem Kind und dir?**
- **Was hat sich verändert am Verhalten des Kindes seit Beginn der Schulzeit?**
 - Wie hat sie/er sich entwickelt?
 - Was hat sich entwickelt:
 - (A) Grobmotorischer Bereich
 - (B) Feinmotorischer Bereich
 - (C) Sozialer Bereich
 - (D) Sprachlicher Bereich
 - (E) Kognitiver Bereich
 - (F) Emotionaler Bereich
 - (G) Spielverhalten
 - (H) Lern- und Arbeitsverhalten
 - (I) Wahrnehmungsbereich
 - (J) Rhythmisch-musikalischer Bereich
 - (K) Kreativer Bereich
 - (L) Ich-Umwelt-Konzept
- **Hast du mit dem Kind über das Thema Schüchternheit einmal gesprochen?**
 - In welchem Rahmen?
 - Was ist daraus resultiert?
- **Wann ist für dich jemand schüchtern?**
- **Wann denkst du musst du als LP eingreifen? Wann wird Schüchternheit zum Problem?**

Beobachtung

- **Führst du Unterrichtsbeobachtungen durch?**
 - Wann finden diese Beobachtungen statt?
 - Wie? (aktive oder passive Beobachtungen?)
- **Aufgrund von was entscheidest du dich für eine gezielte Beobachtung von einzelnen Kindern?**
- **Hast du Kind XY auch einmal beobachtet?**
 - Was war deine Fragestellung / dein Ziel
 - Was ist dabei rausgekommen?
- **Was machst du mit den Erkenntnissen aus den Beobachtungen?**
- **Nutzt du Beobachtungsinstrumente?**
 - Welche?
- **Nutzt du Programme, die deinen Kindern helfen aus sich heraus zu kommen?**
Kennst du ein paar davon?

Anhang 2 – Transkripte der geführten Interviews

Die Transkripte der fünf Interviews (A-E) können unter folgendem Link oder via Scannen des QR Codes eingesehen werden:

Link:

https://1drv.ms/u/s!AkXX2tl_DGf0gsVkQXKyldkNMI392A?e=VIm3jZ

QR Code zum Scannen:



Anhang 3 – Kategoriensystem

1. Gesamtbild über das Kind			
Unterkategorie	Code	Codierregel	Ankerbeispiel
Eindruck über Kind	K 1.1	Aussagen, welche den Eindruck der Lehrperson über das betroffene Kind beschreiben.	«Ich habe sie einfach als sehr ruhiges, zurückhaltendes und schüchternes Mädchen erlebt.» (A2, Int. D, Z. 58)
Wissen über das Kind	K 1.2	Aussagen zu persönlichen Informationen und Wissen, welches die Lehrperson über das Kind hat.	I: «Erzählt sie dir auch persönliche Dinge?» B: «Nein das macht sie nicht. Nur in Bezug zur Schule im Fach Religion oder NMG, wo sie manchmal etwas aus ihrem Leben erzählt.» (A2, Int. D, Z. 144-146) «Ich weiss eher wenig über ihn.» (A2, Int. E, Z. 37-38)
Informationsquellen	K 1.3	Aussagen darüber, woher die persönlichen Informationen über das Kind stammen.	«Nein das machen sie nicht einfach so etwas persönliches über sich erzählen. Es ist mehr auch meine Beobachtung oder feststellen, was sie gern machen. So erfahre ich mehr über sie. Aber sie kommen nicht viel zu mir direkt.» (A2, Int. C, Z. 31-33)
Persönliche Erfahrungen	K 1.4	Aussagen, die persönliche Erfahrungen der Lehrperson in Bezug zum Thema Schüchternheit enthalten.	«Ich sehe in ihr viel von mir als Kind. Weil ich hatte auch so eine beste Freundin und das war für mich ok. Ich habe auch gedacht, dass ich mich nicht dauernd melden muss und es war in Ordnung. Ich hatte dieses Bedürfnis nicht, dauernd im Mittelpunkt zu stehen. Mich hat das als Kind auch immer eingeschüchtert, wenn andere so präsent waren. Auf Hochdeutsch sagen wir die Rampensau rauslassen.» (A2, Int. B, Z. 123-127)
Persönliche Einstellung	K 1.5	Aussagen darüber, wie die Einstellung zu schüchternen Kindern ist. Problematisch / unproblematisch?	«Es gibt immer solche Kinder, aber ich finde nicht, dass es ein Problem ist.» (A2, Int. A, Z. 298) «Ich sehe es als riesige Stärke an, die sie hat.» (A2, Int. B, Z. 90-91)

2. Erfassung der Schüchternheit			
Unterkategorie	Code	Codierregel	Ankerbeispiel
Auffälligkeit	K 2.1	Aussagen darüber, wann und wie das schüchterne Kind auffällt.	«Sie fällt auf, in dem sie sich sehr versteckt und immer zu zweit mit einer Freundin unterwegs ist.» (A2, Int. A, Z. 7-8) «Ich glaube es ist mir dann aufgefallen, als er von sich aus angefangen hat aufzustrecken oder etwas sagen. Dann habe ich gemerkt, das ist etwas Neues.» (A2, Int. E, Z. 86-87)
Merkmale / Verhaltensweisen	K 2.2	Aussagen, die Merkmale oder Verhaltensweisen des schüchternen Kindes beschreiben.	«Sie erzählt auch nicht viel. Auch ihre Körpersprache, dass sie die Leute nicht anschaut zu denen sie spricht.» (A2, Int. A, Z. 283-284) «Ich muss sagen, sie ist sehr zurückhaltend, sie spricht sehr leise und man versteht sie kaum.» (A2, Int. D, Z. 24-25)
3. Einstufung			
Unterkategorie	Code	Codierregel	Ankerbeispiel
Einteilungsschwierigkeiten	K 3.1	Aussagen darüber, wie schwierig es ist, Kinder als «schüchtern» einzuteilen.	«Bei Kindern, welche so ruhig sind, stille Wasser, ist es sehr schwierig wahrzunehmen, was wirklich in ihnen vorgeht.» (A2, Int. D, Z. 142-143)
Mögliche Gründe	K 3.2	Aussagen über mögliche Gründe der Schüchternheit.	«Er hat auch einen zweisprachigen Hintergrund. Das kann ein Grund für seine Zurückhaltung sein.» (A2, Int. E, Z. 20-21)
Auslöser	K 3.3	Aussagen über mögliche Auslöser des schüchternen Verhaltens.	«Ich denke im Kindergarten ist es für sie schwieriger gewesen, so wie ich es gehört habe. Vor allem Freunde zu finden. Dort hat sie damit begonnen sich zurückzuziehen. Sie ist nicht auf andere zugegangen. Darum glaube ich, dass sie damals diese Rolle eingenommen hat.» (A2, Int. A, Z. 113-115)

Befindlichkeit	K 3.4	Aussagen zur (angenommenen) Befindlichkeit des Kindes.	«Aber wenn wir sehen, wie sie mit den anderen Kindern spricht und wie sie sich manchmal Scherze erlaubt oder lacht oder frei ist, dann merken wir, dass sie sich wohl fühlt.» (A2, Int. A, Z. 156-158)
4. Situationsverhalten des Kindes			
Unterkategorie	Code	Codierregel	Ankerbeispiel
Kreissequenzen	K 4.1	Aussagen, die das Verhalten des Kindes während Kreissequenzen beschreiben.	«Sie ist auch im Kreis sehr ruhig.» (A2, Int. D, Z. 97) «Gerade auch im Plenum ist es selten, dass er aufstreckt und etwas erzählt.» (A2, Int. E, Z. 34-35)
Einzelarbeitsphasen	K 4.2	Aussagen, die das Verhalten des Kindes während Einzelarbeitsphasen beschreiben.	«Sie kann schon auch schwatzen, auch am Platz wenn wir Stillarbeit haben.» (A2, Int. D, Z. 100)
Gruppenarbeiten	K 4.3	Aussagen, die das Verhalten des Kindes während Gruppenarbeiten beschreiben.	«Sie macht mit, aber ist sehr auf die anderen Kinder fixiert. Sie ist nicht das Kind, das führt. Sie beteiligt sich aber und leistet ihren Beitrag.» (A2, Int. D, Z. 108-109)
Präsentationen	K 4.4	Aussagen, die das Verhalten des Kindes beim Halten einer Präsentation beschreiben.	«Da kommt ab und zu ihre Schüchternheit zu tragen, weil sie nicht im Mittelpunkt stehen will. Dieses Scheinwerferlicht auf sie gerichtet, verträgt sie nicht so gut. Sie schafft's aber heute, dass sie das macht. Aber du merkst es ist ihr nicht recht. Sie möchte nicht alleine im Mittelpunkt stehen.» (A2, Int. B, Z. 186-189)
Pause	K 4.5	Aussagen, die das Verhalten des Kindes in Pausen beschreiben.	«Sie hat ihre Kameraden, wo sie in der Pause spielen kann. Sie ist wirklich sozial eingebettet.» (A2, Int. D, Z. 61-62)

Zuhause	K 4.6	Aussagen über das Verhalten zu Hause (gemäss Aussagen der Eltern).	«Sie sagt, dass sie zuhause auch in ihrer Muttersprache diese Wörter nicht wirklich hat und auch sonst nicht viel sagt. Dort denke ich manchmal, ob halt so viel sonst gesprochen wird, dass sie auch dort diese stille Rolle hat.» (A2, Int. A, Z. 123-125)
---------	-------	--	---

5. Kontaktverhalten des Kindes

Unterkategorie	Code	Codierregel	Ankerbeispiel
Beziehung zu Mitschüler:innen	K 5.1	Aussagen, die die Beziehung des Kindes mit den Mitschüler:innen beschreiben.	«Mit den anderen Kindern spricht sie lauter und ist gelöster.» (A2, Int. C, Z. 10)
Enge Freundschaften	K 5.2	Aussagen zu engen Freundschaften des betroffenen Kindes.	«Sie hat eine absolut beste Freundin, die zwei sind quasi ein Gehirn, die wohnen auch nebeneinander und sind wie Pech und Schwefel.» (A2, Int. B, Z. 17-19)
Beziehung zur Lehrperson	K 5.3	Aussagen, die die Beziehung des Kindes zur Lehrperson beschreiben.	«Zu uns Lehrpersonen sucht sie sehr fest Kontakt. Sie kommt fast jeden Tag etwas erzählen. Sie möchte sich mitteilen, aber wagt sonst nicht viel.» (A2, Int. A, Z. 48-50)

6. Verhalten der Lehrperson

Unterkategorie	Code	Codierregel	Ankerbeispiel
Eingehen auf besondere Bedürfnisse	K 6.1	Aussagen darüber, wie die Lehrperson auf die besonderen Bedürfnisse des betroffenen Kindes eingeht.	«Ich bedränge die Kinder nicht gerne. Oft frage ich, ob alles Ok ist bei ihnen und ob ich kommen soll oder nicht. Wenn sie Nein sagen komme ich auch nicht.» (A2, Int. C, Z. 87-88)
Begleitung im Schulalltag	K 6.2	Aussagen darüber, wie die Lehrperson das Kind im Schulalltag begleitet.	«Sie möchte viel im Kreis nahe bei uns sitzen. Was manchmal auch praktisch ist, weil ich ihr etwas zuflüstern kann und sie sich etwas getraut.» (A2, Int. A, Z. 171-172) «Wenn ein Kind im Kreis aufstreckt und ich merke jetzt könnte sie es wissen und profilieren, da schau ich gezielt, dass ich Fragen stelle, die wirklich dem Kind ein Erfolgserlebnis schaffen.» (A2, Int. B, Z. 105-107)

Unterstützungsvorschläge	K 6.3	Aussagen darüber, welche Unterstützung die Lehrperson einem betroffenen Kind bieten könnte.	«Ich denke ein schüchternes Kind braucht Geduld, Zeit, Raum und das man ihm zeigt, so wie du bist nehme ich dich an.» (A2, Int. D, Z. 197-199)
Gespräche	K 6.4	Aussagen, über (nicht) geführte Gespräche zum Thema Schüchternheit.	«Ich habe mit ihr dann mal gesprochen und gesagt, dass ich es schön finde, dass sie mir immer alles erzählen kommt oder was sie weiss. Und die anderen würden sicher auch gerne wissen, was sie denkt und weiss und dass sie das sagen darf.» (A2, Int. A, Z. 262-265)
7. Entwicklungswahrnehmung			
Unterkategorie	Code	Codierregel	Ankerbeispiel
Fortschrittsbereich	K 7.1	Aussagen darüber, in welchem Bereich (sozial, emotional, körperlich, kognitiv) das Kind Fortschritte gemacht hat.	«Im Sozialen hat sie am meisten Fortschritt gemacht, weil sie sehr einsam und isoliert war im Kindergarten. Sie geht auf Leute zu.» (A2, Int. A, Z. 231-232)
Defizitbereich	K 7.2	Aussagen darüber, in welchem Bereich (sozial, emotional, körperlich, kognitiv) das Kind Defizite aufweist.	«Im emotionalen Bereich fällt sie immer wieder ein wenig zurück.» (A2, Int. D, Z. 164-165)
Überwindung der Schüchternheit	K 7.3	Aussagen darüber, wie eine (kleine) Überwindung der Schüchternheit stattgefunden hat.	«Dann kommt sie schon ein bisschen aus sich heraus. Wenn ich sage "du darfst einfach mal ver-suchen".» (A2, Int. A, Z. 131-132)

Legende Abkürzungen:

A2 = Anhang 2

Int. A, B, C, D, E = Interview A ect. einsehbar im Anhang 2

Z. = Zeilennummer der jeweiligen Transkription

Anhang 4 – Fall-Kategorien-Matrix

	Code Kategorie	Fall A	Fall B	Fall C	Fall D	Fall E	Inhaltszusammenfassung
1. Gesamtbild über das Kind	K 1.1 Eindruck über Kind	Sie kommt immer fröhlich zur Schule und versucht etwas zu erzählen. Sie hat eigentlich einen sehr starken Charakter und weiss genau, was sie möchte und was nicht. Sie möchte auch immer alles richtig haben. Das richtige schreiben. Sie ist einfach auch zurück-haltend und nicht mitteilksam. Aber sonst ist sie schon aufmerksam.	Sie ist eine ganz kleine, zarte, feine und eine Sportskanone, ist unglaublich fit im Kopf. Sie ist so leicht verschmitzt und sehr in sich ruhend, also sie lässt sich von nichts aus der Ruhe bringen.	Sie ist einfach eine ganz stille Person.	Ich habe sie einfach als sehr ruhiges, zurück-haltendes und schüchternes Mädchen erlebt. Sie ist eine feine, zierliche, aber sehr beweglich. Sie passt sich auch einfach an und hat gerne Harmonie.	Es ist ein sehr feiner Junge, vom Körperbau und von seiner Art her. Ich nehme ihn sehr fein und achtsam wahr. Ruhig und bedacht. Er ist sehr schlau und hat eine schnelle Auffassungsgabe.	5/5 ⇒ ruhig, zurückhaltend, still 3/5 ⇒ fein, zart ⇒ aufmerksam, schlau 2/5 ⇒ sportlich 1/5 ⇒ fröhlich ⇒ starker Charakter ⇒ alles richtig machen ⇒ in sich ruhend ⇒ anpassungsfähig ⇒ achtsam
	K 1.2 Wissen über das Kind	Im Vergleich zu anderen Kindern weiss ich eher wenig über sie, würde ich sagen. Ich weiss Kleinigkeiten, welche gerade passiert sind beim in die Schule kommen oder etwas lustiges, was sie von anderen Kindern gesehen hat. Wie es ihr geht oder von ihrer Familie sagt sie ganz wenig.	Es gibt wenig, was ich nicht von ihr weiss.	Ich weiss schon ein paar Dinge über sie.	Sie erzählt mir eigentlich keine persönlichen Dinge. Nur in Bezug zur Schule im Fach Religion oder NMG, wo sie manchmal etwas aus ihrem Leben erzählt.	Ich weiss eher wenig über ihn.	3/5 ⇒ wenig 2/5 ⇒ Kleinigkeiten in Bezug Schule 1/5 ⇒ weiss einiges ⇒ weiss viel
	K 1.3 Informationsquellen	Es erzählen meistens die anderen Kinder über sie.	Das meiste weiss ich von ihr persönlich. Natürlich hat ihre Freundin mir auch Informationen zu-geliefert.	Sie erzählt mir wenig Persönliches selber. Es ist mehr auch meine Beobachtung oder fest-stellen, was sie gern macht. So erfahre ich mehr über sie. Oder die Eltern erzählen etwas.	Über sie, meine Stellen-partnerin oder die Eltern.	Das meiste weiss ich, weil Drittpersonen, andere Kinder oder die Eltern mir etwas erzählen.	3/5 ⇒ über Drittpersonen (Eltern, andere Kinder) 1/5 ⇒ durch Kind selbst ⇒ durch Beobachtung

<p>K 1.4 Persönliche Erfahrungen</p>	<p>Wir haben bei den anderen Klassenzügen bereits Schüchterne gehabt, wo ich in der dritten gesagt habe: WOW die wagen sich jetzt und teilen sich mit, haben Freunde gefunden.</p>	<p>Ich sehe in ihr viel von mir als Kind. Weil ich hatte auch so eine beste Freundin und das war für mich ok. Ich habe auch gedacht, dass ich mich nicht dauernd melden muss und es war in Ordnung. Ich hatte dieses Bedürfnis nicht, dauernd im Mittelpunkt zu stehen. Mich hat das als Kind auch immer eingeschüchtert, wenn andere so präsent waren. Auf Hoch-deutsch sagen wir die Rampensau rauslassen.</p>		<p>Ich kannte das von meinen Kindern und von mir selbst. Irgendwann kommt sie aus dem raus.</p>	<p>Als ich noch im Kindergarten unterrichtet habe hatte ich ein Mädchen, das mitkam ans Elterngespräch. Sie hat dann gesagt: „Jetzt sprechen wir sicher darüber, warum ich so schüchtern bin“. Schüchtern ist für mich negativ koniert.</p>	<p>2/5 ⇒ selbst in Kindheit schüchtern 1/5 ⇒ Schüchterne die sich geöffnet haben ⇒ Wort negativ koniert</p>
<p>K 1.5 Persönliche Einstellung</p>	<p>Ich habe das Gefühl es ist einfach eine Entwicklung, welche sie durchläuft und eigentlich denke ich, sie kommt schon weiter. Es gibt immer solche Kinder, aber ich finde nicht, dass es ein Problem ist.</p>	<p>Ich sehe es als riesige Stärke an, die sie hat. Sie wird ihren Weg machen.</p>	<p>Ich habe das Gefühl es wird dann zu einem Problem, wenn es dem Kind nicht gut geht. Wenn das Kind für sich das Ok findet und nicht leidet, dann ist es Ok.</p>	<p>Solche Kinder gibt es. Ich finde, dass sie ihren Weg gehen wird. Irgendwann kommt sie aus dem raus. Nicht jedes Kind muss ein Alphanimal sein. Ob sie noch etwas ruhig ist, spielt keine grosse Rolle</p>	<p>Ich versuche immer den Begriff schüchtern nicht zu verwenden. Es ist nicht einfach jemand schüchtern und ist dann einfach schüchtern. Jemand ist vielleicht in gewissen Situationen oder Bereichen zurückhaltender als andere. Zurückhaltend kann aber auch bedacht heissen. Das kann auch eine Stärke sein. Vielleicht ist Schüchternheit ein Persönlichkeitsmerkmal. Kein Problem. Etwas, das entstanden ist, weil das Kind Unterstützung benötigt.</p>	<p>5/5 ⇒ Positiv eingestellt ⇒ Wird Weg gehen 2/5 ⇒ Stärke 1/5 ⇒ Entwicklung ⇒ Befindlichkeit im Zentrum ⇒ In Situationen oder Bereichen ⇒ Meidung Wort schüchtern ⇒ Persönlichkeitsmerkmal</p>

2. Erfassung der Schüchternheit	K 2.1 Auffälligkeit	Am Anfang hat es hat ziemlich viele ruhige Mädchen gehabt. Dann ist sie nicht gerade so aufgefallen, dass sie so schüchtern ist und sich so wenig meldet, weil es auch andere gehabt hat. Sie ist dann aufgefallen, in dem sie sich sehr versteckt und immer zu zweit mit einer Freundin unterwegs war.	Sie ist mir schon in der ersten Schulwoche aufgefallen. Weil ihre Freundin und sie so wie in einer Symbiose waren. Sie sind aufgefallen, indem die eine laut und auffällig ist und sie wirkte dadurch dann halt noch schüchterner.	Sie ist mir von Anfang an aufgefallen, weil sie so still ist. Wenn sie angesprochen wird, ist sie eben auch so leise. "Was hast du gesagt, entschuldige ich habe dich nicht verstanden". Da muss man gerade reagieren, deshalb von Anfang an.	Ich habe sie einfach als sehr ruhiges, zurückhaltenes und schüchternes Mädchen erlebt.	Ich glaube es ist mir dann aufgefallen, als er von sich aus angefangen hat aufzustrecken oder etwas sagen. Dann habe ich gemerkt, das ist etwas Neues.	3/5 ⇒ von Anfang an bemerkt 2/5 ⇒ immer zu zweit unterwegs 1/5 ⇒ durch Änderung im Verhalten bemerkt ⇒ eine unter vielen ⇒ verstecken ⇒ geringe Lautstärke so dass Nachfrage nötig ⇒ Öffnungsversuche bemerkt
	K 2.2 Merkmale / Verhaltensweisen	Sie kommt fast nie allein zu mir, immer mit ihrer Freundin. Man versteht sie schlecht und sie sucht manchmal nach Wörtern. Wenn sie spricht, ist es so leise und wenig. Sie erzählt auch nicht viel. Sie ist nicht mitteilbar. Auch ihre Körpersprache, dass sie die Leute nicht anschaut zu denen sie spricht. Sie möchte sich mitteilen, aber wagt sonst nicht viel. Sie ist noch nicht aus sich herausgekommen, obwohl sie hier so aufgenommen ist und Freundinnen hat. Sie ist zurückhaltend und wartet manchmal zuerst ab.	Ganz am Anfang hat sie keine fünf Worte am Tag geredet. Wenn man sie allein erlebt hat war sie viel offener, auch schon in der 1. Klasse. Schüchtern bedeutet für mich, dass man nicht im Mittelpunkt stehen will. Vielleicht auch Schwierigkeiten hat auf andere zuzugehen. Sie ist einfach sehr zurückhaltend, introvertiert, sich selber genug.	Sie spricht nicht mit neuen Leuten, die in die Schule kommen, also Erwachsenen. Sie ist sehr abweisend. Sie braucht lange bis sie lauter spricht und freiwillig mehr erzählt. Im Kreis streckt sie nicht auf.	Sie ist sehr ruhig. Wenn sie am Morgen kommt, muss man schauen, dass sie bei der Begrüssung Augenkontakt macht. Sie ist sehr zurückhaltend, sie spricht sehr leise und man versteht sie kaum. Auch von der Körperhaltung her zieht sie alles zusammen. Sie versteckt sich auch gerne hinter anderen. Manchmal spürt man ihre Blockade.	Es ist noch interessant, es gibt viele Kinder, die sind eher im Zusammen-sein mit der Lehrperson zurückhaltend, aber in der Kindergruppe eher aus sich herauskommen. Bei ihm ist es so, dass sich die zurückhaltende Art durchzieht.	4/5 ⇒ Zurückhaltend ⇒ Meldet sich nicht im Kreis 3/5 ⇒ leise sprechen ⇒ Schwierigkeiten in Kontaktaufnahme 2/5 ⇒ spricht & erzählt wenig ⇒ Körpersprache 1/5 ⇒ an beste Freunde gebunden ⇒ introvertiert ⇒ Mittelpunkt vermeiden ⇒ Abweisend zu Erwachsenen

3. Einstufung	K 3.1 Einteilungsschwierigkeiten	Sie ist ziemlich lange ein Rätsel gewesen für uns. Ich habe sie dort eingeteilt, weil sie nicht aufgefallen ist. Sie könnte den ganzen Tag in der Schule sein, ohne dass ich wirklich mit ihr geredet hätte. Ohne dass die anderen ihre Stimme gehört hätten oder etwas von ihr bemerkt hätten.	Ich habe das nur in der Kombination erlebt: Entweder extrem clever und schüchtern oder schlecht und schüchtern. Da ist es immer schwierig zu erkennen bedingt das eine das andere. Da ist es schwierig zu sagen, ob es auch Schüchternheit ist oder ob es einfach ein ich will mich nicht blamieren ist.	Ich finde es noch schwierig zum einschätzen.	Bei Kindern, welche so ruhig sind, stille Wasser, ist es sehr schwierig wahrzunehmen, was wirklich in ihnen vorgeht.		4/5 ⇒ schwierig 1/5 keine Antwort
	K 3.2 Mögliche Gründe	Sie hat eine Spracherwerbsstörung. Sie hat grosse Mühe beim sprechen. Man versteht sie schlecht. Das ist vielleicht auch ein Grund, warum sie so schüchtern ist. Man muss jeweils immer nachfragen und dann hat sie bereits den Mut nicht mehr, weil man nachgefragt hat. Sonst wüsste ich keinen Grund.	Was bei uns die spezielle Situation war, war der Lockdown und die zwei Monate Fernunterricht. Das war für die Kinder echt einschneidend. Das war für alle Kinder und speziell auch für diese Mädchen ein Einschnitt. Vielleicht hätte sie sich schneller geöffnet, wenn das wie nicht gewesen wäre.	Bei ihr ist es das Thema mit dem Selbstwert. Das wird auch in der Psychomotorik mit ihr angeschaut.	Ich habe das Gefühl, sie ist im Leseprozess noch sehr unsicher. Immer wenn etwas Neues kommt, merkt man, dass sie abblockt. Dann verschliesst sie sich. Wenn sie aneckt, setzt sie sich selber unter Druck. Das kann ein Grund sein für Stress und macht es noch schwieriger über diese Schwelle zu kommen.	Er hat einen zwei-sprachigen Hintergrund. Das kann ein Grund für seine Zurückhaltung sein. Wir haben auch das Gefühl, dass er eventuell ein anderes Medium hat, um in den Austausch zu geraten. Vielleicht ist es einfach nicht sein Ding sich zu verbalisieren. Es hat vielleicht auch mit einer Unsicherheit zu tun.	4/5 ⇒ Unsicherheit 1/5 ⇒ Spracherwerbsstörung, Mühe beim sprechen ⇒ Zweisprachigkeit ⇒ Nachfragen weil unverständlich ⇒ Lockdown ⇒ Selbstwert ⇒ Neue Situationen
	K 3.3 Auslöser	Im Kindergarten ist es für sie schwieriger gewesen Freunde zu finden. Dort hat sie damit begonnen sich zurück-zuziehen. Sie ist nicht auf andere zugegangen. Ich glaube sie hat damals diese Rolle eingenommen.					1/5 ⇒ Schwierigkeiten im Freunde finden im Kindergarten 4/5 keine Antwort
	K 3.4 Befindlichkeit	In Präsentations-situationen ist es ihr unangenehm. Aber wenn wir sehen wie sie sonst mit den anderen Kindern spricht und sich manchmal Scherze erlaubt oder lacht oder frei ist, dann merken wir, dass sie sich wohl fühlt.	Die hat so eine Grund-zufriedenheit, sie ruht so in sich und ist zufrieden mit sich und der Welt.	Ich habe das Gefühl es geht ihr gut. Das möchte sie so.	Ich habe das Gefühl, dass sie sich wohl fühlt.	Wenn ich seine Befindlichkeit einschätzen muss, kann ich sagen, dass er dazu gehört in der Gruppe, er ist dabei, aber er hat die zurückhaltende Rolle. Ich beobachte keinen Leidensdruck.	5/5 ⇒ Zufrieden, wohl, gut

4. Situationsverhalten des Kindes	K 4.1 Kreissequenzen	In der ganzen Klasse sagt sie nichts. Sie meldet sich auch nicht im Kreis. Wenn sie drangenommen wird spricht sie sehr leise, sodass man nachfragen muss was sie gesagt hat. Sie getraut sich fast nichts. Auch nicht mit Bewegungen ist sie zurückhaltend.	Früher konnte sie wirklich 10 Minuten still dort sitzen ohne einen Pieps zu machen. Heute meldet sie sich manchmal.	Sie streckt nicht auf im Kreis.	Sie ist auch im Kreis sehr ruhig. Sie streckt normalerweise nicht viel auf. Aber in RKE meldet sie sich.	Im Plenum ist es selten, dass er aufsteht und etwas erzählt. Ich beobachte manchmal, wenn viel gesprochen wird, dass er sich auskoppelt.	5/5 ⇒ Ruhiges Verhalten 3/5 ⇒ Streckt manchmal auf 2/5 ⇒ Streckt nie auf 1/5 ⇒ Koppelt sich aus ⇒ Getraut sich auch mit Bewegungen nicht
	K 4.2 Einzelarbeitsphasen	Im Lern- und Arbeitsverhalten ist sie von Anfang an sehr ruhig und fleissig für sich gewesen. Sie arbeitet ziemlich auf Tempo, weshalb sie auch viel falsch macht.	Grundsätzlich arbeitet sie gut. Die könnte 45 Minuten konzentriert durcharbeiten. Also würde sie, wenn nicht die Ablenkung da wäre.	Bei ihr habe ich sehr stark das Gefühl, dass sie nicht möchte, dass man zu ihr hinkommt und sieht was sie gemacht hat. Sie kommt auch nicht nachfragen, wenn sie etwas nicht versteht. Sie kann eigentlich die Dinge schon, aber sie macht so wenig von der Quantität her.	Sie ist immer noch eher eine Langsame, aber sie macht es auch sehr schön. Sie kann schon auch schwatzen am Platz wenn wir Stillarbeit haben.	Er arbeitet extrem zielstrebig. Das macht ihm Spass, bei sich sein und seinen Gedanken nachgehen. Er arbeitet extrem gern. Er streckt auf, wenn er Hilfe benötigt.	3/5 ⇒ Gutes, fleissig Arbeitsverhalten ⇒ Fragen nach 2/5 ⇒ Kommt nachfragen ⇒ Langsam ⇒ Schwatzt am Platz 1/5 ⇒ Schnell aber falsch ⇒ Möchte nicht das man schaut
	K 4.3 Gruppenarbeiten	In der Gruppe von Kindern zieht sie sich zurück. Sie sagt nichts.	Wenn sie und ihre beste Freundin getrennt sind, übernimmt sie gerne die Leaderrolle, weil sie weiss, dass sie die Beste ist. Sie kann moderieren, auf andere eingehen, kann zu anderen sagen "was denkst du", stellt gezielt Fragen oder gibt Impulse.	Sie ist eher passiv und hält sich zurück. Sie hat eine Beobachterrolle.	Sie macht mit, aber ist sehr auf die anderen Kinder fixiert. Sie ist nicht das Kind, das führt. Sie beteiligt sich aber und leistet ihren Beitrag.	Er ist dabei. Er lässt sich darauf ein, ist aber sehr beobachtend. Er bringt aber auch das eine oder andere ein.	4/5 ⇒ Hält sich zurück ⇒ 2/5 ⇒ Beobachterrolle 1/5 ⇒ Sagt nichts ⇒ Leaderrolle, Moderation ⇒ Beteiligt sich gut

K 4.4 Präsentationen	<p>Aber bei mir mussten sie die Familie vorstellen. Wo sie auf Deutsch genau nach Schema mit Bildern und Worten präsentieren mussten: das ist meine Mutter ect. Sie mussten Fotos bringen und zeigen. Sie hat so undeutlich gesprochen, weil es ihr so unangenehm war. Man konnte sie nicht verstehen.</p>	<p>In Präsentationen kommt ab und zu ihre Schüchternheit zu tragen, weil sie nicht im Mittelpunkt stehen will. Dieses Scheinwerferlicht auf sie gerichtet, verträgt sie nicht so gut. Sie schafft's aber heute, dass sie das macht. Aber du merkst es ist ihr nicht recht.</p>	<p>In MGA haben wir ein Musical gemacht und sie hat eher undeutlich gesprochen. Es war nicht ihr Ding vor der Klasse zu sprechen.</p>	<p>Einmal in der Musik haben wir unterschiedliche Bewegungsabfolgen einstudiert. Da hat sie gut mitgemacht und vorgezeigt. In RKE musste sie ein Tier vorstellen. Sie war sehr leise und unbeholfen. Ihre Körperhaltung war auch sehr unsicher, aufgeregt und sie hat an ihrem Pulli gezogen.</p>	<p>Beim Thema Bauen ist es um die Präsentation des eigenen Traumhauses gegangen. Das haben wir auch geübt mit den Kindern. Das hat funktioniert. Er hat einfach die wichtigsten Dinge gesagt. Er hat leise gesprochen, aber so, dass man es verstanden hat.</p>	<p>5/5 ⇒ Haben mitgemacht</p> <p>4/5 ⇒ (eher) leise</p> <p>2/5 ⇒ Undeutlich gesprochen ⇒ Mittelpunkt unangenehm ⇒ Spricht verständlich</p> <p>1/5 ⇒ Nicht verständlich ⇒ Unbeholfen ⇒ Unsichere Körperhaltung</p>
K 4.5 Pause	<p>Sie ist oft mit ihrer Freundin unterwegs.</p>	<p>Sie interagiert mit den anderen Kindern.</p>	<p>In der Pause ist sie lebendiger. Sie ist aktiv und spielt mit anderen Kindern.</p>	<p>Gerade heute hat sie ein anderes Mädchen gefragt, ob sie mit ihr spielt. Die Frage hätte sie gar nicht stellen müssen, weil die sicher mit ihr spielen würden. In den Pausen hat sie aber auch gerne ihre Kameraden. Sie ist jemand, der auch neue Kinder aufnimmt.</p>	<p>Er macht mit beim Fangispielen, er springt herum. Es ist einfach wenig auf der verbalen Ebene. Sonst ist er dabei.</p>	<p>5/5 ⇒ Interagieren mit anderen Kindern / Freunden</p> <p>1/5 ⇒ lebendiger</p>
K 4.6 Zuhause	<p>Ich habe noch nicht herausgefunden, wie es zuhause ist. Sie sagt, dass sie zuhause auch in ihrer Muttersprache nicht viel sagt. Dort denke ich manchmal, ob halt so viel sonst gesprochen wird, dass sie auch dort diese stille Rolle hat.</p>	<p>Sie hat ein gutes Elternhaus, ist vielseitig interessiert, bekommt viele Impulse mit Sport und Musik, hat Kontakte. Tolles Mädchen, tolles Elternhaus, so wie man es sich jedem Kind wünscht.</p>				<p>3/5 keine Antwort</p> <p>1/5 ⇒ Sagt zuhause nicht viel ⇒ Bekommt viele Impulse</p>

5. Kontaktverhalten des Kindes	K 5.1 Beziehung zu Mitschüler:innen	<p>Sie musste sich ein paar andere Kinder suchen, hat aber fast niemanden gefunden zuerst. Sie kann mit allen zusammensein, es hat niemand etwas gegen sie. Sie hat nicht so ein Problem mit den anderen zu kommunizieren.</p>	<p>Mittlerweile geht sie auch auf andere Kinder zu.</p>	<p>Mit den anderen Kindern spricht sie lauter und ist gelöster. Sie hat jedoch wenig enge Kontakte.</p>	<p>Sie hat ihre Kameraden, wo sie in der Pause spielen kann. Sie ist wirklich sozial eingebettet. Sie lacht auch und ist zufrieden mit ihren Freunden. Sie hat ein paar Kinder, bei denen sie sich wohl fühlt.</p>	<p>Er interagiert gerne mit den Kindern und baut sehr gerne, auch einmal nur für sich. Er gehört dazu.</p>	<p>5/5 ⇒ Sozial eingebettet ⇒ Kann gut mit Kindern kommunizieren</p> <p>3/5 ⇒ Einige Kontakte, gehört dazu</p> <p>2/5 ⇒ Wenig enge Kontakte</p>
	K 5.2 Enge Freundschaften	<p>Sie ist immer zu zweit mit einer Freundin unterwegs und sie wollen alles zusammen machen. Wenn eine mal krank ist sind beide ziemlich alleine.</p>	<p>Sie hat eine absolut beste Freundin, die zwei sind quasi ein Gehirn, die wohnen auch nebeneinander und sind wie Pech und Schwefel. Das andere Mädchen ist eher das Gegenteil von ihr. Ihr und ihrer besten Freundin kommt niemand sehr nah. Ich hatte immer das Gefühl die Freundin war ihr Sprachrohr.</p>	<p>Sie hat ein Mädchen, welches ihre Bezugsperson ist, eine Freundin.</p>	<p>Sie hat einen ganz guten Freund, welchen sie schon seit dem Kindergarten kennt. Die hocken fast auf-einander. Sie sitzen jetzt auch wieder nebeneinander. Das gibt ihr wahrscheinlich auch ein wenig Sicherheit.</p>	<p>Ja er hat jemand der ihm sehr nahe ist. Interessanterweise ist das das Kind, welches am lautesten ist. Eines, welches sich sehr stark mitteilen kann. Das ist sein bester Freund.</p>	<p>5/5 ⇒ Bezugsperson, beste:r Freund:in</p> <p>3/5 ⇒ Auch eher zurückhaltend</p> <p>2/5 ⇒ Gegenteil</p>
	K 5.3 Beziehung zur Lehrperson	<p>Zu uns Lehrpersonen sucht sie sehr fest Kontakt. Sie kommt fast jeden Tag etwas erzählen. Sie möchte sich mitteilen und holt sich diese Zeit vor oder nach dem Unterricht. Im Kreis möchte sie nahe bei uns sitzen oder zuvorderst sein in der Reihe wenn wir irgendwo hinlaufen.</p>	<p>Also es gibt wenig, was ich nicht weiss. Von den Haustieren über die ganzen Familien-verhältnisse bis zu was sie am Wochenende gemacht hat. Sie erzählt mir viel im eins zu eins.</p>	<p>Zur Klassenassistentin oder einer neuen Lehrperson ist sie sehr demonstrativ abweisend. Mich nimmt sie besser an. Ich glaube einfach, dass sie auch merkt, wenn ich mich zurückhalte, weil sie das nicht mag. Das bewirkt schon viel. Wir kennen uns schon zwei Jahre und dann hast du eigentlich die Beziehung, die es braucht und es funktioniert.</p>	<p>Sie kommt auf mich zu und fragt, wenn sie nicht weiterkommt. Oder sie zeigt mir ihre gemachte Arbeit. Ich denke es kam mir sicher zugute, weil ich die Fächer habe, die sie gern hat.</p>	<p>Manchmal in der eins zu eins Situation wenn ich zu ihm hin gehe spüre ich schon, dass wir eine Verbindung haben. Dann kommen manchmal ein paar Worte mehr. Es bringt es auch extrem, wenn ich Zeit habe ihm zuzuhören. Ich weiss eher wenig über ihn. Ich merke er reagiert auf das, was ich sage positiv. Er erzählt vielleicht nicht, was er macht, aber er zeigt es.</p>	<p>5/5 ⇒ Gute Beziehung, Verbindung</p> <p>2/5 ⇒ Sucht fest Kontakt ⇒ Sucht wenig Kontakt</p> <p>1/5 ⇒ Sucht Kontakt</p>

6. Verhalten der Lehrperson	K 6.1 Eingehen auf besondere Bedürfnisse	Wir haben ihr einmal mehr zugetraut und sie mehr aufgefordert in der Gruppe. Das hat sie unheimlich gestresst. Man muss ihr im Kleinen das Kleine geben, damit sie es erreichen kann.		Ich bedränge die Kinder nicht gerne. Oft frage ich, ob alles Ok ist bei ihnen und ob ich kommen soll oder nicht. Wenn sie Nein sagen komme ich auch nicht.		Ich denke, dass ich meine Erwartung in Bezug auf verbale Äusserungen heruntergeschraubt habe. Wahrscheinlich stelle ich bei ihm andere Fragen. Oder ich nehme mir mehr Zeit, um auf die Antwort zu warten. Ich stelle mich auf ihn anders ein als auf andere.	3/5 ⇒ Passen Verhalten Bedürfnissen an 2/5 keine Antwort
	K 6.2 Begleitung im Schulalltag	In der Kleingruppe nehme ich sie einfach dran, dass sie die Antwort sagen soll. Im Kreis flüstere ich ihr Mut zu oder wir kommunizieren mit abgemachten Zeichen. Wir zeigen ihr auch immer wieder, dass wir auch Fehler machen und sie ausprobieren darf.	Ich sage ihr, dass sie mehr aufstrecken soll und die anderen an ihrem Wissen teilhaben lassen soll. Wenn ein Kind im Kreis aufstreckt und ich merke jetzt könnte sie es wissen und profilieren, da schau ich, dass ich Fragen stelle, die wirklich dem Kind ein Erfolgserlebnis schaffen.	Wenn sie möchte, setze ich mich neben sie. Ich habe ihr gesagt, sie darf zeigen was sie kann.	Ich nehme auch Kinder dran, die nicht aufstrecken. Ich möchte Kindern wie ihr die Chance geben sich mitzuteilen. Bei ihr interveniere ich sehr wenig wenn sie am Platz schwatzt. Irgendwo muss das ja raus, wenn sie sonst immer so still ist.	Ich habe eine nonverbale Sprache und wenn wir uns anschauen, spüre ich, ob er es weiss oder nicht und nur dann nehme ich ihn dran. Wir haben eine gute Vertrauensbasis.	4/5 ⇒ Nehmen Kind im Kreis dran um Erfolgserlebnis zu schaffen 3/5 ⇒ Sprechen Mut zu
	K 6.3 Unterstützungsvorschläge	Mit Handlungen und solchen Dingen, damit sie sich wagt etwas zu tun und damit es nicht mit der Sprache ist. Auch einen Rahmen zu bieten ausserhalb des Klassenzimmers und der ganzen Hektik wo sie sich auf etwas vorbereiten kann.	Ich würde implizit Chancen bieten, damit die Kinder die Schüchternheit in ausgewählten Situationen überwinden können.		Ich denke ein schüchternes Kind braucht Geduld, Zeit, Raum und das man ihm zeigt, so wie du bist nehme ich dich an.	Bei einem zurückhaltenden Kind geht es darum, den Selbstwert zu stärken, herauszufinden auf welche Art es sich besser ausdrücken kann. Ein zurückhaltendes Kind ist vielleicht in der Sprache leiser. Es ist unsere Aufgabe als Lehrperson, ihn in diesem Bereich zu unterstützen.	4/5 ⇒ Vorschläge für Unterstützung 1/5 keine Antwort
	K 6.4 Gespräche	Ich habe mit ihr mal gesprochen und gesagt, dass ich es schön finde, dass sie mir immer alles erzählen kommt oder was sie weiss. Und die anderen würden sicher auch gerne wissen, was sie denkt und weiss und dass sie das sagen darf. Bei solchen Gesprächen ist es noch viel nicken und "ja mach ich".	Ich habe nie ein Gespräch darüber geführt, weil ich nie das Gefühl hatte, dass es für sie ein Problem ist. Ausserdem sind die Kinder noch zu klein, um ein Gespräch auf der Metaebene zu führen.	In spreche es in konkreten Situationen an. Sie hatte eine Zeichnung praktisch fertig und hat alles radiert, weil es nicht so war wie sie wollte. Dann haben wir besprochen, dass man weitermachen kann. Auch am Elterngespräch habe ich gesagt, du darfst zeigen was du kannst.	Wir haben kein Gespräch dazu geführt. Höchstens, dass ich sage, sie darf alles sagen und es gibt kein Falsch.	Ich weiss noch, als er von sich aus aufgestreckt hat im Kreis und eine Geschichte erzählt hat, da habe ich das fest verstärkt. Ich habe mich riesig gefreut vor der ganzen Klasse. Aber in der eins zu eins Situation habe ich das noch nie angesprochen.	4/5 ⇒ Kein Gespräch 3/5 ⇒ In Situationen thematisiert 1/5 ⇒ Erwähnt am Elterngespräch

7. Entwicklungswahrnehmung	K 7.1 Fortschrittsbereich	Im Sozialen hat sie am meisten Fortschritt gemacht, weil sie sehr einsam und isoliert war im Kindergarten. Sie geht auf Leute zu, sagt in der Kleingruppe etwas und spielt nun auch mit.	Allenfalls das Ich-Umwelt-Konzept. Dass sie sich anders wahrnimmt und sich auch expliziter einordnet und ihre Emotionen mehr äussern kann. Zum Beispiel sagen kann, wenn sie etwas nicht gut findet. Das hat sie früher nicht gemacht.	Sie hat zu Beginn nichts zeigen wollen, eine Zeichnung oder die gemachten Dinge. Sie hat gar nicht wirklich gezeichnet, weil sie dachte sie kann es gar nicht. Das ist nicht mehr so das Thema.	Sie hat sich an vielen Orten weiterentwickelt. Im kreativen Bereich hat sie keine Probleme. Sie hat bis jetzt jede Bastelarbeit geschafft und kann selbständig daran arbeiten. Man kann sie sogar als Helferkind einsetzen.	Ich habe das Gefühl im kognitiven Bereich und im sich selber wahrnehmen und einschätzen hat er Fortschritte gemacht. Er ist sich bewusst, dass er den Durchblick hat in vielen Bereichen: im kreativen und technischen Bereich, im Schreiben und im mathematischen Bereich.	2/5 ⇒ Emotionaler Bereich 1/5 ⇒ Sozialbereich ⇒ Kognitiver Bereich ⇒ Ich-Umwelt-Konzept
	K 7.2 Defizitbereich	Beim Ich-Umwelt-Konzept würde ich sagen nein. Dort ist sie auch noch nicht so weit.			Im emotionalen Bereich fällt sie immer wieder ein wenig zurück.	Im sprachlichen Bereich hat er noch Potenzial. Im sich ausdrücken.	2/5 keine Antwort 1/5 ⇒ Sprachlicher Bereich ⇒ Emotionaler Bereich ⇒ Ich-Umwelt-Konzept
	K 7.3 Überwindung der Schüchternheit	Als wir ins Trampolino gingen, wollte sie Znüni essen und die beiden Freundinnen, die beide schüchtern sind, sind zu mir gekommen und haben gefragt, ob sie bei den Tischen essen dürfen. Dann habe ich gesagt, dass ich es nicht weiss und sie sollen die Mitarbeiterin fragen. Zuerst wollten sie nicht. Dann habe ich gesagt, dass ich hinter ihnen stehe, falls sie nicht drauskommen, komme ich helfen. Dann sind sie wirklich dorthin gegangen und haben gemeinsam gefragt.	Sie ist innerhalb des letzten Jahres, also seitdem sie in der dritten ist, deutlich aufgetaut. Sie meldet sich jetzt auch im Kreis viel. Sie ist auch bei anderen Kindern ganz offen und plaudert. Ich denke es ist bei ihr einfach, dass sie grösser wurde, erwachsener, reifer.		Ich habe der Mutter dann gesagt, sie soll mit ihrer Tochter Lesen üben. Seitdem meldet sie sich in der Schule etwas mehr.		3/5 ⇒ Kleine Überwindungen festgestellt 2/5 keine Antwort ⇒

Fallzusammenfassung				
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Fröhlich ⇒ Kontaktversuche ⇒ Gute Beziehung ⇒ Zurückhaltend ⇒ Weiss wenig über Kind ⇒ Andere Kinder berichten ⇒ Schüchternheit als Entwicklung ⇒ Kein Problem mit Schüchternheit ⇒ Kind ist unter vielen anderen nicht aufgefallen ⇒ Immer zu zweit unterwegs ⇒ Spricht unverständlich ⇒ Körpersprache: kein Augenkontakt ⇒ Fällt nicht auf ⇒ Unschlüssig betr. Grund ⇒ Nennt möglichen Auslöser ⇒ Meldet sich nicht im Kreis ⇒ Arbeitet alleine ruhig und fleissig ⇒ Rückzug bei Gruppenarbeit ⇒ Unverständlich bei Präsentation ⇒ Ist akzeptiert ⇒ Wenig enge Kontakte ⇒ Lehrperson geht auf Bedürfnisse ein ⇒ Spricht Mut zu ⇒ Unterstützungsvorschlag ⇒ Schüchternheit thematisiert 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Feine, kleine ⇒ Schlau ⇒ In sich ruhend ⇒ Weiss viel über Kind ⇒ Kind erzählt persönlich ⇒ Sieht Schüchternheit als Stärke ⇒ Bereits in 1. Schulwoche aufgefallen ⇒ Symbiose mit bester Freundin ⇒ Kommt mit anderen in Kontakt ⇒ Zuerst nie gesprochen jetzt offener ⇒ Verhalten trotzdem noch zurückhaltend ⇒ Lockdown Einfluss ⇒ Kind wirkt zufrieden ⇒ Meldet sich manchmal im Kreis ⇒ Leaderrolle bei Gruppenarbeit ⇒ Präsentationen sind ihr nicht recht ⇒ Lehrperson ermutigt sie ⇒ Hat Schüchternheit teils überwunden 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Stille Person ⇒ Weiss gewisses ⇒ Erfährt viel durch Beobachtung oder Drittpersonen ⇒ Solange es Kind gut geht ist Schüchternheit OK ⇒ Von Anfang an aufgefallen ⇒ Musste nachfragen weil unverständlich ⇒ Abweisend zu Erwachsenen ⇒ Braucht Anlaufzeit ⇒ Geringer Selbstwert ⇒ Streckt nicht auf im Kreis ⇒ Möchte nicht dass man kommt und schaut was sie macht ⇒ Arbeitet langsam und wenig ⇒ In Gruppenarbeit passiv ⇒ Undeutlich bei Präsentation ⇒ Lebendig und aktiv in Pause ⇒ Gelöster unter Kinder ⇒ Wenig enge Kontakte ⇒ Beste Freundin ⇒ Lehrperson geht auf Bedürfnisse ein ⇒ Bestärkt Können des Kindes 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Ruhig, zurückhaltend ⇒ Anpassungsfähig ⇒ Weiss einiges ⇒ Wird ihren Weg gehen ⇒ Macht kein Augenkontakt ⇒ Spricht leise und unverständlich ⇒ Körperhaltung zusammenziehend ⇒ Schwierig wahrzunehmen was im Kind vorgeht ⇒ Unsicherheit Leseprozess ⇒ Abblocken bei neuen Dingen ⇒ Fühlt sich wohl ⇒ Ruhig im Kreis ⇒ Schwatzt manchmal am Platz ⇒ Macht mit bei Gruppenarbeit ⇒ Bei Präsi leise und unbeholfen ⇒ Sozial eingebettet ⇒ Hat ein paar Kinder zum wohlfühlen ⇒ Guter Freund ⇒ Gute Beziehung zur Lehrperson ⇒ Lehrperson interveniert wenig wenn sie schwatzt 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Fein vom Körper und Art ⇒ Schlau ⇒ Achtsam und ruhig ⇒ Weiss eher wenig ⇒ Über Drittpersonen ⇒ Schüchtern negativ koniert ⇒ Meidet Begriff Schüchternheit ⇒ Zurückhaltend kann auch bedacht sein und Stärke ⇒ Persönlichkeitsmerkmal ⇒ Aufgefallen als plötzlich gemeldet, etwas Neues ⇒ Zweisprachigkeit eventuell Grund ⇒ Sprechen nicht sein Medium ⇒ Kein Leidensdruck ⇒ Streckt selten auf im Kreis ⇒ Arbeitet zielstrebig in Einzelarbeit ⇒ Dabei bei Gruppenarbeit aber beobachtend ⇒ Bei Präsentation leise ⇒ Interagiert mit Kindern ⇒ Bester Freund ⇒ Reagiert positiv auf Lehrperson ⇒ Lehrperson stellt sich anders auf ihn ein ⇒ Aufgabe der Lehrperson ihn zu unterstützen

Fett = spezifisch gestellte Fragen aus dem Leitfaden

Selbständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit selbständig angefertigt habe.
Es wurden nur die in der Arbeit ausdrücklich benannten Quellen und Hilfsmittel benutzt.

Wörtlich oder sinngemäss übernommenes Gedankengut habe ich als solches kenntlich gemacht.



Sabrina Hämmig

Zürich, 10. November 2022