

# Lieber dabei-sein als begabt-sein?

## *Das stille, begabte Mädchen in der Schule*

Sabine Höflich<sup>1</sup>

---

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2026.i1.a1515>

### **Zusammenfassung**

*Stilles* Verhalten begabter Schülerinnen in schulischen Kontexten wurde bislang selten systematisch untersucht. Der vorliegende Beitrag analysiert auf Basis leitfadengestützter Interviews mit Expert\*innen und Eltern, die mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet wurden, Bedingungen an der Schnittstelle von Geschlecht und Begabung. Ziel ist es, Kontextfaktoren zu identifizieren, die zurückhaltendes Verhalten begabter Mädchen begünstigen, und deren Bedeutung für Entwicklung, Lernen und Potenzialentfaltung zu bestimmen. Die Ergebnisse weisen auf geschlechterstereotype Verhaltenserwartungen, Barrieren in schulischen Lernkulturen, entmutigende Kommunikationsmuster sowie peerbezogene Anpassungsanforderungen hin. Diese Faktoren begünstigen und verstärken zurückgezogenes Verhalten. Neben der Thematisierung von vorurteilsbewusster Reflexion im Team und bedarfsgerechter Unterrichts- und Gesprächsgestaltung, stellt sich die Frage, wie Gemeinsinn entwickelt werden kann, der die Individualität aller Schüler\*innen anerkennt, und welche Wege eingeschlagen werden könnten, um individuelle Begabung zu fördern bzw. zur Entfaltung zu bringen, ohne soziale Eingebundenheit zu gefährden.

**Stichwörter:** Begabung, *stille* Schülerinnen, Zugehörigkeit, Schule, Gemeinsinn schaffen

---

## **1 Einleitung**

Einsam froh oder gemeinsam glücklich? Oder dabei, aber trotzdem nicht zufrieden? Während es Studien zu geschlechterbezogenen Unterschieden in der Begabungsidentifikation sowie zu motivationalen und leistungsbezogenen Aspekten von Underachievement gibt (z. B. Koop, 2024a; Unal & Sak, 2022), wurde das zurückhaltende Verhalten von Mädchen bislang nur begrenzt empirisch untersucht. Der Beitrag thematisiert, wie das zurückhaltende Verhalten

---

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

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

begabter Mädchen im schulischen Alltag sozial hervorgebracht und verstärkt wird, welche geschlechterbezogenen Erwartungen dies beeinflussen und welche Wirkung die Gruppendynamik haben kann.

Der Beitrag basiert auf einer qualitativen Teilstudie des Projekts „Stille Kinder stärken“. Im Mittelpunkt stehen die Perspektiven von Expert\*innen, Lehrkräften und Eltern auf schulische Rahmenbedingungen, Interaktionsformen und Beziehungserfahrungen begabter, als still beschriebener Schülerinnen. Der Beitrag thematisiert unter Bezugnahme auf Gemeinsinn und Eigensinn das Spannungsfeld zwischen Gemeinschaft mit Gleichaltrigen und dem Verfolgen spezifischer Fähigkeiten. Dabei wird der Frage nachgegangen, welche Einflussfaktoren die Situation begabter Mädchen erschweren und dazu führen können, dass sie immer stiller werden.

## 2 Begriffsbestimmungen

Im schulischen Kontext treffen vielfältige Aspekte wie Gemeinsinn und Eigensinn, *stilles* Verhalten und Begabung bzw. vielfältige Begabungslagen aufeinander.

### 2.1 Gemeinsinn und Eigensinn

Gemeinsinn ist eine den einzelnen Menschen zugesprochene Fähigkeit, die quasi als sechster, sozialer Sinn die soziale Übereinkunft mit anderen Menschen fokussiert. In der Moderne geht der Begriff des Gemeinsinns von der einzelnen Person aus, die ein Bewusstsein für Gemeinsamkeit hat. Dieses Bewusstsein entsteht innerhalb einer Gruppe (Assmann & Assmann, 2024). Das Präfix „gemein-“ hat einen Gegensatz in „eigen-“, das einerseits ein enges Besitzverhältnis ausdrückt und andererseits ein Alleinstellungsmerkmal im Sinne von Eigenheit bzw. etwas Besonderem oder Schwierigem, aber auch von Eigenartigem oder Seltsamen bezeichnet (Assmann & Assmann, 2024). Eigensinn kann neben Starrheit und mangelnder Anpassungsfähigkeit auch Ausdruck von Selbstbestimmung sein und ein bedeutsames Element der Identitätsentwicklung darstellen. Wenn man gegen äußere Erwartungen, Normen oder Anweisungen an eigenen Überzeugungen, Zielen oder Handlungsweisen festhält, kann dies Ausdruck von Selbstständigkeit, Autonomie und reflexiver Kompetenz (Thole, 2008) sowie Selbstregulation oder Widerstand gegen äußere Einflüsse (Biller, 1988) sein.

In der Schule kann Eigensinn somit einerseits zur Ressource für die Subjektwerdung werden und die Selbstwirksamkeit fördern (Budde & Hellberg, 2023). Andererseits kann er auch zu Herausforderungen in Anforderungssettings sowie im Miteinander in sozialen Gruppen führen (Thole, 2008).

## 2.2 Stilles Verhalten

Schüler\*innen können sich selbst als *still* wahrnehmen oder es kann ihnen diese Eigenschaft zugeschrieben werden (Stöckli, 2004). Von außen *still* zu erscheinen, bedeutet jedoch nicht, dass es im Inneren ebenfalls *still* wäre. Kinder, die im schulischen Kontext als *still* beschrieben werden, werden häufig weniger beachtet, seltener aktiv in Unterrichtsgespräche einbezogen und ihre Perspektiven werden vergleichsweise selten erfragt (Baulig, 2007). Verhaltensweisen von Schüler\*innen, die in der Schule als *still* wahrgenommen werden, können vielfältige Gründe haben. Kinder, deren Verhalten als introvertiert (Jung, 1921, zitiert nach Eckhardt, 2017, S. 91) oder zurückhaltend (Martin et al., 2022) beschrieben werden könnte, sehen sich in manchen schulischen Settings mit Barrieren konfrontiert, die es ihnen erschweren, ihr Potenzial zu zeigen bzw. sich gemäß ihren Interessen, Stärken oder Bedarfen (Bönsch, 2018) weiterzuentwickeln. Oft sind sie im sozialen Miteinander schnell erschöpft und brauchen rascher eine Pause. Sie erholen sich allein besser als in der Gemeinschaft. Sie arbeiten gerne allein und brauchen häufig mehr Zeit, um Inhalte zu reflektieren, da sie diese vertieft durchdenken, bevor sie handeln. Gruppenarbeiten empfinden sie als anstrengender als Vorträge. Tiefgehende, sachbezogene Gespräche werden dem Smalltalk vorgezogen. Ein stark kommunikativer und kollaborativer Unterricht, der sich auf Mündlichkeit fokussiert und Präsentationen bzw. Referate einfordert, kann zur Herausforderung werden (Cain, 2012; Höflich, 2025; Rubin et al., 2009). *Stilles* Verhalten kann auch durch Einsamkeit, Unsicherheit, Teilnahmslosigkeit und Rückzugsverhalten verursacht werden. Dabei können Emotionen wie Angst, Wut, Verzweiflung oder Hilflosigkeit eine Rolle spielen (Höflich, 2025). Einsamkeit wird als ein häufig auftretendes bzw. in den letzten Jahren stärker in den Fokus rückendes Phänomen betrachtet (Stallberg, 2021). Besonders deutlich scheint dies Menschen zu betreffen, die vulnerabel erscheinen bzw. Gefahr laufen, marginalisiert zu werden. Steffens (2023) sowie Dederich und Zirfas (2023) nennen in diesem Zusammenhang, neben älteren Menschen und Sterbenden, Menschen mit Behinderung und Personen mit Migrationsgeschichte als besonders von sozialer Isolation Betroffene. Menschen, die unter prekären Bedingungen leben, wie jene, die von Armut betroffen oder armutsgefährdet sind, fühlen sich ebenfalls oft einsam. Einsamkeit löst oft Wut oder Verzweiflung aus, weil Anerkennung fehlt und das Bedürfnis, geschätzt zu werden, nicht befriedigt wird. Auch fehlende Bestätigung löst diese Emotionen aus, da Menschen als schätzenswert anerkannt werden wollen (Dederich & Zirfas, 2023).

Die Präferenz des Alleinseins oder aus Angst herausgewähltes Alleinsein kann in emotionaler Hinsicht zu Anpassungsschwierigkeiten führen (Coplan & Rubin, 2010). Mögliche Folgen sind sozio-emotionale Auffälligkeiten wie Angstreaktionen, ein geringes Selbstwertgefühl, Depressionen oder internalisierende Verhaltensweisen (Rubin et al., 2009). In sozialer Hinsicht können Ablehnung oder Ausgrenzung die Folge sein. Schlechte Beziehungen zu Gleichaltrigen, eine geringe Qualität von Freundschaften bis hin zu Viktimisierung durch Mobbing können die Folge sein. Auch die Beziehungen zu Lehrpersonen können sich schwierig gestalten. Auch im akademischen Bereich zeigen sich oft negative Entwicklungen (Rubin et al., 2009). Eine Ver-

schlechterung der sozialen Fähigkeiten und ein Gefühl der Unsicherheit in sozialen Situationen können bei manchen Menschen zu Aggression und bei anderen zu Rückzugstendenzen führen (Ravens-Sieberer et al., 2021; Sandi & Haller, 2015).

Ohne Resonanz und Austausch kommt es zu mangelnder Übung von Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit. Dies kann zu noch mehr Unsicherheit und verstärktem Rückzugsverhalten führen. Es braucht aber ein personales Gegenüber, das Dialog und Resonanzbeziehungen in der zwischenmenschlichen Begegnung anbietet und Entwicklungsimpulse gibt (Simchen, 2008; Steffens, 2023), um ein positives Selbstkonzept, Selbstwirksamkeitserleben, realistische Selbsteinschätzung oder Selbstregulierungs-, Problemlöse- und Bewältigungsstrategien zu erwerben, zu üben, zu adaptieren und prozesshaft weiterentwickeln (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022).

Ein weiteres Phänomen ist jenes der Teilnahmslosigkeit. Durch die Nicht-Berücksichtigung der psychologischen Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit (Deci & Ryan, 2000) kann es zu sozialer Isolation und mangelnder Teilnahme kommen. Zudem kann das Gefühl der Einsamkeit auch Ermüdung und Energielosigkeit hervorrufen, was wiederum mangelnde Motivation sowie fehlendes Engagement mit sich bringt, was sich in Teilnahmslosigkeit zeigt (Rudlof, 2023; Stijovic et al., 2023).

### 2.3 Begabung und Underachievement

Der Begabungsbegriff wird unterschiedlich definiert. Neben leistungsbezogenen, psychometrischen Ansätzen existieren prozessorientierte und domänenspezifische Perspektiven. In Anlehnung an Sternbergs Kriterienmodell werden Exzellenz, Seltenheit, gesellschaftlicher Wert, Produktivität sowie Nachweisbarkeit als zentrale Merkmale von Hochbegabung herangezogen (Sternberg, 1995, zitiert nach Ziegler, 2018, S. 13–14). Als *hochbegabt* kann eine Person bezeichnet werden, die leistungsmäßig anderen deutlich voraus ist und seltene Eigenschaften in Bereichen zeigt, die von der Gesellschaft als wichtig erachtet und geschätzt werden. Ihre Begabung befähigt sie zur Herstellung besonderer Produkte oder zur Durchführung besonderer Handlungen. Dies kann durch Tests gemessen werden.

Es gibt unterschiedliche Definitionen von Hochbegabung: In IQ-basierten Modellen wird Begabung häufig über Grenzwerte operationalisiert, beispielsweise ab einem Intelligenzquotienten von 115 für überdurchschnittliche Begabung und ab 130 für Hochbegabung. Bei Prozentsatzdefinitionen wird ein bestimmter Prozentsatz der Bevölkerung als hochbegabt definiert, beispielsweise PR 95 (begabt) oder PR 98 (hochbegabt).

Talentdefinitionen fokussieren Menschen, die in einem spezifischen Bereich – beispielsweise dem künstlerischen, dem sprachlichen, dem musischen oder dem akademischen – besondere Leistungen vollbringen. Kreativitätsdefinitionen ziehen besonders originelle und produktive Leistungen als Kennzeichen von Hochbegabung heran (Holling & Kanning, 1999; Ziegler, 2018).

Nicht alle Menschen, denen die sozial konstruierten Zuschreibungen der Begabung bzw. Hochbegabung zugeordnet werden könnten, erbringen entsprechende Leistungen. Personen, die über entsprechendes Potenzial verfügen, dieses aber aus den unterschiedlichsten Gründen nicht entfalten können und deren Leistungen unter ihren Möglichkeiten bleiben, werden als Underachiever\*innen bezeichnet. Dies kann unterschiedlichste Gründe haben, beispielsweise die Nicht-Erfüllung von zentralen Bedürfnissen, die für das Wohlbefinden, effektives Verhalten, die seelische Gesundheit und Leistungsmotivation wichtig sind. So werden die grundlegenden psychologischen Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit bei Unterforderung, stark vorstrukturiertem und limitierendem Vorgehen sowie fehlender Anerkennung bzw. Fremdheitserleben in der sozialen Umwelt verletzt (Deci & Ryan, 1993; Koop, 2024b; Ziegler, 2018).

Für begabte Mädchen zeigen sich spezifische Risikokonstellationen. Geschlechterbezogene Erwartungen, geringere Erfolgserwartungen sowie die Tendenz, eigene Leistungen external zu attribuieren, erhöhen die Wahrscheinlichkeit von Underachievement (Koop, 2024a; Undro & Girdzijauskienė, 2019). Vor diesem Hintergrund wird Underachievement nicht primär als individuelles Motivationsproblem verstanden, sondern als Ergebnis komplexer Wechselwirkungen zwischen Person, Lernumwelt und sozialen Beziehungen.

### 3 Methode

Im Rahmen des Projekts „Stille Kinder stärken“ wurden Expert\*innen, Lehrer\*innen und Eltern aus Ostösterreich mittels Leitfadeninterviews (Helfferich, 2019; Liebich & Trinczek, 2009; Loosen, 2016) befragt, wie die Teilhabe von Kindern mit zurückhaltendem Verhalten gefördert werden könnte. Dabei wurde von manchen Expert\*innen und den Eltern einer als *still* bezeichneten Schülerin unter anderem die Situation begabter Mädchen thematisiert. Die beschriebenen Schülerinnen fallen durch zurückgezogenes, passiv erscheinendes Verhalten auf. Es wird berichtet, dass sie ihr Potenzial nicht offen zeigen können bzw. wollen.

#### 3.1 Studiendesign und Kontext

Der Beitrag basiert auf einer qualitativen Teilstudie des Projekts *Stille Kinder stärken*. Ziel der Untersuchung war es, aus unterschiedlichen Perspektiven Bedingungen schulischer Teilhabe von Kindern mit zurückhaltendem Verhalten zu erfassen. Der vorliegende Beitrag fokussiert eine im Material induktiv identifizierte Schnittstelle von stillem Verhalten, Begabung und Geschlecht. Das Studiendesign ist explorativ und interpretativ angelegt.

### 3.2 Stichprobe

Es liegt eine Ad-hoc-Stichprobe vor. Im gesamten Projekt bilden leitfadengestützte Interviews die Datengrundlage. Bislang wurden 20 Expert\*innen im Feld der Pädagogik, die Einblick in das Schulsystem haben, aber nicht klassenführend, sondern lehrend bzw. beratend tätig sind, 14 Lehrpersonen in Primar- und Sekundarstufe bzw. im inklusiven bzw. sonderpädagogischen Setting sowie drei Eltern, zwei Mütter und ein Elternpaar, von als still beschriebenen Schüler\*innen aus Ostösterreich befragt. Das Thema *Begabung und Geschlecht* wurde in einem Elterninterview (IP 26) und drei Expert\*inneninterviews zum Thema. Expertisenfelder der Professionist\*innen waren Sprachliche Bildung und Elternberatung (IP 5) bzw. Hören, Inklusive Pädagogik und Beratung im Feld der Diversität (IP 7) sowie Schulmanagement und Begabung (IP 11). Das Thema wurde von keiner Lehrperson angesprochen.

### 3.3 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte mittels leitfadengestützter Interviews (vgl. Helfferich, 2019; Lieblich & Trinczek, 2009; Loosen, 2016). Thematische Schwerpunkte der Interviews waren unter anderem die schulischen Erfahrungen von Kindern mit zurückhaltendem Verhalten in Bezug auf emotionale und soziale Aspekte sowie auf die Lern- und Prüfungskultur. Die in den Jahren 2024 und 2025 durchgeführten Interviews wurden aufgezeichnet, anonymisiert und transkribiert.

### 3.4 Datenauswertung

Die Auswertung erfolgte mittels qualitativ orientierter, kategoriengeleiteter Textanalyse (Mayring, 2019). Zunächst wurde das gesamte Interviewmaterial induktiv kodiert. Dies geschah auf einem möglichst konkreten Abstraktionsniveau und mit Wortsequenzen als Kodiersequenz. Dabei wurde jedes einzelne Interview als Kontexteinheit und das gesamte Datenmaterial als Auswertungseinheit betrachtet.

## 4 Ergebnisse

Das in der Textanalyse als induktive Kategorie an der Intersektion von stillem Verhalten, Begabung und Geschlecht erschienene Merkmal soll nun näher betrachtet werden. Der Fokus wird dabei auf weibliche Schülerinnen gelegt und das scheinbar geschlechtertypische Verhalten von Mädchen sowie mögliche Risiken thematisiert. Dabei werden geschlechtertypische Verhaltensweisen, die Erkennung bzw. Nicht-Erkennung von Fähigkeiten, die Bedeutung von Wissen, Haltung und Verhalten von Lehrpersonen sowie die Beziehungserfahrungen in der Gleichaltrigengruppe dargestellt.

## 4.1 Geschlechtertypische Verhaltenserwartungen

In den Interviews wird auf geschlechterbezogene Zuschreibungen im schulischen Alltag Bezug genommen. Die Expertin, die im Bereich schulische Beratung und inklusive Pädagogik tätig ist, beschreibt geschlechtertypisches Verhalten wie folgt: „Bei den Burschen ... Konkurrenzdenken ... immer Gewinner-Verlierer-Spiele. Wer war schneller, wer ist höher gesprungen, das ist ganz, ganz wichtig. Und die Mädchen versuchen ... immer, die anderen mit ins Boot zu holen, wenn jemand nicht so gut war, also sind sie eher dann diejenigen, die das Ganze beschwichtigen“ (IP 7, Z. 272–277). Der interviewte Experte im Feld von Begabung und Schulmanagement fordert daher dazu auf, „ein bisschen genauer hinschauen ... vor allem bei Mädchen, die auf Unterforderung, auf Langeweile statistisch anders reagieren als die Burschen“ (IP 11, Z. 48–49). ... „Burschen reagieren auf Langeweile eher dadurch, dass sie halt verhaltensauffällig werden ... die zeigen uns, dass ihnen fad ist, während die Mädchen mehr oder weniger so in die innere Immigration zurückziehen, still werden und dadurch natürlich auch die Gefahr besteht, dass ihre Talente nicht weiterentwickelt werden“ (IP 11, Z. 51–57). Herkunft und Kultur werden zudem als Einflussfaktor beschrieben. Damit verbundene traditionelle Rollenerwartungen und Eigenschaftszuschreibungen können die Identifikation von Begabungen erschweren: „Oftmals sind es auch Mädchen mit Migrationshintergrund ..., die dann oftmals nicht erkannt werden. Die gerne Underachiever sind und sich lieber still verhalten, um nicht aufzufallen“ (IP 7, Z. 23–29). Stereotype Vorstellungen können auch das Lehrer\*innenhandeln beeinflussen: „Dieses Typische, wenn Mädchen gut sind, dann ist es der Fleiß. Wenn Burschen gut sind, dann ist es das Talent. Und in diesem Klischee verhaftet man teilweise noch immer“ (IP 11, Z. 206–212). Dies zeigt sich bei der Empfehlung für Stärkenförderprogramme, „weil wir ... signifikant mehr Burschen von den Volksschullehrerinnen nominiert bekommen haben als gute Mathematiker und relativ wenig Mädchen. Wir haben dann die Volksschullehrerinnen darauf aufmerksam gemacht und gebeten, sie sollen doch bitte noch einmal genauer schauen. Es hat sich etwas gebessert, aber es sind noch immer statistisch mehr Burschen“ (IP 11, Z. 206–212).

## 4.2 (Nicht-)Identifikation von Fähigkeiten

Die Diskrepanz zwischen beobachteter schulischer Leistung und tatsächlicher kognitiver Leistungsfähigkeit wird ebenso berichtet. Wie gravierend sich dies auf die Schul- und Bildungslaufbahn auswirken könnte, soll im Folgenden exemplarisch beschrieben werden. Im Rahmen eines Feststellungsverfahrens eines sonderpädagogischen Förderbedarfs aufgrund einer Lernbehinderung stellt sich heraus, dass das Kind eigentlich hochbegabt ist und keine Lernschwierigkeiten hat. Ein „Mädchen hat Migrationshintergrund, ist eben so leise und sie [die Lehrer\*innen] machen sich Sorgen, ob das nicht auch in Richtung psychischer Belastung geht, dass sich ... Schulverweigerung [zeigt] und sie ist halt so schlecht in Deutsch ... Verdacht auf Leserechtschreibschwäche und da ist rausgekommen, dass sie eigentlich überdurchschnittlich

gut abgeschnitten hat, in dem Test. ... nachgefragt ... klinisch-psychologisches Gutachten ... IQ von 132 ... war wirklich so ruhig und hat versucht, ihre Leistung nicht nach außen zu kehren, sodass sie absichtlich Fehler gemacht in den Schularbeiten und auch in den Tests hatte, nur um ganz einfach nicht gelobt zu werden und hervorstechen, um ganz einfach nicht aufzufallen“ (IP 7, Z. 278–294).

### 4.3 Haltung und Kommunikationsgestaltung von Lehrpersonen

Ein weiterer Befundbereich bezieht sich auf die Haltung der Lehrperson bzw. auf deren verbalisierte Botschaften, die nicht zutrauend, ermutigend oder förderlich, sondern eher demotivierend wirken und dazu führen, durchschnittliches Verhalten zu zeigen. Die Mutter einer Volksschülerin berichtet, dass die Förderung ohne Etikettierung als (hoch)begabt „eigentlich eh ganz gut [ist], weil sie ja so Sternaufgaben haben, bei denen sie Zusatzaufgaben machen können, wenn sie schon schneller fertig sind“ (IP 26, Z. 102–107), kritisiert aber den Umgang in Bezug auf Arbeitstempo. „Sie arbeitet gerne allein, hat ihr eigenes Tempo. Sie ist einfach eine, die schnell arbeitet. Ihr taugt das, wenn sie schnell fertig ist. Sie hat mittlerweile schon angeeckt, da sie so schnell fertig ist und sie gibt dann auch nicht mehr als Erste ab, weil die Frau Lehrerin dann immer sagt: ‚Hast du eh nochmal überprüft?‘ und ‚Du musst nicht zu schnell arbeiten,‘ und das ist ja mittlerweile schon zu [blöd] und jetzt lässt sie sich beim Abgeben schon Zeit und gibt immer erst als Zweite oder Dritte ab, damit sie nicht wieder wegen ihrer Schnelligkeit kritisiert wird“ (IP 26, Z. 115–122).

### 4.4 Beziehungserfahrungen mit der Peergruppe

In den Interviews wird mehrfach beschrieben, dass begabte Mädchen die Zugehörigkeit zur Klassengemeinschaft als besonders wichtig erleben. Dabei werden Leistungen gezielt relativiert und das Leistungsvermögen im schulischen Kontext nicht gezeigt, um nicht aufzufallen oder um besondere Aufmerksamkeit zu vermeiden. Eine Expertin aus dem Feld von Mehrsprachigkeit und Sonderpädagogik äußert die Vermutung, „dass es auch einen Unterschied zwischen Mädchen und Jungen gibt. [...] Mädchen neigen tatsächlich dazu, ihr Licht mehr unter den Scheffel zu stellen oder ihr Licht zu unterdrücken und sich an die Peers oder an die Mädchen anzupassen. Manchmal neigen sie dazu, still zu sein, ihre Talente nicht zu zeigen, um dazuzugehören“ (IP 5, 53–57).

„Den Mädchen, denen es ist ganz wichtig, Teil der Peergroup zu sein, nicht unbedingt herauszustechen, nicht unbedingt anders zu sein, sondern sich eben der Umgebung ein bisschen anzupassen, so chamäleonartig. ... die Freundin hat was an und ich ziehe mich auch so an, oder die Freundin mag Musik und dann höre ich mir die auch an. Vielleicht gefällt mir das ja auch. Ganz einfach irgendwie dabei zu sein“ (IP 7, 267–270), berichtet die beratende Expert\*in und spricht von der Bedeutung „ganz einfach nicht aufzufallen.“ (IP 7, 278). Dem von ihr begleiteten Mädchen wurde daher außerschulisch ein Kurs bei einer Talente-Organisation

empfohlen, „der ihr gefällt, bei dem sie dann dort vielleicht glänzen und trotzdem in der Schule noch Underachiever sein kann“ (IP 7, 278–294).

## 5 Diskussion

Zunächst werden die genannten Zitate mit den Erkenntnissen aus anderen Studien in Zusammenhang gebracht. Anschließend werden Implikationen für die schulische Praxis genannt. Nach der Darstellung der Limitationen wird auf die Notwendigkeit einer vertieften Betrachtung der emotionalen, sozialen und akademischen Situation stiller Mädchen mit Begabung hingewiesen.

### 5.1 Interpretation der Ergebnisse

#### 5.1.1 Geschlechtertypische Verhaltenserwartungen

In den Interviews zeigt sich, dass das Konkurrenzverhalten der Buben dem ausgleichenden Verhalten der Mädchen gegenübersteht und dass Schüler eher als talentiert und Mädchen eher als fleißig wahrgenommen werden. Das Stereotyp des stillen, angepassten Mädchens und des lauten, selbstbewussten Jungen ist nach wie vor weit verbreitet. Das Bemühen, den Erwartungen der Umwelt zu entsprechen, prägt das Verhalten vieler Mädchen. Im Rollenbild des „lieben Mädchens“ wird Anpassung höher bewertet als kognitive Eigenständigkeit. Dieses als geschlechtertypisch zugeschriebene Verhalten wird auch in der Schule beobachtet. Während Wettbewerbsorientierung bei Buben, Burschen und Männern stärker ausgeprägt ist, liegt die Schaffung von Zusammenhalt im Verantwortungsbereich von Mädchen und Frauen (Koop, 2024a).

Mädchen werden auch seltener als begabt identifiziert. Ihr Können wird eher ihrem Fleiß als ihrem Talent zugeschrieben (Lipp, 2024). Werden sie als begabt anerkannt, ihre Leistungen verschlechtern sich anschließend jedoch, wird dies wiederum mit fehlendem Talent begründet (Koop, 2024a). Oft ziehen sie sich zurück und verbergen ihre Stärken, um sich anzupassen. Der Einfluss von Herkunft und Kultur sowie damit verbundener traditioneller Rollenerwartungen und Eigenschaftszuschreibungen kann die Identifikation von Begabungen erschweren. Dies wird auch in den Daten thematisiert.

#### 5.1.2 (Nicht-)Identifikation von Fähigkeiten

Im von einer Expertin genannten Beispiel führte Underachievement-Verhalten dazu, dass die Fähigkeiten des Kindes nicht erkannt wurden und sogar eine Lernbehinderung vermutet wurde. Ein Elternteil berichtete, dass das schnelle Arbeitstempo seiner Tochter mit ungenauem und wenig sorgfältigem Arbeiten gleichgesetzt wird. Sie wird zur Überarbeitung und Langsamkeit gemahnt, sodass sie ihre Arbeiten nun absichtlich verzögert abgibt. Wachsen Kinder

in einem Umfeld auf, in dem auf ihre Wissbegierde und Fragen mit abwehrender Gestik, Mimik oder Worten reagiert wird, sie ignoriert werden oder ihre Bücher und anregenden Materialien weggeräumt werden mit der Begründung, dass sie dafür zu jung seien, erhalten sie die Botschaft, dass mit ihnen etwas nicht stimme. Werden die tatsächlichen Interessen des Kindes ironisiert, wird es als „altklug“ bezeichnet oder ihm werden alternative Aktivitäten vorgegeben, die nichts mit seinem Interessensgebiet zu tun haben – statt Fachbücher zu lesen soll es zum Beispiel zum Schwimmen gehen –, und wird das Verfolgen der eigentlichen Interessen durch strikte Vorschriften verhindert, können sich Gefühle des Fremdseins verstärken. Da die Leistungserwartungen an Mädchen häufig niedriger sind, werden ihnen oft einfachere Aufgaben gestellt. Wenn das Umfeld Mädchen weniger zutraut, erhalten sie schnell Hilfestellungen, wenn sie Schwierigkeiten haben, während Buben ermuntert werden, selbst Lösungen zu finden, und dazu auch mehr Freiräume zugestanden bekommen (Koop, 2024a; Lipp, 2024; Undro & Girdzijauskienė, 2019). Schlichte-Hiersemenzel (2001) beschreibt zudem, dass Eltern die Begabung ihrer Töchter oft weniger fördern. Kulturell beeinflusste Frauenbilder können ebenfalls zur Vernachlässigung der Förderung von Mädchen führen.

So kommt es, dass viele begabte Mädchen ihr Bedürfnis nach intellektueller Entfaltung zurückhalten. Wird die Schule zum Ort, der einengt und Lernen bzw. Weiterentwicklung nicht fördert, sondern verhindert oder Angst auslöst, kann es zur Abwehr gegen eine diese Einengung und letztlich zur Verweigerung kommen, sich am Schulleben zu beteiligen. Begabte Schülerinnen ziehen sich innerlich zurück und arbeiten nicht mehr mit. Schulvermeidung oder Schulverweigerung können die Folge sein (Schlichte-Hiersemenzel, 2001; Undro & Girdzijauskienė, 2019).

### **5.1.3 Haltung und Kommunikationsmuster der Lehrperson**

Auch die beschriebene Aussage „Du musst nicht zu schnell arbeiten“ bedarf einer kritischen Betrachtung, sagt diese doch etwas über die Haltung gegenüber rasch arbeitenden Kindern und deren Arbeitsweisen aus. Werden ihre Fähigkeiten nicht anerkannt oder fühlen sie sich nicht ernst genommen – beispielsweise durch Doppelbotschaften, entwertende Aussagen, Haltungen oder Handlungen –, führt dies zu Unsicherheit und Fremdheitsgefühlen. Gleichgültigkeit oder Unsensibilität verringern die Lernmotivation und die Freude am Lernen (Undro & Girdzijauskienė, 2019). Im schulischen Alltag machen Kinder, deren Begabung bekannt ist, häufig die Erfahrung, dass sie übersehen oder bewusst ignoriert werden, wenn sie sich melden. Aussagen wie „Ich nehme dich nicht mehr dran. Ich weiß, dass du das kannst.“ oder „Du sollst auch einmal warten und dich anpassen“ können zur Ausgrenzung aus den gemeinsamen Lernprozessen führen. Implizite wie explizite Aufforderungen im Sinne von „Halte dich zurück“ oder „Du bist zu gut. Bleib im Hintergrund!“ fordern Zurückhaltung und Rückzug aus aktiven Unterrichtsprozessen ein. Wird dem nachgegeben, kann es später zu Aufforderungen wie „Du könntest dich mehr einbringen bzw. dich besser beteiligen“ oder „Du zeigst nicht, was du

kannst. Ich kann nichts für dich tun“ kommen. Diese Doppelbotschaften führen zu (weiterem) Rückzug und einer schrittweisen Entfremdung vom schulischen Lernen.

Auch der Umgang mit Fehlern kann zum Thema werden, wenn diese überbewertet und auf die gesamte Person übertragen werden. Frei nach der Aussage „Du bist doch (angeblich) so schlau“ werden intellektuelle Fähigkeiten funktionalisiert, ironisiert und entwertet (Schlichte-Hiersemenzel, 2001).

#### 5.1.4 Beziehungserfahrungen mit der Peergruppe

Sich an die Peers oder an die Mädchen anzupassen und deren Vorlieben zu imitieren, war in den Interviews ein wichtiges Thema. Zwar gibt es unter den begabten Schüler\*innen auch welche, die sich gerne selbst beschäftigen oder Einzelgänger\*innen sind, weil sie ihre Erfahrungen, Interessen und Wissbegierde mit niemandem teilen können. Die Mehrheit der begabten Mädchen möchte jedoch ihre soziale Zugehörigkeit nicht gefährden und passt sich daher den Gruppenerwartungen und dem Gruppengeschehen an (Bergs-Winkels & Schmitz, 2018; Stapf, 2010). Die Schülerinnen haben den Eindruck, dass sie sich zwischen Beliebtheit und Begabung entscheiden müssen. Insbesondere während der Adoleszenz erscheinen ihre Interessen anderen Mitgliedern der Peergruppe oft nicht relevant, was die soziale Zugehörigkeit gefährdet. Deshalb maskieren und geben sie vor, die Interessen der anderen zu teilen. Zudem spielen sie ihre Fähigkeiten herunter oder verstecken diese (Koop, 2024a). Um ihren Freundinnen keine negativen Gefühle zu bereiten, vermeiden sie auch den direkten Vergleich. Um dazuzugehören, wird Langeweile und Desinteresse am schulischen Geschehen vorgetäuscht. Manche erbringen absichtlich schlechtere Leistungen oder streben in Bereichen, in denen sie sehr gut sind, nur durchschnittliche Leistungen an. Obwohl dieses Verhalten sehr anstrengend sein kann, halten die meisten Mädchen dies lange durch (Pauly & Breyel, 2024; Schlichte-Hiersemenzel, 2001).

## 5.2 Schlussfolgerung und Implikationen für schulische Praxis

Der zentrale Beitrag der Studie liegt in der Identifikation der Intersektion von stillem Verhalten, Begabung und Geschlecht. Während sich andere Studien vor allem auf leistungsbezogene Erklärungen für Underachievement konzentrieren (Koop, 2024a), zeigt die vorliegende Untersuchung, dass sich stilles Verhalten auch als soziale Anpassungsleistung verstehen lässt. Zurückgezogenes Verhalten kann durch Einsamkeit, Unsicherheit, Teilnahmslosigkeit und Rückzugsverhalten verursacht werden. Das Verhalten *stiller* begabter Mädchen kann wiederum auch Einsamkeit, Unsicherheit und Langeweile auslösen, die zu Teilnahmslosigkeit oder Rückzug führen können.

Einsamkeit entsteht als Reaktion auf mangelnde Entfaltungsmöglichkeiten. Zwar verfügen viele begabte Mädchen über eine höhere Frustrationstoleranz als jene, die von vornherein den Erwartungen entsprechen und in einer zu ihnen passenden bzw. auf sie ausgerichteten Umgebung aufwachsen. Alleinsein, Fremdheitsgefühle und Vereinzelungssituationen er-

schweren jedoch oft schon in jungen Jahren ihre Entwicklung. Kinder, die das Gefühl haben, dass sie von niemandem gewollt werden, sind gefährdet, ausgegrenzt zu werden und bereits zu Beginn ihrer Schulzeit einsam zu werden (Unal & Sak, 2022; Schlichte-Hiersemenzel, 2001). Unsicherheit entsteht aus dem Gefühl, nicht richtig zu sein. Sie entsteht, wenn Bezugspersonen die Bedürfnisse des Kindes nicht verstehen oder nicht angemessen bzw. gar nicht darauf reagieren. Auch Ausgrenzungserfahrungen durch Gleichaltrige verunsichern. Reaktionen wie das Nachahmen der Verhaltensweisen der Peergruppe, Unterwerfung oder das Sich-Heraushalten aus sozialen Interaktionen sind mit großer Anstrengung und weiterer Verunsicherung verbunden (Schlichte-Hiersemenzel, 2001).

Underachiever\*innen verspüren oft Langeweile, die ein Unwohlsein auslöst. Unterforderung kann sich negativ auf die emotionale Stabilität und die Persönlichkeitsentwicklung auswirken und stellt einen Stressfaktor dar. Monotonie geht häufig mit Bewegungsarmut, sozialem Kontaktmangel oder Informationsdefiziten einher und hat negative Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung und die Gesundheit (Schlichte-Hiersemenzel, 2001; Ziesenitz, 2024, S. 87).

Die vorliegenden Befunde deuten darauf hin, dass das stille Verhalten von Mädchen mit Begabungen vorrangig relational und kontextuell erzeugt bzw. verstärkt wird – durch geschlechterstereotype Erwartungsmuster, schulische Kommunikationspraktiken und peerbezogene Anpassungsanforderungen. Die Barrieren betrachtend, die durch mangelnde Passung zwischen Person, Lernkultur, die auch von der Lehrer-Schüler-Beziehung bzw. -Interaktion geprägt wird, und sozialem Umfeld bzw. der Peergruppe entstehen, lassen sich Handlungsoptionen für das Schulteam bzw. Lehrpersonen ableiten. Erstens erscheint eine systematische, vorurteilsbewusste Reflexion geschlechterbezogener Erwartungsmuster im Schulteam als notwendig. Die Ergebnisse zeigen, dass Zuschreibungen von Fleiß, Anpassung und Zurückhaltung bei Mädchen unmittelbar mit Förderentscheidungen und Beteiligungsmöglichkeiten verknüpft sind. Durch eine vorurteilsbewusste Reflexion, die es ermöglicht, kritisch auf Stereotype und Rollenbilder zu blicken, das Ernstnehmen und Wertschätzen der Interessen und Stärken der Kinder sowie eine feinfühlig-pädagogische Diagnostik zur Identifikation individueller Begabungsprofile können positive Entwicklungen in Gang gesetzt werden. Dazu tragen auch ein sensibler Sprachgebrauch, die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen sowie die Förderung eines positiven Schul- und Klassenklimas bei. Zweitens erfordert eine begabungssensible Unterrichtsgestaltung die Berücksichtigung verschiedener Aspekte. Aufforderungen zur Zurückhaltung, das bewusste Übergehen leistungsstarker Schülerinnen oder die Problematisierung des Arbeitstempos tragen zur Reduktion von Sichtbarkeit und Beteiligung bei. Deshalb ist eine kritische Reflexion bzw. Überprüfung impliziter Kommunikationsformen notwendig. Mädchen zeigen häufiger eine geringere Erfolgserwartung, und ihr sich im Laufe der Schulzeit oft verschlechterndes Selbstkonzept beeinflusst die Wahl von Fächern, Schulformen und Ausbildungswegen stärker als gute Noten oder persönliche Interessen. Sie erklären schulische Erfolge oft mit Glück und geringer Aufgabenschwierigkeit (Koop, 2024a). Daher

braucht es ermutigende pädagogische Beziehungen, Zutrauen sowie die Bestärkung durch Bezugspersonen. Diese sollten auch Unabhängigkeit fördern und deutlich machen, dass es wichtig und richtig ist, Freude und Stolz über besondere Leistungen zu erleben und Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln. Weiteres Förderpotenzial zeigt sich in der Art der Aufgabengestaltung. Einerseits können durch Aufgaben, die komplexe Aufträge beinhalten, lebensweltliche Bezüge schaffen und Problemlösungen zu realen Problemen fordern. Durch das Einbeziehen der Schüler\*innen und deren Ideen und das Setzen attraktiver Ziele kann das Zutrauen in eigene Kompetenzen gestärkt werden (Koop, 2024a; 2024b; Ziesenitz, 2024). Andererseits kann durch die Förderung von Metareflexion, die implizite Glaubenssätze und Eindrücke aufgreift, mit der Realität abgleicht und bestärkende Strategien erarbeitet, hilfreich sein. Da Langeweile auftreten kann, soll durch Reflektieren das Gefühl greifbar und verständlich gemacht werden, um Handlungsfähigkeit herzustellen. Die Analyse langweiliger Situationen kann dabei helfen, hinter das unangenehme Gefühl zu blicken und Bewältigungsstrategien zu entwickeln. Gefühle wahrzunehmen im Sinne von „Ich schaue mir das Gefühl genau an. Es darf so sein.“ Wichtig ist auch, sich zu beobachten und Gefühle einzuordnen: „Was läuft hier gerade nicht gut? Was ist gut?“, sind wichtige Schritte. Es folgt die Formulierung von Bedürfnissen und Wünschen: „Was brauche ich? Was kann ich tun, auch wenn ich mich der langweiligen Situation gerade nicht entziehen kann?“ Hilfreich sind auch Leitfragen wie: „Wann tritt die Langeweile auf und wann nicht? Wie verhalte ich mich, wenn mir langweilig ist? Was beobachtest du bei Mitschüler\*innen? Wofür steht die Langeweile? Wie viel Prozent Langeweile sind zumutbar und okay? Was könntest du selbst tun, damit dir langweiliger bzw. weniger langweilig wird? Wer ist verantwortlich für deine Langeweile? Wer hat am meisten davon, dass du dich langweilst? Kannst du in etwas Langweiligem etwas Interessantes entdecken?“ (nach Ziesenitz, 2024, S. 90). Drittens weisen die Ergebnisse auf die hohe Bedeutung peerbezogener Dynamiken hin. Die Erfahrung, die eigene Art, die Welt wahrzunehmen und zu verstehen, nicht zeigen oder teilen zu dürfen, wirkt sich negativ aus. Wenn Anerkennung nur dann erlebt wird, wenn das eigene Verhalten den Erwartungen der Umwelt entspricht, ist das belastend. Wenn die eigene Art, die Welt wahrzunehmen, nicht geteilt werden darf, und nur dann Akzeptanz erfahren wird, wenn man den Erwartungen der Umwelt entspricht, ist das anstrengend und erschöpfend, denn dauernde Selbstanpassung ist mit erheblichem emotionalem Aufwand verbunden. Dies kann das Erleben von Lernsituationen maßgeblich beeinflussen. Die ursprünglich mit dem Lernen verbundene Freude sowie die im Leistungskontext erworbenen positiven Selbstwirksamkeitserfahrungen nehmen ab und können sogar verlorengehen. Eine Verringerung der Lebensfreude und des Selbstwertgefühls stellt einen zentralen Risikofaktor für innere Konflikte und langfristige psychosoziale Belastungen dar. Dies kann beispielsweise zu depressiven Verstimmungen führen. Im Schulalter gelingt es den Mädchen oft, ihre Schwierigkeiten zu verbergen. Im weiteren Lebensverlauf nehmen junge Frauen mit Begabung oft therapeutische Hilfe in Anspruch (Schlichte-Hiersemenzel, 2001). Die Frage nach der Ermöglichung sozialer Zugehörigkeit zur Gleichaltrigengruppe, die als wichtiger

als die Entfaltung der individuellen Stärken zu sein scheint, bleibt unbeantwortet. Wie kann Gemeinsinn erlebt werden, wenn begabte Mädchen maskieren, sich anpassen und sich selbst bzw. ihre Fähigkeiten verleugnen, weil es sonst Schwierigkeiten in der sozialen Gruppe gibt? Welche schulischen Strukturen könnten es ermöglichen, Stärken zu vertiefen und angemessene Impulse zu setzen, ohne die soziale Akzeptanz und Gruppenzugehörigkeit zu gefährden? Braucht es besonders während der Adoleszenz – wenn die Peergruppe besonders wichtig ist und Gleichaltrige durch zahlreiche innere und äußere Veränderungen eine hochverunsichernde Zeit durchleben und daher Anders-Sein Grund zur Ausgrenzung gibt – Settings, in denen Begabte untereinander Gemeinsamkeiten finden und mit ihren Besonder- und Eigenheiten Gemeinsinn entwickeln? Bedarf es in leistungsheterogenen Klassen einer Verknüpfung und Vernetzung schulischer und außerschulischer Angebote, um die Möglichkeit zu schaffen, in zwei Welten zu reüssieren – in der Schule als Ort der Gemeinschaft mit Gleichaltrigen und des Miteinander-Arbeitens und in Talenteorganisationen, in denen Raum für Eigensinn und Entfaltung geschaffen wird? Insgesamt unterstreichen die Befunde die Notwendigkeit, Begabungsförderung als Bestandteil schulischer Inklusions- und Schulentwicklungsprozesse zu verankern und nicht als additive Maßnahme für einzelne Schülerinnen zu verstehen.

### 5.3 Limitationen und Ausblick

Der Fokus des Beitrages liegt auf Mädchen, deren Verhaltensweisen als *still* beschrieben wurden. Dies berücksichtigt die Individualität weiblich gelesener Schülerinnen, die durch vielfältige Lebensbiografien und Lebenssituationen beeinflusst sowie durch deren einzigartigen Persönlichkeit geprägt ist, nicht. Zudem wurde die Situation von *stillen* Buben und von Personen mit nicht-binärer Geschlechtsidentität nicht berücksichtigt. Die Betrachtung von einer homogen als *stille, begabte Mädchen* bezeichnete Gruppe birgt die Gefahr, geschlechterstereotype Erwartungen zu verfestigen bzw. bestimmte Menschen zu marginalisieren.

Der Beitrag behandelt einen Aspekt – das weibliche Geschlecht in Verbindung mit Begabung –, der sich im Rahmen der Datenerhebung zur Erfassung der schulischen Situation von *stillen* Kindern gezeigt hat. Es wäre lohnenswert, diesen Aspekt vertieft zu betrachten und zum alleinigen Gegenstand einer Untersuchung zu machen, um belastbare Daten zu erhalten. Bisher zeigt sich, dass das Thema für Expert\*innen im Themenfeld Mehrsprachigkeit, Sonderpädagogik, Inklusiver Pädagogik und Beratung sowie Begabung und Schulmanagement sowie für Eltern von *stillen* Mädchen mit Begabungen von Relevanz ist. Durch die Vertiefung einzelner Bereiche oder die explizite Ansprache von Expert\*innen aus anderen Feldern wie Sport, Musik, Ethik oder Psychologie könnten weitere Aspekte sichtbar gemacht werden. Ferner erscheint es vielversprechend, weitere nur am Rande erwähnte Heterogenitätsdimensionen wie Kultur, sozioökonomische Lage und Beeinträchtigung näher zu betrachten und diese Heterogenitätsdimensionen zu analysieren. Da die interviewten Lehrpersonen sich nicht zum Thema Begabung oder Geschlecht geäußert haben, viele Empfehlungen jedoch diese Berufsgruppe betreffen, könnten schulinterne oder überregionale Fortbildungen dieses Thema auf-

greifen, Impulse setzen und Schulentwicklungsprozesse anregen, um ein breiteres Bewusstsein zu schaffen. Schließlich sei noch auf die Bedeutung hingewiesen, die Perspektive der stillen – und auch der lauten – Schüler\*innen zu erheben. Schließlich geht es darum, mit ihnen gemeinsam passende Lösungen zu finden und den Gemeinsinn zu fördern.

## Literatur

- Assmann, A. & Assmann J. (2024). *Gemeinsinn. Der sechste, soziale Sinn*. Beck.
- Baulig, V. (2007). Stille Kinder im Unterricht. Eine oft zu wenig wahrgenommene Herausforderung. *Fördermagazin* 6. S. 5–7.
- Bergs-Winkels & Schmitz, (2018). *Begabungen sichtbar machen: Individuell Fördern im vorschulischen Bereich*. V&R. <https://doi.org/10.13109/9783666702495>
- Biller, K. (1988). *Sinntheoretische Pädagogik. Begründung, Darstellung und Konsequenzen am Beispiel der Schule 1. Begründung [Sinn und junger Mensch]*. <https://doi.org/10.25656/01:23614>
- Bönsch, M. (2018). Der lebendige Unterricht und die stillen Schüler. *Grundschule*, 6(10), S. 12–14.
- Budde, J. & Hellberg, L. (2023). Emotionen als Gegenstand von Erziehung Ethnographische Erkundungen im Primar- und Elementarbereich. *Sozial Extra* 47, 353–357. <https://doi.org/10.1007/s12054-023-00642-z>
- Cain, S. (2013). *Still. Die Kraft der Introvertierten* (9. Aufl.). Wilhelm Goldmann.
- Deci, E. & Ryan, R. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 39 2, 223–238. <https://doi.org/10.25656/01:11173>
- Dederich, M. & Zirfas, J. (2023). Einsamkeit. Anthropologische und pädagogische Perspektiven. *Menschen* (3). S. 46–52.
- Eckhardt, G. (2017). *Persönlichkeits- und Differentielle Psychologie*. Springer.
- Helfferich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 669–686). Springer VS, Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4\\_44](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_44)
- Höflich, S. (2025). Resilienz stiller Kinder fördern. In E. Besic, D. Ender & B. Gasteiger-Klicpera (Hrsg.), *Resilienz. Inklusion. Lernende Systeme* (S. 131–139). Klinkhardt.
- Holling, H. & Kanning, U.-P. (1999). *Hochbegabung. Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten*. Hogrefe.
- Koop, Ch. (2024a). Nette Mädchen fallen nicht auf – die drei wichtigsten Gründe für Underachievement bei Mädchen. In S. Breyel, W. Evers, Ch. Koop & M. Lotze (Hrsg.), *Underachievement in der Schule. Potenziale sehen, Entwicklung begleiten* (45–48). Karg-Stiftung. <https://doi.org/10.25656/01:32095>
- Koop, Ch. (2024b). Vier Schlüssel, um Underachievement zu bewältigen. In S. Breyel, W. Evers, Ch. Koop & M. Lotze (Hrsg.), *Underachievement in der Schule. Potenziale sehen, Entwicklung begleiten* (69–74). Karg-Stiftung. <https://doi.org/10.25656/01:32095>
- Liebold, R., Trinczek, R. (2009). Experteninterview. In S. Kühl, P. Strodtholz & A. Taffertshofer (Hrsg.) *Handbuch Methoden der Organisationsforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91570-8\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91570-8_3)
- Lipp, R. (2024) Underachievement: Eine unendliche Geschichte des Missverstandenwerdens. In S. Breyel, W. Evers, Ch. Koop & M. Lotze (Hrsg.), *Underachievement in der Schule. Potenziale sehen, Entwicklung begleiten* (61–64). Karg-Stiftung 2024. <https://doi.org/10.25656/01:32095>

- Loosen, W. (2016). Das Leitfadeninterview – eine unterschätzte Methode. In S. Averbek-Lietz & M. Meyen (Hrsg.), *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft* (S. 139–155). Springer VS.
- Martin, R.P., Lease, A. M. & Slobodskaya, H.R. (2022). *Temperament und Kinder. Profile der individuellen Unterschiede*. Springer.
- Mayring, P. (2019). Qualitative Content Analysis: Demarcation, Varieties, Developments. *Forum: Qualitative Social Research*, 20(3).
- Schlichte-Hiersemenzel, B. (2001). *Zu Entwicklungsschwierigkeiten hochbegabter Kinder und Jugendlicher in Wechselwirkung mit Ihrer Umwelt. Erfahrungen und mögliche Lösungswege*. Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Simchen, H. (2008). *Verunsichert, ängstlich, aggressiv. Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen – Ursachen und Folgen*. W. Kohlhammer
- Stallberg, F.W. (2021). *Die Entdeckung der Einsamkeit*. Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-32781-1\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-32781-1_1)
- Stapf, A. (2016). *Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit, Entwicklung, Förderung*. C.H.Beck
- Steffens, J. (2023). Soziale Isolation, Einsamkeit und psychische Entwicklung. *Menschen* (3). 18–25.
- Stöckli, G. (2004). Schüchternheit in der Schule. Korrelate beobachteter Schüchternheit und selbst berichteter sozialer Ängstlichkeit bei Kindern im Grundschulalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 51, S. 69–83. Ernst Reinhardt.
- Thole, W. (2008). Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe. Reflexivität und Eigensinn in einem diffusen Feld – vorsichtige Hinweise auf verhüllte oder vergessene Zusammenhänge. In K. Böller (Hrsg.) *Von der Delegation zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule. Kinder und Jugendhilfe* (S. 67–84). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Unal, NE, & Sak, U. (2022). Outlanders: Einsamkeitserfahrung begabter Mädchen. *High Ability Studies*, 34(1), 61–86. <https://doi.org/10.1080/13598139.2022.2064270>
- Undro, E, & Girdzijauskienė, S. (2019). Gifted Girls' Learning Experience in General Education. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 43, S. 57–70. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.43.4>
- Ziegler, A. (2018). *Hochbegabung*. Ernst Reinhardt.
- Ziesenitz, A. (2024). Underachievement – Ein Routenplan für den Dschungel. In S. Breyel, W. Evers, Ch. Koop & M. Lotze (Hrsg.), *Underachievement in der Schule. Potenziale sehen, Entwicklung begleiten* (75–82). Karg-Stiftung. <https://doi.org/10.25656/01:32095>