



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Das Impostor-Phänomen bei adoleszenten Schülerinnen und Schülern“

verfasst von / submitted by

MMag. Kathrin Raimo, BSc

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Science (MSc)

Wien, 2021/ Vienna 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 840

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Psychologie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Barbara Schober

DANKSAGUNG

Mein großer Dank gilt vor allem unserer Dekanin Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Barbara Schober, die meine Diplom- bzw. Masterarbeit betreute, mich mit ihrer Expertise anleitete und als es notwendig war, sich auch über das übliche Maß hinweg dafür Zeit nahm. Sie motivierte mich immer wieder und gab mir den Mut, den jahrelangen Kampf gegen Mehrfachbelastung nicht aufzugeben. Mein Dank gilt auch Mag. Dr. Gregor Jöstl und Mag. Dr. Marlene Kollmayer, die mir am Anfang der Arbeit sehr halfen.

Des Weiteren danke ich meiner Familie, die mich immer in allem rückhaltlos unterstützt, insbesondere meinem Ehemann.

Vielen Dank auch den Direktorinnen und Direktoren, die mir gestatteten, in ihren Schulen zu testen, trotz all der vielen alltäglichen Aufgaben, die in Schulen immer anfallen.

Zuletzt möchte ich den Patientinnen und Patienten meiner psychotherapeutischen Praxis versichern, dass keine privaten Therapieinhalte zu Forschungszwecken verwendet wurden. Ganz im Gegenteil! Durch die Arbeit an diesem Master konnten in den Sitzungen aufkommende Impostor-Gedanken und -Gefühle sowie die damit verbundenen Zusammenhänge, besser verstanden werden.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	6
1.1	Das Impostor-Phänomen (= IP)	6
1.2	Impostor und Geschlecht	7
1.3	Das Impostor-Profil.....	9
2	Affektiv-motivationale Variablen und das Impostor-Phänomen	11
2.1	Ängste und Impostor	11
2.1.1	Angst vor Misserfolg.....	11
2.1.2	Angst vor Erfolg	13
2.2	Selbstbezogene Repräsentationen und Impostor	13
2.2.1	Genereller Selbstwert.....	13
2.2.2	Selbstwirksamkeitserwartungen (= Selbstwirksamkeit) und Impostor.....	16
2.3	Zusammenfassung affektiv-motivationale Variablen und IP.....	17
3	Das Aktiotop-Modell (Ziegler, 2005)	18
4	Ätiologie.....	20
4.1	Ursachen des Impostor-Phänomens	20
4.2	Familiäre Ursachen von IP	22
5	Kindheit, Adoleszenz und das Impostor-Phänomen	25
6	Schulische Umweltfaktoren.....	28
6.1	Schulklima.....	30
6.2	Klassenklima	30
6.3	Umgang mit Fehlern	31
7	Zielsetzung und Fragestellungen	34
7.1	Ausprägung des IP bei Schülerinnen und Schülern der 7. bis 10. Schulstufe.....	35
7.2	Das Impostor-Phänomen und affektiv-motivationale Variablen und schulische Kontextfaktoren	36
7.3	Was prädiziert Impostor?	42
8	Methode	44
8.1	Untersuchungsplan.....	44
8.2	Erhebungsinstrument	44
8.2.1	Genereller Selbstwert.....	46
8.2.2	Schulische Selbstwirksamkeit.....	46
8.2.3	Angst vor Misserfolg.....	46
8.2.4	Angst vor Erfolg	47
8.2.5	Schulische Kontextfaktoren	47
8.2.6	Impostorgefühle und Impostorgedanken	48
8.3	Beschreibung der Stichprobe	49

8.3.1	Erhobene Stichprobe	49
8.3.2	Untersuchte Stichprobe.....	49
8.3.3	Umgang mit den unterschiedlichen Definitionen von IP-Betroffenen.....	50
8.4	Durchführung der Untersuchung	52
8.5	Fehlende Werte (SPSS)	52
8.5.1	Fehlende Werte bezogen auf die Gesamtstichprobe (n=373)	52
8.5.2	Fehlende Werte bezogen auf die untersuchte Stichprobe (n=142)	53
8.6	Auswertungsverfahren	54
8.6.1	Beschreibung der Variablen	55
9	Ergebnisse.....	55
9.1	Tests auf Normalverteilung	55
9.2	Forschungsfragen 1a und 1b	55
9.2.1	Ausprägung des Impostor-Phänomens bei Schülerinnen und Schülern	55
9.2.2	Geschlechtsunterschiede im Impostor-Phänomen bei Adoleszenten	57
9.3	Forschungsfragen 2a und 2b	57
9.3.1	IP und affektiv-motivationale Variablen.....	57
9.3.2	IP und schulische Kontextfaktoren	59
9.3.3	Andere Testversuche für die Ergebnisse von Forschungsfragen 2a und 2b.....	60
9.4	Ergebnisse Forschungsfragen 3a und 3b	60
9.4.1	Impostor und affektiv-motivationale Variablen	61
9.4.2	Impostor und schulische Kontextfaktoren	64
10	Diskussion	65
10.1	Zusammenfassung, Diskussion der Ergebnisse und künftige Forschungsmöglichkeiten.....	65
10.2	Einschränkungen der Studie	72
11	Literaturverzeichnis	74
12	Abbildungsverzeichnis	95
13	Tabellenverzeichnis	95
14	Appendix 1: Wiederholung des U-Tests bei wachsendem Impostor-Trennwert (30 – 90).....	97
15	Appendix 2: Forschungsfragen 2a und 2b (Impostor in drei Gruppen).....	99
15.1	Impostor und affektiv-motivationale Variablen	99
15.2	Impostor und schulische Kontextfaktoren	99
16	Appendix 3: Forschungsfragen 2a und 2b (Impostor in vier Gruppen)	100
16.1	Impostor und affektiv-motivationale Variablen	100
16.2	Impostor und schulische Kontextfaktoren	101
17	Appendix 4: Test auf Normalverteilung.....	102
17.1	Normalverteilungstest Clance Skala gesamt (Schülerinnen und Schüler).....	102

17.2	Normalverteilungstest der Clance Skala nach Geschlechtern getrennt.....	102
17.3	Normalverteilungstest der affektiv-motivationalen Variablen	103
17.4	Normalverteilungstest der schulischen Kontextfaktoren.....	103
18	Appendix 5: Reliabilitätsanalyse	104
18.1	Trennschärfe.....	104
19	Appendix 6: Fehlende Werte.....	107
20	Appendix 7: Zusätzliche Informationen.....	108
20.1	Stadtschulrat: Anmeldeformular zur Datenerhebung.....	108
20.2	Stadtschulrat: Kriterienkatalog und wichtige Informationen.....	109
20.3	Stadtschulrat: Verpflichtungserklärung.....	110
20.4	Elternbrief.....	111
20.5	Informationsblatt für LehrerInnen	112
21	Appendix 8: Kurzzusammenfassung.....	113
22	Appendix 9: Abstract	114
23	Appendix 10: Fragebogen.....	115
23.1	Items deskriptive Statistik	122
24	Appendix 11: Abkürzungslegenden	126

1 Einleitung

Seit einigen Jahrzehnten ist die Forschung einem neuen psychischen Phänomen auf der Spur: dem sogenannten „Impostor-Phänomen“ (Clance & Imes, 1978). Es zeigt sich bei Menschen, die begabt und intelligent sind, sich aber nicht als solches erleben. Stattdessen bemühen sie sich verstärkt, die selbst wahrgenommene mangelhafte Leistungsfähigkeit vor der Umwelt zu verstecken.

1.1 Das Impostor-Phänomen (= IP)

Das Impostor-Phänomen wurde zunächst als ein klinisches Syndrom betrachtet (Clance & Imes, 1978), das sich bei Personen beobachten lässt, die objektiv für eine Leistungsaufgabe gut befähigt sind (Clance & Imes, 1978; Ferrari, 2005), aber durch eine spezifisch verzerrte Selbstwahrnehmung, bezogen auf den Leistungsbereich, sich ihre Erfolge nicht zuschreiben können: Sie erklären sie stattdessen als Glücksfall, Zufall, Ergebnis guter sozialer Kontakte oder übermäßiger Anstrengungen (Bernhard, Dollinger, & Ramaniah, 2002; Harvey & Katz, 1985) und empfinden in weiterer Folge Gefühle intellektuellen Betrugs. Außerdem neigen Personen, die an IP leiden, dazu, ihre Fähigkeiten abzuwerten (Bernhard et al., 2002). Die Bezeichnung „Impostor“ kommt aus dem Lateinischen, bedeutet „Betrüger“ und spielt auf die Selbstwahrnehmung dieser Patientinnen und Patienten an. Ihre Misserfolge beziehen Impostor-Betroffene auf ihre rein subjektiv wahrgenommene, geringe Kompetenz (Clance, 1985; Clance & Imes, 1978; Kumar & Jagacinski, 2006). Sie fürchten irgendwann entlarvt zu werden und brechen oft Karrieren ab. Das Impostor-Phänomen ist mit allgemein negativen Affekten (Andrews & Wilding, 2004; Cozzarelli & Major, 1990; Surtees, Wainwright, & Pharoah, 2002), mit einer breiten Palette von Ängsten (siehe Kapitel 2.1) mit depressiven Symptomen (Bernard et al., 2002; McGregor, Gee, & Posey, 2008; Ross, Stewart, Mugge, & Fultz, 2001) und beeinträchtigtem Wohlbefinden verbunden (September, Mc. Carrey, Baranowsky, Parent, & Schindler, 2001). Impostor-Betroffene berichten einen geringen Selbstwert (Caselman, Self, & Self, 2006; Cozzarelli & Major, 1990; Kamarzarrin, Khaledian, Shooshtar, Yousefi, & Ahrami, 2013; Sonnak & Towell, 2001; Thompson, Davis, & Davidson, 1998; Want & Kleitman, 2006) und Einschränkungen im Leistungsbereich (King & Cooley, 1995; Cowman & Ferrari, 2002; Kumar & Jagacinski, 2006; Craddock, Birnbaum, Rodriguez, Cobb, & Zeeh, 2011; Jöstl, Bergsmann, Lüftenegger, Schober, & Spiel, 2012).

Das Impostor-Phänomen wurde erstmals 1978 von Dr. Pauline Rose Clance, einer klinischen Psychologin und Psychotherapeutin, und Dr. Susanne A. Imes, einer Psychotherapeutin, postuliert und beschrieben. Diese beiden beobachteten in ihrer therapeutischen Arbeit vermehrt kompetente Frauen aus dem Universitätsbereich, die sie sich als inkompetent wahrnahmen und unter belastenden Versagensängsten

litten und unter Leidensdruck standen. Ursprünglich nahmen die Forscherinnen an, die Symptomatik sei Folge hoher Leistungsanforderungen.

1988 fokussierten Clance und O'Toole IP als Barriere im Hinblick auf Erfolg und Leistung. Diese Betrachtungsweise des Phänomens ließ sich 2012 bei einer Studie im akademischen Bereich verdeutlichen (Jöstl et al.). Dabei zeigte sich, dass das Impostor-Phänomen vor allem durch seinen Zusammenhang mit einer niedrigen Selbstwirksamkeit zu einer psychologischen Barriere im akademischen Kontext wird. Dies gilt besonders für Frauen, die in Führungspositionen nach wie vor unterrepräsentiert sind. Eine echte Geschlechtergleichstellung im Berufsleben ist trotz einer Vielzahl an gesellschaftlichen Maßnahmen nicht erreicht (Europäische Kommission, 2019). Neben strukturellen Barrieren, wie z.B. den Schwierigkeiten der Vereinbarkeit von Familienarbeit und Vollzeitberufstätigkeit, gibt es auch psychosoziale Barrieren, dazu zählen Geschlechterstereotypen (z.B. Hippel, Issa, Ma, & Stokes, 2011). Diese könnte auch für IP von Relevanz sein.

Die Bildungspsychologie zeigt zunehmend Interesse an den erfolgs- und leistungshemmenden Zusammenhängen des Impostor-Phänomens. Vieles an diesem Syndrom, das heute eher als ein integratives verstanden wird, ist noch nicht erforscht. Während anfangs die Verbindung von Impostor und einzelnen Konstrukten untersucht wurde, wird in der gegenwärtigen Impostor-Forschung vom Zusammenwirken mehrere verbundener Konstrukte ausgegangen.

Noch weitgehend ungeklärt sind die Fragen rund um den Ursprung von Impostor-Gefühlen und Impostor-Überzeugungen, was eine Entwicklung des Impostor-Phänomens wahrscheinlich macht, wie Impostor in der Adoleszenz aussieht und welche Rolle Bildungseinrichtungen bei der Entwicklung von IP spielen.

Ziel dieser Arbeit ist es, zu prüfen, ob und in welchem Ausmaß auch Schülerinnen und Schüler vom Impostor-Phänomen betroffen sind, dies interessiert auch bezogen auf den spezifisch österreichischen Schulkontext, der bisher in geringem Ausmaß auf Impostor beforscht wurde. Tatsächlich untersuchten auch nur sehr wenige Studien Kinder und Jugendliche diesbezüglich. Ein weiteres Ziel dieser Studie ist es, den Ursprung des Impostor-Phänomens zu fokussieren, und zu prüfen ob Schülerinnen und Schüler von leistungshemmenden Affekten und Kognitionen ebenso betroffen sind, wie es sich im Erwachsenenbereich bereits gezeigt hat (Jöstl et al., 2012). Schließlich sollen die schulischen Kontextfaktoren „Klassenklima“ und der „Umgang mit Fehlern“ beleuchtet werden. Es wird untersucht, ob bzw. welcher Zusammenhang zwischen ihnen und dem Impostor-Phänomen im schulischen Kontext besteht.

1.2 Impostor und Geschlecht

Clance und Imes (1978) beobachteten das Impostor-Phänomen zunächst ausschließlich bei weiblichen Patientinnen, später wurde es auch an Männern entdeckt. Schon früh gab es in der Forschung jedoch unterschiedliche Ansichten darüber, ob Frauen tatsächlich mehr von dem wahrgenommenen intellektuellen Betrug betroffen sind oder nicht. Schon 1979 äußerte Imes in ihrer Doktorarbeit erste Zweifel daran (vgl. Harvey & Katz, 1985). Auch in späteren Studien gab es diesbezüglich oft heterogene Ergebnisse. Bis heute herrscht Uneinigkeit. Manche Studien finden einen signifikanten Geschlechtsunterschied (King & Cooley, 1995; Oriel, Plane & Mundt, 2004; Kumar & Jagacinski, 2006; Mc. Gregor et al., 2008; Jöstl et al., 2012), andere finden keinen (Chae, Piedmont, Estadt, & Wicks, 1995; Bernard et al., 2002; Ferrari, 2005).

Dennoch bestätigt sich immer wieder, dass Frauen häufiger an IP leiden als Männer. Außerdem sind Frauen von den stärkeren Ausprägungen des IP betroffen. Je höher die Ausprägung von IP, desto höher wird der weibliche Anteil. Starke IP-Gefühle haben fast ausschließlich Frauen: 93 % der Betroffenen mit starken IP-Gefühlen sind weiblich (Jöstl et al., 2012). Clance, Dingman, Reviere und Stober (1995) nehmen an, dass die Ursache dafür die gesellschaftlich bedingte rollenspezifisch

e Sozialisation der Geschlechter ist.

In letzter Zeit wird erforscht, ob nicht nur das biologische Geschlecht, sondern auch das psychologische Geschlecht bei Impostor eine Rolle spielt. Patzak, Kollmayer und Schober (2017) konnten zeigen, dass „weibliche“, „feminine“ und in der Geschlechtsrolle „undifferenzierte“ Studierende stärker am Impostor-Phänomen leiden als „männliche“, „maskuline“ oder „androgyn“ Studierende. Nur die Bezeichnungen „weiblich“ und „männlich“ beziehen sich auf das biologische Geschlecht. Die anderen Bezeichnungen wurden von Spence, Helmreich und Stapp (1975), basierend auf den Arbeiten von Bem (1974), eingeführt, um die vier Kombinationsmöglichkeiten an Geschlechtsrollenorientierungen zu bezeichnen. Nach Bem (1974) kann ein Individuum unabhängig von seinem biologischen Geschlecht verschieden starke Ausprägungen in den beiden psychologischen Geschlechtern (bzw. in der geschlechtsbezogenen Rollenmusterorientierungen) „Feminität“ und „Maskulinität“ aufweisen. „Feminität“ ist nach Kite, Deaux und Haines (2008) mit sozial orientierten Merkmalen verbunden, während „Maskulinität“ mit leistungsorientierten Merkmalen assoziiert wird. Nach Spence et al. (1975) ist „Androgynität“ eine weitere mögliche geschlechtsbezogene Rollenmusterorientierung, bei der sowohl feminine als auch maskuline Merkmale stark ausgeprägt sind. Individuen mit androgyner Geschlechtsrollenorientierung verfügen somit über beide Kompetenzdimensionen (Patzak, Kollmayer, & Schober, 2017), während ein Individuum mit geringer feminine und geringer maskulinen Ausprägung, als „undifferenziert“ gilt und funktionelle Einbußen in beiden Bereichen aufweist. Das psychologische Geschlecht bzw. die Geschlechtsrollenorientierung spielt vor allem bei den niedrigen Stufen von Impostor eine Rolle. Es hat sich weiter bestätigt, dass Frauen unabhängig von ihrer Geschlechtsrollenorientierung stärker an IP leiden als Männer und dass eine feminine

und eine undifferenzierte Geschlechterrollenorientierung bei Männern und bei Frauen die Entwicklung von Impostor-Überzeugungen verstärkt (Patzak, Kollmayer & Schober, 2017).

1.3 Das Impostor-Profil

1985 beschrieb Clance erneut die Merkmale des Impostor-Phänomens, nun differenzierter, basierend auf ihren eigenen klinischen Beobachtungen, jedoch ohne weitere empirische oder theoretische Grundlage. Sie nannte diese Erkenntnisse „Das Impostor-Profil“. 1988 überarbeitete sie dieses gemeinsam mit O'Toole. Die Forscherinnen postulierten sechs Hauptkomponenten und Nebenkomponten. Sie empfahlen, dass für eine Impostor-Diagnose, zumindest zwei Aspekte zutreffen sollten, was verglichen mit anderen Krankheitsbildern eher wenig erscheint.

Die erste postulierte Komponente des Impostor-Profils ist der Impostor-Kreislauf (Clance, 1978). Er beschreibt die Dynamik, die vorhandene IP-Gefühle und -Überzeugungen immer wieder hervorrufen:

In Leistungssituationen entstehen in Impostor-Betroffenen Selbstzweifel, Angst und die Überzeugung, den Anforderungen nicht entsprechen zu können. Durch diese aufsteigenden negativen Emotionen komme es zu ungünstigen Verhaltensweisen. Der Arbeitsbeginn werde oft prokrastinierend so lange herausgezögert, bis Zeitdruck und Stresserleben (Flett, Stainton, Hewitt, Sherry, & Lay, 2012; Want & Kleitman, 2006), oft auch angstbesetzte Übervorbereitung entstehen. Laut Clance (1985) werden also die Faktoren „Zeit“ und „Anstrengung“ nicht optimal eingesetzt. Da sich trotzdem oft Erfolg einstellt, komme es zu einer kurzen Erleichterung, verbunden mit der Überzeugung, dieser sei aufgrund von Glück oder Anstrengung, keinesfalls aber rechtmäßig zustande gekommen. Lob wird oft abgewertet, da das positive Ergebnis ja nur aufgrund von Glück etc. entstanden zu sein scheint, so kann letztlich der Eindruck eines Betrugs entstehen. Misserfolge führen von Impostor-Betroffene auf ihre wahrgenommene ungenügende Leistungsfähigkeit zurück. Durch diese Ursachenzuschreibung bzw. den maladaptiven Attributionsstil wird das Erkennen der tatsächlichen eigenen Leistungsfähigkeit erschwert. Etwaige positive Rückmeldungen der Umwelt würden von IP Betroffenen abgewertet. Diese Annahme hat sich später bestätigt (Thompson et al., 2000; siehe fünfte Komponente). Der IP-Kreislauf wiederhole sich bei jeder weiteren Leistungsanforderung.

Die zweite Komponente des Impostor-Phänomens ist die Annahme, dass Betroffene von Impostor perfektionistisch sind und danach streben, der bzw. die Beste zu sein. Geringere Ergebnisse als eine Spitzenposition werden als Misserfolg erlebt und abgewertet (Clance, 1985). Dies zeigt sich auch an den Ergebnissen von Topping (1983), die nachweisen konnte, dass Universitätsangestellte mit verstärkten Impostor-Gefühlen über ein erhöhtes Ausmaß von Leistungsmotivation verfügen. Die Forscherin nahm an, dass es ihnen deshalb so wichtig ist, Kompetenz zu zeigen, da so ihre Angst vor Entlarvung reduziert wird. Auch King und Cooley (1995) erklären so den erhöhten Leistungsanspruch. Gelingt es nicht, diesem zu

genügen, kommt es zum Erleben persönlicher Unfähigkeit (Leary, Patton, Orlando, & Wagoner Funk, 2000) und zum verstärkten Erleben von Scham und Schuld (Cowman & Ferrari, 2002). Weitere Studien bestätigten die Annahme, dass Betroffene von Impostor moderat bis stark perfektionistisch sind (Dudau, 2014; Henning & Shaw, 1998; Thompson et al., 1998; Thompson, Foreman, & Martin, 2000).

Als dritte Komponente vermutet Clance (1985), dass Betroffene von Impostor von einem „Supermann-“, bzw. „Superfrau-Komplex“ betroffen wären. Darunter versteht man die Tendenz, in allen Lebensbereichen Höchstleistung und Fehlerfreiheit von sich zu erwarten, ohne sich dafür anstrengen zu müssen, wodurch es zu einem wiederholtem Erleben von Enttäuschung über die eigene Person kommen kann. Es hat sich tatsächlich gezeigt, dass Betroffene von Impostor zu stetiger Selbstevaluation und zu übergeneralisierter Insuffizienz-Wahrnehmung neigen und dazu, ihre Fehlerrate zu überschätzen, während sie ihre absoluten Leistungen unterschätzen. Außerdem reagieren sie mit höherer emotionaler Betroffenheit auf eine hohe Fehlerzahl (Thompson et al., 2000).

Clance beschreibt als vierte Komponente Folgendes: Bei Menschen mit erhöhten Impostor-Gefühlen treten verstärkt Ängste auf, vor allem aber Angst vor Misserfolg (Kapitel 2.1.1.). Dies bestätigte sich in mehreren Studien. Neben der verstärkten Angst vor Misserfolg, zeigen sie Angst in der Öffentlichkeit als inkompetent wahrgenommen zu werden und versuchen jeglichen Fehler zu vermeiden (Fried-Buchalter, 1997; Jöstl et al., 2012; Kumar & Jagacinski, 2006). Des Weiteren sind sie von verstärkter Angst vor dem Nicht-Erreichen eines selbst gesetzten Ziels betroffen (Heckhausen & Heckhausen, 2010; Martens & Kuhl, 2009; Rheinberg, 2008). So kann bei neuen Leistungszielen, wie im Impostor-Kreislauf beschrieben, eine tiefsitzende Angst vor Misserfolg aktiviert werden und die Furcht, als inkompetent entlarvt zu werden. Wenn Angst ein hohes Ausmaß erreicht, kann sie auf die Leistungsfähigkeit hemmend wirken.

Als die fünfte Komponente wurde die Leugnung der eigenen Kompetenz und Lobabwertung anderer beschrieben. Da Erfolge nicht als Ergebnis der eigenen Kompetenz wahrgenommen werden können, empfinden sie die Betroffenen als Ergebnis externaler Faktoren (Bernhard et al., 2002).

Als sechste Komponente des Impostor-Phänomens wird Angst vor Erfolg postuliert. Paradox mutet diese Angst bei Betroffenen von Impostor an, da diese Erfolg auch herbeisehnen. Die Furcht vor Erfolg bei IP-Betroffenen bezieht sich auf die Veränderungen, die durch ihn entstehen könnten, wie z.B. ansteigende Erwartungen anderer, soziale Isolation und Rivalität (Metzler & Conroy, 2007), und basiert auf dem Zweifel, Erfolge wiederholen zu können (Patzak, Kollmayer, & Schober, 2017). Letztlich fürchten sie sich vor dem inneren Szenario der Entlarvung als Betrüger. Die Angst vor Erfolg wird auf gesellschaftliche, stereotype Rollenerwartungen zurückgeführt (André & Metzler, 2011; Feather & Simon, 1973; Eagly & Karau, 2002; Horner, 1972) und wird verstärkt bei Frauen beobachtet. Nach Horner (1970) vermeiden Frauen des westlichen Kulturkreises deshalb Erfolg, weil sie fürchten, von ihrer sozialen Umwelt als unweiblich

betrachtet und mit Zurückweisung bestraft zu werden (Kapitel 2.1.2). Laut Clance (1985) empfinden von Impostor-Betroffene Angst vor Erfolg und erleben bei Erfolgen auch Gefühle der Schuld. Clance und Imes (1984) nahmen an, dass erfolgreiche Frauen durch die Überzeugung, Hochstaplerinnen zu sein, ihrem Streben nach Erfolg nachkommen, und sich gleichzeitig weiblich fühlen und die Angst vor Ablehnung vermeiden können. Studien, die bei verschiedenen Populationen den Zusammenhang zwischen dem Impostor-Phänomen und der Angst vor Erfolg testeten, kamen zu unterschiedlichen Ergebnissen: Jöstl et al. (2012) untersuchten Doktoranden und fanden zwischen IP und der Angst vor Erfolg einen deutlich positiven Zusammenhang. Andere Studien hingegen, wie z.B. die von Fried-Buchalter (1997), bei den Managerinnen und Manager untersucht worden waren, konnten keinen finden.

2 Affektiv-motivationale Variablen und das Impostor-Phänomen

Von Bedeutung für die Bildungspsychologie ist das Impostor-Phänomen vor allem aufgrund von auftretenden Hemmungen im Leistungsbereich. Im Folgenden werden Variablen aufgezeigt, die mit IP im Zusammenhang stehen und die aber auch leistungshemmend im affektiv-motivationalen Bereich wirken. Dabei wird insbesondere die Forschung von Jöstl et al. (2012) wiederaufgenommen, die nachweisen konnten, dass IP über affektiv-motivationale Variablen bei Erwachsenen im Leistungsbereich im universitären Bereich als psychologische Barriere wirkt.

2.1 Ängste und Impostor

Im Leistungsbereich empfinden Menschen generell dann Angst, wenn sie einen Misserfolg erwarten, der unkontrollierbar ist, und wenn es zusätzlich wichtig erscheint, diesen zu verhindern (Pekrun, 2006). In den nachfolgenden Unterkapiteln werden Impostor-spezifische Ängste genauer betrachtet.

2.1.1 Angst vor Misserfolg

Ängste beeinflussen generell stark die Leistungsmotivation. Personen, die Angst vor Misserfolg haben, streben nicht mehr nach Erfolg und nach den damit verbundenen positiven Gefühlen, sondern fokussieren den erwarteten bedrohlichen Misserfolg und die damit verbundene negativen Emotionen, wie z.B. Scham (Atkinson, 1957). Die Motivation wird zunehmend extrinsisch, d. h. vorrangiges Ziel wird es, Misserfolg zu verhindern, während die intrinsische Motivation und das Interesse abnehmen (Pekrun, 2006; Zeidner, 1998). Beide würden eine optimale Aufgabenerfüllung unterstützen, indem sie vor dysfunktionalen Affekten und Verhalten wie Selbstzweifel und aufgabenirrelevanten Gedanken schützen (Dresel, Schober, Ziegler, Grassinger, & Steuer 2013; Schiefele, 2009). Ängste haben aber auch positive Auswirkungen. So kann es

durch ein gemäßigtes Ausmaß an Angst vor Misserfolg zu verstärkten Anstrengungen kommen, die die Aufgabenerfüllung begünstigen (Pekrun, 2006; Zeidner, 1998).

Verstärkte Ängste haben aber vor allem negative Auswirkungen. So wählen misserfolgsängstliche Personen z. B. oft ein zu hohes oder zu niedriges Aufgabenniveau, ein Erkennen ihrer tatsächlichen Leistungsfähigkeit ist so deutlich erschwert.

Das zeigt sich auch bei von Impostor-Betroffenen, die aufgrund ihrer Angst vor Misserfolg dazu neigen, Ziele unterhalb ihres Leistungsniveaus zu wählen (Cozzarelli & Major, 1990; Conroy, Willow, & Metzler, 2002), um einem Selbstwertverlust vorzubeugen (Conroy et al., 2002). Da die maximale Leistungsfähigkeit so nicht ausgeschöpft werden kann, kann das zu einer psychologischen Erfolgsbarriere werden. Auch bei Impostor-Betroffenen kann ein hohes Ausmaß an Angst die Aufmerksamkeit beeinträchtigen, die nun auf Leistungsirrelevantes umgelenkt wird.

Zeidner (1998) konnte experimentell zeigen, dass Prüfungsangst vor allem bei anspruchsvollen kognitiven Aufgaben diese Wirkung hat. Es erfolgt auch eine Fokussierung der Aufmerksamkeit auf das Selbst (Brehm, 1966). Die Informationsverarbeitung wird beeinträchtigt, indem wichtige Phasen der Aufgabenbearbeitung, wie Planung und Durchführung gestört werden und es zu verminderten Leistungen (Steuer, 2013). Dies wurde auch bei schulischen Leistungen beobachtet, Angst steht in einem negativen Zusammenhang mit schulischer Leistung (Zeidner, 1998).

Nach Clance und O'Toole (1987) sind Ängste und Misserfolge die am stärksten ausgeprägten Komponenten beim Impostor-Phänomen. Bei Studien, die Zusammenhänge des IP mit unterschiedlichen Formen von Angst untersuchten, zeigten sich Korrelationen zwischen Impostor und leistungsbezogener Angst (Thompson et al., 2000), mit Prüfungsangst (Kumar & Jagacinski, 2006) und mit allgemeiner Ängstlichkeit (Thompson et al., 2000). Bei Untersuchungen zur Ängstlichkeit als Persönlichkeitsfaktor fanden sich geringe bis mittlere Zusammenhänge (Topping, 1983; Chae et al., 1995). Von Impostor-Betroffene sind also unter verschiedenen Formen von Angst betroffen. Empirisch bestätigt sich der Zusammenhang zwischen IP und der Hauptkomponente Angst vor Misserfolg immer wieder (Fried-Buchalter, 1997; Jöstl et al., 2012; Kumar & Jagacinski, 2006; Neureither & Traut-Mattausch, 2016), Impostor-Betroffene fürchten insbesondere, den eigenen hohen Leistungsansprüchen nicht genügen zu können und sich vor anderen zu blamieren. Diese Befürchtungen werden umso größer, je bedeutender dem Impostor-Betroffenen ein Misserfolg erscheint (Thompson et al., 2000). „Self-Handicapping“, eine Methode, um einem antizipierten Misserfolg zu entgehen, wurde ebenfalls bei Impostor-Betroffenen beobachtet (Cowman & Ferrari, 2002; Leary et al., 2000). Durch „Self-Handicapping“ kann ein anderer Auslöser als die eigene mangelhaft scheinende Leistungsfähigkeit für einen Misserfolg verantwortlich gemacht werden (Feick & Rhodewalt, 1997).

2.1.2 Angst vor Erfolg

Der Zusammenhang zwischen Impostor und der Hauptkomponente „Angst vor Erfolg“ (Kap. 1.4; 6. Hauptkomponente) bestätigt sich nicht bei allen Berufsgruppen. An der Universität angestellte DiplomandInnen mit verstärkten Impostor-Gefühlen zeigten ein deutlich erhöhtes Ausmaß dieser Angst (Jöstl et al., 2012). Das Konzept „Angst vor Erfolg“ beschrieb erstmals Horney (1936) und erklärte damit einen latenten inneren Konflikt zwischen Wettbewerb und sozialer Anerkennung. Aufgefallen war das Phänomen, da es oftmals bei Frauen zu unerklärlichen Motivations- und Anstrengungsverlusten kam, die bis zur Sabotage der eigenen Leistungen führten. Nach Horner (1968) verringert „Angst vor Erfolg“ in Wettbewerbssituationen die Leistungen und erklärt so die Geschlechtsunterschiede emotionaler und leistungsbezogener Art. „Angst vor Erfolg“ ist verbunden mit maladaptiven Verhaltensweisen, die mit „Underachievement“ in Verbindung stehen und von spezifischen emotionalen Konsequenzen wie Gefühlen der Schuld, Scham und Verwirrung begleitet werden. Dies wurde bisher vor allem bei Frauen beobachtet (André & Metzler, 2011).

„Angst vor Erfolg“ lässt sich inhaltlich generell in folgende Facetten unterteilen: Angst, die Motivation zu verlieren, Angst vor steigenden Erwartungen, Angst, zeitlichen Ansprüchen nicht zu genügen und Angst vor sozialer Ausgrenzung und Rivalität (Metzler & Conroy, 2007).

Impostor-Betroffene neigen auch aufgrund ihrer Angst vor Erfolg zu einer niedrigen Zielsetzung. Sie bevorzugen Ziele, bei denen das eigentliche Leistungspotential nicht umgesetzt werden kann. Auch „Angst vor Erfolg“ wird so beim Impostor-Phänomen zu einer psychologischen Leistungs- und Erfolgsbarriere, da auf der Handlungsebene wirkliche Herausforderungen vermieden werden, wodurch Ängste bestehen bleiben können (Skinner, 1938) und die tatsächliche Leistungsfähigkeit nur erschwert erkannt wird.

2.2 Selbstbezogene Repräsentationen und Impostor

Das Impostor-Phänomen steht auch mit Repräsentationen, die sich auf die eigene Person beziehen, wie z.B. Selbstwert, Fähigkeitsselbstkonzept und Selbstwirksamkeit, in Zusammenhang.

2.2.1 Genereller Selbstwert

Der generelle Selbstwert beschreibt das Ausmaß einer subjektiven, affektiven Gesamtbewertung der eigenen Person (Harter, 1993). Davon abzugrenzen ist das domänenspezifische Fähigkeitsselbstkonzept (in der Bildungspsychologie kurz Selbstkonzept genannt). Das Fähigkeitsselbstkonzept wird als die Gesamtheit der kognitiven Repräsentationen der eigenen Fähigkeiten, bezogen auf einzelne Domänen (Marsh, 1990), als die

momentane Wahrnehmung eigener domänenspezifischer Fähigkeiten definiert (Grassinger, Steuer, Berner, Zeinz, Scheunpflug, & Dresel, 2015).

Wie eingangs erwähnt (Kapitel 1.1.) gilt es als gesichert, dass von Impostor-Betroffene an einem geringen generellen Selbstwert leiden (Caselman et al., 2006; Cozzarelli & Major, 1990; Kamarzarrin, Khaledian, Shooshtari, Yousefi, & Ahrami, 2013; Sonnak & Towell, 2001; Thompson et al., 1998; Want & Kleitman, 2006). Sie nehmen trotz objektiver Beweise bezogen auf den Leistungsbereich, Selbstzweifel wahr (Clance, 1985; Dresel et al., 2013; Gibson-Beverly & Schwartz, 2008), was bis zur Wahrnehmung leistungsbezogener Unfähigkeit führen kann (Leary, Patton, Orlando, & Wagoner Funk, 2000).

Ein niedriger genereller Selbstwert ist im Allgemeinen mit Selbstkritik, mit einem erhöhten Ausmaß von Neurotizismus (Bernhard et al., 2002; Chae, Piedmont, Estadt, & Wicks, 1995), mit emotionaler Labilität (z.B.: Andrews & Wilding, 2004; Surtees, Wainwright, & Pharoah, 2002) und mit Depression assoziiert (Battle, 1978; Harter, 1993; Orth, Robins, & Roberts, 2008; Sowislo & Orth, 2013). Außerdem steht ein niedriger Selbstwert in Verbindung mit extrinsischer Motivation, sowie mit dem Ziel, sich vor Selbstzweifel (Dresel et al., 2013; Gibson-Beverly & Schwartz, 2008) zu schützen, und Selbstwertverlust zu verhindern (Cozzarelli & Major, 1990; Conroy, Willow, & Metzler, 2002; Feick & Rhodewalt, 1997). Während eine intrinsische, interessen geleitete Motivation (Heckhausen, 1967) die Leistungsfähigkeit unterstützt, behindert und demotiviert eine extrinsische diese. Ein maximales Erfolgsergebnis wird verhindert (siehe Kapitel 1). Wie Individuen auf Misserfolg aber auch auf Fehler reagieren, entscheiden ihre Ziele. Wenn der Selbstwert bedroht scheint, wird es zum Ziel, ihn zu erhalten. Um dies zu erreichen, müssen Ressourcen investiert werden, wie z.B. Aufmerksamkeit, die aber begrenzt sind. Nach Kanfer und Ackerman (1989) kann Aufmerksamkeit entweder auf eine Aufgabe oder auf das Selbst gelenkt werden. Dies betrifft auch zukünftigen Leistungen. Durch Vermeidung wird Fluchtverhalten negativ verstärkt und Angst bleibt bestehen. Ein niedriger genereller Selbstwert kann in jedem Lebensalter durch belastende Ereignisse entstehen (Helmreich, 1972), so können z.B. auch Misserfolgserlebnisse den Selbstwert jederzeit senken.

Dies betrifft auch Menschen mit verstärkten Impostor-Überzeugungen. Um einer Selbstwertverminderung zu entgehen, neigen von Impostor-Betroffene u.a. zu fehlervermeidendem Verhalten (Thompson, 2004).

Im Erwachsenenalter setzt sich der generelle Selbstwert durch die Bewertung derjenigen Eigenschaften, die sich der Erwachsene selbst zuschreibt und durch die Bewertung durch andere Personen zusammen, wobei nur Personen, die emotional von Bedeutung sind, Einfluss auf den Selbstwert haben (Herkner, 2001).

In der Kindheit und der Adoleszenz hat der generelle Selbstwert zwei ähnliche Quellen (Harter, 2015). Ausschlaggebend sind in diesen Entwicklungsstufen einerseits die eigenen Kompetenzen in subjektiv bedeutenden Lebensbereichen (James, 1892) und andererseits, wie bei Erwachsenen, die Meinung und Wertung wichtiger anderer Personen. In der Kindheit sind das vor allem die Eltern und Gleichaltrige (Cooley,

1902), also das proximale soziale Umfeld. Aber auch die Schule hat großen Einfluss auf selbstbezogene Kognitionen. Mit Eintritt in die Schule wird das generelle Selbstwertgefühl oft niedriger (Berk, 2011), zu diesem Effekt kommt es auch durch Leistungsrückmeldungen und -beurteilungen, wie Noten.

Noten spiegeln zwar die tatsächliche Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern gut wieder, was immer wieder in Frage gestellt wird (Hoge & Coladarci, 1989). Allerdings bilden sie nur einen momentanen Stand ab, ohne Ausblick auf Verbesserungsmöglichkeiten. So wirken sie demotivierend und erfassen zudem nicht alle Fähigkeiten, wie sozial-emotionale und kreative. Sie erwarten und bewerten aber gleiches Lerntempo bei Lernenden und belasten das Lehrer-Schüler-Verhältnis (Becker & von Hentig, 1983; Brügelmann, 2006). Durch Noten werden Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit denen vieler anderer direkt vergleichbar, was Konkurrenzdenken und Leistungsdruck fördern könnte.

Kulturelle Einflüsse, wie eine starke kulturelle Tendenz soziale Vergleiche zu forcieren, erklären ein gemindertes Selbstwertgefühl trotz hoher Leistung (Harter, 2006; Hawkins, 1994; Twenge & Crocker, 2002).

Selbstbezogene Kognitionen und Emotionen entwickelt sich ab der frühesten Kindheit (Stern, 1985) und sind stark von der kognitiven Entwicklung abhängig (Fischer, 1983; Harter, 1993; Piaget, 1960). In den ersten Lebensjahren sind Kinder noch nicht fähig, selbstbezogene Kognitionen und Emotionen zu verbalisieren, sie zeigen diese im Verhalten. So deuten Exploration, Vertrauen und Unabhängigkeit daraufhin, dass ein Kleinkind über einen hohen Selbstwert verfügt. Nach Harter lernt das Kind ab einem Alter von ungefähr acht Jahren seinen Wert als Mensch auch zu verbalisieren, wobei seine Selbstbeschreibungen zunächst auf konkreten Beobachtungen basieren (z.B. „Ich kann eine Masche binden.“ „Ich bin gut beim Fußballspielen.“ Harter, 2015). Diese Selbstbeschreibungen sind stark durch soziale Vergleiche, zu denen ein Kind erst ab der mittleren Kindheit (8-11 Jahre) fähig ist, geprägt (Berk, 2011). Ebenfalls ab der mittleren Kindheit beginnen sich die selbstbezogenen Kognitionen und Emotionen in einen generellen Selbstwert und in das domänenspezifische Fähigkeitsselbstkonzepte auszudifferenzieren und gewinnen zunehmend an Stabilität (Harter, 2015; Trzesniewski, Donnellan, & Robins, 2003).

Ab der Adoleszenz werden Selbstbeschreibungen immer abstrakter (z.B. „Ich bin geschickt.“). Allerdings wird auch in der frühen und mittleren Adoleszenz die neue Abstraktionsfähigkeit noch nicht völlig beherrscht. Selbstbewertungen sind noch sehr instabil und situationsabhängig. So kann ein und dieselbe Kompetenz in unterschiedlichen Situationen von den Adoleszenten völlig kontrovers bewertet werden. In der späten Adoleszenz, wenn die Abstraktionsfähigkeit höher entwickelt ist, verfügen Heranwachsende über ausgeglichene und passende Selbstdarstellungen (Harter, 2015), erst im Erwachsenenalter ist der Selbstwert entweder stabil hoch oder niedrig.

Ein großer Zusammenhang besteht zwischen der Höhe des Selbstwertes und dem Attributionsstil. Ein hoher Selbstwert ist mit einem adaptiven Attributionsstil verbunden: Erfolge werden internal attribuiert (auf

Leistungsfähigkeit und Kompetenz), Misserfolge external (z.B. auf Zufall). Ein niedriger Selbstwert ist mit einem maladaptiven Attributionsstil verbunden: Erfolge werden externalen (z.B. auf Glück, Zufall, erhöhte Anstrengung), Misserfolge internalen Ursachen (v.a. mangelnde Kompetenz) zugesprochen (Heckhausen, 1967; Ickes & Layden, 1978; zitiert nach Herkner, 2001, S. 297).

Impostor-Betroffene attribuieren maladaptiv (Clance, 1985; Clance & Imes, 1978; Harvey & Katz, 1985; Topping & Kimmel, 1985). Diese Annahme wurde auch durch neuere Studien bestätigt (Sightler & Wilson, 2001; Sonnak & Towell, 2001). Es hat sich gezeigt, dass das Impostor-Phänomen durch maladaptive Attributionsmuster mit einem niedrigen Selbstwert verbunden ist. (Caselman, Self, & Self, 2006; Cozzarelli & Major, 1990; Kamarzarrin, Khaledian, Shooshtar, Yousefi, & Ahrami, 2013; Sonnak & Towell, 2001; Thompson, Davis, & Davidson, 1998; Tuomini-Soini, Salmela-Aro, & Niemivirta 2008; Want & Kleitman, 2006). Ein maladaptives Attributionsmuster schwächt den Selbstwert (Heckhausen, 1967; Thompson et al., 1998) und ist eine der leistungsmindernden Komponenten, von denen Menschen mit Impostor-Gefühlen betroffen sind. Vor allem Menschen mit hohen Ausprägungen des Impostor-Phänomens stehen über einen maladaptiven Attributionsstil in Verbindung mit einem niedrigen Selbstwert (Thompson et al., 1998). Neben dem generellen Selbstwert stehen noch andere selbstbezogene Repräsentationen mit dem Impostor-Phänomen in Zusammenhang, z.B. die Selbstwirksamkeitserwartungen.

2.2.2 Selbstwirksamkeitserwartungen (= Selbstwirksamkeit) und Impostor

Basierend auf den theoretischen Arbeiten von de Charms (1968) und Deci (1975) erarbeitete Bandura ab 1977 das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartungen und definierte es (2001) als das generelle Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, erwünschte Resultate erbringen zu können. Feng, Rost und Zhang (2015) präzisierten dies und definierten das Konzept „Selbstwirksamkeitserwartungen“ als das wahrgenommene Ausmaß eigener Fähigkeiten, auch unter erschwerten Voraussetzungen auf Ziele gerichtete Aktionen setzen zu können. Selbstwirksamkeitserwartungen wirken direkt auf Volition, auf die bewusste und beabsichtigte Verwirklichung von Zielen, auf zielgerichtetes Verhalten, auf Kognitionen und Emotionen und sind zukunftsorientiert (Feng, Rost, & Zhang, 2015). Sie haben großen Einfluss auf die Leistung in unterschiedlichen Kontexten, sind Prädiktor für akademische Leistung und leistungsbezogenes Verhalten (Bandura, 1977; Zimmermann, 2000; Jöstl et al., 2012) und beeinflussen zudem die Qualität zukünftiger Leistungen (Richardson, Abraham, & Bond, 2012).

Die Selbstwirksamkeit entsteht einerseits durch erlebte Erfolge, andererseits durch die wahrgenommene Anerkennung von Bezugspersonen. Selbstwirksamkeit steht in Zusammenhang mit frühkindlichen Bindungsmustern. Kinder, die nur unsicher gebundene sind, sind weniger explorativ und machen weniger Erfahrungen, welche die Entwicklung von hohen Selbstwirksamkeitserwartungen fördern würde (Meins,

1979; Weinfield, Sroufe, Egeland, & Carlson, 1999). Die generelle Selbstwirksamkeitserwartung ist nach Scholz, Gutierrez-Dona, Sud und Schwarzer (2002) ein Persönlichkeitsmerkmal zur Bewältigung der verschiedenartigen Belastungen im Leben. Sie wirkt im pädagogischen Bereich auf Anstrengungsbereitschaft, Durchhaltevermögen, Lernstile und Lernstrategien und beeinflusst und korreliert mit Leistungsängstlichkeit und Prokrastination (Richardson, Abraham, & Bond, 2012).

Eine peer-reviewed Studie konnte bisher aufzeigen, dass von Impostor-Betroffene über eine verminderte Selbstwirksamkeit verfügen (Jöstl et al., 2012). Da Selbstwirksamkeit direkt das Verhalten beeinflusst, wirkt ein verringertes Ausmaß an Selbstwirksamkeit, wie in der Forschung als gesichert gilt, als psychologische Barriere (Hemmings & Kay, 2009; Jöstl et al., 2012). Mittels der Untersuchung der Beziehung zwischen Impostor-Gefühlen und der dadurch verringerten leistungsbezogenen Selbstwirksamkeit und weiterer motivationaler Aspekte zeigten Jöstl et al. (2012) anhand ihrer Studie im Hochschulbereich, dass Impostor-Gefühle zu einer psychologischen Barriere für die Selbstverwirklichung im akademischen Bereich werden kann, wovon im Universitätsbereich vor allem Frauen betroffen sind.

2.3 Zusammenfassung affektiv-motivationale Variablen und IP

Die gegenwärtige Forschung tendiert zu einer globalen Betrachtung von Impostor, als integratives Phänomen, bei dem mehrere verbundene Konstrukte zusammenwirken und bezogen auf die Motivation eine psychische Barriere bilden. Das verdeutlicht die nachfolgende Zusammenfassung der bisher dargestellten Evidenz zum Impostor-Phänomen und den relevanten affektiv-motivationalen Variablen:

Es hat sich bestätigt, dass Menschen mit erhöhten Impostor-Überzeugungen verstärkt von einigen, zumeist leistungsbezogenen Formen der Angst betroffen sind (siehe 2.1). Generell wirken Ängste auf Menschen ambivalent. Vor allem im geringen Ausmaß können sie leistungsfördernd wirken. Im höheren Ausmaß jedoch und wenn bei wichtigen Leistungsaufgaben Misserfolg erwartet wird, haben sie vor allem negative Wirkung – das wird insbesondere beim Impostor-Phänomen relevant.

Durch verstärkte leistungsbezogene Ängste könnten Impostor-Betroffene zu mehreren leistungshinderlichen Reaktionen neigen, wie sich dies im universitären Bereich bereits erwiesen hat.

Als gesichert gilt, dass verstärkte Impostor-Überzeugungen mit verstärkter Angst vor Misserfolg assoziiert sind. In manchen Studien zeigt sich auch ein positiver Zusammenhang zwischen Impostor und Angst vor Erfolg. Durch die bei Impostor-Betroffenen leistungsbezogenen, starken Ängste könnte es wie im IP-Kreislauf postuliert bei neuen Leistungsaufgaben zu Übervorbereitung oder auch - bedingt durch Angst vor Misserfolg - zu einem prokrastinierten Arbeitsbeginn kommen. Des Weiteren steht Angst vor Misserfolg in Verbindung mit einer eher extrinsisch Leistungsmotivation, da Misserfolg und Selbstwertverlust erwartet und vermieden werden sollen – das betrifft auch Impostor-Betroffene. Des Weiteren neigen misserfolgsängstliche Personen

mit verstärkten IP-Gefühlen und Gedanken dazu, eher ein zu niedriges Aufgabenniveau zu wählen, auch Angst vor Erfolg hat diese Wirkung. Ein Erkennen der tatsächlichen Leistungsfähigkeit ist so kaum möglich, da wirkliche Herausforderungen vermieden und leistungsbezogene Selbstzweifel so aufrecht erhalten werden. Ein hohes Ausmaß an Ängsten beeinträchtigt außerdem - auch bei Impostor-Betroffenen - die Aufmerksamkeit, die nun auf Leistungsirrelevantes wie z.B. das Selbst umgelenkt wird, was eine weitere Ablenkung von der optimalen Aufgabenerfüllung bedeutet. Ängste stören so die Informationsverarbeitung und wichtige Phasen der Aufgabenbearbeitung, wie Planung und Durchführung, es kommt zu verminderten Leistungen.

Zusätzlich Druck machen von Impostor-Betroffene die eigenen hohen Leistungsansprüchen und die Angst sich vor anderen zu blamieren. Des Weiteren gilt es als gesichert, dass von Impostor-Betroffene an einem geringen generellem Selbstwert leiden. Auch dieser ist im Allgemeinen mit extrinsischer Motivation assoziiert. Die Auswirkungen wurden bereits beschrieben. Es hat sich gezeigt, dass das Impostor-Phänomen über ein maladaptives Attributionsmuster mit einem niedrigen Selbstwert verbunden ist - das betrifft vor allem Menschen mit einer hohen Ausprägung des IP. Ein maladaptives Attributionsmuster schwächt den Selbstwert weiter. Maladaptives wird so gefestigt.

Eine extrinsische Leistungsmotivation sowie ein maladaptiver Attributionsstil wirken demotivierend, und beeinträchtigen die Aufmerksamkeit auf eine Leistungsaufgabe. Auch eine verminderte Selbstwirksamkeit bei Betroffenen von Impostor (Kapitel 2.2.2), würde nicht nur demotivierend wirken, sondern sie würde auch direkt auf Leistungsaufgaben hemmend wirken und so einen bedeutsamen Beitrag als psychologische Barriere darstellen.

Das nachfolgende Kapitel beschäftigt sich mit einem theoretischen Modell, das die beeinträchtigende Wirkung des Impostor-Syndroms erklärt.

3 Das Aktiotop-Modell (Ziegler, 2005)

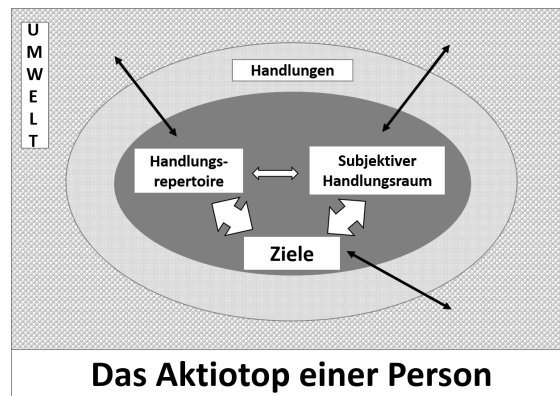


Abbildung 1: Aktiotop-Modell von Albert Ziegler (2005)

Ziegler (2005) entwickelte mit Hilfe von Analogien aus der Biologie und Soziologie das Aktiotop-Modell, eine theoretische Erklärungsmöglichkeit für die menschliche Kompetenzentwicklung. Dieses Modell zeigt sich auch für die Gender- und Motivationspsychologie relevant (Ziegler, Heller, Schober, & Dresel, 2006). Es bietet eine Erklärungsmöglichkeit für die Einschränkungen auf individueller Ebene im Leistungsbereich beim Impostor-Phänomen und für die mögliche Bedeutung von Umweltfaktoren auf das Phänomen, die bisher nur wenig erforscht sind. Die Hemmungen im Leistungsbereich lassen sich durch mögliche Einschränkungen im „subjektiven Handlungsraum“ eines Individuums erklären, einer Variablen im Aktiotop-Modell, welche die subjektiv wahrgenommenen Handlungsmöglichkeiten einer Person erfasst und für ihre Zielsetzungen sowie für die Wahl von Handlungen ausschlaggebend ist. Der subjektive Handlungsraum eines Individuums ist von ihrem objektiven „Handlungsrepertoire“ zu unterscheiden, einer weiteren Variablen dieses Modells, die alle tatsächlichen Handlungsoptionen einer Person umfasst. Um eine maximal mögliche Leistung erbringen zu können, ist eine optimale Abstimmung aller Faktoren, wie sie im Aktiotop -Modell verdeutlicht werden, nötig. So muss eine entsprechende „Zielsetzung“ erfolgen, und die „Umwelt“ so ausgestattet und beschaffen sein, dass die Handlungsausführung möglich ist. Eine Handlungsoption muss sowohl im Handlungsrepertoire, als auch im „subjektiven Handlungsraum“ gegeben sein. Letzterer wird stark durch motivationale Variablen und selbstbezogene Kognitionen und Emotionen beeinflusst (Ziegler et al., 2006) .

Aufgrund der einschränkenden Wirkung des Impostor-Phänomens (Kumar & Jagacinski, 2006) auf motivationale Variablen (Cozzarelli & Major, 1990) und selbstbezogene Kognitionen und wegen des negativen Zusammenhangs mit Ängsten (Bernhard, 2002) kann bei IP von einer Beeinträchtigung im subjektiven Handlungsraum ausgegangen werden. Es könnte hier auch zu Beeinträchtigungen bei der Zielsetzung und bei der Ausführung von Handlungen kommen.

Ob das Impostor-Phänomen als psychologische Barriere für Leistung und Erfolg wirkt, kann statistisch getestet werden durch die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Impostor und affektiven und motivationalen Variablen. Dies hat sich schon 2012 im Erwachsenenbereich bei Universitätsangestellten bei

Jöstl et al. gezeigt. Beim Impostor-Phänomen könnte es neben den Einbußen im subjektiven Handlungsraum, auch zu Einwirkungen und Einschränkungen durch Umweltfaktoren kommen.

Wie im nächsten Kapitel detailliert dargestellt, hat sich in der Forschung bereits gezeigt, dass familiäre Umweltfaktoren einen Zusammenhang mit der Entwicklung von Impostor-Gefühlen und Überzeugungen haben (Clance, 1985; Clance & Imes, 1978; King & Cooley, 1995; Sonnak & Towell, 2001; Want & Kleitman, 2006).

4 Ätiologie

Die genauen Beziehungen zwischen ursächlichen Faktoren des Impostor-Phänomens, aber auch der genaue Entstehungszeitpunkt, sind noch nicht ausreichend geklärt.

4.1 Ursachen des Impostor-Phänomens

Immer wieder zeigt sich bei von Impostor-Betroffenen neben ihrer Angst vor Misserfolg auch ein Zusammenhang zu einem erhöhten Leistungsanspruch (Kapitel 1.4.). Schon Clance postulierte (1985) den Wunsch, der bzw. die Beste zu sein. Manche Studien konnten ein gewisses Ausmaß an Perfektionismus nachweisen (Dudau, 2014; Henning, Ey, & Shaw, 1998; Thompson et al., 1998; 2000). Topping (1983) fand ein erhöhtes Ausmaß an Leistungsmotivation, in anderen Studien zeigte sich die Leistungsorientierung von Impostor Betroffenen (Kumar & Jagacinski, 2006). In Kapitel 6 werden auch das Konkurrenzdenken, der Leistungsdruck und die kulturell bedingte Tendenz zu sozialen Vergleichen bei Impostor thematisiert. Hinzuzufügen ist die erhöhte Bedeutung von Erfolg für die Ursprungsfamilien der Betroffenen, die Clance (1985) postulierte und die die Studienergebnisse von King und Cooley (1995) bestätigen. Bei der Studie von King und Cooley (1995) zeigte sich auch neben dem selbstbezogenen erhöhten Leistungsanspruch bei Impostor auch ein positiver Zusammenhang zu der Leistungs- bzw. Wettbewerbsorientierung in den Familien der Impostor-Betroffenen.

Katz und Harvey (1985), die in ihrer psychotherapeutischen Praxis viele Impostor-Betroffenen behandelten, halten die westliche Gesellschaft und ihre hohe Betonung von Leistung und Erfolg für die Entwicklung von Impostor mitverantwortlich. Langford und Clance (1993) postulieren, dass der Wert eines Menschen oft mit dem Wert seiner Leistungen bemessen wird. Außerdem gebe es im westlichen Kulturkreis des 20. Jahrhunderts nicht mehr gesellschaftlich festgelegte Rollen, deren Erfüllung auch identitätsstiftend wirken. Ansprüche an sich und andere können sehr hoch werden (Chae et al., 1995).

In Kapitel 1.3. wurden die unterschiedlichen Annahmen zu Impostor und Geschlecht diskutiert und aufgezeigt, dass fast ausschließlich Frauen von den hohen Ausprägungen des Impostor-Phänomens betroffen

sind. Clance und Imes (1978) vermuteten, dass die betroffenen Frauen ein gesellschaftlich bedingtes Stereotyp der „Unfähigkeit“ ihres Geschlechts in ihrem Selbstbild verinnerlicht haben. Da aber auch Männer mit femininer und undifferenzierter Geschlechtsrollenorientierung von Impostor betroffen sind, stellt sich die Frage, ob und welche weiteren Faktoren damit in Zusammenhang stehen könnten.

Harvey und Katz fassten 1985, im selben Jahr wie Clance, solche Situationen und situative Aspekte zusammen, die sie in der klinischen und forscherschen Arbeit zum Impostor-Phänomen beobachtet und gesammelt hatten. So berichten die Autorinnen, dass Patientinnen verstärkte Impostor-Gefühle in Situationen erleben, in denen sie aus sozialen oder kulturellen Umständen eine neue leistungsbezogene oder eine neue familiäre Rolle übernehmen mussten, wie z.B. bei Studienbeginn oder bei der Geburt eines Kindes. Gleichzeitig gaben diese Patientinnen und Patienten an, das Gefühl zu haben, diese neue Rolle nicht erfüllen zu können und aus diesem Grund Angst vor sozialer Rückweisung zu erleben (Penland & Mc. Cammon, 1984). Es zeigt sich, dass in der Zeit, in der Impostor-Gefühle bewusst werden, auch eine neue soziale Rolle die als auslösend erlebte Leistungsaufgabe sein kann und dass sie mit Selbstzweifeln und Angst vor sozialer Rückweisung verbunden ist. Ein weiterer Schwerpunkt in den Sitzungen mit den Patientinnen und Patienten war eine tendenziell problematisch erlebte Gruppenzugehörigkeit aufgrund des Empfindens sich als anders als die restlichen Gruppenmitglieder erlebt zu haben. Obwohl manche Impostor-Betroffenen angaben, der oder die Erste in ihrer Familie gewesen zu sein, der sehr erfolgreich gewesen war oder einen neuen sozialen Status erreicht hatte, wurde das vor allem als marginalisierend erlebt. Andere Impostor-Betroffene berichten ähnliches Erleben: Sie hatten sich als das „Aushängeschild“ ihrer Familie bzw. Gemeinschaft gefühlt. Hier finden sich folgende Elemente, die für Impostor charakteristisch sind: Obwohl der Betroffene erfolgreicher als die anderen Gruppenmitglieder ist, empfindet er nicht Stolz oder Selbstwert, sondern eher eine psychische Belastung. Die eigene exklusive Leistungsfähigkeit wird als marginalisierend erlebt, ein belastendes Gefühl der Gemeinschaft gegenüber scheint zu entstehen. Des Weiteren schilderten spätere Impostor-Betroffene Lebenssituationen, in denen sie einerseits einen nicht näher definierten Druck verspürten, ein Zeichen setzen zu müssen, der mit Angst besetzt war. In diesem Zusammenhang wurde von der Angst stereotype Regeln zu verletzen gesprochen (Cherry & Deaux, 1975). Genauere Details bleiben die Autorinnen schuldig.

Andere Betroffene schildern in ihren Therapien am Anfang ihrer Entwicklung zum Impostor ungewohnte Lebenssituationen, die weder ihrem eigenen ursprünglichen sozialen Umfeld noch ihren Lebensgewohnheiten entsprachen. Dieser neuen Rolle mussten sie sich anpassen und konnten dabei niemand um Rat fragen. Es werden also bei Harvey und Katz (1985) Situationen der emotionalen Überforderung, Marginalisierung bzw. der gesteigerten Ansprüche geschildert. In den beobachteten klinischen Fällen zeigt sich das Erleben eines Alleingelassen-worden-Seins, angesichts einer als überfordernd erlebten Anpassungsaufgabe. Die Autorinnen führen auch die Annahme von Stahl, Turner und Imes (1980)

an, dass bestimmte berufliche Arbeitsbereiche, in denen es ständig Konfrontationen mit neuen Aufgaben gibt, wie z.B. im kreativen Bereich, mit Impostor-Gefühlen verbunden sein könnten. Neben den bereits bekannten Elementen, wie dem Auftreten einer neuen familiären oder leistungsbezogenen Rolle oder Leistungsaufgabe, dem darauffolgende Selbstzweifel und der Angst vor sozialer Zurückweisung, bzw. der Verbindung im Erleben zwischen einer eigenen hervorstechenden Leistungsfähigkeit und Angst finden sich in den Zusammenfassungen von Harvey und Katz (1985) auch neuere Aspekte wie die Annahme, dass bestimmte Arbeitsbereiche aufgrund ihrer Anforderungen Impostor-Überlegungen und Gefühle forcieren können. Bisher wenig beachtet ist der Aspekt, dass Impostor mit Gefühlen der Ausgeschlossenheit, Einsamkeit und Marginalisierung angesichts neuer Rollen oder sozialer Aufgaben verbunden ist. Diesem Aspekt der mangelnden sozialen Unterstützung wurde in der Forschung bisher nur bezogen Adoleszente nachgegangen (Caselman, Self & Self, 2006). Subsummierend lässt sich festhalten, dass Konflikte in einem Spannungsfeld zwischen einer Gruppe bzw. einer Gruppenzugehörigkeit und dem Gefühl einer eigenen besonderen Rolle in dieser Gruppe geschildert werden. Diese wird unter anderem negativ isolierend als Allein-, oder Anderssein erlebt, manchmal etwas positiver als Exklusivität. Es kommt zu Belastungen durch gesteigerte Verantwortung, Leistungsansprüche oder Ängste, die sich auf ein Nicht-erfüllen-Können einer sozialen Rolle beziehen oder auf befürchtete soziale Zurückweisung. Ob es bei diesen Erkenntnissen um Situationen geht, in denen im Erwachsenenalter Impostor entstehen kann oder ob es sich nur um Situationsschilderungen handelt, in denen die Problematik bewusst nachvollziehbar wird, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden.

Aus den genannten Faktoren, die mit der Entwicklung von IP in Verbindung stehen, zeigt sich zudem immer deutlicher, dass die Merkmale der Ursprungsfamilien der Impostor-Betroffenen bei der Entwicklung des Syndroms eine bedeutende Rolle spielen. Ungeklärt bleibt auch die Frage nach dem zeitlichen Beginn von Impostor. Diese Fragen sollen in den nächsten Kapiteln behandelt werden.

4.2 Familiäre Ursachen von IP

Clance und Imes (1978) sehen zwei Rollenzuschreibungen in den Herkunftsfamilien als ursächlich für die Entwicklung zum Impostor.

Die Forscherinnen schildern einerseits, dass spätere Impostor-Betroffene die Rolle als besonders emotional, sozial, sensibel oder charmant, in ihrer Familie hatten, während anderen Familienmitglieder, oftmals den Geschwisterkindern, besondere Intelligenz zugesprochen wurde. Dies passiert ganz unabhängig davon, ob die „intelligenten“ Geschwister tatsächlich mehr leistungsfähig waren als der spätere Impostor-Betroffene. In solchen Familien können Impostor-Betroffene selbst mit hohen Leistungen keine Anerkennung für ihre Intelligenz erringen. Die Forscherinnen postulieren, dass Betroffenen hoffen würden, mit schulischen

Erfolgen den Familienmythos ihrer vermeintlich mangelnden Intelligenz zu durchbrechen, was aber zumeist misslingt und bei den Betroffenen zu einer weiteren verzweiferten Verstärkung ihrer Bemühungen führt. Die Ursache für Impostor liege hier in dem inneren Konflikt zwischen der Loyalität zu einer fehlerhaften Überzeugung in der Familie und den Versuchen das Gegenteil zu beweisen. Diese widersprüchlichen Kognitionen werden von den Betroffenen letztlich internalisiert und führen zu Impostor-Überzeugungen (Clance & Imes, 1978).

Clance und Imes (1978) beobachten in Impostor-Familien auch eine zweite Rollenzuschreibung, bei der spätere Impostor-Betroffene von ihren Familien anderen stets als überlegen deklariert werden, was in der Realität sich nicht bewahrheiten kann und ebenfalls zu Gefühlen des Betrugs führen kann.

Clance (1985) erarbeitet und postuliert in weiterer Folge basierend auf ihrer klinischen Arbeit vier charakteristische Auffälligkeiten, die die Entwicklung zum Impostor fördern sollen.

So zeigt sich für sie als erstes Merkmal, ähnlich wie bei den Überlegungen von Harvey und Katz (1985), dass ungewöhnliche Fähigkeiten von IP-Betroffenen untypisch für ihre Familien sind.

Als zweites Charakteristikum sieht Clance die Beobachtung, dass es in den Herkunftsfamilien ihrer Patientinnen und Patienten widersprüchliche Botschaften über Erfolg und Intelligenz gibt. So seien Erfolg und Leistung für diese Familie einerseits sehr wichtige Werte und Ziele, andererseits wird angenommen, dass intelligente Menschen Perfektion ohne jegliche Mühe und mit Leichtigkeit erreichen. In einer Studie (King & Cooley, 1995) wird die Beziehung zwischen studierenden Impostor-Betroffenen, familiärer Leistungsorientierung und leistungsbezogenem Verhalten untersucht. Es zeigt sich eine positive Korrelation zwischen IP und der Leistungsorientierung, was dem Konzept von Erfolg ähnelt.

Sakulku und Alexander (2011) konstatieren, dass noch weitere Forschung nötig wären, insbesondere wurde der Aspekt der Intelligenz noch nie überprüft. Diese zweite Auffälligkeit könnte für Impostor bedeutend sein. Busotti (1990) gibt zu bedenken, wie wichtig es für Impostor Betroffene ist, es anderen recht zu machen, ihre Wünsche zu befriedigen. Bereits Clance (1985) unterstreicht die Bedeutung von emotionaler Anerkennung durch anderen für Impostor-Betroffene. King und Cooley (1995) geben hingegen zu bedenken, dass nicht jeder aus einer leistungsorientierten Familie Impostor-Gefühle und Gedanken entwickelt und nicht jeder Impostor-Betroffene einer leistungsorientierten Familie entstammt.

Die dritte Auffälligkeit, die Clance (1985) bei Patienten mit Impostor beobachtet, sind widersprüchliche und verwirrende Aussagen zur Leistungsfähigkeit im familiären Umfeld von Impostor-Betroffenen. Diese stehen im Gegensatz zu den Aussagen des nicht-familiären Umfelds. Solche Widersprüche verwirren und erschweren ein Erkennen und Internalisieren der tatsächlichen, eigenen Leistungsfähigkeit. Während Lehrerinnen und Lehrer, aber auch Mitschülerinnen und Mitschüler erbrachte Erfolge eher anerkennen und loben, geschehe dies in den Herkunftsfamilien späterer Impostor-Betroffener nicht (Clance, 1978). Eine

einzigste Studie überprüft die dritte Auffälligkeit. Dinnel, Hopkins und Thompson (2002) finden eine geringe Korrelation zwischen Impostor und widersprüchlichen Botschaften.

Das vierte Merkmal ist für Clance (1985) die fehlende soziale Unterstützung, die Impostor-Betroffene in ihren Familien erfahren. Clance (1985) postuliert, dass Impostor-Betroffene mit mindestens einem dieser Merkmale in ihrer Kindheit konfrontiert werden. Sie nimmt weiters an, dass das Ausmaß an IP umso höher ist, je mehr Merkmale im familiären Umfeld auftreten.

Die Forscherinnen (Clance, 1985; Clance & Imes, 1978) beschäftigen sich in diesen Analysen allerdings ausschließlich mit weiblichen Impostor-Betroffenen, daher sind Charakteristika und Rollenbeschreibungen, die sich bei männlichen Impostor-Betroffenen finden, nicht berücksichtigt.

Die Studie von Caselman et al. (2006) überprüft unter anderem die Beziehung zwischen Impostor und sozialer Unterstützung in Bezug auf Vorhersagekraft bei 16-18-jährigen Schülerinnen und Schülern. Es zeigt sich, dass die soziale Unterstützung durch nahe Freundschaften Burschen und Mädchen signifikant vor Impostor schützt und dass für weibliche Impostor-Betroffene auch soziale Unterstützung durch Eltern, Lehrkräfte und Mitschüler verstärkt benötigen (siehe 4.3).

Auch die Untersuchung des Erziehungsstils, dem Impostor-Betroffene ausgesetzt waren (Bussotti, 1990), ergab sich, dass die Herkunftsfamilien von Impostor-Betroffenen konfliktreich waren, dass es viel Kontrolle und Regeln, aber wenig soziale Unterstützung und wenig Raum für Kommunikation über Emotionen gab.

Weitere Studien zum Erziehungsstil von Eltern von Impostor-Betroffenen (Sonnak & Towell, 2001; Want & Kleitman, 2006) zeigten dessen hohe Bedeutung, was Clance (1985) Annahmen bestätigt. So fanden Sonnak und Towell (2001) eine negative Korrelation zu elterlicher Fürsorge und eine positive zu elterlicher Kontrolle. Die elterliche Kontrolle zeigte sich als Prädiktor für IP. Want und Kleitman (2006) differenzierten genauer zwischen den Elternteilen und fanden nur bei den Vätern eine negative Korrelation zu IP, die elterliche Kontrolle zeigte sich bei beiden Elternteilen als signifikant. Teilweise wurden bei den Studien allerdings retrospektive Erhebungsmethoden angewandt. Auch stark beschützende Verhaltensweisen wirken kontrollierend. Elterliche Kontrolle erweist sich in dieser Studie als Prädiktor für IP (Sonnak & Towell, 2001). Sie vermittelt dem Kind ein Gefühl eigener Unzulänglichkeit (Kernis, 2002).

Want und Kleitman (2006) replizierten die Studie von Sonnak und Towell, wobei sich der Zusammenhang zwischen verstärkter elterlicher Kontrolle und dem Impostor-Phänomen bestätigte. Allerdings zeigten sich im Zusammenhang zwischen Impostor und elterlicher Fürsorge geschlechtsbezogene Unterschiede. Während wenig fürsorgliche Väter in ihren Kindern Impostor-Gefühlen verstärken, bestätigt sich diese Wirkung nicht bei wenig fürsorglichen Müttern. Fürsorgliche Väter sind also ein Schutzfaktor gegen IP.

Eine weitere Forschungsrichtung zu der es eine Studie gibt, beschäftigt sich mit einem möglichen Zusammenhang zwischen Impostor und Parentifizierung. Bei Parentifizierung übernimmt ein Kind die Rolle seiner Eltern (Boszormenyi-Nagy & Spark, 1973), was Überforderung und Misslingen wahrscheinlich macht. Die betroffenen Kinder schreiben ihre Misserfolge jedoch sich selbst zu, da sie nicht erkennen, dass diese durch eine nicht altersgemäße, sie überfordernde Rolle entsteht. Schwierigkeiten in der Wahrnehmung eigener Fähigkeiten entstehen (Castro, Jones, & Mirsalimi, 2004). Es zeigte sich ein moderater Zusammenhang zwischen Impostor und Parentifizierung.

5 Kindheit, Adoleszenz und das Impostor-Phänomen

Clance (1985), Clance und Imes (1978) aber auch andere Autoren wie Kolligian und Sternberg (1991) nehmen an, dass Impostor-Gefühle und -Gedanken sich irgendwann vor dem Erwachsenenalter festigen, und vermuten, dass dies in der Kindheit geschehe. Caselman, Self und Self (2006) gehen davon aus, dass sehr junge Kinder noch nicht von Impostor-Gefühlen betroffen sind, weil sie noch nicht über die nötigen kognitiven Strukturen für die Identifizierung von IP-Gefühlen verfügen, z.B. fehlt ihnen die Fähigkeit zu Introspektion und zu sozialen Vergleichen. Für soziale Vergleiche muss das Verhalten und Erleben zu persönlichen Eigenschaften zusammengefasst und mit denen von gleichaltrigen Peers verglichen werden können. Wenn diese Fähigkeiten entwickelt sind, wirken sie auf selbstbezogene Repräsentationen. Dies passiert nach Frey und Ruble (1987) um das 8. Lebensjahr, also in der mittleren Kindheit (8 – 10 Jahre).

Die Forschung beschäftigte sich bisher nur in sehr geringem Ausmaß mit dem Impostor-Phänomen bei Kindern. Bouffard und Chayer (2010) untersuchten 10 – 12-jährige kanadische Schulkinder (=„späte Kindheit“) im 5.-6. Schuljahr auf Impostor-Gefühle mittels eines von ihnen für diese Altersstufe entwickelten Fragebogens („Questionnaire du Sentiment d’Imposteur pour Enfants et Adolescents“) und wurden bei dieser Altersstufe nur in geringem Ausmaß fündig. Es fanden sich keine Geschlechtsunterschiede. Die Forscherinnen entdeckten bei den 10 – 12 jährigen Kindern mit IP-Gefühlen einen moderaten Zusammenhang mit der Neigung zu sozialen Vergleichen: Zu leistungsfähigen Peers nehmen sie einen großen Leistungsunterschied wahr und vergleichen und identifizieren sich eher mit weniger leistungsfähigen Peers. Die Forscherinnen nehmen an, dass sich in diesem Alter das Impostor-Phänomen zu entwickeln beginnt und daher noch gering ausgeprägt ist.

Die Forschung beschäftigte sich bisher noch wenig mit IP in der Adoleszenz. Caselman et al. (2006) untersuchten 16 – 18-jährige US-amerikanische Schülerinnen und Schüler der 11. und 12. Schulstufe kurz vor dem Abschluss der „High-School“. Sie fanden bei dieser Altersstufe eine ähnlich hohe Prävalenz von Impostor wie bei Erwachsenen. Das Ausmaß der Impostor-Gefühle wies keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern auf. Die Forscherinnen beschäftigte auch die Suche nach Prädiktoren für die IP-Gefühle bei den Spätadoleszenten und untersuchten diese auf ihren generellen Selbstwert, auf selbstbezogene

Kognitionen und verschiedene Arten von sozialer Unterstützung (Eltern, Lehrer, Klassenkameraden, Freundschaften). Das Konzept „Soziale Unterstützung von Kindern und Jugendlichen“ erfasst, ob Kinder in ein soziales Umfeld eingebettet sind, das sich für ihre Probleme interessiert und unterstützend reagiert, ob sie fair behandelt werden, ob ihre Emotionen wichtig sind, ob sie selbst als Person für das Umfeld wichtig sind, verstanden und gemocht werden, ob sie Klassenkameraden haben, mit denen sie sich anfreunden können, oder ob sie in der Klasse ausgelacht werden, ob sie in ihrer Klasse integriert sind oder eine Außenseiterrolle haben (Harter, 1985). Wie sich in Kapitel 6.3 zeigt, gibt es inhaltliche Überschneidungen mit Dimensionen des Umgangs mit Fehlern.

Als signifikanter Prädiktor für Impostor in der Adoleszenz erweist sich bei beiden Geschlechtern eine mangelnde Unterstützung durch nahe Freundschaften. Bei anderen Facetten sozialer Unterstützung zeigen sich Geschlechtsunterschiede. Daher schlussfolgern Caselman et al. (2006), dass Mädchen die Unterstützung durch Klassenkameraden brauchen. Letztere ist eine generellere Form der Nähe zu Gleichaltrigen im Vergleich zu der engeren Freundschaft. Außerdem benötigen sie das Gefühl eigener „Zuverlässigkeit“, einem Teilaspekt des Selbstwertes, um vor IP geschützt zu sein. Des Weiteren gab es auch Geschlechtsunterschiede in den Korrelationen zwischen IP und der Unterstützung durch Eltern, Lehrer und Klassenkameraden, auch hier zeigen sich Mädchen mit IP vulnerabler. Caselman et al. (2006) fügen ihren empirischen Untersuchungen schlussfolgernd hinzu, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen also angreifbarer sind und weitere Faktoren brauchen, um vor Impostor-Gefühlen geschützt zu sein. So nehmen Caselman et al. (2006) an, dass Mädchen auch die soziale Unterstützung von Seiten der Eltern, ihrer Lehrerinnen und Lehrer sowie der Klassengemeinschaft brauchen, um nicht Impostor-Gefühle und -Überzeugungen zu entwickeln.

Sowohl Mädchen als auch Burschen sind aber durch das Vorhandensein naher Freunde vor IP besser geschützt. Nahe Freundschaften sind in der Adoleszenz für eine gesunde Entwicklung und für die Identitätsentwicklung besonders wichtig (Parker & Gottman, 1989; Furman & Buhrmeister, 1992).

Exner untersuchte 2015 in ihrer Diplomarbeit erstmals Schülerinnen und Schüler im österreichischen Schulsystem. Da vieles um die Entstehung von Impostor noch nicht geklärt ist, könnte es auch zu unterschiedlichen Einflüssen z. B. durch nationale Schulsysteme kommen. So divergieren Schulsysteme in vielen Ländern, so auch die in Österreich und Deutschland. Im deutschen Sprachraum ähneln sich jedoch das österreichische und das bayrische: Die Primärstufe umfasst jeweils vier Schulstufen, die in Österreich „Volksschule“ und in Deutschland „Grundschule“ genannt werden. Während in Österreich ab der 5. Schulstufe Schülerinnen und Schüler sich zwischen dem Gymnasium und der „Mittelschule“ (derzeitige Bezeichnung; Im Laufe der Jahre gab es dazu unterschiedliche Schulversuche, verschiedene Varianten der Mittelschule: „Hauptschule“, „Kooperative Mittelschule“, „Neue Mittelschule“, „Wiener Mittelschule“, „Mittelschule“) entscheiden müssen, gibt es in Bayern auch noch die Möglichkeit, eine Realschule zu besuchen, und ab der 7. Schulstufe gibt es für bayrische Mittel- und Realschüler noch die Möglichkeit, eine

Wirtschaftsschule zu besuchen. In beiden Ländern gibt es ab der Sekundarstufe Berufsbildende Schulen, wobei es in Österreich besonders viel Auswahl gibt.

Es zeigt sich bei Exner (Diplomarbeit, 2015), dass Schülerinnen und Schüler der 7. – 10. Schulstufe an Impostor in fast so hohem Ausmaß leiden, wie an österreichischen Universitäten angestellte Diplomandinnen und Diplomanden (Jöstl et al., 2012). 82 % der bei der Universität angestellten Studierenden sind von Impostor betroffen und 78 % der hochleistenden Schülerinnen und Schüler. Bei Letzteren fand sich kein signifikanter Geschlechtsunterschied. Hinweise, dass eine Selbstwahrnehmung verzerrende Wirkung von Impostor sich in der späten Kindheit, beginnend in der Adoleszenz etablieren kann, haben sich hier hingegen gezeigt. Da Impostor verstärkt bei der Übernahme neuer Rollen beobachtet wurde, könnte das bereits beobachtete verstärkte Auftreten von Impostor in der Adoleszenz mit den in dieser Entwicklungsstufe verbundenen entwicklungsbedingten Veränderungen und neuen Rollenübernahmen in Zusammenhang stehen.

Die Adoleszenz ist eine Entwicklungsperiode, in der die Identitätsfindung eine zentrale Entwicklungsaufgabe ist. Die Selbstwahrnehmung wird zentral, es findet viel Selbstreflektion statt. Selbstbeobachtung und Introspektion sind in dieser Entwicklungsstufe sehr ausgeprägt (Caselman et al., 2006). Auf der Suche nach der eigenen Identität kommt es in der Adoleszenz zu einer Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt, mit den Bezugspersonen der Kindheit, mit dem anderen Geschlecht (Erikson, 1950), bzw. nach Havinghurst (1953), mit der eigenen Identität in der Geschlechterrolle. Des Weiteren kommt es zur Suche nach einer Rolle in Gleichaltrigen Gruppen und zur Auseinandersetzung mit beruflichen Interessen und Perspektiven. Nach Havinghurst dient dies letztlich dazu, die eigene Rolle in der Gesellschaft vorzubereiten: die Partner- und Familienrolle, die Berufs- und Erwachsenenrolle, die Kultur- und Konsumentenrolle und die politische Partizipation. Misslingt die Identitätsfindung, entwickelt sich nach Erikson (1950) eine Rollendiffusion. Es kommt in der Adoleszenz zu anspruchsvollen Umstellungen, in emotionaler, körperlicher und psychosozialer Hinsicht (Havinghurst, 1953). Auf der einen Seite streben Adoleszente eine gesteigerte emotionale Unabhängigkeit von den Eltern an, welche ihnen auf der anderen Seite bis zu diesem Zeitpunkt inneren Halt gaben. Des Weiteren sind sie durch die hormonelle Umstellung emotional labil und erleben selten positive Stimmungen (Larson & Ham, 1993). So zeigt sich ab der mittleren Adoleszent (ca. ab 13-14 Jahren) ein erhöhter Zusammenhang zwischen dem Hormonspiegel und einer starken Launenhaftigkeit (Buchanan, Eccles, & Becker, 1992; Graber, Brooks-Gunn & Warren, 2006). Das Erleben von Stress ist in dieser Entwicklungsstufe durch veränderte Neurotransmitteraktivitäten im Gehirn intensiver (Berk, 2011).

In der Adoleszenz, die in westlichen Schulsystemen mit der Sekundarstufe zusammenfällt, ist eine Zeit, in der sich leistungsbezogene Persönlichkeitsmerkmale, wie z.B. selbstbezogene Repräsentanzen, entscheidend weiterentwickeln. Stark beeinflusst werden diese durch Erfolgs- oder Misserfolgserlebnisse (Krapp & Weidenmann, 2006; Rollett, 1997). Das soziale Umfeld hat in der Adoleszenz einen sehr starken Einfluss

darauf, wie diese Entwicklungsstufe bewältigt wird. Wichtig sind Peers für das Selbstbild Adoleszenter, außerdem werden mit ihnen neue Rollen eingeübt (Brown & Larson, 2009). Aber auch Erwachsene haben auf Adoleszente weiterhin einen bedeutenden Einfluss (Brown & Larson, 2009), der oft unterschätzt wird. Je unsensibler das Umfeld auf altersbedingte Verhaltensweisen reagiert, desto stärker werden die Stimmungsschwankungen (Rollett, 1997).

Summa summarum ist die Adoleszenz eine Zeit vieler Veränderungen und gesteigerter Vulnerabilität (Rollett, 1997). So kann sie zu einer Krisenzeit werden. Verstärkt kommt es zum Auftreten von Identitäts- und Essstörungen, zu Depressionen und einer suizidalen Problematik, zu bipolare Störungen und zu gestörtem Sozialverhalten (Wittchen, 1998). Basierend auf wenige bisherige Studien lässt sich rückschließen, dass Impostor-Gefühle in der Adoleszenz bei Schülerinnen und Schülern gefestigt sind. Das spricht für die Annahme mehrerer Forscherinnen (Clances & Imes, 1978; Clance & O'Toole, 1987), dass Impostor-Gefühle sich bereits in der Kindheit zu entwickeln beginnen.

6 Schulische Umweltfaktoren

Die Schule ist, wie das Elternhaus, eine wichtige Sozialisationsinstanz in der Kindheit und Jugend und könnte einen Einfluss auf die Entwicklung von Impostor-Gefühlen und die damit oftmals einhergehenden Leistungseinbußen haben, denn sie hat großen Einfluss auf die Entwicklung von Identität, Emotion und Motivation (Dreeben & Barr, 1987), die wiederum Einfluss auf Leistung, aber auch auf selbstbezogene Repräsentationen haben. So wirken sich z.B. positive Fähigkeitsselbstkonzepte und positive Selbstwirksamkeit positiv auf die schulische Lernleistung aus (Marsh, Trautwein, Lüdke, Köller, & Baumert, 2005). Insbesondere in der Sekundarstufe entwickeln sich, beeinflusst durch Erfolgs- bzw. Misserfolgserfahrungen, leistungsbezogene Persönlichkeitsmerkmale entscheidend weiter. Nach dem Übergang von der Volksschule bzw. Grundschule in die Sekundarstufe sinkt z.B. bei Gymnasiasten der Selbstwert, während er bei Hauptschülern steigt (Götz, Frenzel, & Pekrun, 2009).

Für das Erbringen von Leistungen ist, wie bereits anhand des Actiotop-Modells verdeutlicht, auch die Umwelt ein generell wichtiger Faktor. Der Kontextfaktor Umwelt ist aber eine sehr vielschichtige Variable, da sie den gesamten Lebensbereich eines Individuums umfasst und auch sämtliche beeinflussende Variablen beinhaltet (Wirtz, 2009). Die soziale Umwelt, soziale Interaktionen, Entwicklungsgefahren und Umgebungsfaktoren und vieles mehr zählen allein zu der proximalen Lernumwelt von Schülerinnen und Schülern (Ziegler, 2014).

Bisher wurde der Einfluss von Umweltfaktoren auf Impostor-Überzeugungen noch gering untersucht. Damit es in Schulen zu guten Lernergebnissen kommen kann bzw. damit Schüler, auch gutleistende wie z.B. Impostor- Betroffene ihr Potenzial ausschöpfen können, muss neben einem günstigen subjektiven

Handlungsraum auch die schulische Umwelt derart gestaltet sein, dass eine maximale Lernhandlung möglich wird. Das könnte in den deutschsprachigen Ländern nicht gegeben sein. Das zeigen Studien wie PISA, aber auch PIRLS, und TIMMS, bei denen österreichische Schüler trotz gesteigerter Ausgaben im Bildungsbereich 2015 ihre mittelmäßigen Ergebnisse nicht verbessern konnten. Bisher wurden schulische Kontextfaktoren und ihre Beziehung untereinander in der Bildungspsychologie auch noch wenig empirisch untersucht, sie waren lange eher Gegenstand der Pädagogik (Spiel, Schober, Wagner, & Reimann, 2009).

Die bisherige Forschung, die auch für IP von Bedeutung sein könnte, ergab u.a. Folgendes: Schulische Umweltfaktoren haben vor allem für leistungsbezogene Merkmale von Bedeutung (Schulze, Wolter, & Unger, 2009; Stanat & Kunter, 2002; Dresel, Stöger, & Ziegler, 2005; Hattie, 2002; Dryler, 1999). Rutter, Maughan, Mortimore und Ouston (1980) untersuchten u. a., welche schulischen Variablen für das Verhalten und die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler wesentlich sind. Es zeigte sich unter anderem, dass Leistungsdruck, Disziplin, effiziente Unterrichtsführung und das Loben, Belohnen und Anerkennen von Leistungen am wirkungsreichsten sind.

Impostor-Gefühle treten vermehrt in Zeiten erhöhter Leistungsansprüche auf (Clance & Imes, 1978), das spricht für einen Zusammenhang zwischen diesen Merkmalen. Leistungsdruck hat nicht immer negative Auswirkungen. Ein nicht zu starker, moderater Leistungsdruck wirkt sich positiv auf die Lernleistung aus. Wenn er stark ausgeprägt ist, kommt es vor allem zu negativen Wirkungen. So fördern ein hoher Leistungsdruck und interindividuelle Vergleiche die Überbewertung von individueller Leistung und ein wettbewerbsbezogener Unterricht negative Emotionen wie z.B. Angst und Frustration (Hascher & Lobsang, 2004). Angst spielt bei Impostor eine große Rolle, es ist daher auch einen Zusammenhang zwischen den genannten Faktoren und Impostor vorstellbar.

Schulische Umweltfaktoren sind von Bedeutung für selbstbezogene Repräsentationen. Ab dem Schuleintritt ist die schulische Leistungsfähigkeit zentral für die Bewertung des Selbst (Rollett, 1997). So sinkt das Selbstbewusstsein bei Leistungs- und Anpassungsdruck, während es bei positiven sozialen Beziehungen steigt (Fend, 1977). Auch stetige öffentliche Leistungskontrolle steht im Zusammenhang mit niedrigerer Selbstsicherheit (Jöstl et al., 2012; Leary et al., 2000; McCormick & Barnes, 2008).

Es hat sich außerdem gezeigt, dass insbesondere der Leistungsdruck, der von Noten ausgeht, soziale Vergleiche forciert (Hareli & Weiner, 2002), die eine entwicklungspsychologische Voraussetzung für Impostor sind. Ein Zusammenhang mit Impostor ist denkbar. Wie sich in Kapitel 2.2.1. gezeigt hat, messen Noten gut Leistungsfähigkeit, sie führen aber zu Leistungsdruck. Durch Benotung und Bewertung durch Lehrer und Mitschüler kann die kindliche Freude an der eigenen Leistungsfähigkeit verloren gehen (Rollett, 1997).

In der Adoleszenz werden Sozialvergleiche für die Identitätsbildung zunehmend bedeutungsvoll (Kapitel 2.2.). Verglichen werden die schulischen Leistungen in den einzelnen Fächern mit denen anderer Schülerinnen und Schüler (Marsh, 1986). Gesellschaftliche Tendenzen, die soziale Vergleiche forcieren, können ein gemindertes Selbstwertgefühl trotz hoher Leistung erklären (Harter, 2006; Hawkins, 1994; Twenge & Crocker, 2002). Es könnte einen Zusammenhang zwischen Impostor und Konkurrenzdenken geben. Eine soziale Umgebung, in der hoher Konkurrenzdruck und eine daraus resultierende schlechte Kommunikation vorherrschen, könnte Impostor verstärken (Chayer & Bouffard, 2010; Craddock, Birnbaum, Rodriguez, Cobb, & Zeeh, 2011; Klinkhammer, 2013; Ross & Kruskowski, 2003; Zorn, 2005).

Zunehmend wird die Bedeutung positiver sozialer Beziehungen zu Mitschülerinnen und Mitschülern als wichtiger schulischer Umweltfaktor erkannt.

6.1 Schulklima

„Schulklima“ bezeichnet die kollektive Wahrnehmung schulischer Merkmale und Prozesse durch Betroffene (Eder, 1996). Schwarzer (1979) fand Unterschiede in der Klimawahrnehmung bei Schülerinnen und Schülern: Lernende mit positivem Selbstwert empfinden weniger Leistungsdruck, Konkurrenz und Anonymität in ihrer Klasse und nehmen den Unterricht insgesamt positiver wahr als Schüler und Schülerinnen mit negativem Selbstwert. Ein hoher Selbstwert schützt also vor Leistungsdruck, während ein niedriger Selbstwert anfällig für das Erleben von Leistungsdruck macht. Des Weiteren beobachteten Oswald, Pfeifer, Ritter-Berlach, und Tanzer (1989), dass Schülerinnen und Schüler in einem personenorientierten Schulklima günstigere Attribuierungen von Erfolg und Misserfolg aufweisen. Die Definitionen von Schul- und Klassenklima haben in einigen Studien inhaltliche Überschneidungen, es gibt diesbezüglich noch keinen Konsens. Des Weiteren existieren Studien, die Formen sozialen Klimas in der Schule beforschen, diese aber nicht so benennen.

6.2 Klassenklima

In den letzten Jahren wurde das Klassenklima genauer empirisch untersucht. Mit „Klassenklima“ ist das wahrgenommene soziale Klima einer Klasse gemeint (Eder, 2002; Pekrun, 1985), welches sich in ein allgemeines Klassenklima und in ein fachspezifisches einteilen lässt (Bessorth, 1989). Die Wahrnehmung des Klassenklimas ist abhängig von den individuellen Faktoren einer Person (Eder, 1998). Die Klassenebene, d.h. Merkmale der Klasse, der Lehrkraft und des Unterrichts, ist von großer Bedeutung (Bembry, Jordan, Gomez, Anderson, & Mendro, 1998; Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005; Wright, Horn, & Sanders, 1997). In der Schulklasse machen Schülerinnen und Schüler wesentliche soziale Erfahrungen, Mitschülerinnen und Mitschüler sind eine wichtige Bezugsgruppe, die Klasse ist im Schulalter eine bedeutende Sozialisationsinstanz (Fuhs, 2009; Lindner-Müller, 2009; Ulich, 2001). Schülerinnen und Schüler einer Klasse haben größere Ähnlichkeit miteinander als mit Schülern aus anderen Klassen. Es stellt sich die Frage, ob die

Entwicklung zum Impostor individuell erfolgt oder ein Klasseneffekt sein könnte. Positive soziale Beziehungen im Klassenklima zeigen sich als Zusammenhalt zwischen Schülerinnen und Schülern (Chionh & Fraser, 2009). Die Forschung zeigt, dass diese sehr wichtig sind, z.B. für die Entwicklung positiver Fähigkeitsselbstkonzepte. Das Klassenklima ist ein Aspekt des „Funktionierens“ von Schülerinnen und Schülern, ein sozial-emotionales Funktionieren und steht in Zusammenhang mit Stressbewältigung, Wohlbefinden und Zusammengehörigkeitsgefühl mit Peers (Roeser, Urdan, & Stephens, 2000). Positive persönliche Beziehungen zu anderen Schülerinnen und Schülern stehen außerdem in Zusammenhang mit gesteigertem Interesse und Motivation (Anderson, Hamilton, & Hattie, 2004). Die Korrelation zwischen Aspekten des Schul- und Klassenklimas und selbstbezogenen Repräsentationen, wie Fähigkeitsselbstkonzept, genereller Selbstwert und Selbstwirksamkeitserwartungen wurden wiederholt beobachtet (Eder, 1996; Fend, 1998; Häußler & Hoffmann, 1998). Es hat sich auch ein Zusammenhang zu schulischer Leistung gezeigt: In Klassen mit gegenseitiger Unterstützung und Freundlichkeit zeigten sich bessere schulische Ergebnisse (Goh & Fraser, 1998). Auch Gruehn (2000) beobachtet eine Korrelation zwischen Leistung und Klassenklima. Dass positive Beziehungen in Zusammenhang mit erhöhten schulischen Leistungen stehen, hat sich mehrfach bestätigt (Bierhoff, 2006; Vygotsky, 1978; Wentzel, 2005).

Es stellt sich die Frage, ob es einen Zusammenhang zwischen Klassenklima und Impostor gibt und ob Impostor gehäuft bei einem eher mangelhaften Klassenklima auftritt. Ein weiterer wichtiger schulischer Kontextfaktor ist der Umgang mit Fehlern im schulischen Umfeld.

6.3 Umgang mit Fehlern

Auf der Suche nach weiteren schulischen Merkmalen, die in einem Zusammenhang mit dem Impostor-Phänomen stehen könnten, wird man auf das Thema „Fehler“ und den Umgang mit ihnen aufmerksam. Dieser könnte neben dem familiären Kontext, der mit Impostor im ursächlichen Zusammenhang steht (Clance, 1985; Clance & Imes, 1978; King & Cooley, 1995; Sonnak & Towell, 2001; Want & Kleitman, 2006), ebenfalls ein wichtiger kontextueller Faktor sein, der zur Persistenz des Impostor-Phänomens beiträgt.

Fehler sind in allen Bereichen des Lebens unvermeidbar (Junge & Lechner, 2004; Zhao & Olivera, 2006). Sie werden aber zumeist nur negativ wahrgenommen, obwohl sie selbst bei hohem Wissen nie vollständig eliminiert werden können (Billett, 2012). In manchen Lebensbereichen, wie z.B. im Bildungssektor, sind sie besonders relevant, so z.B. in der Schule. Bei den zahlreichen schulischen Prüfungssituationen wird die Abwesenheit von Fehlern als Hinweis auf Lernerfolge und Wissen interpretiert und führt zu einer guten Bewertung, während die Anzahl von Fehlern eine Bewertung verschlechtert (Weingart, 2004; Yerushalmi & Polingher, 2006). Der großen Bedeutung von Fehlern im Bildungskontext wurde lange nicht die gebührende Aufmerksamkeit beigemessen. Erst seit einiger Zeit beschäftigt sich die Bildungswissenschaft auch mit den Auswirkungen von Fehlern bzw. den Umgang mit ihnen. Bis dato gibt es wenig Forschung, insbesondere zur

Bedeutung von Fehlern im Bildungssektor. Zunächst befassten sich die Forschende um Oser und Spychiger mit dem Thema „Fehler“ und mit dem Konzept der Fehlerkultur (z.B. Oser & Spychiger, 2005; Spychiger, Mahler, Hascher, & Oser, 1998; Spychiger, Oser, Hascher, & Mahler, 1997). Oser und Spychiger (2005) entdeckten, dass die Strategien zur Fehlervermeidung im Unterricht die Gelegenheit, aus Fehlern zu lernen, verringern, während Unterrichtsstrategien, die das positive Lernpotential von Fehlern berücksichtigen und eine gezielte Analyse von Fehlern beinhalten, den Lernprozess und -erfolg verbessern können. Aber auch der positive Umgang mit Fehlern kann aversive Emotionen evozieren. Als besonders wichtig betonen die Forscher, dass der Selbstwert nicht angegriffen werden sollte (Oser & Spychiger, 2004). Allerdings ist die Schule durch Situationen der Leistungsüberprüfung und -bewertung geprägt (Klinkhammer & Saul-Soprun, 2009), daher kann vermutet werden, dass es dort oft Anlässe für potenzielle Abwertungen des Selbstwerts gibt.

Steuer befasste sich eingehend und überblicksartig mit dem Thema „Fehler“ und „Fehlerklima in Schulen“, einer nun neutraler konnotierten Bezeichnung als Fehlerkultur (Bienenstein & Rother, 2009), und erstellte 2013, basierend auf anderen Arbeiten, ein Messinstrument für Schülerinnen und Schüler. Es erfasst acht Facetten des Umgangs mit Fehlern im Unterricht und eine übergeordnete Dimension (Kap. 8.2.), und ermöglicht eine kollektive und auch kontextuelle Betrachtung. Es zeigte sich, dass eine negative Einstellung zu Fehlern zur Vermeidung und zur Verleugnung derselben führt und ein Lernen aus ihnen verhindert, was aber ein vertiefendes Wissen bewirken würde. Im Schulkontext ist daher ein positiver Umgang mit Fehlern, also eine positive Einstellung und eine adäquate Herangehensweise an wichtig (Steuer, 2014; Steuer & Dresel, 2015). In einer weiteren Studie (Tulis, 2013) zeigte sich, dass vor allem die Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern zu Fehlern die Einstellung und Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern diesbezüglich beeinflusst, was mit der Akzeptanz von Fehlern als Lernchance in Verbindung steht.

Auswirkungen von Fehlern auf Impostor-Betroffene wurden erstmals von Thompson et al. (2000) beobachtet. So zeigt sich, dass diese die Anzahl ihrer Fehler überbewerten, während sie ihre generelle Leistungsfähigkeit unterbewerten. Außerdem empfinden sie stärkere negative Emotionen bei Fehlern und verstärkt Angst vor Fehlern und reagieren mit höherer emotionaler Betroffenheit auf eine hohe Fehlerzahl, während sie gleichzeitig eine geringere Kontrollmöglichkeit bei drohenden Misserfolgsereignissen wahrnehmen (Thompson et al., 2000). Des Weiteren neigen Impostor-Betroffene auch nach singulären Misserfolgserfahrungen zu einer diesbezüglichen Übergeneralisierung, während sie gleichzeitig ihre Erfolge externen Ursachen zuschreiben (Thompson, Davis, & Davidson, 1998). Auch eine verstärkt perfektionistische Neigung von Impostor-Betroffenen angesichts drohender Misserfolge zeigte sich in mehreren Studien (Thompson, et al., 2000; Vergauwe, Wille, Feys, De Fruyt, & Anseel, 2015). Die Einschätzung, ob ein Handlungsergebnis als Misserfolg erlebt wird, ist stark subjektiv (Hoppe, 1930; Lewin, 1936) und z.B. vom

Anspruchsniveau des Bewertenden oder von der Situation abhängig. Impostor-Betroffene haben ein sehr hohes Anspruchsniveau und erleben daher ein Leistungsergebnis leicht als Misserfolg.

Für „Fehler“ gibt es in Fachkreisen mehrere mögliche Definitionsansätze, aber noch keine eindeutige, verbindliche domänenübergreifende. Steuer (2013) definierte Fehler in der Schule als Handlungsereignisse, die von einer Norm oder einem Ziel abweichen oder von einer Lehrkraft als falsch beurteilt werden, während Fehler, z. B. bezogen auf Mathematik, sich als spezifische Normabweichungen definieren lassen (Dresel et al., 2013). Das Erleben, Fehler gemacht zu haben, ist dem Erleben von Misserfolg ähnlich, daher wird in der Forschung oft kein Unterschied zwischen Fehlern und Misserfolg gemacht. Die Übertragbarkeit der Ergebnisse von Misserfolg auf Fehler scheint aufgrund von Überschneidungen und wechselseitigen Zusammenhängen denkbar. Laut Zhao und Olivera (2006) verursachen Fehler und Misserfolge sich oft gegenseitig. Allerdings ist auch die Übertragbarkeit von Ergebnissen zum Misserfolg auf Fehler in der Forschung noch umstritten. Das Erleben, einzelne Fehler gemacht zu haben, wird noch nicht problematisch erlebt, denn es handelt sich um einen vorübergehenden Zustand. Anders wird das, wenn daraus eine überdauernde Neigung zur Angst vor Fehlern bzw. Angst vor Misserfolg (Cattell & Scheier, 1961) entsteht (siehe Kapitel 2.1.1.). Zu einem derartigen Erleben kann es durch wiederholte Fehler kommen – oder durch den maladaptiven, angstmachenden oder beschämenden Umgang mit ihnen.

Gerade Impostor-Betroffene leiden in Leistungssituationen unter starken Ängsten und negativen Emotionen, wie unter Angst vor Misserfolg (Fried-Buchalter, 1997; Jöstl et al., 2012; Kumar & Jagacinski, 2006). Ein negativ wertender und bewertender Umgang mit Fehlern könnte in der Schulzeit für sie daher besonders belastend sein, negative Emotionen könnten so verstärkt werden, problematische Einstellungen und Verhaltensweisen könnten sich verfestigen. Fehler haben auf Emotionen großen Einfluss, beeinflussen auch die Motivation und spielen daher im Leistungsbereich eine große Rolle. Zu mehreren Theorien, die sich mit der Motivationsentwicklung von Individuen bei Misserfolg bzw. Fehlern beschäftigen, gibt es auch Verbindungen zu Impostor. Zum Beispiel dient Atkinsons (1957) Theorie über Leistungsmotive u. a. zur Erklärung, warum misserfolgsorientierte Personen, die also eher Misserfolge erwarten, wie Impostor-Betroffene dazu neigen, Leistungssituationen aus dem Weg gehen. Für Atkinson sind Furcht vor Misserfolg und Hoffnung auf Erfolg die zwei Motive, warum Leistung erbracht wird (sog. „Leistungsmotive“). Während Personen, die durch das Leistungsmotiv „Hoffnung auf Erfolg“ motiviert sind, diesen als erwünschten und lustvollen Zustand anzustreben, versuchen Menschen mit dem Leistungsmotiv „Furcht vor Misserfolg“ dieses nicht erwünschte, aber erwartete Ergebnis und nachfolgende aversive Emotionen (z.B. Scham), zu verhindern und versuchen Leistungssituationen aus dem Weg zu gehen, da diese eine potentielle Bedrohung sind (Schunk, Pintrich, & Meece, 2010).

Weitere relevante Theorien zur Motivationsentwicklung bei Individuen nach Fehlern und Misserfolgen beschäftigen sich mit Zielorientierungen (Ames, 1992; Elliot, 1999; Nicholls, 1984). Die Leistungsziel-Theorie

hält die Zielsetzung von Individuen für Handlungen für ausschlaggebend (Elliot & Dweck, 2005). Es wird unterschieden in Lernziel, dem Ziel eigene Kompetenzen zu erweitern, und in Leistungsziel, bei dem der Wunsch, Kompetenz zu zeigen, bzw. Defizite zu verstecken, im Mittelpunkt stehen (Dweck, 1986). Impostor-Betroffene sind vor allem leistungszielorientiert (Kumar & Jagacinski, 2006), d.h. dass ihr Wunsch, Kompetenz zu zeigen bzw. Defizite zu verstecken im Mittelpunkt steht (Dweck, 1986). Die Leistungszielorientierung lässt sich weiter differenzieren (Elliot, 2005; Harackiewicz, Barron & Elliot, 1998; Middleton & Midgley, 1997): in Annäherungsleistungszielorientierung, die die Tendenz beschreibt, hohe Kompetenz zu demonstrieren, und in Vermeidungsleistungszielorientierung, bei der es darum geht, niedrige Kompetenzen zu verheimlichen (Elliot, 2005; Harackiewicz et al., 1998; Middleton & Midgley, 1997). Impostor-Betroffene agieren und empfinden vorwiegend leistungszielorientiert - vermeidend, haben also das Ziel, niedrige Kompetenzen zu verheimlichen (Exner, Diplomarbeit 2015). Eine Lernzielorientierung geht mit gesteigerter Selbstwirksamkeit und geringen negativen Emotionen nach Fehlern einher (Clifford, 1984; Elliot, 1999; Pintrich, 2000; Urdan, 2004; Weiner, 1985). Für Leistungszielorientierte sind hingegen Misserfolge und Fehler eine Gefahr für ihren Selbstwert, da sie als Hinweis auf ungenügende Kompetenz wahrgenommen werden, was unter anderem zu negativen Gefühlen, wie Angst und Hilflosigkeit (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot & Thrash, 2002) und zu einem maladaptiven Reaktionsmuster nach Fehlern führt (Dweck & Leggett, 1988; Steuer, 2013).

Eine weitere relevante Theorie zur Motivationsentwicklung von Individuen nach Misserfolg bzw. Fehlern ist die „Implizite Fähigkeitstheorie“ (Dweck & Leggett, 1988), von der vermutet wird, dass sie auch für Impostor-Betroffene relevant ist. Die implizite Fähigkeitstheorie unterscheidet in Entitätstheoretiker, das sind Personen, die davon ausgehen, dass ihre Fähigkeit nicht veränderbar sind, und in Modifizierbarkeitstheoretiker, die davon ausgehen, dass ihre Fähigkeiten veränderlich sind. Kumar und Jagacinski (2006) vermuten, dass das Impostor-Phänomen mit der Entitätstheorie verbunden ist. Das Ziel von Entitätstheoretiker besteht darin, ihre hohen Fähigkeiten zu zeigen, (Dweck & Master, 2009) daher erleben sie Misserfolge als ein Zeichen für unzureichende Fähigkeiten. Misserfolge werden somit zu einer Bedrohung für den Selbstwert.

7 Zielsetzung und Fragestellungen

Diese Masterarbeit möchte sich mit drei grundsätzlichen Fragestellungen auseinandersetzen.

Entwicklungspsychologische Erkenntnisse zu IP wieder aufnehmend (Caselman et al., 2006; Bouffard & Chayer, 2010) soll zunächst untersucht werden, ob Impostor-Gefühle und -Gedanken auch schon bei adolescenten Schülerinnen und Schülern der siebenten bis zehnten Schulstufe auftreten. Den

Studienergebnissen von Jöstl et al. (2012) folgend soll untersucht werden, ob adoleszente Mädchen verstärkt von betroffen sind.

Es stellt sich zudem eine zweite Frage, nämlich wie Impostor in der Adoleszenz aussieht, ob das Impostor-Phänomen auch im schulischen Umfeld so wie im akademischen (Jöstl et al., 2012) als motivationale-affektive Leistungsbarriere hemmend wirkt, ob also adoleszente Impostor-Betroffene höhere Werte in den motivationalen Wirkfaktoren Angst vor Erfolg und Angst vor Misserfolg aufweisen, und niedrigere Werte in ihrem Selbstwert und in ihrer Selbstwirksamkeit als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Des Weiteren soll untersucht werden, ob und wie das Impostor-Phänomen mit schulischen Kontextfaktoren in Zusammenhang steht, ob IP-Betroffene sich in ihren Aussagen zu schulischen Kontextfaktoren von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern systematisch unterscheiden und wenn ja in welche Richtung sich Unterschiede zeigen.

Schließlich versucht diese Studie zuletzt der Frage nachzugehen, wann und wie Impostor-Gefühle und -Gedanken sich entwickeln können, bzw. wie sie aufrechterhalten werden. Wenn auch im Rahmen einer querschnittlichen Studie wie einer Masterarbeit solche kausalen Fragen nicht beantwortbar sind, können sich aber doch erste statistische Hinweise darauf ergeben. Daher soll auch geprüft werden, ob die affektiv-motivationalen Variablen Angst vor Misserfolg, Angst vor Erfolg, Selbstwert und Selbstwirksamkeitserwartungen das Impostor-Phänomen statistisch vorhersagen können und ob schulischen Kontextfaktoren wie Klassenklima und Aspekte des Umgangs mit Fehlern dies können.

7.1 Ausprägung des IP bei Schülerinnen und Schülern der 7. bis 10. Schulstufe

1a. In welcher Ausprägung sind Schülerinnen und Schüler der 7. bis 10. Schulstufe vom Impostor-Phänomen betroffen?

Basierend auf den Annahmen von Clance und Imes (1978) und auf denen von rezenten Studien (Caselman et al., 2006; Chayer & Bouffard, 2010) kann angenommen werden, dass das Impostor-Phänomen sich in der Kindheit bzw. in der Adoleszenz entwickelt. In der 5. - 6. Schulstufe bzw. im Alter von 10 – 12 Jahren finden sich noch keine Impostor-Gefühle, während sich in der 11. - 12. Schulstufe bzw. im Alter von 16 - 18 Jahren eine ähnliche Prävalenz wie bei Erwachsenen zeigt. Auf letzteres schlussfolgernd wird angenommen, dass es leistungsfähige adoleszente Schülerinnen und Schüler gibt, welche Impostor-Überzeugungen und Gefühle erleben. Das Ausmaß ist in diesen Schulstufen bislang ungeklärt. Da es bisher zu den Geschlechterunterschieden unterschiedliche Ergebnisse gibt, soll auch erhoben werden, ob sich Schülerinnen von Schülern, also hinsichtlich des biologischen Geschlechts, im Ausmaß von Impostor-Überzeugungen und -Gefühlen signifikant voneinander unterscheiden.

1b. Unterscheiden sich Schülerinnen von Schülern bezüglich der Ausprägung des Impostor-Phänomens?

Schon in den Anfängen der Impostor-Forschung zeigte sich bei Clance und Imes (1978), dass Impostor oft ein weibliches Problem ist. Wie in Kapitel 1.3. erläutert, zeigen die nachfolgenden empirischen Befunde unterschiedliche Ergebnisse bezogen auf Geschlechterunterschiede, wenn auch das Ausmaß an weiblichen Betroffenen bei den höheren Ausprägungen von Impostor deutlich höher ist (Jöstl et al., 2012). Wie in Kapitel 5 dargestellt, konnten bisher bei empirischen Studien an Kindern und Adoleszenten keine signifikanten Geschlechtsunterschiede beobachtet werden (Caselman et al., 2006; Chayer & Bouffard, 2010). Ob die Annahme von Jöstl et al. (2012), dass es bei IP im österreichischen Bildungssystem Geschlechtsunterschiede gebe, empirisch zutrifft, wird durch die Forschungsfrage 1b geprüft. Es wird vermutet, dass es einen Geschlechtsunterschied gibt und dass Mädchen verstärkt betroffen sind.

7.2 Das Impostor-Phänomen und affektiv-motivationale Variablen und schulische Kontextfaktoren

2a. Unterscheiden sich Betroffene des Impostor-Phänomens in Bezug auf affektiv-motivationalen Variablen von Mitschülerinnen und Mitschülern insofern, dass sie stärker von Angst vor Misserfolg und Angst vor Erfolg betroffen sind und einen geringeren Selbstwert und eine geringere Selbstwirksamkeitserwartung aufweisen?

Es stellt sich die Frage, wie IP in der Adoleszenz aussieht. Im Kapitel 2 wurden die affektiv-motivationalen Merkmale des Impostor-Phänomens, die im Erwachsenenalter leistungshemmend wirken, dargestellt (Jöstl et al., 2012). Letztlich führen sie zu Leistungseinbußen, wie im akademischen Bereich bereits nachgewiesen (Andrews & Wilding, 2004; Surtees, Wainwright, & Pharoah, 2002), während es diesbezüglich im schulischen Bereich noch kaum Untersuchungen gibt. Die leistungshemmende Wirkung des Impostor-Phänomens tritt durch das Zusammenwirken motivational-affektiver Merkmale auf.

Es hat sich bestätigt, dass Menschen mit erhöhten Impostor-Überzeugungen verstärkt von einigen, zumeist leistungsbezogenen Formen der Angst, betroffen sind (siehe 2.1), die bei jeder neuen Leistungsaufgabe wieder aktiviert werden könnte und zuerst vielleicht, wie ursprünglich von Clance (1985) im „IP-Kreislauf“ postuliert, als leistungsbezogene Sorgen und Selbstzweifel wahrgenommen wird.

Diese selbstkritische Haltung reaktiviert auch einen oftmals verbundenen niedrigen Selbstwert, der bei Impostor-Betroffenen auf den selbst wahrgenommenen Leistungseinbußen basiert. Angesichts einer Leistungsaufgabe geraten Impostor-Betroffene immer mehr in eine maladaptive Dynamik. Als Konsequenz erwarten sie nun einen Misserfolg. Leistung ist ihnen wichtig, sie sind leistungsorientiert (King & Cooley, 1995; Leary, Patton, Orlando, & Wagoner Funk, 2000; Topping, 1983). Durch ihren hohen Leistungsanspruch erleben sie fast jedes andere Ergebnis als Misserfolg, was ihre Misserfolgserwartung wieder bestätigt. Durch

die Erwartung eines erneut wahrgenommenen Misserfolgs, könnten sich die Emotionen zu Ängsten steigern. So leiden erwachsene Impostor-Betroffene u.a. an Angst vor Misserfolg, die oft von Angst vor Erfolg begleitet wird. Das betrifft auch den akademischen Bereich (Jöstl et al., 2012). Selbst wenn ein Erfolg eintritt, entsteht Angst, nämlich Angst, diesen nicht dauerhaft aufrechterhalten zu können, andere durch die erwartete zukünftige Erfolglosigkeit zu enttäuschen und letztlich ausgegrenzt zu werden. Ängste wirken so als psychologische Barriere, denn sie verhindern die maximale Entfaltung der Leistungsfähigkeit.

Impostor-Betroffene scheinen in maladaptiven Gedankenmustern gefangen zu sein. Ein maladaptives Merkmal erweckt und verstärkt ein weiteres. Ein geminderter Selbstwert, der durch die Selbstkritik angesichts einer neuen Leistungsaufgabe aktiviert wurde, wirkt demotivierend und ist mit einem maladaptiven Attributionsstil verbunden, der ebenfalls eher demotivierend wirkt. Dieser kann ebenso wie Ängste, verstärkt dazu führen, dass die Aufmerksamkeit von einer Aufgabe auf das Selbst umlenkt wird (Kanfer & Ackerman, 1989). Eine maladaptive Ursachenzuschreibung verstärkt außerdem wieder das Gefühl eines mangelhaften Selbstwertes. Werden Leistungsergebnisse auf äußere Umstände zurückgeführt, also bei einem maladaptiven Attributionsstil, werden auch positive Selbstwirksamkeitserwartungen, Erwartungen, durch Kompetenz Erfolge erreichen zu können, verhindert (Feng, Rost, & Zhang, 2015). Auf das innere Dilemma, das durch eine neue Leistungsaufgabe entsteht, können ungünstige Verhaltensweisen, wie Prokrastinieren, Übervorbereiten oder ein Sich-selbst-Behindern folgen, um eine Selbstwertminderung zu verhindern (Cowman & Ferrari, 2002; Leary et al., 2000; Ferrari & Thompson, 2006). Durch die Misserfolgsangst wählen zudem Impostor-Betroffene ein zu niedriges, wenig informatives Aufgabenniveau, das keine Einsicht in die tatsächliche Leistungsfähigkeit erlaubt. Letztlich kommt es durch das Impostor-Phänomen tatsächlich zu einer eingeschränkten Leistung, allerdings nicht durch die wahrgenommene geringe Leistungsfähigkeit, sondern durch den beschriebenen Kreislauf, der aufgrund der hohen emotionalen Besetzung, wenig analysiert, reflektiert und erkannt wird und so bei der nächsten unreflektiert Leistungsaufgabe reaktiviert wird.

Es ist wahrscheinlich, dass Schülerinnen und Schüler mit Impostor-Gefühlen und -Gedanken höhere Angst vor Misserfolg erleben als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Diese Form der Angst wird regelmäßig bei erwachsenen Impostor-Betroffenen beobachtet (Fried-Buchalter, 1997; Jöstl et al., 2012; Kumar & Jagacinski, 2006) und wurde bereits im postschulischen österreichischen Bildungssystem nachgewiesen (Jöstl et al., 2012). Die Angst vor Misserfolg ist ein wichtiger Aspekt des Impostor-Phänomens und könnte auch IP in der Schule betreffen. In Schulen kommt es sehr häufig zu Leistungsüberprüfungen. Von Impostor betroffene Schülerinnen und Schüler könnten gehäuft Misserfolg durch das Bewertungssystem mit Noten erleben, da sie jedes Leistungsergebnis, das z.B. nicht mit der Note „Sehr gut“ benotet wird als Misserfolg erleben könnten. Ein gehäuftes Erleben von Misserfolgen (z.B. durch Noten) mündet in Angst vor Misserfolg.

Jedes der wahrgenommenen Misserfolgserlebnisse könnte eine generelle Misserfolgserwartungen bei Impostor-Betroffenen verstärken und festigen.

Es wäre auch möglich, dass schon Adoleszente mit Impostor-Gefühlen und -Gedanken verstärkt an Angst vor Erfolg leiden, denn diese Furcht wurde bei erwachsenen Impostor-Betroffenen im österreichischen universitären Arbeitsbereich beobachtet (Jöstl et al., 2012). Adoleszente Impostor-Betroffene könnten auch in der Schule nach anfänglichen schulischen Erfolgen Druck verspüren, ihre vorhergehenden Erfolge wiederholen, das erreichte Leistungsniveau halten oder steigern zu müssen, da sie annehmen, dass andere es von ihnen erwarten, und Angst haben, sie zu enttäuschen.

Es scheint wahrscheinlich, dass Schülerinnen und Schüler mit Impostor-Gefühlen und -Gedanken an einem geminderten Selbstwertgefühl leiden, denn das Impostor-Phänomen ist eng mit einem verringerten Selbstwert verbunden (Caselman et al., 2006; Cozzarelli & Major, 1990; Kamarzarrin, Khaledian, Shooshtari, Yousefi, & Ahrami, 2013; Sonnak & Towell, 2001; Thompson et al., 1998; Want & Kleitman, 2006). Auch in besagter Studie von Jöstl et al. (2012), die den österreichischen Bildungskontext untersucht und die teilweise repliziert wird, hat sich die leistungshemmende Wirkung eines verringerten Selbstwertes bei Impostor-Betroffenen gezeigt. Adoleszente Impostor-Betroffene in der Schule könnten bei Leistungsüberprüfungen Selbstzweifel wahrnehmen. Da für fast jedes Fach regelmäßige Überprüfungen vorgesehen sind, gibt es häufig solche Situationen. In vielen Schulen erleben Schülerinnen und Schüler Leistungsdruck. Leistungsfähigkeit ist in wichtigen Bereichen, auch für den generellen Selbstwert, eine wichtige Quelle, ebenso wie die Einschätzung durch wichtige Bezugspersonen.

Es könnte sein, dass adoleszente Schülerinnen und Schüler mit Impostor-Gefühlen und -Gedanken von einer verringerten Selbstwirksamkeit betroffen sind, da sie durch erlebte Erfolge und wahrgenommene Anerkennung durch Bezugspersonen entsteht. Impostor-Betroffene können aber nur Höchstleistungen als Erfolg anerkennen und ihre Bezugspersonen, wie in Kapitel 4.2. erwähnt, sind oft leistungs- und wettbewerbsorientiert, daher wird vermutlich ein Erkennen der tatsächlichen Kompetenz der Impostor-Betroffenen behindert.

Es soll nun geprüft werden, ob diese affektiv-motivationalen Emotionen und Kognitionen auch schon in der Adoleszenz im österreichischen Bildungssystem bei Impostor-Betroffenen verstärkt auftreten und ob sie als psychologische Leistungsbarriere wirken.

2b. Unterscheiden sich IP-Betroffenen und Nicht-Betroffenen in der Wahrnehmung schulischer Kontextfaktoren?

Es könnte sein, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Auftreten von Impostor-Gefühlen und -Gedanken und schulischen Kontextfaktoren gibt, da die Schule als wichtige Sozialisationsinstanz Einfluss auf die Entwicklung von Identität, Emotion und Motivation hat, also alle Bereiche, die vom Impostor-Phänomen deutlich betroffen sind. Außerdem gibt es in der Schule, ausgehend von Noten, deutlichen Leistungsdruck, welcher zu negativen Emotionen führen, extrinsische Motivation hervorrufen und soziale Vergleiche steigern kann und daher auch Impostor-Überzeugungen verstärken könnte. Diese Arbeit möchte sich mit Impostor aus bildungspsychologischer Sicht beschäftigen. Zu diesem Zweck soll zunächst festgestellt werden, ob bestimmte schulische Kontextfaktoren mit dem Impostor-Phänomen in einem systematischen Zusammenhang stehen und in welche Richtung dieser geht. Daraufhin werden die Kontextfaktoren „Klassenklima“ und einige wichtige Dimensionen des wahrgenommenen Umgangs mit Fehlern an Schülerinnen und Schülern, die über eine gute Leistungsfähigkeit verfügen, untersucht, da Leistungsfähigkeit ein relevantes Kriterium beim Impostor-Phänomen ist (Clance & Imes, 1978) und diese Kontextfaktoren im schulischen Umfeld eine bedeutende Rolle spielen.

Das Klassenklima, ein wichtiger schulischer Kontextfaktor, beschreibt das Ausmaß positiver sozialer Beziehungen. Es hat sich bereits gezeigt, dass ein hohes Klassenklima generell wichtig für die positive Entwicklung einiger Konzepte der Selbstwahrnehmung ist. So korrelieren unter anderem ein geminderter genereller Selbstwert und niedrige Selbstwirksamkeitserwartungen mit einem niedrigen Klassenklima (Eder, 1996; Fend, 1998; Häußler & Hoffmann, 1998). Impostor betreffend wurde schon beobachtet, dass ähnliche Konstrukte, wie positive soziale Beziehungen im Jugendalter, schützend gegen Impostor-Gefühle und -Gedanken wirken (Caselman et al., 2006). Des Weiteren steht das Klassenklima in Verbindung mit Leistung, Interesse und Motivation.

Impostor-Betroffene haben eher geminderte selbstbezogene Repräsentationen, gewisse Leistungseinbußen und eine extrinsische Leistungsmotivation. Es könnte sein, dass es einen Unterschied in der Wahrnehmung des Klassenklimas zwischen Impostor-Betroffenen und Nicht-Betroffenen gibt. Wenn es so einen systematischen Zusammenhang geben sollte, könnte es sein, dass Impostor-Gefühle und -Gedanken verstärkt in Klassen mit einem geminderten Klassenklima auftreten, dass Impostor-Betroffene über ein niedriges Klassenklima berichten.

Der Umgang mit Fehlern ist ein weiterer wichtiger schulischer Kontextfaktor. Auch er könnte mit Impostor in Verbindung stehen, denn Personen mit verstärkten IP-Gefühlen reagieren besonders stark emotional auf Fehler, wie Thompson et al. (2000) in ihrer Studie zeigen konnten. Insbesondere der Leistungsbereich ist für Impostor-Betroffene sehr konfliktreich. Sie sind einerseits leistungszielorientiert, ihnen geht es bei Leistungsaufgaben darum, Kompetenz beweisen zu wollen, andererseits haben sie einen hohen Leistungsanspruch an sich (King & Cooley, 1995), befürchten aber gleichzeitig, über unzureichende

Kompetenzen zu verfügen, die sie vor der sozialen Umwelt verbergen wollen. Misserfolgserlebnisse haben sich bereits beim Impostor-Phänomen als sehr bedeutungsvoll erwiesen, denn Impostor-Betroffene leiden nicht nur an einer dauerhaften Angst vor Misserfolg (Fried-Buchalter, 1997; Jöstl et al., 2012; Kumar & Jagacinski, 2006), sondern interpretieren und erleben Leistungsergebnisse auch leicht als Misserfolg. Das könnte sich auch auf Fehler beziehen. Es wird vermutet, dass Fehler im schulischen Kontext, der durch Leistungsüberprüfungen und -bewertungen geprägt ist (Klinkhammer & Saul-Soprun, 2009), oft zu Situationen führen, die als Misserfolg interpretiert werden können. Insbesondere bei Impostor-Betroffenen und den für das Impostor-Phänomen typischen charakteristischen Merkmalen wie z.B. Angst vor Misserfolg (Clance, 1985; Kumar & Jagacinski, 2006; Thompson et al., 1998), könnte der wahrgenommene Umgang mit Fehlern im schulischen Umfeld ein wirkungsvoller Aspekt sein. Es scheint wahrscheinlich, dass Fehler für Impostor-Betroffene sehr wichtige, aber auch bedrohliche Ereignisse sind und folglich der Umgang mit ihnen im schulischen Unterricht große bzw. stärkere Auswirkung auf ihr emotional - motivationales Befinden als auf andere Schülerinnen und Schüler hat. Für Impostor-Betroffene könnte ein adäquater Umgang mit Fehlern, also das Nutzen von Fehlern als Lerngelegenheit, als Möglichkeit, Lernstoff besser zu verstehen und mit potentiellen Fehlerquellen umgehen zu können, besonders relevant sein bzw. wird auf der Basis bisheriger Studien zum individuellen Umgang mit Fehlern ein negativer Zusammenhang zu Impostor vermutet, bzw. dass bei einem positiv wahrgenommenen Umgang mit Fehlern geringere Impostor-Überzeugungen auftreten, während bei einem negativ wahrgenommenem Umgang mit Fehlern im schulischen Kontext mit verstärkten Impostor-Überzeugungen gerechnet wird.

Es soll daher in dieser Studie untersucht werden, ob es Unterschiede in der Wahrnehmung von wichtigen Dimensionen des schulischen Umgangs mit Fehlern, wie *„Analyse von Fehlern“*, *„Fehlerrisiko eingehen“*, *„Lernfunktionalität von Fehlern“*, *„Abwesenheit negativer Mitschülerinnen- und Mitschülerreaktionen“*, *„Abwesenheit negativer Lehrkraftreaktionen“* und *„Lehrkraftunterstützung nach Fehlern“* zwischen Impostor- Betroffenen und Nicht-Betroffenen gibt.

Nun erfolgt eine kurze Beschreibung dieser sechs wichtigen Dimensionen im Umgang mit Fehlern, basierend auf den Arbeiten zum Fehlerklima nach Steuer (2014). Die ersten zwei Dimensionen erfassen Verhalten und Einstellung von Lehrkräften.

Lehrkraftunterstützung nach Fehlern bezeichnet das wahrgenommene Ausmaß an Engagement, an verbaler und nonverbaler aufmunternder, anteilnehmender und mutmachender Mimik und Gestik, aber auch konkrete Verhaltensweisen, wie z.B. direkte Unterstützungsangebote (Oser & Spychiger, 2005; Rosenbusch & Schober, 2000), mit denen eine Lehrkraft Schülerinnen und Schüler bei Fehlern behilflich ist. Dieses Element ist besonders wichtig, da Schülerinnen und Schüler, die sich bei Fehlern unterstützt fühlen, über erhöhte Motivation, Selbstwirksamkeit, Wohlbefinden und Leistung berichten (Schunk et al., 2010; Steuer, 2013). Bisherige Studien belegen, dass bei der Betrachtung des Umgangs mit Fehlern der Unterrichtende ein

zentraler Einflussfaktor ist (z.B.: Heinze, 2004; Santagata, 2005). Daher wird vermutet, dass in einer Lernumgebung, in der Lernmotivation und Selbstwirksamkeit der Lernenden von Lehrkräften gestützt und gefördert wird, Schülerinnen und Schüler über ein geringeres Ausmaß an Impostor-Gefühlen und -Gedanken erleben, denn das Impostor-Phänomen ist mit verringerter Selbstwirksamkeit und Motivationseinbußen verbunden (Jöstl et al., 2012).

Die Abwesenheit negativer Lehrkraftreaktionen auf Fehler, sowohl verbaler und als auch nonverbaler Art (z.B. Langeweile) ist eine weitere wichtige, zentrale Dimension (Steuer, 2014). Auch ein subtil abwertendes Verhalten der Lehrkraft wirken sich auf Leistung und Emotion der Schülerinnen und Schüler aus. So erhöhen diese z. B. Ängste, wodurch die Wahrscheinlichkeit eines Lernprozesses aus Fehlern sinkt (Steuer, 2014). Des Weiteren wird negatives Verhalten der Lehrkraft von Schülerinnen und Schülern imitiert (Bandura, 1979). Es könnte daher sein, dass Impostor-Betroffene die Anwesenheit negativer Lehrkraftreaktionen in stärkerem Ausmaß erleben und davon berichten, denn das Impostor-Phänomen ist, wie bereits mehrfach erwähnt, mit einem verringerten generellen Selbstwert verbunden und in einer angstbesetzten Lernumgebung könnten Impostor-Gefühle und -Gedanken in verstärktem Ausmaß auftreten.

Die nächste Dimension erfasst die Einstellung und das Verhalten von Gleichaltrigen bei Fehlern:

Mitschülerinnen- und Mitschülerreaktionen sind beim Auftreten von Fehlern für den generellen Selbstwert von großer Bedeutung, denn Klassenkameraden sind wichtige Bezugspersonen (Fuhs, 2009). Soziale Beziehungen zu Peers sind besonders in der Adoleszenz von zentraler Rolle für den Selbstwert. Positive soziale Beziehungen stärken den Selbstwert (Salisch, 1999), während negative Äußerungen und Spott von Mitschülerinnen und Mitschülern auf eine mangelnde soziale Integration (Zumhasch, 2010) deuten und zu einer Barriere für den Lernprozess werden (Fend, 1991). Durch negative Mitschülerinnen- und Mitschülerreaktionen könnten Angst, Scham, Verärgerung und Tendenzen, Fehler vermeiden zu wollen, entstehen (Steuer, 2014) und das Lernen gestört werden (Beerlage, 1993). Außerdem könnten in so einer selbstwertbedrohenden Lernumgebung durch negative Äußerungen durch Mitschülerinnen und Mitschüler auch Impostor-Gefühle und -Gedanken in verstärktem Ausmaß auftreten, bzw. könnten Impostor-Betroffene über ein höheres Auftreten negativer Reaktionen berichten, da das Impostor-Phänomen ja mit einem verringerten generellen Selbstwert verbunden ist.

Wenn eine Lehrkraft im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern eine gemeinsame, genaue Analyse von Fehlern durchführt, dann hat das mehrere positive Auswirkungen auf Lernende (Steuer, 2013), ist aber auch sehr wichtig, damit das Lernen aus Fehlern gelingen kann (Oser, Hascher & Spychiger, 1999). So stehen z.B. Fehler einzelner Lernender auch anderen Lernenden, die ähnliche Schwierigkeiten haben, als zusätzliche Lernhilfe zur Verfügung. Des Weiteren kann dieser Aspekt des Umgangs mit Fehlern aber auch das Kompetenzerleben von Schülerinnen und Schülern steigern. Das gilt vor allem wenn diese selbst bei der

Suche nach Ursachen mitarbeiten können und sich dadurch als kompetent wahrnehmen können (Steuer, 2014). Es gibt erste empirische Belege dafür, dass die gezielte gemeinsame Analyse von Fehlern im Unterricht auf der Klassenebene wirksam ist (Yerushalmi & Polingher, 2006). Es könnte sein, dass Betroffene des Impostor-Phänomens, das mit dem Erleben von Inkompetenz verbunden ist, weniger über Analysen von Fehlern im Unterricht berichten.

Wenn Fehler im Unterricht Teil des Lernstoffes sind, somit Lernfunktionalität besitzen und als Möglichkeit vertieften Lernens erkannt werden, erleben Schülerinnen und Schüler, dass Fehler auch positive Konsequenzen nach sich ziehen. Das ist mit einer positiveren Einstellung zu Fehlern verbunden. Es ist daher wünschenswert, dass Fehler gelassen aufgenommen werden, als ein unproblematisch bewerteter Lernanlass (Steuer, 2013). Das könnte mit geringen Impostor-Gefühlen im Zusammenhang stehen, da so weniger Angst vor Misserfolg und Fehlern empfunden werden könnte.

Ein Aspekt des Umgangs mit Fehlern ist die Frage, ob im Unterricht ein soziales Klima herrscht, das Schülerinnen und Schülern ermöglicht, Fehler machen zu können, und sich gezielt mit ihnen beschäftigen zu können, oder ob die Angst vor den negativen Konsequenzen nach Fehlern im Zentrum der Aufmerksamkeit ist (Steuer, 2013). Dies steht in Zusammenhang mit Aufgabenwahl und Leistung (Oser & Spychiger, 2005) und könnte auch im Zusammenhang mit dem Impostor-Phänomen stehen. Impostor-Betroffene könnten in geringerem Ausmaß als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler das Gefühl haben, ein Fehlerrisiko eingehen zu können, denn sie nehmen Fehler verstärkt wahr (Thompson et al., 2000) und sind ängstlich. Fehler sind, wie in Kapitel 6.2 verdeutlicht, oft vor allem negative Hinweisreize, die mit negativen Emotionen wie Angst verbunden sind. In der Schule werden Fehler oft als Hinweis auf mangelnde Kompetenz gewertet, das könnte Impostor-Betroffenen den Umgang mit ihnen schwer machen. Daher stellt sich die Frage, ob das Impostor-Phänomen mit einem niedrigeren Ausmaß an Fehlerrisikobereitschaft verbunden ist.

7.3 Was prädiziert Impostor?

Zuletzt stellt sich die Frage, was das Impostor-Phänomen prädiziert, ob eine der soeben ausführlich behandelten Variablen (siehe 7.2) es zumindest statistisch vorhersagen können. Die eigentlich kausale Frage lässt sich mit einer Querschnittsstudie letztlich nicht nachweisen, da wichtige Voraussetzungen wie die zeitliche Präzedenz und Isolation nicht gegeben sind. Trotzdem soll in dieser Studie die Möglichkeit genutzt werden, eine rein statistisch mathematische Vorhersage des IP durch affektiv-motivationale Variablen und die genannten schulischen Kontextfaktoren zu untersuchen. In diesem Zusammenhang kann nur aufgezeigt werden, in welchem schulischen Kontext das Impostor-Phänomen erscheint.

3a. Können die affektiv-motivationalen Variablen „Angst vor Misserfolg“, „Angst vor Erfolg“, „Selbstwert“ und „Selbstwirksamkeitserwartungen“ das Impostor-Phänomen statistisch vorhersagen?

Aufgrund der in Kapitel 7.2 gemachten Überlegungen und der Tatsache, dass sich Zusammenhänge zwischen diesen und Impostor mehrfach gezeigt haben, wird vermutet, dass die genannten affektiv-motivationalen Variablen Impostor statistisch vorhersagen können.

So ist der positive Zusammenhang mit Angst vor Misserfolg (Fried-Buchalter, 1997; Jöstl et al., 2012; Kumar & Jagacinski, 2006) und der negative Zusammenhang mit dem generellen Selbstwert (Caselman et al., 2006; Cozzarelli & Major, 1990; Jöstl et al., 2012; Kamarzarrin, Khaledian, Shooshtari, Yousefi, & Ahrami, 2013; Sonnak & Towell, 2001; Thompson et al., 1998; Want & Kleitman, 2006) mehrfach bewiesen. Ein positiver Zusammenhang zwischen Impostor und „Angst vor Erfolg“ und ein negativer mit „Selbstwirksamkeitserwartungen“ hat sich im akademischen Umfeld bestätigt (Jöstl et al., 2012).

Es stellt sich nun die Frage, ob es auch eine ursächliche Beziehung zwischen den genannten affektiv - motivationalen Variablen und Impostor geben könnte.

3b. Können die schulischen Kontextfaktoren „Klassenklima“ und die Dimensionen des Umgangs mit Fehlern „Analyse von Fehlern“, „Fehlerrisiko eingehen“, „Lernfunktionalität von Fehlern“, „Abwesenheit negativer Mitschülerinnen- und Mitschülerreaktionen“, „Abwesenheit negativer Lehrkraftreaktionen“ und „Lehrkraftunterstützung nach Fehlern“ das Impostor-Phänomen statistisch vorhersagen?

Bezugnehmend auf die in Kapitel 7.2 gemachten Überlegungen wird vermutet, dass die genannten schulischen Kontextfaktoren Impostor statistisch vorhersagen können, da sie mit Bereichen in Zusammenhang stehen, die für das Impostor-Phänomen relevant sind, wie z.B. selbstbezogene Repräsentationen und leistungsbezogene Merkmale und weiters vermutet wird, dass auch eine ursächlichen Verbindung besteht.

Bei Caselman et al. (2006) zeigt sich bereits, dass soziale Unterstützung bei 16-18-Jährigen als Prädiktor wirkt (siehe Kap. 5). Dieses Konzept dient der Untersuchung des sozialen Umfelds von Kindern und Jugendlichen und erfasst unter anderem emotionale Anteilnahme und Unterstützung im innerschulischen und außerschulischen Bereich.

Es wird vermutet, dass auch das Klassenklima, das wahrgenommene Ausmaß positiver sozialer Beziehungen, zu Impostor im ursächlichen Zusammenhang steht. Das gilt auch für das Fehlerklima. Das Konzept des Fehlerklimas hat ebenfalls inhaltliche Parallelen zum Konzept der sozialen Unterstützung. So erheben beide z.B., ob Schülerinnen und Schüler negativen MitschülerInnenreaktionen ausgesetzt sind.

In der Masterarbeit von Kiss (2018), die sich mit Studierenden beschäftigte, zeigen sich erste Hinweise darauf, dass zwischen Impostor und den Fehlerklimadimensionen ein negativer Zusammenhang besteht: Mit der Dimension „*Fehlerrisiko eingehen*“ zeigt sich ein mittlerer, hochsignifikanter Zusammenhang, mit „*Abwesenheit negativer Reaktionen von Mitstudierenden*“, „*Abwesenheit negativer Reaktionen der Lehrenden*“ und zu „*Lehrendenunterstützung*“ findet sich ein geringer bis mittlerer hochsignifikanter Zusammenhang. Kein Zusammenhang zeigt sich bei Studierenden mit IP und den Dimensionen „*Analyse von Fehlern*“ und „*Lernfunktionalität von Fehlern*“.

8 Methode

Um die Fragestellungen zu beantworten, sind mit Hilfe eines „Paper und Pencil-Fragebogens“ im Schuljahr 2016/17 in vier Wiener Schulen Daten erhoben worden. In dem folgenden Kapitel werden der Untersuchungsplan, das Erhebungsinstrument, die Beschreibung der Stichprobe, der Ablauf der Testungen, die fehlenden Werte und die angewandten Analyseverfahren dargestellt.

8.1 Untersuchungsplan

Die Schülerinnen und Schüler wurden schriftlich mit einer „Paper und Pencil-Version“ eines Online-Fragebogens in ihrer Klasse gemeinsam mit ihren Klassenkameraden in Anwesenheit der Testleiterin jeweils am Anfang einer Unterrichtsstunde befragt. Die ursprünglich geplante Online-Testung musste in allen vier Schulen aus organisatorischen Gründen, auf Wunsch der Direktionen, in händische Testungen geändert werden. Wenn auch Lehrpersonen anwesend waren, wurden diese eingangs mit dem Hinweis auf die Qualität der Daten gebeten, die Testleitung allein die Testleiterin durchführen zu lassen.

8.2 Erhebungsinstrument

Auf der ersten Seite des Fragebogens werden den Schülerinnen und Schülern einige Rahmenbedingungen erläutert. So wird der globale Themenbereich („Fragen zum Schul- und Lernalltag“) genannt, um ehrliche und gewissenhafte Bearbeitung der Fragen gebeten und der Hinweis auf Anonymität gegeben. Der nötige Zeitaufwand (ca. 15 Min) wird erwähnt und die Bitte, sich bei Fragen an die Testleiterin zu wenden. Danach werden demografische Daten erhoben, wie das exakte Alter – in Jahren und Monaten, das Geschlecht, der Schultyp, die Schulstufe und ein etwaiger Migrationshintergrund. Um die interessierenden Daten zu erheben, wird sich mehrerer Messinstrumente, bzw. Skalen bedient. Eine vollständige Auflistung der verwendeten Items findet sich im Appendix 10.

So wird zur Messung der Angst vor Misserfolg eine fünf Items umfassende Kurzform des „Performance Failure Appraisal Inventory (PFAI; Conroy, 2002) erstellt. Dabei wurde aus jeder der fünf Skalen des PFAI, das am besten auf den schulischen Kontext und auf die Fragestellung passende Item gewählt.

Der PFAI umfasst folgende Skalen: „Angst vor dem Erleben von Scham und Verlegenheit“, „Angst vor Verringerung des Selbstwertes“, „Angst vor einer unsicheren Zukunft“, „Angst das Interesse wichtiger Bezugspersonen zu verlieren“ und die „Befürchtung, wichtige Bezugspersonen zu verstimmen“.

Zur Messung der Angst vor Erfolg wurde die aus vier Items bestehende Skala „*Fears of increasing expectations*“ des Messinstruments „The Performance Success Threat Appraisal Inventory (PSTAI)“ von Metzler und Conroy (2007) herangezogen.

Zur Messung des Selbstwertes wurde die kindgerechte Version der revidierten Fassung der deutschsprachigen Skala zum Selbstwertgefühl von Rosenberg (Collani & Herzberg, 2003) herangezogen, wobei nur die fünf Items der positiven Dimension für den Fragebogen zur Anwendung kamen.

Die schulische Selbstwirksamkeit wird mit einer schülergerechten Version der Skala „*Academic self efficacy*“ des TALK-Trainings zum Aufbau von LehrerInnen-Kompetenzen (Schober, Finsterwald, Wagner, Lüftenegger, Aysner, & Spiel, 2007) erhoben, die drei Items umfasst.

Das Klassenklima wird mit Hilfe der Dimension „Klassenklima“ des Linzer Fragebogens zum Schul- und Klassenklima für die 4. – 8. Klasse von Eder und Mayr (2000) erhoben.

Der „Umgang mit Fehlern“ wird mit besonders relevant scheinenden Skalen des Fehlerklima-Messinstruments von Steuer (2013) erhoben und umfasst letztlich 19 Items. Die gesteigerte Relevanz einzelner Skalen wurde in Kapitel 7.3. erläutert. Diese 19 Items setzen sich zusammen aus den Skalen „*Lernfunktionalität von Fehlern*“, „*Analyse der Fehler*“, „*Lehrkraftunterstützung nach Fehlern*“, „*Abwesenheit negativer Mitschülerinnen- und Mitschülerreaktionen*“ und „*Abwesenheit negativer Lehrkraftreaktionen*“, die je vier Items umfassen. Die Skala „*Fehlerrisiko eingehen*“ umfasst drei Items. Eine kurze zusammenfassende Beschreibung der Skaleninhalte folgt nun:

Die Skala „*Lernfunktionalität von Fehlern*“ erfasst, wie oft Schülerinnen und Schüler das Gefühl haben, dass im Unterricht Fehler als Lerngelegenheit genutzt werden. Die Skala „*Lehrkraftunterstützung nach Fehlern*“ beschäftigt sich mit dem wahrgenommenen Ausmaß an Engagement, mit dem eine Lehrkraft Schülerinnen und Schüler bei Fehlern unterstützt. Die Skala „*Abwesenheit negativer Mitschülerinnen- und Mitschülerreaktionen*“ und die Skala „*Abwesenheit negativer Lehrkraftreaktionen*“ erfasst das Ausmaß, in dem negative verbale und nonverbale Reaktionen der anwesenden MitschülerInnen und LehrerInnen ausbleiben. Ein hohes Ausmaß bedeutet geringe negative Reaktionen, ein niedriges Ausmaß häufige negative Reaktionen. Die letzte erhobene Skala zum Umgang mit Fehlern ist die Skala „*Fehlerrisiko eingehen*“, die erfasst, wie häufig das soziale Klima in einer Klasse es erlaubt, Fehler einzugestehen und machen zu können.

Folgende Reihenfolge wird im Fragebogen bei den Skalen eingehalten: Zuerst wird der Selbstwert erfragt, danach die schulische Selbstwirksamkeit, in Folge wird die Angst vor Misserfolg gemessen und danach die

Angst vor Erfolg. Im Anschluss wird vor allem das Fehlerklima erhoben. Im Anschluss werden jeweils Items aus drei verschiedenen Skalen abgewechselt. Zunächst werden die Skalen „*Analyse der Fehler*“, „*Lernfunktionalität von Fehlern*“ und das Klassenklima erfragt, danach erfolgt ein Fragenblock zu den Skalen „*Lehrkraftunterstützung bei Fehlern*“, „*Abwesenheit negativer Mitschülerinnen- und Mitschülerreaktionen*“ und der Skala „*Abwesenheit negativer Lehrkraftreaktionen*“. Der letzte Fragenblock zum Fehlerklima erfasst das „*Fehlerrisiko eingehen*“. Es werden zuerst weniger belastende Inhalte abgefragt.

Als vorletzter Schritt wird das Ausmaß des Impostor-Phänomens mit der deutschen Übersetzung der Clance Impostor Scale („CIPS“; Clance, 1985; Klinkhammer & Saul-Soprun, 2009), die geringfügig der Stichprobe angepasst wurde, erhoben.

Am Ende des Fragebogens werden die Schülerinnen und Schüler gebeten ihre rezenten Noten in den Hauptgegenständen Deutsch, Mathematik und Englisch anzugeben. Sie werden gebeten sowohl die letzte Schularbeitsnote, als auch die letzte Ganzjahresnote anzugeben. Am Schluss des Fragebogens wird für die Teilnahme gedankt.

Im Folgenden werden nun die einzelnen Skalen in der Reihenfolge wie sie im Fragebogen auftreten und ihre Qualität beschrieben. Fast alle Items haben eine korrigierte Item-Skala-Korrelation bzw. Trennschärfe von $\geq 0,3$. Die einzige Ausnahme sind zwei Items der Clance-Impostor-Skala (siehe Appendix 5), die aber in der reduzierten Stichprobe ($n=142$) eine Trennschärfe größer als 0,3 aufweisen.

8.2.1 Genereller Selbstwert

Mittels einer 5-stufigen Likert-Skala, die Häufigkeit erfasst („nie“, „selten“, „manchmal“, „häufig“, „immer“) wird das Ausmaß der positiven Dimension des generellen Selbstwertes erhoben. Die Reliabilität der Skala „Selbstwert“ wurde an 373 Schülerinnen und Schüler kontrolliert und hat sich als „zuverlässig“ erwiesen (Cronbach Alpha = 0,769).

8.2.2 Schulische Selbstwirksamkeit

Die Schülerinnen und Schüler werden in diesem Abschnitt des Fragebogens, der das Ausmaß der schulischen Selbstwirksamkeit mittels einer 5-stufigen Likert-Skala zur Häufigkeit erhebt, befragt, wie sehr sie das Gefühl haben, den schulischen Anforderungen nachkommen zu können. Auch die Reliabilität der Skala „*Schulische Selbstwirksamkeit*“ erwies sich als „zuverlässig“ (Cronbach Alpha = 0,751).

8.2.3 Angst vor Misserfolg

Die 5-stufige Likert-Skala erhebt hier die Häufigkeit von belastenden Kognitionen nach Misserfolgserlebnissen in Bezug auf andere und auf sich selbst.

So sollen die Schülerinnen und Schüler unter anderem angeben,

- „Wie oft machst du dir Gedanken darüber, vielleicht nicht genug Talent zu haben.“ (Skala „Angst vor Verringerung des Selbstwertes“);
- „Wie oft fürchtest du, deine Ziele für die Zukunft nicht erreichen zu können.“ (Skala „Angst seine Motivation zu verlieren“);

Die Reliabilität der Skalen zur Messung der „Angst vor Misserfolg“ erwies sich als „zuverlässig“ (*Cronbach Alpha* = 0,712).

8.2.4 Angst vor Erfolg

Im nächsten Themenblock werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, sich erst vorzustellen, in der Schule erfolgreich zu sein (z.B. durch gute Noten oder ein gutes Zeugnis), und danach werden sie aufgefordert, die Häufigkeit zu den folgenden Überzeugungen anzugeben.

- „Wie oft fühlst du dich gedrängt beim kommenden Mal die Leistung noch zu steigern.“
- „Wie oft fürchtest du, dass alle von dir immer Höchstleistungen erwarten.“

Die Reliabilität der Items zur Messung der „Angst vor Erfolg“ erwies sich als „zuverlässig“ (*Cronbach Alpha* = 0,712).

8.2.5 Schulische Kontextfaktoren

Im Anschluss werden im Fragebogen zwei längere Item-Blöcke abgefragt, die das Klassenklima und das Fehlerklima erfassen. Im ersten Block, der elf Items umfasst, werden abwechselnd Aussagen zum Klassenklima (KK) und Aussagen zu den Fehlerklimaskalen „Analyse der Fehler“ (FA) und „Lernfunktionalität von Fehlern“ (Fu) erfragt und sollen wieder auf der 5-stufigen Likert-Skala eingestuft werden.

Beispielitems:

- „Wir sprechen im Unterricht ausführlich darüber, wenn etwas falsch gemacht wird.“ (FA)
- „Wir Schülerinnen und Schüler arbeiten zusammen und helfen einander.“ (KK)
- „Wir lernen viel aus Aufgaben, die nicht richtig gemacht wurden.“ (Fu)

Im zweiten Block, der zwölf Items umfasst, werden jetzt abwechselnd Aussagen zum Klassenklima (KK) und Aussagen zu den Fehlerklimaskalen „Lehrkraftunterstützung nach Fehlern“ (Lu), „Abwesenheit negativer Mitschülerinnen- und Mitschülerreaktionen“ (nRM) und der Skala „Abwesenheit negativer Lehrkraftreaktionen“ (nML) erfragt und sollen ebenfalls auf der 5-stufigen Likert-Skala (überhaupt nicht, selten, manchmal, oft immer) eingestuft werden.

Beispielitems:

- „Wenn jemand im Unterricht Fehler macht, schaut der Lehrer oft genervt.“ (nRL)
- „Wenn jemand etwas Falsches macht, bekommt er von den meisten Lehrern und Lehrerinnen Unterstützung.“ (Lu)
- „Wenn jemand eine Aufgabe nicht richtig löst, verspotten ihn die Mitschüler.“ (nRM)

In weiterer Folge wird nun die Skala „*Fehlerrisiko eingehen*“ mit drei Items en bloc abgefragt:

- „Bei uns in der Klasse sagen viele Schüler und Schülerinnen lieber gar nichts als etwas Falsches.“

Die Reliabilität der Skalen zur Messung der schulische Kontextfaktoren haben sich alle als „zuverlässig“ erwiesen:

Die Skala „*Klassenklima*“ hat eine Reliabilität von 0,822 (Cronbach Alpha), die Skala „*Analyse von Fehlern*“ 0,703 (Cronbach Alpha); die Skala „*Lernfunktionalität von Fehlern*“ 0,712 (Cronbach Alpha); die Skala „*Lehrkraftunterstützung nach Fehlern*“ 0,775 (Cronbach Alpha); die Skala „*Abwesenheit negativer Lehrkraftreaktionen*“ hat eine Reliabilität von 0,819 (Cronbach Alpha); die Skala „*Abwesenheit negativer Mitschülerinnen- und Mitschülerreaktionen*“ hat eine Reliabilität von 0,877 (Cronbach Alpha) und die Skala „*Fehlerrisiko eingehen*“ von 0,819 (Cronbach Alpha).

8.2.6 Impostorgefühle und Impostorgedanken

Das Ausmaß an Impostor-Überzeugungen wird mit der „Clance-Impostor-Scale“ (auch CIPS) erhoben. Diese wurde 1985 von Clance erstellt und umfasst insgesamt 20 Items, die im Fragebogen in zwei Blöcken zu jeweils zehn Fragen den Schülern vorgelegt werden. Die ursprüngliche Skala wurde ins Deutsche übersetzt und der Stichprobe geringfügig angepasst.

Die Schülerinnen und Schüler werden anfangs gefragt, ob sie die nachkommenden Gefühle und Gedanken kennen, und gebeten deren Häufigkeit anzugeben. Die Reliabilität der CIPS-Skala (Clance-Skala) zur Messung des Ausmaßes der Impostor-Gefühle und -Gedanken hat sich als „zuverlässig“ erwiesen (*Cronbach Alpha* = 0,902).

Beispielitems:

- „Ich kann den Eindruck erwecken, klüger zu sein, als ich wirklich bin.“
- „Ich erledige selten ein Vorhaben oder eine Aufgabe so gut, wie ich gerne möchte.“
- „Ich habe Angst, dass Leute, die mir wichtig sind, herausbekommen, dass ich nicht so fähig bin, wie sie glauben.“

8.3 Beschreibung der Stichprobe

8.3.1 Erhobene Stichprobe

Im Sommersemester 2016/17 wurde an vier Wiener Schulen getestet. Letztendlich wurden 373 Fragebögen vollständig ausgefüllt, einer davon allerdings ohne Angabe des Geschlechts. Das durchschnittliche Alter betrug 14 Jahre und 9 Tage. Die untersuchte Stichprobe waren Schülerinnen und Schüler der siebten bis zehnten Schulstufe, 216 (57,9%) der 7. Schulstufe, 125 (33,5%) der 8. Schulstufe, 19 (5,1%) der 9. Schulstufe und 13 (3,5%) der 10. Schulstufe (Abbildung 2).

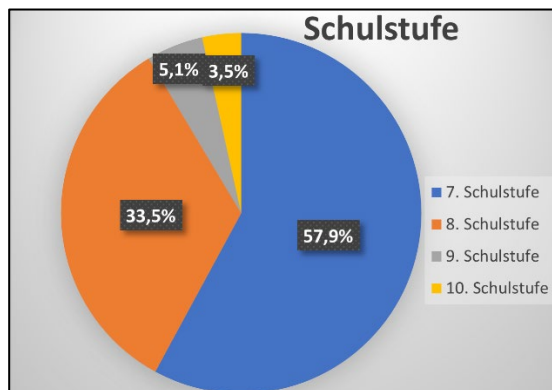


Abbildung 2: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf Schulstufen (N=373)

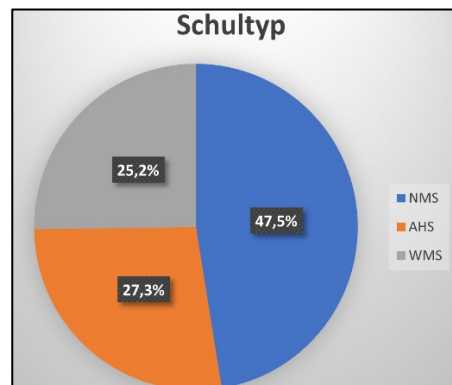


Abbildung 3: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schultypen (NMS, AHS, WMS); (N=373)

Die Testungen fanden in der AHS St. Ursula (Wien 23), in der NMS Dominikanerinnen (Wien 13), in der NMS Herthergasse (Wien 12) und im Gymnasium/Wiener Mittelschule Theodor Kramer (Wien 22) statt. Die ersten beiden Schulen sind katholische Privatschulen, die anderen beiden öffentliche Schulen. 177 (47,5%) der Schülerinnen und Schüler gingen auf eine NMS, 102 (27,3%) auf eine AHS und 94 (25,2%) auf eine WMS, d.h. auf eine Wiener Mittelschule (Abbildung 3).

Alle Abkürzungen sind in der Abkürzungslegende (Appendix 11) aufgelistet.

8.3.2 Untersuchte Stichprobe

Das Impostor-Phänomen betrifft leistungsfähige Personen (Clance & Imes, 1978; Clance, 1985), nur bei dieser Personengruppe sind die beschriebenen Gedanken und Gefühle eine Abwertung der eigenen Kompetenzen im beschriebenen Sinne. Daher wird nicht die Gesamtstichprobe untersucht, sondern ausschließlich leistungsfähige Schülerinnen und Schüler. Um diese Gruppe erfassen zu können, wurden am Ende des Fragebogens die Schulnoten der drei Hauptfächer (Deutsch, Mathematik, Englisch) erfragt, denn, wie bereits erwähnt (Kap. 2.1.1.), bilden Schulnoten gut den Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern ab. Es wurden daher die Aussagen derjenigen Schülerinnen und Schüler zur Untersuchung herangezogen, die in zwei von den drei Domänen ausschließlich die Noten „Sehr gut“ und „Gut“ sowohl bei den letzten Schularbeiten, als auch in der letzten Schulnachricht („Halbjahreszeugnis“) und im letzten Jahreszeugnis erreichten, wobei die Note „Sehr gut“ bei Leistungen weit über den Durchschnitt vergeben werden sollte

(Leistungsbeurteilungsverordnung § 14) und die Note „Gut“ bei Leistungen, die über das Wesentliche hinausgehen. Das traf auf 142 (38.07%) Personen der Gesamtstichprobe zu. Die zu untersuchende Stichprobe setzt sich aus 198 (53.1%) Mädchen und aus 174 (46.6%) Knaben zusammen. Eine Person hat keine Angaben zu ihrem Geschlecht gemacht (0.3%).

Zwei Kriterien sind also für die Zuordnung zur untersuchten Stichprobe ausschlaggebend.

Das erste Kriterium für das Impostor-Phänomen ist die intellektuelle Leistungsfähigkeit. Das zweite Kriterium ist das Auftreten von IP-Gefühle und -Gedanken. Wie stark diese für eine Impostor-Diagnose ausgeprägt sein müssen, variiert nach Autor und ist diskutabel.

Nach Clance (1985) wird die Ausprägung der Impostor-Gefühle und -Gedanken (bzw. Clance-Skala oder „CIPS“) zuerst mittels einer 5-stufigen Likert-Skala erhoben, die die Häufigkeit von Impostor-Überzeugungen ermittelt (1 – trifft nie zu, 2 – selten, 3 – manchmal, 4 – häufig, 5 – immer), danach wird der Summenscore der 20 Items berechnet, der zwischen 20 und 100 liegt, und den Angaben der Forscherin folgend wird danach vereinfachend in vier Impostor-Gruppen bzw. -Stufen unterteilt. Demnach werden Personen mit einem Summenscore bis 40 keine bis geringe Impostor-Gedanken und -Gefühle zugesprochen (= Gruppe „few“). Ein Summenscore zwischen 41 – 60 verweist nach Clance (1985) auf gemäßigte Impostor-Gedanken und Gefühle (= Gruppe „moderate“), 61 – 80 auf häufige Impostor-Gedanken und -Gefühle (= Gruppe „frequently“) und Werte über 80 auf häufige und intensive Impostor-Gefühle und -Gedanken (= Gruppe „intense“).

Auch eine andere Einteilung ist inzwischen in der Forschung üblich: So sind nach Holmes, Kertay, Adamson, Holland und Clance (1993) auch Werte zwischen 58 und 62 als zulässiger Cut-off geeignet, um verlässlich in zwei Gruppen (IP-Betroffene und Nicht-Betroffene) zu unterscheiden. Die Forschungsfragen wurden daher an 142 SchülerInnen und Schülern, die den beiden Kriterien entsprachen, geprüft.

Aus obigen Überlegungen ergibt sich, dass nicht zu der untersuchten Stichprobe diejenigen Schülerinnen und Schüler gehören, die nicht dem Mindestkriterium der Leistungsfähigkeit entsprechen. Wenn sie Impostor-Gefühle entwickeln, könnte das auf anderen Gründen als für Impostor relevanten beruhen (z.B. auf begründeteren Versagensängsten aufgrund mangelnder Leistungsfähigkeit). Diese zu der Stichprobe dazuzurechnen könnte zu einer Verfälschung der Ergebnisse führen.

8.3.3 Umgang mit den unterschiedlichen Definitionen von IP-Betroffenen

Für diese Studie wurden die Forschungsfrage 2 bzw. die daraus abgeleiteten Hypothesen, die nach Unterschieden zwischen Impostor Betroffenen und Nicht-Betroffenen fragen, zunächst in zwei Gruppen (Holmes et al., 1993) bei dem Cut-off von 60 unterteilt und geprüft, da so etwaige Unterschiede deutlicher

bzw. als statistisch relevant erkennbar sind. Wenn sich signifikante Unterschiede tatsächlich zeigten, wurde angestrebt nach Clance (1985) weiter zu prüfen, ob sich diese auch auf die vier Clance-Gruppen beziehen. Um (rechnerisch) zuverlässige Aussagen machen zu können, müssen sich für die statistischen Verfahren ausreichend große Personengruppen finden, was bei der erhobenen Stichprobe der „Intense“- Gruppe nicht immer eindeutig der Fall war, da sich in der Stichprobe nur 5 Personen mit intensiven Impostor-Gedanken und -Gefühlen gefunden hatten. Es wurde daher erst überprüft (H-Test und anschließend Bonferroni Post-hoc-Test), ob signifikante Unterschiede in den getesteten Variablen (affektiv-motivationale Variablen, schulische Kontextfaktoren) zwischen den vier Gruppen bestehen. Bei dieser Prüfung zeigte sich, dass das zwischen den Gruppen „Frequently“ und „Intense“ nicht der Fall ist. Diese Ergebnisse sind detailliert in Appendix 3 dargestellt.

Das führte dazu, dass bei manchen Verfahren (z.B. H-Test; siehe Kap. 8.6 Auswertungsverfahren) die Gruppen „Frequently“ und „Intense“ („FreqIntense“ -ab 60) zu einer zusammengefasst wurden (siehe Appendix 2).

Tabelle 1: Clance Impostor Verteilung in vier Gruppen (n= 142)

CIPS 4 Gruppen	Häufigkeit	Prozent
Few	40	28.17
Moderate	67	47.18
Frequently	30	21.13
Intense	5	3.52

CIPS 3 Gruppen	Häufigkeit	Prozent
Few	40	28.17
Moderate	67	47.18
FreqIntense	35	24.65

CIPS 2 Gruppen	Häufigkeit	Prozent
Nicht-Betroffene (FewModerate)	107	75.35
IP-Betroffene (FreqIntense)	35	24.65

Clance Impostor in vier Gruppen

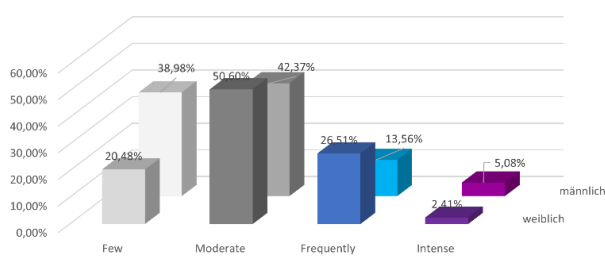


Abbildung 4: Clance Impostor Verteilung in vier Gruppen (m/w)

Clance Impostor in zwei Gruppen

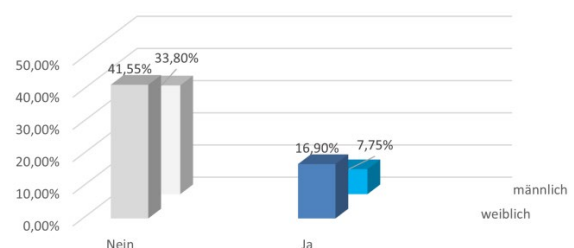


Abbildung 5: Clance Impostor Verteilung in zwei Gruppen (m/w)

8.4 Durchführung der Untersuchung

Um Schulen zu requirieren, wurden mehrere Wiener Direktorinnen und Direktoren telefonisch und per Email kontaktiert und letztlich vier Schulen gefunden, die mit der Teilnahme einverstanden waren. Die Testung von insgesamt 33 Klassen mit ca. 1.000 Schülerinnen und Schülern konnte geplant werden. Im Anschluss wurde erstmals um das Einverständnis des Stadtschulrats angesucht, das notwendig ist, um die Untersuchung durchführen zu dürfen (Appendix 5). Die Schulen, die der Untersuchung zugestimmt haben, müssen darin angegeben werden. Neben dem formellen Ansuchen müssen auch Informationen zur Arbeit, Untersuchungsmaterialien, der Elternbrief, das Informationsblatt für Lehrerinnen und Lehrer, eine Verpflichtungserklärung auf Datengeheimnis und eine Zustimmungserklärung der digitalen Übermittlung der Untersuchungsergebnisse in Kurzform an den Stadtschulrat Wien (= Bildungsdirektion) und die schriftlichen Zustimmungserklärungen der Schulleiterinnen und Schulleiter beigefügt werden. Der Antrag wurde danach von Schulpsychologen des Stadtschulrats geprüft und bewilligt. Danach wurden wieder die Direktionen kontaktiert, um die Erhebung zu planen und die Informationsblätter für Lehrerinnen und Lehrer und die Zustimmungserklärungen für die Eltern zuzusenden. Die Schulen kümmerten sich selbstständig um die der Eltern, die Direktionen kontaktierten die Lehrerinnen und Lehrer. Termine wurden vereinbart. An manchen Schulen war letztendlich nur ein Bruchteil der Lehrerinnen und Lehrer bereit mit ihren Klassen an der Studie teilzunehmen. Die Erhebungen erfolgten in den jeweiligen Schulen in den Klassenräumen der Schülerinnen und Schüler jeweils am Anfang einer Unterrichtsstunde und dauerte inklusive der einführenden Erklärungen ca. 20 Minuten. Manchmal waren die Lehrerinnen anwesend, oft kamen sie auch im Anschluss an die Befragung. Während der Testung meldeten sich vereinzelt Kinder zu Wort, ihnen war aufgefallen, dass immer wieder dasselbe gefragt wird. Sie wurden gebeten die Fragen erstmals gewissenhaft auszufüllen, im Anschluss wurden noch Erklärungen dazu abgegeben.

8.5 Fehlende Werte (SPSS)

8.5.1 Fehlende Werte bezogen auf die Gesamtstichprobe (n=373)

Bei den insgesamt 373 Fragebögen, die je 11 demographische Items und 69 sachbezogene Items umfassten, zeigten sich folgende fehlende Werte:

Darstellung pro Variable:

- Bei den demographischen Variablen gab es keinen fehlenden Wert.
- Bei den weiteren 69 sachbezogenen Items bzw. Variablen fehlten insgesamt 130 Antworten von 25.737 bzw. 0.604%. Diese 130 ausständigen Antworten fehlten in 52 der 69 Items. Die restlichen 17 Items waren vollständig.
- Diese Angaben (n=373) zusammenfassend fehlten also in der Gesamtstichprobe, inklusive demographischen Variablen, 130 Antworten von 29.840 oder 0.505%.

- Die maximale Anzahl fehlender Werte in einer Variablen war 8.
- Der Prozentsatz fehlender Antworten pro Variable lag zwischen 0% und 2.145%.
- Items mit mehr als 1% fehlender Daten sind in Appendix 6 aufgelistet.

Unvollständige Fälle (das betraf zwei Fragebögen) wurden im Voraus für die statistischen Analysen listenweise ausgeschlossen. Diese zwei Antwortbögen, die ausgeschlossen worden waren, hatten in der Clance-Skala insgesamt nur 10 beantwortete Antworten von 20 möglichen. Dieses Vorgehen ist laut Graham (2009) vertretbar, da nur ein geringer Anteil von 0.536 % der Stichprobe aus den Analysen ausgeschlossen werden muss. Die Mittelwertersetzung wurde fallweise bei denjenigen Skalen angewandt, die mindestens vier Items hatten und bei denen der Prozentsatz fehlender Werte 25% nicht überschritt. In diesen Fällen wurde der Mittelwert der restlichen gültigen Antworten berechnet und statt dem fehlenden Wert bzw. Werten (innerhalb der Skala) für die Skala-Bewertung eingesetzt. Die Gesamtstichprobe wurden für die statistische Bearbeitung von 373 auf 142 relevante Fälle reduziert. An diesen 142 Fragebögen wurden alle statistischen Verfahren angewandt.

Die Informationen zu den fehlenden Werten dieser tatsächlich untersuchten Stichprobe werden nun im Folgenden beschrieben.

8.5.2 Fehlende Werte bezogen auf die untersuchte Stichprobe (n=142)

Darstellung pro Variable:

- Wie bereits erwähnt gab es bei den demographischen Variablen keinen fehlenden Wert.
- Bei den 69 sachbezogenen Items bzw. Variablen fehlten insgesamt 28 Antworten von 9.798 bzw. 0.286%. Diese 28 ausständigen Antworten fehlten in nur 22 der 69 Items. Die andere 47 Items waren vollständig.
- Insgesamt (demographische Variablen inkludiert) fehlten in der untersuchten Stichprobe 28 Antworten von insgesamt 11.360 bzw. 0.246%.
- Die maximale Anzahl fehlender Werte in einer Variablen war drei.
- Der Prozentsatz fehlender Antworten pro Variable lag zwischen 0% und 2.158%.
- Items mit mehr als 1% fehlender Daten sind in Appendix 6 aufgelistet.

Darstellung pro Antwortbogen:

Die untersuchte Stichprobe von 142 Schülerinnen und Schülern ist von unvollständigen Fällen bereinigt worden, die ausgeschlossen werden mussten (siehe 8.5.1). Die Mittelwertersetzung bezieht sich in der besagten, relevanten Stichprobe (n=142) auf viele unterschiedliche Variablen, bezogen auf die Clance-Skala betrifft es aber nur auf zwei Schülerinnen und Schüler.

8.6 Auswertungsverfahren

Die Fragestellungen wurden mit Deskriptiven Statistiken, Häufigkeitstabellen, Parameterfreien Verfahren und Einfacher linearer Regression beantwortet.

Zunächst wurde die Reliabilität der Skalen (Cronbach Alpha: **Tabelle 21**) und die Normalverteilung (vor allem mittels Kolmogorov-Smirnov Test) getestet. Da sich dabei fast alle Variablen als nicht normalverteilt herausstellten, auch die Clance-Skala verfehlte die Normalverteilung knapp (siehe 9.1.1 und Appendix 4), waren die Voraussetzungen für parametrische Verfahren wie einen T-Test bzw. einer Anova zur statistischen Testung der Unterschiede (FF2) nicht gegeben. Stattdessen mussten Parameterfreien Verfahren (U-Test nach Mann-Whitney, H-Test nach Kruskal-Wallis) eingesetzt werden.

Das Alpha-Fehler-Niveau wurde auf 0,05 festgelegt. Für die Regressionsanalyse wurde auch die Effektstärke f (Cohen f) berechnet (Cohen, 1992).

Die Frage (FF1a), in welcher Ausprägung Schülerinnen und Schüler der 7. bis 10. Schulstufe vom Impostor-Phänomen betroffen sind, wurde zuerst mittels deskriptiver Statistiken der Clance-Skala (Minimum, Maximum, Mittelwert, Standardabweichung, Median, Interquartilabstand) erhoben und danach wurde in Häufigkeitstabellen die Größe der Impostor-Stufen bzw. -Gruppen in absoluten Zahlen und prozentuell dargestellt. Diese Berechnung der Gruppen erfolgte einmal nach Clance (1985), also in vier Impostor-Stufen, und einmal in die zwei aggregierten Gruppen nach Holmes et al. (1993).

Die Forschungsfrage 1b, ob sich Schülerinnen von Schülern bezüglich der Ausprägung des Impostor-Phänomens unterscheiden, wurde mit Hilfe des U-Tests nach Mann-Whitney überprüft (

Tabelle 4), da die Voraussetzungen zur Prüfung eines etwaigen Unterschiedes mittels U-Test, das Ordinalskalenniveau der unterschiedlichen Impostor-Gruppen, gegeben waren.

Die Forschungsfrage 2, ob sich betroffene SchülerInnen in Bezug auf affektiv-motivationale Variablen und in der Wahrnehmung schulischer Kontextfaktoren unterscheiden, wurde zuerst für zwei Gruppen (IP-Betroffene und Nicht-Betroffene; Holmes et al., 1993) mittels U-Test nach Mann-Whitney getestet.

Wenn sich ein signifikanter Unterschied zeigte, wurde dieser auch zwischen den vier (bzw. drei) IP-Stufen (Clance, 1985) mit dem H-Test nach Kruskal-Wallis auf Signifikanz geprüft. Die Ergebnisse mit drei Gruppen werden in Appendix 2 bzw. mit vier Gruppen in Appendix 3 dargestellt.

Die Forschungsfrage 3, die danach fragt, was Impostor vorhersagt, wurde mittels linearer Regression berechnet. Im Vorfeld wurde zuerst Korrelationen nach Spearman berechnet, um einen statistisch-mathematischen Zusammenhang zu testen.

Wenn es eine statistisch relevante, monotone Korrelation gab, wurde die lineare Regression berechnet, um eine mögliche Abhängigkeit der Clance-Skala von den anderen Variablen zu überprüfen.

8.6.1 Beschreibung der Variablen

Auf die Frage, welche Art von Variablen in dieser Studie analysiert werden, zeigt sich, dass fast alle Variablen eine Summe von Items sind, die mit einer Likert-Skala ermittelt wurden. Sie haben daher ein ordinales Skalenniveau. Dies gilt auch für die meisten wissenschaftlichen Arbeiten in der Psychologie. Trotzdem werden diese ordinalen Variablen bzw. Skalen meist so behandelt, als wären sie metrisch, wenn sie normalverteilt sind. So ein Vorgehen ist nicht unumstritten, da generell durch die Analyse ordinaler Variablen mit parametrischen Methoden Fehler verursacht werden könnten (Torrin & Kruschke, 2018). Da die Variablen in dieser Studie aber nicht normalverteilt sind (siehe Kap. 9.1 und Appendix 4) wurde in dieser Masterarbeit nicht-parametrische Tests benutzt.

Um der üblichen Praxis gerecht zu werden, wurde trotz Ordinalskalenniveaus kontrolliert, ob die Variablen normalverteilt sind. Eine detaillierte Darstellung erfolgt im Anhang (Appendix 4).

9 Ergebnisse

Nun werden die statistischen Ergebnisse zur Beantwortung der drei Forschungsfragen präsentiert.

9.1 Tests auf Normalverteilung

Wie detailliert im Anhang (Appendix 4) ersichtlich sind fast alle Variablen nicht normalverteilt. Ausnahmen zeigen sich bei der Clance-Skala, bei der die Verteilung der Mädchen normalverteilt ist und die „Clance-Skala gesamt“, die Schülerinnen und Schüler gemeinsam betrachtet, annähernd normalverteilt ist. Es werden daher Nicht-parametrische Methoden wie U-Test, H-Test und die Rangkorrelation nach Spearman angewendet.

9.2 Forschungsfragen 1a und 1b

1a. In welcher Ausprägung sind Schülerinnen und Schüler der 7. bis 10. Schulstufe vom Impostor-Phänomen betroffen?

1b. Unterscheiden sich Schülerinnen von Schülern bezüglich der Ausprägung des Impostor-Phänomens?

9.2.1 Ausprägung des Impostor-Phänomens bei Schülerinnen und Schülern

Die Frage, ob Schülerinnen und Schüler der 7. bis 10. Schulstufe bereits vom Impostor-Phänomen betroffen sind, ist mit „Ja“ zu beantworten.

Tabelle 2: Clance Impostor Skala; Deskriptive Statistik für vier IP-Gruppen;

	Häufigkeit	Prozent	min	max	Mdn	IQA	MW	SD
Few	40	28.17%	26.00	40.00	34.50	9.50	34.03	4.92
Moderate	67	47.18%	41.00	60.00	51.00	9.00	50.80	5.35
Frequently	30	21.13%	61.00	80.00	65.50	5.25	66.47	4.89
Intense	5	3.52%	81.00	94.00	84.00	10.00	86.00	5.43
Gesamt	142	100.00%	26.00	94.00	50.29	20.50	50.63	14.21

Nach der Zuteilung zu den IP-Stufen nach Clance (1985) geben 3.52 % der leistungsfähigen Schülerinnen und Schüler (n=142) Werte ab 80 an, und sind somit der Gruppe „INTENSE“ zuordenbar (81-94; *Mdn* 84.00, *IQA* 10.00). 21.13 % schildern häufige Impostor-Gedanken und -Gefühle und werden der Gruppe „FREQUENTLY“ (61-80; *Mdn* 65.50, *IQA* 5.25) angerechnet. 47.18 % geben gemäßigte Impostor- Überzeugungen an („MODERATE“: 41-60; *Mdn* 51.00, *IQA* 9.00). Bei 28.17 % zeigen sich keine bis geringe Impostor Kognitionen und Emotionen („FEW“: 26-40; *Mdn* 34.50, *IQA* 9.50). **Abbildung 6** veranschaulicht die prozentuale Zuordnung zu den IP-Stufen nach Clance (1985).

Ausprägung des Impostor Phänomens

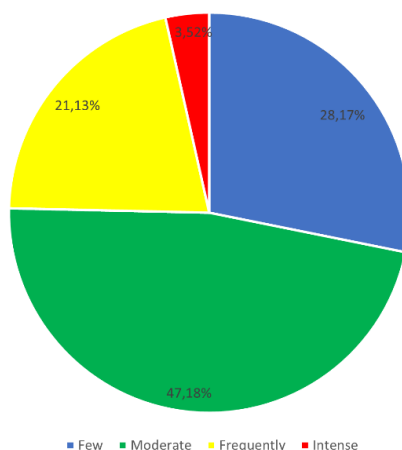


Abbildung 6: Ausprägung des Impostor-Phänomens

Tabelle 3: Clance-Impostor-Skala; Deskriptive Statistik für zwei IP-Gruppen;

	Häufigkeit	Prozent	Min	max	Mdn	IQA	MW	SD
Nicht-Betroffene (Few-Mod)	107	75.35%	26.00	60.00	45.00	14.00	44.53	9.65
IP-Betroffene (Freq-Int)	35	24.65%	61.00	94.00	66.00	10.00	69.26	8.48
Gesamt	142	100%	26.00	94.00	50.29	20.50	50.63	14.21

Nach Holmes et al. (1993) sind 24.65 % der leistungsfähigen Schülerinnen und Schüler in der vorliegenden Studie im stärkeren Ausmaß vom Impostor-Phänomen betroffen (*Mdn* 66.00, *IQA* 10.00, *n*=35), während bei

75.35% die Impostor-Gedanken und -Gefühle kaum oder gering ausgeprägt sind (*Mdn* 45.00, *IQA* 14.00, *n*=107).

9.2.2 Geschlechtsunterschiede im Impostor-Phänomen bei Adoleszenten

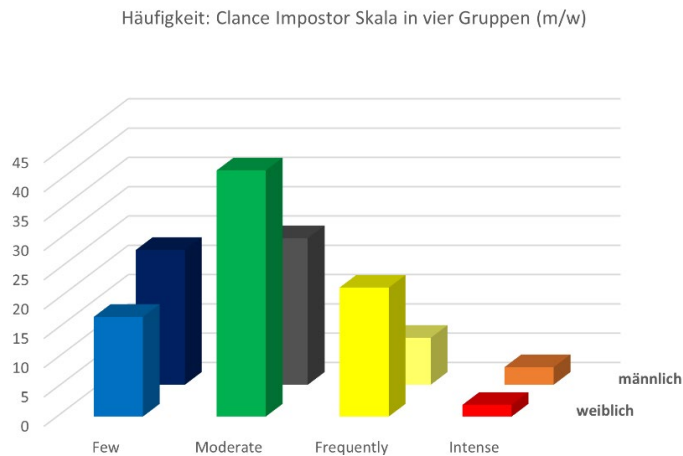


Abbildung 7: Häufigkeit Clance Impostor Skala in vier Gruppen (m/w)

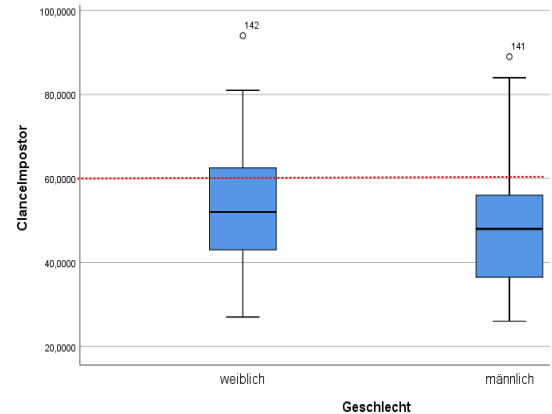


Abbildung 8: Geschlechtsunterschiede in der Clance Impostor Skala; Boxplot

Tabelle 4: Geschlechtsunterschiede in der Clance-Impostor-Skala; Mann-Whitney U-Test;

Skala	Mann-Whitney U Test			weiblich		Männlich	
	U	p	n	Mdn	n	Mdn	N
Clance-Impostor	1920.500	.029	142	52.00	83	48.00	59

Da die Teilstichproben „Männlich“ und „Weiblich“ der Clance-Skala nicht normalverteilt sind, wurde mittels U-Test nach Mann-Whitney, bei dem der Zentraltest der Median ist, getestet, ob ein Unterschied zwischen weiblichen und männlichen Adoleszenten existiert. Das Ergebnis ($U = 1920.5$, $p = 0.029$, $n=142$) zeigt, dass Schülerinnen ($Mdn = 52.00$) mehr vom Impostor-Phänomen betroffen sind als Schüler ($Mdn = 48.00$), wie in **Abbildung 8** grafisch verdeutlicht.

9.3 Forschungsfragen 2a und 2b

Die Forschungsfragen 2a und 2b beschäftigen sich damit, ob Impostor bei affektiv-motivationalen Variablen und schulischen Kontextfaktoren mit Unterschieden in der Wahrnehmung verbunden sind.

9.3.1 IP und affektiv-motivationale Variablen

2a. Unterscheiden sich IP-betroffene Adoleszente in Bezug auf affektiv-motivationale Variablen von Mitschülerinnen und Mitschülern insofern, dass von Betroffene stärker von Angst vor Misserfolg und Angst vor Erfolg betroffen sind und einen geringeren Selbstwert und eine geringere Selbstwirksamkeitserwartung aufweisen?

Tabelle 5: Unterschiede in den affektiv-motivationalen Variablen zwischen IP-Betroffenen und Nicht-Betroffenen; Mann-Whitney U-Test

Skala	Mann-Whitney U Test			IP-Betroffene		Nicht-Betroffene	
	U	p	n	Mdn	n	Mdn	n
Angst vor Misserfolg	878.000	.000*	142	2.60	35	2.00	107
Angst vor Erfolg	814.500	.000*	142	3.75	35	2.75	107
Selbstwert	1062.500	.000*	142	17.00	35	19.00	107
Leistungsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung	1212.500	.001	142	4.00	35	4.33	107

* $p < .001$

Bei allen vier Variablen gibt es einen gerichteten signifikanten Unterschied zwischen den zwei Gruppen IP-Betroffene und Nicht-Betroffene.

Der Mann-Whitney U-Test verdeutlicht sowohl bei Angst vor Misserfolg ($U = 878.0$, $p < .001$, $n=142$) und als auch bei Angst vor Erfolg ($U = 814.5$, $p < .001$, $n=142$), dass IP-Betroffene ($Mdn\ AvM = 2.60$ bzw. $Mdn\ AvE = 3.75$) mehr von diesen Ängsten betroffen sind als Nicht-Betroffene ($Mdn = 2.00$ bzw. $Mdn = 2.75$).

Auch beim Selbstwert ($U = 1062.5$, $p < .001$, $n=142$) und bei der Selbstwirksamkeit ($U = 1212.5$, $p = .001$, $n=142$) zeigt der Mann-Whitney U-Test signifikante Unterschiede auf, allerdings insofern als die IP-Betroffenen ($Mdn = 17.00$ bzw. $Mdn = 4.00$) hier höhere Werten beim Selbstwert bzw. bei der leistungsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung aufweisen als die Nicht-Betroffenen ($Mdn = 19.00$ bzw. $Mdn = 4.33$). In Folge werden die Unterschiede zwischen den zwei Gruppen (IP-Betroffene und Nicht-Betroffene) graphisch mittels Box-plot dargestellt (siehe **Abbildung 9**).

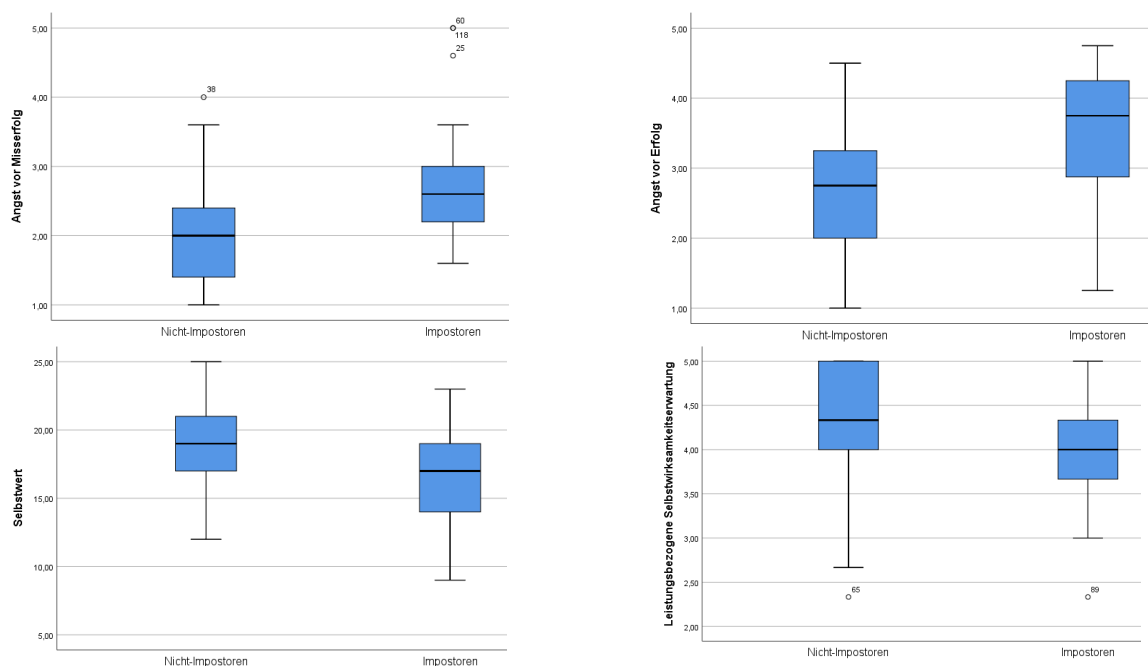


Abbildung 9: Unterschiede in den affektiv-motivationalen Variablen zwischen IP-Betroffenen und Nicht-Betroffenen; Box Plot

9.3.2 IP und schulische Kontextfaktoren

2b. Unterscheiden sich IP-Betroffene und Nicht-Betroffene in der Wahrnehmung schulischer Kontextfaktoren?

Bei der Überprüfung der sieben schulischen Kontextfaktoren auf Unterschiede mittels U-Test nach Mann-Whitney zeigte sich folgendes Ergebnis. (Es wurde ungerichtet getestet):

Tabelle 6: Unterschiede in den schulischen Kontextfaktoren zwischen Impostor-Betroffenen und Nicht-Betroffenen; Mann-Whitney U-Test;

Skala	Mann-Whitney U Test			IP-Betroffene		Nicht-Betroffene	
	U	p	n	Mdn	n	Mdn	n
Klassenklima	1685.500	.378	142	3.67	35	3.67	107
Lehrkraftunterstützung nach Fehlern	1801.500	.737	142	4.00	35	4.00	107
Abwesenheit negativer Lehrkraftreaktionen	1485.500	.106	141	2.00	34	1.75	107
Abwesenheit negativer Mitschülerinnen- und Mitschülerreaktionen	1419.000	.036	141	2.50	35	2.25	106
Analyse von Fehlern	1801.000	.736	142	3.25	35	3.00	107
Lernfunktionalität von Fehlern	1797.000	.721	142	3.25	35	3.25	107
Fehlerrisiko eingehen	1383.000	.039	140	4.00	34	3.67	106

Der Mann-Whitney U-Test zeigt auf, dass es eindeutig keine signifikanten Unterschiede zwischen der Gruppe IP-Betroffene und der Gruppe Nicht-Betroffene bei den Variablen Klassenklima ($U = 1686.5$, $p = .378$, $n=142$), „Lehrkraftunterstützung nach Fehlern“ ($U = 1801.5$, $p = .737$, $n=142$), „Analyse von Fehlern“ ($U = 1801.0$, $p = .736$, $n=142$) und „Lernfunktionalität von Fehlern“ ($U = 1797.0$, $p = .721$, $n=142$) gibt. Auch bei der Variable „Abwesenheit negativer Lehrkraftreaktionen“ zeigt sich ($U = 1486.5$, $p = .106$, $n=141$) auf, dass es keine signifikanten Unterschiede zwischen den zwei Gruppen gibt, wenn auch das Ergebnis weniger eindeutig ist.

Im Gegensatz dazu zeigt sich ($U = 1383.0$, $p = .039$, $n=140$), dass die Gruppe der IP-Betroffenen ($Mdn = 4.00$) mehr Fehlerrisiko wahrnimmt als die Gruppe der Nicht-Betroffenen ($Mdn = 3.67$).

Auch bei der Variable „Abwesenheit negativer Mitschülerinnen- und Mitschülerreaktionen“ zeigt der U-Test ($U = 1419.0$, $p = .036$, $n=141$), dass die Gruppe IP-Betroffenen ($Mdn = 2.50$) sich von der Gruppe Nicht-Betroffenen ($Mdn = 2.25$) signifikant unterscheidet. Allerdings ist dieses Ergebnis von dem Trennwert (60) zwischen den zwei Gruppen abhängig. In Appendix 1 wird gezeigt, dass die Aussage „es gibt einen Unterschied“ nicht sehr stabil ist (z.B. gibt es keinen Unterschied, wenn als Trennwert 59 oder 61 ausgewählt werden). Die Existenz von einem Unterschied zwischen den zwei Gruppen wird aber für höhere Trennwerte (ab 66) stabiler. De Facto lässt sich hier nicht eine eindeutige Aussage treffen. Es folgt die grafische Darstellung der Unterschiede zwischen den zwei Gruppen der IP-Betroffenen und Nicht-Betroffenen.

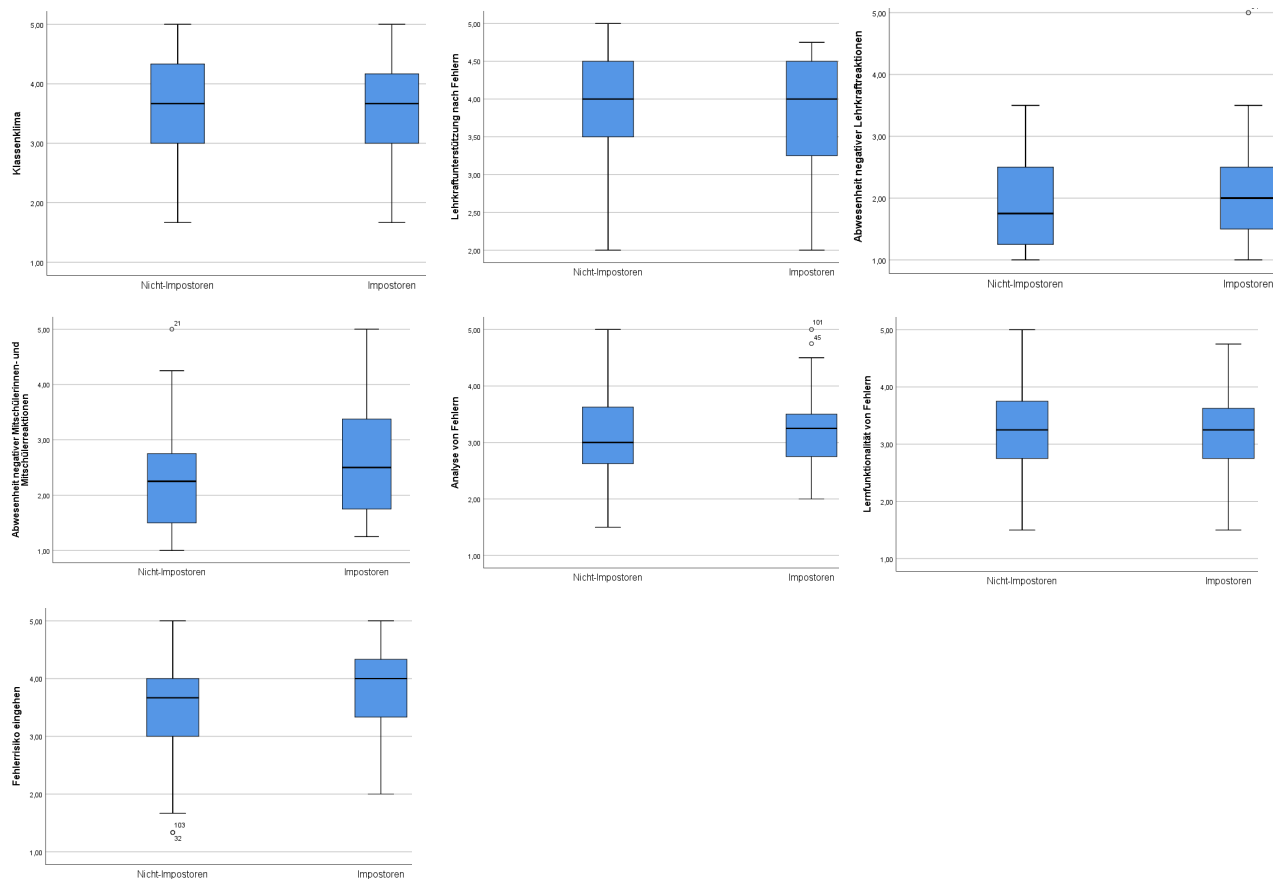


Abbildung 10: Unterschiede in den schulischen Kontextfaktoren zwischen IP-Betroffenen und Nicht-Betroffenen; Box Plot

9.3.3 Andere Testversuche für die Ergebnisse von Forschungsfragen 2a und 2b

- Weiters wurde FF2 in den zwei Gruppen der IP-Betroffenen und der Nicht-Betroffenen an allen diskreten Werten zwischen 30 – 90 geprüft, um auch in einem statistisch explorativen Interesse zu überprüfen, ob die Ergebnisse einen stetigen oder sprunghaften Unterschied zeigen und eine zuverlässige Aussage möglich ist (Darstellung in Appendix 1).
- Die Ergebnisse für vier Gruppen („Few“, „Moderate“, „Frequently“, „Intense“) befinden sich in Appendix 3.
- Die Ergebnisse für drei Gruppen („Few“, „Moderate“, „FreqIntense“) befinden sich in Appendix 2.

9.4 Ergebnisse Forschungsfragen 3a und 3b

Dieses Kapitel stellt die Ergebnisse der Frage nach einer möglichen statistischen Vorhersage des Impostor-Phänomens durch affektiv-motivationalen Variablen und durch schulische Kontextfaktoren dar. Zur Überprüfung einer etwaigen statistischen Vorhersage wird ein lineares Modell (lineare Regressionsmodell) angewendet, da ein linearer Zusammenhang zwischen der abhängigen (CIPS) und den unabhängigen Variablen denkbar ist. Wie meist empfohlen wird wurde für die Effektstärke der Regressionsanalyse Cohen's

f (auch Effektstärke f nach Cohen, 1992) gewählt, die normalerweise wie in der **Tabelle 7** dargestellt, interpretiert wird ($f^2 = R^2 / (1 - R^2)$):

Tabelle 7: Effektstärke f nach Cohen (1992)

	f^2	f	Effektstärke	R	R^2
ab	0.35	0.59	stark	0.509	0.259
ab	0.15	0.39	mittel	0.361	0.130
ab	0.02	0.14	schwach	0.140	0.020

9.4.1 Impostor und affektiv-motivationale Variablen

3a. Können die affektiv-motivationalen Variablen „Angst vor Misserfolg“, „Angst vor Erfolg“, „Selbstwert“ und „Selbstwirksamkeitserwartungen“ das Impostor-Phänomen statistisch vorhersagen?

9.4.1.1 Überprüfung des Zusammenhangs

Tabelle 8: Korrelation nach Spearman zwischen affektiv-motivationalen Variablen und der Clance Impostor Skala

Skala	Spearman rho	p	n
Angst vor Misserfolg	0.602	.000*	142
Angst vor Erfolg	0.561	.000*	142
Selbstwert	-0.405	.000*	142
Leistungsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung	-0.385	.000*	142

* $p < .001$

Bei der Überprüfung eines (beliebigen) Zusammenhangs zwischen der Clance-Impostor Skala (CIPS) und den affektiv-motivationalen Variablen mittels Rangkorrelation nach Spearman zeigt sich, dass Clance-Impostor und „Angst vor Misserfolg“ ($\text{Spearman's } \rho (142) = 0.602, p < .001$) sowie Clance-Impostor und „Angst vor Erfolg“ ($\text{Spearman's } \rho (142) = 0.561, p < .001$) positiv korreliert sind, während hingegen Clance-Impostor und „Selbstwert“ ($\text{Spearman's } r (142) = -0.405, p < .001$) sowie Clance-Impostor und „Selbstwirksamkeit“ ($\text{Spearman's } r (142) = -0.385, p < .001$) negativ korreliert sind.

9.4.1.2 Lineare Regression

Da zwischen der Clance-Impostor-Skala und den vier affektiv-motivationalen Variablen Zusammenhänge bestehen, erfolgt im Anschluss die Kontrolle, ob diese das Impostor-Phänomen statistisch vorhersagen können. Dies wurde zuerst für jede Variable einzeln mittels Einfacher linearer Regression ermittelt. Die Vorhersagekraft bestätigte sich bei allen vier affektiv-motivationalen Variablen (Details siehe Tabelle 9). Im Anschluss wurde mittels multipler linearer Regression getestet, ob alle vier affektiv-motivationalen Variablen gemeinsam die Vorhersage verbessern.

Tabelle 9: Einfache lineare Regression: affektiv-motivationale Variablen (unabhängig) und Clance-Impostor-Skala (abhängige Variable)

Skala	n	R	R ²	p von R	k	p von k	a	p von a	Effektstärke f	
Angst vor Misserfolg	142	0.644	0.415	.000*	24.836	.000*	11.715	.000*	0.842	stark
Angst vor Erfolg	142	0.583	0.340	.000*	25.568	.000*	8.829	.000*	0.717	stark
Selbstwert	142	-0.392	0.154	.000*	83.927	.000*	-1.792	.000*	0.427	mittel
Leistungsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung	142	-0.349	0.122	.000*	82.795	.000*	-7.635	.000*	0.372	schwach

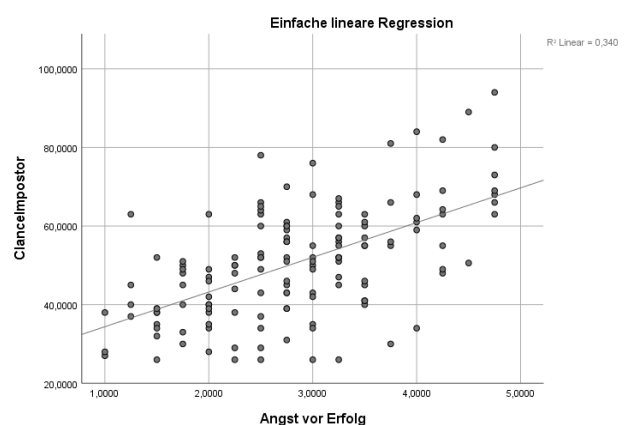
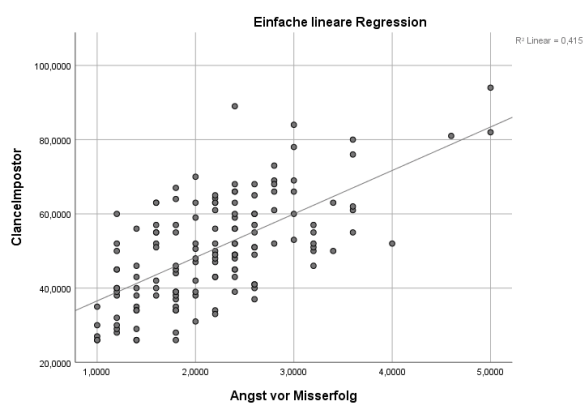
* p < .001; Anmerkung: Clance-Impostor = k + a*Skala

Wie aus der Tabelle 9: Einfache lineare Regression: affektiv-motivationale Variablen (unabhängig) und Clance-Impostor-Skala (abhängige Variable) Tabelle 9 ersichtlich sind in allen vier Tests der Korrelationskoeffizient nach Pearson R (p < .001), sowie alle Konstanten k (p < .001) und Koeffizienten a (p < .001) signifikant, das heißt dass alle vier getesteten affektiv-motivationalen Variablen im Zusammenhang mit Impostor stehen, wenn auch im unterschiedlichen Ausmaß. Den größten Varianzanteil von Clance-Impostor wird durch die „Angst vor Misserfolg“ erklärt (41.5 %), den zweit größten Varianzanteil erklärt „Angst vor Erfolg“ (34.0 %), „Selbstwert“ erklärt 15.4 % der Varianz und „Selbstwirksamkeit“ 12.2 %.

Die „Angst vor Misserfolg“ hat die größte Effektstärke f (f=0.842), die nach der Einteilung von Cohen einem starken Effekt entspricht. Auch die „Angst vor Erfolg“ zeigt einen starken Effekt, „Selbstwert“ einen mittleren und „Selbstwirksamkeit“ einen schwachen.

Die vier Regressionsgeraden, die sich mittels Einfacher linearer Regression ergeben, lassen sich durch folgende Funktionen darstellen (Abbildung 11):

- Clance-Impostor = 24.836 + 11.715 AngstvorMisserfolg
- Clance-Impostor = 25.568 + 8.829 AngstvorErfolg
- Clance-Impostor = 83.927 – 1.792 Selbstwert
- Clance-Impostor = 82.795 – 7.635 Selbstwirksamkeit



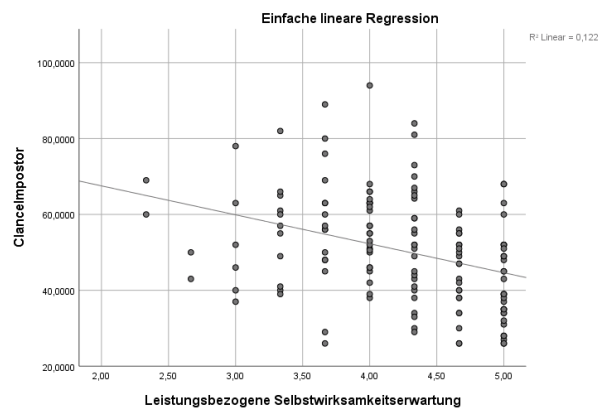
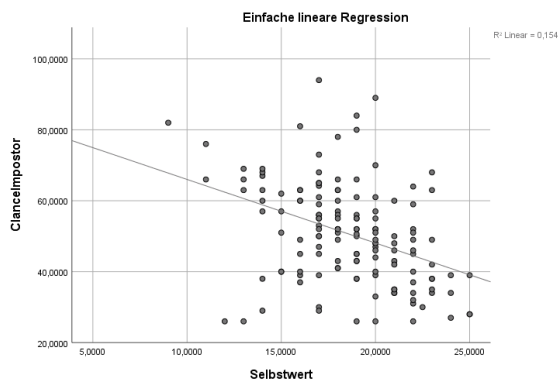


Abbildung 11: Einfache lineare Regression: affektiv-motivationale Variablen (unabhängig) und Clance Impostor Skala (abhängige Variable)

Der Versuch ein Modell mit vier Variablen zu bilden scheitert, weil der Koeffizient von der Variable „Genereller Selbstwert“ nicht signifikant ist ($p = .146 > .05$). Das bedeutet, dass der „Generelle Selbstwert“ bei Anwesenheit der drei anderen Variablen keine Varianz von „Clance-Impostor“ erklärt.

Das Modell mit vier Variablen (inclusive „Genereller Selbstwert“) hätte ein korrigiertes Bestimmtheitsmaß von 0.547 gehabt, d.h. das Modell hätte 54.7% der Varianz von „Clance-Impostor“ durch die vier Variablen erklärt. Danach wurde eine neue Analyse, diesmal ohne die Variable „Genereller Selbstwert“, berechnet:

Tabelle 10: Multiple lineare Regression: affektiv-motivationale Variablen (unabhängig) und Clance-Impostor-Skala (abhängige Variable)

	n	korrr. R ²	p R	k	p von k	a	p von a	b	p von b	c	p von c	Effetstärke f
Modell mit 3 Variablen	142	0.543	.000*	36.838	.000*	8.186	0.000*	5.017	.000*	-4.384	.001	1.090 stark

* $p < .001$; Anmerkung: Clance-Impostor = $k + a \cdot \text{AngstvorMisserfolg} + b \cdot \text{AngstvorErfolg} + c \cdot \text{Selbstwirksamkeit}$

Das korrigierte Bestimmtheitsmaß beträgt in diesem Fall 0.543, d.h. dass 54.3% der Varianz von Clance-Impostor durch die drei Variablen erklärt wird.

Wie aus der Tabelle ersichtlich ist der Korrelationskoeffizient nach Pearson R ($p < .001$), sowie die Konstante k ($p < .001$) und alle drei Koeffizienten a ($p < .001$), b ($p < .001$) und c ($p = .001$) signifikant.

Für diesen Test ergibt sich die Effektstärke f : 1.09. Nach der Einteilung von Cohen, entspricht dies einem starken Effekt.

Das bedeutet, dass es möglich ist, ein Modell für die multiple lineare Regression darzustellen (Abbildung 12):

- Clance-Impostor = $36.388 + 8.186 \text{ AngstvorMisserfolg} + 5.017 \text{ AngstvorErfolg} - 4.384 \text{ Selbstwirksamkeit}$.

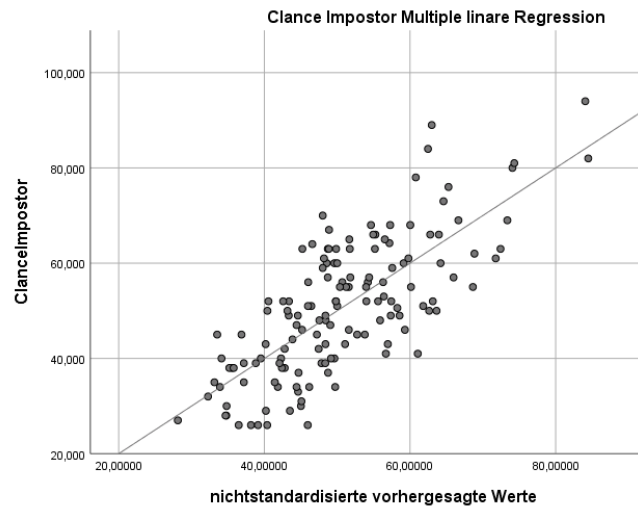


Abbildung 12: Multiple lineare Regression: affektiv-motivationalen Variablen (unabhängig) und Clance Impostor Skala (abhängige Variable)

9.4.2 Impostor und schulische Kontextfaktoren

3b. Können die schulischen Kontextfaktoren „Klassenklima“ und die Dimensionen des kollektiven Umgangs mit Fehlern „Analyse von Fehlern“, „Fehlerrisiko eingehen“, „Lernfunktionalität von Fehlern“, „Abwesenheit negativer Mitschülerinnen- und Mitschülerreaktionen“, „Abwesenheit negativer Lehrkraftreaktionen“ und „Lehrkraftunterstützung nach Fehlern“ das Impostor-Phänomen statistisch vorhersagen?

9.4.2.1 Überprüfung des Zusammenhangs

Tabelle 11: Korrelation nach Spearman zwischen schulische Kontextfaktoren und der Clance Impostor Skala

Skala	Spearman rho	p	n
Klassenklima	-0.120	.883	142
Lehrkraftunterstützung nach Fehlern	-0.063	.456	142
Abwesenheit negativer Lehrkraftreaktionen	0.244	.003	141
Abwesenheit negativer Mitschülerinnen- und Mitschülerreaktionen	0.157	.062	141
Analyse von Fehlern	0.035	.676	142
Lernfunktionalität von Fehlern	0.022	.800	142
Fehlerrisiko eingehen	0.287	.000*	140

* $p < .001$

Wie die **Tabelle 11** verdeutlicht gibt es zwischen „Clance-Impostor“ und den vier Variablen „Klassenklima“, „Lehrerunterstützung bei Fehler“, „Analyse von Fehlern“ und „Lernfunktionalität von Fehlern“ bei Adoleszenten keinen Zusammenhang ($p > .05$). Auch zwischen „Clance-Impostor“ und „Abwesenheit negativer Mitschülerinnen- und Mitschülerreaktionen“ gibt es keinen signifikanten Zusammenhang, dieser wird jedoch nur knapp verfehlt ($\text{Spearman's } \rho (141) = 0.157, p = .062 > .05$).

Zwischen „Clance-Impostor“ und den zwei Variablen „Abwesenheit negativer Lehrkraftreaktionen“ ($\text{Spearman's } \rho (141) = 0.244, p = .003$) und „Fehlerrisiko eingehen“ ($\text{Spearman's } \rho (140) = 0.287, p < .001$) gibt es einen signifikanten Zusammenhang.

9.4.2.2 Lineare Regression

Da zwischen der Clance-Impostor-Skala und den zwei schulischen Kontextfaktoren „*Abwesenheit negativer Lehrkraftreaktionen*“ und „*Fehlerrisiko eingehen*“ ein Zusammenhang besteht, wird überprüft, ob diese Variablen das Impostor-Phänomen statistisch vorhersagen können.

Es wird für jede der beiden Fehlerklimavariablen einzeln die Einfache lineare Regression berechnet.

Tabelle 12: Einfache lineare Regression: schulische Kontextfaktoren (unabhängig) und Clance-Impostor-Skala (abhängige Variable)

Skala	n	R	R ²	p von R	k	p von k	a	p von a	Effektstärke f
Abwesenheit negativer Lehrkraftreaktionen	141	0.281	0.079	.000*	40.440	.000*	5.278	.001	0.293 schwach
Fehlerrisiko eingehen	140	0.268	0.072	.000*	35.122	.000*	4.309	.001	0.278 schwach

* $p < .001$; Anmerkung: Clance-Impostor = $k + a \cdot \text{Skala}$

Wie aus der **Tabelle 12** ersichtlich sind in beiden Tests der Korrelationskoeffizient nach Pearson R ($p < .001$), sowie die zwei Konstanten k ($p < .001$) und Koeffizienten a ($p = .001$) signifikant.

Die Bestimmtheitsmaß (R^2) beträgt bei der „*Abwesenheit negativer Lehrkraftreaktionen*“ 0.079 und bei „*Fehlerrisiko eingehen*“ 0.072. Das heißt, dass 7.9% bzw. 7.2% der Varianz von Clance-Impostor durch die zwei Variablen „*Abwesenheit negativer Lehrkraftreaktionen*“ und „*Fehlerrisiko eingehen*“ erklärt wird.

Beide Werte der Effektstärke sind eher schwach, wobei „*Abwesenheit negativer Lehrkraftreaktionen*“ ($f = 0.293$) etwas größer ist.

Die zwei Regressionsgeraden, die sich mittels Einfacher linearer Regression ergeben, lassen sich durch folgende Funktionen darstellen:

- Clance-Impostor = $40.440 + 5.278 \text{ Abwesenheit negativer Lehrkraftreaktionen}$
- Clance-Impostor = $35.122 + 4.309 \text{ Fehlerrisiko eingehen}$

10 Diskussion

In diesem Kapitel werden die auf die Forschungsfragen bezogenen Ergebnisse zusammenfassend dargestellt und im Hinblick auf bestehende Theorien interpretiert und künftige Forschungsmöglichkeiten aufgezeigt.

Im Anschluss werden die Einschränkungen der Studie diskutiert.

10.1 Zusammenfassung, Diskussion der Ergebnisse und künftige Forschungsmöglichkeiten

Diese Masterarbeit setzt sich mit dem Impostor-Phänomen bei Adoleszenten im Alter von 12 bis 17 Jahren auseinander. Sie fokussiert demnach leistungsfähige, adoleszente Schülerinnen und Schüler im Sinne der Impostor-Definition nach Clance (1985), die mit „Impostor Betroffenen“ intelligente, leistungsfähige Personen bezeichnete, die sich ihre intellektuellen Fähigkeiten selbst nicht zuschreiben können. Stattdessen haben sie das Gefühl, sich Erfolge unehrlich z.B. zufällig oder durch Glück erschlichen zu haben, und fürchten für ihren scheinbaren Betrug von anderen „entlarvt“ zu werden.

In Forschungskreisen gelten die folgenden Zusammenhänge als gesichert: Impostor-Gedanken und -Gefühle stehen in Zusammenhang mit negativen Affekten und negativen selbstbezogenen Emotionen, wie einem geringen Selbstwert und verringerter Motivation, werden zu einer psychologischen Leistungsbarriere und stehen im Zusammenhang mit Karriereabbrüchen im späteren Erwachsenenalter.

Es gibt zwar unterschiedliche Ansichten darüber, ob Frauen mehr von Impostor betroffen sind oder nicht, es zeigt sich aber immer wieder, dass sie stärker als Männer an IP leiden, vor allem an den hohen Ausprägungen.

Die genauen Beziehungen zwischen den ursächlichen Faktoren des IP, aber auch der genaue Entstehungszeitpunkt sind bisher noch nicht ausreichend geklärt. Familiäre Rollenzuschreibungen und soziale Unterstützung haben sich als relevant gezeigt.

Basierend auf einer bisherigen Studie lässt sich bereits erkennen, dass Impostor-Gefühle in der späten Adoleszenz, bei 16-18-jährigen Schülerinnen und Schülern, gefestigt sind, was die Annahme mehrerer Forscherinnen und Forscher bestätigt, dass Impostor-Gefühle sich bereits in der Kindheit zu entwickeln beginnen. 10-12-Jährigen erleben das IP in geringem Ausmaß. Ungeklärt ist bislang die Rolle der Schule bei der Entstehung von Impostor-Überzeugungen.

Besonders relevant könnten diesbezüglich schulische Kontextfaktoren sein, wie z.B. der Umgang mit Fehlern. So sind Fehler beim Lernen unvermeidbar und werden aber in der Schule oft als Hinweis auf mangelnde Kompetenz gesehen. Des Weiteren hat sich bereits gezeigt, dass Erwachsene mit verstärkten Impostor-Gefühlen besonders stark auf Fehler reagieren.

Daher war es Ziel dieser Arbeit zu untersuchen, ob Impostor auch im Alter von 12 bis 17 Jahren, also in der frühen und mittleren Adoleszenz, auftritt, in welcher Ausprägung dies passiert, ob adoleszente Mädchen verstärkt von Impostor betroffen sind, ob das Impostor-Phänomen im schulischen Umfeld als motivational-affektive Leistungsbarriere wirkt, wie schulische Kontextfaktoren von Impostor-Betroffenen wahrgenommen werden, und mit welchen affektiv-motivationalen Variablen und schulischen Kontextfaktoren die Entwicklung von Impostor-Gefühle und -Gedanken in Zusammenhang stehen könnte. Um eine mögliche motivational-affektive Lernbarriere zu überprüfen, wurde untersucht, ob affektiv-motivationale Variablen sich bei IP-Betroffenen derart unterscheiden, dass diese höhere Werte bei „Angst vor Misserfolg und vor

Erfolg“, bzw. niedrigere Werte im Selbstwert und in der Selbstwirksamkeit aufweisen. Die Frage, ob schulische Kontextfaktoren mit IP in Zusammenhang stehen, wurde durch die Überprüfung etwaiger statistisch signifikanter Unterschiede im Erleben relevanter schulischer Kontextfaktoren zwischen IP-betroffene Adoleszenten und ihren MitschülerInnen getestet. Die Frage, was Impostor vorhersagen könnte, wurde mittels eines etwaigen linearen Zusammenhangs zwischen erhöhten Impostor-Gefühlen und -Gedanken und affektiv-motivationalen Variablen bzw. zwischen IP und schulischen Kontextfaktoren ermittelt.

Die Ergebnisse dieser Masterarbeit zusammenfassend lässt sich sagen, dass leistungsfähige adoleszente Schülerinnen und Schüler der siebenten bis zehnten Schulstufe, also im Alter von 12 – 17 Jahren, von Impostor betroffen sind. 71.8 % von ihnen berichten über zumindest moderate Impostor-Überzeugungen, was bisherige Ergebnisse zu Impostor in der Adoleszenz bekräftigt. Mädchen dieser Altersgruppe sind nur leicht verstärkt von Impostor betroffen. Der Unterschied der Geschlechter bei IP ist in der Adoleszenz noch nicht so ausgeprägt wie im jungen Erwachsenenalter.

Des Weiteren zeigte sich, dass Impostor auch im schulischen Bereich als affektiv-motivationale Lernbarriere wirkt, dass adoleszente Impostor-Betroffene in der Schule in geringerem Ausmaß als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler das Gefühl haben, ein Fehlerrisiko eingehen zu können und dass sie die Anwesenheit negativer Mitschülerinnen- und Mitschülerreaktionen im verstärkten Ausmaß erleben. Auf die Frage, was Impostor vorhersagen könnte, zeigte sich, dass die betrachteten affektiv-motivationalen Aspekte alle statistisch-mathematische Vorhersagekraft besitzen. Angst vor Misserfolg und Angst vor Erfolg haben eine starke Vorhersagekraft, Selbstwert eine mittlere und Selbstwirksamkeit eine schwache. Bei den betrachteten schulischen Kontextfaktoren zeigte sich, dass die Fehlerklimadimensionen „*Abwesenheit negativer Lehrkraftreaktionen*“ und „*Fehlerrisiko eingehen*“ auch eine schwache Vorhersagekraft besitzen. Ähnlich wie in ersten Studien Erwachsene betreffend zeigte sich auch in der vorliegenden Masterarbeit, dass adoleszente Impostor-Betroffene ebenfalls zumindest teilweise stärker auf das Fehlerklima reagieren, indem sie bestimmte Aspekte des Fehlerklimas intensiver und als bedrohlicher wahrnehmen und dass bestimmte Facetten mit dem Auftreten von Impostor in der Schule in Zusammenhang stehen.

Die Fehlerklimaskala „*Fehlerrisiko eingehen*“ ist bei Impostor in der Adoleszenz eindeutig von größter und zentraler Bedeutung. Das hat sich sowohl bei der Untersuchung etwaiger Wahrnehmungsunterschiede bei Impostor-Betroffenen gezeigt als auch bei der Untersuchung, welche Faktoren mit dem Auftreten von Impostor in Verbindung stehen könnten. Wenn diesbezüglich ein negatives Fehlerklima herrscht, haben von IP-betroffene Schülerinnen und Schüler häufiger als Klassenkameraden das Gefühl, dass in ihrer Klasse kein soziales Klima herrscht, das es ihnen erlaubt, Fehler zu machen und laut nachdenken zu können. Bei so einem Fehlerklima wird aus einer Lernsituation eine Leistungssituation (Steuer, 2014). Besonders von IP betroffene Schülerinnen und Schüler erleben dann verstärkt Leistungsdruck und Ängste und befürchten,

dass ihre Fehler ein Zeichen ihrer nicht ausreichenden Kompetenz sein könnten. Sie könnten sich davor ängstigen, vor den anderen bloßgestellt zu werden. Nach Clance (1985) fürchten Impostor-Betroffene in angstbesetzten Leistungssituationen als Betrüger „entlarvt“ und kompromittiert zu werden. Ebenfalls als wichtig erweisen sich zwei weitere Fehlerklimakomponenten, die sich beide mit der Bewertung durch andere auseinandersetzen. So war bei der Frage nach Unterschieden in der Wahrnehmung bezogen auf Reaktionen anderer die Fehlerklimaskala „*Abwesenheit negativer Mitschülerinnen- und Mitschülerreaktionen*“ für Impostor-Betroffenen signifikant. Impostor-Betroffene belasten negative Mitschülerreaktionen mehr als dies bei anderen leistungsfähigen Schülerinnen und Schüler der Fall ist. Die Bewertung von Mitschülerinnen- und Mitschülern sind in der Adoleszenz von großer Bedeutung für den generellen Selbstwert, einem wichtigen Faktor im Impostor-Kreislauf. Aber auch die Skala „*Abwesenheit negativer Lehrkraftreaktionen*“, die das Ausmaß an wahrgenommenen positiven bzw. negativen Reaktionen von Lehrkräften erfasst, zeigt sich für Impostor in der Adoleszenz insofern von Relevanz, da sie das IP-Phänomen vorhersagen kann. Bei der hier erfolgten Unterschiedsberechnung verfehlt letztere Skala nur knapp ein signifikantes Ergebnis.

Negative Reaktionen anderer, wie von Lehrerinnen und Lehrern, erhöhen z. B. Ängste. Ein maladaptiver Umgang mit Fehlern von Lehrkräften kann insbesondere Angst vor Misserfolg erhöhen. Des Weiteren könnte bei negativen Reaktionen von Lehrkräften in Impostor-Betroffenen verstärkte Angst vor einer schlechten Bewertung ihrer schulischen Leistung entstehen und schulischen Leistungsdruck forcieren.

Es haben sich also in dieser Studie dargestellte systematische Verbindungen zwischen IP in der Adoleszenz und bestimmten, genannten Facetten im Umgang mit Fehlern gezeigt. Neben der familiären Umwelt hat sich also auch die schulische teilweise als relevant bei Impostor in der Adoleszenz bestätigt.

Bei einem adaptiven Umgang im schulischen Kontext, bei dem Fehler als Lernanlässe verwendet werden und keine abwertend erlebten Reaktionen erfolgen, werden Impostor-Gefühle und -Gedanken nicht verstärkt, sie werden in gewisser Weise verhindert. Während ein maladaptiver Umgang in den genannten Fehlerklimaaspekten den Selbstwert angreift, fördert er Ängste und das Impostor-Phänomen. Angst vor negativer Bewertung durch wichtige Bezugspersonen herrscht dann vor. Außerdem wird durch einen maladaptiven Umgang mit genannten Fehlerklimadimensionen in der Sekundarstufe Impostor vorhersagbar.

Die Ergebnisse zum Fehlerklima und zur Lernbarriere während der Adoleszenz in den IP-Kreislauf integrierend, könnte folgendes Bild von Impostor in der Schule ergeben:

Wenn in der Schule ein negatives Fehlerklima insofern besteht, dass im Lernprozess Fehler nicht als Lernanlass, sondern als individuelles Versagen verstanden werden und negative Reaktionen der Klassenkameraden darauf als selbstwertverringend und vermutlich beschämend erlebt werden, verstärken sich bei adoleszenten, leistungsfähigen Schülerinnen und Schülern Impostor-Gedanken und -Gefühle. Auch maladaptive Reaktionen von Lehrkräften auf Fehler machen vermehrte IP-Überzeugungen vorhersagbar.

Wenn negative Bewertung droht, rückt der Fokus von adolescenten Schülerinnen und Schülern mit Impostor darauf, mittels verstärkter Bemühungen positive Bewertung zu erlangen. Das lenkt zumindest teilweise von der eigentlichen schulischen Aufgabe ab und zusätzlich nehmen interessengeleitetes Lernen und die damit verbundenen positiven Lerneffekte ab. Maladaptive Fehlerklimafacetten forcieren zudem auch Ängste.

Die Ergebnisse dieser Masterarbeit bestätigen den 1. Schritt des IP-Kreislauf bei Adolescenten, der laut Clance (1985) mit Selbstzweifel und Angst vor dem Scheitern beginnt, denn in dieser Population zeigen sich inhaltlich ähnliche Konstrukte, nämlich verstärkte Angst vor Misserfolg und vor Erfolg, ein geminderter Selbstwert und verringerte Selbstwirksamkeitserwartungen, die als psychologische Lernbarriere fungieren. Negative Selbstwirksamkeit wirkt zusätzlich demotivierend und leistungseinschränkend und festigt somit das hemmende Zusammenwirken affektiv-motivationaler Variablen.

Die von Clance und Imes (1978) postulierten und auch bei Adolescenten auftretenden Ängste sind ein wichtiges Element des Impostor-Konzepts und sollen laut Clance (1985) bei Impostor-Betroffenen mit verschiedenen dysfunktionalen Verhaltensweisen (z.B. Prokrastination, Übervorbereitung...) in Verbindung stehen. Betroffene, eigentlich leistungsfähige Schülerinnen und Schüler, würden demnach den Lernprozess mit unnötigen und übertriebenen Vorarbeiten hinauszögern.

Clance beobachtete bei Impostor-Betroffenen auch eine gesteigerte Selbstaufmerksamkeit. Eine gesteigerte Konzentration auf das Selbst ist im Zusammenhang mit der Leistungsbarriere bei Impostor ein bedeutendes Element, das ergibt sich implizit durch die gefundenen Ergebnisse.

Durch gesteigerte Angst vor schulischem Misserfolg wird die Aufmerksamkeit der betroffenen Lernenden von der Aufgabenerfüllung auf das Selbst zumindest teilweise umgeleitet. Die Schülerinnen und Schüler konzentrieren sich nicht mehr auf die Aufgabe, sondern verharren in Angst und Sorge um die eigene Leistungsfähigkeit und die Bewertung durch andere. Durch die gesteigerter Angst vor Erfolg könnten IP-betroffene Schülerinnen und Schüler sich vielleicht mit einem niedrigerem Leistungsergebnis, mit einer schlechteren als eigentlich erreichbaren Note zufrieden geben, was jedoch letztlich bei den Betroffenen selbst zur Selbstabwertung und einer Selbstwert-Verminderung führen könnte.

Wenn betroffene Schülerinnen und Schüler, von leistungsbezogenen Ängsten geplagt, ihren schon angegriffenen Selbstwert in Gefahr sehen, wird der Versuch wahrscheinlich, diesen über eine extrinsische Leistungsmotivation, mit der Konzentration auf das Verhindern von befürchteten „schlechten“ Noten und beschämenden Reaktionen des sozialen Umfelds zu retten, statt mit Freude und Konzentration interessengeleitet den schulischen Anforderungen nachzugehen.

Wenn die betroffenen Heranwachsenden bezogen auf ihre schulischen Erfolge auch zu maladaptiver Attribuierung, einer determinierenden Selbstbewertung und verzerrten Selbstwahrnehmung, die sich schon beim Fehlerklima teilweise gezeigt hat, neigen würden, würde dies einen niedrigen, leistungsbezogenen

Selbstwert festigen. Wenn sich einmal Impostor-Gedanken etabliert haben, wird es für die Betroffenen sehr schwer, einen Ausweg aus ihnen zu finden, angewandte Lösungsversuche sind maladaptiv, Lernerfolge werden erschwert, der geminderte Selbstwert wird verstärkt.

Auch die bei adoleszenten Impostor betroffenen Schülerinnen und Schülern auftretende gesteigerte Angst vor Misserfolg und Angst vor Erfolg, der geminderte Selbstwert und die Selbstwirksamkeit haben sich als Prädiktoren für IP bei 12 – 17- Jährigen bestätigt und lassen eine Entwicklung zum Impostor wahrscheinlich werden. Es kommt durch die in dieser Studie untersuchten motivationalen Variablen und selbstbezogenen Kognitionen, die sich in dieser Altersstufe als beeinträchtigt erwiesen haben, wie bei DiplomandInnen an der Universität auch bei den leistungsfähigen, jugendlichen Schülerinnen und Schülern zu Beeinträchtigungen im subjektiven Handlungsraum. So wird ein optimales Leistungsergebnis verhindert und eine Leistungsbarriere kann durch Impostor aktiv werden. Auch optimale schulische Leistungsergebnisse brauchen ideale Kontextfaktoren, um ein maximales Lernergebnis zu ermöglichen. Das ist bei adoleszenten Impostor-betroffenen Schülerinnen und Schülern nicht gegeben.

Angesichts der zahlreichen Leistungskontrollen im schulischen Umfeld entstehen in den von IP betroffenen Schülerinnen und Schülern also mehrere negative leistungsbezogene Emotionen und Kognitionen, wie die gesteigerte Bedeutung von Bewertung, der Verlust an interessegeleitetem, intrinsischen Lernen und die gesteigerte Konzentration auf das Selbst bzw. auf selbstbezogene Repräsentationen, deren Dynamiken im schulischen Alltag immer wieder vorkommen und die wie vorher geschildert ähnliche Wirkung haben und sich so festigen.

Die Ergebnisse festigen die Annahme einer bei IP auftretenden problematisch erlebten Gruppenzugehörigkeit. Im Falle adoleszenter Schülerinnen und Schüler wird durch den maladaptiven Umgang mit besagten Fehlerklimafacetten aus einer Lernsituation eine Leistungssituation, bei der die von IP betroffenen Adoleszenten eine Abwertung ihrer Person durch wichtige Bezugspersonen erleben, die von ihnen auch als marginalisierend wahrgenommen werden kann.

Bei den anderen Fehlerklimadimensionen, die in dieser Studie getestet wurden, findet sich in der Adoleszenz kein Unterschied in der Wahrnehmung von Impostor-Betroffenen zu Klassenkameraden, diese Fehlerklimadimensionen haben auch keine Vorhersagekraft. Das trifft zu bei der Fehlerklimadimension *„Lehrkraftunterstützung nach Fehlern“*, die das wahrgenommene Ausmaß an Engagement, mit dem eine Lehrkraft Lernenden bei Fehlern behilflich ist, erfasst. Und das gilt ebenso bei der Fehlerklimadimension *„Analyse von Fehlern“*, die erhebt, ob im Unterricht eine genaue Analyse erfolgt und bei *„Lernfunktionalität von Fehlern“*, die untersucht, ob Fehler Teil des Lernstoffs sind und so als unproblematischer Lernanlass erlebt werden. Es fällt auf, dass es bei denjenigen Fehlerklimadimensionen, die in der Adoleszenz ein signifikantes Ergebnis zeigen, letztlich um Bewertung bzw. Bewertungssituationen geht, während es bei den

Dimensionen, in denen sich kein signifikantes Ergebnis findet, dies nicht der Fall ist. Das könnte damit zusammenhängen, dass für Impostor-Betroffene Bewertung wichtig ist (Clance, 1985; Clance et al., 1995) und dass die Identitätsfindung in der Adoleszenz zentral ist. So setzt sich der Selbstwert z.B. setzt sich u.a. aus der Bewertung anderer wichtiger Personen zusammen.

Auch zwischen Klassenklima, dem wahrgenommenen sozialen Klima einer Klasse, welches das Ausmaß positiver sozialer Beziehungen in einer Klasse widerspiegelt und Impostor finden sich keine systematischen Verbindungen, während sich bei sozialer Unterstützung durch Klassenkameraden, persönliche Freundschaften, Lehrer und Eltern (Caselman et al. ,2006) ein Zusammenhang zu Impostor bei 16-18-Jährigen zeigt.

Das Konzept „Soziale Unterstützung“ überdeckt sich teilweise mit dem Konzept „Klassenklima“, umfasst aber einen größeren Bereich (siehe Kap. 5). Es überschneidet sich auch mit den Fehlerklimakonzepten, die sich im Alter von 12 – 17 signifikant zeigen. Unklar ist geblieben, ob die weiteren Facetten der „Sozialen Unterstützung“ auch in dieser Altersstufe relevant sind.

Es hat sich gezeigt, dass die Schule in der Sekundarstufe einen großen Einfluss auf das Impostor-Phänomen hat, dass schon in der Adoleszenz begabte Menschen unter den Auswirkungen einer eingebildeten Minderbegabung und Erfolgsunfähigkeit leiden. Dieser Entwicklung, die im späteren Berufsleben noch sehr relevant werden könnte, sollte in der Schule entgegengewirkt werden. Wenn auch im schulischen Umfeld Impostor noch wenig mit dem biologischen Geschlecht korreliert, so bestätigte sich dies doch in späteren Altersstufen, wo es vermehrt bei weiblichen Impostor-Betroffenen zu Leistungshemmungen und Karriereabbrüchen kommen kann.

Der Geschlechtsunterschied bei Impostor entwickelt sich im Alter nach 18 Jahren und wird später im Beruf bei Frauen mit Impostor zu einer weiteren Barriere, die eine Geschlechtergleichstellung mitverhindert.

Zusammenfassend lässt sich schlussfolgern, dass IP in der Adoleszenz schon eine Rolle spielt. Kinder und Jugendliche, die beginnend vom IP-Phänomen betroffen sind, sollten in der Schule gezielt aufgefangen werden, problematische emotionale und kognitive Dynamiken zumindest nicht verstärkt werden, damit wichtiges Potential nicht verlorenggeht.

Diese Masterarbeit zeigt auf, wie Impostor bei Jugendlichen aussieht, welche Rolle affektiv-motivationale Variablen spielen, beleuchtet vereinzelte schulische Kontextfaktoren und sucht nach weiteren möglichen Ursache für das Phänomen. Darauf aufbauend könnten künftige Studien weitere Kontextfaktoren beleuchten, um das Bild von Impostor in der Jugend zu vervollständigen. So könnte es bei Impostor z. B. auch Klasseneffekte geben. Auch wurden nicht alle Fehlerklimadimensionen untersucht.

Interessant wäre, ob und inwiefern die Geschlechterrollenorientierung in der Adoleszenz schon von Bedeutung sind. Die künftige Forschung könnte auch die gefundenen Ergebnisse mit Langzeitstudien untermauern. Insbesondere die Suche nach Ursachen braucht ein längerfristiges Studienmodell. Zuletzt könnte noch die Rolle anderer Emotionen, wie z.B. Scham daraufhin untersucht werden, ob sie bei Impostor ein weiterer leistungshemmender Faktor ist. Es stellt sich die Frage, ob die Entwicklung zum Impostor individuell erfolgt oder als Klasseneffekt auftritt. Es ist fraglich, warum in der Adoleszenz noch kein Geschlechterunterschied besteht und welche vielleicht schützenden Faktoren hier wirken könnten. So ist z.B. fraglich, ob Schülerinnen sich in der Schule gleichberechtigter fühlen als in der späteren Berufswelt.

10.2 Einschränkungen der Studie

Bei der Studie könnte es aufgrund mehrerer im folgenden dargestellten Schwachstellen zu Datenverzerrungen gekommen sein. So wäre kritisch anzumerken, dass nur Schulen zur Teilnahme akquiriert werden konnten, zu denen es einen persönlichen Bezug gab. Es handelt sich also bei der Stichprobe um eine Anfallsstichprobe. Außerdem stammen die erhobenen Daten vor allem von Schülerinnen und Schülern der 3. und 4. Schulstufe. Zudem muss angemerkt werden, dass die bei der Testung anwesenden Lehrkräfte sich nicht immer an die vereinbarten Verhaltensregeln hielten und mit ihren Schülerinnen und Schülern während der Testung verbal und nonverbal kommunizierten. Es stellt sich auch die Frage, warum in dieser Studie ein signifikanter Geschlechtsunterschied zwischen leistungstarken Schülerinnen und Schülern mit Impostor gefunden wurde, während das in anderen Studien nicht der Fall war. Manche in dieser Studie getesteten Schulen haben sehr viel Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bzw. andere sind wieder katholische Privatschulen. Das könnten Faktoren sein, die Geschlechtsunterschiede in der Schulzeit forcieren könnten.

Um präzise Aussagen machen zu können, wäre eine größere Stichprobe nötig gewesen, umso mehr als nur die leistungsfähigen Schülerinnen und Schüler auf Impostor untersucht werden können. Vielleicht wären dann etwas andere Aussagen zu einzelnen Fehlerklimafacetten möglich gewesen. So wäre bei einer größeren Stichprobengröße ein etwas anderes Ergebnis bei der Fehlerklimadimension „*Abwesenheit negativer Lehrkraftreaktionen*“ denkbar, die die Signifikanzgrenze bei der Unterschiedsberechnung knapp verfehlt hat, bzw. verhält es sich ähnlich bei der Vorhersageberechnung mittels linearer Regression der Fehlerklimadimension „*Abwesenheit negativer Mitschülerinnen- und Mitschülerreaktionen*“.

Auch um Aussagen zu der höchsten Impostor-Gruppe nach Clance (1985) „intense“ machen zu können, wäre eine um vieles größere Stichprobe nötig, besonders wenn es um Geschlechtsunterschiede geht.

Des Weiteren muss kritisch hinzugefügt werden, dass die untersuchten Merkmale auf Selbstratings beruhen und sozial erwünscht Angaben daher möglich sind. Da den Schülerinnen und Schülern aber Anonymität der Daten und Vertraulichkeit zugesichert wurde, dürfte dies nur selten der Fall sein.

Außerdem wurde schon mehrmals vermerkt, dass es sich bei dieser Studie um ein querschnittliches Modell handelt, das keine kausalen Aussagen erlaubt und daher nur Hypothesen über kausale Ursachen von Impostor erlaubt. Dies und weitere Forschung zu den Ursachen von Impostor könnten längsschnittliche Studien erbringen.

11 Literaturverzeichnis

- Ames, C. (1992). Classrooms. Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Andre, N., & Metzler, J. N. (2011). Gender differences in fear of success: A preliminary validation of the Performance Success Threat Appraisal Inventory. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 415-422.
- Andrews, B., & Wilding, J. M. (2004). The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students. *British Journal of Psychology*, 95(4), 509–521.
- Atkinson, J. (1957). Motivational determinants of risk-taking behaviour. *Psychological review*, 64, 359-372.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-25.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Battle, J. (1978). Relationship between self-esteem and depression. *Psychological Reports*, 42(3), 745–746.
- Becker, H., & Hentig, H. von (Hrsg.) (1983). *Zensuren. Lüge – Notwendigkeit – Alternativen*. Frankfurt/Main: Ullstein.
- Beerlage, I. (1993). *Beliebt. Komponenten eines Alltagsbegriffes aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen*. München: Profil.
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *J. Consult. Clin. Psychol.* 42, 155–162.
doi: 10.1037/h0036215
- Bembry, K. L., Jordan, H. R., Gomez, E., Anderson, M., & Mendro, R. L. (1998). Policy implications of

long-term teacher effects on student achievement. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.*

Berk, L. E. (2011). *Entwicklungspsychologie*. München: Pearson Studium.

Bernard, N. S., Dollinger, S. J., & Ramaniah, N. V. (2002). Applying the big five personality factors to the impostor phenomenon. *Journal of Personality Assessment*, 78(2), 321–333.

Bessoth, R. (1989). *Verbesserung des Unterrichtsklimas*. Neuwied: Luchterhand.

Bienenstein, S., & Rother, M. (2009). *Fehler in der Psychotherapie. Theorie, Beispiele und Lösungsansätze für die Praxis*. Wien Springer.

Bierhoff, H.-W., (2006). Prosoziales Verhalten in der Schule (Prosocial behavior in school). In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 602-608). Weinheim: Beltz PVU.

Billett, S. (2012). Errors and learning from errors at work. In J. Bauer & C. Hartels (Hrsg.), *Human fallibility. The ambiguity of errors for work and learning* (S. 17-32). Dordrecht: Springer Netherlands.

Boszormenyi-Nagy, I., & Spark, G. M. (1973). *Invisible loyalties: Reciprocity in intergenerational family therapy*. Oxford: Harper & Row.

Bouffard, T.; Vezeau, C.; Roy, M.; & Lengelé, A. (2011). Stability of biases in self-evaluation and relations to well-being among elementary school children. *International Journal of Educational Research* 50, 221-229.

Brehm, J. W. (1966). *Theory of psychological reactance*. New York: Academic Press.

Brown, B. B., & Larson, J. (2009). Peer Relationships in Adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Hrsg.), *Handbook of Adolescent Psychology* (S. 74-103). Hoboken New Jersey: John Wiley & Sons.

Brügelmann, H. (2006). *Sind Noten nützlich und nötig? Zifferzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes, erstellt von der Arbeitsgruppe Primarstufe an der Universität Siegen*. Frankfurt/Main: Grundschulverband e. V.

Buchanan, C. M., Eccles, J. S., & Becker, J. B. (1992). Are adolescents the victim of raging hormones? Evidence for activational effects of hormones on moods and behaviour at adolescence. *Psychological Bulletin*, 111, 62-107.

- Bussotti, C. (1990). The impostor phenomenon: Family roles and environment. *Dissertation Abstracts International*, 51, 4041-4042.
- Caselman, T. D., Self, P. A., & Self, A. L. (2006). Adolescent attributes contributing to the imposter phenomenon. *Journal of Adolescence* 29, 395 – 405.
- Castro, D. M., Jones, R. A., & Mirsalimi, H. (2004). Parentification and the Impostor Phenomenon: An Empirical Investigation. *The American Journal of Family Therapy*, 32(3), 205-216.
doi:10.1080/01926180490425676
- Cattell, R. B., & Scheier, I. H. (1961). *The meaning and measurement of neuroticism and anxiety*. Oxford: Ronald.
- Chae, J.-H., Piedmont, R. L., Estadt, B. K., & Wicks, R. J. (1995). Personological evaluation of Clance's Imposter Phenomenon Scale in a Korean sample. *Journal of Personality Assessment*, 65(3), 468–485.
- Chayer, M.-H., & Bouffard, T. (2010). Relations between impostor feelings and upward and downward identification and contrast among 10 – 12-year-old students. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 125-140. Springer.
- Cherry, F., & Deaux, K. (1975). Fear of Success Versus Fear of Gender – Inconsistent Behavior: A Sex Similarity. Auf der Versammlung der Midwestern Psychological Association vorgelegter Bericht, Chicago, Mai 1975.
- Chionh, Y. H., & Fraser, B. J. (2009). Classroom environment, achievement, attitudes and self-esteem in Geography and mathematics in Singapore. *International Research in Geographical and Environmental Education* 18, 29-44.
- Clance, P. R. (1985). *The impostor phenomenon: Overcoming the fear that haunts your success*. Atlanta, GA: Peachtree Publishers.
- Clance, P. R., Dingman, D., Reviere, S. L., & Stober, D. R. (1995). Impostor phenomenon in an interpersonal/social context: Origins and treatment. *Women & therapy*, 16(4), 79–96.
- Clance, P. R., & Imes, S. A. (1978). The impostor phenomenon in high achieving woman:

- Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 15, 241-247.
- Clance, P. R., & O'Toole, M. A. (1987). The imposter phenomenon. *Women & Therapy*, 6(3), 51-64.
- Clifford, M. M. (1984). Thoughts on a theory of constructive failure. *Journal of Educational Psychology*, 19, 108-120.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological bulletin* 112(1), 155.
- Cole, D. A., Martin, J. M., Peeke, L. A., Seroczynski, A. D., & Frier, J. (1999). Children's Over- and Underestimation of Academic Competence: A Longitudinal Study of Gender Differences, Depression, and Anxiety. *Child Development*, 70, 459-473.
- Collani, G.v., & Herzberg, P. Y. (2003). Eine revidierte Fassung der deutschsprachigen Skala zum Selbstwertgefühl von Rosenberg. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 24 (1), 3-7.
- Conroy, D. (2002). *The performance failure appraisal inventory. User's manual. Second Edition.* Pennsylvania State University.
- Cooley, C. H. (1902). *Human Nature and the Social Order.* Charles Scribner's Sons: New York.
- Cowman, S. E., & Ferrari, J. R. (2002). "Am I for real?" Predicting impostor tendencies from self-handicapping and affective components. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 30(2), 119-125.
- Cozzarelli, C., & Major, B. (1990). Exploring the validity of the impostor phenomenon. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(4), 401-417.
- Craddock, S., Birnbaum, M., Rodriguez, K., Cobb, C., & Zeeh, S. (2011). Doctoral students and the impostor phenomenon: Am I smart enough to be here? *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 48(4), 429-442.

- deCharms, R. (1968). *Personal causation. The internal affective determinants of behavior*. New York, NY: Academic Press.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York, NY: Plenum.
- Dinnel, D. L., Hopkins, J., & Thompson, T. (2002). *The role of family environment variables in the development of failure-avoidant behaviors*. Self-concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre International Conference. Sydney, Australia.
- Dreeben, R., & Barr, R. (1987). An organizational analysis of curriculum and instruction. In M. T. Hallinan (Hrsg.), *The social organization of schools: New conceptualizations of the learning process* (S. 13-39). New York: Plenum.
- Dresel, M., Rosentritt-Brunn, G., & Steuer, G., (2013). Dealing with errors in mathematics classrooms: Structure and relevance of perceived error climate. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 196-210.
- Dresel, M., Schober, B., Ziegler, A., Grassinger, R., & Steuer, G., (2013). Affektiv-motivational adaptive und handlungsadaptive Reaktionen auf Fehler im Lernprozess. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27 (4), 255-271.
- Dresel, M., Stöger, H., & Ziegler, A. (2005). Schuleffekte bei Geschlechterunterschieden im schulischen Leistungsbereich. *Ulmer Forschungsberichte aus der Pädagogischen Psychologie*, 12, Ulm: Universität Ulm, Pädagogische Universität.
- Dryler, H. (1999). The impact of school and classroom characteristics on educational choices by boys and girls: A multilevel analyses. *Acta Sociologica* 42(4), 299-318.
- Dudău, D. P. (2014). The relation between perfectionism and impostor phenomenon. *Procedia - Social and Behavioural Sciences*, 127, 129–133.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Dweck, C. S., & Master, A. (2009). Self-theories and motivation. Student's beliefs about intelligence. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Hrsg.), *Handbook of motivation at school* (S. 123-140). New York: Routledge.

- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender difference in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64(3), 830-847.
- Eder, F. (1998). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.-13.Klasse (LSK 8-13)*. Göttingen: Hogrefe.
- Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Eder, F. (2002). Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 30, 213-228.
- Eder, F., & Mayr, J. (2000). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4.-8. Klasse*. Göttingen: Hogrefe.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Hrsg.), *Handbook of competence and motivation* (S. 52-72). New York: Guilford.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (Hrsg.) (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Exner, B. (2015). *Das Impostor Phänomen und seine Rolle als Lernbarriere im Schulkontext*. [Diplomarbeit]. Uni Wien, Österreich.
- Feick, D. L., & Rhodewalt, F. (1997). The double-edged sword of self-handicapping: Discounting, augmentation, and the protection and enhancement of self-esteem. *Motivation and Emotion*, 21(2), 147-163.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. München: Juventa.
- Fend, H. (1991). Soziale Erfolge im Bildungswesen – die Bedeutung der sozialen Stellung in der Schulklasse. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der*

Längsschnittsforschung (Der Mensch als soziales und personales Wesen, Bd. 11, S. 217-238).

Stuttgart: Enke.

Feng, X., Rost, D. H., & Zhang, D. (2015). Akademische Selbstwirksamkeit oder fachbezogene Selbstwirksamkeiten? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47(3), 159-172.

Ferrari, J. R. (2005). Impostor tendencies and academic dishonesty: Do they cheat their way to success? *Social Behaviour and Personality: An International Journal*, 33, 11-18.

Field, A. P. (2013). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage Publications.

Fischer, K. W. (1983). A theory of cognitive development: the control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87, 477-531.

Frey, K. S., & Ruble, D. N. (1987). What children say about classroom performance: Sex and grade differences in perceived competence. *Child Development*, 58, 1066-1078.

Fried-Buchalter, S. (1997). Fear of success, fear of failure, and the imposter phenomenon among male and female marketing managers. *Sex Roles*, 37(11-12), 847–859. doi:10.1007/BF02936343

Frome, P., & Eccles, J. (1995). *Underestimation of academic ability in the middle school years*.

Presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis, In.

Fuhs, B. (2009). Peers. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 114–117). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Furman, W., & Buhrmeister, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63, 103-115.

Gibson-Beverly, G., & Schwartz, J. P. (2008). Attachment, entitlement, and the impostor phenomenon in female graduate students. *Journal of College Counselling*, 11(2), 119– 132.

- Goh, S. C., & Fraser, B. J. (1998). Teacher interpersonal behaviour, classroom environment and student outcomes in primary mathematics in Singapore. *Learning Environments Research*, 1, 199-229.
- Götz, T., Frenzel, A. C., & Pekrun, R. (2008). Sozialklima in der Schule. *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, 2008, S. 503-513.
- Götz, T., Frenzel, A. C., & Pekrun, R. (2009). Psychologische Bildungsforschung. In R. Trippelt & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 71-91). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Graber, J. A., Brooks-Gunn, J., & Warren, M. P. (2006). Pubertal effects on adjustment in girls: Moving from demonstrating effects to identifying pathways. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 413-423.
- Graham, J. W. (2009). Missing data analysis: making it work in the real world. *Annual Review of Psychology*, 60, 549-576.
- Grassinger, R., Steuer, G., Berner, V. A., Zeinz, H., Scheunpflug, A., & Dresel, M., (2015). Ausprägung und Entwicklung adaptiver Reaktionen auf Fehler in der Sekundarstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 29, 215-225.
- Grays, L. (1992). Personality social, familial and achievement correlates of the imposter phenomenon, *Dissertation Abstracts International*, 52, Georgia State University.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E. & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals. When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1-21.
- Harvey, J. C., & Katz, C. (1985). *Das Hochstapler-Phänomen. Die Angst vor dem Erfolg. Ursachen. Auswirkungen. Überwindung*. Landsberg am Lech: mvg Verlag.
- Hareli, S., & Weiner, (2002). Social Emotions and Personality Inferences: A Scaffold for a New Direction in the Study of Achievement Motivation. *Journal Educational Psychologist*, 37(3), S. 183-193.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. F. Baumeister (Hrsg.), *Self-Esteem* (S. 87–116). NY, New York: Springer.
- Harter, S. (2015). Self-Development in Childhood and Adolescence. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 21, 492-497.

- Harter, S. (1985). *Manual for the Social Support for Children and Adolescents*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (2006). The self. In N. Eisenberg (Hrsg.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6.Aufl., S. 505-570). Hoboken, NJ: Wiley.
- Hascher, T., & Lobsang, K. (2004). Das Wohlbefinden von SchülerInnen-Faktoren, die es stärken und solche, die es schwächen. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Erkenntnisse und Ergebnisse um Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern. Schulpädagogik – Fachdidaktik-Lehrerbildung 10*, (S. 203-228). Bern: Haupt Verlag.
- Häußler, P., & Hoffmann, L. (1998). Chancengleichheit für Mädchen im Physikunterricht – Ergebnisse eines Erweiterten BLK-Modellversuchs. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 4, 51-67.
- Hattie, J. (2002). Classroom composition and peer effects. *International Journal of Educational Research* 37(5), S. 449-481.
- Havinghurst, R. J. (1973). History of developmental psychology: Socialization and personality development through life span. In P.B. Baltes & K. W. Schaie (Eds.), *Life-span developmental psychology: Personality and socialization* (pp. 3-24). New York: Academic Press.
- Hawkins, J. N. (1994). Issues of motivation in Asian education. In H. F. O'Neil, Jr., & M. Drillings (Hrsg.), *Motivation: Theory and research* (S. 101- 115). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Heckhausen, H. (1967). *The anatomy of achievement motivation*. New York, NY: Academic Press.
- Heinze, A. (2004). Zum Umgang mit Fehlern im Unterrichtsgespräch der Sekundarstufe I. Theoretische Grundlegung, Methode und Ergebnisse einer Videostudie. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 25(3/4), 221-244.
- Helmreich, R. (1972). Stress, self-esteem and attitudes. In B. T. King, & E. Mc. Ginnies (Hrsg.), *Attitudes, conflict and social change* (S. 33-40). New York: Academic press.
- Hemmings, B., & Kay, R. (2009). Lecturer self efficacy: its related dimensions and the influence of gender and qualifications. *Issues in Educational Research*, 19, 243-254.

- Henning, K., Ey, S., & Shaw, D. (1998). Perfectionism, the impostor phenomenon and psychological adjustment in medical, dental, nursing and pharmacy students. *Medical Education*, 32(5), 456–464. doi:10.1046/j.1365-2923.1998.00234.x
- Herkner, W. (2001). *Lehrbuch Sozialpsychologie*. Verlag Hans Huber: Bern.
- Hippel, C., Issa, M., Ma, R. & Stokes, A. (2011). Stereotype threat: Antecedents and consequences for working woman. *European Journal of Social Psychology*, 41, 151 – 161.
- Hoge, R. D., & Coladarci, T. (1989). Teacher based judgements of academic achievement: A review of literature. *Review of Educational Research*, 59, 297-313.
- Holmes, S. W., Kertay, L., Adamson, L. B., Holland, C. L., Clance, P. R. (1993). Measuring the impostor phenomenon: A comparison of Clance`s IP Scale and Harvey`s IP Scale. *Journal of Personality Assessment*, 60(1), 48-59.
- Hoppe, F. (1930). Erfolg und Misserfolg. *Psychologische Forschung*, 14, 1-62.
- Horner, M. (1968). *Sex differences in achievement motivation and performance in competitive and non-competitive situations*. [Doctoral dissertation]. University of Michigan: Ann Arbor.
- Horner, M. (1970). Femininity and Successful achievement – A Basic Inconsistency. In J. Bardwick, E. Douvan, M. Horner, & D. Guttman, (Hrsg), *Feminine Personality and Conflict*, Belmont, CA: Brooks/ Cole Publishing Company.
- Horney, K. (1936). Culture and neurosis. *American Sociological Review*, 1, 221-230.
- Ickes, W. J., & Layden, M. A. (1978). Attributional styles. In J. H. Harvey, W. Ickes, & R. F. Kidd (Hrsg.), *New directions in attribution research* (Band 2). Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Ilardi, B. C., & Bridges, L. J. (1988). Gender differences in self-system processes as rated by teachers and students. *Sex roles*, 18, 333-342.
- James, W. (1892). *Psychology: The Briefer Course*. New York: Henry Holt.

- Jöstl, G., Bergsmann, E., Lüftenegger, M., Schober, B., & Spiel, C. (2012). When will they blow my cover? The impostor phenomenon among Austrian doctoral students. *Zeitschrift für Psychologie*, 220(2), 109–120.
- Junge, M., & Lechner, G. (2004). Scheitern als Erfahrung und Konzept. Zur Einführung. In M. Junge & G. Lechner (Hrsg.), *Scheitern. Aspekte eines sozialen Phänomens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kanfer, R., & Ackerman, P. L. (1989). Motivation and cognitive abilities. An integrative/aptitude treatment interaction approach to skill acquisition. *Journal of Applied Psychology*, 74, 657-690.
- King, E., & Cooley, E. L. (1995). Achievement Orientation and the Impostor Phenomenon among College Students. *Contemporary Educational Psychology*, 20(3), 304-312.
- Kernis, M. H. (2002). Self-esteem as a multifaceted construct. In T. M. Brinthaup & R. P. Lipka (Eds.), *Understanding early adolescent self and identity. Applications and interventions* (pp. 57-90). Albany, NY: State University of New York Press.
- Kiss, I. (2018). Das Impostor-Phänomen bei hochleistenden Studierenden: Zusammenhänge mit dem wahrgenommenen Fehlerklima im Studium und Karriereplanung. [Masterarbeit]. Universität Wien, Österreich.
- Kite, M. E., Deaux, K., & Haines, E. L., (2008). Gender stereotypes. In F. L. Denmark & M. A. Paludi (Hrsg.), *Psychology of Women: A Handbook of Issues and Theories* (S. 205-236). New York: Greenwood Press.
- Klinkhammer, M., & Saul-Soprun, G. (2009). Das „Hochstaplersyndrom“ in der Wissenschaft. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 16(2), 165-182.
- Krohne, H. W. (1997). Streß und Streßbewältigung. Schwarzer R. (Hrsg.) (1997). *Gesundheitspsychologie*. (S. 267 –283). Göttingen: Hogrefe.
- Kamarzarrin, H., Khaledian, M., Shooshtari, M., Yousefi, E., & Ahrami, R. (2013). A study of the relationship between self-esteem and the impostor phenomenon in the physicians of Rasht city. *European Journal of Experimental Biology*, 3(2), 363–366.

- King, J. E., & Cooley, E. L. (1995). Achievement orientation and the impostor phenomenon among college students. *Contemporary Educational Psychology, 20*(3), 304–312.
- Klinkhammer, M. (2013). Charakteristika und Belastungen des Arbeitsplatzes Hochschule. *Operationsberatung, Supervision, Coaching, 20*(3), 307-318.
- Klinkhammer, M., & Saul-Soprun, G. (2009). Das „Hochstaplersyndrom“ in der Wissenschaft. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching, 16*(2), 165-182. doi:10.1007/s11613-009-0119-7
- Kolligian, J. Jr., & Sternberg, R. J. (1991). Perceived Fraudulence in Young Adults: Is There an 'Imposter Syndrome'? *Journal of Personality Assessment, 56*(2), 308-326.
- Krapp, A., & Weidenmann, B. (Hrsg.) (2001). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.
- Kumar, S., & Jagacinski, C. M. (2006). Imposters have goals too: The imposter phenomenon and its relationship to achievement goal theory. *Personality and Individual Differences, 40*(1), 147–157. doi:10.1016/j.paid.2005.05.014
- Langford, J., & Clance, P. R. (1993). The imposter phenomenon: recent research findings regarding dynamics, personality and family patterns and their implications for treatment. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 30*(3), 495-501.
- Larson, R., W. & Ham, M. (1993). Stress and „storm“ and „stress“ in early adolescence: The relationship of Negative events with dysphoric affect. *Developmental Psychology, 29*, 130-140.
- Leary, M. R., Patton, K. M., Orlando, A. E., & Wagoner Funk, W. (2000). The impostor phenomenon: Self-perceptions, reflected appraisals, and interpersonal strategies. *Journal of Personality, 68*(4), 725–756.
- Leiberich, P., & Olbrich, E. (1990). Bewältigungsverhalten bei HIV-infizierten Menschen in Beziehung zum Immunstatus. In deutsche AIDS-Stiftung „Positiv leben“ (Hrsg.), *Aids und Psyche. Zum Einfluß von Psyche und Immunsystem auf den Verlauf der HIV-Infektion*. (S. 331-344). Berlin: Edition Sigma.

- Leistungsbeurteilungsverordnung. (2015). Retrieved from <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe-?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=r=10009375>
- Lester, D., & Moderski, T. (1995). The impostor phenomenon in adolescents. *Psychological reports*, 76(2), 446-466.
- Lettner, K. (1994). Belastende Aspekte sozialer Beziehungen. In H. Janig (Hrsg.), *Psychologische Forschung in Österreich. Bericht über die 1. Wissenschaftliche Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Psychologie*. (S. 142-146). Klagenfurt: Carinthia.
- Lewin, K. (1936). Psychology of success and failure. *Occupations: The Vocational Guidance Journal* (14), 926-930.
- Lindner-Müller, C. (2009). Soziales Lernen. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 147–150). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Marsh, H. W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 646–656.
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23, 129-149.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J., (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 76, 397-416.
- McCormick, C. B., & Barnes, B. J. (2008). Getting started in Academia: A guide for educational psychologists. *Educational Psychology Review*, 20(1), 5-18.
- McGregor, L. N., Gee, D. E., & Posey, K. E. (2008). I feel like a fraud and it depresses me: The relation between the imposter phenomenon and depression. *Social Behaviour and Personality: an international journal*, 36(1), 43–48. doi:10.2224/sbp.2008.36.1.43
- Meins, E. (1997). *Security of attachment and the social development of cognition*. Hove, UK: Psychology

Press.

Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability. An underexplored Aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89 (4), 710-718.

Neureither, M., & Traut-Mattausch, E. (2016). An Inner Barrier to Career Development: Preconditions of the Impostor Phenomenon and Consequences for Career Development. *Frontiers in Psychology*, 7. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00048

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation. Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and Performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.

Olbrich, E. (1990). *Lebensqualität bei chronischer Erkrankung*. Vortragsmanuskript, Internationaler Kongreß „Gesundheit in eigene Verantwortung“, Hannover.

Orth, U., Robins, R. W., & Roberts, B. W. (2008). Low self-esteem prospectively predicts depression in adolescence and young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(3), 695–708. doi:10.1037/0022-3514.95.3.695

Oser, F., Hascher, T., & Spychiger, M. (1999). Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des „negativen“ Wissens. In W. Althof (Hrsg.), *Fehlerwelten* (S. 11-41). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Oser, F., & Spychiger, M. (2005). *Lernen ist schmerzhaft: Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Weinheim: Beltz.

Oswald, F., Pfeifer, B., Ritter-Berlach, G., & Tanzer, N. (1989). *Schulklima*. Wien: Universitätsverlag.

Parker, J. G., & Gottman, J. M. (1989). Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. In T. J. Berndt, & G. W. Ladd (Hrsg.), *Peer relationships in child development* (S. 95-131). New York: Wiley.

Patzak, A. (2015). *The Relationship between the Impostor Phenomenon, Gender-Role Orientation, and Self-Compassion*. [Masterarbeit]. Universität Wien, Österreich.

Patzak, A., Kollmayer, M., & Schober, B. (2017). *Buffering Impostor Feelings with Kindness: The Mediating Role of Self-compassion between Gender-Role Orientation and the Impostor Phenomenon*. *Frontiers*

in *Psychology*, 8: 1289. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01289

Pekrun, R. (1985). Schulklima. In W. Twellmann (Hrsg.), *Handbuch Schule und Unterricht* (Bd. 7.1, S. 524-547). Düsseldorf: Schwann.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.

Penland, M., & Mc.Cammon, S. (1984). "The Impostor Phenomenon: Feelings of Intellectual Phoniness in High Achievers." Auf der Konferenz "The Second Teaching/Learning about Women" vorgelegter Bericht, Roanoke College, April 1984.

Phillips, D.A. (1984). The illusion of incompetence among academically competent children. *Child Development*, 55, 2000-2016.

Piaget, J. (1960). *The Psychology of Intelligence*. Littlefield, Adams, Patterson, NJ.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of self-regulation, Theory, research and applications* (S. 451-501), San Diego: Academic Press.

Pressley, M., & Ghatala, E. S. (1989). Metacognitive benefits of taking a test for children & young adolescents. *Journal of Experimental Child Psychology*, 47(3), 430-450.

Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138, 353-387.

Rivkin, S., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometria* 73(2), 417-458.

Rollett, B. (1997). *Pädagogische Psychologie*. Wien: Wiener Universitätsverlag.

Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100, 443-471.

- Rosenbusch, H. S., & Schober, B. (2000). *Körpersprache in schulischer Erziehung. Pädagogische und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ross, S., & Kruskowski, R. (2003). The imposter phenomenon and maladaptive personality: type and trait Characteristics. *Personality and Individual Differences*, 34(4), 477-484.
- Ross, S. R., Stewart, J., Mugge, M., & Fultz, B. (2001). The imposter phenomenon, achievement dispositions, and the five factor model. *Personality and Individual Differences*, 31(8), 1347–1355.
- Ruble, D. N., Frey, K. S. (1987). Social comparison and self-evaluation in the classroom: Developmental Changes in knowledge and function. In J. C. Masters & W. P. Smith (Eds.), *Social comparison, social justice, and relative deprivation: Theoretical, empirical, and policy perspectives* (p. 81–104). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J., (1980). Fifteen Thousand Hours: a reply to Heath & Clifford. *Oxford Review of Education*, 6(3), 289-303.
- Sakulku, J., & Alexander, J. (2011). The Impostor Phenomenon. *International Journal of Behavioral Science*, 6, (1), 75-97.
- Salisch, M. (1999). Zum Einfluß von Gleichaltrigen (Peers) und Freunden auf die Persönlichkeitsentwicklung. In M. Amalan (Hrsg.), *Differentielle Psychologie* (Enzyklopädie der Psychologie, Band 4: Determinanten individueller Differenzen, S. 345-405). Göttingen: Hogrefe.
- Santagata, R. (2005). Practices and beliefs in mistake-handling activities. A video study of Italian and U.S. mathematics lessons. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 491-508.
- Schiefele, U. (2009). Situational and individual interest. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Hrsg.), *Handbook of motivation at school* (S. 197-222). New York: Routledge.
- Schober, B., Finsterwald, M., Wagner, P., Lüftenegger, M., Aysner, M., & Spiel, C. (2007). TALK- A training

Program to encourage lifelong learning in school. *Journal of Psychology*, 215 (3), 183-193.

Schröder, A. (1988). Bewältigung lebensbedrohlicher Krankheiten. In L. Brüderl (Hrsg.),

Belastende Lebenssituationen. Untersuchungen zur Bewältigungs- und Entwicklungsforschung.

(S. 108-124). Weinheim: Juventa.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L., (2010). *Motivation in Education. Theory, research, and applications*. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.

Schulze, A., Wolter, F., & Unger, R. (2009). Bildungschancen von Grundschulern: Die Bedeutung des Klassen- und Schulkontextes am Übergang auf die Sekundarstufe I. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 61, 411-435.

Schwarzer, R. (1979). Bezugsgruppeneffekte in schulischen Umwelten. *Zeitschrift für empirische Pädagogik*, 3, 153-166. Wiesbaden: Akademische Verlags Gesellschaft.

September, A. N., McCarrey, M., Baranowsky, A., Parent, C., & Schindler, D. (2001). The relation between well-being, impostor feelings, and gender role orientation among Canadian University students. *The Journal of Social Psychology*, 141(2), 218–232.

Sightler, K. W., & Wilson, M. G. (2001). Correlates of the impostor phenomenon among undergraduate entrepreneurs. *Psychological Reports*, 88(3), 679–689.

Skinner, B. F. (1938). *The behaviour of organism*. Appleton, New York.

Sonnak, C., & Towell, T. (2001). The impostor phenomenon in British university students: Relationships between self-esteem, mental health, parental rearing style and socioeconomic status.

Personality and Individual Differences, 31(6), 863–874. doi:10.1016/S0191-8869(00)00184-7

Sowislo, J. F., & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 139(1), 213–240.

Spence, J. T. [J. T.], Helmreich, R., & Stapp, J. (1975). Ratings of self and peers on sex role attributes and

- their relation to self-esteem and conceptions of masculinity and femininity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32(1), 29-39.
- Spiel, C., Schober, B., Wagner, P., & Reimann, R. (2009). *Bildungspsychologie*. Hogrefe: Göttingen.
- Spychiger, M., Mahler, F., Hascher, T., & Oser, F. (1998). *Fehlerkultur aus Sicht von Schülerinnen und Schülern. Der Fragebogen S-UFS: Entwicklung und erste Ergebnisse*. Freiburg: Pädagogisches Institut der Universität Freiburg. doi:10.7892/boris.52887
- Spychiger, M., Oser, F., Hascher, T., & Mahler, F. (1997). *Untersuchung und Veränderung von Fehlerkultur in der Schule: Der Situationsansatz*. Freiburg: Pädagogisches Institut der Universität Freiburg.
- Stahl, M., Turner, H. M., & Imes, S. A. (1980). „The Impostor Phenomenon in High Achieving Women: in High School and College Science Majors.“ *Auf einer Versammlung der American Psychological Association vorgelegter Bericht, Montreal*, (3-4).
- Stanat, P., & Kunter, M. (2002). Geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede bei Fünfzehnjährigen im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissen* 4.Jahrgang Heft 1, 28-48.
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Book.
- Steuer, G. (2013). *Fehlerklima in der Klasse*. Springer: Wiesbaden.
- Steuer, G., & Dresel, M. (2015). A constructive error climate as an element of effective learning environments. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 57(2), 262.
- Surtees, P. G., Wainwright, N. W. J., & Pharoah, P. D. P. (2002). Psychosocial factors and sex differences in high academic attainment at Cambridge University. *Oxford Review of Education*, 28(1), 21–38. doi:10.1080/03054980120113616
- Thompson, T., Davis, H., & Davidson, J. (1998). Attributional and affective responses of impostors to academic success and failure outcomes. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 381–396. doi:10.1016/S0191-8869(98)00065-8
- Thompson, T., Foreman, P., & Martin, F. (2000). Impostor fears and perfectionistic concern over mistakes. *Personality and Individual Differences*, 29(4), 629–647. doi:10.1016/S0191-8869(99)00218-4

- Thompson, T. (2004). Failure avoidance: parenting, the achievement environment of the home and strategies for reduction. *Learning and Instruction*, 14(1), 3-26.
- Topping, M. E., & Kimmel, E. B. (1985). The imposter phenomenon: Feeling phony. *Academic Psychology Bulletin*, 7, S. 213-226.
- Torrin, M. L., & Kruschke, J. K. (2018). Analyzing ordinal data with metric models: What could possibly go wrong? *Journal of Experimental Social Psychology* Volume 79, 328-348 <https://osf.io/53ce9/>
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., & Robins, R. W. (2003). Stability of self-esteem across the life span. *Journal of personality and Social Psychology* 84(1), 205-220.
- Tuomini-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective Well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction*, 18, 251-266.
- Twenge, J. M. & Crocker, J. (2002). Race and self-esteem: Meta analyses comparing whites, blacks, Hispanics, Asians, and American Indians and comment on Gray-Little and Hafdahl (2000). *Psychological Bulletin*, 128, 371-408.
- Ulich, K. (2001). *Einführung in die Sozialpsychologie der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Urdu, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement, Examining achievement Goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology*, 96, 251-264.
- Vergauwe, J., Wille, B., Feys, M., DeFruyt, F., & Anseel, F. (2015). Fear of being exposed: the trait-relatedness of the impostor phenomenon and its relevance in the work context. *Journal of Business and Psychology* 30(3), 565-581.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Want, J., & Kleitman, S. (2006). Imposter phenomenon and self-handicapping: Links with parenting styles and self-confidence. *Personality and Individual Differences*, 40(5), 961–971.
- doi:10.1016/j.paid.2005.10.005

- Weber, H., & Laux, L. (1991). Bewältigung und Wohlbefinden. In A. Abele & P. Becker (Hrsg.), *Wohlbefinden. Theorie – Empirie – Diagnostik* (S. 139-154). Weinheim: Juventa.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weinfield, N., Sroufe, L. A., Egeland, B. & Carlson, E. A. (1999). The nature of individual differences in infant-caregiver attachment. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications* (pp. 68-88). New York: Guilford Press.
- Weingart, M., (2004). *Fehler zeichnen uns aus. Transdisziplinäre Grundlagen zur Theorie und Produktivität des Fehlers in Schule und Arbeitswelt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wentzel, K. R., (2005). Peer relationships, motivation and academic performance at school. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 279-296). New York: the Guilford Press.
- Wicki, W. (2015). *Entwicklungspsychologie*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Wirtz, M. A. (Hrsg.) (2009). *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Umwelt. Abgerufen von <https://portal.hogrefe.com/dorsch/Umwelt/>.
- Wittichen, H.-U. (1998). *Handbuch Psychische Störungen. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Whitley, B. E., Jr., McHugh, M. C., & Frieze, I. H. (1986). Assessing the theoretical models for sex differences in causal attributions of success & failure. In J. S. Hyde & M. C. Linn (Eds.), *The psychology of gender: Advances through meta-analysis* (pp.67-101). Baltimore, MD: Johns Hopkins Press.
- Wright, S.P., Horn, S.P. & Sanders, W.L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11(3), 57-67.
- Yerushalmi, E., & Polingher, C. (2006). Guiding students to learn from mistakes. *Physics Education*, 41(6),

532-538.

Zall, A. (2014). *Zum/r ImpostorIn erzogen – Die Biografie von Menschen mit dem Impostor Phänomen*. [Diplomarbeit]. Uni Wien, Österreich.

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum.

Zhao, B. & Olivera, F. (2006). Error reporting in organizations. *Academy of Management Review*, 31 (4), 1012-1030.

Ziegler, A. (2005). The actiotope model of giftedness. In R. Sternberg & J. Davisson (Hrsg.), *Conceptions of giftedness* (S. 411-434). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Ziegler, A., Heller, K. A., Schober, B., & Dresel, M. (2006). The actiotope: A heuristic model for the development of a research program designed to examine and reduce adverse motivational conditions influencing scholastic achievement. In D. Frey, H. Mandl, & L. v. Rosenstiel (Hrsg.), *Knowledge and action* (pp. 143-173). Göttingen, Germany: Hogrefe.

Ziegler, A. (2014). The Actiotope Model of Giftedness. In Robert J. Sternberg, & Janet E. Davidson (Hrsg.), *Conceptions of giftedness – Second Edition; Cambridge University Press* (pp. 411-434).

Zimmermann, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

Zorn, D. (2005). Academic culture feeds the impostor phenomenon. *Academic Leader: The Newsletter for Academic Deans and Department Chairs*, 21(8), 7-8.

Zumhasch, C. (2010). Schulleistungen, Selbstkonzepte sowie unterrichtsklimatische Einstellungen deutscher und italienischer Schüler. Quer- und Längsschnittbefunde zu einem bilingualen Schulversuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

12 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Aktiotop-Modell von Albert Ziegler (2005)	19
Abbildung 2: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf Schulstufen (N=373)	49
Abbildung 3: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schultypen (NMS, AHS, WMS); (N=373)	49
Abbildung 4: Clance Impostor Verteilung in vier Gruppen (m/w).....	51
Abbildung 5: Clance Impostor Verteilung in zwei Gruppen (m/w)	51
Abbildung 6: Ausprägung des Impostor-Phänomens.....	56
Abbildung 7: Häufigkeit Clance Impostor Skala in vier Gruppen (m/w).....	57
Abbildung 8: Geschlechtsunterschiede in der Clance Impostor Skala; Boxplot.....	57
Abbildung 9: Unterschiede in den affektiv-motivationalen Variablen zwischen IP-Betroffenen und Nicht-Betroffenen; Box Plot	58
Abbildung 10: Unterschiede in den schulischen Kontextfaktoren zwischen IP-Betroffenen und Nicht-Betroffenen; Box Plot	60
Abbildung 11: Einfache lineare Regression: affektiv-motivationale Variablen (unabhängig) und Clance Impostor Skala (abhängige Variable).....	63
Abbildung 12: Multiple lineare Regression: affektiv-motivationalen Variablen (unabhängig) und Clance Impostor Skala (abhängige Variable).....	64
Abbildung 13: Signifikanz U-Test bei Unterschiedlichen Trennwerten - IP-Betroffene und Nicht-Betroffene	98
Abbildung 14: Unterschiede in den affektiv-motivationalen Variablen (CIPS 3 Gruppen); Boxplot und Paarweise Vergleiche	99
Abbildung 15: Unterschiede in den schulische Kontextfaktoren (CIPS 3 Gruppen); Boxplot und Paarweise Vergleiche	100
Abbildung 16: Unterschiede in den affektiv-motivationalen Variablen (CIPS 4 Gruppen); Boxplot und Paarweise Vergleiche;	101
Abbildung 17: Unterschiede in den schulische Kontextfaktoren (CIPS 4 Gruppen); Boxplot und Paarweise Vergleiche;	102
Abbildung 18: Normalverteilungstest Clance Skala gesamt (Schülerinnen und Schüler)	102
Abbildung 19: Normalverteilungstest der Clance Skala nach Geschlechtern getrennt;	103

13 Tabellenverzeichnis

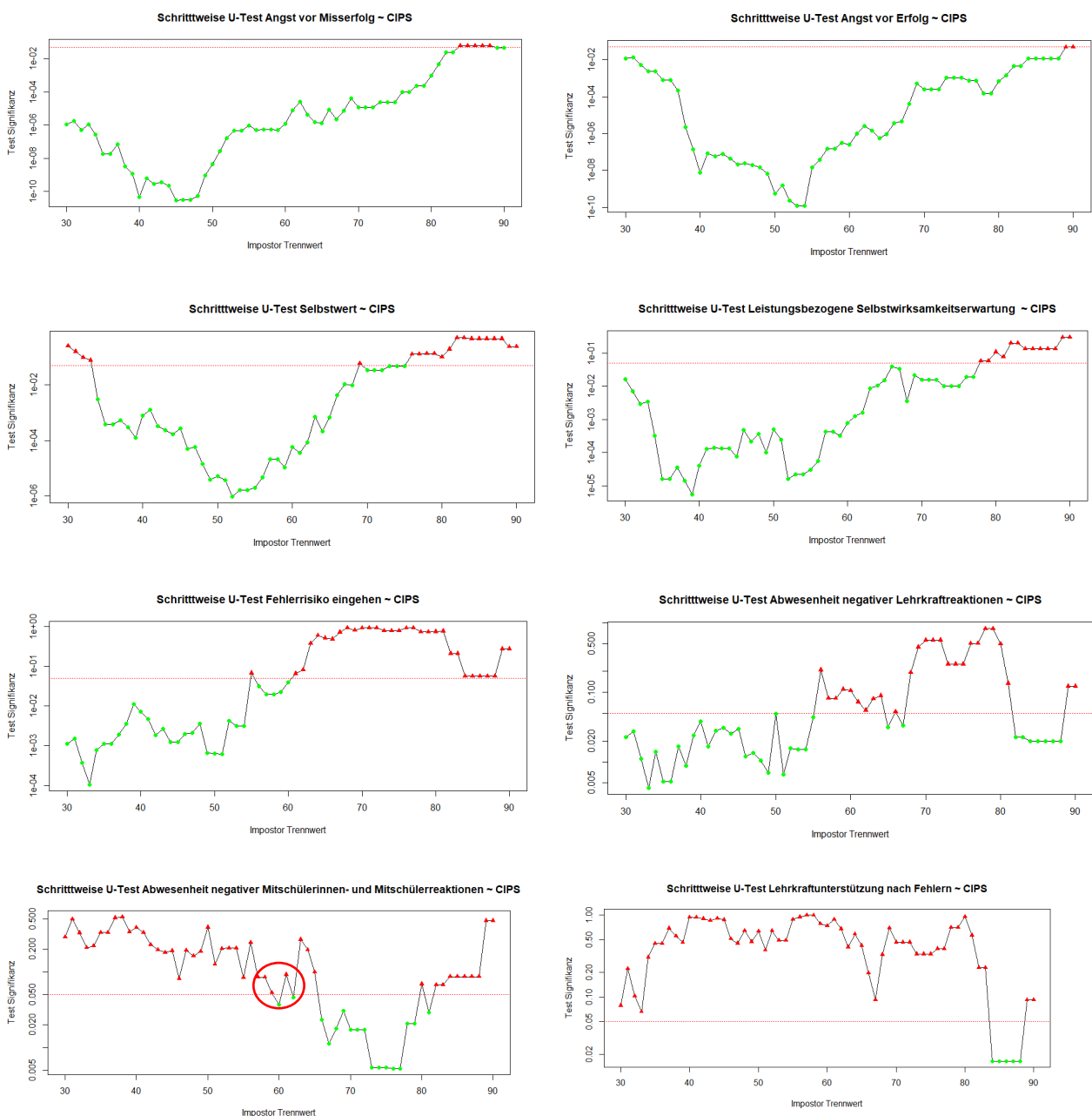
Tabelle 1: Clance Impostor Verteilung in vier Gruppen (n= 142).....	51
Tabelle 2: Clance Impostor Skala; Deskriptive Statistik für vier IP-Gruppen;.....	56
Tabelle 3: Clance-Impostor-Skala; Deskriptive Statistik für zwei IP-Gruppen;.....	56
Tabelle 4: Geschlechtsunterschiede in der Clance-Impostor-Skala; Mann-Whitney U-Test;	57
Tabelle 5: Unterschiede in den affektiv-motivationalen Variablen zwischen IP-Betroffenen und Nicht-Betroffenen; Mann-Whitney U-Test	58
Tabelle 6: Unterschiede in den schulischen Kontextfaktoren zwischen Impostor-Betroffenen und Nicht-Betroffenen; Mann-Whitney U-Test;	59
Tabelle 7: Effektstärke f nach Cohen (1992)	61
Tabelle 8: Korrelation nach Spearman zwischen affektiv-motivationalen Variablen und der Clance Impostor Skala.....	61
Tabelle 9: Einfache lineare Regression: affektiv-motivationale Variablen (unabhängig) und Clance-Impostor-Skala (abhängige Variable)	61
Tabelle 10: Multiple lineare Regression: affektiv-motivationale Variablen (unabhängig) und Clance-Impostor-Skala (abhängige Variable)	63

Tabelle 11: Korrelation nach Spearman zwischen schulische Kontextfaktoren und der Clance Impostor Skala	64
Tabelle 12: Einfache lineare Regression: schulische Kontextfaktoren (unabhängig) und Clance-Impostor-Skala (abhängige Variable)	65
Tabelle 13: Unterschiede in den affektiv-motivationalen Variablen (CIPS 3 Gruppen); Kruskal-Wallis H-Test (df=2); Bonferroni Post-Hoc Test.....	99
Tabelle 14: Unterschiede in den schulische Kontextfaktoren (CIPS 3 Gruppen); Kruskal-Wallis H-Test (df=2); Bonferroni Post-Hoc Test	99
Tabelle 15: Unterschiede in den affektiv-motivationalen Variablen (CIPS 4 Gruppen); Kruskal-Wallis H-Test (df=3); Bonferroni Post-Hoc Test.....	100
Tabelle 16: Unterschiede in den schulische Kontextfaktoren (CIPS 4 Gruppen); Kruskal-Wallis H-Test (df=3); Bonferroni Post-Hoc Test;	101
Tabelle 17: Normalverteilungstest Clance Skala gesamt (Schülerinnen und Schüler)	102
Tabelle 18: Normalverteilungstest der Clance Skala nach Geschlechtern getrennt;	102
Tabelle 19: Normalverteilungstest der affektiv-motivationalen Variablen;	103
Tabelle 20: Normalverteilungstest der schulischen Kontextfaktoren.....	103
Tabelle 21: Reliabilität	104
Tabelle 22: Trennschärfe Clance-Impostor-Skala	104
Tabelle 23: Trennschärfe affektiv-motivationale Faktoren	105
Tabelle 24: Trennschärfe schulischen Kontextfaktoren	106
Tabelle 25: Fehlende Werte bezogen auf die Gesamtstichprobe (n=373), Items mit mehr als 1% fehlender Daten	107
Tabelle 26: Fehlende Werte bezogen auf die untersuchte Stichprobe (n=142), Items mit mehr als 1% fehlender Daten.....	107
Tabelle 27: IP-Clance Fragebogen und Items deskriptive Statistik.....	122
Tabelle 28: Angst vor Misserfolg Fragebogen und Items deskriptive Statistik	122
Tabelle 29: Angst vor Erfolg Fragebogen und Items deskriptive Statistik.....	123
Tabelle 30: Selbstwert Fragebogen und Items deskriptive Statistik	123
Tabelle 31: Leistungsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung Fragebogen und Items deskriptive Statistik	123
Tabelle 32: Klassenklima Fragebogen und Items deskriptive Statistik.....	123
Tabelle 33: Analyse von Fehlern Fragebogen und Items deskriptive Statistik	124
Tabelle 34: Lernfunktionalität von Fehlern Fragebogen und Items deskriptive Statistik	124
Tabelle 35: Lehrkraftunterstützung nach Fehlern Fragebogen und Items deskriptive Statistik	124
Tabelle 36: Abwesenheit negativer Mitschülerinnen- und Mitschülerreaktionen Fragebogen und Items deskriptive Statistik	124
Tabelle 37: Abwesenheit negativer Lehrkraftreaktionen Fragebogen und Items deskriptive Statistik.....	125
Tabelle 38: Fehlerrisiko eingehen Fragebogen und Items deskriptive Statistik.....	125
Tabelle 39: Abkürzungslegende: statistische und mathematische Symbole	126

14 Appendix 1: Wiederholung des U-Tests bei wachsendem Impostor-Trennwert (30 – 90)

In der vorliegenden Masterarbeit wurden diejenigen leistungsfähigen Schülerinnen und Schüler als IP-Betroffene betrachtet, die mehr als 60 Punkte auf der Clance Impostor Skala erreicht haben: d.h. der Entscheidungswert zwischen IP-Betroffene und Nicht-Betroffene lag bei 60. Um die Ergebnisse bei diesem Trennwert auf Stabilität und Zuverlässigkeit zu prüfen, wurde auch alle diskreten Werte zwischen 30 und 90 dem U-Test unterzogen. Die Ergebnisse dieser Überprüfungen veranschaulichen die nachfolgende Abbildungen. (Die Tests der affektiv-motivationalen Variablen sind gerichtet, und die Tests der schulischen Kontext Faktoren ungerichtet.) Die Signifikanz p (y-Achse) ist logarithmisch abgebildet. Die rote Linie entspricht p (Signifikanz) = .05 (nicht auf allen Bildern sichtbar). Rechnungen und Graphiken wurden mit den Softwareprogrammen „R-Studio“ (Version 1.3.1056) und „R“ (Version 4.0.2) erstellt.

Bei der Skala „*Abwesenheit negative Mitschülerinnen- und Mitschülerreaktionen*“ wird mit einem roten Kreis gezeigt, wo der Test in Bereich 59 bis 63 nicht „stabil“ signifikant ist (bei 59, 61 und 63 nicht signifikant, während bei 60 und 62 doch signifikant).



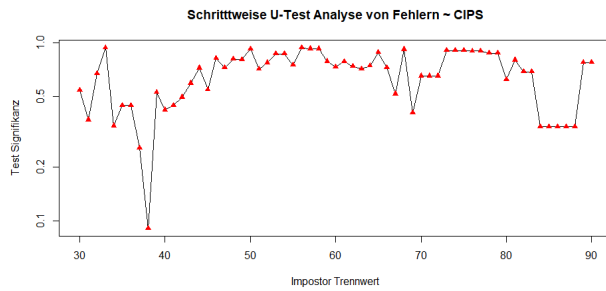
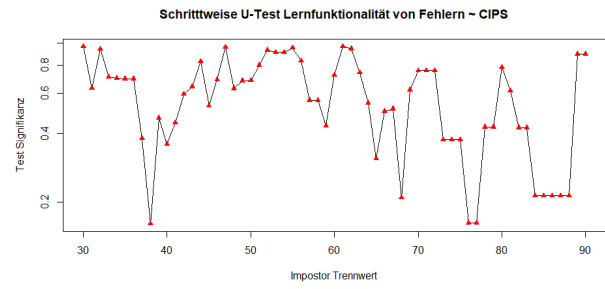
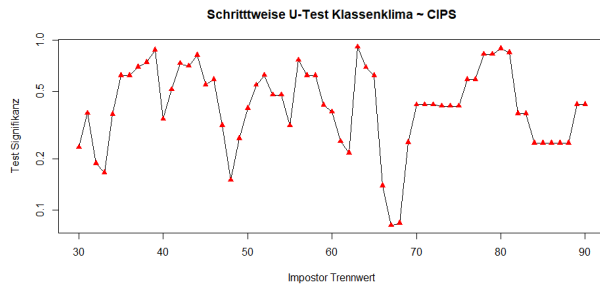


Abbildung 13: Signifikanz U-Test bei Unterschiedlichen Trennwerten - IP-Betroffene und Nicht-Betroffene

15 Appendix 2: Forschungsfragen 2a und 2b (Impostor in drei Gruppen)

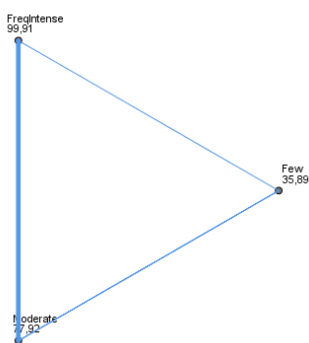
15.1 Impostor und affektiv-motivationale Variablen

Tabelle 13: Unterschiede in den affektiv-motivationalen Variablen (CIPS 3 Gruppen); Kruskal-Wallis H-Test (df=2); Bonferroni Post-Hoc Test

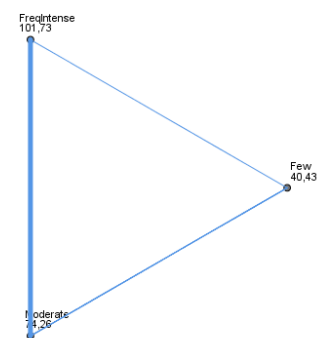
Skala	Kruskal-Wallis H-Test			Signifikanz Paarweise Vergleiche		
	H	p	n	Few-Moderate	Few-FreqIntense	Moderate-FreqIntense
Angst vor Misserfolg	48.703	.000*	142	.000*	.000*	.030
Angst vor Erfolg	42.323	.000*	142	.000*	.000*	.004
Selbstwert	18.481	.000*	142	.171	.000*	.011
Leistungsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung	19.115	.000*	142	.008	.000*	.180

* $p < .001$; Signifikanzwerte werden von der Bonferroni-Korrektur für mehrere Tests angepasst.

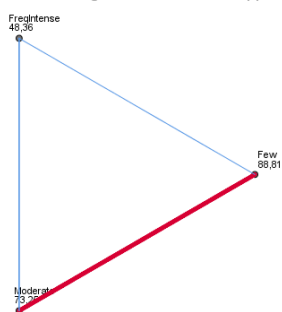
Paarweise Vergleiche von CIPS 3 Gruppen



Paarweise Vergleiche von CIPS 3 Gruppen



Paarweise Vergleiche von CIPS 3 Gruppen



Paarweise Vergleiche von CIPS 3 Gruppen

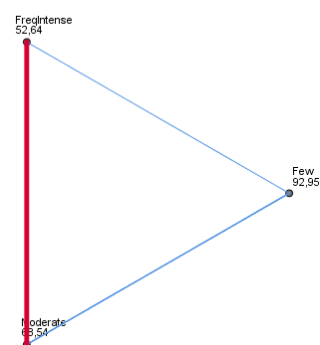


Abbildung 14: Unterschiede in den affektiv-motivationalen Variablen (CIPS 3 Gruppen); Boxplot und Paarweise Vergleiche

15.2 Impostor und schulische Kontextfaktoren

Nur die folgende drei Variablen waren weiter getestet worden: „Fehlerrisiko eingehen“, „Abwesenheit negativer Mitschülerinnen- und Mitschülerreaktionen“, „Abwesenheit negativer Lehrkraftreaktionen“. Hier nun die genauen Ergebnisse und graphischen Darstellungen:

Tabelle 14: Unterschiede in den schulische Kontextfaktoren (CIPS 3 Gruppen); Kruskal-Wallis H-Test (df=2); Bonferroni Post-Hoc Test

	Kruskal-Wallis H-Test		Signifikanz Paarweise Vergleiche	
	H	p	Few-Moderate	Moderate-FreqIntense

Skala	H	p	n	Few-Moderate	Few-FreqIntense	Moderate-FreqIntense
Abwesenheit negativer Lehrkraftreaktionen	5.195	.074	141	---	---	---
Abwesenheit negativer Mitschülerinnen- und Mitschülerreaktionen	4.383	.112	141	---	---	---
Fehlerrisiko eingehen	8.588	.014	140	.111	.013	.721

* $p < .001$; Signifikanzwerte werden von der Bonferroni-Korrektur für mehrere Tests angepasst.

Paarweise Vergleiche von CIPS 3 Gruppen

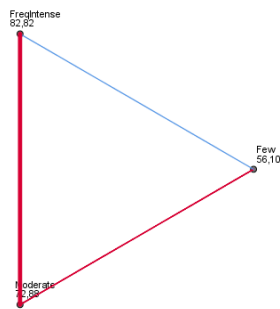


Abbildung 15: Unterschiede in den schulische Kontextfaktoren (CIPS 3 Gruppen); Boxplot und Paarweise Vergleiche

16 Appendix 3: Forschungsfragen 2a und 2b (Impostor in vier Gruppen)

Die Gruppe „Intense“ hatte nur fünf (5) Mitglieder, das ist sehr wenig. Die Ergebnisse der Verteilung in vier Gruppen könnte von dieser geringen Häufigkeit eventuell beeinflusst werden. Das heißt, dass die Zusammenfassung von „Frequently“ und „Intense“ für diese Stichprobe ($N = 142$) auf jedem Fall empfehlenswert ist. Eine größere Stichprobe könnte eventuell andere Ergebnisse zeigen.

Interessant ist, dass tatsächlich die zwei Gruppen „Frequently“ und „Intense“ beim H-Test nie einen statistischen signifikanten Unterschied zeigen. Graphisch ist das auch sichtbar: auch wenn der H-Test insgesamt signifikant ist, also zwischen Gruppen ein signifikanter Unterschied besteht, bezieht sich das nie auf einen Unterschied zwischen „Frequently“ und „Intense“ (rote Linie).

16.1 Impostor und affektiv-motivationale Variablen

Tabelle 15: Unterschiede in den affektiv-motivationalen Variablen (CIPS 4 Gruppen); Kruskal-Wallis H-Test ($df=3$); Bonferroni Post-Hoc Test

Skala	Kruskal-Wallis H-Test			Signifikanz Paarweise Vergleiche					
	H	p	n	Few-Moderate	Few-Frequently	Few-Intense	Moderate-Frequently	Moderate-Intense	Frequently-Intense
Angst vor Misserfolg	51.310	.000*	142	.000*	.000*	.000*	.317	.056	.639
Angst vor Erfolg	44.904	.000*	142	.000*	.000*	.000*	.065	.024	.649
Selbstwert	18.481	.000*	142	.342	.000*	.227	.033	1.000	1.000
Leistungsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung	19.155	.000*	142	.016	.000*	.140	.510	1.000	1.000

* $p < .001$; Signifikanzwerte werden von der Bonferroni-Korrektur für mehrere Tests angepasst.

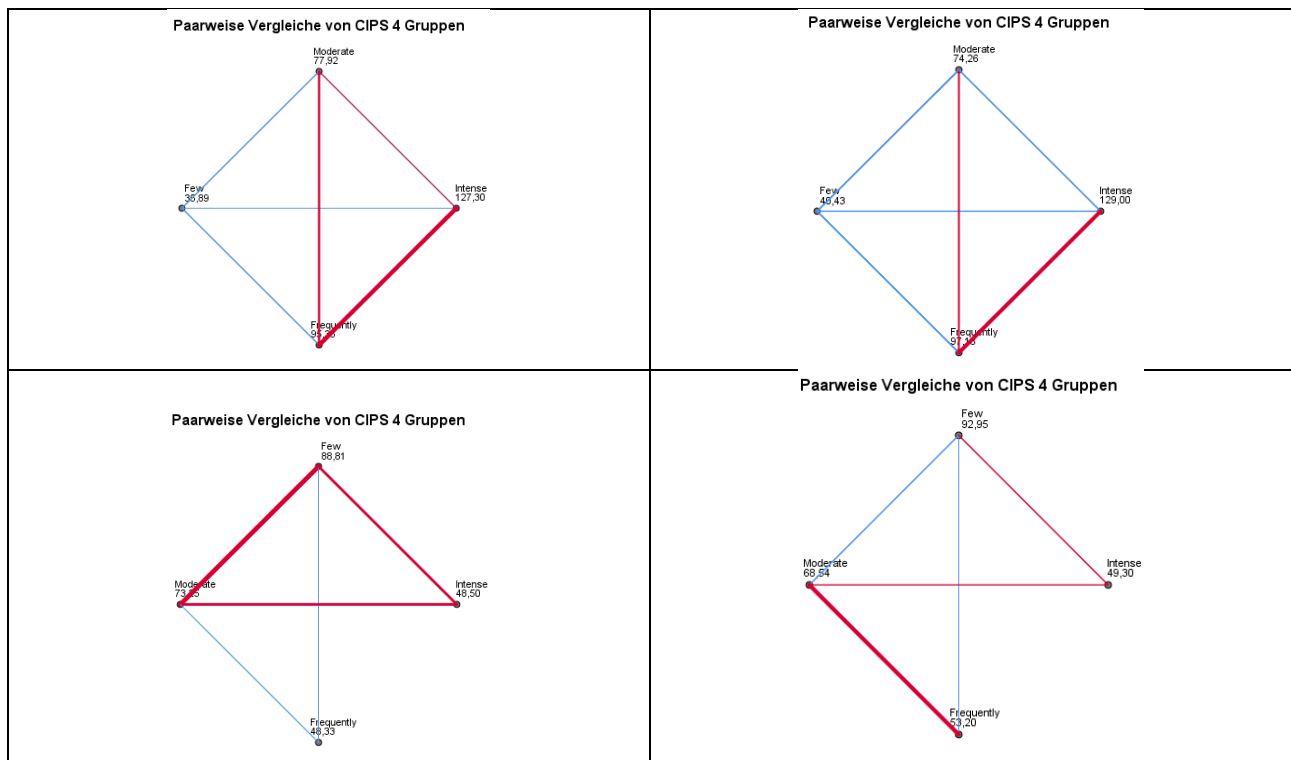


Abbildung 16: Unterschiede in den affektiv-motivationalen Variablen (CIPS 4 Gruppen); Boxplot und Paarweise Vergleiche;

16.2 Impostor und schulische Kontextfaktoren

Nur die folgende drei Variablen sind weiter getestet worden: „Fehlerrisiko eingehen“, „Abwesenheit negativer Mitschülerinnen- und Mitschülerreaktionen“ und „Abwesenheit negativer Lehrkraftreaktionen“.

Tabelle 16: Unterschiede in den schulische Kontextfaktoren (CIPS 4 Gruppen); Kruskal-Wallis H-Test (df=3); Bonferroni Post-Hoc Test;

Skala	Kruskal-Wallis H-Test			Signifikanz Paarweise Vergleiche					
	H	p	n	Few-Moderate	Few-Frequent	Few-Intense	Moderate-Frequent	Moderate-Intense	Frequent-Intense
Abwesenheit negativer Lehrkraftreaktionen	5.215	.157	141	---	---	---	---	---	---
Abwesenheit negativer Mitschülerinnen- und Mitschülerreaktionen	5.814	.121	141	---	---	---	---	---	---
Fehlerrisiko eingehen	9.810	.020	140	.222	.014	1.000	.856	1.000	1.000

* p< .001; Signifikanzwerte werden von der Bonferroni-Korrektur für mehrere Tests angepasst.

Paarweise Vergleiche von CIPS 4 Gruppen

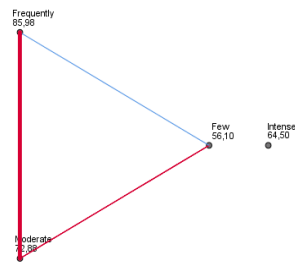


Abbildung 17: Unterschiede in den schulische Kontextfaktoren (CIPS 4 Gruppen); Boxplot und Paarweise Vergleiche;

17 Appendix 4: Test auf Normalverteilung

Tabelle 17: Normalverteilungstest Clance Skala gesamt (Schülerinnen und Schüler)

17.1 Normalverteilungstest Clance Skala gesamt (Schülerinnen und Schüler)

Tests auf Normalverteilung		Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
Skala	n	Statistik	Signifikanz	Statistik	Signifikanz
ClanceImpostor	142	0.060	.200	0.980	.034

Nach dem Kolmogorov-Smirnov Test könnte man sagen ($p = .200 > .05$, $n = 142$), dass die Clance Skala normalverteilt ist, während dies nach Shapiro-Wilk nicht zutrifft ($p = .019 < .05$, $n = 142$). Es lässt sich subsumieren, dass sie annähernd normalverteilt ist. Das zeigt sich auch in der grafischen Darstellung. Die Form der Verteilung ist annähernd normalverteilt, der Q-Q Plot ist bei den mittleren Werten normalverteilt, während bei den extremeren Werten die Residuen größer sind.

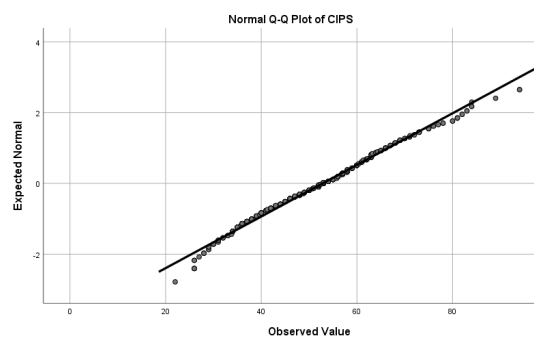
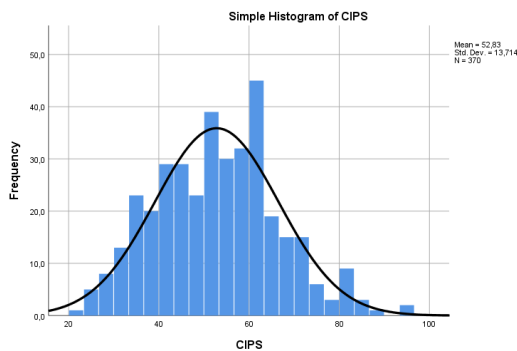


Abbildung 18: Normalverteilungstest Clance Skala gesamt (Schülerinnen und Schüler)

17.2 Normalverteilungstest der Clance Skala nach Geschlechtern getrennt

Tabelle 18: Normalverteilungstest der Clance Skala nach Geschlechtern getrennt;

Tests auf Normalverteilung			Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
Skala	Geschlecht	n	Statistik	Signifikanz	Statistik	Signifikanz
ClanceImpostor	weiblich	83	0.074	.200	0.985	.449
	männlich	59	0.097	.200	0.957	.034

Die Teilstichprobe „weiblich“ ist nach Kolmogorov-Smirnov ($p = .200 > .05$, $n = 83$) und nach Shapiro-Wilk ($p = .449 > .05$, $n = 83$) normalverteilt. Die Teilstichprobe „männlich“ ist zwar nach Kolmogorov-S. ($p = .200 > .05$,

$n = 59$) normalverteilt, nicht aber nach Shapiro-W. ($p = .034 < .05$, $n = 59$). Diese Ergebnisse sind auch in den Grafiken erkennbar.

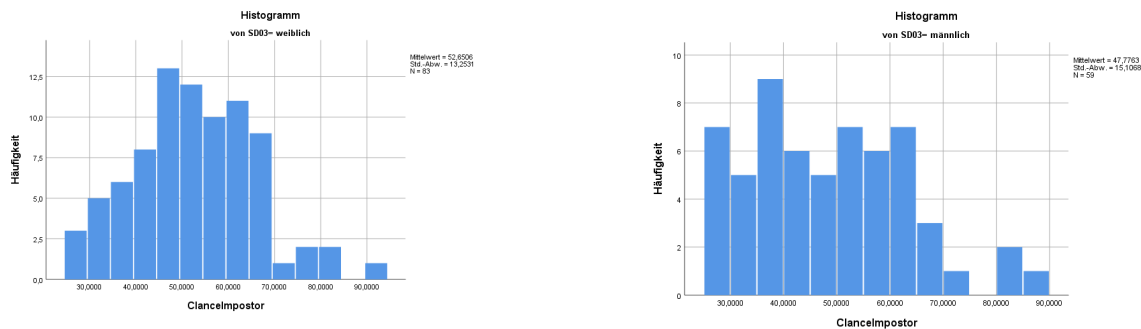


Abbildung 19: Normalverteilungstest der Clance Skala nach Geschlechtern getrennt;

17.3 Normalverteilungstest der affektiv-motivationalen Variablen

Tabelle 19: Normalverteilungstest der affektiv-motivationalen Variablen;

Tests auf Normalverteilung		Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
Skala	n	Statistik	Signifikanz	Statistik	Signifikanz
Angst vor Misserfolg	142	0.104	.001	0.940	.000*
Angst vor Erfolg	142	0.073	.064	0.976	.014
Selbstwert	142	0.087	.010	0.982	.060
Leistungsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung	142	0.138	.000*	0.920	.000*

* $p < .001$;

Keine der vier Variablen resultiert eindeutig normalverteilt, da die Variablen „Angst vor Erfolg“ und „Selbstwert“ jeweils nur einen NV-Test mit einem p-Wert größer als .05 aufweisen.

17.4 Normalverteilungstest der schulischen Kontextfaktoren

Tabelle 20: Normalverteilungstest der schulischen Kontextfaktoren

Tests auf Normalverteilung		Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
Skala	n	Statistik	Signifikanz	Statistik	Signifikanz
Klassenklima	139	0.130	.000*	0.940	.000*
Lehrkraftunterstützung nach Fehlern	139	0.143	.000*	0.955	.000*
Abwesenheit negativer Lehrkraftreaktionen	139	0.119	.000*	0.947	.000*
Abwesenheit negativer Mitschülerinnen- und Mitschülerreaktionen	139	0.080	.029	0.982	.066
Analyse von Fehlern	139	0.082	.022	0.985	.118
Lernfunktionalität von Fehlern	139	0.127	.000*	0.952	.000*
Fehlerrisiko eingehen	139	0.151	.000*	0.917	.000*

* $p < .001$;

In grün sind diejenigen Ergebnisse markiert, bei denen die Signifikanz grösser als 0,05 ist.

Keine der vier Variablen resultiert eindeutig normalverteilt, obwohl die Fehlerklimaskalen „Analyse von Fehlern“ und „Lernfunktionalität von Fehlern“ beim Shapiro-Wilk-Test einen p-Wert aufweisen, der etwas größer als 0,05 ist.

18 Appendix 5: Reliabilitätsanalyse

Vor der tatsächlichen Berechnung der Ergebnisse wurde die Reliabilität an der Gesamtstichprobe (n= 373) geprüft. Wenn in einer Skala nicht alle Items in die gleiche Richtung (positiv oder negativ) interpretierbar waren, wurden nicht passende Items invertiert, um die Reliabilität berechnen zu können. Das war nur einmal nötig: „Item F105_4“ der Skala „Lehrerunterstützung bei Fehler“.

Bei der Reliabilitätsberechnung (siehe **Tabelle 21**) zeigt sich, dass alle Cronbach-Alpha-Werte größer als 0.7 sind. Das heißt, alle erhobenen Daten entsprechen der notwendigen internen Konsistenz und Qualität (alle 12 Skalen können als „zuverlässig“ betrachtet werden). Es gibt auch Reliabilitätswerte, die größer als 0.8 sind und daher als „gut“ bezeichnet werden können. Die Reliabilität der Clance-Skala hat einen Wert über 0.9 und kann als „exzellent“ bezeichnet werden.

Tabelle 21: Reliabilität

Skala	Items	Cronbach α (n= 373)
Clance Impostor Skala	20	0.902
Angst vor Misserfolg	5	0.712
Angst vor Erfolg	4	0.712
Selbstwert	5	0.769
Leistungsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung	3	0.751
Klassenklima	3	0.822
Analyse von Fehlern	4	0.703
Lernfunktionalität von Fehlern	4	0.712
Lehrkraftunterstützung nach Fehlern	4	0.775
Abwesenheit negativer Mitschülerinnen- und Mitschülerreaktionen	4	0.877
Abwesenheit negativer Lehrkraftreaktionen	4	0.819
Fehlerrisiko eingehen	3	0.819

18.1 Trennschärfe

Die Trennschärfe (oder *korrigierte Item-Skala-Korrelation*), die besagt wie hoch jedes Item mit allen anderen Items korreliert, sollte Werte von 0.3 oder mehr erreichen. Kleinere Werte als 0.3, sollten verworfen oder überarbeitet werden. Die einzigen zwei Items dieser Studie mit einer Trennschärfe kleiner als 0.3 finden sich in der Clance-Impostor- Skala (F112_01: 0.290 und F112_02:0.211; siehe **Tabelle 22**) – allerdings nur bei der Stichprobe mit n=373. Bei n=142 ist die Trennschärfe bei allen Items groß genug. Diese Stichprobe ist für die Studienergebnisse relevant. Daher wurde kein Item eliminiert

Tabelle 22: Trennschärfe Clance-Impostor-Skala

Skala	Items	Cronbach α (n= 373)	Trennschärfe *	Cronbachs α , wenn Item weggelassen
CIPS Clance Impostor Skala	20	0.902		

CIPS1	F115_11	0.500	0.899
CIPS2	F115_12	0.541	0.898
CIPS3	F115_13	0.698	0.893
CIPS4	F115_14	0.641	0.895
CIPS5	F115_15	0.680	0.894
CIPS6	F115_16	0.525	0.898
CIPS7	F115_17	0.600	0.896
CIPS8	F115_18	0.564	0.897
CIPS9	F115_19	0.514	0.898
CIPS10	F115_20	0.416	0.901
CIPS11	F112_01	0.290	0.903
CIPS12	F112_02	0.211	0.906
CIPS13	F112_03	0.575	0.897
CIPS14	F112_04	0.585	0.896
CIPS15	F112_05	0.620	0.895
CIPS16	F112_06	0.629	0.895
CIPS17	F112_07	0.554	0.897
CIPS18	F112_08	0.459	0.900
CIPS19	F112_09	0.570	0.897
CIPS20	F112_10	0.488	0.899

Tabelle 23: Trennschärfe affektiv-motivationale Faktoren

	Skala	Items	Cronbach α (n= 373)	Trennschärfe *	Cronbachs α , wenn Item weggelassen
AvM	Angst vor Misserfolg	5	0.712		
		AvM1		0.491	0.655
		AvM2		0.621	0.602
		AvM3		0.393	0.696
		AvM4		0.521	0.651
		AvM5		0.365	0.711
AvE	Angst vor Erfolg	4	0.712		
		AvE1		0.467	0.668
		AvE2		0.492	0.655
		AvE3		0.548	0.618
		AvE4		0.494	0.654
SW	Selbstwert	5	0.769		
		SW1		0.636	0.698
		SW2		0.567	0.723
		SW3		0.362	0.782
		SW4		0.566	0.724
		SW5		0.619	0.697
ASKU	Leistungsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung	3	0.751		
		ASKU1		0.635	0.606
		ASKU3		0.517	0.737
		ASKU2		0.590	0.656

Tabelle 24: Trennschärfe schulischen Kontextfaktoren

	Skala	Items	Cronbach α (n= 142)	Trennschärfe *	Cronbachs α , wenn Item weggelassen
KK	Klassenklima	3	0.822		
	KK1	F114_01		0.711	0.720
	KK2	F114_04		0.636	0.799
	KK3	F114_07		0.699	0.737
FA	Analyse von Fehlern	4	0.703		
	FA1	F114_02		0.463	0.655
	FA2	F114_05		0.503	0.630
	FA3	F114_08		0.540	0.606
	FA4	F114_10		0.446	0.664
FU	Lernfunktionalität von Fehlern	4	0.712		
	FU1	F114_03		0.481	0.660
	FU2	F114_06		0.483	0.659
	FU3	F114_09		0.522	0.635
	FU4	F114_11		0.508	0.643
LUe	Lehrkraftunterstützung nach Fehlern	4	0.775		
	LUe1	F105_01		0.635	0.693
	LUe2 (inverted)	F105_04 (inverted)		0.467	0.777
	LUe3	F105_07		0.579	0.719
	LUe4	F105_10		0.639	0.687
nRM	Abwesenheit negativer Mitschülerinnen- und Mitschülerreaktionen	4	0.877		
	nRM1	F105_02		0.715	0.850
	nRM2	F105_05		0.746	0.838
	nRM3	F105_08		0.786	0.822
	nRM4	F105_11		0.694	0.858
nRL	Abwesenheit negativer Lehrkraftreaktionen	4	0.819		
	nRL1	F105_03		0.648	0.770
	nRL2	F105_06		0.640	0.773
	nRL3	F105_09		0.649	0.768
	nRL4	F105_12		0.631	0.777
FR	Fehlerrisiko eingehen	3	0.819		
	FR1	F108_01		0.574	0.846
	FR2	F108_02		0.734	0.685
	FR3	F108_03		0.714	0.707

19 Appendix 6: Fehlende Werte

Tabelle 25: Fehlende Werte bezogen auf die Gesamtstichprobe (n=373), Items mit mehr als 1% fehlender Daten

Item	N	Fehlende Werte	Prozent
F114_02	365	8	2,145%
F115_16	365	8	2,145%
F112_08	367	6	1,609%
F105_02	369	4	1,072%
F108_01	369	4	1,072%
F114_08	369	4	1,072%
F115_13	369	4	1,072%
F115_14	369	4	1,072%
F115_19	369	4	1,072%
F115_20	369	4	1,072%

Tabelle 26: Fehlende Werte bezogen auf die untersuchte Stichprobe (n=142), Items mit mehr als 1% fehlender Daten

Item	N	Fehlende Werte	Prozent
F105_12	139	3	2,113%
F105_04	140	2	1,408%
F108_01	140	2	1,408%
F108_02	140	2	1,408%
F108_03	140	2	1,408%

20 Appendix 7: Zusätzliche Informationen

20.1 Stadtschulrat: Anmeldeformular zur Datenerhebung



Wissenschaftliche Erhebung an Schulen – Übersichtsblatt

Bitte elektronisch fertigen!

Antragsteller/in: Name: MMag. Kathrin RAIMO, BSc Adresse: ***** E-Mail: ***** Tel. Nr.: *****	Hochschule/Universität: Universität Wien Institut: Psychologie/Institut fuer Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft Kontakt Daten der betreuenden Einrichtung (E-Mail): *****@univie.ac.at
Titel der Arbeit: Das Impostor Phänomen und schulische Kontextfaktoren in der Sekundarstufe	Art der Arbeit: ☐ Bachelorarbeit ☒ Masterarbeiten ☐ Dissertationen
Schulstandort(e): (Schulart; Adresse; Name der/s Schulleiter/in) AHS St. Ursula; 23, Franz-Asenbauerg. 49; Fr. Dr. *** **; AHS/NMS Theodor Kramer; 22, Theodor Kramer Strasse 3; Fr. Dr. *** **; NMS der Dominikanerinnen; 13, Schlossberggasse 17; Hr. Dir. *** **; NMS Herthergasse; 12, Herthergasse 28; Hr. Dir. *** **;	
Angaben zur Stichprobe: Schulstufe(n): 7. - 10. Anzahl der Klassen: 33 geschätzte Anzahl der Befragten: 1.000	
Untersuchungszeitraum: von 1.6.2017 bis 29.6.2017	Dauer der Erhebung: (z.B. S&S-Fragebogen 10 Minuten; L&L-Interview á 15 Minuten an 3 Tagen) S&S-Fragebogen 12 min;
Betreuer/in der Arbeit: Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Barbara Schober; Dekanin der Fakultät für Psychologie	
Kontakt Daten Betreuer/in (E-Mail): *****@univie.ac.at; 1, Universitätsstrasse 7 (NIG);	

Folgende Beilagen sind dem Antrag entsprechend der vorgegebenen Nummerierung gesammelt beizulegen:

1. Formelles Ansuchen
2. Informationen zur Arbeit:
 - a) Hypothese/klare Fragestellung
 - b) kurzer Abriss/theoretische Grundlagen, wissenschaftlicher Hintergrund
 - c) Auswertungsmethoden/wissenschaftliche Methoden
 - d) Organisationsplan/Arbeitsplan, Zeitplan
 - e) Bestätigung durch die Betreuerin/ den Betreuer der Arbeit
3. Elternbrief
4. Informationsblatt für Lehrer/innen
5. Untersuchungsmaterialien
 - Interviewleitfragen
 - Fragebogen
 - Sonstiges
6. Verpflichtungserklärung auf Datengeheimnis & Zustimmungserklärung –
 digitale Übermittlung (Vorlage des SSR für Wien)
7. Schriftliche Zustimmungserklärung der Schulleiter/innen



20.2 Stadtschulrat: Kriterienkatalog und wichtige Informationen

Informationsblatt für Interessenten

Bei der Erteilung von Bewilligungen für wissenschaftliche Erhebungen wird seitens des Stadtschulrates für Wien nach folgenden Richtlinien vorgegangen:

1. Alle Erhebungen unterliegen striktester Anonymität. Es dürfen nur SchülerInnen deren Eltern schriftlich zustimmen (Elternbrief) teilnehmen. Bei Mithilfe der Lehrerschaft muss der Nachweis der Freiwilligkeit vorliegen.

Die Erhebung muss einen direkten Bezug zum aktuellen Lehrplan aufweisen, im Interesse des Stadtschulrates für Wien liegen und über einen unabdingbaren Schulbezug verfügen.

Es wird darauf hingewiesen, dass je nach Anzahl der betroffenen Schultypen mit einer Begutachtungsdauer (Stellungnahmeverfahren) von mindestens vier bis sechs Wochen zu rechnen ist.

2. Bewilligungen werden grundsätzlich AUSSCHLIESSLICH erteilt für Erhebungen im Zuge von:

- a) Dissertationen
- b) Diplomarbeiten an Pädagogischen Akademien
- c) Diplomarbeiten einzelner Hochschulen
- d) Projekte von wissenschaftlichen Instituten
- e) Erhebungen mit medizinischen Schwerpunkten

3. Vom Antragsteller sind folgende Unterlagen einzureichen:

- a) Formelles Ansuchen um Erteilung einer Bewilligung
(Dieses Ansuchen muss bereits die betreffenden Schulstandorte enthalten, an welchen die Erhebung durchgeführt werden soll. Dazu ist ferner die (mündliche) Zusage der betreffenden Direktionen einzuholen, vorbehaltlich der zu erwartenden Genehmigung. Siehe Pkt. 5)
- b) Organisationsplan
Darin müssen genaue Angaben aufscheinen (Fragebogen, Dauer der Erhebung, Art der Durchführung, Entwurf eines Elternbriefes, Informationsschreiben an die Lehrer etc.).
- c) Bestätigung des(r) die Diplomarbeit/Dissertation betreuenden Professors(in)/Assistent/in
- d) Kurzer Abriss der theoretischen Grundlagen (Theoriezugang) für die geplante Untersuchung
- e) Operationalisierung der Fragestellung(en) bzw. der zu überprüfenden Arbeitshypothesen
- f) Vorlage des Untersuchungsmaterials (z. B. Fragebogen, Tests, etc.)
- g) Angaben hinsichtlich Untersuchungszeitraum/-dauer und Stichprobe (Größe, Alter, Schultyp)
- h) Geplante Auswertungsmethode
- i) Verpflichtungserklärung zur Wahrung des Datenschutzes und zur Verwertung der Daten nur innerhalb der Diplomarbeit/Dissertation
- j) Zustimmung zur verbindlichen Übersendung einer Kurzfassung der Untersuchungsergebnisse an den Stadtschulrat (siehe Pkt.6)

4. Je nach inhaltlicher Ausprägung der beantragten Erhebung, können die begutachtenden Fachabteilungen des Stadtschulrates für Wien ergänzend die Stellungnahmen der Personalvertretungen und Lehrerververtretungen sowie der Elternverbände einholen.

5. Erst nach Vorliegen einer schriftlichen Genehmigung durch den Stadtschulrat für Wien und der Zustimmung der betroffenen Schulen kann mit einer wissenschaftlichen Untersuchung begonnen werden. Es wird darauf hingewiesen, dass einzelne Schulen (Direktionen) lediglich eine Zusage hinsichtlich der organisatorischen Durchführbarkeit an ihrem eigenen Standort geben können und sollen, nicht jedoch eine Befürwortung hinsichtlich der prinzipiellen Durchführung und Genehmigung der gesamten wissenschaftlichen Erhebung vornehmen können, da diese dem Stadtschulrat für Wien vorbehalten ist.

6. Nach Fertigstellung der Studie ist dem Stadtschulrat für Wien unter Angabe der Bewilligungszahl ein Ansichtsexemplar zu übermitteln.

20.3 Stadtschulrat: Verpflichtungserklärung

VERPFLICHTUNGSERKLÄRUNG AUF DAS DATENGEHEIMNIS

Name des/der Antragstellers/in MMag. Kathrin Raimo BSc.

1. Verpflichtung:

Ich verpflichte mich:

- das Datengeheimnis gemäß den Bestimmungen des Bundesgesetzes über den Schutz personenbezogener Daten, BGBl. 165/99 (Datenschutzgesetz 2000 - DSG 2000) zu wahren und
- personenbezogene Daten ausschließlich für die bewilligte Studie zu verwenden.

2. Erläuterungen:

Mir ist bekannt,

- dass es insbesondere untersagt ist, unbefugten Personen oder unzuständigen Stellen Daten mitzuteilen oder ihnen die Kenntnisnahme zu ermöglichen, sowie Daten zu einem anderen Zweck als zur Erstellung einer Diplomarbeit/Dissertation zu verwenden,
- dass diese Verpflichtungen auch nach Beendigung meiner Tätigkeit fortbestehen,
- dass weiterreichende andere Bestimmungen über die Geheimhaltungspflichten von der oben angeführten Verpflichtung unberührt bleiben, sofern sie mit dem Datenschutzgesetz nicht im Widerspruch stehen,
- dass Verstöße gegen die oben angeführte Verpflichtung geahndet werden können und auch strafrechtliche Konsequenzen nach sich ziehen können.

Ort, Datum

Wien, 24.4.2017

Unterschrift: _____

20.4 Elternbrief

Einverständniserklärung

Wien, 12. Juni 2017

Sehr geehrte Eltern,

die Universität Wien (Institut für angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft) führt mit dem Einverständnis des Stadtschulrats Wien eine Studie an Wiener Schulen durch. Ziel ist es die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler besser zu erforschen um dazu beizutragen deren Lernmotivation langfristig aufrechtzuerhalten bzw. zu stärken.

Zu diesem Zweck werden die Schülerinnen und Schüler zu ihren Erfahrungen und Einstellungen zu Themen, die in der Schule und für das Lernen wichtig sind (wie z.B. der bisherige Umgang mit Erfolgen und Fehlern) befragt.

An der Schule Ihres Kindes möchten wir diese Befragung im Juni im Rahmen des normalen Schulunterrichts, in den PC-Räumen durchführen. Die Angaben, die Ihr Kind macht, werden völlig anonymisiert weiterverarbeitet und nicht an Dritte weitergegeben.

Wir bitten Sie Ihrem Kind die Teilnahme an dieser Umfrage zu ermöglichen, die maximal 20 Minuten lang dauern wird. Falls Sie nicht damit einverstanden sind, dass Ihr Kind an der Befragung teilnimmt, füllen Sie bitte den angefügten Abschnitt aus und retournieren Sie ihn bitte bis Mittwoch, 14. Juni 2017.

Herzlichen Dank für Ihre Hilfe!

Mit freundlichen Grüßen

MMag. Kathrin Raimo, BSc

Ich möchte NICHT, dass meine Tochter/mein SohnKlasse....an der Studie im Juni teilnimmt.

Unterschrift des Erziehungsberechtigten

20.5 Informationsblatt für LehrerInnen

MMag. Kathrin Raimo, BSc

Email-Adresse: *****@unet.univie.ac.at

Telefon: **** *

Informationsblatt für LehrerInnen

Sehr geehrte Lehrerinnen und Lehrer,

am Arbeitsbereich Bildungspsychologie & Evaluation (Institut für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft) an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien wird zu zahlreichen Themen geforscht, die von großer Relevanz für gesellschaftliche Bildungsprozesse sind. Durch den starken Anwendungsbezug werden Erkenntnisse generiert, die darauf abzielen, unsere Schülerinnen und Schüler optimal zu fördern.

Ein Thema, das momentan im Fokus steht, ist das sogenannte Impostor-Phänomen. Betroffene fühlen sich fälschlicherweise als „Betrüger“, da sie bisherige Erfolge nicht auf das eigene Können und Wissen, sondern auf externe Faktoren, wie z.B. Glück, zurückführen. Dies hat weitreichende Konsequenzen für Motivation und Wohlbefinden der Betroffenen.

Ich bin eine Deutsch- und Italienischlehrerin und studiere derzeit Psychologie. Ich beschäftige mich im Rahmen meiner Masterarbeit mit dem Impostor-Phänomen bei Schülerinnen und Schülern und bitte Sie, mich dabei zu unterstützen, indem Sie mir die Möglichkeit geben, die Befragung in Ihrer Unterrichtszeit durchzuführen. Die geplante Befragung ist vollkommen anonym, die Daten werden vertraulich behandelt und dauert maximal 20 Minuten. Von Interesse für die Studie sind vor allem Schülerinnen und Schüler der 7. bis 10. Schulstufe. Ich stehe vor und während der gesamten Befragungsdauer als Ansprechperson zur Verfügung. Bei weiteren Fragen zögern Sie bitte nicht, sich an mich zu wenden.

Ich hoffe auf Ihr Einverständnis.

Mit freundlichen Grüßen

MMag. Kathrin Raimo, BSc

21 Appendix 8: Kurzzusammenfassung

Diese Masterarbeit untersucht das Impostor Phänomen bei Adoleszenten von 12 bis 17 Jahren. Es betrifft sehr leistungsfähige Personen, die sich selbst aber unzureichende intellektuelle Fähigkeiten attestieren. Sie haben das Gefühl, Erfolge unehrlich erreicht zu haben und fürchten daher als Betrüger „entlarvt“ zu werden. Impostor steht in Zusammenhang mit negativen Affekten und negativen selbstbezogenen Emotionen. Es wird zu einer psychologischen Leistungsbarriere, die durch Einschränkungen im subjektiven Handlungsraum eines Individuums wirkt, der stark durch motivationale Variablen und selbstbezogene Kognitionen und Emotionen beeinflusst wird. Frauen leiden stärker an IP als Männer.

Es wurde untersucht, ob Impostor zwischen 12 - 17 auftritt, ob adoleszente Mädchen verstärkt betroffen sind, ob das Impostor-Phänomen auch im schulischen Umfeld als motivational-affektive Leistungsbarriere wirkt, wie schulische Kontextfaktoren (Klassenklima, Fehlerklimadimensionen) von Impostor-Betroffenen wahrgenommen werden und ob affektiv-motivationale und schulische Kontextfaktoren in Zusammenhang mit der Entwicklung von Impostor entstehen können. Im Sommersemester 2016/17 konnten in vier Wiener Schulen 142 SchülerInnen (von insgesamt 373) gefunden werden, die den in diesem Dokument beschriebenen Kriterien entsprachen.

71,8 % der Schülerinnen und Schüler berichten mindestens von moderaten Impostor-Überzeugungen. Mädchen sind etwas stärker von Impostor betroffen. Des Weiteren zeigt sich, dass Impostor im schulischen Sekundarbereich als affektiv-motivationale Lernbarriere wirkt und dass die affektiv-motivationalen Variablen „Angst vor Misserfolg“, „Angst vor Erfolg“, „Selbstwert“ und „Selbstwirksamkeitserwartungen“ sowie die Fehlerklimadimensionen „*Abwesenheit negativer Lehrkraftreaktionen*“ und „*Fehlerrisiko eingehen*“ Vorhersagekraft besitzen. Es kommt durch die in dieser Studie untersuchten motivationalen Variablen und selbstbezogenen Kognitionen auch in der Adoleszenz zu Beeinträchtigungen im subjektiv wahrgenommenen Handlungsraum.

22 Appendix 9: Abstract

The work described in this document describes and analyses the “Impostor phenomenon” in the population of children aged between 12 and 17, within the groups of pupils getting good marks. These children are convinced to have just average capabilities, consider their good marks as unfair achieved, being often afraid someone could discover their “cheating”.

The “Impostor phenomenon” is correlated to a negative experience with affect or personal emotions and poor self-concept. Being affected by Impostor can become a psychological barrier, through limitations of individual action space and highly influenced by motivational variables, own self-cognition and emotions. Women are more affected than men.

This study has analyzed if Impostor is already present during the adolescence and if girls in this age are more affected than boys. It has been additionally researched if the Impostor phenomenon in the school environment results to be a success-achieving hurdle, for the affected children, and how school context factors are perceived by them and which role these factors play in the development of Impostor itself.

A questionnaire was distributed and completed in four different schools based in Vienna during the summer semester 2016/17 by 373 pupils. The completion of the questionnaire was in “Paper and Pencil” mode. A number of 142 (out of the 373) pupils were matching the criteria for the Impostor test described in this document.

In this group, a percentage of 71,8 % of the pupils got at least moderate Impostor-feelings or beliefs. Girls are lightly more impacted than boys.

Additionally Impostor act in the secondary school as an affective-motivational hurdle and is capable to predict the relevance of the affective-motivational variables “Fear of Failure”, “Fear of Success”, “Self-Esteem” and “self-efficacy” plus the perceived error climate dimensions “absence of negative teacher reactions to errors” and „taking the error risk “.

The variables analyzed in this study are capable to influence pupils during the adolescence restricting their perceived individual action space.

23 Appendix 10: Fragebogen

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

in diesem Online Fragebogen findest du Fragen, die deinen Schul- und Lernalltag betreffen. Bitte lies die Fragen genau durch und antworte ehrlich und gewissenhaft. Der Fragebogen wird anonym bearbeitet. Das bedeutet, dass du keinen Namen angeben musst und deine Antworten geheim bleiben. Keine Lehrerin/ Kein Lehrer und keine Schülerin/kein Schüler kann deine Antworten sehen.

Die Beantwortung der Fragen wird ca. 20 Minuten dauern.

Wenn du Fragen hast, wende dich jederzeit an die Testleiterin.

1. Wie alt bist du?

Jahre:

Monate:

2. Ich bin..

- ☐ weiblich
- ☐ männlich

3. Welchen Schultyp besuchst du?

- ☐ Hauptschule
- ☐ KMS (Kooperative Mittelschule)
- ☐ NMS (Neue Mittelschule)
- ☐ Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS)
- ☐ Berufsbildende Höhere Schule (BHS)
- ☐ Berufsbildende Mittlere Schule (BMS)
- ☐ Polytechnische Schule

4. Welche Klasse bzw. welche Schulstufe besuchst du gerade?

- ☐ 3. Klasse Unterstufe (7. Schulstufe)
- ☐ 4. Klasse Unterstufe (8. Schulstufe)
- ☐ Übergangsstufe (9. Schulstufe)
- ☐ 1. Klasse Oberstufe (9. Schulstufe)
- ☐ 2. Klasse Oberstufe (10. Schulstufe)
- ☐ 3. Klasse Oberstufe (11. Schulstufe)

1. In welchem Land bist du aufgewachsen?

☐	Afghanistan
☐	Albanien
☐	Bosnien-Herzegowina
☐	China
☐	Deutschland
☐	Frankreich
☐	Italien
☐	Kosovo
☐	Kroatien
☐	Mazedonien
☐	Österreich
☐	Polen
☐	Rumänien
☐	Russland
☐	Serbien/Montenegro
☐	Slowakei
☐	Slowenien
☐	Syrien
☐	Tschechische Republik
☐	Türkei
☐	Ungarn
☐	andere Länder

2. In welchem Land ist deine Mutter aufgewachsen?

☐	Afghanistan
☐	Albanien
☐	Bosnien-Herzegowina
☐	China
☐	Deutschland
☐	Frankreich
☐	Italien
☐	Kosovo
☐	Kroatien
☐	Mazedonien
☐	Österreich
☐	Polen
☐	Rumänien
☐	Russland
☐	Serbien/Montenegro
☐	Slowakei
☐	Slowenien
☐	Syrien
☐	Tschechische Republik
☐	Türkei
☐	Ungarn
☐	andere Länder

3. In welchem Land ist dein Vater aufgewachsen?

☐	Afghanistan
☐	Albanien
☐	Bosnien-Herzegowina
☐	China
☐	Deutschland
☐	Frankreich
☐	Italien
☐	Kosovo
☐	Kroatien
☐	Mazedonien
☐	Österreich
☐	Polen
☐	Rumänien
☐	Russland
☐	Serbien/Montenegro
☐	Slowakei
☐	Slowenien
☐	Syrien
☐	Tschechische Republik
☐	Türkei
☐	Ungarn
☐	andere Länder

4. Welche Sprache sprichst du zuhause am häufigsten?

☐	Albanisch
☐	Arabisch
☐	Bosnisch
☐	Chinesisch
☐	Deutsch
☐	Englisch
☐	Französisch
☐	Italienisch
☐	Kroatisch
☐	Kurdisch
☐	Mazedonisch
☐	Paschtunisch/Dari
☐	Polnisch
☐	Rumänisch
☐	Russisch
☐	Serbisch
☐	Slowakisch
☐	Slowenisch
☐	Tschechisch
☐	Türkisch
☐	Ungarisch
☐	evt andere Sprache

1. Wie sehr bist du mit dir selbst zufrieden?

Bitte gib an, wie oft du Folgendes denkst.

	nie	selten	manchmal	häufig	immer
Alles in allem bin ich mit mir selbst zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich besitze viele gute Eigenschaften.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich besitze die gleichen Fähigkeiten wie die meisten anderen auch.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich halte mich für einen wertvollen Menschen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe eine positive Einstellung zu mir selbst.	☐	☐	☐	☐	☐

2. Wie sehr hast du das Gefühl die schulischen Anforderungen insgesamt schaffen zu können?

Bitte gib an, wie oft du Folgendes denkst.

	nie	selten	manchmal	häufig	immer
Ich weiß, dass ich die Anforderungen in der Schule schaffen kann.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich mich anstrengte, kann ich in der Schule auch die schwierigen Aufgaben lösen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bin überzeugt, dass ich bei Schularbeiten und Tests gut abschneiden kann.	☐	☐	☐	☐	☐

3. Wenn ich etwas nicht schaffe ...

Bitte gib an, wie oft du Folgendes denkst.

	nie	selten	manchmal	häufig	immer
... mache ich mir Sorgen darüber, was die anderen über mich denken könnten.	☐	☐	☐	☐	☐
... mache ich mir Gedanken darüber, dass ich vielleicht nicht genug Talent habe.	☐	☐	☐	☐	☐
... befürchte ich meine Ziele für die Zukunft nicht erreichen zu können.	☐	☐	☐	☐	☐
... interessieren sich die Leute weniger für mich.	☐	☐	☐	☐	☐
... enttäusche ich Personen, die für mich wichtig sind.	☐	☐	☐	☐	☐

1. Wenn ich in der Schule erfolgreich bin (z.B.: gute Note, gutes Zeugnis) ...

	nie	selten	manchmal	häufig	immer
... fühle ich den Druck meine vorhergehenden Erfolge wiederholen zu müssen.	☐	☐	☐	☐	☐
... ist es schwierig das nächste Mal genauso erfolgreich zu sein, wie andere das von mir erwarten.	☐	☐	☐	☐	☐
... fühle ich mich gedrängt beim nächsten Mal meine Leistung noch zu steigern.	☐	☐	☐	☐	☐
... erwarten sich alle von mir immer Höchstleistungen.	☐	☐	☐	☐	☐

2. Bei uns in der Klasse ...

	überhaupt nicht	selten	manchmal	oft	immer
... ist allen eine gute Klassengemeinschaft wichtig.	☐	☐	☐	☐	☐
... sprechen wir im Unterricht ausführlich darüber, wenn etwas falsch gemacht wird.	☐	☐	☐	☐	☐
... dienen Fehler von Schülern oft dazu, dass die Lehrer sie genau besprechen und man dann alles wirklich gut versteht.	☐	☐	☐	☐	☐
... arbeiten die Schülerinnen und Schüler zusammen und helfen einander.	☐	☐	☐	☐	☐
... denken wir im Unterricht genau darüber nach, wenn etwas Falsches gesagt wird.	☐	☐	☐	☐	☐
... lernen wir viel aus Aufgaben, die nicht richtig gemacht wurden.	☐	☐	☐	☐	☐
... ist jeder/jedem wichtig, dass wir uns alle gut verstehen.	☐	☐	☐	☐	☐
... werden im Unterricht Fehler genau untersucht.	☐	☐	☐	☐	☐
... werden falsche Aufgabenlösungen genutzt um daraus etwas zu lernen.	☐	☐	☐	☐	☐
... werden Aufgaben, die nicht richtig gemacht werden, im Unterricht genau besprochen.	☐	☐	☐	☐	☐
... werden falsche Antworten häufig als Gelegenheit genutzt, um den Stoff wirklich zu erklären.	☐	☐	☐	☐	☐

1. Wenn bei uns in der Klasse...

	überhaupt nicht	selten	manchmal	oft	immer
... jemand eine Aufgabe nicht richtig versteht, helfen ihm die Lehrer und Lehrerinnen.	☐	☐	☐	☐	☐
... jemand etwas falsch macht, wird er manchmal von Mitschülern ausgelacht.	☐	☐	☐	☐	☐
... jemand etwas Falsches macht, kann es sein, dass er von einem Lehrer verspottet wird.	☐	☐	☐	☐	☐
... jemand etwas falsch macht, bekommt er wenig Unterstützung von den Lehrkräften.	☐	☐	☐	☐	☐
... jemand etwas Falsches sagt, muss er sich später blöde Sprüche von Mitschülern anhören.	☐	☐	☐	☐	☐
... jemand im Unterricht Fehler macht, schaut der Lehrer oft genervt.	☐	☐	☐	☐	☐
... jemand etwas Falsches sagt, erklären ein Großteil der Lehrer das Problem sehr geduldig.	☐	☐	☐	☐	☐
... jemand Fehler macht, machen sich die Mitschüler manchmal darüber lustig.	☐	☐	☐	☐	☐
... jemand etwas Falsches sagt, kann es sein, dass ihn der Lehrer vor der Klasse blamiert.	☐	☐	☐	☐	☐
... jemand etwas falsch macht, bekommt er von den meisten Lehrern und Lehrerinnen Unterstützung.	☐	☐	☐	☐	☐
... jemand eine Aufgabe nicht richtig löst, verspotten ihn die Mitschüler.	☐	☐	☐	☐	☐
... jemand eine Aufgabe nicht richtig löst, wird der Lehrer ab und zu wütend.	☐	☐	☐	☐	☐

2. Bei uns in der Klasse ...

	überhaupt nicht	selten	manchmal	oft	immer
... sagen viele Schüler und Schülerinnen lieber gar nichts als etwas Falsches.	☐	☐	☐	☐	☐
... hoffen viele Schüler und Schülerinnen, dass sie nicht aufgerufen werden, weil sie Angst haben, etwas Falsches zu sagen.	☐	☐	☐	☐	☐
... trauen sich viele Schüler und Schülerinnen nicht, etwas zu sagen, weil sie befürchten, es ist falsch.	☐	☐	☐	☐	☐

1. Kennst du die folgenden Gefühle und Gedanken?

Bitte gib an, wie oft du Folgendes denkst.

	nie	selten	manchmal	häufig	immer
Ich habe oft bei einer Aufgabe Erfolg, obwohl ich vorher Angst hatte, zu versagen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kann den Eindruck erwecken, klüger zu sein, als ich wirklich bin.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich vermeide Beurteilungen und habe Angst davor, selbst beurteilt zu werden.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn Leute mich wegen einer Leistung loben, habe ich Angst davor, ihren Erwartungen in der Zukunft nicht mehr gerecht werden zu können.	☐	☐	☐	☐	☐
Manchmal denke ich, dass ich meine Erfolge nur durch Glück oder Zufall erlangt habe.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe Angst, dass Leute, die mir wichtig sind, herausbekommen, dass ich nicht so fähig bin, wie sie glauben.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich neige dazu, mich mehr an meine weniger guten als an meine besten Leistungen zu erinnern.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich erledige selten ein Vorhaben oder eine Aufgabe so gut, wie ich gern möchte.	☐	☐	☐	☐	☐
Manchmal glaube ich, dass mein schulischer Erfolg durch einen Irrtum zustande gekommen ist.	☐	☐	☐	☐	☐
Es fällt mir schwer, Komplimente oder Lob für meine Leistung entgegenzunehmen.	☐	☐	☐	☐	☐

1. Kennst du die folgenden Gefühle und Gedanken?

Bitte gib an, wie oft du Folgendes denkst.

	nie	selten	manchmal	häufig	immer
Manchmal habe ich das Gefühl, dass ich Erfolge meinem Glück zu verdanken habe.	☐	☐	☐	☐	☐
Zeitweise bin ich enttäuscht über meine Leistungen und denke, dass ich viel mehr erreichen hätte müssen.	☐	☐	☐	☐	☐
Manchmal habe ich Angst, dass die anderen merken, wie wenig ich eigentlich weiß und kann.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fürchte oft, dass ich bei einer neuen Aufgabe versagen könnte, obwohl mir im Allgemeinen gelingt, was ich versuche.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn mir etwas gelungen ist und meine Leistung anerkannt wird, beginne ich zu zweifeln, dass ich diese Leistung wiederholen kann.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich für eine Leistung viel Lob und Anerkennung bekomme, neige ich dazu, die Wichtigkeit dieser Leistung herunter zu spielen.	☐	☐	☐	☐	☐
Oft vergleiche ich meine Fähigkeiten mit denen der Menschen in meiner Umgebung und denke, dass die anderen vermutlich intelligenter sind als ich.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich mache mir oft Sorgen, dass mir ein Vorhaben nicht gelingt oder dass ich eine Prüfung nicht bestehe, obwohl andere großes Vertrauen in meinen Erfolg haben.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn mir irgendeine Art der Anerkennung wie z.B. ein guter Erfolg im Zeugnis bevorsteht, zögere ich, darüber zu reden, bis es tatsächlich geschehen ist.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fühle mich schlecht und entmutigt, wenn ich in Situationen, die große Leistungen erfordern, nicht „der oder die Beste“ oder wenigstens „ganz besonders gut“ bin.	☐	☐	☐	☐	☐

1. Nun folgen kurze Fragen zu deinen Noten:

Versuche dich an deine letzten Noten in den Hauptgegenständen (Mathematik, Englisch und Deutsch) zu erinnern und trage diese bitte in die unteren Felder ein. Wenn du dich nicht ganz genau erinnern kannst, gib bitte die Note an, die du wahrscheinlich hattest.

	5	4	3	2	1
Welche Note hattest du in Mathematik auf die letzte SCHULARBEIT?	☐	☐	☐	☐	☐
Welche Note hattest du in Mathematik im letzten JAHRESZEUGNIS?	☐	☐	☐	☐	☐
Welche Note hattest du in Englisch auf die letzte SCHULARBEIT?	☐	☐	☐	☐	☐
Welche Note hattest du in Englisch im letzten JAHRESZEUGNIS?	☐	☐	☐	☐	☐
Welche Note hattest du in Deutsch auf die letzte SCHULARBEIT?	☐	☐	☐	☐	☐
Welche Note hattest du in Deutsch im letzten JAHRESZEUGNIS?	☐	☐	☐	☐	☐

Vielen Dank für deine Teilnahme!

Wir möchten uns ganz herzlich für deine Mithilfe bedanken.

23.1 Items deskriptive Statistik

Tabelle 27: IP-Clance Fragebogen und Items deskriptive Statistik

Item (Item-Stamm: "Kennst du die folgenden Gefühle und Gedanken?")	Code	n	Mdn	IQA	Min	Max
Manchmal habe ich das Gefühl, dass ich Erfolge meinem Glück zu verdanken habe.	F115_11	142	2.0	2.0	1	5
Zeitweise bin ich enttäuscht über meine Leistungen und denke, dass ich viel mehr erreichen hätte müssen.	F115_12	142	3.0	2.0	1	5
Manchmal habe ich Angst, dass die anderen merken, wie wenig ich eigentlich weiß und kann.	F115_13	142	2.0	1.0	1	5
Ich fürchte oft, dass ich bei einer neuen Aufgabe versagen könnte, obwohl mir im Allgemeinen gelingt, was ich versuche.	F115_14	142	2.0	1.0	1	5
Wenn mir etwas gelungen ist und meine Leistung anerkannt wird, beginne ich zu zweifeln, dass ich diese Leistung wiederholen kann.	F115_15	142	2.0	2.0	1	5
Wenn ich für eine Leistung viel Lob und Anerkennung bekomme, neige ich dazu, die Wichtigkeit dieser Leistung herunter zu spielen.	F115_16	141	2.0	2.0	1	5
Oft vergleiche ich meine Fähigkeiten mit denen der Menschen in meiner Umgebung und denke, dass die anderen vermutlich intelligenter sind als ich.	F115_17	142	2.5	2.0	1	5
Ich mache mir oft Sorgen, dass mir ein Vorhaben nicht gelingt oder dass ich eine Prüfung nicht bestehe, obwohl andere großes Vertrauen in meinen Erfolg haben.	F115_18	141	3.0	2.0	1	5
Wenn mir Irgendeine Art der Anerkennung wie z.B. ein guter Erfolg im Zeugnis bevorsteht, zögere ich, darüber zu reden, bis es tatsächlich geschehen ist.	F115_19	142	3.0	2.0	1	5
Ich fühle mich schlecht und entmutigt, wenn ich in Situationen, die große Leistungen erfordern, nicht der oder die Beste oder wenigstens ganz besonders gut bin.	F115_20	142	2.0	2.0	1	5
Ich habe oft bei einer Aufgabe Erfolg, obwohl ich vorher Angst hatte, zu versagen.	F112_01	142	4.0	1.0	1	5
Ich kann den Eindruck erwecken, klüger zu sein, als ich wirklich bin.	F112_02	142	3.0	2.0	1	5
Ich vermeide Beurteilungen und habe Angst davor, selbst beurteilt zu werden.	F112_03	142	2.0	2.0	1	5
Wenn Leute mich wegen einer Leistung loben, habe ich Angst davor, ihren Erwartungen in der Zukunft nicht mehr gerecht werden zu können.	F112_04	142	2.0	2.3	1	5
Manchmal denke ich, dass ich meine Erfolge nur durch Glück oder Zufall erlangt habe.	F112_05	142	2.0	2.0	1	5
Ich habe Angst, dass Leute, die mir wichtig sind, herausbekommen, dass ich nicht so fähig bin, wie sie glauben.	F112_06	142	2.0	2.0	1	5
Ich neige dazu, mich mehr an meine weniger guten als an meine besten Leistungen zu erinnern.	F112_07	141	3.0	2.0	1	5
Ich erledige selten ein Vorhaben oder eine Aufgabe so gut, wie ich gern möchte.	F112_08	142	3.0	1.0	1	5
Manchmal glaube ich, dass mein schulischer Erfolg durch einen Irrtum zustande gekommen ist.	F112_09	142	1.0	1.0	1	5
Es fällt mir schwer, Komplimente oder Lob für meine Leistung entgegenzunehmen.	F112_10	141	2.0	2.0	1	5

Tabelle 28: Angst vor Misserfolg Fragebogen und Items deskriptive Statistik

Item (Item-Stamm: "Wenn ich etwas nicht schaffe ...")	Code	n	Mdn	IQA	Min	Max
... mache ich mir Sorgen darüber, was die anderen über mich denken könnten.	F103_01	142	2.0	1.3	1	5
... mache ich mir Gedanken darüber, dass ich vielleicht nicht genug Talent habe.	F103_02	142	2.0	2.0	1	5
... befürchte ich meine Ziele für die Zukunft nicht erreichen zu können.	F103_03	142	2.0	2.0	1	5
... interessieren sich die Leute weniger für mich.	F103_04	142	1.0	1.0	1	5

... enttäusche ich Personen, die für mich wichtig sind.	F103_05	142	2.0	2.3	1	5
---	---------	-----	-----	-----	---	---

Tabelle 29: Angst vor Erfolg Fragebogen und Items deskriptive Statistik

Item (Item-Stamm: "Wenn ich in der Schule erfolgreich bin (z.B.: gute Note, gutes Zeugnis) ...")	Code	n	Mdn	IQA	Min	Max
... fühle ich den Druck meine vorhergehenden Erfolge wiederholen zu müssen.	F104_01	142	3.0	2.0	1	5
... ist es schwierig das nächste Mal genauso erfolgreich zu sein, wie andere das von mir erwarten.	F104_02	142	3.0	2.0	1	5
... fühle ich mich gedrängt beim nächsten Mal meine Leistung noch zu steigern.	F104_03	142	3.0	2.0	1	5
... erwarten sich alle von mir immer Höchstleistungen.	F104_04	141	3.0	2.0	1	5

Tabelle 30: Selbstwert Fragebogen und Items deskriptive Statistik

Item (Item-Stamm: "Wie sehr bist du mit dir selbst zufrieden?")	Code	n	Mdn	IQA	Min	Max
Alles in allem bin ich mit mir selbst zufrieden.	F102_01	142	4.0	1.0	1	5
Ich besitze viele gute Eigenschaften.	F102_02	142	4.0	1.0	2	5
Ich besitze die gleichen Fähigkeiten wie die meisten anderen auch.	F102_03	142	3.0	1.0	1	5
Ich halte mich für einen wertvollen Menschen.	F102_04	141	3.0	2.0	1	5
Ich habe eine positive Einstellung zu mir selbst.	F102_05	142	4.0	2.0	2	5

Tabelle 31: Leistungsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung Fragebogen und Items deskriptive Statistik

Item (Item-Stamm: "Wie sehr hast du das Gefühl die schulischen Anforderungen insgesamt schaffen zu können?")	Code	n	Mdn	IQA	Min	Max
Ich weiß, dass ich die Anforderungen in der Schule schaffen kann.	F101_01	142	4.0	1.0	2	5
Wenn ich mich anstrengte, kann ich in der Schule auch die schwierigen Aufgaben lösen.	F101_02	142	4.0	1.0	2	5
Ich bin überzeugt, dass ich bei Schularbeiten und Tests gut abschneiden kann.	F101_03	142	4.0	2.0	2	5

Tabelle 32: Klassenklima Fragebogen und Items deskriptive Statistik

Item (Item-Stamm: "Bei uns in der Klasse ...")	Code	n	Mdn	IQA	Min	Max
... ist allen eine gute Klassengemeinschaft wichtig.	F114_01	142	4.0	2.0	1	5
... arbeiten die Schülerinnen und Schüler zusammen und helfen einander.	F114_04	142	4.0	1.0	1	5

... ist jeder/jedem wichtig, dass wir uns alle gut verstehen.	F114_07	142	4.0	1.0	1	5
---	---------	-----	-----	-----	---	---

Tabelle 33: Analyse von Fehlern Fragebogen und Items deskriptive Statistik

Item (Item-Stamm: "Bei uns in der Klasse ...")	Code	n	Mdn	IQA	Min	Max
... sprechen wir im Unterricht ausführlich darüber, wenn etwas falsch gemacht wird.	F114_02	141	3.0	1.0	1	5
... denken wir im Unterricht genau darüber nach, wenn etwas Falsches gesagt wird.	F114_05	142	3.0	2.0	1	5
... werden im Unterricht Fehler genau untersucht.	F114_08	142	3.0	2.0	1	5
... werden Aufgaben, die nicht richtig gemacht werden, im Unterricht genau besprochen.	F114_10	141	3.0	1.0	1	5

Tabelle 34: Lernfunktionalität von Fehlern Fragebogen und Items deskriptive Statistik

Item (Item-Stamm: "Bei uns in der Klasse ...")	Code	n	Mdn	IQA	Min	Max
... dienen Fehler von Schülern oft dazu, dass die Lehrer sie genau besprechen und man dann alles wirklich gut versteht.	F114_03	141	4.0	1.0	1	5
... lernen wir viel aus Aufgaben, die nicht richtig gemacht wurden.	F114_06	142	3.0	1.0	1	5
... werden falsche Aufgabenlösungen genutzt um daraus etwas zu lernen.	F114_09	141	3.0	1.5	1	5
... werden falsche Antworten häufig als Gelegenheit genutzt, um den Stoff wirklich zu erklären.	F114_11	142	4.0	1.0	1	5

Tabelle 35: Lehrkraftunterstützung nach Fehlern Fragebogen und Items deskriptive Statistik

Item (Item-Stamm: "Wenn bei uns in der Klasse...")	Code	n	Mdn	IQA	Min	Max
... jemand eine Aufgabe nicht richtig versteht, helfen ihm die Lehrer und Lehrerinnen.	F105_01	142	4.0	1.0	1	5
... jemand etwas falsch macht, bekommt er wenig Unterstützung von den Lehrkräften.	F105_04	140	2.0	2.0	1	4
... jemand etwas Falsches sagt, erklären ein Großteil der Lehrer das Problem sehr geduldig.	F105_07	142	4.0	1.0	1	5
... jemand etwas falsch macht, bekommt er von den meisten Lehrern und Lehrerinnen Unterstützung.	F105_10	142	4.0	1.3	1	5

Tabelle 36: Abwesenheit negativer Mitschülerinnen- und Mitschülerreaktionen Fragebogen und Items deskriptive Statistik

Item (Item-Stamm: "Wenn bei uns in der Klasse...")	Code	n	Mdn	IQA	Min	Max
... jemand etwas falsch macht, wird er manchmal von Mitschülern ausgelacht.	F105_02	141	2.0	1.0	1	5
... jemand etwas Falsches sagt, muss er sich später blöde Sprüche von Mitschülern anhören.	F105_05	141	2.0	1.0	1	5

... jemand Fehler macht, machen sich die Mitschüler manchmal darüber lustig.	F105_08	141	2.0	1.0	1	5
... jemand eine Aufgabe nicht richtig löst, verspotten ihn die Mitschüler.	F105_11	141	1.0	1.0	1	5

Tabelle 37: Abwesenheit negativer Lehrkraftreaktionen Fragebogen und Items deskriptive Statistik

Item (Item-Stamm: "Wenn bei uns in der Klasse...")	Code	n	Mdn	IQA	Min	Max
... jemand etwas Falsches macht, kann es sein, dass er von einem Lehrer verspottet wird.	F105_03	141	1.0	1.0	1	5
... jemand im Unterricht Fehler macht, schaut der Lehrer oft genervt.	F105_06	141	2.0	1.0	1	5
... jemand etwas Falsches sagt, kann es sein, dass ihn der Lehrer vor der Klasse blamiert.	F105_09	141	2.0	1.0	1	5
... jemand eine Aufgabe nicht richtig löst, wird der Lehrer ab und zu wütend.	F105_12	139	2.0	1.0	1	5

Tabelle 38: Fehlerrisiko eingehen Fragebogen und Items deskriptive Statistik

Item (Item-Stamm: "Bei uns in der Klasse ...")	Code	n	Mdn	IQA	Min	Max
... sagen viele Schüler und Schülerinnen lieber gar nichts als etwas Falsches.	F108_01	140	4.0	1.0	1	5
... hoffen viele Schüler und Schülerinnen, dass sie nicht aufgerufen werden, weil sie Angst haben, etwas Falsches zu sagen.	F108_02	140	4.0	1.0	1	5
... trauen sich viele Schüler und Schülerinnen nicht, etwas zu sagen, weil sie befürchten, es ist falsch.	F108_03	140	4.0	1.0	1	5

24 Appendix 11: Abkürzungslegenden

Tabelle 39: Abkürzungslegende: statistische und mathematische Symbole

Symbol oder Abkürzung	Deutsch	English
n	Stichprobengröße	sample size
M	Mittelwert	mean
SD	Standardabweichung	standard deviation
Mdn	Median	median
IQA (IQR)	Interquartilsabstand	interquartile range
Min	Minimum	minimum
Max	Maximum	maximum
df	Zahl der Freiheitsgrade	degrees of freedom