

# Stille Kinder stärken

## *Viele Perspektiven – ein gemeinsames Ziel?*

Sabine Höflich<sup>1</sup>

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2025.i3.a1375>

### Zusammenfassung

Vom Stress, etwas sagen zu müssen, mangelnder Durchsetzungskraft bis zu innerer Distanzierung und Rückzugstendenzen, soll das geplante „SKS Stille Kinder stärken“-Projekt die unterschiedlichen Lebensgeschichten und -situationen von Schüler\*innen, deren Verhalten als „still“ bezeichnet werden kann, in den Blick nehmen. Dabei sollen verschiedene Sichtweisen erfasst sowie Einzelfallstudien durchgeführt werden, um einen facettenreichen Blick in das Phänomen des „stillen“ Kindes zu bekommen, wobei jeder Fall ganz anders ist und doch grundlegende Gemeinsamkeiten aufweist.

**Stichwörter:** als still wahrgenommene Verhaltensweisen; inklusive Schule; Forschungsprojekt

## 1 Einleitung

Als im Rahmen des Forschungsprojekts „Resilienz – was uns stark macht“ (Höflich, 2024) Pflichtschullehrpersonen gefragt wurden, auf wen bzw. worauf sie besonders achten wollen, um Resilienz, die psychische Widerstandskraft von Schüler\*innen während und nach der Pandemie bzw. nach Ausbruch des Angriffskrieges in der Ukraine zu fördern, fielen die häufigsten Nennungen in die Kategorie des „stillen“ Verhaltens, weshalb nun ein Folgeprojekt sich diese Gruppe von Schüler\*innen fokussieren und Teilhabemöglichkeiten reflektieren möchte.

## 2 Kinder mit stillen Verhaltensweisen

Der Blick auf Kinder mit Verhaltensweisen, die von der Umwelt als „still“ bezeichnet werden, ist von Relevanz, da sie gefährdet sein können, übersehen, unterschätzt oder unterdrückt zu werden bzw. ihre Bedürfnisse bzw. Lern- und Unterstützungsbedarfe nicht wahrgenommen bzw. berücksichtigt werden.

---

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: [sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at](mailto:sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at)

Inklusive Pädagogik als „Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, die ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden“ (Biewer, 2017, S. 204) erkennt die Vielfalt von Ausdrucksformen als gleichwertig an. Sie nimmt Teilhabe bzw. Partizipationsmöglichkeiten, Anerkennung und Wohlbefinden der Kinder in den Fokus und betrachtet somit über die Qualifikationsfunktion von Schule hinaus die subjektive Wahrnehmung des Angenommen-Seins und -Werdens sowie der sozialen Zugehörigkeit (Piezunka et al., 2017).

Inklusive Pädagogik basiert auf menschenrechtlichen Grundlagen wie den Kinderrechten (UN-KRK, 1989). Die Rechte von Kindern sind in Österreich im Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern, welches 1992 als Ratifizierungsakt der UN-Kinderrechtskonvention in Kraft getreten ist, im Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz 2013 (B-KJHG 2013) und in den jeweiligen Kinder- und Jugendhilfegesetzen der Bundesländer verankert. In Artikel 13 wird erläutert, dass Kinder das Recht haben, frei zu äußern, was sie denken und fühlen, solange niemand gekränkt oder verletzt wird. Dies kann durch Sprechen, aber auch durch Zeichnen, Schreiben oder auf andere Art und Weise geschehen.

Die Gefahr, an den Rand gedrängt oder übersehen zu werden, besteht für Schüler\*innen mit stillen Verhaltensweisen unter anderem aufgrund gesellschaftlicher Erwartungen, da verbale Ausdrucksfähigkeit und lautes, selbstbewusst erscheinendes Verhalten mit der Einschätzung von Kompetenz und Autorität verbunden wird und dieses Aufmerksamkeit erregt, und in der Schule, da vieles in Gesprächsform erarbeitet wird. Während extrovertierte Schüler\*innen durch aktive Beteiligung auffallen, bleiben zurückhaltende Kinder oft im Hintergrund. Sie zeigen im Schulalltag wenig verbale Beteiligung, vermeiden möglicherweise Gruppenarbeiten und benötigen länger, um auf soziale oder akademische Anforderungen zu reagieren. Ihr Verhalten wird möglicherweise als Desinteresse, fehlende Motivation, Unsicherheit oder mangelnde Kompetenz missverstanden (Cain, 2012; Höflich, 2025).

Dabei sind die Gründe für zurückhaltendes Verhalten vielfältig und können unter anderem durch Persönlichkeitsmerkmale, soziale Erfahrungen oder psychische Faktoren beeinflusst sein. Während einige Kinder sich bewusst für das Alleinsein entscheiden, erleben andere unfreiwillige Einsamkeit, Unsicherheit oder Ausgeschlossen-Werden als quälend. Auch wirken sich Rückzugsverhalten und Teilnahmslosigkeit negativ auf die emotionale, soziale und akademische Entwicklung aus (Rubin et al., 2009).

Zunächst gilt es, Selbst- und Fremdwahrnehmung vorurteilsbewusst zu betrachten, denn es kann zu Diskrepanzen in der Wahrnehmung kommen. Sich selbst als „still“ wahrzunehmen und von der Umwelt diese Eigenschaft zugeschrieben zu bekommen, kann sich überschneiden, muss aber nicht zwangsläufig übereinstimmen (Stöckli, 2004).

Nun wird hinter das „stille“ Verhalten geblickt und gefragt, ob sich das Kind wohlfühlt in seiner Rolle und die Möglichkeit hat, seine Emotionen, Bedürfnisse und Wünsche auszudrücken, ob es gelingt, in sozialen Austausch zu gehen und zeigen kann, wozu es fähig ist.

Freiwillig gewähltes Alleinsein als gute Einsamkeit kann Freiheit und Unabhängigkeit bedeuten. Die Stille eröffnet die Möglichkeit zu Kontemplation, die zu Entspannung und zu Ruhe führen kann. Als Ausgleich zu Beschleunigung sowie Abstiegs- und Zukunftsängsten und anderer Formen der Überforderung entfaltet diese resilienzförderliche Wirkung. Zudem ermöglicht diese Art des Allein-Seins, in der die Kinder ohne menschliche oder gesellschaftliche Erwartungen und Pflichten den eigenen Interessen nachgehen zu können, tiefere Einsichten zu gewinnen oder kreative Ideen zu entwickeln (Dederich & Zirfas, 2023; Höflich, 2025).

Weiters ist zu beachten, dass Personen, die nach außen „still“ wirken, im Inneren ganz „laut“ sein können, mit all ihren Gedanken und Ideen.

Carl Gustav Jung (1921) schrieb, dass Informationen über introvertierte Menschen zunächst nur schwer nachvollziehbar sind, da deren Persönlichkeit nicht außen getragen und unmittelbare Aussagen getätigt werden. Im Big-Five-Modell (Goldberg, 1993; Engeln & Harf, o.J.), einem neueren psychologischen Persönlichkeitsmodell, ist Introversion der Gegenpol zu Extraversion, welche mit Kontaktfreudigkeit, Spontanität und Durchsetzungskraft verbunden wird, und umfasst Eigenschaften wie der Neigung, sich zurückzuziehen, sich ruhig zu verhalten und gerne allein sowie unabhängig zu arbeiten sowie sich mit der inneren Erlebniswelt zu beschäftigen. Viele introvertierte Menschen bevorzugen Informationsinput mit Vorlesungscharakter, denken Dinge vertieft durch, bevor sie ins Handeln kommen. Dies braucht Zeit. Sie bevorzugen tiefgehende Gespräche statt Smalltalk. Das soziale Miteinander erschöpft sie nach einiger Zeit. Introvertierte Personen erholen sich meist alleine besser als in der Gemeinschaft (Cain, 2012; Höflich, 2025; Rubin et al., 2009). Tuovinen et al. (2020) empfehlen, diese bei Gruppenarbeiten zu unterstützen bzw. zum kooperativen Lernen und sozialen Austausch mit Gleichaltrigen zu ermutigen, da sich bei introvertierten Personen mit hohem sozialen Engagement neben Lernerfolg und Motivation auch ein besseres Selbstwertgefühl ausbildet als bei jenen mit wenig sozialer Interaktion.

Sensibel soll auf Leidensdruck oder Exklusions- bzw. Entwicklungsrisiken geblickt werden, die mit stillen Verhaltensweisen einhergehen und sich in verspürter *Einsamkeit* („bin ganz allein“), *Rückzug* aus dem sozialen Geschehen („nehme mich raus“), *Unsicherheit* („kann nicht für mich einstehen“) und *Teilnahmslosigkeit* am schulischen Geschehen („mir egal“) zeigen (Höflich, 2025).

*Einsamkeit* kann als ein Vulnerabilitätsfaktor betrachtet werden, wenn sie mit sozialen oder psychischen Belastungen einhergeht. Durch das Fehlen einer wirklich nahen Bezugsperson, die unabhängig von der erbrachten Leistung und dem gezeigten Verhalten verlässlich zu einem steht, kann es zu emotionaler Einsamkeit kommen. Diese kann Reaktionen wie Wut oder Verzweiflung hervorrufen, wenn das Bedürfnis nach Anerkennung, das Geschätzt-Werden-Wollen, und sozialer Bestätigung, das Schätzenswert-Sein-Wollen, unerfüllt bleibt.

Wurde keine verlässliche Beziehung erlebt, in der prompt und angemessen auf Bedürfnisse reagiert und zuverlässig ins Leben begleitet wird, kann chronische Einsamkeit in unsicheren, unzureichenden Bindungen begründet sein. Situationsbedingt kann Einsamkeit durch eine Veränderung der Lebensumstände wie bei einem Umzug entstehen. Dies wird vorübergehend sein. Dauert diese an, kann sich Einsamkeit chronifizieren und das Leben zum Schlechteren verändern. Auch Lebensbedingungen wie das Aufwachsen in Armut können zu sozialer Exklusion und Einsamkeit führen (Dederich & Zirfas, 2023).

Soziale Isolierung führt zur Verschlechterung der sozialen Fähigkeiten und verstärkt das Gefühl der Unsicherheit in sozialen Situationen, worauf manche mit Aggression reagieren, andere mit *sozialem Rückzug* (Höflich, 2025; Ravens-Sieberer et al., 2021; Sandi & Haller, 2015). Dies kann auf der emotionalen Ebene zu Anpassungsschwierigkeiten führen, welche sozio-emotionale Auffälligkeiten wie Angstreaktionen – wobei Angst Auslöser und Reaktion sein kann –, geringes Selbstwertgefühl, Depressionen oder internalisierende Verhaltensweisen auslösen können. Im sozialen Bereich können Ablehnung oder Ausgrenzung zu Mobbing führen. Geringe Freundschaftsqualität, schlechtere Beziehungen zu den Peers und zu Bezugspersonen wie Lehrer\*innen sowie Probleme im akademischen Bereich können die Lebensqualität der Schüler\*innen und deren Entwicklung beeinträchtigen (Coplan & Rubin, 2010; Rubin et al., 2009; Stallberg, 2021).

Es braucht ein Gegenüber, um Kommunikation- und Kooperationsfähigkeit, ein positives Selbstkonzept, Selbstwirksamkeitserleben, realistische Selbsteinschätzung oder Selbstregulierungs-, Problemlöse- und Bewältigungsstrategien (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2022) zu erwerben, zu üben, zu adaptieren und prozesshaft weiterentwickeln zu können. Es bedarf eines personalen Gegenübers, das Dialog und Resonanzbeziehungen in der zwischenmenschlichen Begegnung anbietet und Entwicklungsimpulse gibt (Steffens, 2023), und es bedarf eines sozialen bzw. umweltlichen Gegenübers, das mit klaren Regeln und Strukturen, angemessenen Leistungsanforderungen, positiver Verstärkung von Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft in einer wertschätzenden, Vielfalt bejahenden Atmosphäre zu Erfolgserlebnissen begleiten kann. Dies gibt Selbstvertrauen, Zutrauen in eigene Kraft und Selbstwirksamkeitserleben. Bleiben positive Resonanz- und Erfolgserfahrungen aus, entsteht *Unsicherheit*. Die Kinder können ihre Wünsche und Bedarfe nicht adäquat formulieren und auch nicht für sich einstehen oder sind rasch gekränkt (Höflich, 2024; 2025).

Das Phänomen der *Teilnahmslosigkeit* kann durch Nicht-Berücksichtigung der psychologischen Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit (Deci & Ryan, 2000) entstehen. So kann es zu einem Verlust des Interesses und einem Gefühl der Gleichgültigkeit kommen. Dies wirkt auf Motivation, Wohlbefinden und Leistungen. Es zeigt sich zudem, dass soziale Isolation und das Gefühl der Einsamkeit zu Ermüdung und Energielosigkeit führt. Der subjektiven Einschätzung der Befragten nach verringert sich bereits nach etwa acht Stunden die energetische Erregung und Ermüdungserscheinungen, die durch Kontext und Persönlichkeitsfaktoren beeinflusst sind, häufen sich (Stijovic et al., 2023). Dies kann in

weiterer Folge Motivationslosigkeit begünstigen, die zu Teilnahmslosigkeit und zu vermehrter Isolation führt (Rudlof, 2023).

### 3 Projektplanung

Das „SKS Stille Kinder stärken“-Projekt möchte den Blick auf Schüler\*innen, deren Verhalten als „still“ bezeichnet werden kann, richten, ohne diese in den Mittelpunkt zu stellen und dadurch möglicherweise noch mehr in den Rückzug zu bringen, noch um diese verändern zu wollen, sondern um Stärken und Empfindungen zu betrachten und nach Wegen zu suchen, wie Barrieren in ihrem schulischen Alltag gemindert und bessere Teilhabe ermöglicht werden kann.

Die Entwicklung pädagogischer Angebote für Schüler\*innen mit unterschiedlichen Bildungsbedarfen erfordert fundierte empirische Erkenntnisse. Um die individuellen Perspektiven von Schüler\*innen, Lehrpersonen, Schulleiter\*innen, pädagogische Expert\*innen und Eltern sowie deren Erfahrungen und Handlungsstrategien zu erfassen, wird ein qualitativer Ansatz gewählt. Auf der Erwachsenenenebene werden halbstandardisierte Leitfadenterviews (Helfferich, 2024; Loosen, 2016) geführt und mittels qualitativ orientierter kategoriengeleiteter Textanalyse (Mayring, 2019) ausgewertet. Kinder werden schriftlich befragt (Heinen & König, 2014).

Zudem sollen im Rahmen von Qualifikationsarbeiten zurückhaltende Verhaltensweisen im Kontext von Beeinträchtigung, Mehrsprachigkeit, Autismus, Traumatisierung, Angst und Gender beforscht werden. Dazu werden Lehrpersonen nach ihren Praktiken, Barrieren in der Schule zu minimieren sowie Partizipation zu ermöglichen, befragt oder Einzelfallstudien (Hering & Jungmann, 2022) durchgeführt.

Durch die systematische Analyse der Ergebnisse sollen Ideen für die Gestaltung inklusiver Lernumgebungen entwickelt und dargestellt werden. Der Reflexion von Barrieren und deren Minimierung sowie der Thematisierung von Ansätzen direkter und indirekter Förderung soll die Darstellung von Möglichkeiten der pädagogischen Förderung bzw. einer inklusiven Fachdidaktik, die sich an den Prinzipien des Universal Design for Learning (CAST, 2018) orientiert, folgen. Dabei sollen Fragen entwickelt werden, die das Phänomen des „stillen“ Verhaltens und die möglichen Bedarfe thematisiert. Dies soll eine Reflexion schulischer und sozialer Rahmenbedingungen und Möglichkeiten anstoßen sowie die Berücksichtigung der Kompetenzen der Schüler\*innen zulassen. Dabei werden neben möglicher Varianten von Informationsdarbietung und von Tätigkeits-, Arbeits- und Sozialformen auch die individuellen Interessen betrachtet, um das Lernengagement zu fördern.

## 4 Viele Ideen – ein gemeinsames Ziel?

Um sich dem Ziel, eine Schule für alle – für die stillen und für die lauten – zu gestalten, zu nähern, braucht es zunächst eine intensive Betrachtung von jenen, die bisher selten adressiert wurden. Die geplante Studie soll Hinweise auf die Bedarfe und Möglichkeiten im aktuellen System aufzeigen sowie Wünsche und Ideen zur Transformation von Schule erfassen. Dabei soll ein Blick darauf geworfen werden, ob manche Förderansätze für Schüler\*innen mit zurückhaltenden Verhalten auch Kinder mit „lauten“ Verhaltensweisen unterstützen und in welchen Bereichen eine Adaptierung von Lernarrangements und -settings notwendig wird.

### Literatur

- Biewer, G. (2017). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik* (3. überarb. u. erw. Auflage). utb.
- B-KJHG. (2013). *Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz 2013*. BGBl. I Nr. 69/2013. <https://www.ris.bka.gv.at>
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Coplan, R. J. & Rubin, K. H. (2010). Social withdrawal and shyness in childhood: History, theories, definitions, and assessments. In K. H. Rubin & R. J. Coplan (Hrsg.), *The development of shyness and social withdrawal* (pp. 3–20). The Guilford Press.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Dederich, M. & Zirfas, J. (2023). Einsamkeit. Anthropologische und pädagogische Perspektiven. *Menschen* (3). 46–52.
- Engeln, H. & Harf, R. (o. J.). Fünf Charakterzüge, die jeder hat: So entschlüsselt die Psychologie unser Wesen. *GEO*. <https://www.geo.de/wissen/big-five-modell--die-grossen-fuenf-charaktereigenschaften-30172150.html>
- Fröhlich Gildhoff, K. & Rönnau Böse, M. (2022). *Resilienz*. Ernst Reinhardt.
- Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48(1), 26–34. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.1.26>
- Helfferrich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur, J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. (S. 559–574). [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0\\_39](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_39)
- Heinen, J. & König, S. (2014). Befragungen von Kindern und Jugendlichen. In N. Baur, J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. (S. 775–780). [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0\\_39](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_39)
- Hering, L. & Jungmann, R. (2022). Einzelfallanalyse. N. Baur und J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, (S. 677-689). [https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8\\_42](https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_42)
- Höflich, S. (2024, 27.2.). *Ich schau auf dich. Blick von Lehrpersonen auf Schüler\*innen, die in Zeiten der Krise besonderer Stärkung bedürfen* [Posterpräsentation]. IFO 2024, Graz. <https://www.ifo2024.at>

- Höflich, S. (2025). Resilienz stiller Kinder fördern. In E. Besic, D. Ender & B. Gasteiger-Klicpera (Hrsg.). *Resilienz. Inklusion. Lernende Systeme*. (S. 131-139). Julius Klinkhardt Verlag.
- Jung, C. G. (1921). *Psychologische Typen*. Rascher. [https://archive.org/details/Psychologische\\_Typen](https://archive.org/details/Psychologische_Typen)
- Loosen, W. (2016). Das Leitfadeninterview – eine unterschätzte Methode. In S. Averbek-Lietz & M. Meyen (Hrsg.), *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft*. Springer VS. [https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/978-3-658-01656-2\\_9](https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/978-3-658-01656-2_9)
- Mayring, P. (2019). Qualitative Content Analysis: Demarcation, Varieties, Developments. *Forum: Qualitative Social Research*, 20(3).
- Piezunka, A., Grosche, M. & Schaffus, T. (2017). Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. *Unterrichtswissenschaft* 45/4. S. 207–222. <https://doi.org/10.3262/UW1704207>
- UN-Kinderrechtskonvention [UN-KRK]. (1989). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes. Vereinte Nationen*. <https://www.unicef.de/informieren/materialien/konvention-ueber-die-rechte-des-kindes/17528>
- Rubin, K.H., Coplan, R.J. & Bowker, J.C. (2009). Social Withdrawal in Childhood. *Annual Review of Psychology*, Vol. 60. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163642>
- Rudlof, P. (2023). „Das hatten wir nicht erwartet“. Interview mit der Leiterin der Studie, Giorgia Silani. *Menschen*, (3), 5.
- Stijovic, A., Forbes, P., Tomova, L., Skoluda, N., Feneberg, A., Piperno, G., Pronizius, E., Nater, U., Lamm, C. & Silani, G. (2023). Homeostatic Regulation of Energetic Arousal During Acute Social Isolation: Evidence From the Lab and the Field. *Psychological Science*, 34(5), 537–551.
- Stöckli, G. (2004). Schüchternheit in der Schule: Korrelate beobachteter Schüchternheit und selbst berichteter sozialer Ängstlichkeit bei Kindern im Grundschulalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 69–83.
- Stallberg, F.W. (2021). Die Entdeckung der Einsamkeit. Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-32781-1\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-32781-1_1)
- Steffens, J. (2023). Soziale Isolation, Einsamkeit und psychische Entwicklung. *Menschen* (3). 18–25.
- Tierbach, J. (2023). Verhaltenstechnologien überwinden, pädagogische Begegnung schaffen. Isolation und Teilhabe von Menschen im Autismus-Spektrum in der Pädagogik. *Menschen* (3). 34–39.