

# Masterthesis

Für den Studiengang:  
Lehramt Sonderpädagogische Förderung

im Fachgebiet:  
Soziale und emotionale Entwicklung in Rehabilitation und Pädagogik

## Hochsensible Kinder in der Schule

### - Eine empirische Studie zur Wahrnehmung von Hochsensibilität bei Gymnasiallehrkräften.

Erster Prüfer: Prof. Dr. Christoph de Oliveira Käppler  
Zweite Prüferin: Dr. Ramona Thümmler

Abgabedatum: 06.01.2023

Eingereicht von:

**Katharina Gierok**  
Anschrift: Olgastraße 3, 44141 Dortmund  
Tel.: 0177-1634675  
Matrikelnummer: 195076

# Inhaltsverzeichnis

<b>TABELLENVERZEICHNIS</b> .....	<b>3</b>
<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS</b> .....	<b>3</b>
<b>ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS</b> .....	<b>4</b>
<b>1. EINLEITUNG</b> .....	<b>6</b>
<b>2. AUSGANGSLAGE</b> .....	<b>9</b>
2.1.    BEGRÜNDUNG DER THEMENWAHL AUS PERSÖNLICHER SICHT.....	9
2.2.    BEGRÜNDUNG DER THEMENWAHL AUS PÄDAGOGISCHER SICHT.....	10
<b>3. THEORIE DER HOCHSENSIBILITÄT</b> .....	<b>13</b>
3.1 BEGRIFFSERKLÄRUNG .....	13
3.2 WISSENSCHAFTLICHE ERKLÄRUNGSANSÄTZE .....	14
3.2.1. <i>Aron (1996): Sensory Processing Sensitivity (SPS)</i> .....	17
3.2.2. <i>Belsky (1997): Differential Susceptibility Theory (DST)</i> .....	18
3.2.3. <i>Boyce &amp; Ellis (2005): Biological Sensitivity to Context Theory (BSC)</i> .....	18
3.2.4. <i>Pluess (2015): Vantage Sensitivity (VS) &amp; Vier Sensibilitätstypen</i> .....	18
3.2.5. <i>Lionetti et al. (2018) - Löwenzahn, Tulpen &amp; Orchideen</i> .....	20
3.3 ALLGEMEINE MERKMALE.....	21
3.4 HOCHSENSIBILITÄT UND PSYCHISCHE ERKRANKUNGEN .....	21
<b>4 HOCHSENSIBLE KINDER UND JUGENDLICHE</b> .....	<b>23</b>
4.1 ROLLE DER ELTERN .....	24
4.2 ROLLE DER LEHRER*INNEN .....	26
<b>EMPIRISCHER TEIL</b> .....	<b>28</b>
<b>5 UNTERSUCHUNGSINTERESSE UND ZIELE</b> .....	<b>28</b>
<b>6 FORSCHUNGSFRAGE</b> .....	<b>29</b>
<b>7 THEORETISCHE GRUNDLAGEN ZUM FORSCHUNGSVORGEHEN</b> .....	<b>30</b>
7.1 DESIGN – FORSCHUNGSMETHODISCHE ÜBERLEGUNGEN .....	31
7.2 QUALITATIVE FORSCHUNG: DAS LEITFADENINTERVIEW .....	36
7.3 QUALITATIVE INHALTSANALYSE NACH MAYRING (2015) .....	38
<b>8 DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG</b> .....	<b>40</b>
8.1 TEIL 1: BESTANDSAUFNAHME.....	41
8.1.1 <i>Stichprobe</i> .....	41
8.1.2 <i>HSC-21 in deutscher Fassung</i> .....	41
8.1.3 <i>Durchführung</i> .....	42
8.1.4 <i>Auswertung</i> .....	43
8.2 TEIL 2: INTERVIEWS MIT DEN KLASSENLEHRER*INNEN.....	47
8.2.1 <i>Stichprobe</i> .....	47
8.2.2 <i>Durchführung</i> .....	47

8.2.3	<i>Auswertung</i> .....	50
8.3	TEIL 3: ZUR PERSÖNLICHKEIT DER BEFRAGTEN LEHRKRÄFTE.....	64
8.3.1	<i>Durchführung</i> .....	64
8.3.2	<i>Auswertung</i> .....	64
<b>ERGEBNISTEIL</b> .....		<b>66</b>
<b>9</b>	<b>ERGEBNISSE</b> .....	<b>66</b>
9.1	DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE .....	66
9.2	INTERPRETATION DER ERGEBNISSE .....	71
9.3	BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGE .....	73
9.4	KRITISCHE REFLEXION DER EIGENEN UNTERSUCHUNG .....	74
9.5	DISKUSSION UND AUSBLICK .....	75
<b>10</b>	<b>RESÜMEE</b> .....	<b>76</b>
<b>LITERATURVERZEICHNIS</b> .....		<b>77</b>
<b>ANHANG</b> .....		<b>80</b>
HSC-21: DEUTSCHE FASSUNG .....		80

## Tabellenverzeichnis

TAB. 1: KLASSIFIKATION VON KINDERN UND JUGENDLICHEN MIT VERHALTENSTÖRUNGEN (MYSCHKER & STEIN, 2018, 63); MÖGLICHE SYMPTOME BEI HOCHSENSIBLEN SCHÜLER*INNEN UNTER STRESS GELB MARKIERT (VITA, 2019; ARON, 2008) .11	
TAB. 2: VERGLEICH VON TYPISCHEN SYMPTOMEN BEI KINDERN MIT SPEZIELLEN STÖRUNGEN UND HS (NACH MYSCHKER & STEIN, 2018) .....	11
TAB. 3: SKALEN - DURCHSCHNITTSWERTE DER HOCHSENSIBLEN SCHÜLERINNEN .....	46
TAB. 4 FÜR DIE INTERVIEWS AUSGEWÄHLTE SCHÜLERINNEN MIT HS .....	49

## Abbildungsverzeichnis

ABB. 1: PUNKT DER TRANSMARGINALEN HEMMUNG NACH PAWLOW (PARLOW, 2003, 89).....	15
ABB. 2: PERSÖNLICHKEITSMODELL NACH EYSENCK (LANG-BERGAMIN & MÜLLER, 2012, 9).....	16
ABB. 3: MODELL DER DIFFERENTIELLEN ANFÄLLIGKEIT (PLUESS, 2015, 140).....	19
ABB. 4: VIER SENSIBILITÄTSTYPEN (PLUESS, 2015, 141).....	19
ABB. 5: PROZENTUALE ANTEILE DER UMWELTSENSIBILITÄTS-GRUPPEN .....	20
ABB. 6: ALLGEMEINES INHALTSANALYTISCHES ABLAUFMODELL (MAYRING, 2015, 62) .....	39
ABB. 7: HSC-21, DEUTSCHE FASSUNG; ERHEBUNGSVERSION .....	42
ABB. 8: SENSIBILITÄTSAUSPRÄGUNG NACH GESCHLECHT UND GESAMTSKALA .....	44
ABB. 9: SENSIBILITÄTSAUSPRÄGUNG NACH KLASSE UND GESAMTSKALA.....	45
ABB. 10: ANZAHL HOCHSENSIBLER SCHÜLERINNEN IN DEN KLASSEN 8B - 8D .....	46

## Abkürzungsverzeichnis

AES	=	SKALA: ÄSTHETISCHE SENSIBILITÄT
B5T	=	BIG-FIVE-PERSÖNLICHKEITSTEST
DS	=	DIFFERENTIAL SUSCEPTIBILITY
DSM	=	DIATHESIS-STRESS-MODELL
DST	=	DIFFERENTIAL SUSCEPTIBILITY
EOE-LST	=	SKALA: LEICHTIGKEIT DER ERREGUNG & NIEDRIGE SENSORISCHE SCHWELLE
HS	=	HOCHSENSIBILITÄT
HSE	=	SKALA: HOHE EMPFINDSAMKEIT
HSC-21	=	HIGHLY SENSITIVE CHILD SCALE 21-ITEMS VERSION
HSK	=	HOCHSENSIBLE(S) KIND(ER)
HSP(s)	=	HOCHSENSIBLE PERSON(EN)
I1 – I3	=	INTERVIEW 1 – 3
L1 – L3	=	LEHRKRAFT1 - 3
S1 – S1	=	SCHÜLERIN 1 – 3
SPS	=	SENSORY PROCESSING SENSITIVITY
VS	=	VANTAGE SENSITIVITY

## 1. Einleitung

*„I believe we're all sensitive to different degrees and in different ways. HSPs are simply at the far end of the spectrum. That is why how we think and talk about sensitivity concerns all of us. We need to come together as a society to rewrite the negative cultural narrative about sensitivity and turn it into a positive one. We need to erase the notion that sensitivity is a weakness to finally benefit from its many strengths. By doing so we will create an environment where everybody is safe to express their softer side, not just HSPs.” (Herdieckerhoff, 2016)*

15 - 30% der Menschen sind hochsensibel (Aron, 2005; 2008; 2014; 2020). Das trifft auch auf unsere Schüler\*innen zu. Hochsensibilität ist ein Persönlichkeitsmerkmal, das eine besonders tiefe Verarbeitung von Informationen, sensorische Feinfühligkeit und ein intensives Gefühlsleben beschreibt. Hochsensible Menschen sind kreativ und gewissenhaft und besitzen eine gute Intuition. Allerdings sind sie im Alltag auch einer größeren Anfälligkeit für Überstimulation ausgesetzt und kämpfen deshalb besonders oft mit mentaler Überlastung und infolgedessen einem hohen Stresslevel. Sie benötigen besonders viel Ruhe, Ordnung und Harmonie, um sich konzentrieren zu können und ihre Potenziale zu entfalten (Vita, 2019; Aron, 2008). Die genetische Veranlagung, sensibler mit der Umwelt zu interagieren, begründet sich, so aktuelle Forschungsergebnisse, in einem erregbareren Nervensystem und einer intensiveren Nutzung neuronaler Netzwerke (Schorr, 2011, 27f). Es kann nachgewiesen werden, dass Kinder und Jugendliche bei einem zu hohen Stresslevel entwicklungshemmende Verhaltensweisen zeigen. Wird das Problem nicht erkannt, besteht die Gefahr schwerwiegender Folgen im Sinne körperlicher und psychosomatischer Störung (Germann-Tillmann et al., 2021, 84; Parlow, 2003, 128ff). Dass Hochsensibilität erst im Rahmen einer psychischen Erkrankung aufgedeckt wird, ist bisher der Regelfall. Dabei kann sich der Gesundheitszustand der Betroffenen allein durch die Erkenntnis der Besonderheit drastisch verbessern (Schorr, 2011, 32). Daraus ist zu schließen, dass sowohl das Wissen über, als auch ein sensibler Umgang mit der Veranlagung präventive Wirkung hat. Individuelle Potenziale, Erziehung und Lebenserfahrungen sind im Hinblick auf die Bewertung und den Umgang mit Hochsensibilität entscheidende Faktoren (Vita, 2019, 39). Auf letztere hat die Schule und damit besonders die Lehrer\*innen der Betroffenen großen Einfluss.

Hier setzt diese Abschlussarbeit an. Es wird davon ausgegangen, dass Lehrkräfte einen entscheidenden Anteil daran haben, ob Hochsensible ihre Anlage als Fluch oder Segen definieren. Sie erleben ihre Schüler\*innen fast täglich in einer weniger geschützten Umgebung und unter herausfordernden Bedingungen. Positiv betrachtet haben Lehrer\*innen die besten Möglichkeiten, negative Entwicklungen aufgrund von Hochsensibilität wahrzunehmen, darauf aufmerksam zu machen und sie in Angriff zu nehmen. Hinzu kommt, dass der erhöhte Stresspegel dazu führen kann, dass Blockaden entstehen und das eigentliche Leistungsniveau der Lernenden verfälscht wird. Dies sollte in der Leistungseinschätzung berücksichtigt werden. Hilfeleistung und eine realistische Einschätzung können aber nur möglich sein, wenn die Helfenden ausreichend sensibilisiert sind. Da es zu Wissen und Umgang mit Hochsensibilität in der Schule bislang keine Studien und Erfahrungsberichte gibt, möchte dieses Forschungsvorhaben einen Einblick in die Thematik geben und feststellen, ob amtierende Lehrkräfte über diesbezügliches Wissen verfügen und inwiefern sie Hochsensibilität bei Schüler\*innen, unabhängig von ihrem Fachwissen, wahrnehmen und damit umgehen. Konkret wird folgende Forschungsfrage bearbeitet:

### „Hochsensible Kinder in der Schule

- Eine empirische Studie zur Wahrnehmung von Hochsensibilität bei  
Gymnasiallehrkräften.“

Es werden teilstandardisierte Leitfadeninterviews mit Gymnasiallehrkräften einer achten Stufe analysiert, in denen sie zu hochsensiblen Schüler\*innen ihrer Klasse befragt wurden. Auswertung und Analyse der Erhebungsdaten erfolgen nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015).

Zu Beginn der Arbeit wird die Ausgangslage aus persönlicher und pädagogischer Sicht beschrieben. Es folgt die Theorie der Hochsensibilität. Der Begriff wird erläutert und wissenschaftliche Erklärungsansätze chronologisch dargestellt. Zudem werden allgemein Merkmale von Hochsensibilität benannt und der Zusammenhang zu psychischen Erkrankungen thematisiert. Anschließend wird auf hochsensible Kinder und Jugendliche eingegangen. Der empirische Teil der Arbeit beginnt mit der Darlegung von Forschungsinteresse und Forschungszielen. Die Forschungsfragen werden definiert und die theoretischen Grundlagen zum dreigliedrigen

Forschungsvorgehen beschrieben. Nach den Einzelheiten zur Untersuchungsdurchführung folgt der Ergebnisteil. Die Untersuchungsergebnisse werden dargestellt, interpretiert und die Forschungsfragen beantwortet. Zudem wird das Untersuchungsdesign kritisch reflektiert. Abschließend erfolgt eine Diskussion der Ergebnisse und ein Ausblick auf ausstehende Forschungsvorhaben. Zuletzt wird ein Resümee gezogen.

Die Begriffe *Hochsensibilität* und *Sensibilität* werden in dieser Arbeit synonym verwendet und es wird trotz teilweise erschwerten Lesebedingungen mit \* gegendert, um dem Anspruch eines geschlechterbewussten Sprachgebrauchs gerecht zu werden.

## 2. Ausgangslage

Diese Abschlussarbeit beruht auf folgender Ausgangslage: Auf persönlicher Ebene steht das Interesse an einem angemessenen Umgang mit intensiven Gefühlen und der Wunsch nach gesellschaftlicher Wertschätzung von Sensibilität im Vordergrund. Aus pädagogischer Sicht wird auf die besonderen Lern- und Entwicklungsbedürfnisse von hochsensiblen Kindern eingegangen und auf mögliche entwicklungshemmende Verhaltensweisen hingewiesen. Ein Vergleich mit Symptomen, die bei psychischen Erkrankungen von Lernenden auftreten können, wird angestellt.

### 2.1. Begründung der Themenwahl aus persönlicher Sicht

*„Sobald wir unsere Grenzen akzeptieren, gehen wir über sie hinaus.“*

Albert Einstein

Um Grenzen akzeptieren zu können, müssen wir sie kennen und verstehen. Nur dann ist optimale Entfaltung möglich. Grenzen rahmen unsere Potenziale ein und geben uns damit Orientierung und Sicherheit, vorausgesetzt wir wissen um sie. Sie sind nicht übertragbar, sondern so individuell, wie ihre Persönlichkeiten. Manch einer steht in derselben Situation schneller mit dem Rücken an der Wand als ein anderer. Besonders sensible Menschen haben häufig mit Phänomenen, wie Überregtheit und Überforderung zu kämpfen. Im Extrem kann sich ein Grenzgang in einem Spektrum zwischen sozialem Rückzug und starken emotionalen Reaktionen äußern. Grenzreaktionen sind keine emotionale Schwäche und dürfen auch nicht so behandelt werden. Im deutschen Sprachgebrauch ist der Ausdruck *sensibel* allerdings negativ konnotiert. Abwertende Ausdrücke wie *Sensibelchen* und *Mimose* repräsentieren die gesellschaftliche Einstellung gegenüber Sensibilität (Schauwecker, 2021). Betroffene fühlen sich in ihrer Besonderheit oft nicht toleriert (ebd; Herdieckerhoff, 2016). Es entsteht der Eindruck Emotionalität und Sensibilität sei etwas Schlechtes.

Persönliche Interessen und gewonnene Beachtung im Internet, lenkten meine Aufmerksamkeit auf das Thema der *Hochsensibilität* (kurz: HS), einem neuen Forschungsgebiet, das sich in den letzten drei Jahrzehnten aus der Persönlichkeitsforschung heraus entwickelt hat. Forschende, allen voran Elaine N. Aron (Aron, 2005; 2008; 2014; 2020), fanden heraus, dass 15 – 30% der Bevölkerung das Persönlichkeitsmerkmal der Hochsensibilität aufweisen. Hochsensible Personen

(kurz: HSPs) zeichnen sich durch eine besondere Verarbeitungstiefe von Informationen, einem intensiven emotionalen Erleben, leichter Überregbarkeit und sensorischer Feinfühligkeit aus (Vita, 2019; Aron, 2005). Nach außen lässt es sie häufig weich, schwach, ängstlich und überempfindlich wirken (ebd.). Dem gegenüber stehen eine ausgeprägte Detailwahrnehmung, Gewissenhaftigkeit, ein starker Gerechtigkeitssinn und eine sehr gute Intuition (ebd.). Hochsensibilität ist weder eine Krankheit noch eine bewusste Entscheidung. Es ist nicht mehr und nicht weniger als eine genetische Veranlagung sensibler mit der Umwelt zu interagieren, als die Mehrheit (ebd.). Und wie auch sonst keine Minderheit unserer Gesellschaft, dürfen HSPs sich gezwungen fühlen, ihre Besonderheit zu verstecken:

*„When HSPs try to hide their sensitivity to fit in, we all lose.“* (Herdieckerhoff, 2016)

Sensibilität bringt viele Vorteile mit sich, ob im Alltag oder im Beruf. Deshalb macht es sich diese Arbeit unter anderem zum Ziel, etwas zu einer breiteren Toleranz und Wertschätzung von Gefühlen beizutragen.

## **2.2. Begründung der Themenwahl aus pädagogischer Sicht**

Kinder und Jugendliche, die hochsensibel sind, haben ein verstärktes Bedürfnis nach Ruhe und Ordnung (Vita, 2019; Aron, 2008). Es kostet sie mehr Aufwand und Anstrengung, ein optimales Erregungsniveau beizubehalten. Regelmäßige Erholungsphasen, ein wohlwollendes Umfeld und die Vorbereitung neuer Situationen können dabei helfen (ebd.). Verhaltensweisen von Schüler\*innen mit HS, die darauf hindeuten, dass ihr Stresslevel die Bedingungen für angemessene Lernvoraussetzungen nicht mehr erfüllt, sind unter anderen: Unaufmerksamkeit, übersteigerte Gefühle, psychosomatische Beschwerden, Regressionsverhalten, Isolation, Klammern, Schlafstörungen und die Neigung, Probleme aufzubauschen (ebd.). Vergleicht man diese Symptome mit denjenigen, die Hinweise auf eine Verhaltensstörung geben (Myschker & Stein, 2018, 63), fällt auf, dass sie dort zahlreich und in allen vier Kategorien wiederzufinden sind (gelb markiert in Tab. 1).

Tab. 1: Klassifikation von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen (Myschker & Stein, 2018, 63); Mögliche Symptome bei hochsensiblen Schüler\*innen unter Stress gelb markiert (Vita, 2019; Aron, 2008)

Kinder und Jugendliche mit externalisierenden, aggressiven, ausagierenden Verhaltensmustern	Ungesteuert, aggressiv, überaktiv, impulsiv, exzessiv streitend, tyrannisierend, regelverletzend, aufmerksamkeitsbeeinträchtigt geringe Selbststeuerung/ -kontrolle
Kinder und Jugendliche mit internalisierenden, ängstlich- gehemmten Verhaltensmustern	zurückgezogen, gehemmt, freudlos, traurig, ängstlich, interessenlos, Schlafstörungen, kränkelnd, somatische Störungen, Minderwertigkeitsgefühle (Freudlosigkeit ist ein hoher Prädiktor)
Kinder und Jugendliche mit sozial unreifen Verhaltensmustern	leicht ermüdbar, wenig belastbar, Kontaktprobleme, konzentrations- (und leistungs-) schwach, Sprach- und Sprechentwicklungsstörungen, nicht altersgerechtes Verhalten (Achtung: zugrundeliegend ist dabei die Vorstellung, dass es ein „normales“ Verhalten für jedes biologische Alter gibt!
Kinder und Jugendliche mit sozialisiert delinquenten Verhaltensmustern	planvoll (!) aggressiv, verantwortungslos, nicht normentsprechende Wertesysteme, reizbar, leicht erregt, leicht frustriert, reuelos, hohe Selbststeuerung/ -kontrolle!

Kinder und Jugendliche mit HS zeigen bei zu hohem Stresslevel demnach entwicklungs hemmende Verhaltensmuster. Führt man diesen Ansatz fort und vergleicht die typisch auftretenden Verhaltensweisen von hochsensiblen Kindern mit den gängigen Symptomen von Heranwachsenden, die an speziellen psychischen Störungen leiden, ergibt sich folgendes Bild (Tab. 2):

Tab. 2: Vergleich von typischen Symptomen bei Kindern mit speziellen Störungen und HS (nach Myschker & Stein, 2018)

	Spezielle Störung	Angststörung (soziale Angst)	Aggression & Aggressivität	AD(H)S	Depressivität/ Suizidalität	Borderline	Asperger-Autismus	Hochsensibilität
	Typisches Verhalten	(9)	(3)	(6)	(10)	(7)	(6)	
Kognitive Symptome	Unaufmerksamkeit	X		X				X

	Schlechte (Schul-)leistung	X	X	X	X		X	X
	Interessenverlust				X			
	Denkhemmung/ Grübeln	X			X	X		X
	Misserfolgsorientierung	X	X	X	X	X		
	Spezielle Begabung						X	X
	Überdurchschnittliche Intelligenz						X	(X)
	Konzentrationsprobleme	X		X	X			X
<b>Soziale Symptome</b>	Schulschwänzen/ schulverweigerndes Verhalten	X	X	X		X		
	Selbstisolation/ Kontaktstörung	X			X	X	X	X
	Lügen, stehlen		X					
	Bizarres, ambivalentes Verhalten				X	X		
	Überanpassung	X				X		
<b>Emotionale Symptome</b>	Geringe Emotionskontrolle		X	X	X	X	X	(X)
	Aggressivität	X	X	X		X	X	X
	Impulsivität		X	X		X		
	Antriebsschwäche				X			
	Tieftraurige Grundstimmungen				X	X		
	Schuldgefühle					X		
	Stimmungsschwankungen			X	X	X		X
	Angst vor Verlassenwerden	X				X		
	Identitätsstörung					X		
	Affektive Instabilität				X	X		X
	Selbstkritik	X			X	X		X
<b>Körperliche Symptome</b>	Schädigendes Verhalten gegen sich und/ oder andere		X		X	X		
	Hyperaktivität			X				
	Somatoforme Störungen	X			X			X
	Schlafstörungen/ Müdigkeit	X			X			X
	Motorische Ungeschicklichkeit						X	
	Zwangssymptome					X	X	

Die ausgewählten speziellen Störungen und die dazugehörigen Verhaltensweisen gehen auf die Ausführungen von Myschker & Stein (2018, 444ff) zurück. Das Wissen zu Symptomen von HS bei Kindern und Jugendlichen beruht auf Erkenntnissen von Aron (2010) und Vita (2019). Hier dargestellt sind die Krankheitsformen, die die größte Übereinstimmung mit den typischen Verhaltensweisen bei HS aufweisen. Symptome auf kognitiver, sozialer, emotionaler und körperlicher Ebene werden in Beziehung zu den gängigen Krankheitsbildern von Schüler\*innen gesetzt und mit denen von HS verglichen. Alle Verhaltensweisen, die auch der HS zuzuschreiben

sind, sind rosafarben markiert. Die größten Übereinstimmungen ergeben sich mit der Kategorie Depressivität/ Suizidalität und der sozialen Angststörung. Für HS wurden 14 Verhaltensweisen herausgefiltert, die Symptomen von speziellen Störungen bei Kindern und Jugendlichen entsprechen. Davon sind zehn ebenfalls typisch für eine depressive Erkrankung und neun für eine soziale Angststörung. In Anbetracht dieser Befunde ist es naheliegend, dass HS ein nicht zu unterschätzendes Persönlichkeitsmerkmal ist, das in Bereichen von Entwicklung und Bildung berücksichtigt werden muss. Auf die möglichen Zusammenhänge und eine gegebenenfalls vorliegende Bedingtheit von HS und psychischen Erkrankungen bei Schüler\*innen wird in Kapitel 3.4 eingegangen.

### 3. Theorie der Hochsensibilität

*“Eine gewisse angeborene Empfindsamkeit führt zu einer besonderen Vorgeschichte, das heißt zu einem besonderen Erleben der infantilen Ereignisse, welche ihrerseits auch nicht gleichgültig bleiben für die Entwicklung der kindlichen Weltanschauung. Ereignisse, verknüpft mit starken Eindrücken, gehen nie spurlos an empfindsamen Menschen vorüber. Es bleiben Spuren davon bekanntlich oft für das ganze Leben wirksam. Und solche Erlebnisse können auch einen bedingenden Einfluß auf die gesamte geistige Entwicklung eines Menschen ausüben. (C. G. Jung, Gesammelte Werke, Band IV, 1913 / 1985, Abs. 399)*

Dieses Kapitel beschäftigt sich zunächst mit der Begrifflichkeit von Hochsensibilität und geht folgend auf verschiedene wissenschaftliche Erklärungsansätze und Perspektiven der Thematik ein. Fünf Theorien zur Umweltsensibilität (*Environmental Sensitivity*), wie Pluess (2015) die in den Fokus genommene HS auch bezeichnet, werden erläutert (3.2.1. – 3.2.5.). Darüber hinaus wird auf die zentralen Merkmale von Hochsensibilität eingegangen (3.3). Abschließend wird das Persönlichkeitsmerkmal ins Verhältnis zu psychischen Erkrankungen gesetzt (3.4).

#### 3.1 Begriffserklärung

Der Begriff der Hochsensibilität geht zurück auf Elaine N. Aron, eine US-amerikanische Psychotherapeutin, die der Terminologie der Sensibilität in ihrem Werk *„The Highly Sensitive Person“* (1996; dt. 2005) erstmals einen Namen gab. Sie definiert mit diesem Begriff ein angeborenes Wesensmerkmal, *„das sich einerseits als Wahrnehmung von Feinheiten bei Reizen ausdrückt“* und gleichzeitig das *„Potenzial, von zu starken Reizen überwältigt zu werden“*, mit sich bringt (Aron, 2014, 20). Hochsensible Personen (HSPs) verarbeiten Sinneswahrnehmungen demnach

gründlicher als andere und schenken Einzelheiten mehr Aufmerksamkeit. Diese Eigenschaft führt häufig zu einem hohen Maß an Kreativität und Gewissenhaftigkeit. Auf der anderen Seite steht eine größere Anfälligkeit für Überstimulation und damit einhergehend mentaler Überlastung, die zu Stressreaktionen führt (ebd., 21). Studien (Kagan, 1994; Kristal, 2005) ergaben, dass 15 – 20 Prozent der Menschen hochsensibel sind. Neuere Forschungsergebnisse sprechen sogar von rund 30 Prozent (Lionetti et al., 2018). Forschungen von Buss (1989) und Rothbart (1989) nach zu urteilen, werden ebenso viele Männer wie Frauen hochsensibel geboren (Aaron, 2014, 21), wobei sie Sensibilität meist unterschiedlich erleben. Wie genau sei dabei auch stark kulturabhängig (ebd.). Aber auch darüber hinaus berichtet Aaron (2014, 21) von unterschiedlichen Themenschwerpunkten. Sowohl Aaron (ebd.), als auch Satow (2022, 19) stellten fest, dass Männer auf der HSP-Skala im Schnitt niedrigere Werte erreichen als Frauen, auch wenn geschlechterspezifische Items eliminiert werden.

### **3.2 Wissenschaftliche Erklärungsansätze**

Auch wenn Hochsensibilität erst seit Mitte der neunziger Jahre ein Begriff ist (s.o.), haben Forscher wie *„Iwan Pawlow, Carl Gustav Jung, Hans Jürgen Eysenck, Alice Miller und Jerome Kagan [bereits zuvor] zum Thema Sensibilität und Reizwahrnehmung und -verarbeitung geforscht und publiziert“* (Lang-Bergamin Müller, 2012, 7).

So unterschied der Tiefenpsychologe C. G. Jung auf Basis seiner praktischen Arbeit zwischen extrovertierten und introvertierten Menschen, wobei Extrovertierte ihr Verhalten auf eine äußere objektive und Introvertierte auf eine innere subjektive Welt ausrichten (Parlow, 2003, 82). Er fand heraus, dass letztere *„am liebsten in einem selbstkontrollierten Umfeld [leben], in dem sie das Maß an sensorischem Input selbst regulieren können“* (Parlow, 2003, 83) und erklärte es mit einer Form des Selbstschutzes vor einem Übermaß an sensorischen, gedanklichen und emotionalen Stimuli (ebd.).

Der russische Mediziner und Physiologe I. Pawlow führte Versuche zur Belastbarkeit durch (Parlow, 2003, 85f; Aron, 2011, 31). Er setzte Versuchspersonen einer erhöhten Beschallung aus und erkannte dadurch dreierlei:

1. Wenn Personen hochgradig erregt sind, löst der Körper eine transmarginale Hemmung<sup>1)</sup> aus, eine Schutzfunktion, die den Körper vor einer Überstimulation bewahrt (Parlow, 2003, 85).
2. 15 bis 20 % aller Menschen sind besonders sensibel und erreichen den Punkt transmarginale Hemmung viel schneller und früher als andere (ebd).
3. Es gibt keinen fließenden Übergang zwischen den beiden Gruppen (Abb.1).

Diese Erkenntnisse brachten Pawlow zu der Überzeugung, dass „*der grundlegendste, vererbte Unterschied zwischen Menschen darin besteht, wie schnell bei dem Einzelnen diese Schwelle erreicht wird, und dass das Nervensystem derjenigen, die sie schnell erreichen, ganz anders funktioniert*“ (Aron, 2011, 31).

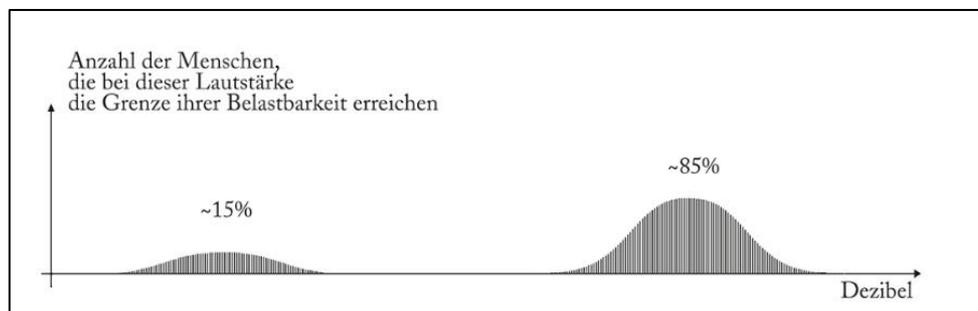


Abb. 1: Punkt der transmarginale Hemmung nach Pawlow (Parlow, 2003, 89)

Aufbauend auf Pawlows Theorien zu genetisch bedingten Unterschieden von Personen, entwickelte der deutsch-britische Psychologe *H. J. Eysenck* das PEN-Modell, ein Persönlichkeitskonzept, das auf zwei Dimensionen basiert: Introversion – Extraversion und Labilität – Stabilität (Neurotizismus). Der Theorie nach bilden die Ausprägungen dieser Dimensionen die Persönlichkeit<sup>2</sup> eines Individuums (Stangl, 2022a). Eysenck beschreibt vier prototypische Kombinationen (Abb.2):

- Sanguiniker (hohe Ausprägung in Extraversion + niedrige Ausprägung in Neurotizismus)

<sup>1</sup> Punkt, bei dem sich ein Mensch bei Überstimulation völlig verschließt (Parlow, 2003, 88)

<sup>2</sup> Persönlichkeit ist nach Eysenck „die mehr oder weniger stabile und dauerhafte Organisation des Charakters, Temperaments, Intellekts und Körperbaus eines Menschen, die seine einzigartige Anpassung an die Umwelt bestimmt. Der Charakter eines Menschen bezeichnet das mehr oder weniger stabile und dauerhafte System seines konativen Verhaltens (des Willens); sein Temperament das mehr oder weniger stabile und dauerhafte System seines affektiven Verhaltens (der Emotion und des Gefühls); sein Intellekt das mehr oder weniger stabile und dauerhafte System seines kognitiven Verhaltens (der Intelligenz); sein Körperbau das mehr oder weniger stabile System seiner physischen Gestalt und neuroendokrinen (hormonalen) Ausstattung (Eysenck, 1970, 2, in: Stangl, 2022)

- Melancholiker (niedrige Ausprägung in Extraversion + hohe Ausprägung in Neurotizismus)
- Choleriker (hohe Ausprägung in Extraversion + hohe Ausprägung in Neurotizismus)
- Phlegmatiker (niedrige Ausprägung in Extraversion + niedrige Ausprägung in Neurotizismus)

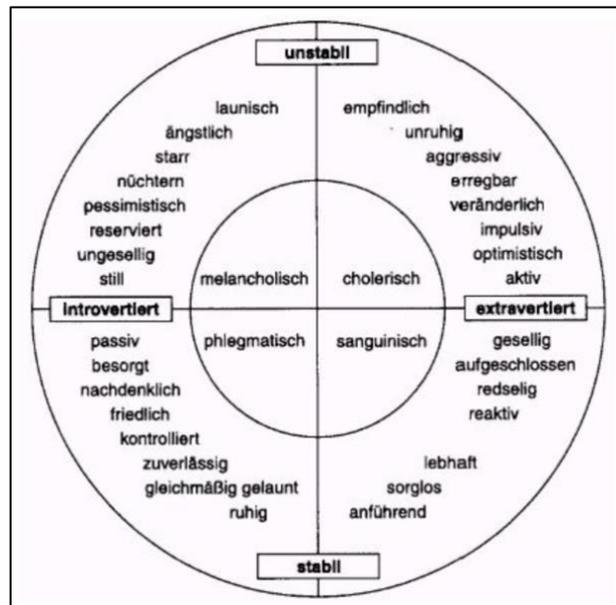


Abb. 2: Persönlichkeitsmodell nach Eysenck (Lang-Bergamin & Müller, 2012, 9)

J. Kagan, Psychologe an der Universität Harvard, führte Studien an Säuglingen bis hin ins Kleinkindalter durch und beobachtete, dass ca. 20 Prozent von ihnen empfindlicher auf Stimulation reagierten als der Rest (Parlow, 2003, 88). Er bezeichnete diese als gehemmt, weil sie sich zu besonders vorsichtigen und introvertierten Kindern entwickelten (ebd.). Der Ausdruck „gehemmte Kinder“ trifft seither aufgrund seiner negativen Konnotation für eine Überstimulation auf Kritik (u.a. Parlow, 2003, 92).

Die Psychoanalytikerin A. Miller definiert feinfühlig und intelligente Kinder, als *begabte Kinder* (Parlow, 2003, 89). In ihrem Werk „Das Drama des begabten Kindes“ erklärt sie, dass diese mit höherer Wahrscheinlichkeit eine narzisstische Störung entwickeln als andere. Dies hänge damit zusammen, dass begabte Kinder „*verstärkt in der Lage [seien], sich, ihre Umwelt und das eigene Verhalten zu analysieren [...]. Bemerkt das Kind Unterschiede zwischen dem, was es spürt, und dem, was ihm vermittelt wird, reagiert es meistens damit, dass es einen Fehler bei sich selber sucht*“ (Lang-Bergamin & Müller, 2012, 7). Die Infragestellung der eigenen Wahrnehmung

in Kombination mit der Tendenz, Ansprüche des Umfelds vor die eigenen zu stellen (Parlow, 2003, 90), kann das Selbstwertgefühl stark schwächen und die Kinder anfälliger machen.

Auch wenn Parlow (2003, 91) diesbezüglich behauptet, es gäbe „*keinen ursächlichen Zusammenhang zwischen der Qualität der Kindheit und dem Auftreten von Hochsensibilität*“, konnten Aron, Aron & Davies (2005) zumindest eine deutlich stärkere Korrelation von negativen Kindheitserfahrungen und einer negativen Affektivität bei Hochsensiblen als bei Nicht-Hochsensiblen nachweisen. Darüber hinaus ergab sich bei HSPs ein starker Zusammenhang zwischen einem schlechten Umfeld in der Kindheit und Schüchternheit im Erwachsenenalter (ebd.). Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass die Kindheitserfahrungen weit stärkere Auswirkungen auf die emotionale Stabilität und Gesundheit von HSKs haben, als es bei Nicht-Hochsensiblen der Fall ist und stützen damit die Beobachtungen von Miller.

### **3.2.1. Aron (1996): Sensory Processing Sensitivity (SPS)**

E. N. Aron gibt den zahlreichen Versuchen, ein besonderes Persönlichkeitsmerkmal zu beschreiben, erstmals einen Namen: *Hochsensibilität* beziehungsweise *Sensory Processing Sensitivity (SPS)* (Aron, 2020; Pluess, 2015) und bezeichnet Menschen mit diesem Merkmal, als *Highly Sensitive Person (HSP)*. Die Theorie Arons basiert auf einer Persönlichkeitsperspektive und geht davon aus, dass ca. 20% der Menschen in Besitz dieses Merkmals sind. Definiert ist es durch ein größeres Bewusstsein für sensorische Stimulation, eine ausgeprägte Verhaltenshemmung, eine tiefere kognitive Verarbeitung von Umweltreizen und eine höhere emotionale und physiologische Reaktivität (Aron, 2005; 2008; 2014; 2020). In späteren Publikationen verwendet die Autorin hierfür das Akronym DOES (Vita, 2019, 21; Aron, 2020):

<b>Depth of Processing</b>	-	Verarbeitungstiefe
<b>Overarousability</b>	-	Überregbarkeit; schnelle Überstimulation
<b>Emotional Intensity</b>	-	emotionale Intensität
<b>Sensory Sensitivity</b>	-	sensorische Empfindsamkeit

### **3.2.2. Belsky (1997): Differential Susceptibility Theory (DST)**

Eine weitere Theorie ist die der *Differentiellen Empfindsamkeit* (engl.: *Differential Susceptibility Theory – DST*) nach Belsky. Wie die SPS geht auch sie davon aus, dass Individuen sich in ihrer Umweltempfindlichkeit unterscheiden, wobei einige mehr und andere weniger anfällig für negative und positive Einflüsse sind. Belsky postuliert zwei alternative Entwicklungsstrategien: die plastische und die feste Strategie.

Personen, die der plastischen Strategie folgen, passen sich den Umweltbedingungen und -einflüssen an, wohingegen die feste Strategie durch eine träge Reaktion auf Umweltfaktoren definiert ist (Pluess, 2015, 139). Ursprünglich vertrat die DST die Ansicht, dass Unterschiede in der Empfindsamkeit genetisch bedingt sind und sich in der Empfindsamkeit des zentralen Nervensystems manifestieren. Kürzlich fanden Forscher heraus, dass sich eine hohe Anfälligkeit auch als Reaktion auf pränatale und frühe postnatale Faktoren entwickeln kann (siehe 3.2.4).

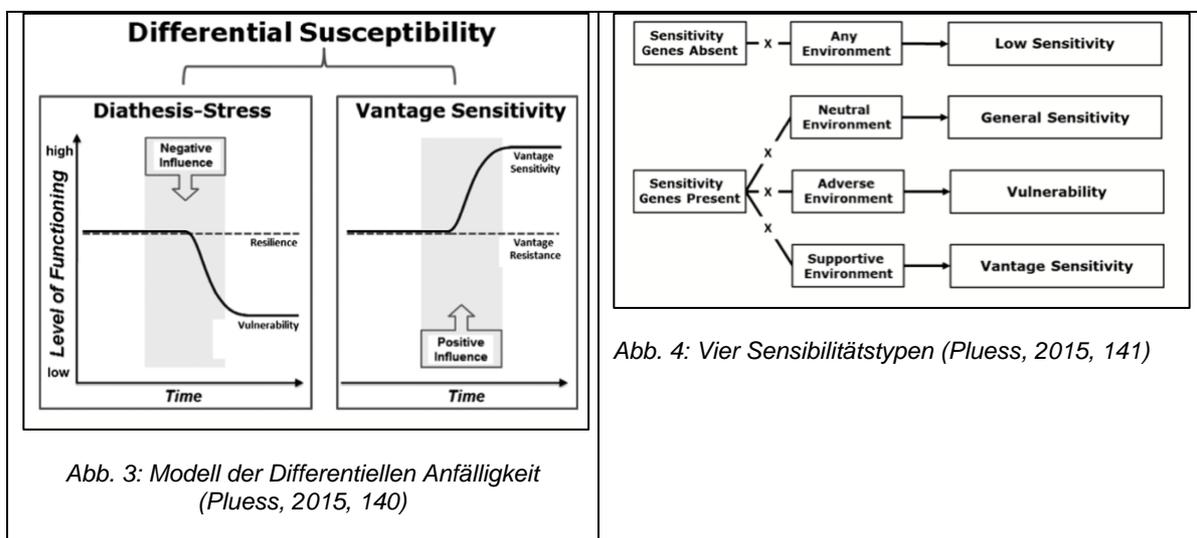
### **3.2.3. Boyce & Ellis (2005): Biological Sensitivity to Context Theory (BSC)**

Schließlich folgern Boyce & Ellis (2005) in ihrer *Biological Sensitivity to Context Theory (BSC)*, dass Individuen sich in ihrer biologischen Verhaltensreaktivität (*bio-behavioral reactivity*) gegenüber der Umwelt unterscheiden (ebd.). Ihre Theorie betont die Bedeutung von Umwelteinflüssen für die Ausprägung von Sensibilität im Laufe der Zeit. Sie erkannten, dass HSPs nicht nur stärker auf negative, sondern ebenso auf positive Umweltreize reagieren. Dies meint, dass Personen, die besonders widrigen oder unterstützenden Umgebungen ausgesetzt sind, eine höhere physiologische Reaktivität und folglich eine höhere Sensibilität für sowohl kostenverursachende als auch nutzenbringende Merkmale der Umwelt entwickeln als diejenigen, die in gemäßigten Umgebungen aufwachsen (ebd., 140).

### **3.2.4. Pluess (2015): Vantage Sensitivity (VS) & Vier Sensibilitätstypen**

Pluess (2015) erkennt den gemeinsamen Nenner der drei beschriebenen Konzepte (SPS, DST & BSC) in der Vorstellung, dass Menschen sich nicht nur in ihrer Reaktion auf umweltbezogene Widrigkeiten, sondern ebenso auf positive, unterstützende Gegebenheiten unterscheiden. Er fasst diese positive Auswirkung von Umweltsensibilität in seinem *Vantage Sensitivity Framework (VS)* zusammen: Demnach unterscheiden sich Individuen in ihrer Reaktion auf positive Einflüsse in Abhängigkeit von inhärenten Merkmalen, wobei einige empfindlicher und andere

widerstandsfähiger gegenüber den wohltuenden Wirkungen positiver Erfahrungen sind (ebd.). Er stellt damit das Pendant zu Lazarus Diathesis-Stress-Modell (DSM) (Lazarus, 1984), das sich mit der unterschiedlichen Anfälligkeit für Stressoren auseinandersetzt und „die Zusammenhänge zwischen Stressoren, Stress und den möglichen Reaktionen unter Berücksichtigung intervenierender Variablen“, wie Persönlichkeitsfaktoren und Situationsdeutung (Stangl, 2022b) beschreibt. „Ein Reiz ist nicht deshalb stressend, weil er [...] eine bestimmte Intensität übersteigt. Zu einem Streßreiz [sic!] wird er erst durch die subjektiven Wahrnehmungen und Bewertungen dessen, der ihn erlebt“ (ebd.). In einem neueren Modell der DST (vgl. 3.1.2.) kombiniert Pluess (2015, 140) das DSM und VS in der Funktion desselben Sensibilitätsfaktors und stellt damit die individuellen Unterschiede in der Reaktion auf negative und positive Einflüsse zusammenhängend dar (Abb.3).



Darüber hinaus ordnet Pluess (2015, 141) VS in ein Modell ein, das die Entwicklung von Empfindlichkeitstypen darstellt (Abb. 4). Ausgangspunkt ist die An- bzw. Abwesenheit von einer genetischen Veranlagung zu Sensibilität. Im Falle der Abwesenheit von sensiblen Genen, sieht er den Umweltaspekt als irrelevant. Unabhängig der Einflüsse ist die Sensibilität demnach niedrig. Im Gegenzug spielt ihre Qualität bei genetischer Anlage einen entscheidenden Faktor im Hinblick auf den Sensibilitätstyp. Neutral wahrgenommene Erfahrungen führen demnach zu hoher Anfälligkeit für negative und positive Reize. Hingegen erhöht ein überwiegend negativ bewertetes Umfeld nur die Sensibilität gegenüber Bedrohungen, während ein unterstützendes Umfeld die Empfänglichkeit für positive Einflüsse verstärkt (VS).

### 3.2.5. Lionetti et al. (2018) - Löwenzahn, Tulpen & Orchideen

Entgegen vorherigen Annahmen fanden Lionetti et al. (2018) kürzlich heraus, dass Menschen hinsichtlich ihrer Umweltsensibilität drei anstatt zwei Gruppen zugeordnet werden können und erweiterten die Orchideen – Löwenzahn – Metapher (Boyce & Ellis, 2005) um eine mittlere Kategorie, die der Tulpen. Demnach personalisieren die Orchideen die Hochsensiblen, die Tulpen die „Normal“-sensiblen und der Löwenzahn die Wenig-sensiblen. 31% der Bevölkerung sind nach Angaben der Studie Orchideen. Sie zeichnen sich durch höhere Neurotizismuswerte und eine größere emotionale Reaktivität aus. Ein Großteil von ihnen hat eine tendenziell introvertierte Persönlichkeit. Sie reagieren sensibler auf negative und positive Erlebnisse und zudem besonders gut auf psychologische Hilfen (Pluess & Boniwell, 2015). Ein ähnlicher Bevölkerungsanteil ist laut Lionetti et al. Löwenzahn (29%). Diese Menschen sind weniger sensibel als die meisten, haben ein höheres Maß an Extraversion, aber niedrigere Werte für Neurotizismus und positive emotionale Reaktivität. Sie gelten als verhältnismäßig unbeeindruckt von negativen und positiven Erfahrungen und zeigen zudem kaum Reaktion bei psychologischer Hilfe (ebd.). Den größten Anteil mit 40% machen nach Lionetti et al. die Tulpen aus. Sie sind weder hoch sensibel noch wenig sensibel und bilden damit die „normale“ Mitte. Diesen Ergebnissen nach ist Umweltsensibilität also ein kontinuierliches und normal verteiltes Persönlichkeitsmerkmal, bei dem Individuen allerdings entlang eines Kontinuums in drei Gruppen fallen.

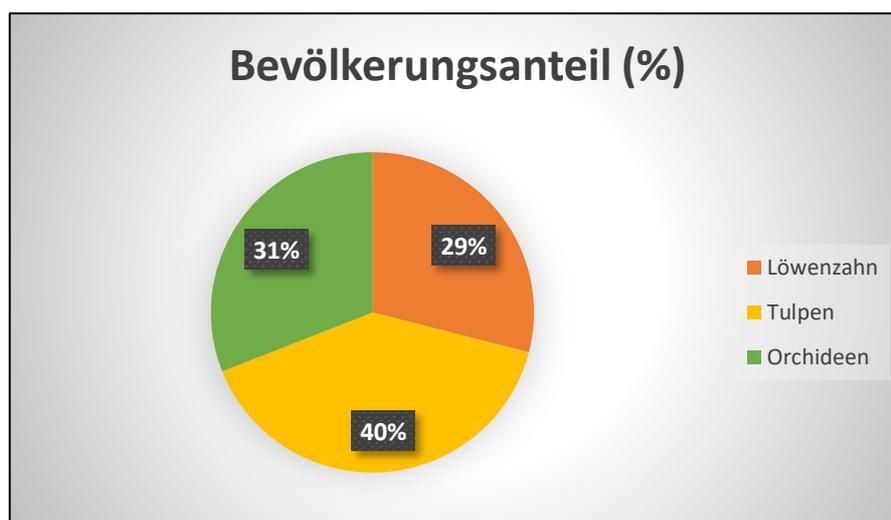


Abb. 5: Prozentuale Anteile der Umweltsensibilitäts-Gruppen

### **3.3 Allgemeine Merkmale**

Merkmale für HS sind nach Aron (2014) und Vita (2019) eine gründliche Informationsverarbeitung, schnelle Überstimulation, emotionale Intensität und sensorische Empfindlichkeit. Dieser Abschnitt zeigt die Indikatoren für DOES (siehe 3.2.1) auf und liefert Erklärungen für die Besonderheiten einer hochsensiblen Persönlichkeit. Eine tiefere Verarbeitung von Informationen, Aron sieht hier das Schlüsselmerkmal von HS (ebd., 46), steht nicht für sich allein. Sie führt zu intensiverem Nachdenken und tieferen Gefühlen. HSPs beobachten viel, nehmen Feinheiten wahr und bedenken jedes Detail bevor sie handeln. Sie sind sehr gerechtigkeitsliebend und gewissenhaft und bekannt für ihr künstlerisches, auch spirituelles Interesse. Zudem fällt es ihnen leicht, ganzheitlich zu denken und Zusammenhänge zu erkennen. Sie sind darüber hinaus häufig sehr begabt, haben aber auch hohe Ansprüche an sich und andere. Ihr intensives Gefühlsleben macht HSPs sehr empathisch. Sie verwenden eine rücksichtvolle (oft indirekte) Sprache und können mehr Informationen, auch aus nonverbalen Signalen, aufnehmen und verarbeiten. Es wird ihnen eine herausragende Intuition und Reflexionsfähigkeit zugeschrieben. Gleichzeitig gelten HSPs als zurückhaltend, schüchtern und kontaktscheu, wobei einige von ihnen durchaus extrovertiert sind. Aber eine intensivere Reiz- und Informationsverarbeitung kostet Zeit. Zudem stoßen HSPs durch das Mehr an Stimulation schneller an ihre Erregungsschwelle. Die Fülle an Eindrücken wirkt überwältigend und führt zu Blockaden. Sie reagieren mit Rückzug, Unaufmerksamkeit und übersteigerten Gefühlsäußerungen. Fälschlicherweise erscheinen HSPs dadurch weniger belastbar als Nicht-HSPs. Dabei ist es für erstere schlichtweg viel schwieriger, ein optimales Erregungsniveau beizubehalten. Sie brauchen ausreichend Ruhe, regelmäßige Erholungsphasen und sind sehr harmoniebedürftig. Häufig leiden HSPs an Schlafstörungen und Stimmungsschwankungen. Darüber hinaus gelten sie als anfälliger für Depressionen und Angststörungen (Aron, 2014).

### **3.4 Hochsensibilität und Psychische Erkrankungen**

Hochsensibilität ist weder eine psychische Erkrankung noch eine Diagnose. *„Jedoch komm[t] sie in Kombination mit psychischen Erkrankungen vor oder [tritt] als Folge eines jahre- bis jahrzehntelangen Ungleichgewichts der körperlichen und psychischen Energie und einem mehr oder weniger permanenten Stresslevel auf“*

(Germann-Tillmann et al., 2021, 28). Die Folgen können gravierend sein (ebd.). So leiden HSPs besonders häufig unter stressbedingten psychosomatischen Beschwerden (ebd., 84). Dies lässt sich auch auf neurologisch-biologischer Ebene erklären:

*„Das vegetative Nervensystem hochsensibler Menschen schlägt schnell[er] Alarm“, als das nicht hochsensibler Menschen (Schorr, 2011, 27). Dies liegt vermutlich an einem, von Geburt an, erregbareren Nervensystem und einer intensiveren Nutzung der neuronalen Netzwerke. Zudem werden biologische Besonderheiten bei HSPs vermutet. So gibt es beispielsweise Hinweise auf eine höhere Hirnaktivität der rechten Gehirnhälfte (ebd., 27f). Fest steht: HSPs sind häufig überstimuliert und dieser Zustand bedeutet Stress. Bei Stress schüttet der Körper das Hormon Adrenalin aus (Parlow, 2003, 128ff). Erfährt der Körper mehrere Adrenalinschübe innerhalb einer gewissen Zeitspanne und kann das Hormon nicht schnell genug abbauen, schüttet er Cortisol aus. Ein langfristig erhöhter Cortisolspiegel ist wiederum schlecht für die Gesundheit. Er „kann zu erhöhter Infektionsanfälligkeit, Essstörungen, Vergesslichkeit, Bluthochdruck, Knochen- und Knorpelabbau sowie anderen körperlichen Störungen führen. Der Kreislauf wird belastet und die daraus resultierende Schlaflosigkeit schwächt ebenfalls das Immunsystem. Dabei ist gerade Schlaf ein wichtiger Faktor, um Cortisol wieder abzubauen“ (ebd.).*

Aron (2005) vermutet, dass HSPs deshalb so empfindlich auf Reize reagieren, weil sie besonders viele Rezeptoren für Neurotransmitter<sup>33</sup> entwickeln, was dazu führt, dass Informationen schneller weitergeleitet werden können. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf dem Neurotransmitter Serotonin (Schorr, 2011, 29). Der Botenstoff wirkt an vierzehn verschiedenen Stellen im Gehirn und hat viele Auswirkungen auf den menschlichen Organismus, speziell auf das Herz-Kreislauf-System, den Magen-Darm-Trakt und das Nervensystem. So beeinflusst er zum Beispiel unsere Stimmung. Außerdem führt ein erhöhter Serotoninspiegel zu Unruhe und Halluzinationen, ein verringerter hingegen zu depressiven Verstimmungen, Angst oder impulsiven Aggressionen (ebd.).

Der dahintersteckende neurochemische Ablauf ist komplex: eine langanhaltende Überregung begünstigt die Produktion einiger Transmitter, führt aber gleichzeitig zu

---

<sup>3</sup> Neurotransmitter sind die Stoffe, die Nervenzellen miteinander austauschen, um Signale weiterzugeben, wodurch sie Denken, Handeln und Gefühle eines Menschen steuern (Stangl. 2022)

einer Reduktion anderer (z.B. Serotonin). Es gilt: Bei langanhaltender Übererregung steigt der Cortisolspiegel, während der Serotonin-Gehalt sinkt (ebd., 30).

Nicht selten neigen HSPs dazu, Stress und Überstimulation über körperliche Symptome zu kompensieren (ebd.). Psychoaktive Medikamente, wie Beruhigungsmittel oder Antidepressiva, sollten allerdings keine langfristige Lösung darstellen. Es kann durchaus sinnvoll sein, über einen kurzen Zeitraum auf Pharmazeutika zurückzugreifen, um dem Alltag wieder mehr Stabilität und der Patientin/ dem Patienten wieder mehr Halt zu verleihen. Die Einnahme von Medikamenten und somit auch das „Ausschalten“ von „unpassenden“ Persönlichkeitseigenschaften sollte aber weder für die Betroffenen noch für die zuständigen Mediziner\*innen die Dauerlösung präsentieren. Die entsprechende Medikation macht HSPs „normaler“ und gibt den Betroffenen die Möglichkeit angepasster, und je nach Umfeld, akzeptierter zu sein. Das klingt für viele von ihnen erst einmal verlockend. Gleichzeitig bestätigt die künstliche „Normalisierung“ aber auch das an sonstige Anderssein, was der Ursprung vieler Unsicherheiten und Misereen ist. Einen ebenfalls kritischen Blickwinkel nimmt Kramer (1995, in Schorr, 2011, 31) ein, indem er fragt: *„Was würde der Gesellschaft abhandenkommen, wenn jeder diese Medikamente nehmen würde?“*. Die Antwort liegt auf der Hand.

Viel mehr brauchen wir eine Gesellschaft, die sich weiter für Diversität öffnet und auch HSPs ihren Platz einräumt. Darüber hinaus müssen Betroffene langfristige Bewältigungsstrategien finden, um mit ihrer HS entsprechend umgehen zu können. Leider ist es bisher immer noch der Regelfall, dass HSPs ihren Weg in die Beratung über psychische Erkrankungen finden. Dabei spricht Schorr (ebd.) von einer meist schnellen und drastischen Verbesserung der Gefühlslage ihrer Patient\*inn\*en, wenn sie ihre HS erkannt haben. Mit einer Neubewertung und -einordnung des Erlebten ist der erste Schritt, mit dem inneren Wesenskern in Einklang zu kommen, gesetzt. Sie folgert, dass ein *„Bewusstsein um diese Veranlagung psychosomatische Krankheiten lindern oder gar nicht erst entstehen lassen“* kann (ebd., 32). Festzuhalten ist, dass dauerhafte Fehlbelastungen nicht zu unterschätzen sind, ebenso wenig wie Fehldiagnosen.

#### **4 Hochsensible Kinder und Jugendliche**

Hochsensibilität ist kein Problem - wenn wir es zu keinem machen. Wie sie sich entwickelt und ob sie im Laufe des Lebens als Fluch oder Segen empfunden wird,

hängt Vita (2019, 39) zufolge von drei Faktoren ab: den individuellen Potenzialen, der Erziehung und den jeweiligen Lebenserfahrungen. Hochsensible Kinder (HSK), die ihre besondere Feinfühligkeit, die schnelle Reizüberflutung und das lange Nachhallen annehmen und einen Platz einräumen, werden ihre Eigenschaften als Stärke nutzen und davon profitieren (ebd.). Dabei gilt die möglichst frühe Erkenntnis von HS als einer der Erfolgsfaktoren (ebd., 44). Ein weiterer liegt in einem optimalen Verhältnis von Komfort und Herausforderung. In der Erziehung von HSK ist das Maß besonders entscheidend. Sie suchen die Sicherheit und das Bekannte. *„Für die Entwicklung allerdings ist es notwendig, diese Komfortzone immer wieder zu verlassen, Neues zu wagen, Risiken einzugehen. [...] Hier braucht es Begleitung, Unterstützung und Förderung“* (ebd., 69). Vita (2019, 44f) fasst die Bedürfnisse von hochsensiblen Heranwachsenden folgendermaßen zusammen:

„Was hochsensible Kinder brauchen, ist ein Umfeld, das ihnen wohlwollend begegnet. HSK gehen mit sich selbst sehr kritisch um, haben hohe Ansprüche, sind damit beschäftigt, es allen recht zu machen und keine Fehler zu begehen. Umso wichtiger ist es, dass Eltern und wichtige Bezugspersonen Milde walten lassen, wenn Situationen schief gehen, Fehler gemacht werden, Ängste zu groß sind und die Kinder es nicht schaffen, über ihren Schatten zu springen. Damit erfahren hochsensible Kinder eine Entlastung und lernen, dass sie so, wie sie sind, geliebt, gewollt und angenommen sind.“

Im Folgenden soll deshalb ein Blick auf die Rolle von Eltern und Lehrer\*innen in der Entwicklung von HSK geworfen und eine kurze Übersicht über wichtige Aspekte in Begleitung und Interaktion mit dem Kind bzw. Jugendlichen gegeben werden.

#### **4.1 Rolle der Eltern**

Extreme bedingen sich gegenseitig. Je sensibler ein Kind ist, desto anfälliger reagiert es auf Umweltfaktoren (3.2.4). Deshalb ist eine gesunde Atmosphäre im Elternhaus für HSK besonders wichtig. Die Botschaften, die dem Kind innerhalb der Familie gesendet werden, sind für dessen Grundprägung entscheidend und bestimmen, ob es sich der Gesellschaft zugehörig und angenommen, oder abnorm und falsch fühlt (Vita, 2019, 46). Für die Eltern von HSK stellt das Abwägen zwischen den Bedürfnissen ihres Kindes und den gesellschaftlichen Anforderungen eine Herausforderung dar, die immer wieder neu gemeistert werden will (ebd. 45). Einerseits müssen sie sensibel für die Überstimulation ihres Zöglings sein und entsprechend reagieren: gegebenenfalls müssen Freizeitaktivitäten reduziert und

mehr Ruhephasen geschaffen werden. Darüber hinaus empfiehlt es sich, auf Überraschungen zu verzichten und neue Situationen, wenn möglich, vorzubereiten, um Stress vorzubeugen. Auch Familienrituale und ein strukturierter Alltag können diesbezüglich einen wichtigen Beitrag leisten. Vita (2019, 46ff) empfiehlt drei Grundprinzipien für die Erziehung von HSK: (1) bedingungslose Wertschätzung, (2) ein achtsamer Umgang miteinander und (3) Selbstmitgefühl nahebringen.

Für eine gesunde Entwicklung ist es elementar das Wesen, individuelle Veränderungsprozesse und das gewählte Tempo des Kindes zu akzeptieren. Wie alle Kinder, müssen auch HSK bedingungslos geliebt werden. Nur dann können sie genug Selbstachtung und -mitgefühl entwickeln, um sich in einer reizreichen Welt zu behaupten (ebd., 46f). Ein weiterer wichtiger Anhaltspunkt muss sein, die Wahrnehmung des Kindes zu akzeptieren und ernst zu nehmen. Nur dadurch kann das Kind lernen, seinen Gefühlen und Wahrnehmungen und damit sich selbst zu vertrauen – ein entscheidender Schritt im Umgang mit HS. Vita (2019, 48f) empfiehlt nach Möglichkeit die Umsetzung eines Fünf-Schritte-Konzepts, wenn die Wohlfühlzone des HSK wiederhergestellt werden soll. Sie beruft sich dabei auf eine Vielzahl an Büchern zur Achtsamkeit. Zunächst geht es um die Wahrnehmung des Problems. Die Kernaussage muss verstanden und das Problem als solches angenommen werden (Schritt 1 + 2). Im Folgenden (Schritt 3) empfiehlt die Autorin, das Gesagte in eigenen Worten wiederzugeben und das eigene Verständnis dadurch mit dem des Kindes zu vergleichen. Im Prozess der Lösungsfindung (Schritt 4) brauchen HSK besondere Unterstützung, wenn sie von Emotionen und Wahrnehmungen überrollt werden. Bei zu hoher Emotionsintensität ist der Zugang zum Frontalhirn, der für die Lösungsfindung zuständig ist, behindert. Umso wichtiger ist, dass das Kind im Laufe seiner Entwicklung lernt, dass es dennoch für jedes Problem eine Lösung gibt, auch wenn es sich gerade nicht so anfühlt. Es hilft, dem Kind mehrere Lösungsmöglichkeiten vorzuschlagen. Durch die finale (Mit-) Entscheidungsgewalt gewinnt es mit der Umsetzung der Idee (Schritt 5) das Gefühl von Selbstwirksamkeit.

Auf der anderen Seite kann ein HSK nicht nur geschont und geschützt werden. Vita (2019, 53ff) benennt vier Fähigkeiten, die es zu entwickeln gilt: Beziehungsfähigkeit, Veränderungsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Persönlichkeitsentfaltung. Es muss in der Entwicklung des Kindes darum gehen, *soziale Fertigkeiten explizit zu trainieren*, damit Ängste, Unsicherheit und Introversion befriedigenden Beziehungen nicht im Wege stehen, *Veränderungsfähigkeit zu fördern*, um Wachstum und Reife trotz

großer Ängstlichkeit zu gewährleisten und mit *Konflikten zielführend umgehen* zu lernen, obwohl die entstandene Disharmonie im Bereich des Unerträglichen liegt. Kompetenzen schaffen Erfolgserlebnisse und diese wiederum begünstigen in der Anhäufung ein Wachstum an Selbstvertrauen. Als Strategien für einen erfolgreichen Alltag benennt Vita (2019, 73ff) angepasste Alltagsanforderungen, das Festlegen und Einhalten von Ritualen und Regeln sowie das Bemühen, hinter dem Verhalten des Kindes das eigentliche Bedürfnis zu erkennen.

#### **4.2 Rolle der Lehrer\*innen**

Nicht nur die Eltern sind für Kinder wichtige Bezugs- und Erziehungspersonen. Auch Lehrer\*innen haben einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf ihre Schüler\*innen. Untersuchungen zufolge profitieren HSK besonders *„von Lehrpersonen, die Empathie, Verständnis und Gerechtigkeit ausstrahlen. Große Mühe haben diese Schüler hingegen mit Dominanz, Strenge und Autorität“* (Vita, 2019, 123; Lang-Bergamin & Müller, 2012, 52ff).

Gerade um HSPs Empathie und Verständnis entgegenbringen zu können, sollte HS Lehrer\*innen ein Begriff sein. Lehrkräfte, die mit HSK zusammenarbeiten – und das sind bei 15 – 30 % HS in der Bevölkerung statistisch alle – sollten wissen, dass HSK zusätzlich zum Lernstoff vieles zu verarbeiten haben und die Konzentrationsfähigkeit stark von Faktoren, wie der Klassenatmosphäre, der Stabilität des Freundeskreises und der Beziehung zu den Lehrkräften abhängt (Vita, 2019, 106). HSK können durch ihren hohen Gerechtigkeitssinn, ihrer Empathie, ihre Anpassungsfähigkeit und ihre Kreativität sehr bereichernd für eine Klassengemeinschaft sein, wenn sie sich wohl fühlen (Vita, 2019, 120; Aron, 2010, 464ff). Oft brauchen sie dazu aber Hilfe. So profitieren HSK von guter Strukturierung auf allen Ebenen (Vita, 2019, 122). Werden anstehende Veränderungen frühzeitig bekannt gegeben, können sie sich darauf einstellen und vorbereiten (ebd.). Auch eine geduldige Haltung dem Kind gegenüber und eine entspannte, wohlgesonnene Klassenatmosphäre wirken sich positiv auf das Erregungsniveau des Lernenden aus (ebd., 121). Hat das HSK längerfristig Schwierigkeiten, sich in die Klassengemeinschaft zu integrieren, braucht es gegebenenfalls Unterstützung von Seiten der Lehrkraft. Bereits kleine Hilfestellungen, wie eine\*n Sitznachbar\*in mit kompatiblen Temperament, eine passende Gruppe bei Arbeitsaufträgen, oder auch Beistand beim Kommunizieren und Einfordern von Bedürfnissen, können viel bewirken (ebd.). Auch interne Klassenkonflikte und eine hohe Geräuschkulisse können beim HSK enormen Stress

erzeugen und zu Rückzug führen (ebd.). Unabhängig vom Auslöser ruft ein hoher Stresspegel oft so große Blockaden hervor, dass das Abrufen von Leistung nicht mehr möglich ist. In derartigen Situationen sollten dem HSK Optionen des Rückzugs zur Verfügung stehen, die es ermöglichen, den Stressmodus zu verlassen (ebd., 122). Auch sollten Lehrkräfte wissen, dass HSK Leistungsbewertungen mit großer Angst begegnen (ebd., 123). Die mündliche Mitarbeit dieser Kinder spiegelt selten ihre tatsächliche Leistungsfähigkeit wider. Da verbale Äußerungen sehr fehleranfällig sind und die Angst vor negativen Reaktionen deshalb besonders präsent ist, ziehen sie es vor zu schweigen. Es wird empfohlen, regelmäßig individuelle Lernstandsanalysen mit den Betroffenen durchzuführen, um ihren tatsächlichen Wissensstand zu ermitteln (ebd.). Vita (2019, 124) hält Lehrkräfte darüber hinaus dazu an, bei Verweigerungshaltung von Schüler\*innen die Gründe zu überprüfen, um auch längerfristigen Problemen präventiv zu begegnen und auf Kollektivstrafen zu verzichten, weil sie gerade bei HSK ein Gefühl von Ungerechtigkeit und Selbstzweifel erzeugen. Allgemein muss es das Ziel von Schule und Lehrkraft sein, ein schulisches Umfeld zu gestalten, das auch der Hochsensibilität Respekt zollt.

Welche Maßnahmen konkret von der Lehrperson zu wählen sind, um HSK das Ankommen in der Gemeinschaft zu erleichtern, kann allerdings nur individuell und aus der Situation heraus entschieden werden. Umso wichtiger ist es deshalb, dass Lehrkräfte für das Merkmal HS sensibilisiert sind. Nur dann können auch diese Schüler\*innen ihre *„Potenziale und Chancen optimal nutzen und entfalten“* (Schulministerium NRW).

### 5 Untersuchungsinteresse und Ziele

Auch wenn sich Literatur und Forschung zum Thema Hochsensibilität häufen, sind wissenschaftliche Erkenntnisse zu Schwierigkeiten, Möglichkeiten und Umgang mit HS in der Schule kaum, oder nur unzureichend, vorhanden. Dabei konnte die Relevanz dessen zuvor mehrfach belegt werden. Eine individuelle Förderung von Schüler\*innen setzt einen Wissensstand zu individuellen Merkmalen und Bedürfnissen voraus. Hier setzt diese Forschungsarbeit im Hinblick auf Hochsensibilität an. Die Grundidee besteht darin, einen Ist-Zustand zu Wahrnehmung und Bewusstsein von HS bei Kindern und Jugendlichen im schulischen Setting herauszustellen. Die Kenntnis dieses Zustandes ist die notwendige Bedingung, um die Diskrepanz zum Soll-Zustand zu ermitteln, die wiederum bekannt sein muss, um Maßnahmen zu ihrer Verringerung testen und einleiten zu können. Da eine Erhebung, die eine Hochrechnung auf einen aussagekräftigen Ist-Zustand der Thematik erlaubt, den Rahmen dieser Abschlussarbeit überschreiten würde, soll diese Forschung im Sinne eines empirischen Einblicks als beispielhafter Anstoß verstanden werden.

Konkret bezieht sich das Forschungsinteresse an der Wahrnehmung von HSK in der Schule auf das Erkennen und den Umgang mit HS durch die/ den jeweiligen Klassenlehrer\*in. Die Untersuchungsergebnisse sollen darüber hinaus Auskunft über den bewussten und unbewussten Wissensstand zu HS von Lehrkräften geben.

Das zentrale Untersuchungsinteresse erfordert ein mehrschrittiges Vorgehen. Vorüberlegungen hierzu werden im Folgenden angeführt:

- **Bestandsaufnahme.** In einem ersten Schritt müssen die hochsensiblen Schüler\*innen der, an der Untersuchung teilnehmenden, Klassen ermittelt werden. Hierbei geht es um die Frage: Welche Schüler\*innen sind hochsensibel? Die Lernenden, die hier als hochsensibel ermittelt werden, sind für das weitere Forschungsvorhaben relevant.
- **Wahrnehmung von HSK durch die Lehrkraft.** Die Hauptuntersuchung beinhaltet eine Befragung der Klassenlehrer\*innen der HSK. Die Wahrnehmung von, sowie die Einstellung und das Wissen zu HS, stehen im Fokus des

Interviews. Ermittelt werden die Erkenntnisse über konkrete Fragen zum wahrgenommenen Verhalten und Eigenheiten der hochsensiblen Schüler\*innen. Auch der angestrebte Umgang und mögliche Erklärungsansätze sind von zentralem Interesse.

- **Persönlichkeitseigenschaften der Lehrkräfte.** Zusätzlich sollen Persönlichkeitseigenschaften der befragten Lehrkräfte ermittelt werden. Es wird angenommen, dass sie Rückschlüsse auf den Grad der Wahrnehmung von HS zulassen. So liegt der Gedanke nahe, dass Lehrer\*innen, die selbst hochsensibel sind, HS bei anderen eher wahrnehmen als solche, die nicht hochsensibel sind. Aber auch andere Persönlichkeitseigenschaften könnten Hinweise auf eine sensiblere bzw. weniger sensible Haltung gegenüber HS liefern.

## 6 Forschungsfrage

Ausgehend von der vorangegangenen Literaturrecherche und den zuvor angeführten Überlegungen zum Forschungsinteresse und -vorgehen, wird in diesem Kapitel folgende Fragestellung für die Masterarbeit im Studiengang „Lehramt Sonderpädagogische Förderung“ und in dem Fachgebiet „Soziale und emotionale Entwicklung in Rehabilitation und Pädagogik“ formuliert:

### **Hochsensible Kinder in der Schule**

-

### **Eine empirische Studie zur Wahrnehmung von Hochsensibilität bei Gymnasiallehrkräften.**

Daraus leiten sich weitere **Forschungsfragen** ab:

- A. Wie bzw. wodurch nehmen Lehrer\*innen Hochsensibilität bei Lernenden wahr?
- B. Identifizieren Lehrer\*innen Hochsensibilität als solche?
- C. Wie gehen Lehrer\*innen mit wahrgenommener Hochsensibilität um?

Auf die Fragestellungen A bis C bezogen werden folgende Leitsätze für den weiteren Forschungsprozess aufgestellt, die es zu überprüfen und hinterfragen gilt:

**Leitsatz 1:**

Lehrkräfte nehmen eine erhöhte Sensibilität bei Schüler\*innen wahr, identifizieren sie aber nicht als HS.

**Leitsatz 2:**

HS ist Lehrkräften kein Begriff und es besteht demnach auch kein Fachwissen zur Thematik.

**Leitsatz 3:**

Lehrkräfte können in Wahrnehmung und Umgang mit HS vieles ohne großen Aufwand besser machen, zeigen aber gute Ideen und Ansätze.

**Leitsatz 4:**

Die Sensibilität der Lehrkraft hat Einfluss auf die Wahrnehmung von HS bei den Lernenden.

Aufgrund der bislang geringen Forschungslage zu HS im schulischen Kontext, sollen keine weiteren Hypothesen zur Wahrnehmung von HS, dem Zusammenhang mit Persönlichkeitseigenschaften der Lehrkraft und ihrem gewählten Umgang mit HSK aufgestellt werden. Dies begünstigt zudem die Offenheit gegenüber den Erkenntnissen, die im Laufe des Forschungsprozesses gewonnen werden.

## **7 Theoretische Grundlagen zum Forschungsvorgehen**

Im Folgenden werden die Forschungsstrategien und das angestrebte methodische Vorgehen der Arbeit beschrieben:

Ziel ist die Erfassung von Wahrnehmung und Umgang mit HS durch Lehrkräfte an einer ausgewählten Schule. Die geringe forschungsbezogene Ausgangslage und der Umfang dieser Arbeit lassen keine repräsentative Erfassung von Daten zu. Deshalb wird einzig die Bestandsaufnahme einer Einzelschule im Sinne einer Fallstudie angestrebt, die Anlass zu weiteren Forschungsfragen und -hypothesen geben kann.

Die angestrebte Untersuchung erfordert sowohl quantitative als auch qualitative Erhebungen.

## 7.1 Design – forschungsmethodische Überlegungen

Wie in Kapitel 4 angedacht, soll die Datenerhebung für diese Arbeit in drei Schritten erfolgen. Nach einer Bestandsaufnahme, in der die hochsensiblen Schüler\*innen aus einer ersten Stichprobe erhoben werden (Teil 1), werden die Klassenlehrer\*innen dieser HSK zu Verhalten und Umgang mit ebendiesen befragt (Teil 2). Abschließend werden die befragten Lehrkräfte gebeten, zwei Fragebogen auszufüllen. Einer davon misst die Hochsensibilität der Proband\*innen, der andere allgemeine Persönlichkeitsmerkmale (Teil 3). Detaillierte Überlegungen zu den einzelnen Schritten werden im Folgenden dargelegt:

### Teil 1 – eine Bestandsaufnahme:

Um die Wahrnehmung von HS in der Schule ermitteln zu können, muss zunächst in Erfahrung gebracht werden, welche Lernenden das Persönlichkeitsmerkmal aufweisen. Pluess et al. (2018) entwickelte diesbezüglich einen Fragebogen für Kinder und Jugendliche zwischen acht und neunzehn Jahren. Es handelt sich hierbei um ein Modell, das neben einem allgemeinen Sensibilitätsfaktor, die drei spezifischen Faktoren

- (1) Leichtigkeit der Erregung (EOE)
- (2) Niedrige sensorische Schwelle (LST) und
- (3) Ästhetische Sensibilität (AES)

mit 12 Items misst. Der Test orientiert sich an der Fassung des HSP-Tests für Erwachsene von Lionetti et al. (2018), der die drei Subskalen (EOE, LST, AES) folgendermaßen definiert (ebd., 2f):

- (1) *EOE, that is, being easily overwhelmed by external and internal stimuli (e.g. negative response to 'having a lot going at once' or performing worse at a task if observed)*
- (2) *LST, reflecting unpleasant sensory arousal to external stimuli (e.g. reaction to bright lights and loud noises)*
- (3) *AES, aesthetic awareness (e.g. being deeply moved by arts and music)*

Weyn et al. (2021) verbesserte den Fragebogen von Pluess et al. (2018) und erweiterte ihn auf eine 21-Item-Skala. Die jeweiligen Items des Fragebogens müssen auf einer Likertskala von eins bis sieben bewertet werden. Es handelt sich hierbei, im Gegensatz zu Pluess et al. (2018), um ein Modell mit nur zwei Subskalen, das neben

einem allgemeinen Sensibilitätsfaktor die zwei spezifischen Faktoren, *Leichtigkeit der Erregung & Niedrige sensorische Schwelle* (EOE-LST) und die *Ästhetische Sensibilität* (AES), misst. Weyn et al. (2021) fasst damit die Faktoren EOE und LST (Pluess et al., 2018) zu einem Faktor zusammen.

Eine Nachfrage bei der Autorin ergab, dass die *Highly Sensitive Child Scale 21-items Version* (HSC-21) bislang nur in den Sprachen Niederländisch und Englisch vorliegt. Der Fragebogen muss vor Anwendung also in die deutsche Sprache übersetzt werden. Dies soll nach dem Prinzip Übersetzung – Rückübersetzung erfolgen. Dabei soll die Rückübersetzung durch eine Person vorgenommen werden, die beide Sprachen auf Muttersprachenniveau beherrscht. Gleicht die Rückübersetzung der Originalübersetzung, gilt die übersetzte deutsche Version des Tests als valide. Das angedachte Alter der Proband\*inn\*en sollte dreizehn bis vierzehn Jahre betragen. Dies entspricht dem mittleren Testalter (Pluess et al, 2018), sodass davon ausgegangen werden kann, dass die Schüler\*innen mit dem Ausfüllen des Fragebogens keine größeren Probleme haben werden. Da es sich hierbei um eine Testung von Minderjährigen handelt, muss vorab das Einverständnis der Erziehungsberechtigten eingeholt werden. Es wird angenommen, dass derartige organisatorische Aufgaben, die die Mitarbeit von Lehrer\*innen, Schüler\*innen und Erziehungsberechtigten erfordern, an einer Schule für einen höher angestrebten Bildungsabschluss leichter zu verwirklichen sind. Aus diesem Grund soll das Forschungsvorhaben an einem Gymnasium durchgeführt werden, auch wenn das Forschungsinteresse dies nicht zwingend erfordert. Aus einem geplanten Datensatz von über 100 Schüler\*innen sollen die hochsensiblen Jugendlichen ermittelt werden. Da allgemeingültige Auswertungstabellen bislang nicht vorliegen, soll die Auswertung mithilfe der von Pluess et al. (2018, 67) ermittelten Cut-Off-Werte, sowie seines vorgeschlagenen prozentualen Vorgehens erfolgen.

## **Teil 2 – Wahrnehmung von HSK durch die Lehrkraft:**

Diese Erhebung stellt die Hauptuntersuchung der Forschungsarbeit dar. Mithilfe eines Interviews sollen Lehrkräfte zu den hochsensiblen Schüler\*innen befragt werden. Es macht nur Sinn hierzu Lehrkräfte auszuwählen, die die HSK im Unterricht regelmäßig betreuen. Da aufgrund der aktuellen Forschungslage angenommen werden kann, dass mindestens 10 bis 15 Prozent der Proband\*innen aus Schritt 1 hochsensibel sind (Kapitel 3.1) und die Befragung aller betreuenden Lehrkräfte je

HSK im Rahmen dieser Arbeit nicht umzusetzen ist, sollen die Interviews ausschließlich mit deren jeweiligen Klassenlehrer\*innen durchgeführt werden. Untersuchungsinteresse der Befragung ist die Wahrnehmung von und der Umgang mit HS im schulischen Kontext. Die Interviews sollen Aufschluss darüber geben, inwieweit den Lehrer\*innen die HS ihrer Schüler\*innen bewusst ist, wie sie darauf im unterrichtlichen Geschehen reagieren und ob sie HS als Persönlichkeitseigenschaft benennen. Aus diesen Erkenntnissen heraus können gegebenenfalls auch Schlussfolgerungen auf die Lehrerprofessionalität hinsichtlich der Thematik *Hochsensibilität bei Lernenden* gezogen werden. Zur Umsetzung der Erhebung empfiehlt sich die Methodik des Leitfadeninterviews (Kapitel 7.2). Inhaltlich bietet Vita (2019) mit ihrer *Checkliste für Lehrkräfte* (118f) zentrale Anhaltspunkte. Mit Hilfe der Ergebnisse aus Schritt 1, werden die zu befragenden Lehrkräfte ermittelt. Es wird angenommen, dass eine Lehrkraft zu mehreren Schüler\*innen befragt werden kann. Vor Durchführung der Interviews soll sichergestellt werden, dass die Einverständniserklärung von den zu Befragenden unterzeichnet ist.

### **Teil 3 - Persönlichkeitseigenschaften der Lehrkräfte:**

Die abschließende Erhebung dieser Forschungsarbeit nimmt die Persönlichkeit der befragten Lehrkräfte in den Blick. In einer ersten Erhebung sollen die Lehrkräfte auf HS getestet werden. Darüber hinaus interessiert auch die Gesamtpersönlichkeit der Proband\*innen, weshalb eine abschließende Messung Persönlichkeitsdimensionen und -motive abbilden soll. Beide durchzuführenden Tests werden folgend beschrieben:

#### **HSP – Test (Satow, 2022):**

Es soll in einem ersten Test ermittelt werden, ob die Befragten selbst hochsensibel sind. Hierzu wird der HSP-Test von Dr. Lars Satow (2022) verwendet. Im Gegensatz zu Arons (2020, 95f; 2005, 35f) *Highly Sensitive Person Scale (HSPS)*, die von einem eindimensionalen Konstrukt ausging, misst Satow „Hochsensibilität auf den drei zugrundeliegenden Faktoren „Leichte Erregbarkeit“ (EOE, *Ease of Excitation*), „Niedrige Wahrnehmungsschwelle“ (LST, *Low Sensory Threshold*) und „Hohe Empfindsamkeit“ (HSE, *High Sensitivity*)“ (Satow, 2022, 5).

Die Bedeutung der einzelnen Skalen beschreibt Satow (2022, 7) folgendermaßen:

**Skala EOE:** *Personen mit hohen Skalenwerten sind leicht erregbar und schnell beunruhigt, insbesondere dann, wenn viele Dinge und Informationen gleichzeitig auf sie einströmen.*

*Beispielitem: „Kleinigkeiten bringen mich sehr schnell aus der Ruhe.“*

**Skala LST:** *Personen mit hohen Skalenwerten nehmen ihre Umwelt intensiver und oft auch früher wahr als andere. Sie sind empfindlicher, z.B. für flackerndes Licht oder unangenehme Gerüche.*

*Beispielitem: „Es passiert häufig, dass ich der Erste bin, der etwas wahrnimmt, beispielsweise riecht oder hört.“*

**Skala HSE:** *Personen mit hohen Skalenwerten beschäftigen sich sehr mit ihren Gefühlen und inneren Vorgängen. Die hohe Empfindsamkeit verstärkt die leichte Erregbarkeit und niedrige Wahrnehmungsschwelle deutlich.*

*Beispielitem: „Meine eigenen Gefühle nehme ich sehr genau wahr.“*

Satows HSP-Test ist für Personen ab 16 Jahren konzipiert und sowohl als Online-, als auch als Paper-Pencil-Version verfügbar. Gemessen werden die Items auf einer vierstufigen Likertskala. Die Auswertung des Tests erfolgt über eine, von Satow (2022) bereitgestellte Excel-Auswertungshilfe. Die Testung der Lehrpersonen auf HS soll Aufschluss über die These geben, ob hochsensible Lehrer\*innen HS bei Schüler\*innen eher wahrnehmen als Lehrkräfte, die nicht hochsensibel sind.

### **B5T – Test (Satow, 2020):**

Neben der Hochsensibilität soll die Persönlichkeit der Lehrkräfte in ihrer Gesamtheit untersucht werden, um Thesen zu möglichen Zusammenhängen von individuellen Merkmalen und der Sensibilität für HS aufstellen zu können. Hierzu eignet sich die Verwendung des Big-Five-Persönlichkeitstests von Satow (2020). Neben den grundlegenden Persönlichkeitsdimensionen *Neurotizismus (N)*, *Extraversion (E)*, *Gewissenhaftigkeit (C)*, *Verträglichkeit (A)* und *Offenheit (O)* – kurz: Big Five - misst er auch die drei Grundmotive *Bedürfnis nach Anerkennung und Leistung (LM)*, *Bedürfnis nach Einfluss und Macht (MM)* und *Bedürfnis nach Sicherheit und Ordnung (SM)* (Satow, 2020, 4).

Die *Big Five* gehen zurück auf Goldberg (1981,1993), der die fünf Faktoren erstmals als universelle und umfassende Persönlichkeitsdimensionen zusammenfasste. Basierend darauf entwickelten McCrae & Costa (1989) einen ersten Persönlichkeitsfragebogen (NEOFFI) zur Messung der Big Five und legten die bis

heute gültigen Bezeichnungen und Marker für die einzelnen Faktoren fest (Satow, 2020, 7):

**Extraversion (E):** *Aktiv, durchsetzungsstark, energiegeladen, aus sich heraus gehend, kontaktfreudig, gesellig, gesprächig (Gegenteil: Introversion). [...] Studien und Meta-Analysen konnten zeigen, dass Extraversion mit Teamarbeit, Arbeitszufriedenheit und beruflicher Leistung – insbesondere auch von Führungskräften – korreliert ist (Judge et al., 2002; Lim & Ployhart, 2004).*

**Neurotizismus (N):** *Ängstlich, unsicher, an sich selbst zweifelnd, selbstbemitleidend, verletzlich, reizbar, empfindlich, instabil: Gegenteil: Emotionale Stabilität. [...] Menschen mit hohen Neurotizismuswerten sind oft angespannt, ängstlich und nervös. Sie grübeln viel, zweifeln schnell an sich und können weniger gut mit Stress umgehen. Die Folge sind ein oftmals erhöhtes Risiko für depressive Erkrankungen und Burnout (Adams et al, 2020; Daniel & Schuller, 2000; Grundy, 2000; Kim et al, 2009; Schaufeli & Enzmann, 1998; Vittengl, 2017)*

**Gewissenhaftigkeit (C, engl. Conscientiousness):** *Effizient, organisiert, gewissenhaft, zuverlässig, verantwortungsvoll, planvoll. Menschen mit hohen Werten auf dem Faktor Gewissenhaftigkeit sind pflichtbewusst, ordnungsliebend und gehen prinzipiell systematisch und genau vor. Gewissenhaftigkeit ist – auch über Berufsgruppen hinweg - einer der besten Prädiktoren für berufliche Leistung (Barrick, Mount & Judge, 2001; Hanks, 2011; Hurtz & Donovan, 2000; Schmidt & Hunter, 1998).*

**Offenheit (O, engl. Openness):** *Künstlerisch, kreativ, neugierig, originell, Neuem gegenüber aufgeschlossen, einfallsreich. Menschen mit hohen Werten auf dem Faktor Offenheit sind besonders tolerant, neugierig und an vielen Dingen interessiert. Sie haben oftmals eine Vorliebe für Kunst, Literatur und (klassische) Musik (Schwaba et al, 2018). Neuere Untersuchungen konnten einen Zusammenhang mit der Aktivität bestimmter Hirnregionen im Ruhezustand nachweisen (Dubois, 2018).*

**Verträglichkeit (A, engl. Agreeableness):** *Anerkennend, verständnisvoll, großzügig, sympathisch, hilfsbereit, kooperativ, milde. Verträgliche Menschen sind oft gute Team-Player. Sie bemühen sich um andere und sind allgemein beliebt. Hohe Werte für Verträglichkeit, sind zwar nicht unbedingt mit beruflicher Leistung korreliert, erhöhen aber oftmals die Wahrscheinlichkeit dafür, in einem Vorstellungsgespräch für eine neue Stelle ausgewählt zu werden (Barrick, Mount & Judge, 2001; Kristof- Brown et al, 2002).*

Die Big Five messen die Persönlichkeitsstruktur phänotypisch (Satow, 2020, 8). Die, vom B5T zusätzlich gemessenen drei Grundmotive geben hingegen Aufschluss über Entwicklung und Potenzial einer Person und sind deshalb eine sinnvolle Ergänzung zu der Big-Five-Testung. Die Motive Leistung, Macht und Sicherheit werden nach Satow (ebd.) folgendermaßen definiert:

**Leistungsmotiv (LM):** Personen mit einem ausgeprägten Leistungsmotiv, versuchen immer ihr Bestes zu geben. Sie sind erst dann zufrieden, wenn sie ihre Ziele erreicht haben. Gleichzeitig suchen sie nach Anerkennung für ihre Leistung und sind bereit, für den Erfolg auf viele Annehmlichkeiten zu verzichten.

**Machtmotiv (MM):** Personen mit einem großen Machtbedürfnis wollen der Welt ihren Stempel aufdrücken. Sie wollen gestalten und Verantwortung übernehmen. Sie sind erst dann zufrieden, wenn sie wichtige Dinge kontrollieren und beeinflussen können.

**Sicherheitsmotiv (SM):** Personen mit einem ausgeprägten Bedürfnis nach Sicherheit, sehnen sich nach (innerer) Ruhe, Ordnung und abgesicherten Verhältnissen. Sie mögen keine Überraschungen, und wenn sie die Wahl haben, entscheiden sie sich für die Sicherheit und gegen das Risiko.

Der B5T misst somit sowohl die grundlegende Persönlichkeitsstruktur als auch Entwicklungsrichtung und Potenzial einer Person. Darüber hinaus umfasst er eine Skala zur Kontrolle von Testverfälschung durch positive Selbstdarstellung und einen Plausibilitätscheck, der auffällige, unplausible Antworten identifiziert (ebd., 4). Die vierstufige Antwortskala des Tests verhindert mittlere, neutrale Antworten (ebd.). Der B5T misst Persönlichkeitsdimensionen und Grundmotive mit 72 Items und ist für Personen ab 16 Jahren geeignet. Er ist sowohl als Paper-Pencil-Version, als auch als Excel- und Online-Version verfügbar. Die Auswertung des B5T erfolgt ebenfalls mithilfe einer Auswertungsvorlage (Satow, 2020).

## **7.2 Qualitative Forschung: Das Leitfadeninterview**

Qualitative Forschung zielt darauf ab, das Leben „von innen heraus“ zu betrachten und soziale Wirklichkeiten wie Haltungen, Handlungen und Interaktionen aus Perspektive der Handelnden zu rekonstruieren (Flick, von Kardoff & Steinke, 2010, 14; Friebertshäuser & Langer, 2010, 437). Sie beschäftigt sich mit den verschiedenen individuellen und sozialen Wirklichkeitskonstruktionen der Welt, indem sie *kommunikative Äußerungen erfasst, in einen Text überführt und die darin enthaltenen subjektiven Bedeutungskonstruktionen und -zuschreibungen [herausfiltert und] analysiert* (Flick, 2010a, 81-97).

Bei qualitativer Forschung in Form von Interviews stehen die Erzählungen der Befragten und somit ihre individuellen Sichtweisen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses (Heinze, 2013, 292). Ein Interview ist immer in eine soziale Situation eingebettet, wobei mindestens zwei Personen in Form eines Frage-Antwort-

Verhaltens miteinander agieren, sprich: Der/ die Interviewer\*in führt das Gespräch, in dem er/ sie Fragen stellt und der/ die Interviewte antwortet (Haller, 2011; in: Heinze, 2013, 27). Es entsteht ein Arbeitsbündnis mit meist unidirektionalem Informationsfluss (Heinze, 2013, 231). Dabei spielen die persönlichen Hintergründe beider Parteien und die gegenseitige Wahrnehmung, Einschätzung und Haltung eine wichtige Rolle (Schnell, Hill & Esser, 2008, 321f).

Das *Leitfadeninterview* ist eine spezielle Form des Interviews und hat in der qualitativen Sozialforschung seinen Platz. Vorab als relevant ermittelte Themenkomplexe werden durch die forschende Person erfragt, um subjektive Sichtweisen hinsichtlich des Forschungsinteresses zu erfassen (Heinze, 2013, 229). Ein vorstrukturierter Fragenkatalog bildet die Basis dieser Interviewform. Vorausgesetzt ist ein gewisses Vorwissen zur zu untersuchenden Thematik auf Forscher\*innenseite. Ein Leitfadeninterview gewährleistet ein systematisches Vorgehen bei der Datenerhebung, bei gleichzeitiger Offenheit für individuelle Erzählweisen innerhalb des vorgegebenen Rahmens (Heinze, 2013, 232). Allerdings begrenzt letzterer auch das Sichtfeld und damit das Spektrum informationsbringender Antworten (ebd.). Die Wahrscheinlichkeit, dass die vorgefertigte Einschränkung eher zu einer Frage-Antwort-Situation und einer Blockade an Informationen, als zu einem offenen Gespräch beider Instanzen führt, steigt (ebd., 233).

Je nachdem, wie hoch der Grad der Vorstrukturierung ist, wird zwischen einer *standardisierten und teilstandardisierten Form* des Leitfadeninterviews unterschieden (ebd., 232). Standardisiert wird mit einem festgelegten Fragenkatalog gearbeitet, bei dem auch die Nachfragen bereits vorformuliert sind. Die Interviews werden unter möglichst gleichen Bedingungen durchgeführt und die Fragen in derselben Reihenfolge sukzessive abgearbeitet (ebd.). Teilstandardisierte Interviewleitfäden bieten hingegen die Möglichkeit, „*die Reihenfolge der Fragen und die Formulierungen an den jeweiligen Gesprächsverlauf anzupassen, Themen zu ergänzen oder spezifische Vertiefungsfragen zu stellen*“ (ebd.). Dies bewirkt, dass sich Gesprächsverläufe bei teilstandardisierten Interviews trotz ihrer vorgegebenen Perspektive oftmals unterscheiden.

### 7.3 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015)

Die Auswertung der Lehrerinterviews soll nach den Richtlinien der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) erfolgen. Bei dieser wissenschaftlichen Methode wird der Datensatz in einzelne, vorher festgelegte, Interpretationsschritte zerlegt und die Analyse dadurch nachvollziehbar, intersubjektiv überprüfbar und auf andere Gegenstände anwendbar gemacht (ebd., 61). Es handelt sich um ein systematisches, regelgeleitetes Vorgehen, das im Gegensatz zu einer freien Interpretation steht. Auf die Fragestellung der Arbeit hin, wird ein, auf das Datenmaterial, angepasstes Ablaufmodell konstruiert. Die Systematik der Herangehensweise macht es möglich, die Analyse nachzuvollziehen und ebenfalls durchzuführen (ebd., 51). Ein weiteres zentrales Merkmal der qualitativen Inhaltsanalyse stellt die Einbettung des Materials in den Kommunikationszusammenhang dar. Der transkribierte Text wird immer innerhalb seines Kontextes interpretiert und das Material auf seine Entstehung und Wirkung hin untersucht (ebd., 50). Dabei steht ein zuvor gebildetes Kategoriensystem im Zentrum der Analyse. Durch die Orientierung am alltäglichen Umgang mit dem sprachlichen Material, wird der Gegenstandsbezug neben der Technikversiertheit gewahrt (ebd., 52). Zudem soll inhaltlichen Argumenten immer der Vorrang vor Verfahrensargumenten gegeben werden (ebd., 53). Darüber hinaus soll die qualitative Auswertungsmethode nicht von einem quantitativen Analyseverfahren abgegrenzt werden. Vielmehr wird nahegelegt, letzteres hinzuzuziehen, wenn Ergebnisse verallgemeinert und die Bedeutung von Häufigkeiten untermauert werden soll (ebd.).

Es handelt sich bei der gewählten Analyseform sowohl um eine theorie- als auch regelgeleitete qualitative Auswertungsmethode, die auf drei Grundformen des Interpretierens beruht: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung (ebd., 52). Dabei liegt es in der Entscheidung des Interpretierenden, die jeweils geeignete Analysetechnik abhängig von Forschungsfrage und Material auszuwählen (ebd., 67). *Zusammenfassung* meint in diesem Zusammenhang die Reduktion des Materials auf das Wesentliche. Dabei kann entweder das ganze Material, oder nur ein, auf einem Definitionskriterium basierender, Teil berücksichtigt werden (induktive Kategorienbildung, ebd., 68).

Die Interpretationstechnik der *Explikation* hingegen möchte, „zu einzelnen fraglichen Textteilen (Begriffen, Sätzen, ...) zusätzliches Material“ herantragen (ebd.). In

Abhängigkeit davon, inwieweit die Textteile das Datenmaterial umfassen, spricht man von einer engen, oder aber weiten Kontextanalyse (ebd.).

Die *Strukturierung* wiederum zielt darauf auf, „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (ebd.). Letzteres kann auf formaler, inhaltlicher, typisierender und skalierender Ebene geschehen (ebd., 68).

Mayrings Modell zur Durchführung einer qualitativen Inhaltsanalyse, bietet eine allgemeine Orientierung. Auf dieser Basis können einzelne Analyseschritte an die Einzelerhebung angepasst werden:

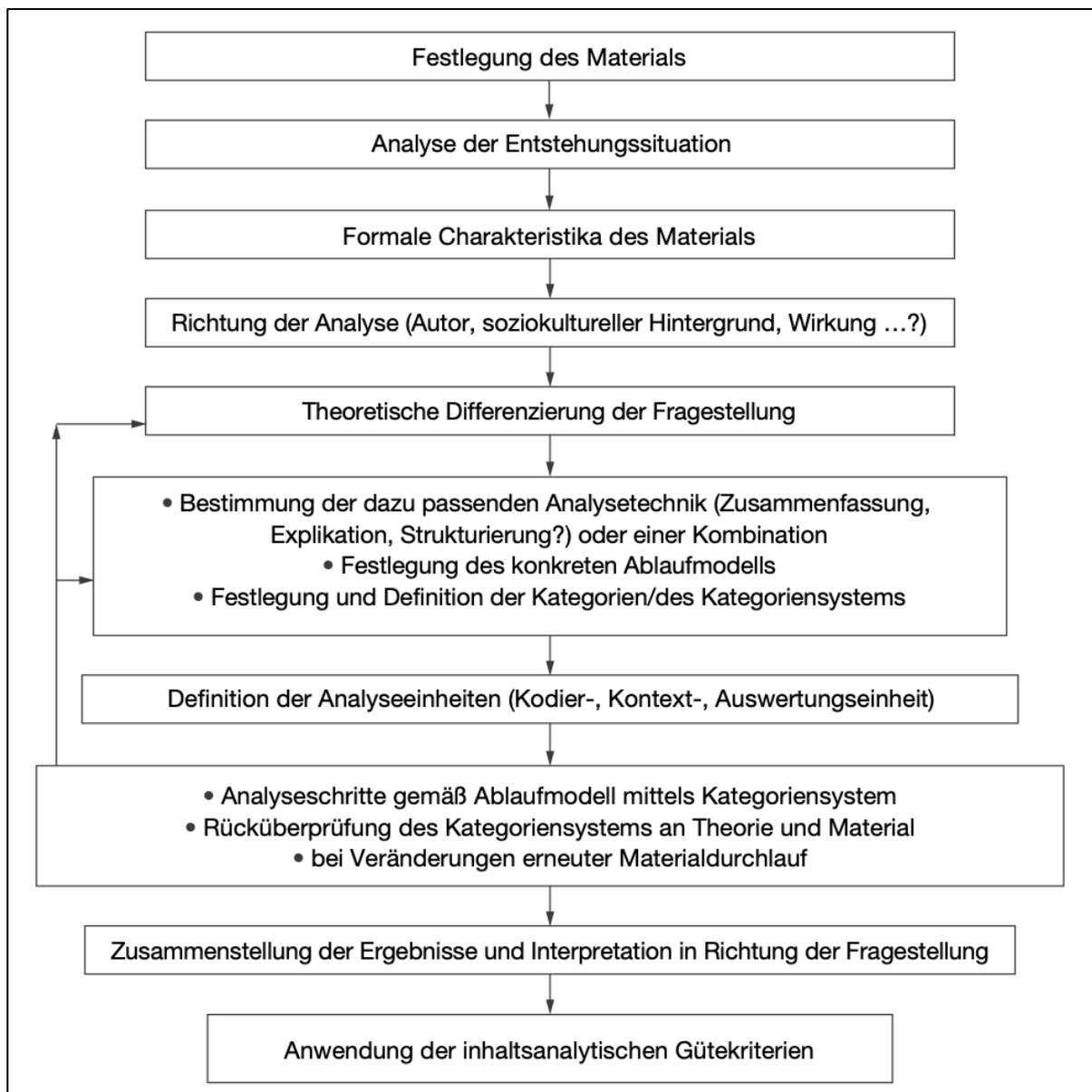


Abb. 6: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell (Mayring, 2015, 62)

Zunächst muss das *Ausgangsmaterial* der Analyse genau bestimmt werden (ebd., 54). Die Grundgesamtheit muss hierfür definiert und Repräsentativitäts- sowie ökonomische Überlegungen angestellt werden. Das festgelegte Korpus bleibt im weiteren Analyseprozess möglichst unverändert. Es folgt eine Analyse der Entstehungssituation, in der genau beschrieben wird, von wem und unter welchen Bedingungen das Datenmaterial produziert wurde (ebd.). Zuletzt sollte auch das zugrundeliegende Transkriptionsmodell dargelegt werden. Im nächsten Schritt soll die Richtung der Analyse, inklusive theoriegeleiteter Differenzierung festgelegt und die entsprechende Analysetechnik festgelegt werden (ebd., 58ff). Theoriegeleitete Differenzierung meint in dem Zusammenhang das Berücksichtigen und mit Einbeziehen von bereits vorhandenen Erkenntnissen, um dadurch einen Forschungsfortschritt anzustreben. Nachdem das konkrete Ablaufmodell der Analyse bestimmt ist, folgt die Definition der einzelnen Analyseeinheiten und die Entwicklung eines Kategoriensystems (ebd., 61ff). Letzteres setzt sich zusammen aus *Kodiereinheiten*, die den kleinsten Materialbestandteil einer Kategorie festlegen, *Kontexteinheiten*, die wiederum den größten Textbestandteil einer Kategorie definieren und *Auswertungseinheiten*, die bestimmen, welche Textteile nacheinander ausgewertet werden (ebd., 61). Während der inhaltlichen Analyse sollen die zuvor festgelegten Analyseschritte gemäß des erstellten Ablaufmodells eingehalten und regelmäßig an Theorie und Material rücküberprüft werden (ebd., 62). Werden Veränderungen festgestellt, wird das Material erneut schematisch durchlaufen.

## **8 Durchführung der Untersuchung**

Das geplante Forschungsvorhaben wird an einem nordrheinwestfälischen Gymnasium in Krefeld durchgeführt. Wie oben bereits erwähnt, liegt der Wahl der Schulform die Annahme zugrunde, dass die Mitarbeit von Schüler\*innen und Erziehungsberechtigten die wenigsten Herausforderungen birgt und deshalb zuverlässiger und aussagekräftiger ist. In diesem Abschnitt werden die einzelnen Erhebungsschritte hinsichtlich ihrer Stichprobe und Durchführung dargelegt und ausgewertet. Da die einzelnen Untersuchungen aufeinander aufbauen, wird dabei chronologisch vorgegangen.

## **8.1 Teil 1: Bestandsaufnahme**

In einer *Bestandsaufnahme* sollen diejenigen Schüler\*innen der Stichprobe erfasst werden, denen das Merkmal HS zuzuschreiben ist. Zuvor muss der HSC-21 von Weyn et al. (2021) in die deutsche Sprache übersetzt werden. Die Durchführung der Fragebogenerhebung erfolgt im unterrichtlichen Setting.

### **8.1.1 Stichprobe**

Die, von der Schulleitung zugesprochene Stichprobe umfasst vier achte Klassen (8b, 8c, 8d und 8e). Dies sind insgesamt 102 Schüler\*innen, davon 57 Mädchen und 45 Jungen. Davon brachten 79 Lernende eine unterzeichnete Einverständniserklärung ihrer Erziehungsberechtigten mit. Vier weiteren Schüler\*innen wurde die Teilnahme an der Studie explizit verwehrt. Drei Proband\*innen waren am Untersuchungstag erkrankt. Daraus ergibt sich eine Stichprobengröße von  $N = 68$ , davon 42 Mädchen und 26 Jungen.

Jugendliche der achten Klasse eines Gymnasiums sind in der Regel dreizehn bis vierzehn Jahre alt, geht man von einer regulären Einschulung mit sechs Jahren aus. Der HSC-21 wurde für Kinder und Jugendliche im Alter von acht bis neunzehn Jahren konzipiert (Pluess et al., 2018). Demnach bedienen die Schüler\*innen der Stichprobe das mittlere Testalter. Das genaue Alter ist im Hinblick auf das Forschungsinteresse irrelevant und wurde deshalb nicht erhoben.

### **8.1.2 HSC-21 in deutscher Fassung**

Die niederländische Version des HSC-21 (Weyn et al., 2021) wurde mithilfe eines, in den Niederlanden wohnenden und im Gesundheitswesen arbeitenden, deutschen Muttersprachlers in einem mehrschrittigen Vorgehen übersetzt. Die verwendete Testversion gibt bewusst keinen Hinweis auf den zu testenden Inhalt. Dadurch sollten Testverfälschungen im Sinne sozialer Erwünschtheit vermieden werden. Aufgrund des weiteren Forschungsvorgehens ist es nicht möglich, die Erhebung anonym durchzuführen. Name und Klasse der Schüler\*innen müssen erhoben werden. Probehalber wurden die übersetzten Fragebögen von zwei Jungen und zwei Mädchen in vergleichbarem Alter ausgefüllt und als weitestgehend verständlich und somit ausfüllbar empfunden. Das Konzept der Messskala stellte keine Schwierigkeiten dar und die Zeit der Bearbeitung betrug fünf bis zehn Minuten. Einige der Aussagen erschienen den Jugendlichen komisch und schwieriger zu beantworten

als andere, weil sie keinen Kontext offenlegten. Diese Tatsache muss einerseits aus zeitlichen Gründen, andererseits, weil es sich einzig um eine Übersetzung und nicht um ein eigens erstelltes Messinstrument handelt, so hingenommen werden. Die Kritik, dass sich Aussagen gefühlt wiederholen, soll für das Vorhaben ebenfalls nicht berücksichtigt werden. Somit erscheint der deutsche Fragebogen für das angestrebte Vorhaben ohne Bedenken einsetzbar (Abb.7).

<p>Name: _____ Datum: _____</p> <p>Klasse: _____ Klassenlehr*in: _____</p> <p>Geschlecht: <input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> weiblich <input type="checkbox"/> divers</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p style="font-size: small;">Gib für jede Beschreibung an, wie stark sie auf dich zutrifft, indem du eine Zahl zwischen 1 und 7 einkreist.</p> <table style="width: 100%; text-align: center; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> <tr> <td>Trifft gar nicht zu</td><td></td><td></td><td>trifft mittelmäßig zu</td><td></td><td></td><td>Trifft voll und ganz zu</td> </tr> </table> </div> <p>1) Mir fällt auf, wenn Kleinigkeiten in meiner Umgebung verändert sind. 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>2) Ich fühle mich unwohl, wenn ich laute Geräusche höre. 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>3) Ich werde nervös, wenn ich viel in kurzer Zeit erledigen muss. 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>4) Ich finde es unangenehm, wenn vieles gleichzeitig passiert. 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>5) Ich mag keine lauten Geräusche. 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>6) Wenn mich jemand beobachtet, werde ich nervös. Dadurch ist meine Leistung schlechter als normalerweise. 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>7) Ich bemerke schnell, wie etwas riecht. 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>8) Wie Lebensmittel schmecken, macht mir viel aus. 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>9) An überfüllten Plätzen fühle ich mich schnell überwältigt. 1 2 3 4 5 6 7</p>	1	2	3	4	5	6	7	Trifft gar nicht zu			trifft mittelmäßig zu			Trifft voll und ganz zu	<p>10) Ich bemerke kleine Details in meiner Umgebung. 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>11) Ich fühle schnell Schmerzen. 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>12) Ich kann verschiedene Geschmäcker gut voneinander unterscheiden. 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>13) Ich erschrecke bei Berührungen. 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>14) Ich reagiere empfindlich auf helles Licht. 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>15) Es fällt mir sofort auf, wenn jemand neue Kleidung oder einen neuen Haarschnitt hat. 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>16) Ich reagiere empfindlich auf laute Geräusche. 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>17) Ich habe Augen für Details in meiner Umgebung. 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>18) Ich erschrecke bei plötzlichen Geräuschen. 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>19) Ich habe einen feinen Geruchssinn. 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>20) Ich reagiere empfindlich auf Berührungen. 1 2 3 4 5 6 7</p> <p>21) Ich bin verärgert, wenn andere Kinder mich berühren. 1 2 3 4 5 6 7</p>
1	2	3	4	5	6	7									
Trifft gar nicht zu			trifft mittelmäßig zu			Trifft voll und ganz zu									

Abb. 7: HSC-21, deutsche Fassung; Erhebungsversion

### 8.1.3 Durchführung

Zwei Wochen vor dem Erhebungszeitpunkt leiteten die Klassenlehrer\*innen eine Einverständniserklärung für die Teilnahme an der Fragebogenerhebung an die Erziehungsberechtigten der Jugendlichen weiter. 68 davon kamen mit unterzeichneter Einwilligung zurück. Einer der Klassenlehrer sammelte sie ein und übergab sie am Erhebungstag.

Die Erhebung selbst fand am letzten Schultag vor den Herbstferien statt. Drei der vier Klassen versammelten sich zu Unterrichtsbeginn um acht Uhr in der großen Sporthalle der Schule. Die Schüler\*innen wussten, dass sie vor ihrem eigentlichen Unterricht an einer fünf- bis zehnmütigen Fragebogenstudie teilnehmen werden. Aus Gründen der Einfachheit und Sicherheit wurde mit dem Paper-Pencil-Prinzip

erhoben. Die Ansprache an die Teilnehmer\*innen wurde wie folgt vorbereitet und in vergleichbarer Fassung frei vorgetragen:

*„Guten Morgen zusammen,  
und vielen Dank an euch und eurer Lehrer, dass ihr hier seid!  
Zu mir:  
Ich bin Katharina Gierok, studiere Lehramt in Dortmund und schreibe gerade meine  
Masterarbeit. Und dafür brauche ich heute eure Hilfe:  
Ich habe euch einen Fragebogen mitgebracht.  
Hier oben tragt ihr bitte Namen, Datum, Klasse und den Namen eures Klassenlehrers bzw.  
eurer Klassenlehrerin ein und gebt euer Geschlecht mit einem Kreuzchen an.  
Danach seht ihr 21 Aussagen, z.B. „Ich mag keine lauten Geräusche.“  
Unter jeder Aussage findet ihr die Zahlen von 1 bis 7. Das sind quasi Punkte, die ihr vergeben  
sollt.  
1 bedeutet: „Das trifft überhaupt nicht auf mich zu.“  
Und 7 dann: „Das trifft voll und ganz auf mich zu.“  
Bitte kreist jeweils die Zahl ein, die am ehesten auf EUCH zutrifft. Es gibt hier kein RICHTIG  
und FALSCH und auch kein GUT oder SCHLECHT.  
Wenn ihr fertig seid, gebt mir bitte euren Bogen, nehmt euch – wenn ihr möchtet – etwas aus  
dem Dankeschön -Korb und geht dann in euren Klassenraum.  
(Wichtig: Ich darf nur Fragebögen von den Kindern annehmen, deren Eltern die  
Einverständniserklärung unterschrieben haben.)  
Gibt es Fragen?  
Dann verteile ich jetzt die Blätter.“*

Zwei Schüler\*innen stellten Fragen bezüglich des Datenschutzes, die zufriedenstellend beantwortet werden konnten. Anschließend wurden die Fragebögen verteilt, von den Lernenden ausgefüllt und bei der Untersuchungsleitung abgegeben.

Die 8b war aufgrund eines gleichzeitig anfallenden Projekts in dieser Schulstunde verhindert, weshalb die Erhebung separat in der dritten Schulstunde des gleichen Tages im Klassenraum durchgeführt wurde. Die Durchführung wurde möglichst identisch gehalten und dauerte, aufgrund der kleineren Gruppengröße und der geordneten Sitzsituation, etwas kürzer.

#### **8.1.4 Auswertung**

Von den 68 zur Auswertung zu Verfügung stehenden Fragebögen, müssen sieben aufgrund unzureichender Ausfüllung aus der Wertung genommen werden. Es bleibt ein Datensatz von N=61, davon sind 39 Teilnehmer\*innen weiblich und 22 männlich.

Die Teilnahme der Schüler\*innen innerhalb der vier Klassen ist mit 17 (8b), 16 (8c), 12 (8d) und 17 (8e) Jugendlichen in der Klasse weitestgehend ausgeglichen. Orientiert man sich in der Einstufung des Sensibilitätsgrades der Schüler\*innen an den empfohlenen Cut-Off-Werten von Pluess et al. (2018, 67) und dem Wert des Sensibilitätsgrades insgesamt, kommt man zu folgendem Ergebnis: 24 Lernende weisen eine niedrige Sensibilität auf, 18 eine mittlere und 19 Proband\*innen eine hohe. Wertet man die Fragebögen alternativ nach prozentualen Anteilen (30 – 40 – 30) aus (ebd.), kommt man auf 18 wenig Sensible, 24 normal Sensible und 18 Hochsensible. Die Tendenz beider Verfahren hinsichtlich der Ausprägung *Hochsensibilität* ist ähnlich. Auch wenn Pluess et al (2018, 67) im Zweifel die Auswertung nach Prozenten empfiehlt, erscheint die Herangehensweise via Cut-Off-Werten im Falle einer derart kleinen Stichprobe geeigneter, da sie nicht das Verhältnis der einzelnen Sensibilitätsgrade vorgibt und eine, von dem aktuellen Forschungsstand abweichende Gewichtung möglich lässt. Besonders auffallend ist die Geschlechterverteilung in Bezug auf die Sensibilität der Versuchspersonen (Abb. 8). Gut 70% der Jugendlichen, die der Gruppe der Wenig-Sensiblen zuzuordnen sind, sind männlich, wohingegen nur weibliche Personen in die Gruppe der Hochsensiblen fallen. Auch im Bereich der Normal-Sensiblen dominiert das weibliche Geschlecht mit 72%. Als divers identifizierte sich keiner der Jugendlichen.

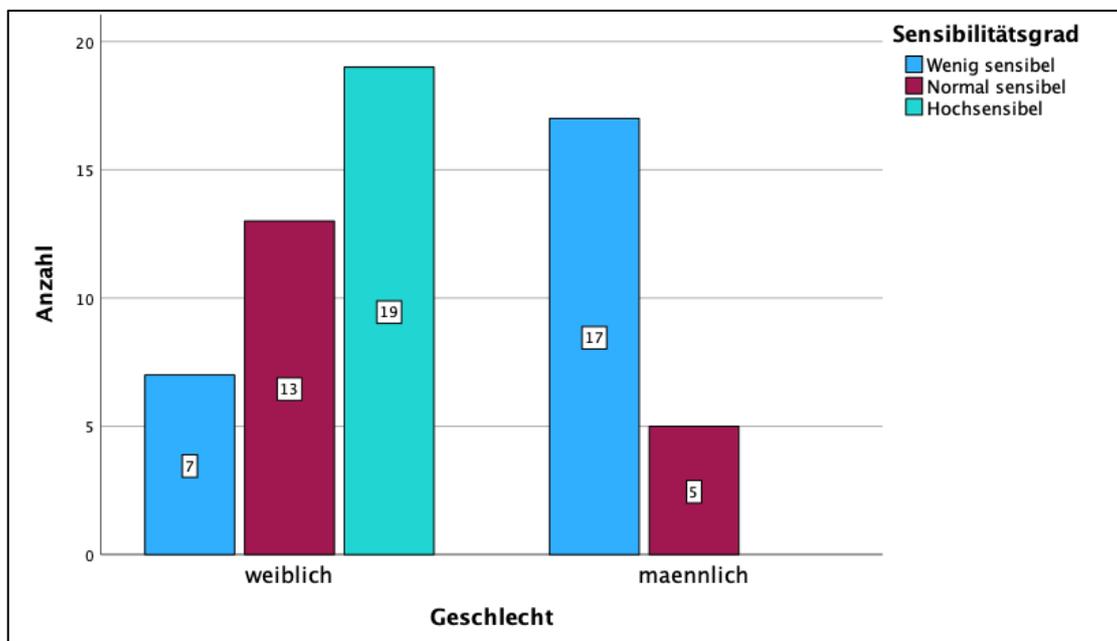


Abb. 8: Sensibilitätsausprägung nach Geschlecht und Gesamtskala

Betrachtet man die Verteilung der Sensibilitätstypen innerhalb der einzelnen Klassen, sind sowohl Gewichtung-, als auch Verhältnisunterschiede zu verzeichnen (Abb. 9). Der Großteil der Schüler\*innen in Klasse 8b ist wenig sensibel, wohingegen wenig und hoch Sensible in den Klassen 8c und 8e gleichverteilt sind. In Klasse 8c gibt es allerdings weniger normal Sensible, wenig und hoch Sensible, wohingegen der Anteil der normal Sensiblen in Klasse 8e überwiegt. In Klasse 8d ist der größte Anteil der Schüler\*innen hochsensibel.

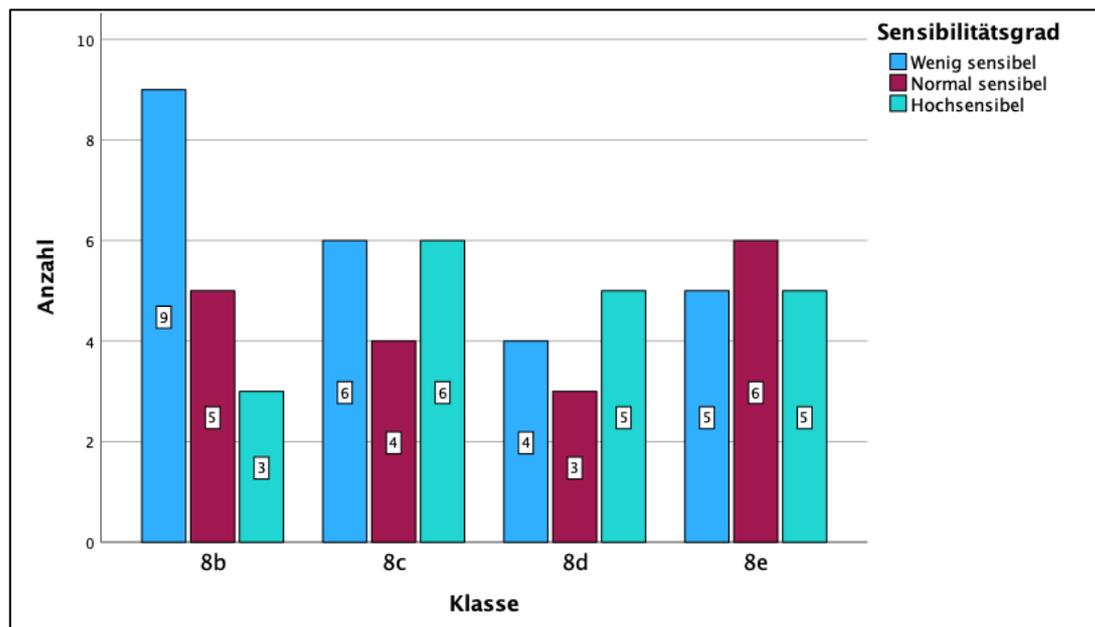


Abb. 9: Sensibilitätsausprägung nach Klasse und Gesamtskala

Die angeführten Ergebnisse geben eine erste Einschätzung der Sensibilitätsverteilung in der untersuchten Klassenstufe. Um sicher zu gehen, dass die getesteten Schülerinnen nach dem Fragebogen tatsächlich als hochsensible einzustufen sind, werden auch die Skalenwerte der beiden Sub-Skalen (Leichtigkeit der Erregung & Niedrige sensorische Schwelle – EOE-LST; Ästhetische Sensibilität - AES) mit dem Cut-Off-Wert 4.7 verglichen. Vier der Mädchen weisen einen geringeren Wert in der Skala EOE-LST auf, weshalb sie aus der Liste der hochsensiblen Schülerinnen entfernt werden müssen. Zwei davon waren bereits als Grenzgängerinnen einzustufen, die anderen beiden befinden sich vom Gesamtwert her im mittleren Bereich der HS. Im Hinblick auf die AES-Skala zeigt sich ein ähnliches Bild: drei weitere Mädchen fallen aus der Hochsensibilität heraus. Eines davon, obwohl sie mit 5,95 den zweithöchsten Gesamtwert verzeichnet. Unter diesem Aspekt verschiebt sich die Sensibilitätsausprägung innerhalb der einzelnen Klassen und es ergibt sich N=12 hochsensible Schülerinnen insgesamt, eine Schülerin in

Klasse 8b, drei Schülerinnen in Klasse 8c und jeweils vier Schülerinnen in den Klassen 8d und 8e (Abb.10).

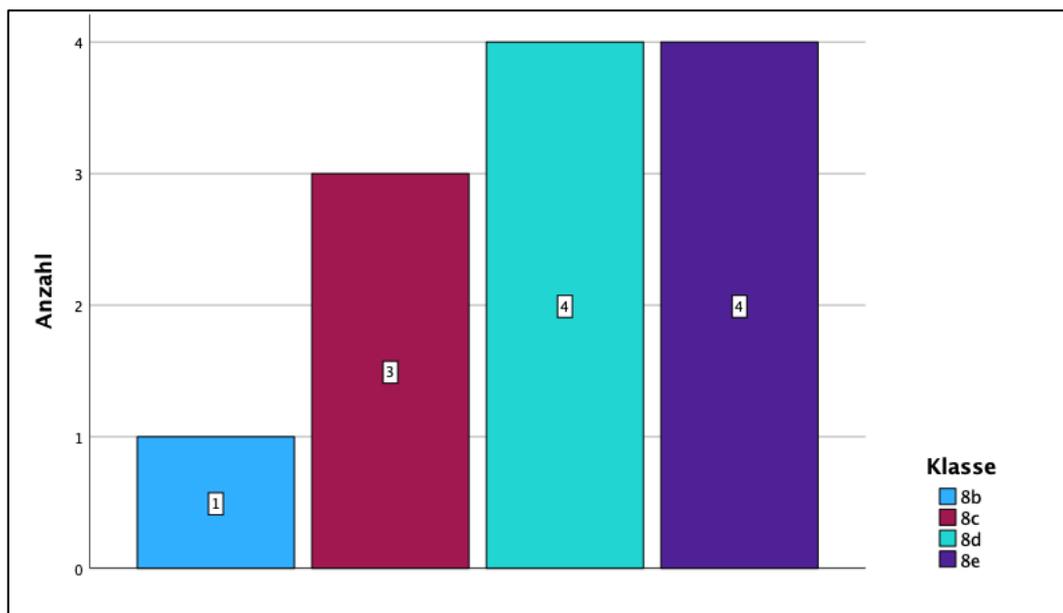


Abb. 10: Anzahl hochsensibler Schülerinnen in den Klassen 8b - 8d

Mit knapp 20% Hochsensibilität entspricht die Stichprobe den gängigen Forschungsergebnissen (Kagan, 1994; Kristal, 2005). Auffällig ist sie allerdings hinsichtlich ihrer Geschlechterspezifität, da sich nur weibliche Personen als hochsensibel einstufen lassen. Es ist zu vermuten, dass die, von Satow (2022, 19) und Aron (2014, 21) hervorgehobenen Geschlechtsunterschiede, bereits im Kindesalter auftreten.

Die Skalenwerte der Schülerinnen liegen nah beieinander. Nur die Schülerin mit den höchsten Werten hebt sich deutlich von ihren Klassenkameradinnen ab. Tabelle 3 zeigt die einzelnen Skalenwerte der hochsensiblen Probandinnen in absteigender Reihenfolge abhängig vom Gesamtwert (Tab.3).

Tab. 3: Skalen - Durchschnittswerte der hochsensiblen Schülerinnen

Vpn	Klasse	Gesamt	EOE-LST	AES
01	8e	<b>6,62</b>	6,92	6,13
02	8c	<b>5,95</b>	5,46	6,75
03	8e	<b>5,81</b>	5,46	6,38

04	8e	<b>5,67</b>	5,62	5,75
05	8c	<b>5,62</b>	5,54	5,75
06	8e	<b>5,62</b>	5,23	6,25
07	8b	<b>5,48</b>	5,54	5,38
08	8d	<b>5,48</b>	5,46	5,50
09	8d	<b>5,38</b>	5,54	5,13
10	8d	<b>5,33</b>	4,92	6,00
11	8c	<b>5,24</b>	4,92	5,75
12	8d	<b>5,19</b>	5,46	4,75

## **8.2 Teil 2: Interviews mit den Klassenlehrer\*innen**

In einem zweiten Erhebungsschritt werden die Klassenlehrer\*innen der hochsensiblen Schülerinnen interviewt und zu ihrer Wahrnehmung und ihrem Umgang mit ebendiesen Kindern befragt. Im Fokus des Gesprächs steht die Wahrnehmung von HS im schulischen Setting.

### **8.2.1 Stichprobe**

Die Stichprobe umfasst die Klassenlehrer\*innen der Klassen 8b, 8c, 8d und 8e der Forschungsschule. Zwei der vier Lehrkräfte sind der Interviewenden aus der eigenen Schulzeit bekannt. Da die zu Befragenden die Klassen nach den Sommerferien frisch übernommen haben, unterrichten sie die Schüler\*innen im Klassenverband zum Interviewzeitpunkt zwischen drei und vier Monaten.

### **8.2.2 Durchführung**

Die Interviews werden mithilfe eines Videokonferenzprogrammes (hier: Zoom) in Form eines teilstandardisierten Leitfadenterviews durchgeführt. Letzteres basiert auf Vitas Checkliste für Lehrkräfte (2019, 118f) und thematisiert die Felder Introversion, Empfindlichkeit, Veränderung & Spontaneität, Intelligenz & Arbeitsverhalten und Soziales Verhalten.

Vorab wurde den Lehrer\*innen mitgeteilt, dass sie zu Schüler\*innen ihrer Klasse befragt werden. Zudem waren sie in den ersten Erhebungsschritt involviert. Somit ist ihnen bekannt, dass die Lernenden Fragebögen zu Persönlichkeitsmerkmalen ausgefüllt haben. Die Interviewführung via Zoom erleichtert die Terminfindung und sorgt zudem für einen geschützten Rahmen, der die Hemmschwelle herabsetzen soll. Es wird eine Befragung mit eingeschalteter Kamera beider Parteien angestrebt, wobei einzig die Tonspur heruntergeladen und primär zur weiteren Auswertung und Analyse verwendet wird. Nur, wenn die interviewte Person explizit darum bittet, die Kamera ausschalten zu dürfen, wird das Gespräch ohne Sichtbarkeit durchgeführt.

Der vorbereitete Leitfaden ist vierstufig konstruiert. Nach einer begrüßenden und einleitenden Phase, in der die Formalien des Interviews geklärt und der Inhalt so weit wie möglich offengelegt wird, folgt eine Wahrnehmungsbeschreibung der zuvor ausgewählten hochsensiblen Schülerinnen durch die Lehrkraft. Dabei wird die HS der Lernenden nicht erwähnt. Es werden Eindrücke zu den bereits oben gelisteten Bereichen *Intelligenz & Arbeitsverhalten*, *Soziales Verhalten*, *Intro-/ Extraversion*, *Empfindlichkeit*, *Spontaneität & Veränderung* und *Stärken* erfragt und je nach Wahrnehmung und Material vertieft. Anschließend interessiert der Umgang der/ des Interviewten mit den gegebenenfalls wahrgenommenen Auffälligkeiten in den Bereichen *Spontaneität & Veränderung*, *Introversion* und *Empfindlichkeit*. Beendet wird das Interview mit zwei verallgemeinernden Fragen, die Aufschluss über Vorkenntnisse zu HS geben sollen:

1. Können sie ihre Beobachtungen zu (Name des Kindes) einordnen bzw. einem Oberbegriff zuordnen? (JA / NEIN)

2. Neuere Forschungen beschäftigen sich mit der individuellen Ausprägung von Sensibilität, sowie diesbezüglichen Auswirkungen und Konsequenzen. Haben sie dazu schonmal etwas gelesen oder gehört? (JA / NEIN)

Wenn ja – Können sie mir davon erzählen?

Aus Gründen der Praktikabilität werden für jedes der vier Interviews zwei hochsensible Schülerinnen der jeweiligen Klasse ausgewählt. Der Wert der EOE-LST-Skala bildet unter Voraussetzung der HS das Auswahlkriterium. Die zwei Schülerinnen mit dem höchsten Wert der Klasse stellen das Befragungsobjekt dar. Zu begründen ist diese Entscheidung mit der anzunehmenden Tatsache, dass die Skala, die die Leichtigkeit der Erregung und die niedrige sensorische Schwelle

abbildet, für das schulische Setting von höherer Bedeutung ist als die ästhetische Sensibilität. Die meisten, aufgrund von HS auftretenden Probleme und Schwierigkeiten in der Schule sind auf die leichte Erregung und schnelle Überreizung der Lernenden zurückzuführen (Vita, 2019). Da in der Klasse 8b nur bei einem Kind HS festgestellt wurde, soll die Lehrperson zudem zu einer Schülerin befragt werden, die den Cut-Off-Wert für die Gesamtskala mit 4.76 knapp erreicht, den der AES-Skala mit 4.63 allerdings knapp verpasst. Der entscheidende EOE-LST-Wert überschreitet den Cut-Off-Wert von 4.7 mit 4.85. Geplant ist, das Interview zu den einzelnen Schülerinnen parallel durchzuführen, aber die letztendliche Herangehensweise wird dem/ der Interviewten überlassen, ebenso wie die Tiefe der Themen und Themenabschnitte. Die für die Interviews ausgewählten Schüler\*innen sind in Tab. 4 mit ihren jeweiligen Werten dargestellt:

*Tab. 4 Für die Interviews ausgewählte Schülerinnen mit HS*

Vpn	Klasse	Gesamt	EOE-LST	AES
07	8b	<b>5,48</b>	5,54	5,38
13	8b	<b>4,76</b>	4,85	4,63
05	8c	<b>5,62</b>	5,54	5,75
11	8c	<b>5,24</b>	4,92	5,75
08	8d	<b>5,48</b>	5,46	5,50
09	8d	<b>5,38</b>	5,54	5,13
01	8e	<b>6,62</b>	6,92	6,13
04	8e	<b>5,67</b>	5,62	5,75

Die vier Klassenlehrer\*innen wurden separat per E-Mail angeschrieben, um einen Interviewtermin zu vereinbaren. In diesem Zug wurde die Einverständniserklärung für die Erhebungsteile 2 und 3 mit der Bitte mitgeschickt, sie vor dem vereinbarten Termin unterschrieben einzureichen.

### 8.2.3 Auswertung

#### *Richtung der Analyse:*

Das, aus den Interviews entstandene Transkriptionsmaterial soll weitestgehend pragmatisch untersucht werden. Die Zoom-Gespräche sollen Aufschluss über Kenntnisse zu und Wahrnehmung von HS bei den Probanden liefern. Es handelt sich in dem Sinne um eine Selbstauskunft der Befragten, die einen ehrlichen Einblick voraussetzt. Letzterer kann durch die spontane Reaktion auf die gestellten Fragen, die eine Interviewerhebung erfordert und den vorenthaltenden konkreten Forschungsinhalt als gesichert gelten. Wenn notwendig und hilfreich, werden emotional erkenntliche Faktoren in die Analyse des Materials einbezogen.

#### *Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung:*

Das Analysematerial enthält Aussagen von drei Klassenlehrer\*innen einer achten Stufe eines Krefelder Gymnasiums zu zwei hochsensiblen Schülerinnen ihrer jeweiligen Klasse. Auf das geplante vierte Interview muss aufgrund von Unerreichbarkeit der Lehrkraft verzichtet werden.

Die bisherige Literatur zu Auffälligkeiten von HSK in der Schule stellt die Bereiche Intelligenz & Arbeitsverhalten, Soziales Verhalten, Intro- & Extraversion, Empfindlichkeit und Spontanität & Veränderung in den Fokus (Vita, 2019, 118f) und spricht davon, dass die Konzentrations- und damit einhergehend die Leistungsfähigkeit von HSK stark von Faktoren, wie der Klassenatmosphäre, der Stabilität des Freundeskreises und der Beziehung zu den Lehrkräften abhängt (ebd., 106). Betroffene profitieren demnach besonders „von Lehrpersonen, die Empathie, Verständnis und Gerechtigkeit ausstrahlen. Große Mühe haben diese Schüler hingegen mit Dominanz, Strenge und Autorität“ (Vita, 2019, 123; Lang-Bergamin & Müller, 2012, 52ff). In diesem Zusammenhang ist es nun von Interesse, ob Lehrkräfte die sensiblen Reaktionen von Schüler\*innen wahrnehmen und wie sie in der Praxis damit umgehen, vor allem im Hinblick auf mögliche „Stolpersteine“ in der emotionalen, sozialen und kognitiven Entwicklung von HSK. Darüber hinaus wurde nach Vorkenntnissen zum Thema Hochsensibilität gefragt, um eine Einstufung des fachbezogenen Hintergrundes in Erfahrung zu bringen. Daraus ergeben sich nun drei Hauptfragestellungen für das Interviewmaterial:

Fragestellung 1: Liegt bei den befragten Lehrkräften Fachwissen zur Hochsensibilität vor?

Fragestellung 2: Nehmen die befragten Lehrkräfte eine erhöhte Sensibilität bei ihren Schüler\*innen wahr?

Fragestellung 3: Wie gehen die befragten Lehrkräfte mit ihren hochsensiblen Schüler\*innen im Unterricht um?

Auf Basis der, in den Interviews fokussierten, Bereiche Intelligenz & Arbeitsverhalten, Soziales Verhalten, Intro- & Extraversion, Empfindlichkeit und Spontanität & Veränderung (Vita, 2019, 118f), werden für die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse (Mayring, 2015, 98) nach Durchsicht des Materials folgende Kategorien gebildet:

Tab. 5 Kategoriensystem für inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse

Bereich nach Vita (2019)	Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
	<b>K 1 Vorwissen HS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existenz von verschiedenen Sensibilitätsausprägungen bewusst</li> <li>- Merkmale und/ oder Auswirkungen unterschiedlicher Sensibilitätsausprägung werden genannt</li> <li>- HS als Begriff wird genannt</li> </ul>	„Aber ich weiß, dass viele eben Dinge anders wahrnehmen“ (I3, 349f)	Nur ein Aspekt der Definition muss erfüllt sein
	<b>K 2 Hintergrundwissen</b>	Äußerungen zu Hintergrundwissen zu Schülerinnen		
	<b>K 2.1 Familiärer Hintergrund</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Verhältnisse zu den Eltern</li> <li>-Verhältnisse der Eltern zueinander</li> <li>-Schicksalsschläge</li> <li>-Schwierigkeiten/ Probleme der Eltern</li> <li>-Familiäre Probleme</li> </ul>	„Ich bin mir nicht sicher, ob sie mit ihren Eltern (-) klarkommt. Der Vater scheint sie unter Druck zu setzen“ (I3, 58ff)	Nur ein Aspekt der Definition muss erfüllt sein

	<b>K 2.2 Wohlbefinden</b>	Äußerungen zu Wohlbefinden der Schülerinnen	„Ich habe manchmal so den Eindruck, dass [S7] sich nicht so wohlfühlt in ihrer Haut“ (I3, 152f)	Einschätzung und Begründung, ob es Schülerinnen allgemein gut geht
	<b>K 2.3 Gesundheitliche Probleme</b>	- Wissen und Vermutungen zu gesundheitlichen Problemen	„Ich meine, mich zu erinnern, sie hat immer sehr starke Kopfschmerzen; wenn mich nicht alles täuscht, auch Migräne. Schon seit (-) Kind an“ (I3, 139ff)	Alle gemachten Äußerungen hinsichtlich gesundheitlicher Probleme der Schülerinnen
<b>Intro-/ Extraversion</b>	<b>K 3 Intro-/ Extraversion</b>	Wahrgenommener Grad der Extraversion bei den Schülerinnen	„Nein, sie ist absolut unauffällig, quasi, ja unsichtbar“ (I1, 43)	Alle Einschätzungen von Introversion bis Extraversion eingeschlossen
	<b>K 3.1 Schüchternheit/ Ängstlichkeit</b>	-unverhältnismäßige Schüchternheit -große Ängstlichkeit	„Die ist sehr, sehr still, sehr, sehr zurückhaltend und zum Teil sehr sehr unsicher“ (I1, 17f)	Nur ein Aspekt der Definition muss erfüllt sein
<b>Soziales Verhalten</b>	<b>K 4 Sozialverhalten</b>	-mit Gleichaltrigen -mit Erwachsenen -Auffälligkeiten	„Also irgendwie kann die mit (-) wahrscheinlich so Situationen, wenn Erwachsene vielleicht vor ihr sitzen und irgendwie mit ihr reden wollen, vielleicht kann die damit schlecht umgehen“ (I3, 222ff)	Nur ein Aspekt der Definition muss erfüllt sein
	<b>K 4.1 Soziales Engagement</b>	-Soziales Engagement außerhalb der Klasse - Soziales Engagement innerhalb der Klasse	„Sie (-) investiert sehr viel Energie damit, dass die Klasse funktioniert“ (I1, 22f)	Nur ein Aspekt der Definition muss erfüllt sein
	<b>K 4.2 Soziale Eingebundenheit</b>	-feste Freundesgruppe -Rolle in der Freundesgruppe -anderweitige Zugehörigkeit	„Also, sie ist nicht fest integriert in der Gruppe, in der Klassengruppe“ (I1, 18f)	Alle Aussagen, die Informationen zu gelisteten Aspekten geben
<b>Intelligenz &amp; Arbeitsverhalten</b>	<b>K 5.1 Schulische Leistung</b>	Bericht über schulische Leistung der Schülerinnen	„(...) ist auch eine leistungsstarke Schülerin, wohingegen die [S2] wirklich Mühe	Aussagen zur schulischen Leistung (allgemein & schriftliche und

			hat (-- ) praktisch dem Unterricht zu folgen“ (I1, 27f)	mündliche Noten)
	<b>K 5.2 Arbeitsverhalten</b>	Äußerungen zu: - Arbeitsbereitschaft - Arbeitsorganisation - Konzentration - Lernverhalten	„Die hat also häufiger auch die Aufgaben nicht. Hausaufgaben nicht, vergisst oftmals Dinge“ (I3, 197f)	Alle Aussagen, die Informationen zu gelistetem Aspekt geben
	<b>K 5.3 Leistungs-/ Performance- druck</b>	Äußerungen zu wahrgenommenem Leistungs- und Performancedruck: - mündlich auffällig - schriftlich auffällig -Anderweitig auffällig	„(...) aber die Blockade ist nach wie vor da in den Arbeiten, dass sie sich da halt unter Druck setzt“ (I3, 213f)	Nur ein Aspekt der Definition muss erfüllt sein
<b>Empfindlichkeit</b>	<b>K 6 Empfindlichkeit Lautstärke</b>	Äußerungen zu wahrgenommener Lautstärke- Empfindlichkeit	„(...) bei [S2] eigentlich nicht, aber bei [S1] schon. [...] wenn da Unruhe ist oder so (-) Sie ruft dann in der Klasse: Mensch seid doch mal ruhig. Es ist (-) Wir können (-) Ich kann mich nicht konzentrieren“ (I1, 216ff)	Alle Aussagen, die Informationen zu gelistetem Aspekt geben
<b>Spontanität &amp; Veränderung</b>	<b>K 7 Spontanität &amp; Veränderung</b>	Äußerungen zu wahrgenommener Schwierigkeit mit spontanen Änderungen umzugehen	„(...) sich auch ganz (-) einfach anpasst auf Veränderungen“ (I1, 149f)	Alle Aussagen, die Informationen zu gelistetem Aspekt geben
	<b>K 8 Besonderheiten</b>	Äußerungen zu Besonderheiten der Schülerinnen	„Sie hat so Vermeidungsstrategien, glaube ich“ (I3, 79)	Betonte Eigenheiten der Schülerinnen
	<b>K 9 Lehrer- verhalten</b>	Bericht über Umgang mit leistungsbeeinträchtigenden Besonderheiten im Unterricht		
	<b>K 9.1 Umgang mit Schüchternheit/ Ängstlichkeit</b>	Bericht über Umgang mit Schüchternheit/ Ängstlichkeit im Unterricht	„Natürlich muss (-) wird sie auch mal aufgefordert, etwas zu sagen. Ich versuche sie auch in Diskussionen einzubringen“ (I1, 191f)	Alle Aussagen, die Informationen zu gelistetem Aspekt geben
	<b>K 9.2 Umgang mit Lautstärke-</b>	Bericht über Umgang mit besonderer Lautstärke-	„Ja, ich unterstütze das natürlich und	Alle Aussagen, die Informationen zu

	<b>empfindlich- keit</b>	empfindlichkeit im Unterricht	das, was sie dann einfordert“ (I1, 229)	gelistetem Aspekt geben
--	------------------------------	----------------------------------	--	----------------------------

Auf Grundlage dieser Kategorien werden die Interviewtranskripte zunächst unabhängig voneinander ausgewertet und im darauffolgenden Schritt miteinander verglichen und hinsichtlich der Auswertungsfragen beurteilt. Als *Kodiereinheit* wird hierbei das einzelne Wort festgelegt. Die Kontext- und Auswertungseinheit wird durch das vorliegende Interviewmaterial definiert. Zunächst sollen die finalen Ergebnisse der ausgewerteten Einzelinterviews vorgestellt werden. Der darauffolgende Abschnitt thematisiert die zusammenfassende Auswertung der gewonnen Daten.

#### *Auswertung von Interview 1:*

L1 besitzt kein Vorwissen zu HS (I1, 317). Ihr Wissen zum familiären Hintergrund von S1 erwarb sie durch Berichte der Eltern (I1, 77f). Bezogen auf das Wohlbefinden der beiden Schülerinnen, nimmt sie belastende Faktoren (I1, 88) sowie den Umgang mit Widrigkeiten wahr (I1, 89) und erkennt positiv beeinflussende Faktoren: *„eine gute nahe Begleitung in Übungsphase [...] Das tut ihr unwahrscheinlich gut“* (I1, 194f). Sie äußert allerdings auch Schwierigkeiten in der Deutung von Unnahbarkeit. Es bereitet L1 offensichtlich Probleme Mimik und Gestik von S2 zu deuten (I1, 134). Die interviewte Person schätzt ihre Schülerinnen hinsichtlich ihrer Extra- bzw. Introversion ein (I1, 13f) und stellt eine aktive Gesprächssuche als Erfolgsfaktor für Feedback von der stark introvertierten Schülerin heraus. *„Man kann nicht herausfinden, was sie denkt, ohne vielleicht mal mit ihr ins Einzelgespräch zu gehen. Da kommt schon mal etwas“* (I1, 48f). Hinsichtlich des Sozialverhaltens äußert L1 die Wahrnehmung des Verhaltens bei Gruppenarbeiten (I1, 42), der Integration in der Klassengemeinschaften (I1, 14f), von Freundschaften (I1, 157) und von positiven sozialen Eigenschaften, wie Hilfsbereitschaft (I1, 16), *„Loyalität und [...] Zuverlässigkeit“* (I1, 161f). Darüber hinaus gibt sie Auskunft zum Stellenwert von einem funktionierenden sozialen Umfeld für die Lernenden (I1, 283ff) und berichtet von dem sozialen Engagement von S1 innerhalb und außerhalb der Klasse: *„Sie ist sehr sozial, sehr hilfsbereit und muss sich immer wieder, oder befasst sich immer wieder mit Problemen in der Klasse, ohne Rücksicht auf sich selbst zu nehmen. Also, sie (-) investiert sehr viel Energie damit, dass die Klasse funktioniert“* (I1, 16ff). Im Bereich Von Intelligenz und Arbeitsverhalten werden Aussagen zur mündlichen und schriftlichen Leistung der Schülerinnen (I1, 55ff), sowie zu deren Arbeitseinsatz

gemacht. Im Gegensatz zu S1 muss S2 „*viel arbeiten [...], um (-) nicht so gute Noten zu erzielen*“ (I1, 123). Mit Blick auf die Sensibilität der Schülerinnen beschreibt die Lehrkraft bei S1 eine deutliche Lautstärkeempfindlichkeit sowie die darauf geäußerte Reaktion: „*Wenn da Unruhe ist oder so (-) Sie ruft dann in der Klasse: Mensch, seid doch mal ruhig. Es ist (-) Wir können (-) Ich kann mich nicht konzentrieren*“ (I1, 215f). In der Kategorie zum Umgang mit Spontaneität und Veränderung hingegen wurden keine größeren Auffälligkeiten beobachtet. S1 passt sich nach Aussage von L1 leicht an, verspürt allerdings das Bedürfnis, Änderungen zu kommentieren (I1, 147), wohingegen S2 keine Gefühlsregung erkennen lässt (I1, 134f). Andere persönlichkeits-, oder verhaltensbezogene Besonderheiten wurden von Seiten der Lehrperson nicht thematisiert. Auf die Frage nach dem Umgang mit ausgeprägter Introversion im Unterricht, zählt sie die Strategien der Konfrontation (I1, 189), positiven Verstärkung (I1, 192), 1:1 Betreuung und sich-Zeit-für-Gespräche-nehmen auf (I1, 195f) und gibt an, damit gute Ergebnisse zu erzielen. Zum Umgang mit der Lautstärkeempfindlichkeit von S1 wird die Problematik, eingeleitet durch die betroffene Schülerin und durch die Lehrkraft, in der Klasse thematisiert und regelmäßig zur Senkung des Pegels aufgefordert (I1, 227ff).

#### *Auswertung von Interview 2:*

Auch bei L2 deutet keine Aussage darauf hin, dass Vorwissen zu HS vorliegt (I2, 210). Es kann lediglich das Alltagswissen, dass Individuen sich bezüglich ihrer Sensibilität unterscheiden, als gegeben betrachtet werden (I2, 204f). Die Lehrkraft trifft keine Aussagen hinsichtlich des familiären und gesundheitlichen Hintergrundes der Schülerinnen. Sie nimmt allerdings wahr, dass sie trotz einer verschlossenen Art „*fröhliche Menschen*“ sind (I2, 146f). Darüber hinaus sieht sie die Mädchen als introvertierte und sehr unsichere Persönlichkeiten (I2, 156), die durch ihr ruhiges, bedachtes Handeln auffallen (I2, 142ff) und ein hohes Bedürfnis nach Zuspruch haben (I2, 18ff; 25ff): „*Also sie zieht sich auch dann schon mal zurück, denkt länger nach, braucht ein bisschen mehr Sicherheit, um sich zum Beispiel zu melden und ihre erarbeiteten Ergebnisse dann zu präsentieren*“ (I2, 18ff). Mit Blick auf ihr Sozialverhalten gibt die Lehrkraft Auskunft zum alltäglichen Umgang mit Mitmenschen allgemein (I2, 198) zur Zusammenarbeit mit anderen (I2, 150) sowie zum sozialen Engagement innerhalb der Klassengemeinschaft. So falle S3 „*auch auf, da sie sehr sozial ist. [Sie] hat für den Klassenverband Dinge mitgebracht, wie eine*

*Gießkanne zum Beispiel und meldet sich freiwillig auch für irgendwelche Dienste, die innerhalb der Klasse anstehen“ (I2, 22ff). Zudem beobachtete L2 den Stellenwert, den ein funktionierendes soziales Umfeld und Freundschaften für die beiden Schülerinnen hat (I2, 98). In Bezug auf Intelligenz und Arbeitsverhalten, macht sie Aussagen zur mündlichen, schriftlichen und kognitiven Leistung der Lernenden (I2, 26; 44f; 55f) und zu deren Arbeitsverhalten und -einsatz: „Beide sehr gewissenhaft!“ (I2, 109). Zu Leistungs- und Performancedruck möchte sich die Lehrperson aufgrund der zu kurzen Betreuungszeit zum Interviewzeitpunkt nicht äußern (I2, 70ff). Dennoch wird deutlich, dass sie „Schwierigkeiten“ bei schriftlichen Arbeiten bei S4 nicht ausschließt (I2, 55ff). Eine besondere Empfindlichkeit gegenüber Lautstärke und Veränderungen konnte bei S3 und S4 nicht festgestellt werden (I2, 115; 132). Auch von anderweitigen Auffälligkeiten ist keine Rede. Auf die Frage, wie sie mit der Schüchternheit der Mädchen umgehe, nannte die Lehrperson drei Strategien: Die Konfrontation der Schülerinnen mit dem Vortragen von Ergebnissen bei vorheriger Absicherung (I2, 170f), das positive Feedback im Einzel- oder Zweiergespräch (I2, 172f) und die Partnerarbeit. Bei letzterer sollen die *Schülerinnen* „die Sicherheit dadurch bekommen, dass sie mit ihren Sitznachbarn schonmal vergleichen können und dann feststellen können: Ah, meine Sitznachbarin hat das Gleiche, dann wird es halt vermutlich auch richtig sein“ (I2, 178ff).*

### *Auswertung von Interview 3:*

L3 äußert auf die Frage, ob Vorwissen zu den unterschiedlichen Ausprägungen von Sensibilität besteht, dass ihr bewusst sei, dass es individuelle Unterschiede in der Wahrnehmung und Empfindlichkeit auf verschiedenen Kanälen gebe (I3, 326ff). Informationen zu familiären Hintergründen der Schülerinnen erwirbt sie durch Beobachtung (I3, 54ff). Darüber hinaus erlangt sie durch Beobachtung und Kommunikation einen Überblick über den Gesundheitsstatus von S5 und setzt ihn in Beziehung zu den wahrgenommenen familiären Verhältnissen (ebd.). In Bezug auf das Wohlergehen der beiden Schülerinnen, gelingt es der Lehrkraft die Haltung der Mädchen zu sich selbst (I3, 145), sowie die Auswirkungen der familiären Situation (I3, 54ff; 303f), der schulischen Leistung (I3, 39) und des gesundheitlichen Zustandes (I3, 41f; 300f) auf ihr Wohlbefinden wahrzunehmen. Über die soziale Bezugsnorm werden die Schülerinnen einer introvertierten Persönlichkeit zugeordnet: „Doch so ganz offen wie andere aus sich rausgehen, tut sie definitiv nicht“ (I3, 76f). Außerdem fiel auf,

dass S5 sich zeitweilig „*hinter ihrer Maske<sup>4</sup> (-) zu verstecken*“ schien (I3, 47). Dies könnte in Verbindung mit dem Eindruck stehen, dass die Schülerin „*sich nicht so wohlfühlt in ihrer Haut*“ (I3, 145). Die auffällige Zitterigkeit von S6 beim Elterngespräch, auf die L3 durch den Vater aufmerksam gemacht wurde, wird von der Lehrkraft als Ängstlichkeit vor Gesprächen mit Erwachsenen interpretiert (I3, 212ff). Allgemein nimmt die Lehrperson hinsichtlich des Sozialverhaltens den Erfolg des sozialen Umgangs (I3, 4f), zwischenmenschliche Schwierigkeiten (I3, 105) und den Umgang mit ebendiesen wahr (I3, 4f). Sie gibt Auskunft über die Integration der Schülerinnen in der Klassengemeinschaft (I3, 51f) und geschlossene Freundschaften (I3, 83). Im Bereich Intelligenz und Arbeitsverhalten verfügt L3 über einen Überblick der mündlichen und schriftlichen Leistung (I3, 39; 46f; 139ff; 52), über das Lernverhalten sowie Lernschwierigkeiten (I3, 117f; 120), die Konzentrations- und Organisationsfähigkeit der Schülerinnen (I3, 40; 132; 188ff), ihre Lernbereitschaft (I3, 35f) und ihre Fehlzeiten (ebd.). Zudem besteht Wissen über Schwierigkeiten von S6 mit Leistungsdruck bei schriftlichen Arbeiten umzugehen (I3, 37f). Eine besondere Lautstärkeempfindlichkeit konnte die Lehrperson bisher nicht wahrnehmen, gab aber auch zu, nicht explizit darauf geachtet zu haben (I3, 160). Es könnte ihrer Meinung nach eine hilfreiche Erklärung für die Kopfschmerzen von S6 sein: „*Das kann natürlich schon sein, dass der Lärm (-) das natürlich verstärkt*“ (I3, 164ff). In Zukunft möchte sie genauer darauf achten (I3, 167f). Auch zur Spontanität der Schülerinnen konnten keine sicheren Angaben gemacht werden. Der Umgang mit Veränderung sei bei beiden Mädchen unauffällig (I3, 186). Aufgefallen hingegen sei ihr besonderes Erscheinungsbild. Während S6 hauptsächlich durch ihren „*eigenen Kleidungsstil*“ (I3, 142) hervortrete, sei S5 auch „*im Verhalten [...] schon ein bisschen anders als manch andere in der Klasse*“ (I3, 107). Sie wirkt „*in ihrer ganzen Art, wie sie sich so gibt einfach (-) wie sie sich kleidet [...] nicht so offen wie die anderen*“ (I3, 96f). Im Umgang mit schüchternen und ängstlichen Schüler\*innen setzt L3 im Unterricht, neben der Konfrontation hinsichtlich des Sprechens vor der Klasse (I3, 246ff), auf Motivation und Hilfestellung (I3, 249f) und das Mut machen, Fragen zu stellen und Hilfe anzunehmen: „*Ich versuche halt tatsächlich dann zu unterstützen und zu sagen: Wenn ihr mit mir kommuniziert, ist es egal, ob es falsch ist oder richtig. Mir ist wichtig, dass ihr mit mir redet, dass ich weiß, wo eben entsprechend Not am Mann ist*“ (I3, 253f). Darüber hinaus legt sie Wert auf eine angstfreie Lernatmosphäre (I3, 262ff).

---

<sup>4</sup> COVID-19-Pandemie

Zusammenfassend ergibt sich aus den einzelnen Auswertungen folgendes: Bei keiner befragten Lehrkraft konnte Vorwissen zu HS nachgewiesen werden. Auch wissenschaftliches Wissen zur Thematik Sensibilität liegt nicht vor. Einzig Alltagswissen darüber, dass Individuen sich hinsichtlich ihrer Sensibilität unterscheiden und im Zuge dessen Reize nicht auf dieselbe Art und in derselben Intensität wahrnehmen, kann als gegeben angesehen werden (I2, 204f; I3, 326ff). Über Elternberichte und Beobachtung gelangten zwei der Lehrkräfte an familiäre und teilweise gesundheitliche Hintergrundinformationen über die ausgewählten Kinder, welche sie mit ihrem Eindruck von den Schülerinnen in Verbindung setzten (I1, 89; I3, 300ff). Allgemein kann gesagt werden, dass die Lehrenden folgende Faktoren, die das Wohlergehen der Mädchen betreffen, mal mehr, mal weniger wahrnahmen: Persönlich belastende Faktoren, den Umgang mit Widrigkeiten im Schulalltag, die Haltung zu sich selbst und Aspekte und Umgangsweisen, die sich positiv auf das Wohlergehen der Kinder auswirken. Trotz gehäufte Schwierigkeiten mit der Deutung von unnahbarem Verhalten, zeigten die Befragten Bemühungen die Stimmung hinter der verschlossenen Persönlichkeit zu erkennen (I1, 48f; I2, 146f). Auch kann festgehalten werden, dass Hintergrundinformationen mit dem wahrgenommenen Befinden der Lernenden in Verbindung gesetzt werden und eine Deutung hinsichtlich Ursache und Wirkung vollzogen wird (I3, 39; 54ff; 300ff). Die befragten Lehrer\*innen ordnen die Schülerinnen über eine soziale Bezugsnorm einer eher introvertierten bzw. extravertierten Persönlichkeit zu und belegen dies mit jeweils typischen Verhaltensweisen. So ist bei den introvertierten Schülerinnen von Unsicherheit, einem großen Bedürfnis nach Zuspruch und vorsichtigem und bedachten Handeln die Rede (I1, 17f; I2, 156; I3, 76f). Das Ausmaß der Kompetenz, trotz ausgeprägter Introversion bei Bedarf ein Gespräch zu beginnen, wird erkannt (I3, 86f). Auch werden auffällige Erscheinungsformen und Verhaltensweisen, wie ein „sich-hinter-der-Maske-verstecken“ (I3, 47) wahrgenommen und interpretiert (I3, 212ff). Auf die wahrgenommene Schüchternheit und Ängstlichkeit reagieren die Lehrkräfte auf unterschiedlichen Ebenen. Zuerst wurde von allen drei Befragten die Konfrontation mit dem Sprechen vor anderen genannt. Dies geschieht sowohl mit Hilfestellung und positiver Verstärkung als auch vorheriger Absicherung, dass das Vorzutragende von Qualität ist (I1, 189; I2, 170f; I3, 246ff). Darüber hinaus fanden die Lehrenden heraus, dass sich eine schülernahe Betreuung mit 1:1 Feedback bewährt (I1, 195f; I2, 172f). Eine Lehrkraft verfolgt außerdem den Ansatz, zur Kommunikation von Nicht-Wissen aufzufordern und Mut zum Fehlermachen zu vertreten (I3, 253). Eine angstfreie

Lernatmosphäre gilt als Erfolgsfaktor (I3, 262ff). Im Hinblick auf das Sozialverhalten der sechs Schülerinnen haben die Lehrkräfte zusammenfassend betrachtet einen Überblick über den Erfolg bzw. Misserfolg des sozialen Umgangs, den Umgang mit desbezüglichen Problemen, allgemein die sozialen Eigenschaften der Mädchen und die Zusammenarbeit mit Klassenkameraden. Auch der Stellenwert eines funktionierenden sozialen Umfelds wird erfasst. Darüber hinaus geben die Lehrer\*innen Auskunft über das soziale Engagement der Kinder innerhalb und außerhalb der Klasse und ihre soziale Eingebundenheit in die Gemeinschaft. Im Bereich von Intelligenz und Arbeitsverhalten liegen viele Überschneidungen in Wahrnehmung und Beurteilung vor. Die Befragten beurteilen die schulische Leistung und das Arbeitsverhalten und haben dabei die Reaktionen auf Leistungs- und Performancedruck im Blick (I2, 70ff; I3, 37f). Die mündliche und schriftliche Leistung wird bewertet und die kognitive Leistungsfähigkeit eingeschätzt. Das Arbeitsverhalten wird unter den Gesichtspunkten des Lernverhaltens, Lernschwierigkeiten, Konzentrationsfähigkeit, Organisationsverhalten, Lernbereitschaft, Fehlzeiten und dem Arbeitseinsatz eingeschätzt. Verhältnismäßig wenig berichteten die Lehrer\*innen zu den Kategorien *Empfindlichkeit* und *Spontanität & Veränderung*. Im Hinblick auf die Lautstärkeempfindlichkeit, die einzige Empfindlichkeit, die von einer Lehrkraft beobachtet werden konnte (I1, 215f), scheint die Wahrnehmung stark von der allgemeinen Lautstärke in der Klasse (I1, 229; I3, 161), als auch von der Kommunikation der empfindlichen Schülerin abzuhängen. Die Nachdenklichkeit, die das Thema bei den Befragten auslöste (I3, 166f), deutet darauf hin, dass Reizempfindlichkeiten ebenso wenig wie Schwierigkeiten mit spontanen Veränderungen im Wahrnehmungsfokus der Lehrenden stehen. Auffällig ist zudem, dass zwei der drei befragten Lehrer\*innen die Auswahl der beiden Schülerinnen kommentierten: Im Falle von I1 handele es sich um „zwei Schülerinnen [...], die wirklich sehr sehr verschieden sind“ (I1, 26f). L3 stellt schmunzelnd fest: „gut zwei Schülerinnen rausgepickt, muss ich sagen“ (I3, 21f).

Aus den bisher angestellten Auswertungsschritten ergibt sich zusammenfassend folgendes Bild hinsichtlich der Wahrnehmung von HS-Merkmalen bei Lehrkräften (Tab.10):

Tab. 10: Wahrnehmung von HS-Merkmalen bei Lehrkräften

Kat .	Bereich nach Vita (2019) / Kategorienname	Lehrkraft 1	Lehrkraft 2	Lehrkraft 3	Generalisierung
1	Vorwissen HS	nein	nein	nein	Kein Vorwissen zu HS
			Alltagswissen zu Sensibilität: Individuen unterscheiden sich diesbezüglich  Kein wissenschaftliches Wissen zu Sensibilität	Alltagswissen: Individuelle Ausprägung von Sensibilität  Individuelle Unterschiede von Wahrnehmung und Empfindlichkeit auf verschiedenen Kanälen	Kein wissenschaftliches Wissen zu Sensibilität  Alltagswissen: Individuen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Sensibilität
2	Hintergrundwissen				
2.1	Familiärer Hintergrund	durch Elternberichte		durch Beobachtung	Familiäre Hintergrundinformationen durch Elternberichte und Beobachtung
2.2	Wohlbefinden: Wahrnehmung von..	- Belastenden Faktoren und ihre Auswirkungen - Umgang mit Widrigkeiten	fröhlichem Gemüt, trotz verschlossener Persönlichkeit	- Auswirkung der familiären Situation auf Wohlbefinden - Auswirkung der schulischen Leistung auf Wohlbefinden - Auswirkung des gesundheitlichen Zustandes auf Wohlbefinden - Haltung zu sich selbst	Wahrnehmung von:  - Belastenden Faktoren -Umgang mit Widrigkeiten - zum Wohlergehen beitragenden Faktoren - Fröhlichkeit trotz verschlossener Persönlichkeit
		Schwierigkeiten mit Deutung von Unnahbarkeit			- Auswirkung der familiären Situation auf Wohlbefinden
		Erkennen von zum Wohlergehen beitragenden Faktoren			- Auswirkung der schulischen

					Leistung auf Wohlbefinden - Auswirkung des gesundheitlichen Zustandes auf Wohlbefinden - Haltung zu sich selbst Schwierigkeiten mit Deutung von Unnahbarkeit
2.3	Gesundheitliche Probleme			durch Beobachtung und Kommunikation Überblick über Gesundheitsstatus erlangt und in Beziehung zu familiären Verhältnissen gesetzt	durch Beobachtung und Kommunikation Überblick über Gesundheitsstatus erlangt und in Beziehung zu familiären Verhältnissen gesetzt
3	<b>Intro-/Extra-version</b>  Wahrnehmung von...	- intro- und extravertierte Persönlichkeit	- introvertierter Persönlichkeit - Unsicherheit - Bedürfnis nach Zuspruch - vorsichtigem und bedachten Handeln	- introvertierter Persönlichkeit - Kompetenz, bei Bedarf Gespräch zu beginnen	- introvertierte & extravertierte Persönlichkeit (Entscheidung über soziale Bezugsnorm) - Unsicherheit - Bedürfnis nach Zuspruch
		Aktive Gesprächssuche hilfreich, um Feedback zu erhalten		Entscheidung über soziale Bezugsnorm	- vorsichtigem und bedachten Handeln  - Kompetenz, bei Bedarf Gespräch zu beginnen  Erkenntnis: aktive Gesprächssuche hilfreich, um Feedback zu erhalten
3.1	Schüchternheit/Ängstlichkeit			Wahrnehmung von „sich verstecken“  Interpretation von Zitterigkeit als übertriebene Ängstlichkeit	Wahrnehmung von „sich verstecken“  Interpretation von Zitterigkeit als übertriebene Ängstlichkeit

4	<b>Soziales Verhalten</b>  Wahrnehmung von...	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verhalten bei Gruppenarbeiten</li> <li>- Stellenwert von funktionierendem sozialem Umfeld</li> <li>- Positiven sozialen Eigenschaften</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Stellenwert von funktionierendem sozialem Umfeld</li> <li>- Zusammenarbeit mit anderen</li> <li>- Umgang mit Mitmenschen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erfolg des sozialen Umgangs</li> <li>- zwischenmenschliche Schwierigkeiten</li> <li>- Umgang mit Problemen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Stellenwert von funktionierendem sozialem Umfeld</li> <li>- Zusammenarbeit mit anderen</li> <li>- Soziale Eigenschaften</li> <li>- Erfolg/ Misserfolg des sozialen Umgangs</li> <li>- Umgang mit Problemen</li> <li>Überlegungen zu Angst vor Gespräch mit Erwachsenen wird angestellt</li> <li>Überlegungen zu Angst vor Gespräch mit Erwachsenen wird angestellt</li> </ul>
4.1	Soziales Engagement	soziales Engagement innerhalb und außerhalb der Klassengemeinschaft	sozialem Engagement innerhalb der Klassengemeinschaft		soziales Engagement innerhalb und außerhalb der Klassengemeinschaft
4.2	Soziale Eingebundenheit	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Integration in Klasse</li> <li>- Freundschaften</li> </ul>	Kenntnis über Stellenwert von Freundschaften	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Integration in Klasse</li> <li>- Freundschaften</li> </ul>	Wahrnehmung von: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Integration in Klasse</li> <li>- Freundschaften</li> </ul>
5	<b>Intelligenz &amp; Arbeitsverhalten</b>				
5.1	Schulische Leistung  Beurteilung & Überblick von:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mündlicher Leistung</li> <li>- Schriftlicher Leistung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mündlicher Leistung</li> <li>- Schriftlicher Leistung</li> <li>- Kognitiver Leistungsfähigkeit</li> <li>- Arbeitsverhalten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mündlicher Leistung</li> <li>- Schriftlicher Leistung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mündlicher Leistung</li> <li>- Schriftlicher Leistung</li> <li>- Kognitiver Leistungsfähigkeit</li> </ul>
5.2	Arbeitsverhalten  Beurteilung & Überblick von:	Arbeitseinsatz	Arbeitseinsatz	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lernverhalten</li> <li>- Lernschwierigkeiten</li> <li>- Konzentrationsfähigkeit</li> <li>- Organisationsverhalten</li> <li>- Lernbereitschaft</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lernverhalten</li> <li>- Lernschwierigkeiten</li> <li>- Konzentrationsfähigkeit</li> <li>- Organisationsverhalten</li> </ul>

				- Fehlzeiten	- Lernbereitschaft - Fehlzeiten - Arbeitseinsatz
5.3	Leistungs-/ Performance- druck		Beurteilung von Umgang mit Leistungsdruck noch nicht möglich, aber in den Blick genommen	Wissen über Schwierigkeiten im Umgang mit Leistungsdruck	Umgang mit Leistungsdruck wird Beachtung geschenkt
6	<b>Empfindlichkeit</b>	Lautstärkeempfindlichkeit und Reaktion	unauffällig	Nicht wahrgenommen, obwohl es hilfreiche Erklärung sein könnte  Wunsch von Lehrkraft, in Zukunft darauf zu achten	Wahrnehmung von Lautstärkeempfindlichkeit abhängig von allgemeiner Lautstärke in der Klasse
7	<b>Spontanität &amp; Veränderung</b>	Wahrnehmung von Reaktion auf Veränderung möglich, wenn Schüler*in Regung zeigt  Kommentieren + einfache Anpassung wahrgenommen	unauffällig	unauffällig	Kommentieren + einfache Anpassung wahrgenommen → Wahrnehmung von Reaktion auf Veränderung möglich, wenn Schüler*in Regung zeigt
8	Besonderheiten			Auffälliges Erscheinungsbild (Kleidungsstil; Art)	Im Sinne sozialer Bezugsnorm nicht normkonformes Auftreten
9	Umgang der Lehrkraft				
9.1	... mit Schüchternheit/ Ängstlichkeit	-Konfrontation -Positive Verstärkung -1:1 Betreuung Zeit für Gespräch	- Konfrontation bei vorheriger Absicherung - Feedback in Einzel-, oder Zweiergespräch - Partnerarbeit	- Konfrontation (Sprechen vor Klasse) - Motivation und Hilfestellung - Aufforderung zu Kommunikation und Fragen stellen - Angstfreie Lernatmosphäre - Hilfe darf angenommen werden	- Konfrontation (Sprechen vor der Klasse) - 1:1 Feedback und Betreuung - Zeit für Gespräch - Positive Verstärkung und Hilfestellung - Partnerarbeit - Aufforderung zu Kommunikation

					und Fragen stellen - Angstfreie Lernatmosphäre - Haltung: Hilfe darf angenommen werden
9.2	... mit Lautstärkeempfindlichkeit	In Klasse thematisieren Ruhe einfordern			In Klasse thematisieren Ruhe einfordern

### 8.3 Teil 3: Zur Persönlichkeit der befragten Lehrkräfte

Abschließend soll die Persönlichkeit der zuvor interviewten Lehrkräfte auf zweierlei Art und Weise mithilfe von entsprechenden Fragebögen erfasst werden. Zunächst interessiert der Sensibilitätsgrad der Befragten. Der HSP-Test (Satow, 2022) soll erfassen, ob sie selbst hochsensibel sind. Darüber hinaus sollen weitere Persönlichkeitsmerkmale erhoben werden, um mögliche Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsausprägungen und der Wahrnehmung von HS aufzudecken. Hierzu wird der B5T (Satow, 2020) verwendet.

#### 8.3.1 Durchführung

Nach Beenden des Interviews wird die interviewte Person gebeten, innerhalb der nächsten Tage abschließend zwei kurze Fragebogen auszufüllen. Es steht den Lehrkräften frei, ob sie sie per E-Mail oder lieber postalisch erhalten möchten. Die genauen Themen sind aus den versendeten Fragebogenexemplaren nicht ersichtlich, allerdings ist die Kurzform der Quelle erkennbar, sodass Nachforschungen angestellt werden könnten. Das Verschweigen des zu erforschenden Gegenstands richtet sich gegen den Aspekt der sozialen Erwünschtheit. Dennoch soll nicht das Gefühl vermittelt werden, „hinter dem Rücken“ der Testpersonen zu forschen. Aus diesem Grund bleibt ihnen der Weg für eigene Nachforschungen offen.

#### 8.3.2 Auswertung

Die HSP – und B5T – Testung der Befragten führt zu folgenden Ergebnissen:  
Keine der Lehrpersonen kann einer hochsensiblen Persönlichkeit zugeordnet werden. L1 hat ausschließlich Werte im niedrigen bis sehr niedrigen Sensibilitätsbereich. Während sowohl LST – Wert als auch der Gesamtscore im untersten Drittel der Skala angesiedelt sind, befinden sich die Werte leichter

Erregbarkeit (EOE) und hoher Empfindsamkeit (HSE) im oberen Drittel des niedrigen Bereichs. Auch L2 befindet sich im oberen Bereich niedriger Sensibilität. Allerdings trifft dies nicht auf die HSE-Skala zu. Abweichend zu den anderen Werten befindet dieser sich im oberen Normalbereich und damit drei Spalten höher als die restlichen Skalenwerte. Die HSP-Werte von L3 befinden sich ausnahmslos im Normalbereich. Der LST-Wert liegt dabei im unteren, der HSE-Wert im oberen Drittel. Der Wert der leichten Erregbarkeit ist, wie der Gesamtwert, mittig verortet. Es kann festgehalten werden, dass alle drei Lehrer\*innen, trotz unterschiedlicher und niedriger Sensibilitätsgrade, einen verhältnismäßig hohen Wert in ihrer Empfindsamkeit aufweisen.

Die B5T - Tests veranschaulichen die Verschiedenheit der drei Lehrkräfte. Während L1 einen hohen Wert an Verträglichkeit (A) aufweist und dem Sicherheitsmotiv folgt, ist L2 außerordentlich extrovertiert und orientiert sich eher am Leistungsmotiv. L3 ordnet sich auf fast allen B5T-Skalen im mittleren Normalbereich ein und zeigt ein deutliches Machtmotiv. Einzig der Wert für Offenheit (O) befindet sich im oberen Drittel von normal. Zusammenfassend lässt der B5T keine auffälligen Gemeinsamkeiten, oder Unterschiede bei den drei Getesteten erkennen, die Rückschlüsse auf die Wahrnehmung von HS zulassen könnten, erkennen.

### 9 Ergebnisse

Es wurden drei Gymnasiallehrkräfte einer 8. Klasse (2 weiblich, 1 männlich) im Alter zwischen 29 und 56 Jahren im Rahmen eines Online-Interviews zu ihrer Wahrnehmung von jeweils zwei hochsensiblen Schülerinnen befragt. Die Klassenlehrer\*innen unterrichten die Mädchen zum Erhebungszeitraum zwischen drei und vier Monaten und hatten zuvor noch keinen engeren Kontakt zu ihnen. Die Lehrer\*innen berichten von Wissen, Beobachtung und Umgang mit unterschiedlichen Kindern in ihren jeweiligen Fächern, ohne über deren Hochsensibilität in Kenntnis gesetzt worden zu sein. Darüber hinaus geben zwei Fragebögen (Satow, 2022; 2020) Auskunft über die Persönlichkeit der Lehrenden. Die, in 8.2 ausgewerteten, Interviewdaten werden folgend aus einer kompetenzorientierten Perspektive heraus dargestellt (9.1), interpretiert (9.2) und mit den Ergebnissen der Persönlichkeitsfragebögen (8.3) in Verbindung gesetzt. Die Forschungsfragen aus Kapitel 6 werden im Rahmen der Möglichkeiten, die die gewonnenen Ergebnisse bieten, beantwortet (9.3) und das Vorgehen in dieser Arbeit kritisch beleuchtet (9.4). Letzteres öffnet einen Rahmen für Diskussion der Thematik und Ausblick auf Folgeprojekte (9.5).

#### 9.1 Darstellung der Ergebnisse

Es kann davon ausgegangen werden, dass keiner der Interviewten über Vorwissen zu HS verfügt. Auch präsentenes wissenschaftliches Wissen zu Sensibilität im Allgemeinen kann ausgeschlossen werden. Dennoch gibt jede befragte Lehrkraft Auskunft zu allen fünf, nach Vita (2019) aufgestellten, Merkmalsbereichen: Introversion (1), Empfindlichkeit (2), Intelligenz & Arbeitsverhalten (3), Soziales Verhalten (4) und Veränderung & Spontanität (5). Zum größten Teil passiert dies unaufgefordert und ohne viele Nachfragen. Gerade die beiden Lehrkräfte, die schon deutlich länger im Dienst sind, antworten mit längeren und ausschweifenderen Antworten. Zur Auswertung der Interviews wurde ein Kategoriensystem mit folgenden neun Oberkategorien erstellt (Tab. 5):

Kategorie	Kategoriename
K1	Vorwissen HS
K2	Hintergrundwissen
K3	Intro-/ Extraversion

K4	Sozialverhalten
K5	Intelligenz & Arbeitsverhalten
K6	Empfindlichkeit Lautstärke
K7	Spontanität & Veränderung
K8	Besonderheiten
K9	Lehrerverhalten

Den größten Informationsanteil hat bei L1 und L3 die Kategorie Sozialverhalten und Hintergrundwissen, gefolgt von der intro - bzw. extravertierten Wahrnehmung der Schülerinnen und ihren schulischen Leistungen. L2 hält sich in Bezug auf ihr Hintergrundwissen weitgehend bedeckt und äußert sich auch zum Sozialverhalten der Mädchen wenig. Am wenigsten sagen die Befragten zu den Kategorien 6 und 7. Einzig L1 äußert sich ausführlicher zur Lautstärkeempfindlichkeit einer Schülerin (I1, 214). L2 gibt an, dass ihre Schülerinnen diesbezüglich unauffällig seien (I2, 115), L3 weiß es nicht (I3, 167). Ein ähnliches Bild ergibt die Auswertung von Kategorie 7: L1 berichtet von unauffälliger bis guter Anpassung an Veränderungen (I1, 145ff) und auch L2 und L3 geben an, nichts Anderweitiges wahrgenommen zu haben (I2, 132; I3, 186).

Im Abgleich mit Vitas Checkliste für Lehrkräfte (2019,118f) kann gesagt werden, dass die Befragten den Großteil der Punkte mit ihrer Wahrnehmung abdecken. Wird die Checkliste in ihre Merkmalskategorien auf emotionaler, kognitiver, sozialer und Sinnesebene unterteilt, fällt auf, dass gerade die *sozialen Merkmale* in den Interviews häufig genannt und interpretiert werden. L1, die mit Abstand den größten Informations- und Redeanteil zu sozialen Merkmalen aufweist, beobachtet beispielsweise, dass S2 bei Gruppenarbeiten sehr passiv agiert (I1, 42) und dass S1 „*sich immer wieder mit Problemen in der Klasse [befasst], ohne Rücksicht auf sich selbst zu nehmen*“ (I1, 17f). L2 führt an, dass S4 „*nicht so viel von sich erstmal im Unterrichtsgeschehen zum Beispiel preisgibt, sich da auch eher bedeckt hält*“ (I2, 32f) und L3 fällt auf, dass S5 ihren Mundschutz als Schutz benutzt, um sich zu verstecken (I3, 47). Die Formulierung „*wo wir die Vermutung hatten*“ (I3, 49) lässt zudem darauf schließen, dass hier Austausch im Kollegium stattgefunden hat. Des Weiteren stellt Vita (2019, 106) einen stabilen Freundeskreis als wichtige Komponente für HSK heraus. Gerade bei den offeneren Schülerinnen fällt es den befragten Lehrkräften leicht, sich diesbezüglich zu äußern. Es ist überwiegend von einem festen Freundeskreis die Rede (I1, 24; I2, 34f; I3, 83), selbst wenn die Schülerin in der

Klassengemeinschaft wenig integriert ist (I1, 14). Allein L3 ist sich bei S5 diesbezüglich nicht sicher. Sie glaubt zwar, dass das Mädchen feste Freundinnen hat (I3, 83), verbindet dies aber auch mit der Bemerkung, „*dass der Umgang mit ihr schwierig sein kann*“ (I3, 84). Der Wahrnehmungsfokus von L3 scheint eher auf den *kognitiven Merkmalen* der Lernenden zu liegen. Hier besteht Wissen und Wahrnehmung von Lernverhalten und -schwierigkeiten (I3, 117f; 120), sowie Konzentrations- und Organisationsfähigkeit (I3, 40; 132; 188ff). Speziell letzteres spiegelt die Beobachtung von Vita (2019, 122) wider, dass HSK oft Strukturierungshilfen benötigen. Zudem erfasst L1 den Umgang mit Leistungsdruck (I3, 37f). L1 und L2 beobachten ebenfalls Arbeitsverhalten und -einsatz (I1,55ff; I2, 109). Darüber hinaus stellt sich in I2 heraus, dass die Lehrkraft den Umgang mit Leistungsdruck bei schriftlichen Arbeiten im Blick hat (I2, 55ff), auch wenn sie sich nicht traut sich dazu zu äußern: „*da ist die Zeit jetzt wirklich zu wenig gewesen (-) um das beurteilen zu können*“ (I2, 71f). Auch wenn die Beobachtungen der Lehrkräfte verhältnismäßig wenig den kognitiven Merkmalen von Vita (2019,18f) entsprechen, erscheint gerade der Punkt „*Kommt bei Aufgaben mit Zeitlimit äußerst schnell unter Druck*“ (Vita, 2019, 118) eine zentrale Übereinstimmung abzubilden, die Beachtung finden muss. Schwieriger fällt den drei Lehrer\*innen die Wahrnehmung der *emotionalen Faktoren*, umso mehr, wenn es um die introvertierten Schülerinnen geht, bei denen auch keine Informationen durch Elterngespräche an sie herangetragen werden. So gibt L1 beispielsweise viel Auskunft zum Wohlergehen von S1, weiß um belastende Faktoren (I1, 88), deutet das soziale Engagement der Schülerin dahingehend und nimmt ihr Selbstbewusstsein wahr (I1, 87ff). Es ist bekannt, was die Lernende bedrückt, erfreut und bewegt (I1, ebd., 171). Ein anderes Bild ergibt sich bei der verschlossenen S2 (I1, 134;137). Hier bestehen eindeutige Deutungsschwierigkeiten: „*Mimik und Gestik, bei der [S2] ist (-) Da sieht man gar nichts. Also, sie reagiert nicht mit Angst oder mit Freude, sondern man erkennt bei [S2] keine Reaktion*“ (I1, 134). So wird hier nur vermutet und gehofft, dass S2 zufrieden ist (I1, 177ff), konkrete Anhaltspunkte liegen aber nicht vor. Auch in I2 tauchen wenig Anhaltspunkte zu emotionalen Merkmalen der HSK auf. Einzig die Aussage „*Ich hatte gerade darüber nachgedacht, ob man sagen könnte, dass beide fröhliche Menschen sind (-- ) aber bei denen es schon eher so, dass sie eher zurückhaltender sind. Und das kommt nicht so häufig raus*“ (I2, 146ff) lässt auf die Wahrnehmung von emotionalen Faktoren durch L2 schließen, was wiederum die Vermutung stützt, dass die Lehrenden wenig über den emotionalen Zustand der

verschlossenen Schülerinnen wissen. Anders verhält es sich in Bezug auf S5. Die Schülerin kleidet und verhält sich so auffallend unnormal (I3, 61), dass L3 darauf schließt, dass sie sich „*nicht so wohlfühlt in ihrer Haut*“ (I3, 145). Es ist selbsterklärend, dass die Wahrnehmung von Sinnesmerkmalen, soweit die Intensität unauffällig erscheint, kaum möglich ist und der Fokus eher durch direkte Kommunikation darauf gelenkt werden muss. Dennoch kann festgehalten werden, dass den Merkmalen von Seiten der Lehrer\*innen auch verhältnismäßig wenig Beachtung beigemessen wurde, wie L3 beispielsweise mit dem Vorsatz „*Werde ich mal darauf achten zukünftig*“ (3, 166) bestätigt.

Vita (2019, 123) und Lang-Bergamin & Müller (2012, 52ff) heben in ihren Ausarbeitungen eine gute Beziehung von Lehrer\*in zu Schüler\*in im Zusammenhang mit Hochsensibilität hervor. Von Seiten der Lehrkraft soll dieses Verhältnis unter anderem von Empathie, Verständnis und Geduld geprägt sein (ebd.). Rückschlüsse auf diese Komponenten lassen sowohl der Umgang der Lehrperson mit ihren Schülerinnen als auch ihre Einschätzung von Stärken und Schwächen der HSK zu. So wirkt das Verhältnis von L1 zu ihren Schülerinnen positiv. Die Tatsache, dass sie aufgrund von Beobachtungen vermutet, dass S1 noch Belastungen aus der Vergangenheit mit sich herumträgt (I1, 88), deuten auf ein hohes Maß an Empathie und Einfühlungsvermögen hin. Letzteres wird auch durch den hohen Verträglichkeitswert im B5T bestätigt. Verständnis und Geduld zeigen sich im Umgang mit S2. L1 nimmt sich Zeit für eine nahe positive Lernbegleitung (I1, 194ff), weil sie positive Effekte mit der Methode feststellen konnte. So tut das der Schülerin „unwahrscheinlich gut“ (I1, 197) und sie traut „sich immer mehr praktisch was zu sagen“ (II1, 193f). Die Art und Weise wie L2 über ihre Schülerinnen spricht und ihre Stärken und Schwächen wahrnimmt, lässt ebenfalls auf ein gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis schließen. Die Lehrperson beschreibt ihre Schülerinnen als zurückhaltende Persönlichkeiten, die viel Zuspruch und Sicherheit benötigen (I2, 18ff; 25ff). Im weiteren Verlauf des Interviews wird deutlich, dass L2 Verständnis dafür hat und gewillt ist, den Mädchen viel positives Feedback und Bestärkung entgegenzubringen (I2, 169ff). Auch sie nimmt sich Zeit für Einzel- und Zweiergespräche und überprüft die Aufgaben der Schülerinnen, bevor sie sie zum Vortragen animiert (I2, 170f). In Bezug auf die Schwächen der Mädchen nennt L2, ohne zu zögern, „ihre Unsicherheit“ (I2, 156), weil sie „viel sicherer und selbstbewusster sein [könnten]“ (I2, 160). Hier wird die positive Einstellung der

Lehrkraft gegenüber S3 und S4 besonders deutlich. Weniger eindeutig hingegen erscheint die Beziehung von L3 zu ihren Schülerinnen. Auf der einen Seite scheint sie gut genug zu sein, dass S6 ihre Schwierigkeiten bei L3 anspricht und um Hilfe bittet (I3, 36). Sie scheint demnach davon auszugehen auf Verständnis und Hilfsbereitschaft zu stoßen, was sich mit dem Vorschlag eines Lern Coachings auch bewahrheitet (ebd.). Andererseits erweckt es nicht den Eindruck, als versuche L3 die Schwierigkeiten der Schülerin aktiv aufdecken und beheben zu wollen: „[sie] sagt selber, sie lernt, was ich natürlich nicht beurteilen kann, aber das, was sie lernt, scheint (-) ja irgendwie nicht zu greifen. Jetzt weiß ich nicht, ob sie falsch lernt“ (I3, 33ff). Ähnlich verhält es sich mit S5. L3 nimmt zwar wahr, dass das Mädchen „sich nicht so wohl fühlt in ihrer Haut“ (I3, 145) und dass sie von den Eltern unter Leistungsdruck gesetzt wird (II3, 55ff), was erneut die empathische Komponente bestärkt, aber äußert sich nicht weiter zu Lösungen. Zudem fallen der Lehrkraft zwar viele Schwächen, aber spontan keine Stärken der Schülerinnen ein (I3, 231ff). Dies kann Ursache einer problemorientierten Wahrnehmung bei L3 sein, spricht aber eher gegen eine enge Lehrer-Schüler-Beziehung.

Ein Punkt, der sich nach Vita (2019, 121) positiv auf das Erregungsniveau der HSK auswirkt, ist eine entspannte und wohlgesonnene Unterrichtsatmosphäre. Dies ist auch L3 besonders wichtig. Sie legt großen Wert eine angstfreie und fehleroffene Lernumgebung (I3, 262ff) und fordert zum Fragen stellen und Hilfe einfordern auf (I3, 272ff). Auch L1 setzt sich für eine ruhige Arbeitsatmosphäre ein, reagiert dabei aber eher auf Bedürfnisse von Lernenden (I1, 227f). Vergleichbar sind die Antworten der drei Lehrer\*innen hinsichtlich Vitas (2019, 121) Forderung nach Unterstützung bei Integrationsproblemen. Alle Befragten zeigen sich bemüht den Schülerinnen auf ihre Art beim Kommunizieren und beim Einfordern ihrer Bedürfnisse zu helfen, sei es über Einzelgespräche (L1), Partnerarbeiten (L2), oder die ständige Versicherung, dass Fragen stellen und Fehler machen ein Weg zum Erfolg ist (L3). Die positive Verstärkung kann dabei bei allen Strategien als gemeinsamer Faktor gelten.

Es kann festgehalten werden, dass die drei Gymnasiallehrkräfte trotz ihrer Unwissenheit zahlreiche HS-Merkmale wahrnehmen und entsprechend professionell damit umgehen. Die HSP-Tests der Lehrenden ergeben Werte im mittleren bis sehr niedrigen Bereich, was dazu führt, dass keine Lehrperson der Stichprobe als hochsensibel einzustufen ist. Allerdings weisen alle drei in diesem Test eine hohe Empfindsamkeit auf. Allgemein bilden die Lehrenden allerdings drei sehr

unterschiedliche Persönlichkeitsprofile ab und spiegeln sie in ihren einzelnen Wahrnehmungen, sowie in ihrer Intensität und Tiefe teilweise wider.

## **9.2 Interpretation der Ergebnisse**

Die dargestellten Ergebnisse machen deutlich, dass die Wahrnehmung von HS durch die interviewten Lehrkräfte von der Auffälligkeit der Symptome, der Extraversion des Kindes und der Kommunikation der Lehrperson mit Kind und Eltern abhängt. Zeigen die HSK besondere Auffälligkeiten, wie ein hohes soziales Engagement (S1), übermäßige Zurückgezogenheit (S2; S5), ein „merkwürdiges“ Erscheinungsbild (S5), oder ein erfolgloses Lernverhalten und viele Fehlstunden (S6), werden sie eindeutig und gehäuft wahrgenommen. Auch der Grad der Extraversion der Schülerin zeigt sich als entscheidend. L1 und L3 können deutlich mehr zu S1 und S6 berichten als zu den anderen beiden Mädchen, wobei in beiden Fällen auch die gelungenere Kommunikation mit den Eltern für ein Mehr an Wahrnehmung und Wissen zu den HSK sorgt. Die Auskunft der Mutter von S1 hilft L1 die kognitive Leistungsfähigkeit der Schülerin einzuordnen (I1, 117f) und S3 hätte die Nervosität von S6 ohne den Hinweis des Vaters nicht bemerkt (I3, 212ff). Darüber hinaus haben verschiedene Faktoren Einfluss auf die Wahrnehmungsschwerpunkte der Lehrkräfte. Neben offensichtlichen Auffälligkeiten im Hinblick auf Sozialverhalten und schulischer Leistung (I3, 23; 108), scheint auch die Persönlichkeit der Lehrkraft eine Rolle zu spielen. Zwar kann keine der getesteten Lehrer\*innen nach dem HSP-Test (Satow, 2022) als hochsensibel eingestuft werden und auch die Neurotizismuswerte, die Aufschluss über eine erhöhte Sensibilisierung für HS geben sollten (Lionetti et al., 2018), sind unauffällig, dennoch kann ein Zusammenhang von Persönlichkeitsprofil (B5T nach Satow, 2020) und Interessenschwerpunkt hergestellt werden. So weist L1 im B5T ein auffällig hohes Maß an *Verträglichkeit* auf. Kennzeichnend für diesen Faktor ist unter anderem die Hilfsbereitschaft. Letztere spiegelt sich besonders in den Bemühungen der Lehrkraft, seine Schülerinnen zu verstehen und sie zu unterstützen (I1, 89; 196), wider. L2 hingegen ist überdurchschnittlich extrovertiert, was auch in ihrem Unverständnis, der Unsicherheit von S3 und S4 gegenüber, deutlich wird: „*Weil, sie könnten viel sicherer und selbstbewusster sein*“ (I2, 160). Das Persönlichkeitsprofil von L3 lässt einen etwas höheren Wert auf der Skala *Offenheit* erkennen. Letzteres verträgt sich mit der pragmatisch geschilderten Wahrnehmung der Lehrkraft sowie einer rationalen und direkten Einstellung zu Problemen (I3, 300f; 302). Zudem sticht bei L3 das Machtmotiv deutlich hervor. Dieses kann Grund für die

problemorientierte Perspektive der Lehrkraft sein und gegebenenfalls erklären, warum sie sich nicht zu den Stärken von S5 und S6 äußern konnte (234ff). L1 und L2 hingegen scheinen eher, gemessen an ihrer Wahrnehmungsdeutung, eine kompetenzorientierte Sicht einzunehmen, wobei die Perspektive bei L1 von dem Grad der Besorgnis abzuhängen scheint. So sind ihre Äußerungen zu S2 auch eher problemorientierter Natur (I1, 122f; 134f). Eine Gemeinsamkeit, die bei allen getesteten Lehrer\*innen ins Auge fällt, ist der Wert auf der Empfindsamerkeits-Skala (HSE) im HSP-Test: Alle drei Lehrkräfte weisen eine verhältnismäßig hohe Empfindsamerkeits-Skala auf. Diese Tatsache kann eine Erklärung für die vielen HS-Merkmale, die ohne zur Verfügung stehendem Fachwissen zum Thema wahrgenommen wurden, liefern. Allerdings wird auch deutlich, dass es aufgrund der mangelnden Sensibilisierung für Sensibilitätstypen und nicht vorhandenem Fachwissen zu keiner Verknüpfung der Wahrnehmung mit HS kommt. So liefert beispielsweise die Kombination der Merkmale Introversion, Integrationsprobleme, schlechte mündliche Mitarbeit, Sich-Verstecken und schwierige familiäre Situation (S5), ebenso wie Konzentrations- und Organisationsschwierigkeiten, auffällige Nervosität und Schwierigkeiten bei der schriftlichen Leistungsüberprüfung (S6) zahlreiche Anhaltspunkte für hochsensible Persönlichkeiten. Auch ein besonderes soziales Engagement in Kombination mit hoher Gewissenhaftigkeit und einer Empfindlichkeit bei Lautstärke (S1) deuten darauf hin. Wo es in Bezug auf S1 nicht weiter relevant scheint, ob eine Einordnung als HSK durch die Lehrkraft vorgenommen wird, weil dies keinen Unterschied im Umgang mit der Schülerin nach sich ziehen würde, erscheint es im Hinblick auf andere Schülerinnen und Merkmale entscheidend. So kann Konzentrations- und Organisationsproblemen (S6) ggf. mit einer entsprechenden Klassenatmosphäre, einer Reduktion an gleichzeitig einströmenden Reizen und einer guten Beziehung zur Lehrkraft entgegengewirkt werden (Vita, 2019, 106) und die Wichtigkeit der familiären Verhältnisse (S5) in den Vordergrund treten. Auch bietet der Kontrast des eigentümlichen Kleidungsstils von S5 und ihr „Verstecken-hinter-dem-Mundschutz“ Anlass zu Überlegungen hinsichtlich Isolations- und Regressionsverhalten (I3, 47ff; 105ff). Zudem erlangt die Wichtigkeit eines stabilen Freundeskreises (Vita, 2019, 106) einen umso höheren Stellenwert. Gute Ansätze sind in Bezug auf die Hilfestellung bei Integrationsproblemen durch passende Sitznachbarn (I1) und Arbeitspaare (I2) und Beistand beim Kommunizieren und Einfordern von Bedürfnissen (I1; I3) allerdings auch ohne Fachwissen aufzuzeigen. Da HSKs oft zu großer Angst vor Leistungsbewertungen neigen (26)

und dies dazu führen kann, dass das Abrufen des tatsächlichen Wissens nicht mehr möglich ist, rät (Vita, 2019, 123) dazu, regelmäßige individuelle Lernstandsanalysen durchzuführen, um den eigentlichen Wissensstand der Lernenden zu erheben. Dies könnte sich bei Schülerinnen wie S2, S3, S4, S5 und S6 als sinnvoll und aufschlussreich erweisen. Auch im Hinblick auf den Umgang mit einer schlechten mündlichen Mitarbeit ist die Information, dass eine Person hochsensibel ist, relevant, wobei die Befragten auch ohne derartige Information entsprechend mit einem guten Maß an Komfort und Herausforderung reagieren (ebd., 69). Im Hinblick auf die häufigen Kopfschmerzen von S6 kann HS gegebenenfalls auch wichtige Ursachen und Möglichkeiten zu Prävention und Umgang liefern (Aron, 2014).

### **9.3 Beantwortung der Forschungsfrage**

Im Folgenden sollen die drei, in Kapitel 6 aufgestellten, Forschungsfragen auf Basis der vorausgegangenen Ausführungen beantwortet werden:

*A Wie bzw. wodurch nehmen Lehrer\*innen Hochsensibilität bei Lernenden wahr?*

Die befragten Gymnasiallehrkräfte nehmen Symptome von HS auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlicher Intensität und Tiefe wahr. Ein Großteil der Wahrnehmung bezieht sich dabei auf soziale und kognitive Merkmale. Schwierigkeiten bereitet hingegen die Wahrnehmung von emotionalen Faktoren bei den introvertierten Schülerinnen der Untersuchung. Auch die Wahrnehmung von sensorischen Empfindlichkeiten und von der Reaktion auf Veränderung ist erschwert. Zudem erweist sie sich als abhängig von der Auffälligkeit der Symptome, der Extraversion des Kindes und der Kommunikation der Lehrkraft mit Kind und Eltern.

*B Identifizieren Lehrer\*innen Hochsensibilität als solche?*

Die befragten Gymnasiallehrkräfte können HS bei ihren Schülerinnen nicht ohne Hinweise identifizieren, da sie über kein Wissen zu dem Thema verfügen. Allerdings kann festgehalten werden, dass diesbezügliche Überlegungen nach der Thematisierung von Sensibilität angestellt werden (I2, 210f; I3, 164f).

*C Wie gehen Lehrer\*innen mit wahrgenommener Hochsensibilität um?*

Allgemein reagieren die befragten Lehrer\*innen unterstützend auf die wahrgenommenen Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und wählen verschiedene Wege, um ihnen deren Kommunikation und Erfüllung zu ermöglichen. Strategien, wie Einzel- und Gruppengespräche, eine angstfreie und fehleroffene Lernumgebung, in der Hilfe eingefordert und angenommen werden kann sowie viel Zuspruch und Sicherheit, werden genannt. Empathie und eine positive Verstärkung können als gemeinsame Faktoren und als Grundlage der gewählten Herangehensweisen gelten. Es zeigt sich demnach ein professioneller Umgang mit den einzelnen wahrgenommenen HS-Merkmale. Dennoch sorgt die mangelnde Verknüpfung von Merkmalen und HS in einigen Situationen für einen nicht optimalen Umgang durch die Lehrkraft. Hier könnte eine Sensibilisierung für HS Hilfe leisten.

#### **9.4 Kritische Reflexion der eigenen Untersuchung**

Die Tatsache, dass die interviewten Lehrkräfte die HSK erst seit Anfang des Schuljahres kennen, kommt den Studienzwecken dahingehend zugute, dass sie die Aussagekraft der Interviews anhebt. Es liegt im Interesse der Forschung, zentrale Persönlichkeitsmerkmale, die Einfluss auf das Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten der Schüler\*innen haben, frühzeitig zu erkennen, um entsprechend darauf zu reagieren. Hinsichtlich des übersetzten und verwendeten HSC-21 Fragebogens muss kritisiert werden, dass aufgrund der fehlenden Normwerte keine Geschlechtsunterschiede berücksichtigt werden konnten, was wiederum dazu geführt haben könnte, dass nur hochsensible Mädchen ermittelt wurden. Darüber hinaus muss hinterfragt werden, ob die durchgeführte Validierung des Fragebogens ausreichend ist. Mit Blick auf die Stichprobe für die Interviewerhebung sind drei Interviews zu wenig, um allgemeingültige Aussagen zur Wahrnehmung von HS bei Gymnasiallehrkräften zu treffen. Die gestellten Zusammenhänge müssen mit einer größeren Stichprobe überprüft und bei Bedarf korrigiert werden. Auch weist diese Arbeit nicht nach, ob die Wahrnehmung der Lehrkräfte den Empfindungen der HSK entsprechen. Die Gefahr einer positiven Selbstdarstellung der Lehrpersonen in der Befragung ist nicht auszuschließen. Darüber hinaus fokussiert sich die Auswertung der Interviews auf die Summe aller Merkmale, die potenziell wahrgenommen werden können und geht wenig auf die Gründe von unterschiedlichen Wahrnehmungen ein. Zuletzt muss auch die Methode des teilstandardisierten Leitfadenterviews kritisch betrachtet werden: Die große Offenheit macht die Aussagen der einzelnen Lehrkräfte schwer vergleichbar. Andererseits schränkt die teilweise Standardisierung den Blickwinkel

ein. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass Merkmale, über die in den Interviews erwähnten hinaus, wahrgenommen wurden. Es soll auch erwähnt werden, dass HS nicht gleich HS ist und die HSK trotz ihrer gemeinsamen Hochsensibilität unterschiedliche Persönlichkeiten haben. Dies manifestiert sich auch in der Ausprägung ihrer jeweiligen Sensibilitätsmerkmale. Aus diesem Grund ist ein Vergleich der Wahrnehmung von HS-Merkmalen bei unterschiedlichen Schüler\*innen gegebenenfalls schwierig und fehleranfällig.

## **9.5 Diskussion und Ausblick**

Es kann festgehalten werden, dass die befragten Gymnasiallehrkräfte Merkmale von HS bei ihren Schülerinnen wahrnehmen, ohne sich mit dem Thema auszukennen. Mit Blick auf weitere Forschungen zu HS sollte die Untersuchung mit einer größeren Stichprobe und auch in anderen Schulformen durchgeführt werden. Es kann vermutet werden, dass Gymnasiallehrkräfte weniger sensibilisiert für psychische und physische Besonderheiten sind als Lehrkräfte anderer Schulformen. Die vorliegende Forschung zeichnet einen tendenziellen Zusammenhang von der Höhe der Empfindsamkeit (HSP-Skala) und der Wahrnehmung von HS ab. Letzteres sollte überprüft werden. Auch empfiehlt es sich, unterschiedliche Lehrer\*innen zu denselben HSK zu befragen, um bessere Vergleiche ziehen zu können. In dem Zusammenhang wäre auch interessant, ob hochsensible Lehrer\*innen HS eher bei ihren Lernenden wahrnehmen als Nicht-Hochsensible und ob die HSK der Wahrnehmung ihrer Lehrer\*innen zustimmen und sie mit deren Verhalten sind. Im Hinblick auf die Verbreitung des Fachwissens zu HS könnten über den schulischen Kontext hinaus verschiedene Lehramtsstudierende befragt werden.

Aus den Reaktionen auf die Interviews kristallisiert sich großes Interesse an dem Forschungsthema bei dem befragten Lehrpersonal heraus. Auch diese Tatsache unterstreicht dessen Relevanz für das Schulsystem, die Einzelschule, Lehrer\*innen, sowie für Lehreraus- und -weiterbildung. Auf Ebene der Lehrer-Schüler-Beziehung ergibt sich, dass Schüler\*innen bei Integrationsproblemen abhängig vom Mitwirken der Lehrkraft sind und letztere individuelle Maßnahmen finden müssen, um den HSK bei Bedarf das Ankommen in der Klassengemeinschaft zu erleichtern. Im Hinblick auf die Leistungsbewertung sollte einerseits Hilfe im Umgang mit Benotung geleistet und andererseits nach individuellen Lösungen für eine authentische Leistungseinschätzung gesucht werden. Vita (2019, 123) empfiehlt hier regelmäßige

individuelle Lernstandsanalysen, um den tatsächlichen Wissensstand der HSK zu ermitteln. Auf Ebene von Schule und Schulsystem ist zu überlegen, ob es gegebenenfalls Bedarf an einer besonderen Förderung von HSK gibt und wie die in diesem Falle aussehen könnte. Auch spezielle Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte und Eltern könnten angeboten werden, um über HS zu aufzuklären und den Betroffenen den Schulalltag langfristig zu erleichtern.

## **10 Resümee**

Der Fachliteratur und den Berichten der Lehrer\*innen nach zu urteilen, scheinen einige der HSK unter ihrer Hochsensibilität zu leiden. Dies wiederum unterstreicht das Anliegen dieser Forschungsarbeit. Auch wenn keine Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge aus dem vorhandenen Material gezogen werden können, liegt nahe, dass es sich bei HS um ein bisher zu wenig berücksichtigtes Persönlichkeitsmerkmal handelt, das elementare Auswirkungen auf den schulischen Werdegang von Betroffenen haben kann. Diese Abschlussarbeit bietet einen ersten Einblick in die Wahrnehmung von und den Umgang mit HS bei drei Gymnasiallehrkräften und legt damit viel Forschungs- und Entwicklungspotenzial für Schule, Lehreraus- und Lehrerweiterbildung frei.

## Literaturverzeichnis

- Albert, D. et al. (2015). Can Genetics Predict Response to Complex Behavioral Interventions? Evidence from a Genetic Analysis of the Fast Track Randomized Control Trial. In: *Journal of Policy Analysis and Management*, 34 (3), 497 – 518.
- Aron, E. N. (2020). *The highly sensitive person: How to thrive when the world overwhelms you* (Rev. ed.). New York, NY: Broadway Books.
- Aron, E. N. (2014). *Hochsensible Menschen in der Psychotherapie*, (Orig.: *Psychotherapy and the Highly Sensitive Person*, London: Taylor & Francis Ltd., 2010) aus dem Englischen übersetzt von Broermann, Ch., Paderborn: Junfermann – Verlag.
- Aron, E. N. (2008). *Das hochsensible Kind. Wie Sie auf die besonderen Schwächen und Bedürfnisse Ihres Kindes eingehen* (eBook), (Orig.: *The Highly Sensitive Child*, New York: Broadway Books, 2002) aus dem Englischen übersetzt von Bischoff, U. & Schilasky, 11. überarb. Aufl., München: mvg – Verlag.
- Aron, E. (2005). *Sind Sie hochsensibel?* Heidelberg: mvg Verlag.
- Aron, E. N., Aron, A. & Davies, K. M. (2005). Adult Shyness: The interaction of Temperamental Sensitivity and an Adverse Childhood Environment. In: *Personality and social Psychology Bulletin*, 31 (2), 181 – 197.
- Boyce, W. T. & Ellis, B. J. (2005). Biological sensitivity to context: An evolutionary- developmental theory of the origins and functions of stress reactivity. *Development and Psychopathology*, 17 (2), 271–301.
- Chen, X. & Rubin, K. H. (1992). Social Reputation and Peer Relationships in Chinese and Canadian Children: A Cross-culture Study. In: *Child Development*, 63, 1336 – 1343.
- Flick, U. (2010a). Das episodische Interview. In G. Oelerich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch* (S. 273–280). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U., Kardorff, E. von & Steinke, I. (Hrsg.). (2010). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt.
- Germann-Tilmann, Th., Joder, K., Treier, R. & Vroomen-Marell, R. (Hrsg.) (2021). *Hochbegabung und Hochsensibilität. Grundlagen, Erfahrungswissen, Fallbeispiele*. Stuttgart: Schattauer.
- Goldberg, L. R. (1981). Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. In Wheeler (Ed.), *Review of Personality and social psychology*, Vol. 1, 141–165. Beverly Hills, CA: Sage.
- Goldberg, L. R. (1993). The Structure of Phenotypic Personality Traits. *American Psychologist*, 48(1), 26- 34.
- Heinze, F. Das Leitfadeninterview. In: Drinck, B. (2013) (Hrsg.). *Forschen in der Schule. Ein Lehrbuch für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich, 227 – 255.
- Herdieckerhoff, E. (2016). Die sanfte Kraft hochsensibler Menschen. TEDxIIHEParris. Abgerufen am 16.08.2022 unter: <https://www.youtube.com/watch?v=pi4JOIMSWjo&t=95s>
- Kagan, J. (1994): *Galen's prophecy: Temperament in human nature*, New York: Basic Books.

- Konrad, Sandra (2020). Borderline? Oder doch eher hochsensibel? In: Psychotherapie Forum, 24, 16 - 168
- Konrad, S., & Herzberg, P. Y. (2017). Psychometric properties and validation of a German High Sensitive Person Scale (HSPS-G). *European Journal of Psychological Assessment*. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000411>
- Kristal, J. (2005): *The temperament perspective: Working with children's behavioral styles*, Baltimore: Brookes.
- Lang-Begamin, M., Müller, R. & Barth, D. (Begl.) (2012). Hochsensible Kinder in der Schule. Wie kann heilpädagogisch angemessen mit diesen Kindern umgegangen werden? Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Departement 1, Studiengang Sonderpädagogik, Master-Arbeit.
- Lionetti, F., Aron, A., Aron, E. N., Burns, G. L. Jagiellowicz, J. & Pluess, M. (2018): Dandelions, tulips and orchids: evidence for the existence of low-sensitive, medium-sensitive and high-sensitive individuals
- McCrae, R. R., & Costa Jr, P. T. (2004). A contemplated revision of the NEO Five-Factor Inventory. *Personality and individual differences*, 36(3), 587-596.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim & Basel: Beltz.
- Meyer, B., Ajchenbrenner, M., & Bowles, D. P. (2005). Sensory sensitivity, attachment experiences, and rejection responses among adults with borderline and avoidant features. *Journal of Personality Disorders*, 19(6), 641–658
- Myschker, M. & Stein, R. (2018): *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen–Ursachen–Hilfreiche Maßnahmen* (eBook), (8., erweiterte und aktualisierte Auflage), Stuttgart: Kohlhammer.
- Pluess, M. (2015). Individual Differences in Environmental Sensitivity. *Child Development Perspectives*, 9 (3), 138-143.
- Pluess, M. & Boniwell, I. (2015). Sensory-processing sensitivity predicts treatment response to a school-based depression prevention program: evidence of vantage sensitivity. *Pers. Individ. Dif.* 82, 40 – 45.
- Parlow, G. (2003). *zart besaitet. Selbstverständnis, Selbstachtung und Selbsthilfe für hochsensible Menschen* (eBook), (4. neu überarbeitete Auflage). Wien: Festland Verlag.
- Satow, L. (2022). HSP-Test für Hochsensibilität: Test- und Skaldokumentation. Abgerufen am 06.10.2022 unter: <https://www.drsatow.de/tests/hsp-test/>
- Satow, L. (2020). B5T® Big-Five-Persönlichkeitstest: Test- und Skaldokumentation. Abgerufen am 07.10.2022 unter: <https://www.drsatow.de/tests/persoenlichkeitstest/>
- Schauwecker, M. Das Potential der Hochsensiblen. Abgerufen am 02.01.2023 unter: <https://www.hochsensibilitaet.ch/home/impressum>
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2008). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (8. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Schorr, B. & Schirmacher (Hrsg.) (2011). *Hochsensibilität. Empfindsamkeit leben und verstehen*, 7. Auflage, Holzgerlingen: SCM – Verlag.

- Schulministerium NRW. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Bildungsportal. Schulsystem. Abgerufen am 10.06.2022 unter: [https://www.schulministerium.nrw/individuelle-foerderung\\_](https://www.schulministerium.nrw/individuelle-foerderung_)
- Stangl, W. (2022a).** Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Persönlichkeit nach Eysenck. Abgerufen am 08.09.2022 unter: <https://lexikon.stangl.eu/120/persoenlichkeit-nach-eysenck>.
- Stangl, W. (2022b). Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Transaktionales Erklärungsmodell für Stress, Abgerufen am 12.09.2022 unter <https://lexikon.stangl.eu/4178/transaktionales-erklarungsmodell-fur-stress>
- Stangl, W. (2022c). Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Neurotransmitter, Abgerufen am 21.09.2022 unter <https://lexikon.stangl.eu/579/neurotransmitter>
- Vita, M. S. (2019).** *Hochsensibilität bei Kindern. Verstehen, begreifen und stärken* (5. Aufl.). Moers: Brendow & Sohn Verlag GmbH.
- Weyn, S., Van Leeuwen, K., Pluess, M., Lionetti, F., Goossens, L., Bosmans, G., Van Den Noortgate, W., Debeer, D., Bröhl, A. S., & Bijttebier, P. (2021).** Improving the measurement of environmental sensitivity in children and adolescents: The Highly Sensitive Child scale 21-item version. Assessment
- Yano, K., Kase, T. & Oishi, K. (2021).** Sensory Processing Sensitivity Moderates the Relationships Between Life Skills and Depressive Tendencies in University Students. In: *Japanese Psychological Research*, 63 (3), 152 - 163.

# Anhang

## HSC-21: deutsche Fassung

### HSC-21

Gib für jede Beschreibung an, wie stark sie auf dich zutrifft, indem du eine Zahl zwischen 1 und 7 einkreist.

1	2	3	4	5	6	7
Trifft gar nicht zu			trifft mittelmäßig zu			trifft voll und ganz zu

1) Mir fällt auf, wenn Kleinigkeiten in meiner Umgebung verändert sind.

1 2 3 4 5 6 7

2) Ich fühle mich unwohl, wenn ich laute Geräusche höre.

1 2 3 4 5 6 7

3) Ich werde nervös, wenn ich viel in kurzer Zeit erledigen muss.

1 2 3 4 5 6 7

4) Ich finde es unangenehm, wenn vieles gleichzeitig passiert.

1 2 3 4 5 6 7

5) Ich mag keine lauten Geräusche.

1 2 3 4 5 6 7

6) Wenn mich jemand beobachtet, werde ich nervös. Dadurch ist meine Leistung schlechter als normalerweise.

1 2 3 4 5 6 7

7) Ich bemerke schnell, wie etwas riecht.

1 2 3 4 5 6 7

8) Wie Lebensmittel schmecken, macht mir viel aus.

1 2 3 4 5 6 7

9) An überfüllten Plätzen fühle ich mich schnell überwältigt.

1 2 3 4 5 6 7

10) Ich bemerke kleine Details in meiner Umgebung.

1 2 3 4 5 6 7

Test übersetzt in die deutsche Sprache auf Basis von:

Weyn, S., Van Leeuwen, K., Pluess, M., Lionetti, F., Goossens, L., Bosmans, G., Van Den Noortgate, W., Debeer, D., Bröhl, A. S., & Bijttebier, P. (2021). Improving the measurement of environmental sensitivity in children and adolescents: The Highly Sensitive Child scale 21-item version. *Assessment*. <https://doi.org/10.1177/1073191120983894>

11) Ich fühle schnell Schmerzen.

1 2 3 4 5 6 7

12) Ich kann verschiedene Geschmäcker gut voneinander unterscheiden.

1 2 3 4 5 6 7

13) Ich erschrecke bei Berührungen.

1 2 3 4 5 6 7

14) Ich reagiere empfindlich auf helles Licht.

1 2 3 4 5 6 7

15) Es fällt mir sofort auf, wenn jemand neue Kleidung oder einen neuen Haarschnitt hat.

1 2 3 4 5 6 7

16) Ich reagiere empfindlich auf laute Geräusche.

1 2 3 4 5 6 7

17) Ich habe Augen für Details in meiner Umgebung.

1 2 3 4 5 6 7

18) Ich erschrecke bei plötzlichen Geräuschen.

1 2 3 4 5 6 7

19) Ich habe einen feinen Geruchssinn.

1 2 3 4 5 6 7

20) Ich reagiere empfindlich auf Berührungen.

1 2 3 4 5 6 7

21) Ich bin verärgert, wenn andere Kinder mich berühren.

1 2 3 4 5 6 7

Test übersetzt in die deutsche Sprache auf Basis von:

Weyn, S., Van Leeuwen, K., Pluess, M., Lionetti, F., Goossens, L., Bosmans, G., Van Den Noortgate, W., Debeer, D., Bröhl, A. S., & Bijttebier, P. (2021). Improving the measurement of environmental sensitivity in children and adolescents: The Highly Sensitive Child scale 21-item version. *Assessment*. <https://doi.org/10.1177/1073191120983894>

### **Scoring**

Die Items werden auf einer Skala von 1 bis 7 beantwortet und sollten nicht neu bewertet werden.

<b>Skala</b>	<b>Items</b>	<b>Anzahl der Items</b>
Leichtigkeit der Erregung_Niedrige sensorische Schwelle (EOE-LST)	2, 3, 4, 5, 6, 9, 11, 13, 14, 16, 18, 20, 21	13
Ästhetische Sensibilität (AES)	1, 7, 8, 10, 12, 15, 17, 19	8
<b>Gesamt</b>	2, 3, 4, 5, 6, 9, 11, 13, 14, 16, 18, 20, 21, 1, 7, 8, 10, 23, 25, 17, 19	21

Test übersetzt in die deutsche Sprache auf Basis von:

Weyn, S., Van Leeuwen, K., Pluess, M., Lionetti, F., Goossens, L., Bosmans, G., Van Den Noortgate, W., Debeer, D., Bröhl, A. S., & Bijttebier, P. (2021). Improving the measurement of environmental sensitivity in children and adolescents: The Highly Sensitive Child scale 21-item version. *Assessment*. <https://doi.org/10.1177/1073191120983894>