



PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ
INSTITUT AUSBILDUNG

MASTERARBEIT

zum Abschluss des
Masterstudiums für das Lehramt Primarstufe

Begabte Frauen und patriarchale Machtstrukturen

Ein mehrperspektivischer Blick auf Begabung im Kontext Schule

vorgelegt von

Verena Hochreiter, BEd

Betreuung

HS-Prof. Dr. Martina Müller, BEd M.A.

(Allgemeine Bildungswissenschaften)

Matrikelnummer:

01610391

Wortanzahl:

26 608

Linz, 20. Juni 2023

Danksagung

Ich möchte mich bei allen Personen bedanken, die mich beim Schreiben dieser Masterarbeit emotional unterstützt und begleitet haben.

Vor allem danke ich meiner Betreuerin Frau Dr. Martina Müller, welche mich stets bestärkte, ein offenes Ohr für Fragen und Anliegen hatte, sowie mir beim Konkretisieren meines Vorhabens half und durch neue Inputs und Sichtweisen meinen Blick für die Thematik schärfte.

Des Weiteren möchte ich meinen Dank den Teilnehmenden meiner Studie aussprechen, welche mich mit ihren Geschichten inspirierten und berührten. Das Funkeln in den Augen der Mütter, wenn sie über ihre Töchter sprachen, werde ich wohl nie vergessen.

Außerdem möchte ich meiner Mutter danken, dass sie immer für mich da war und mir mit Rat und Tat zur Seite stand.

Ohne die Unterstützung meines Partners hätte ich bestimmt des Öfteren den Kopf in den Sand gesteckt – ein herzliches Danke für alles.

Kurzfassung

Da die weibliche (Hoch-)Begabung immer noch als Randthema behandelt wird, gilt das Forschungsinteresse dieser Arbeit den begabten Frauen. Besonderer Fokus wurde auf das Erleben der Schulzeit gelegt. Um kein einseitiges Bild zu erhalten, wurde zusätzlich zur Eigenwahrnehmung auch die Fremdwahrnehmung ihrer Mütter erhoben. Themen wie Fördermaßnahmen und Potenzialentfaltung, Diskriminierungserfahrungen, Selbstbewusstsein, Intelligenz und patriarchale Machtstrukturen in Bildungseinrichtungen wurden qualitativ erforscht und inhaltsanalytisch ausgewertet. Des Weiteren wurden Ratschläge begabter Frauen und ihrer Mütter für begabte Frauen im Bildungswesen erhoben sowie die Einschätzung bezüglich des Umgangs mit begabten Mädchen/Frauen im Kontext Schule ermittelt, wodurch sich Implikationen für das pädagogische Handeln ableiten lassen. Im Rahmen dieser Studie konnte gezeigt werden, dass begabte Frauen vermehrt neutrale Erinnerungen an ihre Schulzeit haben, begleitet von einigen negativen. Dazu zählen beispielsweise Mobbing und Ausgrenzung, Unterforderung, zu wenig Förderangebote, keine Differenzierung während des Unterrichts sowie Druck und Unsicherheit. Es konnte ebenfalls festgestellt werden, dass begabte Mädchen die Förderung im schulischen Kontext als unzureichend wahrnahmen und häufig über begabungshemmende Haltungen seitens ihrer Lehrpersonen sprachen. Ebenfalls wurde ersichtlich, dass patriarchale Machtstrukturen in Bildungseinrichtungen immer noch ihre Wirkung entfalten und dies einen deutlichen Einfluss auf die befragten begabten Frauen hatte. Begabte Frauen und ihre Mütter raten begabten Mädchen vor allem, sich ihr Selbstbewusstsein zu bewahren und sich nicht unterkriegen zu lassen. Für den Umgang mit begabten Lernenden im Kontext Schule wünschen sich begabte Frauen und ihre Mütter vor allem eine interessensbasierte Förderung sowie die Berücksichtigung der Individualität und der Bedürfnisse begabter Lernender. Müttern scheint eine „Normalisierung“ von (Hoch-)Begabung ein großes Anliegen zu sein.

Abstract

Since female giftedness is still treated as a marginal topic, the research interest of this thesis is focused on gifted women. Special focus was put on the experience during school years. To avoid a one-sided picture, the perception of the gifted women's mothers was also collected in addition to their own perception. Topics such as support measures and the development of potential, experiences of discrimination, self-confidence and intelligence, and patriarchal power structures in educational institutions were explored qualitatively and evaluated in terms of content analysis. Furthermore, advice from gifted women and their mothers for gifted women in the educational system was collected, as well as the assessment regarding the handling of gifted girls/women in the context of school, whereby implications for daily actions in school can be derived. In the context of this study, it could be shown that gifted women have more neutral memories of their school years, accompanied by some negative ones. These include bullying and exclusion, underchallenge, too little support, no differentiation during lessons, as well as pressure and insecurity. It was also found that gifted girls perceived the support in the school context as insufficient and spoke increasingly about attitudes of their teachers that inhibit giftedness. Furthermore, it became apparent that patriarchal power structures in educational institutions still have an effect and that this had a clear influence on the gifted women interviewed. Gifted women and their mothers advise gifted girls above all to maintain their self-confidence and not to let themselves be defeated. For dealing with gifted learners in the context of school, gifted women and their mothers wish above all for interest-based support, the recognition of the individuality and the consideration of the needs of gifted learners. Mothers are advocating for a normalization of giftedness, which is a major concern for them.

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	9
2. BEGABUNG ALLGEMEIN	11
2.1. Definitionen, Begriffe und Theorien	11
2.2. Begabungsmodelle	18
3. BEGABUNG IM KONTEXT SCHULE	26
3.1. Grundsatzerlass zur Begabungs- und Begabtenförderung (BMB, 2017)	26
3.2. Begabungsdiagnostik	28
3.3. Förderung und Potenzialentfaltung begabter Schüler*innen	34
3.4. Die Rolle von Lehrpersonen und der Institution Schule	37
4. WEIBLICHE BEGABUNG	40
4.1. Das Patriarchat und Macht	40
4.2. Die weibliche Sozialisation	43
4.3. Begabte Mädchen und Frauen	50
4.4. Ausgewählte empirische Studien zum Thema	55
5. EMPIRISCHER TEIL	64
6. ERGEBNISSE	81
7. DISKUSSION	127
8. LITERATURVERZEICHNIS	133
9. ABBILDUNGSVERZEICHNIS	139
10. TABELLENVERZEICHNIS	139
11. ANHANG	140
12. EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG	176

1. EINLEITUNG

Viele Forscher*innen haben sich mit dem Thema Begabung auseinandergesetzt, jedoch gibt es noch immer ein großes Forschungsdefizit im Bereich weibliche (Hoch-)Begabung (Fietze, 2019; Kubetzki & Garthe, o.J.). Warum dies so ist, lässt sich nach Ciado-Perez (2020) ganz allgemein damit begründen, dass sich über Jahrtausende etabliert hat, das Männliche als „repräsentativ für alle Menschen“ (S. 11) anzusehen. Es wurde daher gerade beim Sammeln und Strukturieren von Daten darauf vergessen, weibliche und männliche Daten voneinander zu unterscheiden. Darum liegt es an uns, dies zu ändern.

Auch auf politischer Ebene wurde erkannt, dass es Zeit für einen Paradigmenwechsel ist. Dem Grundsatzterlass zur Begabungs- und Begabtenförderung (BMB, 2017) kann explizit entnommen werden, dass auf eine gendersensible Begabungsförderung im schulischen Kontext zu achten ist, damit *allen* Menschen ein gleichberechtigter Zugang zu „*allen* Wissens- und Kompetenzbereichen“ (ebd.) ermöglicht werden kann.

Bei einer im Jahr 2022 durchgeführten Studie der Universitäten Tübingen, Maastricht und Jena wurde der Frage nachgegangen, welche Schüler*innen von Lehrenden für eine Begabungsabklärung vorgeschlagen werden. Die Forschenden kamen zu dem Ergebnis, dass vor allem Jungen aus bildungsnahen Elternhäusern von Lehrpersonen zur Begabungsabklärung geschickt werden (Golle, Schils, Borghans & Rose, 2022). Dies macht deutlich, dass sowohl in der Gesellschaft als auch im Kontext Schule immer noch Vorurteile und Stereotype das Bild der (Hoch-)Begabung prägen.

Aus diesem Grund widmet sich diese Masterarbeit den begabten Frauen. Es wird ein mehrperspektivischer Blick auf das Erleben der Schulzeit begabter Frauen geworfen, welcher durch die Einschätzung der Mütter sowie die Wahrnehmung ihrer begabten Töchter gegeben werden kann. Zuerst folgt eine theoretische Anbindung gefolgt von der Auseinandersetzung mit der bisher geleisteten Forschung. Danach soll im empirischen Teil dieser Arbeit den Fragen nachgegangen werden, welche positiven und negativen Erinnerungen begabte Frauen und ihre Mütter an ihre Schulzeit/die Schulzeit der Tochter in Erinnerung bewahrt haben, welche Fördermaßnahmen begabte Frauen während ihrer Schulzeit erhielten, welche Form von Diskriminierungserfahrungen sie machen mussten und ob begabte Frauen patriarchale Machtstrukturen in Bildungseinrichtungen wahrnahmen. Des Weiteren wird der Bogen zum täglichen Handeln im schulischen Alltag gespannt und die Teilnehmerinnen geben ihre Einschätzung ab, welche Aspekte sie als grundlegend für den Umgang mit begabten Mädchen/Frauen im Bildungswesen erachten.

Aufgrund dieses Forschungsvorhabens ergibt sich folgende zentrale Forschungsfrage: *„Wie haben begabte Frauen ihre Schulzeit wahrgenommen?“*

Für die Beantwortung der genannten Forschungsfrage wurde eine qualitative Studie durchgeführt. Die aufbereiteten Daten wurden im Anschluss inhaltsanalytisch ausgewertet.

Abschließend und zum Einstieg soll folgendes Zitat von Mary Robinson Lust auf mehr machen:

In a society where the rights and potential of women are constrained, no man can be truly free. He may have power, but he will not have freedom

(Mary Robinson, o.J.; zit. n. Hertz, 2019).

2. BEGABUNG ALLGEMEIN

Leistungsexzellenz und hohe Begabung haben seit jeher das Interesse der Menschen geweckt. Schon in der Antike haben sich Gelehrte mit dem Mythos besonders *intelligenter* Kinder beschäftigt (Ziegler, 2018, S. 9ff). Konfuzius und Platon (zit. n. Ziegler, ebd.) nannten sie „himmlische Kinder“ (S. 9), da sie ihre Begabung als Geschenk Gottes erachteten.

In diesem ersten Unterkapitel werden verschiedene Definitionen des Begabungsbegriffs vorgestellt, diskutiert und zueinander in Beziehung gesetzt.

Die Begriffe *Hochbegabung* und *Begabung* werden in der Literatur häufig synonym verwendet, wobei nach Behrensen und Solzbacher (2016, S. 22) der Begriff Hochbegabung vermehrt in psychologischen Fachkreisen gebraucht wird und Begabung im pädagogischen Kontext. In dieser Arbeit werden Begabung, Hochbegabung und (Hoch-)Begabung synonym verwendet und meinen ein und dasselbe Phänomen.

2.1. DEFINITIONEN, BEGRIFFE UND THEORIEN

Im wissenschaftlichen Diskurs besteht breiter Konsens darüber, dass bis heute keine eindeutige beziehungsweise allgemein gültige Definition des Begabungsbegriffs vorliegt (Ziegler, 2018, 2016; Stapf, 2010; Brackmann, 2017; Rost, 2009; zit. n. Hoyer, 2012; Talente OÖ, o.J.; Webb, Meckstroth & Tolan, 2007; Renzulli, 2011; Trautmann, 2016). Schon gegen Ende des 20. Jahrhunderts konnte Hany (zit. n. Ziegler, 2018, S. 4f) über 100 verschiedene Definitionen aus dem Themenfeld der Begabungsforschung zusammentragen. Dies hängt nach Ziegler (ebd.) unter anderem damit zusammen, dass Begabung in allen historischen Epochen Faszination geweckt hat und der Begriff somit immer noch abhängig von unterschiedlichen geschichtlichen Prägungen und Vorstellungen ist. Laut

Renzulli (2011, S. 82) muss daher in erster Linie zwischen *konservativen* und *liberalen* Definitionen des Begabungsbegriffs unterschieden werden.

Ein *konservatives Verständnis von Begabung* bezieht sich laut Renzulli (2011) ausschließlich auf die akademischen Leistungen („academic performances“, S. 82) und schließt somit andere Begabungsbereiche, wie etwa musische, künstlerische oder sportliche aus. Ein Vertreter dieses Verständnisses ist beispielsweise Terman (1926, S. 43; zit. n. Renzulli, 2011, S. 82), welcher bekannt für seine Längsschnittstudie „Genetic Studies of Genius“ ist, wobei die Entwicklung von über 1500 begabten Proband*innen über eine Zeitspanne von 35 Jahren untersucht worden ist. Die Auswahl erfolgte mittels subjektiver (Information von Lehrer*innen) und objektiver (Messung der Intelligenz) Identifikation (Trautmann, 2016, S. 19). Terman (1926; zit. n. Renzulli, 2011) verwendete für die objektive Identifikation die Skala von Binet (1908; zit. n. Trautmann, ebd.) und definiert Begabung demnach folgendermaßen:

[T]he top 1% level in general intellectual ability, as measured by the Stanford-Binet Intelligence Scale or a comparable instrument (S. 82).

Bezugnehmend auf die Aussagekraft von Intelligenztests ist darauf hinzuweisen, dass selbst Binet (1905, S. 194; zit. n. Behrens & Solzbacher, 2016) hervorhebt, dass die Skala keine Messung der Intelligenz¹ erlaubt, da „intellektuelle Fähigkeiten nicht addiert und somit nicht wie lineare Oberflächen gemessen werden können“ (S. 25). Bezugnehmend auf die Terman-Studie betont Ziegler (2018, S. 28), dass ein IQ-Wert von größer gleich 135 Punkten das Teilnahme Kriterium darstellte. Dadurch wurden die Bewerber Shockley und

¹ **Intelligenz** setzt sich nach Behrens und Solzbacher (2016) aus verschiedenen Teilkomponenten zusammen. Die Autorinnen (ebd.) weisen darauf hin, dass „Modelle präferiert [werden], die das Zusammenwirken von Bearbeitungsgeschwindigkeit, Merkfähigkeit, Einfallsreichtum und Verarbeitungskapazität in den jeweiligen Fähigkeitsbereichen des sprachgebundenen, des zahlengebundenen und des anschauungsgebundenen Denkens abbilden“ (S. 27).

Alvarez von der Studie ausgeschlossen. Im weiteren Verlauf ihres Lebens wurden jedoch beide mit einem Nobelpreis ausgezeichnet. Es ist daher fraglich, ob sich der Begabungsbegriff auf den Intelligenzquotienten reduzieren lässt. Auch Renzulli (2011, S. 82) betont, dass heutzutage nur wenige an einer strikt konservativen Definition von Begabung festhalten.

Diesem Verständnis von Begabung stehen *liberale Konzepte* gegenüber, welche den Begabungsbegriff öffnen und neben den intellektuellen Fähigkeiten noch weitere Begabungsbereiche miteinbeziehen. Witty (1958; S. 62.; zit. n. Renzulli, 2011), ein Vertreter dieser Strömung, definiert Begabung somit mit folgenden Worten:

There are children whose outstanding potentialities in art, in writing, or in social leadership can be recognized largely by their performance. Hence, we have recommended that the definition of giftedness be expanded and that we consider any child gifted whose performance, in a potentially valuable line of human activity, is consistently remarkable (S. 82).

Demnach kann Begabung als Potenzial² verstanden werden, welches sich in einer konstant außergewöhnlichen Leistung³ in einem gewissen Bereich zeigt (Witty, 1958, zit. n. Renzulli, ebd.).

Das Österreichische Zentrum für Begabungsförderung und Begabtenforschung (ÖZBF, o.J.) versteht *Begabung* ebenfalls als „das Potenzial eines Menschen zu außergewöhnlichen Leistungen“. Auch nach diesem Verständnis sind der Intelligenzquotient und intellektuelle/akademische Leistungen nicht mehr (allein)

² **Potenzial** kann laut Duden (2022) als „Gesamtheit aller vorhandenen, verfügbaren Mittel, Möglichkeiten, Fähigkeiten [und] Energien“ verstanden werden.

³ Nach der Definition des Dudens (2022) kann das Adjektiv **außergewöhnlich** in Bezug auf Begabung mit den Worten „über das gewohnte Maß hinausgehen“ beschrieben werden. **Leistung** wird nach Hany (2012; zit. n. Behrensen & Solzbacher, 2016) folgendermaßen definiert: „...wenn eine Person die eigenen Kapazitäten mobilisiert, um eine Aufgabe zu bewältigen, für deren Ergebnis ein Gütemaßstab als verbindlich gesetzt wird“ (S. 38).

ausschlaggebend, da auch „nicht-intellektuelle“ und „nicht-schulische“ Leistungsbereiche in den Begabungsbegriff miteinfließen. Diese Definition unterscheidet sich jedoch in dem Punkt von Witty's Verständnis (ebd.), da außergewöhnliche Leistungen nur als eine Möglichkeit und nicht als Grundbedingung erachtet werden.

Das International Panel of Experts for Gifted Education (iPEGE, 2009, S. 18) vertritt eine ähnliche Auffassung und fasst zusammen, dass Intelligenz nur einen Teilbereich von Begabung darstellt und definiert Begabung folgendermaßen:

Als Begabung wird allgemein das Leistungsvermögen insgesamt bezeichnet. Spezieller ist mit Begabung der jeweils individuelle Entwicklungsstand der leistungsbezogenen Potenziale gemeint, also jener Voraussetzungen, die bei entsprechender Disposition und langfristiger, systematischer Anregung, Begleitung und Förderung das Individuum in die Lage versetzen, sinnorientiert und verantwortungsvoll zu handeln und auf Gebieten, die in der jeweiligen Kultur als wertvoll erachtet werden, anspruchsvolle Tätigkeiten auszuführen (iPEGE, 2009).

Ebenso erachtet das *Kompetenzzentrum Talente OÖ* (2022) Begabung als ein Potenzial, welches sich „in entsprechenden Leistungen zeigen kann“ (ebd.). Diesem Verständnis von Begabung nach werden „günstige Entwicklungsbedingungen“ (ebd.) als grundlegender Faktor anerkannt, um Begabung(en) entwickeln zu können. Der Verein Talente OÖ (2022) bezieht sich bei der Definition von Begabung auf das „Drei-Ringe-Modell/Mehr-Faktoren-Modell“ nach Renzulli (1981; zit. n. Talente OÖ, 2022) und das „triadische Interdependenz-Modell“ nach Mönks (1992; zit. n. ebd.). Beide Modelle werden im folgenden Unterkapitel näher erläutert.

Über den Verein Stiftung Talente OÖ können von eigens bereitgestellten Psycholog*innen Begabungsabklärungen durchgeführt werden. Die Beurteilung, ob eine Person demnach als (hoch-)begabt gilt, ist immer noch vom Intelligenzquotienten (IQ größer gleich 130 Punkten), welcher bei der Abklärung

ermittelt wird, abhängig. Das Kompetenzzentrum Talente OÖ ist für die vorliegende Arbeit von wesentlicher Bedeutung, da ein Großteil der Studienteilnehmerinnen in diesem Zentrum an einer Begabungsabklärung teilgenommen hat.

Zusätzlich zum Definitionsproblem stellt sich noch die Frage, ob Begabung angeboren ist, oder erworben werden kann. In diesem Kontext lassen sich *statische* und *dynamische* Auffassungen von Begabung unterscheiden.

Der *statische* Begabungsbegriff ist historisch geprägt und bezieht sich nach Weigand (2011, S. 50) vor allem auf die Auffassung, dass Begabung angeboren sei. Ziegler (2018, S. 23) betont, dass dieses Verständnis vor allem durch religiöse Weltanschauungen der Antike und des Mittelalters geprägt worden ist und sich das „Erklärungsmuster“ (S. 13) der Begabung vom göttlichen Geschenk hin zur genetischen Determinierung gewendet hat. Auch die „Vererbungstheorie“ (Lamarck, Galton, Mendel; zit. n. Hoyer, 2012) hat zahlreiche Menschen, unter anderem Forschende und Lehrende, überzeugt. Dieser Theorie nach sind „erworbene Fähigkeiten vererbbar“ (ebd., S. 15), wozu auch Intelligenz und Talente⁴ zählen. Vertreter*innen des statischen Begabungsbegriffs sind daher der Ansicht, dass Begabung nicht entwickelt werden kann, sondern von Anfang an *da ist* und dass eine Beeinflussung nur beschränkt möglich sei (Feger, 1988, S. 23).

Das Pendant zum statischen Begabungsbegriff stellt der *dynamische* dar, welcher durch Heinrich Roth (1952, zit. n. Weigand, 2011, S. 51) geprägt worden ist. Roth (1952; zit. n. Hoyer, 2012) vertritt die Auffassung, dass Begabung als „produktive Lernfähigkeit“ (S. 51) verstanden werden kann. Ebenfalls setzte sich Roth (zit. n. Wollersheim, 2014, S. 29) für einen pädagogischen Begabungsbegriff ein und formte diesen bedeutend mit. Er vertritt erstmals die

⁴ Der Begriff **Talent** beschreibt laut dem ÖZBF (o.J.) das „Potenzial für besondere Leistungen in einem spezifischen Bereich wie z.B. Fußball, Klavier [oder] Sprache.“

Auffassung, dass zwischen Intelligenz und Begabung unterschieden werden muss. Demnach versteht er Intelligenz als eine „Anfangsleistung neuen Aufgaben gegenüber“ (zit. n. Hoyer, 2012, S. 51) und Begabung als „Möglichkeit zur Endleistung bestimmter Art und Höhe“ (ebd.). Sein Verständnis von Begabung ist daher so prägend für die Pädagogik, da er dem *Lehr- und Lernprozess* eine wesentliche Bedeutung zukommen lässt. Er spricht sich offen gegen die Vererbungstheorie aus und ist der Überzeugung, dass sich Begabung nur entwickeln kann, wenn auch die Umwelt und die persönlichen Faktoren übereinstimmen (ebd.).

Ob Begabung angeboren oder erlernbar ist, konnte noch nicht vollständig geklärt werden, jedoch betonen Ziegler und Stern (2021), dass es wohl ein Zusammenspiel aus Anlage und Umwelt („Nature“ und „Nurture“) sei.

Um das Thema *Definitionen des Begabungsbegriffs* abzuschließen, werden nun die sechs Definitionskategorien nach Mönks und Mason (2000, zit. n. Trautmann, 2016, S. 43ff) vorgestellt:

a. „[G]enetisch orientierte Definitionen“ (ebd., S. 43)

Definitionen, die dieser Kategorie zugeordnet werden können, beziehen sich auf den Intelligenzquotienten und erachten Begabung als „genetisch determiniert“ (ebd.), messbar und „temporal recht stabil“ (ebd.).

b. „[K]ognitiv orientierte Definitionen“ (ebd., S. 43f)

Bei diesem Verständnis von Begabung werden „Denk- und Verarbeitungsprozesse“ (ebd., S. 43) in das Zentrum gerückt.

c. „[L]eistungsorientierte Definitionen“ (ebd., S. 44)

Nach dieser Auffassung werden Personen als begabt bezeichnet, wenn sie hoch produktiv sind und außergewöhnliche Leistungen erbringen. Ein Vertreter dieser Strömung ist Renzulli (2005, S. 262; zit. n. Trautmann, 2016, ebd.).

d. „[U]mweltorientierte Definitionen“ (ebd., S. 44)

Vertreter*innen dieses Definitionsverständnisses (z.B. Ziegler, 2005, zit. n. Trautmann, 2016, ebd.) verfolgen einen systemischen Ansatz und erachten Begabung als das Zusammenwirken von genetischer Grundausstattung, Umwelt und dem Selbst.

e. „[U]mweltorientierte-dynamische Definitionen“ (ebd., S. 44f)

Dieses Verständnis stellt eine „Variante innerhalb der umweltorientierten Begriffsbestimmungen“ (ebd., S. 44) dar. Ein Vertreter ist Heinrich Roth (1961; zit. n. Trautmann, ebd.), welcher die Auffassung vertritt, dass Begabung beeinflussbar ist.

f. „[K]reativitätsfördernde Definitionen“ (ebd., S. 45)

Diese Kategorie weist großes Polarisierungspotenzial auf, da Forscher*innen verschiedener Strömungen der Kreativität entweder eine entscheidende Rolle zuweisen oder diese überhaupt nicht berücksichtigen. Vertreter*innen dieser Auffassung (z.B. Renzulli, 2005; Brümmer/Trautmann, 2016; zit. n. Trautmann, 2016, ebd.) erachten Kreativität als die Fähigkeit zu divergentem Denken, welche Begabte dazu befähigt, „ungewöhnliche Handlungsoptionen zu vollziehen“ (ebd.).

In einem weiteren Schritt werden nun verschiedene Begabungsmodelle vorgestellt.

2.2. BEGABUNGSMODELLE

So wie es eine Fülle an unterschiedlichen Begabungsdefinitionen gibt, finden sich auch zahlreiche Modelle in der Literatur, die versuchen, das teilweise „unüberschaubare Konstrukt der (Hoch-)Begabung“ (Müller-Opplinger, 2021, S. 204) zu erklären. Das Ziel dieser Abbilder ist, komplexe Zusammenhänge sowie wechselseitige Beeinflussung greif- und verstehbar zu machen.

Im Folgenden werden drei *mehrdimensionale* Modelle exemplarisch vorgestellt. Zuerst wird das „Drei-Ringe-Modell/Mehr-Faktoren-Modell“ nach Renzulli (1978) behandelt, danach wird Bezug zum „triadischen Interdependenz-Modell“ nach Franz-Josef Mönks (1985) hergestellt und abschließend wird das „Aktiotop-Modell“ von Ziegler (2005) näher beleuchtet.

2.2.1. DREI-RINGE-MODELL/MEHR-FAKTOREN-MODELL

Besonders prägend für die Begabungsforschung war das dynamische Begabungskonzept nach Renzulli („Drei-Ringe-Modell“, 1978), da es weltweit das erste mehrdimensionale Modell darstellte und Begabung als beeinflussbar anerkannte (Hoyer, Weigand & Müller-Opplinger, 2013, S. 94; Fortenbacher, 2006, S. 18; Müller-Opplinger, 2021, S. 206). Renzulli wandte sich von einem eindimensionalen Begabungsverständnis, welches allein durch einen hohen IQ-Wert definiert wird, ab. Das „Drei-Ringe-Modell“ versteht Begabung als „dynamische Größe“ (Hoyer, Weigand & Müller-Opplinger, ebd.), die in einem reziproken Verhältnis zur sozialen Umwelt und Bildung steht. Dadurch wird besonders hervorgehoben, dass Begabung nicht „allein aus der Person heraus“ (Müller-Opplinger, 2021, S. 206) entsteht, sondern von der Resonanz und der Förderung des Umfelds abhängig ist. Demnach können Potenziale, welche nicht gefördert werden, auch verkümmern (Hoyer, Weigand & Müller-Opplinger, 2021, ebd.).

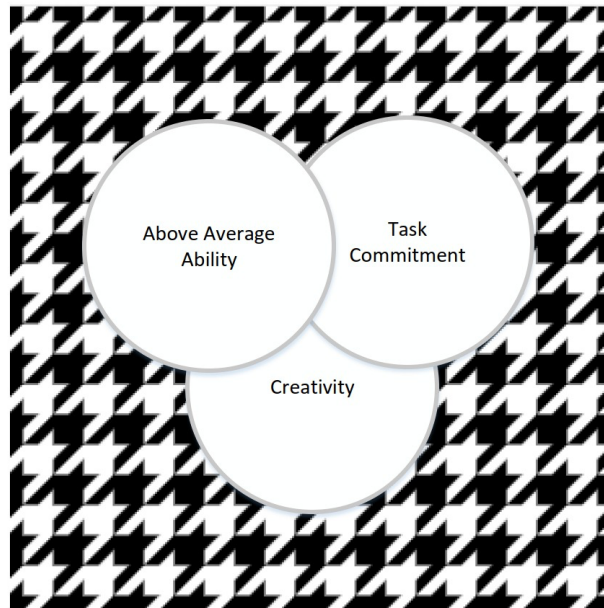


Abbildung 1: Drei-Ringe-Modell nach Renzulli
(Hochreiter, 2023; eigene Darstellung)

Begabung kann in diesem Modell als das Zusammenwirken der Persönlichkeitsmerkmale *überdurchschnittliche Fähigkeiten* („Above Average Ability“), *Aufgabenverpflichtung* („Task Commitment“) und *Kreativität* („Creativity“) verstanden werden (Hoyer, Weigand & Müller-Opplinger, 2013, S. 95). Der Hintergrund in „Houndstooth“-Optik kennzeichnet die subjektive Lebensumwelt (Institutionen, Gesellschaft, Personen und Kultur) des Individuums, welche in enger Verbindung mit der Entwicklung einer Begabung steht. Dies soll verdeutlichen, dass jedes Persönlichkeitsmerkmal stark von der Umwelt abhängig ist (ebd.).

Der Ring *überdurchschnittliche Fähigkeiten* beschreibt allgemein-kognitive sowie spezifische Fähigkeiten in einem oder mehreren Bereichen (ebd.). Hoyer, Weigand & Müller-Opplinger (2013) weisen darauf hin, dass in einigen deutschen Übersetzungen „Above Average Ability“ (S. 94) mit Intelligenz gleichgesetzt worden ist, dies jedoch nicht dem Verständnis Renzullis (ebd.) entspricht, da dieser, in Bezug auf die Begabungsförderung, eine sowohl multifaktorielle als auch systemische Betrachtungsweise präferierte. Es wird daher zwischen

allgemeinen („general ability“) und spezifischen Fähigkeiten („special ability“) unterschieden, wobei allgemeine Fähigkeiten beispielsweise in einem Intelligenztest gemessen werden können und spezifische Fähigkeiten bestimmte Leistungen in gewissen Gebieten hervorbringen können (Fortenbacher, 2006, S. 18).

Der Ring *Kreativität* beschreibt die Fähigkeiten zu neuem, selbstständigem und unkonventionellem Denken und Schaffen (Hoyer, Weigand & Müller-Opplinger, 2013, S. 94). Renzulli (1993; zit. n. Trautmann, 2016, S. 53) definiert Kreativität als „originelles, produktives, flexibles und individuell-selbstständiges Vorgehen im Lösen von Aufgaben“ (S. 18).

Unter *Aufgabenverpflichtung* versteht Renzulli (zit. n. Müller-Opplinger, 2021) die Ausdauer, das Interesse und das Engagement sich intensiv und über einen längeren Zeitraum hinweg einer Aufgabe zuzuwenden.

Renzulli (1993; zit. n. Müller-Opplinger, ebd.) definiert den Ring „Task Commitment“ mit folgenden Worten:

Dieses Merkmal zeigt sich über Motivation hinaus in Form von Leistungswillen im Hinblick auf Wissen, Lernen oder das Erreichen eines Ziels. Es steht für hohes Interesse sowie Begeisterung und Ausdauer, eine bestimmte Aufgabe zu meistern, und basiert auf kognitiven, motivationalen und emotionalen Persönlichkeitsmerkmalen“ (S. 207).

2.2.2. MODELL DER TRIADISCHEN INTERDEPENDENZ

Das triadische Interdependenz-Modell nach Mönks und Mason (2000; zit. n. Ziegler, 2018, S. 57) baut auf Renzullis „Drei-Ringe-Modell“ auf und ergänzt dabei explizit den Einfluss von Umweltfaktoren (Schule, Peers und Familie). Dadurch wird die Bedeutung des sozialen Kontextes besonders hervorgehoben und auf die „wechselseitige Abhängigkeit (Interdependenz) von hochbegabtem Verhalten und Umweltmerkmalen“ (Müller-Opplinger, 2021, S. 209) verwiesen.

Durch dieses Verständnis wird nach Müller (2016) vor allem die „Bedeutsamkeit [einer] wirksamen Lernumgebung“ (S. 36) hervorgehoben.

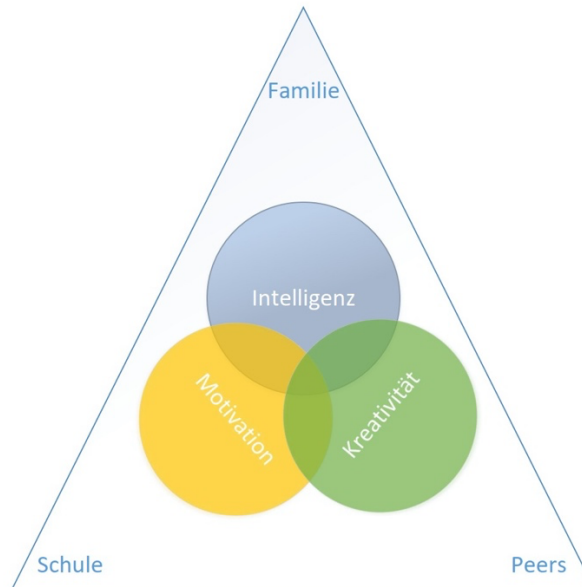


Abbildung 2: Modell der triadischen Interdependenz nach Mönks und Mason (Hochreiter, 2023; eigene Darstellung)

Das „triadische Interdependenz-Modell“ (Müller-Opplinger, 2021, ebd.) unterscheidet sich auch dahingehend von Renzullis „Drei-Ringe-Modell“ (ebd.), da abgeänderte Begriffe verwendet werden. Während Renzulli besonders auf die Offenheit der Begriffe geachtet hat, wird in Mönks Modell der Terminus „above average abilities“ auf Intelligenz reduziert und „task commitment“ mit Motivation gleichgesetzt (ebd.) Mönks (o.J.; zit. n. Fortenbacher, 2006, S. 19) vertritt ebenfalls die Auffassung, dass für die Entwicklung der eigenen Potenziale hin zur Begabung nicht nur die inneren, sondern auch die äußeren Faktoren ausschlaggebend sind. Demnach kann eine Person nur dann eine Begabung entwickeln, wenn alle sechs Begabungsbedingungen (Intelligenz, Kreativität, Aufgabenzuwendung, Schule, Peers und Familie) in erforderlichem Maße ausgebildet sind und ineinandergreifen (ebd.).

Besonders die Familie ist grundlegend für die „sozial-emotionale Entfaltung“ (Fortenbacher, 2006, S. 19) des Individuums. Stamm (1992, zit. n. Fortenbacher, ebd.) weist darauf hin, dass Eltern von begabten Kindern oftmals überfordert sind und dadurch nicht die nötige Förderung und Unterstützung bieten können, die ihr Kind benötigen würde. Auf der anderen Seite neigen die Eltern begabter Kinder auch dazu, zu hohe Ansprüche an ihre Kinder zu stellen (ebd.). Dies kann in Vernachlässigung der persönlichen Bedürfnisse des Kindes resultieren und es maßgeblich überfordern (ebd.).

Auch die Schule nimmt eine essenzielle Rolle in Bezug auf die Entwicklung der eigenen Potenziale ein (Fortenbacher, 2006). Wenn Lehrpersonen sich jedoch durch das hohe Lerntempo von begabten Kindern überfordert fühlen und nicht wissen, wie sie der Situation gerecht werden können, kann dies dazu führen, dass begabte Schüler*innen mit „Nichtachtung und/oder Zurückweisung“ (Stamm, 1992; zit. n. Fortenbacher, ebd.) gestraft werden. Darum ist es entscheidend, dass Lehrer*innen darauf vorbereitet werden, begabte Kinder zu unterrichten (ebd.).

Als Peers werden Gleichaltrige bezeichnet, die eine soziale Beziehung zu der begabten Person haben. Durch Stigmatisierung und Ablehnung der hohen Begabung kann es passieren, dass begabte Individuen als „Streber“ (Fortenbacher, ebd., S. 20) oder „Schlauköpfe“ (ebd.) abgestempelt werden.

Es lässt sich festhalten, dass sowohl Renzulli als auch Mönks (Ziegler, 2018, S. 57) in diesen mehrdimensionalen Modellen darum bemüht waren, Begabung als dynamische Größe zu erachten und damit die pädagogische Förderung priorisierten.

Abschließend wird nun das Aktiotop-Modell nach Ziegler (2005; zit. n. Ziegler, 2018, S. 61ff) vorgestellt.

2.2.3. AKTIOTOP-MODELL

Ziegler (2018) vertritt ein leistungsorientiertes Verständnis von Begabung und ist daher der Auffassung, dass Begabung dadurch definiert werden kann, dass eine begabte Person „wahrscheinlich einmal Leistungsexzellenz“ (S. 17) erbringen wird.

Das Aktiotop-Modell von Ziegler (2005; zit. n. Ziegler, 2018) ist ein systemischer Ansatz, wodurch dem Lebensumfeld des Individuums besondere Beachtung geschenkt wird. Begabung wird von Ziegler (ebd.) nicht als Persönlichkeitsmerkmal verstanden, sondern als das Zusammenwirken von Person und Umwelt. Im Zentrum des Aktiotop-Modells stehen Handlungen. Durch die Weiterentwicklung „des individuellen Handlungsrepertoires“ (S. 61) wird eine Person zu komplexeren Abläufen befähigt, welche schließlich in Leistungsexzellenz münden können.

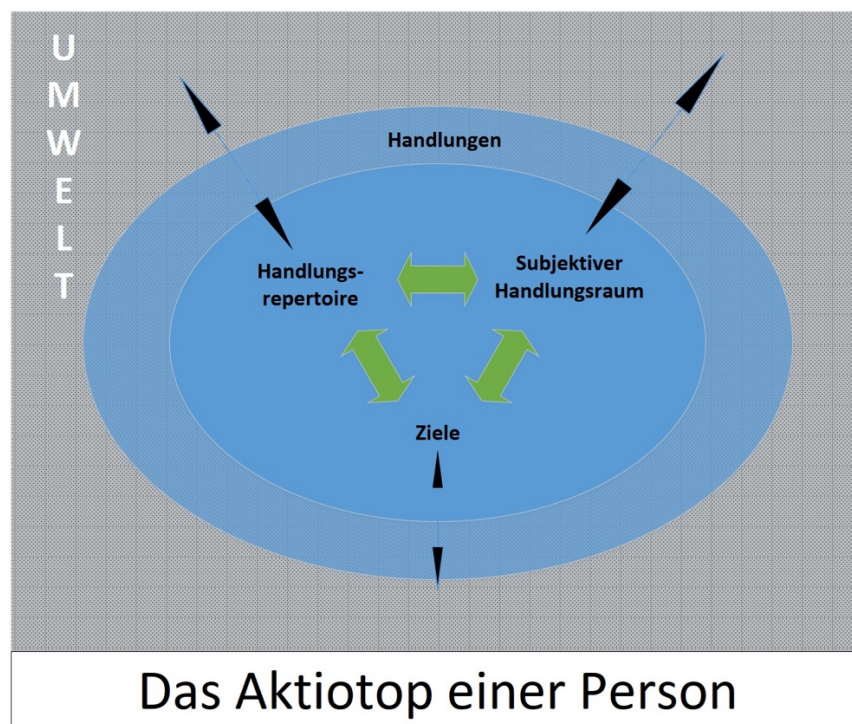


Abbildung 3: Das Aktiotop-Modell (Hochreiter, 2023; eigene Darstellung)

Das Aktiotop des Individuums beinhaltet nach Ziegler (2018, S. 63) vier Komponenten: das *Handlungsrepertoire*, die *Ziele*, die *Umwelt* und den *Subjektiven Handlungsraum*.

Unter dem Terminus Handlungsrepertoire versteht Ziegler (ebd.) alle dem Individuum zur Verfügung stehenden Handlungen in einem gewissen Bereich im gegenwärtigen Moment, beispielsweise der Mathematik oder dem Fußball. Ziegler (ebd.) deklariert eine Person diesem Modell nach als *talentiert*, „wenn für sie ein Lernpfad identifiziert werden konnte, der die Kluft zwischen [momentanem] Handlungsrepertoire in einer Talentdomäne und einem leistungsexzellentes Handlungsrepertoire“ (S. 62f) überbrücken kann. Im Zentrum steht daher das Lernen und die Weiterentwicklung konkreter Fähigkeiten, hin zur Leistungsexzellenz. Er betont, dass selbst eine Person, die als besonders begabt in einem gewissen Bereich gilt, auch erste Zählversuche anstellen musste, um die nächste Lernstufe zu erreichen.

Ebenso sind auch die Ziele des Individuums von wesentlicher Bedeutung, da diese unabdingbar dafür sind, das persönliche Handlungsrepertoire zu erweitern. Ziegler (2008, S. 17) hebt hervor, dass nachgewiesen werden konnte, dass eine Person mindestens 10 000 Stunden intensive Lernpraxis investieren muss, um in einer Domäne Leistungsexzellenz zu erreichen. Dabei steht im Zentrum, dass das Individuum „einen möglichst hohen Genuss“ (ebd.) durch die Beschäftigung erfährt. Ziegler (ebd., S. 18) verweist darauf, dass die notwendigen 10 000 Stunden hin zur Leistungsexzellenz jedoch von einer fast 100-prozentigen „Drop-out-Quote“ (S. 18) gekennzeichnet werden, da häufig die Motivation abfällt und dadurch keine weitere intensive Beschäftigung erfolgt. Ebenso ist eine „permanente Anpassung“ (Ziegler, 2018, S. 63) der Ziele an die Lebensumwelt notwendig, um komplexere Handlungen in einem Bereich zu entwickeln. Demnach muss nach jedem erfolgten Lernschritt eine Adaption der Ziele erfolgen, um sich weiterentwickeln zu können.

Auch der Umwelt kommt eine tragende Rolle in Bezug auf die Entwicklung von Leistungsexzellenz zu. Unter diesem Terminus versteht der Autor (Ziegler, 2008) „eine Vielzahl an unterschiedlichsten Entitäten wie soziale Akteure, Lernressourcen, Informationen, Settings etc.“ (S. 18), welche in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander stehen. Ziegler (ebd.) vertritt die Auffassung, dass besonders geschulte Mentor*innen, differenzierte Lernanlässe, vielfältige Materialien sowie ausreichend Förderung und Unterstützung erforderlich sind, um das Handlungsrepertoire zu erweitern. Denn nur in einer lernförderlichen Umwelt hat das Individuum die Möglichkeit, seine Begabungen zu entwickeln.

Die letzte Komponente dieses Modells stellt der *Subjektive Handlungsraum* dar. Um die persönlichen Ziele zu erreichen, sind nicht nur die Handlungsmöglichkeiten und das Handlungsrepertoire in der individuellen Umwelt notwendig, sondern auch, dass „geeignete Handlungen“ (Ziegler, 2008, S. 19) ausgewählt werden. Handlungspläne müssen nach Ziegler (2018) „weder realistisch noch zielführend“ (S. 64) sein. Der Autor verweist dabei auf ein bekanntes Problem: Viele Mädchen unterschätzen ihr tatsächliches Handlungsrepertoire in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften oder Technik (Ziegler, 2008, S. 20). Der Autor (Ziegler, ebd.) betont, dass „[t]rotz vergleichbarer und oft besserer Handlungsrepertoires als Jungen ..., [Mädchen] etwa ab dem 10. Lebensjahr einen limitierten Subjektiven Handlungsraum wahr[nehmen]“ (ZOR-MAN & David, 2000; zit. n. Ziegler, ebd.), wodurch die eigenen Fähigkeiten unterschätzt werden und sich dies negativ auf den weiteren Bildungsverlauf auswirken kann.

3. BEGABUNG IM KONTEXT SCHULE

Dass Begabung ohne ausreichend Förderung und Unterstützung verkümmern kann, wurde im vorherigen Kapitel ausführlich geschildert (Hoyer, Weigand & Müller-Opplinger, 2013). Aus diesem Grund widmet sich folgendes Kapitel der Begabungsdiagnostik und der Begabungsförderung.

Zu Beginn wird der Grundsatzterlass zur Begabungs- und Begabtenförderung (BMB, 2017) vorgestellt. Anschließend wird auf die Begabungsdiagnostik und die pädagogische Diagnostik näher eingegangen. Auch konkrete Maßnahmen der Begabungsförderung werden erläutert. Abschließend wird sowohl die Rolle der Lehrpersonen als auch die Rolle der Institution Schule näher betrachtet.

3.1. GRUNDSATZERLASS ZUR BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG (BMB, 2017)

Durch die zunehmende Heterogenität der Schüler*innen wird die Individualisierung des Unterrichts immer wichtiger, da nur so das Bestreben, dass alle Lernenden sich hinsichtlich ihrer Potenziale entwickeln können, verfolgt werden kann. Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung hat dazu den „Grundsatzterlass zur Begabungs- und Begabtenförderung“ (2017) veröffentlicht.

Dieser seit 2017 gültige Erlass versteht *Begabungsförderung* als „ein wichtiges Bildungsanliegen“ (BMB, 2017), das darauf abzielt, Schüler*innen zu unterstützen, zu fördern und zu begleiten, damit sie sich ganzheitlich entwickeln und ihre Leistungspotenziale ausschöpfen können.

Die *Begabtenförderung* wiederum bezieht sich explizit auf Schüler*innen „mit hoher Leistungsfähigkeit- und Bereitschaft“ (ebd.) und verfolgt das Ziel,

Lernende vielfältig mithilfe pädagogischer, didaktischer und organisatorischer Maßnahmen zu unterstützen.

Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2017) spricht sich für ein *mehrdimensionales* Begabungsverständnis aus und versteht Begabung als ein dem Menschen innewohnendes Potenzial. Dabei werden sowohl „kognitiv-intellektuelle, emotional-soziale, musisch-kreative und künstlerische, sportliche und weitere“ (ebd.) Anlagen berücksichtigt. Durch dieses mehrdimensionale Verständnis wird im „Grundsatzterlass zur Begabungs- und Begabtenförderung“ (BMB, 2017) besonders hervorgehoben, dass Fähigkeiten nur durch einen „langfristigen und begleitenden Prozess“ (ebd.) in Leistungsexzellenz münden können.

In Bezug auf die Förderung von begabten Schüler*innen ist dem Erlass zu entnehmen, dass Lehrpersonen eine bedeutende Rolle auf die Entwicklung einnehmen. Das Bundesministerium (2017) sieht daher die Lehrenden in der Rolle, Lernenden autodidaktische Fähigkeiten zu vermitteln und diese in ihrem Entwicklungsprozess individuell zu unterstützen. Ebenso soll begabten Lernenden die Möglichkeit zur Partizipation eingeräumt werden und eine förderliche „Feedback-Kultur“ (BMB, 2017) zwischen der Lehrperson und den Schüler*innen soll etabliert werden. Es wird hervorgehoben, dass Lehrende ein umfassendes Wissen über Begabung und Begabungsförderung benötigen, um den Lernenden gerecht werden zu können. Dementsprechend sollen die vielfältigen Aus-, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten von Lehrpersonen genutzt werden.

Des Weiteren kommt der professionell-pädagogischen Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*in eine tragende Rolle zu, da „Lernerfahrungen [...] vorrangig in sozialen Kontexten gemacht“ (BMB, 2017) werden. In Bezug auf die Miteinbeziehung der Eltern/Erziehungsberechtigten ist dem Erlass (BMB,

2017) zu entnehmen, dass die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule grundlegend ist, um Fördermaßnahmen wirksam und nachhaltig gestalten zu können. Besonders betont wird, dass gerade bei jungen Lernenden die „konstruktive Zusammenarbeit“ (ebd.) anzustreben ist.

Dem Erlass (BMB, 2017) ist explizit zu entnehmen, dass auf eine geschlechtersensible Begabungsförderung zu achten ist, damit sowohl für Mädchen als auch Jungen ein „gleichberechtigt[er] Zugang zu allen Wissens- und Kompetenzbereichen“ (ebd.) ermöglicht werden kann.

Die Grundlage für Individualisierung und Differenzierung bildet die pädagogische Diagnostik (BMB, 2017). Die pädagogische Diagnostik verfolgt das Ziel, individuelle „Ausprägungen von lern-, entwicklungs- und persönlichkeitsrelevanten Merkmalen“ (ebd.) festzustellen. Dabei ist vor allem die Zusammenarbeit mit der Schulpsychologie, der/dem Lernenden und den Eltern/Erziehungsberechtigten von wesentlicher Bedeutung.

3.2. BEGABUNGSDIAGNOSTIK

Das Hauptziel der Begabungsdagnostik ist nach Ziegler (2018, S. 66), heute wie damals, die Identifizierung begabter Individuen. Grundsätzlich lassen sich aber vier zentrale Zugänge der Begabungsdagnostik unterscheiden: die *statusorientierte*, die *interventionsorientierte*, die *entwicklungsorientierte* und die *förderorientierte* Begabungsdagnostik (Stahl, 2021, S. 252):

a. Statusorientierte Begabungsdagnostik

Die statusorientierte Begabungsdagnostik verfolgt das Ziel, begabte Personen zu identifizieren, um die „relative Position eines Individuums in einer Population zu bestimmen“ (Ziegler, 2018, S. 69). Ausschlaggebend für eine statusorientierte Zuschreibung ist demnach „die latente Variabel [der] Intelligenz“ (Ziegler, 2018, S. 77). Nach Stahl (2021,

S. 252) kommt dieser Diagnostikzugang vor allem dann zum Einsatz, wenn es darum geht, eine Auswahl für spezielle Förderprogramme zu treffen. Die Leitfrage dieses Diagnostikzugangs lautet demnach: *„Ist diese Person hochbegabt?“* (Ziegler, 2018, S. 70).

b. Interventionsorientierte Begabungsdiagnostik

Dieser Diagnostikzugang soll die Ursachen für Leistungsdefizite begabter Individuen und sogenanntes „Underachievement“ (Stahl, ebd.) erklären. Der Begriff „Underachievement“ (Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 33) bedeutet, dass die erwartete Leistung aufgrund der Begabung von der tatsächlichen Leistung über einen längeren Zeitraum hinweg abweicht. Dies kann sich beispielsweise in schwachen schulischen Leistungen zeigen (ebd.). Nach Ziegler (2018) lautet die diagnostische Leitfrage der interventionsorientierten Begabungsdiagnostik demnach: *„Warum gelingt es bestimmten Hochbegabten nicht, ihr Leistungspotenzial auszuschöpfen?“* (S. 70).

c. Entwicklungsorientierte Begabungsdiagnostik

Dieser diagnostische Zugang soll nach Stahl (2021, ebd.) ermöglichen, Prognosen in Bezug auf die weitere Entwicklung des Individuums zu entwerfen. Die entwicklungsorientierte Begabungsdiagnostik prognostiziert zukünftige Leistungen anhand des bisherigen Entwicklungsstandes (Ziegler, 2018, S. 77). Die Leitfrage dieses Zugangs lautet: *„Welche Prognosen können zum weiteren Verlauf der Leistungsentwicklung dieser Person gemacht werden?“* (Ziegler, ebd., S. 70).

d. Förderorientierte Begabungsdiagnostik

Bei der förderorientierten Begabungsdiagnostik steht im Zentrum, Lernpfade für das Individuum zu ermitteln, um Leistungsexzellenz zu erreichen (Stahl, 2021, S. 252). Bei diesem Zugang steht vor allem die Förderung der Person im Zentrum, wodurch die Auffassung vertreten

wird, dass Begabung „sich nicht einfach entwickelt“ (Ziegler, 2018, S. 71), sondern aktiver Unterstützung bedarf. Die Leitfrage lautet demnach: „*Welche Möglichkeit besteht für dieses Individuum, Hochleistung bzw. Leistungsexzellenz zu erreichen?*“ (ebd.).

In einem weiteren Schritt wird nun die pädagogische Diagnostik vorgestellt.

3.2.1. PÄDAGOGISCHE DIAGNOSTIK

Um Lernende bestmöglich fördern und fordern zu können, benötigen Lehrende umfassende Informationen in Bezug auf den Lernstand der ihnen anvertrauten Kinder (Stahl, Rogl & Schmid, 2016). Pädagogische Diagnostik kann daher als „[d]ie Gesamtheit aller Bemühungen, pädagogische Informationen zu Schülerinnen/Schülern zu erhalten“ (S. 10) verstanden werden. Die Tätigkeit der pädagogischen Diagnostik beinhaltet sowohl Beobachtungen als auch Befragungen der Schüler*innen und die anschließende Interpretation dieser Informationen (ebd.). Nach Müller-Opplinger (2021, S. 226) kann die pädagogische Diagnostik als zentrale Kompetenz von Lehrpersonen verstanden werden.

Ganz allgemein kann zwischen *Selektions-* und der *Förderdiagnostik* unterschieden werden (Stahl, Rogl & Schmid, 2016, S. 11). Die Selektionsdiagnostik wird für die Entscheidung, ob eine Person eine bestimmte Maßnahme benötigt oder beispielsweise einer gewissen Gruppe zugewiesen wird, herangezogen (ebd.). Die Zuweisung kann anhand verschiedener Merkmale (Begabungen, Interessen, Vorleistungen, etc.) erfolgen.

Dem entgegen steht die Förder- bzw. Lernprozessdiagnostik. Hierbei werden Lernprozesse analysiert, mit dem Ziel, eine adäquate Lernumgebung für das Individuum zu schaffen, damit sich dieses entwickeln und entfalten kann (ebd.). In der Förderdiagnostik wird zwischen *informellen*, *semiformellen* und *formellen* Verfahren unterschieden.

Zur *informellen Diagnostik* wird die unsystematische und zufällige Informationsgewinnung während des Unterrichts gezählt. Durch die persönliche Färbung sind diese Wahrnehmungen fehleranfällig und führen zu einem „subjektiven und impliziten Urteil“ (Stahl, Rogl & Schmid, 2016, S. 11). Zu der Kategorie *formelle Diagnostik* zählen jene Verfahren, welche den wissenschaftlichen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität entsprechen und daher als theoriegeleitet bezeichnet werden können (ebd.). Dazu gehören standardisierte Testverfahren. *Semiformelle Verfahren* können als Mischform zwischen informeller und formeller Diagnostik verstanden werden. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass diese Verfahren gezielt eingesetzt werden, dabei eine systematische und kriterienorientierte Datengewinnung erfolgt und sie als wissenschaftsorientiert beschrieben werden können. Jedoch entsprechen sie nur begrenzt den wissenschaftlichen Gütekriterien der formellen Diagnostik.

Ein semiformelles Diagnostikverfahren stellt das „*multidimensionale Begabungs-Entwicklungs-Tool*“ (mBET; Stahl, 2021, S. 255) dar. Mithilfe dieses Diagnostikinstrumentes sollen individuelle Strategien der Begabungsförderung identifiziert werden (Stahl, Rogl & Schmid, 2016, S. 12). mBET ist ein semiformelles Diagnostiktool und daher theoriegeleitet. Das Tool bezieht sich auf die Begabungsmodelle nach Ziegler (Aktiotop-Modell) sowie Heller, Perleth und Lim (Münchener Hochbegabungsmodell, zit. n. Stahl, 2021, S. 256). Das Begabungsverständnis deckt sich mit der Arbeit des International Panel of Experts for Gifted Education (2009; zit. n. Stahl, Rogl & Schmid, 2016, S. 7). mBET wurde nicht dazu konzipiert, Schüler*innen anhand der Einschätzungen als begabt bzw. nicht begabt zu klassifizieren, sondern soll durch ressourcenorientierte Beobachtung ermöglichen, speziell auf das Individuum abgestimmte Fördermaßnahmen zu eruieren (Stahl, 2021, S. 255). Stahl (ebd.) weist darauf hin, dass mBET als *pädagogisches Werkzeug* verstanden werden kann, welches bei Bedarf eingesetzt wird. Mithilfe des Tools sollen anhand von Beobachtungsbögen relevante „Begabungsfaktoren, aber auch Persönlichkeits- und

Umweltmerkmale“ (Stahl, Rogl & Schmid, 2016, S. 15) erfasst werden. Grundlage für die Förderung bilden die mBET-Beobachtungsbögen (ebd.). Dabei werden die „Ausprägungen der Begabungen und Aspekte der Begabungsentwicklung (Motivation, Beziehungen, Arbeitshaltung, usw.)“ (ebd.) von dem Kind, seinen Eltern/Erziehungsberechtigten und der/dem m-BET Anwender*in eingeschätzt. Die Merkmalsbereiche umfassen:

LEHRER*INNEN	SCHÜLER*INNEN	ELTERN
Intellektuelle Fähigkeiten	Denken	Denken und Problemlösen
Schulleistungen	Schulleistungen	Schulleistungen
Körperlich-kinästhetische Fähigkeiten	Sport und Werken	Sport und Werken
Künstlerische Fähigkeiten	Kunst	Kunst
Kreative Fähigkeiten	Kreativität	Kreativität
Umgang mit anderen	Umgang mit anderen	Umgang mit anderen
Erfolgs- und Leistungsmotivation	Leistungsstreben	Leistungsstreben
Arbeitshaltung	Arbeitshaltung	Arbeitshaltung
Persönlichkeit	Ich selbst	Persönlichkeitseigenschaften
Soziale Zugehörigkeit	Gemeinschaft	Gemeinschaft

Tabelle 1: mBET-Merkmalsbereiche

Nach der Erhebung der Daten werden die Einschätzungen aller Beteiligten im mBET-Profilbogen zusammengefasst, wodurch ein rascher visueller Überblick ermöglicht werden soll, welcher schließlich als Vorbereitung für mBET-Gespräche dienen kann (Stahl, Rogl & Schmid, 2016, S. 17). Bei den mBET-Gesprächen wird gemeinsam die Förderplanung besprochen, wobei individuelle Maßnahmen geplant werden, welche im mBET-Förderbogen notiert werden (Stahl, 2021, S. 257). Durch Folgegespräche können die Maßnahmen besprochen und angepasst werden (ebd.) Das Ziel ist, einen „kontinuierlichen förderdiagnostische[n] Prozess“ (ebd.) zu ermöglichen, welcher in einer langfristigen Begabungsförderung mündet (ebd.).

3.2.2. IDENTIFIZIERUNG BEGABTER MÄDCHEN

Stapf (2010, S. 85) weist darauf hin, dass schon ab dem Vorschulalter ersichtlich wird, dass Begabung vor allem männlich konnotiert ist und dies, obwohl Begabung „zwischen den Geschlechtern nahezu pari pari verteilt ist“ (Trautmann, 2016, S. 107). Stapf (ebd.) ergänzt, dass der Anteil an Mädchen in Förderkursen, Kindergärten mit Begabungsschwerpunkt oder Beratungsstellen deutlich unter dem der Jungen liegt. Nur etwa 30 Prozent der Kinder, die an einer Begabungsabklärung teilnehmen, sind Mädchen (ebd.) Des Weiteren wird hervorgehoben, dass ein Großteil der Mädchen rein zufällig bei der Begabungsabklärung des Bruders identifiziert wird (Stapf, 2010, S. 85; Fietze, 2019, S. 236). Daraus ergibt sich folgende Schlussfolgerung: *Mädchen haben eine deutlich geringere Chance, als begabt identifiziert zu werden* (Fietze, 2019, ebd.).

Trautmann (2016, S. 107) verweist darauf, dass begabte Jungen sich bereits früh für ein bestimmtes Interessensgebiet begeistern können und sich darin spezialisieren. Im Gegensatz dazu haben Mädchen meist ein relativ breites Interessensspektrum, wodurch vor allem für Lehrpersonen die Identifikation erschwert wird (ebd.). Außerdem betont Fietze (2019, S. 235f), dass Begabung häufig bestimmten Stereotypen unterliegt. Sie weist darauf hin, dass Begabungsprofile nur dann sinnvoll sind, wenn Eltern/Erziehungsberechtigte und Lehrpersonen die potenziell begabten Kinder darin wiedererkennen (ebd.). Besonders bei Mädchen ist es wahrscheinlich, dass sie Eigenschaften unterschiedlicher Profile in sich vereinen (ebd.). Dadurch wird die Identifikation begabter Mädchen zusätzlich erschwert (ebd.).

Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass begabte Mädchen im Vergleich zu Buben im Schulalltag weniger oft durch störendes Verhalten auffallen (Stöger & Sonntag, 2009a; zit. n. Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 125). Trautmann (2016) führt dies auf die weibliche Sozialisation zurück, welche vor allem durch die frühe Förderung „prosozial[en] Verhalten[s]“ (S. 107) geprägt wird. Durch

diesen Anpassungsprozess haben Mädchen erlernt, dass es vorteilhaft ist, unauffällig zu bleiben (Fietze, 2019, S. 235). Im Schulalltag lässt sich daher erkennen, dass Mädchen zwar leistungsstark sind, jedoch kaum herausragende Leistungen erbringen (ebd.). Fietze (2019) präzisiert: „Das widerspräche den Erwartungen an die Frauenrolle“ (S. 237). Aus diesem Grund passen sich begabte Mädchen häufig an, „tummeln sich brav im oberen Mittelfeld“ (ebd.) oder ziehen sich zurück. Trautmann (2016) betont in diesem Zusammenhang, dass „Nicht auffallen“ und „Hand unten lassen“ (S. 108) Zeichen inneren Rückzuges darstellen können. Trautmann (ebd.) stellt dabei folgendes Beispiel vor:

In unseren eigenen Interviewzyklen finden wir immer wieder Hinweise auf vielfältige Rückzugsstrategien. Besonders verblüffend ist, dass Eltern diese mitunter unbewusst forcieren. So berichtete eine sehr meldefreudige Fünftklässlerin von Schwierigkeiten mit ihrem Wissensdurst bei anderen Klassenkameradinnen (!). Ihre Mutter entgegnete hierzu: „Du musst endlich auch mal lernen, wann der Finger unten zu bleiben hat“ (S. 108).

Dies verdeutlicht, dass schon ab der Kindheit „genderkonformes Verhalten“ (Macha, 2010; zit. n. Macha, 2015, S. 63) gefördert wird. Anhand der dargestellten Fakten wird ersichtlich, dass Eltern/Erziehungsberechtigte sowie Lehrpersonen Mädchen seltener auf Begabung testen lassen, da oft „keine diagnostische Notwendigkeit (wie etwa Minderleistung, Disziplinprobleme [oder] abweichendes Verhalten“ (Trautmann, 2016, S. 107) vorliegt.

3.3. FÖRDERUNG UND POTENZIALENTFALTUNG BEGABTER SCHÜLER*INNEN

Wenn eine Begabung festgestellt werden konnte (Begabungsabklärung mit dem Ergebnis: IQ größer gleich 130 Punkte), sollen begabungsfördernde Maßnahmen umgesetzt werden (BMB, 2017). Diese werden in folgendem Unterkapitel näher vorgestellt. Dabei ist dem Erlass (ebd.) zu entnehmen, dass vor

allem *Enrichment*, *Akzeleration*, *Curriculum Compacting* und *Contracting* wesentliche Maßnahmen darstellen.

a. Enrichment

Unter Enrichment können qualitativ weiterführende Bildungsangebote verstanden werden (BMB, 2017). Das bedeutet, dass begabte Lernende sich in einem Themenbereich vertiefen können, wodurch ein „sowohl [intensiveres] als auch in die Breite gehendes Lernen“ (ebd.) ermöglicht werden soll. Enrichment wird mit *Anreicherung* übersetzt (Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 74). Durch Enrichment-Fördermaßnahmen können sowohl die im Unterricht behandelten Themen zu erweiternden Herausforderungen umkonzipiert werden, aber auch eigene Interessen, die nicht Teil des Schulstoffes sind, sollen und können gefördert werden (ebd.). Dies bedeutet, dass Enrichment-Maßnahmen sowohl schulische als auch außerschulische Förderaktivitäten betreffen (ebd.). Renzulli und Reis (1997; zit. n. Reis, Renzulli & Müller-Opplinger, 2021, S. 336f) entwickelten das „*Schoolwide Enrichment Model*“, welches ursprünglich ein Begabten- und Talentprogramm darstellte, heutzutage aber an vielen Schulen im Lernalltag integriert worden ist. Dieses Konzept inkludiert drei Arten der Förderung („*Triad Model*“) und beruht auf dem Prinzip von *Interesse und Neugierde* (ebd., S. 337). In einem ersten Schritt (Typ 1 der Triade) sollen Aktivitäten angeboten werden, die das Interesse wecken. Auch sollen erste Impulse gesetzt werden, die zur weiterführenden Arbeit anregen (ebd.). In Schritt zwei (Typ 2 der Triade) sollen durch forschendes Lernen in der Gruppe vertiefende Grundfertigkeiten entwickelt werden (ebd.). Außerdem wird den Schüler*innen das nötige Handwerkszeug (Methoden) mit auf den Weg gegeben, wodurch eine vertiefende Auseinandersetzung ermöglicht wird (ebd.). Die Autorin/Die Autoren (Reis, Renzulli, Müller-Opplinger, 2021, S. 338) weisen darauf hin, dass

Maßnahmen des Typs 1 und 2 allen Lernenden zur Verfügung gestellt werden sollen. Bei Enrichment-Maßnahmen des dritten Typus (Typ 3 der Triade) können durch Kleingruppenprojekte reale Probleme bearbeitet werden, welche aus der Vorarbeit von Typ 1 und 2 resultieren (ebd.). Fördermaßnahmen vom Typ 3 finden häufig außerhalb des regulären Unterrichts statt (Pull-out-Programme). Es wird ermöglicht, dass persönliche Potenziale ausgeschöpft werden können und besonders leistungsfähige Lernende die Möglichkeit erhalten, sich ihren Fähigkeiten nach zu entwickeln (ebd.).

b. Akzeleration

Unter Akzeleration versteht man die „Anpassung des Unterrichtsangebots an das kognitive Entwicklungsalter“ (BMB, 2017). Akzeleration wird mit *Beschleunigung* übersetzt (Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 74). Konkret bedeutet dies die Ermöglichung eines schnelleren Durchlaufens des Lehrplans sowie das Überspringen von Klassen und die frühzeitige Einschulung (ebd., S. 75). Ebenso besteht auch die Möglichkeit eines Frühstudiums (Heinbokel, 2016; zit. n. Behrensen & Solzbacher, ebd.). Wenn mehrere Klassen im Verlauf des Bildungswegs übersprungen werden, wird dies „radikale Akzeleration“ (Winner, 2004; zit. n. Behrensen & Solzbacher, ebd.) genannt. Untersuchungen von Senn 2011; Perleth 2010 und Lubinsk 2004 (zit. n. Behrensen & Solzbacher, ebd., S. 77) konnten zeigen, dass Akzelerations-Maßnahmen einen positiven Einfluss auf die Schul- und Lernmotivation begabter Schüler*innen haben können.

c. Curriculum Compacting

Curriculum Compacting umfasst eine Modifizierung sowie ein beschleunigtes Durchnehmen des in der Schule behandelten Lehrstoffes zugunsten begabter Schüler*innen (BMB, 2017). Reis, Renzulli und

Müller-Opplinger (2021, S. 342) verdeutlichen, dass durch diese Maßnahme ermöglicht wird, begabte Lernende nicht mit Inhalten zu langweilen, die sie schon beherrschen. Dadurch kann arrangiert werden, dass Schüler*innen sich anspruchsvolleren Lernaktivitäten widmen können (ebd.).

d. Contracting

Contracting bedeutet eine informelle Vereinbarung zwischen Lehrenden und Lernenden, wobei individuelle Lernziele beschlossen werden (BMB, 2017). Diese pädagogische Maßnahme beruht auf dem Prinzip der Freiwilligkeit und soll die Möglichkeit zur partizipativen Mitbestimmung einräumen (ebd.).

3.4. DIE ROLLE VON LEHRPERSONEN UND DER INSTITUTION SCHULE

Dass die Lehrperson einen grundlegenden Einfluss auf die Entwicklung der ihr anvertrauten Kinder und deren Lernerfolg hat, ist heutzutage unumstritten (Müller, 2016). Trotzdem konnte in der Hattie-Studie (Hattie, 2009; zit. n. Müller, 2016, S. 96) gezeigt werden, dass sich die Art des Unterrichtens im letzten Jahrhundert „nicht stark verändert hat“ (ebd.).

Müller (2016) hebt hervor, dass etwa 30 Prozent der Leistungsunterschiede im schulischen Kontext durch „Merkmale des Unterrichts“ (S. 91) und die Lehrperson an sich erklärt werden können. Aus diesem Grund kommt der/dem Lehrer*in eine zentrale Rolle zu, vor allem in *Puncto* individuelle Förderung (ebd.). Damit sich die Schule und der Unterricht hin zu einer begabungsfördernden Lernkultur entwickeln können, benötigt es ein verändertes Rollenverständnis seitens der Lehrpersonen sowie grundlegende Neuerungen im Schulsystem (S. 96). Weigand (2019, S. 81) betont, dass bereits die Abwendung von der Defizitorientierung hin zu einer stärken- und ressourcenorientierten Haltung einen wesentlichen Schritt darstellen könnte.

Bezugnehmend auf den begabungsfördernden Unterricht, welcher allen Kindern zugutekommt, stellen vor allem „Selbsttätigkeit, Methodenvielfalt [und] Fähigkeitsorientierung“ (Müller, 2016, S. 91.) zentrale Größen dar. Ebenso essenziell ist die pädagogische Haltung der Lehrperson (ebd., S. 92). Eine Haltung, welche durch die Vorstellung geprägt ist, dass die Individualität gefördert werden soll und Raum für Entfaltung geboten werden soll (ebd., S. 93). Auch die personale Pädagogik nach Weigand (2019) bildet eine Möglichkeit des begabungsfördernden Unterrichts. Damit ist gemeint, dass von „der Person des Menschen“ (ebd., S. 76) ausgegangen wird und somit jegliche Etikettierung (begabt/nicht begabt) hinfällig ist (ebd.). Jedem Kind wird dadurch Einzigartigkeit und ein auszuschöpfendes Potenzial zugesprochen (ebd.). Dadurch rückt die Fokussierung der individuellen Fähigkeiten in das Zentrum der Bemühungen, wodurch alle Lernenden sowohl stärkenorientiert als auch individuell unterstützt und gefördert werden können (ebd.). Auch Müller (2016, S. 94) betont, dass differenziertes und individualisiertes Unterrichten unabdingbar für eine begabungsfördernde Lernkultur ist.

Das vorhin angesprochene Rollenverständnis von Lehrenden muss sich nach Müller (2016) dahingehend verändern, dass die Lehrperson vorrangig als „Lerncoach, Lerndiagnostiker*in bzw. Lernberater*in und Moderator*in“ (S. 92) tätig wird. Dadurch wird ermöglicht, dass Lehrpersonen zur/zum Partner*in im „Lerndialog“ (ebd.) werden und die Rolle der/des Lernumgebungsgestaltenden einnehmen.

Bezugnehmend auf die Institution Schule und den Wandel hin zu einer begabungsfördernden Lernumgebung ist zu erwähnen, dass jede einzelne Lehrkraft für das Gelingen der Vorhaben mitverantwortlich ist (Müller, 2016, S. 96). Denn nur, wenn alle am selben Strang ziehen, kann Schulentwicklung und persönliche Professionalisierung gelingen (ebd.).

Abschließend lässt sich festhalten, dass ein Paradigmenwechsel von der Lehr- zur begabungsfördernden Lernkultur nur dann gelingen kann, wenn eine Professionalisierung der Lehrer*innenbildung angestrebt wird (Müller, 2016, S. 101). Es konnte in diesem Zusammenhang empirisch belegt werden, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen den „Ausbildungsmerkmalen der Lehrperson“ (Blömeke et al., 2008; zit. n. Müller, 2016, S. 101) und den erreichten Schüler*innenkompetenzen gibt. Nichtsdestotrotz ist dieser zu gehende Weg ein gemeinsamer, der sowohl von der Schulleitung, den Lehrenden und den politischen Instanzen initiiert und gefördert werden muss (Müller, 2016, S. 101; Weigand, 2019, S. 81).

4. WEIBLICHE BEGABUNG

In diesem Kapitel wird das Thema *weibliche Begabung* nun ausführlicher behandelt. Zuerst wird der Bezug zur Patriarchats-Theorie hergestellt, gefolgt von einer Auseinandersetzung mit der weiblichen Sozialisation sowie der Beschäftigung mit dem Themenbereich begabte Mädchen und Frauen. Den Abschluss dieses Kapitels bildet die Vorstellung einiger ausgewählter Studien.

4.1. DAS PATRIARCHAT UND MACHT

Und weil ich vor Jahren noch gesagt hätte, ich würde mich nie in die Nähe einer Motorsäge bewegen, und inzwischen am Ofen sitze, in dem das Holz der Bäume brennt, die ich vor zwei Jahren gefällt habe, weiß ich: Zeiten ändern sich, und es ist möglich, das Alte zu Fall zu bringen. Stokowski, 2021

Dieses Zitat von Margarete Stokowski (2020) unterstreicht, dass es möglich ist, neue Wege einzuschlagen, die zuvor als unmöglich gegolten haben. Es verdeutlicht, dass Grenzen veränderbar und auch gesellschaftliche Strukturen nicht in Stein gemeißelt sind, sondern aufgebrochen werden können. Und genau so ist es auch mit dem *Patriarchat*. Denn nur, weil sich dieses Herrschaftssystem seit 3000 vor Christi Geburt etabliert hat (Cyba, 2010), heißt es nicht, dass das für immer so sein muss.

Den Ausgangspunkt der Patriarchats-Theorie bildet nach Cyba (2000) die Annahme, dass „Frauen eine homogene soziale Gruppe bilden, deren Benachteiligung durch Aktivitäten von Männern erklärt werden kann“ (S. 45f). Mit dieser Aussage verdeutlicht die Autorin (Cyba, ebd.), dass in dieser Theorie nicht von einzelnen Individuen, sondern von der allgemeinen Stellung der Frauen in der Gesellschaft ausgegangen wird. Diesem Verständnis nach definiert Walby (1990) das Patriarchat als ein „*system of social structures and social practices in which men dominate, oppress and exploit women*“, (S. 20). Das Patriarchat ist

der Definition von Walby (1990) zufolge ein System sozialer Strukturen, in welchem Normen, Werte und Verhaltensmuster von Männern geprägt, kontrolliert und repräsentiert werden (ebd.).

Bezugnehmend auf die Entwicklung des Patriarchats ist zu erwähnen, dass dieses seit mittlerweile 5000 Jahren vorherrschende soziale Herrschaftssystem vor allem durch das frühe römische Reich des Patriarchalismus⁵ geprägt worden ist (Weber, 1958; zit. n. Breuer, 1991, S. 83). Zu dieser Zeit wurde das älteste männliche Familienoberhaupt als „*pater familias*“ (ebd., S. 84) bezeichnet, wodurch er die Rolle des „absolute[n] Souverän“ (ebd.) überhatte. Der *pater familias* regierte über die ihm untergeordneten Personen (Frau, Kinder, Kindes- kinder und Schwiegerkinder) und behandelte sie, als würden sie zu seinem Besitz zählen. Hervorzuheben ist, dass der Patriarchalismus damals als „familiales Herrschaftsverhältnis“ (ebd.) verstanden wurde. Der Begriff „Herrschaft“ kann als „Recht und Macht, über jemanden zu herrschen“ (Duden, 2022) erläutert werden. Dies bedeutet, dass der älteste Mann innerhalb der Familie eine bevorzugte Stellung einnahm und Entscheidungen für die ihm untergebenen Personen treffen konnte. Jedoch weist Weber (zit. n. Breuer; 1991) darauf hin, dass die „patriarchalische Herrschaft“ (S. 86) nicht auf die „Herrschaft im Haus bzw. Hausverband“ (ebd.) begrenzt war, sondern in doppelter Form erschien und somit auch die „Herrschaft im politischen Verband“ (ebd.) bedingte.

Herrschaft, wie oben skizziert, beschreibt also das Recht und die Macht, über andere zu herrschen (Duden, 2022). Macht als soziales Konstrukt kann nach Babka und Posselt (2016) in Anlehnung an Max Weber (o.J.) als „*die Möglichkeit, den eigenen Willen innerhalb eines sozialen Gefüges gegen Widerstände vonseiten anderer durchzusetzen*“ (S. 75) verstanden werden. Der

⁵ Der Duden (2022) definiert **Patriarchalismus** folgendermaßen: „Staats-, Gesellschafts- und Wirtschaftsauffassung, in der ein Staatsoberhaupt, Grundherr oder Unternehmer als eine Art Familienoberhaupt verstanden wird, dem Untertanen, Gesinde oder Arbeitnehmer unterstehen.“

Machtbegriff wurde durch Foucault (20. Jahrhundert, zit. n. Babka & Posselt, ebd.) geprägt, welcher in seiner Theorie davon ausgeht, dass Individuen und soziale Gruppen nicht als „souveräne Akteur*innen, die bestehende Sozialbeziehungen gestalten“ (ebd.) fungieren, sondern durch bestehende Machtverhältnisse, in welche sie eingebunden sind, geformt werden.

Um damit wieder zurück zum Patriarchats-Begriff zu kommen, werden nun aktuellere Begriffsklärungen vorgestellt. Einer Definition des Dudens (2022) nach kann das Patriarchat als „*Gesellschaftsordnung, bei der der Mann eine bevorzugte Stellung im Staat und Familie innehat und bei der in Erbfolge und sozialer Stellung die männliche Linie ausschlaggebend ist*“ verstanden werden. Diese Definition schließt an das Verständnis Webers an und betont die Bevorzugung des Mannes innerhalb der Familie aber auch auf politischer Ebene. Durch die Bevorzugung des Mannes innerhalb der Gesellschaft bedingt dieses Herrschaftssystem Diskriminierung und Ungleichheit für alle Menschen, die nicht zu dieser Gruppe gezählt werden können (Cyba, 2010).

Dass das Männliche bis heute eine bevorzugte Stellung einnimmt, lässt sich nur unschwer erkennen, wenn ein Blick auf Personen in politischen Machtpositionen geworfen wird. Von den 27 Mitgliedern des Europäischen Rates (2022) sind 23 männlich. Auch die United Nations (2022) weisen darauf hin, dass Frauen auf politischer Ebene immer noch stark unterrepräsentiert sind und nur 23,7 Prozent der Repräsentant*innen nationaler Parlamente weiblich sind.

Auf wirtschaftlicher Ebene zeichnet sich ein ebenso drastisches Bild ab: Nur zwei Prozent der weltweiten Führungspositionen sind von Frauen besetzt. In einem Umkehrschluss bedeutet dies: 98 Prozent der Führungspositionen werden von Männern ausgeübt (Connell, 2013, S. 18). Auch liegt das weltweite Durchschnittseinkommen von Frauen 56 Prozent unter dem Durchschnittseinkommen der Männer, was bedeutet, dass „das Durchschnittseinkommen von

Männern weltweit 179 Prozent desjenigen von Frauen beträgt“, ebd., S. 192). Die United Nations (2022) betonen, dass es in weltweit achtzehn Ländern immer noch gesetzlich erlaubt ist, dass Ehemänner über die Erwerbstätigkeit *ihrer* Frauen entscheiden.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass es noch ein weiter Weg bis zur „gender equality“ (UN, 2022) ist. Margarete Stokowski (2021) beschreibt diesen Weg mit folgenden Worten: „*Es ist ein Kampf, der weh tun wird, weil wir einsehen müssen, an wie viel Scheiße wir uns gewöhnt haben*“ (S. 15).

4.2. DIE WEIBLICHE SOZIALISATION

Kinder wachsen in einer Welt auf, in der sie von Anfang an mit geschlechtsspezifischen Erwartungen und Normen konfrontiert werden (Buchmayr, 2008). Schon in der frühen Kindheit werden an Mädchen und Buben unterschiedliche Anforderungen und Erwartungen gestellt, welche es zu erfüllen gilt (Tobin, Menon, Hodges, Menon, Spatta & Perry, 2010).

Diese gesellschaftlichen Erwartungen zeigen sich vor allem in Form von erwünschten Verhaltensweisen. Diese Erwartungen werden von der sozialen Umwelt (der Familie, den Eltern/Erziehungsberechtigten, Lehrenden, pädagogischem Personal, etc.) generationsübergreifend eingefordert und weitergegeben, bis die erwünschten Verhaltensweisen schließlich vom Individuum in seinem Denken, Fühlen und Handeln integriert werden (Buchmayr, 2008).

Oftmals werden als *gegeben* oder *natürlich* erachtete Verhaltensmuster auch automatisch „reproduziert“ (ebd., S. 7). Dieser Prozess kann als *Sozialisation* bezeichnet werden (ebd.). Während des Sozialisationsprozesses verinnerlichen Heranwachsende „rekursiv organisierte [...] Regeln und Ressourcen“ (Giddens, 1997; zit. n. Paseka, 2008, S. 16). Dies meint, dass Individuen bestehende Regeln und Normen, welche gesellschaftlich konstruiert worden sind und sozial

akzeptiert werden, kennenlernen und anschließend fortwährend in ihrem Verhalten reproduzieren (Paseka, 2008).

Eisenmann (2009) merkt an, dass die westliche Gesellschaft außerordentlich von der „Vorstellung der Zweigeschlechtlichkeit“ (S. 11) geprägt worden ist, so dass wahre Autonomie sowohl für Mädchen als auch für Buben ein Wunschdenken ist. Durch die Zugehörigkeit zu entweder der einen oder der anderen Geschlechtergruppe wird der Entwicklungs- und Handlungsrahmen des Individuums maßgeblich begrenzt und kann relativ genau definiert werden (ebd.). Auch Tobin et al. (2010) weisen darauf hin, dass Kinder ab einem Alter von etwa drei bis vier Jahren bemerken, dass *„their social worlds are divided into two categories – male and female – and they belong to one of these categories“* (S. 601). Dieses binäre System, wie es Tobin et al. (ebd.) ansprechen, bedingt, dass Kinder schon in jungen Jahren lernen müssen, sich ein soziales Geschlecht anzueignen. Dies spricht auch Lindsey (2005; zit. n. Chai Yee Ning & Karubi Nwanesi, 2018) an und definiert die geschlechtsspezifische Sozialisation mit folgenden Worten:

Gender socialisation is the process whereby an individual learns the appropriate cultural behaviour of femininity or masculinity that is associated with the biological sex of male and female (S. 11).

Die Autorin (Lindsey, 2005; zit. n. Chai Yee & Karubi Nwanesi, 2018) weist darauf hin, dass die geschlechtsspezifische Sozialisation einen kulturellen Anpassungsprozess darstellt, bei welchem das biologische Geschlecht („sex“, Eisenmann, 2009, S. 23) dem sozialen Geschlecht („gender“, ebd.) angeglichen wird.

Gender als soziales Geschlecht kann nach Mühlen-Achs (1998, S. 25; zit. n. Eisenmann, 2009) mit folgenden Worten definiert werden:

Gender umfaßt [sic] somit die Gesamtheit aller Vorstellungen und Erwartungen, die in einer Kultur in bezug [sic] auf das Geschlecht existieren und die – nachweislich – in keinem unmittelbaren Zusammenhang mit biologischen Aspekten von Weiblichkeit und Männlichkeit stehen (S. 19).

In feministischen Theorien wird genau dieser Problematik nachgegangen, die Mühlen-Achs (1998, zit. n. Eisenmann, 2009) anspricht: Die Vorstellungen und Erwartungen in Bezug auf die Dimension *gender* innerhalb einer Kultur stehen in keinem unmittelbaren Zusammenhang mit der Biologie. Die feministische Forschung beschäftigt sich daher unter anderem damit, welche Geschlechtszuschreibungen mit dem sozialen Geschlecht *gender* einhergehen (Babka & Poselt, 2016). Es wird davon ausgegangen, dass die soziale Geschlechtsidentität „nicht einfach gegeben ist, sondern im Zuge sozialer Interaktionsprozesse zugeschrieben und ausgehandelt wird“ (ebd., S. 57). Dieser Interaktionsprozess kann als *doing gender* bezeichnet werden und verdeutlicht, dass Erwartungen an verschiedene Geschlechtsrollen nicht gottgegeben sind, sondern von der Kultur und den Normen innerhalb einer Gesellschaft konstruiert wurden.

Ähnlich verhält es sich mit Geschlechterstereotypen (Eckes, 2010, S. 178). *Gender stereotypes* können nach Tobin et al. (2010) als Überzeugungen innerhalb einer Kultur in Bezug auf die Eigenschaften, die weibliche oder männliche Personen charakterisieren, verstanden werden. Geschlechterstereotype werden dadurch gekennzeichnet, dass sie sowohl *deskriptive* als auch *präskriptive* Anteile in sich vereinen (Eckes, 2010, S. 178). Deskriptive Anteile umfassen die Summe aller Annahmen, wie *typische* Männer oder Frauen *eben* sind, wie ihr Verhalten auszusehen hat oder welche Eigenschaften zu ihrer Rolle passen. Präskriptive Anteile beschreiben hingegen, wie Männer oder Frauen sein sollen,

beispielsweise, dass bei weiblichen Personen einfühlsames Verhalten erwünscht ist und männliche Personen dominant auftreten sollen (ebd.).

Kinder kommen sehr früh mit *gender stereotypes* in Berührung und wissen schon in jüngster Kindheit, dass das Geschlecht eine wichtige Kategorie in der sozialen Welt darstellt (Wolter, 2020). Bereits im Alter von drei bis vier Monaten können Kinder weibliche von männlichen Gesichtern unterscheiden (Quinn, Yahr, Kuhn, Slater & Pascalis, 2002) und ab dem zweiten Lebensjahr wissen sie, ob das Spielzeug für Jungen oder Mädchen konzipiert wurde. Zwischen dem dritten und dem siebten Lebensjahr zeigen viele Kinder „stereotype Einstellungen gegenüber den Geschlechtern“ (Wolter, 2020, S. 5), wodurch Kleidung, Aktivitäten und Verhalten an die Rollenerwartungen angepasst werden. Es konnte gezeigt werden, dass Stereotype eine Auswirkung auf die „Selbstzuschreibung von Eigenschaften, Verhaltensweisen oder Präferenzen“ (ebd., S. 6) haben. Demnach schreiben sich Jungen bereits im Vorschulalter höhere „agentische“⁶ (Wolter & Hannover, 2016; zit. n. Wolter, 2020, S. 7) Eigenschaften zu, wohingegen Mädchen ihre „kommunalen“⁷ Eigenschaften besonders hervorheben. Es konnte gezeigt werden, dass sich diese Selbstzuschreibungen als Glaubensmuster verfestigen können (ebd.). Interessant in diesem Zusammenhang erscheint, dass schon vor dem Schuleintritt ein breites Verständnis und Wissen über Geschlechterstereotype angeeignet wurde. Signorella, Bigler und Liben (1993; zit. n. Wolter, 2020) weisen darauf hin, dass nicht nur einfache, sondern auch äußerst abstrakte Konzepte bezüglich *gender* internalisiert wurden, wie zum Beispiel stereotype Vorurteile in Bezug auf gewisse Schulfächer.

⁶ Der Begriff „**agentisch**“ bezieht sich auf die philosophische Lehre nach Bakan (1966; zit. n. Uchronski, 2010). Darunter versteht man: „... die Eigenständigkeit eines Individuums“ (S. 14), welche sich „in Selbstschutz, Selbstbehauptung und Selbstentfaltung“ (ebd.) manifestiert.

⁷ **Kommunale** Eigenschaften manifestieren sich nach Bakan (1966; zit. n. Uchronski, 2010) in einem „Streben nach Gemeinschaft mit anderen, in Teilnahme, Kooperation und Bindung“ (S. 14).

In der Studie von Renate Valtin (2011) *„Warum ich gerne ein Mädchen oder ein Junge bin. Selbstbilder und Stereotype von Mädchen und Jungs“*, wurde erforscht, welche Geschlechterstereotype für Kinder im Alter von etwa zehn Jahren von Bedeutung sind. Dabei hat Valtin Lehrpersonen gebeten, Mädchen und Jungen Aufsätze zu dem Thema *„Warum ich gerne ein Mädchen/Junge bin“* schreiben zu lassen. Diese Studie wurde sowohl 1980 als auch 2010 durchgeführt. Es konnte gezeigt werden, dass sich Jungen zu beiden Durchführungsterminen als „das starke Geschlecht“ (S. 102°) empfanden und sich durch Stärke und Schnelligkeit im körperlichen Bereich, durch Geschicklichkeit und Präzision in technischen Domänen und durch Wildheit, Mut und Dominanz auf sozialer Ebene beschrieben. Valtin (2011) hebt hervor, dass Jungen sich vor allem durch ihre körperlichen Eigenschaften überlegen fühlen und dies folgendermaßen verdeutlichen: *„Jungen sind stärker, kräftiger, haben mehr Muskeln („größere Muckis“) und ein größeres Gehirn!“* (S. 103). Die Ergebnisse zeigen, dass Buben grundsätzlich *„recht zufrieden mit ihrem Geschlecht sind“* (ebd.) und nur selten kritische Anmerkungen von sich geben.

Bezugnehmend zur Gruppe der Mädchen, welche Eigenschaften sie an sich selbst gut finden, konnten die Studien zeigen, dass sich 1980 die Selbstbeschreibung auf vier Bereiche bezog: 1. *„praktische Fähigkeiten im Haushalt (25%)“*, 2. *„Attraktivität/Kleidung (22%)“*, 3. *„körperliche/sportliche Fähigkeiten und Spiele wie Gummitwist, Geräteturnen oder mit Puppen spielen (20%)“* und 4. *„soziales Verhalten/Fürsorge/Bravheit (20%)“* (ebd.). Bei der erneuten Datenerhebung 2010 konnte Valtin zeigen, dass sich die Aussagen der Mädchen vor allem auf *„die Schönheit und modische Attribute beziehen“*, beispielsweise: *„Ich bin gerne ein Mädchen, weil ich lange Haare habe“*, *„...weil ich mich schminken kann“*, *„...weil ich schöne Sachen anziehen kann“* (ebd.). Es werden kaum mehr praktische Tätigkeiten genannt, welche sich auf die Hausarbeit beziehen, jedoch wird unter anderem die Gebärfähigkeit der Frau hervorgehoben (*„weil ich später Kinder kriege und das Baby füttern kann“*, ebd.). Genau wie

bei der Untersuchung von 1980 wird angepasstes Verhalten genannt („Weil die Mädchen vernünftiger sind!“ (ebd.) oder „Wir brechen uns nicht so viel wie Jungs, z.B. beim Boxen oder Fußball!“ , ebd.).

Interessant ist, dass sich Jungen nur „ganz selten“ positiv über Mädchen äußern (ebd.). Buben geben besonders häufig an, dass sie *kein* Mädchen sein wollen. Sie begründen und zeigen dies durch:

- a. *Ablehnung von weiblichen Merkmalen* („Weil mir die Fraunstime nicht gefällt und die klamoten gefallen mir nicht.“)
- b. *Abgrenzung von weiblichen „Schwächen“* („Weil Meschen zu blöt zum Autovaren siend.“)
- c. *Verweis auf dominantes Sozialverhalten gegenüber Mädchen* („Weil ich Mädchen erschrecken bzw. ärgern kann.“, „Mein Freund ärgert Mädchen. Deshalb bin ich nicht so gern eines...Wenn ich soherrum wär macht mich das sehr gekränkt.“)
- d. *Verweis auf Andersartigkeit der Mädchen* („Weil Mädchen immer reden und rumzicken und angeben.“)

Bei den Zitaten wurden die (vielen) orthografischen Fehler nicht mit [sic] gekennzeichnet, da ansonsten der Lesefluss eingeschränkt wäre. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle darauf verwiesen, dass dies direkte Auszüge der Aufsätze der Probanden von Valtin (2011) sind und bewusst auf die Kennzeichnung der Rechtschreibfehler verzichtet worden ist.

Valtin kommt zu dem Ergebnis (2011), „*dass Jungen zum bevorzugten Geschlecht gehören*“ (S. 104), da sie einerseits weniger Zwängen unterliegen („...sich immer waschen müssen“, „...immer schön aussehen müssen“) und andererseits mehr Freiheiten genießen („Ein Junge darf sich viel mehr die

Klamotten schmutzig machen als ein Mädchen.“, „Jungen dürfen mehr Faulheit zeigen.“).

Im Gegensatz dazu steht, dass Mädchen, sowohl 1980 als auch 2010, mehr Positives als Negatives über Buben denken. Diese Ergebnisse decken sich auch mit der Forschung von Stapf (2010), welche darauf verweist, dass viele Mädchen bereits im Vorschulalter lieber ein Junge wären, aber nur selten ein Bub angibt, ein Mädchen sein zu wollen. Rund zwanzig Prozent der befragten Mädchen gab an, dass sie „manchmal auch gerne ein Junge wären“ (S. 104), da sie dadurch mehr „Bewegungs- und Handlungsfreiheit“ (ebd.) hätten. Eine einzige Äußerung in der Studie von 2010 verweist darauf, dass auch Mädchen die dominante Rolle gegenüber Jungen einnehmen *können* („Weil ich, wenn ich groß bin, meinen Mann alles sagen kann, wenn er immer was falsch macht.“, ebd.).

Es konnte gezeigt werden, dass heutzutage nicht mehr das weibliche Stereotyp der Fürsorglichkeit für die Mädchen im Alter von 10 Jahren am wichtigsten ist, sondern die Attraktivität (S. 105). Jungen beharren vor allem auf ihre körperliche Überlegenheit und ihre Stärke.

4.3. BEGABTE MÄDCHEN UND FRAUEN

Dass weibliche Begabung immer noch als Randthema behandelt wird, zeigt schon ein erster Blick in die deutschsprachige Fachliteratur. Nur vereinzelt werden Unterkapitel zur Thematik veröffentlicht (Heller, 2001; Behrensen & Solzbacher, 2016; Fortenbacher, 2006; Trautmann, 2016; Reintjes, Kunze & Ossowski, 2019; Solzbacher, Weigand & Schreiber, 2015, Stapf, 2010). Erschütternd ist jedoch, dass im *Handbuch Begabung* (Müller-Opplinger & Weigand, 2021) nicht ein einziges Kapitel der weiblichen Begabung gewidmet wird. Dass dieses Thema aber durchaus relevant ist, lässt sich nur unschwer daran erkennen, dass Frauen ihre Begabungen bis dato noch immer nicht zur Gänze entfalten können, da *erstens* das „Männliche“ höher bewertet wird als das „Weiblich[e]“ (Stapf, 2010, S. 64) und *zweitens*, Mädchen immer noch „weniger gut gefördert und gefordert“ werden (Macha, 2006; zit. n. Macha, 2015, S. 60). Ebenfalls spricht Stapf (2010) den Missstand der Machtverteilung an, welcher bereits in den vorherigen Kapiteln erläutert wurde:

In herausragenden beruflichen Positionen in Wissenschaft, Wirtschaft oder Politik sind hochbegabte Frauen statistisch signifikant seltener vertreten, als es aufgrund ihrer geistigen Fähigkeiten zu erwarten wäre“ (S. 85).

Dies verdeutlicht, dass selbst begabte Frauen unter den Machtstrukturen des Patriarchats zu leiden haben. Macha (2019) präzisiert: „Auch bei besonders Begabten bestehen [...] Geschlechtsunterschiede und Unterschiede der sozialen Herkunft“ (S. 161). Stapf (2010) merkt in diesem Zusammenhang an, dass es nur wenig geschlechtsspezifische Daten in der Begabungsforschung gibt, weshalb es sinnvoll erscheint, Ergebnisse aus der Geschlechterforschung heranzuziehen (S. 65).

Trautmann (2016) hebt hervor, dass im Kontext Schule hervorragende Leistungen von Buben eher der *Intelligenz* zugerechnet werden und brillante Noten

von Mädchen als Fleiß gedeutet werden (S. 107). Des Weiteren verleugnen viele Mädchen und Frauen ihre Begabung(en), da sie nur in den seltensten Fällen ihre Leistungen auf Talente, herausragende Kompetenzen oder eine überdurchschnittliche Intelligenz zurückführen (ebd.). Dies verdeutlicht das weitaus geringere Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit der Mädchen (Stapf, 2010, S. 83). Endepohls-Ulpe (2008; zit. n. Behrensen & Solzbacher, 2016) konnte in einer Untersuchung zeigen, dass Mädchen ein „tendenziell niedrigeres fachbezogenes Selbstkonzept“ (S. 125) im mathematischen Bereich aufweisen. Dies kann unter anderem durch das Stereotyp des „mathematisch-naturwissenschaftlich begabten Mann[es]“ (Glick, Wilk & Perreault, 1995; zit. n. Behrensen & Solzbacher, ebd.) erklärt werden. Es konnte empirisch belegt werden, dass geschlechtsspezifische Stereotype, besonders in von Männern dominierten Domänen, ungünstige Auswirkungen auf die Leistungseinschätzungen von Mädchen und Frauen haben können (Stöger, 2007; zit. n. Behrensen & Solzbacher, ebd.).

Dass diese Stereotype auch Auswirkungen auf die Berufswahl haben, zeigt eine Untersuchung von Stapf (2010), wobei die Berufswünsche „höchstbegabter Grundschüler*innen“ (S. 79) erhoben worden sind.

Die Ergebnisse lauten:

Mädchen:

- Kindergärtnerin
- Bäuerin
- Tierpflegerin
- Tierärztin
- Zoologin
- Ärztin
- Lehrerin
- Kinderbuchautorin
- „Herr Doktor“

Buben:

- Formel-1-Rennfahrer
- Pilot
- Polizist
- Feuerwehrmann
- Lehrer
- Computerfachmann
- Physiker
- Chemiker
- Biologe
- Ornithologe
- Wetterbiologe
- Weltraumforscher
- Wissenschaftler
- Erfinder (Stapf, 2010, S. 80)

Auch hier zeichnet sich ein klares Bild ab: Stereotype haben eine Auswirkung auf die Geschlechtsidentität und bedingen den Wunsch, sich dem Geschlecht entsprechend zu verhalten und zu entwickeln (Valtin, 2011, S. 106).

In Bezug auf das Selbstkonzept und das Selbstvertrauen konnte jedoch gezeigt werden, dass Mädchen, die über ihre Begabung Bescheid wissen, ein stabiles Selbstvertrauen entwickeln können, falls sie sowohl in der Schule als auch im familiären Rahmen akzeptiert werden (Stapf, 2010). Auch Rost (2000; zit. n. Stapf, 2010) hebt hervor, dass sich bei identifizierten begabten Mädchen „kaum Geschlechtereffekte“ (S. 83) ergeben.

Des Weiteren stellt auch die Erwartungshaltung des sozialen Umfelds eine zentrale Größe in Bezug auf die weibliche Begabung dar. Behrens und Solzbacher (2016, S. 126) weisen darauf hin, dass die Erwartungshaltung von Lehrenden und den Eltern/Erziehungsberechtigten einen Einfluss auf das Selbstvertrauen begabter Mädchen hat. Dabei wird angesprochen, dass die Eltern/Erziehungsberechtigten begabter Töchter statistisch gesehen eher mit durchschnittlichen Leistungen im Physikbereich zufrieden sind (ebd.). Auf der anderen Seite

können sie dies „bei ihren Söhnen [nur] im schlechtesten Fall akzeptieren“ (ebd.). Auch Stapf (2010) hebt hervor, dass vor allem Mütter weniger stark an die Begabung der eigenen Tochter glauben und sich nicht so intensiv für die kognitive Förderung der Mädchen einsetzen (S. 85f). Dieses Verhalten hat jedoch weitreichende Folgen, sodass negative Effekte in Bezug auf das Selbstkonzept, die Begabungsentwicklung und auch auf die Intelligenz festgestellt werden konnten (Behrensen & Solzbacher, ebd.).

Sehr interessant in diesem Zusammenhang erscheinen der *Pygmalioneffekt* und der *Golemeffekt*.

Der *Pygmalioneffekt*⁸ kann nach Baudson (2011, S. 8ff) auf die Forschung von Rosenthal und Jacobson (1960er-Jahre) zurückgeführt werden. Dabei führten die genannten Forscher ein Experiment durch, bei welchem sie einige Volksschulkinder zufällig auswählten. Vorab ließen sie eine IQ-Messung bei den Kindern durchführen, wählten anschließend aber nicht anhand dieser Ergebnisse die Teilnehmenden aus, sondern trafen eine zufällige Auswahl. Sie teilten daraufhin der Lehrperson mit, dass die ausgewählten Schüler*innen innerhalb ihres Bildungsverlaufs großartige kognitive Leistungen erbringen würden. Ein Jahr später wurde der Intelligenzquotient erneut gemessen und es konnten „Zugewinne von dreißig und mehr IQ-Punkten“ (S. 8) gemessen werden. Die Autorin (Baudson, ebd.) betont, dass die aktuelle Forschung zeigen konnte, dass sich der „Pygmalioneffekt keineswegs so universell darstellt“ (S. 9), wie zuvor vermutet. Jedoch erreichen von Lehrpersonen *überschätzte* Kinder bessere Noten und besitzen auch eine positivere Einstellung in Bezug auf Schule und Lernen. Dies bedingt auch, dass geringe Erwartungen seitens der Lehrpersonen Hand in Hand mit einem „geringen schulischen Fähigkeitsselbstkonzept“ (ebd.) gehen und *unterschätzte* Kinder dadurch unsicherer in ihrem Verhalten sind

⁸ Die Bezeichnung „Pygmalioneffekt“ (Baudson, 2011, S. 8) stammt aus der griechischen Mythologie und erzählt die Geschichte eines Künstlers (Pygmalion von Zypern), dessen Skulptur durch die Göttin der Liebe, Venus, zum Leben erweckt wurde.

und weniger gut mit Leistungsanforderungen umgehen können. Mit diesem Wissen kann nun auf den Golemeffekt übergeleitet werden.

Der *Golemeffekt* bildet das Pendant zum Pygmalioneffekt und wurde 1982 von Babad, Inbar & Rosenthal (zit. n. Reynolds, 2007, S. 475) erforscht. Dieser besagt, dass negative Erwartungen negative Leistungen bedingen (ebd.). Die von Beez (1971; zit. n. Reynolds, S. 477) durchgeführten Experimente stützen die These des Golemeffekts. In einer Studie führte er zufällige Erwartungsmanipulationen mittels zwei unterschiedlicher psychologischer Berichte durch, welche anschließend an die Tutoren der Schüler*innen ausgeteilt worden sind. Für die eine Gruppe attestierte der Bericht den Lernenden schwache Leistungen in einem fiktiven Intelligenztest, während er für die andere Gruppe ungewöhnlich hohe Testergebnisse postulierte. Erwartungsgemäß schnitten die vermeintlich weniger intelligenten Kinder in Folge schlechter ab als jene Gruppe, denen ein hoher IQ-Wert unterstellt wurde.

Behrensen und Solzbacher (2016) betonen, dass sowohl der Pygmalion- als auch der Golemeffekt als „entscheidende Faktoren für Leistungserbringung“ (S. 126) betrachtet werden können. Dies bedeutet für die Praxis und den Umgang mit begabten Mädchen und Frauen in Bildungseinrichtungen, dass die Schule die Verantwortung dafür trägt, zu sorgen, dass „alle Schüler und Schülerinnen mit ihren jeweiligen Fähigkeiten und Talenten“ (Macha, 2019) gefördert, ermutigt und gefordert werden müssen.

4.4. AUSGEWÄHLTE EMPIRISCHE STUDIEN ZUM THEMA

In diesem Unterkapitel sollen drei ausgewählte Studien zu den Themen: *Diskriminierungserfahrungen* (Schönherr, 2020), *stereotype Überzeugungen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf begabte Lernende* (Matheis, Keller, Kronborg, Schmitt & Preckel, 2020) und *Wahrnehmung der eigenen Begabung* (Guthrie, 2020) näher vorgestellt werden.

a. Diskriminierungserfahrungen

In einer Untersuchung der Arbeiterkammer Wien (2020) unter dem Titel: „Diskriminierungserfahrungen von Frauen in Österreich“, welche vom Institut *SORA Institute for Social Research and Consulting* unter der Leitung von Daniel Schönherr durchgeführt worden ist, sind 2317 Frauen im Alter zwischen 14 und 65 Jahren telefonisch zu den Themen Gesundheit, Arbeit, Wohnen und Bildung befragt worden. Schönherr (2020) hebt hervor, dass „sich kaum Anhaltspunkte zur Geschlechterdiskriminierung von Mädchen und Frauen“ (S. 38) in der aktuellen Fachliteratur finden lassen. Die meisten Studien in diesem Themenbereich beschäftigten sich mit der Ausbildung oder dem Berufswahlprozess, vor allem unter dem Gesichtspunkt von Geschlechterstereotypen, jedoch gab es in der jüngsten Vergangenheit kaum Studien, die „sexistisch motivierte Diskriminierungen“ (S. 38) erforschten.

Für diese Arbeit von besonderer Relevanz ist der Bereich Bildung. 40 Prozent aller Probandinnen im Alter zwischen vierzehn und fünfundzwanzig Jahren gaben an, dass sie sich im Bildungsbereich diskriminiert fühlen/gefühl haben (S. 4). Mithilfe dieser Studie konnte herausgefunden werden, in welchen Bereichen Frauen in der Schule Diskriminierungserfahrungen erlebt haben (S. 40):

- 77 Prozent gaben an, dass sie **unfair benotet** wurden beziehungsweise eine nicht gerechtfertigte Leistungsbeurteilung erfolgte.
- 74 Prozent aller Frauen mit Diskriminierungserfahrungen im Bildungsbereich betonten, dass sie **abwertendes und geringschätziges Verhalten** seitens der **Lehrpersonen** wahrgenommen haben.
- 72 Prozent gaben an, dass sie mit **Gerüchten, Tuscheln oder einer „üblen Nachrede“** (S. 40) zu kämpfen hatten.
- 65 Prozent der Probandinnen gaben an, dass sie sich durch **Anspielungen, Spitznamen** und **blöde Kommentare** abgewertet gefühlt haben.
- 65 Prozent hoben hervor, dass sie während des Unterrichts **nicht zu Wort gekommen** sind.
- 64 Prozent fühlten sich diskriminiert aufgrund von „**Imitieren bzw. Lächerlichmachen**“ (ebd.).
- 63 Prozent der Probandinnen wurden **ausgegrenzt** beziehungsweise **isoliert**.
- 54 Prozent wurden Opfer von „**Mobbing, Psychoterror, Drohungen [oder] Erpressung**“ (ebd.).
- 52 Prozent erlebten eine Form von Mobbing im Internet (**Cyberbullying**).
- 50 Prozent aller Mädchen und Frauen mit Diskriminierungserfahrungen erlebten **negative Erfahrungen in Gemeinschaftseinrichtungen**.
- 42 Prozent erlebten Formen von **Aggression** und körperlicher **Gewalt**.
- 39 Prozent fühlten sich diskriminiert, da sie aufgrund fehlender finanzieller Mittel **nicht an Schulaktivitäten teilnehmen** konnten.
- 38 Prozent gaben an, **sexuelle Belästigung** erlebt zu haben.
- 29 Prozent fühlten sich diskriminiert aufgrund von sexistischen Schulbüchern und **Lernunterlagen**.
- 24 Prozent erhielten **keine Übergangsempfehlung**.
- 22 Prozent erlebten Diskriminierungen, da sie einen **Ausbildungsplatz nicht erhalten** haben.
- 19 Prozent fühlten sich diskriminiert, da sie von **Schulveranstaltungen** oder **Exkursionen ausgeschlossen** wurden
- 19 Prozent betonten, dass sie von **Weiterbildungen ausgeschlossen** wurden.
- 14 Prozent fühlten sich diskriminiert aufgrund einer **Ablehnung** von **Stipendien/Förderungen**.
-

Dies verdeutlicht, dass auch der Bildungsbereich nicht frei von Diskriminierung ist. In Bezug auf begabte Schülerinnen gibt es keine derartige Studie, weshalb dies in der vorliegenden Masterarbeit erforscht wird.

b. Stereotype Überzeugungen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf begabte Lernende

In einer australischen Studie von Matheis, Keller, Kronborg, Schmitt und Preckel (2020) unter dem Titel: „*Do stereotypes strike twice? Giftedness and gender stereotypes in preservice teacher’s beliefs about student characteristics in Australia*“ wurde dem Thema nachgegangen, wie Stereotype über begabte Schüler*innen von Lehramtsstudent*innen in Bezug auf intellektuelle Fähigkeiten, Anpassung und sozial-emotionale Fähigkeiten zusammenhängen. Dabei wurde als Forschungsdesign die experimentelle Vignettenanalyse gewählt.

Die Forschenden sind zu dem Ergebnis gekommen, dass Lehramtsstudierende begabte Lernende als intelligenter, aber unangepasster als Schüler*innen mit durchschnittlichen Fähigkeiten einschätzten. In Bezug auf die Angepasstheit bzw. Unangepasstheit gab es keine geschlechtsspezifischen Unterschiede: Lehramtsstudierende nehmen sowohl begabte Schülerinnen als auch begabte Schüler weniger angepasst als Schüler*innen mit durchschnittlichen Leistungen wahr. Bei Schüler*innen mit durchschnittlichen Fähigkeiten werden Mädchen als angepasster wahrgenommen als Jungen. Des Weiteren konnte herausgefunden werden, dass australische Studierende eines Lehramts Geschlechterstereotype aufrechterhalten. Sie schätzen die intellektuellen Fähigkeiten von weiblichen und männlichen Schüler*innen zwar ähnlich ein, bewerten die sozial-emotionalen Fähigkeiten männlicher Lernender aber als geringer und erachten sie als weniger angepasst im Vergleich zu begabten Mädchen. Dies verdeutlicht, dass die Ergebnisse dem Stereotyp *konformes Mädchen* entsprechen.

c. Wahrnehmung der eigenen Begabung

In der Studie von Kate H. Guthrie (2020) unter dem Titel „*The Weight of Expectations: A Thematic Narrative of Gifted Adolescent Girls' Reflection of Being Gifted*“ wurde erforscht, was es bedeutet, ein begabtes Mädchen zu sein und mit welchen Erwartungen diese konfrontiert werden. Guthrie (2020) führte eine qualitative Studie während eines dreiwöchigen Sommercamps für begabte Kinder in den USA durch. Bei der Untersuchung von Guthrie (2020) nahmen 25 weibliche Personen teil. Die Forscherin kam zu dem Ergebnis, dass folgende drei Bereiche besonders charakteristisch für das Erleben der weiblichen Begabung sind: a) *the pressure to please* (der Druck, gefallen zu müssen), b) *a wavering sense of self* (ein schwankendes Selbstwertgefühl), c) *feeling lonely at the top* (das Gefühl, einsam an der Spitze zu sein).

The pressure to please

Begabte Mädchen und Frauen erleben großen Druck, die hohen Erwartungen von Erwachsenen (Eltern/Erziehungsberechtigten, Lehrenden) und Peers zu erfüllen. Die Mädchen heben hervor, dass sie viele schulische und außerschulische Verpflichtungen haben, welche ihres Erachtens notwendig sind, um ihre Begabung vollständig auszuschöpfen, damit sie sich für College-Programme und Stipendien qualifizieren. Dies führt dazu, dass sie sich vollkommen verausgaben, während sie versuchen, Schule, außerschulische Förderung, Praktika, Aufnahme-tests, Musik- und Sportunterricht unter einen Hut zu bekommen.

Des Weiteren betonte eine Vielzahl der Probandinnen, dass sie unter gesellschaftlichen Geschlechternormen zu leiden haben. Besonders belastend ist die Erwartungshaltung von Lehrer*innen, Eltern/EB und Peers, die von ihnen erwarten, dass sie ruhige, höfliche und passive

junge Frauen zu sein haben. Eine Teilnehmende verdeutlicht dies mit folgenden Worten:

I can't be upset for no reason, I can't get angry. I have to please people and keep up their expectations of me. I need to be happy and I can't be sad. Which makes me feel trapped (Guthrie, 2020).

Viele begabte Mädchen in dieser Studie geben an, dass sie das Gefühl haben, härter als begabte Buben arbeiten zu müssen, um überhaupt ernstgenommen zu werden. Außerdem empfinden viele Mädchen enormen Druck, da sie sich im Gegensatz zu Buben erst beweisen müssen, um ihre Teilnahme an Förderprogrammen zu rechtfertigen. Auch haben sie das Gefühl, dass sie an höheren Standards als die begabten Jungen gemessen werden und erleben häufiger Hänseleien oder Bevormundung, wenn sie MINT-Klassen besuchen.

A wavering sense of self

Ebenfalls sind viele begabte Mädchen von Selbstzweifel betroffen. Besonders hervorgehoben wird, dass das Selbstwertgefühl der Mädchen gestärkt wird, wenn sie Förderung in Bezug auf ihre Begabung erhalten. Jedoch verspürte ein Großteil der Teilnehmerinnen überwältigende Zweifel und stellte sogar ihre Begabung in Frage, wenn sie das Gefühl hatten, jemanden enttäuscht zu haben oder wenn sie Leistungen erbrachten, die nicht ihrem möglichen Potenzial entsprachen.

Feeling lonely at the top

Viele begabte Mädchen gaben an, dass sie enormen Druck verspüren, die vielen Erwartungen, welche die „Betitelung“ *gifted* („begabt/hochbegabt“) mit sich bringt, zu erfüllen. Die Teilnehmerinnen gaben an, dass sie erschöpft sind, allen gefallen zu müssen und sich daher isoliert und einsam fühlen, da sie das Gefühl haben, damit allein zurechtkommen zu müssen. Betont wird dabei, dass sie sich vor allem durch Kontakt mit „normalbegabten“ Peers *anders* fühlen. Eine Teilnehmerin verdeutlicht, wie ihr das Sommercamp und der Kontakt mit anderen begabten Mädchen geholfen hat:

I don't feel so alone anymore. I'm still alone in the sense that I'm unique, but I feel more comforted to know that there are other girls out there who are just as wonderfully unique as I. At home, no one understood the pressure I felt, but these gifted girls do. I don't feel so ashamed or wrong in myself. I'm more accepting [myself]. And that's good (Guthrie, 2020).

4.5. KURZZUSAMMENFASSUNG DER THEORIE

Die Einführung in die Thematik – *Begabte Frauen und patriarchale Machtstrukturen* – erfolgte mit einer intensiven Auseinandersetzung der Theorie. Zuerst wurde das Thema *Begabung allgemein* ausführlich erörtert. Es wurde Bezug zu Definitionen, Begriffen und Theorien, das Thema (Hoch-)Begabung betreffend, hergestellt. Anschließend wurde der Bogen zu *Begabung im Kontext Schule* sowie zur Begabungsdiagnostik mit Fokus auf begabte Mädchen und zur Begabungsförderung gespannt. Abschließend wurde in Kapitel 3 das Thema *weibliche Begabung, die Patriarchats-Theorie* und die *weibliche Sozialisation* ausführlich behandelt.

Mithilfe der gewonnenen Erkenntnisse der Theorie kann nun das Forschungsinteresse näher erläutert werden. Zuerst wird der *added value*, der Nutzen der Studie, beschrieben sowie die zentrale Hauptforschungsfrage und die spezifischen Forschungsfragen genannt. Im Forschungsteil dieser Masterarbeit wird die Methodik, die der Forschung zugrunde liegt, näher beschrieben. Darauf folgen die Aufbereitung der gewonnenen Resultate und die Diskussion.

4.5.1. ADDED VALUE

Da vor allem in der Auseinandersetzung mit der bisher geleisteten Forschung im Theorieteil dieser Arbeit ersichtlich geworden ist, dass die weibliche (Hoch-)Begabung immer noch unzureichend erforscht ist, widmet sich die im Rahmen dieser Masterarbeit durchgeführte Studie den begabten Frauen. Mithilfe dieser Studie sollen neue Erkenntnisse gewonnen werden, wie begabte Frauen ihre Schulzeit unter Berücksichtigung patriarchaler Machtstrukturen erlebt haben. Um ein mehrperspektivisches Bild zu erhalten, wurde nicht nur die Eigenwahrnehmung der begabten Frauen, sondern auch die Fremdwahrnehmung, die Sichtweise ihrer Mütter, erhoben. Des Weiteren soll ermittelt werden, welche Ratschläge begabte Frauen und ihre Mütter begabten

Mädchen mit auf den Weg geben möchten beziehungsweise welche Aspekte sie für den Umgang mit begabten Mädchen im Bildungswesen als grundlegend erachten. Besonders letzteres ist für das tägliche Handeln von Lehrpersonen im Schulalltag relevant, da durch die erhobenen Daten Implikationen für die Praxis abgeleitet werden können.

4.5.2. FORSCHUNGSFRAGE(N)

Aufgrund dieses Forschungsinteresses ergibt sich folgende zentrale Forschungsfrage: „*Wie haben begabte Frauen ihre Schulzeit wahrgenommen?*“

Ebenfalls sollen die im Folgenden aufgelisteten spezifischen Forschungsfragen mithilfe der Studie beantwortet werden.

1. Welche positiven/neutralen Erinnerungen sowie negativen Erinnerungen/Herausforderungen haben begabte Frauen und ihre Mütter an ihre Schulzeit/an die Schulzeit der Tochter?
2. Welche inner-und außerschulischen Fördermaßnahmen wurden begabten Frauen während ihrer Schulzeit angeboten/ermöglicht? Welche Rolle spielten Lehrpersonen in Bezug auf die eigene Potenzialentfaltung? Wie haben ihre Mütter die genannten Aspekte wahrgenommen?
3. Mussten begabte Frauen während ihrer Schulzeit Diskriminierungserfahrungen machen? Welche Erinnerungen haben ihre Mütter daran?
4. Wie schätzen begabte Frauen und ihre Mütter ihr Selbstbewusstsein/das Selbstbewusstsein der Tochter und ihre Intelligenz/die Intelligenz ihrer Tochter ein?

5. Haben begabte Frauen patriarchale Machtstrukturen im Bildungswesen/in außerschulischen Förderprogrammen wahrgenommen? Wie schätzen dies ihre Mütter ein?

6. Welche Ratschläge geben begabte Frauen und ihre Mütter anderen begabten Mädchen? Welche Aspekte erachten begabte Frauen und ihre Mütter als grundlegend für den Umgang mit begabten Mädchen im Bildungswesen?

5. EMPIRISCHER TEIL

In diesem Teil der Masterarbeit wird der empirische Forschungsprozess näher erläutert. Ziel ist es, die zentrale Forschungsfrage, wie begabte Frauen ihre Schulzeit wahrgenommen haben, zu beantworten.

Die *Empirie* kann nach Duden (2022) als Methode wissenschaftlichen Arbeitens verstanden werden, welche sich auf „wissenschaftliche Erfahrungen stützt, um Erkenntnisse zu gewinnen“ (ebd.). Damit Erkenntnisse gewonnen werden können, muss zuerst Datenmaterial gesammelt werden (Reicher, 2005, S. 86). Das Datenmaterial kann durch verschiedene Herangehensweisen generiert werden, beispielsweise durch Befragungen, Experimente oder Beobachtungen (ebd.). Anschließend daran wird das Datenmaterial (die erhobenen Erfahrungen) systematisch ausgewertet, wodurch Erkenntnisse gewonnen werden (ebd.).

Die Vorgehensweise dieser Masterarbeit orientiert sich am *Ablaufmodell* von Hug (2001; zit. n. Hug & Poscheschnik, 2020, S. 85ff). Durch die Orientierung an diesem Modell kann ein systematisches Vorgehen gewährleistet werden, welches für die empirische Forschung unabdingbar ist. Die Phasen des Ablaufmodells gliedern sich wie folgt:

1. **Vorbereitung:** In der Vorbereitungsphase wurden die *Rahmenbedingungen* ermittelt. Das bedeutet, welche *Forschungsfrage(n)* können mit den zur Verfügung stehenden Mitteln beantwortet werden. Dabei ist vor allem die Sichtung der Literatur zu dem gewählten Thema von Nöten, um das Forschungsdefizit zu ermitteln.

2. **Planung:** In diesem Schritt wurde das Forschungsvorgehen *geplant*. Es wurde eine geeignete *Forschungsmethode* (qualitative Herangehensweise) und ein passendes *Erhebungsinstrument* (Leitfaden-Interview) gewählt. Des Weiteren wurde die *Stichprobe* (10 Teilnehmerinnen) festgelegt und Interviewpartnerinnen wurden gesucht und kontaktiert. Ebenso wurde der *Interviewleitfaden* für den nächsten Schritt, die Erhebung, vorbereitet.
3. **Erhebung:** In dieser Phase des Ablaufmodells nach Hug (ebd.) erfolgte die Datenerhebung – die *Durchführung* der Interviews.
4. **Aufbereitung:** In diesem Schritt wurden die gewonnenen mündlichen Daten für die Weiterarbeit aufbereitet. Das bedeutet, sprachliche Äußerungen wurden *transkribiert*, um schriftliches Datenmaterial zu generieren.
5. **Auswertung:** Die Transkripte wurden in diesem Schritt ausgewertet. Die Auswertung erfolgte inhaltsanalytisch nach Mayring (2015).
6. **Präsentation:** Abschließend wurde das ausgewertete Datenmaterial verschriftlicht. Es wurden Schlussfolgerungen gezogen und die gewonnenen Daten wurden mit der bisher geleisteten Forschung (der Theorie) verglichen und in Beziehung gesetzt. Es wurden Zusammenhänge und Unterschiede ermittelt und offene Fragen geklärt.

5.1. FORSCHUNGSMETHODE

Die empirische Forschung unterliegt einer „logischen Abfolge von Schritten“ (Hug & Poscheschnik, 2020, S. 85). Dies bedeutet, dass die Forschung systematisch, wissenschaftlich und schrittweise durchgeführt werden muss, um den Maßstäben der Empirie gerecht zu werden (ebd.). In diesem Teil der Masterarbeit wird demnach das methodische Vorgehen offengelegt, beschrieben und begründet.

Für die Beantwortung der Fragestellungen dieser Masterarbeit wurde eine qualitative Forschung als Forschungsmethode gewählt, da bei der qualitativen Forschung das „Erleben des Menschen“ (Hussy, Schreier & Echterhoff, 2013, S. 185) im Zentrum der Untersuchung steht. Vor allem für die Ermittlung der Hauptforschungsfrage, wie begabte Frauen ihre Schulzeit wahrgenommen haben, erschien es sehr naheliegend, einen qualitativen Forschungszugang zu wählen, um die persönliche Erlebniswelt in den Fokus zu rücken.

Charakteristisch für die qualitative Forschung sind eine sowohl empirische als auch systematische Vorgehensweise und die Flexibilität im Forschungsprozess (ebd.). Nach Weinberger (2021) sind die zentralen Funktionen der qualitativen Forschung a) *die Rekonstruktion eines subjektiv gemeinten Sinns*, b) *die Beschreibung sozialen Handelns* sowie c) *die Rekonstruktion von tieferliegenden Strukturen* (S. 13ff). Für die Durchführung einer qualitativen Forschung ist das Befolgen folgender Postulate unabdingbar, um eine methodisch saubere Durchführung zu gewährleisten:

- Subjektorientierung
- Deskription und Offenheit
- Interpretation
- Alltagsnähe
- Schrittweise Verallgemeinerung (Mayring, 2002)

5.1.1. DATENERHEBUNGSINSTRUMENT

Hussy, Schreier und Echterhoff (2013) heben hervor, dass bei Forschungen qualitativer Art die forschende Person häufig selbst als Instrument der Datenerhebung fungiert (bspw. durch das Beobachten von spezifischen Situationen und Kontexten oder die Durchführung eines Interviews, S. 192).

Für die im Rahmen dieser Masterarbeit durchgeführte qualitative Untersuchung wurden zur Datenerhebung Leitfadeninterviews, welche aufgrund der gezielten Planung als formelle Interviews betrachtet werden können, durchgeführt. Die durchgeführten Interviews können als halbstandardisiert verstanden werden, da die Reihenfolge sowie die Formulierungen der Fragen flexibel gehandhabt wurden. Des Weiteren wurden Nachfragen sowie vertiefende Fragen situationsabhängig gestellt, um weitere Information zu einem Thema zu erhalten beziehungsweise Erzählimpulse der befragten Personen nicht zu stoppen. Qu und Dumay (2011) weisen darauf hin, dass „semi-structured interviews“ (S. 246) eine der üblichsten Methoden qualitativer Forschung sind. Besonders hilfreich ist dabei die Systematik und die Strukturierung durch die vorab festgelegten Themenbereiche, sodass die Inhalte, welche die forschende Person ermitteln möchte, priorisiert werden können und die Orientierung am Forschungsinteresse gewährleistet werden kann (ebd.). Kvale und Brinkmann (2009; zit. n. Qu & Dumay, 2011) betonen, dass halbstandardisierte Interviews effektives Sammeln von Informationen erlauben, da diese Art der Datenerhebung die interviewende Person dazu befähigt, den Stil und das Tempo vorzugeben sowie die Reihenfolge der Fragen nach eigenem Ermessen und Gespür zu stellen, sodass möglichst umfassende und aussagekräftige Antworten hervorgebracht werden. Das bedeutet, dass das persönliche Gespür und die soziale Kompetenz der/des Interviewer*in entscheidende Faktoren für den Erfolg der Befragung darstellen (ebd.).

Tabelle 1 fasst den Aufbau der Interviews zusammen. Es werden die bearbeiteten Themenblöcke der geführten Interviews sowie exemplarische Interviewfragen vorgestellt.

Interviewleitfaden – Aufbau und spezifische Fragen	
Begabte Frauen	Mütter begabter Frauen
<p>1. Themenbereich: Allgemeine Fragen zur Begabung</p> <p>Frage des Themenblocks:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was verstehen Sie unter Begabung? • Was ist das Besondere an Ihrer Begabung? – Wie äußert sich diese? 	<p>1. Themenbereich: Allgemeine Fragen zur Begabung</p> <p>Frage des Themenblocks:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was verstehen Sie ganz allgemein unter Begabung? • Wie äußert sich Ihrer Meinung nach die Begabung Ihrer Tochter?
<p>2. Themenbereich: Begabung und Schule</p> <p>Frage des Themenblocks:</p> <ul style="list-style-type: none"> • An welche Fördermaßnahmen in Ihrer Schulzeit können Sie sich erinnern? Wie haben Sie diese wahrgenommen? (sinnvoll/ nicht sinnvoll) 	<p>2. Themenbereich: Begabung und Schule</p> <p>Frage des Themenblocks:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Können Sie sich an spezielle Fördermaßnahmen erinnern, an denen Ihre Tochter teilgenommen hat? Denken Sie, dass diese sinnvoll waren?
<p>3. Themenbereich: Weibliche Begabung</p> <p>Frage des Themenblocks:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Würden Sie sich als intelligent bezeichnen oder gute Leistungen und Erfolg eher auf Fleiß und Ehrgeiz zurückführen? 	<p>3. Themenbereich: Weibliche Begabung</p> <p>Frage des Themenblocks:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Würden Sie Ihre Tochter als intelligent bezeichnen oder gute Leistung und Erfolg eher auf Fleiß und Ehrgeiz zurückführen?
<p>4. Themenbereich: Abschluss und Ausblick</p> <p>Frage des Themenblocks:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was denken Sie, ist das Wichtigste beim Umgang mit begabten Mädchen in der Schule? 	<p>4. Themenbereich: Abschluss und Ausblick</p> <p>Frage des Themenblocks:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was denken Sie, ist grundlegend für den Umgang mit begabten Mädchen in der Schule?

Tabelle 2: Interviewleitfaden

5.1.2. STICHPROBE UND ALLGEMEINE INFORMATIONEN

Um zu erheben, wie begabte Frauen ihre Schulzeit unter dem Gesichtspunkt von patriarchalen Machtstrukturen wahrgenommen haben und wie sich die eigene Wahrnehmung mit der ihrer Mutter deckt bzw. unterscheidet, wurden insgesamt fünf begabte Frauen sowie ihre Mütter befragt (N= 10).

Vor der Durchführung der Interviews wurden folgende Kriterien formuliert, welche die potenziellen Interviewteilnehmerinnen erfüllen mussten, um sich für die Teilnahme an der Studie zu qualifizieren:

- Die Teilnehmenden müssen sich als weiblich gelesene Personen verstehen.
- Die teilnehmenden Personen (begabte Frauen) müssen „ausgetestet“ (hoch-)begabt sein.
- Die Schule durfte von den begabten Frauen vor nicht länger als fünf Jahren abgeschlossen worden sein, um eine relativ „frische“ Erinnerung daran zu haben.
- Die Teilnehmerinnen (begabte Frauen) müssen Volksschule, Unterstufe (Hauptschule/AHS) und Oberstufe (AHS, BHS) besucht haben.
- Die Mutter der Befragten muss sich auch dazu bereiterklären, an der Studie teilzunehmen.

Die Teilnehmerinnen (begabte Frauen) konnten durch Mundpropaganda und Ausschreibungen in Studiengruppen gewonnen werden. Die Mütter wurden in einem weiteren Schritt kontaktiert – nachdem die Kontaktdaten von den begabten Frauen weitergeleitet wurden.

In der nachfolgenden Tabelle werden die demografischen Daten der Teilnehmerinnen vorgestellt und es werden auch weitere relevante Informationen zu den Personen gegeben:

Befragte	Alter	Hochbegabung	Schullaufbahn	Datum der Erhebung
B1	24 Jahre	Ja	Volksschule, AHS (8 Jahre)	01.05.2022, 34:36 Min.
B2	51 Jahre	Nein/Nicht festgestellt	Volksschule, AHS (8 Jahre)	18.05.2022, 38:56 Min.
B3	25 Jahre	Ja	Volksschule, Hauptschule, BHS (5 Jahre)	18.05.2022, 54:38 Min.
B4	51 Jahre	Nein/Nicht festgestellt	Volksschule, Hauptschule, BHS (5 Jahre)	21.04.2022, 41:04 Min.
B5	23 Jahre	Ja	Volksschule, AHS (8 Jahre)	22.04.2022, 36:00 Min.
B6	54 Jahre	Nein/Nicht festgestellt	Volksschule, AHS (8 Jahre)	22.04.2022, 42:47 Min.
B7	20 Jahre	Ja	Volksschule, AHS (8 Jahre)	05.05.2022, 36:37 Min.
B8	43 Jahre	Nein/Nicht festgestellt	Volksschule, Hauptschule, Polytechnikum	05.05.2022, 26:44 Min.
B9	21 Jahre	Ja	Volksschule, AHS (8 Jahre)	19.04.2022, 40:13 Min.
B10	48 Jahre	Nein/Nicht festgestellt	Volksschule, AHS (8 Jahre)	19.04.2022, 38:04 Min.

Tabelle 3: Informationen zu den Teilnehmerinnen der Studie

Die Stichprobengröße von 10 Teilnehmerinnen erwies sich als ausreichend, da durch die intensiven Gespräche genügend Datenmaterial gewonnen werden konnte, um die Forschungsfrage(n) umfassend zu beantworten.

5.1.3. DATENERHEBUNG: RAHMENBEDINGUNGEN

Die Interviewpartnerinnen (begabte Frauen) wurden im April 2022 telefonisch kontaktiert und gefragt, ob sie sich dazu bereiterklären würden, an einer Studie zum Thema (Hoch-)Begabung und Patriarchat teilzunehmen. Des Weiteren wurden die Teilnehmerinnen darüber informiert, dass das Interview voraussichtlich rund 30 Minuten dauern würde. Die begabten Frauen gaben anschließend die Kontaktdaten ihrer Mütter an die forschende Person weiter und es wurden zeitlich passende Termine vereinbart. Um eine angenehme Situation für die Interviewteilnehmerinnen zu gewährleisten, bat die Forscherin an, die Interviews bei den Teilnehmenden zu Hause durchzuführen. Bei neun von zehn Befragten war dies möglich. Lediglich eine Person wurde via Zoom interviewt, da sich diese zum vereinbarten Termin in Heimquarantäne befand.

5.1.4. DURCHFÜHRUNG DER INTERVIEWS

Vor der Durchführung der Interviews wurden die Teilnehmerinnen darüber informiert, dass die Daten in anonymisierter Form ausgewertet werden.

Dadurch kann gewährleistet werden, dass keine persönlichen und vertraulichen Daten (Name von Schulen, Wohnort, Name des Kindes, etc.) weitergegeben werden. Ebenso wurden die Interviewteilnehmerinnen im Vorhinein darüber aufgeklärt, dass die Teilnahme freiwillig ist, das Interview jederzeit abgebrochen werden kann und es wurde auch eine Zustimmung zur Aufzeichnung des Gesprochenen (Audio-Aufnahme) eingeholt. Ebenso wurde zugesichert, dass nach der Transkription die Audio-Aufnahme unwiderruflich gelöscht wird.

Die Interviews wurden mit dem Smartphone der forschenden Person aufgezeichnet. Die Dauer variierte zwischen 26:44 Minuten und 54:38 Minuten.

Um möglichst authentische und spontane Antworten zu erhalten, wurden die Fragen des Interviewleitfadens im Vorhinein nicht an die Teilnehmerinnen weitergeleitet. Sie wurden lediglich über das Thema und die Rahmenbedingungen informiert.

Zu Beginn des Interviews wurde bei beiden Gruppen (befragte Frauen und Mütter begabter Frauen) einleitende Fragen gestellt (*Icebreaker-Fragen*), um die Teilnehmerinnen für die Thematik zu sensibilisieren. Es wurden auch speziell Fragen, welche die Vergangenheit betreffen, gestellt, um alte Erinnerungen wachzurufen (bspw. bei den Müttern der begabten Frauen: *Haben Sie schon vor der Testung vermutet, dass Ihre Tochter begabt ist? Können Sie sich noch an typische frühe Verhaltensweisen Ihrer Tochter erinnern, die sie vermuten ließen, dass sie hochbegabt ist?*). Dies erwies sich als sehr zielführend, da man während des Interviews merkte, wie die befragten Personen intensiv nachdachten und in Erinnerungen schwelgten, wodurch aufschlussreiche und vielseitige Ergebnisse gewonnen werden konnten.

Die forschende Person legte besonderes Augenmerk auf eine positive und angenehme Stimmung, damit die Interviewteilnehmerinnen frei erzählen konnten. Dies bedeutet, dass beispielsweise Blickkontakt hergestellt und aufmerksam zugehört sowie Nachfragen gestellt wurden. Die interviewten Personen konnten frei sprechen und wurden in ihrem Redefluss nicht gestoppt. Wenn die Teilnehmerinnen vom eigentlichen Gesprächsthema abschweiften, wurden sie von der Interviewerin zum eigentlichen Thema zurückgeführt.

Besonders interessant war, dass viele Teilnehmerinnen (sowohl begabte Frauen als auch ihre Mütter) starke Emotionen während des Interviews zeigten (Freude, Ärger, Trauer etc.). Beispielsweise bei Fragen, wo es um Diskriminierungserfahrungen, Förderungen, Klassengemeinschaft, Entwicklungsmöglichkeiten oder Benachteiligung ging. Die forschende Person reagierte darauf,

indem sie Mitgefühl und Verständnis zeigte, sodass keine Situation eskalierte oder unangenehm wurde.

Nach Beendigung der Interviews wurde die Audio-Aufnahme gestoppt und die forschende Person bedankte sich bei den Teilnehmerinnen für die offenen und ehrlichen Antworten. Als Dankeschön wurde eine kleine Aufmerksamkeit (Schokolade und Tee) überreicht.

5.1.5. TRANSKRIPTION

Ganz allgemein kann unter Transkription das „Übertragen einer Audio- oder Videoaufnahme in eine schriftliche Form“ (Dresing & Pehl, 2018, S. 16) verstanden werden. Im Kontext dieser Masterarbeit bedeutet dies die Verschriftlichung des Interviewdialogs. Die Transkription ist unerlässlich, damit die mündlichen Daten in schriftliche umgewandelt werden und anschließend für die Datenanalyse und -auswertung herangezogen werden können.

Da die Verschriftlichung der geführten Interviews sehr viel Zeit in Anspruch nahm, wurde bei dieser Masterarbeit die Transkriptionssoftware „happyscribe“ verwendet. Dafür wurde ein Account angelegt und die Audio-Dateien wurden hochgeladen. Die Transkriptionssoftware versuchte anschließend, computergestützt das Audio-Material in schriftliche Form umzuwandeln. Zu Beginn schien es, als würde dieses Programm den Transkriptionsprozess erleichtern. Da jedoch beinahe bei allen Personen die Sprache stark dialektal gefärbt war, musste händisch sehr viel nachgearbeitet werden. Nach dem Überarbeiten der Transkripte konnte der Text als Word- oder PDF-Dokument heruntergeladen werden und die Audio-Aufnahme wurde von der Website gelöscht. Abschließend lässt sich festhalten, dass solche Transkriptionssoftwares sehr nützlich und hilfreich sein können, jedoch nur unter der Prämisse, dass die Interviews in Standardsprache geführt werden. Ansonsten, wie

in diesem Fall, musste sehr viel nachgebessert werden und es kann nicht ausgeschlossen werden, dass so mehr Zeit in Anspruch genommen wurde. Um einheitlich transkribieren zu können, wurden die Transkriptionsregeln der „inhaltlich-semantischen Transkription“ (Dresing & Pehl, 2018, S. 21f) eingehalten.

Des Weiteren wurden alle genannten Namen anonymisiert, sodass keine Rückschlüsse auf die befragten Personen geschlossen werden können. Alle genannten weiblichen Vornamen wurden in „Lisa“ bzw. „Lisa-Mama“ umgeändert und alle genannten männlichen Vornamen in „Franz“. Wenn Nachnamen genannt wurden (bspw., wenn jemand über Lehrpersonen sprach), wurde „Mayr“ verwendet. Auch Ortsangaben wurden anonymisiert, bspw. „Zauber-Kreuzung“, „Zauber-Schule“, „Zauberort“. Diese Vorsichtsmaßnahmen sind essenziell, um alle personenbezogenen Daten zu schützen.

5.1.6. DATENANALYSE

Nach der Transkription und der Aufbereitung des gewonnenen Datenmaterials wurde in einem nächsten Schritt die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) durchgeführt. Folgend wird das allgemeine inhaltsanalytische Ablaufmodell nach Mayring (ebd.) näher beschrieben.

a. Festlegung des Materials

Für die durchgeführte Studie wurden insgesamt 10 Interviews (Corpus) mit fünf (hoch-)begabten Frauen und deren Müttern geführt. Die Kriterien für die Teilnahme an der Studie wurden vorab formuliert (vgl. Stichprobe und allgemeine Informationen).

b. Analyse der Entstehungssituation

Alle interviewten Personen nahmen freiwillig an der Studie teil. Die Interviews wurden bei neun von zehn Befragten bei ihnen zu Hause in einem persönlichen Gespräch durchgeführt. Eine Person wurde via Zoom interviewt. Die Befragungen erfolgten mithilfe halbstandardisierter Leitfadeninterviews (vgl. Durchführung der Interviews). Die gewonnenen Daten der Interviews wurden inhaltsanalytisch ausgewertet.

c. Formale Charakteristika des Materials

Die Interviews wurden mittels Audio-Aufnahme des Smartphones aufgezeichnet und anschließend mit der Transkriptionssoftware „happyscribe“ verschriftlicht (vgl. Transkription). Die Transkriptionsregeln der inhaltlich-semantischen Transkription nach Dresing und Pehl (2018) wurden eingehalten.

d. Richtung der Analyse

Durch die Befragung im Interview sollten die Teilnehmerinnen dazu angeregt werden, über erlebte Erfahrungen im Zusammenhang mit ihrer (Hoch-)Begabung bzw. der (Hoch-)Begabung ihres Kindes und Benachteiligung in patriarchalen Gesellschaften zu reflektieren. Im Zentrum der Analyse stand daher das emotionale Erleben und die Wahrnehmung von gemachten Erfahrungen in Bezug auf die eigene Schulzeit/die Schulzeit der Tochter.

e. Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

Die theoretischen Grundlagen dieser Masterarbeit sind dem Theorie- teil zu entnehmen. Dieser dient als Vorbereitung für die qualitative Forschung und die Ermittlung des Forschungsdefizits (*added value*).

f. Bestimmung der Analysetechnik

Analysetechniken der qualitativen Inhaltsanalyse ermöglichen ein systematisches und theoriegeleitetes Vorgehen bei der Interpretation eines Inhaltes (Mayring, 2015, S. 65). Ganz allgemein kann zwischen drei Analysetechniken unterschieden werden: der *Zusammenfassung*, der *Explikation* und der *Strukturierung* (ebd., S. 67). Für die empirische Forschung dieser Masterarbeit wurde vorrangig die Analysetechnik der *Strukturierung* gewählt (für deduktiv gebildete Kategorien, ebd., S. 85) sowie die *Zusammenfassung* für induktiv gebildete Kategorien (ebd.).

Die Analysetechnik der *Strukturierung* zeichnet sich dadurch aus, dass das Material (Transkripte der geführten Interviews) anhand von zuvor festgelegten Kriterien (Kategoriensystem) eingeschätzt wird (deduktive Herangehensweise). Die Auswahl der zu extrahierenden Inhalte orientierte sich daher am Kategoriensystem, welches anhand der Theorie abgeleitet wurde. Das Kategoriensystem gliedert sich in Haupt- und Unterkategorien. Der Kodierleitfaden (vgl. Anhang), welchem die genauen Regeln für die Kodierung zu entnehmen sind, wurde anschließend über das Material gelegt und entsprechende Inhalte wurden herausgefiltert und anschließend für die Auswertung aufbereitet.

Bei der *Zusammenfassung* wird das Ziel verfolgt, das Material so stark zu reduzieren, dass die grundlegenden Inhalte erhalten bleiben, jedoch durch die Abstraktion ein überschaubares und übersichtliches Abbild zustande kommt (Mayring, 2015, S. 67). Die Analysetechnik der *Zusammenfassung* wurde für induktiv gewonnene Kategorien angewendet. Die *Zusammenfassung* eignet sich dafür, Inhalte direkt aus dem Material zu gewinnen.

Um keine Inhalte zu verlieren, wurde ein breitgefächertes Kategoriensystem angelegt. Für die Auswertung und die Beantwortung der

Forschungsfrage(n) sind jedoch nur die *farbig markierten* Kategorien relevant.

Tabelle 3 zeigt das entworfene Kategoriensystem für die begabten Frauen und Tabelle 4 das Kategoriensystem für deren Mütter.

Hauptkategorien	Unterkategorien
Begabung allgemein (deduktiv)	1. Persönliches Begabungsverständnis
	2. Äußerung der individuellen Begabung
Allgemeine Wahrnehmung der Schulzeit (induktiv)	3. Positive / Neutrale Erinnerungen an die eigene Schulzeit
	4. Negative Erinnerungen / Herausforderungen in Bezug auf die eigene Schulzeit
Fördermaßnahmen und Potenzialentfaltung (deduktiv)	5. Innerschulische Fördermaßnahmen
	6. Rolle der Lehrperson in Bezug auf die eigene Potenzialentfaltung
	7. Außerschulische Fördermaßnahmen (Talente OÖ)
Diskriminierungserfahrungen (deduktiv)	8. Abwertendes Verhalten seitens einer Lehrperson
	9. Unfaire Benotung
	10. Partizipationsmöglichkeiten
Selbstbewusstsein und Intelligenz (deduktiv)	11. Persönliche Einschätzung des Selbstbewusstseins
	12. Persönliche Wahrnehmung der eigenen Intelligenz
Leistungsdruck (deduktiv)	13. Leistungsdruck von außen
	14. Leistungsdruck von innen
Wahrnehmung der Gesellschaft in Bezug auf patriarchale Machtstrukturen (deduktiv)	15. „Herrschaft“ des Männlichen
	16. Gleichberechtigung
Wahrnehmung von patriarchalen Machtstrukturen in Bildungseinrichtungen und bei Kursen von Talente OÖ (deduktiv)	17. Sozialisationsgemäße Anpassung nach Geschlechterstereotypen
	18. Internalisierung geschlechtsspezifischer Vorurteile / Rollenbilder
	19. Geschlechtsspezifische Unterschiede im Umgang mit Lernenden innerhalb der Schule
	20. Geschlechterverteilung in Förderprogrammen (Stiftung Talente OÖ)

Berufswunsch und Studienwahl (deduktiv)	21. Machtpositionen / Führungspositionen
	22. Berufswunsch als Kind
	23. Studienwahl
	24. Alternative Studienfächer
	25. Einstellung zu technischen Studienrichtungen
Ratschläge von begabten Frauen für begabte Mädchen/Frauen (induktiv)	26. Allgemeine Ratschläge von begabten Frauen für begabte Mädchen / Frauen
	27. Einschätzung begabter Frauen: Grundlegendes für den Umgang mit begabten Mädchen / Frauen im Bildungswesen

Tabelle 4: Kategoriensystem begabte Frauen

Hauptkategorien	Unterkategorien
Begabung allgemein (deduktiv)	1. Persönliches Begabungsverständnis von Müttern begabter Töchter
	2. Äußerung der individuellen Begabung der Tochter
	3. Begabungsvermutung der Tochter vor der Testung
	4. Wahrnehmung der „Betitelung“ hochbegabt bei der Tochter
	5. Begabungsvermutung der Mutter
Einschätzung der Mutter: Allge- meine Wahrnehmung der Schulzeit der eigenen Tochter (induktiv)	6. Positive / Neutrale Erinnerungen an die Schulzeit der Tochter
	7. Negative Erinnerungen / Herausforderungen in Bezug auf die Schulzeit der Tochter
Einschätzung der Mutter: Förder- maßnahmen und Potenzialentfal- tung (deduktiv)	8. Einschätzung der Mutter: Innerschulische Förder- maßnahmen
	9. Rolle von Lehrpersonen in Bezug auf die Potenzia- lentfaltung der Tochter
	10. Rolle der Schule in Bezug auf die Potenzialentfal- tung der Tochter
Einschätzung der Mutter: Diskrimi- nierungserfahrung (deduktiv)	11. Einschätzung der Mutter: Abwertendes Verhalten seitens einer Lehrperson
	12. Einschätzung der Mutter: Abwertendes Verhalten seitens der Mitschüler*innen
Einschätzung der Mutter: Selbstbe- wusstsein und Intelligenz (deduktiv)	13. Einschätzung des Selbstbewusstseins der Tochter
	14. Persönliche Wahrnehmung der Intelligenz der Tochter
Einschätzung der Mutter: Leistungs- druck (deduktiv)	15. Einschätzung der Mutter: Leistungsdruck

Einschätzung der Mutter: Wahrnehmung von patriarchalen Machtstrukturen in Bildungseinrichtungen (deduktiv)	16. Einschätzung der Mutter: Anpassung im Bildungswesen
	17. Einschätzung der Mutter: Benachteiligung von Mädchen/Frauen im Bildungsbereich
	18. Einschätzung der Mutter: Geschlechtsspezifische Herausforderungen begabter Mädchen/Frauen
Einschätzung der Mutter: Berufswunsch und Studienwahl (deduktiv)	19. Einschätzung der Mutter: Machtpositionen/Führungspositionen
	20. Berufswunsch der Tochter in ihrer Kindheit
	21. Einschätzung der Mutter: Studienwahl der Tochter
	22. Einschätzung der Mutter: Alternative Studienfächer
Eigene Erfahrungen der Mutter: patriarchale Machtstrukturen (deduktiv)	23. Sexismus und Ungleichheit
Ratschläge von Müttern begabter Frauen für begabte Mädchen (induktiv)	24. Allgemeine Ratschläge von Müttern begabter Frauen für begabte Mädchen/Frauen
	25. Einschätzung von Müttern begabter Frauen: Grundlegendes für den Umgang mit begabten Mädchen/Frauen im Bildungswesen

Tabelle 5: Kategoriensystem Mütter begabter Frauen

g. Definition der Analyseeinheiten

Um das Material wissenschaftlich analysieren zu können, müssen im Vorhinein gewisse Regeln festgelegt werden, damit eine logische und regelgeleitete Auswertung sowie Zuordnung erfolgen kann (Mayring, 2015). Zuerst ist es sinnvoll, die *Auswertungseinheit* festzulegen. Im Falle dieser Masterarbeit können als Auswertungseinheit die zehn durchgeführten Interviews verstanden werden. In einem weiteren Schritt ist es essenziell, die *Kontexteinheit* festzulegen. Als Kontexteinheit versteht sich der größte zu kodierende Textbestandteil (Mayring, 2015). Die Kontexteinheit wurde so gewählt, dass nicht nur einzelne Wörter oder Sätze, sondern ganze Absätze als Kontexteinheit verstanden werden können, da die Antworten im Interview oft längeren Ausführungen zugrunde lagen. Für die *Kodiereinheit*, welche als der kleinste auswertbare Materialbestandteil verstanden werden kann (ebd.), wurde das einzelne Wort gewählt, da oft einzelne Wörter, anstatt ganzer Sätze, als wichtige Antwort genannt wurden.

h. Durchführung der Materialanalyse

Wie bereits in Punkt *g.* „*Bestimmung der Analysetechnik*“ beschrieben worden ist, wurden für die Durchführung der Materialanalysen die inhaltsanalytischen Verfahren der Strukturierung und Zusammenfassung angewendet. Um die Reliabilität, die „Zuverlässigkeit eines wissenschaftlichen Versuchs, Tests“ (Duden, 2022) zu gewährleisten, wurde ein Teil der Fundstellen des Materials von einer außenstehenden Person erneut kodiert.

6. ERGEBNISSE

In diesem Teil der Masterarbeit werden die gewonnenen Ergebnisse anhand des im Auswertungsprozess erstellten Kategoriensystems vorgestellt. Begonnen wird mit einer kurzen Einführung und Definition der Hauptkategorien. Danach werden die Ergebnisse präsentiert und ausführlich beschrieben sowie durch den Einsatz von O-Tönen (direkte Zitate) gestützt. Die Ergebnisse beider Gruppen (begabte Frauen und Mütter begabter Frauen) werden miteinander in Beziehung gesetzt. Ebenso werden im Ergebnisteil die spezifischen Forschungsfragen beantwortet.

Abgekürzt werden die Teilnehmerinnen der Studie mit „B“ (befragte Person) sowie einer Nummer von 1-10 (bspw. „B1“) bezeichnet. Ebenfalls wird bei direkten und indirekten Zitaten die Zeilennummer des jeweiligen Interviews angeführt, um Transparenz zu gewährleisten.

Zur Orientierung finden sich nachfolgenden die Rollen der Interviewteilerinnen und deren Beziehung in Bezug auf die eingesetzten Kürzel:

- Ungerade Zahlen (B1, B3, B5, B7, B9): begabte Frauen (bF)
- Gerade Zahlen (B2, B4, B6, B8, B10): Mütter begabter Frauen (MbF)
- Mutter-Tochter-Paare: B1+B2, B3+B4, B5+B6, B7+B8, B9+B10

Tabelle 5 enthält die Hauptkategorien, an denen sich der Aufbau des Ergebnisteils orientiert.

Begabte Frauen	Mütter begabter Frauen
HK 1: <ul style="list-style-type: none"> Allgemeine Wahrnehmung der Schulzeit 	HK 1: <ul style="list-style-type: none"> Einschätzung der Mutter: Allgemeine Wahrnehmung der Schulzeit der eigenen Tochter
HK 2: <ul style="list-style-type: none"> Fördermaßnahmen und Potenzialentfaltung 	HK 2: <ul style="list-style-type: none"> Einschätzung der Mutter: Fördermaßnahmen und Potenzialentfaltung
HK 3: <ul style="list-style-type: none"> Diskriminierungserfahrung 	HK 3: <ul style="list-style-type: none"> Einschätzung der Mutter: Diskriminierungserfahrungen
HK 4: <ul style="list-style-type: none"> Selbstbewusstsein und Intelligenz 	HK 4: <ul style="list-style-type: none"> Einschätzung der Mutter: Selbstbewusstsein und Intelligenz
HK 5: <ul style="list-style-type: none"> Wahrnehmung von patriarchalen Machtstrukturen in Bildungseinrichtungen und bei Kursen von Talente OÖ 	HK 5: <ul style="list-style-type: none"> Einschätzung der Mutter: Wahrnehmung von patriarchalen Machtstrukturen in Bildungseinrichtungen
HK 6: <ul style="list-style-type: none"> Ratschläge von begabten Frauen für begabte Mädchen 	HK 6: <ul style="list-style-type: none"> Ratschläge von Müttern begabter Frauen für begabte Mädchen

Tabelle 6: Darstellung der Hauptkategorien

6.1. ALLGEMEINE WAHRNEHMUNG DER SCHULZEIT / EINSCHÄTZUNG DER MUTTER: ALLGEMEINE WAHRNEHMUNG DER SCHULZEIT DER EIGENEN TOCHTER

Diese Hauptkategorie soll Aufschluss darüber geben, welche Aspekte begabte Frauen und ihre Mütter während ihrer Schulzeit/der Schulzeit ihrer Tochter als positiv / neutral oder negativ / als Herausforderung wahrgenommen haben. Dabei geht es vor allem um konkrete Ereignisse, welche die befragten Personen als positiv / neutral oder negativ / als Herausforderung bewerten.

Diese Hauptkategorie gliedert sich in jeweils zwei Unterkategorien, welche in Tabelle 6 dargestellt sind.

Begabte Frauen	Mütter begabter Frauen
<ul style="list-style-type: none"> Positive / Neutrale Erinnerungen an die eigene Schulzeit 	<ul style="list-style-type: none"> Positive / Neutrale Erinnerungen an die Schulzeit der Tochter
<ul style="list-style-type: none"> Negative Erinnerungen / Herausforderungen in Bezug auf die eigene Schulzeit 	<ul style="list-style-type: none"> Negative Erinnerungen / Herausforderungen in Bezug auf die Schulzeit der Tochter

Tabelle 7: Darstellung der Unterkategorien von HK1

Im Folgenden wird die spezifische Forschungsfrage: „*Welche positiven / neutralen Erinnerungen sowie negativen Erinnerungen/Herausforderungen haben begabte Frauen und ihre Mütter an ihre Schulzeit / an die Schulzeit der Tochter?*“ beantwortet.

6.1.1. POSITIVE/NEUTRALE ERINNERUNGEN AN DIE EIGENE SCHULZEIT / POSITIVE/NEUTRALE ERINNERUNGEN AN DIE SCHULZEIT DER TOCHTER

Befragte 1 nennt als positiven Aspekt ihre Schulzeit betreffend, dass diese un-dramatisch war (Z. 73-74). Ebenso hebt sie hervor, dass sie vor allem von dem Rückhalt ihrer Freundinnen und einem positiven Klassengefüge in der AHS profitierte (Z. 82-86). Ihre Mutter (B2) schildert als positive Erinnerung an die Schulzeit der Tochter, dass diese (B1) ein Privatgymnasium besuchte und dort gut aufgehoben war (Z. 164.166) sowie das gute naturwissenschaftliche Angebot im Gymnasium (Chemielabor in der Unterstufe), welches ihre Tochter (B1) begeisterte (Z. 185-187). Des Weiteren erwähnt sie, dass ihre Tochter (B1) eine sehr nette Klassenvorständin hatte, wodurch, ihrer Ansicht nach, ein familiäres Klima in der Klasse herrschte (B2, Z. 187-189).

Befragte 3 nennt als positive Erinnerung an ihre Schulzeit, dass sie keine Schwierigkeiten hatte und ihr die schulischen Anforderungen, vor allem in der Unterstufe, da sie diese in ihrem Heimatort absolvierte, besonders leichtfielen (Z. 138, 140 – 141). Auch ihre Mutter (B4) unterstreicht: *„Also sie ist mit Leichtigkeit durch die Schule gegangen.“* (Z. 87). Jedoch fügt Befragte 3 hinzu, dass ihre Erinnerungen an die Schulzeit eher von neutraler Natur sind (Z. 154-155).

Auch Befragte 5 (Z. 90) hat keine auffallend positiven Erinnerungen an ihre Schulzeit und beschreibt diese folgendermaßen: *„Ja, also, es war ganz nett (lacht).“* Ihre Mutter (B6) hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass sie denkt, dass ihre Tochter vor allem in der Volksschule *„ganz gut aufgehoben“* (Z. 197-198) war.

Im Gegensatz dazu blieben Befragter 7 einige positive Aspekte in Erinnerung. Beispielsweise gefiel ihr der Fokus auf die Allgemeinbildung im Gymnasium, da sie viele verschiedene Gebiete interessierten und sie so in unterschiedliche Themenbereiche eintauchen konnte (Z. 82-87). Auch ihre Mutter (B8) bekräftigt, dass ihr die Gymnasialzeit ihrer Tochter positiv in Erinnerung geblieben ist, da diese dort gefördert wurde. Darüber hinaus hebt Befragte 7 hervor, dass ihr die Interaktion mit Lehrpersonen besonders gefiel. Sie erläutert dies mit folgenden Worten: *„Ich weiß nicht, ich habe Lehrerinnen und Lehrer immer recht mögen. Ich habe das immer voll gemocht, wenn man sich ein bisschen unterhalten kann, abseits vom Unterricht“* (ebd.).

Befragte 9 nennt als positiven Aspekt ihre Schulzeit betreffend, dass es für sie angenehm war, wenn Lehrer*innen verstanden, dass sie kein besonderes Interesse am Unterricht oder an Zusatzaufgaben hatte und sie, nach Beendigung ihrer Aufgaben, in Ruhe gelassen wurde (Z. 95-100). Ihre Mutter (B10) kann keinen positiven Aspekt in Bezug auf die Schulzeit ihrer Tochter nennen.

Tabelle 7 gibt einen Überblick über die durch die Zusammenfassung gewonnenen Ergebnisse der Unterkategorien K3 und K6.

K3: Positive/Neutrale Erinnerungen an die eigene Schulzeit	K6: Positive/Neutrale Erinnerungen an die Schulzeit der Tochter
<ul style="list-style-type: none"> • Undramatische/neutrale/nette Schulzeit • Rückhalt durch Freund*innen • Kein Mobbing • Lernen fiel leicht • Allgemeinbildendes Angebot • Interessensgebiete wurden abgedeckt • Interaktionen mit LPs • Bedürfnisse wurden teilw. erkannt 	<ul style="list-style-type: none"> • Tochter war gut aufgehoben (VS, Privatgymnasium) • Förderung (ntw. Angebot, Förderung im Gym.) • Nette KV – familiäres Klima • Schule fiel der Tochter leicht

Tabelle 8: Ergebnisdarstellung K3(bF) u. K6 (MbF)

Auffallend ist, dass überwiegend neutrale Erinnerungen geschildert werden – nämlich eine Schulzeit ohne gravierende Probleme (*undramatische Schulzeit, keine Schwierigkeiten, Anforderungen leichtgefallen, mit Leichtigkeit durch die Schule gegangen, ganz nette Schulzeit gehabt*). Als positive Erinnerungen werden soziale Aspekte (*Rückhalt, gute Klassengemeinschaft, Interaktionen, nette Lehrperson*) genannt. Für die Mütter scheint es wichtig gewesen zu sein, dass ihre Töchter in der Schule gut aufgehoben waren. Des Weiteren wurde ein gutes schulisches Angebot und Fördermöglichkeiten positiv in Erinnerung behalten sowie Lehrpersonen, welche die individuellen Bedürfnisse erkannten.

6.1.2. NEGATIVE ERINNERUNGEN/HERAUSFORDERUNGEN IN BEZUG AUF DIE EIGENE SCHULZEIT / NEGATIVE ERINNERUNGEN/HERAUSFORDERUNGEN IN BEZUG AUF DIE SCHULZEIT DER TOCHTER

Befragter 1 ist negativ bzw. als Herausforderung in Bezug auf ihre Schulzeit in Erinnerung geblieben, dass sie vor allem im Matura-Jahr sehr viel Druck verspürte. Sie fühlte sich durch Vorträge von Studierenden besonders eingeschüchtert, weil sie sich fragte, welches Studienfach das richtige für sie sein

würde. Ebenso traute sie sich zu diesem Zeitpunkt kein Studium zu, weil sie von anderen Personen hörte, dass ein Studium „so schwer“ sei (Z. 74-82). Im Gegensatz dazu nennt ihre Mutter (B2) den Schulweg als Herausforderung. Sie beschreibt dies folgendermaßen: *„Das Einzige, was halt negativ war, war halt, dass du so weit gefahren bist.“* (Z. 171-172). Sie führt fort: *„Und das ist für so ein zehnjähriges Kind, das ist schon eine Strapaze und eine Aufgabe, dass der Schulweg bewältigt werden muss. Auch das bald aufstehen immer, um halb sechs habe ich sie aufwecken müssen, also das war ... das haben wir schon in Kauf genommen und das acht Jahre lang.“* (Z. 176-179).

Befragte 3 nennt als negative Erinnerung/Herausforderung an ihre Schulzeit ihre Unsicherheit, die vor allem in der Oberstufe zum Vorschein kam (Z. 138-139). Da sie im Zuge ihrer Ausbildung in der Oberstufe in ein Internat zog und so einen Ortswechsel miterlebte, nennt sie dies als möglichen Auslöser ihres unsicheren Verhaltens sowie das Alter (Pubertät) und einen neuen Klassenverband (Z. 141-149). Sie beschreibt im Zusammenhang mit ihrer Unsicherheit vor allem Angst vor Präsentationen und dass sie schnell errötete, bspw. wenn eine Lehrperson sie ansprach (ebd.). Ihre Mutter (B4) hebt hervor, dass sie negativ/als Herausforderung in Erinnerung behalten hat, dass ihre Tochter in der ersten Klasse Hauptschule *„schon ein bisschen zu knabbern“* (Z. 115) hatte, da sie die vierte Klasse Volksschule übersprang und so Stoff nachholen musste. Sie denkt aber, dass ihrer Tochter (B3) diese *„Challenge“* (Z. 117) guttat und sie *„nicht daran zerbrochen wäre“* (Z. 116). Außerdem nennt sie das Spannungsfeld der (Hoch-)Begabung als Herausforderung, da ihre Tochter keinerlei Probleme bei schulischen Lernthemen hatte, aber bei der praktischen Radfahrprüfung durchfiel (Z. 91-96).

Als negative Erinnerung an die eigene Schulzeit nennt Befragte 5, dass sie die Schule als Zeitverschwendung erachtet. Sie erläutert dies mit folgenden Worten: *„Ja, ich finde halt im Nachhinein, war es eine ziemliche Zeitverschwendung. Also, wenn man sich überlegt, wie viel man jetzt wirklich gemacht hat in der Schule, dann kann man das auf.. (lacht), kann man es wahrscheinlich recht reduzieren.“* (Z. 90-92). Sie beschreibt beispielsweise den Religionsunterricht als sinnlos (Z. 111-112) und beklagt, dass in der achten Klasse Gymnasium kein neuer Stoff gelehrt wurde (Z. 100-104). Besonders negativ in Erinnerung ist ihr geblieben, dass sie während ihrer Schulzeit in Physik nichts lernte (Z. 128), da sie eine inkompetente Lehrperson hatte. Im Gegensatz dazu beschreibt ihre Mutter (B6), wie Befragte 2, den Schulweg als Herausforderung (Z. 226-231). Sie erklärt: *„Ja, oder wie sie dann eben ins Gymnasium nach Zauberort fahren hat müssen. Ich meine, wir haben den Schulweg super geübt und dann eine Woche vorher stehen wir auf der Zauber-Kreuzung, der Knackpunkt vom Schulweg, und dann habe ich, dann habe ich (gesagt?): „Du Lisa, wo sind wir denn?“ „Keine Ahnung, keine Ahnung!“ Dann habe ich mir gedacht: Scheiße! Ja, am erst Tag habe ich sie begleitet, ab dem zweiten Tag hat sie alleine gehen müssen und dann war sie halt mal irgendwo anders.“* (ebd.).

Befragte 7 (Z. 89-97) und Befragte 9 (Z. 82-83) haben Mobbing und Ausgrenzung innerhalb der Klassengemeinschaft und von Seiten der Lehrperson negativ in Bezug auf ihre Schulzeit in Erinnerung behalten. Auch ihre Mütter (B8 und B10) heben diese Aspekte als negative Erinnerung hervor (B8, Z. 99-100; B10, Z. 160-161). Befragte 10 unterstreicht dies mit folgender Aussage: *„Puh, also sie ist de facto jedes Mal weinend von der Schule nach Hause gekommen. So viel ist sicher!“* (Z. 160-161).

Befragte 9 nennt als weitere negative Erinnerung an ihre eigene Schulzeit Unterforderung: „*Mir war fad.*“ (Z. 83). Auch ihre Mutter (B10) betont, dass ihre Tochter (B9) in der Volksschule nicht differenziert wurde, obwohl diese schon vor Eintritt in das Schulwesen lesen konnte und aus diesem Grund „*furchtbar frustriert*“ (Z. 126) war.

Tabelle 8 zeigt eine Zusammenfassung der Ergebnisse für die Unterkategorien K4 und K7.

K4: Negative Erinnerungen/Herausforderungen in Bezug auf die eigene Schulzeit	K7: Negative Erinnerungen/Herausforderungen in Bezug auf die Schulzeit der Tochter
<ul style="list-style-type: none"> • Druck und Stress im Maturajahr • Zukunftsangst • Unsicherheit • Ängste (Präsentationsangst, Angst vor dem Erröten, Angst vor Lehrer*innenansprachen) • Schule als Zeitverschwendung • Zu wenig Stoff wurde vermittelt • Im Matura-Jahr kein neuer Stoff vermittelt • Sinnlose Fächer • Fachliche Inkompetenz seitens einer LP • Schlechte Klassengemeinschaft • Mobbing und Ausgrenzung • Unterforderung 	<ul style="list-style-type: none"> • Schulweg • Mobbing und Ausgrenzung (seitens der Mitschüler*innen, seitens der LP) • Keine Differenzierung (führte zu Frustration der Tochter) • Stress aufgrund von Überspringen einer Klasse • Spannungsfeld der (Hoch-)Begaubung: Tochter schaffte Radfahrprüfung nicht

Tabelle 9: Ergebnisdarstellung K4 (bF) u. K7 (MbF)

Besonders negativ in Erinnerung an die eigene Schulzeit/an die Schulzeit der Tochter wurde Mobbing und Ausgrenzung behalten. Des Weiteren wurde zu wenig Förderung als negative Erinnerung häufig genannt (*Schule war Zeitverschwendung, Schule war sinnlos, zu wenig Stoff wurde gelehrt, inkompetente Lehrpersonen, keine Differenzierung, Unterforderung*). Interessant erscheint auch, dass vor allem Mütter den Schulweg als ernsthafte Herausforderungen sahen, ihre Töchter dies jedoch nicht erwähnen. Ebenso wurde Unsicherheit

und Druck als negative Erinnerung im Gedächtnis der Teilnehmerinnen (begabte Frauen) behalten.

6.2. FÖRDERMAßNAHMEN UND POTENZIALENTFALTUNG / EINSCHÄTZUNG DER MUTTER: FÖRDERMAßNAHMEN UND POTENZIALENTFALTUNG

Förderung und Potenzialentfaltung stellen einen Grundpfeiler für den Umgang mit begabten Lernenden im schulischen Kontext dar. Deshalb wird mit dieser Kategorie ein Blick auf Fördermaßnahmen, Potenzialentfaltung und außerschulische Fördermöglichkeiten geworfen.

Die Unterkategorie „*Außerschulische Förderprogramme*“ wurde lediglich von der Gruppe befragte Frauen (bF) erhoben, um zu erfahren, an welchen außerschulischen Kursen sie teilnahmen. Dies ist für einen weiteren Teil der Auswertung (Geschlechterverteilung in Förderprogrammen) relevant.

Die Hauptkategorie *Fördermaßnahmen und Potenzialentfaltung* gliedert sich in drei bzw. zwei Unterkategorien, welche aus Tabelle 9 entnommen werden können.

Begabte Frauen	Mütter begabter Frauen
Innerschulische Fördermaßnahmen	Einschätzung der Mutter: Innerschulische Fördermaßnahmen
Rolle der Lehrperson in Bezug auf die Potenzialentfaltung	Rolle von Lehrpersonen in Bezug auf die Potenzialentfaltung der eigenen Tochter
Außerschulische Fördermaßnahmen	-

Tabelle 10: Darstellung der Unterkategorien von HK2

Folgende spezifische Forschungsfrage: „*Welche inner-und außerschulischen Fördermaßnahmen wurden begabten Frauen während ihrer Schulzeit angeboten/ermöglicht? Welche Rolle spielten Lehrpersonen in Bezug auf die eigene Potenzialentfaltung? Wie haben ihre Mütter die genannten Aspekte wahrgenommen?*“ wird mit der Ergebnispräsentation in diesem Kapitel beantwortet.

6.2.1. INNERSCHULISCHE FÖRDERMAßNAHMEN / EINSCHÄTZUNG DER MUTTER: INNERSCHULISCHE FÖRDERMAßNAHMEN

Auffällig ist, dass alle befragten begabten Frauen (B1, B3, B5, B7, B9) aussagen, dass sie sich an keine speziellen Förderangebote innerhalb der Schule erinnern können. Befragte 3 unterstreicht dies mit folgender Aussage: „*Aber, dass man gezielt irgendwie gefördert worden wäre, ist mir nicht aufgefallen.*“ (Z. 170-171). Befragte 1 ergänzt, dass es, wenn dann eher ein allgemeines Angebot gab (z.B. Chemiegruppe, Tag im Labor, etc.), aber keine spezielle, schulinterne Begabungsförderung angeboten wurde (Z. 166-170).

Im Gegensatz dazu zählen ihre Mütter (B2, B4, B6, B10 - außer B8, welche glaubt, dass es schon Fördermaßnahmen gab, sich aber nicht daran erinnern kann, Z. 212-213) verschiedenste Förderangebote auf:

- Sprachdiplom mit Auslandsaufenthalt sowie naturwissenschaftliches Förderangebot (B2, Z. 246-249)
- Mitschüler*innen unterstützen sowie Vertiefung durch weiterführende Aufgaben in der Volksschule (B4, Z. 21-24)
- Akzeleration (Überspringen der vierten Klasse Volksschule, B4, Z. 112-113)
- Vorzeitige Einschulung (B6, Z. 36)
- Zusätzliche Aufgaben in der Volksschule in nichtkognitiven Bereichen (Textiles Werken: Fingerstricken, B6, Z. 153-156)

- Tochter (B9) darf in der Oberstufe eine Stunde in der Unterstufe halten (Schüler*innen unterrichten Schüler*innen, B10, Z. 225-228)

Tabelle 10 zeigt eine Zusammenfassung der Ergebnisse in Bezug auf inner-schulische Fördermaßnahmen.

K5: Innerschulische Fördermaßnahmen	K8: Einschätzung der Mutter: Innerschulische Fördermaßnahmen
Nichts Spezielles, wenn dann allgemeines Angebot in ntw. Fächern (B1, Z. 166-170, 174)	Sprachdiplom mit Auslandsaufenthalt + ntw. Förderangebote (B2, Z. 246-249)
Keine gezielte Förderung (B3, Z. 170)	Unterstützung der Mitschüler*innen, vertiefende Aufgabenstellungen in der Volksschule (B4, Z. 21-24)
	Akzeleration (B4, Z. 112-113)
Keine speziellen Förderangebote innerhalb der Schule (B5, Z. 195)	Vorzeitige Einschulung (B6, Z. 36)
	Zusatzaufgabe: Förderung der Feinmotorik (Fingerstricken) in der Volksschule (B6, Z. 153-156)
Keine in den Unterricht integrierten Fördermaßnahmen (B7, Z. 199)	Kann sich an keine speziellen Förderangebote erinnern, glaubt aber, dass es welche gab (B8, Z. 212-213)
Keine zusätzlichen Förderangebote (B9, Z.132-133, 193)	Schüler*innen unterrichten Schüler*innen in der Oberstufe (B10, Z. 225-228)

Tabelle 11: Ergebnisdarstellung K5 (bF) u. K8 (MbF)

Interessant erscheint, dass sich keine der begabten Frauen an Fördermaßnahmen innerhalb der Schule zu erinnern vermag, ihre Mütter jedoch einige Fördermaßnahmen nennen. Dies könnte darauf zurückzuführen zu sein, dass die Förderung zu unspezifisch war oder ein allgemeines Angebot darstellte (*Sprachdiplom, naturwissenschaftliches Förderangebot, Schüler*innen unterrichten Schüler*innen*), sich die begabten Frauen nicht mehr daran erinnern können (Fördermaßnahmen in der Volksschule) oder allgemeine Maßnahmen der Begabungsdidaktik (frühzeitige Einschulung, Akzeleration) zu wenig Förderung für die begabten Frauen darstellte.

6.2.2. ROLLE DER LEHRPERSON IN BEZUG AUF DIE POTENZIALENTFALTUNG / ROLLE VON LEHRPERSONEN IN BEZUG AUF DIE POTENZIALENTFALTUNG DER EIGENEN TOCHTER

Befragte 1 und Befragte 7 erwähnen, dass es Lehrpersonen während ihrer Schulzeit gab, die sie bei der Entfaltung ihrer Potenziale unterstützten. Dabei erwähnt Befragte 1, dass sie vor allem von Lob und Wertschätzung profitierte (Z. 114-121). Dies beschreibt sie folgendermaßen: *„Auf jeden Fall, da fällt mir jetzt zum Beispiel meine Französisch-Lehrerin ein. [...] Und in Französisch habe ich dann auch wirklich voll viel gelernt und sie hat mir voll viel beigebracht. Und das ist, glaube ich, nur gegangen, weil sie halt einfach, ja, an mich geglaubt hat, mich unterstützt hat, voll, und mich auch gelobt hat. Weil ich lebe auch von Lob.“* (B1, Z. 114-121). Auch Befragte 7 gibt an, dass ihr die Anerkennung und Unterstützung ihrer Deutschlehrerin beim Ausschöpfen ihrer Potenziale half (Z. 129-133). Dabei spricht sie vor allem von gezeigtem Interesse für ihre Arbeiten vonseiten ihrer Lehrerin, welches für sie durchaus gewinnbringend war (ebd.). Die Mütter von B1 und B7 denken, dass es im Gymnasium ihrer Tochter Lehrpersonen gab, die diese bei der Entwicklung ihrer Potenziale unterstützten, können aber keine spezifische nennen (B2, Z. 230-231; B8, Z. 189-192).

Befragte 2 fügt jedoch hinzu, dass sie das Gefühl hatte, dass in der Volksschule ihrer Tochter (B1) die Begabung dieser nicht ausreichend ernstgenommen wurde. Folgendes Zitat soll diese Aussage verdeutlichen: *„Also in der Volksschule, also die Lehrer, sind auf so etwas gar nicht vorbereitet, dass da wer drinnen sitzt, der was da irgendwie weiterdenkt wie andere. Für das sind die nicht geschult, dass sie sagen, sie bieten jetzt da irgendwas an oder differenzierter Unterricht.“* (B2, Z. 235-236).

Befragte 3 und Befragte 9 können sich nicht daran erinnern, dass es eine Lehrperson während ihrer Schulzeit gab, die sie bei der Entwicklung ihrer

Potenziale unterstützt hätte (B3, Z. 161-165; B9, Z. 129-130). Befragte 3 unterstreicht dies mit folgenden Worten: *„Es hat schon einzelne Lehrer*innen gegeben, die irgendwie bemüht waren. Aber ich glaube, das waren dann eher Personen, die generell bemüht waren, aus jedem irgendwie oder jeder das Beste herauszuholen. Aber dass halt wer gezielt auf mich eingegangen ist und gesagt hat: „Wir machen das jetzt so oder so!“ Keine Ahnung, nicht wirklich.“* (Z. 161-165). Die Mutter (B4) von B3 vertritt dieses Thema betreffend einen optimistischen Ansatz und denkt, dass es manche Lehrpersonen *„vielleicht mehr als Auftrag gesehen haben und manche haben gesagt: Ja, ist halt so.“* (Z. 197-198). Befragte 4 nennt jedoch, wie Befragte 2 und Befragte 8, keine spezifische Lehrperson, welche ihre Tochter in Bezug auf ihre Potenzialentfaltung unterstützt hätte (ebd.).

Befragte 5 äußerte sich nicht zu diesem Thema wohingegen ihre Mutter (B6) ergänzt, dass sie vor allem die Haltung der bildnerischen-Erziehungs-Lehrperson in der Gymnasialzeit ihrer Tochter als besonders begabungshemmend wahrnahm: *„Wo ich mir gedacht habe, es ist schrecklich, das war bildnerische Erziehung. Weil sie hat, eigentlich bis zum Gymnasium, extrem viel und phantasievoll und unglaublich gezeichnet. Und dann hat sie eine doppelte Frau Magistra gehabt und da war nur alles extrem eng vorgegeben und ... sie hat es aufgehört.“* (Z. 258-261). Auch Befragte 10 spricht von der Englischlehrperson ihrer Tochter (B9), welche das Thema Begabung nicht ernstgenommen hat (Z. 239-241) und ihrer Tochter die Motivation *„komplett genommen“* (Z. 224) hat.

Tabelle 11 dokumentiert die Ergebnisse der Unterkategorien K6 und K9.

K6: Rolle der Lehrperson in Bezug auf die Potenzialentfaltung	K9: Rolle von Lehrpersonen in Bezug auf die Potenzialentfaltung der eigenen Tochter
Manche schon (B1, Z. 92)	Volksschule kein Bemühen seitens der LP in Bezug auf die Potenzialentfaltung – im Gymnasium schon (B2, Z. 230-31)
LP unterstützte die Potenzialentfaltung (stimmte den Unterricht auf individuelle Bedürfnisse ab, gab Freiraum, kannte die Charaktere, B1, Z. 105-108).	Begabungsförderung seitens der LP kam in der Volksschule ihrer Tochter zu kurz (B2, Z. 235-236).
LP unterstützte die Potenzialentfaltung (Unterstützung, Wertschätzung, Lob, B1, Z. 114-121).	
Keine Lehrperson war speziell darum bemüht, B3 bei der Entwicklung ihrer Potenziale zu unterstützen (Z. 161-165).	Denkt, dass <i>manche</i> LPs ihre Tochter unterstützen haben und andere hingegen weniger (B4, Z. 197-198).
B5 -	Begabungshemmende LP im BE-Unterricht – Tochter hörte das Zeichnen auf (B6, Z. 258-261)
Lehrpersonen unterstützten die Potenzialentfaltung (zeigten Interesse, Unterstützung, B7, Z. 129-133).	Vertrauenslehrperson + weitere LP unterstützten ihre Tochter bei der Potenzialentfaltung (B8, Z. 189-192).
Keine Erinnerung an spezielles Bemühen seitens einer LP in Bezug auf die Potenzialentfaltung (B9, Z. 129-130).	Begabungshemmende LP im Englisch-Unterricht – nahm der Tochter die Motivation (B10, Z. 222-224, 239-241)

Tabelle 12: Ergebnisdarstellung K6 (bF) u. K9 (MbF)

Durch die Studie wurde ersichtlich, dass häufig über begabungshemmende Lehrpersonen gesprochen wurde (*keine Lehrperson nahm sich darum an, begabte Person bei der Entwicklung ihrer Potenziale zu unterstützen; Lehrperson nahm der begabten Person die Motivation; Begabungsförderung wurde von Lehrpersonen nicht als Auftrag gesehen*). Begabungsfördernde Lehrpersonen, welche die begabten Frauen bei der Entfaltung ihrer Potenziale unterstützen, taten dies vor allem durch Wertschätzung, gezeigtes Interesse, Unterstützung, durch das Einräumen von Freiräumen und das Erkennen der individuellen Bedürfnisse.

6.2.3. AUßERSCHULISCHE FÖRDERMAßNAHMEN – BEGABTE FRAUEN

Befragte 3, Befragte 5, Befragte 7 und Befragte 9 nahmen mehrmals an außerschulischen Förderprogrammen der Stiftung Talente OÖ teil. Dabei wurden folgende Kurse genannt (B3, Z. 249-256; B5, Z. 64; Z. 78-80; B7, Z. 548-549, 555-558, 563-564; B9, Z. 433, 438-440):

- Sommerakademie
- Schach-Kurs
- Seidenmalerei-Kurs
- Archäologie-Kurs
- Kreatives Schreiben
- Zauber-Kurs
- Fotografie-Kurs
- Musik-Kurs
- Wasser-Kurs
- Simulationskurs
- Pferdegestütztes Coaching
- Philosophie-Kurs
- Theater-Kurs

Befragte 1 nahm an keinem außerschulischen Förderprogramm teil und begründet dies mit folgenden Worten: „*Nein. Habe ich nicht, es war immer so viel los, das wäre mir sonst zu viel geworden so*“ (Z. 509).

6.3. DISKRIMINIERUNGSERFAHRUNGEN / EINSCHÄTZUNG DER MUTTER: DISKRIMINIERUNGSERFAHRUNGEN

Im schulischen Alltag müssen Lernende immer wieder Diskriminierungserfahrungen machen. Es wurden drei Dimensionen (abwertendes Verhalten seitens einer Lehrperson, unfaire Benotung, Partizipationsmöglichkeiten) erhoben, welche als besonders relevant für diese Arbeit erscheinen. Die Dimension abwertendes Verhalten seitens einer Lehrperson wurde von begabten Frauen und ihren Müttern erhoben. Bei den beiden weiteren Dimensionen (unfaire Benotung und Partizipationsmöglichkeiten) wurde nur die Sichtweise der begabten Frauen erhoben, da ihre Mütter, nach Ermessen der Autorin, schwer beurteilen können, ob eine Note gerechtfertigt war oder wie die Partizipationsmöglichkeiten ihre Tochter während des Unterrichts waren.

Die Hauptkategorie gliedert sich in drei bzw. eine Unterkategorie/n, welche in Tabelle 12 angeführt sind/ist.

Begabte Frauen	Mütter begabter Frauen
Abwertendes Verhalten seitens einer Lehrperson	Einschätzung der Mutter: Abwertendes Verhalten seitens einer Lehrperson
Unfaire Benotung	-
Partizipationsmöglichkeiten	-

Tabelle 13: Darstellung der Unterkategorien von HK3

Folgende spezifische Forschungsfrage: „*Mussten begabte Frauen während ihrer Schulzeit Diskriminierungserfahrungen machen? Welche Erinnerungen haben ihre Mütter daran?*“ wird mit der Ergebnispräsentation in diesem Kapitel beantwortet.

6.3.1. ABWERTENDES VERHALTEN SEITENS EINER LEHRPERSON / EINSCHÄTZUNG DER MUTTER: ABWERTENDES VERHALTEN SEITENS EINER LEHRPERSON

Befragte 1 und Befragte 7 schildern Fälle, bei welchen sie während ihrer Schulzeit abwertendes Verhalten seitens einer Lehrperson gegen sie gerichtet wahrnahmen. Dabei erzählt Befragte 1, dass sie bspw. von ihrer Deutschlehrerin Ablehnung erfuhr, da sie die Überschriften der Schulübung farbig verzierte (Z. 198-203). Die Lehrperson sagte folgende Worte zu ihr: „*Mah Lisa, jetzt bist du schon in der Siebten, jetzt brauchst' aber die Überschrift nicht mehr einkasteln oder so eine Wolke drumherum malen, das brauchen wir jetzt nicht mehr!*“ (B1, ebd.). Daraufhin fühlte sich Befragte 1 unverstanden, da sie gerne mit Farben arbeitete (ebd.). Ebenso hebt sie hervor, dass ihre Deutschlehrperson oft „*Sachen an [ihr] bemängelt[e]*“ (ebd.) und sie kritisierte. Ihre Mutter (B2) hingegen gibt an, dass sie sich an keine Fälle abwertenden Verhaltens seitens einer Lehrperson ihrer Tochter (B1) gegenüber erinnern könnte (Z. 25). Befragte 7 erzählt, dass ihre Volksschulehrperson ihr eine nichtdiagnostizierte Krankheit unterstellte („*Die Lehrerin hat auch gesagt, sie findet eher, ich habe*

ADHS“, Z. 55). Auch ihre Mutter (B8) schildert diesen Vorfall und ergänzt, dass die Lehrerin meinte, dass sie keine (Hoch-)Begabung bei ihrer Tochter sehe, sondern eher Hyperaktivität (Z. 265-266).

Weitere Fälle, in denen Befragte 7 abwertendes Verhalten seitens einer Lehrperson gegen sie gerichtet erlebte, lauten:

- Lehrperson machte B7 vor ihren Klassenkolleg*innen schlecht (Z. 106-108)
- B7 hatte Probleme mit Mitschüler*innen und Lehrperson ergriff nicht Partei für sie, sondern hat sich „auf die Seite der anderen Kinder gestellt, im Prinzip“ (Z. 189-190).
- Allergie wurde von BSP-Lehrperson nicht ernstgenommen und Aussagen, welche Befragter 7 unangenehm waren, wurden ausgesprochen (Z. 223-226).
- Sorgen und Anliegen wurden von der Klassenvorständin nicht ernstgenommen und B7 erhielt keine Unterstützung (Z. 386-389).

Befragte 3 gibt an, dass sie sich an keine Fälle abwertenden Verhaltens erinnern kann (Z. 282) und auch ihre Mutter (B4) bestätigt dies (Z. 240). Befragte 5 betont auch, dass es, wenn dann nur „persönliche Differenzen“ (Z. 210-215) gab. Auch ihre Mutter verneint Fälle abwertenden Verhaltens einer Lehrperson gegenüber ihrer Tochter (B6, Z. 416).

Befragte 9 sagt, dass sie sich an keine Fälle abwertenden Verhaltens erinnern kann, aber ihre „erste Lehrerin angeblich furchtbar zu [ihr]“ (Z. 220-222) war. Ihre Mutter (B10) unterstreicht dies und hebt hervor, dass ihre Tochter (B9) vor allem in der Volksschule stark abwertendes Verhalten seitens ihrer Klassenlehrerin erfuhr.

Tabelle 13 gibt einen Überblick über die Ergebnisse, die zum Thema „Abwertendes Verhalten“ gewonnen werden konnten.

K8: Abwertendes Verhalten seitens einer Lehrperson	K11: Einschätzung der Mutter: Abwertendes Verhalten seitens einer Lehrperson
Lehrperson bemängelte B1, kritisierte diese für farbige Gestaltung der Schulübung (Z. 198-203).	Kann sich an keine Fälle abwertenden Verhaltens einer Lehrperson gegen ihre Tochter (B1) gerichtet erinnern (B2, Z. 258).
Kann sich an keine Fälle abwertenden Verhaltens seitens einer Lehrperson erinnern (B3, Z. 282).	Kann sich an keine Fälle abwertenden Verhaltens einer Lehrperson gegen ihre Tochter (B3) gerichtet erinnern (B4, Z. 240).
Keine konkreten Fälle abwertenden Verhaltens nur „persönliche Differenzen“ (B5, Z. 210-215).	Kann sich an keine Fälle abwertenden Verhaltens einer Lehrperson gegen ihre Tochter (B5) gerichtet erinnern (B6, Z. 416).
Kann sich an konkrete Fälle abwertenden Verhaltens seitens einer LP erinnern. Lehrperson unterstellte B7 eine nichtdiagnostizierte Krankheit (Z. 55). LP macht B7 vor ihren Mitschüler*innen schlecht (Z. 106-108). Allergie wurde von LP nicht ernstgenommen sowie wurden für B7 unangenehmen Aussagen ausgesprochen (Z. 223-226). Auf Anliegen und Sorgen wurde nicht eingegangen (Z. 386-389).	Kann sich an Fälle abwertenden Verhaltens einer Lehrperson gegen ihre Tochter (B7) gerichtet erinnern: keine Unterstützung erhalten, Ausgrenzung (B8, Z. 110-112) Mobbing (B8, Z. 240). Lehrperson mochte die Tochter nicht (B8, Z. 257). LP unterstellte eine nichtdiagnostizierte Krankheit (B8, Z. 265-266).
Kann sich an keine konkreten Fälle abwertenden Verhaltens seitens einer LP erinnern (B9, Z. 218), wurde aber in der Volksschule, laut Aussage ihrer Mutter, von der LP „furchtbar“ (Z. 220-222) behandelt.	Kann sich an Fälle abwertenden Verhaltens einer Lehrperson gegen ihre Tochter (B9) gerichtet erinnern: stark abwertendes Verhalten seitens der VS-Lehrperson (B10, Z. 300).

Tabelle 14: Ergebnisdarstellung K8 (bF) u. K11 (MbF)

Durch die Auswertung der Daten wurde sichtbar, dass sich die Aussagen von Mutter und Tochter, bis auf eine Ausnahme, decken. Unter abwertendem Verhalten seitens einer Lehrperson verstehen die Teilnehmerinnen beispielsweise das Unterstellen einer nichtdiagnostizierten Krankheit, das Schlechtmachen vor den Mitschüler*innen, nicht ernstgenommen zu werden, *furchtbar* behandelt zu werden, keine Unterstützung zu erhalten, Mobbing seitens der Lehrperson zu erfahren, von der Lehrperson nicht gemocht zu werden,

kritisiert oder bemängelt zu werden. Es wurde ersichtlich, dass 3 von 5 begabten Frauen während ihrer Schulzeit abwertendes Verhalten seitens einer Lehrperson erfuhren.

6.3.2. UNFAIRE BENOTUNG

Befragte 1 und Befragte 5 heben hervor, dass sie sich während ihrer Schulzeit nicht unfair benotet fühlten (B1, Z. 226-230; B5, Z. 224-225).

Einen weiteren Aspekt, welchen Befragte 3, Befragte 7 und Befragte 9 einbringen, ist, dass sie des Öfteren bessere Noten erhielten, als sie das Gefühl hatten, verdient zu haben. Dabei nennen sie folgende Beispiele:

- Befragte 3 denkt, dass sie manches Mal bessere Noten bekam, als sie verdiente, weil sie grundsätzlich immer gute Noten erzielte und so manche Lehrer*innen *„eher mal ein Auge zudrückten“* (Z. 293-297).
- Befragte 7 betont, dass sie eine Lehrperson so lange überredete, bis sie ihr einen Einser gab. Sie ergänzt: *„Das habe ich mehr als einmal gemacht in meiner Schulzeit (lacht).“* (Z. 241-246).
- Befragte 9 ist der Ansicht, dass sie des Öfteren bessere Noten bekam, als sie verdiente, weil sie ein *„Lehrerliebling“* (Z. 270-273) war. Sie verdeutlicht dies mit folgenden Worten: *„Sagen wir mal, mein Ruf als Lehrerliebling hat mir da sicher geholfen. Wodurch ich teilweise bessere Noten gekriegt habe, als ich eigentlich, vielleicht, verdient hätte. Aber gut, beschweren werde ich mich nicht.“* (ebd.).

Des Weiteren geben Befragte 7 (Z. 236-240) und Befragte 9 (227-229) an, dass sie auch unfaire Benotung im negativen Sinne (schlechtere Note als erbrachte Leistung) erhielten.

In Tabelle 14 sind die Ergebnisse zur Unterkategorie K9 kompakt dargestellt.

K9: Unfaire Benotung
Keine unfaire Benotung erlebt (B1, Z. 226-230).
Erfuhr unfaire Benotung im positiven Sinne (bessere Note als erbrachte Leistung, B3, Z. 293-297).
Keine unfaire Benotung erlebt (B5, Z. 224-225).
Erfuhr unfaire Benotung im negativen Sinne (schlechtere Note als erbrachte Leistung, B7, Z. 236-240).
Erfuhr unfaire Benotung im positiven Sinne (bessere Note als erbrachte Leistung, B7, Z. 241-246).
Erfuhr unfaire Benotung im negativen Sinne (schlechtere Note als erbrachte Leistung, B9, Z. 227-229).
Erfuhr unfaire Benotung im positiven Sinne (bessere Note als erbrachte Leistung, B9, Z. 270-273).

Tabelle 15: Ergebnisdarstellung K9 (bF)

Die Ergebnisse zeigen, dass 3 von 5 begabten Frauen unfaire Benotung im positiven Sinne und 2 von 5 begabten Frauen unfaire Benotung im negativen Sinne erhielten. Auch wurde 2-mal angegeben, nicht unfair benotet worden zu sein.

6.3.3. PARTIZIPATIONSMÖGLICHKEITEN

Befragte 1 (Z. 235-236), Befragte 3 (Z. 303-304), Befragte 5 (Z. 262) und Befragte 9 (Z. 256) geben an, dass sie gute Partizipationsmöglichkeiten während des Unterrichts ihrer Schulzeit hatten. Im Gegensatz dazu erlebte Befragte 7 eingeschränkte Partizipationsmöglichkeiten (Z. 112-115). Sie schildert, dass sie nicht drangenommen wurde, wenn sie aufzeigte und die Lehrperson sagte, ihre Antworten wären falsch, obwohl sie richtig waren (ebd.). Dies führte zu weitreichenden Folgen, welche Befragte 7 bis heute belasten. Sie

unterstreicht: „Hat halt, also führt dazu, dass ich bis heute mich im Unterricht nicht melden kann, ohne dass ich Herzrasen kriege und zum Zittern anfangen, einfach aus Angst, dass ich etwas falsch mache.“ (Z. 118-120).

Tabelle 15 fasst die Ergebnisse bezugnehmend auf die Aussagen zu den Partizipationsmöglichkeiten der Teilnehmerinnen zusammen.

K10: Partizipationsmöglichkeiten
Hatte gute Partizipationsmöglichkeiten während des Unterrichts ihrer Schulzeit (B1, Z. 235-236).
Hatte gute Partizipationsmöglichkeiten während des Unterrichts ihrer Schulzeit (B3, Z. 303-304).
Hatte gute Partizipationsmöglichkeiten während des Unterrichts ihrer Schulzeit (B5, Z. 262).
Hatte eingeschränkte Partizipationsmöglichkeiten während des Unterrichts ihrer Schulzeit (B7, Z. 112-115, 118-120).
Hatte gute Partizipationsmöglichkeiten während des Unterrichts ihrer Schulzeit (B9, Z. 256).

Tabelle 16: Ergebnisdarstellung K10 (bF)

Die Resultate zeigen, dass die Mehrheit der befragten begabten Frauen gute Partizipationsmöglichkeiten während des Unterrichts ihrer Schulzeit hatte. Nur ein Fall von eingeschränkten Partizipationsmöglichkeiten wurde ersichtlich – dieser jedoch mit weitreichenden Folgen.

6.4. SELBSTBEWUSSTSEIN UND INTELLIGENZ / EINSCHÄTZUNG DER MUTTER: SELBSTBEWUSSTSEIN UND INTELLIGENZ

Hierbei wurde der Frage nachgegangen, wie begabte Frauen und ihre Mütter ihr Selbstvertrauen/das Selbstvertrauen der Tochter einschätzen. Darüber hinaus wurde erhoben, durch welchen Ansatz begabte Frauen selbst bzw. ihre Mütter gute Leistungen und Erfolg erklären (Intelligenz, Fleiß, Intelligenz gepaart mit Fleiß). Anschließend werden beide Dimensionen (Selbstbewusstsein und Intelligenz) miteinander in Beziehung gesetzt. Die Unterkategorien, welche dieser Hauptkategorie zugeordnet sind und deren Ergebnisse nachfolgend dokumentiert werden, können aus Tabelle 16 entnommen werden.

Begabte Frauen	Mütter begabter Frauen
Persönliche Einschätzung des Selbstbewusstseins	Einschätzung des Selbstbewusstseins der Tochter
Persönliche Wahrnehmung der eigenen Intelligenz	Persönliche Wahrnehmung der Intelligenz der Tochter

Tabelle 17: Darstellung der Unterkategorien von HK4

Folgende spezifische Forschungsfrage: *„Wie schätzen begabte Frauen und ihre Mütter ihr Selbstbewusstsein/das Selbstbewusstsein der Tochter und ihre Intelligenz/die Intelligenz ihrer Tochter ein?“* wird mit der Ergebnispräsentation in diesem Kapitel beantwortet.

6.4.1. PERSÖNLICHE EINSCHÄTZUNG DES SELBSTBEWUSSTSEINS/EINSCHÄTZUNG DES SELBSTBEWUSSTSEINS DER TOCHTER

Befragte 1 (Z. 263-264) und Befragte 3 (Z. 348) geben an, dass sie sich selbst als nicht selbstbewusst bezeichnen würden. Befragte 1 verdeutlicht dies mit folgender Aussage: *„Ich bin eher unsicher, obwohl ich mir teilweise sicherer sein könnte“* (ebd.). Im Gegensatz dazu schätzen ihre Mütter (B2, Z. 288-289; B4, Z. 370-372) das Selbstbewusstsein ihrer Töchter (B1 und B3) als „gut“ (B2, ebd.) bzw. „positiv“ (B4, ebd.) ein. Die Mutter von Befragter 1 (B2) hebt dabei

hervor, dass ihre Tochter deswegen aber nicht arrogant sei oder auf jemand anderen, „*der nicht so gut ist*“ (ebd.), herunterblicken würde.

Befragte 5 schätzt sich als „ganz normal“ (Z. 299) selbstbewusst ein und ihre Mutter (B6) ergänzt: „*Ja, inzwischen ganz gut*“ (Z. 447). Auch Befragte 6 hebt, wie Befragte 2, hervor, dass ihre Tochter aufgrund ihrer (Hoch-)Begabung keine Arroganz entwickelt habe („*...aber eben nicht, sie stellt sich nie nach vorne, oder sie sieht das, was sie kann, eigentlich eher als normal an.*“, Z. 456-458).

Befragte 7 und Befragte 9 würden sich als selbstbewusst bezeichnen. Befragte 7 verdeutlicht: „*Ich bin sehr selbstbewusst, wahrscheinlich mit einem Hauch Arroganz.*“ (Z. 297). Auch Befragte 9 (Z. 286-288) betont, dass ihre guten Englischkenntnisse sich positiv auf ihr Selbstbewusstsein ausgewirkt haben. Sie unterstreicht dies mit folgenden Worten: „*Eigentlich gut. Also ich sage einmal, gerade mit, gerade mit Englisch bin ich auf so einem Level, dass man es teilweise als Arroganz bezeichnen würde (lacht). Aber ich stütze mich auf etwas. Mein amerikanischer Lehrer hat auch gesagt, ich bin voll gut (lacht).*“

Die Aussage von Befragter 7, welche ihr Selbstbewusstsein sehr hoch einschätzt, deckt sich jedoch nicht mit der Einschätzung ihrer Mutter (B8). Diese meint, dass das Selbstbewusstsein ihrer Tochter nicht so groß sei, wie es nach außen hin wirke und dass sich ihre Tochter (B7) durch kleine Fehler oder spontane Änderungen des Vorgehens schnell verunsichern lassen würde, da ihr die Flexibilität fehlt (Z. 307-312).

Auch die Mutter von Befragter 9 (B10) gibt an, dass zu Beginn der Gymnasialzeit ihrer Tochter das Selbstbewusstsein dieser „*miserabel*“ (Z. 343-345) war, dieses sich aber „*entwickelt*“ (ebd.) habe.

Tabelle 17 gibt einen Überblick über die gewonnenen Ergebnisse.

K11: Persönliche Einschätzung des Selbstbewusstseins	K13: Einschätzung des Selbstbewusstseins der Tochter
„Nicht so gutes“ Selbstbewusstsein, teilweise unsicher (B1, Z. 263-264)	Tochter (B1) hat ein gutes Selbstbewusstsein, ohne arrogant zu sein (B2, Z. 288-289).
Selbstunsicher (B3, Z. 348)	Tochter (B3) hat ein positives Selbstbewusstsein/Selbstwertgefühl (B4, Z. 370-372).
„Ganz normales“ Selbstbewusstsein (B5, Z. 299)	Tochter (B5) ist „relativ selbstbewusst“, stellt sich aber nicht in den Vordergrund – zeigt keine Arroganz (B6, Z. 456-458).
Sehr selbstbewusst, mit einem Hauch Arroganz (B7, Z. 297)	Tochter (B7) hat ein geringes Selbstbewusstsein, lässt sich schnell verunsichern (B8, Z. 307-312).
Gutes Selbstbewusstsein, „dass man es teilweise als Arroganz bezeichnen würde (lacht).“ (B9, Z. 286-288).	Tochter (B9) hatte ein „miserables“ Selbstwertgefühl, dieses hat sich aber „entwickelt“ (B10, Z. 343-345).

Tabelle 18: Ergebnisdarstellung von K11 (bF) u. K13 (MbF)

Interessant erscheint, dass die Aussagen von Mutter und Tochter in nur einem Fall übereinstimmen. In den Fällen, wo die Mütter über gutes/positives Selbstbewusstsein ihrer Töchter sprechen, bewerten ihre Töchter dieses als nicht so gut/selbstunsicher. Bei den beiden Teilnehmerinnen, die ihr Selbstbewusstsein als hoch einschätzen, liegen die Einschätzung ihrer Mütter am anderen Ende des Spektrums. Des Weiteren fällt auf, dass Mütter mehrmals betonen, dass ihre Töchter ein gutes Selbstbewusstsein haben, ohne dabei arrogant zu sein - zwei begabte Frauen betonen jedoch, dass ihr Selbstbewusstsein mit einem *Hauch* Arroganz einherginge.

6.4.2. PERSÖNLICHE WAHRNEHMUNG DER EIGENEN INTELLIGENZ/ PERSÖNLICHE WAHRNEHMUNG DER INTELLIGENZ DER TOCHTER

Befragte 7 würde sich als intelligent bezeichnen und verdeutlicht dies folgendermaßen: „*Ehrgeiz habe ich zwar schon auch viel, aber ich finde, Ehrgeiz hat jetzt nicht unbedingt viel damit zu tun, wie viel ich wirklich / Ich mein, ich bin auch fleißig, aber es ist halt, ich bin anders fleißig als andere, weil ich einfach viel weniger tu.*“ (Z. 364-366). Auch ihre Mutter (B8, Z. 395) betont, dass sie ihre Tochter vor allem als intelligent bezeichnet und aus diesem Grund gute Leistungen und Erfolg nicht auf Fleiß und Ehrgeiz, sondern auf Intelligenz zurückführt. Diese Ansicht vertreten auch Befragte 6 (Z. 647, Mutter B5) und Befragte 10 (Z. 393-394, Mutter B9). Befragte 3 hebt hervor, dass sie ihre Erfolge und guten Leistungen „*zu 100 Prozent*“ (Z. 381) auf Fleiß und Ehrgeiz anstatt auf Intelligenz zurückführt. Auch Befragte 1 ist der Ansicht, dass „*mehr Fleiß und Ehrgeiz als wie Intelligenz*“ (Z. 296-298) ihre guten Leistungen und Erfolge erklären. Ihre Mütter (B2 und B4) erklären die guten Leistungen und Erfolge ihrer Töchter (B1 und B3) durch Intelligenz gepaart mit Fleiß (B2, Z. 388; B4, Z. 454).

Befragte 5 bringt ein, dass sie sich zwar „*schon immer leichtgetan*“ (Z. 318-319) habe, aber auch viel Arbeit reinsteckte. Dieselbe Ansicht wie Befragte 5 vertritt auch Befragte 9 (Z. 338-340).

Tabelle 18 fasst die dargestellten Ergebnisse zusammen.

K12: Persönliche Wahrnehmung der eigenen Intelligenz	K14: Persönliche Wahrnehmung der Intelligenz der Tochter
Gute Leistungen und Erfolge werden durch „mehr Fleiß und Ehrgeiz als wie Intelligenz“ (B1, Z. 301) erklärt.	Gute Leistungen und Erfolge werden durch Intelligenz „gepaart mit Fleiß“ (B2, Z. 388) erklärt.
Gute Leistungen und Erfolge werden durch Fleiß und Ehrgeiz erklärt (B3, Z. 381).	Gute Leistungen und Erfolge werden durch eine „Kombination“ (B4, Z. 454) aus Intelligenz und Fleiß/Ehrgeiz erklärt.
Gute Leistungen und Erfolge werden durch Intelligenz sowie Fleiß und Ehrgeiz erklärt (B5, Z. 318-319).	Gute Leistungen und Erfolge werden durch Intelligenz erklärt (B6, Z. 647).
Gute Leistungen und Erfolge werden durch Intelligenz erklärt (B7, Z. 364-366).	Gute Leistungen und Erfolge werden durch Intelligenz erklärt (B8, Z. 395).
Gute Leistungen und Erfolge werden durch Intelligenz sowie Fleiß und Ehrgeiz erklärt (B9, Z. 3338-340).	Gute Leistungen und Erfolge werden durch Intelligenz erklärt (B10, Z. 393-394).

Tabelle 19: Ergebnisdarstellung von K12 (bF) u. K14 (MbF)

Es konnte festgestellt werden, dass Mütter gute Leistungen und Erfolge ihrer Töchter vermehrt auf Intelligenz anstatt auf Fleiß und Ehrgeiz zurückführen. Des Weiteren wurde ersichtlich, dass diejenigen Befragten, die sich selbst als nicht selbstbewusst bezeichnet haben, auch ihre guten Leistungen und Erfolge (eher) auf Fleiß und Ehrgeiz zurückführen. Nur eine begabte Frau gibt an, dass sie ihre guten Leistungen und Erfolge durch Intelligenz anstatt durch Fleiß und Ehrgeiz erklärt – dieselbe, die sich auch als sehr selbstbewusst bezeichnet.

6.5. WAHRNEHMUNG VON PATRIARCHALEN MACHTSTRUKTUREN IN BILDUNGSEINRICHTUNGEN UND BEI KURSEN VON TALENTE OÖ / EINSCHÄTZUNG DER MUTTER: WAHRNEHMUNG VON PATRIARCHALEN MACHTSTRUKTUREN IN BILDUNGSEINRICHTUNGEN

Bei dieser Hauptkategorie wird der Fokus auf patriarchale Machtstrukturen in Bildungseinrichtungen gelegt. Die befragten begabten Frauen wurden zu folgenden Themen befragt: zur sozialisationsgemäßen Anpassung nach Geschlechterstereotypen, zur Internalisierung geschlechtsspezifischer Vorurteile/Rollenbilder, zu geschlechtsspezifischen Unterschieden im Umgang mit Lernenden innerhalb der Schule und der Geschlechterverteilung in Förderprogrammen der Stiftung Talente OÖ. Die Mütter der begabten Frauen wurden zu den Themen Anpassung im Bildungswesen und zu ihrer Einschätzung zum Thema Benachteiligung von Mädchen/Frauen im Bildungsbereich befragt, da die weiteren beiden Kategorien, nach Ansicht der Autorin, von den Müttern nicht beurteilt werden können. Die Hauptkategorie wurde demnach in vier bzw. zwei Unterkategorien gegliedert, welche in Tabelle 19 angeführt sind.

Gliederung der Hauptkategorie in jeweils vier bzw. zwei Unterkategorien:

Begabte Frauen	Mütter begabter Frauen
<ul style="list-style-type: none"> • Sozialisationsgemäße Anpassung nach Geschlechterstereotypen 	<ul style="list-style-type: none"> • Einschätzung der Mutter: Anpassung im Bildungswesen
<ul style="list-style-type: none"> • Internalisierung geschlechtsspezifischer Vorurteile/Rollenbilder 	-
<ul style="list-style-type: none"> • Geschlechtsspezifische Unterschiede im Umgang mit Lernenden innerhalb der Schule 	<ul style="list-style-type: none"> • Kann von Müttern nicht beurteilt werden, deshalb: Einschätzung der Mutter: Benachteiligung von Mädchen/Frauen im Bildungsbereich
<ul style="list-style-type: none"> • Geschlechterverteilung in Förderprogrammen (Stiftung Talente OÖ) 	-

Tabelle 20: Darstellung der Unterkategorien von HK5

Folgende spezifische Forschungsfrage: *„Haben begabte Frauen patriarchale Machtstrukturen im Bildungswesen/in außerschulischen Förderprogrammen wahrgenommen? Wie schätzen dies ihre Mütter ein?“* wird mit der Ergebnispräsentation in diesem Kapitel beantwortet.

6.5.1. SOZIALISATIONS-GEMÄßE ANPASSUNG NACH GESCHLECHTERSTEREOTYPEN / EINSCHÄTZUNG DER MUTTER: ANPASSUNG IM BILDUNGSWESEN

Befragte 1, Befragte 3, Befragte 7 und Befragte 9 geben an, dass typisch weibliche Verhaltensweisen (ruhig, höflich, angepasst) von ihnen während ihrer Schulzeit erwartet wurden.

Dabei betonen Befragte 3 (Z. 395, 399-402) und Befragte 7 (Z. 187-189), dass sie vor allem in ihrer Kindheit sehr lebhaft waren und sie dieses Verhalten, aufgrund von gewünschten und erwarteten Normen, im Laufe ihrer Schullaufbahn ablegten. Befragte 3 verdeutlicht dies folgendermaßen: *„Wenn ich mich so an meine frühere Kindheit erinnere, war ich eigentlich ziemlich aufgedreht, also halt so, ich bin halt immer überall herumgesprungen und, weiß ich nicht, ich war ein ziemlich aktives Kind, würde ich sagen. Aber so, während der Schulzeit, schon eher ruhig und ja.“* (Z. 399-402). Ihre Mutter (B4) ist ebenfalls der Ansicht, dass sich ihre Tochter anpassen musste (Z. 463-464).

Auch Befragte 7 betont, dass sie ein *„überdrehtes“* (Z. 187-189) Kind war, welches ohne Punkt und Komma redete, sie dies aber *„ab dem Gym“* (Z. 383) ablegte. Die Mutter (B8) von Befragter 7 sieht dies anders und denkt, dass sich ihr Kind (B7) nicht anpasste, obwohl es *„ihr vielleicht manchmal nicht ganz geschadet“* (Z. 400-401) hätte.

Befragte 1 spricht im Zusammenhang mit der Anpassung nach Geschlechterstereotypen davon, dass von ihr erwartet wurde, sehr höflich mit Autoritätspersonen zu sprechen und dies eine Herausforderung für sie darstellte, da sie

stets versuchen musste, möglichst respektvoll rüberzukommen und auch Interesse heuchelte, um keine negativen Konsequenzen zu erfahren. Auch Befragte 9 berichtet, dass es für sie eine Herausforderung war, stets der Lehrperson Respekt entgegenzubringen („*Also es war grundsätzlich sowieso die Unterstellung, von wegen, als Schüler hast du den Lehrer zu respektieren und solche Scherze.*“, Z. 358-360). Die Mütter von B1 und B9 heben dabei hervor, dass sie denken, dass sich jede*r im Bildungssystem anpassen muss, unabhängig vom Geschlecht.

Im Gegensatz dazu gibt Befragte 5 an, dass von ihr kein geschlechtsstereotypes Verhalten erwartet worden ist (Z. 324). Die Mutter von Befragter 5 (B6) äußert sich nicht zu diesem Thema.

Die dargestellten Ergebnisse werden in Tabelle 20 zusammengefasst.

K17: Sozialisationsgemäße Anpassung nach Geschlechterstereotypen	K16: Einschätzung der Mutter: Anpassung im Bildungswesen
Anpassung an weibliche Geschlechterstereotypen (ruhig, angepasst, höflich) wurde erwartet (B1, Z. 312) und Verhalten wurde angepasst (Z. 316-322).	Jede*r muss sich anpassen (B2, Z. 412-413).
Anpassung an weibliche Geschlechterstereotypen (ruhig, angepasst, höflich) wurde erwartet (B3, Z. 395) und Verhalten wurde angepasst (Z. 399-402).	Tochter musste sich anpassen (B4, Z. 463-464).
Anpassung an weibliche Geschlechterstereotypen (ruhig, angepasst, höflich) wurde <i>nicht</i> erwartet und Verhalten wurde <i>nicht</i> angepasst (B5, Z. 324).	-
Anpassung an weibliche Geschlechterstereotypen (ruhig, angepasst, höflich) wurde erwartet (B7, Z. 187-189) und Verhalten wurde angepasst (Z. 383).	Tochter passte sich nicht an (B8, Z. 400-401).
Anpassung an weibliche Geschlechterstereotypen (ruhig, angepasst, höflich) wurde erwartet und Verhalten wurde angepasst (B9, Z. 358-360).	Jede*r muss sich anpassen (B10, Z. 407).

Tabelle 21: Ergebnisdarstellung von K17(bF) u. K16 (MbF)

Vier von fünf begabten Frauen geben an, dass eine sozialisationsgemäße Anpassung nach Geschlechterstereotypen (ruhig, angepasst, höflich) von ihnen erwartet wurde und sie diesem Druck nachgaben. Ihre Mütter geben mehrmals an, dass sie der Meinung sind, dass sich jede*r anpassen muss, um im Schulsystem zurechtzukommen.

6.5.2. INTERNALISIERUNG GESCHLECHTSSPEZIFISCHER VORURTEILE/ROLLENBILDER

Befragte 1, Befragte 3 und Befragte 9 schildern, dass sie in gewissen Bereichen ihre Fähigkeiten im Vergleich zu denen von männlichen Personen geringer einschätzen, da die von ihnen genannten Domänen männlich dominiert sind.

Befragte 1 nennt dabei folgende Bereiche: räumliches Denken, Geometrie, Mathematik (Z. 335-336). Sie weist dabei darauf hin, dass ihr dieses Gefühl von ihren männlichen Mitschülern vermittelt wurde, da diese „*so eine gewisse Leadership*“ (Z. 348-352) hatten, „*die [sie sich] selbst niemals zugetraut hätte.*“ (ebd.).

Befragte 3 spricht in Zusammenhang mit der Internalisierung geschlechtsspezifischer Vorurteile/Rollenbilder von ihrer Erfahrung in einem Schachkurs, welche sie „*abschreckend*“ (Z. 447-454) wahrnahm, da sie dort das einzige Mädchen war und in diesem Kurs „*keine Person repräsentiert [war], mit der [sie sich] auf einer gewissen Art und Weise identifizieren*“ (ebd.) konnte. Dadurch wurde ihr das Gefühl vermittelt: „*Okay, nein, das ist halt so ein Burschen-Ding oder keine Ahnung.*“ (ebd.). Auch Befragte 9 verweist bei diesem Thema auf eine gemachte Erfahrung in einem Programmierkurs (Z. 377-382) von Stiftung Talente OÖ, wo sie als weiblich gelesene Person in der deutlichen „*Minderheit*“ (ebd.) war und zum ersten Mal das Gefühl hatte, dass sie es nicht verstehen konnte.

Im Gegensatz dazu gibt Befragte 7 an, dass blöde Kommentare, wie: *„Ja, du bist eine Frau, du kannst das nicht so gut“* (Z. 402-405) zu keiner Internalisierung geschlechtsspezifischer Vorurteile/Rollenbilder führte (Z. 398). Auf Kommentare dieser Art reagierte sie folgendermaßen: *„Und ich habe den Leuten dann einfach ins Gesicht gesagt, dass sie „deppert“ sind.“* (ebd.).

Befragte 5 denkt, dass ihr Desinteresse für „praktisch-technische Anwendungen“ (Z. 337-339) auf die Internalisierung geschlechtsspezifischer Vorurteile/Rollenbilder zurückzuführen ist. Dies verdeutlicht sie wie folgt: *„Aber ich finde, das sieht man schon bei, also bei Burschen, Mädchen ist das halt / Burschen wird das halt von Anfang an nahegelegt, so: „Tun wir Traktor schauen, tun wir Baustelle schauen!“* (B5, Z. 352-354). Des Weiteren ergänzt sie, dass von ihr bspw. nie erwartet wurde, dass sie beim *„Radio herrichten“* (Z. 343.347) hilft. Dies hätte sie zwar nicht interessiert aber es ist *„nie irgendwie, keine Ahnung, angeregt worden.“* (ebd.).

Die Ergebnisse werden in Tabelle 21 zusammenfassend dargestellt.

K18: Internalisierung geschlechtsspezifischer Vorurteile/Rollenbilder
B1 internalisierte geschlechtsspezifische Vorurteile/Rollenbilder (Z. 335-336). Schätzt ihre Fähigkeiten in den Bereichen <i>räumliches Denken</i> , <i>Geometrie</i> und <i>Mathematik</i> niedriger ein als die Fähigkeiten von männlichen Personen.
B3 internalisierte geschlechtsspezifische Vorurteile/Rollenbilder (Z. 447-454). Schätzt ihre Fähigkeiten im Bereich <i>Schach</i> niedriger ein als die Fähigkeiten von männlichen Personen.
B5 internalisierte geschlechtsspezifische Vorurteile/Rollenbilder (Z. 337-339). Erklärt Desinteresse für <i>praktisch-technische Anwendungen</i> durch die Internalisierung geschlechtsspezifischer Vorurteile/Rollenbilder (ebd.).
B7 internalisierte <i>keine</i> geschlechtsspezifischen Vorurteile/Rollenbilder (Z. 398).
B9 internalisierte geschlechtsspezifische Vorurteile/Rollenbilder (Z. 377-382). Schätzt ihre Fähigkeiten im Bereich <i>Programmieren</i> niedriger ein als die Fähigkeiten von männlichen Personen.

Tabelle 22: Ergebnisdarstellung von K18 (bF)

Durch die Erhebung wurde sichtbar, dass vier von fünf begabten Frauen geschlechtsspezifische Vorurteile internalisierten. Dabei handelt es sich beispielsweise um die Vorstellung, im Gegensatz zu männlichen Personen geringere Fähigkeiten in Bereichen wie räumlichem Denken, Geometrie, Mathematik, Schach, praktisch-technischen Anwendungen oder Programmieren zu haben.

6.5.3. GESCHLECHTSSPEZIFISCHE UNTERSCHIEDE IM UMGANG MIT LERNENDEN INNERHALB DER SCHULE

Alle befragten begabten Frauen (B1, B3, B5, B7, B9) geben an, dass Jungen während ihrer Schulzeit von Lehrpersonen anders als Mädchen behandelt wurden. Dabei werden folgende Unterschiede, welche zwischen den Geschlechtern gemacht wurden, genannt:

- Lehrperson bevorzugte Jungen, da B1 in eine Schule ging, wo *„es, keine Ahnung, glaube ich, 70 Prozent Mädchen und 30 Prozent Burschen gegeben hat. Das heißt, wenn du ein Bub warst, warst du sowieso schon etwas Besonderes.“* (Z. 367-374). Dadurch nahm B1 wahr, dass Burschen *„automatisch der Liebling“* (ebd.) waren, da ihre Lehrperson Mädchen eher als anstrengend und Jungen als *„umgänglich“* (ebd.) und *„simpel“* (ebd.) empfand.
- Jungen wurden während der Schulzeit von B3 härter, *„aber auch ein bisschen lustiger“* (Z. 461-465) behandelt als Mädchen. Bei Disziplinverstößen wurde mit Jungen ein *„härteres Streitgespräch“* geführt (ebd.).
- Burschen wurden im Gymnasium, welches B5 besuchte, von den Lehrpersonen als *„Gefraster“* (Z. 361-364) abgestempelt. Sie verdeutlicht dies mit folgenden Worten: *„Von den Burschen ist einfach immer ausgegangen worden, die interessiert es eh nicht, die sind eh „Gefraster“ und denen braucht man eh nichts, also, da ist es eh hoffnungs.. nein, nicht hoffnungslos, aber ... also eher im Negativen.“* (ebd.).

- Während der Schulzeit von B7 wurden Jungen „teilweise, zum Glück eher weniger“ (Z. 410-412) anders als Mädchen behandelt. Dass wenig geschlechtsspezifische Unterschiede gemacht wurden, erklärt Befragte 7 dadurch, dass sie in einem naturwissenschaftlichen Gymnasium war und sich die Schülerinnen, die dieses besuchten, bewusst dafür entschieden und aus diesem Grund das Interesse und die nötige Begabung dafür mitbrachten, wodurch man ihrer Meinung nach keine großen Geschlechterunterschiede machte (Z. 416-418).
- Befragte 9 hebt hervor, dass während ihrer Schulzeit davon ausgegangen wurde, dass Jungen stärker sind als Mädchen, bspw. wenn es um das Tragen von Tischen ging (Z. 400-404). Dies verärgerte sie und B9 beschreibt den Sachverhalt mit folgenden Worten: *„Wobei man sagen muss, also, wenn sie den Franz geholt haben mit dem Spruch: „Ich brauche einen starken Buben, der mir hilft, den Tisch hereinzutragen oder so!“, dann habe ich mich schon verascht gefühlt, weil der Franz war ein Stock. Den hätte ich wegtragen können (lacht)“* (ebd.).

Die Aussagen zu den wahrgenommenen geschlechtsspezifischen Unterschieden im Umgang mit Lernenden sind in Tabelle 22 zusammengefasst.

K19: Geschlechtsspezifische Unterschiede im Umgang mit Lernenden innerhalb der Schule
Während der Schulzeit von B1 wurden geschlechtsspezifische Unterschiede im Umgang mit Lernenden gemacht (Jungen wurden bevorzugt, Jungen waren der Liebling der LP, Jungen wurden von LP als umgänglich und simpel wahrgenommen, während Mädchen als anstrengend empfunden wurden, Z. 367-374, 363).
Während der Schulzeit von B3 wurden geschlechtsspezifische Unterschiede im Umgang mit Lernenden gemacht (Jungen wurden härter, aber auch lustiger behandelt, bei Disziplinverstößen kam es mit Schülern zu härteren Streitgesprächen, Z. 461-465).
Während der Schulzeit von B5 wurden geschlechtsspezifische Unterschiede im Umgang mit Lernenden gemacht (Jungen wurden als „Gefraster“ abgestempelt und ihnen wurde Desinteresse sowie Hoffnungslosigkeit unterstellt, Z. 361-364).
Während der Schulzeit von B7 wurden nur geringe geschlechtsspezifische Unterschiede im Umgang mit Lernenden gemacht, da Mädchen mit Begabung und Interesse für naturwissenschaftliche Fächer ihre Klasse besuchten (Z. 410-412, 416-418).
Während der Schulzeit von B9 wurden geschlechtsspezifische Unterschiede im Umgang mit Lernenden gemacht (Jungen wurden unabhängig von ihrer tatsächlichen Stärke als kraftvoll empfunden im Gegensatz zu Mädchen, Z. 400-404).

Tabelle 23: Ergebnisdarstellung von K19 (bF)

Fünf von fünf begabten Frauen geben an, dass in der Schule geschlechtsspezifische Unterschiede im Umgang mit Lernenden gemacht wurden. Dabei wird beispielsweise genannt, dass Jungen härter, aber auch lustiger behandelt wurden, es bei Disziplinverstößen zu einem härteren Streitgespräch kam, Jungen als desinteressierte, hoffnungslose „Gefraster“ abgestempelt wurden, Jungen als umgänglich wahrgenommen wurden, Mädchen hingegen als anstrengend, oder dass sich Lehrende dem Klischee des starken Mannes bedienten (usw.).

6.5.4. EINSCHÄTZUNG DER MUTTER: BENACHTEILIGUNG VON BEGABTEN MÄDCHEN/FRAUEN IM BILDUNGSBEREICH

Befragte 4 und Befragte 6 denken, dass begabte Jungen/Männer im Bildungsbereich auf weniger Barrieren als begabte Mädchen/Frauen stoßen. Befragte 6 begründet dies mit folgenden Worten: *„Ich meine, so wie unser System gestrickt ist momentan, wird ihnen der Weg vielleicht einfacher gemacht oder ist einfach das so, hat sich so entwickelt, dass Vieles viel selbstverständlicher ist.“* (Z. 430-435). Befragte 4 denkt, dass Männer es *„wurscht ob gebildet oder nicht gebildet immer einfacher“* (Z. 504) haben.

Im Gegensatz dazu denkt Befragte 8, dass begabte Mädchen/Frauen im Bildungsbereich keine Benachteiligung erfahren, sie beschreibt dies folgendermaßen: *„Ich glaube, jetzt nicht mehr.“* (Z. 353) / *„Ich glaube, mittlerweile hat sich das schon ziemlich ausgewogen.“* (Z. 357). Auch Befragte 2 ist der Ansicht, dass begabte Mädchen/Frauen im Bildungsbereich keine Benachteiligung aufgrund ihres Geschlechts erfahren (Z. 326-329). Sie ergänzt, dass es Jungen oftmals schwerer haben, da sie länger brauchen, bis ihnen *„der Knopf auf[geht]“* (ebd.). Befragte 10 ist der Ansicht, dass es begabte Jungen im Bildungsbereich schwerer haben (Z. 364), da *„das Verkopfte“* (ebd.) unter Männern schwerer zu verteidigen ist.

Die Ergebnisse dieser Unterkategorie sind in Tabelle 23 zusammengefasst.

K17: Einschätzung der Mutter: Benachteiligung von begabten Mädchen/Frauen im Bildungsbereich
B2 ist der Ansicht, dass begabte Mädchen/Frauen im Bildungsbereich keine Benachteiligung erfahren (Z. 326-329).
B4 ist der Ansicht, dass begabte Mädchen/Frauen im Bildungsbereich Benachteiligung erfahren (Z. 430-435).
B6 ist der Ansicht, dass begabte Mädchen/Frauen im Bildungsbereich Benachteiligung erfahren (Z. 504).
B8 ist der Ansicht, dass begabte Mädchen/Frauen im Bildungsbereich keine Benachteiligung erfahren (Z. 353-357).
B10 ist der Ansicht, dass begabte Mädchen/Frauen im Bildungsbereich keine Benachteiligung erfahren (Z. 364-365).

Tabelle 24: Ergebnisdarstellung von K17 (MbF)

Drei von fünf der befragten Mütter geben an, dass sie denken, dass begabte Mädchen im Bildungsbereich keine Benachteiligung erfahren. Dabei wird in zwei Fällen betont, dass es begabte Jungen schwerer haben. Begründet wird dies mit geschlechtsstereotypen Zuschreibungen (Jungen brauchen länger, bis ihnen der Knopf aufgeht; unter Jungen/Männern ist das „Verkopfte“ schwerer zu verteidigen). Zwei von fünf der befragten Mütter denken, dass Mädchen/Frauen auch im Bildungsbereich Benachteiligung erfahren (Jungen wird der Weg einfacher gemacht – strukturelles Problem, Jungen/Männer haben es immer einfacher).

6.5.5. GESCHLECHTERVERTEILUNG IN FÖRDERPROGRAMMEN (STIFTUNG TALENTE OÖ)

Befragte 3, Befragte 5, Befragte 7 und Befragte 9 nahmen in Förderkursen vom Verein Stiftung Talente OÖ geschlechtsstereotype Unterschiede in Bezug

auf die Geschlechterverteilung der einzelnen besuchten Kurse wahr. Dabei werden folgende Beispiele genannt:

- **Schachkurs**

Der Schachkurs wurde nur von einem Mädchen (B3) besucht. Dies führte dazu, dass sie an diesem Kurs nur einmal teilnahm (Z. 256-257).

- **Seidenmalereikurs**

Befragte 3 hat keine konkrete Erinnerung an die Geschlechterverteilung im Kurs, vermutet aber, „*dass es ziemlich „mädchenlastig“ war*“ (Z. 569).

- **CAD-Flugzeug-zeichnen-Kurs**

Der Kurs wurde nur von einem Mädchen (B5) besucht. Das Interesse dafür konnte nicht geweckt werden und Befragte 5 fühlte sich dort nicht wohl, weil „*auch nur Burschen dort*“ (Z. 80-85) waren.

- **Philosophie-Kurs**

Der Philosophie-Kurs wurde von mehr Mädchen als Jungen besucht (B7, Z. 577-579).

- **Pferdegestütztes Coaching**

Das Coaching war ein Kursangebot rein für Mädchen (B7, Z. 577-579).

- **Programmier-Kurs**

Den Programmier-Kurs besuchten deutlich mehr Buben als Mädchen (B9, Z. 453-457).

- **Theaterkurse**

Die Theaterkurse besuchten „*meistens mehr Mädchen als Buben*“ (B9, Z. 453-457). Befragte 9 unterstreicht den Sachverhalt mit folgender Aussage: „*Also, es waren immer wieder ein paar Buben drinnen, also es war nicht so, als ob gar keiner da gewesen ist, aber man merkt schon den Unterschied*“ (ebd.).

Tabelle 24 gibt einen Überblick über die gewonnenen Ergebnisse der Unterkategorie.

K20: Geschlechterverteilung in Förderprogrammen
-
B3 nahm geschlechtsspezifische Unterschiede in der Verteilung der Geschlechter in Kursen vom Verein Stiftung Talente OÖ wahr (Z. 256-257, 546-549, 569).
B5 nahm geschlechtsspezifische Unterschiede in der Verteilung der Geschlechter in Kursen vom Verein Stiftung Talente OÖ wahr (Z. 80-85).
B7 nahm geschlechtsspezifische Unterschiede in der Verteilung der Geschlechter in Kursen vom Verein Stiftung Talente OÖ wahr (Z. 577-579, 584-585).
B9 nahm geschlechtsspezifische Unterschiede in der Verteilung der Geschlechter in Kursen vom Verein Stiftung Talente OÖ wahr (Z. 453-457).

Tabelle 25: Ergebnisdarstellung K20 (bF)

Vier von fünf der befragten begabten Frauen nahmen geschlechtsspezifische Unterschiede in der Verteilung der Geschlechter in Kursen vom Verein Stiftung Talente OÖ wahr. Vor allem logisch-technische Kurse (Schachkurs, Programmier-Kurs, CAD-Flugzeug-zeichnen-Kurs) wurden vermehrt von männlich gelesenen Personen besucht, wodurch sich die teilnehmenden begabten Frauen dieser Studie unwohl fühlten und diese Kurse nicht mehr besuchten. Die Kurse Seidenmalerei, pferdegestütztes Coaching, Philosophie-Kurs und die Theaterkurse wurden nach Angabe der Teilnehmerinnen von deutlich mehr Mädchen als Jungen besucht. Demnach kann festgehalten werden, dass es bezüglich der Geschlechterverteilung bei Kursen von Stiftung Talente OÖ einen Zusammenhang mit stereotypen Vorstellungen (*typisch männlich/typisch weiblich*) gibt.

6.6. RATSCHLÄGE VON BEGABTEN FRAUEN FÜR BEGABTE MÄDCHEN / FRAUEN / RATSCHLÄGE VON MÜTTERN BEGABTER FRAUEN FÜR BEGABTE MÄDCHEN/FRAUEN

Diese Kategorie soll Aufschluss darüber geben, welche Ratschläge begabte Frauen und deren Mütter begabten Mädchen/Frauen mit auf den Weg geben möchten. Dabei handelt es sich um allgemeine Ratschläge, die im Folgenden präsentiert werden. In einem weiteren Schritt soll ermittelt werden, welche Aspekte begabte Frauen und ihre Mütter als grundlegend für den Umgang mit begabten Mädchen/Frauen in der Schule erachten. Hierbei können in einem weiteren Schritt Implikationen für die Praxis abgeleitet werden. Die in diesem Kapitel aufgearbeiteten Unterkategorien können Tabelle 25 entnommen werden.

Begabte Frauen	Mütter begabter Frauen
<ul style="list-style-type: none"> Allgemeine Ratschläge von begabten Frauen für begabte Mädchen/Frauen 	<ul style="list-style-type: none"> Allgemeine Ratschläge von Müttern begabter Frauen für begabte Mädchen/Frauen
<ul style="list-style-type: none"> Einschätzung begabter Frauen: Grundlegendes für den Umgang mit begabten Mädchen/Frauen im Bildungswesen 	<ul style="list-style-type: none"> Einschätzung von Müttern begabter Frauen: Grundlegendes für den Umgang mit begabten Mädchen/Frauen im Bildungswesen

Tabelle 26: Darstellung der Unterkategorien von HK6

Folgende spezifische Forschungsfrage: „*Welche Ratschläge geben begabte Frauen und ihre Mütter anderen begabten Mädchen? Welche Aspekte erachten begabte Frauen und ihre Mütter als grundlegend für den Umgang mit begabten Mädchen im Bildungswesen?*“ wird mit der Ergebnispräsentation in diesem Kapitel beantwortet.

6.6.1. ALLGEMEINE RATSCHLÄGE VON BEGABTEN FRAUEN FÜR BEGABTE MÄDCHEN/FRAUEN / ALLGEMEINE RATSCHLÄGE VON MÜTTERN BEGABTER FRAUEN FÜR BEGABTE MÄDCHEN/FRAUEN

Befragte 1 (Z. 598-603), Befragte 2 (Z. 482-483), Befragte 3 (Z. 645) und Befragte 10 (Z. 484-486) heben hervor, dass sie begabten Mädchen/Frauen auf den Weg mitgeben möchten, dass sie sich ihr Selbstvertrauen/Selbstbewusstsein bewahren sollen und sich dieses nicht nehmen lassen dürfen. Befragte 10 erachtet das Selbstbewusstsein als das „*Um und Auf*“ (Z. 484-486), da sie dies als Prämisse erachtet, um erfolgreich zu sein („*Mit sich selbst zufrieden zu sein, alles andere kann man irgendwie erreichen. Nur in dem Moment, wo man sich selber nicht sicher ist, geht man unter!*“ (ebd.)).

Des Weiteren möchten die Teilnehmerinnen (B1, Z. 594-596; B7, Z. 666-668, B6, Z. 670-671; B8, Z. 565) begabten Mädchen/Frauen mitgeben, dass sie sich nicht unterkriegen lassen dürfen. Befragte 6 sagt dies mit folgenden Worten: „*Lass dich nicht unterkriegen! Sei natürlich, beharrlich, lass dich nicht klein reden, auf die Seite schieben! Ja.*“ (Z. 670-671).

In Zusammenhang mit dem „Nicht-Unterkriegen-Lassen“ betont Befragte 1 (Z. 594-596), dass begabte Mädchen/Frauen, ihrer Ansicht nach, immer wieder in Situationen kämen, in denen es wichtig ist, seine Grenzen abzustecken und schlagfertig zu reagieren (bspw. bei der Reduzierung auf das Äußere, bei verbalen Angriffen oder wenn es um das Thema: Entsprechen/Nicht-Entsprechen geht).

Befragte 3 erwähnt, dass sie oft aufgrund ihrer Begabung unter Stress stand und darum anderen begabten Mädchen/Frauen mitgeben möchte, „*dass man trotzdem normal ist und sich vielleicht einfach nicht so arg stressen muss!*“ (Z. 636-637). Weiters raten Befragte 3 (Z. 639-641) und Befragte 9 (Z. 577-580) begabten Mädchen/Frauen, nicht auf das Verfolgen der eigenen

Interessen zu vergessen und diese auch bewusst zu priorisieren, da „*sich da echt etwas Gutes entwickeln [kann] und man [das] irgendwie nicht so wirklich [lernt]*“ (B3, ebd.).

Befragte 4 (Z. 600-602) und Befragte 9 (Z. 582-584) möchten begabten Mädchen/Frauen mit auf den Weg geben, dass sie alle Chancen und Möglichkeiten, die sich ihnen bieten, auch nutzen sollen. Befragte 4 ergänzt dabei, dass sich begabte Mädchen/Frauen dabei nicht selbst in ihrem Denken einschränken dürfen, frei nach dem Motto *dream big*. Auch Befragte 7 rät begabten Mädchen, immer das zu tun, „*was sich für sie richtig anfühlt, ganz egal, was andere sagen. Und wenn jemand „deppert“ meldet, das ignorieren, weil viele Leute können „deppert“ melden, aber wenige Leute können wirklich coole Sachen machen (lacht).*“ (Z. 666-668). Befragte 8 ist der Ansicht, dass begabte Mädchen/Frauen ihre Begabung ausleben und tun sollen, was ihnen Spaß macht (B8, Z. 565-566).

In Tabelle 26 werden die Punkte, die auch im Fließtext beschrieben worden sind, kurz und übersichtlich dargestellt.

K26: Allgemeine Ratschläge von begabten Frauen für begabte Mädchen/Frauen (induktiv)	K24: Allgemeine Ratschläge von Müttern begabter Frauen für begabte Mädchen/Frauen (induktiv)
<ul style="list-style-type: none"> • Stärke zeigen • Selbstvertrauen/Selbstbewusstsein erhalten • Schlagfertigkeit trainieren • Grenzen abstecken • Begabung als etwas <i>Normales</i> anerkennen • Interessen verfolgen • Autodidaktisches Lernen priorisieren • Unterstützung einfordern • Meinung anderer ignorieren • Etwas wagen • Chancen nutzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstvertrauen/Selbstbewusstsein entwickeln • Potenziale ausschöpfen • Begabung ausleben • Interessen verfolgen • Chancen nutzen • <i>dream big</i> • Ausdauer zeigen • Stärke zeigen • Beharrlichkeit bewahren

Tabelle 27: Ergebnisdarstellung von K26 (bF) u. K24 (MbF)

Interessant erscheint, dass vier von zehn Teilnehmerinnen begabten Mädchen/Frauen mit auf den Weg geben möchten, dass sie sich ihr Selbstvertrauen bewahren bzw. nicht nehmen lassen sollen. Ebenfalls sprechen vier von zehn Teilnehmerinnen den Rat aus, dass sich begabte Mädchen/Frauen nicht unterkriegen lassen dürfen. Des Weiteren wird mehrfach geraten, nicht auf das Verfolgen der eigenen Interessen zu vergessen und Chancen, die sich bieten, zu nutzen.

6.6.2. EINSCHÄTZUNG BEGABTER FRAUEN: GRUNDLEGENDES FÜR DEN UMGANG MIT BEGABTEN MÄDCHEN/FRAUEN IM BILDUNGSWESEN / EINSCHÄTZUNG VON MÜTTERN BEGABTER FRAUEN: GRUNDLEGENDES FÜR DEN UMGANG MIT BEGABTEN MÄDCHEN/FRAUEN IM BILDUNGSWESEN

Oberste Priorität für den Umgang mit begabten Mädchen/Frauen im Bildungswesen, stellt nach Einschätzung der Studienteilnehmerinnen eine interessenbasierte Förderung dar (B1, Z. 608-614; B2, Z. 513-515; B3, Z. 650-652; B4, Z. 608, B6, Z. 676; B7, Z. 673-676, B10, Z. 491-492). Befragte 1 erläutert, dass sie sich eine umfassende Förderung (bspw. auch Schwerpunktkurse in Kunst oder Musik) in der Schule gewünscht hätte, anstatt nur in den mathematisch-technischen Fächern (Z. 608-614). Dasselbe betont auch ihre Mutter (B2) und fügt noch hinzu, dass sie es als sehr wichtig erachtet, dass Lehrpersonen in der Volksschule vermehrt potenziell begabte Kinder zur Abklärung schicken (B2, Z. 506), damit mit der entsprechenden Förderung begonnen werden kann.

Befragte 3 äußert den Wunsch nach individueller Förderung, da sie in der Schule nicht differenziert worden ist und „so beschäftigt [...] mit allem, was man so durchpauken muss“ (Z. 649-654) war, dass sie nicht das Gefühl hatte, dass ein „spezielles Potenzial“ (ebd.) gefördert und entwickelt werden konnte. Aus diesem Grund wünscht sie sich, dass begabten Mädchen/Frauen in der Schule mehr Gehör verschafft wird und auch seitens der Bildungseinrichtungen eine Förderung des autodidaktischen Lernens stattfindet (ebd.).

Befragte 10 wünscht sich für den Umgang mit begabten Mädchen/Frauen in der Schule, dass deren Vorwissen berücksichtigt wird und die Lernenden dort abgeholt werden, wo sie gerade stehen (Z. 494-498). Dabei hebt sie hervor, dass jahrgangsübergreifende Unterrichtskonzepte eine große Bereicherung, vor allem für begabte Mädchen/Frauen, darstellen würden (Z. 502-509).

Des Weiteren betont Befragte 5, dass sie es sehr wichtig findet, dass „*man [nicht] als irgendeine Gruppe abgestempelt wird*“ (Z. 557-562), sondern dass die Person in ihrer Individualität wahrgenommen wird. Auch Befragte 9 denkt, dass die individuellen Bedürfnisse akzeptiert und in einem weiteren Schritt berücksichtigt werden sollen (Z. 593-595, 595-596).

Befragte 9 erachtet einen respektvollen Umgang und eine Begegnung auf Augenhöhe als grundlegend für den Umgang mit begabten Mädchen im schulischen Kontext (Z. 592, 597-600). Auch Befragte 5 betont, dass sie es als sehr wichtig empfindet, dass Lernende das Gefühl haben, verstanden zu werden (Z. 557-562).

Befragte 6 denkt, dass es wichtig ist, dass man begabten Mädchen/Frauen in der Schule vermittelt, dass sie alles können (Z. 676-681). Sie unterstreicht dies mit folgenden Worten: „*Also ich finde: Frauen, das Einzige, was sie nicht können, ist Kinder zeugen (lacht)!*“ Ebenso ist sie der Ansicht, dass zwischen Mädchen und Jungen nicht unterschieden werden soll, im Sinne von reproduzierter Misogynie und internalisierter Glaubenssätze (ebd.). Zu diesem Thema passend ergänzt Befragte 8, dass die Zusammenarbeit von begabten Jungen und begabten Mädchen in der Schule gefördert werden soll, weg von einem Gegeneinander - hin zu einem Miteinander (Z. 571-573).

Weiters fügt sie hinzu, dass begabte Mädchen/Frauen nicht aufgrund ihres äußeren Erscheinungsbildes bewertet werden dürfen („*...darfst nicht hübsch sein*“, ebd.) und in Folge dessen nicht ernstgenommen werden.

Befragte 4 wünscht sich für den Umgang mit begabten Mädchen/Frauen im Bildungswesen, dass die Begabung dieser nicht „auf ein Podest“ (Z. 608-615) gestellt wird. Dies begründet sie damit, da sich dies „kontraproduktiv [...] [auf die] Wahrnehmung von den anderen Menschen“ auswirken könnte. Deshalb denkt sie: „Je unsichtbarer das passiert, umso normaler ist auch die Entwicklung möglich, gell.“ (ebd.). Auch Befragte 8 wünscht sich, dass (Hoch-)Begabung als etwas *Normales* angesehen wird (Z. 574-575).

Zur Veranschaulichung der Ergebnisse werden die wichtigsten Inhalte in Tabelle 27 dargestellt:

K27: Einschätzung begabter Frauen: Grundlegendes für den Umgang mit begabten Mädchen/Frauen im Bildungswesen (induktiv)	K25: Einschätzung von Müttern begabter Frauen: Grundlegendes für den Umgang mit begabten Mädchen/Frauen im Bildungswesen (induktiv)
<ul style="list-style-type: none"> • Förderung in allen Fächern anbieten • Bedürfnisse b.F. wahrnehmen, respektieren und darauf eingehen • Gehör verschaffen • Interessen berücksichtigen • Potenzialentfaltung fördern durch breitgefächertes Angebot • Individualisierung • Verständnis • Differenzierung • Respektvoller Umgang • Begegnung auf Augenhöhe 	<ul style="list-style-type: none"> • Frühzeitige Abklärung • Möglichkeit der Förderung in allen Bereichen anbieten • Diskreter Umgang mit der (Hoch-)Begabung • „Normalisierung“ der Begabung • Lustvolles Lernen • Geschlechterunterschiede vermeiden • Selbstvertrauen stärken • Zusammenarbeit von begabten Mädchen und begabten Jungen fördern • Differenzierung

Tabelle 28: Ergebnisdarstellung von K27 (bF) u. K25 (MbF)

Die Auswertung zeigt, dass begabte Frauen und ihre Mütter vor allem eine interessenbasierte Förderung als grundlegend für den Umgang mit begabten Frauen im Bildungswesen erachten. Eine Mutter erwähnt, dass sie es für wichtig empfindet, dass die Begabung nicht in den Vordergrund gerückt bzw. auf ein Podest gestellt wird. Demnach kann abgeleitet werden, dass sie sich, wie

eine weitere befragte Mutter, wünscht, dass (Hoch-)Begabung *normalisiert* wird. Ebenso scheint eine individuelle Förderung, das Anerkennen der Person in ihrer Individualität und die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse als sehr wichtig für die befragten begabten Frauen. Auch die Ermutigung von begabten Frauen, dass sie alles schaffen können, was sie wollen, wird genannt sowie, dass die Zusammenarbeit zwischen begabten Mädchen und Jungen gefördert werden soll – vom Gegeneinander zum Miteinander.

7. DISKUSSION

In diesem Kapitel wird die allgemeine Forschungsfrage beantwortet und die zentralen Resultate werden nochmals vorgelegt und in die bestehende Forschung und Literatur eingeordnet. Abschließend werden die Implikationen für die Praxis, die Leistung der Studie, die Limitationen und die offenen Fragen beschrieben und erläutert.

7.1. BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGE UND EINORDNUNG IN DIE BESTEHENDE FORSCHUNG

Die allgemeine Forschungsfrage lautet: „*Wie haben begabte Frauen ihre Schulzeit wahrgenommen?*“

Um diese beantworten zu können, wurde qualitativ geforscht und inhaltsanalytisch ausgewertet. Im Folgenden wird die zentrale Forschungsfrage beantwortet.

Es konnte gezeigt werden, dass begabte Frauen ihre Schulzeit retrospektiv eher neutral als positiv bewerten. Des Weiteren wurde ersichtlich, dass viele begabte Frauen negativ in Erinnerung behalten haben, dass es ein zu geringes Förderangebot gab, welches sich durch Unterforderung und Langeweile bemerkbar machte, sie teilweise Opfer von Mobbing und Ausgrenzung wurden oder Unsicherheit sowie Druck ihnen zu schaffen machte.

Ebenso gaben alle befragten begabten Frauen an, dass sie keine oder nur unzureichend Förderung während ihrer Schulzeit erhalten haben. Begabungsdidaktische Maßnahmen (wie Akzeleration, frühzeitige Einschulung) und allgemeine Förderangebote waren demnach nicht genug. Dies deckt sich auch mit der bisher geleisteten Forschung, welche besagt, dass begabte Lernende

individuell-zugeschnittene Förderpläne benötigen, damit sich die Begabung entfalten und entwickeln kann –um schließlich in Leistungsexzellenz zu münden (Stahl, 2021).

In der für diese Masterarbeit durchgeführten Studie konnte festgestellt werden, dass unzureichende Förderung in Bezug auf die Begabungsentfaltung mit einem geringen Selbstwertgefühl einhergehen kann. Dies deckt sich auch mit den Forschungsergebnissen von Guthrie (2020).

Des Weiteren hebt eine Teilnehmerin der Studie hervor, dass sie das Gefühl hat, dass in der Schule nicht auf ihre Begabung eingegangen wurde und sie so ihr Potenzial nicht entfalten konnte. Dies deckt sich auch mit der Fachliteratur, welche sagt, dass Begabung, ohne ausreichend Förderung und Unterstützung, verkümmern kann (Hoyer, Weigand & Müller-Opplinger, 2013; Ziegler, 2018, iPEGE, 2009).

Es konnte gezeigt werden, dass diejenigen begabten Frauen, die das Glück hatten, von einer begabungsfördernden Lehrperson unterrichtet zu werden, sehr von dieser Grundhaltung (*Wertschätzung, gezeigtes Interesse, Unterstützung, Einräumen von Freiräumen, Erkennen von Bedürfnissen*) profitieren konnten. Dem entgegengesetzt wurde festgestellt, dass eine begabungshemmende Haltung seitens der Lehrperson viel zerstören kann (*Motivationsverlust, Aufgeben gewisser Tätigkeiten, negative Auswirkungen auf das Selbstbild*). Interessant erscheint, dass öfter über begabungshemmende Lehrpersonen gesprochen wurde. Die gewonnenen Erkenntnisse stimmen auch mit der bisher geleisteten Forschung überein, welche besagt, dass sich eine begabungsfördernde Lehr- und Lernkultur nur etablieren kann, wenn Lehrpersonen eine stärken- und ressourcenorientierte Haltung einnehmen und sich von der Defizitorientierung abwenden (Weigand, 2019). Aus diesem Grund stellt

die pädagogische Haltung der Lehrperson eine wesentliche Größe begabungsfördernden Unterrichts dar (Müller, 2016).

Die Mehrheit der begabten Frauen war während ihrer Schulzeit mit verschiedenen Formen der Diskriminierung konfrontiert, allem voran wurde abwertendes Verhalten seitens einer Lehrperson genannt, gefolgt von unfairer Benotung (im positiven wie im negativen Sinn). Dies deckt sich mit der Studie vom Institut SORA unter der Leitung von Schönherr (2020), nach welcher 74 Prozent der weiblichen Personen im Schulalltag in Österreich abwertendes/geringschätziges Verhalten seitens einer Lehrperson und 77 Prozent der Mädchen/Frauen unfaire Benotung erleben. In der für diese Masterarbeit durchgeführten Studie stellte sich heraus, dass nur eine von fünf befragten Frauen eingeschränkte Partizipationsmöglichkeiten während des Unterrichts erfuhr, wohingegen bei der Studie von Schönherr (2020) 65 Prozent der befragten Mädchen/Frauen im österreichischen Schulwesen Erfahrung mit eingeschränkter Partizipationsmöglichkeit machten.

Durch die durchgeführte Studie konnte nachgewiesen werden, dass patriarchale Machtstrukturen im Bildungswesen immer noch greifen. Beinahe alle begabten Frauen gaben an, dass von ihnen genderkonformes Verhalten (ruhig, angepasst, höflich) im schulischen Kontext erwartet wurde und sie sich dahingehend angepasst haben. Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Macha (2010) und Macha (2015), welche zeigte, dass genderkonformes Verhalten bei Mädchen bereits in der frühen Kindheit gefordert wird.

Die Teilnehmerinnen gaben außerdem an, dass sie geschlechtsspezifische Vorurteile, wie beispielsweise geringere Fähigkeiten in Geometrie, Schach oder Programmieren, internalisierten. Als Gründe dafür werden beispielsweise abwertende Kommentare von Klassenkameraden oder die Geschlechterverteilung in Talent-Kursen genannt. Auch dieses Ergebnis deckt sich mit

Ergebnissen aus der Geschlechterforschung (Wolter, 2020), welche besagen, dass Stereotype eine Auswirkung auf die Selbstzuschreibung von Eigenschaften, Verhaltensweisen und Präferenzen haben und sich diese Selbstzuschreibungen als Glaubensmuster manifestieren können. Das Ergebnis dieser Studie kann daher mit der gendersensiblen Begabungsforschung in Beziehung gesetzt werden.

Interessant erscheint auch, dass in der Fachliteratur (Trautmann, 2016) betont wird, dass im schulischen Kontext hervorragende Leistungen von Mädchen eher auf Fleiß zurückgeführt werden und Mütter nach Stapf (2010) weniger stark an die Begabung der eigenen Tochter glauben. Dies konnte jedoch mit der in dieser Masterarbeit durchgeführten Studie nicht bestätigt werden, da die an der Studie teilnehmenden Mütter begabter Töchter gute Leistungen und Erfolge vermehrt auf Intelligenz bzw. Intelligenz gepaart mit Fleiß zurückführen.

Alle befragten begabten Frauen erlebten geschlechtsspezifische Unterschiede im Umgang mit Lernenden innerhalb der Schule. Auch bei den besuchten Kursen von Stiftung-Talente wurden geschlechtsspezifische Unterschiede wahrgenommen. Befragte begabte Frauen fühlten sich in Kursen, die hauptsächlich von Jungen besucht wurden, unwohl. Teilweise führte dies zu einem Gefühl des „Nicht-Verstehen-Könnens“ oder dazu, dass der Kurs nicht mehr besucht wurde. Stapf (2010) kam zu dem Ergebnis, dass der Anteil an weiblich gelesenen Personen in Förderkursen deutlich unter dem der Jungen liegt. Dies kann mit dieser Studie nur teilweise bestätigt werden, da die Geschlechterverteilung abhängig vom Kursangebot war (geschlechterstereotype Abhängigkeit).

Abschließend kann festgehalten werden, dass begabte Frauen in der Schule Unterstützung benötigen, um ihre Potenziale zu verwirklichen. Man muss ihnen Gehör verschaffen und ihre Anliegen hören. Sie benötigen Förderung

und Forderung, um sich verwirklichen zu können. Allgemeine Förderangebote reichen demnach nicht aus. Und auch die Forderung nach einem gendersensiblen Unterricht wird immer lauter. Es konnte gezeigt werden, dass patriarchale Machtstrukturen immer noch negative Folgen für Frauen haben und die Kluft noch nicht geschlossen werden konnte.

7.2. IMPLIKATIONEN FÜR DIE PRAXIS

Begabte Frauen und ihre Mütter wurden in der für diese Masterarbeit durchgeführten Studie bezüglich ihrer Wünsche, den Umgang mit begabten Mädchen/Frauen im Bildungsbereich betreffend, befragt, welche als Implikationen für die Praxis verstanden werden können. Dabei wurde ersichtlich, dass vor allem interessensbasierte Förderangebote, ein „normaler“ Umgang mit dem Thema Begabung in der Schule, individuelle Förderung, Anerkennung der Person in ihrer Individualität, Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse, Ermutigung begabter Mädchen/Frauen, dass sie alles schaffen und erreichen können sowie die Zusammenarbeit von begabten Lernenden (Jungen/Männern und Mädchen/Frauen) in das Zentrum der Bemühungen gerückt werden sollen.

7.3. LEISTUNG DER STUDIE

Die im Rahmen dieser Masterarbeit durchgeführte qualitative Studie liefert neue Erkenntnisse über die Wahrnehmung begabter Frauen und die Wahrnehmung ihrer Mütter in Bezug auf ihre Schulzeit/die Schulzeit der Tochter. Es wurde ein gendersensibler Blick auf das persönliche Erleben von begabten Frauen in Bildungseinrichtungen geworfen und begabte Frauen und ihre Mütter wurden dazu befragt, welche Aspekte sie als grundlegend für den Umgang mit begabten Mädchen/Frauen in der Schule erachten, sodass Implikationen für die gendersensible Begabungsdidaktik abgeleitet werden können.

7.4. LIMITATIONEN

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie müssen im Kontext einiger Limitationen verstanden werden. Dazu zählt unter anderem die vergleichsweise kleine Stichprobe von zehn Personen, davon fünf begabte Frauen und ihre Mütter. Dadurch ist es nicht möglich, repräsentative Aussagen für begabte Frauen allgemein zu treffen. Die Studie zielt jedoch darauf ab, einen Einblick in das Thema und das persönliche, individuelle Erleben zu gewähren sowie zur weiteren Forschung anzuregen.

Des Weiteren wurden weiße, privilegierte begabte Frauen befragt, die nicht zu einer marginalisierten Gruppe gezählt werden können und teilweise Privatschulen besuchten, wodurch das Ergebnis sehr fallspezifisch ist.

7.5. WEITERFÜHRENDE FORSCHUNG

Da die gendersensible Begabungsdidaktik nicht nur eine Seite der Medaille betrachten darf, wäre es interessant, eine Studie, wie die in dieser Masterarbeit durchgeführte, mit begabten Männern und ihren Vätern durchzuführen und die Ergebnisse anschließend miteinander zu vergleichen.

Ebenfalls, wie im vorherigen Punkt Limitationen angesprochen, wäre es spannend, die Studie mit einer breiteren Streuung der Zielgruppe durchzuführen, bspw. mit begabten Personen, die der LGBTQIA*-Gruppe angehören oder begabte Frauen mit Migrationshintergrund zu interviewen.

8. LITERATURVERZEICHNIS

- Babka, A. & Posselt, G. (2016). *Gender und Dekonstruktion. Begriffe und kommentierte Grundlagentexte der Gender- und Queer-Theorie*. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Baudson, G. (2011). Pygmalion in der Schule. Wie mächtig sind Lehrererwartungen? *MinD-Magazin*, 82(6), 8–10.
- Behrensen, B. & Solzbacher, C. (2016). *Grundwissen Hochbegabung in der Schule. Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Brackmann, A. (2017). *Jenseits der Norm – hochbegabt und hoch sensibel. Die seelischen und sozialen Aspekte der Hochbegabung bei Kindern und Erwachsenen* (9. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Breuer, S. (1991). *Max Webers Herrschaftssoziologie*. Frankfurt und New York: Campus.
- Buchmayr, M. (Hrsg.). (2008). *Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik*. Innsbruck: Studienverlag.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Nr. 25/2017). *Grundsatzverordnung zur Begabungs- und Begabtenförderung*. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2017_25.html
- Chai Yee Ning, E. & Karubi Nwanesi, P. (2018). Gender Socialisation and its Relation to Women's Work and Family Conflict. *Trends in Undergraduate Research*, 1, 11–18. <https://doi.org/10.33736/tur.1179.2018>
- Connell, R. (2013). *Gender. Geschlecht und Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS Wiesbaden.
- Criado-Perez, C. (2019). *Unsichtbare Frauen. Wie eine von Daten beherrschte Welt die Hälfte der Bevölkerung ignoriert* (4. Aufl.). München: btb Verlag in der Verlagsgruppe Random House.
- Cyba, E. (2000). *Geschlecht und soziale Ungleichheit. Konstellationen der Frauenbenachteiligung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Cyba, E. (2010). Patriarchat: Wandel und Aktualität. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 17–23). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Eigenverlag. https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf

- Duden (2022). *Außergewöhnlich*. <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/au%C3%9Fergew%C3%B6hnlich>
- Duden (2023). *Empirie*. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Empirie>
- Duden (2022). *Herrschaft*. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Herrschaft>
- Duden (2022). *Patriarchalismus*. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Patriarchalismus>
- Duden (2022). *Patriarchat*. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Patriarchat>
- Duden (2022). *Potenzial*. <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/Potenzial>
- Duden (2023). *Reliabilität*. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Reliabilitaet>
- Eckes, T. (2010). Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identität und Vorurteilen. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 178–189). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eisenmann, A. (2009). *Die Dimension Geschlecht in der Schule und ihre Wirkung auf die Selbstkonzepte Jugendlicher*. Diplomarbeit, Johannes Kepler Universität Linz.
- Feger, B. (1988). *Hochbegabung. Chancen und Probleme*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Fietze, K. (2019). *Kluge Mädchen. Frauen entdecken ihre Hochbegabung*. Berlin: Orlanda Buchverlag.
- Fortenbacher, A. (2006). *Hochbegabung bei Vor- und Grundschulkindern. Verhaltensmerkmale, Risiken, Förderung*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Golle, J., Schils, T., Borghans, L., & Rose, N. (2022). Who is considered gifted from a teacher's perspective? A representative large-scale study. *Gifted Child Quarterly*, 67, 64–79. <https://doi.org/10.1177/00169862221104026>
- Guthrie, K.H. (2020). The Weight of Expectations: A Thematic Narrative of Gifted Adolescent Girls' Reflection of Being Gifted. *Roeper Review*, 42(1), 25–37, <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1690080>
- Heller, K. A. (Hrsg.). (2001). *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Hertz, K. (2019). *Inspiring Mary Robinson quotes on the anniversary of her inauguration as President of Ireland*. <https://www.irishcentral.com/roots/history/mary-robinson-irish-president>
- Hoyer, T. (2012). Begabungsbegriff und Leistung. Eine pädagogische Annäherung. In A. Hackl, C. Pauly, O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.), *Werte schulischer Begabungsförderung. Begabung und Leistung* (S. 14–22). Frankfurt am Main: Karg-Stiftung.
- Hoyer, T., Weigand, G. & Müller-Opplinger, V. (2013). *Begabung. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG Wissen verbindet.

- Hug, T. & Poscheschnik, G. (2020). *Empirisch forschen* (3. Aufl.). Stuttgart: UTB.
- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2. Aufl.). München: Springer Medizin.
- International Panel of Experts for Gifted Education (2009). *Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung*. Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF).
- Kubetzki, U. & Garthe, S. (o.J.). *Begabte Mädchen & Frauen*. <https://www.begabt-hochbegabt.info/hochbegabung/begabte-m%C3%A4dchen-frauen/>
- Macha, H. (2015). Besonders Begabte gendersensibel fördern. In C. Solzbacher, G. Weigand & P. Schreiber (Hrsg.), *Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion* (S. 60–68). Weinheim: Beltz.
- Macha, H. (2019). Gender- und diversitätssensible Begabungen fördern und Professionalisieren. In C. Reintjes, I. Kunze & E. Ossowski (Hrsg.), *Begabungsförderung und Professionalisierung: Befunde, Perspektiven, Herausforderungen* (S. 17-34). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Matheis, S., Keller, L.K., Kronborg, L., Schmitt, M. & Preckel, F. (2020). Do stereotypes strike twice? Giftedness and gender stereotypes in preservice teacher's beliefs about students characteristics in Australia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(2), 213–232, <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1576029>
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Müller-Opplinger, S. (2021). Pädagogische Diagnostik – Potenzialerschaffung und Förderdiagnostik. In V. Müller-Opplinger & G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch Begabung* (S. 224–238). Weinheim: Beltz.
- Müller-Opplinger, V. & Weigand, G. (Hrsg.). (2021). *Handbuch Begabung*. Weinheim: Beltz.
- Müller, M. (2016). *Begabungsförderung in der Lehrer/innenausbildung – Voraussetzungen und Rahmenbedingungen. Eine empirische Untersuchung an den Pädagogischen Hochschulen Österreichs*. Münster: LIT Verlag.
- Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (o.J.). *Wie werden Begabung, Talent und Leistungsexzellenz definiert?* NCoC. https://www.phsalzburg.at/files/NCoC_Begabtenf%C3%B6rderung_und_Begabungsforschung/FAQ/FAQs_Box_1/Wie_werden_Begabung_Talent_und_Leistungsexzellenz_definiert.pdf

- Paseka, A. (2008). Wie Kinder zu Mädchen und Buben werden. Einige Erkenntnisse aus der Sozialisations- und Geschlechterforschung. In M. Buchmayr (Hrsg.), *Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik* (S. 15-32). Innsbruck: StudienVerlag.
- Qu, S. Q. & Dumay, J. (2011). The qualitative research interview. *Qualitative Research in Accounting & Management* 8(3), 238–264. <https://doi.org/10.1108/11766091111162070>
- Quinn, P.C., Yahr, J. & Kuhn, A. (2002). Representation of the gender of human faces by infants: A preference for female. *Perception*, 31(9), 1109–1121. DOI:10.1068/p3331
- Rat der Europäischen Union. (2022). *Mitglieder des Europäischen Rates*. <https://www.consilium.europa.eu/de/european-council/members/>
- Reicher, H. (2005). Die Planung eines Forschungsprojektes: Überlegungen zur Methodenauswahl. In H. Stigler & H. Reicher (Hrsg.), *Praxisbuch empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (S. 85–104). Innsbruck: Studienverlag.
- Reis, S. M., Renzulli, J. S. & Müller-Opplinger, V. (2021). Das >Schoolwide Enrichment Model< (SEM). In V. Müller-Opplinger & G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch Begabung* (S. 333 – 347). Weinheim: Beltz.
- Reintjes, C., Kunze, I. & Ossowski, E. (Hrsg.). (2019). *Begabungsförderung und Professionalisierung. Befunde, Perspektiven, Herausforderungen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Renzulli, J.S. (2011). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 81–88. <https://doi.org/10.1177/0031721711109200821>
- Reynolds, D. (2007). Restraining Golem and Harnessing Pygmalion in the Classroom: A Laboratory Study of Managerial Expectations and Task Design. *Academy of Management Learning & Education*, 6(4), 475–483.
- Schönherr, D. (2020). *Diskriminierungserfahrungen von Frauen in Österreich* (Sonderauswertung der Studie „Diskriminierungserfahrungen in Österreich“). Wien: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien.
- Solzbacher, C., Weigand, G. & Schreiber, P. (Hrsg.). (2015). *Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion*. Weinheim: Beltz.
- Stahl, J. (2021). Das >multidimensionale Begabungs-und-Entwicklungs-Toll< (mBET) als Instrument multifunktionaler Förderdiagnostik. In V. Müller-Opplinger & G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch Begabung* (S. 252 – 259). Weinheim: Beltz.
- Stahl, J., Rogl, S. & Schmid, F. (2016). *mBET Manual. Multidimensionales Begabungs-Entwicklung-Tool*. Salzburg: ÖZBF.
- Stapf, A. (2010). *Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit Entwicklung Förderung* (5. aktualisierte Aufl.). München: C.H. Beck.
- Stokowski, M. (2021). *Untenrum frei* (19. Aufl.). Hamburg: Rowohlt.

Talente OÖ Hochbegabtenförderung (o.J.) *Was ist Hochbegabung?*
<https://www.talente-ooe.at/hochbegabung/was-ist-hochbegabung>

Tobin, D.D., Menon, M., Hodges, E.V.E., Menon, M., Spatta, B.C. & Perry, D.G. (2010). The Intrapsychics of Gender: A Model of Self-Socialization. *American Psychological Association*, 117(2), 601–622. <https://doi.org/10.1037/a0018936>

Trautmann, T. (2016). *Einführung in die Hochbegabtenpädagogik* (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Uchronski, M. (2010). *Das agentische und kommunale Selbstkonzept: Die situative Variabilität von Selbstzuschreibungen* (Veröffentlichte Dissertation). Philosophische Fakultät (Fachbereich Theologie) der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

United Nations (2022). *Sustainable Development Goals. Goal 5: Achieve gender equality and empower all women and girls*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/gender-equality/>

Valtin, R. (2011). „Warum ich gern ein Mädchen oder ein Junge bin.“ Selbstbilder und Stereotype von Mädchen und Jungen. *Bulletin / Texte*, 37, 102–106. DOI:10.25656/01:20160

Walby, S. (1990). *Theorizing Patriarchy*. Hoboken: Wiley-Blackwell.

Webb, J. T., Meckstroth, E. A. & Tolan, S. S. (2007). *Hochbegabte Kinder, ihre Eltern, ihre Lehrer. Ein Ratgeber* (5. Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber.

Weigand, G. (2011). Geschichte und Herleitung eines pädagogischen Begabungsbegriffs. In A. Hackl, C. Pauly, O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.), *Werte schulischer Begabungsförderung. Begabung und Leistung* (S. 48–54). Frankfurt am Main: Karg-Stiftung.

Weigand, G. (2019). Begabung und Begabungsförderung im Spiegel der Heterogenitätsdiskussion. In C. Reintjes, I. Kunze & E. Ossowski (Hrsg.), *Begabungsförderung und Professionalisierung. Befunde, Perspektiven, Herausforderungen* (S. 73–85). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Weinberger, A. (2021, Oktober). *Qualitative empirische Erziehungswissenschaften*. Vorlesung im Zuge des Masterstudiums Primarstufe: Wissenschaftliche Grundlagen und sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden. Linz: Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz.

Wollersheim, H. W. (2014). Talent und Begabung in der Pädagogik. In M. Stamm (Hrsg.), *Handbuch Talententwicklung. Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik* (S. 23–33). Bern: Verlag Hans Huber.

Wolter, I. (2020). Aufwachsen mit Geschlechtsstereotypen in den Medien – Entstehung, Wirkung und Umgang. *BPJMAKTUELL*, 2, 4–9.

Ziegler, A. (2008). „Ganzheitliche Förderung“ umfasst mehr als nur die Person: Aktivtop und Soziotopförderung. *Heilpädagogik online*, 2(9), 5-34.

Ziegler, A. (2016). Hochbegabte, Begabtenförderung und Bildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1 – 18). Heidelberg: Springer.

Ziegler, A. (2018). *Hochbegabung* (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.

Ziegler, E. & Stern, E. (2021). Der Einfluss von Erbe und Umwelt auf Bildung, Intelligenz und Lernen. In V. Müller-Opplinger & G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch Begabung* (S. 104–114). Weinheim: Beltz Verlag.

9. ABBILDUNGSVERZEICHNIS

ABBILDUNG 1: DREI-RINGE-MODELL NACH RENZULLI (HOCHREITER, 2023; EIGENE DARSTELLUNG)	19
ABBILDUNG 2: MODELL DER TRIADISCHEN INTERDEPENDENZ NACH MÖNKS UND MASON (HOCHREITER, 2023; EIGENE DARSTELLUNG)	21
ABBILDUNG 3: DAS AKTIOTOP-MODELL (HOCHREITER, 2023; EIGENE DARSTELLUNG)	23

10. TABELLENVERZEICHNIS

TABELLE 1: MBET-MERKMALSBEREICHE	32
TABELLE 2: INTERVIEWLEITFADEN	68
TABELLE 3: INFORMATIONEN ZU DEN TEILNEHMERINNEN DER STUDIE	70
TABELLE 4: KATEGORIENSYSTEM BEGABTE FRAUEN	78
TABELLE 5: KATEGORIENSYSTEM MÜTTER BEGABTER FRAUEN	79
TABELLE 6: DARSTELLUNG DER HAUPTKATEGORIEN	82
TABELLE 7: DARSTELLUNG DER UNTERKATEGORIEN VON HK1	83
TABELLE 8: ERGEBNISDARSTELLUNG K3(BF) U. K6 (MBF)	85
TABELLE 9: ERGEBNISDARSTELLUNG K4 (BF) U. K7 (MBF)	88
TABELLE 10: DARSTELLUNG DER UNTERKATEGORIEN VON HK2	89
TABELLE 11: ERGEBNISDARSTELLUNG K5 (BF) U. K8 (MBF)	91
TABELLE 12: ERGEBNISDARSTELLUNG K6 (BF) U. K9 (MBF)	94
TABELLE 13: DARSTELLUNG DER UNTERKATEGORIEN VON HK3	96
TABELLE 14: ERGEBNISDARSTELLUNG K8 (BF) U. K11 (MBF)	98
TABELLE 15: ERGEBNISDARSTELLUNG K9 (BF)	100
TABELLE 16: ERGEBNISDARSTELLUNG K10 (BF)	101
TABELLE 17: DARSTELLUNG DER UNTERKATEGORIEN VON HK4	102
TABELLE 18: ERGEBNISDARSTELLUNG VON K11 (BF) U. K13 (MBF)	104
TABELLE 19: ERGEBNISDARSTELLUNG VON K12 (BF) U. K14 (MBF)	106
TABELLE 20: DARSTELLUNG DER UNTERKATEGORIEN VON HK5	107
TABELLE 21: ERGEBNISDARSTELLUNG VON K17(BF) U. K16 (MBF)	109
TABELLE 22: ERGEBNISDARSTELLUNG VON K18 (BF)	112
TABELLE 23: ERGEBNISDARSTELLUNG VON K19 (BF)	115
TABELLE 24: ERGEBNISDARSTELLUNG VON K17 (MBF)	117
TABELLE 25: ERGEBNISDARSTELLUNG K20 (BF)	119
TABELLE 26: DARSTELLUNG DER UNTERKATEGORIEN VON HK6	120
TABELLE 27: ERGEBNISDARSTELLUNG VON K26 (BF) U. K24 (MBF)	122
TABELLE 28: ERGEBNISDARSTELLUNG VON K27 (BF) U. K25 (MBF)	125

11. ANHANG

11.1. INTERVIEWLEITFADEN – BEGABTE FRAUEN

Themenblöcke	Spezifische Fragen	Notizfeld für pers. Anmerkungen
Allgemeine Fragen zum Thema (Hoch-)Begabung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Was verstehen Sie unter (Hoch-)Begabung? 2. Was ist das Besondere an Ihrer Begabung? <ol style="list-style-type: none"> a. Wie äußert sich diese? 3. Wann wurden Sie getestet? <ol style="list-style-type: none"> a. Wie kam es dazu? 4. Wie reagierte Ihr nahes Umfeld (Familie, Mitschüler*innen, Lehrer*innen) auf Ihre Begabung? 	
Begabung und Schule	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wenn Sie sich an Ihre Schulzeit zurückerinnern, wie würden Sie diese beschreiben? <ol style="list-style-type: none"> a. Was ist Ihnen besonders positiv in Erinnerung geblieben? b. Was war eine Herausforderung für Sie? Was hat Sie belastet? 2. Wie haben Sie Ihre Lehrer*innen wahrgenommen? Waren sie darum bemüht, Sie bei der Entwicklung Ihrer Potenziale zu unterstützen? 3. Wie würden Sie Ihr Verhalten und Ihre Arbeitsweise während der Schulzeit beschreiben? 4. Gab es Unterschiede im Umgang mit Ihrer Begabung zwischen Lehrerinnen und Lehrern? 5. An welche Fördermaßnahmen in der Schule können Sie sich erinnern? <ol style="list-style-type: none"> a. Wie haben Sie diese wahrgenommen? Sinnvoll/nicht sinnvoll? 6. Würden Sie sagen, die Schule hat Sie dabei unterstützt, dass Sie Ihre Potenziale entwickeln und ausschöpfen konnten? 7. Haben Sie jemals abwertendes oder geringschätziges Verhalten seitens einer Lehrperson erlebt? <ol style="list-style-type: none"> a. Wodurch äußerte sich dieses? b. Wie oft kam es vor? 8. Gab es Situationen, in denen Sie sich unfair benotet gefühlt haben? <ol style="list-style-type: none"> a. Wenn ja, warum? 9. Können Sie mir erzählen, wie es in der Schule war, wenn Sie sich am Unterricht beteiligen wollten? Hatten Sie das Gefühl, dass Sie gehört und drangenommen wurden? 	

	<p>10. Haben Sie sich während Ihrer Schulzeit unter Druck gesetzt gefühlt, weil Sie das Gefühl hatten, die Erwartungen Ihrer Lehrer*innen und Eltern/Erziehungsberechtigten erfüllen zu müssen?</p>	
<p>weibliche Begabung</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wie schätzen Sie Ihr Selbstbewusstsein in Bezug auf Ihre Begabung ein? <ol style="list-style-type: none"> a. War das immer so? b. Hatten Sie auch manches Mal Zweifel? Wenn ja, warum? 2. Wie war es für Sie ein begabtes Mädchen zu sein? <ol style="list-style-type: none"> a. Hatten Sie das Gefühl, mit vielen Dingen allein zurechtkommen zu müssen, weil Sie nur wenige richtig verstanden haben? 3. Würden Sie sich als intelligent bezeichnen oder gute Leistungen und Erfolg eher auf Fleiß und Ehrgeiz zurückführen? <ol style="list-style-type: none"> a. Wie war das in Ihrer Schulzeit? 4. Wurde von Ihnen erwartet, dass Sie ruhig, angepasst und höflich sind, bspw. von Ihren Lehrer*innen? <ol style="list-style-type: none"> a. Wie ist es Ihnen damit gegangen? Entsprach dies Ihrem Wesen? 5. Hatten Sie jemals das Gefühl, dass Sie etwas nicht so gut können, weil Sie ein Mädchen sind? <ol style="list-style-type: none"> a. Wurde Ihnen dieses Gefühl von jemand spezifischem vermittelt? 6. Wenn Sie an Ihre Schulzeit zurückdenken, hatten Sie das Gefühl, dass Buben anders behandelt worden sind? Wenn ja, wie? 7. Was denken Sie, wäre in Bezug auf Ihre Entwicklung anders verlaufen, wenn Sie männlich wären? (<i>Gedankenexperiment</i>) 8. Hatten Sie während Ihrer Schulzeit das Gefühl, dass Ihnen alle Türen offenstehen? Bspw. konnten bzw. können Sie sich vorstellen, dass Sie eine hohe berufliche Position in der Politik, Wirtschaft oder Wissenschaft einnehmen? <ol style="list-style-type: none"> a. Denken Sie, dass es einen Unterschied macht, ob man eine Frau oder Mann ist - in Bezug auf dieses Bestreben? 9. Falls Sie an Förderprogrammen teilgenommen haben, wie war es dort für Sie? <ol style="list-style-type: none"> a. Waren dort genau so viele Mädchen wie Buben? b. War es für Sie angenehm? c. Hatten Sie das Gefühl, dass Sie dort angenommen wurden, oder eher, dass Sie sich beweisen mussten? 	

	<p>10. Welches Studienfach haben Sie gewählt?</p> <p>a. Wieso haben Sie sich für dieses Studium entschieden?</p> <p>b. Hat es auch noch andere Möglichkeiten gegeben (andere Studienfächer)?</p> <p>c. Warum haben Sie kein technisches Studium gewählt? (Frage nur dann, wenn keines gewählt wurde.)</p> <p>11. Was war Ihr Berufswunsch als Kind? Wie hat sich dieser verändert? Hat er sich (überhaupt) verändert?</p>	
Abschluss	<p>1. Was würden Sie anderen (hoch-)begabten Mädchen mit auf den Weg geben wollen?</p> <p>2. Was denken Sie ist grundlegend für den Umgang mit (hoch-)begabten Mädchen in der Schule?</p>	

11.2. BILD, WELCHES WÄHREND DES INTERVIEWS GEZEIGT WURDE (THEMEN-BLOCK WEIBLICHE BEGABUNG, FRAGE 8).



Quelle: Farcher, I. (2008). *Zweitätiges Staatspräsidententreffen in Graz. Acht europäische Staatsoberhäupter in der Steiermark zu Gast.* <https://www.europa.steiermark.at/cms/beitrag/10933641/2950520/>

11.3. BEISPIELTRANSKRIPT

Hinweis: Die Zeilennummern des Transkripts im Anhang unterscheiden sich von denen im Originaldokument aufgrund der Formatierungsvorgaben.

1 Interview Befragte 8
2
3 I: [\(00:00\)](#) Genau. Und dann können wir gleich mit der ersten Frage starten:
4 Was verstehst du ganz allgemein unter Begabung/Hochbegabung?
5
6 B8: [\(00:10\)](#) Begabung ist für mich, wenn wer irgendwo ausgesprochen gut ist,
7 in dem, was er macht, einer handwerklich oder was auch immer. Wo er sich
8 aber auch damit auseinandersetzen muss massiv. Und Hochbegabung ist für
9 mich, ja, eher so zugeflogen. Also Hochbegabung ist für mich, ja, du kannst ir-
10 gendetwas besonders gut oder bist in einem Fach besonders gut, ohne dass
11 du dich eigentlich schon im Vorfeld recht anstrengen musst. Das ist im Gegen-
12 satz zur Begabung, weil wenn du begabt bist, finde ich, musst du dich halt
13 trotzdem damit oder mehr damit auseinandersetzen, ja.
14
15 I: [\(00:48\)](#) Also Hochbegabung ist ... in einem Satz.
16
17 B8: [\(00:52\)](#) Hochbegabung ist, wie fasse ich das jetzt in einen Satz? Hochbega-
18 bung ist, etwas außerordentlich gut zu können ohne großen Aufwand.
19
20 I: [\(01:09\)](#) Super, danke. Wie äußert sich deiner Meinung die Begabung deiner
21 Tochter?
22
23 B8: [\(01:18\)](#) Vielfältig. Ja, sie ist sehr vielfältig.
24
25 I: [\(01:20\)](#) Das heißt?
26
27 B8: [\(01:21\)](#) In alle Richtungen. Sie schreibt eben, also sie ist da sehr kreativ,
28 gedanklich, ja. Sie ist sprachlich sehr begabt. Sie ist in Mathematik hochbe-
29 gabt, aber das nutzt sie gar nicht aus, das ist ihr egal. Ja, also da in diesen Fä-
30 chern.
31
32 I: [\(01:44\)](#) Mhm. Und haben Sie schon vor der Testung vermutet, dass die Lisa
33 hochbegabt ist?
34
35 B8: [\(01:52\)](#) Naja, so richtig hochbegabt nicht, aber ich habe ja vorher gelesen /
36 Aber schon mit begabt oder außerordentlich begabt schon, aber so richtig
37 hochbegabt, nein.
38

39 I: [\(02:01\)](#) Und woran hast du das erkannt? Also kannst du dich noch an irgend-
40 welche Verhaltensweisen erinnern, die dich vermuten ließen, dass sie begabt
41 ist, hochbegabt ist?

42

43 B8: [\(02:11\)](#) Einmal abgesehen davon, dass sie neunmalklug war schon als klei-
44 ner Zwerg (lacht). Ich weiß, da bin ich mit ihr in die Plus City gefahren und bin,
45 ich weiß nicht, wie alt war sie denn, fünf? In die Schule ist sie noch nicht ge-
46 gangen. Und wir sind die Rolltreppe raufgefahren und sie fragt mich irgendet-
47 was von der Sonne oder so und ich habe gesagt: „Puh, weißt eh, das muss ich
48 erst nachlesen, das weiß ich jetzt aber auch nicht so genau!“ Und dann sagt
49 sie zu mir: „Mama, dich kann man überhaupt nichts fragen, du weißt gar
50 nichts (lacht)!“ Hab’ ich mir gedacht: Okay. Also so normale „Warum-Fragen“
51 haben wir jetzt nicht gehabt, also das war schon sehr, sehr genau und sehr
52 spezifisch schon. Ja extrem.

53

54 I: [\(02:47\)](#) Okay. Und wie war das dann für dich, als du erfahren hast, dass
55 deine Tochter begabt ist?

56

57 B8: [\(02:58\)](#) Ja, ich war voll stolz darauf. Ich habe mich voll gefreut (lacht).
58 Mhm, ich habe mich wirklich voll gefreut, allerdings habe ich mir dann auch
59 gedacht, nur positive Seiten hat das jetzt auch nicht.

60

61 I: [\(03:08\)](#) Ja und was für negative Seiten hast du da bedacht?

62

63 B8: [\(03:11\)](#) Nein, schon alleine von den Mitschülern. Erstens ist sie von Haus
64 aus schon von den Mitschülern bisschen gemieden worden, weil sie sich ja
65 wahnsinnig leichttut und sowieso immer einfach überall herausgestochen ist.
66 Und also da schon, weil das hat natürlich dann die Lehrerin erfahren. Und so,
67 dass man, also ich habe mir dann gedacht, für sich selber, dass sie keinen Hö-
68 henflug kriegt. Und sagt: „Mah, ich bin jetzt hochbegabt und ich brauche jetzt
69 nichts mehr tun!“ Und es ist: Juhu, so schön und ihr steht alle unter mir oder
70 so! Ich glaube, das ist dann recht gefährlich, dass man dann auch als Kind eine
71 gewisse Arroganz entwickelt.

72

73 I: [\(03:44\)](#) Mhm. Aber ich glaube, das ist jetzt bei der Lisa eh nicht so der Fall,
74 gell?

75

76 B8: [\(03:52\)](#) Nein, nein.

77

78 I: [\(03:52\)](#) Mhm. Aber hat dir das Sorgen gemacht?

79

80 B8: [\(03:57\)](#) Ja schon, man weiß es ja nicht, wie, wie das Kind dann reagiert da-
81 rauf. Ich meine, es gibt sicher Kinder, die dann sagen: „He puh, ich bin sowieso
82 besser wie du und was willst du überhaupt?“ Ja.

83

84 I: [\(04:05\)](#) Und das wolltest du für dein Kind auch nicht.
85
86 B8: [\(04:07\)](#) Genau.
87
88 I: [\(04:09\)](#) Ja und: Bist du selbst begabt? Oder hast du schon mal dran gedacht,
89 dass du auch hochbegabt bist?
90
91 B8: [\(04:15\)](#) Nein, hochbegabt bin ich sicher nicht.
92
93 I: [\(04:16\)](#) Warum?
94
95 B8: [\(04:18\)](#) Nein, kann ich mir nicht vorstellen.
96
97 I: [\(04:25\)](#) Nein?
98
99 B8: [\(04:26\)](#) Ja, ich habe mich immer recht leicht getan in Mathematik, ich
100 habe mich recht leicht getan in Sprachen. Ich habe aber nichts daraus ge-
101 macht (lacht). Ja und ich bin voll kreativ halt, also so angefangen mit nähen,
102 basteln, das ... aber, ja genau. Also irgendwann habe ich mal beim AMS so ei-
103 nen Test gemacht, so einen Einstufungstest, wo ich, was ich machen kann und
104 ich habe ja Frisörin gelernt, und ich habe das nicht mehr machen können aus
105 gesundheitlichen Gründen. Und er sagt dann nur zu mir: „Wieso studieren Sie
106 nicht?“ Sage ich: „Ja, weil ich keine Matura habe!“ Und er: „Aber die kann
107 man ja machen!“ Sage ich: „Nein (lacht)!“ Also das war schon, ja, aber /
108
109 I: [\(05:05\)](#) Ja, danke für die Antwort. Wie würdest du die Schulzeit deiner Toch-
110 ter beschreiben? Was ist dir besonders positiv in Erinnerung geblieben? Und
111 was vielleicht negativ?
112
113 B8: [\(05:16\)](#) Also besonders negativ ist mir ihre Volksschullehrerin in Erinne-
114 rung geblieben. Hat die Lisa schon etwas erzählt von ihr?
115
116 I: [\(05:22\)](#) Ja, das hat sie mir eh schon erzählt, von der Zweiten dann.
117
118 B8: [\(05:23\)](#) Mhm, genau, die Erste war ja recht lieb, die hat sie ja angemeldet
119 damals oder hat eben vorgeschlagen, dass sie hochbegabt ist. Und die Zweite
120 hat gesagt, sie sieht das überhaupt nicht bei dem Kind, die ist nur überdreht,
121 sonst gar nichts.
122
123 I: [\(05:34\)](#) Das ist natürlich einmal negativ in Erinnerung geblieben, gell.
124
125 B8: [\(05:36\)](#) Ja, genau. Und das war überhaupt in der ganzen Schulzeit, also die
126 Lehrerin hat sie weder unterstützt noch sonst irgendwas. Sondern hat sie eher
127 eben ausgegrenzt und das war halt schon, also es muss extrem hart für die
128 Lisa gewesen sein.

129
130 I: [\(05:48\)](#) Auf jeden Fall.
131
132 B8: [\(05:52\)](#) Aber ich habe dann gesagt, ich kann sie schon in eine andere
133 Klasse geben, aber /
134
135 I: [\(05:56\)](#) Ob man das dann will, wieder ganz neu einfinden in der Klassenge-
136 meinschaft.
137
138 B8: [\(05:57\)](#) Ja, erstens das und zweitens macht es das nicht besser, weil es ist
139 ja jetzt keine große Stadt oder so, wo es anonymisiert ist, sondern das hätte
140 es, glaube ich, nur schlimmer gemacht. Ja, das war hart. Und positiv von ihrer
141 Schulzeit war dann, wie sie ins Gym gegangen ist, wie sie da gefördert worden
142 ist. Wo sie auf die Uni gehen hat können und Kurse machen hat können und
143 überall hinfahren hat können, also das war wirklich super. Ich glaube, das hat
144 ihr auch recht Spaß gemacht und etwas gebracht, glaube ich, auch.
145
146 I: [\(06:24\)](#) Ja, das habe ich auch so rausgehört aus ihrem Interview, bei ihr, dass
147 ihr das recht gefallen hat, gell, dass sie sich einfach ein bisschen entwickeln
148 hat können auch.
149
150 B8: [\(06:30\)](#) Mhm, genau, da ist sie eben wirklich gefördert worden so mit Kur-
151 sen. Das weiß ich noch, was war denn das für einer, wo ich gesagt hab, irgend
152 so ein Pferde-Seminar war das.
153
154 I: [\(06:39\)](#) Pferdegestütztes Coaching für die Führungskräfte von morgen.
155
156 B8: [\(06:40\)](#) Ja genau, für angehende Führungskräfte oder so. Und sie: „Nein,
157 das mach ich nicht, das mache ich nicht, ich habe nichts am Hut mit Pferden!“
158 Und ich so: „Ja, probier's doch aus!“ Und dann hat ihr das aber so Spaß ge-
159 macht und hat ihr das so gefallen.
160
161 I: [\(06:55\)](#) Mhm, ja, sehr toll.
162
163 B8: [\(06:55\)](#) Und darum, weil ... sonst käme man auch nie zu solchen Angebo-
164 ten, also nicht kostenlos auf jeden Fall.
165
166 I: [\(07:01\)](#) Nein, auf jeden Fall, das ist schon etwas sehr Cooles. Wie würdest du
167 den Charakter und die Arbeitshaltung von Lisa während ihrer Schulzeit be-
168 schreiben? Oder vielleicht auch jetzt noch?
169
170 B8: [\(07:13\)](#) Ist noch immer dasselbe. Sie ist sehr zielstrebig, ja, sehr pflichtbe-
171 wusst, sehr kämpferisch und eine Perfektionistin ... was, was sie selber be-
172 trifft, ihre eigenen Maßstäbe. Ja, ja, genau, genau, ihre eigenen Maßstäbe
173 sind sehr hochgesetzt. Und wehe sie ist darunter, das geht überhaupt nicht

174 (lacht). Das war in der Schule, da war ein Dreier im Gym eine Katastrophe. Ja,
175 also wirklich. Oder auch im ersten Studienjahr, also sie hat dann das Problem,
176 dass sie sich zu viel unter Druck setzt. Und dann eben wirklich schon nervlich
177 fertig ist und alle möglichen Zustände kriegt und ja. Also das ist halt dann /
178 Aber ich glaube, das hat sie jetzt besser im Griff.

179

180 I: [\(08:00\)](#) Ja, aber den Druck macht man sich oft selbst, gell.

181

182 B8: [\(08:03\)](#) Ja. Nein, ich habe eh zu ihr gesagt, wenn du wieder einmal wo
183 durchfällst, es ist doch keine Tragik, bitte, das ist ja nicht schlimm. Aber für sie
184 wäre das so ein Drama gewesen. Aber das hat sie, glaube ich, jetzt eben, im,
185 was ist sie jetzt? Viertes Semester? Ist es jetzt besser, also da hat sie es in den
186 Griff gekriegt. Und es war halt bei ihr schwer mit Corona und mit dem ganzen,
187 wo sie keine Leute kennenlernt. Und nur im Homeoffice quasi sitzt oder im
188 Homeschooling.

189

190 I: [\(08:37\)](#) Gerade, wenn man zum Studieren anfängt und eigentlich auch ein
191 bisschen neue Leute kennenlernen möchte.

192

193 B8: [\(08:41\)](#) Ja, genau. Genau.

194

195 I: [\(08:43\)](#) Ja, das verstehe ich. Denkst du, dass die Schulzeit von der Lisa an-
196 ders verlaufen wäre, wenn sie nicht hochbegabt wäre?

197

198 B8: [\(08:57\)](#) Nein, denke ich jetzt nicht. Das glaube ich nicht, außer vielleicht in
199 der Volksschule. Aber sonst, von den Mitschülern her, ja. Aber so vom, sie
200 wäre genauso aufs Gym gegangen und sie hätte genauso durchgebissen.

201

202 I: [\(09:09\)](#) Ja, weil sie eh so eine ehrgeizige Person ist.

203

204 B8: [\(09:10\)](#) Ja, das, eben drum, das ist bei ihr, da würde ich mir nichts denken.
205 Da wäre nichts anders.

206

207 I: [\(09:17\)](#) Und denkst du, dass die Schule die Lisa ausreichend unterstützt hat,
208 damit sie sich hinsichtlich ihrer Potenziale entwickeln hat können?

209

210 B8: [\(09:26\)](#) Gymnasium ja, Volksschule nein.

211

212 I: [\(09:28\)](#) Und wie war das im Gymnasium so? Also die Förderung und die Un-
213 terstützung?

214

215 I: [\(09:34\)](#) Naja, es waren alleine die Vertrauenslehrer und so, waren recht auf
216 zack und so und haben sich um sie kümmert, oder? Haben ihr auch vorge-
217 schlagen / Ich weiß jetzt nicht, was das für eine Lehrerin war, ich bin so
218 schlecht im Namen merken. Aber die hat wieder gesagt: „He schau Lisa, da

219 würde es was geben!" Weil sie waren ja zwei hochbegabte Kinder in der
220 Klasse und da haben sie sich dann öfter zusammengeredet, eh wegen wo hin-
221 fahren oder sonst irgendwas und das war einfach voll super. Und eh das, dass
222 sie auf die Uni geht und da mal reinschnuppert. Also das war nie ein Thema,
223 dass da irgendwer gesagt hätte, nein das geht nicht oder so.
224
225 I: [\(10:08\)](#) Da ist sie unterstützt worden einfach auch von der Schule, gell.
226
227 B8: [\(10:10\)](#) Komplet. Vor allem, nachdem ihre Noten so gut waren, ist das
228 auch kein Problem, wenn man einmal fehlt. Ja genau.
229
230 I: [\(10:20\)](#) Hast du das Gefühl gehabt, dass die Begabung von deiner Tochter,
231 von ihren Lehrer*innen ernstgenommen und ausreichend gefördert worden
232 ist?
233
234 B8: [\(10:30\)](#) Ja, wie gesagt Gymnasium schon, Volksschule gar nicht. Also das
235 war eine Katastrophe die Frau.
236
237 I: [\(10:37\)](#) Und kannst du dich noch an spezielle Fördermaßnahmen in der
238 Schule erinnern, jetzt nicht von Stiftung Talente, sondern in der Schule. Ist da
239 irgendwas speziell angeboten worden?
240
241 B8: [\(10:47\)](#) Ist es, glaube ich, schon, aber ich weiß es ehrlich gesagt nicht. Sie
242 war immer schon recht selbstständig. Sie hat in der Volksschule, hat sie, war
243 sie ganz schnell ganz selbstständig beim Hausübung machen, weil mit mir
244 wollte sie nicht, weil ich ihr dauernd die Seiten rausgerissen habe oder eben
245 durchgestrichen habe.
246
247 I: [\(11:01\)](#) Wenn es nicht schön genug war?
248
249 B8: [\(11:02\)](#) Genau, weil die war so streng die Lehrerin. Und dann hat sie ge-
250 sagt, sie macht das alleine und ich brauche nicht einmal nachschauen. Sage
251 ich: „Passt, stichprobenartige Kontrollen mache ich!" Also hin und wieder
252 habe ich reingeschaut, der Rest hat gepasst.
253
254 I: [\(11:11\)](#) Wirklich? Das hat sie in der Volksschule schon geschafft?
255
256 B8: [\(11:13\)](#) Ja.
257
258 I: [\(11:13\)](#) Oh wow.
259
260 B8: [\(11:13\)](#) Also ich habe mit ihr nie, nie Hausübung machen müssen.
261
262 I: [\(11:17\)](#) Was für Erleichterung!
263

264 B8: [\(11:18\)](#) Oh, ja (lacht).
265
266 I: [\(11:21\)](#) Ja, okay. Kannst du dich, also kannst du dich daran erinnern, dass die
267 Lisa jemals abwertendes oder geringschätziges Verhalten seitens einer Lehr-
268 person erfahren hat? Ja also in der Volksschule. Und wie war das genau, die-
269 ses abwertende und geringschätziges Verhalten? Wodurch hat sich das genau
270 geäußert?
271
272 B8: [\(11:43\)](#) Also heute würdest du sagen, sie hat sie gemobbt. Das war ein
273 Wahnsinn. Sie ist zum Beispiel, das weiß ich noch, da haben sie eine Auffüh-
274 rung gehabt und die Eltern waren auch da und da waren sie in der Aula. Und
275 sie ist dagestanden und ein Kind hat sie die ganze Zeit angerempelt, perma-
276 nent, wirklich. Und sie ist so voll lange dagestanden und hat einmal gesagt, sie
277 soll eine Ruhe geben oder so, dann hat die Lehrerin schon gesagt: „Pscht!“
278 Und dann hat das Kind noch immer nicht aufgehört und die Lisa macht einmal
279 so (Schubs), weil stark ist sie auch und das Kind ist umgefallen und die Lisa ist
280 so zusammengeschissen worden, obwohl die Lehrerin das genau gesehen hat,
281 die ganze Zeit, dass sie vorher schon sekkiert worden ist. Und dann hat sie die
282 Lisa aus dem Kreis rausgeholt, mitten unter der Veranstaltung, und hat sie ir-
283 gendwo anders hingestellt.
284
285 I: [\(12:22\)](#) Wirklich?
286
287 B8: [\(12:23\)](#) Mhm, also so in die Richtung, die war wirklich ganz arg.
288
289 I: [\(12:30\)](#) Und im täglichen Unterricht, wie hat sich das so gezeigt?
290
291 B8: [\(12:35\)](#) Einfach sie mag sie nicht.
292
293 I: [\(12:37\)](#) Ja, ist eh schon traurig, wenn ein Kind das sagt, gell: Die mag mich
294 einfach nicht.
295
296 B8: [\(12:41\)](#) Ja, das haben ja wir nicht gewusst, also dass sie so extrem ist. Das
297 war, wie die Ergebnisse gekommen sind, vom Test von der Lisa, da hat sie, da
298 steht eben drinnen, was für Stellungnahme, was die Lehrer abgegeben haben.
299 Und die erste Lehrerin, von der ersten Klasse hat eben gesagt, sie vermutet
300 eben, dass sie hochbegabt ist aus dem und dem und dem Grund. Und die
301 zweite Lehrerin hat einfach wirklich da hingeschrieben: Nein, sie sieht keine
302 Hochbegabung, weil sie ist eher ein Kind, was hyperaktiv ist. Ich mein, das ist
303 ...furchtbar.
304
305 I: [\(13:12\)](#) Ja, vielleicht wird das bei manchen Lehrerinnen nicht gerne gesehen,
306 dass vielleicht auch Mädchen, dass die auch so, ja, einfach auch aus sich raus-
307 kommen und ein bisschen lebendiger sein können.
308

309 B8: [\(13:17\)](#) Ja.
310
311 I: [\(13:23\)](#) Und dass das dann gleich so negativ abgewertet wird, oder?
312
313 B8: [\(13:29\)](#) Mhm. Und ja vor allem, die Lisa hat ihr gerne dagegen geredet,
314 weil irgendwas war, wo sie dann gesagt hat: „Mama, die hat heute so einen
315 Blödsinn erzählt!“ Oder war es dann später, wo sie dann gesagt hat, die hat
316 uns heute in der Schule so einen Blödsinn gelernt, weil das hat gar nicht ge-
317 stimmt. Also ja.
318
319 I: [\(13:40\)](#) Das wird dann natürlich nicht gerne gesehen, oder?
320
321 B8: [\(13:43\)](#) Nein.
322
323 I: [\(13:44\)](#) Ja, das kann ich mir vorstellen.
324
325 B8: [\(13:47\)](#) Und meine Schwester hat gemeint, ich soll mich einmischen und
326 soll mit der Direktorin reden und so. Und ich habe irgendwann mit der Lisa ge-
327 sprochen und gesagt, das macht es nicht besser. Also wenn, dann müsste ich
328 sie ganz aus der Schule nehmen und ganz woanders hingeben. Das ist aber
329 auch nicht /
330
331 I: [\(13:58\)](#) Ja, ist schon schlimm, gell, wenn man so etwas erleben muss. Ja. Die
332 nächste Frage ist: Hast du das Gefühl gehabt, dass die Lisa während ihrer
333 Schulzeit aufgrund ihrer Begabung unter Druck gestanden ist?
334
335 B8: [\(14:17\)](#) Sie hat sich vielleicht selber unter Druck gesetzt, aber ich glaube,
336 das hätte sie auch ohne Hochbegabung gehabt.
337
338 I: [\(14:20\)](#) Einfach von ihrer Persönlichkeit her?
339
340 B8: [\(14:23\)](#) Ja.
341
342 I: [\(14:23\)](#) Ja, genau. Und wie das heute ausschaut, das haben wir eh schon be-
343 sprochen, gell. Ähm, ja. Wie schätzt du das Selbstbewusstsein deiner Tochter
344 ein? Vielleicht auch in Bezug auf ihre Begabung.
345
346 B8: [\(14:38\)](#) Ich glaube, dass ihr Selbstbewusstsein nicht so groß ist, wie es
347 nach außen wirkt. Ich glaube, sie lässt sich wahnsinnig leicht verunsichern
348 durch kleine Fehler oder so. Also wenn irgendetwas nicht so läuft, wie sie es
349 geplant hat, dann ist sie gleich total verunsichert und das / Also Selbstbe-
350 wusstsein, nein. Ich mein', sie tritt zwar so auf, aber sie hat es auch ein Stück
351 weit, aber wie gesagt, sobald irgendwas nicht so läuft, wie sie es geplant hat,
352 da fehlt ihr ein bisschen die Flexibilität.
353

354 I: [\(15:10\)](#) Mhm, danke für die Antwort. Was denkst du, mit welchen Heraus-
355 forderungen wird man konfrontiert, wenn man ein begabtes Mädchen oder
356 eine begabte Frau ist?
357
358 B8: [\(15:25\)](#) Ich glaube, das ist hart.
359
360 I: [\(15:26\)](#) Ja?
361
362 B8: [\(15:26\)](#) Ja.
363
364 I: [\(15:27\)](#) Warum?
365
366 B8: [\(15:28\)](#) Das ist glaube ich noch immer so. Naja, hochbegabte Frauen, wie
367 stellt man sich denn die vor?
368
369 I: [\(15:37\)](#) Wie stellst du sie dir vor?
370
371 B8: [\(15:40\)](#) Naja, so streng und bieder und so halt in der Art. Und ich glaube,
372 dass das einfach viel irgendwo im Kopf sitzt von den Leuten. Und das jetzt ein-
373 fach wer herkommt und lustig ist und frech ist oder so, aber hochbegabt ist.
374 Also das ist wirklich ein paar Mal bei der Lisa, das, das / Das habe ich mir ein
375 paar Mal gedacht, wenn ich mit Leuten geredet habe, die was das nicht zu-
376 sammengebracht haben. Weil sie ist doch ein liebes Mädels und sie ist doch
377 lustig und sie redet die ganze Zeit und hin und her - und ist aber hochbegabt.
378 Und das ist dann wirklich, wo, weiß ich nicht, ich kann jetzt gar keine Situation
379 mehr schildern, aber zwei drei Mal ist mir das einfach passiert, wo die Leute
380 voll überrascht waren.
381
382 I: [\(16:13\)](#) Dass sie nicht dem Stereotyp entspricht quasi?
383
384 B8: [\(16:16\)](#) Genau, genau.
385
386 I: [\(16:16\)](#) Und was sind da die konkreten Herausforderungen, mit denen man
387 dann konfrontiert wird?
388
389 B8: [\(16:26\)](#) Dass es die Umwelt gar nicht so wahrnimmt, bzw. wenn sie es
390 wahrnimmt, dass das dann eher einen schlechten, negativen Touch hat, wenn
391 man hochbegabt ist als wie wenn man nicht.
392
393 I: [\(16:36\)](#) Ja, mhm. Denkst du, dass begabte Jungen oder begabte Männer es
394 im Bildungsbereich einfacher haben?
395
396 B8: [\(16:52\)](#) Ich glaube jetzt nicht mehr.
397
398 I: [\(16:53\)](#) Ja?

399
400 B8: [\(16:54\)](#) Ich glaube nicht. Ich glaube mittlerweile hat sich das schon ziem-
401 lich ausgewogen.
402
403 I: [\(16:58\)](#) Und war das früher einmal anders?
404
405 B8: [\(16:59\)](#) In meiner Generation sicher noch.
406
407 I: [\(17:00\)](#) Ja? Wie war das da?
408
409 B8: [\(17:06\)](#) Ja, ich wollte zum Beispiel wahnsinnig gerne etwas Handwerkli-
410 ches machen, zum Beispiel Tischlerin oder „irgendsoetwas“ in der Art - nein
411 macht man nicht als Mädels! Also da hat man keine Chance gehabt, dass man
412 sich irgendwo entfaltet in irgendeine Richtung.
413
414 I: [\(17:16\)](#) Ja, da hat man dann schon eher so den traditionellen Weg wählen
415 müssen, oder?
416
417 B8: [\(17:20\)](#) Ja, genau. Also da ist schon noch mehr oder weniger vorgegeben
418 worden, was du lernst und was du machst.
419
420 I: [\(17:30\)](#) Und was waren das für Kommentare, kannst du dich noch erinnern,
421 als du gesagt hast, du möchtest Tischlerin werden?
422
423 B8: [\(17:32\)](#) Ah zu mir haben sie sowieso immer gesagt, ich bin mehr wie ein
424 Bub, also bei mir ist es wurscht.
425
426 I: [\(17:36\)](#) Das ist auch schön, wenn man das hört (Sarkasmus).
427
428 B8: [\(17:38\)](#) Das war super, wir haben Klassentreffen gehabt und mein Klassen-
429 vorstand, ich meine, das ist schon wieder ewig aus, da war ich vielleicht ge-
430 rade dreißig oder so. Und mein Klassenvorstand sitzt da und ich gehe rein und
431 sie schaut mich an und sagt: "Lisa-Mama, burschikos wie immer!" (lacht).
432
433 I: [\(17:52\)](#) Kann man sich immer gleich einen Kommentar zu seinem Äußeren
434 anhören, gell?
435
436 B8: [\(17:57\)](#) Ja, aber ich meine, ich finde jetzt gar nicht, dass ich burschikos
437 ausschaue zum einen, aber okay, drum.
438
439 I: [\(18:08\)](#) Mhm. Würdest du deine Tochter als intelligent bezeichnen oder
440 gute Leistungen und Erfolg eher auf Fleiß zurückführen?
441
442 B8: [\(18:15\)](#) Intelligent.
443

444 I: [\(18:17\)](#) Super. Hast du das Gefühl gehabt, dass sich deine Tochter anpassen
445 hat müssen, um im Bildungswesen zurechtzukommen?
446
447 B8: [\(18:27\)](#) Sie hat sich nicht angepasst. Es hätte ihr vielleicht manchmal nicht
448 ganz geschadet oder ein bisschen. Aber sie hat sich einfach nicht angepasst.
449 Ist auch gut so.
450
451 I: [\(18:38\)](#) Hat sie sich nicht unterkriegen lassen von dem, wie sie andere haben
452 wollten?
453
454 B8: [\(18:38\)](#) Ja genau.
455
456 I: [\(18:45\)](#) Denkst du, dass wir in einer Gesellschaft leben, in der das Männliche
457 eine höhere Wertigkeit hat als das Weibliche?
458
459 B8: [\(18:53\)](#) Ja, schon noch immer, aber nicht mehr so massiv.
460
461 I: [\(18:53\)](#) Ja, wie äußert sich das?
462
463 B8: [\(18:54\)](#) Ja, überall. ... Pff, ich kann es jetzt gar nicht so sagen. Aber so, es
464 ist alleine von der Arbeit, wenn ich jetzt zum Beispiel, ich arbeite in der [REDACTED]
465 [REDACTED] und wenn wer kommt und sich halt wahnsinnig auf-
466 regt, weil die [REDACTED] nicht so schnell geht, wie er es braucht oder was
467 auch immer, dann glauben die schon wirklich, sie können mit mir umspringen,
468 wie sie wollen. Und wenn du jetzt ein Mann bist, trauen sie sich das weit
469 nicht, also das ist ein so ein riesen Unterschied, alleine, wie du angesprochen
470 wirst, wie du behandelt wirst. Also das schon.
471
472 I: [\(19:37\)](#) Das glaube ich gleich. Darf ich dir kurz ein Bild zeigen, das kannst du
473 dir gerne einfach einmal anschauen. Und da habe ich nämlich eine Frage dazu:
474 Hast du das Gefühl, dass deiner Tochter alle beruflichen Optionen offenste-
475 hen? Das heißt, dass sie bspw. Führungspositionen oder hohe Positionen in
476 Politik, Wirtschaft und Wissenschaft einnehmen kann.
477
478 B8: [\(20:01\)](#) Ja, ich habe schon gesagt, sie wär eine super Unterrichtsministerin
479 (lacht).
480
481 I: [\(20:06\)](#) Haha genau!
482
483 B8: [\(20:06\)](#) Ja (lacht).
484
485 I: [\(20:07\)](#) Und wieso glaubst du, dass deine Tochter das gut könnte?
486
487 B8: [\(20:08\)](#) Weil sie alles schafft, was sie will. Weil sie einfach so ehrgeizig ist
488 und so zielstrebig.

489
490 I: [\(20:14\)](#) Lässt sich nicht unterkriegen.
491
492 B8: [\(20:16\)](#) Nein, das war auch so mit ihrem Schreiben als Autorin, das ist ja
493 jetzt auch nicht gerade das einfachste. Und sie schreibt, glaube ich, weiß ich
494 nicht, seit sie 15 ist, schreibt sie so richtig. Und ist abgelehnt worden, hat Ab-
495 sagen gekriegt und hat Rotz und Wasser geweint und nein, hat trotzdem /
496
497 I: [\(20:36\)](#) Und jetzt hat sie, glaube ich, sechs Bücher hat sie gesagt unter Ver-
498 trag, gell?
499
500 B8: [\(20:38\)](#) Mhm, genau.
501
502 I: [\(20:39\)](#) Wow. Das ist richtig, richtig cool. Darf ich dich noch kurz fragen, was
503 für Gedanken du hast, wenn du dir das Bild anschaust?
504
505 B8: [\(20:48\)](#) Da stehen meine Großväter und sie ist arm, schaut nicht glücklich
506 aus. Ja, eine typische Männergesellschaft mit einer Quoten-Frau, die wahr-
507 scheinlich nicht recht viel sagen darf. Obwohl sie dabeisteht, aber sie schaut
508 jetzt nicht aus, wie wenn sie recht viel zum Mitreden hätte.
509
510 I: [\(21:17\)](#) Und wie ist ihr Aussehen, also wie würdest du ihr Aussehen be-
511 schreiben?
512
513 B8: [\(21:21\)](#) Das ist burschikos.
514
515 I: [\(21:22\)](#) Okay.
516
517 B8: [\(21:26\)](#) Angepasst an die Männerwelt. Ja, das ist schwierig, erfolgreiche
518 Frauen, glaube ich, dürfen, sollten nicht allzu schön sein.
519
520 I: [\(21:34\)](#) Interessant. Ja, meine nächste Frage ist: Denkst du, dass Frauen und
521 Männer die gleichen Chancen haben?
522
523 B8: [\(21:50\)](#) Nein. Nein, die Männer haben es trotzdem leichter. Das fängt
524 schon bei Einstellungen an und ja.
525
526 I: [\(22:04\)](#) Und bei Einstellungen in Bezug auf was genau?
527
528 B8: [\(22:10\)](#) Ich meine jetzt die Einstellungen im Job. Weil es ist, also du musst
529 dir als Mann schon einmal gar nicht so viele Fragen gefallen lassen wie als
530 Frau. Zum Beispiel: Wollen Sie Kinder? Ich meine, das interessiert keinen
531 Mann.
532
533 I: [\(22:25\)](#) Ich glaube, das darf man gar nicht fragen eigentlich.

534
535 B8: [\(22:25\)](#) Ja genau. Ja aber das zum Beispiel. Oder...
536
537 I: [\(22:31\)](#) Obwohl Männer ja auch Väter sein können.
538
539 B8: [\(22:34\)](#) Und mittlerweile in Karenz gehen können, ja eh - theoretisch halt.
540
541 I: [\(22:36\)](#) Theoretisch, ja.
542
543 B8: [\(22:36\)](#) Ja, also da fängt es schon an, finde ich, der Unterschied.
544
545 I: [\(22:39\)](#) Ja.
546
547 B8: [\(22:41\)](#) Der massive.
548
549 I: [\(22:41\)](#) Ja und Frauen werden wahrscheinlich trotzdem auch mehr Care-Ar-
550 beit einfach übernehmen müssen, gell?
551
552 B8: [\(22:48\)](#) Ja, genau. Das war, ich habe nach der Lisa, wie ich wieder das Ar-
553 beiten angefangen habe, ich habe so viele Absagen bekommen, weil sie ge-
554 sagt haben: „Ich mein', wir würden Sie gerne nehmen, aber Sie haben halt ein
555 kleines Kind und das wird halt krank und dann müssen Sie daheim sein und
556 schaffen Sie das überhaupt? Das Arbeiten nebenbei mit dem Haushalt und
557 kleines Kind, das ist schon stark!" Meine Chefin, ich habe ja im Zauber-Kran-
558 kenhaus █████ gearbeitet, die hat mir meine Job-Chance verbaut, weil sie ge-
559 sagt hat zu mir, so etwas macht man, wenn man jung ist und nicht wenn man
560 30 ist und ein Kind hat.
561
562 I: [\(23:16\)](#) Was wirklich?
563
564 B8: [\(23:21\)](#) Ja. Ich hätte nämlich die Krankenschwersternschule nachgemacht
565 und habe schon einen Stiftungsplatz gehabt, ich habe schon alles gehabt. Ich
566 habe schon die schriftliche Aufnahmeprüfung alles bestanden nur die Schule
567 war beim Zauber-Krankenhaus und ich habe es meiner Chefin nicht gesagt
568 und der Chef von der Schule hat meine Chefin angerufen und sie hat dann ge-
569 sagt nein.
570
571 I: [\(23:37\)](#) Und das wegen dem Alter?
572
573 B8: [\(23:39\)](#) Ja.
574
575 I: [\(23:41\)](#) Das ist ja schlimm, das tut mir richtig leid.
576
577 B8: [\(23:44\)](#) Puh, ich bin eh dann gegangen (lacht). Weil nein, war schon für ir-
578 gendetwas gut.

579
580 I: [\(23:50\)](#) Ja, man muss es eh so sehen.
581
582 B8: [\(23:51\)](#) Ja.
583
584 I: [\(23:55\)](#) Kannst du dich noch erinnern, was die Lisa werden wollte, als sie ein
585 Kind war?
586
587 B8: [\(24:04\)](#) Hm. Nein, das weiß ich gar nicht mehr. Hat sie es gesagt?
588
589 I: [\(24:11\)](#) Lehrerin hat sie gemeint.
590
591 B8: [\(24:12\)](#) Achso, okay, das habe ich, glaube ich, immer / Das stimmt aller-
592 dings, weil sie hat in der Volksschule immer gesagt: „Ich werde einmal eine
593 Lehrerin, weil ich will nicht, dass irgendwer Kinder so dumm macht wie sie,
594 oder Kinder so behandelt!“ Das war schon in der Volksschule, das stimmt.
595
596 I: [\(24:28\)](#) Das ist witzig.
597
598 B8: [\(24:32\)](#) Ja.
599
600 I: [\(24:32\)](#) Und hat sie, hat sie generell irgendwelche Berufswünsche geäußert?
601 So im Laufe ihres Heranwachsens?
602
603 B8: [\(24:39\)](#) Nein, eben nicht. Also dann war das für sie einfach. Eh solange ich
604 denken kann, wollte sie Lehrerin werden, das stimmt. Was anderes war ei-
605 gentlich nie.
606
607 I: [\(24:46\)](#) Ja, das hat sie auch so zu mir gesagt, mhm. Denkst du, dass das Stu-
608 dium, welches die Lisa gewählt hat, also Lehramt, dass das gut zu ihr passt?
609
610 B8: [\(24:57\)](#) Mhm, jetzt nachdem sie Englisch und Deutsch noch ausgetauscht
611 hat.
612
613 I: [\(25:02\)](#) Das freut mich, dass das gut für sie passt. Und hättest du dir auch
614 noch andere Bildungswege/Studienrichtungen für die Lisa vorstellen können?
615
616 B8: [\(25:10\)](#) Puh, das ist irrelevant, was ich mir vorstelle, weil es ist ihr Leben
617 und ihre Entscheidung, also. Und nein, weil das passt eh, sie muss zuerst stu-
618 dieren, also von dem her, oder sie muss auch den Job nachher machen, also.
619 Da habe ich nie nachgedacht darüber, was zu ihr passen könnte.
620
621 I: [\(25:30\)](#) Weil das eh ihre Entscheidung quasi ist?
622
623 B8: [\(25:30\)](#) Ja sicher.

624

625 I: [\(25:33\)](#) So, dann haben wir noch zwei Fragen vor uns und die eine lautet:
626 Was denkst du, ist das Wichtigste, das man begabten Mädchen/begabten
627 Frauen mit auf den Weg geben sollte?

628

629 B8: [\(25:44\)](#) Lasst euch nicht unterkriegen und lebt eure Begabung aus, macht
630 das, was Spaß macht und nicht nur, weil wer sagt da seid ihr hochbegabt, dass
631 man das machen muss.

632

633 I: [\(25:54\)](#) Ja. Und die letzte Frage ist jetzt: Was denkst du, ist grundlegend im
634 Umgang mit begabten Mädchen in der Schule?

635

636 B8: [\(26:07\)](#) Eh quasi dasselbe, aber dass man ihnen halt auch wirklich klar
637 zeigt, okay, es gibt hochbegabte Buben, hochbegabte Mädels, dass die auch
638 zusammenarbeiten, dass man sieht, ja miteinander, nicht gegeneinander
639 oder, es ist nur, weil du jetzt weiblich bist, hast du es vielleicht schwerer oder
640 wie auch immer - darfst nicht hübsch sein - das geht gar nicht. Ja, dass das ein-
641 fach gefördert wird und dass eine Hochbegabung genauso normal ist wie alles
642 andere.

643

644 I: [\(26:37\)](#) Ja, super. Danke.

645

646 B8: [\(26:42\)](#) Ja bitte.

11.4. KODIERLEITFADEN -BEGABTE FRAUEN (BF)

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodier-Regeln
K1: Persönliches Begabungsverständnis (deduktiv)	Teilnehmende definieren, was (Hoch-)Begabung für sie ganz allgemein bedeutet.	„Boa, ich glaube, dass Menschen irgendwie Fähigkeiten haben, die über das gewöhnliche Maß unter Führungszeiten hinausgehen. Also eben, dass man irgendwie vielleicht Sachen schnell lernt oder halt Dinge schnell zusammenführen kann, also gelernte Sachen irgendwie verknüpfen kann oder sowas. Ja, ich glaube, das würde ich so als Hochbegabung definieren.“ (B3, Z. 6-10)	Kodieren, wenn klar hervorgeht, welche Aspekte (Hoch-)Begabung für die interviewte Person beinhaltet (z.B. schnelles Lernen, besonders stark ausgeprägte Fähigkeiten in einem Bereich besitzen, auf mentales System zurückgreifen können etc.).
K2: Äußerung der individuellen Begabung (deduktiv)	Teilnehmende berichten darüber, wie sich ihre persönliche Begabung äußert.	„Ich glaube, dass ich Sachen recht gut verknüpfen kann, vielleicht. Dass ich recht gut auch so das Ganze sehen kann von Problemen und auch mir Sachen auffallen vielleicht.“ (B5, Z. 23-24)	Zuordnen, wenn Teilnehmende beschreiben, wodurch ihre individuelle Begabung gekennzeichnet wird (bspw. Inhalte schnell verarbeiten können, in der Schule immer gute Note erzielt zu haben, vielfältige Interessen besitzen, sich in vielen Gebieten gut zu rechtfinden, logisches Denken etc.). Auch zuordnen, wenn Teilnehmende erläutert, dass sie nicht wüsste, wodurch sich ihre Begabung äußern würde.
K3: Positive/Neutrale Erinnerungen an die eigene Schulzeit (induktiv)	Teilnehmende sprechen von positiven oder neutralen Aspekten in Bezug auf ihre eigene Schullaufbahn.	„Mir hat immer die Interaktion mit Lehrerinnen und Lehrern sehr gefallen. Ich weiß nicht, ich habe Lehrerinnen und Lehrer immer recht mögen. Ich habe das immer voll gemocht, wenn man sich ein bisschen unterhalten kann, abseits vom Unterricht.“ (B7, Z. 84-86)	Kodieren, wenn positive oder neutrale Inhalte in Verbindung mit der eigenen Schullaufbahn geschildert werden (z.B. Schulzeit war undramatisch, kein Mobbing, Zusammenhalt in der Freundschaftsgruppe, allgemeinbildendes Angebot hat Anklang gefunden etc.).

<p>K4: Negative Erinnerungen/Herausforderungen in Bezug auf die eigene Schulzeit (induktiv)</p>	<p>Teilnehmende berichten von Ereignissen und pers. Herausforderungen ihrer Schulzeit, welche sie negativ in Erinnerung behalten haben.</p>	<p>„Ja, also, es war ganz nett (lacht). Ja, ich finde halt, im Nachhinein war es eine ziemliche Zeitverschwendung. Also wenn man sich überlegt, wie viel man jetzt wirklich gemacht hat in der Schule, dann kann man das auf... (lacht), kann man es wahrscheinlich recht reduzieren.“ (B5, Z. 90-92)</p>	<p>Zuordnen, wenn über negative Erinnerungen bzw. pers. Herausforderungen in Bezug auf die eigene Schulzeit gesprochen wird (bspw. Druck im Matura-Jahr, geringes Selbstbewusstsein, Unsicherheit, zu wenig vermittelter Lernstoff, Ausgrenzung innerhalb der Klassengemeinschaft, Langeweile etc.).</p>
<p>K5: Innerschulische Fördermaßnahmen (deduktiv)</p>	<p>Teilnehmende berichten darüber, ob sie spezielle Förderangebote in der Schule in Bezug auf ihre Begabungsentfaltung erhalten haben. Gemeint sind damit nur Förderangebote, die schulintern angeboten worden sind.</p>	<p>„In der Schule eigentlich gar nichts.“ (B9, Z. 191)</p>	<p>Kodieren, wenn Teilnehmende äußern, dass es schulintern keine speziellen Fördermaßnahmen in Bezug auf ihre Begabung gegeben hat.</p>
<p>K6: Rolle der Lehrperson in Bezug auf die eigene Potenzialentfaltung (deduktiv)</p>	<p>Teilnehmende berichten, ob die sie unterrichtenden Lehrpersonen während ihrer Schulzeit darum bemüht waren, sie bei der Entwicklung ihrer Potenziale zu unterstützen.</p>	<p>Auf jeden Fall, da fällt mir jetzt zum Beispiel meine Französisch-Lehrerin ein. Die hat immer, die hat einfach, wenn man gut war, hat sie immer zum Beispiel auch vor der ganzen Klasse gesagt so: „He, das ist der Superstar oder so!“ Wenn, keine Ahnung / Und hat uns einfach auch ein bisschen aus der Reserve gelockt und die hat uns schon sehr, sehr gefördert. Und wenn sie gemerkt hat, dass wir Spaß haben am Unterricht, dann ist da schon auch wirklich viel weitergegangen. Und in Französisch habe ich dann auch wirklich voll viel gelernt und sie hat mir voll viel beigebracht. Und das ist, glaube ich, nur gegangen, weil sie halt einfach, ja, an mich geglaubt hat, mich unterstützt hat, voll und mich auch gelobt hat. Weil ich lebe auch von Lob. (B1, Z. 114 – 121)</p>	<p>Zuordnen, wenn Teilnehmende darüber sprechen, dass es eine Lehrperson/Lehrpersonen gegeben hat, die sie bei der Entwicklung ihrer persönlichen Potenziale unterstützt hat/haben. Auch zuordnen, wenn Teilnehmende berichtet, dass es keine Lehrperson während ihrer Schulzeit gegeben hat, die um die Entwicklung ihrer pers. Potenziale bemüht war. Auch zuordnen, wenn Teilnehmende dazu keine Einschätzung abgeben kann.</p>

<p>K7: Außerschulische Fördermaßnahmen (Talente OÖ) (deduktiv)</p>	<p>Teilnehmende berichten, ob sie an Förderkursen von Stiftung Talente OÖ teilgenommen haben. Die Förderung bezieht sich nur auf außerschulische Angebote durch die Stiftung.</p>	<p>„Ich habe teilgenommen an einem Programm, das war auf der FH, eh in Zauberort, da ist es gegangen darum, dass man die Ausbreitung von Krankheiten simuliert. Sehr witzig.“ (B7, Z. 548 - 549)</p>	<p>Zuordnen, wenn Teilnehmende angeben, dass sie an außerschulischen Förderkursen von Stiftung Talente OÖ teilgenommen haben. Auch kodieren, wenn keine außerschulischen Förderkurse besucht worden sind.</p>
<p>K8: Abwertendes Verhalten seitens einer Lehrperson (deduktiv)</p>	<p>Teilnehmende berichten darüber, ob sie jemals abwertendes oder geringschätziges Verhalten seitens einer Lehrperson erlebt haben.</p>	<p>„Sicher. Also zum Beispiel, weiß ich noch, meine Deutschlehrerin so, die hat immer nur Sachen an mir bemängelt und dann hat sie, da kann ich mich an eine Situation erinnern, da hat sie zu mir gesagt in der Siebten so: "Mah Lisa, jetzt bist du schon in der Siebten, jetzt brauchst du aber die Überschrift nicht mehr einkasteln oder so eine Wolke drumherum malen, das brauchen wir jetzt nicht mehr!" Und ja, weiß ich nicht, ich habe halt gerne mit Farben gearbeitet so, das war halt einfach, keine Ahnung /“ (B1, Z. 198 – 203)</p>	<p>Zuordnen, wenn Teilnehmende über Situationen sprechen, in denen sie sich geringschätzig von einer Lehrperson behandelt gefühlt haben (bspw. Bloßstellen vor der Klasse, Lehrperson mochte Teilnehmerin nicht, Lehrperson sprach Teilnehmenden eine nicht diagnostizierte Diagnose zu, Lehrperson trug zur Ausgrenzung innerhalb der Klassengemeinschaft bei etc.). Auch kodieren, wenn kein geringschätziges Verhalten erlebt worden ist.</p>
<p>K9: Unfaire Benotung (deduktiv)</p>	<p>Teilnehmende berichten, ob sie sich während ihrer Schulzeit jemals unfair benotet gefühlt haben. Unfaire Benotung bedeutet, dass die Benotung nicht mit den erbrachten Leistungen übereinstimmt.</p>	<p>„Sagen wir mal, mein Ruf als Lehrerliebling hat mir da sicher geholfen. Wodurch ich teilweise bessere Noten gekriegt habe, als ich eigentlich, vielleicht, verdient hätte. Aber gut, beschweren werde ich mich nicht.“ (B9, Z. 271 – 273)</p>	<p>Kodieren, wenn Teilnehmende von unfairer Benotung berichten. Beispielsweise, dass sie bessere Noten bekommen haben, als es ihren Leistungen entsprochen hat, sie sowohl unfaire Benotung im negativen Sinne (schlechtere Note als Leistung) als auch unfaire Benotung im positiven Sinne (bessere Noten als Leistung) erlebt haben. Auch kodieren, wenn keine „unfaire Benotung“ erlebt worden ist.</p>

<p>K10: Partizipationsmöglichkeiten (deduktiv)</p>	<p>Teilnehmende sprechen darüber, wie sie ihre Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht während ihrer Schulzeit erlebt haben. Dies bedeutet, ob sie das Gefühl gehabt haben, dass sie drangenommen worden sind, wenn sie sich melden wollten.</p>	<p>„Mhm, ja, habe ich schon gehabt. Überhaupt, weil ich auch nicht immer aufgezeigt habe.“ (B1, Z. 235 – 236)</p>	<p>Zuordnen, wenn Teilnehmende das Gefühl haben, dass sie während ihrer Schulzeit angemessen oft drangenommen worden sind. Auch zuordnen, wenn Teilnehmerin eingeschränkte Partizipationsmöglichkeiten während des Unterrichts wahrgenommen hat.</p>
<p>K11: Persönliche Einschätzung des Selbstbewusstseins (deduktiv)</p>	<p>Teilnehmende teilen ihre Einschätzung in Bezug auf ihr eigenes Selbstbewusstsein. Das bedeutet, wie schätzen Teilnehmerinnen ihr eigenes Selbstbewusstsein ein.</p>	<p>„Ich bin sehr selbstbewusst. Wahrscheinlich auch mit einem Hauch Arroganz.“ (B7, Z. 291)</p>	<p>Kodieren, wenn Teilnehmende ein gutes bzw. „normales“ Selbstbewusstsein haben. Auch kodieren, wenn Teilnehmende ein „nicht so gutes“ bzw. unsicheres Selbstbewusstsein haben.</p>
<p>K12: Persönliche Wahrnehmung der eigenen Intelligenz (deduktiv)</p>	<p>Teilnehmende erläutern, ob sie ihre guten Leistungen und Erfolge auf Fleiß und Ehrgeiz oder Intelligenz zurückführen.</p>	<p>„Ich würde es fix auf Fleiß und Ehrgeiz zurückführen. Sicher, zu 100 Prozent.“ (B3, Z. 378)</p>	<p>Zuordnen, wenn Teilnehmende eine Einschätzung dazu abgeben, wie sie ihre guten Leistungen erklären (Erklärung durch Fleiß, Erklärung durch Intelligenz, Erklärung durch Fleiß und Intelligenz).</p>
<p>K13: Druck von außen (deduktiv)</p>	<p>Teilnehmende berichten, ob Leistungsdruck von Lehrer*innen und/oder Eltern/Erziehungsberechtigten verübt worden ist. Das bedeutet, dass der Druck von außen vermittelt worden ist.</p>	<p>„Und ja, manche Lehrer*innen haben schon halt, keine Ahnung, durch ihr autoritäres, weiß nicht, Unterrichtssystem oder so, einfach einen Druck vermittelt, das schon.“ (B1, Z. 254-256)</p>	<p>Kodieren, wenn über Druck von außen (durch Lehrpersonen, Eltern/EB) gesprochen wird. Auch kodieren, wenn kein Druck von außen wahrgenommen worden ist oder eine gewisse Erwartungshaltung des Umfelds beschrieben wird, welches gute Noten erwartet hat.</p>

<p>K14: Druck von innen (deduktiv)</p>	<p>Teilnehmende beschreiben, ob sie aufgrund ihrer eigenen Erwartungshaltung/ ihres eigenen Perfektionsstrebens unter Druck gestanden sind/unter Druck stehen. Dies meint, dass der Druck vom Individuum selbst kommt und nicht durch explizite Kommentare oder Erwartungen des nahen Umfelds vermittelt worden ist.</p>	<p>„Schon, ja. Also es ist ziemlich internalisiert. Also, das sind Kleinigkeiten eigentlich, teilweise, also egal, ob ich jetzt, weiß ich nicht, wieder anfangen mehr zu lesen, ich denke mir: „Boa, ich muss am meisten lesen!“ (lacht). Oder, wenn ich mir denke, ich muss dieses Hobby machen, ich muss das perfektionieren und mir passiert es dann auch oft, dass die Dinge nicht weiterverfolge, weil es mir im Vorhinein schon zu viel wird, weil ich mir denke, ich muss da jetzt die Beste werden. Und es fällt mir teilweise echt schwer, dass ich dann sage: „Okay, nein, muss ich nicht!“ Ich kann auch etwas machen, einfach, dass es mir Spaß macht und dass ich es, ja, einfach für mich mache. Und nicht, dass irgendetwas perfekt wird oder das Beste.“ (B3, Z. 318-325).</p>	<p>Zuordnen, wenn Teilnehmende darüber berichten, dass sie selbst hohe Ansprüche in Bezug auf ihre eigenen Leistungen haben und dadurch enormen Druck verspüren/verspürt haben. Dabei spielen beispielsweise Ehrgeiz, Perfektionsstreben, die Beste in einem Bereich zu sein, etc. eine zentrale Rolle.</p>
<p>K15: „Herrschaft des Männlichen“ (deduktiv)</p>	<p>Teilnehmende berichten darüber, ob sie denken, dass sie selbst in einer Gesellschaft leben, in der das Männliche eine höhere Wertigkeit als das Weibliche hat.</p>	<p>„Ja schon. Ich meine, es kommt darauf an. Ich glaube, dass es gerade für / Dass auch viele Menschen, die noch in älteren patriarchalen Denkmustern drinstecken, nicht mehr unbedingt denken, dass Männer irgendwie besser oder mehr wert sind. Aber halt einfach glauben, Männer haben gewisse Stärken, die Frauen nicht haben und umgekehrt. Und dass halt Frauen für das Soziale gut sind und einfach auch, keine Ahnung, geeigneter sind für leichte Arbeiten, so gerade halt für den Haushalt noch aber die schweren Arbeiten sind dann Sachen für Männer. Und mathematisch sind Männer einfach besser.“ (B7, Z. 442 – 448)</p>	<p>Kodieren, wenn Teilnehmende denken, dass sie in einer Gesellschaft leben, in der das Männliche eine höhere Wertigkeit als das Weibliche hat.</p>

<p>K16: Gleichberechtigung (deduktiv)</p>	<p>Teilnehmende schildern ihren Standpunkt zu dem Thema, ob Frauen und Männer in unserer Gesellschaft als gleichberechtigt gelten.</p>	<p>„Nein, überhaupt nicht! Alleine das, weiß ich nicht (lacht) / Gleichberechtigt nein, weil einfach auch die Erwartungen, weiß ich nicht, eine Frau, die kriegt jetzt Kinder oder so, da ist die ganze Abhängigkeit mit Pension und ich verkaufe meine Lebenszeit und es ist klar, dass ich zu Hause bleibe. Oder, weiß ich nicht, wenn du eine Frau bist und irgendwie wo eingestellt wirst, dann wird eh schon wieder darüber geredet: „Ah, wann wird die schwanger? Wie lange müssen wir die zahlen?“ Das ist schon einfach halt der „Fact“, dass wir halt die Kinder kriegen und halt einfach, weiß ich nicht, das ganze patriarchale System ist darauf ausgelegt, dass, weiß ich nicht, möglichst viel / Es geht immer nur um Geld und die Frauen bauen wir so ein, wie wir das brauchen damit / Und wir sind halt für nichts verantwortlich, so als Männer. Es wird immer auf die Frau abgewälzt oder halt, weiß ich nicht. Und dann kriegt man noch keine Anerkennung, wenn man zum Beispiel Kinder großzieht und den ganzen Tag daheimsitzt und die fördert und extrem, weiß ich nicht, denen voll die guten Fähigkeiten und Charaktereigenschaften irgendwie nahebringen will. Und dann kriegt man, wenn man dann zum Beispiel noch einen Mann hat, der scheiße zu einem ist oder irgendwie keine Ahnung, sogar irgendwie gewalttätig ist, dann ist man trotzdem als Frau in der Position, dass man überlegen muss: Kann ich mir das finanziell leisten? Weil in der Pension, wenn ich dann mit null Euro dasitze und dann auf der Straße bin, wenn ich jetzt sage: Nein, ich will jetzt nicht mehr, weiß ich nicht, mit dem Mann meine Zeit verbringen so. Dann hat man, ja, dann hat man verloren. Also das ist, auf jeden Fall, die finanzielle Abhängigkeit ist ein großes Ding, deswegen nein, Gleichberechtigung nicht, weil, ja.“ (B1, Z. 483 – 502)</p>	<p>Zuordnen, wenn Teilnehmende der Ansicht sind, dass Frauen und Männer in unserer Gesellschaft nicht gleichberechtigt sind.</p>
--	--	---	--

<p>K17: Sozialisationsgemäße Anpassung nach Geschlechterstereotypen (deduktiv)</p>	<p>Teilnehmende schätzen ein, ob in Bildungseinrichtungen ein gewisses Verhalten (ruhig, angepasst, höflich) von ihnen erwartet worden ist.</p>	<p>„Ja schon. Wobei, ja, weiß ich gar nicht so, wenn ich mich so an meine frühere Kindheit erinnere, war ich eigentlich ziemlich aufgedreht, also halt so, ich bin halt immer überall herumgesprungen und, weiß ich nicht, ich war ein ziemlich aktives Kind, würde ich sagen. Aber so, während der Schulzeit schon eher ruhig und ja.“ (B3, Z. 396-399)</p>	<p>Kodieren, wenn Teilnehmende berichten, dass sie sich anpassen mussten, um in der Institution Schule akzeptiert zu werden. Auch kodieren, wenn kein bestimmtes Verhalten von Teilnehmerin erwartet worden ist und sie sich nicht angepasst hat.</p>
<p>K18: Internalisierung geschlechtsspezifischer Vorurteile/Rollenbilder (deduktiv)</p>	<p>Teilnehmende berichten, ob sie jemals das Gefühl hatten, dass sie etwas nicht so gut können, weil sie weiblich sind.</p>	<p>„Es ist, das ist eine gute Frage. Ich verstehe, wo die Frage herkommt. Am ehesten kommt da vermutlich: Ich habe einen Programmier-Kurs gemacht, wo es mich richtig geschmissen hat. Das war der einzige Kurs, wo ich jemals wirklich das Gefühl gehabt habe, ich checke etwas nicht. Ob ich, ich war sicher unter den, in der Minderheit, sage ich jetzt einmal. Ob ich das damals dem zugeschrieben habe, weiß ich nicht (lacht). Aber es würde mich nicht überraschen.“ (B9, Z. 377-382)</p>	<p>Zuordnen, wenn Teilnehmende aussagen, dass sie in gewissen Bereichen ihre Fähigkeiten im Vergleich zu denen von Männern geringer einschätzen, da die genannten Domänen männlich dominiert sind (bspw. Schach, Programmieren, praktische Anwendungen, Geometrie, Mathematik). Auch kodieren, wenn teilnehmende Person negative Kommentare in Bezug auf das Geschlecht im Zusammenhang mit gewissen Fähigkeiten erhalten hat („Ja du bist eine Frau, du kannst das nicht so gut!“, B7, Z. 391-398), dies aber keinen Einfluss auf die Einschätzung ihrer eigenen Fähigkeiten hatte.</p>
<p>K19: Geschlechtsspezifische Unterschiede im Umgang mit Lernenden innerhalb der Schule (deduktiv)</p>	<p>Teilnehmende beschreiben, ob sie in ihrer Schulzeit wahrgenommen haben, dass Jungen anders behandelt worden sind als Mädchen.</p>	<p>„Ja, in der AHS aber im Negativen. Von den Burschen ist einfach immer ausgegangen worden, die interessiert es eh nicht, die sind eh „Gefraster“ und denen braucht man eh nichts ... also, da ist es eh hoffnungs.. nein, nicht hoffnungslos, aber / Also eher im Negativen. Ja ich meine, bei uns hat es eh halb gestimmt (lacht).“ (B5, Z. 360-363)</p>	<p>Kodieren, wenn Teilnehmende darüber berichten, dass Jungen im Schulalltag anders behandelt worden sind als Mädchen.</p>

<p>K20: Geschlechterverteilung in Förderprogrammen (Talente OÖ) (deduktiv)</p>	<p>Teilnehmende schildern, wie sie die Geschlechterverteilung in außerschulischen Förderprogrammen (Stiftung Talente OÖ) wahrgenommen haben.</p>	<p>„Das ist voll auf die Kurse drauf angekommen. Also man merkt schon den Unterschied, dass bei jetzt, eben zum Beispiel bei diesem Programmierkurs, waren deutlich mehr Buben da als Mädchen. Bei den Theaterkursen waren es meistens mehr Mädchen als Buben. Also es waren immer wieder ein paar Buben drinnen, also es war nicht so, als ob gar keiner da gewesen ist, aber man merkt schon den Unterschied.“ (B9, Z. 453 – 457)</p>	<p>Zuordnen, wenn Teilnehmende darüber berichten, dass die Geschlechterverteilung vom Kursangebot abhängig war (bspw. im Programmierkurs mehr Buben als Mädchen, in Theaterkursen mehr Mädchen und nur ein paar Buben, beim pferdegestützten Coaching nur Mädchen, etc.). Auch kodieren, wenn die Geschlechterverteilung ausgewogen wahrgenommen worden ist. Auch kodieren, wenn keine Kurse besucht worden sind und die Situation deshalb nicht eingeschätzt werden kann.</p>
<p>K21: Machtpositionen/Führungspositionen (deduktiv)</p>	<p>Teilnehmende erläutern, ob sie während ihrer Schulzeit und auch jetzt noch das Gefühl hatten/haben, dass ihnen alle beruflichen Optionen offenstehen (bspw. hohe Positionen in Politik, Wirtschaft oder Wissenschaft)</p>	<p>„Ich glaube, wenn ich das will, kann ich das auf alle Fälle erreichen, trotz der Statistik, wie man es da auf dem hübschen Bild sieht. Aber es ist nichts, was mich jetzt wirklich interessiert.“ (B7, Z. 482 – 484)</p>	<p>Kodieren, wenn Teilnehmende aussagen, dass sie das Gefühl haben, dass ihnen alle beruflichen Optionen offenstehen (hohe Positionen/ Führungspositionen). Auch kodieren, wenn Teilnehmende äußern, dass sie nicht das Gefühl haben, dass ihnen alle beruflichen Optionen (hohe Positionen/Führungspositionen) offenstehen (bspw. weil sich Teilnehmende eine hohe Position nicht zutrauen würde, weil Teilnehmende das Gefühl hat, dass sie das nicht könnte, etc.).</p>
<p>K22: Berufswunsch als Kind (deduktiv)</p>	<p>Teilnehmende erzählen, welchen Berufswunsch sie als Kind hatten.</p>	<p>„Balletttänzerin (lacht).“ (B3, Z. 575)</p>	<p>Zuordnen, wenn Teilnehmende ihre Berufswünsche als Kind nennen (z.B. Reitlehrerin, Balletttänzerin, Lehrerin, Mathematiklehrerin). Auch kodieren, wenn es keinen konkreten Berufswunsch in der Kindheit gegeben hat.</p>

<p>K23: Studienwahl (deduktiv)</p>	<p>Teilnehmende berichten, für welches Studium sie sich entschieden haben und gehen anschließend darauf ein, warum sie diese Wahl getroffen haben.</p>	<p>„Weil ich, weil, Veterinärmedizin genau die Verbindung ist.“ (B1, Z. 556)</p> <p>„Eben in der Schule hat mich Biologie am meisten interessiert. Und es fasziniert mich einfach so, wie Lebewesen aufgebaut sind, wie das alles funktioniert, wie das entstanden ist. Genau. Einfach auch, glaube ich, weil jeder Tag nicht der gleiche ist. Weil mich langweiligen Sachen schnell. Und auch irgendwie so das Medizinische, also ich habe auch überlegt eben, ob ich mal Ärztin werden sollte. Aber dann bin ich draufgekommen, dass ich mir vor Leuten grause (lacht). Genau und ich glaube, dass das die Fusion ist aus diesen Bereichen und halt einfach, ja, vielleicht ein bisschen wissenschaftlich arbeiten.“ (B1, Z. 556-563)</p>	<p>Kodieren, wenn Teilnehmende darauf eingehen, welches Studium sie gewählt haben (Landschaftsarchitektur, technische Physik, Veterinärmedizin, Lehramtsstudium) und die Gründe nennen, weshalb sie sich für diesen Fachbereich entschieden haben (Verbindung der Interessen, Empfehlung von Reisebekanntschaft, mathematisches Interesse, Freude am Programmieren, Berechnen, Simulieren und Modelle aufstellen, weil der Unterricht im jeweiligen Fach in der Schule als unzureichend wahrgenommen wurde, weil Teilnehmende Kinder gerne hat).</p>
<p>K24: Alternative Studienfächer (deduktiv)</p>	<p>Teilnehmende gehen darauf ein, welche alternativen Studienrichtungen für sie noch in Frage gekommen wären.</p>	<p>„Also zum Beispiel, wenn ich jetzt denke an die Studienwahl, also ich habe mir halt eigentlich alles vorstellen können. Ich habe mir gedacht, egal was ich studiere, wahrscheinlich wird es halbwegs passen.“ (B5, Z. 12-14)</p>	<p>Zuordnen, wenn Teilnehmende über alternative Studienfächer berichten (bspw. Lehramt, Mathematik, Ägyptologie, Archäologie, Germanistik). Auch kodieren, wenn es zu diesem Zeitpunkt keine anderen Wünsche/Möglichkeiten gegeben hat.</p>
<p>K25: Einstellung zu technischen Studienrichtungen (deduktiv)</p>	<p>Teilnehmende berichten, wieso sie sich für oder gegen ein technisches Studium entschieden haben.</p>	<p>„Weil ich einfach immer schon mehr im Sprachbereich und im sozialen Bereich war.“ (B7, Z. 655)</p>	<p>Kodieren, wenn Teilnehmende ihre Haltung zu technischen Studienrichtungen mitteilen und Gründe nennen, wieso sie sich für (Berufsaussichten, pers. Interesse) oder gegen ein Studium dieser Fachrichtung entschieden haben (bereitet keine Freude, wird als „trocken“ empfunden, kein pers. Interesse etc.).</p>

<p>K26: Allgemeine Ratschläge von begabten Frauen für begabte Mädchen/Frauen (induktiv)</p>	<p>Teilnehmende äußern, welche allgemeinen Ratschläge sie anderen begabten Mädchen/Frauen mit auf den Weg geben möchten.</p>	<p>„Puh, dass sie einfach immer machen sollen, was sich für sie richtig anfühlt, ganz egal, was andere sagen. Und wenn jemand „deppert“ meldet, das ignorieren, weil viele Leute können „deppert“ melden, aber wenige Leute können wirklich coole Sachen machen (lacht).“ (B7, Z. 666 – 668)</p>	<p>Zuordnen, wenn Teilnehmende konkrete Ratschläge (wie bspw. nicht unterkriegen lassen, Schlagfertigkeit trainieren, eigene Interessen verfolgen, Meinung anderer bewusst ignorieren, Chancen ergreifen etc.) geben. Auch zuordnen, wenn keine Ratschläge gegeben werden.</p>
<p>K27: Einschätzung begabter Frauen: Grundlegendes für den Umgang mit begabten Mädchen/Frauen im Bildungswesen (induktiv)</p>	<p>Teilnehmende erläutern, welche Aspekte ihrer Einschätzung nach bedeutsam für den Umgang mit begabten Mädchen in der Schule sind.</p>	<p>Ja, vielleicht echt besser auf sie einzugehen oder ihnen mehr Gehör zu verschaffen, vielleicht. Und auf Interessen einzugehen, also ich glaube, man verlernt auch sehr schnell, dass man aus seinem Potenzial was machen kann, weil man eh beschäftigt ist mit allem, was man so durchpauken muss irgendwie. Und ja, eben meine Begabung hat jetzt nichts Spezielles gefördert, also kein spezielles Potenzial, weil man hat ja eh irgendwie alles machen müssen, also so jeden Stoff durchkauen, den man halt in der Schule kriegt. (B3, Z. 649 – 654)</p>	<p>Kodieren, wenn konkrete Maßnahmen oder Verhaltensweisen (bspw. Interessen fördern, Gehör verschaffen, Individualisierung, Differenzierung, respektvoller Umgang, Begegnung auf Augenhöhe etc.) genannt werden.</p>

11.5. KODIERLEITFADEN -MÜTTER BEGABTER FRAUEN (MBF)

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodier-Regeln
K1: Persönliches Begabungsverständnis von Müttern begabter Töchter (deduktiv)	Mütter begabter Töchter definieren, was (Hoch-)Begabung ganz allgemein für sie bedeutet.	„Ja, extrem schwieriger Begriff, also relativ einfach zu diagnostizieren und was auch in Oberösterreich hier passiert, ist eben auf technisch-mathematisch. Weil das ist einfach abrufbar, ja, was bisschen unter dem Strich oder halt schwieriger ist, sind soziale Begabungen. Ja, bildnerische natürlich. Also Zeichnen, Malen, Musik, aber eben grad zum Beispiel soziale Begabungen, auf die schaut eigentlich niemand, weil sie einfach nicht so leicht quantifizierbar sind, ne. Aber da gibt's einfach natürlich die ganze Bandbreite.“ (B6, Z. 6 – 11)	Kodieren, wenn klar hervorgeht, welche Aspekte (Hoch-)Begabung für die interviewte Person beinhaltet (bspw. überdurchschnittliche Fähigkeiten, keine Schwierigkeiten beim Lösen von Problemstellungen, Begabung kann sich in vielen Bereichen zeigen – nicht nur technisch-mathematisch, etwas besonders gut zu können, ohne viel Arbeit zu investieren etc.).
K2: Äußerung der individuellen Begabung der Tochter (deduktiv)	Mütter begabter Töchter erläutern, wie sich die Begabung der eigenen Tochter ihrer Ansicht nach äußert.	„Ich würde sagen, also so Naturwissenschaften und so, da ist sie hochbegabt. Also sie tut sich in Sprachen leicht, sie ist musikalisch, Mathematik, also das ist ein Wahnsinn. Also wenn man sich die Zeugnisse anschaut, bis, also bis zur Matura, immer nur ausgezeichneter Erfolg. Also das ist unvorstellbar.“ (B2, Z. 23 – 26)	Zuordnen, wenn Teilnehmende beschreiben, wie sich die Begabung der eigenen Tochter äußert (z.B. besondere naturwissenschaftliche Fähigkeiten, <i>alles</i> gut zu können, schnelles Bearbeiten von Aufgaben, besondere logisch-mathematische Fähigkeiten, sprachliche Begabung etc.).
K3: Begabungsvermutung der Tochter vor der Testung (deduktiv)	Mütter begabter Töchter teilen ihre Meinung mit, ob sie schon vor der Testung ihrer Tochter auf Hochbegabung vermutet haben, dass sie (hoch-)begabt ist.	„Also, dass sie richtig begabt ist oder so, das ist mir auf jeden Fall klar gewesen. Das war einem schon als kleines Kind klar, also die hat sich hingesetzt, sie hat sich fokussiert auf irgendwas, egal, was das jetzt war, ob sie gemalt hat oder, weiß ich nicht, Puzzle gebaut hat oder / Die hat das auch gemacht, bis sie fertig war oder so weißt, richtig konzentriert darauf.“ (B2, Z. 48 – 52)	Kodieren, wenn Teilnehmende schon vor der Testung ihrer Tochter eine (Hoch-)Begabung vermutet haben. Auch kodieren, wenn Mütter keine (Hoch-)Begabung bei ihrer Tochter vermutet haben oder sich nicht sicher waren, ob die Begabung der Tochter so stark ausgeprägt ist, um als <i>hochbegabt</i> zu gelten.

<p>K4: Wahrnehmung der „Bettelung“ hochbegabt bei der Tochter (deduktiv)</p>	<p>Mütter begabter Töchter beschreiben, wie sie sich fühlten, als sie erfahren haben, dass ihre Tochter (hoch-)begabt ist.</p>	<p>„Ich sage einmal, es war insofern eine Erleichterung, weil sie es in der Schule nicht leicht gehabt hat. Also sie ist gemobbt worden bis zum geht nicht mehr. Und das Einzige, wo sie sich definieren hat können, war eben über ihren Intellekt.“ (B10, Z. 66 – 68)</p>	<p>Zuordnen, wenn Teilnehmende ihre Gedanken zu dem Thema, wie sie sich gefühlt haben, als bei ihrer Tochter eine (Hoch-)Begabung festgestellt worden ist, teilen (bspw. war keine Überraschung; Unsicherheit durch die Empfehlung, eine Klasse zu überspringen; (Hoch-)Begabung wurde als Herausforderung wahrgenommen; Stolz empfunden; Sorge empfunden, dass die Tochter einen „Höhenflug“ bekommen könnte oder Arroganz entwickeln würde; als Erleichterung wahrgenommen).</p>
<p>K5: Begabungsvermutung der Mutter (deduktiv)</p>	<p>Mütter begabter Töchter erläutern, ob sie eine (Hoch-)Begabung bei sich selbst vermuten.</p>	<p>„Und ich glaube, ja, ja, ich könnte es jetzt nicht sagen, wenn ich jetzt eine Testung gehabt hätte, keine Ahnung, was rausgekommen wäre. Aber ich war sicher immer bei den „Sehr-Guten“ dabei und habe auch eine Freude gehabt daran, weißt, so an dem, ja, wie soll ich sagen, gut unterwegs zu sein, ja auch in der Schule und im Beruf und überall eigentlich, ja.“ (B4, Z. 77 – 81)</p>	<p>Kodieren, wenn Teilnehmende eine (Hoch-) Begabung bei sich selbst vermuten. Auch kodieren, wenn Teilnehmende aussagen, dass sie Begabungen haben, aber keine (Hoch-)Begabung bei sich vermuten. Auch kodieren, wenn Teilnehmende keine (Hoch-)Begabung bei sich vermuten oder dies keine Rolle für sie spielt.</p>
<p>K6: Positive/Neutrale Erinnerungen an die Schulzeit der Tochter (induktiv)</p>	<p>Mütter begabter Töchter berichten über positive oder neutrale Erinnerungen in Bezug auf die Schulzeit der eigenen Tochter.</p>	<p>„Und positiv von ihrer Schulzeit war dann, wie sie ins Gym gegangen ist, wie sie da gefördert worden ist.“ (B8, Z. 124 – 125)</p>	<p>Zuordnen, wenn Teilnehmende über positive bzw. neutrale Aspekte in Verbindung mit der Schulzeit der eigenen Tochter sprechen (z.B. die Tochter hat sich wohlgefühlt, die Tochter ist mit Leichtigkeit durch die Schule gegangen, familiäres Schulklima, Förderung im Gymnasium etc.). Auch zuordnen, wenn Teilnehmende keine positiven bzw. neutralen Aspekte in Verbindung mit der Schulzeit der Tochter nennen können.</p>

<p>K7: Negative Erinnerungen/Herausforderungen in Bezug auf die Schulzeit der Tochter (induktiv)</p>	<p>Mütter begabter Töchter gehen darauf ein, welche Aspekte sie in Bezug auf die Schulzeit der eigenen Tochter als Herausforderung wahrgenommen haben bzw. welche Ereignisse ihnen negativ in Erinnerungen geblieben sind.</p>	<p>„Puh, also sie ist de facto jedes Mal weinend von der Schule nach Hause gekommen. Also so viel ist sicher.“ (B10, Z. 160 – 161)</p>	<p>Kodieren, wenn Teilnehmende über negative Erinnerungen bzw. Herausforderungen in Bezug auf die Schulzeit der Tochter sprechen (bspw. Bewältigung des Schulwegs, Nachholen von Lerninhalten aufgrund des Überspringens einer Klasse, unfaire Lehrerin, keine Differenzierung etc.)</p>
<p>K8: Einschätzung der Mutter: Inner-schulische Fördermaßnahmen (deduktiv)</p>	<p>Mütter begabter Töchter erzählen, ob sie sich an schulinterne Fördermaßnahmen ihrer Tochter erinnern können.</p>	<p>„Sie hat praktisch die vierte Klasse nicht gemacht. Sie ist praktisch von der dritten Klasse auf die Hauptschule gesprungen.“ (B4, Z. 112 – 113)</p>	<p>Zuordnen, wenn Teilnehmende über Fördermaßnahmen sprechen, die in der Schule ihrer Tochter angeboten worden sind (z.B. Akzeleration, vorzeitige Einschulung, Lernende unterrichten Lernende, Möglichkeit ein Sprachdiplom zu machen etc.). Auch zuordnen, wenn Teilnehmerin keine konkrete Erinnerung an Fördermaßnahmen hat.</p>
<p>K9: Rolle von Lehrpersonen in Bezug auf die Potenzialfaltung der Tochter (deduktiv)</p>	<p>Mütter begabter Töchter gehen darauf ein, ob sie das Gefühl hatten, dass die Begabung ihrer Tochter von Lehrpersonen ernstgenommen und ausreichend gefördert worden ist.</p>	<p>„Wo ich mir gedacht habe, es ist schrecklich, das war bildnerische Erziehung. Weil sie hat, eigentlich bis zum Gymnasium, extrem viel und phantasiereich und unglaublich gezeichnet. Und dann hat sie eine doppelte Frau Magistra gehabt und da war nur alles extrem eng vorgegeben und ... sie hat es aufgehört.“ (B6, Z. 258 – 261)</p>	<p>Kodieren, wenn Teilnehmende denken, dass die Begabung von einzelnen Lehrer*innen ernstgenommen und ausreichend gefördert worden ist. Auch kodieren, wenn Lehrpersonen die Potenzialfaltung gehemmt haben (z.B. durch das Nehmen der Motivation oder durch „Ungeschultheit“, um auf (Hoch-)Begabung adäquat zu reagieren).</p>

<p>K10: Rolle der Schule in Bezug auf die Potenzialentfaltung der Tochter (deduktiv)</p>	<p>Mütter begabter Töchter beschreiben, welche Rolle sie der Institution Schule in Bezug auf die Potenzialentfaltung der eigenen Tochter zukommen lassen.</p>	<p>„Genau und ja und was natürlich schon gut ist am Schulsystem, also wo die Schule an sich natürlich auch unterstützend wirkt, wenn man eben zu irgendwelchen Veranstaltungen, da von Stiftung Talente oder was gegangen ist, das war nie ein Thema, dass wir die Lisa rausholen.“ (B10, Z. 248 – 251)</p>	<p>Zuordnen, wenn Teilnehmende denken, dass die Schule der Tochter diese ausreichend unterstützt hat, damit sie sich hinsichtlich ihres Potenzials entwickeln konnte. Auch kodieren, wenn die Teilnehmenden die Volksschule als begabungshemmende Institution wahrnehmen, das Gymnasium aber nicht. Auch zuordnen, wenn Teilnehmende das Schulsystem per se als untauglich für die Entfaltung der Hochbegabung einschätzt.</p>
<p>K11: Einschätzung der Mutter: Abwertendes Verhalten seitens einer Lehrperson (deduktiv)</p>	<p>Mütter begabter Töchter berichten, ob sie bemerkt haben, dass ihre Tochter während der Schulzeit abwertendes Verhalten seitens einer Lehrperson erfahren hat.</p>	<p>„Nein gar nicht. Also nicht, dass sie es mir vermittelt hätte, gell.“ (B4, Z. 240)</p>	<p>Kodieren, wenn Teilnehmende kein abwertendes Verhalten seitens einer Lehrperson gerichtet gegen ihre Tochter wahrgenommen haben. Auch kodieren, wenn Teilnehmende abwertendes Verhalten seitens einer Lehrperson gerichtet gegen ihre Tochter wahrgenommen haben.</p>
<p>K12: Einschätzung der Mutter: Abwertendes Verhalten seitens der Mitschüler*innen (deduktiv)</p>	<p>Mütter begabter Töchter berichten, ob sie bemerkt haben, dass ihre Tochter in der Schulzeit abwertendes Verhalten seitens ihrer Mitschüler*innen erfahren hat.</p>	<p>„Wir haben uns auch überlegt gehabt, ob wir sie aus der Klasse rausgeben. Nur der Rädelsführer, der beim Mobben ganz groß dabei war, hat im Haus gewohnt. Habe ich gesagt, wenn wir die aus der Klasse rausnehmen, dann hat er gewonnen. Die traut sich nicht mal mehr vor die Türe hinaus mehr.“ (B10, Z. 145 – 149)</p>	<p>Kodieren, wenn Mütter begabter Töchter kein abwertendes Verhalten seitens der Mitschüler*innen gerichtet gegen ihre Tochter wahrgenommen haben. Auch kodieren, wenn Mütter begabter Töchter abwertendes Verhalten seitens der Mitschüler*innen gerichtet gegen ihre Tochter wahrgenommen haben.</p>
<p>K13: Einschätzung des Selbstbewusstseins der Tochter (deduktiv)</p>	<p>Mütter begabter Töchter schätzen das Selbstbewusstsein der eigenen Tochter ein.</p>	<p>„Gut. Also sie weiß sicher um ihre Fähigkeiten, aber sie ist jetzt nicht, nicht arrogant oder irgendwie, dass sie auf wen herunterblickt, der was nicht so gut ist.“ (B2, Z. 288 – 289)</p>	<p>Kodieren, wenn Teilnehmende das Selbstbewusstsein ihrer Tochter als gut oder positiv einschätzen. Auch kodieren, wenn Teilnehmende die Tochter als nicht selbstbewusst einschätzen.</p>

<p>K14: Persönliche Wahrnehmung der Intelligenz der Tochter (deduktiv)</p>	<p>Mütter begabter Töchter erläutern, ob sie Erfolge ihrer Tochter auf Intelligenz oder Fleiß und Ehrgeiz zurückführen.</p>	<p>„Intelligent.“ (B8, Z. 402)</p>	<p>Zuordnen, wenn Teilnehmende eine Einschätzung dazu abgeben, wie sie gute Leistungen ihrer Tochter erklären (Erklärung durch Intelligenz oder Intelligenz und Fleiß).</p>
<p>K15: Einschätzung der Mutter: Leistungsdruck (deduktiv)</p>	<p>Mütter begabter Töchter sprechen darüber, ob sie das Gefühl haben, dass ihre Tochter während ihrer Schulzeit aufgrund ihrer Begabung unter Druck gestanden ist.</p>	<p>„Ich glaube nicht, dass das der Grund ist. Ich glaube, das ist generell so veranlagt. Wir haben das leider alle so, die Mädels in der Familie haben so wieso alle diesen Anspruch an sich selber, möglichst gut abzuliefern, gell. Ich glaube, es hat jetzt mit der Begabung, die ja im Test nachgewiesen wurde, glaube ich, nicht wirklich etwas zu tun. Ich meine, dass wir das einfach so als Persönlichkeiten uns so angeeignet haben. Also sicher, mein Vorbild von meinen Eltern, also meinem Vater vor allem, und die wahrscheinlich auch mich als Vorbild, weißt eh, die das vorleben einfach: He, das muss besser gehen oder unter hundert Prozent gebe ich es nicht ab, weißt, so Sachen. Ich glaube, das ist, das ist mehr anerzogen, glaube ich, als wie das Resultat aus dem Bewusstsein, ich bin einmal begabt getestet geworden, glaube ich.“ (B4, Z. 336 – 344)</p>	<p>Kodieren, wenn Teilnehmende darüber sprechen, dass sie selbst oder die Schule keinen Leistungsdruck auf die eigene Tochter ausgeübt haben. Auch kodieren, wenn Leistungsdruck laut der Mutter auf hohe innere Ansprüche der Tochter selbst zurückzuführen ist. Auch kodieren, wenn Leistungsdruck/hohe Ansprüche an sich selbst vorgelebt worden ist/sind und dies von der Tochter verinnerlicht worden ist.</p>
<p>K16: Einschätzung der Mutter: Anpassung im Bildungswesen (deduktiv)</p>	<p>Mütter begabter Töchter schätzen ein, ob sie denken, dass sich ihre Tochter anpassen musste, um im Bildungswesen zurecht zu kommen.</p>	<p>„Ja sicher, aber das muss jeder.“ (B10, Z. 407)</p>	<p>Zuordnen, wenn Teilnehmende aussagen, dass sich die eigene Tochter anpassen musste. Auch kodieren, wenn sich die Tochter laut Einschätzung der Mutter nicht angepasst hat.</p>

<p>K17: Einschätzung der Mutter: Benachteiligung von begabten Mädchen/Frauen im Bildungsbereich (deduktiv)</p>	<p>Mütter begabter Töchter schätzen ein, ob sie denken, dass begabte Jungen/Männer im Bildungsbereich auf weniger Barrieren stoßen wie begabte Mädchen/Frauen.</p>	<p>„Ja, Männer haben es, wurscht ob gebildet oder nicht gebildet, immer einfacher.“ (B6, Z. 504)</p>	<p>Kodieren, wenn Teilnehmende denken, dass begabte Buben/Männer es im Bildungsbereich schwerer haben. Auch kodieren, wenn Teilnehmende denken, dass beg. Buben/Männer es im Bildungsbereich leichter haben. Auch kodieren, wenn sie denken, dass es mittlerweile ausgewogen ist und weder beg. Mädchen/Frauen noch beg. Buben/Männer Benachteiligungen aufgrund des Geschlechts im Bildungswesen erfahren.</p>
<p>K18: Einschätzung der Mutter: Geschlechtsspezifische Herausforderungen begabter Mädchen/Frauen (deduktiv)</p>	<p>Mütter begabter Töchter geben eine Einschätzung dazu ab, ob sie der Ansicht sind, dass begabte Mädchen/Frauen mit besonderen Herausforderungen konfrontiert werden.</p>	<p>„Ich glaube, das ist hart.“ (B8, Z. 324)</p> <p>„Das ist glaube ich noch immer so. Naja, hochbegabte Frauen, wie stellt man sich denn die vor?“ (B8, Z. 332 – 333)</p> <p>„Naja, so streng und bieder und so halt in der Art. Und ich glaube, dass das einfach viel irgendwo im Kopf sitzt von den Leuten. Und das jetzt einfach wer herkommt und lustig ist und frech ist oder so, aber hochbegabt ist / Also das ist wirklich ein paar Mal bei der Lisa, dass, dass / Das habe ich mir ein paar Mal gedacht, wenn ich mit Leuten geredet habe, die was das nicht zusammengebracht haben. Weil sie ist doch ein liebes Mädels und sie doch lustig und sie redet die ganze Zeit und hin und her - und ist aber hochbegabt. Und das ist dann wirklich, wo, weiß ich nicht, ich kann jetzt gar keine Situation mehr schildern, aber zwei-drei Mal ist mir das einfach passiert, wo die Leute voll überrascht waren.“ (B8, Z. 337 – 344)</p>	<p>Zuordnen, wenn Teilnehmende über geschlechtsspezifische Herausforderungen begabter Mädchen/Frauen sprechen. Auch kodieren, wenn Teilnehmende denken, dass es keine speziellen oder geschlechtsspezifischen Herausforderungen begabter Frauen gibt.</p>

<p>K19: Einschätzung der Mutter: Machtpositionen/Führungspositionen (deduktiv)</p>	<p>Mütter begabter Töchter schildern, ob sie das Gefühl haben, dass ihrer Tochter alle beruflichen Optionen (bspw. Führungspositionen oder hohe Positionen in Politik, Wirtschaft oder Wissenschaft) offenstehen.</p>	<p>„Ich hoffe es (lacht). Also die Voraussetzung hat sie, dass sie, dass sie gut ist. Und eben, das ist ja immer, man muss eigentlich besser sein als wie die Männer. Und es gibt ja Gott sei Dank also schon Frauenförderungsprogramme, die finde ich auch wichtig, obwohl es eigentlich ohne dem gehen sollte, tut es aber nicht. Ja.“ (B6, Z. 588 – 591)</p>	<p>Kodieren, wenn Mütter begabter Töchter das Gefühl haben, dass ihrer Tochter aller beruflichen Optionen offenstehen.</p>
<p>K20: Berufswunsch der Tochter in der Kindheit (deduktiv)</p>	<p>Mütter begabter Töchter erzählen, welchen Berufswunsch ihre Tochter hatte, als sie noch ein Kind war.</p>	<p>„Nein, ich weiß es nicht, ich kann mich nicht erinnern. Also ich weiß nicht, sie hat irgendwie / Nein, weiß ich nicht mehr.“ (B2, Z. 449 – 450)</p>	<p>Zuordnen, wenn sich die Teilnehmenden nicht mehr an den Berufswunsch der Tochter in ihrer Kindheit erinnern können. Auch zuordnen, wenn Teilnehmende einen Berufswunsch in der Kindheit äußert.</p>
<p>K21: Einschätzung der Mutter: Studienwahl der Tochter (deduktiv)</p>	<p>Mütter begabter Töchter erzählen, ob sie denken, dass das Studium, welches ihre Tochter gewählt hat, gut zu ihr passt.</p>	<p>„Aber ich bin recht glücklich und ich glaube, die Lisa auch, dass sie da jetzt gelandet ist in der Landschaftsarchitektur. Ich glaube, das ist genau ihr Thema, wo sie das gut verbinden kann.“ (B4, Z. 544 – 546)</p>	<p>Kodieren, wenn Teilnehmende denken, dass die Studienwahl der Tochter gut zu ihr passt. Auch kodieren, wenn die Mutter Bedenken hat.</p>
<p>K22: Einschätzung der Mutter: Alternative Studienfächer (deduktiv)</p>	<p>Mütter begabter Töchter erläutern, welche anderen Bildungswege sie sich für ihre Tochter noch hätten vorstellen können.</p>	<p>„Und das ist halt auch so ein Problem von jemandem, der sehr leicht lernt, dass du eigentlich viel / Sie hätte alles machen können! Und ich war, ich habe mir gedacht, ja, sie kann eh alles machen, nur sie muss halt ihr Ei irgendwo hinlegen und sie muss irgendwo in die Forschung gehen. Aber über welchen Weg, ist eigentlich egal. Sie hätte Medizin machen können, sie hätte alles machen können, ne. (B6, Z. 280 – 284)</p>	<p>Zuordnen, wenn Teilnehmende konkrete alternative Studienfächer nennen, die sie sich für ihre Tochter hätten vorstellen können (bspw. Lehramtsstudium, Chemie, Biologie, pädagogischer Bereich, alle Studiengänge wären in Frage gekommen, etc). Auch kodieren, wenn Mütter begabter Töchter nicht darüber nachgedacht haben, da sie diese Entscheidung allein ihren Töchtern überlassen.</p>

<p>K23: Sexismus/Ungleichheit (deduktiv)</p>	<p>Mütter begabter Töchter schilden Aspekte, in welchen Sexismus und Ungleichheit in der Gesellschaft für sie deutlich wird.</p>	<p>„Aber so, es ist alleine von der Arbeit, wenn ich jetzt zum Beispiel, ich arbeite in der [REDACTED] und wenn wer kommt und sich halt wahnsinnig aufregt, weil die [REDACTED] nicht so schnell geht, wie er es braucht oder was auch immer, dann glauben die schon wirklich, sie können mit mir umspringen, wie sie wollen. Und wenn du jetzt ein Mann bist, trauen sie sich das weit nicht, also das ist ein soo ein riesengroßer Unterschied, allein wie du angesprochen wirst, wie du behandelt wirst. Also das schon.“ (B8, Z. 421 – 427)</p>	<p>Kodieren, wenn Teilnehmende konkrete Situationen schilden oder über Aspekte innerhalb der Gesellschaft sprechen, wo Sexismus bzw. Ungleichheit für sie deutlich wird (z.B. im Job, Care-Arbeit, Machtpositionen, Kunst und Musik, Reduzierung auf das Äußere etc.).</p>
<p>K24: Allgemeine Ratschläge von Müttern begabter Frauen für begabte Mädchen/Frauen (induktiv)</p>	<p>Mütter begabter Töchter äußern, welche allgemeinen Ratschläge sie begabten Mädchen/Frauen mit auf den Weg geben möchten.</p>	<p>„Lass dich nicht unterkriegen! Sei natürlich, beharrlich, lass dich nicht klein reden, auf die Seite schieben! Ja.“ (B6, Z. 670-671)</p>	<p>Zuordnen, wenn konkrete Ratschläge (Unterstützung für den Erhalt des Selbstbewusstseins, Chancen, die sich bieten, nutzen; nicht unterkriegen lassen, natürlich sein, beharrlich sein, Selbstbewusstsein erhalten etc.) genannt werden.</p>
<p>K25: Einschätzung von Müttern begabter Frauen: Grundlegendes für den Umgang mit begabten Mädchen/Frauen im Bildungswesen (induktiv)</p>	<p>Mütter begabter Töchter erläutern, welche Aspekte ihrer Einschätzung nach bedeutsam für den Umgang mit begabten Mädchen innerhalb der Schule sind.</p>	<p>„Ah, es sollte jeder in der Richtung auch gefördert werden, was einem liegt.“ (B10, Z. 491-492)</p>	<p>Kodieren, wenn konkrete Maßnahmen oder Verhaltensweisen (frühzeitige Testung, fördern und fordern, diskreter Umgang mit der Hochbegabung, keine geschlechtsspezifischen Unterschiede machen, Zusammenarbeit von beg. Mädchen und beg. Jungen fördern, positives Feedback geben, interessenbasierte Förderung etc.) genannt werden.</p>

12. EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt.

(Ort, Datum)

(Unterschrift)