

Das „stille“ Kind und die Emotion

*Möglichkeiten von Schüler*innen mit introvertiertem Verhalten, Gefühle auszudrücken*

Sabine Höflich¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2026.i3.a1556>

Zusammenfassung

Als „still“ wahrgenommene Schüler*innen sind im schulischen Kontext potenziell höheren Exklusions- und Entwicklungsrisiken ausgesetzt, da lautes Auftreten oft mit Erfolg und Durchsetzungskraft assoziiert wird. Um die emotionale und soziale Entwicklung introvertierter Schüler*innen der Primarstufe zu fördern, sollten die Möglichkeiten ihres Emotionsausdrucks identifiziert und förderliche pädagogische Bedingungen analysiert werden. Zu diesem Zweck wurden leitfadengestützte Interviews mit Lehrpersonen, Eltern und sowie schriftliche Befragungen von Schüler*innen durchgeführt. Die Auswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2019).

Die Ergebnisse zeigen, dass Emotionen häufig nicht-verbal kommuniziert werden und Beziehungsgestaltung, dyadische Interaktionen, strukturierte Kommunikationsformate sowie alternative Ausdruckswege zentrale Gelingensfaktoren darstellen. Die Befunde werden entlang der Komponenten von Emotion (Scherer, 2005) sowie in Bezug auf das STAR-Modell der Introversion (Cheek et al., 2011) diskutiert.

Stichwörter: Introversion, Emotion, Primarstufe, „stille“ Kinder, Lehrperson, Freizeitpädagog*innen, Eltern

1 Einleitung

Ein „lautes“ Auftreten erregt Aufmerksamkeit. In unserer Gesellschaft wird dieses Verhalten mit Erfolg und Durchsetzungskraft in Verbindung gebracht. Dies kann Exklusions- und Entwicklungsrisiken für Personen mit „stillem“ Verhalten bergen (Baulig, 2007; Bernsau, 2024; Höflich, 2025).

Während externalisierende Problemlagen häufiger in den Fokus gerückt werden, gibt es vergleichsweise wenige empirische Erkenntnisse zu emotionalen Ausdrucksformen und Unterstützungsbedingungen „stiller“ Kinder im schulischen Alltag.

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at

Die vorliegende Studie adressiert diese Thematik und untersucht die Frage: „Welche Möglichkeiten haben introvertierte Kinder, Emotionen auszudrücken?“ Dabei werden Schüler*innen betrachtet, deren „stilles“ Verhalten auf Introversion zurückzuführen ist. Dazu wurden Eltern, Lehrpersonen, Freizeitpädagog*innen sowie die Kinder selbst befragt. Ziel war es, förderliche und stärkende Gestaltungsmöglichkeiten zu erfassen, um die emotionale und soziale Entwicklung introvertierter Schüler*innen der Primarstufe zu ermöglichen.

2 Theoretischer Hintergrund

Mithilfe von Emotionen bringen Menschen ihre Wünsche und Gefühle zum Ausdruck. Emotionale Kompetenzen stehen auch mit anderen Entwicklungsbereichen in Zusammenhang. „Stille“ Verhaltensweisen können unterschiedliche motivational-emotionale Hintergründe haben. Dies kann für die pädagogische Einordnung und Unterstützung im schulischen Kontext von Bedeutung sein.

2.1 Emotionen

Emotionen sind eine zentrale Grundlage für tiefes und nachhaltiges Lernen. Sie fördern das Behalten und die Persönlichkeitsentwicklung (Wegner, 2025). Darüber hinaus stehen sie im Zusammenhang mit sozialer, kognitiver und sprachlicher Entwicklung (Döpfner, 2022).

Emotionen umfassen kognitive, motivationale, physiologische, expressive und affektive Komponenten. In kognitiver Hinsicht geht es um die Bewertung der Situation in Bezug auf Neuheit, Relevanz, Implikationen, Bewältigungspotenzial und normative Signifikanz. Der motivationale Aspekt beschreibt die Umsetzung von Handlungsimpulsen wie Flucht, Angriff, Annäherung oder Vermeidung. (Neuro)physiologische Reaktionen lassen sich durch Körperfunktionen wie die autonome Erregung – erkennbar an der Herzrate oder der Atmung – oder die Hormonausschüttung beschreiben. Auf der expressiven Ebene zeigen sich non- oder paraverbale Äußerungen wie Körperhaltung, Mimik, Gestik oder Stimme. Affektive Komponenten sowie die sozial-kommunikative Funktion beschreiben weitere bedeutsame Aspekte: Freude, Ärger oder Langeweile werden gezeigt und das subjektive Gefühl wird kommuniziert. Dabei handelt es sich um eine bewusste Erfahrung, die oft auch introspektiv berichtbar ist (Scherer, 2005).

2.2 Introversion

Carl Gustav Jung (1921) prägte den Begriff der Introversion. Informationen über introvertierte Menschen seien zunächst schwer nachvollziehbar, da ihre Persönlichkeit nicht nach außen getragen wird und unmittelbare verbale Äußerungen häufig ausbleiben.

Im STAR-Modell nach Cheek et al. (2011) werden vier Formen der Introversion unterschieden: die soziale, die nachdenkliche, die ängstliche und die zurückhaltende. Soziale Introver-

sion zeigt sich darin, dass der Kontakt mit einzelnen Personen oder Kleingruppen dem Kontakt mit größeren sozialen Zusammenhängen vorgezogen wird. Nachdenkliche Introversion ist durch tiefsinnige und fantasievolle Reflexion gekennzeichnet und erfordert Zeit allein, um den eigenen Gedanken nachzugehen. Sie geht zudem mit Kreativität, Sensibilität für die Umgebung und der Fähigkeit zu tiefgründigem Denken einher. Stille kann dabei als Inspirationsquelle dienen. Ängstliche Introversion äußert sich in Unsicherheit und sozialer Angst in sozialen Situationen. Insbesondere unvertraute Kontexte lösen Unbehagen aus. Auch die Sorge darüber, wie man von anderen wahrgenommen wird, wirkt hemmend. Bei der zurückhaltenen Introversion schließlich handelt es sich um den Rückzug aus sozialen Interaktionen.

3 Methode

Ausgehend von der Forschungsfrage „Welche Möglichkeiten haben introvertierte Kinder, Emotionen auszudrücken?“ wurde im Sommersemester 2025 eine Untersuchung an Volksschulen durchgeführt. In diesem Rahmen wurden fünf Lehrerinnen, drei Elternteile von als „still“ wahrgenommenen Kindern sowie drei Freizeitpädagog*innen mittels leitfadengestützter Interviews befragt (Loosen, 2016).

Zudem wurden 77 Schüler*innen schriftlich befragt (Wagner, 2014), um deren Perspektive einzubeziehen. Dazu wurde zunächst im Plenum das Projekt vorgestellt und dabei die Freiwilligkeit der Teilnahme sowie die Wertschätzung aller Meinungen und Verhaltensweisen – der „stillen“ wie der „lauten“ – thematisiert. Die Befragung fokussierte darauf, auf welche Weise „stille“ Kinder zeigen können, was sie fühlen bzw. wie es ihnen geht. Dies wurde zunächst verbal erklärt („Wie zeigen stille Kinder ihre Gefühle? Wie vermitteln stille Kinder, wie es ihnen geht?“) und mit einem Herz-Symbol als Zeichen für die Emotionen verbunden. Die Kinder konnten ruhig darüber nachdenken und anschließend auf einem Erhebungsbogen mit dem Herz und dem Wort „Gefühle“ notieren. Die Kinder wurden gebeten, ihre Antworten schriftlich festzuhalten und Wörter bzw. Sätze zu schreiben. Eine ergänzende Zeichnung zu erstellen, war ebenfalls möglich. Die anwesenden Lehrpersonen oder die Projektleitung unterstützten die Kinder bei Bedarf beim Verschriftlichen, was jedoch kaum in Anspruch genommen wurde. An der Erhebung nahmen 44 Schüler*innen der zweiten, 12 der dritten und 21 der vierten Schulstufe teil.

Die Datenauswertung erfolgte induktiv mittels qualitativ orientierter, kategoriengleiteter Inhaltsanalyse (Mayring, 2019). Das Vorgehen erfolgte auf möglichst konkretem Abstraktionsniveau und mit Wortsequenzen als Kodiersequenz. Jedes einzelne Interview bildete eine Kontexteinheit und das gesamte Datenmaterial wurde als Auswertungseinheit herangezogen. Die Teilnahme erfolgte freiwillig. Anonymisierung und Datenschutz wurden gewährleistet.

4 Ergebnisse

Die Ergebnisse der unterschiedlichen Perspektiven geben über die Formen des Emotionsausdrucks sowie über förderliche Bedingungen Auskunft.

4.1 Perspektive der Eltern

Aus Sicht der befragten Eltern zeigt sich der Emotionsausdruck „stiller“ Kinder überwiegend in indirekter Form. Emotionale Mitteilungen erfolgen häufig nicht auf direkte Nachfrage, sondern beiläufig bei gemeinsamen Aktivitäten, beispielsweise bei der Gartenarbeit oder in anderen Alltagssituationen. Auch durch körperliche Aktivität, insbesondere durch Sport, können Emotionen im häuslichen Umfeld gezeigt, ausgelebt und bewältigt werden. Häufiges oder forderndes Nachfragen wird als nicht zielführend bzw. als kontraproduktiv eingeschätzt.

Zudem brauchen „stille“ Kinder ausreichend Zeit, bevor sie ihre Emotionen zeigen und mitteilen können. So werden belastende schulische Erlebnisse oft erst im Nachhinein daheim erzählt. In der Schule werden diese nicht sichtbar, sodass die Lehrpersonen auf die zugrunde liegenden Konflikte oder Belastungen nicht reagieren können. So berichtet eine Mutter über „Situationen, wo er [der Sohn] sich sehr geärgert hat und sich nichts sagen traut, und die Lehrerin wusste gar nicht, was los ist.“

Die Eltern sind der Überzeugung, dass ihre Kinder zunächst im häuslichen Kontext lernen, eigene Grenzen zu artikulieren und zu äußern, was sie nicht möchten. Ein Transfer dieser Kompetenz in den schulischen Kontext wird als wünschenswert eingeschätzt.

In der Schule werden stellvertretende Kommunikation über Gleichaltrige sowie alternative Ausdrucksformate als hilfreich erachtet. Insbesondere nonverbale oder visuelle Mittel wie Zeichnungen, Symbolkarten oder Farbsysteme, wie bei einem Ampelmodell, bei dem deutlich wird, wie sich das Kind gerade fühlt, sind hier zu nennen.

4.2 Perspektive der Lehrpersonen

Aus Sicht der Lehrkräfte sind Emotionsäußerungen von „stillen“ Schüler*innen eher in weniger exponierten und sozial überschaubaren Situationen möglich. Dazu zählen beispielsweise Lehrausgänge, Partnerarbeiten und Interaktionen in Kleingruppen, bei denen die kommunikativen Anforderungen reduziert sind und ein geschützter Rahmen für den Ausdruck entsteht.

Als förderlich für emotionalen Austausch wird vor allem die Gestaltung tragfähiger Beziehungen hervorgehoben – sowohl im direkten Kontakt zwischen Lehrkraft und Kind als auch in anderen dyadischen Konstellationen. Formen stellvertretender Kommunikation über die Gleichaltrigen werden gerne gewählt.

Auch alternative und niedrigschwellige Kommunikationswege wie schriftliche Formate oder auch anonyme Möglichkeiten wie Mitteilungshefte, Postkästen oder persönliche Notizen

sind hilfreich. Mithilfe symbolischer Ausdrucksmittel wie Emotionskarten können Gefühle auch ohne direkte verbale Artikulation kommuniziert werden.

Ritualisierte und strukturierte Gesprächsformate wie der Klassenrat, Erzählkreise oder Feedbackrunden bieten zusätzliche Orientierung und Sicherheit, um sich auszutauschen und auch über Emotionales zu berichten. Auch spielerische Zugänge erleichtern den Austausch.

Zudem ist die Individualisierung der Angebote, die an die jeweiligen Bedürfnisse der Kinder angepasst sind, von zentraler Bedeutung. Dabei wird betont, dass kein Druck ausgeübt werden sollte und die Entscheidung eines Kindes, sich nicht zu beteiligen, zu respektieren ist. Gleichzeitig wird eine behutsame Ermutigung als sinnvoll erachtet, um Kinder sensibel und beständig zur Teilnahme einzuladen. Diese behutsame Ermutigung soll es ermöglichen, „ein bisschen [etwas aus dem Kind sprichwörtlich] herauszukitzeln“.

Die Kooperation mit den Eltern wird als bedeutsam eingeschätzt, um ein umfassenderes Verständnis für die Ausdrucksweisen der Kinder zu gewinnen.

4.3 Perspektive der Freizeitpädagog*innen

Aus Sicht der Freizeitpädagog*innen äußern „stille“ Kinder ihre Emotionen vor allem über nonverbale Signale, wie etwa ihre Mimik, oder über Verhaltensweisen, wie beispielsweise Weinen. Häufig fungieren vertraute Peers als erste Ansprechpartner*innen und übernehmen eine vermittelnde Rolle, über die Emotionen indirekt kommuniziert werden.

Zentrale Voraussetzung ist eine tragfähige Beziehung, die es ermöglicht, feine Signale wie das Bedürfnis nach Nähe wahrzunehmen und angemessen darauf zu reagieren. Dabei spielen Blickkontakt und eine ruhige, zugewandte Kommunikation eine große Rolle.

Emotionsäußerungen gelingen insbesondere in geschützten Settings, etwa im Einzelkontakt mit der Freizeitpädagogin oder gemeinsam mit einer anderen vertrauten Bezugsperson. Daher müssen auch passende Räume vorhanden sein, damit die Bemühungen ihre Wirkung entfalten können. Als zentrale Bedingungen, unter denen emotionaler Ausdruck gelingen kann, werden Rückzugsmöglichkeiten sowie eine insgesamt angepasste räumliche Gestaltung genannt.

Eine lärmarme Umgebung bzw. eine Reduzierung der Lautstärke sowie ein insgesamt reizärmer gestalteter Kommunikationsrahmen wirken unterstützend.

Auch ruhige Spielangebote fördern die Kinder. Darüber hinaus werden verschiedene weitere methodische Zugänge als hilfreich hervorgehoben. Dazu zählen der Einsatz von Emotionskarten und die gezielte sprachliche Emotionsbildung, beispielsweise durch das Benennen von Gefühlen und den Aufbau eines differenzierten Emotionswortschatzes. Kreative Ausdrucksformen wie Basteln, Zeichnen, Tanzen oder darstellendes Spiel eröffnen zusätzliche nonverbale und symbolische Zugänge. Philosophieren mit Kindern erscheint einer Freizeitpädagogin als gute Möglichkeit, in emotionalen Austausch zu gehen.

In Bezug auf unterrichtsbezogene Settings, welche die Pädagog*innen auch mitgestalten, werden strukturierende Elemente, wie etwa der Einsatz eines Erzählsteins, genannt. Diese

tragen dazu bei, Gesprächssituationen zu ordnen und Beteiligung zu ermöglichen, ohne Druck auszuüben. Kinder können den Stein auch weitergeben, wenn sie nicht sprechen möchten.

Referate gut vorzubereiten, um die Angst vor der Prüfungssituation zu mindern, wird als eine hilfreiche Strategie beschrieben. Eine gute Vorbereitung von Präsentationssituationen kann Unsicherheiten und Ängste reduzieren und den Kindern helfen, diese Herausforderung zu bewältigen und Zuversicht bzw. Selbstwirksamkeitserleben fördern.

4.4 Perspektive der Kinder

Die Auswertung der Schüler*innenbefragung zeigt, dass „stille“ Kinder ihre Emotionen überwiegend nonverbal ausdrücken. Mit 41,67 % der Nennungen (n = 32) sind Mimik, Gestik, Körpersprache und andere nonverbale Signale der häufigste Ausdrucksweg. Verbale Äußerungen werden deutlich seltener genannt: 15,58 % (n = 12) geben an, dass Gefühle mündlich – meist leise – ausgedrückt werden, während 14,29 % (n = 11) berichten, dass sie ihre Emotionen gezielt gegenüber der Lehrkraft im persönlichen Zweier-Gespräch verbalisieren.

Ein kleinerer Anteil der Kinder merkt an, dass sie nicht sagen, wie es ihnen geht (6,49 %, n = 5), oder dass sie dies ausschließlich gegenüber einem Freund oder ausgewählten Mitschüler*innen äußern (3,9 %, n = 3).

Schriftliche Ausdrucksformen (3,9 %; n = 3) werden als Möglichkeit erachtet, Gefühle und Wünsche auszudrücken. Durch das Verhalten zu zeigen, wie es einen geht, kann durch „Krach machen“ (2,6 %; n = 2) geschehen. Jeweils ein Kind (1,3 %; n = 1) nannte paraverbale Hinweise wie die Stimme (1,3 %; n = 1) sowie körperliche Reaktionen („Blutdruck“). 9,09 % der Befragten (n = 7) konnten keine Angabe dazu machen, wie „stille“ Kinder ihre Gefühle ausdrücken. Insgesamt wurden von 77 Kindern 100 Nennungen erfasst.

Hinsichtlich förderlicher Bedingungen, welche es ermöglichen, Emotionen zu zeigen und auszudrücken, betonen die Kinder vor allem die Bedeutung eines ruhigen Umfelds, und äußern den Wunsch, „dass andere stiller werden“. Ebenso wird Sozialkontakt („Freunde, die etwas mit ihnen unternehmen“) als unterstützend erlebt. Gleichzeitig äußern die Kinder den Wunsch nach Autonomie und einem respektvollen Umgang mit ihrem Rückzugsbedürfnis. Haben sie das Bedürfnis, allein zu sein, wollen sie in Ruhe gelassen werden und „nicht von anderen angesprochen werden“. Zudem wird hervorgehoben, dass Möglichkeiten geschaffen werden sollten, sich auf individuelle Weise auszudrücken. Schließlich ist der Wunsch, „besser verstanden werden“, groß.

5 Diskussion

Aus den dargestellten Befunden, gerahmt durch Emotionskomponenten (Scherer, 2005) und Formen der Introversion (Cheek et al., 2011), ergeben sich Implikationen für Schule und Forschung.

5.1 Theoretische Einordnung

Die Ergebnisse lassen sich anhand der Komponenten der Emotion (Scherer, 2005) systematisieren. Auf kognitiver Ebene zeigen sich Ansätze der Strategieentwicklung, etwa im bewussten Umgang mit eigenen Gefühlen oder in der Reflexion von Handlungsmöglichkeiten. Die motivationale Komponente wird angesprochen, indem Kinder Wege vom Rückzug und von Vermeidungstendenzen hin zu vorsichtiger Annäherung einschlagen. Physiologische Aspekte werden vereinzelt durch Hinweise auf körperliche Reaktionen wie Herzschlag oder Blutdruck berücksichtigt. Auf expressiver Ebene dominieren beobachtbare Ausdrucksformen wie Mimik, Gestik oder Weinen. Zudem werden affektive Zustände wie Angst, Langeweile oder Wut benannt und als subjektive Gefühlserfahrungen wahrgenommen.

Die identifizierten pädagogischen Strategien lassen sich den Formen der Introversion (Cheek et al., 2011) zuordnen. Im Hinblick auf soziale Introversion stehen insbesondere Beziehungsangebote sowie Interaktionen mit vertrauten Bezugspersonen, Freund*innen und in dyadischen oder kleingruppigen Settings im Vordergrund. Für die nachdenkliche Introversion erweisen sich reflexive und kreative Zugänge sowie das Philosophieren als bedeutsam. Ohne Druck und ohne Zwang soll so zum Ausdruck gelangt werden. Bei der ängstlichen Introversion sind vor allem Maßnahmen zur Herstellung von Sicherheit erforderlich. Klare Strukturen, überschaubare Settings, konkrete Aufgabenstellungen, verlässliche Beziehungen sowie transparente Handlungsoptionen, die Nähe, Verlässlichkeit und Vorhersehbarkeit bieten, wirken dabei unterstützend. Für die zurückhaltende Introversion sind Möglichkeiten zum Rückzug, zur Einzelarbeit sowie ausreichend Zeit für die individuelle Verarbeitung zentral.

Dass nicht immer bzw. nicht bei jeder*jedem Emotionen erkennbar sind, wird ausschließlich von den Schüler*innen selbst thematisiert und weist somit auf Unterschiede bei Selbst- und Fremdwahrnehmung hin.

5.2 Pädagogische Implikationen

Als zentrale Gelingensbedingungen werden eine responsive Beziehungsgestaltung sowie eine professionelle Haltung und fundiertes Wissen der Lehrpersonen hervorgehoben. Die Ergebnisse weisen ebenso auf die Bedeutung von zeitlichen, räumlichen und personellen Ressourcen hin. Letztere haben durch spezifisches Wissen und methodisch-didaktische Fähigkeiten, eine inklusive Haltung sowie Offenheit für die Bedürfnisse „stiller“ Kinder einen bedeutsamen Einfluss.

5.2.1 Wissen, Haltung, Beziehung

Eine tragfähige Beziehungsgestaltung ist grundlegend, damit introvertierte Schüler*innen ihren emotionalen Ausdruck und ihre soziale Partizipation entfalten können. Besonders die professionelle Haltung und das Wissen der Pädagog*innen sind entscheidend, um die emotionale Förderung von Kindern mit „stillen“ Verhaltensweisen zu stärken.

Auf Seiten der Pädagog*innen zeigt sich die Bedeutung verlässlicher Bezugspersonen, die Raum und Zeit für Beziehungsarbeit bereitstellen. Entscheidend ist die Fähigkeit, nonverbale Signale wie Mimik, Blickkontakt, Nähe-Suche oder Rückzugstendenzen sensibel wahrzunehmen und angemessen zu interpretieren. Anstelle direkter Konfrontation erweisen sich feinfühligke Einladungen zur Kommunikation sowie behutsame Ermutigungen als förderlich. Auch Mitschüler*innen stellen eine wichtige Ressource dar. Freundschaften und strukturierte Buddy-Systeme können emotionale Ausdrucksprozesse unterstützen. Dabei nehmen Peers eine vermittelnde Rolle ein, ohne die Verantwortung der betroffenen Kinder zu übernehmen.

Die besondere Bedeutung dyadischer Beziehungen sowie strukturierter Kommunikationssettings lässt sich insbesondere vor dem Hintergrund von Sicherheits- und Kontrollbedürfnissen erklären, wie sie bei ängstlicher oder zurückhaltender Introversion häufig auftreten. Gleichzeitig bieten kreative und reflexive Ausdrucksformen Anschlussmöglichkeiten für nachdenkliche Introversion, indem sie individuelle Zugänge zum emotionalen Erleben eröffnen.

5.2.2 Unterrichtsgestaltung

Für die Unterrichtsgestaltung ergeben sich daraus konkrete Implikationen. So sollten Emotionen explizit thematisiert und Strategien zu deren Ausdruck und Regulation gemeinsam erarbeitet werden. Differenzierte Sozialformen wie Zweier-Gespräche, Einzelarbeitsphasen und Partnerarbeiten schaffen hierfür geeignete Rahmenbedingungen. In Gruppenarbeiten sind klare Regeln und transparente Rollenverteilungen notwendig, um den Teilnehmenden Orientierung und Sicherheit zu geben. Darüber hinaus sollten alternative Ausdrucksformen systematisch integriert werden, etwa in Form von schriftlichen, flexiblen oder zeitlich entlasteten Formaten wie nachgelagerten Reflexionsmöglichkeiten. Insgesamt zeigt sich, dass Lern- und Entwicklungsanreize wirksam sind, wenn sie ohne Druck und Zwang gestaltet werden und an den individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen anknüpfen.

5.2.3 Vielseitige Kommunikation und Ausdruckswege

Vielfältige Kommunikations- und Ausdruckswege bieten die Möglichkeit, die individuell passende Form des Ausdrucks zu finden. Die Etablierung unterschiedlicher Formen des Emotionsausdrucks im schulischen Alltag, beispielsweise in Form von ritualisierten Gesprächsformaten wie dem Klassenrat oder dem Erzählkreis, bietet Verlässlichkeit und Struktur. Ergänzend sollten für alle Schüler*innen niedrigschwellige und nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten optional wählbar sein. Der Einsatz von Emotionskarten, Emotionsampeln oder anonymen Mitteilungsformaten wie einem Postkasten sollte nichts Besonderes oder Spezielles für „stille“ Kinder sein. Diese Erweiterung der Partizipationsmöglichkeiten unterstützt auch diejenigen, die sich verbal nur eingeschränkt äußern können, deren Emotionswortschatz nicht schnell abrufbar ist oder die diese Wege auch ansprechend finden. Sind Maßnahmen für alle zugänglich, wird niemandem etwas Be- oder Aussonderndes zugeschrieben. Somit kann durch eine bewusste Gestaltung gemeinsamer Kommunikations- und Lernkulturen ein gemeinsamer Unterricht für

alle Schüler*innen ermöglicht werden, der unterschiedliche Ausdrucks- und Beteiligungsmöglichkeiten berücksichtigt.

5.2.4 Raum

Auch die räumlichen Bedingungen erweisen sich als bedeutsam. Rückzugsmöglichkeiten und gestaltete Ruhezeiten helfen Kindern, emotionale Reize zu regulieren, sich zu beruhigen, auszuruhen und sich in einem geschützten Rahmen auszudrücken. Unterschiedlich gestaltete Funktionsräume können vielfältige Anregungen bieten, verschiedene Ausdrucksvorlieben ansprechen und Raum schaffen, um Neues auszuprobieren.

Zudem kann eine reizärmere Raumgestaltung in Verbindung mit reduzierter Lautstärke eine lernförderliche Atmosphäre für alle Kinder schaffen, was sich auch positiv auf das emotionale Wohlbefinden auswirken kann.

5.3 Implikationen für die Forschung

Zukünftige Studien könnten auf größere und systematisch gezogene Stichproben zurückgreifen, um die Generalisierbarkeit zu erhöhen. Zudem scheint eine methodische Triangulation vielversprechend zu sein, um den Emotionsausdruck differenzierter zu erfassen. Die Ergänzung von einander zuordenbaren Selbst- und Fremdeinschätzungen, von Beobachtungen oder von anderen diagnostischen Zugängen scheint dabei erfolgversprechend zu sein.

Mithilfe von Längsschnittstudien könnten Entwicklungsverläufe erfasst werden. Durch stärker partizipative und kindgerechte Erhebungsmethoden könnte die Perspektive der Kinder stärker berücksichtigt werden.

Aus den Ergebnissen abgeleitete didaktische Maßnahmen könnten bei der Implementierung wissenschaftlich begleitet werden.

5.4 Limitationen

Limitationen bestehen in der kleinen Ad-hoc-Stichprobe sowie der Kontextgebundenheit der Untersuchung.

Da die Daten überwiegend auf subjektiven Einschätzungen verschiedener Gruppen beruhen, die sich in Anzahl und persönlichem Zugang zum Thema unterscheiden, und da keine direkten Verhaltensbeobachtungen einbezogen wurden, sind Verzerrungen durch soziale Erwünschtheit und perspektivenspezifische Interpretationen nicht auszuschließen. Auch Unterschiede in der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit, der Reflexionsfähigkeit sowie der subjektiven Betroffenheit der Kinder vom Thema könnten die Datengüte beeinflusst haben.

Einschränkend wirkt zudem die Fokussierung auf die Introversion. Da „stille“ Verhaltensweisen unterschiedliche Gründe haben können und Selbst- und Fremdwahrnehmung nicht übereinstimmen müssen, zeigt die Studie nur erste Tendenzen auf.

6 Fazit

Da Emotionen eine zentrale Grundlage für Lernen, Behalten und Persönlichkeitsentwicklung darstellen und für soziale, kognitive und sprachliche Entwicklung bedeutsam sind, gilt es, die verschiedenen Formen emotionalen Ausdrucks wahrzunehmen und im schulischen Kontext angemessen zu berücksichtigen.

Die vorliegende Studie zeigt, dass introvertierte Kinder über vielfältige, häufig wenig sichtbare Wege verfügen, um Emotionen auszudrücken. Dieser erfolgt überwiegend nicht-verbal, indirekt oder zeitlich verzögert und ist stark kontext- sowie beziehungsabhängig. Damit wird deutlich, dass eine Wahrnehmung, die sich primär auf verbale und sichtbare Beteiligung konzentriert, das emotionale Erleben dieser Kinder im schulischen Alltag nur unzureichend erfasst.

Die Studie weist auf Tendenzen hin, die auf die Notwendigkeit einer erhöhten diagnostischen Sensibilität hinweisen könnten, um subtile Ausdrucksformen wahrzunehmen und angemessen zu interpretieren. Eine tragfähige Beziehungsgestaltung, die durch Sensibilität und Verlässlichkeit gekennzeichnet ist, bildet die Grundlage, um emotionalen Ausdruck deuten zu können, und soziale Teilhabe zu ermöglichen. Diese ist für alle Schüler*innen von großer Bedeutung.

Die Ergebnisse unterstreichen die Relevanz differenzierter pädagogischer Zugänge, die alternative Ausdrucksformen systematisch berücksichtigen. Insbesondere dyadische Interaktionen, strukturierte Kommunikationsformate sowie kreative und niedrigschwellige Ausdrucksmöglichkeiten erweisen sich dabei als zentrale Ansatzpunkte. Diese Maßnahmen unterstützen nicht nur introvertierte Kinder, sondern bieten allen Schüler*innen vielfältige, entwicklungsförderliche Angebote. Damit wird deutlich, dass inklusive Unterrichtsgestaltung nicht nur individuelle Anpassungen umfasst, sondern eine bewusste Gestaltung gemeinsamer Kommunikations- und Lernkulturen umfasst. Dies kann auch die Bewusstmachung der Kraft der Stille und des Werts eines ruhigeren Lernumfelds beinhalten.

Insgesamt wird deutlich, dass introvertierte Kinder nicht weniger emotional kompetent sind, nur weil sie ihr sprichwörtliches Herz nicht auf der Zunge tragen, sondern andere Ausdruckswege nutzen. Diese sollten im schulischen Kontext gezielt berücksichtigt und unterstützt werden, um eine Schule zu gestalten, die unterschiedliche Formen von Kommunikation, Beteiligung und emotionalem Ausdruck aller Schüler*innen anerkennt und ermöglicht.

Literatur

- Baulig, V. (2007). Stille Kinder im Unterricht. Eine oft zu wenig wahrgenommene Herausforderung. *Fördermagazin*, 6, 5–7.
- Bernsau, T. (2024). *Social Media für Introvertierte*. Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43483-0_1

- Cheek, J. M., Smith, S. M., & Tropp, L. R. (2011). *Four Meanings of Introversion: Social, Thinking, Anxious, and Inhibited Introversion*. Conference Paper: Society for Personality and Social Psychology at San Antonio.
- Döpfner, M. (2022). Kognitive und sozioemotionale Entwicklung. In J. M. Fegert, F. Resch, M. Kaess, M. Döpfner, K. Konrad, T. Legenbauer, & P. Plener (Hrsg.), *Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters* (S. 1–13). Springer.
- Höflich, S. (2025). Resilienz stiller Kinder fördern. In E. Besic, D. Ender, & B. Gasteiger-Klicpera (Hrsg.), *Resilienz. Inklusion. Lernende Systeme* (S. 131–139). Klinkhardt.
- Jung, C. G. (1921). *Psychologische Typen*. Rascher.
- Loosen, W. (2016). Das Leitfadeninterview – eine unterschätzte Methode. In S. Averbek-Lietz, & M. Meyen (Hrsg.), *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft* (S. 139–155). Springer.
- Mayring, P. (2019). Qualitative Content Analysis: Demarcation, Varieties, Developments. *Forum: Qualitative Social Research*, 20(3).
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44(4), 695–729. <https://doi.org/10.1177/0539018405058216>
- Wagner, U. (2014). Qualitative Befragung mit Kindern. In A. Tillmann, S. Fleischer, & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien, Digitale Kultur und Kommunikation 1* (S. 199–210). Springer.
- Wegner, C. (2025, 7.11.). *Emotionen im Unterricht als Grundlage für nachhaltiges Lernen und Lehren*. 12. ÖZBF-Kongress, Salzburg.