

Höflich, Sabine

Resilienz stiller Kinder stärken

Bešić, Edvina [Hrsg.]; Ender, Daniela [Hrsg.]; Gasteiger-Klicpera, Barbara [Hrsg.]:
Resilienz.Inklusion.Lernende Systeme. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 131-138



Quellenangabe/ Reference:

Höflich, Sabine: Resilienz stiller Kinder stärken - In: Bešić, Edvina [Hrsg.]; Ender, Daniela [Hrsg.]; Gasteiger-Klicpera, Barbara [Hrsg.]: Resilienz.Inklusion.Lernende Systeme. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 131-138 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-327032 - DOI: 10.25656/01:32703; 10.35468/6149-11

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-327032>

<https://doi.org/10.25656/01:32703>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Sabine Höflich

Resilienz stiller Kinder stärken

Abstract ▪ Um dem Phänomen des stillen Verhaltens in der Schule nachzugehen, bedarf es eines sensiblen Blicks auf die Stärke, die in diesem ruht, und ebenso auf Herausforderungen, die mit ihm einhergehen. Lehrpersonen nehmen in der durch zahlreiche Veränderungen gekennzeichneten schnelllebigen Gegenwart verstärkt Rückzugstendenzen, soziale Isolation, Unsicherheit und Teilnahmslosigkeit wahr, die Teilhabe und Resilienzentwicklung erschweren. Hier möchte ein geplantes Forschungsprojekt ansetzen, um personale und soziale Stärkung anzustreben und Akzeptanz- und Kompetenzerfahrungen zu ermöglichen. Im ersten Schritt sollen dabei pädagogisch-diagnostisch Ressourcen identifiziert werden.

Schlagworte ▪ Formen stillen Verhaltens; Selbst- und Fremdwahrnehmung; Teilhabe in der Schule

1 Einleitung

Die Covid-19-Pandemie erschwerte die gesellschaftliche Teilhabe vieler Kinder und Jugendlichen und vergrößerte bzw. verfestigte bestehende Ungleichheiten (Butterwegge & Butterwegge, 2022). Zur Erfassung der Bereiche bzw. Zielgruppen, welche Lehrpersonen bei der Stärkung von Resilienz fokussierten, wurden 2021 und 2022 leitfadengestützte Interviews mit Pflichtschullehrer*innen geführt. Diese reflektierten über Resilienz als psychische Widerstandskraft gegenüber Entwicklungsrisiken sowie als Fähigkeit, schwierige Situationen zu bewältigen und dabei innere wie äußere Ressourcen zu nutzen (Wustmann, 2016; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2022). Als resilienzförderliche Eigenschaften nannten sie unter anderem Selbstbewusstsein, Hilfsbereitschaft und die Fähigkeit, sich auszudrücken und die eigene Meinung vertreten zu können (Höflich, 2024b). Neben der Notwendigkeit der Förderung schulischer Kompetenzen wurde der sozial-emotionale Bereich fokussiert. Die Situation familiär belasteter Schüler*innen und jener mit psychischer Belastung bzw. mit Migrations- und Fluchtgeschichte wurde angesprochen. Verhalten thematisierend, wurde externalisiertes Agieren beschrieben und noch häufiger die Situation von stillen Kindern hervorgehoben (Höflich, 2024a). Deshalb soll dieses als still wahrgenommene Verhalten stärker in den Blick genommen werden.

Bevor der Frage, wie Teilhabe von stillen Kindern am schulischen Geschehen ermöglicht werden kann, nachgegangen wird, werden Verhaltensweisen zum Thema

beschrieben. Die Reflexion schulischer Konstellationen und Beziehungen sowie die Überlegung, inwiefern das als still betrachtete Verhalten auch als Stärke und erwünschtes Benehmen wahrgenommen und wann dieses zur Barriere wird, ist zentral, um zu Arbeitshypothesen bezüglich der Stärkung der Resilienz zu gelangen.

2 Das *stille* Kind

In unserer schnelllebigen, lauten, reizintensiven Gesellschaft scheint das Ideal des Extrovertierten oft angestrebt zu werden. Häufig werden wortgewandte Personen als klüger, interessanter, risikofreudiger und auch attraktiver eingeschätzt. Oft werden diese auch als Freund*innen bevorzugt (Stöckli, 2004; Cain, 2012). Wie sich die Kinder selbst in dieser Umgebung erleben und verhalten bzw. wahrgenommen werden, gilt es nun zu hinterfragen.

2.1 Selbstwahrnehmung

Sich selbst als still wahrzunehmen oder von der Umwelt so wahrgenommen zu werden, stimmt nicht zwingend überein. Einige Personen empfinden sich als schüchtern, introvertiert oder sozial ängstlich, viele nicht. Nicht nur die Zuschreibung von Eigenschaften, sondern auch die Selbst- und Fremdwahrnehmung ist kritisch bzw. vorurteilsbewusst zu betrachten (Stöckli, 2004).

Gründe für spezifische Verhaltensweisen sind vielfältig. Lebens- und Familiengeschichte, Persönlichkeit, Bedingungen an unterschiedlichen Orten, bei verschiedenen Personen und vieles mehr können diese beeinflussen und ganz unterschiedlich wahrgenommen, bewertet bzw. zugeschrieben werden.

Manche Menschen fühlen sich im sozialen Miteinander rasch erschöpft und brauchen eine Pause, andere erholen sich alleine besser als in der Gemeinschaft, viele arbeiten lieber alleine als in Gruppen, einige brauchen mehr Zeit und denken vieles vertieft durch, bevor sie handeln. Diese Verhaltensweisen werden oft introvertierten Menschen zugeschrieben (Rubin et al., 2009; Cain, 2012), können aber auf andere zutreffen.

Stille kann Stärke sein und Nachdenken oder Erholung ermöglichen, aber auch mit Leidensdruck und Entwicklungsrisiken einhergehen.

2.2 Wahrgenommene Verhaltensweisen

Bei einer Lehrer*innenbefragung, welche die Notwendigkeit der Förderung der Resilienz in Zeiten der Krisen wie der Covid-19-Pandemie und des Krieges in der Ukraine thematisierte, wurden Schüler*innen mit stillem Verhalten als Gruppe, die besonderer Stärkung bedürfe, genannt. Am häufigsten wurden *Rückzugstendenzen* beobachtet. Auch Einzelgänger*innen, die Dinge mit sich selbst ausmachen, fielen auf. Das Gefühl der Isolation und *Einsamkeit*, Ausgeschlossenheit und häufiges Kranksein oder Fernbleiben von der Schule, was auch soziale Entfernung

mit sich brachte, wurden ebenfalls thematisiert. Zudem wurden *Unsicherheit*, wenig Belastbarkeit und Zerbrechlichkeit sowie mangelnde Durchsetzungskraft wie auch die Unfähigkeit, Wünsche und Bedürfnisse zu artikulieren, angesprochen. Innere Distanzierung und *Teilnahmslosigkeit* wurden ebenso verstärkt beobachtet (Höflich, 2024a).

Der *Rückzug* von sozialer Interaktion kann als wirksame Methode der Erholung und Entspannung oder mit der Präferenz des Alleinseins oder auch mit Angst und Überforderung begründet sein. Dann können Anpassungsschwierigkeiten zu sozio-emotionalen Auffälligkeiten wie Angstreaktionen, geringem Selbstwertgefühl, Depression oder internalisierenden Verhaltensweisen führen. Konsequenzen des Erlebens oder des Erlebt-Habens von hohem und anhaltendem Stress wirken sich auf das soziale Leben aus, weshalb sich etliche Menschen aus sozialen Interaktionen zurückziehen, während andere aggressiv reagieren. Da viele Kinder und Jugendliche während der Pandemie über längere Zeit sozial isoliert waren, könnte dies zu einer Verschlechterung der sozialen Fähigkeiten und einem Gefühl der Unsicherheit in sozialen Situationen geführt haben. So konnten Probleme mit Gleichaltrigen, Ablehnung bzw. Ausgrenzung oder Viktimisierung durch Mobbing entstehen. Nicht nur eine schlechtere Beziehung zu den Peers, sondern auch zu Bezugspersonen wie Lehrer*innen war zu verzeichnen. Der Verlust an Routine und Struktur sowie Angst durch empfundenen Leistungsdruck und vor sozialen Situationen oder vor Krankheit können Rückzugsverhalten ausgelöst bzw. verstärkt und sich in weiterer Folge negativ auf die akademischen Leistungen ausgewirkt haben (Rubin et al., 2009; Sandi & Haller, 2015; Ravens-Sieberer et al., 2021).

Alleinsein kann als eine Form positiver *Einsamkeit* verstanden werden, die Freiheit, Unabhängigkeit, Kontemplation, Selbstständigkeit und Erkenntnis fördert. Freiwillige Einsamkeit kann also resilienzförderlich sein, um zur Ruhe zu kommen, ohne soziale oder gesellschaftliche Erwartungen und Pflichten seinen Interessen nachzugehen und sich in kontemplativer Weise in Ruhe und Konzentration auf etwas Selbstgewähltes zu fokussieren, um tiefere Einsichten zu gewinnen oder innere Ruhe zu finden. Von manchen als Ausgleich zu Beschleunigung, Abstiegs- und Zukunftsängsten und daraus resultierender Überforderung verstanden, kann Einsamkeit aber auch ein Indiz für Vulnerabilität, für Verletzlichkeit, sein. Die entwicklungshemmende Form der Einsamkeit kann mit Gefühlen von Angst, Wut und Verzweiflung einhergehen. Emotionale Einsamkeit ist gekennzeichnet durch das Fehlen einer nahen Bezugsperson, die einfühlsam und verlässlich zur Seite stehen sollte. Veränderungen in den Lebensumständen kann situationsbedingte Einsamkeit herbeiführen. Reaktive Einsamkeit resultiert aus einer Überforderung durch äußere oder innere Anforderungen. Mangelnde soziale Integration führt zu sozialer Einsamkeit. Aufgrund unzureichender oder nicht erfüllender Bindungen kann sich chronische Einsamkeit entwickeln. Diese un-

erwünschten Formen der Einsamkeit führen meist zu Isolation und rufen Angst, Wut oder Verzweiflung hervor. Durch das Fehlen von Aufmerksamkeit werden die Bedürfnisse nach Anerkennung, des Geschätzt-werden-Wollens und der Bestätigung, des Schätzenswert-sein-Wollens, nicht befriedigt. Diese emotionalen Defizite können zu psychischen Belastungen führen (Dederich & Zirfas, 2023). Stallberg (2021) sieht Einsamkeit als dringlich zu beachtendes, häufig auftretendes Phänomen, das laut Steffens (2023) seit der Covid-19-Pandemie verstärkt auftritt. Da Resilienzfaktoren durch Interaktion mit der Umwelt sowie durch die erfolgreiche Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben erworben werden (Wustmann, 2016), braucht es eine Form der Auseinandersetzung mit anderen Menschen.

Fehlen wichtige personale und soziale Entwicklungsimpulse, kann *Unsicherheit* entstehen. Als personale Ressourcen im Sinne von Resilienzfaktoren werden Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit genannt, ebenso wie ein positives Selbstkonzept, Selbstwirksamkeitserleben, realistische Selbsteinschätzung oder Selbstregulierungs-, Problemlöse- und Bewältigungsstrategien (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2022). Um diese Fähigkeiten zu erwerben, zu üben, zu adaptieren und prozesshaft weiterzuentwickeln, bedarf es eines Gegenübers, der Begegnung und des Dialogs sowie Resonanzbeziehungen in der zwischenmenschlichen Begegnung (Steffens, 2023). Soziale Ressourcen, die eine Bildungseinrichtung mit klaren Regeln und Strukturen, angemessenen Leistungsanforderungen, positiver Verstärkung von Anstrengung und Leistungsbereitschaft in einer wertschätzenden, Vielfalt bejahenden Atmosphäre bieten kann (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2022), fördern Selbstbewusstsein und Zutrauen in die eigene Kraft. Erfolgserlebnisse können zu innerer Stärke und Sicherheit im Umgang mit sich und seinen Bedürfnissen, mit anderen sowie mit Veränderungen und Herausforderungen führen.

Bei Nicht-Berücksichtigung der psychologischen Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit kann es zu einem Verlust des Interesses und zu *Teilnahmslosigkeit* bzw. Gleichgültigkeit kommen. Neben der Motivation lassen sich auch negative Einflüsse auf Wohlbefinden und Leistungen beobachten (Deci & Ryan, 2000). Ein weiteres Erklärungsmodell, wie das Phänomen der Gleichgültigkeit zustande kommen könnte, liefert die Studie von Silani et al. (2023, zit. nach Rudlof, 2023, S. 5). Soziale Isolation, die beispielsweise während der pandemiebedingten Lockdowns auftrat, kann zum Gefühl der Einsamkeit führen, was wiederum Ermüdung und Energielosigkeit zur Folge haben kann. Stijovic et al. (2023) erkannten, dass soziale Isolation bereits nach acht Stunden zu einer verringerten selbstberichteten energetischen Erregung und erhöhter Müdigkeit führt, die in weiterer Folge wiederum Motivationslosigkeit und vermehrte Isolation begünstigt (Rudlof, 2023).

3 *Stilles* Verhalten und Schule

Auch wenn sich Verhaltensweisen rund um das *Still*-Sein unterschiedlich zeigen, so wird bei jeder Erscheinungsform Vulnerabilität in emotionalen, sozialen und akademischen Bereichen deutlich. Um Barrieren bzw. Herausforderungen zu entdecken und Ressourcen wie Handlungsoptionen zu suchen, sollen nun das Kind in seiner Individualität, die Interaktion mit Gleichaltrigen und Pädagog*innen sowie die Lerngestaltung betrachtet werden.

3.1 Die Person im Mittelpunkt

Kinder in ihrem So-Sein wahrzunehmen und zu verdeutlichen, dass sie mit all ihren Emotionen, Wünschen und Bedürfnissen in Ordnung sind, ihre Eigenschaften und Interessen wichtig sind und sie ihren Gefühlen trauen können, ist bedeutsam, um sie in ihrer Identitätsentwicklung zu stärken (Cain, 2012; Becker-Stoll, 2018).

Es bedarf des Blicks auf jedes einzelne Kind mit seiner Persönlichkeit, der individuellen Lebensgeschichte und seinen Erfahrungen, eingebettet in seiner Lebenswelt. Wie das Kind seine Wünsche, Bedürfnisse und Abneigungen zum Ausdruck bringt, ist ganz unterschiedlich. Die Botschaften hinter dem Verhalten zu entdecken, beispielsweise den Wunsch nach Distanz, Veränderung, Beziehung oder Sicherheit, bedarf Zeit, Empathie und Beziehung (Baulig, 2007).

3.2 Der Blick auf die soziale Gruppe

Gruppendynamisch betrachtet, können Rivalitätssituationen die Lösungs- und Durchsetzungsstrategien der *lauten* Kinder verstärken. Für diese erscheint es positiv, dass es die *stillen* Schüler*innen gibt, da sie in ihrem Streben nach Aufmerksamkeit oder Gehört-werden-Wollen im Vorteil sind (Baulig, 2007). Sie wollen sprechen, lachen und diskutieren, scheinen Konflikte besser aushandeln und auch bewältigen bzw. verkraften zu können (Cain, 2012).

Da Menschen im Dialog und in Beziehung mit anderen lernen (Steffens, 2023), gilt es, den Blick auf jene Mitschüler*innen zu richten, mit denen jene mit *stillem* Verhalten Kontakt haben und interagieren, und bei den Sozialformen und Spielen jene zu finden, die Möglichkeiten der Teilhabe ohne verstärkten Präsentationsdruck bieten, um so Anerkennungserfahrungen zu ermöglichen. Gleichsam wird wachsam auf Anzeichen möglicher Ausgrenzungstendenzen geachtet, um diesen umgehend zu begegnen.

3.3 Über die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung

Es stellt sich die Frage, welche Botschaft das Kind mit seinem Verhalten – bewusst oder unbewusst – sendet. Vielleicht ruht das Kind in sich und ist ganz bei sich. Möglicherweise steht die Botschaft „Lass mich in Ruhe!“ hinter einem Verhalten von Distanzierung und Abwehr. Frühe Beziehungserfahrungen, welche durch Zu-

rückweisung oder wenig Unterstützung gekennzeichnet waren, können ein unsicher-vermeidendes Arbeitsmodell von Bindung zur Folge haben, welches sich in Vermeidung personaler Beziehungen, aktiver Kontaktaufnahme oder körperlicher Nähe zeigt (Hechler, 2018). Das Gefühl, kaum wahrgenommen bzw. übersehen zu werden, kann zu einer Verfestigung des *Still*-Seins und des Glaubenssatzes „Du siehst mich nicht, weil ich ruhig bin“ führen (Baulig, 2007).

Distanzierung kann von der Lehrperson als innere Distanz empfunden werden und verunsichern. Es fällt meist zunächst schwer, Zugang zu finden. Es ist zudem anstrengend, immer wieder Beziehungsangebote zu setzen sowie bei Ablehnung nicht aufzugeben und – über Blicke, kurze, ritualisierte Gesten, einen Gegenstand, ein geteiltes Interesse oder über vertraute Mitschüler*innen – in Kontakt zu bleiben (Hechler, 2018). Es bedarf daher ständiger bewusster Reflexion, um mit der (vermeintlichen) Abwehr und Distanzierung umzugehen, und auch nichts in das Kind hineinzudeuten, worüber es keine Auskunft gibt. Den*die Schüler*in bewusst wahrzunehmen, beim Namen zu nennen und das Nein sowie die ruhige Art zu respektieren oder auch Stärken zu finden, diese anzuerkennen und zu nutzen, erscheinen zielführendere Wege zu sein, die eine kontinuierliche, respektvolle Begleitung ermöglichen (Baulig, 2007).

3.4 Im Unterricht

Bedeutsame Elemente des Unterrichts wie kollaboratives Arbeiten und Schüler*innen-Interaktion bringen ein gewisses Maß an Lautstärke mit sich. Ein hoher Lärmpegel kann belastend wirken. Beim Versuch, den Arbeitslärm wie auch die Unruhe im Klassenzimmer zu reduzieren, um Unterricht möglich zu machen, kann das Interesse daran, *stillen* Kindern Aufgabenstellungen anzubieten, die deren Motivationslage sowie den bevorzugten Darbietungs-, Handlungs- und Ausdrucksformen entsprechen, in den Hintergrund treten. Auch kann ruhiges Verhalten als erstrebenswert empfunden werden (Baulig, 2007).

Aufbauend auf Stärken, Interessen und bereits erworbenen Fähigkeiten des Kindes beginnt die Suche nach passenden Aufgaben, die dazu verhelfen, das Potenzial zu zeigen. Bevorzugte Lernformen, interessierende Aktivitäten, Gegenstände oder Themen sowie motorische, kreative, symbolische oder (nicht-)sprachliche Ausdrucksformen sollen Autonomie- und Kompetenzerfahrungen (Deci & Ryan, 2000) ermöglichen.

4 Blick nach vorne

Um der Frage *Wie kann die Teilhabe von „stillen Kindern“ am schulischen Geschehen gestärkt werden?* nachzugehen, werden in einem Forschungsprojekt Schüler*innen, die *stillen* und die *nicht-stillen*, sowie die Lehrpersonen, Eltern, Therapeut*innen und Assistent*innen nach ihrer subjektiven Wahrnehmung befragt. Basierend auf

den Ergebnissen aus Interviews und Fallstudien, die individuelle Stärken und institutionelle Ressourcen, Potenziale, Gelingensmomente wie Barrieren thematisieren, sollen Konzepte zur Gestaltung einer inklusiven Lernumgebung entworfen, umgesetzt sowie bedarfsgerecht adaptiert werden. Dies kann einen Beitrag leisten, die Teilhabe aller Schüler*innen an Unterricht und Schulleben zu ermöglichen sowie Kinder und Jugendliche in ihrer individuellen emotionalen, sozialen und kognitiven Entwicklung zu (be-)stärken und so deren Resilienz zu fördern.

Literatur

- Baulig, V. (2007). Stille Kinder im Unterricht. Eine oft zu wenig wahrgenommene Herausforderung. *Fördermagazin*, 6, 5–7.
- Becker-Stoll, F. (2018). *Entwicklungspsychologische Grundlagen pädagogischer Interaktionsqualität in Kita und Schule*. <https://paedagogische-beziehungen.eu/entwicklungspsychologische-grundlagen-paedagogischer-interaktionsqualitaet/>
- Butterwegge, C. & Butterwegge, Ch. (2022). Abschied vom Recht auf Bildung? *Sozial Extra*, 46, 80–84.
- Cain, S. (2012). *Quiet: The power of introverts in a world that can't stop talking*. Crown Publishers/Random House.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Dederich, M. & Zirfas, J. (2023). Einsamkeit. Anthropologische und pädagogische Perspektiven. *Menschen*, (3), 46–52.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönau-Böse, M. (2022). *Resilienz*. Ernst Reinhardt.
- Hechler, O. (2018). Mentalisierungsförderlicher Unterricht. Bindungstheoretische Grundlagen und didaktische Ansätze. In S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.), *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 173–187). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Höflich, S. (2024a, 27.2.). *Ich schau auf dich. Blick von Lehrpersonen auf Personen und Themen, die gestärkt werden sollten*. [Posterpräsentation], 37. Jahrestagung der Inklusionsforscher*innen, Graz. <https://ifo2024.at/>
- Höflich, S. (2024b). Was verstehen Lehrpersonen unter Resilienz? Über psychische Widerstandsfähigkeit in Zeiten der Veränderung. *Re&ESource*, 11(3), 300–309.
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Schlack, R. & Otto, C. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents in Germany. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 30(5), 749–758.
- Rubin, K., Coplan, R. & Bowker, J. (2009). Social Withdrawal in Childhood. *Annual Review of psychology*. <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.
- Sandi, C. & Haller, J. (2015) Stress and the social brain: behavioural effects and neurobiological mechanisms. *Nat Rev Neuroscience*, 16, 290–304.
- Stallberg, F.W. (2021). *Die Entdeckung der Einsamkeit*. Springer VS.
- Steffens, J. (2023). Soziale Isolation, Einsamkeit und psychische Entwicklung. *Menschen*, (3), 18–25.
- 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.
- Wustmann, C. (2016). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Cornelsen.

Autorin

Höflich, Sabine, HS-Prof. Mag. Dr. BEd.
Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik, Resilienz,
Autismus-Spektrum
sabine.hoefflich@ph-noe.ac.at