

POLYLOGE

Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit

Eine Internetzeitschrift für „Integrative Therapie“
(peer reviewed)

2001 gegründet und herausgegeben von:

Univ.-Prof. Dr. mult. **Hilarion G. Petzold**, Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit,
Düsseldorf/Hückeswagen, Donau-Universität Krems, Institut St. Denis, Paris, emer. Freie Universität Amsterdam

In Verbindung mit:

Dr. med. **Dietrich Eck**, Dipl. Psych., Hamburg, Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit,
Düsseldorf/Hückeswagen

Univ.-Prof. Dr. phil. **Liliana Igrić**, Universität Zagreb

Univ.-Prof. Dr. phil. **Nitza Katz-Bernstein**, Universität Dortmund

Prof. Dr. med. **Anton Leitner**, Department für Psychosoziale Medizin und Psychotherapie, Donau-Universität Krems

Dipl.-Päd. **Bruno Metzmacher**, Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit, Düsseldorf/Hückeswagen

Lic. phil. **Lotti Müller**, MSc., Psychiatrische Universitätsklinik Zürich, Stiftung Europäische Akademie für psychosoziale
Gesundheit, Rorschach

Dipl.-Sup. **Ilse Orth**, MSc., Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit, Düsseldorf/Hückeswagen

Dr. phil. **Sylvie Petitjean**, Universitäre Psychiatrische Kliniken Basel, Stiftung Europäische Akademie für psychosoziale
Gesundheit, Rorschach

Prof. Dr. päd. **Waldemar Schuch**, M.A., Department für Psychosoziale Medizin, Donau-Universität Krems, Europäische
Akademie für psychosoziale Gesundheit, Düsseldorf/Hückeswagen

Prof. Dr. phil. **Johanna Sieper**, Institut St. Denis, Paris, Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit,
Düsseldorf/Hückeswagen

© FPI-Publikationen, Verlag Petzold + Sieper Düsseldorf/Hückeswagen.

Ausgabe 32/2009

Wenn Frauen zwischen hoher Begabung und niedrigem Selbstwert balancieren

*Maya Rechsteiner, CH- Rodersdorf **

* Aus der „Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit“ (EAG), staatlich anerkannte Einrichtung der beruflichen Weiterbildung (Leitung: Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold, Prof. Dr. phil. Johanna Sieper, Düsseldorf, Hückeswagen <mailto:forschung.eag@t-online.de>, oder: EAG.FPI@t-online.de, Information: <http://www.Integrative-Therapie.de>) und aus dem „Department für Psychosoziale Medizin und Psychotherapie“ (Leitung: Prof. Dr. med. Anton Leitner, Donau-Universität Krems, <mailto:Leitner@Donau-Uni.ac.at>).

Inhaltsverzeichnis

1.0. Einleitung	4
2.0 Integrative Therapie und der Genderaspekt	5
2.1 Integrative Therapie, Gender, Diversity und Gendermainstreaming	6
2.2 Der Wille	
3.0 Der Begabungsbegriff	10
3.1 Begabung als ein statischer Begriff versus eine dynamische Konzeption	12
3.2 Intellektuelle versus nicht intellektuelle Begabungen:	12
3.3 Allgemeine versus Spezialbegabungen	12
3.4 Beschreibung versus Erklärung	12
3.5 Der Begabungsbegriff der vorliegenden Arbeit	16
4.0 Begabung und Geschlecht	19
4.1 Entwicklungspsychologische Unterschiede begabter Mädchen und Jungen	20
4.2 Intelligenzmessungen bei Frauen und Männern	21
4.3 Erwartungen an begabte Mädchen und Frauen	22
4.4 Kollektiv-mentale und subjektiv-mentale Repräsentationen und die Attributionen der Frauen.	25
4.5 Identifikation und Interessen begabter Mädchen und Jungen	27
4.8 Wertehierarchien	29
5.0 Der Begriff des Selbstwerts in Psychologie und Psychotherapie	31
5.1 Das Selbst und Selbstwertgefühl in der integrativen Therapie:	33
5.2 Die Selbstwertentwicklung	34
5.3 Die Selbstwertentwicklung in der Integrativen Therapie	35
5.5 Der Begriff der erlernten Hilflosigkeit	39
5.6 Selbstwertentwicklung von Jungen und Mädchen	39

6.0 Gesellschaftliche Situation der Gleichstellung in der Schweiz	42
7.0 Gesundheits- und Krankheitslehre in der IT	46
8.0 Darstellung ausgewählter Gesprächsinhalte anhand des Modells der Risiko- und Protektivfaktoren	50
8.1 Einführung in die Gespräche mit fünf begabten Frauen	50
8.2 Genetische und somatische Einflüsse und Dispositionen	51
8.3 Entwicklungsschädigungen in den ersten Lebensjahren und in der Lebensspanne	52
8.4 Adversive psychosoziale Einflüsse (Milieufaktoren)	53
8.5 Negativkarriere im Lebenslauf	55
8.6 Internale Negativkonzepte	57
8.7 Auslösende aktuelle Belastungsfaktoren	60
8.8 Diverse negative Einflüsse, ungeklärte Faktoren	61
8.8 Entwicklungsförderung in den ersten Lebensjahren und in der Lebensspanne	61
8.10 Konstruktive psychosoziale Einflüsse (Milieufaktoren)	61
8.11 Positivkarriere im Lebenslauf	62
8.12 Internale Positivkonzepte	63
9.0 Möglichkeiten der IT in der Arbeit mit begabten Lehrerinnen	66
9.1. Die Heilfaktoren der IT und die Arbeit mit den Frauen	68
9.2 Veränderung perfektionistischer Ansprüche	69
9.3 Selbstwertförderung von Frauen im Bildungsbereich	69
9.3 Interviews und Soziale Erwünschtheit	70
9.4 Beachtung der Frauen, Beachtung der Kinder	70
10. Zum Abschluss ein paar persönliche Worte	72
10. Literaturverzeichnis	73
12. Anhang	82

1.0. Einleitung

Seit über 15 Jahren arbeite ich im erziehungswissenschaftlichen Bereich der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen für die Grundschule. In den vergangenen Jahren führte ich mehrere Fördergruppen mit begabten Mädchen mit vielfältigen kulturellen Hintergründen durch. Seit 2003 leite ich in der Region Nordwestschweiz eine Reflexionsgruppe zur Begabungs- und Begabtenförderung, die sich aus Lehrpersonen, psychologisch und psychiatrisch tätigen Fachleuten und weiteren Interessierten zusammensetzt. Wir beschäftigen uns mit der Entwicklung im Feld Begabungsförderung, tauschen Erfahrungen aus und bilden uns gemeinsam weiter. In Weiterbildungskursen beleuchte ich jeweils die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung. Im Anschluss an diese Seminare kontaktieren mich häufig Lehrerinnen, weil sie Teile meines Vortrages auf sich selbst beziehen. Manche von ihnen liessen vor Jahren eine entsprechende Begabungsabklärung machen, andere erkannten sich aufgrund der Beschreibungen als tendenziell zur Gruppe der hochbegabten Frauen zugehörig. Ihre Fähigkeiten und ihr Leistungsvermögen wurden in ihrer Kindheit und Jugend jedoch von ihrer Umgebung kaum wahrgenommen, ihre überdurchschnittlichen Leistungen wurden allenfalls ihrem grossen Fleiss zugeschrieben.

Begabung und Hochbegabung zeigt sich bei Frauen anders als bei Männern. Dies hängt mit den individuellen Lebenskontexten sowie den gesellschaftlichen und strukturellen Bedingungen zusammen und wirkt sich entsprechend auf die Identitätsentwicklung aus. Unterschiede zeigen sich in der Identifikation, bei der Interessensentwicklung, in den Erwartungshaltungen der Bezugspersonen und Peer-Groups und damit verknüpft auch bei der Entwicklung des Selbstwerts.

Im Jahre 2000 begann ich meine Weiterbildung in Integrativer Therapie. Deren theoretische Konzepte fliessen seither in die Begleitungsarbeit der Mädchen und Frauen ein. Meine Graduierungsarbeit stellt deshalb eine inhaltliche Verknüpfung meiner Weiterbildung in Integrativer Therapie und der Begabungs- und Begabtenförderung dar.

In der vorliegenden Arbeit gehe ich von einem geschlechtersensiblen Blick auf die Entwicklung begabter Frauen aus. Mithilfe ausgewählter Konzepte der Integrativen Therapie, namentlich der Protektiv- und Risikofaktoren, arbeite ich Aspekte begabter Frauen im Balanceakt zwischen Begabung und Selbstwert heraus.

Ich möchte mich bei den fünf Frauen für die offenen Gespräche und bei Angelika Schneider fürs Gegenlesen bedanken.

Rodersdorf, im Dezember 2009

2.0 Integrative Therapie und der Genderaspekt

Grundlage der Integrativen Therapie stellt der Tree of Science dar, ein Theoriegebilde, das als Gerüst die symbolische Struktur eines Baumes aufweist. Dieses Gebilde umfasst die Wissensstruktur bestehend aus theoretischen Erkenntnissen und praxeologischen Elementen aus verschiedenen Disziplinen der Philosophie, der Biologie, der Psychologie, der Soziologie, den Neurowissenschaften (Petzold 2003a). Weitere Ansätze aus den Kultur-, Politik- und Rechtswissenschaften zeichnen das interdisziplinäre Bild dieses Ansatzes. Diese Theorie veränderte sich seit der ersten Beschreibung im Jahre 1970 im Laufe der Zeit, besteht also nicht aus einem starren System sondern ist offen gehalten, um die jeweiligen Entwicklungen aus Theorie und Praxis aufnehmen zu können. Der Tree of Science beinhaltet vier Abstraktionsebenen:

Genderperspektive auf der Ebene der Erkenntnistheorie

Die Erkenntnistheorie setzt sich mehrperspektivisch zusammen. Verschiedene Menschen und Menschengruppen, unterschiedlicher Kulturen, Schichten, Alters und Geschlechts erzeugen unterschiedliche Wirklichkeiten. In der IT werden diese Blickwinkel bewusst miteinbezogen, es besteht eine grundlegende Offenheit im Denken, die Welt und ihre Theoriebildung sind im steten Fluss. Die Theorie entwickelt sich im zeitlichen Kontinuum und ist deshalb immer unfertig und offen für neue Erkenntnisse der Forschung und der Praxis. Die Genderperspektive wird in der IT als ein möglicher Standort zur Erkenntnisgewinnung gesehen.

Die Begriffe «Gender» und «Gender-Mainstreaming»

Unter dem Begriff Gender werden in Abgrenzung zum biologischen Begriff Sex, die sozialen Aspekte der Geschlechtszugehörigkeit verstanden. Das soziale Geschlecht ist kulturell, subkulturell, durch das jeweilige Milieu geprägt, also gesellschaftlich bedingt und entsprechend veränderbar. Heute besteht Einigkeit darin, dass Veränderungen im Bereich des «Doing Gender», d.h. der kulturell verankerten zweigeschlechtlichen Zuordnung und der permanenten Reproduktion dieser Erwartungen beide Geschlechter gleichermassen betreffen. In den 90-er Jahren vermochte sich in Europa, der auf der Weltfrauenkonferenz 1985 in Peking erstmals erwähnte Begriff «Gender-Mainstreaming» langsam durchzusetzen. Für die Schweiz wurde dieser wie folgt gefasst (Eidgenössisches Büro für Frau und Mann 2004, 7):

1. Ausgangspunkt von Gender Mainstreaming ist die Erkenntnis, dass in unserer Gesellschaft das Geschlecht in sämtlichen Lebensbereichen und Lebensabschnitten eine zentrale Rolle spielt.
2. Gender Mainstreaming betrifft beide Geschlechter und das Verhältnis zwischen den Geschlechtern.
3. Das Ziel von Gender Mainstreaming ist die umfassende Verwirklichung der Gleichstellung der Geschlechter.

4. Gegenstand von Gender Mainstreaming in der Verwaltung sind alle politischen Massnahmen und Programme auf allen Ebenen und in allen Phasen, seien es Gesetzgebung, Vollzug, Budgets oder Informationskampagnen.

5. Die Verantwortung für die Umsetzung von Gender Mainstreaming liegt bei den Personen, die für die Entwicklung und die Umsetzung von Massnahmen und Programmen zuständig sind. Sie werden von Fachpersonen unterstützt.

6. Gender Mainstreaming macht die Gleichstellung der Geschlechter zu einem grundlegenden und durchgängigen Anliegen in der gesamten Politik.“

2.1 Integrative Therapie, Gender, Diversity und Gendermainstreaming

Im Jubiläumsband, «Neue Wege in der Integrativen Therapie» bearbeiten Orth, Gahleitner und Ossola (2007) den Stand des Genderdiskurses innerhalb der IT.

Orth (2007) weist darauf hin, dass in den klassischen psychologischen Schulen immer einzelne Begründer im Vordergrund stehen, Schulengründerinnen fehlten gänzlich. Obwohl Hilarion Petzold der zentrale Begründer der IT ist, publizierte er in enger Zusammenarbeit mit seinen Mitarbeiterinnen (Mitbegründerinnen genannt) Johanna Sieper, Ilse Orth, u.a. und in korrespondierenden Prozessen seiner Reflexionsgemeinschaft (Orth 2007). Hannah Arendt und Simone de Beauvoir werden explizit als Referenztheoretikerinnen aufgeführt. So wurde von Beginn weg, im Gegensatz zu anderen Ausbildungsstätten, darauf Wert gelegt, dass Auszubildende von Frauen und Männern gleichermassen begleitet werden. Auf geschlechtsspezifische Ausformungen verschiedener Krankheitsbilder wird zum Teil verwiesen. Die Genderperspektive in der IT wurde vor allem von Frauen (Pahl, Scheffler, Prengel, in Galleitner, Ossola 2007), aber auch von Männern theoretisch bearbeitet (Baumann, 2008, Spille und Weides 2005).

In den vergangenen Jahren hat sich ein Diversity Diskurs entwickelt. Im Zuge der Globalisierung geht es um das Verstehen und den konstruktiven Umgang mit Vielfalt zwischen und innerhalb Personen und Personengruppen (Engel, 2009).

«Das Charakteristische am Diversity Management-Ansatz aller Richtungen und Schulen ist die Auseinandersetzung nicht nur mit einer Unterschiedsdimension sondern mit der intersektionalen Schnittmenge mehrerer Dimensionen (z.B. Gender, Alter, Schicht, Kultur, Beruf) innerhalb einer Person, Gruppe, Organisation oder Gesellschaft». (Engel, R. in Integrative Therapie 35/1 2009).

Die Diversity Landkarte oder das Diversity Rad ist ein häufig verwendetes Modell zur Orientierungshilfe für die wesentlichen Differenzierungsmerkmale und Gruppenzugehörigkeiten von Menschen in sozialen Systemen.

Im Zentrum der zwiebelschichtigen Landkarte steht die Persönlichkeit mit ihren individuellen psychologischen Unterschieden. Der erste Ring um die Persönlichkeit umfasst die inneren Dimensionen wie die Hautfarbe, das Geschlecht, die Ethnie/Herkunft, physische und psychische Fähigkeiten, sexuelle Orientierung, und

das Alter. Der nächste Zwiebelring umfasst die äussere Dimension und beinhaltet: die geografische Lage, das Einkommen, die soziale Schicht, Familienstand, Elternschaft, Sprache, Aussehen, Berufserfahrung, Ausbildung, Religion und Weltanschauung, Freizeitverhalten, Gewohnheiten, soziale Schicht und Einkommen. Der äusserste Ring setzt sich aus Elementen der organisationalen Dimensionen von Betrieben, Organisationen oder ganzen Gesellschaften zusammen. Scheffler (2009) fasst die gängigen Ziele der Geschlechterforschung wie sie auch für die IT gilt und somit auch für die vorliegende Arbeit von Bedeutung ist, zusammen (. So geht es einerseits um:

- Die Gleichheit im Sinne von Teilhabe an den Ressourcen und Möglichkeiten
- Die Differenz im Sinne der Wahrnehmung von Unterschieden
- Und letztlich um die Dekonstruktion kultureller Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit.

In Beratung und Therapie wird jeweils durch die Wahrnehmung und Erfahrungen der Beteiligten Geschlecht im Sinne von «doing gender» konstruiert. Die Beteiligten begegnen sich mit Projektionen und Übertragungen aufgrund ihrer personalen Geschichten.

Prenzel, eine Schülerin der IT verfasste mit der «Pädagogik der Vielfalt» einen Klassiker der pädagogischen Literatur, welcher auch für meine Arbeiten in diesem Bereich wegweisend ist. Prenzel legte ein Konzept für den Umgang mit Gleichheit und Differenz vor, indem sie die Perspektive der Interkulturellen- der Feministischen- und der Integrationspädagogik zusammenführte (Prenzel, 1995). Orth (2002) widmet sich intensiv der weiblichen Identitätsentwicklung im Rahmen des Konzeptes der fünf Säulen der Identität.

«Auf dem Boden der Integrativen Identitätstheorie mit den „fünf Säulen“ bedeutet das: Es ist das Thema der gesamten weiblichen Existenz in Leiblichkeit, Netzwerkbezug, Arbeitsbereich, Lohn, Sicherheiten, Wertewelt als Prozess weiblicher Identitätsarbeit zwischen fremdbestimmenden, gesellschaftlichen Zuschreibungen und den Versuchen emanzipatorischer Selbstdefinition (Orth 2002). Diese muss immer wieder durch die Dekonstruktion (Derrida) der eigenen verinnerlichten Bewertungsmuster hindurch, welche sich dann oft nicht als eigene sondern als fremde erweisen» (Orth 2007, S. 403).

Orth fordert weiter, um dem Ziel der Souveränität, einem Kernkonzept der IT gerecht zu werden, sei eine konsequente Genderreflexivität, als permanenten Prozess in Institutionen und in der professionellen Selbstreflexionen zu installieren. Dieser Gedankengang entspricht dem oben erklärten Gender Mainstreaming, einer Querschnittsaufgabe in allen gesellschaftlichen Bereichen.

Orth propagiert (2002) das Prinzip der in der IT verwendeten «Konvivialität», d.h. des freundlichen Miteinanders beider Geschlechter. Die tatsächlichen Ungleichheiten wie etwa die ungünstigeren Karrierechancen von Frauen lassen diese Zusage

allerdings schwierig erscheinen. Gahleitner, Ossola (2007) beschreiben die Entwicklung und die Geschichte der Genderaspekte in der Integrativen Therapie und fordern einen geschlechtersensible Therapie und Beratung, welche weder zur Zementierung alter Rollenvorstellungen noch zur neuen Disziplinierung im Sinne eines emanzipatorischen Machbarkeitswahnes zu greifen. Es geht vielmehr darum:

«Handlungsspielräume und Veränderbarkeiten realistisch einzuschätzen, die Verhaftung von Individuen in momentan historisch-gesellschaftlich und psychisch gewachsene Situationen zu würdigen und aus dieser exakten individuellen Situationseinschätzung heraus Interventionsmöglichkeiten entwickeln und angemessene Räume zu eröffnen» (Gahleitner, Osse, 2007).

Gleichzeitig warnen auch sie davor, aufgrund vieler widersprüchlicher Ergebnisse aus der Forschungsliteratur und aufgrund differenzieller Geschlechterwahrnehmung neue Stereotypen zu bilden. Ihrer Bilanz der IT fällt so aus:

«Die Konzepte und Modelle der IT schliessen in ihrer vielschichtigen Fundierung und Mehrperspektivität die Genderperspektive durchaus mit ein. Allerdings wäre in der konkreten Ausformulierung teilweise mehr Explizität zu wünschen.» (Gahleitner, Osse, 2007).

In den Schriften kommen von Beginn weg zwar Frauen als Autorinnen vor, doch überwiegen gemäss dem gesellschaftlichen Mainstream die Beiträge männlicher Autoren. Sie fordern weitere Entwicklungen, sowohl auf theoretischer Ebene der Konzepte, wie in den Bereichen der Aus- und Fortbildung. «Es biete sich also an, den Genderaspekt, dort wo er bereits implizit mitgedacht wird, auch explizit zu benennen und bewusst nach möglichen Genderlücken in Konzepten und Modellen zu suchen.» (Gahleitner, Ossola, 2007).

Das FPI ist das einzige Psychotherapieausbildungsinstitut, das neben einer Ethikkommission zwei Gender- und Antidiskriminierungsbeauftragte hat. Diese halten sich an das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz von 2006 und setzt vier europäische Antidiskriminierungsrichtlinien in deutsches Recht um.

2.2 Der Wille

Da Begabung nicht ohne Berücksichtigung des Konzepts des «Willens» zu bearbeiten ist, werde ich nun einige Aspekte des Willens darlegen.

Petzold und Sieper legen eine Psychologie des Willens vor (Petzold, Sieper 2008). Sie schreiben, dass die „Willensforschung“ ein relativ neuer und lange vernachlässigter Bereich in Psychologie und Psychotherapie darstellt und dass ihrer kollektiven Dimensionen bislang wenig Beachtung geschenkt wurde. Das Erlernen des Willens kann als Selbststeuerung aufgefasst werden. Diese wird durch das Kollektiv, innerhalb dessen sich das Individuum befindet, gewonnen. Menschen benötigen andere Menschen zum Überleben. In sozialen Netzwerken, zuerst innerhalb der Familien findet die Willenssozialisation statt, zum Teil durch den imitativen, spiegelneuronengestützten Mitvollzug kollektiver Willenshandlungen. Kinder lernen

so, sich auf gemeinsame, zu erreichende Ziele zu synchronisieren. Es entstehen in diesen Willensprozessen kollektive Kognitionen über das zu erreichende Ziel, kollektive Emotionen der gemeinsamen Entscheidungen und des Durchhaltewillens. Dies bildet die Grundlage, welche dann in allen Gruppierungen über die gesamte Lebensspanne hin, nötig sind, damit Menschen zusammenarbeiten können. Ohne die Koordination der Willenskoordinationen können keine Ziele erreicht werden. Der Wille ist entwicklungspsychologisch vom Kind bis zum Hochbetagten (Petzold, 2008) wichtig.

Was Petzold und Sieper (2008) unter dem Willen verstehen, veranschaulicht folgendes Zitat:

«Der „Wille“ als Begriff im Kontext von Psychotherapie umfasst die „Gesamtheit aller volitiven Aktivitäten (das Wollen) und ihre neurophysiologischen und psychologischen Grundlagen“, letztlich auch deren Umsetzung im Wollen, d.h. in willensbestimmten Handlungen. Der Wille ist deshalb einerseits als eine „Potentialität des Leibesubjektes“ zu sehen und andererseits prozessual als Willensvollzug, als sich realisierendes Wollen.» (Petzold 2009, S.141). Weiter schreibt er «Wille ist, wo Leben ist. Leben ist Prozess.» (Ebenda). Petzold (2009) sieht den Willen unter vier Perspektiven:

- «1. ist er der fungierende Impetus des Wollens als eines `sich anbahnenden`, vorbewußten, innen- oder außenmotivierten Willensgeschehens;
2. ist er eine bewußt erfahrene prozessuale Realität, der Prozess, in dem sich die Kraft leiblichen Strebens, die Macht der Affekte, die Stärke der Vernunft spürbar zu einem Synergem, einer erlebten Qualität des Wollen verbindet und sprachlich benennbar wird.
3. ist der Wille das System der nicht-bewußten und bewußten cerebralen Prozesse, die der Negation (dem nolens) oder Affirmation (dem volens) zugrundeliegen und synergetisch verbunden sind.
4. ist der Wille Produkt sozialer Verhältnisse, die den Impetus und seine Qualitäten sozialisatorisch formen/deformieren durch Armut und Reichtum, Zugehörigkeit zu benachteiligten Schichten, Oberschichten, durch männliche und weibliche Geschlechterrollen etc. » (Petzold, S. 141. 2009).

Beim Willen wird zwischen Entscheidung (decision), Umsetzung (conversion) und Durchhaltekraft (persistence) unterschieden. Dass er Wille für die Entwicklung der Menschheit von eminenter Bedeutung ist, bringt folgendes Zitat zum Ausdruck:

«Die Fähigkeit zum symbolischen Ausdruck, zur geplanten Anlage von bildnerischen Werken und ganzen narrativen Bildsequenzen zeugen von bewusster, kreativer Gestaltungs- und Willensaktivität und damit von «vorwegnehmender Imagination». (Petzold, 2008 S.598).

Der Grund, weshalb die Auseinandersetzung mit dem Willen im psychologischen Diskurs vernachlässigt wurde, wird darin gesehen, dass die Menschen jeweils unhinterfragt den «Willen des Herren» und seiner Vertreter übernehmen mussten. Petzold, Sieper (S.229) gehen von einem bedingt freien Willen mit lebenslang wachsenden Freiheitspotenzialen aus.

Der Wille wird auch als Mittel zur Reduzierung sozialer Komplexität in Polyaden

verstanden. In aktiven Auseinandersetzungsprozessen wird der Wille geübt, muss er sich bewähren und kann in den Kulturen des Wollens wirksam werden, die bewusste Regel und Normsysteme umfassen. Das Wollen des Einzelnen schliesst wie unter Punkt vier weiter oben erwähnt, an kollektive Wertsysteme an. Familien sind in grössere Kollektive eingebunden, die sie normativ bestimmen. Für die vorliegende Arbeit ist die Willensfreiheit, wie sie von Petzold und Sieper verstanden wird als «Freiheit des Willens in den komplexen Systemen» bedeutungsvoll. Willensfreiheit ist die Freiheit in den Begrenzungen, sie ist also relativ und kann nur im Kontext der konkreten Lebenswelt betrachtet werden. Indem Menschen lernen, adäquat mit den Begrenzungen und Freiräumen des Systems umzugehen, kann die Willensfreiheit erweitert werden. Willensgeschehen sind sowohl unbewusst, vorbewusst und mitbewusst, teils enkulturiert und sozialisiert.

Für die Willenssozialisation begabter Frauen bedeutet dies, dass es entscheidend ist, welche Erfahrungen Frauen innerhalb der Familie, der Bildungseinrichtungen und der Peergruppen machen konnten. Dysfunktionale Willenssozialisationen bestehen zum Beispiel dann, wenn wie oben für die Psychologie erwähnt, der «Wille der Herren», der Väter, der Lehrer übernommen werden musste, ohne einen eigenen Freiraum zu erhalten. Wurden die Mädchen in ihrem Selbstausdruck, in ihrer Selbstgestaltungsmöglichkeiten unterstützt oder wurden sie schon früh dazu gezwungen, eigene Ideen und Zielsetzungen aufzugeben, um sich herrschender Systeme zu unterwerfen? Es wäre wünschenswert auf eine Entwicklungspsychologie des Willens zurückgreifen zu können, welche auch geschlechtsspezifische Aspekte berücksichtigt./sehr schön!/ Petzold und Orth (2004) beschreiben, wie wichtig die Erfahrung ist von: «Wenn ich etwas will, dann kann ich etwas bewirken.» (Petzold, Orth, 2004, S. 602). Dies ist auch für therapeutische und agogische Prozesse wichtig, um intrusive Traumaerinnerungen abstellen, Probleme lösen und Nachwirkungen schlimmer Kindheit überwinden zu können. Die Verhinderung solcher Erfahrungen können die Willensfähigkeiten, die Entscheidungs-, Umsetzungs- und Durchhaltekraft einschränken und Kreativität und Souveränität beschädigen. Für begabte Frauen – natürlich auch für Männer – bedeutet dies, dass es entscheidend ist, welches Willensmilieu sie erlebten und welche Fähigkeiten sie heute haben, um mit Problemen, die Ohnmacht, Hilf-, Antriebslosigkeit, Kontrollverlust und Motivationsmangel betreffen umzugehen. Bei Störungen wie Depressionen, Ängsten und Zwängen ist das Verständnis der individuellen Willenssozialisation wichtig.

3.0 Der Begabungsbegriff

In der Literatur finden sich mannigfache Begriffe, um das Phänomen hoher Begabungen zu fassen. «Begabung, Hochbegabung, Intelligenz, Wunderkinder» um nur ein paar wenige zu nennen (siehe auch Thalmann, 2009). Sowohl den Begriffen Hochbegabung, Begabung wie auch Intelligenz liegen viele verschiedene und sehr unterschiedliche Konzepte zugrunde. Weder der Begriff der Begabung noch derjenige der Intelligenz unterliegen einem einheitlichen oder eindeutigen Verständnis. Der Begriff der Begabung impliziert, wie etwa bei Terman (1959), dass es sich hier um etwas Gegebenes, etwas Erhaltenes handelt, etwas Statisches also, das im englischen Wort giftedness noch stärker zum Ausdruck kommt. Darin kann sich die

Vorstellung eines „goldenen Chromosoms“ verstecken, welche durch richtige Erkennung und Förderung den Lebenserfolg garantiert. Sternberg (2004) weist auf die Problematik der Einteilung in hoch begabt und nicht hoch begabt. Etikettierungs- sowie Pygmalioneffekte zeigen bei Kindern und Erziehenden Wirkung. Ein weiteres Problem eines statischen Begabungsbegriffes liegt in der Vorstellung, Begabung ohne Anstrengung führe zu Erfolgen (Ziegler, 2002) beschreibt, was es bedeutet, wenn Kinder beispielsweise für ihre Intelligenz und nicht für ihre konkreten Bemühungen und Anstrengungen belohnt werden. Dies kann sich schädlich auf ihr Selbstkonzept auswirken, im Sinne von, «ich brauche ja nichts zu tun, da ich ja begabt bin», oder «wenn mir etwas nicht auf Anhieb gelingt, lasse ich es lieber sein». Die Expertiseforschung bezeichnet Menschen als Experten, welche sich über lange Zeit mit einer bestimmten Domäne beschäftigen und dort herausragende Leistungen vollbringen. Die Untersuchungen von Ericsson (1996, in Stedtniz 2008), zeigen, dass es kaum Hinweise darauf gibt, dass herausragende Intelligenzwerte das wichtigste Merkmal zum Erfolg sind. Talente kommen vor allem zu Beginn einer neuen Tätigkeit zum Zuge. Hartnäckiges und tägliches Üben sind jedoch im zeitlichen Kontinuum weit wichtiger, um hervorragende Leistungen zu bringen als das Vorhandensein einer durchschnittlichen oder überdurchschnittlichen Intelligenzwertes. Das heißt, zu Beginn der Ausübung einer Tätigkeit ist Talent wichtig, im Verlaufe der Arbeit ist die Motivation und Durchhaltevermögen, die Möglichkeit sich intensiv mit einem Feld zu beschäftigen, weitaus wichtiger.

Im Duden (2003) findet man unter

Be|ga|bung, die; -, -en:

«das Begabtsein; natürliche Anlage, angeborene Befähigung zu bestimmten Leistungen; Talent»

Es geht hier also um eine Befähigung.

Im Brockhaus (2005) steht zu Begabung:

«Individuelle Möglichkeit zu bestimmten Leistungen. Die Begabung kann sich entweder auf eine Gesamtheit der Leistungsdisposition erstrecken oder in ganz bestimmter Richtung liegen (z.B. mathematische, musikalische, organisatorische Begabung). Als besondere Form der Gesamtbegabung gilt meist die Intelligenz. Zu Beginn des 20.Jahrhunderts entwickelte sich die Begabungsforschung als Teilgebiet der angewandten Psychologie. Sie versteht Begabung v.a. als Ergebnis eines Zusammenspiels von ererbten Anlagen und ihrer umweltbedingten Ausformung und erforscht Begabungsmerkmale in Abhängigkeit von typologischen, soziologischen, ethnologischen u.a. Momenten. Sie ist eine der Grundlagen der praktischen Pädagogik, Bildungsforschung, Erziehungs-, Schullaufbahn- und Berufsberatung; dient u.a. der Erkennung und Förderung überdurchschnittlich begabter Kinder (Begabtenförderung).» (Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG, 2005)

Im Verlaufe der psychologischen Forschung in diesem Feld haben sich unterschiedliche Vorstellungen von Begabung entwickelt.

Die Vielfalt der Konzepte zum Begabungsbegriff unterteilt Stamm (1999) wie folgt:

3.1 Begabung als ein statischer Begriff versus eine dynamische Konzeption

Der Begriff der Begabung impliziert etwas von Natur aus Gegebenes und nicht Veränderbares, etwas Statisches, das einmal gegeben, immer vorhanden sein wird. Die klassischen Untersuchungen von Terman (1959), welche in den USA der 20-er Jahre begannen und erst in den 50-er Jahren ihren Abschluss fanden, gründeten auf diesem statischen Verständnis. Terman selber musste am Ende seiner umfangreichen Forschungsarbeiten einsehen, dass aus begabten Kindern nicht einfach erfolgreiche Erwachsene werden. Die entgegengesetzte Position vertritt die Ansicht, dass kulturelle Anregungen, dem kulturellen Umfeld bei der Entstehung und Entwicklung von Begabungen grosse Wichtigkeit eingeräumt werden müssen. Die neuropsychologischen Erkenntnisse welche die Anpassungsfähigkeit des menschlichen Organismus aufgrund der Plastizität des Gehirns betonen, haben in den vergangenen Jahrzehnten schon in den zwanziger Jahren bei Vygotsky und Lurija, diesen auch von Heinrich Roth in den 60-er Jahren geprägten Begabungsbegriff unterstützt.

3.2 Intellektuelle versus nicht intellektuelle Begabungen:

Im Bildungsbereich wird die Diskussion um Begabung und Hochbegabung häufig gleichgesetzt mit der Diskussion um Intelligenz. Heller (2002) sieht Intelligenzkonstrukte als den Begabungsbegriffen untergeordnet an. Intellektuelle Begabungsbegriffe beziehen das Sprachverständnis, das Denkvermögen, und die Wissbegier mit ein. Nichtintellektuelle Begabungen umfassen praktische, handwerkliche Fähigkeiten, aber auch soziale und emotionale.

3.3 Allgemeine versus Spezialbegabungen

Darunter versteht man, die generelle Intelligenz. Spezialbegabung auf das Vorhandensein spezifischer Fähigkeiten. So sind herausragende Sportlerinnen meist nicht gleichzeitig Mathematikgenies.

Die Definition der allgemeinen Intelligenz schliesst an die von Spearman aufgestellte Zweifaktorentheorie an. Diese geht von einem Generalfaktor g , einer sogenannten allgemeinen Intelligenz aus. Unter dem g -Faktor wird ein generelles übergreifendes Mass an Grundintelligenz verstanden, welche bei den verschiedenen Individuen unterschiedlich ausgeprägt ist. Unter dem s -Faktor wird die spezifische Fähigkeit verstanden, welche das jeweilige Leistungsniveau bei einer konkreten Aufgabe bestimmen.

3.4 Beschreibung versus Erklärung

Begabung wird zum einen als bestimmte Ausprägung der Intelligenz zum anderen zur Erklärung bestimmter Verhaltensweisen angeführt. Diese Ungenauigkeiten in der begrifflichen Anwendung führen zu entsprechenden Missverständnissen in der konkreten Begabungsdiskussion. Stamm (1999) fordert deshalb, dass die jeweiligen Anwendungsfelder eine genaue Begriffsklärung geben sollten.

Zu weiteren Diskussionen führt der Begriff **hoch**begabt. Das «hoch» an der Begabungsdefinition meint kein absolutes Mass, keine objektiv messbare Grösse, sondern bezieht sich auf eine Konvention. Eine landläufig in der Praxis angewendete

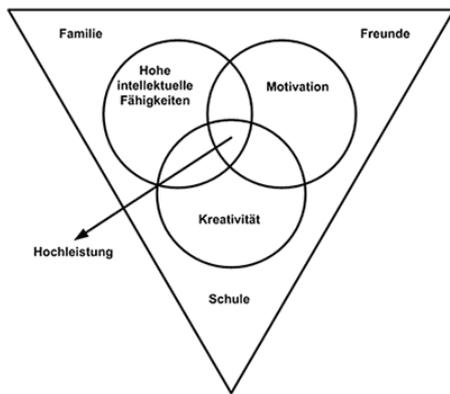
Definition bezieht sich auf die Verteilung der Gausschen Kurve und meint die 2% Menschen mit den höchsten Intelligenzwerten, gemessen an einer bestimmten Alters- und Generationengruppe. 10-15% der Menschen werden als weit über dem Durchschnitt liegend bezeichnet. Übergänge sind fließend, Leistungen sind multifaktoriell verursacht. In der Verwaltung von Diagnosen führen Einteilungssysteme, welche zu wenig differenziert angewendet werden, häufig zu Schwierigkeiten, etwa wenn Kinder und Jugendliche mit IQ-Tests mit den Werten um 115 bis 129 stark an Unterforderung leiden, sich auffällig verhalten und nicht in den Genuss bestehender Förderprogramme für Begabte kommen.

Auch IQ-Werte sind nichts Statisches. Intelligenztests mussten in den vergangenen Jahrzehnten immer wieder nach oben angepasst werden. Die Wissensgesellschaft verändert die Menschen und erfordert entsprechende kognitive Anpassungen. In der pädagogischen Diskussion geht man davon aus, dass Kinder im Schnitt mit 10 Jahren über ein Weltwissen verfügen, welches vor 50 Jahren 12-Jährige hatten (Elschenbroich, 2002).

Aus der Fülle der Begabungsmodelle möchte ich nur zwei in der pädagogischen Praxis häufig verwendete, vorstellen. Weitere Beschreibungen finden sich beispielsweise bei Stamm 1999, Thalmann 2009, Stedtnitz, 2008.

Zwei Modelle der Begabungsdefinition. Das Drei-Ringe-Modell von Renzulli und das Münchner Hochbegabungsmodell.

Das Drei-Ringe-Modell von Renzulli wird vor allem im Zusammenhang mit dem «Schulischen Enrichment-Modell» diskutiert und findet in der schweizerischen Bildungslandschaft häufige Verwendung. Die Prägnanz des Modells ist für den Anwendungsbereich hilfreich. Der Nachteil dieses Modells besteht darin, dass es das Leistungspotenzial mit der tatsächlich gezeigten Leistung gleichsetzt. Zur Erklärung von Minderleistung und zur Begründung von nicht umgesetzten Fähigkeiten zeigt dieses Modell klare Beschränkungen. Renzulli ist ein amerikanischer Psychologe, Begabungsforscher und Lehrer. Die Idee mit den drei Ringen geht auf sein Studium von kreativ-produktiven Fachpersonen zurück. Diese Studien zeigten ihm, dass es kein einziges Kriterium gibt, womit eine spätere Hochleistung mit Sicherheit vorausgesagt werden kann. Renzulli hat jedoch drei Faktoren eruiert, deren Zusammenspiel für die tatsächlich gezeigte Leistung bedeutsam ist. Häufig werden die überdurchschnittlichen Fähigkeiten betont – auf Kosten der Kreativität und des Engagements. Mönks 2000) hat dieses Modell auf den Hintergrund der drei weiteren Faktoren (Eltern, Gleichaltrigengruppe und Schule) gestellt, das hier ebenfalls Berücksichtigung findet.



Hohe intellektuelle Fähigkeiten umfassen:

- eine schnelle Auffassung haben
- Gute Lernfähigkeit zeigen
- Räumliches Vorstellungsvermögen ist stark ausgeprägt
- Hohe Gedächtnisleistung zeigen
- Fähigkeit zeigen zu besonderen Leistungen in einzelnen oder mehreren Bereichen
- Zeigen Fähigkeiten, neue Anforderungen zu bewältigen

Kreativität

- Probleme erkennen können
- Neuartige Fragen formulieren, geistig spielerisch sein
- Den Kern der Sache erfassen
- Querverbindungen und Zusammenhänge zwischen alten und neuen Erfahrungen herstellen
- Flexibel denken können
- Neugierig, abenteuerlich und geistig-spielerisch sein
- Für neue Erfahrungen offen sein

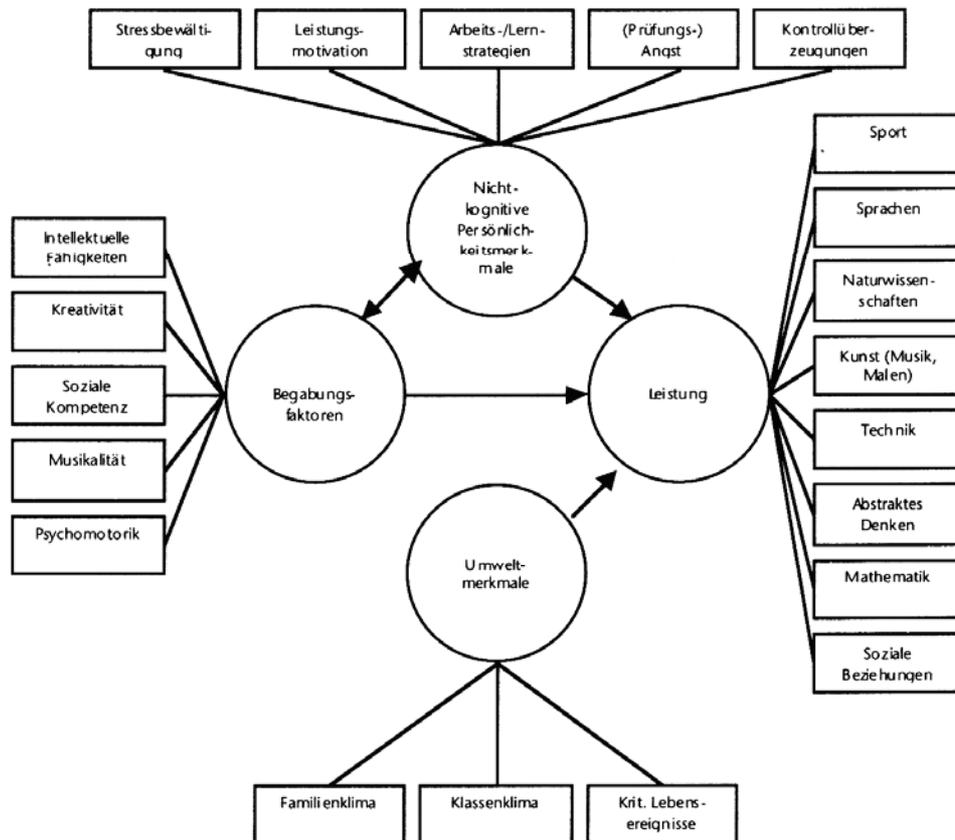
Engagement

- Hohes Ausmass an Interesse, Begeisterung, Faszination und Engagement in Bezug auf bestimmte Problembereiche entwickeln
- Ausdauer, Beharrlichkeit, Entschlossenheit, harte Arbeit und Hingabe zeigen
- Über Selbstvertrauen, Ich-Stärke und hohe Leistungsmotivation verfügen
- Wesentliche Problemstellungen erkennen
- Für die eigene Arbeit einen hohen Standard setzen.

Die Erweiterung von Mönks (2000) betont zusätzlich das konkrete Umfeld, in welchem Menschen heranwachsen.

Das Münchner Hochbegabungsmodell

Hellers Modell wiederum wird der hohen Komplexität der Begabung gerecht, berücksichtigt die Wechselwirkung zwischen dem Individuum und der sozialen Umwelt. Es unterscheidet zwischen dem Anlagepotenzial und der tatsächlich vollbrachten Leistung. Geschlechtsspezifische Unterschiede und domänenspezifische Fähigkeiten finden gleichermassen Berücksichtigung wie Verhaltensweisen, welche auf Minderleistung hinweisen. Dieses Modell ist für die Diagnose und die Bestimmung individueller Fördermassnahmen bedeutungsvoll. Die Nichtkognitiven Persönlichkeitsmerkmale und die Umweltmerkmale sind ebenso bedeutsam, wie Talente. Sie begünstigen oder hemmen deren tatsächliche Umsetzung.



Heller (2001, S. 23 ff.)

Die Begabungsdiskussion zeigt grosse Auswirkungen auf den Bereich der frühen Förderung.

Frühe Erfahrungen sind für das Wachstums des Gehirns und das Lernen enorm wichtig. Das frühe Nervensystem ist enorm flexibel, ganze Hirnbereiche können bei einem Ausfall durch andere kompensiert werden. Von Beginn weg ist das aktive Erleben und Entdecken, das eigene Handeln die wirksamste Form des Lernens. Trotzdem scheint es mir angezeigt, der Funktionalisierung der frühen Kindheit im Sinne von möglichst früh, möglichst viel und intensiv zu fordern mit Skepsis zu begegnen. (siehe Metzmacher und Zapfel). Freemann (2001) konnte zeigen, dass weder frühkindliche Vorsprünge, extrem hohe IQ-Werte oder sehr gute Schulnoten sorgten für herausragende Leistungen im Erwachsenenalter. Ehrgeiz, beständiger

Einsatz und Faktoren wie emotionale Unterstützung durch das familiäre und schulische Umfeld und eine offene und positive Grundhaltung stärkere Bedeutung haben.

3.5 Der Begabungsbegriff der vorliegenden Arbeit

Die vorliegende Arbeit geht von einer dynamischen Konzeption des Begabungsbegriffes aus. Begabungen können sich auf- und abbauen, stehen in Wechselwirkung zur unmittelbar erlebten Umwelt, können sich kognitiv, emotional, praktisch und in allen musischen Bereichen zeigen und sind nicht einfach mit einem Intelligenztest messbar. Die Umsetzung des Potenzials in tatsächliche Leistung hängt von vielerlei Faktoren ab. Da es von den gelebten Konventionen, der Strömung der Zeit, von einzelnen konstruierten Messverfahren abhängt, wer als hoch und nicht hoch begabt eingeteilt wird, werde ich in meiner Arbeit weitgehend auf den Begriff hochbegabt verzichten. Dies entspricht zwar auch der gut schweizerischen Tendenz zur Nivellierung. Ich verstehe unter dem Begriff Begabung und begabt durchaus hervortretende Stärken von Menschen. Begabungen beziehen sich auf die genetische Disposition und die sich daraus im Sinne des komplexen Lernens dargelegten Prozesse.

Hier stellt sich auch die Frage nach den Einflüssen der genetischen Ausstattung und dem Einfluss der Umwelt. Die neuere Intelligenzforschung (z.B. Neubauer, Stern 2007) zeigt, dass sich Menschen bei vergleichbaren Umweltbedingungen beachtlich in ihren geistigen Fähigkeiten unterscheiden. Die Entfaltung des genetischen Potenzials ist an bestimmte Umweltbedingungen gekoppelt. Kinder mit genetischen Ausstattungen bedürfen in „sensiblen Phasen“ passender Umwelthanworten. Intelligenz und Begabung sind also an konkrete sozio-kulturelle Umwelten und ökonomische und historische Verhältnisse gekoppelt. Meist benötigt es Übungsgelegenheiten aus der Umwelt, um das vorhandene Potenzial zum Klingen zu bringen. Stern und Neubauer gehen davon aus, dass die Hinwendung zu spezifischen Wissensgebieten vor allem von der konkreten Umwelt und weniger von der genetischen Disposition abhängen.

In dieselbe Richtung geht folgende Überlegung Petzolds.

«Bieten die Welten genügend Anschlussstellen, Schnittflächen, Angrenzungsmöglichkeiten für brainwizards, damit es ihnen gelingt, sich zu affiliieren, sich in sozialen Gruppen einzuloggen? Gruppen sind nämlich auch als „communities of brains«, wie die Neurobiologen (Freeman, 1997) sagen, zu betrachten, in denen sich Menschen in ihren mentalen Prozessen synchronisieren. Das menschliche Gehirn natürlich auch das von Hochbegabten, passt seine Arbeitsweise, seine innere Organisation, an die Art und Weise an, wie und wofür es genutzt bzw. nicht genutzt wird. Was aber wann und wie passt, ist in sorgfältiger Beobachtung, im Miteinander kokreativer Prozesse, im polylogischen Austausch zwischen allen beteiligten des sozialen Netzwerkes, des Weggeleits (convoy) mit dem hochbegabten Kind herauszufinden – in einem Aushandeln von Positionen und Grenzen. Unverständnis, das auf Seiten des Kindes als Ablehnung erlebt wird, kann so ggf. zu einer Beeinträchtigung der Talente des hochbegabten Mädchens oder Jungen führen, so dass die Chance, die dieses Geschenk der Natur bietet, vertan wird oder sich in problematischer Weise

entwickelt, wenn etwa das Kind die von ihm als belastend empfundenen Situationen in dysfunktionaler Weise zu bewältigen hat.» (Petzold, in Thalmann, 2008).

In der Fachliteratur zum Thema Begabungen werden immer wieder Mythen, im Sinne unreflektierter Vorurteile und Ideologien diskutiert. Ellen Winner (1998) entkräftigte in ihrem Standardwerk «Hochbegabt, Mythen und Realitäten von Kindern» entsprechende, breit verankerte Vorurteile. So zum Beispiel die sozial geteilte Ansicht, dass sich eine Hochbegabung nicht auf bestimmte Bereiche beziehe, sondern als universelle Begabung erwartet wird, dass diese meist von den Eltern forciert, mit IQ-Tests messbar seien oder etwa, dass Hochbegabte vor seelischer Gesundheit strotzen.

3.6 Hohe Begabung und hohe Sensibilität

Petzold in Thalmann (2009) weist darauf hin, dass eine hohe Begabung häufig auch mit entsprechend hoher Sensibilität gekoppelt ist. Sich an Ferenczi anlehnend weist er darauf hin, dass es sogenannte «Wise Babys» gibt, welche in Form einer Reaktionsbildung frühe Überlastungssituationen kompensieren. Man kann also sagen: Lebensnot kann zur Frühreife zwingen. Durch schnelle Intelligenzentwicklung versucht das Kind einen Schutz vor anhaltenden Traumatisierungen aufzubauen.

Webb (1998) zeigt ebenfalls die häufige Koppelung von hoher Begabung und hoher Sensibilität, Sensitivität und Krankheitsanfälligkeit.

In jüngster Zeit (Parlow, 2006) etablieren sich Gruppierungen und entsprechende Publikationen zur Hochsensibilität. Menschen werden als hoch sensibel bezeichnet, die sensitiver auf Reize reagieren als andere. Was für andere Menschen gerade angenehm ist, kann bei ihnen zu Distress führen. Sie benötigen, je nach Ausprägung ihrer Sensitivität entsprechende Rückzugsmöglichkeiten. Hochempfindliche Menschen unterscheiden sich durch die höhere Differenzierungsfähigkeit ihrer Wahrnehmungen in den Bereichen des Sehens, Hörens, der Wahrnehmung von Druck, Hitze oder Kälte, oder der Luftqualität, aber auch durch eine reiche Wahrnehmung von innen und aussen. Die Eindrücke werden nicht nur stärker und detaillierter erlebt, sondern auch tiefer und gründlicher verarbeitet. Sie verfügen aufgrund ihrer reichen Wahrnehmung über entsprechend ausgeprägte Intuition. In eine ähnliche Richtung geht die von Gardner beschriebene „spirituelle Intelligenz“, welche Menschen mit hohen spirituellen und intuitiven Fähigkeiten beschreibt, wie sie etwa von Heilenden oder Yogis gepflegt werden. In unserer materialistisch technokratisch ausgerichteten Welt, werden diese kulturellen Traditionen wenig ernsthaft in den Diskurs um Begabungen mit einbezogen.

3.7 Der Begriff des komplexen Lernens:

Der hier verwendete dynamische Begabungsbegriff steht in engem Zusammenhang mit dem von Sieper und Petzold (2002) verwendeten Begriff des Lernens. Petzold definiert bereits 1969 einen breiten Lernbegriff, der durch die heutige neuropsychologische Diskussion gestützt wird:

«Leben ist Lernen, ist Verhalten in Lebensraum und Lebenszeit. Verhalten ist Lebensäußerung, Lern- und Gestaltungsprozess in Bezogenheit. /.../ Lernen geschieht aufgrund, durch, an, mit, für ..., es ist Verhalten, Lernverhalten, das Verhalten nachhaltig verändert, Lernen ist das Differenzieren, Konnektivieren und

Integrieren von Wahrnehmungs-, Erfahrungs-, Wissens- und Metawissensbeständen (..) im Erfassen, Verarbeiten und kreativen Nutzen der Komplexität dieser Prozesse selbst wird es Metalernen. Im menschlichen Leben geht es um Lernen, Verhalten, Verhalten und Lernen. Worum sonst?» (Petzold 1969, in: Sieper, Petzold, 2002).

«Der Mensch ist der Prozess einer produktiven Subjekt-Welt-Bewusstseinsverschränkung in actu, in dem dieser Prozess selbst durch höchst komplexe informationale Formatierungen auf einer Ebene von Metarepräsentationen reduziert wird, wobei sich die Konstituierung eines Bewusstseins und damit von Subjektivität vollzieht. Der Mensch ist Produzierender und Produzierter, Erkennender und Erkannter zugleich.» (Petzold 2003a, S.1075).

Menschen lernen lebenslang also durch und vom Leben. Der komplexe Lernbegriff der IT umschließt, dass sowohl Performanz wie Kompetenz leiblich verankert, in Kontext und Kontinuum und damit bestimmenden Einflüssen verankert sind. Lernen findet in intra- und intersystemischen Zusammenhängen statt und umschließt sämtliche Lebensbereiche. Unter Kompetenz wird die Gesamtheit aller Fähigkeiten und Wissensbestände verstanden, die zum Erkennen, Formulieren und Erreichen von Zielen erforderlich sind. Performanz umschließt alle Fertigkeiten und Praxen, die zur Umsetzung der Ziele mit gutem Erfolg notwendig sind. Die Performanz bezieht sich auf die konkreten Erfordernisse der Umwelt, welche vom Individuum erschlossen werden müssen. Einzigartig am Begriff des komplexen Lernens nach Petzold ist die Konnektivierung unterschiedlichster Wissenstränge. Eine evolutionsbiologische Sicht steht in enger Verbindung mit einer behavioralen, entwicklungspsychologischen, einer systemisch-interaktionalen, ökologischen Optik. Der Lernbegriff ist offen gehalten und bezieht sich auf die Wahrnehmung, die Kognitionen, Emotionen und Interaktionen. Lernen ist das Feststellen von Differenzen im Kontext/Kontinuum Bezug des Menschen aufgrund von bewussten, mitbewussten und unbewussten Prozessen. Lernerfahrungen sind mit Mobilisierungen, teilweise Labilisierungen von Mustern verbunden, in denen sich die Muster/Schema/Strukturen verflüssigen und die Chance für Übergänge bestehen.» (Petzold 2002b).

Petzold betont weiter die Mitsteuerung durch das Subjekt, das Zusammenspiel komplexer Systeme, wenn er schreibt:

«Menschliches Lernen ist damit mehr als das Zusammenspiel neurophysiologischer Prozesse, ausgeschöpfte Neuroplastizität. Es ist eine ultrakomplexe Syntheseleistung von unterschiedlichsten, hochvernetzten Prozessen des Leibssubjektes und seiner wahrgenommenen relevanten Umwelt, bei der die faktische Wahrnehmung und ihre Bewertung kognitives appraisal, emotionale valuation, der subjektive Faktor: die Kultur und die Sozioökologie beeinflussen die Konditionen des Lernen nachhaltig, binden im Enkulturations- und Sozialisationsgeschehen individuelles und kollektives Lernen zusammen.» (Petzold 2002b).

4.0 Begabung und Geschlecht

«Hochbegabte Frauen leiten Firmen, hüten Kinder, sind Ärztinnen und Lehrerinnen, man findet sie überall, schein- und unscheinbar.» (Reis, 1998)

Wie im Kapitel zum Begabungsbegriff aufgeführt, hängt es von vielen Faktoren ab, ob Männer und Frauen ihre Begabungen und Talente tatsächlich in Fähigkeiten umsetzen können. Zusammenfassend hängt die tatsächliche Leistung von den vorhandenen Talenten, der vorhandenen Intelligenz aber auch von Persönlichkeitsmerkmalen wie Entscheidungsfähigkeit, Motivation, Ausdauer, Risikobereitschaft und Kreativität ab. Die persönliche Selbstwirksamkeit geknüpft an den Selbstwert und einen Sinn für den eigenen Lebensaufgabe oder eine innere Berufung sind so wirksam wie die vorhandenen Umweltfaktoren bestehend aus Familie, Peer-Groups, Zeit und Gelegenheiten zur Ausübung entsprechender Fähigkeiten.

Vorausgeschickt sei, dass der Blick auf die Differenz, also auf die unterschiedlichen Ausprägungen und Entwicklungen von Frauen, den Vorteil hat, einzelne Aspekte vertiefter und differenzierter sehen und bearbeiten zu können. Gleichzeitig birgt es die Gefahr einer neuen geschlechtsspezifischen Stereotypenbildung. Ich gehe davon aus, dass die Vielfalt der Ausprägungen bei Frauen und Männern grundsätzlich sehr gross sind, dass die einzelne Person immer individuell vor dem Hintergrund auch ihrer Sozialisation betrachtet und verstanden werden muss. Ich wähle bewusst den Blick einer geschlechtsspezifischen Perspektive, da diese häufig nicht mit in Betracht gezogen wird. Zum Beispiel arbeitet Malcolm Gladwell (2008) in seinem viel beachteten «outliers», die vielfältigsten Faktoren, welche zum Erfolg führen, heraus. Alle seine ausgeführten Beispiele beziehen sich auf Männer, mit keiner Silbe wird diese einseitige geschlechtsspezifische Ausrichtung erwähnt. Implizit scheint in diesem Buch der erfolgreiche Mensch nicht mehr weiss, wie früher, sondern multikulturell zu sein – aber immer noch männlich. Im letzten Kapitel beschreibt Gladwell seinen biografischen Zugang. Hier erscheinen Mütter und Grossmütter als unverzichtbare Netzwerkerinnen mit viel Potenzial und Geschick bei der Suche nach Fördermöglichkeiten für die jeweils heranwachsende Generation. Gerhard Prause legte 1975 das Buch «Genies ganz privat, die kleinen Schwächen grosser Frauen und Männer», das später in vielen Auflagen erschien, vor. Der Titel täuscht, kommen doch ausschliesslich Männer als Genies vor und Frauen lediglich in Beziehung zu diesen Männern. Diese Publikation wird in der Begabungsdiskussion häufig angeführt ohne den einseitig männlichen Blick explizit zu nennen. Er beschreibt trotz des Titels ausschliesslich berühmte Männer und benennt rund 5% der Genies als weiblich, was von der Natur als gegeben erscheint, versteht sich.

Diese Sicht verschleiert die Tatsache schichtenspezifischer und geschlechtsspezifischer Sozialisationsmechanismen. Streuli (2007) untersuchte 13 erfolgreiche Führungsfrauen und nennt zusammenfassend folgende Bedingungen:

«Als Königsweg in die Chefetage gilt ein akademisches und gut situiertes Elternhaus, ein abgeschlossenes betriebswirtschaftliches Studium, mit dem man nach Abschluss direkt in ein Führungsnachwuchsprogramm einsteigt und mit einer hohen Leistungs-

und Zielorientierung kontinuierlich Stufe um Stufe der Karriereleiter emporklettert.» (Streuli, 2007, S. 165).

In der pädagogischen Diskussion wird häufig die Frage gestellt, wieso Kinder und Jugendliche aus bescheidenen sozialen Verhältnissen kaum als begabt erkannt und entsprechend gefördert werden. Sie erhalten vor allem sonderpädagogische Fördermassnahmen und werden entsprechend defizitär wahrgenommen (Stamm, 2009). Dies führt zur entsprechenden Selbstattribution dieser Kinder und Jugendlichen. Für die Bildungslandschaft im deutschsprachigen Raum weisen die meines Erachtens nicht unkritisch zu betrachtenden PISA-Untersuchungen nach, dass diese Länder die sozialen Unterschiede der Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Herkunft nicht auffangen, sondern im Gegenteil reproduzieren und verstärken. So zeigen unzählige Studien, dass Kinder und Jugendliche aus bescheidenen Verhältnissen mit denselben kognitiven Fähigkeiten wie bildungsnah aufgewachsene, signifikant seltener eine Gymnasialempfehlung erhalten. Wie sehr dabei die Erwartungshaltung von Lehrpersonen und Eltern wirken, soll an einem persönlichen Beispiel veranschaulicht werden. Vor einigen Jahren leitete ich ein Förderprogramm für begabte Mädchen in einem sozialen Brennpunkt in Basel. Diese zwölfjährigen Mädchen wurden bewusst nach sehr weiten Kriterien ins Programm ausgewählt. Zum Beispiel nahmen wir Mädchen auf, die durchschnittliche Schulleistungen brachten, obwohl sie zu Hause die Betreuung jüngerer Geschwister tägliches Kochen und Putzen übernehmen mussten. Oder sie hatten Geschwister, die polizeilich verfolgt wurden und sie entwickelten sich unauffällig.

Diese Mädchen kamen zwar gerne in die Fördergruppe, fielen bei uns aber nicht durch besondere Fähigkeiten noch Lernergebnisse auf. Im Austausch mit den Lehrkräften der Regelklassen zeigte sich allerdings, dass die positive Identifizierung gerade dieser Mädchen eine grosse Wirkung auf ihre Leistungen in den konventionellen Schulfächern zeigte. Dass man sie als begabt und leistungsstark wahrnahm, ihre Fähigkeiten vor ihrem kulturellen Hintergrund betrachtete und ihre positive Selbststeuerung würdigte, führte wohl zur Stärkung ihres Selbstkonzepts, was sich wiederum positiv auf ihre tatsächlichen Leistungen auswirkte.

4.1 Entwicklungspsychologische Unterschiede begabter Mädchen und Jungen

Ganze Bücherregale befassen sich mit der unterschiedliche Entwicklung und Erziehung von Mädchen und Jungen. Deshalb greife ich nur einige für die Begabung relevante Ergebnisse heraus. Nach einigen physiologischen Unterschieden beziehe ich mich auf die Bereiche, welche für die Begabungsforschung und –förderung relevant sind.

Mädchen und Jungen unterscheiden sich bereits bei der Geburt voneinander. Insgesamt werden mehr Jungen gezeugt, Fehl- und Totgeburten sind bei Jungen in unserer Kultur viel häufiger als bei Mädchen. Mädchen entwickeln sich schneller und sind daher bei der Geburt physiologisch im Schnitt vier bis sechs Wochen weiter in ihrer Entwicklung als Jungen (z.B. Gilbert, 2001). Mädchen beginnen im Durchschnitt früher zu sprechen, mit ihnen wird meist beziehungsorientierter als mit Jungen gesprochen. Auch bei der Feinmotorik und der Impulskontrolle sind Mädchen den Jungen in der Entwicklung tendenziell voraus.

Petzold (2009) beschreibt, wie wichtig die Begleitung von Jugendlichen ist.

«Für das Verstehen von Kindern und Jugendlichen in Schwierigkeiten ist es ausschlaggebend, dass man die Lebenslage, in der sich die Familien der Jugendlichen befinden, mit ihrer jeweiligen Geschichte erfasst und versteht. Sind die Familien selbst in schwierigen Verhältnissen mit knappen Ressourcen, so können sie dem Heranwachsenden in der Adoleszenz kein sicheres „Weggeleit“ auf dieser Lebensstrecke des Übergangs bieten. „Prekäre Lebenslagen“ und ein schlechter sozioökonomischer Status“ sind, wie die Forschung zeigt, die wichtigsten Risikofaktoren für positive psychosoziale Entwicklungs- und Identitätsbildungsprozesse.» (Petzold 2009, Integrative Therapie, S. 311)

Was bedeutet dies nun für die Entwicklung der Mädchen?

In der Adoleszenz kann je nach Lebenslage die Beziehungsorientierung bei Mädchen zunehmen. Um im Strudel des Erwachsenwerdens Orientierung zu finden, ist es zumindest vorübergehend wichtig, sich geschlechterkonform zu verhalten. (Flaake; Kling 2003; Grob, 2003) schreiben, dass die Berufswahl in denselben Lebensabschnitt fällt wie das Finden der eigenen Geschlechterrolle. Dadurch ist es noch immer für viele junge Frauen schwierig, sich von den geschlechtsspezifischen Konnotationen zu lösen und gemäss ihren Neigungen zu wählen. So beklagen sich später viele begabte Frauen, dass sie ihre tatsächlichen Möglichkeiten nicht ausschöpfen konnten, oder gezwungen wurden, tiefere Ziele anzupfeilen, als ihnen eigentlich möglich gewesen wären.

4.2 Intelligenzmessungen bei Frauen und Männern

Es gibt eine umfangreiche Diskussion darüber, welche Intelligenzbereiche bei Frauen und Männern, auch bei hochbegabten, stärker ausgeprägt sind. Bei den sprachlichen Fähigkeiten sind die Mädchen im Verlaufe der Schulzeit den Jungen voraus, dieser Unterschied gleicht sich im Erwachsenenalter beinahe aus, ein kleiner Vorsprung zugunsten der Frauen bleibt (Stapf, 2004). Bei den Sprachschwächen sind die Jungen im Verhältnis 4:1 vor den Mädchen vertreten. Bei hochbegabten Schülern der 3. bis 12. Klasse scheinen sich die Testwerte bei Jungen und Mädchen in den vergangenen 15 Jahren sowohl in der Sprache, wie in der Mathematik anzugleichen. Intelligenzmessungen beziehen sich bekanntermassen nur auf die sprachlichen und mathematischen, also auf kognitive Merkmale. Viele andere Entwicklungsbereiche bleiben bislang unerforscht. Leider lässt sich etwa zu den Intelligenzen von Gardner nichts Schlüssiges zur Ausprägung der Geschlechter sagen. Die häufig diskutierten Intelligenzunterschiede von Jungen und Mädchen ist stark ins Wanken geraten. Diese Unterschiede sind auf personenexterne Faktoren, auf Interessen und Erwartungen verbal oder nonverbal geäußert aus der Umgebung entstanden.

In der ersten Langzeitstudie von Terman zu hochbegabten Menschen gaben 40% der Frauen als Beruf Hausfrau an, die meisten berufstätigen Frauen waren Lehrerinnen. Dies ist ein klarer Hinweis, dass ihr Intelligenzpotenzial deutlich seltener in eine berufliche Karriere mündete, als dies bei Männern der Fall ist.

4.3 Erwartungen an begabte Mädchen und Frauen

Die meisten hoch begabten Erwachsenen wissen nicht um ihre hohen Begabungen. Nur wenige haben zwar entsprechende Messungen, diese wurden aber häufig in ihrem Leben nicht wirklich bedeutsam. Ob begabte Frauen in der Vergangenheit Förderung erhielten, hängt vom Bildungsniveau ihres Umfelds, vor allem von ihren Familien ab. Sind die Eltern Fachleute in irgendeinem Feld, so fällt die Förderung viel eher aus, als bei Kindern aus bescheidenen Verhältnissen.

Männer stehen unter viel grösserem Erfolgsdruck als Frauen. Frauen können wählen und brauchen sich nicht zu begründen, ob sie berufstätig sein wollen oder nicht. Allerdings müssen sie sich noch heute begründen, wenn sie wählen, erfolgreich sein zu wollen, Karriere zu machen und auch, wenn sie bewusst auf die Gründung einer Familie verzichten. Frauen stehen also weniger unter Druck, was Erfolg und finanzielle Verpflichtungen betrifft. Diese Freiheit kann Sprungbrett und Stolperstein gleichzeitig sein. Frauen haben mehr Freiheiten im Ausprobieren, bei der Ausübung einer Vielfalt an Lebensformen und –rollen. Gleichzeitig müssen sich Frauen viel mehr beweisen, wollen sie in die klassischen Männerdomänen eindringen oder sich konsequent einer Lebensaufgabe zuwenden.

Es gibt für talentierte Frauen keine aufgearbeitete Geschichte, auf die sie sich beziehen können (Reis 1998). Viele talentierte Frauen finden in ihrem konkreten Umfeld kaum Vorbilder. Frauen fehlt es aufgrund ihrer sozialen Aufgaben häufig an Zeit, Mut und Unterstützung, um ihre Begabungen zu leben. Die heutigen Berufsbildungsprogramme sind noch kaum darauf zugeschnitten, ein Leben als Multirollenfrau zu führen, die verschiedenen Lebenswelten werden meist getrennt fokussiert. Wie Brackmann (2008), Feger (in Wagner, 2002) berichten, gelangen Eltern häufig über ihre Kinder zur Erkennung und Aufarbeitung ihrer eigenen Geschichte als Hochbegabte. Sie fragen sich, was aus ihnen geworden wäre, hätte man ihre Begabungen in den Familien erkannt und ernst genommen. Männer werden von den Familien mehr unterstützt, erhalten eher die nötigen Ressourcen, stehen aber dementsprechend auch mehr unter Erfolgsdruck.

Petzold (2009) beschreibt unter prekären Lebenslagen:

«zeitentendierte Situationen eines Individuums mit seinem relevanten Konvoi in seiner sozioökologischen Einbettung und seine sozioökonomischen Gegebenheiten (Mikroebene), die dieser Mensch und die Menschen seines Netzwerkes als bedrängend erleben und als katastrophal bewerten (im präfrontalen, kognitiven appraisals und der limbischen, emotionalen valuation), weil es zu einer Häufung massiver körperlicher, seelischer und sozialer Belastungen durch Ressourcenmangel oder-verlust, Fehlen oder Schwächung „protektiver Faktoren“ gekommen ist. Die Summationen „kritischer Lebensereignisse“ und bedrohlicher Risiken lassen die Kontroll-, Coping und Creaeatingmöglichkeiten der Betroffenen an ihre Grenzen kommen.» Petzold (2009, Integrative Therapie, S. 311, 312).

Für begabte junge Frauen können prekäre Lebenslagen dadurch entstehen, dass an sie vielfache Erwartungen gestellt werden, häufig auch sehr widersprüchliche, welche von ihnen als unangenehm oder gar katastrophal bewertet werden. So können sie der Erwartung ausgesetzt sein, einerseits sich durchsetzen zu müssen, gute Noten nach Hause zu bringen, gleichzeitig „typisch weiblich“ auftreten zu müssen und sich

im richtigen Moment unterzuordnen. Eigenwilliges Verfolgen der eigenen Interessen kollidiert mit den Anforderungen an «weibliche Eigenschaften». Unterstützung für eigenwilliges Tun zu erhalten, ist auch heute noch stark vom Bewusstsein und den Möglichkeiten des konkreten Umfeldes abhängig.

Minderleistung, das mangelnde Vermögen tatsächliche Begabungen in kreative Leistungen umsetzen zu können, müsse gemäss Reis (1998) in Bezug auf die von ihr untersuchte amerikanische Mittelschicht für Frauen und Männer anders definiert werden. Jungen zeigen häufig wenig Interesse an schulischen Belangen, und weisen sowohl die besten wie die schlechtesten Schulergebnisse auf. Sie können ihre Begabungen im späteren Leben jedoch häufiger durchsetzen. Sally Reis bringt es auf den Punkt mit folgender Aussage:

«My parents expected me to have good grades. They expected my brother to be a doctor.»

Diese Aussage veranschaulicht, wie unterschiedlich Erwartungshaltung Mädchen und Jungen gegenüber sein können. Es zeigt auch, dass von Mädchen heute zwar gute schulische Leistungen erwartet werden, von bildungsnahen Schichten auch berufliche Erfolge, die berufliche Orientierung ist also generell wichtiger geworden, herausragendes Tun wird jedoch tendenziell immer noch eher den Jungen als den Mädchen zugeschrieben.

Stamm (2004) konnte in ihrer Langzeitstudie mit vierhundert Kindern aus allen sozioökonomischen Schichten der Deutschschweiz und Liechtenstein zeigen, dass Eltern schulisch unterforderter Mädchen von den Lehrpersonen vor allem Förderung im sozialen und emotionalen Bereich wünschten, selbst dann, wenn diese Mädchen keinerlei diesbezüglichen Schwierigkeiten zeigten. Bei den unterforderten Jungen hingegen wurde eine zusätzliche kognitive Förderung oder das Überspringen einer Schulklasse gefordert. Könnte es nicht sein, dass die Eltern jeweils die Möglichkeit einer sozialen Isolation ihrer begabten Tochter aufgrund ihrer Leistungsfähigkeit antizipieren und deshalb Massnahmen im sozialen Bereich wünschen? Noch immer existiert in vielen Partnerschaften, zumindest in der Deutschschweiz, die breite Meinung, dass Männer intelligenter und fähiger als ihre Frauen sein sollten. Mädchen werden häufiger als Tutorinnen für Schwächere eingesetzt.

Die Gefahr als leistungsstarke Frau sozial isoliert zu werden, ist mit dem Erwachsenenalter nicht unbedingt überstanden. Stapf (2003) stellt nach Gesprächen mit hochbegabten Frauen fest, dass diese grössere Schwierigkeiten bei der Partnerwahl haben als ihre männlichen Kollegen. Es ist für sie häufig nicht einfach einen passenden Partner zu finden, da sie einerseits hohe Ansprüche stellen und sich andererseits viele Männer damit schwer tun, eine Partnerin zu wählen, die ihnen zumindest intellektuell überlegen ist. Perrig-Chiello und Höpflinger (2001) kommen zu ähnlichen Schlüssen. Im mittleren Erwachsenenalter sind es vor allem die gut ausgebildeten Frauen in hohen beruflichen Stellungen, die ohne Lebenspartner sind. Männer hingegen leben häufiger allein, wenn sie die erwarteten statusorientierten Werte wie Berufserfolg, Macht und Geld nicht vorweisen können. Die Erwartungshaltungen an Mädchen sind also generell «sei nicht zu erfolgreich» an Jungen «sei auf jeden Fall brillant und erfolgreich.»

Feger (in Wagner, 2002) führt im Weiteren auf, dass begabte Mädchen, welche aus Schulunlust, oft als Folge sozialer Isolation oder Abwertungen durch die Gleichaltrigen, die Schule abbrechen, von Elternseite her, viel weniger Druck erfahren, um doch noch einen Schulabschluss zu erlangen. Diese Mädchen stellen ihre Fähigkeiten in Frage. Von Selbstzweifeln überschwemmt, wählen sie häufig Berufsalternativen, die weit unter ihren tatsächlichen Möglichkeiten liegen.

Verschiedene Forschende konnten deutliche Zusammenhänge zwischen den Erwartungshaltungen der Eltern in Bezug auf naturwissenschaftliche Fächer und den tatsächlichen Leistungen der begabten Mädchen aufweisen (Wagner, 2002, Stöcklin, 1997). Machten die Eltern geschlechtsspezifische Unterschiede so manifestierte sich dies entsprechend im Fähigkeitskonzept der Mädchen. Mädchen, an welche dieselben Erwartungen wie an Jungen gerichtet wurden, nahmen diese entsprechend auf.

Hohe Ziele können sich positiv auswirken. Sie können aber auch eine dauerhafte Überforderung beinhalten. Einseitig erfolgsorientierte Eltern können ihre Kinder massiv unter Druck setzen und sie zu unerreichbaren Höchstleistungen antreiben. Über- und Unterforderungen ziehen häufig ähnliche Reaktionen nach sich, Widerstand, innere Isolation, Abwendung, depressive Verstimmungen.

Auch was die Berufsberatung für begabte Schülerinnen und Schüler anbetrifft, so kommen Mädchen viel seltener unter dem Aspekt ihrer besonderen Begabungen in die Beratungspraxis als Jungen. Kommen die Mädchen aus bildungsnahen Schichten, so scheint der Beruf der Ärztin häufig als Erstberuf gewählt zu werden. Dieser Beruf kombiniert soziale und naturwissenschaftliche Fähigkeiten in einer für Frauen sozial akzeptierten Form. Für begabte Mädchen aus bescheideneren sozialen Verhältnissen bringt der Beruf als Lehrerin die Kombination intellektueller und sozialer Fähigkeiten.

Feger (in Wagner, 2002) berichtet, dass ihre Beratungsstelle häufig von Ärztinnen im Alter zwischen 35 und 40 Jahren aufgesucht wird. Diese Frauen äussern häufig, dass ihre schon im Kindesalter bestandenen Interessen für Naturwissenschaften und Technik von den Eltern im Rahmen einer zukünftigen Ärztin akzeptiert wurden. Andere Berufsperspektiven, etwa die Ausbildung zur Ingenieurin, wurden massiv abgeblockt. Im Vergleich zu den Männern hatten diese Frauen kaum eine Berufsberatung oder eine Potenzialanalyse hinter sich.

Gemäss Reis beklagen viele Frauen später, dass der Berufswahlprozess sie nicht ermutigte, einen ihrer Möglichkeiten gemässe Wahl zu treffen oder gezielte Unterstützung und Förderung zu erhalten. Gleichzeitig berichtet sie von hochbegabten Müttern, welche sich ganz auf die Erziehung ihrer Kinder fokussieren und sich im Privaten unermüdlich Neues beibringen. Ihren unstillbaren Wissensdurst befriedigend bieten sie wunderbare Rollenmodelle für ihre Kinder. Gemäss Trendbericht (Grossenbacher, 2006) ist der beste Prädiktor für den Schulerfolg der Kinder das Bildungsniveau der Mütter. Frauen leben ihre Kreativität häufig in der der Ausgestaltung des Haushaltes, im Bereich der Kindererziehung, in der Ausübung der ihrer konkreten Arbeit.

4.4 Kollektiv-mentale und subjektiv-mentale Repräsentationen und die Attributionen der Frauen.

Attributionen sind eng verknüpft mit der Theorie der Integrativen Identitätstheorie (Petzold 2001p). Hier kommen kognitive Einschätzungen (appraisal) und emotionale Bewertungen (valuation) zum Tragen, die kulturbedingt sind, also von Mentalisierungen abhängen.

Petzold (2007 und 2002b) unterscheidet in Anlehnung an Moscovici (1979) komplexe persönliche Repräsentationen (subjektive –mentale Repräsentationen) und komplexe persönliche Repräsentationen (kollektive mentale Repräsentationen). Unter Mentalisierung versteht Petzold die aus konkreten, durch die Sinne vermittelten Erfahrungen gespeicherten Informationen. Er betont, dass diese beiden Theorien der Repräsentationen immer in enger Verbindung gesehen werden müssen, da es bei fehlender gegenseitiger Passung zu erheblichen Konflikten kommen kann.

«Komplexe persönliche Repräsentationen – auch subjektiv-mentale Repräsentationen genannt – sind die für einen Menschen charakteristischen, lebensgeschichtlich in Enkulturation bzw. Sozialisation interaktiv erworbenen, d.h. emotional bewerteten (valuation), kognitiv eingeschätzten (appraisal) und dann verkörperten Bilder und Aufzeichnungen über die Welt. Es sind eingeleibte, erlebniserfüllte „mentale Filme“, „serielle Hologramme“ über „mich-Selbst“, über die „Anderen“, über „Ich-Selbst-mit-Anderen-in-der-Welt“, die die Persönlichkeit des Subjekts bestimmen, seine intramentale Welt ausmachen. Es handelt sich um die „subjektiven Theorien“ mit ihren kognitiven, emotionalen, volitiven Aspekten, die sich in interaktiven Prozessen „komplexen Lernens“ über die gesamte Lebensspanne hin verändern und von den „kollektiv-mentalen Repräsentationen“ (vom Intermentalen der Primärgruppe, des sozialen Umfeldes, der Kultur) nachhaltig imprägniert sind und dem Menschen als Lebens-/Überlebenswissen, Kompetenzen für ein konsistentes Handeln in seinen Lebenslagen, d.h. für Performanzen zur Verfügung stehen.» (Petzold 2002b)

Die Vorstellung davon, was eine Frau ist, welches Verhalten erwünscht und unerwünscht ist, hängt immer von den im konkreten erlebten Konnotationen der Anderen ab. Diese werden von den Mädchen atmosphärisch und sinnlich aufgenommen und reproduziert. Diese können je nach Umfeld und willentlichen Möglichkeiten auch verändert werden.

Was komplexe soziale Repräsentationen resp. kollektiv-mentale Repräsentationen beschreibt Petzold (2002b) wie folgt.

« **Komplexe soziale Repräsentationen** – auch „**kollektiv-mentale Repräsentationen**“ genannt - sind Sets kollektiver Kognitionen, Emotionen und Volitionen mit ihren Mustern des Reflektierens bzw. Metareflektierens in polylogischen Diskursen bzw. Ko-responenzen und mit ihren Performanzen, d.h. Umsetzungen in konkretes Verhalten und Handeln. Soziale Welten als *intermentale* Wirklichkeiten entstehen aus *geteilten Sichtweisen* auf die Welt und sie bilden geteilte Sichtweisen auf die Welt. Sie schließen Menschen zu Gesprächs-, Erzähl- und damit zu Interpretations- und Handlungsgemeinschaften zusammen und werden aber zugleich durch solche Zusammenschlüsse gebildet und perpetuiert – rekursive Prozesse, in denen soziale Repräsentationen zum Tragen kommen, die wiederum zugleich narrative Prozesse *kollektiver Hermeneutik* prägen, aber auch in ihnen gebildet werden.“

In dem, was sozial repräsentiert wird, sind immer die jeweiligen Ökologien der Kommunikationen und Handlungen (*Kontextdimension*) zusammen mit den vollzogenen bzw. vollziehbaren Handlungssequenzen mit repräsentiert, und es verschränken sich auf diese Weise Aktional-Szenisches und Diskursiv-Symbolisches im zeitlichen Ablauf (*Kontinuumsdimension*). Es handelt sich *nicht* nur um eine repräsentative Verbindung von Bild und Sprache, es geht um Filme, besser noch: dramatische Abläufe als Szenenfolgen oder - etwas futuristisch, aber mental schon real -, um *sequentielle Hologramme*, in denen alles Wahrnehmbare und auch alles Vorstellbare anwesend ist.

Wie später im Kapitel über den Selbstwert dargelegt, ist die Selbststeuerung von Frauen entscheidend, ob sie sich kreatives Schaffen zutrauen. Je nach subjektiven oder kollektiv mentalen Repräsentationen wird die Leistungsfähigkeit der Mädchen eher ihrem Fleiss, also auf Anstrengung und weniger auf Begabung hin, attribuiert (Stamm, 2004). Mädchen übernehmen diese Fremdattribuierung und verinnerlichen, dass sie sich sehr stark anstrengen, alles geben müssen. Oder sie schreiben ihren Erfolg dem Glück zu, selten jedoch einer vorhandenen Begabung (Ziegler 2002, Stamm 2004). Jungen wird eher ein grosses Potenzial zugeschrieben. Daraus folgt, dass sich Mädchen noch immer tendenziell unter, Jungen hingegen überschätzen, beides zeigt unangenehme Folgen. Für Mädchen, welche ihre Fähigkeiten unterschätzen sind Selbstzweifel, Selbstkritik und wenig Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten die Folge. Gröner und Holzinger konnten einen positiven Effekt erkennen, wenn Mädchen von ihrem Umfeld als begabt identifiziert und so in der Schule und Familie akzeptiert wurden. Sie übernahmen diese Zuschreibung und attribuierten vermehrt aufgrund ihrer Begabung. Mädchen, mit einem androgynem oder männlichen Geschlechterrollenkonzept orientieren sich auch dementsprechend weniger an geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen und Berufsbildern. Der Attributionsstil der begabten Frauen entscheidet massgeblich mit, inwieweit Frauen ihr Potenzial entfalten oder nicht und dieser Attributionsstil ist milieu- und kulturbedingt.

Reis (1998) weist auf zwei weitere Phänomene hin, die eng mit dem Attributionsstil in Zusammenhang stehen: Die Erfolgsangst und die Angst vor Hochstapelei. Viele Frauen haben Angst vor Ablehnung, wenn sie zu erfolgreich sind. Zu erfolgreich gilt je nach Milieu gilt als unfeminin und kann von beiden Geschlechtern Ablehnung erfahren. Viele Frauen wünschen sich Männer, zu denen sie hochschauen können, die kompetenter als sie selber sind. Es kann sein, dass sie den eigenen Erfolg vermeiden, um nicht in innere Konflikte zu gelangen. Evolutionspsychologen wie Buss sehen hier allerdings andere Motive: Sie gehen davon aus, dass Frauen nach einem möglichst leistungsfähigen Erzeuger suchen (Buss 1994). Bei meiner Beratungsarbeit begegne ich häufig begabten Schülerinnen, welche bewusst Fehler einbauen, also ihr Licht bewusst unter den Scheffel stellen und ihre Fähigkeiten abwerten, um der Etikettierung als Streberin zu entgehen. Jungen fallen gemäss meinen Erfahrungen viel eher in ihrem Verhalten, als störend oder in der Rolle als Klassenclown auf.

Andererseits gibt es auch Frauen, welchen nicht bewusst ist, dass Begabungen an Ausdauer und permanentes Üben gekoppelt sind, um tatsächlich entsprechende Leistungen erzielen zu können. Auch bei Jungen besteht diese Gefahr, wenn sie sich den Eindruck haben, begabt zu sein, und sich gleichzeitig nicht anstrengen zu müssen.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwiefern die Selbstwertsteigerung durch Attribution auf beide Geschlechter zutrifft (Heuring, Petzold 2005) oder ob bei der Beschreibung dieses Verzerrungsmechanismus nicht geschlechtsspezifische Unterschiede übergangen wurden.

4.5 Identifikation und Interessen begabter Mädchen und Jungen

Viele Mädchen erfahren heute sich widersprechende Anforderungen. Sie sollen stark sein, sich manchmal auch unverletzbar zeigen, im richtigen Moment sich jedoch zurücknehmen und nicht auffallen. Diese Sozialisationsmuster zeigen sich auch darin, dass hochbegabte Mädchen mit zunehmendem Alter seltener wahrgenommen werden. Jungen fallen häufig dadurch auf, dass sie bereits im Kindesalter eigenwillig ein Interessengebiet verfolgen und sich kaum für andere Tätigkeitsbereiche motivieren lassen. Sie interessieren sich für Dinosaurier, Astronomie oder Computerprogramme oder wechseln ihre Interessengebiete jeweils nach einigen Monaten, um sich dann mit gleichbleibender Inbrunst einem anderen Gebiet zu widmen. Feger (2002) nennt das weibliche Gegenstück zu diesen Jungen die vielseitig interessierten Mädchen. Sie widmen sich gleichzeitig einer Vielfalt von Interessen, intellektuellen und musischen. Sie investieren weniger Zeit in ein spezifisches Fachgebiet. Da exzellente Leistungen fast immer auch von der Übungszeit abhängig sind, kann darin auch ein Faktor liegen, weshalb Frauen in den Spitzenergebnissen seltener zu finden sind als Männer. Fallen die kleinen Fachspezialisten auf, so werden diese vielseitigen Mädchen kaum als begabt wahrgenommen. Mädchen fallen weniger auf, und wenn, dann eher indem sie mit Lustlosigkeit, depressiver Verstimmungen, allenfalls mit psychosomatischen Beschwerden reagieren. Je älter die Mädchen, desto weniger werden sie in ihren Begabungen wahrgenommen. So beträgt der Anteil von Mädchen in den Beratungspraxen gemäss Feger (2002) 20 bis 30 Prozent. Sie kommen häufig vor dem Schuleintritt oder dann nach einigen Jahren Berufspraxis. Begabte Mädchen fallen weniger auf, da sie sich meist sozial kompetent benehmen.

4.6 Begabte und ihre Peer-Groups

Weshalb Mädchen oder Jungen schon früh gleichgeschlechtliche Spielpartner bevorzugen wird unterschiedlich gedeutet. So begründet die Forscherin Maccoby (1990, in Stapf 2002) dies mit den unterschiedlichen Kommunikationsstilen, andere weisen auf den frühen Erwerb der Grammatik der Zweigeschlechtlichkeit hin auf das Doing Gender, also die konkreten Erwartungshaltungen der erwachsenen Bezugspersonen. Diese Sicht beinhaltet ebenfalls die früh übernommene geschlechtshierarchische Denkweise, wonach richtige Jungs nicht mit Mädchen spielen, weil sie ansonsten in der Jungenhierarchie unten landen. Die Geschlechtertrennung ist am stärksten zwischen dem 6. und 12. Schuljahr zu erkennen. In geschlechterhomogenen Gruppen nivellieren Mädchen ihre Leistungsfähigkeit, um in der Gruppe akzeptiert zu sein. Im oben erwähnten Förderprojekt für Jugendliche konnten wir feststellen, wie diese Mädchen an den ersten Nachmittagen einander mit feinen Antennen wahrnahmen und ausloteten, wie viel sie von sich und ihren Fähigkeiten in der Gruppe zeigen können, um noch akzeptiert zu sein. Bemerkten sie, dass auch die anderen viel Potenzial haben,

intensivierten sie ihre Hingabe an die Aufgabe und das Leistungsniveau. Die Freude am eigenen Schaffen und die damit verbundene Intensität nahm von Nachmittag zu Nachmittag zu. Das Beste, was begabten Mädchen unterstützen kann, sind andere begabte Gleichaltrige. Ein Klima, in welchem das eigene Potenzial gewürdigt wird und Anerkennung gleichzeitig nicht davon abhängig gemacht wird.

Streuli (2007) bilanziert am Schluss ihrer Analyse über Topmanagerinnen: «Egal, wie hoch Sie kommen, und egal, wie sehr Sie sich anstrengen: Niemand wird sie deswegen mehr lieben oder mehr schätzen.»

Frauen, die sich wagen, Ausserordentliches zu tun, müssen je nach Kontext mit Ablehnung ihres Umfeldes rechnen. Für diese, weil sie den traditionellen Erwartungen nicht gerecht werden. Es benötigt ein grosses Mass an Souveränität um auf die Liebe des Umfeldes zu verzichten und sich vorbehaltlos dem eigenen Tun hinzugeben. Hier besteht ein markanter Unterschied zu den Männern. Diese werden für ausserordentliches Tun und für den Erfolg bewundert. Frauen wird zwar Erfolg zugebilligt, jedoch nur so lange, wie sie die anderen Ansprüche an eine Multirollenfrau erfüllen können.

4.7 Perfektionismus

Frauen und Mädchen benötigen positive Leistungserwartungen. Stehen sie aber unter einem enormen Leistungsdruck der Eltern und erleben, dass sie nur aufgrund ihrer Leistungsfähigkeit Anerkennung und Beachtung erfahren, ziehen sich Frauen innerlich zurück, reagieren mit Ablehnung, mit depressiven Verstimmungen und zeigen häufig ähnliche Symptome wie bei permanenter Unterforderung.

Reis (1998) unterscheidet zwischen normalem und neurotischem Perfektionismus. Ersterer zielt darauf ab, Freude an der Qualität der eigenen Arbeit und der eigenen Produkte zu haben. Kritik von aussen gilt dem guten Gelingen.

Neurotischer Perfektionismus meint die Unfähigkeit, Zufriedenheit und Befriedigung zu finden, weil Dinge nie gut genug gemacht werden. Gefühle der Scham und Schuld machen sich breit.

Permanente Selbstzweifel bringen Frauen dahin, erst dann mit ihren Leistungen zufrieden zu sein, wenn sie den Höchstansprüchen genügen. Manche Frauen oder Schülerinnen leiden darunter, dass sie nur mit der Bestnote zufrieden sind. Eine gute Bewertung ihrer Arbeit wird für sie als ungenügend wahrgenommen. Alles, was nicht dem absoluten Bewertungsmaximum entspricht, gilt als defizitär. Kritik wird schlecht ertragen, da er den Selbstwert der Frau direkt in Frage stellt.

Leiden Frauen unter perfektionistischen Ansprüchen, so sind sie gefordert in allen Lebensbereichen, im Beruf, in der Partnerschaft, im Haushalt, allenfalls in der Kindererziehung top zu sein. Dies kann bei Frauen zu einer grossen Selbstausschöpfung oder Depressivität führen.

Ruhwandl (2007/2009) zeigt eindrücklich, wie sie mit Frauen mit diesen perfektionistischen Zügen in der Psychotherapie arbeitet.

Perfektionistische Frauen trauen sich aufgrund ihrer übertriebener Anforderungen kaum Risiken einzugehen und konzentrieren sich auf diejenigen, welche sie mit

Sicherheit hundertprozentig einlösen können. Sie leiden unter Daueranspannung, der Angst nicht genügen zu können. Eine Daueranstrengung und enorme Kontrollbedürfnisse sind Begleiterscheinungen dieser Symptome.

Eng verknüpft mit dem neurotischen Perfektionismus ist die Angst als Hochstaplerin verurteilt zu werden.

Viele Frauen in den Untersuchungen von Pinkner (2008) und Reis (1998) zeigen Angst vor der drohenden Entlarvung ihrer Fähigkeiten. Obwohl diese Frauen Erfolg in ihren Domänen zeigen, sind sie gleichzeitig überzeugt davon, dass diese Leistungen zufällig sind und nicht ihrem tatsächlichen Können entsprechen. Deshalb trauen sie sich ihnen gemäße Aufgaben nicht zu, vermeiden Anforderungen, welche diese Ängste auslösen könnten.

4.8 Wertehierarchien

Der Wunsch nach der Vereinbarkeit zwischen Beruf und Familie bildet auch für besonders begabte Frauen nach Stapf (S. 64.) eine innerpsychische Barriere.

Eine Befragung von 45-65 jährigen hochbegabten Frauen gaben 83% auf die Frage nach dem bedeutungsvollsten Ereignis ihres Lebens beziehungsorientierte Erlebnisse an: Geburt, Heirat, Tod, 52% nannten die «Erziehung der Kinder» (Hansen und Hall, 1996 in Stapf).

Eine interessante Arbeit legt die Kanadierin Susan Pinkner (2008) zu diesem Thema vor. Sie untersuchte erfolgreiche Frauen in guten Positionen, welche ihre Spitzenpositionen zwischen dem 40sten und 50sten Lebensjahr aufgaben, um sich Zeit für andere Interessen zu nehmen. In den Interviews mit diesen Frauen zeigte sich häufig folgendes Bild. Die in den 70-er Jahren aufgewachsenen Frauen erbrachten die an sie gestellten Leistungen und vermochten ihre Talente in entsprechend erfolgreiche Berufe umzuwandeln. Sie machten Karriere in Wirtschaft oder Wissenschaften, waren teilweise Mütter und konnten auf breite familiäre Ressourcen zurückgreifen. Pinkner schreibt, dass die Wahrscheinlichkeit aus einem naturwissenschaftlichen oder technischen Beruf auszusteigen und einer anderen Tätigkeit nachzugehen bei Frauen im mittleren Erwachsenenalter um ein vielfaches höher liegen als bei den Männern.

Die Frauen hatten häufig die Wahl, mit ihrem Leben anzufangen, was ihnen entsprach, der ökonomische Druck wog viel geringer als bei den Männern. Im Gespräch zeigte sich, dass die Frauen, sobald die grundlegende Existenz gesichert war, einen Karrierebegriff hatten, welche die eigene Freude und Zufriedenheit stärker gewichtet als Statussymbole oder äussere Erfolge. Manchmal traten sie in ihren Arbeitsfeldern in die sogenannte «Mentorenfalle». Sie fühlten sich in einem grossen Mass verpflichtet, Jüngere zu fördern und als Frau im beruflichen Umfeld neben der Erbringung der eigenen Leistung weiblichen Ansprüchen nach Förderung der Jungen zu genügen. Zum Teil führte dies in ein kaum erfüllbares Arbeitsprogramm, welches dazu führte, dass die eigene Freizeit auf der Strecke blieb. Pinkner nennt die erfolgreichen Frauen intrinsisch motiviert, neugierig der Arbeit zugewandt. «Wenn Frauen sich nicht mehr für ein Feld begeistern und nicht mehr darin aufblühen können, dann geben sie dieses Feld auf.»

Pinkner weist darauf hin, dass Frauen sich mit den gleichberechtigten Möglichkeiten nicht automatisch für die männliche Normbiografie entscheiden. So interessierten sich die von ihr Befragten auch nicht automatisch für Machtpositionen. Flexible Arbeitszeiten, die Arbeit in einem gut funktionierenden Team zählte mehr. Viele Frauen um die 40 setzten ihre Prioritäten neu und wollten nach einer harten Arbeitsphase keine weiteren Opfer bringen, welche ihre Beziehungen oder andere Lebensbereiche vernachlässigt.

5.0 Der Begriff des Selbstwerts in Psychologie und Psychotherapie

Das Konstrukt des Selbstwertes wurde von der Sozialpsychologie, der Differentiellen Psychologie und der Selbstpsychologie in den vergangenen Jahrzehnten bearbeitet und beinhaltet eine lange Tradition der Auseinandersetzung.

In der wissenschaftlichen Literatur werden die Begriffe Selbst, Selbstkonzept, Selbstwert, Ich und Identität, bzw. Persönlichkeit häufig voneinander unabgegrenzt verwendet.

Potreck-Rose und Jakob (2003) weisen auf die diffuse Begrifflichkeiten hin:

«Neben dem Begriff des Selbstwertes werden die Bezeichnungen Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen und Selbstakzeptanz in der Literatur verwendet. Allerdings ist ihr Gebrauch uneinheitlich und wenig trennscharf.» (S.19)

Während der Begriff «Selbstwert» insbesondere im wissenschaftlichen Diskurs Anwendung findet, kommen «Selbstvertrauen» und «Selbstakzeptanz» eher in der anwendungsbezogenen und therapeutischen Literatur vor. «Selbstvertrauen» wird eher in kognitiven, verhaltenstherapeutischen Konzepten verwendet und beschreibt ziel- und kontextbezogene Kompetenzüberzeugungen. «Selbstwert» geht über die enge Kompetenzüberzeugung hinaus und umschliesst auch die Einschätzung persönlicher Stile.

Im wissenschaftlichen Kontext wird zwischen globalem und bereichsspezifischem Selbstwert unterschieden.

Da sich viele verschiedene Disziplinen und Theorien mit dem Begriff des Selbstwerts befassen, gibt es ebenso unterschiedliche wie widersprüchliche Konzeptionen. Kanning (2000) fasste in einer Übersicht vor, die vorhandene Literatur zu einer Theorie zusammenfasste. Kanning versteht den Selbstwert als Bestandteil einer Selbstkonzeption einer Person, bzw. als Ergebnis einer Bewertung des Selbst. Der Selbstwert oder das Selbstwertgefühl umfasst die affektiven Urteile einer Person über sich selbst. Der Selbstwert wird nicht als materielle Grösse, sondern als ein Bestandteil personenbezogener Konstruktionen der Realität verstanden. Erleben und Verhalten werden mit selbstreferentiellen Prozessen verknüpft.

Selbstwert wird als Teil des Selbstkonzeptes verstanden. Viele Quellen gehen beim Begriff des Selbstkonzeptes auf William James zurück, der zwischen dem «self as knower » oder «I», als einem Subjekt, das betrachtet und reguliert und dem «self as known» or «Me», einem Objekt, das betrachtet und bewertet wird, unterschied. Das I konstruiert das Me und sorgt für die Kontinuität der persönlichen Biographie, es bildet gewissermassen den roten Faden. Mead (1968) übernahm in seinem symbolischen Interaktionismus diese Einteilung. Das Me wird zu einer individuellen

Spiegelung des gesellschaftlichen Gruppenverhaltens. Denn die Welt vermittelt dem Kind, was es ist und stellt dafür auch Kategorien und formt sie zu einem Me. Das I ist bei Mead die Reaktion auf das gesellschaftlich vermittelte und übernommene Me. Beim I wird die Freiheit und Unvorhersehbarkeit des Akteurs angesiedelt. Marsh (1992 in Keller, 2007) konnte in einer umfangreichen Studie bei achtjährigen Kindern anhand von Selbstbeschreibungsbogen, die frühe Ausprägung eines differenzierten Selbstkonzeptes und die wachsende Festigung dieses Selbstkonzeptes innerhalb der ersten 3 Lebensjahre aufzeigen.

Potreck-Rose (2003) sieht die Gründe für die intensive wissenschaftliche Bearbeitung des Konzepts des Selbstwertgefühls darin, dass das Selbstwert als wichtige Grösse für das Verständnis der Persönlichkeit angesehen wird, ein wichtiger Bestandteil sozialer Interaktionen beinhaltet und mit einem grossen Einfluss auf alle Bereiche des Wahrnehmens, Fühlens, Denkens und Handelns verknüpft ist. Viele psychische Störungen sind eng mit einer Beeinträchtigung des Selbstwertes verknüpft. Eine Stärkung des Selbstwertgefühls wird von den verschiedenen psychologischen Richtungen als wichtiges Therapieziel genannt.

Wie die Menschen sich wahrnehmen und über sich denken wird beispielsweise von Schütz (2003 in: Keller, 2007) als zentralen psychologischen Faktor gewertet. Ein positives getöntes Bild der eigenen Person trägt zu psychischem Wohlbefinden, zu unserer Beziehungs- und Leistungsfähigkeit bei. Das Selbstwertgefühl zeigt sowohl einen positiven wie negativen Pol. Freude, Stolz, Selbstachtung, Vertrauen in sich und die eigene Leistung, bis hin zu Machtrausch und Grössenwahn auf der einen und Minderwertigkeitsgefühle, Selbstunsicherheit, Kränkung, Demütigung oder Unterlegenheit stehen sich auf der anderen Seite gegenüber. Der Selbstwert wird im Erwachsenenalter als relativ stabile Grösse gesehen, jedoch ist er in jedem Alter beeinfluss- und veränderbar.

Kanning (2000) unterscheidet kollektive und individuelle Selbstkonzeptionen. Kollektive Selbstkonzepte beinhalten Informationen über die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen sozialen Gruppen. Individuelle Selbstkonzepte beziehen sich auf Eigenschaften, welche die Einzigartigkeit der eigenen Person betonen, während potentielle Selbstkonzepte wiederum, Vorstellungen der Person in der Zukunft antizipiert. Gerade die Existenz potentieller Selbstkonzepte zeigt, dass es sich bei diesen Modellen um dynamische Grössen handelt, welche sich in der Kindheit aufbauen und im Erwachsenenalter aufgrund von Lebensumständen, kritischen Lebensereignissen, inneren Veränderungen oder aufgrund von psychotherapeutischen Interventionen wandelbar sind.

Die zeitliche und modale Perspektive werden auch von Greve (2000) genannt. In dieser Konzeption werden aktuelle, retrospektive und prospektive Selbstbilder voneinander unterschieden, ebenso wie reale und mögliche Selbstbilder.

Schütz (2003 in: Keller, 2007) unterscheidet viele verschiedene kontextspezifische Selbstbewertungen, welche hierarchisch aufgebaut sind und sich zu einen globalen Selbstwert fügen. Dieser globale Selbstwert unterteilt sich in einen intellektuellen, emotionalen, sozialen und physischen Bereich. Ein Selbstwert kann sehr spezifisch auf eine konkrete Fähigkeit bezogen sein (z.B. Renndistanz in einer Stunde) bis zu einem sehr globalen (generelle Einschätzung der Sportlichkeit). Die einzelnen

Selbstbewertungen der verschiedenen Bereiche können stark auseinanderklaffen. Nach Schütz (2003) besteht Uneinigkeit darüber, ob das globale Selbstwertempfinden das spezifische beeinflusst, oder ob das spezifische das generelle. Schon Bandura (1977) sprach mit dem Konzept der Self efficacy, der Selbstwirksamkeit, und der damit verbundenen Erwartungshaltung als Grundlage zur erfolgreichen Bewältigung einer konkreten Situation eine bedeutende Rolle zu. Flammer (1990) spricht von Kontrollmeinung. Für den eigenen Selbstwert dienlich ist das Wissen, über bestimmte Zielbereiche Kontrolle zu haben. Jemand der sich minderwertig fühlt, wird sich meist auch weniger zutrauen, Kritik und Misserfolg öfters persönlich nehmen und die eigenen Möglichkeiten der Kontrolle negativ bewerten. Potreck-Rose und Jakob sehen einen klaren Zusammenhang zwischen Selbstwert einerseits und Glück und Zufriedenheit andererseits. Ein hoher Selbstwert begünstigt stärkeres subjektives Glücksempfinden und kann so vor Depressionen schützen. Personen mit einem stabilen Selbstwert werden als grundsätzlich ausgeglichener und zufriedener als Personen mit instabilem Selbstwert gesehen. Konflikte und negative soziale Rückmeldungen gefährden den instabilen Selbstwert in weit höherem Mass als ein positives Selbstwertgefühl.

Der Selbstwert korreliert ausserdem mit der individuellen Zielsetzung in dem Sinne, dass Menschen mit hohem Selbstwert sich hohe, aber realistische Ziele setzen. Personen mit niedrigem Selbstwert stecken sich dagegen niedrige Ziele. Zusammenhänge zwischen dem Selbstwert und der Klarheit und Stabilität des Selbstkonzeptes zeigen, ein sicheres und stabiles Bild von sich selbst, bildet eine gute Identitätsgrundlage, verknüpft mit einem höheren Selbstwert.

Ein enger Zusammenhang besteht auch zwischen dem Selbstwert und dem körperlichen Selbstbild. Der Selbstwert hängt stark davon ab, wie attraktiv sich eine Person einschätzt (Harter, 1993). Mädchen orientieren sich schon lange vor der Pubertät am weiblichen Schlankheitsideal. Übergewichtige Personen hingegen zeigen tiefere Werte als Normalgewichtige.

5.1 Das Selbst und Selbstwertgefühl in der integrativen Therapie:

Petzold (2003) differenziert die Begriffe des Selbst, Identität, Selbstwert und verknüpft sie zu einer eigenen Persönlichkeitstheorie. In der integrativen Therapie wird das **Selbst** als «leiblich gegründete Stabilität in ständigen Metamorphosen» gesehen (Petzold 2003, S. 435), sozial bedingt und eingebettet in den Fluss des Lebens verstanden. Das **Selbst** enthält nicht nur eine Fülle von Kognitionen, sondern ist ebenfalls «das Subjekt der Konstitution solcher Kognitionen, Selbstsschemata, und -konzepte, die dann Teil seiner selbst werden.» (Ebenda).

Das **Selbst** wird als Synergem sich ausbildender, sensumotorischer, emotionaler, selbstreferentieller, leibbegründeter, kognitiver und kommunikativer Schemata (ebd., S. 431) konzeptualisiert. Vorgegebene genetische Reifungsschritte, sowie Stimulierungen aus dem Lebensraum entwickeln sich aus dem «archaischen Leibselbst» und bilden ein **Ich** (Selbst in Actu). Vorerst mit archaischer Qualität ausgestattet, bildet sich das «**reife Ich**» als Gesamtheit aller Ich-Funktionen im Prozess, wobei folgende Ich-Funktionen unterschieden werden: primäre (bewusstes Wahrnehmen, Fühlen, Wollen, Denken, Werten und Handeln), sekundäre (z.B. Nähe-Distanz-Regulation, Identitätsbildung, Kreativität) und tertiäre (ethische und

ästhetische) Differenzierungen. Das reife Ich ermöglicht Identität zu konstituieren. Ich und Identität bilden das reife Leib-Selbst. Identität ermöglicht dem Individuum sich als einzigartig und als zugehörig zu bestimmten anderen zu erfahren, als konstant und wandelbar, als kohärent. In der Identität werden die verschiedenen Selbstbildtypen, Persönlichkeitsaspekte, Fremdbilder, Rollen, Teilpersönlichkeiten durch das Ich integriert (ebd. S. 433). Identität konstituiert sich aus dem Zusammenspiel von Selbstattributionen (Selbstwahrnehmungen, Selbsteinschätzungen und Selbstbewertungen eigener Gefühle, Empfindungen, Gedanken und Handlungen und aufgrund der Bilder, die andere sich von uns machen. Mead, 1968). Petzold betont, dass Identitätsprozesse in unserer Leiblichkeit und unserer sozialen Realität gründen und zwar über die gesamte Lebensspanne, wobei das Eigene im Kontakt mit dem Anderen durch das «Aushandeln von Grenzen» im Erkenntwerden und Sich-selbst-erkennen immer wieder herausgebildet wird. Der Mensch wird als Mitgestalter seiner Identitätsprozesse gesehen. Identitätsarbeit ist prozesshaft zu sehen, verschränkt internale und externe Abläufe und soll gewährleisten, dass sich eine variable, vielgestaltige und doch stabile Identitätsrepräsentation ausbilden kann.

Der Begriff Selbstwert stellt innerhalb der Affekte einen Spezialfall dar. Er umfasst Emotionen, Motivationen, Volitionen und Kognitionen. Petzold unterscheidet (1993a und 2003a) sowohl die Einschätzung (appraisal), die im Präfrontalhirn lokalisiert ist, als auch den emotionalen Aspekt der Bewertung (valuation), das im limbischen System zustande kommt. Heute wird die Verschränkung von kognitiven und emotionalen Bereichen im cerebralen Processing betont.

Der Begriff der «reflexiven Sinnlichkeit», beschreibt die Wahrnehmung sozial gegebener Wirklichkeiten und deren Interpretation vor dem Hintergrund von Kontext und Kontinuum. Diese Wahrnehmungen finden in Interaktionsprozessen statt, werden reflektiert und interpretiert, bestätigt oder verändert, eingebettet in konkrete ökologische/kulturelle Gegebenheiten. Es entstehen innere Bilder, sogenannte Engramme über kognitive und emotionale Verschränkungen des Wahrgenommenen, welches wiederum seinen Ausdruck findet in der Körperphysiologie, im Denken, Fühlen und Handeln. Alles ist leiblich, gespeichert im informierten Leib und über Reflexivität und Koreflexivität zugänglich, oder wenigstens teilweise zugänglich.

5.2 Die Selbstwertentwicklung

Positives Selbstwertempfinden zeigt sich sowohl als Grundlage als auch als Folge einer positiven Entwicklung.

Die Resilienzforschung sucht nach dem Zusammenhang zwischen Resilienz und Selbstwertempfinden.

«Selbstwertempfinden ist offenbar eine Ressource, mit Bedrohungen und Belastungen umzugehen: Personen mit einem hohen Selbstwertempfinden können Probleme im Allgemeinen besser als Herausforderungen ansehen und erfolgreich in Angriff nehmen. Hohes Selbstwertempfinden dürfte auch Voraussetzung für die Mobilisierung oder auch Akzeptanz von sozialer Unterstützung sein.» (Oerter, Montada, 2008, S. 925)

Selbstwertempfinden ist auch eng mit der Persönlichkeitsentwicklung und den Temperamentsunterschieden in der Kindheit verknüpft. Unter Temperament versteht man konstitutionell verankerte Wurzeln emotionaler, motorischer und aufmerksamkeitsbezogener Reaktionen und der Selbstregulierung. (Rothbart & Bates, 1998)

Temperamentsunterschiede zeigen sich in Bezug auf positive Affekte und Annäherung, negativer Affekt, aktive Bemühung um Kontrolle und soziale Orientierung (Rothbart & Bates, 1998).

Interindividuelle Unterschiede in der Emotionalität werden als Temperament gefasst. Kagan (1997) unterscheidet Kinder mit hoher und mit niedriger Reaktionsempfindlichkeit. Kinder mit hoher Reaktionsempfindlichkeit reagieren auf neue Reize oder diskrepante Reize wachsam oder sogar mit Furcht und Abwehr, Kinder mit geringerer Empfindlichkeit dagegen eher mit Neugier und Zuwendung.

Bei Bewältigungsaufgaben kommt dem Selbstwertempfinden eine wichtige Bedeutung zu. Offenbar werden je nach Bereiche, welche vom Selbstkonzept betroffen werden, andere Mechanismen aktiviert (Greve 2000a). Die Auswahl der Mechanismen richtet sich danach, ob ein emotionaler oder ein kognitiver Aspekt der Person (Selbstkonzeptkonsistenz) in Gefahr ist, ob ein zentraler oder peripherer Punkt das Selbstbild berührt oder ob ein mehr oder weniger strukturierter Identitätsbereich betroffen ist, oder ob das Selbstkonzept eher integriert oder eher fragmentiert ist.

Markowitsch und Welzer (2006) beschreiben das autobiografische Gedächtnis als den Ort, in welchem alle Wahrnehmungen und Erinnerungen, die zum Ich-Gefühl beitragen – also auch Selbstwertgefühle – zusammengetragen werden. Trotz steter Wandlung des Gehirns können diese zusammengetragen und zu einer stabilen Einheit verbunden wird.

5.3 Die Selbstwertentwicklung in der Integrativen Therapie

Petzold (2003a, S.632) schreibt, dass es in Bezug auf Selbstgefühl, Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen, ja auch selbstreferentielle Gefühle insgesamt noch viel Arbeit zu leisten gilt und verschiedene Forschungs- und Theorietraditionen verbunden werden müssen, insbesondere unter einer lebenslaufbezogenen Perspektive und mit Blick auf die Wirkung «kritischer Lebensereignisse», welche das Selbstwertgefühl jederzeit beeinträchtigen können.

Im zweiten Lebensjahr treten wichtige Prozesse der Selbstwertentwicklung auf. Petzold (2003a, S.463 ff und 541ff) beschreibt, wie sich im Verlaufe der ersten Lebensmonate, ausgehend vom organismischen Selbst (Welt der sensumotorischen Erfahrungen und organismischer Perzeptivität) affektive Erfahrungen mit interpersonalen verbinden und sich zu intrapersonalen (8–12.Lebensmonat) aufbauen. Selbstempathie und Selbstgefühl, entwickeln sich hier als Qualitäten eines subjektiven Leibselbst.

Das Lebensgefühl wurzelt im Grundvertrauen einer Gesamtbefindlichkeit des Organismus, pränatal ausgebildet und postnatal durch positive emotionale Zuwendung bekräftigt. Ablehnung, Vernachlässigung und Misshandlungen

schwächen das Grundvertrauen und hemmen weitere Entwicklungsschritte, die Ausbildung einer Daseinsgewissheit (6. Monat), eines Selbstgefühls (12. Monat) und damit verbunden des Selbstgefühls. Erst im zweiten Lebensjahr, beginnt das Kind Aussenattributionen mit sich selbst zu verbinden (Kagan, 1981; Nelson 1989) und erste Selbstbewertungen finden statt. Petzold distanziert sich auf der Basis der neueren Säuglingsforschung vom psychoanalytisch geprägten Narzissmuskonstrukt.

Die organismische Zentriertheit wird langsam durch eine exzentrische Position abgelöst. Das exzentrische, reflexiv-bewusste Ich interagiert mit der Umwelt. Es nimmt Fremdattributionen auf, kognitive Gewichtungen (Appraisal) und Bewertungen (Valuationen) vor und aus Identifikationen entstehen erste Selbstbilder. Diese bilden eine archaische Identität. Zwischen dem 12. und 18. Lebensmonat, während intensiver Symbol- und Spracherfahrungen entstehen das Selbstwertgefühl, das sich allmählich zur Identität wandelt. Zwischen dem 18. Lebensmonat und vier Jahren bildet sich in der Welt der Identitätserfahrung ein reifes Selbst aus, in einer Zeit, in welcher Selbsterkenntnis und Selbstverständlichkeit beständig zunehmen. Die Selbstbilder und die gesamte Identität wirken formend auf das Leibselbst zurück und schlagen sich in Körperhaltungen, Mimik, Bewegungsmuster nieder, den Petzold in Anlehnung an Merleau-Ponty als «incarnation» bezeichnet.

Die selbstregulatorische Komponente wird definiert als «Selbstaffiliation, Selbstwerterleben sind komplexe Konstrukte, Synergeme. Sie umfassen erlebte, emotionale Dimensionen, «Selbstwertgefühl» (valuation), und erfasste kognitive Selbsteinschätzung» (appraisal) sowie erlebtes Wollen, «Selbstwirksamkeit». Wie alle komplexen Kognitions-Emotions-Volitions-Muster werden sie ganzheitlich als Synergeme erlebt und müssen als Entwicklungsprozesse in sozialen Netzwerken/Konvois über die Lebensspanne hin betrachtet werden. Sie sind mit lebensalterspezifischen, kulturabhängigen und damit genderspezifischen, kognitiven und emotionalen Bewertungsparametern verbunden.» (Petzold 2006v, S.14f).

Weiter schreibt Petzold «Das reifende Ich des Kindes begreift, dass die Identifizierungen einen Bezug zu ihm haben, und das wird im Langzeitgedächtnis festgehalten und kann reproduziert werden» (ebd., S. 542). Die Identifizierungen werden durch Berührungen, Ansprache und Blicke vermittelt. Die Qualität derselben verbindet sich mit dem zuvor aufgebauten Grundvertrauen und der Daseinsgewissheit. Das Zusammenwirken von Grundvertrauen, Daseinsgewissheit und Identifizierungen bilden das Selbstwertgefühl. Die Identifizierungen kommen von den Bezugspersonen, von aussen also, und werden mit dem eigenen Selbst – dem Innen – verbunden. Damit ist der Aufbau einer «archaischen» Selbsts gegeben. Ein ständiges Balancieren zwischen Identifizierung (Fremdattribution) und Identifikation (Selbstattribution) wird nun erforderlich. Aufgrund der sich stetig wandelnden Einflüsse aus Kontext und Kontinuum, steht auch die Persönlichkeit in permanentem Wandel. Das Ich muss stetig neue Identifizierungen vornehmen, um «ego identity» zu konstituieren, in der die sozialen Zuschreibungen und die Selbstwahrnehmungen und –attributionen zu einer vollen Identität führen.

Nach Grawe (2004) führen frühe Bindungsmuster im Sinne positiver, negativer oder defizitärer Beziehungsmuster zur Herausbildung neurophysiologischer Schaltkreise, die wichtig sind für die spätere Emotionsregulation. Dies zeigt sich physiologisch in Form ausgeschütteter körpereigener Opiate und von Oxytocin. Diese aktivieren das

mütterliche Fürsorgeverhalten und hemmen kindliche Trennungsängste. Bei ungenügenden Bindungserfahrungen entwickeln sich diese Gedächtnisschemata erschwerend und beeinträchtigt die spätere Emotionsregulation.

Petzold weist darauf hin (Petzold 2002), dass sich das Selbst nicht nur in Dyaden sondern narrativ in Polyaden entwickelt.

Fremd- und Selbstattributionsprozesse finden in einem kultur-, schicht- und ideologiebestimmten Kontext statt. Identitätsprozesse sind abhängig von sozialen Repräsentationen, wie in der integrativen Therapie mit Rückgriff auf die Theorien von Serge Moscovici formuliert und weiter entwickelt werden. Subjektive mentale Repräsentationen stehen in Verbindung zu kollektiven mentalen Repräsentationen (Petzold 2005r). Mit Bezug auf Vygotskij stellt er fest, dass alles Intramentale zuvor Intermental war. Aufgrund der Neuroplastizität des Gehirns, während der sensiblen Phasen und über die ganze Lebensspanne hinweg, muss auch von einer Veränderbarkeit der inneren Bilder ausgegangen werden. Selbstwertprozesse können als Mentalisierungsprozess verstanden werden. Theorien über mich treffen auf die, welche andere über mich bilden.

Im Bereich von Selbstwert und Motivation unterscheidet Petzold (1993c) externale und internale protektive Faktoren. Kinder werden im Verlaufe ihrer Entwicklung malignen und benignen Erfahrungen ausgesetzt. Aufgrund dieser Erfahrungen entstehen Identifizierungen mit den Attributionen aus dem Aussenfeld. Kinder übernehmen in der Folge die zuerst einfachen, dann immer komplexer werdenden Bewertungsprozesse.

5.4 Soziale Repräsentationen und subjektive soziale Repräsentation

Für die vorliegende Arbeit ist das Konzept der sozialen Repräsentationen von Serge Moscovici formuliert und von Petzold in die integrative Therapie aufgenommen, wesentlich.

«Soziale Repräsentationen sind ein System von Werten, Ideen und Praktiken mit einer zweifachen Funktion: einmal, um eine Ordnung herzustellen, die Individuen in die Lage versetzt, sich in ihrer materiellen und sozialen Welt zu orientieren und sie zu beherrschen, zum anderen um zu ermöglichen, dass zwischen den Menschen einer Gemeinschaft Kommunikation stattfinden kann, indem ihnen ein Code zur Verfügung gestellt wird für sozialen Austausch und ein Code für ein unzweifelhaftes Benennen und Klassifizieren der verschiedenen Aspekte ihrer Welt und individuellen Gruppengeschichte.» Moscovici, in Petzold 2002.

Petzold erweiterte diesen Begriff zu einer Theorie: komplexer mentaler Repräsentationen. Er beschreibt für den individuellen Bereich das Konzept subjektiv-mentale persönliche Repräsentationen und meint damit die durch den Enkulturations- und Sozialisationsprozess einverleibten Werte, Ideen und Praktiken. Für den kollektiven Bereich, nennt er den Begriff: kollektiv-mentale soziale Repräsentationen.

«Komplexe soziale Repräsentationen, auch kollektive mentale Repräsentationen sind Sets kollektiver Kognitionen, Emotionen und Volitionen mit ihren Mustern des Reflektierens bzw. Metareflektierens in polylogischen Diskursen bzw. Korrespondenzen und ihren Umsetzungen in konkretes Verhalten und Handeln.

Soziale Welten als intermentale Wirklichkeiten entstehen aus geteilten Sichtweisen auf die Welt und sie bilden geteilte Sichtweisen auf die Welt. Sie schliessen Menschen zu Gesprächs-, Erzähl- und damit zu Interpretations- und Handlungsgemeinschaften zusammen und werden aber zugleich durch solche Zusammenschlüsse gebildet und perpetuiert – rekursive Prozesse, in denen soziale Repräsentationen zum Tragen kommen, die wiederum zugleich narrative Prozesse kollektiver Hermeneutik prägen, aber auch gebildet werden. (Petzold 2000h).

«Subjektive mentale Repräsentationen – auch komplexe persönliche Repräsentationen genannt, sind die für den Menschen charakteristischen, lebensgeschichtlich in Enkulturation bzw. Sozialisation erworbenen, d.h. emotional bewerteten, kognitiv eingeschätzten und dann verkörperter Bilder und Aufzeichnungen über die Welt. Es sind eingeleibte, erlebniserfüllte, mentale Filme, serielle Hologramm über mich-Selbst, über die «Anderen» über «Ich-Selbst-mit Anderen-in der Welt», die die Persönlichkeit des Subjekts bestimmen, seine intramentale Welt ausmachen».(Petzold, 2003a, S. 1053).

Es handelt sich dabei um subjektive Theorien, die sich in Prozessen des komplexen Lernens über die gesamte Lebensspanne hin verändern und von den kollektiv-mentalen Repräsentationen nachhaltig durchdrungen sind und dem Menschen die Grundlagen für ein konsistentes Handeln liefern.

«Kollektive mentale Repräsentationen sind Sets kollektiver Kognitionen, Emotionen und Volitionen, mit ihren Mustern des Reflektierens bzw. Metareflektierens in polylogischen Diskursen bzw. Ko-repondenzen und mit ihren d.h. Umsetzungen in konkretes Verhalten und Handeln gemeint. Soziale Welten entstehen als intermentale Wirklichkeiten aus geteilten Sichtweisen auf die Welt und sie bilden gezielte Sichtweisen auf die Welt. Sie schliessen Menschen zu Gesprächs-, Erzähl- und damit zu Interpretations- und Handlungsgemeinschaften zusammen und werden aber zugleich durch solche Zusammenschlüsse gebildet und perpetuiert.» Petzold (2000h, 2003a).

Kollektive mentale Repräsentationen müssen immer mit den persönlichen Repräsentationen verbunden werden. Bei fehlender Passung, etwa zwischen Klientin und Therapeutin oder bei der Kommunikation zwischen Vertretern verschiedener Schulen, kann es zu Konflikten kommen. Petzold betont die Verbindung dieser Repräsentationen, eingebettet in die Lebenswelt, embodied and embedded.

Petzold fasst unter dem Begriff der «social world» die von einer sozialen Gruppe geteilte Perspektive auf die Welt, die «belief systems», Wertvorstellungen und Basisüberzeugungen im Mikro- und Mesobereich. Soziale Welten im Makrobereich prägen einen Zeitgeist.

Auch Kanning betont in die Wechselwirkung zwischen kollektiver und individuellem Selbstwert, wenn er schreibt:

«Eine Person, die aufgrund ihrer tatsächlichen oder konstruierten Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe negativen Bewertungen ausgesetzt ist, wird sich aktiv bemühen müssen, will sie selbst einen positiven kollektiven Selbstwert aufbauen bzw. festigen.» (Kanning 2000, 43).

Umgekehrt ist die gesellschaftliche Integration von Menschen mit niedrigem Selbstwert erschwert.

Selbst- und Fremdbewertungen hängen in hohem Masse voneinander ab und bedingen einander wechselseitig.

Die Bewertung ist für begnigne und maligne Narrative von grosser Bedeutung. Insbesondere negative Bewertungsmuster, welche in frühen Lebensjahren aufgebaut werden, können ein toxisches Über-Ich bilden. In der Therapie geht es dann um die Auflockerung derartiger Festlegungen und um die Aneignung neuer, flexiblerer und situationsangemessener Bewertungsstrategien. Valuations und Appraisals müssen sich auf verschiedenen Niveaus ständig an die gegenwärtige Lebenssituation adaptieren und dabei dennoch eine übergeordnete Kontinuität bewahren. Sie sind durch Stabilität und Plastizität gekennzeichnet (Petzold, 2003a, S. 547).

5.5 Der Begriff der erlernten Hilflosigkeit

In engem Zusammenhang mit der Selbstwertentwicklung und den Attributionstheorien steht das Konzept der erlernten Hilflosigkeit. Dieses wurde erstmals von Martin E. P. Seligman entwickelt. Er produzierte bei Hunden die wiederholte Erfahrung von Unvermeidlichkeit und Unbeeinflussbarkeit unangenehmer Reize. Diese Erfahrungen wurden in der Folge auf neue Situationen übertragen. Flammer (in: Heuring und Petzold 2005) definiert erlernte Hilflosigkeit folgendermassen:

«Die Hilflosigkeit eines Individuums besteht darin, dass das Individuum eine (wirkliche oder vermeintliche) Ich-Kontingenz zwischen Ereignis und eigenem Verhalten feststellt oder eine tatsächliche Kontingenz nicht feststellt (weil diese Hilflosigkeit meistens erworben ist, spricht man oft von gelernter oder erlernter Hilflosigkeit.» (Flammer, 1990)

5.6 Selbstwertentwicklung von Jungen und Mädchen

Verschiedene Arbeiten beschäftigen sich mit der Entwicklung des Selbstwertgefühls von Adoleszenten, wonach die Höhe des Selbstwerts v.a. bei Mädchen vorübergehend leicht abnehmen kann (Flaake, 1991, Schütz, 2003, Ziegler, 2002). Emotionale Verbundenheit mit den Eltern und den Peers führt tendenziell zu höherer Selbstachtung und wirkt identitätsstiftend. Fehlende oder negative Bewertungen in Bezug auf körperliche, soziale oder persönlichkeitsbestimmende Merkmale beeinflussen den Selbstwert entsprechend negativ. Schulische Erfahrungen, die Übertragung altersgemässer Aufgaben führen zu einer Ausbildung eines positiven Selbstwertes.

Gemäss Perrig-Chiello (in Schultheis 2008) zeigt sich, dass der Erziehungsstil der Eltern einen grossen Einfluss auf die Selbstwertentwicklung hat. Ein partizipativer Erziehungsstil zeigt bessere Werte als paradoxe oder autoritäre Stile, insbesondere auf die Ausbildung des Leistungskonzeptes dieser Kinder, unabhängig vom Geschlecht.

Grob (2003) nennt die unterschiedliche Bewertung von Jungen und Mädchen im Jugendalter in Bezug auf ihre körperliche Attraktivität. Mädchen sind mit ihrem

Aussehen generell unzufriedener als Jungen. Entsprechend den gesellschaftlichen Normen wünschen sich Mädchen eine schlankere, Jungen eine kräftigere Figur. Der Selbstwert bezüglich der eigenen körperlichen Attraktivität sinkt bei Mädchen zwischen dem 13. und 18. Lebensjahr kontinuierlich. Grob beschreibt weiter, dass frühentwickelte Mädchen einen schlechten sozialen Status bei den Gleichaltrigen aufweisen. Sie zeigen einen geringeren Selbstwert, grössere emotionale Probleme und neigen häufiger zu Depressionen. Alsaker (1992) zeigte, dass die Selbstwahrnehmung in Bezug auf die Frühentwicklung entscheidend ist. Befindet sich ein frühentwickeltes Mädchen unter seinesgleichen, nimmt es sich anders wahr, als in einem Umfeld von normativ oder spät pubertierenden.

Grob meint weiter, dass Mädchen im Jugendalter vermehrt negative und positive Gefühle als junge Männer bei sich wahrnehmen. Nicht in der Häufigkeit, sondern in der unterschiedlichen Wahrnehmung der Intensität der Emotionen scheinen sich die Geschlechter zu unterscheiden.

Daten der Life-Studie (Fend, Georg, Berger, Grob und Lauerbach, 2005) zeigen, dass Frauen zwischen 15 und 35 Jahren einen tieferen Selbstwert aufweisen als Männer. Während Männer auf hohem Niveau stabil sind, sind Frauen vermehrt auf tieferem und durchschnittlichen Niveau stabil.

Schütz (in Keller, 2003) unterscheidet interdependentes und independentes Selbstkonzept.

Beim independenten Selbstkonzept basiert der Selbstwert v.a. auf Unabhängigkeit, individuellen Leistungen und Abgrenzungen von anderen. Es lässt sich bei Männern in den westlichen Industrieländern beobachten. Das interdependente Selbstkonzept findet besonders bei Frauen und bei Menschen im asiatischen Raum Verbreitung, deren Selbstwert vor allem auf die Verbundenheit mit anderen beruht.

Scholl, und Thürer-Reber (2007) nennen als eine der wichtigsten Ressourcen für Führungskräfte ein positives Selbstwertgefühl. Gute Führungskräfte kennen ihre Stärken und Schwächen und zeigen wenig Abhängigkeit vom Urteil anderer. So fassen sie Kritik weniger persönlich auf, sondern nehmen sie als Möglichkeit um sich weiterzuentwickeln. Sie brauchen auch nicht für jede gute Leistung Anerkennung von aussen. Frauen, allen Begabungen zum Trotz, nennen hier als grossen Hinderungsgrund ihren eigenen Mangel an Selbstwert. *«Meine eigenen Ängste und Bedenken hinderten mich, neue Aufgaben anzunehmen.» « Mein jahrzehntelanger Mangel an Selbstbewusstsein steuert mich unbewusst immer wieder in die Defensive.»* Ich hatte kein Selbstvertrauen. Ich hätte gerne studiert, hatte aber nie ernsthaft den Gedanken, da ich immer das Gefühl hatte, ich sei zu dumm.»

Die Frauen nennen gleichzeitig Hartnäckigkeit, die Fähigkeiten schwierige Situationen in Herausforderungen umzuwandeln, oder sich auch in schwierigen Situationen reflektiert wahrzunehmen und so zu lernen.

Frauen in Führungspositionen äussern häufig, dass sie wenig direkte Anerkennung erhalten, und Fehler ihnen stärker als Männer angelastet werden.

Eine schweizerische Untersuchung des GfS (2000) befragte 20 bis 49-jährige Frauen zum Thema Selbstsicherheit. Dieser Begriff wurde von den Befragten positiv konnotiert. Darin zeigte sich, dass Frauen Gesundheit, Liebe, Partnerschaft,

Geborgenheit, Freunde und Familie stärker gewichtet als Sicherheit und finanzielle Unabhängigkeit. Mit dem Gefühl der Selbstsicherheit verknüpfen die Frauen die Zufriedenheit mit ihrer momentanen Tätigkeit als auch mit dem momentanen Leben. Die Frauen schätzten ihre Selbstsicherheit auf relativ hohem Niveau als stabil ein und bewerteten die Selbstsicherheit ihrer Mütter klar niedriger, als ihrer Väter und Partner massiv höher. Stark verunsichernd fühlen sich die Frauen, wenn sie kritisiert werden, wenn sie sich unpassend gekleidet fühlen, vor anderen reden sollten. Die Einschätzung der Entwicklung der Selbstsicherheit zeigt bei diesen über 500 befragten Frauen, dass sie im Jugendalter sehr tief lag. Ein Drittel zeigt eine stark steigende, ein weiterer Drittel eine schwach steigende Linie. Zwischen dem 21. und 35. Lebensjahr zeigen sich deutliche Sprünge in der Bewertung der eigenen Selbstsicherheit. Jüngere Frauen zeigen höhere Werte im Jugendalter als ältere Frauen. Die Einschätzung der eigenen Selbstsicherheit steht in engem Zusammenhang mit dem Ausbildungsniveau. Männliche und weibliche Selbstsicherheit speist sich aus unterschiedlichen Quellen. Eine Mehrheit der Frauen sagt, dass die Selbstsicherheit bei Frauen davon abhängig ist, wie sie bei anderen Menschen ankommen, ob sie gut aussehen und von gepflegtem Äusseren seien. Die männliche Selbstsicherheit hingegen wird von den Frauen bei den Männern aufgrund des beruflichen Erfolgs, der Berufstätigkeit und von Statussymbolen ab. Interessant ist, dass für weniger als ein Drittel der Schweizerinnen die Selbstsicherheit von eigenen Kindern und einem festen Partner abhängt. Der Zusammenhang von Selbstsicherheit von Partnerschaft und Kindern wird allerdings von den Frauen für ihre männlichen Partner bedeutend geringer eingeschätzt.

6.0 Gesellschaftliche Situation der Gleichstellung in der Schweiz

Die Ausführungen zum Selbstkonzept und Selbstwert zeigen die enge Verschränkung gesellschaftlicher Bedingungen und Auswirkungen auf die individuellen und kollektiven sozialen Repräsentationen (Petzold, 2005r). Deshalb erscheint ein kurzer Exkurs zur gesellschaftlichen Situation der Gleichstellung in der Schweiz angezeigt.

Die formale Gleichstellung von Frauen und Männern erfolgte in der Schweiz im internationalen Vergleich relativ spät. Seit 1971 ist die Schweiz auch für Frauen (allerdings nur für Frauen mit dem Schweizer Pass) mit der Einführung des Stimm- und Wahlrechts zur Demokratie geworden. Seit 1985 gilt das neue, auf Partnerschaft beruhende Eherecht. 1995 trat das Gleichstellungsgesetz in Kraft. Gender-Mainstreaming wurde auch in der offiziellen Schweiz übernommen, was bedeutet, dass das staatliche Handeln systematisch auf seine Auswirkungen auf beide Geschlechter hin überprüft wird.

Analysiert man den Arbeitsbereich, so besteht eine Kluft zwischen der formalen und gelebten Gleichstellung. Die tatsächliche Umsetzung der Gleichstellung geht nur zögernd voran. Hier zeigt sich noch immer eine geschlechtshierarchische Arbeitsteilung. In der Schweiz gehen mehr als die Hälfte der Frauen einer Teilzeitbeschäftigung nach, jedoch aber nur 11% der Männer (Bundesamt für Statistik, 2004). Teilzeitarbeit ermöglicht zwar die gleichzeitig Ausübung verschiedener gesellschaftlicher Rollen – Mutlirollenfrauen sind die Regel geworden – sind aber gleichzeitig für die berufstätigen Frauen mit erheblichen Nachteilen verbunden: Unsichere soziale Absicherung, ungesicherte Arbeitsverhältnisse, geringere Weiterbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten und häufig schlechter qualifizierte Arbeiten.

Eine Studie des WEFs misst regelmässig den sogenannten globalen Gender Gap. Dieser versucht den Grad der Gleichstellung in den Bereichen Wirtschaft, Politik, Bildung und Gesundheit im internationalen Vergleich abzubilden. Aufgrund der grossen Lohnunterschiede zwischen Männern und Frauen fiel die Schweiz von Platz 34 im Jahre 2005 auf Platz 40 im Jahre 2007. Deutschland belegt Platz 5 hinter den nordischen Ländern Schweden, Norwegen Finnland und Island.

Mädchen und Frauen haben im Bereich der schulischen Abschlüsse in den vergangenen 30 Jahren aufgeholt und gelten als Gewinnerinnen im Bildungswesen. So sind es heute mehr Mädchen als Jungen, welche eine Matura schaffen. Zählt man jedoch die Berufsmaturität mit (d.h. die Jugendlichen absolvieren eine Lehre und eine Matura), so ist das Zahlenverhältnis zwischen den Geschlechtern ausgeglichen. Seit den PISA-Untersuchungen sind die Jungen in den Fokus der Benachteiligung gekommen. Hier zeigt sich insbesondere eine starke Benachteiligung der Jungen, was die Sprachkenntnisse betrifft. Vor allem bildungsferne Jugendliche meist mit Migrationshintergrund, gehören zu der Gruppe, welche an den sprachlichen Anforderungen des Bildungssystems scheitern. Junge Männer, deren Familien aus dem Balkan stammen, sind bei der Lehrstellensuche noch immer benachteiligt.

Betrachtet man die Schulübergänge, welche in der Schweiz zwischen dem 11. und 13. Altersjahr stattfinden, so haben es hier Jungen aller Schichten, schwieriger, den Zugang zu Bildungsangeboten mit erweiterten Ansprüchen zu erhalten. Und doch: Die Bildungserfolge der Frauen führen nicht zwingend zu einer besseren gesellschaftlichen Gleichstellung. Die Unterschiede gemäss den Kennzahlen 2004 über die berufliche Stellung der Frauen bleiben bestehen. Frauen üben im Allgemeinen niedrigere und schlechter bezahlte Positionen aus. Immer noch haben sechs von zehn Frauen keine Vorgesetztenposition, aber nur vier von zehn Männern. Mit der Familiengründung bilden sich die alten Muster – Mann als Haupternährer, Frau als Mitverdienerin und Familienverantwortliche – noch immer ab.

Obwohl die Frauen mittlerweile mehr als die Hälfte der Absolventinnen von Hochschulen bilden, stehen sie im Wissenschafts- und Forschungsbereich Dreiviertel Männern gegenüber. Bei der Aufteilung von Haus-, Familien- und Freiwilligenarbeit tragen in neunzig Prozent der Familien die Frauen die Hauptlast. Gemäss den Angaben des Bundesamtes für Statistik (2004) beträgt die Lohndifferenz zwischen Frauen und Männern rund 21% gemessen über alle Wirtschaftszweige hinweg. Frauen erhalten auch bei gleichen Anforderungen – ungeachtet des Gleichstellungsgesetzes – einen tieferen Lohn, mit zunehmendem Anforderungsniveau ist dieser Unterschied noch ausgeprägter. Im oberen Kader beträgt der Lohnunterschied gar 28%. (z.B. Scholl; Thürer-Reber 2007).

Die bereits erwähnte Studie aus dem Kanton Zürich (2003) zeigt u.a., dass den Frauen bei einer Beförderung Ausbildungen und Berufserfahrungen nicht gleichermassen angerechnet werden wie den Männern. Weiterbildungen und Berufserfahrungen zeigen sich ebenfalls als weniger lohnrelevant als bei den Männern. Frauen in Führungspositionen (Streuli, 2007, Scholl; Thürer-Reber, 2007) kämpfen mit Problemen, welche für die Minderheiten typisch sind. Sie verfügen über weniger Netzwerke, werden in der Öffentlichkeit vermehrt auf ihr Äusseres reduziert und sehen sich mit absolutem Jubel oder mit heftiger Kritik konfrontiert.

«Es fällt auf, dass Frauen in Kaderpositionen über durchschnittlich höhere soziale Ressourcen als Männer in vergleichbaren Positionen verfügen. Sie stammen oft aus einem privilegierten Milieu, haben einen überdurchschnittlich hohen Bildungsstand und haben meist gut gebildete, berufsorientierte Mütter. Häufig stehen sie als Nachfolgerinnen Familienunternehmen vor.» (Scholl, Thürer-Reber 2007). Der berufliche Erfolg von Frauen hängt also noch immer von der familiären Herkunft ab und zeigt sich so als schicht- und bildungsbedingt.

In der eben erwähnten Untersuchung wird als weiteres Beispiel das Stichwort «Karriere» untersucht. Dieser Begriff, welcher wörtlich «die schnellste Gangart des Pferdes meint», wird von einer Mehrheit der Männer ganz anders verstanden als vom Gros der Frauen. Männer verstehen darunter *«geplanter Erfolg, berufliches Fortkommen verbunden mit Verbesserung von Stellung und Einkommen»*. 20% der befragten Frauen verstehen den Begriff wie ihre männlichen Kollegen, 80% jedoch ganz anders. Sie verstehen darunter, in Bewegung sein, etwas tun können, was Freude bereitet, wählen können, nicht fremdbestimmt sein im beruflichen Fortkommen. Der Wunsch nach Sinnhaftigkeit der Arbeit, die eigenen Wertvorstellungen leben zu können, die Unabhängigkeit von hierarchischen

Strukturen, werden gleichermaßen genannt wie das lustvolle Arbeiten, das Zufriedenheit schafft.

Unter dem Begriff «Karrierefrau» findet man im Wörterbuch: *(abwertend) Frau, die ohne Rücksicht auf ihr Privatleben, ihre Familie ihren Aufstieg erkämpft, verbunden mit «Karrierismus»: «rücksichtsloses Streben nach Erfolg»*. Etwas flapsig lässt sich sagen, dass dort, wo die Macht ist, die Männer sind und die Frauen sich eher zurückziehen. Frauen gewichten, anders als Männer, eine geglückte Work-life-Balance, Lebensfreude, Zufriedenheit in Familie, Beruf und Freundschaften sehen sie eher als Karriereziel. Männer opfern sich für Karriere und Status auf, verleugnen ihre Bedürfnisse und halten widrige Umstände aus.

Schon vor Jahrzehnten nannte Ulrich Beck (1986) nennt die Anforderungen der Wirtschaft; *«Einerseits erfordert der Arbeitsmarkt Mobilität unter Absehung von den persönlichen Umständen. Ehe und Familie erfordern das Gegenteil. In dem zu Ende gedachten Marktmodell der Moderne wird die familien- und ehelose Gesellschaft unterstellt. Jeder muss selbständig, frei für die Erfordernisse des Marktes sein, um seine ökonomische Existenz zu sichern. Das Marktsubjekt ist in letzter Konsequenz das alleinstehende, nicht partnerschafts-, ehe oder familien«behinderte» Individuum.»* (Beck, U. 1986, S. 191).

Diskussionen um männliche Sozialisationsmechanismen werden medial inszeniert, finden in der Schweiz ansonsten nur marginal statt z.B. Halbright (1998) Decurtins 2005, Hollstein, W. 2008). Baumann (2007) bringt die Situation der Männer kritisch und prägnant auf den Punkt.

«Während sich Männer in ihrer psychischen Selbststeuerung noch immer vorwiegend auf äussere Statusmerkmale abstützen (Beruf, Familie, Hobbies) bzw. sie bis vor kurzem Beziehungsfragen weitgehend den Frauen überlassen haben, haben sich Frauen in den letzten 100–150 Jahren systematisch aus ihrer aufs Haus und den Ehemann (bzw. Familie) bezogenen Umklammerung gelöst. Der Feminismus brachte die Männerwelt ganz schön ins Wackeln, auch aus den eigenen Reihen liessen sich zunehmend kritische Stimmen vernehmen (politische Manifeste, Pilgrim; universitäre Forschung, so wie z.B. die Men's Studies in den USA, Hollstein, Wieck in Deutschland etc.), auch Ansätze einer Männerbewegung mit jährlichen Treffen, Männergruppen, Männerbüros etc. waren zu konstatieren. Bloss, das Patriarchat wackelte, aber fiel nicht. Mit dem weltweiten Erstarken politisch rechter Parteien, der Globalisierung der Wirtschaft, der Konfrontation von erfolgreichen Frauen mit in diesem Bereich bisher kaum bekannten Phänomenen von Neid, Eifersucht, Rivalität und Macht und ihrer Angleichung an männliche Stereotype scheint das patriarchale Menschenbild wieder mit verändertem Gesicht – so fest im Sattel wie nie zuvor». (Baumann, 2007)

Die Multirollensituationen werden von Frauen unterschiedlich bewertet. Diese Bewertung hängt von vielen Faktoren ab. Von der Zufriedenheit mit der Arbeit, von der Bildungssituation, vom Umfang der Arbeitstätigkeit, von der Familienformen (alleinerziehend, in Partnerschaft) vom sozialen Unterstützungsumfeld, den finanziellen Ressourcen und den geografischen Gegebenheiten. Frauen mit höheren Berufsausbildungen erleben ihre Mehrfachrollen im Durchschnitt eher als Bereicherung (Bundesamt für Statistik, 2006), Frauen mit niedrigeren Ausbildungen eher als multiple Belastung.

Bürgisser (2006) zeigte in ihrer Längsschnittstudie, dass egalitäre Rollenverteilungen in der Schweiz noch immer von einer kleinen Minderheit gelebt werden. Dieses Muster ermöglicht Männern und Frauen die Verbindung von Erwerbs- und Familienarbeit. Sie zeigt, dass die Paarkonstellationen in diesem Modell sehr stabil bleiben. Dieses Modell bietet paarspezifische Entwicklungsmöglichkeiten. Die Machtbalance in der Partnerschaft zeigt sich ausgeglichener, Entwicklungsverläufe, welche den einen Partner einseitig begünstigen, zeigen sich als konfliktrichtig. Die grosse Mehrheit der befragten Paare zeigt sich mit dieser Rollenaufteilung sehr zufrieden. Änderungen in der Rollenaufteilung finden aufgrund veränderter Betreuungsbedürfnisse der Kinder statt, oder aufgrund der individuellen Erwerbsorientierung, der Arbeitssituationen oder krankheitsbedingter Erschwernisse. Die Autorin verglich die Entwicklung der Kinder aus egalitären Familien- mit anderen Familienformen. Hier zeigte sich, dass die Kinder eine engere Beziehung zum Vater haben. Sie nehmen beide Elternteile als vielfältiger und facettenreicher wahr. Für die Mädchen und Frauen aus diesen egalitären Familien scheint dieses Modell am gewinnbringendsten zu sein. Sie sind in ihrem Denken und Handeln am wenigsten geschlechtsrollentypisch geprägt und scheinen sehr von der engen Beziehung zum Vater zu profitieren. Bei den Jungen und Männern aus nicht egalitären Familien scheint dieser Effekt etwas weniger ausgeprägt zu sein.

7.0 Gesundheits- und Krankheitslehre in der IT

Gesundheit und Krankheit sind zwei Dimensionen menschlicher Existenz und stehen in einem Entwicklungskontinuum. Petzold unterscheidet zwischen einer anthropologischen und einer klinischen Krankheits- und Gesundheitslehre (Petzold 2003). Gesundheit gründet in Integriertheit, Kohärenz und Zugehörigkeit. Eine klinische Krankheitslehre greife zu kurz, wenn sie ohne anthropologische Grundlagen gedacht wird. Diese anthropologisch-philosophische Perspektive nimmt zentral den Begriff der multiplen Entfremdung, bei dem nicht monokausal von einer einzigen zentralen Entfremdungsursache ausgegangen wird, sondern wo gleichursächliche, interferierende, multiple Entfremdungsdimensionen auftreten. Menschen entfremden sich von sich selbst, ihrem Leib, ihren Gefühlen und ihrer Lebenszeit, ihren Mitmenschen, ihrer Arbeit und ihrer Lebenswelt. Die Ursachen der multiplen Entfremdung sind vielfältig, dem gesellschaftlichen Mechanismen und deren Anforderungen unterlegen.

«Es gibt zu viele Menschen, die trotz eines „gesunden“ Funktionierens ihre Integrität verloren haben, und andere, die mit schweren körperlicher Erkrankung gesund sind, weil sie im Zentrum ihrer Hominität „heil“ sind, weil sie in ihrem Lebensvollzug Integrität realisieren können. Gesundheit ist damit mehr als die Abwesenheit von Krankheit und das „healthy functioning“ ist nur ein – wenngleich wichtiger Aspekt einer holistischen Betrachtungsweise.» (Petzold, 2003, S. 447).

Unter einem erweiterten Gesundheitsbegriff versteht er die subjektiv und external wahrnehmbare Qualität der Lebensprozesse im Entwicklungsgeschehen des Leib-Subjektes und seiner Lebenswelt.

«Sie ist dadurch gekennzeichnet, dass der Mensch sich selbst, ganzheitlich und differenziell, in leiblich-konkreter Verbundenheit mit dem Lebenszusammenhang (Kontext und Kontinuum) wahrnimmt und im Wechselspiel von protektiven und Risikofaktoren entsprechend seiner Vitalität und Vulnerabilität, Bewältigungspotenziale, Kompetenzen und Ressourcenlage imstande ist, kritische Lebensereignisse bzw. Probleme zu handhaben, sich zu regulieren und zu erhalten, schliesslich, dass er auf dieser Grundlage seine körperlichen, seelischen, geistigen, sozialen und ökologischen Potentiale kokreativ und konstruktiv entfalten und gestalten kann und so ein Gefühl von Kohärenz, Sinnhaftigkeit, Integrität und Wohlbefinden entwickelt, persönliche Souveränität und Lebenskunst.» (Petzold, 2003, S. 448).

1. Die Entfremdung des Menschen von sich als Leib

Bei den begabten Frauen kann dies darin bestehen, dass sie ihren inneren leiblichen Impulsen nicht mehr nachgehen können oder nur in der von aussen von ihnen erwarteten Leistungsform. So können je nach Bereich weder Impulse der eigenen Stärke noch der eigenen Schwäche zugelassen werden. Weder darf kindlich mit stolz gezeigt werden, was Frau M. beispielsweise beim Flötenspiel entdeckt hat, noch kann sie ihrem Bedürfnis nachgehen, Naturerfahrungen vor schulischen Anpassungsleistungen zu stellen. Der Leib wird zum funktionalisierten Instrument, den man hat und gebraucht. Regungen und Empfindungen finden darin nur in kontrollierter Weise Platz.

2. Die Entfremdung vom Mitmenschen als Verlust der Zugehörigkeit

Die von mir befragten Frauen haben sich grundsätzlich gegen den Verlust der Zugehörigkeit entschieden. Ihre Familien, ihre nahen Bezugspersonen sind ihnen wichtig. Allerdings kann sich auch hier die Zugehörigkeit auf das sozial Erwünschte reduzieren. So schildert Frau A., dass sie ihr Projekt eine eigene CD zu produzieren ihrem Mann gegenüber verschweigt, weil sie Angst vor Ablehnung und Ausschluss verspürt. Frau L. wiederum macht sich Vorwürfe, dass Sie ihre Ehe aufkündigte um mehr von ihrem Potenzial leben zu können. Es gibt Bereiche, die nicht in die Ko-existenz mit den nächsten gebracht werden können.

3. Die Entfremdung von der Welt

Dieser Aspekt lässt sich nur insofern nachvollziehen, als die Frauen sich grundsätzlich nicht von der Welt zurückziehen. Sie suchen jedoch Nischen, wo sie ihre Fähigkeiten leben können ohne Abwertungen erfahren zu müssen. Allerdings kann hier eine Gefahr bestehen, wenn Frauen sich zeitextendiert auf einzelne Projekte so sehr ausrichten, dass ein Misserfolg in diesem Bereich zur inneren Bedrohung werden kann.

4. Die Entfremdung von der Zeit

In meinen Interviews konnte ich davon wenig feststellen. Diese Frauen gehen eher sorgsam mit ihrer Lebenszeit um und versuchen verschiedene Lebensbereiche im Sinne von creating miteinander zu verbinden. Betrachtet man jedoch die zunehmende Burn-out Gefährdung oder die lavierten Depressionen bei einseitig auf äusserliche Leistung orientierte Frauen (siehe Ruhwandl, 2007), so zeigen sich hier Phänomene, welche bis vor zwei Generationen eher den Männern nachgesagt wurde.

Die klinische Krankheitslehre richtet ihren Blickwinkel auf das Individuum, das sich dank positiver Stimulierung aus der Umwelt entwickelt. Diese Stimulierungen wirken im Sinne des Konzepts des «life span developments approach» während des ganzen Lebens auf den Menschen ein. Die Hauptaussage der klinischen Krankheitslehre ist, dass multiple Negativstimulierungen, die auf den Menschen einwirken, zu Krankheiten führen können, falls sie nicht durch positive abgefedert werden. So wirken bei der Entstehung von Krankheiten auf alle Bereiche der Persönlichkeit jeweils Risiko- (pathogene Stimulierung) als auch Schutzfaktoren (salutogene Stimulierung), im Sinne eines multifaktoriellen Geschehens miteinander. Pathogenese wurzelt in der konkreten, sinnhaften Erfahrung und bezieht sich auf die Lebensgeschichte, psychologische und psychosoziale Faktoren wirken gleichermassen. Petzold (2003) unterscheidet folgende vier Formen multipler Negativstimulierungen:

1. Überstimulierung (Traumata)
2. Unterstimulierung (Defizite)
3. Inkonstante Stimulierungen (Störungen)
4. Widerstreitende Stimulierungen (Konflikte)

Die Abbildung auf der folgenden Seite (Petzold 2003a, S. 457) fasst die verschiedenen Bedingungen für die Entstehung von Krankheiten zusammen. Die Punkte 1-7 stellen die Wirkfaktoren bei der Entstehung von Krankheiten dar, die Punkte 8-13 die im Sinne der Salutogenese vorhandenen Protektivfaktoren (Schutzfaktoren). Was sich heute auch in breiten medizinischen Kreisen durchsetzt, wurde von der Integrativen Therapie bereits in den 60-er Jahren theoretisch konzipiert und praxeologisch erprobt: Das Zusammenwirken von Risiko- und Protektivfaktoren, die Förderung von Gesundheit unter der Perspektive der Gleichzeitigkeit von pathogener und salutogener Wirkfaktoren.

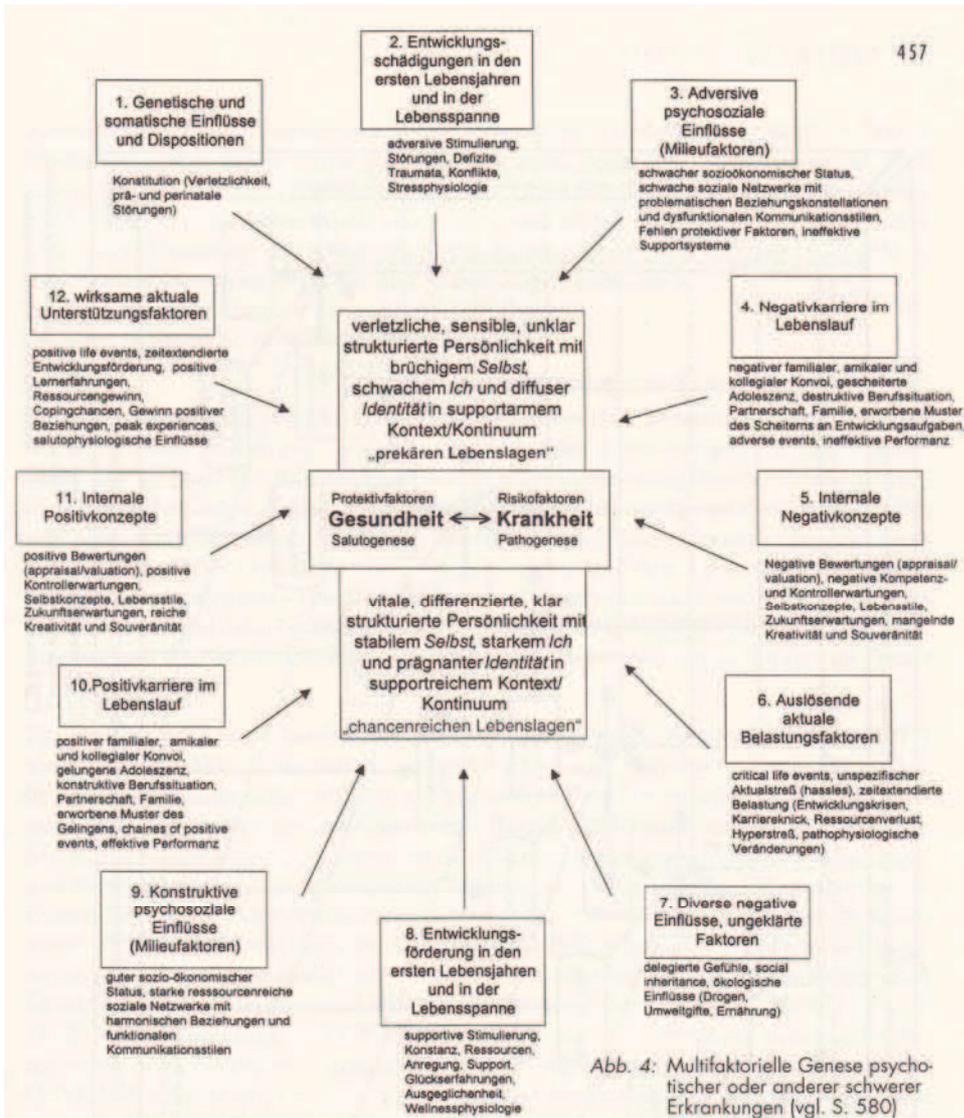


Abb. 4: Multifaktorielle Genese psychotischer oder anderer schwerer Erkrankungen (vgl. S. 580)

Legende: Das Modell zeigt die multifaktorielle Genese deutlich auf, wobei mögliche genetische Dispositionen (1.) zusammenwirken mit Schädigungen in der frühen Entwicklungsphase (2.), Schädigungen durch psychosoziale Einflüsse (3.) in der Adoleszenz und im weiteren Lebensverlauf, aktuellen „stressfull life events“ (Filipp 1981) und zeitextendierten Überlastungen (6.) im Verein mit internalen Negativkonzepten (4.), z.B. negative Selbstbilder. Mit dieser Sicht wird konsequent eine „life span developmental perspective“ (Petzold 1988) angenommen, also die Pathologie in einer „unglücklich verlaufenden Lebenskarriere“ (5.) als negativem Sozialisationsgeschehen („chain of adverse events“ und „absence of protective factors“, vgl. idem et al. 1993) gegründet, das sich über die „gesamte Lebensspanne“ hin erstreckt und bei Ressourcenverlust und kritischen Lebensereignissen kulminiert, sofern keine Entlastung durch tragfähige Supportsysteme eintritt. Auslösend für Dekompensationen werden dann „critical life events“, Stress bzw. zeitextendierte Überlastung. Die genetischen Einflüsse werden geringer gewertet als dies früher geschah, wenngleich der Aspekt einer hereditären Disposition bzw. Vulnerabilität durchaus beachtet wird. Es bleiben diverse Einflüsse wie z.B. Drogenmißbrauch, chronische Intoxifikationen, ökologische Einwirkungen sowie ungeklärte und z.T. unklärbare Faktoren (7.) Die Faktoren 8-12 umfassen salutogenetische bzw. protektive Einflüsse und Ressourcen. 8.-12. umfassen positive **biopsychosoziale Einflüsse**, so daß Gesundheit und Krankheit als komplexe **ökologische** und **biokulturelle Phänomene** (Morris 2000) gesehen werden müssen.

8.0 Darstellung ausgewählter Gesprächsinhalte anhand des Modells der Risiko- und Protektivfaktoren

8.1 Einführung in die Gespräche mit fünf begabten Frauen

Die konkreten Hilfeleistungen der IT bezieht sich (Petzold; Sieper 2003) auf die vier Basisorientierungen:

1. die Soziotherapie, welche die soziale Realität zu verändern bestrebt ist.
2. die klinische Therapie als kurative und palliative Körper- und Psychotherapie, die Probleme, Störungen, Krankheit angeht und
3. die Agogik (Pädagogik, Andragogik), die Wissen/Fähigkeiten (competence) und Können/Fertigkeiten (performance) vermittelt und Persönlichkeitsbildung ermöglicht.
4. die Kulturarbeit

Es geht also um die Beeinflussung von Verhalten im weitesten Sinne und um komplexe Prozesse des Lernens.

Meine Arbeit innerhalb der Reflexionsgruppe Begabungs- und Begabtenförderung bezieht sich schwerpunktmässig auf die von Petzold und Sieper definierten Basisorientierungen auf die Punkte Nummer eins, drei und vier. Beratungsgespräche, selbstreflexive Anteile sind zwar immer wieder Gegenstand unserer Arbeit, stehen jedoch nicht im Vordergrund. Wir arbeiten weder im engeren Sinne als Selbsthilfegruppe noch in einer klinisch therapeutischen Art und Weise.

Der praktische Teil der vorliegenden Arbeit bezieht sich also auf die Bereiche der Agogik und der Kulturarbeit, da mit den Frauen in einem agogischen und nicht therapeutischen Setting gearbeitet wird. In der Rolle als Lehrerinnen sind die Frauen selber wieder Multiplikatorinnen im pädagogischen Feld.

Ich führte mit einigen der Frauen im Rahmen unserer Arbeit immer mal wieder auch persönliche Gespräche, kenne die meisten schon über mehrere Jahre, und das Thema unserer eigenen Begabungen flackert hier und da auf, ohne konkret in den Fokus genommen zu werden. Für diese Arbeit fragte ich sechs Frauen für ein Interview an, fünf gaben mir eine Zusage. Eine Frau gab mir eine Absage. Es war spürbar, dass letztere Angst hatte, sich mit ihrer Begabung auseinander zu setzen. Es ist interessant, dass es sich hierbei ausgerechnet um eine Frau handelt, die in verschiedenen Bereichen künstlerisch tätig ist, als Vorreiterin im Feld der Begabtenförderung bekannt ist und seit Jahren selbst sehr erfolgreiche Begabtenförderprogramme für andere leitet.

Ich habe mich ein oder zweimal mit jeder Frau getroffen und offen standardisierte Interviews anhand eines Gesprächsleitfadens (siehe Anhang) geführt. Alle Gespräche fanden zwischen Februar und August 2009 statt. Der Gesprächsfluss war leitend, manchmal wurden deshalb nicht alle Fragen beantwortet.

Ich werde nun die fünf Frauen kurz vorstellen, allerdings in anonymisierter Weise. Eine der Frauen ist nicht Mitglied der Reflexionsgruppe, beschäftigt sich aber ebenfalls im pädagogischen Bereich mit dieser Thematik und steht in enger Verknüpfung zu diesem Feld.

Eines sei vorausgeschickt: Alle Frauen sind im mittleren Erwachsenenalter, d.h. zwischen 40 und 54 Jahren alt, alle haben Kinder, eins, zwei, drei oder vier. Zwei der fünf Frauen haben vier Kinder. Alle stammen aus einer Arbeiter- oder Mittelschicht. Keine der Frauen hat eine Mutter mit einer höheren Ausbildung.

Frau A: aufgewachsen in erzkatholischer Familie, mit einer Schwester, arbeitet Vollzeit als Lehrerin für Bildnerisches Gestalten, in der Freizeit ist sie als Textilkünstlerin in einem eigenen Atelier tätig. Mutter einer Tochter in Ausbildung, Alleinernährerin ihrer Familie.

Frau B: aufgewachsen in kleinbürgerlichen Verhältnissen, älteste Tochter, mit zwei jüngeren Brüdern, Lehrerin und Musikpädagogin arbeitet teilzeitlich als Professorin an einer Hochschule für Musik und Bewegung, Mutter von vier Kindern, bietet daneben Kurse im Bereich von Musik und Spiritualität an.

Frau C: aufgewachsen in einer Mittelschichtsfamilie, älteste zweier Schwestern, teilzeitlich als Lehrerin tätig, daneben spielt sie mehrere Instrumente in verschiedenen Gruppierungen, malt und ist kunsthandwerklich tätig. Neuerdings übernimmt sie Aufgaben in der Bildungspolitik.

Frau D: aufgewachsen in einer Arbeiterfamilie mit einer italienischen Mutter und einem Schweizer Vater, ältestes Mädchen mit drei jüngeren Brüdern, ist als Sprachlehrerin tätig, arbeitet 80 Prozent, Mutter eines Sohnes, geschieden, in neuer Partnerschaft lebend.

Frau E: aufgewachsen in einer kleinbürgerlichen Familie, drei Geschwister, hat selber vier Kinder, geschieden, arbeitet als Heilpädagogin und partiell in der Bildungsverwaltung, ist hauptsächlich für den finanziellen und emotionalen Unterhalt ihrer Familie zuständig.

Ich werde im Folgenden immer einzelne Aussagen exemplarisch den einzelnen Bereichen der protektiven Faktoren zuordnen. Es wäre ebenfalls möglich, die Lebensverläufe der einzelnen Frauen anhand der Protektiv- und Risikofaktoren darzustellen. Dann würden die einzelnen Frauen prägnanter hervortreten. Angesichts des Umfangs meiner Arbeit entschliesse ich mich aber für die erste Variante, da es mir bei der Darstellung um die Beispiele begabter Frauen geht und ich ja auch keinen therapeutischen Prozess im engeren Sinne darlege.

8.2 Genetische und somatische Einflüsse und Dispositionen

Frau A. nennt in Belastungssituationen häufig auftretende Magenbeschwerden und kann in solchen Situationen kaum Nahrung zu sich nehmen.

Frau B. erzählte, wie sie ihr ganzes Leben immer wieder mit hohen Verletzlichkeiten, Allergien und Krankheiten beschäftigt ist und diese genetischen und frühkindlichen

Atmosphären zuordnet. Sie berichtet von ihrer Mutter als einer Frau mit hoher psychischer Labilität, die immer wieder psychisch abwesend und krank war.

Ansonsten lassen sich zu diesem Bereich aufgrund meiner Angaben nur wenige Aussagen machen. Es ist aber davon auszugehen, dass die Frauen ihrer Zeit gemäss die damals üblichen Deprivationen als Säuglinge und Kleinkinder erlebten.

8.3 Entwicklungsschädigungen in den ersten Lebensjahren und in der Lebensspanne

Entwicklungsschädigungen in den ersten Lebensjahren nachzufragen ist in einem ein- bis zweimaligen Interview schwierig. Viele maligne Erfahrungen dieser Zeit sind unbewusst. Es scheint mir zu gewagt, Phänomene der Leiblichkeit oder Aussagen der Frauen auf diese Phasen hin zuzuordnen. Da schon die Atmosphären wirken und Kinder bereits in dieser frühen Zeit Aussenattributionen mit sich verbinden, ist davon auszugehen, dass die Frauen bereits dann Beschränkungen in ihrer Ausdrucksfähigkeit erlebten, die ihnen nur bedingt zugänglich sind.

Frau E. berichtet von wiederkehrenden tiefen Depressionen, welche sie auch medikamentös behandeln muss. Diese treten jeweils bei Übergängen im Lebensverlauf auf (Eingehen einer verbindlichen Partnerschaft, Wechsel der Arbeit, Abschied von sterbenden Eltern).

«Immer wenn es in meinem Leben um Übergänge geht, sei es in eine neue Partnerschaft, sei es mit der Geburt eines Kindes, kam ich in depressive Phasen. Dies liegt nicht einfach in der Mehrbelastung, damit komme ich eigentlich gut zurecht, viel mehr zeigen sich hier psychische Anpassungsschwierigkeiten».

Frau A, Frau B, Frau C schildern mehrfache Umzüge, die sie alle zuerst negativ erlebten.

Auch die Säuglings- und Entwicklungsforschung betont, dass es zu Störungen im Selbstwerterleben kommt, wenn Bedürfnisse nach Kontakt, nach Bindung und Liebe nicht gelebt werden können, sowie positive Spiegelerfahrungen – der Glanz im Auge der Mutter – (Kohut) fehlen. Bei Menschen mit Störungen im Bereich des Selbstwertes ist häufig eine solche Störung des Grundvertrauens vorhanden. Aufgrund der Aussagen der Frauen über ihre Familien und ihrer Mütter, welche alle in der ersten Zeit die wichtigsten Menschen für diese fünf Frauen waren, ist davon auszugehen, dass alle, eventuell mit Ausnahme von Frau D., welche ihre italienische Mutter als sehr fürsorglich und nährend beschreibt, Defiziterfahrungen erlebten. Wie ausgeprägt diese sind und wie hindernd, könnte nur mit den Frauen in einem längeren intersubjektiven Korrespondenzprozess herausgearbeitet werden. Wie in den unteren Abschnitten noch ausführlicher erläutert wird, leiden alle Frauen mehr oder weniger stark unter Selbstwertproblemen. Alle waren gleichzeitig fähig, breite Kompetenzbereiche zu entwickeln, was darauf hinweist, dass sie damit einerseits ihr negatives Selbstwertgefühl kompensieren, aber andererseits auch Quellen positiver Erfahrungen entdecken konnten.

8.4 Adversive psychosoziale Einflüsse (Milieufaktoren)

Gemäss ihren Schilderungen erlebten alle befragten Frauen stark patriarchal geprägte Familienmuster mit den entsprechenden Anpassungserwartungen an die Mädchen. Alle Frauen berichteten spontan von ihren Müttern:

Vier der fünf Frauen sind in einer äusserlich sogenannt intakten Familie gross geworden. Frau B. erlebte die Trennung ihrer Eltern in ihren frühen Jahren. Vier Frauen berichten von ihren Müttern als Frauen mit einem schwachem Ich und brüchiger Identität. Frauen, die sich wenig zutrauen und sich selber immer wieder abwerteten. Alle Frauen nehmen heute wahr, dass sie unter den Selbstattributionen ihrer Mütter litten. Dies wird beispielsweise in den folgenden Aussagen deutlich.

Frau B. erzählt:

«Wenn ich zu Hause Klavier spielte, merkte ich, dass es meine Mutter stresst, wenn ich es gut kann. Ich machte absichtlich Fehler, um meine Mutter zu entlasten. Ich fühle es heute noch am ganzen Körper, wie sich diese Stimmungen anfühlten.»

«...Ich hatte immer das Gefühl, dass ich zuviel bin, wenn ich mich zeige, mit dem was ich an Energie und Möglichkeiten zur Verfügung habe. Ich bin es gewohnt, mich schnell zurück zu nehmen, um ja nicht die anderen zu bedrängen.»

Frau B. identifiziert sich mit den Gefühlen ihrer Mutter und versucht, sich ihrer Mutter anzupassen, auf Kosten ihrer eigenen Möglichkeiten. Geht man von der im Kapitel 5.3 dargelegten Selbstwertentwicklung der IT aus, so ist anzunehmen, dass sich diese negativen Selbstwerte der Mütter in Form von Identifikationen emotional auf die Töchter auswirken. Die Frauen vermochten alle, persönliche Ziele zu erreichen, allerdings sagen alle, dass aufgrund ihrer Fähigkeiten eigentlich viel mehr möglich gewesen wäre, wenn sie sich nicht dauernd angepasst hätten, aus Angst, von ihrer Umgebung nicht mehr geliebt zu werden.

Frau C: *«Der Konflikt mit meiner Mutter belastet mich noch heute. Ich kann nicht offen zeigen, was ich kann. Sie sagt dann schnell, ja, ich hätte das als Kind auch gekonnt. Ihr Neid, ihre Rivalität mit mir wird schnell spürbar. Neulich stellte ich mit den Schülerinnen Schmuck her. Ich zeigte das meiner Mutter, die meinte nur, ja, man sieht, dass es selbst gemacht ist. Meine Mutter kann meine Fähigkeiten nicht würdigen, sie kann sich nie darüber freuen, was ich kann. Sie konnte selber nie das werden, was sie wollte. Sie wollte Ärztin werden, musste dann aber Sekretärin werden, da das sicherer war.»* und weiter

«Wenn ich Theater spielte, dann bekam ich viel Lob und Anerkennung. Je besser ich spielte, desto negativer war allerdings der Kommentar meiner Eltern. Eine Freundin sagte mir mal, du es ist ganz einfach, je heftiger deine Eltern reagieren, desto besser spieltest du.»

Frau A: *«Mir ist schmerzlich klar, dass ich, wäre ich aus einem anderen Stall gekommen, viel mehr möglich gewesen wäre. Die Enge meiner erzkatholischen Familie ist für mich noch heute wahrnehmbar.»*

Gleichzeitig stellt sie fest, dass auch ihre Mutter Schritte aus ihrer eigenen familiären Enge wagte.

Frau A: *«Meine Mutter war diplomierte Postangestellte, das war eigentlich sehr erstaunlich, dass sie in der Nachkriegszeit diese Ausbildung machen konnte, war sie doch eines von neun Kindern. Sie war sehr geschichtsinteressiert und hätte bestimmt Historikerin werden können. Beide Elternteile hatten viel mehr zu bieten, als sie entwickeln konnten. Sie zogen uns auf, im Bewusstsein, dass wir Frauen unabhängig von unseren Partnern leben können sollten. Ansonsten waren wir sehr eng und katholisch erzogen.»*

Frau C: *«Meine Eltern wissen heut noch nicht, wie gut ich Gitarre spielen kann, oder, dass ich überhaupt noch spiel. Als Kind wollte ich in der ersten Klasse wie viele andere Mädchen Blockflöte lernen. Ich ging in einen Grundkurs in eine Flötengruppe, mit drei bis vier anderen Kindern. Nach dreimal langweilte es mich so sehr. Wir bekamen ein Liederbüchlein mit nach Hause. Das spielte ich dann gleich, brachte mir die Griffe bei, das fand ich nicht sehr schwierig. Spielte es von vorne bis hinten durch. In der Stunde kamen wir nicht vom Fleck, spielten die immer gleichen zwei Stücke und dann nochmals, wenn es noch nicht alle konnten, dann synchron, alle gemeinsam. Es war so langweilig, ich fand es so schlimm, die immer selben Stücke zu spielen. Dann fragte ich, ob ich ein neues Büchlein bekommen dürfe, damit ich zu Hause etwas anderes spielen konnte. Das ging nicht. So spielte ich die Stücke rückwärts oder drehte die Noten auf den Kopf und spielte so. Meine Eltern fanden dann, wie das nur tönt, spiel doch bitte mal anständig. Nach einem halben Jahr wollte ich nicht mehr da hingehen, sondern wollte ein anderes Instrument lernen. Ein zweites Instrument lag nicht drin. Ich gab die Blockflöte nach einem Jahr auf. Meine um ein Jahr jüngere Schwester lernte Gitarre. Ein Bekannter meiner Eltern unterrichtete sie bei uns zu Hause. Ich sass dann oben auf der Wendeltreppe und beobachtete jede Gitarrenstunde meiner Schwester aus dieser Distanz. War dann niemand zu Hause, dann übte ich die Stücke auf ihrer Gitarre. Meine Eltern erfuhren das nie. An der Aufnahmeprüfung zum Lehrerseminar spielte ich Gitarre, mir wurden die Instrumentalstunden erlassen, niemand erfuhr, dass ich nie eine Lektion in Gitarre hatte und mir das letztlich selber beigebracht habe.»*

Ich habe diesen Bericht ausführlicher wiedergegeben, als Beispiel dafür, wie Fähigkeiten bei diesen Frauen nicht wahrgenommen oder wie im Beispiel des Flötenspiels von der Umgebung völlig negativ gedeutet wurden. Diese mangelnde Anerkennung und Wertschätzung hinterlässt Spuren. Für das Mädchen entstand so der Eindruck, dass es letztlich ganz unwichtig war, was es konnte oder nicht.

Die Frauen schildern alle einerseits die Beengung der Mütter, deren Beschränkungen und gleichzeitig schildern sie deren eigenständige Wege, um sich unabhängiger von deren familiären Kontext zu entwickeln.

Auf die Schule bezogen:

Frau C: *«Ich war es nicht gewohnt, in der Schule etwas zu lernen, das ich nicht bereits konnte. Als Lehrerin merke ich erst jetzt, dass ich es dadurch vielleicht schlecht verstehen kann, wenn Kinder beim Lernen Schwierigkeiten haben. Manchmal baute ich als Schülerin bewusst Fehler ein, nur um zu schauen, ob es die Lehrerin überhaupt merkt. Ich wollte auch nicht die einzige sein, die keine Fehler machte.»*

Ich musste erstmals bei der Autofahrprüfung etwas aus einem Ordner selbständig lernen, vorher war das nicht nötig. Ich lerne auditiv. Wenn ich es einmal gehört hatte, dann wusste ich es.»

Diese Frauen entsprachen alle nicht der für sie vorgesehenen Norm, was ihre Fähigkeiten betrifft. Aufgrund ihrer hohen Empfindsamkeit lernten sie die Lektionen der Anpassungen schnell und fanden zum Teil auch kreative Auswege. Gleichzeitig ist es bedauerlich, dass sie ihre Kompetenzen verstecken mussten, heimlich ausüben, anstatt unterstützt und gefördert zu werden. Hier kann man sich gut vorstellen, wie geschlechtsspezifisch die Prägung war. Unterliegen Jungen tendenziell einem häufigen Erfolgsdruck und –zwang, erleben begabte Mädchen und Frauen dagegen eher Formen der Fremd- und Selbstbeschneidung.

8.5 Negativkarriere im Lebenslauf

Aus den Interviews der Frauen gehen kaum gescheiterte Situationen hervor, das war auch nicht primär Inhalt unserer Gespräche. Zwei Frauen berichten von ihren Scheidungen, die sie vor allem als Befreiung darstellen.

Bei allen interviewten Frauen verlief die Berufswahlphase insofern negativ, als dass sie keinen eigentlichen Berufsfindungsprozess schildern. Obwohl vier der fünf Frauen im Verlaufe ihrer Schulzeit eine Begabungsabklärung machten, und als hoch begabt diagnostiziert wurden, war diese Abklärung noch ihr Potential und ihre tieferen Interessen für die Berufswahl wesentlich. Frau B. und Frau D. hätten gerne Medizin studiert, wagten diesen Wunsch kaum zu äussern, trauten es sich auch nicht zu und hatten niemanden, der sie in diesem Wunsch bestärkt hätte. Für alle Frauen war der Beruf der Lehrerin das Maximum, was sie aufgrund ihres psychosozialen Umfeldes wagen konnten. Dieser Beruf war in ihren Familien gerade noch akzeptiert. Frau D. und Frau E. hatten Angebote an den Unis zu dissertieren. Frau D. entschloss sich jedoch, ihrem Mann diesbezüglich den Vortritt zu lassen. Sie ernährte Mann und Kind als Lehrerin und ermöglichte ihm damit, zu dissertieren. Frau E. verzichtete darauf, weil sie Mutter wurde und zum Familienunterhalt finanziell beitragen wollte.

Was den Berufswahlprozess heute betrifft, so wird dieser generell heute auch für Frauen ernsthafter begleitet. Allerdings ist es gemäss Feger (in Wagner, 2002) und auch aufgrund meiner Erfahrungen in der Begleitung junger Frauen noch immer so, dass es kaum Konzepte für Frauen und Männer gibt, welche Berufs- und Familienarbeit bei der Berufswahl bereits sinnvoll verbinden. Auch gibt es kaum Berufsberatungen, welche für die Beratung das Thema Hochbegabung sinnvoll aufgearbeitet haben. Noch immer erfolgt die Berufsberatung in der Schweiz äusserst konventionell und geschlechtsspezifisch.

Frau A: *«Eigentlich möchte ich als Textilkünstlerin arbeiten. Doch Frauenhandarbeit ist schlecht bewertet, auch das Bildnerische Gestalten ist an den Schulen negativer bewertet als die sprachlichen oder naturwissenschaftlichen Fächer. Deshalb haben wir als Fachgruppe eine Lohnklage hängig.»*

«Ich liebte das Theaterspielen, Singen und Gestalten. Lehrerin zu werden, war das Maximum für mich. Später konnte ich dann Zeichnungslehrerin werden.»

«Die Schulleitung gewichtet unser Fach als wichtig, doch von den Kolleginnen und Kollegen erfahre ich immer wieder Abwertungen unseres Fachbereiches.»

Frau A. leidet unter den Abwertungen ihres Fachgebietes und ihren beschränkten Möglichkeiten. Ihre Vision eines grossen Ateliers in einem Haus mit anderen gestalterisch Tätigen hält sie aufrecht und rechnet vor, dass sie sich in zehn Jahren durch eine mögliche frühzeitige Pensionierung ihren Interessen hingeben kann. Die Möglichkeiten ihren Wunsch heute bereits mehr verwirklichen zu können, sieht sie nicht.

Frau C: «Als ich ans Gymnasium kam, mit 16, da gab es Krisen. Ich machte dann die Tests und es kam heraus, dass ich einen IQ von 136 hätte. Ich wollte Gärtnerin, Goldschmiedin oder Töpferin werden, etwas mit den Händen arbeiten, das fehlte mir so sehr. Alle fanden, dass ich das Gymnasium machen sollte. Ich machte es dann halt und füllte mein Leben mit anderen Dingen, Theaterspielen, verschiedene Musikinstrumente, Volleyball. Die Schule lief nebenbei. Ich konnte auch zusätzlich Zeichenunterricht besuchen, das bot mir die Schule dann an.»

Rückblickend erkennt Frau C., dass sie sich langweilte, unterfordert war. Dank Ihrer Abklärung machte sie den Schulabschluss und konnte sich neben der Schule ein eigenes Programm zusammenstellen. Dass sie an permanenter schulischer Unterforderung litt, blieb ihrer Umgebung verborgen.

Frau D: «Als mein Vater auszog, ging meine Mutter arbeiten, ich war als einziges Mädchen und zugleich als Älteste für den Haushalt und die Kinderbetreuung zuständig. Meine Brüder mussten nicht im Haushalt mithelfen. Mein Vater erwartete von mir vor allem die Übernahme der Haushaltspflichten. Die Schule sollte ich zwar normal durchlaufen, ein Studium kam aber nicht in Frage.»

Einerseits kann man diese Aussagen als negative Milieueinflüsse wahrnehmen im Sinne der Ungleichbehandlung, was die Verteilung der familiären Aufgaben betrifft. Gleichzeitig erlebte Frau D., die emotional und praktisch oft überfordert, und gleichzeitig intellektuell unterfordert wurde, dass sie die Kraft hatte, alle an sie gestellten Anforderungen gut zu erfüllen.

Frau E: «Meine Mutter absolvierte gegen den Willen ihrer Eltern eine Lehre im Service. Meine Eltern wollten, dass ich arbeitete, ohne Berufsausbildung. Meine Mutter erzählt, dass sie sich dann selber darum kümmerte, mit sechzehn Jahren arbeiten und lernen und schliesslich eine Berufsausbildung absolvieren zu können.»

«Noch heute ärgert es mich, wenn sich meine Mutter dauernd öffentlich selbst abwertet, mit „ich bin ja so dumm“, „dumm geboren bleibt dumm“. Das war schon immer so und ich verstehe auch, dass ich Mühe habe, meine Fähigkeiten adäquat einzuschätzen.

Auch Frau E. schildert, dass auch ihre Mutter sich punktuell der Beengungen ihrer Umgebung entziehen konnte und sich selbständig weiter entwickelte. Gleichzeitig sieht sie, welche Auswirkungen die Negativzuschreibungen ihrer Mutter auf diese und auf für sie selber hat. Ihre wiederkehrenden Depressionen bringt sie stark damit in Verbindung.

«Dass ich immer wieder Antidepressiva verwenden muss, liegt wohl einerseits an genetischen Mängeln, gleichzeitig habe ich auch viele Abwertungen meiner Mutter übernommen.»

Interessant erscheint mir ebenfalls, dass die Väter zuerst kaum erwähnt werden, erst beim genauen Nachfragen kommen sie ins Bild. Vielleicht liegt es daran, dass sie wenig mit den Kindern zu tun hatten, oder, dass sie traditionelle Rollenerwartungen an ihre Töchter hatten. Der Vater von Frau A war als Berufsschullehrer als Identifikationsperson wichtig. Er war in der Freizeit gestalterisch tätig. Auch Frau C. schildert, dass sie ihr Vater mehr unterstützte als die Mutter.

«Mein Vater schrieb mir als Erwachsene einmal einen Brief und teilte mir mit, wie stolz er auf mich sei. Das war für mich das Grösste.»

Frau D. und Frau E. die aus einem Arbeitermilieu stammen, zeichnen ein Bild arbeitsamer, für die Familie verantwortungsbewusste Väter, welche gleichzeitig sehr enge Rollenvorstellungen für ihre Töchter hatten. Es wird sichtbar, dass diese Frauen, wie damals üblich, von Seiten der Väter noch weniger Wertschätzung und Anerkennung als von ihren Müttern für ihre Fähigkeiten erhielten.

8.6 Internale Negativkonzepte

Frau A: *«Ich habe bei allem den Eindruck, dass ich etwas zu wenig habe und jeden Strohalm ergreifen muss, damit ich weiss, wie es weitergehen kann. Ich habe es nie zu den Weihen der Universität gebracht. Ich wurde nicht für ein Studium gerüstet, das macht mich oft traurig. Ich arbeite an einem Gymnasium und habe selber keine Matura, da ich zuerst als Primarlehrerin, dann als Zeichnungslehrerin und als Fachlehrerin Bildnerisches Gestalten an der Fachhochschule gearbeitet habe. Ich habe Angst, dass das auffliegen könnte. Ich habe den Eindruck, dass ich eigentlich nicht zu dem berechtigt bin, was ich da tue.»*

Frau A. traut sich ihre Arbeit trotz entsprechender Qualifikationen nur bedingt zu. Sie hat immer den Eindruck, dass ihr etwas fehle und man dies merken könnte, obwohl sie seit Jahren sehr gute Arbeit leistet und in ihrem Bereich als kompetente Lehrerin von aussen wahrgenommen wird. Auch hier schimmert das Selbstwertthema durch.

Frau D.: *«Ich habe heute grosse Schwierigkeiten mich zu entscheiden. Beruflich ist das kein Problem, persönlich jedoch schon.»*

«Ich brachte immer gute Schulnoten nach Hause, das war selbstverständlich, trotzdem war ich überhaupt nicht selbstbewusst. Zu Hause hielt ich mich zurück. Mein nächst jüngerer Bruder war ganz anders. Er hatte nicht so gute Schulnoten. Im Alltag zu Hause stellte ich mich häufig bewusst ungeschickt an, damit er etwas besser machen konnte als ich.» Und weiter:

«Mein Vater zeigte mir nie, dass er stolz auf mich war. Nie hätte er etwas Entsprechendes gesagt. Ihm ging es auch ums Geld. Er wollte kein Studium bezahlen. Als ich meinem Vater eine Einladung zur Maturfeier schickte, antwortete er nicht. Einige Monate später teilte ich ihm mit, dass ich nun studieren würde. Ich beruhigte ihn gleich, dass er mein Studium nicht finanzieren müsse. Ich studierte immer und unterrichtete von Beginn weg. So dauerte zwar meine Ausbildung etwas

länger, aber ich verfügte nach der Ausbildung bereits über viel Unterrichtserfahrung.»

Die Frauen zeigen häufig ein positives Selbstwertgefühl innerhalb der Schule und später innerhalb ihres Arbeitsbereiches. Hier konnten sie zumeist die Erfahrung von ihrer Kompetenz machen. Häufig schildern sie aber auch, dass sie sich in ihren Fähigkeiten zu wenig wahrgenommen fühlen und, wie Frau A., sich letztlich gar nicht wirklich zutrauen, was sie tun. Die positiven Fähigkeiten der Frauen scheinen sich nur zum Teil selbstwertdienlich auszuwirken. Sie haben erfahren, dass ein hohes Potenzial sich genauso negativ auswirken kann wie ein zu geringes, und diese Beispiele zeigen, dass es häufig auch egal war, wie sehr sie sich selbst bemühten. Natürlich stellt sich hier auch die Frage, inwiefern es um die Anerkennung als Mensch mit Stärken und Schwächen geht und inwiefern es darum geht, als menschliches Wesen in der eigenen Art angenommen und geliebt zu werden.

Was die Frauen in ihrer Bildungssozialisation erlebten, schlägt sich später teilweise auch in ihren Partnerschaften nieder. So berichten sie, dass sie ihr Potenzial und ihre Fähigkeiten teilweise auch als Bedrohung für ihre Partner erleben. Ob das tatsächlich so ist, oder von den Frauen antizipiert wird, sei dahingestellt. Auf jeden Fall wirken diese Mechanismen oder die entsprechenden Ängste. So verschweigen einige auch ihren Partnern gegenüber Fähigkeiten, Projekte und Erfolge, bemühen sich darum, dass sich nur ja die Partner als genügend kompetent und begabt fühlen. Ob sich dahinter eine Angst verbirgt, zu wenig geliebt oder gar verlassen zu werden, wenn die eigenen Kompetenzen diejenigen der Männer übersteigen, kann in diesem Rahmen nicht beantwortet werden.

Frau B: «Ich glaube, mein Mann steht meinen Begabungen zwiespältig gegenüber. Auf der einen Seite freut es ihn, ist er auch grosszügig mir gegenüber. Auf der anderen Seite fühlt er sich bedroht, wenn ich neue Ideen und Projekte aushecke. Ich habe ihm nicht erzählt, dass ich eine Anfrage hatte, eine CD mit unserer Musik zu erstellen.»

Frau C. munterte ihren Partner auf, doch eine Abklärung zu machen, da er bestimmt auch sehr begabt sei, sicher begabter als sie.

Die allermeisten Personen mit Selbstwertproblemen bringen leicht für andere Respekt auf, wohingegen es ihnen schwer fällt, sich selbst die gleiche Aufmerksamkeit und Zuwendung zuzubilligen. Was zum Beispiel von Potreck- Rose (2004) formuliert wurde, scheint bei diesen Frauen ihren Männern gegenüber sehr ausgeprägt zu sein.

Die in der Kindheit übernommenen negativen Selbstbilder und die Behinderungen, die sie dadurch erfahren, wirken. Versagensängste und Selbstzweifel treten in unterschiedlichen Lebensbereichen auf. Auffällig ist, wie sich die Frauen in ihren Partnerschaften regulieren müssen, um nicht zu stark oder zu kompetent zu sein.

Auch was das Erleben in gleichgeschlechtlichen Gruppen betrifft, so erzählen die Frauen von früheren und heutigen Ängsten.

Frau C. «Meine Grossmutter sagte manchmal, alles was C. in die Finger nimmt, gelingt ihr».

Mir war das vor meinen Cousinen richtig unangenehm, weil ich im Voraus wusste, dass ich für diese Aussage bei den Mädchen bezahlen musste.

Frau B. *«Ich hatte immer einzelne Freundinnen. Mädchengruppen waren schwierig für mich, da fühlte ich mich ausgeschlossen».*

«Mir ist häufig Neid unter den Mädchen und Frauen begegnet. Ich weiche dem immer aus. Gleichzeitig habe ich noch heute Angst, in Frauengruppen nicht dazu zugehören, ausgeschlossen zu sein.»

Hier geht es auch um den erfahrenen und zukünftig vorweggenommenen Neid unter Frauen. Frauensolidarität beruht häufig auf dem Konzept der Nivellierung. Keine Frau darf sich zu sehr aus dem Fenster lehnen, resp. aus dem Krabbenkorb steigen. Konkurrentes Verhalten wird noch immer eher missbilligt. Die Frauen sind tendenziell eher auf Harmonie ausgerichtet, das Austragen von Differenz führt zu Ablehnung innerhalb der Peer-Gruppe. So stehen Frauen, wie bereits im Kapitel zu Begabung und Geschlecht beschrieben, in einem Dilemma zwischen dem Wunsch, angenommen und geliebt zu werden und dem Wunsch nach eigener Souveränität. Obwohl sich in den letzten Jahrzehnten einiges gewandelt hat und Frauen sich äusserlich mehr zutrauen, bleiben diese Grundthemen sowohl in den Partnerschaften wie in den Frauengemeinschaften bestehen. Häufig sind sich die Frauen, wie auch diese hier, dieser Mechanismen bewusst. Gleichzeitig verfügen sie aber auch über entsprechende Introjekte oder eben Negativkonzepte und nehmen diese Ablehnungen bereits vorweg.

Letztlich hängt es vom Selbstwertgefühl oder Selbstvertrauen ab, wie sehr die Frau auch heute noch auf die Bestätigung von aussen angewiesen ist, oder, ob es ihr gelingt, ihre Möglichkeiten im Sinne ihrer Integrität so zu leben, dass sie einerseits innere Befriedigung durch ihr Tun erhält und andererseits unabhängig von ihren Leistungen sich als liebenswert und wertvoll erleben kann.

Es gibt auch andere Erfahrungen.

Frau D. *«Im Gymnasium ging es mir gut, da gab es auch andere Mädchen, die stark waren, da spornten wir uns an, da fühlten wir uns wohl.»*

Perfektionismus:

Frau D. «Ich war immer sehr ordentlich, alles muss auch heute noch, ganz exakt sein. Heute kann ich das aber aus Zeitgründen nicht mehr so, wie früher.»

Alle befragten Frauen geben an, dass sie perfektionistische Tendenzen haben. Allerdings sagt zum Beispiel Frau D., dass sie heute aufgrund der vielfältigen täglichen Anforderungen keine Zeit mehr habe, ihren hohen Ansprüchen immer genüge zu tun. Sie wertet dies positiv, dass die äusseren Umstände sie dazu anhalten, ihre überbissenen Ansprüche einzudämmen. Der Hang zum Perfektionismus in seiner neurotischen Dimension, wie im Kapitel 4.7 beschrieben hängt mit dem häufig schlechten Selbstwerterleben der Frauen zusammen. Dann ist es häufig nicht möglich, Zufriedenheit und Befriedigung nur durch das eigene Tun zu erhalten. Die Frauen können sich noch so anstrengen, ein Gefühl, die Sache wirklich gut gemacht zu haben, stellt sich nicht ein.

Frau B: sagt zur Frage, ob sie perfektionistisch sei:

«Ja, ständig. Es fällt mir sehr schwer aufzuhören, bevor etwas wirklich sehr gut ist. Das trifft zum Beispiel bei der Planung des Studienjahres genau gleich zu wie bei den Arbeiten im Haushalt. Ich kann auch noch um Mitternacht die Wäsche besorgen, wenn die Zeit vorher nicht ausreichte. Wenn die T-Shirts im Kasten meines Mannes nicht schön angeordnet sind, dann räume ich diese zuerst schön auf, bevor ich die frisch Gewaschenen einsortiere. Hinderlich wird es dort, wo ich über meine Kräfte gehe, mich selber ausbeute».

In diesem Zitat kommt sehr gut zum Ausdruck, welche Vor- und Nachteile Perfektionismus hat. Einerseits kann aus einer guten Arbeit Befriedigung gezogen werden, andererseits kann er zur Selbstaussbeutung dienen, um Scham und Schuldgefühle abzuwehren.

8.7 Auslösend aktuelle Belastungsfaktoren

Frau A: *«Mein Mann ist ein verhindertes Künstler. Das ist so tragisch. Er wäre Schriftsteller, Arzt, Maler, er hat sehr viele und breite Fähigkeiten. Ich verdiene das Leben für unsere Familie. Das Geld überlasse ich dann meinem Mann. Ich übernehme keine Verantwortung für mein Geld, ich weiß nicht einmal wie viel Geld ich auf dem Konto habe. Manchmal bin ich so eifersüchtig auf Künstlerinnen, die nicht so viel Geld verdienen müssen. Ich schaffe es nicht, so viel zu arbeiten und im Atelier zu sein. Ich schaffe es einfach nicht, obwohl es mein innigster Wunsch wäre, mehr selber gestalten zu können.»*

Frau A. leidet darunter, dass sie sich zu wenig der Kunst zuwenden kann. In ihrer Partnerschaft unternimmt sie nichts, um die Situation zu ändern. Sie sieht, dass sie keine Verantwortung für die finanzielle Situation übernimmt. Hier wäre durchaus mehr Aufteilung der Lasten möglich, da ihre Tochter bereits aus dem Haus ist.

Frau B: *«...Ich hatte immer das Gefühl, dass ich zuviel bin, wenn ich mich zeige, mit dem was ich an Energie und Möglichkeiten zur Verfügung habe. Aktuell zeigt sich das auch in meiner Partnerschaft. Mein Partner findet, dass es ihm zuviel wird, mit den Kindern, den vielen Projekten. Nun besteht erneut die Frage, ob er es so empfinden kann und es möglich ist, dass ich gleichzeitig eine andere Empfindung haben kann. Ich bin es gewohnt, mich schnell zurück zu nehmen, um ja nicht die anderen zu bedrängen.»*

Frau D: *«Dass ich es in meiner Ehe nicht geschafft habe, meinen Ansprüchen zu genügen, daran kaue ich, das fällt mir schwer, auch für unseren Sohn.»*

Frau A. ,B. und D nennen Beziehungsschwierigkeiten, die sie momentan belasten. Da wir diesen Bereich nicht weiter vertieften, möchte ich auch hier nicht weiter darauf eingehen.

8.8 Diverse negative Einflüsse, ungeklärte Faktoren

Frau D: *«Meine Eltern trennten sich, als ich vierzehn Jahre alt war. Meine Mutter ging nur 4 Jahre in Italien zur Schule, als der Mann weg war, bekam sie finanzielle Probleme. Sie wollte, dass ich etwas lerne, damit ich nicht von einem Mann abhängig sei. Sie sagte das nicht, aber es war klar.»*

Frau D. übernimmt die Not ihrer Mutter und kann das weiterentwickeln, was ihrer Mutter versagt geblieben ist. Frau D. erlebt durch ihre Mutter, was es bedeutet, wenn man sich aufgrund mangelnder Ausbildung kaum selber versorgen kann. Frau D. zeigt ihre grosse Freude an den Sprachen, ihren Wunsch, mehr davon leben zu können. Gleichzeitig tut sie sich heute eher schwer, diesem Wunsch entsprechenden Raum zu geben, die Verpflichtungen an der Schule und ihrer Familie gegenüber lassen diesen in den Hintergrund treten.

8.8 Entwicklungsförderung in den ersten Lebensjahren und in der Lebensspanne

Alle befragten Frauen sind in einer äusserlich intakten Familie gross geworden, erlebten Geschwister und ein Umfeld, in welchem die materielle Versorgung sichergestellt war. Sie durchliefen für Mädchen eine durchaus «normale» Kindheit, mit den in dieser Zeit üblichen Rahmenbedingungen. Für Mädchen aus den mittleren und unteren Schichten ist damals generell nur eine Kompetenzverwirklichung auf mittlerem Niveau möglich. Alle beschriebenen Frauen haben dieses Niveau erreicht. Ein annehmender und förderlicherer äusserer Kontext wäre für alle notwendig gewesen, um Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gewinnen zu können und das Potenzial entsprechend umsetzen zu können.

Gleichzeitig wirft das die Frage auf, was mit Mädchen und Frauen aus den mittleren und unteren Schichten denn heute geschieht. Ist es heute wirklich anders? Geht man den Biografien berühmter und erfolgreicher Frauen nach, so stellt sich heraus, dass diese fast immer einer gut gebildeten und finanziell gesicherten Oberschicht entstammen.

Obwohl in den vergangenen Jahrzehnten einige Entwicklungen in diesen Bereichen vonstatten gingen, darf das nicht darüber hinweg täuschen, dass es hier noch einiges zu tun gibt. Wie viele sehr begabte Frauen es wohl auch heute noch gibt, die schlechtere Bedingungen haben und von deren Begabung nie etwas nach aussen dringt?

8.10 Konstruktive psychosoziale Einflüsse (Millieufaktoren)

Frau D. erzählt von ihrer italienischen Mutter, welche in die Schweiz migrierte und als Putzfrau arbeitete als einer Frau, welche die Tochter immer unterstützte und es wichtig fand, dass ihrer Tochter alle Möglichkeiten offen stünden. Frau D. schildert ihre Mutter als sehr einfache Frau, die ihre Tochter in allem unterstützte und ihr eine gute Atmosphäre bot.

«Mit fünf Jahren wollte ich unbedingt lesen lernen. Meine Mutter zeigte es mir dann. Sie las Fotoromane, so lernte ich zuerst italienisch lesen. Ich las also all die Dinge über die italienischen Berühmtheiten. Mein erstes deutsches Buch war dann „Heidi,

von Johanna Spyri". Das ich bereits lesen konnte, wurde in der Schule nie registriert.»

«Als es um den Schulübertritt ging, war ich sehr unsicher. Meine Lehrerin unterstützte mich da sehr. Sie zeigte mir, dass ich gut war. Sie war selber Tochter einer Bauernfamilie aus der Steiermark. Sie erzählte mir, dass sie sich damals zwischen Heirat und Studium entscheiden musste. Ich wusste, dass ich beides wollte.»

Frau D. hatte ihre Mutter, im Bereich der Leistung auch teilweise ihren Vater und ihre Lehrerin als Vorbilder. Von der letzterer wusste sie sich jedoch gleichzeitig auch erwartungsmässig abzugrenzen. Interessanterweise nennt sie auch den Papst als ihr Vorbild. So lernte sie lateinische und italienische Gebete von ihrer Mutter.» Dass Frau D. ein Sprachstudium absolvierte lässt sich biografisch gut nachvollziehen.

«Ich las alles, was mir in die Hände kam, ich wollte jede Sprache, die mir über den Weg lief, lernen.»

So lernte sie Latein, Hebräisch, Griechisch, Balinesisch. Gerne würde sie Chinesisch lernen, sobald ihre Belastungen nachlassen.

8.11 Positivkarriere im Lebenslauf

Für die Frauen waren Vorbilder wichtig. Frau A. und Frau C. wurden beide mit einer Schwester groß, ohne Brüder, was bestimmt bedeutsam ist. Sie berichten beide, dass sie sich an ihrem Vater orientierten, der ihnen positive Unterstützung zukommen liess. Frau D. die wenig Kontakt zu ihrem Vater hatte, sah jedoch, dass er sich emporarbeitete und vom Arbeitersohn zum Unternehmensberater wurde, der sogar Lehrbücher schrieb. In dieser Hinsicht gilt er auch als Vorbild. Alle Frauen berichteten von wichtigen Personen, Grossmüttern, Freundinnen und Freunden der Eltern, Lehrerinnen und Lehrern, von welchen sie sich positiv unterstützt fühlten.

Frau A: «Wichtig war für mich ein Freund meines Vaters, der war Zeichnungslehrer und Holzschnitzer. Er illustrierte auch ein Singbuch. Er malte Bilder, meine Eltern organisierten die Versteigerungen. Dieser Freund war häufig bei uns. Es war mir klar, dass seine Augen ganz viel sehen, der sieht wirklich, deshalb kann der malen. Ich habe seine Bildmotive dann auf Webteppiche umgesetzt. Ich schaute mir von ihm die Farben und Formen ab, ich fing an zu sticken. Meine Eltern zeigten ihm stolz, was ich wob.»

Frau A. erhält hier Anerkennung von ihren Eltern. Sehr schnell wird ihr gleichzeitig bewusst, dass es für Frauen in diesem Bereich kaum gute Vorbilder gibt.

Denn sie sagt weiter:

Ich hatte dann Künstler als Vorbild, merkte aber bald, dass ich das falsche Geschlecht habe. Ein liegender Mann und eine Frau, das gibt es in der klassischen Kunst nicht. Ein liegender Mann ist höchstens ein toter Jesus.»

Frau D. «Meine eigenen hohen Begabungen wurden für mich erst wirklich bewusst, als ich mich begann, mit begabten Schülerinnen und Schülern zu beschäftigen. Mir war einfach häufig langweilig in der Schule, so schwatzte ich. Manchmal bekam ich

deswegen von der Lehrerin eine Ohrfeige. Trotzdem war ich immer die Beste, wusste alles und las alles».

Frau C. *«Das Kerngeschäft mit den Kindern, das liebe ich. Mir graut es nie, zur Schule zu gehen. Das mache ich gerne. Bin ich unterfordert? Mir geht es ja gut, es ist ein Luxusproblem das ich habe, dass ich Neues lernen will».*

Alle Frauen berichten von Lehrpersonen, die ihr Potenzial wahrnahmen und sie förderten. Diese wurden ihnen häufig über Jahre hinweg zu eigentlichen Vorbildern.

Als Lehrerinnen sind diese Frauen gleichzeitig gefordert, den ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schülern positive Wertschätzung ihre Begabungen betreffend entgegen zu bringen. Wieweit sie dies ihren eigenen Begabungen gegenüber auch können, sei dahingestellt.

8.12 Internale Positivkonzepte

Frau A: *«Ich kann gut entscheiden, ich gehe von meinem Bauchgefühl aus. Ich kann mir meinen Körper befragen, ob er angespannt ist oder nicht. Darauf kann ich zählen.»*

Frau A. nennt immer wieder ihre Körperwahrnehmung als starke Ressource, um einerseits ihr Unbehagen gleichzeitig auch ihr Wohlbefinden auszudrücken. Ihr Körper vermittelt ihr eine starke Orientierung. Sich auf die eigene Leiblichkeit auf die Körperempfindungen verlassen zu können, ist eine starke Ressource, eine sehr hilfreiche Möglichkeit über die gesamte Lebensspanne hinweg.

Frau C: *«Es freut mich, wenn ich mir Ziele setze und diese dann auch erreichen kann. Wenn ich etwas Neues lerne, es gibt viele kleine Dinge, an denen ich mich dann freue. Für mich ist „Muttersein“ ein wichtiger Teil meiner Karriere, auch wenn es gesellschaftlich wenig gewürdigt wird. Je nach Bereich wage ich auch Risiken einzugehen, nicht im Sport, aber zum Beispiel jetzt beim Hausumbau. Da brauche ich wenig Mut, ich plane alles selber und zum Teil bauen wir dann auch selber. Ich bin sehr neugierig und würde gerne viel mehr tun, als zeitlich möglich ist. Ich habe keinen Ehrgeiz berühmt oder reich zu werden, mehr das tun, was ich gerne tue. Dabei laufe ich Gefahr, ein Hans Dampf in allen Gassen zu werden, mich zu verzetteln und nichts wirklich ganz zu tun.»*

Frau C. und weiter unten Frau D. zeigen positives Vertrauen in ihre Fähigkeiten. «High Effektivness» ist für beide ein Leichtes. Frau C. hat trotz der Abwertungen von Seiten ihrer Eltern auch die positiven Fähigkeitszuschreibungen und die positiven Erfahrungen aus ihrem Umfeld übernehmen können. Frau C. und Frau D. freuen sich beide über ihre kindliche Neugier und den Möglichkeiten immer wieder Neues zu lernen. Familiäres Wachsen und Freude an der eigenen Kreativität stehen hier als Werte im Vordergrund. Allerdings werden von beiden genannt, dass sie dabei zu wenig in einem Feld in die Tiefe gehen können oder Beschränkungen, aufgrund ihrer Herkunft empfinden, ebenso wie mangelnde Unterstützung.»

Frau D: *«Das Wichtigste für mich ist, für meinen Sohn eine gute Mutter zu sein, ihm zuzuhören, dazusein, wenn er mich braucht. Früher war ich risikofreudiger als heute, machte einfach und kümmerte mich nicht darum, was die anderen dazu sagten.»*

Wenn mein Sohn gross ist, dann möchte ich nochmals etwas lernen, Medizin, Psychologie oder Chinesisch interessieren mich.»

«Ich weiss, dass ich sehr leistungsstark sein kann, wenn der Stresspegel hoch ist, dann kann ich viel leisten. Wenn es weniger streng ist, dann bemerke ich, dass meine Kräfte weniger sind als früher.»

«Ich hielt mich nie für dumm, merke schon, dass ich etwas kann. Ich bin schon überzeugt von mir, kenne auch meine Grenzen. Ich bin nicht unglücklich. Gleichzeitig weiss ich, dass bei anderer Umgebung viel mehr möglich gewesen wäre. Ich weiss, dass ich gut unterrichten kann, bekomme auch solche Rückmeldungen von meinen Schüler/-innen und deren Eltern.»

Frau A: *«Friedliche Stimmung. In der Schule ist es mir wichtig, dass die jungen Menschen Kunst erleben und vielleicht selber tätig werden, schöpferisch sind.»*

Auch Frau A. nennt die Förderung anderer und die daraus resultierende gute Stimmung als lebensbereichernd, vielleicht auch sinngewand, das zu tun, was man selber in diesem Alter teilweise vermisste. Diese Sinngewand ist ein wichtiger protektiver Faktor.

Frau D: *«Wenn ich das machen kann, was ich möchte. Karriere im Sinne von in der Hierarchie weit oben sein, interessiert mich nicht. Die fachliche Vertiefung, mir selber zu beweisen, dass ich etwas kann, das ist mir hingegen sehr wichtig.»*

Diese Aussage kann man als extrinsische Motivation lesen. Die Frage ist natürlich auch, ob dies tatsächlich den eigenen Werten entspricht, oder einfach eine Angst darstellt vor Neid, Aggression oder Bestrafung.

Diese Aussage steht für viele andere dieser Frauen. Sie suchen sich Wege, ihren Fähigkeiten nachzugehen, schützen sich aber gleichzeitig vor der Aussenwelt. Es stellt sich hier die Frage, inwieweit das gewählt ist oder inwieweit das auch Folge der häufig inadäquaten Resonanzen von aussen ist. Alle Frauen sagen übereinstimmend, dass sie mit demselben Potenzial als Männer bestimmt einen ganz anderen Lebenslauf gehabt hätten. Ob dieser von mehr Erfolgsdruck von aussen, oder mehr Möglichkeiten bestimmt gewesen wäre, bleibt offen.

8.12 Wirksame aktuelle Unterstützungsfaktoren

Frau A: *«Mein Atelierraum, das Material, mein Mann, der mich darin unterstützt. Mit meinem Mann Ausstellungen besuchen, das hat eine sexuelle Anziehung, das ist ein inniger Akt, da segeln wir gemeinsam.»*

Frau C: *«Jetzt wo die Kinder grösser sind, plane ich eine Weiterbildung. Es ist nicht einfach, mich zu entscheiden, da es so viele Dinge gibt, die mich interessieren. Ich würde gerne mehr im Kunsthandwerkbereich tun, professionell töpfeln, Goldschmiedin, Malthérapie würden mich interessieren, aber auch intellektuelle Dinge wie Sprachen studieren.»*

Sich an Schönerem zu freuen, Schöpferisch tätig sein zu können, aber auch die Möglichkeit zu haben, sich neue Bereiche zu erschliessen, werden als Schutzfaktoren

erlebt. Gleichzeitig sind sie ja auch als Lehrerinnen gefordert, sich permanent weiterzubilden, um auch die ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler positiv zu fördern.

9.0 Möglichkeiten der IT in der Arbeit mit begabten Lehrerinnen

In diesem Kapitel möchte ich einzelne Aspekte der IT in der Arbeit mit begabten Frauen in Verbindung bringen. Ich beziehe mich dabei auf die agogische Tätigkeit im Rahmen der Reflexionsgruppe, auf die im letzten Kapitel aufgeführten Interviews, sowie auf meinen eigenen Prozess im Rahmen meiner Lehrtherapie.

Ziele der IT – Ziele der Arbeit mit begabten Frauen im Rahmen der Reflexionsgruppe Begabungs- und Begabtenförderung Basel-Stadt

Petzold beschreibt, dass die IT zum Ziele hat, auf einem «kulturalistischen und weltanschaulichen Boden im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext und Kontinuum zu menschenwürdigen, gerechten Lebensverhältnissen beizutragen. Die Orientierung an humanitären, ökologischen, gemeinwohl- und demokratieorientierten Haltungen sind dazu richtungsweisend.» (Petzold 2009, S. 13)

Die Ziele der IT sind für meine Arbeit innerhalb der Reflexionsgruppe bedeutsam. Die Ziele unserer Reflexionsgruppe, berufliche Weiterbildung, Austausch über aktuelle Tendenzen im Feld und die Vernetzung können gut verbunden werden und lassen sich gut unter die Zielsetzungen der IT subsumieren. Es geht um die Arbeit an menschenwürdigen Verhältnissen mit einer klaren Orientierung an gerechten Lebensverhältnissen für alle Menschen. In unserer Arbeitsgruppe geht es um die Förderung der Menschen in doppelter Weise. Es geht einerseits darum, die Lehrpersonen - die Frauen - zu unterstützen, ihren Tätigkeiten Wertschätzung zu geben, die anstehenden Probleme zu klären und Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Andererseits, sollen die den Lehrpersonen anvertrauten Kinder dieselbe Stärkung und Unterstützung erhalten. Die Orientierung der Lehrpersonen an den Stärken, der Neugier und Interessen der Kinder und weniger an vorfabrizierten Bildungsstandards, welche für die einen Kinder überfordernd, für andere unterfordern sind, weisen auf das humanitäre Menschenbild hin. Die Suche nach einer bestmöglichen Passung zwischen Bildungsinhalten und den Menschen ebenfalls. Die technokratischen Vorgaben der Schule, die behindernden Mechanismen des Bildungssystems werden immer wieder – insbesondere an der Gruppe der schulischen Underachievern - in unserer Gruppe diskutiert. Gleichzeitig ist die Gruppe ein Ort der Begegnung und Vernetzung im Sinne des polylogischen Diskurses, eine Netzwerkerweiterung. Die Treffen finden zwar nur achtmal jährlich statt, doch über die vergangenen sechs Jahre entstand so trotzdem Beziehung und Vernetzung, die für die Beteiligten auch zwischen den einzelnen Treffen bedeutsam sind.

Zwischen den Sitzungen sind wir über eine Internetplattform verknüpft, wichtige Informationen werden von uns gebündelt an die Teilnehmenden weitergegeben. Ein interessantes Detail mag sein, dass andere Vernetzungsformen, die nur via ICT und ohne persönliche Kontakte in unserer Region aufgebaut wurden, zu keiner andauernden Vernetzung führten. Für die Frauen dieser Gruppe scheint die Kombination persönlicher Kontakte mit gezielter, und gleichzeitig quantitativ begrenzter, Nutzung des Internets sinnvoll zu sein.

Ressourcenaktivierung findet insofern statt, dass die Frauen eigene Projekte einbringen können, wenn sie wollen. Es besteht kein Druck, etwas von sich zu

zeigen, aber die Möglichkeit dazu ist da. Wenn uns die Frauen von Projekten erzählen, dann motivieren wir sie, dieses doch in die Gruppe zu bringen. Dies stellt eine Form von Mentoring dar, wie sie häufig im Bildungsbereich zur Unterstützung von marginalisierten Menschen oder Personengruppen angewendet wird. Es gibt auch immer wieder Teilnehmerinnen, welche sich zusammenfinden, um gemeinsam Projekte zu entwickeln, die sie dann mit ihren Lerngruppen umsetzen. Oder sie treffen sich, um Wissen miteinander auszutauschen. Es findet also eine Netzwerkpflege, Kreativitätsförderung und Ressourcenaktivierung innerhalb der beruflichen Kompetenzen statt. So entwickeln die Mitglieder unserer Gruppe einzeln und in der Vernetzung Projekte zur Förderung der Kinder. Gleichzeitig werden diese Projekte in der Gruppe vorgestellt und gewürdigt. Damit erfolgt indirekt auch eine Würdigung des kreativen Potenzials der einzelnen Frauen. Hier erfolgt ebenfalls eine Form der Selbstwertsicherung, den vorhandenen Entwertungen werden alternative Erfahrungen und Erlebnisse entgegen gesetzt. Die Frauen, gewohnt kreativ im Umgang mit den Kindern zu sein, können eine Würdigung und Wertschätzung im grösseren Rahmen erfahren. Meist werden diese Impulse positiv von der Gruppe aufgenommen und beeinflussen die Weiterarbeit anderer.

Ich möchte als ein Beispiel ein Projekt erwähnen, das kürzlich in unser Gruppe vorgestellt wurde. Es versucht, eine Verknüpfung von Mathematik und Kunst für Schülerinnen und Schüler erlebbar zu machen. Anhand der Arbeiten des Künstlers Max Bill entwickelte eine Frau eine Unterrichtsanlage für 11 bis 13 Jährige, welche anschliessend von anderen aufgenommen und weiterentwickelt wurde. Diese Frau bietet aufgrund der Ermutigung innerhalb unserer Gruppe nun eine Weiterbildung für weitere Lehrpersonen an. Die Arbeit berücksichtigt breite Interessen der Schülerinnen und Schüler und spricht Jungen und Mädchen gleichermaßen an. Damit findet die Stärkung des Potenzials dieser Lehrperson und der Zielgruppe statt. Da diese Lehrpersonen in zum Teil kleinen Gemeinden oder isoliert in einzelnen Quartieren der Stadt Basel Begabungs- und Begabtenförderprojekte durchführen, motiviert diese Vernetzung zum eigenen Tun, ein Netzwerk-Enrichment durch emotionale und kognitive Erfahrungen findet statt.

Die Gruppe wird von einigen als Heimat in diesem neuen Berufsfeld der Begabungs- und Begabtenförderung erlebt und bedingt hier ein Stück beruflicher Identifikation. Diese Rückmeldung erhalten wir auch aufgrund der Weiterbildungsstelle regelmässig durchgeführten Evaluationen. Wenngleich es nicht primär um Biografiearbeit im engeren therapeutischen Sinne geht, so werfen die Auseinandersetzung mit begabten Kindern immer wieder Fragen nach den eigenen Potenzialen auf und erfordern entsprechende Antworten. Es ist für mich augenfällig, wie viele Frauen dieser Gruppe in der Familie, im Beruf und ausserhalb in schöpferischer Weise aktiv sind.

Die Kreativität der Frauen wurde auch in den Interviews deutlich. Lehrerin zu werden, kann für alle fünf Frauen als creating verstanden werden. Einerseits bietet dieser Beruf vor allem im Umgang mit jüngeren Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit kognitiver, emotionaler und musischer Entfaltungsmöglichkeiten. Im Verlaufe der Berufsarbeit können Akzente, wie die Weiterbildung zur Zeichnungs- oder Musiklehrerin, Heilpädagogin, Bildungspolitikerin erreicht werden. Musische Felder, pädagogische oder politische Aufgaben können übernommen werden. Spezialisierungen, wie etwa im Feld der Begabtenförderung sind möglich. Allerdings

sind die Spezialisierungen aufgrund der konkreten Aufgaben begrenzt. Diese Begrenzung benennen sämtliche Frauen in den Interviews. Alle betonen, dass sie als Männer mit denselben Fähigkeiten ganz andere Entwicklungsmöglichkeiten gehabt hätten.

9.1. Die Heilfaktoren der IT und die Arbeit mit den Frauen

Alle Frauen betonten am Ende der Gespräche, dass diese Interviews für sie sehr bedeutsam gewesen seien. Einerseits waren es das Aussprechen ihrer Realitäten und gleichzeitig kam das einführende Verstehen, die Empathie und die emotionale Annahme, also die ersten beiden der vierzehn Heilfaktoren zum Tragen. Die Frauen schätzten es, dass ich ihnen die transkribierten Interviews zusandte und sie sich so mit dem Geäusserten selber auseinandersetzen konnten.

Allen wurde auch bewusst, dass unsere Zusammenkünfte im Rahmen der Reflexionsgruppe auch eine Empowerment und eine Solidaritätserfahrung sind. Als Folge des Interviews und unserer Gespräche im Rahmen der Gruppe fragte mich eine Frau an, ob ich sie vor einem öffentlichen Plenum (rund 120 Personen) zur Wahl in ein hohes bildungspolitisches Amt empfehlen würde. Das habe ich sehr gerne getan, und sie erhielt das Amt. Sie erzählte mir anschliessend, dass sie unsere Interviewgespräche ermutigten, das Risiko einer Wahl (gegen drei andere Personen) einzugehen. Sie erkannte im Gespräch ihr in der Kindheit angelegtes Muster, sich klein zu machen und ihr Licht unter den Scheffel zu stellen. Sich vor so vielen Menschen zur Wahl zu stellen, bedeutete für sie, mutig ein Risiko einzugehen. Sie hat auch Lust und Interesse an diesem Amt und weiss, dass sie die inhaltliche Arbeit gut machen kann. Sich zu zeigen, sich mutig und selbstverständlich hinzustellen, war, wie sie sagte, der bisher grösste Schritt in diesem Bewerbungsprozess.

Petzold (2009) beschreibt den Heilfaktor von Beziehung:

«Beziehung heilt! Das Zwischenmenschliche als therapeutischer Faktor und die Förderung von affilialer Beziehungsqualität in polyadischen Netzwerken».

Obwohl nicht weiter innerhalb der Gruppe besprochen, trifft die Aussage ein Stück berufliche Heimat in der Gruppe gefunden zu haben, diesen Punkt. Die einzelnen Teilnehmenden sind aus unterschiedlichen Umfeldern und stehen nicht im Rahmen von Anstellungsverhältnissen an demselben Ort in Konkurrenz und Abhängigkeit zueinander. Dies ermöglicht einen offenen Austausch. Aufgrund der Ähnlichkeiten ihrer Sozialisation, als Frauen, häufig als begabte Frauen, geschieht ein Stück Heilung in der Begegnung mit Gleichartigen, ähnlich wie in Selbsterfahrungsgruppen. Gleichzeitig haben die Frauen mit affilalem Stress (Petzold 2009, S.107) zu kämpfen. Petzold versteht darunter alle Formen der Ausgrenzung von Menschen aus Nahraumverhältnissen (Familien, Verwandtschaften, Kollegialitäten), Formen der Verletzung, des Liebesentzugs, der Demütigung und Entehrung. Die begabten Kinder erleben zum Teil affilalen Stress durch ihr Anderssein, in den sozialen Gruppen, innerhalb der Schule. Die Lehrpersonen, welche diese Kinder fördern erleben teilweise ähnliche Mechanismen, indem sie im Kollegium marginalisiert oder überhöht werden «du bist bestimmt auch hoch begabt», oder abgewertet werden im Sinne von «wenn die schon hoch begabt sind, was benötigen diese Kinder dann eigentlich noch, die können doch eh alles!» Unsere Gruppe bietet hier Möglichkeiten der Affiliation, verstanden als intrinsisches Bedürfnis des Menschen nach Nähe zu

anderen in geteiltem Nahraum, zu Menschengruppen mit Vertrauensqualität, denn die wechselseitige Zugehörigkeit ist hier vor allem für den Schutz von Wissensständen und Praxen wichtig (Petzold, 2009, S. 107).

9.2 Veränderung perfektionistischer Ansprüche

Im Umgang mit perfektionistischen Tendenzen der Frauen sehe ich im Rahmen unserer Gruppe eigentlich nur die Möglichkeit, diesen Stil im Sinne der psycho-educativen Möglichkeiten, der Benennung, des Umgangs mit den Kindern zu beleuchten. Ein Stück Bewusstseinsarbeit ist hierfür notwendig. Für eine tiefer gehende Veränderung werden therapeutische Interventionen nötig, welche durch den zweiten Weg der Heilung, durch Nachsozialisation, Stärkung des Selbstwerts und des Grundvertrauens ermöglicht werden (Petzold, 2009, S. 81). Hier ist emotionale Differenzierungsarbeit angesagt.

9.3 Selbstwertförderung von Frauen im Bildungsbereich

In der pädagogischen Genderdiskussion wird in den letzten Jahren häufig darauf hingewiesen, dass die Anforderungen der Gleichstellung im Bereich der Bildung für die Frauen erreicht seien. Es ginge nun vielmehr darum, das Augenmerk auf die geschlechterbewusste Jungenintegration, namentlich der bildungsfernen Jungen mit Migrationshintergrund zu setzen, welche eine Risikogruppe darstellen. Ich finde es wichtig, dass die geschlechtsspezifische Jungensozialisation vermehrt Beachtung erhält. Die Rollenvielfalt für Mädchen ist tatsächlich breiter geworden, diejenige für Jungen nur im beruflichen Bereich, nicht jedoch in den sozialen Rollen. Allerdings finde ich es unnötig, das eine gegen das andere auszuspielen. Vielmehr benötigen Jungen- und Mädchensozialisationen im Sinne einer «Life-long-development approaches» geschlechtersensible Wahrnehmung, Hintergrundwissen und entsprechendes Vorgehen. Die guten Abiturabgänge der Mädchen können neben dem tatsächlichen gesellschaftlichen Wandel auch als flexible Anpassungsmöglichkeiten der Mädchen gelesen werden, als konformistisches Verhalten, dem Zeitgeist entsprechend. Inwiefern Frauen und Mädchen sich im Bereich von Selbstwert und Selbstsicherheit tatsächlich an ihren inneren und weniger an gesellschaftlichen Normierungen orientieren, scheint mir nur oberflächlich beantwortet. Die Schwierigkeiten, dass diese Bildungserfolge sich im Erwachsenenalltag nur sehr zögerlich umsetzen, weisen darauf hin, dass Anpassungsfähigkeiten und perfektionistische Tendenzen zwar zum Schulerfolg führen. Es erscheint mir zu einfach, diese unhinterfragt auf die Fähigkeiten zur freien eigenen Lebensgestaltung zu übertragen. Um Risiken eingehen zu können, mutig Neues zu wagen, eine positive Fehlerkultur zu entwickeln, bedarf es eines breiten Grundvertrauens und es erfordert ein hohes Mass an Souveränität. Hohe Schulabschlüsse und Bildungserfolge von Frauen bieten dafür nicht automatisch Gewähr. Begabte Lehrerinnen, vielleicht generell begabte Frauen, benötigen häufig eine Förderung des Selbstwertgefühls, in den den verschiedenen Altersphasen angepassten Formen.

Die Verknüpfung von Fachwissen aus dem Bereich Gender mit sozioökonomischen und ethnischen Hintergrundwissen scheint mir unabdingbar, um ein einfühlsames Verstehen wirklich zu gewährleisten. Ansonsten tritt man schnell in die alte Falle,

Gleichstellungsfragen mit Biografien von Frauen aus der bildungsnahen Oberschicht zu beantworten.

9.3 Interviews und Soziale Erwünschtheit

Gegen meine Arbeit könnte man den Einwand erheben, dass die befragten Frauen im Sinne der sozialen Erwünschtheit antworteten. Wie Petzold (2003, S. 325) beschreibt, prägt die Erwartung der ZuhörerIn die narrative Praxis und färbt die Erzählung. Diese Narrationen erfüllen eine Funktion, durch die Anerkennung, Mitleid oder vielleicht auch Lob erreicht werden kann. Es mag sein, dass meine Erwartungshaltung eine gewisse Rolle spielte. Trotzdem enthalten diese Aussagen subjektive Wahrheiten, im Sinne einer narrativen Wahrheit. Ich denke, es ist wichtig, meine Interviews auch, aber nicht nur, im Rahmen der sozialen Erwünschtheit und meine Wahl der Ausschnitte auch im Rahmen des Themas „hohe Begabung – niedriger Selbstwert“ anzusehen.

Trotzdem, wäre es zu einfach, die Aussagen, auf die soziale Erwünschtheit hin zu reduzieren.

9.4 Beachtung der Frauen, Beachtung der Kinder

Folgende Fragen beschäftigen mich im Verlaufe der Arbeit anhaltend: Inwiefern, fördern oder heilen die Frauen sich, indem sie sich um die Kinder kümmern und inwiefern stellt die Förderung der Kinder eine Art Kompensation für die eigenen mangelnden Erfahrungen dar? Könnte es nicht auch sein, dass die eigenen unbewusst vorhandenen unerfüllten Träume und Wünsche nach Selbstentfaltung stellvertretend über die Schülerinnen und Schüler gelebt werden? Inwiefern kompensieren sie diese, indem sie als Autoritätspersonen von den Schülerinnen und Schülern geschätzt und geachtet werden. Inwiefern benötigen sie die Liebe der Kinder als Stabilisator für ihre eigene Selbstwertthematik? Hier wäre dann die Gefahr von emotionalem Missbrauch anzusiedeln.

Die beschriebenen Frauen zeigen alle Defizite im Bereich der erhaltenen Beachtung als Mädchen und Frauen. Wie sehr gelingt es den Frauen, ihren Mangel so umzusetzen, dass sie den Kindern, insbesondere den Mädchen, nicht dasselbe zuteil werden lassen, das ihnen widerfahren ist? Es gibt in der Begabenszene eine öfters gehörte Aussage folgender Art: «Es sind in diesem Feld viele Frauen, welche sich um die Förderung vor allem begabter Jungen, kümmern.» An den Weiterbildungsveranstaltungen, auch in unserer Gruppe, sind es vor allem Frauen, die sich in diesem Feld tummeln. Gleichzeitig werden die Begabungsprogramme mehrheitlich von Jungen besucht. Es werden in der Schule aufgrund von störendem Verhalten viel mehr Jungen als Mädchen als begabt diagnostiziert.

Diese Tatsache wird meines Wissens noch kaum reflektiert. Was bedeutet das genau? Ermöglichen diese Frauen aufgrund ihrer eigenen Mangelerfahrungen den Jungen und Mädchen eine Erweiterung ihrer Möglichkeiten, findet hier also emanzipatorisches Handeln im Sinne einer gerechteren Wahrnehmung, Passung und Entfaltung begabter Kinder und Jugendlicher statt? Vermögen diese Lehrerinnen hier kompensatorisch zu wirken, so wie das etwa Frau D. im Interview schildert. Sie sagt dort, dass eine ehemalige Lehrerin sich stark mit Frau D. und umgekehrt sie sich mit ihr identifizierte und so mit ihren Begabungen erkannt und gefördert wurde.

Könnte es aber nicht auch sein, dass die mangelnde Wahrnehmung der eigenen Stärken auch einen Mangel der Identifikation begabter Mädchen nach sich zieht, im Sinne eines weissen Flecks? Könnte sich hier nicht gleichzeitig auch durch die Förderung der Jungen das alte klassische Muster in neuer Weise gestalten, im Sinne von altem Wein in neuen Schläuchen: Lehrerinnen stellen Jungen unter Leistungs- und Anforderungsdruck, den sie selber aus vielfältigen Gründen nicht genügen konnten oder durften. Die Jungen müssen nun das an ihrer Stelle ihre Fähigkeiten entwickeln, so wie von Alice Miller in den 80er Jahren geschilderten Drama des begabten Kindes? Findet hier tatsächlich emanzipatorisches Tun oder eher die Zementierung alter Muster statt? Diese Fragen müssen wohl von jeder Lehrerin individuell beantwortet werden.

Aufgrund dieser Überlegungen erscheint es mir angezeigt, dass die Frauen ihre eigenen Prozesse im Umgang mit ihren Begabungen wahrnehmen, ihr Potenzial auch für sich weiter entwickeln, unabhängig von demjenigen der ihnen anvertrauten Kinder. Die meisten Mitglieder unserer Gruppe betätigen sich auch ausserhalb ihrer Arbeitsfelder in vielfältig in kreativer Weise. Die Aufarbeitung der eigenen Geschichte, die Trauer, um die eigenen Mangelserfahrungen scheinen mir hier Teil der Arbeit zu sein. Diese kann jedoch nicht im Rahmen unserer Gruppe geschehen, da für einen solchen therapeutischen Prozess das Setting unangemessen ist. Hier sehe ich die therapeutischen Möglichkeiten der IT mit ihrem breiten Methodenrepertoire, unabhängig von der Arbeit in der Reflexionsgruppe, als eine große Weiterentwicklungschance an.

Die Gruppe bietet eine Unterstützung in den Entfaltungsmöglichkeiten.. Es scheint mir wichtig, dass Initiativen der Frauen unterstützt werden, ohne dass sie unter Erfolgsdruck oder –zwang geraten. Indem die Frauen kreativ ihre eigenen Möglichkeiten leben, können sie auch von den Kindern als echte Vorbilder erfahren werden.

10. Zum Abschluss ein paar persönliche Worte

Obwohl das Abfassen von Texten für mich zu meinen alltäglichen Arbeiten gehört, fiel mir die Erstellung der Graduierungsarbeit ungleich schwerer. Diese Arbeit kann ich nicht unabhängig von meiner eigenen Biographie betrachten. Als Mädchen mit vielfältigem Potenzial erlebte ich eine starke Beschneidung und Begrenzung seitens meiner Herkunftsfamilie. Schule erlebte ich persönlich als safeplace, dort wurde ich respektiert und geachtet, dort konnte ich in der Folge der pädagogischen Reformbewegung der 68-er Jahre andere Mädchen- und Frauenbilder erfahren. Mein Leistungsvermögen und die Bestätigung von Seiten der Schule, dass ich etwas kann und jemand war bot mir die Möglichkeit, mich ein Stück weit von meinen familiären Zuschreibungen zu lösen. Innerlich ging es als Mädchen und als erwachsene Frau permanent darum, eine Balance zu finden, in welcher ich meine Fähigkeiten leben konnte ohne massiv ausgegrenzt zu werden. Die in den Interviews aufgezeigten Selbstwertthemen führten mir auch jeweils meine eigenen vor Augen. Auch in den Seminaren am FPI und in den Begegnungen mit vielen Frauen berührte mich immer wieder ihren breitgefächerten Fähigkeiten und die oft angetroffenen Tendenz, auch heute noch ihr eigenes Licht unter den Scheffel zu stellen.

Im Rahmen meiner Lehrtherapie, den Seminaren am FPI und den Supervisionsgefässen wurde ich immer wieder mit meiner eigenen Engung und meinem Schmerz, nur für konformes Verhalten „geliebt“ worden zu sein, konfrontiert. Das emotionale Ausmass der frühen Traumatisierungen als kleines Mädchen und im Verlaufe der Entwicklungsjahre wurde mir erst in dieser Ausbildungszeit auf einer tiefen emotionalen Ebene spürbar zugänglich. In meiner Lehrtherapie ging es immer wieder darum, im Sinne des 2. Weges der Heilung und Förderung, Stärkung meines Grundvertrauens und des Selbstwerts zu erfahren, es ging um die Änderung emotionaler Stile durch korrigierende emotionale Erfahrungen.

Mein Lehrtherapeut nannte diesen Prozess unter anderem „das Setzen von Bypassen“. Ich verstehe darunter das Setzen neuer Kanäle, um Liebe und im weiteren Sinn Selbstliebe, ins Herz aufnehmen zu können. Und es geht gleichzeitig auch um den umgekehrten Prozess: tiefe Herzensgefühle erleben lassen zu können, sie nicht aus Angst vor Abwertungen zu blockieren, sondern in Kontakt zu mir selbst und zur Umgebung zu setzen. So wird letztendlich eine echte Identität entwickelt, die das innere Wesen mit der äusseren Wirklichkeit in Einklang bringt.

Begabungen fördern und Selbstwert stärken, bedeutet für mich genau das!
Entfremdungserfahrungen heilen, damit das Selbst oder das Wesen von Frauen und Männern in die Welt wachsen kann.

10. Literaturverzeichnis

Alsaker, F.D. (1992): Pubertal Timing, overweight, and psychosocial adjustment. *Journal of Early Adolescence*, 12, 1992, Sage Publication, Newbury Park S. 396-419.

Baumann, A. (2008): Die symbolischen Wunden des Mannes. Integrative Geschlechterdynamik unter dem Blickwinkel der Selbstorganisations- und Chaostheorie. Bei www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm – POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit 30/2008.

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main. Suhrkamp.

Beermann, L. et al. (1993): Mathe, nichts für Mädchen? Begabung und Geschlecht am Beispiel von Mathematik, Naturwissenschaft und Technik. Bern, Huber.

Brackmann, A. (2005): Jenseits der Norm – hochbegabt und hoch sensibel. Stuttgart 2005.

Brackmann, A. (2008): Ganz normal hochbegabt. Leben als hochbegabter Erwachsener. Stuttgart 2008.

Bundesamt für Statistik (Hrsg.)(2004): Auf dem Weg zur Gleichstellung? Sozialberichterstattung Schweiz. 3. Bericht. Neuchâtel.

Bundesamt für Statistik (Hrsg.)(2004): Bildung und Arbeit. Entwicklung des Arbeitsmarktes in der Schweiz. Neuchâtel.

Buss, D.M. (1994): Die Evolution des Begehrens. Geheimnisse der Partnerwahl. Hamburg: Kolb, cop.

Brockhaus (2005): Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG, 2005

Bürgisser, M. (2006): Egalitäre Rollenteilung. Erfahrungen und Entwicklungen im Zeitverlauf. Chur: Verlag Rüegger.

Bürgisser, M.; Baumgarten, D. (2006): Kinder in unterschiedlichen Familienformen. Wie lebt es sich im egalitären Modell? Chur. Verlag Rüegger.

Decurtins, Lu. (Hrsg.) und Autorengruppe (2005): Zwischen Teddybär und Supermann. Was Eltern über Jungen wissen müssen. Zürich: Pro Juventute.

Duden (2003): Deutsches Universalwörterbuch, 5. Aufl. Mannheim 2003 [CD-ROM].

Eidg. Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann, (2004): Gender-Mainstreaming in der Bundesverwaltung: Leitfaden für den Einbezug der Gleichstellung von Frau und Mann in die tägliche Arbeit der Bundesangestellten. Bern: Impressum. 2004/7.

Elschenbroich, D.(2002): Das Weltwissen Siebenjähriger. München: Goldmann.

Engel, R. (2009): Diversity Management – Entstehung und Nutzen Einführung und grundlegende Thesen. In: *Integrative Therapie* 35/1 (Wien) 2009, S. 9-22.

Fachstelle für Gleichstellungsfragen des Kantons Zürich (Hrsg) (2003): Geschlecht, Alter und Arbeitsmarkt. Eine Analyse der erwerbstätigen Bevölkerung im Kanton Zürich. Zürich.

Faulstich-Wieland, H.; Weber, M.; Willems, K. (2004): Doing Gender im Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim: Juventa.

Faulstich-Wieland, H. (1995): Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Faulstich-Wieland, H.: (1995): Geschlecht und Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Fend, H.; Georg, W.; Berger, F.; Grob, U.; Lauterbach W. (2005): Lebensverläufe von der späten Kindheit ins frühe Erwachsenenalter (life(?) - Studie, Follow UP). Die Bedeutung von Erziehungserfahrungen und Entwicklungsprozessen für die Lebensbewältigung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft. Gemeinschaftsprojekt der Universitäten Zürich und Konstanz. In: ZSE 25.Jg., 1/2005.

Flaake, K.; Kling, V. (2003): Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen. Weinheim. Beltz.

Flammer, A. (1990): Erfahrungen der eigenen Wirksamkeit. Bern: Huber.

Freemann J. (2001): Gifted children grows up. London: A nace fulton publication.

Fremmer-Bombik, E.; Grossmann, K.E. (1993): Über die lebenslange Bedeutung früher Bindungserfahrungen. In: H. G. Petzold (Hrsg.): Frühe Schädigungen – späte Folgen? Psychotherapie und Babyforschung. Bd. 1. Paderborn: Junferman

Fels, Ch. (1999): Identifizierung und Förderung Hochbegabter in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart: Haupt.

Galeither, S.B; Ossola, E. (2007): Genderaspekte in der Integrativen Therapie: Auf dem Weg zu einer geschlechtssensiblen Therapie und Beratung. In: Sieper, J.; Orth, I., Schuch, W. (HRSG.): Neue Wege - Integrative Therapie, klinische Wissenschaft, Humantherapie, Kulturarbeit, Polylogie. 25 Jahre EAG, Festschrift für Hilarion Petzold. Bielefeld: Edition Sirius.

Gardner, H. (1994): Abschied vom IQ- Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart.

Gardner, H.: Intelligenzen (2002). Die Vielfalt des menschlichen Geistes. Stuttgart: Klett-Cotta

Gilbert, S. (2001): Typisch Mädchen! Typisch Jungen! Praxisbuch für eine geschlechtsgerechte Erziehung. Düsseldorf: Walter.

GFS- Forschungsinsitut (2000): Weibliche Selbstsicherheit in der Schweiz. www.gfsbern.ch

Gladwell, M. (2009): Überflieger. Warum manche Menschen erfolgreich sind und andere nicht. Frankfurt am Main: Campus

- Grawe, K. (2004):* Neuropsychotherapie. Göttingen: Hogrefe.
- Greve, W. (2000):* Psychologie des Selbst. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Grob, A., Jachinski, U. (2003):* Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie im Jugendalter. Weinheim: BeltzPVU
- Grossenbacher, S. (2006):* Unterwegs zur geschlechtergerechten Schule. Massnahmen der Kantone zur Gleichstellung der Geschlechter im Bildungswesen. Aarau: Trendbericht SKBF Nr. 10.
- Halbright, R. (1998):* Knabengerechte Koedukation. Standorts- und Bedürfnisanalyse der schulischen Bubenarbeit in der Deutschschweiz. Köniz: Edition Soziothek
- Heller, K.A. (2000):* Hochbegabungsdiagnostik. In: Heller, K.A. (Hrsg.):. Begabungsdiagnostik in Schul- und Erziehungsberatung. Bern: Huber.
- Heller, K.A. (2001):* Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Hentig, H. (1998):* Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff. Weinheim und Basel: Beltz Taschenbücher.
- Heuring, M.; Petzold, H.G. (2005):* Rollentheorie, Rollenkonflikte, Identität und Attributionen www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm – Supervision: Theorie- Praxis Forschung: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit, 12/2005.
- Holling, H.; Preckel, F.; Vock, M.; Wittmann, A.(1999):* Beratung für Hochbegabte. Eine Literaturübersicht. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Holstein, W. (2008):* Was vom Manne übrig blieb. Krise und Zukunft des starken Geschlechts. Berlin: Aufbau.
- Huser, J. (1999):* Lichtblick für helle Köpfe, ein Wegweiser zur Erkennung und Förderung von hohen Fähigkeiten bei Kindern. Zürich: Lehrmittelverlage.
- Kagan (1997):* Temperament and the reactions of unfamiliarity. Child Development, 68, S. 139-144. In: Oerter, R.; Montada, L.: Entwicklungspsychologie. Weinheim 2008.
- Kanning, U.P. (2000):* Selbstwertmanagement. Göttingen: Hogrefe.
- Keller, D. (2007):* Konzept und Konstrukt des Selbstwertes und seine Relevanz für die Psychotherapie: Masterthese zur Erlangung des Akademischen Grades: Master of Science. Krems. Donau Universität. <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/15-2007-keller-d-konzept-und-konstrukt-des-selbstwertes-und-seine-relevanz-fuer-die-psychotherapie.html>
- Lauer, U.; Rechsteiner, M.; Ryter, A. (1997):* Dem heimlichen Lehrplan auf der Spur, Koedukation und Gleichstellung im Klassenzimmer. Chur: Rüegger.
- Lehmann, H. (2004):* Geschlechtergerechter Unterricht. Praxisreflexionen von Sprachlehrpersonen. Bern: Haupt.

Lintzen, B.; Middendorf-Greife, H.(2001): Die Frau in ihrem Körper: Körperorientierte Selbsterfahrung für Mädchen während der Pubertät. Ein Forschungsprojekt der Laborschule Bielefeld. Hohengehren: Schneider Verlag.

Mantovani, L.(1994): Fremdbestimmt zur Eigenständigkeit. Mädchenbildung gestern und heute. Chur: Rüegger.

Mead, G.H. (1968). Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Merz, V.(2001): Salto, Rolle und Spagat: Basiswissen zum geschlechterbewussten Handeln in Alltag. Zürich: Wissenschaft und Gesellschaft

Merz, V.; Grünewald, E.; Hanetseder, C.; Ramsauer, S; Rechsteiner, M.; Rusterholtz, I.; Ryter, A. (2001): Salto, Rolle, Pflicht und Kür: Materialien zur Schlüsselqualifikation Genderkompetenz in der Erwachsenenbildung. Zürich: Pestalozzianum.

Michelbach, R.H., Petzold, H. G. (2006). : Therapeutische Beziehungen – Formen differenzieller Relationalität in der integrativen und psychodynamisch-konflikttherapeutischen Behandlung von Suchtkranken. In: POLYLOGE 13/2006, Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit. Düsseldorf, Hückeswagen.

Miller, A. (1981): Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

Mönks, F.J.; Ypenburg, I.H. (2000): Unser Kind ist hochbegabt. München: Ernst Reinhardt.

Moscovici, S. (1979): Sozialer Wandel durch Minoritäten. München: Urban und Schwarzenberg.

Müller, L; Petzold, H.G (2003) : Resilienz und protektive Faktoren im Alter und ihre Bedeutung für den Social Support und die Psychotherapie bei älteren Menschen. Düsseldorf, Hückeswagen. Bei www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm – POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit, 08/2003.

Nausner, L. (2007): Wir kommen von weit her. Autonome Frauenbewegung und Psychotherapie. In: Integrative Therapie 3, Wien: S 259-278.

Neubauer, A.; Stern, E. (2007): Lernen macht intelligent. Warum Begabung gefördert werden muss. München. Deutsche Verlags Anstalt.

Oerter, R.; Montada L. (2008): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union 2008.

Orth, I. (2007): In: Sieper, J.; Orth, I., Schuch, W. (HRSG.) (2007): Neue Wege - Integrative Therapie, klinische Wissenschaft, Humantherapie, Kulturarbeit, Polylogie. 25 Jahre EAG, Festschrift für Hilarion Petzold. Bielefeld: Edition Sirius.

Orth, I. (2002): Weibliche Identität und Leiblichkeit. In: Integrative Therapie 3-4. München: 2002, S. 303-314.

Parlow, G. (2006): Zart besaitet. Selbstverständnis, Selbstachtung und Selbsthilfe für hochempfindliche Menschen. Wien. Festlandverlag.

Perleth, C.; Ziegler, A. (1999): Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder. Bern.

Petzold, H.G. (2009): «mit Jugendlichen auf dem WEG...» *Biopsychosoziale, entwicklungspsychologische und evolutionspsychologische Konzepte für die Jugendlichenpsychotherapie*» In: *Integrative Therapie* 35, 2/3 Wien: S. 277-331.

Petzold, H.G. (2009m): *Integrative Therapie. Moderne Psychotherapie als „biopsychosoziale Entwicklung in der Lebensspanne“ oder Integrative Therapie – der neue Weg einer Humantherapie.* (Update von 2005r). POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit. Düsseldorf, Hückeswagen.

Petzold, H.G. (2009g): Hochbegabungen, „brain wizards“ – Chance und Schicksal. In: Thalmann-Hereth, K. Hochbegabung und Musikalität. *Integrativ-musiktherapeutische Ansätze zur Förderung hochbegabter Kinder*“. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 11-18. Erw. als „Brain wizards“, Hochbegabungen – Chance und Schicksal. Über Neugier, poetische Gestaltungskraft, „creating styles“. Überlegungen aus der Integrativen Kindertherapie. *Integrative Therapie* Heft 1-2, 2010.

Petzold, H.G. (2008i): Der Wille für ein gelingendes Hochbetagtsein Ein Beitrag zum intergenerationalen Polylog und zu integrativen, bio-psycho-sozialen Maßnahmen für die Gewährleistung der Alterswürde. Bei www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm – POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit. Düsseldorf, Hückeswagen. 08/2008.

Petzold, H.G. (2008e): *Trost, Trostarbeit, Trauer, Trauerarbeit – Konzepte, Modelle, Kontexte.* Bei www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm – POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit. Düsseldorf, Hückeswagen.

Petzold, H.G. (2006w): Sandor Ferenczi – ein Pionier moderner und integrativer Psychotherapie und Traumabehandlung, In: *Integrative Therapie* 3-4, Wien. S. 227-273.

Petzold, H.G. (2006c und 2002): *Zentrale Modelle und Kernkonzepte der Integrativen Therapie.* Ein «biopsychosozialökologischer» Ansatz. Bei www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm – POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit. Düsseldorf, Hückeswagen.

Petzold, H.G. (2005r): *Entwicklungen in der Integrativen Therapie als „biopsychosoziales“ Modell und „Arbeit am Menschlichen“.* Überlegungen zu Hintergründen und proaktiven Perspektiven. *Integrative Therapie 40 Jahre in „transversaler Suche“ auf dem Wege.* Krems, Zentrum für psychosoziale Medizin. Hückeswagen: Europäische Akademie für Psychosoziale Gesundheit Mimeogr. Erw. (2006b).

Petzold, H.G. (2005v): *Transversale Identität und Identitätsarbeit Die Integrative Identitätstheorie als Grundlage für eine entwicklungspsychologisch und sozialisationstheoretisch begründete Persönlichkeitstheorie und Psychotherapie – Perspektiven klinischer Sozialpsychologie.* (Teil 1). In: *Integrative Therapie* 4 (München) 2005v, S. 395-422.

Petzold, H.G. (2004s): *Transversale Identität und Identitätsarbeit. Die Integrative Identitätstheorie als Grundlage für eine entwicklungspsychologisch und sozialisationstheoretisch begründete Persönlichkeitstheorie und Psychotherapie –*

Perspektiven klinischer Sozialpsychologie. (Teil 2). In: Integrative Therapie 4, München: 2004s, S. 373-400.

Petzold, H.G.(2003a): Integrative Therapie. 3 Bde. Überarb. und ergänzte Neuauflage von 1991a/1992a/1993a. Paderborn: Junfermann.

Petzold, H.G. (2002b): Zentrale Modelle und Kernkonzepte der „Integrativen Therapie.“ Düsseldorf, Hückeswagen. Bei www.fpi-publikationen.de/polyloge - *POLyLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* - 03/2002.

Petzold, H.G. (2000h): Wissenschaftsbegriff, Erkenntnistheorie und Theoriebildung der «integrativen Therapie» und ihrer biopsychosozialen Praxis für komplexe Lebenslagne.» Düsseldorf, Hückeswagen: Europäische Akademie für Psychosoziale Gesundheit. überarbeitet 2002 in: Düsseldorf/Hückeswagen. Bei www.fpi-publikationen.de

Petzold, H.G. (Hrsg.) (1998h): Identität und Genderfragen in Psychotherapie. Soziotherapie und Gesundheitsförderung. Bd. 1 und 2, Sonderausgabe von Gestalt und Integration. Düsseldorf: FPI Publikationen: Düsseldorf, Hückeswagen.

Petzold, H.G. (1993a): Integrative Therapie. Ausgewählte Werke Bd. II, 3: Klinische Praxeologie, Paderborn: Junfermann.

Petzold, H.G., Feuchtner, C., König, G. (2009): Für Kinder engagiert – mit Jugendlichen auf dem Weg. Wien: Krammer Verlag.

Petzold, H.G. ; Sieper, J. (2008a): Der Wille, die Neurobiologie und die Psychotherapie: Zwischen Freiheit und Determination. 2 Bd. Bielefeld: Sirius.

Petzold, H.G.; Sieper, J. (2003): Der Wille und das Wollen. Volition und Kovolution. Düsseldorf, Hückeswagen. Bei www.fpi-publikationen.de/polyloge - *POLyLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* - 04/2003.

Petzold, H.G.; Orth, I. (2005a): Sinn, Sinnerfahrung, Lebenssinn in Psychologie und Psychotherapie. 2 Bände. Bielefeld: Edition Sirius beim Aisthesis Verlag.

Petzold, H.G.; Orth, I. (2004a): Sinn, Sinnerfahrung, Sinnstiftung als Themen der Psychotherapie heute – einige kritische Reflexionen. Hückeswagen: Europäische Akademie für Psychosoziale Gesundheit.

Petzold, H.G.; Sieper, J. (2003): Der Wille und das Wollen. Volition und Kovolution. Düsseldorf, Hückeswagen. Bei www.fpi-publikationen.de/polyloge - *POLyLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* - 04/2003.

Petzold, H.G. (2001p/2004): „Transversale Identität und Identitätsarbeit“. Die Integrative Identitätstheorie als Grundlage für eine entwicklungspsychologisch und sozialisationstheoretisch begründete Persönlichkeitstheorie und Psychotherapie – Perspektiven „klinischer Sozialpsychologie“. Düsseldorf/Hückeswagen, bei <http://www.fpi-publikationen.de/polyloge> **POLYLOGE** 10/2001, Update 02/2004, *Integrative Therapie* 4 (2004) 395-422, 4 (2005) 374-397.

Petzold, H.G.; Goffin, J.J.M.; Oudhof, J. (1993): Protektive Faktoren und Prozesse – die „positive“ Perspektive in der longitudinalen, „klinischen Entwicklungspsychologie“ und ihre Umsetzung in die Praxis der Integrativen Therapie. In: Petzold, H.G. (Hrsg.): Frühe

Schädigungen – späte Folgen? Psychotherapie und Babyforschung, Bd. 1. Paderborn: Junfermann. S. 345-497.

Pinkner, S. (2009): Das Geschlechter-Paradox. München: Deutsche Verlags Anstalt.

Potreck-Rose, F.; Jacob, G. (2003): Selbstzuwendung, Selbstakzeptanz, Selbstvertrauen: Psychotherapeutische Intervention zum Aufbau von Selbstwertgefühl. Stuttgart: Klett-Cotta.

Prengel, A. (1995): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen: Leske und Budrich.

Rechsteiner, M.; Ryter, A. (2006): Geringes Selbstvertrauen trotz guter Noten. In: Decurtins, Lu. (Hrsg.): Vom Puppenhaus in die Welt hinaus. Was Eltern über Mädchen wissen müssen. Zürich Pro Juventute.

Reichel, A. (2007): Ist Mutterglück Frauenleid? «Wir werden von Frauen geboren und zu Müttern gemacht» - Eine neugierige und kritische Betrachtung von gesellschaftlich konstruierten Mutterbildern. In: Integrative Therapie 3. Wien: S.323-342.

Rendtorff, B. (2003): Kindheit, Jugend und Geschlecht. Einführung in die Psychologie der Geschlechter. Weinheim: beltz Verlag

Renzulli, J.S.; Reis, S.M.; Stednitz, U. (2001): Das Schulische Enrichment Modell (SEM), Begabungsförderung ohne Elitenbildung. Aarau: Sauerländer.

Reis, S.M. (1998): Work left undone. Choices and Compromises of Talented Females. Mansfield Center, Connecticut: Creative Learning Press.

Rothbarth, M.K. & Bates, J.E. (1998): Temperament. In: Eisenberg, N. Handbook of Child Psychology (3/ S. 105-177). New York: Wiley and Sons.

Ruhwandl, D. (2007): Erfolgreich ohne auszubrennen. Das Burnout-Buch für Frauen. Stuttgart Klett-Cotta Leben.

Ruhwandl, D. (2009): Top im Job- Ohne Burnout durchs Arbeitsleben. Stuttgart: Klett-Cotta Leben!

Scheffler, S. (2009): Patientenverhalten von Frau und Mann als soziales Konstrukt, Strukturmerkmal und Verhaltensset – Ergebnisse der Geschlechterforschung und ihre Bedeutung für beraterische Interventionssysteme in: Integrative Therapie 35, (Wien) 2009, S. 37-49.

Schlegel, B. (2007): «Geschlechtskrankheiten – Geschlechtsgesundheiten»: Gender-typische Konstruktionen von Gesundheit und Krankheit. In: Integrative Therapie 3, (Wien) 2007, S. 299-322.

Scholl, E. (2008): Im Gleichgewicht. Life balance oder der Umgang mit Mehrfachrollen. Bern: hep-Ott Verlag.

Scholl, E.; Thürler-Reber, S. (2007): Im Gegenwind. Frau und Karriere. Bern hep-Ott Verlag.

Schultheis, F.; Perrig-Chiello, P., Buchmann, M. (Hrsg.) (2008): Kindheit und Jugend in der Schweiz. Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms «Kindheit, Jugend und

Generationenbeziehungen im gesellschaftlichen Wandel». Weinheim: Beltz.

Schulze, W. (2007): Zur Entwicklung des Selbstwertes bei einem Integrativen Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurs für Mädchen im Grundschulalter. Eine empirische Untersuchung. In: Integrative Therapie 3, Wien: 2007, S. 343-362.

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (1999): Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität. Trendbericht 4 Aarau.

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung(2007): Begabungsförderung – kein Tabu mehr. Bilanz und Perspektiven. Trendbericht 11, Aarau.

Seligmann, M.E.P. (1999): erlernte Hilflosigkeit. Weinheim: Beltz.

Sieper, J., Petzold, H.G. (2002): „Komplexes Lernen“ in der Integrativen Therapie – Seine neurowissenschaftlichen, psychologischen und behavioralen Dimensionen. Bei www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm – POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit, Düsseldorf, Hückeswagen. 10/2002.

Skarics, M. (2007): Sensibel und kompetent. Zart besaitet und erfolgreich im Beruf. Wien: Festlandverlag.

Spille, G.; Weidig, U. (2005): Überlegungen zu männerspezifischen Behandlungsansätzen in der Suchtkrankenhilfe am Beispiel der Ambulanten Rehabilitation Sucht (ARS) unter besonderer Berücksichtigung des Modells der Integrativen Therapie Bei www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm – POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit, Düsseldorf, Hückeswagen. 10/2005.

Spitzer, M. (2006): Musik im Kopf: Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk, Stuttgart. Schattauer

Spitzer, M. (2002): Lernen, Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Berlin, Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Springer-Kremser, M.; Leithner-Dziubas, K.; Fritz, A. (2008): Ist die Psychotherapie weiblich? Zur Bedeutung der Geschlechtszugehörigkeit als eine potentiell wichtige Variable in psychotherapeutischer Praxis und in der Psychotherapieforschung. In: Integrative Therapie. Wien 1-2.

Stamm, M. (2009): Begabte Minoritäten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stamm, M. (2005): Zwischen Exzellenz und Versagen. Frühleserinnen und Leser werden erwachsen. Chur: Rüegger Verlag.

Stamm, M. (1999): Einführung in die Thematik. Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität. Aarau: Trendbericht Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Stapf, A. (2004): Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit, Entwicklung, Förderung. München: C.H. Beck Verlag.

Sternberg, R.J. (2004): Definitions and conceptions of giftedness. ThousandOaks: Corwin

Press.

Stedtnitz, U. (2007): Mythos Begabung. Bern: Hans Huber.

Stöcklin, G (1997): Eltern, Kinder und das andere Geschlecht. Selbstwertung in sozialen Beziehungen. Weinheim, München: Juventa.

Streuli, E. (2007): Mit Biss und Bravour. Lebenswege von Topmanagerinnen. Zürich. Orell Füssli

Terman, L.M. (1959): The gifted Child grows up. Twenty-five years follow-up of a superior group. Stanford: Stanford University Press.

Tewes, U.; Rossmann, P.; Schallberger, U. (Hrsg) (1999): Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder. 3. Auflage. Bern: Hans Huber.

Thalmann-Heretz, K. (2009): Hochbegabung und Musikalität. Integrativ-musiktherapeutische Ansätze zur Förderung hochbegabter Kinder. Wiesbaden VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wagner, H. (2002): Hoch begabte Mädchen und Frauen. Begabungsentwicklung und Geschlechterunterschiede. Tagungsbericht. Bad Honnef: Bock

Webb, J.; Meckstroth, E.A.; Tolan, S. (1998): Hochbegabte Kinder, ihre Eltern, ihre Lehrer: ein Ratgeber. Bern: Hans Huber.

Welzer, H.; Markowitsch, H.J. (2006): Warum Menschen sich erinnern können. Fortschritte in der interdisziplinären Gedächtnisforschung. Stuttgart: Klett-Cotta.

Winner, E. (1998): Hochbegabt. Mythen und Realitäten von aussergewöhnlichen Kindern. Stuttgart: Klett-Cotta.

World Economic Forum: Women`s Empowerment: Measuring the Global Gender Gap. Studie. HYPERLINK "http://www.weforum.org" www.weforum.org

Ziegler, A.: Reattributionstraining (2002): Auf der Suche nach den Quellen der Geschlechtsunterschiede im MNG –Bereich. In: Wagner, H. (Hrsg): Hoch begabte Mädchen und Frauen: Begabungsentwicklung und Geschlechterunterschiede. Bad Honnef: Bock.

12. Anhang

Gesprächsleitfaden hochbegabter Frauen

Heute und Zukunft

Was bedeutet für dich Erfolg? Was bedeutet für dich Karriere?

Wie balancierst du Beruf und Familie aus?

Welche Hindernisse stellen sich dir in deinem Leben?

Wie schätzt du deine Fähigkeiten ein, Risiken einzugehen?

Welche Ziele verfolgst du in den kommenden Jahren?

Wie leicht fällt es dir, Entscheidungen zu treffen?

Welche Werte sind heute für dich besonders wichtig?

Welche Fragen im Zusammenhang mit deinen Fähigkeiten stellen sich dir heute?

Schule – Mädchen - Familie

Beschreibe dein familiäres Aufwachsen.

Wann stelltest du deine hohen Begabungen fest?

Wie ist es dir in der Schule ergangen?

Welche Ziele verfolgstest du als Mädchen und junge Frau?

Welche Vorbilder hattest du?

Wurdest du zu Leistungen gedrängt?

Welche Biographie hättest du wohl als Mann?

Wie stark wurde dein Wille, deine Bestrebungen von der Familie gestützt?

Wie gestaltete sich deine Berufswahlphase?

Hast du die Kombination Beruf und Familie geplant oder nicht?

Erwartungen, Attribution

Welche Erwartungen nahmst du von seiten deiner Eltern wahr?

Welche Erwartungen an dein Leben stellten deine Eltern an dich (beruflich etc.)?

Welche Erwartungen hatten die Lehrpersonen an dich?

Was spornte dich an? Woher nimmst oder nahmst du deine Motivation?

Kannst du dich an Einbussen in deinem Selbstbewusstsein erinnern?

Siehst du Züge von Perfektionismus bei dir selber?

Peers

Welche Erinnerungen und Erfahrungen machtest du in Mädchen-/ und Frauengruppen?

Viele begabte Frauen berichten, dass sie von anderen Frauen ausgeschlossen oder betrogen wurden. Kennst du das?

Partnerwahl: Welche Erfahrungen machtest du hier. Wie gehst du damit um, dass du beruflicher erfolgreicher bist als dein Mann?

In welchen Lebensbereichen setzt du heute deine Prioritäten?

Wie schätzt du deine Fähigkeiten zur high-effectivness – in kurzer Zeit vieles zu erreichen ein?

Wie einfach oder schwer fällt es dir, an deine Fähigkeiten zu glauben? Hast du ein Gefühl anders zu sein als andere Frauen?

Selbsteinschätzung

Welches sind deine Glücksmomente?

Wann fühlst du dich einsam?

Wenn eine Fee käme und du hättest drei Wünsche offen. Welche wären das?

Zusammenfassung

Wenn Frauen zwischen hohen Begabungen und mangelndem Selbstwert balancieren

Die Begriffe Begabung und Selbstwert werden einleitend beleuchtet. Auf dem Genderdiskurs der integrativen Therapie aufbauend, werden fünf Interviews mit begabten Frauen zwischen 40 und 55, alle Lehrerinnen, anhand der Gesundheits- und Krankheitslehre der integrativen Therapie, unter besonderer Berücksichtigung der Protektiv- und der Risikofaktoren analysiert. Dabei zeigt sich in den Lebensgeschichten dieser Frauen, wie wenig deren Potenzial von ihrem Umfeld berücksichtigt und gefördert wurde. Die Schweizer Frauen mussten zwischen ihrem tatsächlichen Möglichkeiten und den Anforderungen ihrer Umgebung Kompromisse schliessen, Lehrerin zu werden kann als kreative Anpassung an ihr Umfeld verstanden werden. Es wird aufgezeigt, dass auch in der Begleitung hoch begabter Frauen eine geschlechtersensible Wahrnehmung bei den spezifischen Faktoren der Selbstwertentwicklung berücksichtigt werden sollte. Beispiele zur Selbstwertförderung im Bildungsbereich werden aufgezeigt.

Schlüsselwörter: begabte Frauen, Integrative Therapie, Selbstwertentwicklung, Protektiv- und Risikofaktoren.