



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Zum/r ImpostorIn erzogen

– Die Biografie von Menschen mit dem Impostor-Phänomen“

verfasst von

Andreas Zall

angestrebter akademischer Grad

Magister der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt: Psychologie

Betreut von: Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Barbara Schober

Danksagung

Ich danke Barbara Schober, die diese Diplomarbeit betreute, für die fruchtbaren Diskussionen und wegweisenden Anregungen.

Gregor Jöstl, der diese Diplomarbeit mitbetreute, danke ich dafür mich „entdeckt“ und gefördert zu haben, für die fachliche und emotionale Unterstützung über den ganzen Prozess und die tolle und wertschätzende Zusammenarbeit.

Auch Marlene Kollmayer gebührt mein Dank. Ihre motivierenden Feedbacks und Unterstützung trugen zur Qualität der Diplomarbeit bei.

Moritz Hagedorn war der beste Diplomarbeitkollege, den ich mir vorstellen konnte. Danke für die harmonische und kollegiale Zusammenarbeit.

Michaela Pichler danke ich für die anregenden Gespräche, für das Teilen deiner Expertise und das Korrekturlesen.

Dem DoktorandInnenzentrum der Uni Wien danke ich für die Zusammenarbeit und die Weiterleitung der Studie. Ohne die vielen Doktorandinnen und Doktoranden, die an der Studie teilnahmen, wäre sie nicht so erfolgreich gewesen. Ihnen gebührt daher ebenfalls mein Dank.

Lisa Gießauf danke ich für die Begleitung nicht nur während der Diplomarbeitsphase, sondern über die gesamte Studiumsphase hinweg und den Ausblick auf unsere gemeinsame Zukunft, für die Inspiration, die Förderung, dass du von mir überzeugt warst, für die belohnenden Feierabende, das Korrekturlesen, die Toleranz und für die fabelhafte Welt abseits der Diplomarbeit.

Abschließend danke ich mir – dafür, dass ich an mich geglaubt, die anstrengenden Phasen gemeistert und genießbar gemacht, stets Entspannung und positives Denken bewahrt habe und dafür, dass ich immer meine Träume verfolge.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Das Impostor Phänomen (IP)	3
2.1. Ursprüngliche Definition von Clance	3
2.2. ImpostorInnen-Profil	4
2.3. Definitionen weiterer ForscherInnen	5
2.4. Relevanz der Forschung über das IP	6
2.5. Operationalisierungen	7
3. Konzeptualisierungen des IP und ihre Ergebnisse	9
3.1. IP in Verbindung mit Konstrukten	10
3.1.1. IP und Persönlichkeitsfaktoren	11
3.1.2. IP und Kontextfaktoren	12
3.2. IP als Gleichsetzung mit Konstrukten	13
3.2.1. IP als Motivations- und Attributionsstil	13
3.2.2. IP als spezifisches Verhalten	14
3.3. Entstehungsmechanismen des IP	15
4. Bedeutung der Familie für die Entwicklung des IP	16
4.1. Rollenzuschreibungen der Kinder	16
4.2. Vier Charakteristiken der Familie	18
4.2.1. Atypische Fähigkeit	18
4.2.2. Botschaften über Intelligenz und Erfolg	18
4.2.3. Widersprüchliches Feedback	20
4.2.4. Mangel an Unterstützung	20
4.2.5. Schlussfolgerung	21
4.3. Parentifizierung	22
4.4. Erziehungsstile	23
4.4.1. Bedeutung der Erziehungsstile für die psychische Entwicklung	23
4.4.2. Bedeutung der Erziehungsstile für das IP	25
5. Bedeutung des Geschlechts für die Entwicklung des IP	27
5.1. Ungleiche Sozialisierung der Geschlechter	27
5.2. Geschlechtsunterschiede im Zusammenhang mit dem IP	30
5.2.1. Ausprägung des IP	31
5.2.2. Umgang mit, sowie Entstehung und Konsequenzen von IP	33

5.2.3. Korrelate des IP	34
5.3. Kulturspezifität des IP	36
5.4. Schlussfolgerung	37
6. IP im akademischen Kontext	38
6.1. Entwicklung des IP über die Bildungskarriere	39
6.2. Wissenschaft als Förderin des IP	40
6.3. Schlussfolgerung	41
7. Forschungsanliegen und Fragestellungen	42
7.1. Fragestellung 1: Wie hoch ist das Ausmaß des IP in der vorliegenden Stichprobe?	42
7.2. Fragestellung 2: Welche Elemente der Erziehung fördern eine spätere Entwicklung des IP bzw. wirken dieser entgegen?	43
8. Methoden der Datenerhebung	47
8.1. Untersuchungsdurchführung	47
8.2. Stichprobe	49
8.3. Erhebungsinstrumente	50
8.3.1. Clance Impostor Phenomenon Scale	50
8.3.2. Problemzentriertes Interview	50
8.4. Quantitative Auswertungsverfahren	51
8.5. Qualitative Inhaltsanalyse	52
8.5.1. Erster Schritt: Erstellung des Kategoriensystems	52
8.5.2. Zweiter Schritt: Kodierung	54
8.5.3. Dritter Schritt: Überprüfung der Gütekriterien	54
8.6. Kategoriensysteme	56
8.6.1. Unterstützung	56
8.6.2. Wichtigkeit von Erfolg	57
8.6.3. Ansicht über Intelligenz	58
8.6.4. Rollen	59
8.6.5. Widersprüchliche Rollenzuschreibung durch Andere	61
8.6.6. Rollenkonstellation	61
8.6.7. Atypische Fähigkeit	62
8.6.8. Fürsorge	62
8.6.9. Kontrolle	64
8.6.10. Elternunterschiede	65
8.7. Weitere Analysen der Kodierungen	66

8.7.1. Allgemein	66
8.7.2. Für Ansicht über Intelligenz.....	68
8.7.3. Für Rollen.....	69
8.7.4. Für Rollenkonstellation	71
9. Ergebnisse.....	73
9.1. Ergebnisse des ersten Fragestellungskomplexes	73
9.1.1. Ausmaß des IP.....	73
9.1.2. Geschlechtsunterschiede im Ausmaß des IP	73
9.2. Ergebnisse des zweiten Fragestellungskomplexes	74
9.2.1. Unterstützung	75
9.2.2. Wichtigkeit von Erfolg.....	75
9.2.3. Ansicht über Intelligenz	76
9.2.4. Rollen	77
9.2.5. Widersprüchliche Botschaften	78
9.2.6. Rollenkonstellation.....	79
9.2.7. Atypische Fähigkeit	79
9.2.8. Erziehungsstil	80
9.2.9. Geschlechtsunterschiede zwischen Väter und Mütter.....	82
9.2.10. Geschlechtsunterschiede zwischen den Kindern.....	83
10. Diskussion	84
10.1. Das IP als Bestandteil der Wissenschaft.....	84
10.2. Die Macht der Rollen in der Kindheit	85
10.3. Der Erziehungsstil.....	87
10.4. Die Verbindung der 4 Charakteristiken von Clance	88
10.5. Das Impostor-Phänomen: Eine Krankheit der Frauen?	90
10.6. Welcher Elternteil fördert das IP?.....	90
10.7. Limitationen und Ausblick	91
11. Zusammenfassung	93
12. Literaturverzeichnis	96
13. Abbildungsverzeichnis	107
14. Tabellenverzeichnis	107
15. Anhang	108

1. Einleitung

„Reality constructs the person who constructs reality“
(Sieben & Scholz, 2012, S. 120)

Stellen wir uns Folgendes vor: Frau A. ist erfolgreiche Mathematikerin. Gerade wurde einer ihrer Artikel in einer renommierten Fachzeitschrift veröffentlicht. Ihre Kollegen und Kolleginnen gratulieren ihr und sprechen ihr zu, wie sehr sie den Erfolg verdient hätte. Die gesamte Fachwelt schätzt ihre Leistungen. Nur Frau A. kann das nicht. In ihrem Kopf kreisen Gedanken wie „Dem Verlag muss ein Fehler unterlaufen sein“, „Das kann keine gute Zeitschrift sein, wenn sie meinen Artikel nehmen“ und „Sie haben meine Fehler übersehen“. Sie glaubt ihr Umfeld zu täuschen etwas zu sein, dass sie eigentlich nicht ist. Sie sieht sich als Betrügerin, obwohl ihre Leistungen tatsächlich hervorragend sind. Sie kann den Erfolg nicht ihr selbst zuschreiben und fürchtet mit jeder neuen Aufgabe zu versagen und aufzufliegen.

Anna leidet unter dem Impostor-Phänomen. Betroffene vom Impostor-Phänomen sind erfolgreiche Menschen, die objektiv betrachtet gute Leistungen erbringen, diese aber subjektiv nicht sich selbst zuschreiben. Es herrscht eine große Diskrepanz zwischen der Eigen- und der Fremdwahrnehmung. Dadurch entsteht bei Menschen mit dem Impostor-Phänomen das Gefühl, andere könnten nur eine Maske von ihnen sehen. Sie fühlen sich als Betrügerinnen und Betrüger und leben bezüglich jeder Leistungssituation (Test, Präsentation, Vorstellung) mit der Angst, dass die Maske aufgedeckt wird (Clance, 1985).

Es handelt sich um ein Phänomen, dass 1978 erstmals entdeckt wurde, bis heute aber nicht umfassend erforscht wurde. Auch in der Gesamtbevölkerung ist das Impostor-Phänomen weitgehend unbekannt. Dabei kennt etwa die Hälfte der erfolgreichen Menschen diese Gedanken und Gefühle, egal welchen Geschlechts, Alters, Berufs oder welcher Ethnizität (Sakulku & Alexander, 2011). Nicht nur leidet das persönliche Wohlbefinden darunter, sondern kann der Leidensdruck und die Beeinträchtigung auch dazu führen, dass der Karriereweg abgebrochen wird und so wertvolle Ressourcen nicht genutzt werden.

Welche Entstehungsmechanismen zur Entwicklung des Impostor-Phänomens führen, ist wenig erforscht. Dies ist Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Diplomarbeit. Dabei wird auf bestimmte Aspekte der Erziehung in der Kindheit fokussiert. Clance und Imes (1978) nehmen an, dass besonders die Rollen, die in der Kindheit zugeschrieben wurden, ausschlaggebend für die spätere Entwicklung des Impostor-Phänomens sind. Betroffenen wurde den Autorinnen nach entweder mit der Rollenzuschreibung der/des „Überlegenen“ eine

Ansicht vermittelt, die sie nicht erfüllen konnten, oder es wurde mit der Rollenzuschreibung der/des „Sozial-emotionalen“ verhindert, dass ihre intellektuellen Fähigkeiten gewürdigt werden. Einer späteren Annahme von Clance (1985) nach, zeigen sich in den Familien, die ihre Kinder zu ImpostorInnen erziehen, vier Charakteristiken. Erstens nehmen ImpostorInnen ihre Fähigkeiten als atypisch zu ihren Familienmitgliedern wahr. Zweitens kommuniziert die Familie bestimmte Botschaften über die Wichtigkeit von Erfolg und Intelligenz. Drittens besteht eine Diskrepanz des Feedbacks über die Fähigkeiten und den Erfolg von ImpostorInnen zwischen Familienmitgliedern und anderen Quellen und viertens mangelt es in der Familie an positiver Unterstützung. Andere Ansätze sehen in Erziehungsstilen mit starker Kontrolle und wenig Fürsorge (Sonnak & Towell, 2001; Want & Kleitman, 2006) einen Nährboden für eine spätere Entwicklung des Impostor-Phänomens.

Die mangelhafte theoretische Grundlage, sowie die mangelnde empirische Überprüfung, machen eine explorative Untersuchung notwendig. Daher wurde in der vorliegenden Diplomarbeit zunächst an Doktorandinnen und Doktoranden überprüft ob das Impostor-Phänomen auch in der österreichischen Bevölkerung existiert. Darauf aufbauend wurden Interviews mit jenen Personen geführt, die das Impostor-Phänomen stark, und jenen, die es nicht ausgeprägt haben. Durch diesen neuen methodischen Zugang konnten wichtige Hinweise für die Entstehung des Impostor-Phänomens und Zusammenhänge zwischen den Entstehungsmechanismen gefunden werden.

Die vorliegende Diplomarbeit berichtet darüber, indem zunächst ein Abriss über die bisherige Forschung und deren Konzeptualisierungen dargestellt werden. Nachdem die vorliegende Arbeit so einer dieser Konzeptualisierung (Entstehungsmechanismen des Impostor-Phänomens) zugeordnet werden kann, werden deren Inhalte genauer beleuchtet, sowie theoretische und methodische Kritikpunkte und offene Fragen herausgearbeitet. Parallel dazu wird die stärkere Ausprägung des Impostor-Phänomens bei Frauen mit der Sozialisierung von Geschlechterrollen in Verbindung gebracht, sowie die Steigung der Ausprägung des Impostor-Phänomens mit dem Fortschritt der Bildungskarriere dargelegt. Im Anschluss werden die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit präsentiert. Für die qualitative Auswertung der Interviews wurden eigene, aus dem Material und der Theorie entstandene, Kategoriensysteme herausgearbeitet. Da diese eine Fülle an Informationen enthalten, werden sie genauer dargestellt. Die Ergebnisse, die aus der qualitativen Auswertung gewonnen wurden, sind ebenfalls reich an Informationen, sodass ihnen und der Interpretation über ihre Bedeutung viel Platz eingeräumt wird. Den Abschluss der Diplomarbeit bilden ein Ausblick und ein Appell an zukünftige Forschung.

2. Das Impostor Phänomen (IP)

Im folgenden Kapitel wird das Impostor Phänomen erläutert. Im deutschsprachigen Raum wird es als HochstaplerInnen-Phänomen beschrieben und wird für die vorliegende Arbeit mit IP abgekürzt. Dabei wird das IP zunächst theoretisch erläutert, indem dessen Entdeckung betrachtet und es durch Definitionen ein- und abgegrenzt wird. Durch eine Darstellung der weiten Verbreitung des IP soll verdeutlicht werden, wie relevant die Forschung über das Phänomen ist. Weiters werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie dieses Konstrukt operationalisiert werden kann.

2.1. Ursprüngliche Definition von Clance

Das Impostor-Phänomen betrifft Menschen, die herausragende Leistungen vollbringen und fähig und erfolgreich in ihren beruflichen Feldern sind. Sie erfahren objektive Beweise für ihr Können und ihre Leistung, wie die Ausübung hoher Positionen, Auszeichnungen, herausragende Noten oder positives Feedback. Allerdings schreiben sich Menschen mit IP ebendieses Können und diese Leistung subjektiv nicht zu. Sie erfahren starke Gefühle, dass ihre Erfolge nicht verdient seien und befürchten als BetrügerInnen oder HochstaplerInnen aufzufliegen (Clance, 1985). Sie fühlen sich weniger kompetent als andere Menschen glauben, dass sie seien und können Erfolg nicht internalisieren. Sie sehen Lob und Anerkennung vorwiegend als Bestätigung, dass sie ihre Umwelt täuschen etwas zu sein, das sie eigentlich nicht sind. Entgegen wirklicher HochstaplerInnen täuschen sie ihre Umwelt allerdings nicht (Sonnak & Towell, 2001). Sie leiden unter dem starken Verlangen die oder der Beste zu sein und unter der Scham darüber nicht perfekt zu sein. Zusätzlich haben sie Angst vor den Schwierigkeiten in sozialen Beziehungen, die einbrechen, wenn sie erfolgreich sind, und fürchten die steigende Verantwortlichkeit aufgrund ihres Erfolges (Clance, Dingman, Reviere & Stober, 1995).

Das IP wurde erstmals von Clance und Imes (1978) durch Beobachtungen im klinischen Setting beschrieben. Sie arbeiteten bei ihrer Entdeckung in individuellen Psychotherapien, themenzentrierten internationalen Gruppen und College-Klassen mit insgesamt über 150 erfolgreichen Frauen. Es handelte sich dabei um Frauen mit Doktorinnentiteln in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen, angesehenen Koryphäen in ihren Arbeitsfeldern und Studentinnen, welche für ihre hervorragenden akademischen Leistungen anerkannt wurden. Jene Frauen vertraten vielfältige Berufsfelder wie Sozialarbeit, Krankenpflege, Rechtswissenschaften, Religionserziehung, Beschäftigungstherapie, Beratung

und Anthropologie. Ihr Alter reichte von 20 bis 45 Jahren. Entgegen der erhaltenen akademischen Grade, Auszeichnungen, hohen Ergebnissen auf standardisierten Tests und Anerkennung von KollegInnen und Autoritäten, erlebten jene Frauen kein subjektives Gefühl von Erfolg. Sie sahen sich als Betrügerinnen, da sie glaubten, dass sie nicht intelligent seien und allen das Gegenteil vortäuschen würden. Tatsächlich waren sie intelligent und täuschten dies nicht vor. Etwa erzählten manche Studentinnen von Fehlern der Zulassungskommission, die dazu führten, dass sie überhaupt ins Graduiertenkolleg aufgenommen wurden. Andere Master-Studentinnen erklärten ihre hohen Prüfungsergebnisse durch Glück, Fehlbenotung oder durch falsche Urteile von ProfessorInnen. Passend dazu meinte eine betroffene Professorin über sich: *“I’m not good enough to be on the faculty here. Some mistake was made in the selection process.”* (Clance & Imes, 1978, S.1). Eine Vorsitzende ihres Instituts meinte *“Obviously I’m in this position because my abilities have been overestimated.”* (S.1). Eine betroffene Frau mit zwei Master-Abschlüssen, einem Dokortitel und zahlreichen Publikationen betrachtete sich als unqualifiziert, in ihrem Bereich zu unterrichten. Kurz gefasst fanden jene Frauen unzählige Mittel externale Beweise ihrer Intelligenz und Fähigkeiten zu negieren und das Gegenteil darzustellen.

2.2. ImpostorInnen-Profil

Im Jahr 1985 entwickelte Clance aus ihren Beobachtungen ein ImpostorInnen-Profil, welches aus 6 Komponenten besteht. Hierbei handelt es sich um potentielle Charakteristiken, von denen nicht alle zutreffen müssen um IP-Gefühle zu entwickeln. Je mehr Komponenten jedoch zutreffen, desto stärker ist die Ausprägung des IP.

Als erstes nennt Clance (1985) den ImpostorInnen-Kreislauf. Aus der Angst, dass Menschen hinter die vermeintliche Maske sehen könnten, reagieren ImpostorInnen auf eine Aufgabe entweder mit übermäßiger Vorbereitung oder anfänglichem Aufschieben. Dem anfänglichen Aufschieben folgt ein späterer höherer Arbeitseinsatz. Zunächst folgt eine erste Erleichterung nach der Aufgabenvollendung und positives Feedback durch Andere. Danach negieren sie allerdings die Ursachenzuschreibung auf ihre Fähigkeiten oder überhaupt die gute Leistung. Die Diskrepanz zu dem positiven Feedback durch Andere erleben sie nun als Bestätigung andere zu täuschen. Dies stärkt die Ängste und bei der nächsten Herausforderung beginnt der Kreislauf von neuem.

Als zweites nennt Clance (1985) das Bedürfnis besonders und die oder der Beste zu sein. Da es nicht ausreicht bloß unter den Besten zu sein, erleben sie sich als VersagerInnen.

Als drittes spricht sie den Superfrau- bzw. Supermann-Komplex an, welcher ImpostorInnen glauben lässt, sie könnten alles mit Leichtigkeit und bis zur Perfektion erreichen.

Die vierte Komponente ist die Angst vor Misserfolg und die fünfte ist die Leugnung eigener Kompetenzen und Lobabwertung.

Schließlich die sechste Komponente ist die Angst vor Erfolg. Sie resultiert aus der Befürchtung vor Ablehnung von Peers und Familienmitgliedern, da Erfolg unüblich für dieses Umfeld ist. Zudem fürchten sie, dass der Erfolg den Anspruch und die Erwartung an sie heben kann.

2.3. Definitionen weiterer ForscherInnen

In den 36 Jahren nach dieser Entdeckung widmeten sich viele andere ForscherInnen dem Impostor Phänomen (vgl. Topping & Kimmel, 1985; Cozzarelli & Major, 1990; Want & Kleitman, 2006; Chayer & Bouffard, 2010). Uneinig über die Begrifflichkeit verbreiteten sich in der wissenschaftlichen Community englischsprachige Varianten wie „Impostor syndrome“, „Impostor fears“ und „Impostorism“ (Sakulku & Alexander, 2011). Individuen, welche vom IP betroffen sind, werden im Folgenden als ImpostorInnen bezeichnet.

Das IP ist keine von der APA anerkannte psychische Störung (Craddock, Birnbaum, Rodriguez, Cobb & Zeeh, 2011). Daher entwickelten sich neben jener Definition von Clance (1985) verschiedene weitere. Harvey und Katz (1985) erachten drei Faktoren als notwendig um als ImpostorIn zu gelten. Erstens den Glauben andere getäuscht zu haben, zweitens die Angst als BetrügerIn entlarvt zu werden und drittens die Unfähigkeit Leistungen auf die eigene Fähigkeit oder Intelligenz zurückzuführen. Kolligian und Sternberg (1991) schlagen den Begriff „Wahrgenommene Betrügerei“ vor um zwischen jenen zu unterscheiden, die tatsächlich andere täuschen und jene, die dies fälschlicherweise glauben. Kets de Vries (2005) führt eine weiter gefasste Definition des IP als neurotischen Betrug ein. Er empfiehlt Betrug als einen normalen Aspekt des sozialen Verhaltens zu sehen, denn es ist zu erwarten, dass Menschen ihre Schwächen bis zu einem sozial akzeptierten Grad kaschieren. Betrug ist somit ein Kontinuum, wobei der wahre Betrug das eine Extrem, neurotischer Betrug das andere Extrem ausmacht. Für diese Diplomarbeit wird das IP als eine durchdringende psychologische Erfahrung leistungsstarker Personen verstanden, welche sich selbst als BetrügerInnen wahrnehmen und fürchten als diese entlarvt zu werden. Sie folgt somit der Definition von Clance (1985).

2.4. Relevanz der Forschung über das IP

Zur Impostorin und zum Impostor kann jede und jeder werden (Cozzarelli & Major, 1990). Obwohl dieses Phänomen ursprünglich aus dem klinischen Setting kommt, ist es ersichtlich geworden, dass es auch außerhalb dessen relevant ist (Jöstl, Bergsmann, Lüftenegger, Schober & Spiel, 2012). Um Verwirrungen zu vermeiden wird nur mehr bei jenen Menschen von IP gesprochen, bei denen sich im Unterschied zu zeitweiligen Erscheinungen ein überdauerndes Syndrom abzeichnet. Der Begriff wird also als ein klinischer gehandhabt (Sakulku & Alexander, 2011).

ForscherInnen haben das IP in vielen verschiedenen Alters- und Berufsgruppen festgestellt. Dazu zählen etwa 10 bis 12-jährige SchülerInnen (Chayer & Bouffard, 2010), Studierende (Sonnak & Towell, 2001), DoktorandInnen (Jöstl et al., 2012), Marketing ManagerInnen (Fried-Buchalter, 1997), AssistenzärztInnen (Prata & Gietzen, 2007), KleinunternehmerInnen, JuristInnen und Geschäftsleute (Want & Kleitman, 2006). Außerdem wurde das IP bei Männern und Frauen (z.B. Bussotti, 1990), bei verschiedenen Ethnizitäten, z.B. US-AmerikanerInnen europäischer Abstammung (Gibson-Beverly & Schwartz, 2008) und Afro-AmerikanerInnen (Austin, Clark, Ross & Taylor, 2009) und in verschiedenen Ländern nachgewiesen. Dazu zählen die Vereinigten Staaten von Amerika (Biran & Reese, 2007), Japan (Fujie, 2010), Iran (Kamarzarrin, Khaledian, Shooshtari, Yousefi & Ahrami, 2013), Großbritannien (Sonnak & Towell, 2001), Korea (Chae, Piedmont, Estadt & Wicks, 1995), Kanada (September, McCarrey, Baranowsky, Parent & Schindler, 2001), Australien (Want & Kleitman, 2006) und Österreich (Jöstl et al., 2012). Menschen mit höherem Bildungsniveau und qualifizierten Abschlüssen sind jedoch stärker vom IP betroffen (Cozzarelli & Major, 1990; Klinkhammer & Saul-Soprun, 2009).

Mit dem IP gehen oft weitere negative Lebensumstände einher, die so tiefgreifend wie mannigfaltig sind. Dies können etwa vermindertes Wohlbefinden (September et al., 2001), unkontrollierbare Angst, emotionale Verausgabung, Verlust intrinsischer Motivation, schlechtere Leistung, Schuldgefühle (Chrisman, Pieper, Clance, Holland & Glickauf-Hughes, 1995) und Scham (Cowman & Ferrari, 2002) sein. Es können mitunter auch andere klinische Symptome auftreten, wie psychisches Leid (Cromwell, Brown, Sanchez-Huceles & Adair, 1990), dauernde Ängstlichkeit (Topping & Kimmel, 1985), schlechtere psychische Verfassung (Sonnak & Towell, 2001) und Depression (Chrisman et al., 1995).

Dennoch ist das Impostor-Phänomen noch nicht umfassend erforscht. Seit der Erstnennung durch Clance und Imes im Jahr 1978 sind weltweit erst knapp 50 Artikel über das IP in peer-reviewed Fachzeitschriften erschienen. Die vorliegende Studie soll einen Beitrag zu der

Forschung darüber leisten, denn erst durch das Wissen über das IP, seine Entstehung, sein Zusammenspiel mit anderen Konstrukten und seine Auswirkungen können Interventionen erarbeitet werden. Durch diese Interventionen kann der Leidensdruck und die Beeinträchtigung für Betroffene verringert und der Umgang mit Leistungssituationen verändert werden (Clance & Langford, 1993).

2.5. Operationalisierungen

Die unterschiedlichen Definitionen des IP beeinflussten auch die Möglichkeiten es zu operationalisieren. Um das Verständnis von IP in der Forschung besser zu beleuchten, wird daher im Folgenden auf jene Operationalisierungen eingegangen. Clance (1985) erstellte ein Messinstrument, genannt „Clance Impostor Phenomenon Scale“ (CIPS), um die Ausprägungen von ImpostorInnen-Gefühlen zu messen. Die CIPS besteht aus 20 Items mit einer 5-Punkt-Likert-Skala (von „trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft absolut zu“). Daraus ergibt sich ein Gesamtscore von mindestens 20 und maximal 100 Punkten. Clance schlägt zudem eine Einteilung in 4 Kategorien vor: von 20 bis 40 Punkten ist man nicht vom IP betroffen, von 41 bis 60 Punkten leicht, von 61 bis 80 Punkten mittelstark und von 81 bis 100 Punkten stark. Validiert wurde die Skala durch Holmes, Kertay, Adamson, Holland und Clance (1993), die eine interne Konsistenz von $\alpha = .96$ angeben. Weiters finden sie eine korrigierte Item-Total-Korrelation von .41 bis .89. Chrisman et al. (1995) finden ebenfalls eine hohe interne Konsistenz ($\alpha = .92$) und Unterscheidbarkeit zu Depression, Selbstwert, sozialer Angst und Selbstkontrolle. Zudem finden die AutorInnen drei Faktoren in der Skala. Der 1. Faktor „fake“, welcher 45.2% der Varianz erklärt, beinhaltet Items, die über Selbstzweifel und Sorgen über die eigenen Fähigkeiten und die eigene Intelligenz handeln. Im 2. Faktor „luck“ geht es um die Überzeugung der Betroffenen Leistungen über Versuch und Irrtum erzielt zu haben, anstatt über die eigenen Fähigkeiten. Dieser Faktor erklärt 6.6% der Varianz. Der 3. Faktor „discount“ bezieht sich auf die Unfähigkeit Lob anzunehmen und sich gute Leistungen einzugestehen. Dieser Faktor erklärt 6.1% der Varianz. Im Jahr 2000 wurde die CIPS ein weiteres Mal überprüft und erzielte weiterhin eine hohe interne Konsistenz von $\alpha = 0.90$ (Leary, Patton, Orlando & Wagoner Funk, 2000).

Die CIPS wurde entwickelt, weil die von Harvey (1981) konstruierte „Harvey Impostor Phenomenon Scale“ (HIPS) häufig kritisiert wurde. Die HIPS folgt der später von Harvey und Katz (1985) formulierten eigenen Definition des IP (siehe Kapitel 2.3.) und besteht aus 14 Items. Diese messen die drei Facetten BetrügerInnengefühle, Angst vor Misserfolg und Erfolgsattribution auf einer 7-Punkt-Likert-Skala. Obwohl Harvey (1981) selbst von einer

guten internen Konsistenz ($\alpha = .85$) und einer guten konvergenten und diskriminanten Validität berichtet, unterliegen spätere Überprüfungen doch beträchtlichen Schwankungen. Der Cronbachs Alpha-Koeffizient liegt dabei zwischen $\alpha = .64$ (Kolligian & Sternberg, 1991) und $\alpha = .91$ (Holmes et al., 1993). Sowohl die HIPS als auch die CIPS verwenden Items, die folgende Bereiche abfragen: a) Angst vorm Versagen, b) Attribution von Erfolg auf Glück, Fehler oder Charme, c) das Verlangen herauszustecken, d) das Gefühl anderen einen falschen Eindruck vermittelt zu haben und e) die Abwertung der Anerkennung von anderen. Zusätzlich besitzt die CIPS Items, die sich mit der Angst vor Beurteilung, der Angst Erfolg nicht wiederholen zu können, und dem Gefühl, dass man weniger fähig ist als Peers glauben, befasst (Langford & Clance, 1993).

Auch Kolligian und Sternberg (1991) entwickelten eine eigene Skala, die „Perceived fraudulence scale“ (PFS), da sie an der Eigenständigkeit des Konstrukts IP zweifelten. Sie gingen von einer bestimmten Neigung aus, wie ImpostorInnen auf negative Ereignisse reagieren. In 51 Items sollen zusätzliche Facetten des IP erfasst werden. Kolligian und Sternberg (1991) selbst geben einen Cronbachs Alpha-Koeffizienten von $\alpha = .94$ an. Auch Leary et al. (2000) kommen auf $\alpha = .88$. Die PFS konnte sich jedoch genauso wenig wie die „State IP Scale“ (SIPS) von Fujie (2010) durchsetzen.

Ein Vergleich zwischen allen Inventaren zeigt, dass die Reliabilitäten im oberen Feld und eng beieinander liegen, jedoch die CIPS und HIPS aus Ökonomiegründen gegenüber der SIPS (20 bzw. 14 statt 51 Items) zu bevorzugen sind (Holmes et al., 1993). Ein Vergleich der CIPS und der HIPS führt zu der Erkenntnis, dass die CIPS das sensiblere und zuverlässigere Instrument ist, besser zwischen ImpostorInnen und Nicht-ImpostorInnen unterscheidet (Holmes et al., 1993) und eine positivere Wortwahl hat, die zu ehrlichen Antworten Versuchspersonen führen kann (Chrisman et al., 1995). Es ist das vorwiegend verwendete Messinstrument. Nachdem die Skala von Klinkhammer und Saul-Soprun (2009) ins Deutsche übersetzt wurde, kann sie auch im deutschsprachigen Raum verwendet werden (vgl. Jöstl et al., 2012).

Holmes et al. (1993) beklagen die verschiedenen und teils widersprüchlichen Ergebnisse bezüglich des IP aufgrund von methodischen Uneinigkeiten in der wissenschaftlichen Community. Dies können inkonsistente Split-Verfahren sein um zwischen ImpostorInnen und Nicht-ImpostorInnen zu unterscheiden oder die Stichprobe, welche oftmals ungewollt aus ProbandInnen aus einem IP-förderlichen Milieu besteht. Bezüglich des uneinigen Split-Verfahren in der Literatur schlagen Holmes et al. (1993) vor, nicht durch einen stichprobenabhängigen Median-Split zu unterscheiden, sondern einen Cut-Off-Score von 62

zu verwenden. Erzielt man einen Wert darunter gilt man als Nicht-ImpostorIn, bei einem Wert darüber als ImpostorIn.

Auch die Operationalisierung des IP unterliegt Inkonsistenzen. Nach Clances und Imes' (1978) Definition können als ImpostorInnen nur jene gelten, die auch objektiv gute Leistungen erbringen bzw. erfolgreich sind. Ein objektiver Erfolgsnachweis sollte daher bei Studien eruiert werden um zwischen ImpostorInnen und tatsächlichen BetrügerInnen unterscheiden zu können. Subjektive Einschätzungen der Versuchspersonen sind für die Messung des Erfolgsnachweises nicht zulässig, da diese bei ImpostorInnen verzerrt sein können. ImpostorInnen schätzen sich selbst schlechter ein, während bei einem objektiven Erfolgsnachweis keine Unterschiede zwischen den Leistungen von ImpostorInnen und Nicht-ImpostorInnen gefunden wurden (Cozarelli & Major, 1990). Obwohl die meisten Studien Clances und Imes' (1978) Verständnis vom IP folgen und dieses auch explizit als Definition anführen, sind die Messungen des objektiven Erfolgsnachweises hochschwellig (vgl. Sonnak & Towell, 2001) bis nicht vorhanden (vgl. Want & Kleitman, 2006).

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass das Impostor-Phänomen ein leidvolles und beeinträchtigendes Syndrom ist, von dem alle leistungsstarken Personen über Geschlecht, Alter, Beruf, Herkunft und Ethnizität hinweg betroffen sein können. Trotzdem ist die Forschung und somit das Wissen darüber sehr begrenzt. Im folgenden Kapitel werden die Konzeptualisierungen des IP durch ForscherInnen beschrieben und zu welchen Ergebnissen sie dadurch gelangen. Darauf aufbauend lässt sich die Konzeptualisierung der vorliegenden Studie beschreiben und in die Gesamtforschung über das IP einordnen.

3. Konzeptualisierungen des IP und ihre Ergebnisse

Seit dem Beginn der Forschung durch Clance und Imes (1978) haben sich verschiedene Ansätze etabliert, die durch bestimmte Konzeptualisierungen das IP erklären wollen.

Mit den verschiedenen Konzeptualisierungen des IP gehen Forschungszugänge einher, die in den meisten Fällen nicht offengelegt werden. An dieser Stelle soll das Zitat von C. Wright Mills "*theory without data is empty, but data without theory are blind*" (zitiert nach Eriksen, 2010, S. 27) weiter geführt werden, indem Theorie ohne Offenlegung dieser Forschungszugänge für unvollständig erklärt wird. Eriksen (2010) selbst spricht vom menschen- und weltbildgebundenen und provisorischen Charakter wissenschaftlichen Wissens. Die folgende Aufschlüsselung der Literatur soll die mannigfaltigen Zugänge zur

Forschung am IP sammeln und kategorisieren. Darauf aufbauend kann die vorliegende Studie beschrieben und in die Gesamtforschung über das IP eingeordnet werden. Die Aufschlüsselung basiert auf sämtlichen Artikel über das IP, die in peer-reviewed Fachzeitschriften seit der Erstnennung 1978 erschienen sind, sowie auf einigen non-reviewed wissenschaftlichen Artikel, die sich aufgrund ihrer Zitierhäufigkeit als relevant herausgestellt haben. Für die Charakterisierung der bisherigen Forschung dienen folgende drei Dimensionen:

- **Zeitraum:** Damit ist gemeint, in welcher Zeit – mit den Ausprägungen synchron und diachron – Erklärungen für das IP gesucht werden. „Synchron“ bedeutet die Betrachtung des Konstrukts zu einem bestimmten Zeitpunkt (vorwiegend die Gegenwart). „Diachron“ meint den (lebens-)geschichtlichen Verlauf und schließt mehrere Zeiten mit ein.
- **Handlung:** Damit ist gemeint, welche Gestaltungsmacht den Personen zur Entstehung, Aufrechterhalten oder Vermeidung von IP zugesprochen wird. Sie können als aktiv gestaltend bis passiv empfangend aufgefasst werden.
- **Lokalität:** Damit ist gemeint, wo Erklärungen für das IP gesucht werden. Dies kann entweder innerhalb der Person, innerhalb der Umwelt oder in der Interaktion zwischen Person und Umwelt sein.

Diese Dimensionen sind zwar theoretisch als Dichotomien festgelegt, praktisch sind sie als Kontinuen vorzustellen, bei denen zwischen den Extremen weitere Ausprägungen existieren. Die folgenden Forschungszugänge beziehen sich nicht auf einen objektiven Charakter des IP, sondern auf die jeweiligen Darstellungen dessen durch die ForscherInnen. Zum Beispiel kann eine Person auf ihre Persönlichkeit aktiv einwirken, genauso wie die Umwelt auf die Person einwirken kann. Werden diese Umstände und Möglichkeiten vom Forschungszugang aber außer Acht gelassen und nur ein Zustand an der Person betrachtet, ist von einem Forschungszugang der Passivität und Lokalität in der Person auszugehen.

3.1. IP in Verbindung mit Konstrukten

Diese Konzeptualisierung behandelt das IP als eigenständiges Konstrukt. ForscherInnen versuchen seinen Charakter dadurch zu ergründen, indem sie das IP in Verbindung mit anderen Konstrukten stellen. Diese lassen sich in Persönlichkeits- und Kontextfaktoren unterteilen.

3.1.1. IP und Persönlichkeitsfaktoren

Ein großer Teil der Forschung beschäftigt sich mit dem IP in Zusammenhang mit Persönlichkeitsfaktoren. Es wird bei diesem Forschungszugang eine Erklärung für das IP innerhalb der Person gesucht (Lokalität: Person). Weiters wird die Person nicht als handelnd, sondern als passiv aufgefasst (Handlung: passiv). Als Zeitraum wird hierbei ausschließlich die Gegenwart herangezogen (Zeitraum: synchron).

Diesem Forschungszugang folgend findet Topping (1983) eine geringe Korrelation des IP mit Ängstlichkeit ($r = .42$). Chae und KollegInnen bekräftigen diesen Zusammenhang 1995 mit der Ängstlichkeit-Subskala aus dem NEO-PI-R und finden auch eine mittlere Korrelation ($r = .53$). ImpostorInnen betrachten demnach Aufgaben weniger als Herausforderung, deren Bewältigung Belohnung bringt, sondern eher als eine Gefahr. Mit dem wahrgenommenen Misserfolg steigt auch die Angst vor dieser Gefahr (Thompson et al., 2000).

Parallel dazu vergleichen Chae et al. (1995) auch ihre Versuchspersonen mittels Depression-Subskala des NEO-PI-R und ermitteln ebenfalls eine mittlere Korrelation ($r = .53$). Auch Chrisman und KollegInnen (1995) finden eine mittlere Korrelation zur Depression ($r = .62$). Dafür verwenden sie den Depression Experience Questionnaire (DEQ), welcher die Phänomenologie depressiver Gedanken und Gefühle erfasst, statt psychiatrische Symptome.

Negativ korreliert das IP nach Chae und KollegInnen (1995) mit Gewissenhaftigkeit (für Männer: $r = -.36$, für Frauen: $r = -.29$). Sie schlussfolgern, dass geringe Gewissenhaftigkeit gleichbedeutend mit einer geringen Selbstdisziplin als Arbeitsmuster ist und verbinden es mit Clances (1985) erster Komponente des IP, dem ImpostorInnen-Kreislauf. Wenn ImpostorInnen eine Arbeitsaufgabe bekommen, schieben sie diese für gewöhnlich hinaus und stellen sich ihr nicht, bis sie zuletzt unter Zeitdruck die Aufgabe fertig bringen.

Die zweite Komponente, das Bedürfnis besonders und die oder der Beste zu sein, überlappt mit dem Konstrukt des Perfektionismus. Dieses Konstrukt wird von Kets de Vries (2005) als grundlegende Ursache des IP vorgeschlagen. ImpostorInnen setzen sich übertrieben hohe und unrealistische Ziele und erleben selbstzerstörende Gedanken und destruktives Verhalten, wenn sie diese nicht erreichen können. Empirisch geprüft wurde diese Beziehung zwischen Perfektionismus und IP von Thompson et al. (2000). In ihrer Untersuchung berichten ImpostorInnen in Relation zu Nicht-ImpostorInnen signifikant häufiger von Bedenken über ihre Fehler, stärkerer Tendenz die Anzahl der Fehler zu überschätzen, stärkerer Unzufriedenheit mit ihrer Leistung und der Betrachtung der eigenen Leistung als wenig erfolgreich. Diesbezüglich findet Ferrari gemeinsam mit Thompson (2006) mittlere Korrelationen mit perfektionistischen Gedanken über die Vermeidung von

Unvollkommenheit ($r = .59$) und der Nicht-Darstellung von Unvollkommenheit ($r = .57$), sowie eine geringe Korrelation mit dem Bedürfnis als perfekt zu erscheinen ($r = .40$). Der Unterschied zwischen PerfektionistInnen und ImpostorInnen ist, dass PerfektionistInnen ihre Fehler vor anderen nicht offenbaren, weil sie nicht als unvollkommen erscheinen wollen (Frost, Turcotte, Heimberg, Mattia, Holt & Hope, 1995). ImpostorInnen hingegen tun ihre Wahrnehmung über ihre mangelhafte Leistung offen kund, obwohl sie nicht als unvollkommen erscheinen wollen (Ferrari & Thompson, 2006). Chae et al. (1995) finden zudem eine mittlere Korrelation mit Neurotizismus (für Männer: $r = .60$; für Frauen: $r = .63$). Bei der Studie von Bernard, Dollinger und Ramaniah (2002) stellt sich Neurotizismus mit 15% Erklärung der Varianz des IP gar als bester Prädiktor heraus. Besonders die Subskalen „depression“ und „anxiety“ sind hierbei ausschlaggebend.

Weiters wurden positive Korrelationen mit negativer Erfolgserwartung (Thompson et al., 2000), Selbstzweifeln (Oleson, Poehlmann, Yost, Lynch & Arkin, 2000), Introversion (Holmes et al., 1993), Neigung zu Scham- und Schuldgefühlen (Cowman & Ferrari, 2002) und depressiver Symptomatik (Austin et al., 2009) gefunden. Negativ korreliert das IP zudem mit Selbstdisziplin (Bernard et al., 2002), Extraversion (Ross, Stewart, Mugge & Fultz, 2001), Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, Selbstakzeptanz (September et al., 2001), Kontrollüberzeugung (Oleson et al., 2000), mentaler Gesundheit (Sonnak & Towell, 2001) und Selbstwirksamkeit (Jöstl et al., 2012).

3.1.2. IP und Kontextfaktoren

Ein anderer Teil der Forschung befasst sich mit dem IP in Zusammenhang mit Kontextfaktoren. Dies können bestimmte Situationen, Erfahrungen, Umgebungen und soziale Interaktionen sein. Erkundet wird also das Einwirken der belebten und unbelebten Umwelt auf die Person (Lokalität: Umwelt). Personen werden als empfangend dargestellt (Handlung: passiv). Die Auslöser für das IP werden in der Gegenwart gesucht (Zeitraum: synchron).

McElwee und Yurak (2010) erklären durch diesen Forschungszugang das IP zur affektiven Erfahrung, welche in jeder Person hervorgerufen werden kann, wenn bestimmte Situationsfaktoren gegeben sind. In ihren qualitativen und quantitativen Analysen finden sie besonders den relativen Status der InteraktionspartnerInnen als ausschlaggebend. Dazu lassen sich Ergebnisse von Austin et al. (2009) einordnen, welche einen Zusammenhang zwischen IP und dem Überlebenden-Syndrom fanden. Dieses tritt auf, wenn eine Person empfindet, dass ihr Überleben eines traumatischen Erlebnisses falsch ist, da andere nicht überlebten. Unerwarteter Erfolg und früher Druck in der Karriere selbstbewusst erscheinen zu müssen,

sind ebenfalls Situationen, die IP bedingen können. Genauso kann das Empfangen von übertriebenen Komplimenten auf gewöhnliche Leistungen IP auslösen (Matthews & Clance, 1985). Zudem finden Bernard et al. (2002), dass die wahrgenommene Inkompetenz in einer Situation ImpostorInnen-Gefühle auslösen kann.

3.2. IP als Gleichsetzung mit Konstrukten

Das IP wird bei dieser Konzeptualisierung nicht in Zusammenhang mit Konstrukten gebracht, sondern mit bereits bestehenden gleichgesetzt. Vorgeschlagen wurde diese Argumentation von Chae et al. (1995), nachdem sie Kritik an der klinischen Definition des IP äußerten. Auch Thompson, Foreman und Martin (2000) äußerten Zweifel, ob das IP ein eigenständiges Konstrukt ist, oder besser als ein Konglomerat bereits bestehender Konstrukte zu verstehen ist. Nach ihrer Ansicht würde dieses Konglomerat besonders durch Selbstwert, Attribution und Angst vor Erfolg und Misserfolg gebildet werden. Generell lassen sich innerhalb dieser Konzeptualisierung zwei unterschiedliche Forschungszugänge ausfindig machen: Das IP als Motivations- und Attributionsstil oder als ein spezifisches Verhalten.

3.2.1. IP als Motivations- und Attributionsstil

Dieser Forschungszugang steht insofern im Kontrast zu den Vorhergehenden, als es erstmals die Person als aktiv gestaltend behandelt (Handlung: aktiv). Er verortet das IP innerhalb der Person als eine Sichtweise über sich und die Welt (Lokalität: Person). Dafür wird vorwiegend die Gegenwart betrachtet (Zeitraum: synchron).

King und Cooley (1995) finden, dass die Intensität von IP mit der Leistungsmotivation steigt. Leistungsmotivation wurde durch das GPA gemessen (grade point average), einem US-amerikanischen Maß für Notendurchschnitt. Weiters bringen sie das IP mit größerem akademischem Bemühen in Verbindung, wobei dies in ihrer Untersuchung nur für Frauen und nicht für Männer belegt wird. Sightler und Wilson (2001) erklären das IP als Attribution von Erfolg auf Glück und soziale Kompetenz, anstatt auf Intelligenz und Fähigkeit, trotz gegenteiliger Zusprechung von außen. Ebenfalls definieren Sonnak und Towell (2001) in ihren Einführungsworten das IP als attributionales leistungsbezogenes Konstrukt.

Thompson, Davis und Davidson (1998) gehen noch einen Schritt weiter und untersuchen neben attributionalen auch affektive Reaktionen auf Misserfolg- bzw. Erfolgs-Feedback. Personen mit hohen IP-Werten externalisieren ihren Erfolg (= attributionale Reaktion) und stellen hohe Ansprüche an sich. Zusätzlich sind sie intolerant gegenüber dem Scheitern, diesen Ansprüchen nicht gerecht zu werden (= affektive Reaktion).

Zudem finden Thompson et al. (1998) eine Tendenz Misserfolg internal zu attribuieren und einzelne Misserfolge auf ihr Gesamt-Selbstkonzept zu übergeneralisieren. Diese Tendenz der Attribution ist für den Selbstwert ungünstig (Heckhausen & Heckhausen, 2010).

3.2.2. IP als spezifisches Verhalten

Nahe am Vorigen ist der Forschungszugang des IP als Verhalten. Auch er betrachtet die Person als aktiv gestaltbar (Handlung: aktiv) und betrachtet die Gegenwart der Personen (Zeitraum: synchron). Zum Kontrast zu den vorigen Forschungszugängen stellt dieser jedoch die Person in Interaktion mit der Umwelt (Lokalität: Interaktion Person Umwelt).

Im Jahr 2004 erklärt Thompson das IP als fehlervermeidendes Verhaltensmuster, welches das Risiko eines Angriffs auf den Selbstwert reduzieren soll. Er spricht damit besonders Ausführungen von Leistungen an, bei denen beim Auftreten von Fehlern der Selbstwert unangetastet bleiben soll. Als weitere Komponenten von fehlervermeidenden Verhaltensmustern nennt er Selbstbehinderung, Aufschiebung, defensiven Pessimismus und Selbstwertschutz. Want und Kleitman (2006) bestätigen einen Teil dieses theoretischen Modells, indem sie eine mittlere Korrelation ($r = .53$) zwischen IP und Selbstbehinderung finden.

IP als Verhalten zu betrachten zieht sich auch durch die weitere Forschung von Thompson. Gemeinsam mit Ferrari (2006) findet er eine signifikante Verbindung zu sozialer Erwünschtheit. Somit wird IP zu einer Strategie zur Selbstdarstellung in Situationen, die den Selbstwert bedrohen. Leary et al. (2000) sprechen dabei von einer interpersonellen Strategie, da ImpostorInnen in Relation zu Nicht-ImpostorInnen nur dann geringere Leistungserwartung ausdrücken, wenn ihre Reaktionen öffentlich (im Gegensatz zu anonym) sind. ImpostorInnen lassen sich dennoch durch eine Kombination von geringer Selbstbeurteilung und geringer reflektierter Beurteilung charakterisieren. Im Zuge dessen versuchen Leary und KollegInnen (2000) zwischen zwei Typen von ImpostorInnen zu differenzieren. Sie unterscheiden zwischen den wahren ImpostorInnen, welche daran glauben, dass sie von anderen zu positiv wahrgenommen werden, und den strategischen ImpostorInnen, welche dieses nur behaupten. Durch diese Unterscheidung versuchen Leary und KollegInnen (2000) Erklärungen für das Verhalten von ImpostorInnen zu finden. Ihre empirische Überprüfung kann diese Unterscheidung allerdings nicht unterstützen. McElwee und Yurak (2007) stellen auch fest, dass rezente Forschungen die Behauptung nicht bekräftigen hat können, dass ImpostorInnen meinen andere betrachten sie positiver als sie es selbst tun. Die AutorInnen bieten die Erklärung des IP als selbstmindernde Selbstdarstellungsstrategie an.

Auch entwickelte sich die Perspektive das IP in einen besonderen interpersonellen oder sozialen Kontext zu stellen (Clance, Dingman, Reviere & Stober, 1995). Chayers und Bouffards (2010) Studie mit 10 bis 12-jährigen SchülerInnen resultiert in der Erkenntnis, dass das IP mit einer Neigung zu sozialem Vergleich korreliert ($r = .31$). ImpostorInnen kontrastieren sich zu gleich fähigen und fähigeren Peers ($r = .52$) und identifizieren sich wahrscheinlicher mit weniger Fähigen ($r = .53$). Dieser Aufwärtskontrast und diese Abwärtsidentifikation können zur Entwicklung und Aufrechterhaltung des IP beitragen.

3.3. Entstehungsmechanismen des IP

Nur ein kleiner Teil der Forschung befasst sich mit den Entstehungsmechanismen des IP. Bei dieser Konzeptualisierung können Erklärungen für die Entwicklung von IP auf verschiedenen Handlungsebenen (vgl. Spiel, Reimann, Wagner & Schober, 2010) gesucht werden – auf einer familiären Mikro-Ebene (z.B. Want & Kleitman, 2006; siehe Kapitel 4.), auf einer institutionellen Meso-Ebene (z.B. Jöstl et al., 2012; siehe Kapitel 6.) oder auf einer gesellschaftlichen Makro-Ebene (z.B. Steinberg, 1987; Clance et al., 1995; siehe Kapitel 5.). Das IP wird hierbei als eigenständiges Konstrukt angesehen. Personen werden als aktiv gestaltend betrachtet (Handlung: aktiv), die auf ihre Umwelt einwirken, genauso wie die Umwelt auf sie einwirkt (Lokalität: Interaktion Person Umwelt). Als Zeitraum wird dabei im Kontrast zu allen vorigen Forschungszugängen das ganze Leben oder ein relevanter Lebensabschnitt der Person betrachtet (Zeitraum: diachron). Einen besonderen Fokus bekommt hierbei die Kindheit, da sie jene Phase des Lebens ausmacht, in der die stärkste Sozialisierung passiert (Handel, 2006). Es ist somit der komplexeste Forschungszugang innerhalb der Forschung über das IP, da er eine ganzheitliche Betrachtung in allen dreien Dimensionen zulässt.

Mit der vorliegenden Arbeit soll ein Beitrag zu seiner Wissensproduktion geleistet werden. Da der Großteil der Forschung die Ein- und Abgrenzbarkeit des IP stützt (Sakulku & Alexander, 2011), soll auch in der vorliegenden Arbeit das IP als eigenständiges Konstrukt behandelt werden. Die Forschung zu den Entstehungsmechanismen des IP wird in den folgenden Kapiteln 4., 5. und 6. aufgeteilt auf die Handlungsebenen vertiefend dargestellt um den Bezugsrahmen der vorliegenden Studie enger zu ziehen und somit das Fundament für die Fragestellungen zu schaffen.

4. Bedeutung der Familie für die Entwicklung des IP

Im folgenden Kapitel wird sämtliche bekannte Literatur aufgearbeitet, die sich mit der Erziehung, die ImpostorInnen erlebt haben, beschäftigt (= Mikroebene). Zunächst werden Clances und Imes' (1978) Erkenntnisse über die Rollenzuschreibungen der Kinder erläutert. Auf ihren Beobachtungen aufbauend systematisiert Clance (1985) vier Charakteristiken von Familien, welche ImpostorInnen hervorbringen. Zu diesen theoretischen Charakteristiken werden empirische Überprüfungen präsentiert, die in den darauffolgenden Jahren durchgeführt wurden. Danach wird auf die zwei rezentesten Themen der Parentifizierung und der Erziehungsstile eingegangen. Den Abschluss macht eine Zusammenfassung, welche die Stärken und Schwächen, sowie die offenen Fragen der bisherigen Forschung herausarbeitet, aus denen die Fragestellungen der vorliegenden Studie resultieren.

4.1. Rollenzuschreibungen der Kinder

Clance und Imes (1978) sehen bei ihrer Entdeckung des IP die frühen Familiendynamiken als wesentliche Faktoren zur Entwicklung des IP. Sie gehen sogar so weit zu behaupten, dass der Ursprung der Entwicklung des IP in den Familienbeziehungen liegt. Aus ihren Beobachtungen an Patientinnen stellen sie fest, dass sich die Betroffenen typischerweise in eine von zwei Gruppen einteilen lassen, die in Verbindung stehen mit einer frühkindlichen Familiengeschichte. Die Autorinnen selbst geben den Gruppen zwar keinen Namen, der Übersicht halber werden sie hier als die Rollenzuschreibung der „Sozial-emotionalen“ und der „Überlegenen“ genannt.

Unter der „Sozial-emotionalen“ ist eine Frau mit Geschwistern oder nahen Verwandten zu verstehen, welchen die Rolle der/des „Intelligenten“ zugeschrieben werden. Parallel dazu wird jener Frau vermittelt, dass sie die „Emotionale“ oder „Soziale“ sei. Die Implikation dieser Zuschreibung von Mitgliedern der nuklearen oder erweiterten Familien ist, dass sie entgegen ihrer intellektuellen Leistungen niemals beweisen kann, dass sie genauso schlau oder schlauer ist als jene „Intelligenten“ der Familie. Ein Teil von ihr glaubt an diesen Familienmythos, ein anderer will die Familie vom Gegenteil überzeugen. Möglichkeit dazu bekommt sie in der Schule und akademischen Laufbahn, wo sie außergewöhnlich gut ist und Würdigung von den LehrerInnen erfährt. Sie ist somit stolz auf ihre Leistungen in diesen Kontexten und hofft, dass ihre Familie diese auch anerkennt. Die Familie wirkt jedoch unbeeindruckt und bleibt bei ihren Rollenzuschreibungen, obwohl die „Intelligenten“ oft schlechtere Ergebnisse erbringen. Einerseits ist die Betroffene dann weiterhin getrieben

Bestätigung ihrer intellektuellen Kompetenz zu ergattern, andererseits wachsen der Glaube an den Familienmythos und der Zweifel an der eigenen Intelligenz. Sie beginnt sich zu fragen, ob sie ihre guten Ergebnisse nur durch ihre sozialen Fähigkeiten und ihren femininen Charme erwerben konnte. Das IP bildet sich heraus.

In der anderen Gruppe ist unter der „Überlegenen“ eine Frau zu verstehen, deren Familie ihr vermittelt, dass sie in jeglicher Hinsicht überlegen sei. Dies passiert bezüglich der Intelligenz, der Persönlichkeit, des Aussehens und der Talente der Betroffenen. Vermeintlich gibt es nichts, das sie nicht mit Leichtigkeit tun könnte, wenn sie wollte. Ihr werden etliche Narrative präsentiert, in denen sie sich schon als Kleinkind durch Frühreife auszeichnete, wie etwa früh sprechen und lesen gelernt zu haben. In den Augen ihrer Familienmitglieder ist sie perfekt. Allerdings beginnt sie Erfahrungen zu sammeln, in denen dies nicht so ist. Sie hat Schwierigkeiten bestimmte Dinge zu vollbringen, fühlt sich aber verpflichtet die Erwartungen ihrer Familie zu erfüllen auch wenn sie weiß, dass sie das Spiel nicht für immer aufrechterhalten kann. Sie beginnt den Wahrnehmungen und Erzählungen ihrer Familie zu misstrauen und an sich selbst zu zweifeln. Sie erbringt noch immer außergewöhnliche Leistungen, muss sich dafür aber anstrengen. Dies läuft entgegen der internalisierten Auffassung der Familie, dass sich Intelligente nicht anstrengen müssen. Sie realisiert, dass sie mit diesen hohen Erwartungen nicht mithalten kann und schlussfolgert, dass sie nicht intelligent sein kann. Sie ist also eine intellektuelle Betrügerin. Sie versucht Situationen des Misserfolgs zu vermeiden, indem sie sich etwa an Tagen krank stellt, an denen bestimmte Leistungen verlangt werden. Wenn sie eigentlich lernt und ein Familienmitglied ins Zimmer kommt, tut sie so, als würde sie sich mit etwas anderem beschäftigen um die Anstrengung für die Schule nicht zu zeigen. Indem sie solche Vertuschungsstrategien verwendet, glaubt sie daran ihre Umwelt zu täuschen etwas zu sein, das sie nicht ist.

Clance und Imes (1978) sprechen neben den Rollenzuschreibungen für ImpostorInnen auch die Rollenkonstellation unter den Geschwistern an. Die Autorinnen geben Hinweise darauf, dass eine Rolle, die einem der älteren Geschwister zugeschrieben wurde, nicht mehr den ImpostorInnen selbst zugeschrieben werden kann. Dies betrifft ihren Beobachtungen nach die „Sozial-emotionalen“, die trotz objektiver Beweise nicht als die „Intelligenten“ gesehen werden. Dieser Anhaltspunkt blieb jedoch von Clance und KollegInnen, als auch von anderen WissenschaftlerInnen unerforscht. Die Rollenkonstellation kann allerdings Aufschlüsse über die Entstehung von späteren IP-Gefühlen geben.

Die Beobachtungen und Einordnungen durch Clance und Imes (1978) in jene Gruppen beziehen sich dabei nur auf Frauen, da sie die gesellschaftlichen Geschlechterrollen für

Frauen als wesentlich an der Entwicklung des IP mitwirkend sehen. Die gesellschaftspolitischen Bedingungen zu jener Zeit mögen diese Annahme legitimiert haben, jedoch wurde mittlerweile nachgewiesen, dass das IP auch bei Männern existiert (vgl. Want & Kleitman, 2006). Zudem befinden sich Geschlechterrollen und –vorstellungen in einem ständigen Wandel (Annfelt, 2008). So können die Rollenzuschreibungen für ImpostorInnen aus der Kindheit in diesen 36 Jahren seit der Entdeckung an Aktualität verloren haben. Spätere oder rezentere Literatur, welche diese Beobachtungen wieder aufgreift und empirisch überprüft, existiert nicht. Es fehlen somit Messungen, die ausdifferenzierte Rollenzuschreibungen und Vergleiche mit den Rollenzuschreibungen für männliche Impostoren berücksichtigen.

4.2. Vier Charakteristiken der Familie

In einer späteren Ausarbeitung systematisiert Clance (1985) anhand der Familiengeschichten ihrer Patientinnen vier Charakteristiken von Familien, welche ImpostorInnen hervorbringen. Erstens nehmen ImpostorInnen ihre Fähigkeiten als atypisch zu ihren Familienmitgliedern wahr. Zweitens kommuniziert die Familie spezifische Botschaften über die Wichtigkeit von Erfolg und Intelligenz. Drittens besteht eine Diskrepanz des Feedbacks über die Fähigkeiten und den Erfolg von ImpostorInnen zwischen Familienmitgliedern und anderen Quellen und viertens mangelt es in der Familie an positiver Unterstützung. Nach Clance (1985) erlebten ImpostorInnen mindestens eine dieser Charakteristiken in ihrer Familie. Je mehr Charakteristiken auf die Familie der Betroffenen zutreffen, desto stärker soll das IP ausgeprägt sein. Im Folgenden werden die vier Charakteristiken näher beschrieben und mit empirischen Untersuchungen verbunden.

4.2.1. Atypische Fähigkeit

ImpostorInnen erleben sich in der Familie als anders. Ihre Fähigkeiten und intellektuellen Interessen sind atypisch für ihre Familie, ihr Geschlecht oder ihre Ethnizität. Im Jahr 1995 betonten Clance und KollegInnen abermals die Bedeutung von atypischen Fähigkeiten und Interessen. Dabei weisen sie besonders auf akademische Interessen und Aspirationen hin, welche untypisch für die Familie ist. Diese Charakteristik wurde dennoch bisher keiner Untersuchung unterzogen.

4.2.2. Botschaften über Intelligenz und Erfolg

Hierbei handelt es sich um eine zweiteilige Charakteristik, dessen Teile gesondert betrachtet werden sollen. Einerseits wird ImpostorInnen in der Familie die Wichtigkeit von Erfolg

vermittelt. Andererseits herrscht in der Familie die Vorstellung, dass sich intelligente Menschen nicht anstrengen brauchen um erfolgreich zu sein.

Es ist eine einzige Studie bekannt, welche die Wichtigkeit von Erfolg in der Familie der ImpostorInnen überprüft. King und Cooley (1995) betrachten den Zusammenhang vom IP mit der Leistungs- und Wettbewerbsorientierung der Familie, sowie mit dem eigenen Leistungsanspruch. Das IP wurde dabei mit der CIPS gemessen, während der Leistungsanspruch durch das aktuelle GPA (grade point average; US-amerikanischer Notendurchschnitt) der Personen und die Familienorientierung durch die Family Environment Scale (FES; Moos & Moos, 1986) erfasst wurden. Dabei handelt es sich um ein Verfahren mit 90 Items zur Beurteilung sozialer und umweltbedingter Charakteristiken der Familie. Für diese Untersuchung wurde die Subskala Achievement Orientation benutzt. Diese misst die Wahrnehmung der Individuen über die Leistungs- und Wettbewerbsorientierung ihrer Familie. Items behandeln etwa, ob Familienmitglieder denken, dass es wichtig sei, die oder der Beste zu sein, ob sie nach Erfolg streben, ob sie denken, dass es wichtig sei im Leben voranzukommen und ob sie viel von Wettbewerb halten (King & Cooley, 1995).

Die Studie findet bei Studierenden eine geringe positive Korrelation ($r = .21$) zwischen IP und der Orientierung der Familie nach Leistung und Wettbewerb, sowie zwischen IP und dem eigenen Leistungsanspruch ($r = .29$). Bei der nach Geschlechtern getrennten Betrachtung der Ergebnisse fiel auf, dass es zwischen Frauen und Männern zwar keine signifikanten Unterschiede im Leistungsanspruch (GPA) und der Wahrnehmung der Familienorientierung gab, jedoch sehr wohl im Ausmaße des IP (Frauen: $M = 59.47$, $SD = 14.59$; Männer: $M = 53.40$, $SD = 11.15$). Zudem fanden die Autorinnen heraus, dass der Zusammenhang zwischen IP und Leistungsanspruch nur bei Frauen gilt ($r = .48$) und nicht bei Männern ($r = -.05$). Der Geschlechtsunterschied tritt auf obwohl sich der Aufwand für die Universität, gemessen in Stunden, zwischen den beiden Gruppen nicht voneinander unterscheidet.

Zusätzlich berichten die Autorinnen, dass nicht jedes Kind, das aus einer leistungsorientierten Familie stammt, zum/r ImpostorIn wird. Genauso wie nicht jede/r ImpostorIn in solch einer Familie aufwachsen muss. Zudem handelt es sich hierbei um die eigene Wahrnehmung der Familienorientierung. Die Autorinnen deuten an, dass die Art, in welcher diese Botschaften vermittelt werden, eine wichtige Rolle in der Entstehung des IP spielt. Weiters sollen auch individuelle Unterschiede zwischen den Kindern, wie etwa die Persönlichkeit, ihren Beitrag dazu leisten. Kings und Cooleys (1995) Ergebnisse bringen somit nur geringe Unterstützung der Beobachtung von Clance (1985) und zeigen auf, dass dieser Aspekt differenzierter

betrachtet werden muss. Auch Sakulku und Alexander (2011) weisen in ihrer Meta-Analyse bisheriger IP-Forschung auf die Notwendigkeit hin, diesen Aspekt zu untersuchen.

Bezüglich des zweiten Teils der Charakteristik - der Botschaft der Familie, dass Erfolg nur eines geringen Aufwands bedarf, wenn man intelligent ist - wurden ebenfalls noch keine Untersuchungen angestellt. Dabei beeinflussen Botschaften über die natürliche Begabung die Ambitionen und Erwartungen vom Kleinkindalter an, denn ImpostorInnen haben das starke Bedürfnis andere zufrieden zu stellen (Bussotti, 1990). Dies könnte dazu führen, dass sie als Kinder ihr Verhalten ändern um einen Rückgang der Zuneigung zu vermeiden (Clance, 1985). ImpostorInnen neigen dazu den Erwartungen und Ansprüchen der Familie zu entsprechen um positives Feedback zu erfahren und ihren Selbstwert zu bekräftigen. Dieses abgeänderte Verhalten kann allerdings in Konflikt mit den eigentlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten des Kindes treten (Clance, 1985).

4.2.3. Widersprüchliches Feedback

Clance (1985) meint mit dieser Charakteristik, dass es für Kinder schwierig ist ihren Erfolg zu verinnerlichen, wenn ihre Leistung widersprüchlich verstärkt oder entkräftet wird. Ursprünglich sprach Clance (1985) bei dieser Charakteristik der Familie ausdrücklich von der Diskrepanz des Feedbacks zwischen verschiedenen Quellen. Dabei unterschied sie besonders zwischen Quellen innerhalb und außerhalb der Familie (z.B. LehrerInnen, FreundInnen, MitschülerInnen). Eine einzige empirische Studie überprüft diese Charakteristik. Allerdings beschäftigt sich diese mit widersprüchlichen Botschaften innerhalb der Familie, also wenn unterschiedliches Feedback zur Leistung gegeben wird. Dinnel, Hopkins und Thompson (2002) berichten bei einer Studie an 425 Vordiplom-StudentInnen von einer geringen Korrelation ($r = .33$) widersprüchlicher Botschaften mit IP. Eine Entkräftung der intellektuellen Fähigkeiten kann zum Beispiel durch explizite oder implizite Rollenzuschreibung des Kindes als die/der „Emotionale“ oder „Soziale“ passieren (Clance & Imes, 1978). Die eigentliche Annahme von Clance (1985) bleibt somit aber ungeprüft. Auch hier machen Sakulku und Alexander (2011) in ihrer Meta-Analyse bisheriger IP-Forschung klar, dass diese Charakteristik Untersuchungen bedarf.

4.2.4. Mangel an Unterstützung

Ohne psychologische Unterstützung oder Bestätigung durch die Familie für die Leistungen des Kindes kann es empfinden, dass diese Leistung unwichtig oder nicht beeindruckend ist, oder sogar dass diese abgelehnt wird. Gefühle von Scham, Demütigung und

Unglaublichkeit werden oft im Zusammenhang mit einem Mangel an konsistenter positiver Unterstützung erfahren (Clance & O'Toole, 1987).

Obwohl Langford und Clance (1993) noch einmal eindringlich auf die Wichtigkeit der Unterstützung der Familie hinweisen, ergab sich bisher nur eine empirische Untersuchung dazu: Caselman, Self und Self (2006) belegen, dass die Unterstützung der Eltern nur mit den IP-Werten von Frauen signifikant korreliert ($r = -.54$; im Vergleich zu $r = -.22$ bei Männern). Mit dem Messinstrument „social support scale for children and adolescents“ erhoben sie zusätzlich die Unterstützung durch LehrerInnen, MitschülerInnen und FreundInnen. Auch die Unterstützung durch LehrerInnen korreliert dabei nur bei Frauen mit dem IP (bei Frauen: $r = -.53$; bei Männern: $r = .23$). Ebenfalls korreliert das IP mit der Unterstützung durch KlassenkameradInnen signifikant stärker bei Frauen ($r = -.63$) als bei Männern ($r = -.34$). Zuletzt wirkt sich auch die Unterstützung durch FreundInnen auf die Entwicklung des IP aus (bei Frauen: $r = -.58$; bei Männern: $r = -.44$). Auffallend ist dabei, dass die Unterstützung von Erwachsenen nur der Entwicklung des IP bei Frauen vorbeugt.

4.2.5. Schlussfolgerung

Zusammenfassend ergeben sich in der Forschung über die von Clance (1985) postulierten Charakteristiken der Familien, welche ihre Kinder zu ImpostorInnen erziehen, 5 Kritikpunkte. Erstens wurden diese empirisch wenig überprüft. Die Bedeutung atypischer Fähigkeiten für die Entwicklung des IP wurde bis jetzt nicht untersucht, genauso wie die Bedeutungen von Botschaften über Intelligenz. Bezüglich der Botschaften über die Wichtigkeit von Erfolg, des Mangels an Unterstützung sowie bezüglich des widersprüchlichen Feedbacks existiert jeweils eine empirische Überprüfung, wobei diese sich nicht mit Feedback aus verschiedenen Quellen, sondern mit widersprüchlichem Feedback der gleichen Quellen der Familie beschäftigt.

Zweitens stützen sich Clances (1978, 1985) Ausarbeitungen auf unsystematische Beobachtungen von Frauen, die vom IP betroffen sind. Das heißt, dass die Beobachtungen weder untereinander, noch mit den Lebenswirklichkeiten von Männern vergleichbar sind. Drittens kann nicht ausgeschlossen werden, dass diese Charakteristiken und Rollenzuschreibungen auch auf Familien von Nicht-ImpostorInnen zutreffen. Die postulierten Charakteristiken der Familien von ImpostorInnen sowie Rollenzuschreibungen für ImpostorInnen bleiben somit Theorien, die aufgrund mangelnder empirischer Überprüfung und aufgrund ihrer Entstehung begrenzte Aussagekraft haben.

Viertens unterliegt die Forschung zu den Charakteristiken der Familie von ImpostorInnen einer Einschränkung der Objektivität. In fast sämtlicher oben beschriebener Literatur herrschen starke Verbindungen zu Clance und der Georgia State University in Atlanta, Georgia, USA, in welcher sie lehrte und noch immer lehrt. Zum Zeitpunkt des Verfassens waren viele AutorInnen an der Georgia State University StudentInnen oder DoktorandInnen und schrieben dort ihre Masterarbeit (z.B. Holmes) oder ihre Dissertation (z.B. Bussotti, Langford und O'Toole) über das IP, in denen sie einander eifrig zitierten. Die diesbezügliche Forschung unterliegt somit einer Einseitigkeit. Die örtliche Gebundenheit der bisherigen Forschung macht den fünften Kritikpunkt aus. Die Mehrheit der Forschung über das IP stammt hauptsächlich aus den USA. Forschungen aus dem deutschsprachigen Raum sind kaum vorhanden (vgl. Jöstl et al., 2012).

Clance selbst gab zuletzt im Jahr 1995 mit Dingman, Reviere und Stober ihren letzten Beitrag zum IP, in dem sie sich theoretisch mit der Geschlechtersozialisierung in Familien von betroffenen Frauen beschäftigt (siehe Kapitel 5.). Nach diesem Beitrag verabschiedete sich Clance aus der Forschung über das IP. Zwei rezentere Ansätze greifen die Wichtigkeit der Familiendynamik und –geschichte für das IP wieder auf, fokussieren aber Themen abseits der von Clance (1985) postulierten Charakteristiken der Familie von ImpostorInnen. Sie sollen im Folgenden erläutert werden.

4.3. Parentifizierung

In ihren Abschlussworten weist Bussotti (1990) darauf hin, dass ImpostorInnen häufig von Parentifizierung oder einer anderen Art von problematischer Eltern-Kind Beziehung betroffen seien, in der die Entwicklung eines „falschen Selbst“ erforderlich war um Bestätigung zu erlangen. Für Bussotti geht dies oft einher mit einem Erleben als Kind von Mangel an Unterstützung und individueller Entwicklung in der Familie. Dieser Vermutung nehmen sich Castro, Jones und Mirsalimi (2004) an und verstehen unter Parentifizierung die problematische Familiendynamik, bei der die Rollen der Eltern und des Kindes vertauscht werden. Es handelt sich um eine Konstellation, bei der unbefriedigte Bedürfnisse einer Generation an die nächste weitergetragen werden, sodass Kinder die emotionalen und versorgenden Bedürfnisse ihrer Eltern erfüllen sollen. Kinder opfern ihre eigenen Bedürfnisse zum Wohle jener der Eltern mit dem Wunsch die emotionale Verbindung zu ihnen aufrecht zu erhalten. Dadurch bekommen sie Schwierigkeiten ein eigenständiges Gespür von sich selbst zu entwickeln. Einige von ihnen werden nie mehr ein realistisches Bild ihrer eigenen Fähigkeiten aufbauen können. Da sie zudem nie vollständig den Wünschen der Eltern und den

Erwartungen, die sie an sich selbst richten, genügen können, quälen sie noch als Erwachsene Gefühle von Unzulänglichkeit und Angst. Besonders Kinder von allein erziehenden Elternteilen (Jurkovic, Thirkield & Morrell, 2001), sowie von Workaholics oder AlkoholikerInnen (Carroll & Robinson, 2000) sind anfällig für Parentifizierung. In dieser Beschreibung der Rollenübernahme steckt eine logische Verbindung zum IP, denn beide Phänomene beinhalten das Gefühl eine Rolle spielen zu müssen, der man nicht genügen kann. So es überrascht nicht, wenn Castro, Jones und Mirsalimi (2004) eine Korrelation ($r = .37$) zum IP finden, welche 14 % der Varianz in den IP-Werten erklärt.

Dieser Ansatz lässt sich insofern mit Clances Beobachtungen verbinden, als er eine Erweiterung der möglichen Rollenzuschreibungen und -übernahmen von ImpostorInnen ist. Eine Verbindung dieser beiden Ansätze in einer empirischen Überprüfung kann neue und differenziertere Auskünfte über die Rollenkonstellation der Familien von ImpostorInnen liefern.

4.4. Erziehungsstile

Bussotti (1990) untersuchte in ihrer Doktorarbeit erstmals den Familienhintergrund von ImpostorInnen, indem sie 302 StudentInnen die CIPS und die vorhin schon erwähnte FES vorgab. Sie konzentrierte sich damit auf das Familienumfeld, die Beziehung zwischen Familienmitgliedern und die Familienstruktur. Dabei fand sie einen positiven Zusammenhang von IP mit den Subskalen der FES Familienkonflikt und Familienkontrolle, sowie negative Korrelationen mit Familienzusammenhalt und Ausdrucksfähigkeit. ImpostorInnen tendieren demnach dazu einen Mangel an Zusammenhalt und Kommunikation innerhalb der Familie wahrzunehmen. Sie empfinden, dass es ihnen nicht erlaubt ist, offen mit ihren Emotionen umzugehen, dass in der Familie Ausdrücke von Wut und Konflikte vorherrschen und dass das Verhalten von Familienmitgliedern durch Regeln und Maßnahmen reguliert wird. Diese Faktoren begründen 12% der Varianz der IP-Werte. Damit eröffnete Bussotti den Weg für einen neuen Forschungsansatz über die Erziehungsstile der Eltern.

4.4.1. Bedeutung der Erziehungsstile für die psychische Entwicklung

Die Erziehung der Eltern spielt eine wichtige Rolle in der psychischen Entwicklung des Kindes. Das Erziehungsverhalten der Eltern kann langfristige Folgen mit sich ziehen, indem durch wiederkehrende Handlungsweisen kognitive Prozesse und das neuronale System geformt werden (Koszycki et al., 2013). Um das natürliche Streben der Menschen nach Selbstverwirklichung, psychischem Wachstum und einem integrierten Selbst zu

gewährleisten, ist ein Erziehungsstil notwendig, der Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit fördert (Ryan & Deci, 2002). Autonomie bedeutet hierbei, sich als Quelle des eigenen Verhaltens wahrzunehmen. Autonome Menschen erfahren ihr Verhalten als Ausdruck von sich selbst und spiegeln darin ihre Interessen und Wertehaltungen wider. Kompetenz bezieht sich darauf, sich effektiv in der Interaktion mit der sozialen Umwelt zu fühlen und Möglichkeiten zu erfahren um eigene Fähigkeiten und Leistungen auszuüben und auszudrücken. Soziale Eingebundenheit ist als das Gefühl der Verbundenheit mit anderen definiert, sich um andere zu kümmern, selbst bekümmert zu werden und Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft zu empfinden. Nach der Erfüllung der Autonomie, Kompetenz und sozialen Eingebundenheit richtet sich das Ausmaß, in dem ein Mensch Selbstwahrnehmung entwickelt und in Übereinstimmung mit dem wahren Selbst leben kann. Der Mensch wird also als ein aktiv gestaltender und integrierender Organismus aufgefasst (Ryan & Deci, 2002). Passend dazu erstellen Parker, Tupling und Brown (1979) das „Parental Bonding Instrument“ (PBI) - ein 25-Item-Eigenbericht-Messinstrument zur Erfassung der Wahrnehmung über den Erziehungsstil der Elternteile oder der primären Bezugspersonen in den ersten 16 Lebensjahren. Sie besteht aus dem affektiven Element der Eltern-Kind-Beziehung (Fürsorge) und dem Ausmaß der Behütung durch die Eltern (Kontrolle). Die Pole der Dimensionen sind bei Fürsorge im positiven Bereich als Einbindung und im negativen Bereich als Gleichgültigkeit definiert. Bei der Dimension Kontrolle gilt der positive Pol als Autonomie und der negative Pol als Überbehütung. Dadurch ergeben sich vier Erziehungsstile: Optimal (hohe Fürsorge, niedrige Kontrolle), liebevolle Einschränkung (hohe Fürsorge, hohe Kontrolle), lieblose Kontrolle (niedrige Fürsorge, hohe Kontrolle) und Vernachlässigung (niedrige Fürsorge, niedrige Kontrolle) (Parker et al., 1979). Ein optimaler Erziehungsstil trägt zu der Entwicklung von inneren Ressourcen für Leistungen der Kinder bei. Erziehungsstile, welche hohe Autonomie aufweisen (niedrige Kontrolle), erlauben den Kindern ein Gefühl zu entwickeln, sich selbst als InitiatorIn des eigenen Verhaltens und der eigenen Handlungen zu betrachten. Dies führt zur Kompetenzsteigerung. Zudem fühlen sich Kinder von einbindenden Eltern (hohe Fürsorge) kompetenter, zeigen stärkere Kontrolle über ihr Handeln und eine autonomere Motivationsorientierung (Grolnick, Ryan & Deci, 1991). Es wurden Zusammenhänge der Erziehungsstile mit Persönlichkeitsvariablen wie Selbstbewusstsein (Bartholomew, 1990), Kompetenz (Kenny, 1987), Depression (Sperling & Berman, 1991), Selbstkritik (Koestner, Zuroff & Powers, 1991) und der internen Attribution von Erfolg (Greenberger & McLaughlin, 1998) gefunden. Dabei läuft die Eltern-Kind-

Interaktion nicht nur in eine Richtung, sondern ist eine wechselseitige Beziehung, die auch durch das Kind beeinflusst wird (Rapee, 2002).

4.4.2. Bedeutung der Erziehungsstile für das IP

Viele der vorhin genannten Konstrukte wurden bereits mit dem IP in Verbindung gebracht. Ein Zusammenhang zwischen Erziehungsstil und IP ist somit wahrscheinlich. Diesen untersuchten erstmals Sonnak und Towell (2001). An einer britischen Universität wurden 74 StudentInnen, die ein hohes Leistungsniveau erreichten (Notendurchschnitt von 2 und besser) untersucht. Die AutorInnen gaben die CIPS und das PBI vor, sowie Instrumente zur Erfassung des Selbstwertes, der allgemeinen Gesundheit, Hintergrundinformationen der Eltern und demographischer Daten. Das IP korrelierte hierbei am stärksten mit dem Selbstwert ($r = -.67$) und der Fürsorge der Eltern ($r = -.41$). Weiters wurden signifikante Zusammenhänge mit der Kontrolle der Eltern gefunden ($r = .27$), der allgemeinen Gesundheit der Versuchsperson ($r = .33$) und dem Schultyp ($r = -.31$). Eine multiple Regression ergab, dass nur die elterliche Kontrolle und der Selbstwert signifikante Prädiktoren für das IP sind. Diese zwei Faktoren erklärten 50 % der Varianz der IP-Werte aus. In einer post-hoc multiplen Regression wurde der Selbstwert aufgrund der Überlappung mit der Kriteriumsvariable IP-Wert ausgeschlossen. Dadurch entstanden Zusammenhänge zwischen dem IP mit Fürsorge, Kontrolle, allgemeiner Gesundheit und Schultyp. Diese vier Faktoren begründen 28 % der Varianz, wobei Fürsorge zum stärksten Prädiktor wurde.

Der Einsatz des PBI lässt allerdings Kritik zu. Versuchspersonen müssen sich hierbei in ihre ersten 16 Lebensjahre versetzen und retrospektive Bewertungen aus ihren Erinnerungen abgeben. Nun waren die Versuchspersonen bei Sonnaks und Towells (2001) Untersuchung zwischen 19 und 45 Jahre alt ($M = 26.24$; $SD = 6.57$). Dadurch kommt es zu einer unterschiedlich starken Verzerrung, da die Zeitspanne zwischen Kindheit und jetzigem Alter stark variierte (Lopez, 1996). Die bescheidene Stichprobe von 74 Personen mag zudem zu gering sein um aussagekräftige Ergebnisse über acht Faktoren zu geben. Sonnak und Towell (2001) empfehlen in ihrer Diskussion den Erziehungsstil der Eltern bezüglich beider Elternteile zu differenzieren.

Des letzten Punktes nehmen sich Want und Kleitman (2006) an, welche an 115 australischen ÄrztInnen, KleinunternehmerInnen, JuristInnen, Geschäftsleuten, Masterstudierenden und DoktorandInnen die CIPS, das PBI und jeweils ein Instrument zur Selbstbehinderung und eines zum Vertrauen in die eigene Beurteilung ausgaben. Daraus resultieren signifikante Korrelationen des IP mit der Erziehung des Vaters (Fürsorge: $r = -.30$; Kontrolle: $r = .34$). Die

Korrelation des IP mit der Kontrolle der Mutter ($r = .25$) wird in einer Pfadanalyse über den Einfluss des Vaters erklärt. Die Fürsorge der Mutter zeigt in dieser Studie keinen Zusammenhang mit dem IP ($r = -.10$). Diese kontraintuitiven Ergebnisse konnten die Autorinnen nicht hinlänglich erklären und argumentierten sie nur mit Bindungstheorien aus den 1970er Jahren.

Sämtliche schon bezüglich Sonnaks und Towells (2001) Studie geäußerte Kritik bleibt bestehen. Wie im folgenden Kapitel 5. gezeigt wird, ist neben der Differenzierung des Geschlechts der Elternteile auch eine Differenzierung des Geschlechts des Kindes (und spätere Impostorin oder späterer Impostor) notwendig. Auch wird im Kapitel 5. aufgezeigt, dass die soziale Erwünschtheit die Ergebnisse der beiden genannten Studien verzerrt haben könnte. Die Erhebung sollte zudem die Auswahl an Versuchspersonen auf ihr Alter hin selektieren, da bei Wants und Kleitmans Studie (2006) zusätzlich zum methodische Problem der großen Altersstreuung das hohe Durchschnittalters zu kritisieren ist ($M = 38,54$; $SD = 9,39$).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die bisherige Forschung über die Bedeutung der Familie für die Entwicklung des IP wenig gesicherte Befunde liefert. Die bestehenden Untersuchungen unterliegen zudem theoretischen und methodischen Problemen. Die Theorien von Clance (1978, 1985) über die Charakteristiken der Familie und Rollenzuschreibungen der ImpostorInnen wurden anhand unsystematischer Beobachtungen an Frauen, ohne Vergleich zu Männern und ohne Vergleich zu Nicht-ImpostorInnen erstellt. Die empirischen Überprüfungen dazu sind kaum vorhanden, liegen viele Jahre zurück und beschränken sich vorwiegend auf die USA. Parentifizierung sollte in Verbindung mit Rollenkonstellationen der Familie betrachtet werden. Die Untersuchung der Erziehungsstile benötigt eine stärkere Differenzierung bei gleichzeitiger Verringerung des Altersdurchschnitts, der Altersstreuung und der Antworten nach sozialer Erwünschtheit.

All diese Kritikpunkte und Forschungslücken machen eine Untersuchung mit differenzierter Betrachtung der Geschlechter und methodischer Versiertheit erforderlich. Erst auf diesen Ergebnissen aufbauend lassen sich Interventionsprogramme für Betroffene erstellen, durch die der Leidensdruck und die Beeinträchtigung für Betroffene verringert und der Umgang mit Leistungssituationen verändert werden kann (Clance & Langford, 1993). Die vorliegende Studie soll ihren Beitrag dazu leisten. Es hat sich herausgestellt, dass das Geschlecht einen starken Einfluss auf die Entwicklung des IP, dessen Konsequenzen und auf den Umgang damit ausübt (Caselman et al., 2006; Kumar & Jagacinski, 2006). Daher werden im nächsten

Kapitel die unterschiedlichen Sozialisierungen aufgrund des Geschlechts (= Makroebene) und ihr Zusammenhang mit dem IP herausgearbeitet.

5. Bedeutung des Geschlechts für die Entwicklung des IP

Die Mehrheit der Studien über das IP berichtet von einer stärkeren Ausprägung des IP bei Frauen (Kumar & Jagacinski, 2006). Einige Studien finden zwar keine Geschlechtsunterschiede in der Stärke der Ausprägung des IP (vgl. Chae et al., 1995; Bernard et al., 2002; Ferrari, 2005), jedoch wurde die Wissenschaft auf das IP erst aufgrund von klinischen Beobachtungen an Frauen aufmerksam (Clance & Imes, 1978) und viele andere AutorInnen finden diese Unterschiede sehr wohl (vgl. King & Cooley, 1995; Oriel, Plane & Mundt, 2004; Kumar & Jagacinski, 2006; McGregor, Gee & Posey, 2008; Jöstl et al., 2012). Betrachtet man die von Clance (1985) empfohlenen 4 Abstufungen (kein IP, leichtes IP, mittelstarkes IP, starkes IP) getrennt, wird deutlich, dass der Frauenanteil zunimmt, je höher die Stufe des IP ist. Auf der höchsten Stufe sind zu 93% Frauen zu finden (Jöstl et al., 2012). Das bedeutet, dass vorwiegend Frauen an der stärksten Form des IP leiden. Clance (1985) geht davon aus, dass das IP stärker ausgeprägt ist, je mehr Komponenten des IP auf die Person zutreffen. Infolgedessen wirkt vorwiegend nur bei Frauen der Großteil bis alle Komponenten des IP zusammen. Eine Betrachtung der Entstehungsmechanismen des IP muss daher im gesellschaftlichen Kontext geschehen. Der gesellschaftliche Kontext, in dem die Geschlechter eine ungleiche Sozialisierung erleben, wird deshalb in diesem Kapitel dargestellt. Danach wird die ungleiche Sozialisierung der Geschlechter in Verbindung mit dem IP gebracht um Anhaltspunkte für die unterschiedliche Entwicklung des Phänomens bei Männern und Frauen zu finden. Diese Ausarbeitung liefert in der Schlussfolgerung das Fundament für die Fragestellungen und den methodischen Zugang der vorliegenden Studie.

5.1. Ungleiche Sozialisierung der Geschlechter

Die soziale Praxis ist die Kraft, die das menschliche soziale Handeln bestimmt (Bourdieu, 1999). Sie erscheint für Handelnde selbstverständlich und ist in den Alltagsverstand eingebettet. Sie ist ein gesellschaftliches Konstrukt, welches über das einzelne Subjekt hinausreichend naturalisiert wird (Wolters, 2008). Die soziale Praxis wird in modernen, westlichen Gesellschaften durch soziale Strukturkategorien und soziale Zugehörigkeiten

geprägt, mit denen der Mensch identifiziert wird. Neben Ethnizität, Klasse, Religion und Alter dient vor allem das Geschlecht als Strukturkategorie (Prentice & Miller, 2007).

Dabei wird ein biologisches Geschlecht, vorwiegend mit den Ausprägungen „Frau“ und „Mann“, festgesetzt (Becker-Schmidt, 2007). Frauen und Männern werden aufgrund ihres Geschlechts andere Stereotype darüber anezogen, wie sie zu sein haben, was sie können, dürfen und sollen. Gleichfalls erlegen ihnen Gesellschaft und Familie Regulationen und Festschreibungen auf, was sie nicht zu sein haben und was sie nicht können und dürfen (De Beauvoir, 1949). Die meisten Unterschiede zwischen den Geschlechtern entwickeln sich aus sozial-gesellschaftlichen Gründen. Unterschiede werden demnach erst durch unterschiedliche Sozialisation konstruiert (Becker-Schmidt, 2007). Simone de Beauvoirs (1949) Schlüsselaussage aus ihrem Werk „The second sex“ lautet „*One is not born, but rather becomes, a woman*“ (S. 295). Parallel dazu werden Menschen nicht als Männer geboren, sondern werden zu diesen gemacht bzw. machen sich selbst zu diesen, indem sie Strukturen von Männlichkeit verinnerlichen (Maihofer, 1995).

Die „Social Role Theory“ von Eagly (1987) geht davon aus, dass Geschlechterstereotype aus einer Zuweisung der Geschlechter zu bestimmten sozialen Rollen in der Gesellschaft entstehen. Gelernt werden sie durch die Beobachtung dieser Rollen an Individuen. Aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum hat sich daher die Abgrenzung zwischen „sex“ (biologisches Geschlecht) und „gender“ (soziales Geschlecht) etabliert (Becker-Schmidt, 2007). Gender kann als Summe von Eigenschaften, Fähigkeiten und Einstellungen verstanden werden, die den soziokulturellen Stereotypen entsprechen (Marecek, Crawford & Popp, 2004). Diese ungleiche Sozialisierung und somit Etablierung des sozialen Geschlechts beginnt schon im Kleinkindalter (Trumann, 2002). Studien belegen den Zusammenhang zwischen Leistungsunterschieden zwischen den Geschlechtern und dem Stand der Geschlechtergleichberechtigung in einem Staat: Je gleichberechtigender StaatsbürgerInnen behandelt werden, desto weniger Leistungsunterschiede entstehen zwischen den Geschlechtern in der Schule (Guiso, Monte, Sapienza & Zingales, 2008). Gleiches kann durch einen Vergleich der PISA-Resultate und den Daten des Gender-Gap-Index gezeigt werden (Kosuch, 2010). Kulturelle und historische Vergleiche zeigen zudem, dass Geschlechterrollen und ihre Wertigkeiten über Zeit und Ort variieren (Maihofer, 1995; Eagly & Wood, 1999; Swazina, Waldherr & Maier, 2004).

In derzeitigen westlichen Gesellschaften herrschen jedoch noch klar beschriebene und festgefahrene Rollenbilder, welche Zuschreibungen über u.a. Persönlichkeitsmerkmale, Interessen, Fähigkeiten und physischer Erscheinung der Geschlechter vermitteln (Hannover,

2008; Kite, Deaux & Haines, 2008). Die Ungleichbehandlung von Frauen und Männern zieht sich dabei durch sämtliche Lebensbereiche, u.a. Sexualität (Foucault, 1993; Borchorst & Siim, 2008), politische Eingebundenheit (Kreisky, 1995), politische Entscheidungsmacht (Lister, 2009), gesellschaftliche Wertigkeit (Sauer, 2004), Reproduktionsarbeit (unbezahlte Haus- und Familienarbeit; Lister, 2009) und Produktionsarbeit (bezahlte Erwerbsarbeit; Trumann, 2002).

Das IP tritt bei erfolgreichen, leistungsstarken Menschen auf. Der Lebensbereich, der für das IP am bedeutendsten ist, ist somit die Produktionsarbeit. Die ungleiche Sozialisierung und -behandlung der Geschlechter wird darin neben der horizontalen Geschlechtssegregation¹ besonders in der vertikalen Geschlechtssegregation deutlich. Das bedeutet, dass statushohe und statusniedrige Berufe unterschiedlich auf Männer und Frauen verteilt sind (Allmendinger & Hinz, 1999). Diese Machthierarchie lässt sich als Pyramide betrachten, wobei vorwiegend Männer an der Spitze der Ressourcenakkumulation (Anhäufung von Kapital und Macht) stehen. Frauen, Minoritäten und andere strukturell benachteiligte Individuen arbeiten tendenziell am Boden und der Mitte der Pyramide (McIntosh, 1985). Dies macht sich in der starken Unterrepräsentanz von Frauen in den Spitzengremien großer Wirtschaftsunternehmen und in höheren Positionen bemerkbar, z.B. als Managerin, Richterin und höhere Beamtin (Lister, 2009). In den 200 größten Wirtschaftsunternehmen in Deutschland machen Frauen 2,5% der Vorstandsmitglieder aus. Ebenso im Finanzsektor, obwohl mehr als die Hälfte der Beschäftigten Frauen sind. Die Vorstände sind praktisch in Männerhand. In Österreich liegt der Frauenanteil in den höchsten Entscheidungsgremien der größten Unternehmen bei sieben Prozent (Holst & Wiemer, 2010). Jene Frauen, die es zur Führungskraft geschafft haben, sind nach einer Metaanalyse von Eagly, Karau und Makhijani (1995) genauso effektiv wie männliche Führungskräfte. Sie werden jedoch tendenziell als inkompatibel mit der Führungsrolle betrachtet. Adjektive, welche weibliche Führungskräfte beschreiben, sind „liebenswert, menschlich und engagiert“. Adjektive wie „intelligent, verdienstvoll, expertenhaft und kompetent“, welche mit Führungseigenschaften in Verbindung stehen, werden eher für männliche Führungskräfte verwendet (Rodler, Kirchner & Hölzl, 2001).

Auch im akademischen Bereich herrscht eine Unterrepräsentanz von Frauen in höheren Positionen. In der EU machen Frauen 55% der StudentInnen und 59% der AbsolventInnen aus. Ab dieser Stufe der Karriereleiter wendet sich die Verteilung zu Gunsten der Männer. Frauen machen nur noch 48% der DoktorandInnen, 36% der außerordentlichen und nur 18%

¹ Horizontale Geschlechtssegregation bedeutet, dass die Erwerbsbereiche des Arbeitsmarktes geschlechtlich getrennt sind (Allmendinger & Hinz, 1999). So sind z.B. handwerkliche und technische Berufe männlich, soziale Berufe und der Einzelhandel weiblich dominiert (Trumann, 2002).

der ordentlichen ProfessorInnen aus (European Commission, 2009). In Österreich fällt diese Inversion noch stärker aus als im europäischen Durchschnitt. Trotz 68% Absolventinnen, sind nur mehr 52% an Frauen unter den DoktorandInnen, 19% unter den außerordentlichen und 16% unter ordentlichen ProfessorInnen zu verordnen (Center for Gender Equality, 2009).

Eine Metapher, die verwendet wird um die informellen, strukturellen Barrieren für Frauen in höheren Positionen und somit die vertikale Geschlechtersegregation im Arbeitsmarkt zu beschreiben, ist der Begriff „glass ceiling“, also die gläserne Decke. Sie veranschaulicht, dass Frauen am Weg zu statushohen Positionen an eine Grenze stoßen (Arulampalam, Booth & Bryan, 2007). Beförderungen über die metaphorische gläserne Decke sind für Frauen seltener, da ihre Leistungen trotz objektiver Beweise subjektiv schlechter eingeschätzt werden als die ihrer Kollegen (Biernat & Eidelman, 2007). Frauen, die es über die gläserne Decke in die höchste Position schaffen, sind mit mehr Hindernissen als Männer konfrontiert, wie weniger Autorität, Entscheidungsmöglichkeit, internationaler Mobilität, Karrieregelegenheiten und Zufriedenheit (Lyness & Thompson, 1997). Damit stehen ihnen noch mehr Hindernisse im Weg als Frauen in statusniedrigeren Positionen.

Eine andere Metapher betrifft das Ausscheiden vom begonnenen Karriereweg. Sie wurde unter dem Begriff der „leaky pipeline“, also einer undichten Leitung, bekannt. Sie verdeutlicht die Tatsache, dass Menschen, die eine gegengeschlechtlich konnotierte Ausbildung aufnehmen, eher als in einer gleichgeschlechtlich konnotierten Ausbildung im Laufe des Karriereweges ausscheiden. Dies betrifft etwa Frauen in MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik), in denen sie ohnehin unterrepräsentiert sind. Auch jene Frauen, die sich für MINT-Fächer interessieren, entscheiden sich seltener für eine Vertiefung darin im sekundären und noch weniger im tertiären Bildungsbereich. Selbst mit einem Abschluss in einem der Fächer wählen einige eine Karriere in einem anderen Bereich. Dieser Effekt betrifft Frauen stärker als Männer (Clark-Blickenstaff, 2005).

5.2. Geschlechtsunterschiede im Zusammenhang mit dem IP

Der obige Abriss hat gezeigt in welcher mannigfaltiger Weise die Gesellschaft auf das Individuum einwirkt (= Makroebene) und es entlang der sozialen Strukturkategorie „Geschlecht“ formt und nach wie vor reguliert. Auch der Lebensbereich der Produktionsarbeit, in welchem das IP offensichtlich wird, ist von unterschiedlichen strukturellen Regulationen für Frauen und Männer gekennzeichnet. Welche Bedeutung die

unterschiedliche Sozialisierung der Geschlechter für die Entwicklung des IP spielt, soll dieses Subkapitel zeigen.

5.2.1. Ausprägung des IP

Clance und Imes (1978) schlussfolgern aus ihren klinischen Beobachtungen, dass die Wurzeln des IP in sozialen Erwartungen liegen. Sie sehen das Selbstbild vieler Frauen, eine intellektuelle Betrügerin zu sein, als übereinstimmend mit der gesellschaftlichen Sicht, dass Frauen nicht als kompetent definiert werden. Wie Bernard und KollegInnen (2002) bestätigten, kann die wahrgenommene Inkompetenz in einer Situation das IP temporär auslösen. Umso perpetuierender muss der Effekt sein, wenn sich die wahrgenommene Inkompetenz durch das ganze Leben zieht, denn wenn eine Frau in Leistungssituationen gut abschneidet, wird dies weniger auf ihre Fähigkeit zurückgeführt sondern auf einen glücklichen Zufall (Steinberg, 1987). Würde sie ihre Intelligenz anerkennen, müsste sie sich gegen eine Perspektive stellen, welche von einer ganzen Gesellschaft getragen wird (Steinberg, 1987). ImpostorInnen-Gefühle zu empfinden erlaubt es erfolgreichen Frauen ihre Leistungsorientierung weitgehend auszuleben und gleichzeitig ihre Angst vor den negativen Konsequenzen zu lindern, da sie sich ihre Leistung nicht eingestehen (Clance & Imes, 1978). Solange sie die Auffassung aufrechterhalten nicht intelligent zu sein, können sie gesellschaftliche Ablehnung vermeiden (Clance & O'Toole, 1987). Dabei kann nicht zwingend von bewussten Strategien ausgegangen werden, sondern vielmehr von Notwendigkeiten mit den intrapsychischen und soziokulturellen Determinanten solcher Muster umzugehen (Clance et al., 1995). Dies kann durch Ferraris und Thompsons (2006) empirische Befunde bestätigt werden, die eine Verbindung zwischen IP und sozialer Erwünschtheit finden. Das IP, als Strategie im interpersonellen Kontext betrachtet, wird in Situationen akut, die den Selbstwert bedrohen. So drücken ImpostorInnen dann geringere Leistungserwartung aus, wenn ihre Reaktionen öffentlich sind (Leary et al., 2000).

Clance und Kolleginnen (1995) sehen dahinter eine Internalisierung gesellschaftlicher Werte. Dadurch erwarten Frauen von sich selbst oft nicht beruflich erfolgreich zu sein. Sie suchen nicht nach Unterstützung um eine Ausbildung aufzunehmen, verlangen von ihren PartnerInnen nicht, dass diese ihre Arbeit ernst nehmen und sind nicht überrascht, wenn sie länger und härter arbeiten als andere. Sie glauben, dass ImpostorInnen-Gefühle normal seien, suchen dafür keine Hilfe auf und bestreiten teilweise, dass sie erfolgreich genug seien um überhaupt am IP zu leiden. McElwee und Yurak (2010) belegen, dass der relative Status der InteraktionspartnerInnen für das Gefühl ein/e ImpostorIn zu sein ausschlaggebend ist. Daher

ist zu schlussfolgern, dass sich die hierarchische Positionierung der Geschlechter, also die Verteilung von Frauen auf statusniedrige Positionen förderlich für das IP auswirkt. Beruflicher Erfolg steht in Übereinstimmung mit einem stereotypen Männlichkeitsbild. Hingegen ist es ein Widerspruch zu einem traditionellen Weiblichkeitsbild. Dadurch sind Frauen mit Vorbehalten und Benachteiligungen konfrontiert (Eagly & Karau; 2002). Diese Vorbehalte, dass Frauen nicht in höher qualifizierte Positionen gehören, spiegeln die Vorstellung von ImpostorInnen wider. Die Etablierung einer Machthierarchie, an dessen Spitze westliche Männer, und an dessen Boden Frauen und Minoritäten stehen, ist auch für McIntosh (1985) ein weiterer gesellschaftlicher Entstehungsmechanismus des IP. Menschen fühlen sich betrügerisch, wenn sie in einer Hierarchie aufsteigen, in welcher sie per gesellschaftliche Definition nicht an die Spitze gehören. McIntosh (1985) sieht das IP als umso problematischer für Frauen mit nicht-westlichem Migrationshintergrund, da sie nicht nur mit Geschlechterrollen-Erwartungen sondern auch mit rassistischen Stereotypen konfrontiert sind. Dies konnte jedoch vor allem aus Mangel an Untersuchungen empirisch noch nicht bekräftigt werden (vgl. Austin et al., 2009). Allerdings betonen Klinkhammer und Saul-Soprun (2009) die Bedeutung des Aufstiegs in einer Hierarchie, an dessen oberen Positionen aufgrund des dramatisch abnehmenden Anteils an Frauen das Geschlecht sichtbarer wird. So steigt die Ausprägung des IP mit der Karriereleiter an, da unter anderem die Angst vor der vermeintlichen Entlarvung höher ist (Klinkhammer & Saul-Soprun, 2009). Auch positive Diskriminierung kann das IP verstärken. Damit sind Gesetze und politische Strategien gemeint, die gegen die Unterrepräsentanz benachteiligter sozialer Gruppen, basierend auf Geschlecht, Ethnizität, Religion und Nationalität, steuern (Muttarak, Hamill, Heath & McCrudden, 2013). Aufgrund der zunehmenden Initiativen für Geschlechtergleichstellung bleibt besonders für Frauen in manchen Fällen unklar, ob sie wegen der Leistung oder ihres Geschlechts angestellt werden. Die Abwertung von anderen, Frauen seien nur aufgrund der Initiativen für bestimmte Positionen angestellt worden, trägt zur Entstehung des IP bei (Klinkhammer & Saul-Soprun, 2009). Das unbewusste Aufwerten von Leistungen und Fähigkeiten eines/r Angehörigen einer sozialen Kategorie aufgrund des Wissens über die gesellschaftlich geteilte Abwertung dieser Kategorie kann ebenso Gegenteiliges bewirken. So kann das Empfangen von übertriebenen Komplimenten auf gewöhnliche Leistungen das IP auslösen (Matthews & Clance, 1985).

5.2.2. Umgang mit, sowie Entstehung und Konsequenzen von IP

Neben der Frage der unterschiedlichen Ausprägung des IP zwischen Frauen und Männern, stellt sich jene des unterschiedlichen Zusammenspiels von Entstehungsmechanismen. Caselman, Self und Self (2006) zeigen, dass selbst bei gleicher Ausprägung des IP bei Männern und Frauen Mechanismen verschieden stark auf das IP einwirken. So wirkt die Unterstützung durch Erwachsene (Eltern und LehrerInnen) nur bei Frauen einer Entwicklung des IP entgegen. Sämtliche weitere von Caselman et al. (2006) erhobene Variablen (Unterstützung durch Peers, Unterstützung durch KlassenkameradInnen, Soziabilität, Kompetenz, Abhängigkeit) weisen bei Frauen eine höhere Korrelation mit dem IP auf. Diese Variablen konnten bei Frauen 56%, bei Männern aber nur 23% der Varianz der IP-Werte erklären. Diese Korrelationen sind keine Garantie für Kausalität, die AutorInnen schlussfolgern jedoch, dass Frauen stärker ausgeprägte abhängige Beziehungen und Selbstkonzepte haben, sowie weniger Empowerment von Erwachsenen erfahren (Caselman et al., 2006).

Ebenso kann das IP bei gleicher Ausprägung bei Männern und Frauen einen unterschiedlichen Umgang, sowie unterschiedliche Konsequenzen auslösen. Wegen des Geschlechterrollenkonflikts können Frauen durch das IP stärker blockiert werden. Ein Konflikt zwischen der gelernten Femininität und vermeintlich erforderlichen männlich-konnotierten Charakteristiken kann auftreten (Bernard et al., 2002). Kumar und Jagacinski (2006) argumentieren, dass Männer eher durch unterstützende Netzwerke und MentorInnen vor nachteiligen Auswirkungen des IP geschützt sind.

Zusätzlich löst der gleiche berufliche Erfolg zwischen Frauen und Männern unterschiedliche Konsequenzen aus. Entsprechend der Social Role Theory (Eagly, 1987) argumentieren Eagly und Karau (2002), dass ein Mann, der Leistung erbringt, konform mit stereotypen Geschlechterrollenerwartungen agiert. Auch erwartet die Geschlechterrolle von Frauen expressive Eigenschaften (z.B. abhängig, verständnisvoll, emotional, sanft, gesprächig, liebevoll). Die Ansprüche an eine Führungsrolle sind jedoch instrumentelle Eigenschaften (z.B. unabhängig, dominant, ehrgeizig, zielorientiert, rational, stark). Erfolgreiche Frauen erleben also eine Unvereinbarkeit von verschiedenen Stereotypen, die ihnen gleichzeitig zugesprochen werden (in dem Fall „Frau“ und „erfolgreich“), eine sogenannte Stereotypeninkongruenz (Eagly & Karau, 2002). Das Dilemma für Frauen lässt sich so lesen: Folgen sie der Geschlechterrolle, werden sie als unfähig betrachtet; folgen sie ihr nicht, verlieren sie ihre Femininität. Horner (1972) berichtet, dass der Beweggrund vieler Frauen, Erfolg zu vermeiden, die Angst sei abgelehnt oder als weniger feminin betrachtet zu werden.

Auch können bezüglich des IP Frauen Stereotypenbedrohungen erleben. Damit ist die Angst von Personen gemeint, dass sie die negativen Stereotype, welche ihnen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer sozialen Strukturkategorie (z.B. Frau) zugeschrieben werden, durch ihr Verhalten bestätigen könnten (Spencer, Steele & Quinn, 1999). Konsequenzen der Stereotypenbedrohung sind die Vermeidung von Leistungen in denen Personen mit negativen Stereotypen konfrontiert werden könnten (Steele, Spencer & Aronson, 2002).

Die soziale Konstruktion von Geschlecht wirkt bereits in der Kindheit auf das Individuum ein. Besonders die Familie ist an der Entwicklung von Geschlechterrollen beteiligt. Die Eltern wirken als Rollenmodelle mit ihren kulturellen Auffassungen und Einstellungen über die Geschlechter auf das Kind ein (Lindberg, Hyde & Hirsch, 2008), welches als Konsequenz das Rollenverständnis verinnerlicht (Eagly, Wood & Johannesen-Schmidt, 2004). Clance und Kolleginnen (1995) beschäftigen sich daher mit den Familienwerten von betroffenen Frauen und finden, dass jene, die einen unkonventionellen Lebensstil entwickeln und sich somit von ihrer Familie unterscheiden, anfälliger für das IP sind. Damit sprechen die Autorinnen besonders das Streben nach Bildung und Karriere an. King und Cooley (1995) belegen, dass der Zusammenhang zwischen IP und Leistungsanspruch nur bei Frauen ($r = .48$) und nicht bei Männern gilt ($r = -.05$). Obwohl sich der Aufwand für die Universität, gemessen in Stunden, zwischen beiden Gruppen nicht unterscheidet. Dies ist ein Mechanismus, der auch Individuen von ethnischen und religiösen Minoritäten, welche diskriminiert und abgewertet werden, für das IP anfällig macht. Doppelt stigmatisiert und anfälliger für das IP sind daher Frauen mit nicht-westlichem Migrationshintergrund (Clance et al., 1995).

5.2.3. Korrelate des IP

Um die unterschiedliche Lebenswelt von Frauen und Männer bezüglich des IP zu untermauern, sei exemplarisch auf Geschlechtsunterschiede in den Korrelaten des IP hinzuweisen.

Auffallend hoch in der Forschungsliteratur ist dabei die Korrelation des IP mit dem Selbstwert. Sonnaks und Towells (2001) Studie ergab unter allen untersuchten Variablen die größte Korrelation zwischen Selbstwert und IP ($r = -.67$). Auch Kumar und Jagacinski (2006), sowie Jöstl und KollegInnen (2012) ermitteln eine mittlere Korrelation zwischen Selbstwert und IP ($r = -.52$, bzw. $r = -.50$). Schon Jungen haben ein positiveres Selbstkonzept eigener Fähigkeiten, positivere Selbstbewertung und höherer Erfolgserwartung als Mädchen (Wolter, Kessels & Hannover, 2011). Dass es sich hierbei um einen großen Einfluss der Sozialisation handelt, zeigt die Untersuchung von Wild und Möller (2009). Sie finden heraus, dass

selbstbezogene Einschätzungen unzureichend tatsächlich vorhandene Unterschiede in Leistungen widerspiegeln. Auch in einer Meta-Analyse finden Kling, Hyde, Showers und Buswell (1999) einen stabilen Geschlechtereffekt im Selbstwert zugunsten von Männern.

Ebenfalls hoch sind die Korrelationen des IP zu Depression und Ängstlichkeit. Die Korrelation mit Depression bewegt sich zwischen $r = .61$ (Bernard et al., 2002) und $r = .41$ (McGregor et al., 2008). Die Korrelation mit Ängstlichkeit liegt bei $r = .42$ (Topping, 1983). Nun nehmen mehr Frauen als Männer psychologische Hilfe in Anspruch. Ebenfalls werden (bis auf Aggressions- und Kontrollstörungen, sowie Substanzmissbrauch) häufiger bei Frauen psychische Erkrankungen diagnostiziert. Das Auftreten von Depressionen und Ängstlichkeit ist dabei besonders häufig (Matlin, 1987). Über die Lebensspanne erleben Frauen häufiger als Männer Ängstlichkeit (Berenbaum, Fujita & Pfennig, 1995) und doppelt so häufig Depressionen (Nolen-Hoeksema, 2001). Biologische Unterschiede stellten sich als Erklärungen als nicht haltbar heraus. Vielmehr sind die Gründe in der Konstruktion der weiblichen Rolle zu finden (Sieben & Scholz, 2012).

In der Forschungsliteratur wurde das IP nicht nur mit Attribution in Verbindung gebracht, sondern sogar zum ungünstigen Attributionsstil erklärt (Sightler & Wilson, 2001; Sonnak & Towell, 2001). Thompson, Davis und Davidson (1998) weisen empirisch nach, dass ImpostorInnen stärker als Nicht-ImpostorInnen ihren Erfolg externalisieren, Misserfolg internalisieren und somit einen ungünstigen Attributionsstil führen. In der Gesamtbevölkerung wählen Männer tendenziell für den Selbstwert günstige und Frauen eher ungünstige Attributionen (Kessels, 2002). Eagly und Karau (2002) schließen daraus, dass Frauen durch die Geschlechterstereotype lernen, dass sie nicht als kompetent definiert werden. Daher können sie ihre Leistung weniger auf interne Gründe (Fähigkeit, Anstrengung) attribuieren. Es bleiben nur noch externe Gründe über, wie der Zufall und die Täuschung anderer (Clance & Imes, 1978).

Als zwei der sechs Komponenten des ImpostorInnen-Profiles nennt Clance (1985) die Angst vor Erfolg und die Angst vor Misserfolg. Jöstl et al. (2012) finden eine signifikante, mittlere Korrelation ($r = .51$) des IP mit Angst vor Erfolg. Angst vor Erfolg wurde erstmals als Phänomen bekannt, welches bei Frauen auftritt (Horner, 1968). In einer Textanalyse wiesen 62% der Studienteilnehmerinnen Angst vor Erfolg auf, aber nur 9% der Studienteilnehmer (Miller, 1994). Fried-Buchhalter (1997) findet ebenfalls signifikant höhere Ausprägungen von Angst vor Erfolg bei weiblichen Versuchspersonen. Frauen sind mit negativeren Konsequenzen konfrontiert, wenn sie erfolgreich sind, wie soziale Ablehnung und dem Verlust von Femininität (André & Metzler, 2011). Angst vor Misserfolg wurde schon von

Thompson et al. (2000) in positive Verbindung zum IP gebracht. Auch Jöstl et al. (2012) finden eine mittlere Korrelation ($r = .60$). Ebenfalls zeigen Jöstl et al. (2012), dass Doktorandinnen signifikant höhere Angst vor Erfolg, sowie vor Misserfolg aufweisen als Doktoranden.

Bereits Antoine, Hutchison und Follman (2006), sowie French, Ullrich-French und Follman (2008) weisen auf die Bedeutsamkeit der Selbstwirksamkeitserwartung als Facette des IP hin. Jöstl und KollegInnen (2012) zeigen, dass höhere Werte im IP mit niedrigeren Werten in der Selbstwirksamkeitserwartung einhergehen ($r = -.08$). Es handelt sich dabei um eine subjektive Bewertung, welche kultur- und geschlechtsspezifisch geprägt wird. Das bedeutet, dass ein Unterschied zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und der realen Kompetenz besteht. Besonders dann, wenn es sich um gegengeschlechtlich konnotierte Bereiche handelt. So ist diese Diskrepanz bei Frauen im MINT-Bereich größer, bei Männern bei Sprachen (Kosuch, 2010).

5.3. Kulturspezifität des IP

An dieser Stelle sei auf die Gesellschaftsabhängigkeit der Untersuchungen des IP hingewiesen. Studien wurden vorwiegend von Anglo-AmerikanerInnen an einer angloamerikanischen Bevölkerung vorgenommen. Harvey und Katz (1985) finden hierbei, dass zwischen 60% und 70 % der Stichprobe zumindest schwach ausgeprägtes IP haben. Auch andere AutorInnen berichten, wohlbemerkt je nach Methodik, von 50% bis 70 % ImpostorInnen in ihren Stichproben (vgl. King & Cooley, 1995; Sonnak & Towell, 2001). Chae und KollegInnen (1995), welche die Ausprägung des IP in Korea bei 654 koreanischen KatholikInnen aus vier Städten erheben, finden nur 24 %, die als ImpostorInnen einzustufen sind. Nach ihrer Argumentation bietet eine Gesellschaft mit klar definierten sozialen Hierarchien und Rollenzuschreibungen für die und den Einzelne/n eine bessere Basis für die eigene Identität. Korea zählen die AutorInnen zu jenen Gesellschaften, in denen diese Hierarchien bestehen und die Einzelnen ihren Platz kennen (Chae et al., 1995). Da sich viele westliche Gesellschaften in einem Aufbruch der einst klar definierten Rollen für Frauen und Männer befinden, öffnet sich eine Diskrepanz zwischen gesellschaftlichen Geschlechter-Erwartungen und persönlichen Interessen und Bestrebungen (Trumann, 2002). Einerseits ist dies ein Argument für den Einfluss der Geschlechterrollen auf das IP. Andererseits lässt sich zeigen, dass es nicht selbstverständlich ist, dass die Ergebnisse aus vorwiegend angloamerikanischer Forschung auch im deutschsprachigen Raum gelten. Da nur eine einzige Studie aus einer peer-reviewed Fachzeitschrift (Jöstl et al., 2012) das IP an einer

österreichischen Stichprobe erfasst, überprüft die vorliegende Studie die Prävalenz in besagter Population.

5.4. Schlussfolgerung

Wie dieses Kapitel zeigte, ist das IP ein gesellschaftliches Phänomen, bei dem vorwiegend Frauen aufgrund der ungleichen Sozialisierung der Geschlechter unter den stärksten Ausprägungen leiden. Diese ungleiche Sozialisierung wirkt sich auf sämtliche Lebensbereiche und Komponenten der Persönlichkeit aus. Ebenso beeinflusst sie etliche Korrelate des IP, wie bisher jedoch vorwiegend nur theoretisch gezeigt wurde. Eine empirische Untersuchung des IP sollte daher zwischen den Geschlechtern unterscheiden, um Entstehungsmechanismen des IP bei Frauen und Männern aufzufindig zu machen. Die wenigsten empirischen Untersuchungen zum IP beachten jedoch diesen Einfluss.

Da die Kindheit jene Phase ist, in der soziale Praxisformen und Rollenbilder am stärksten gelernt werden, wird in der vorliegenden Studie in eben jener Phase nach Elementen gesucht, die eine spätere ungleiche Entwicklung des IP zwischen den Geschlechtern fördern. Aufbauend auf den im Kapitel 4. herausgearbeiteten möglichen Entstehungsmechanismen in der Familie, soll die vorliegende Studie untersuchen, welche dieser Elemente eine spätere Entwicklung des IP fördert, bzw. welche dieser Entwicklung entgegen wirken. Zusätzlich soll untersucht werden, welche dieser IP-förderlichen Elemente Mädchen stärker und welche Jungen stärker erleben.

Diese ungleiche Sozialisierung in der Familie geschieht vorwiegend durch die Eltern. Es gibt jedoch keine Studie darüber, wie sich das Geschlecht der Eltern auf den Einfluss des Entstehungsmechanismus auswirkt. Want und Kleitman (2006) legen den Grundstein für diese Fragestellung der vorliegenden Studie, indem sie den Zusammenhang des IP mit Fürsorge bzw. mit Kontrolle jeweils durch den Vater und die Mutter betrachten. Sie finden jedoch für ihre kontraintuitiven Ergebnisse keine plausiblen Erklärungen.

Diese Ergebnisse können auch aus dem methodischen Zugang resultieren, da die Autorinnen Konstrukte getrennt voneinander in Verbindung zum IP stellen und mögliche Mediatorvariablen nicht beachten. Forschung über das IP, welches durch so viele Facetten und Einwirkungen gekennzeichnet ist, sollte daher die Zusammenhänge der Entstehungsmechanismen beachten. Eine qualitative Studie kann diesem Anspruch gerecht werden (Mayring, 2002). Forschungen über das IP folgten bisher jedoch fast ausschließlich einer positivistischen Erkenntnistheorie, waren quantitativ aufgebaut und konnten das IP nicht als komplexe gelebte Erfahrung untersuchen (Craddock et al., 2011). Eine einzige Studie

(Craddock et al., 2011) verwendet dafür Interviews als methodischen Zugang. Dabei untersuchen die AutorInnen an sechs InterviewpartnerInnen, wie sich die Selbstwahrnehmung unzulänglich zu sein, der Mangel an akademischer Bereitschaft, der Unterrichtsstoff, die ethnische Identität, Familienerwartungen, Angst vor Misserfolg und Coping-Strategien auf das IP auswirken. Allerdings ist die Aussagekraft der Untersuchung wegen ihres fehlenden Vergleiches zu Nicht-ImpostorInnen und der geringen TeilnehmerInnenzahl eingeschränkt. Ebenfalls kann der Effekt der sozialen Erwünschtheit in bisherigen Studien aufgrund des quantitativen Zugangs ausschlaggebende Verzerrungen über Unterschiede zwischen den Geschlechtern gebracht haben. Dieser Effekt liegt vor, wenn Versuchspersonen Antworten geben, durch die sie glauben Zustimmung zu erfahren und soziale Ablehnung zu vermeiden, oder von welchen sie glauben, dass dies „die richtigen“ Antworten seien. Die Internalisierung von Werten und Verhaltenserwartungen in einer Gesellschaft spielt somit eine große Rolle (Stocke, 2004). In den Untersuchungen von Sonnak und Towell (2001) bzw. Want und Kleitman (2006) können dies die Geschlechterrollen und Aufgabenverteilungen bei der Erziehung sein. Männer werden weniger mit der Erziehung des Kindes, bzw. mit Emotionalität oder Fürsorge in Verbindung gebracht, während eine starke Konnotation ebendieser mit der Frau existiert. Fehlende Zuneigung der Frau zum Kind wird seltener erwartet und infolgedessen in einem Fragebogen seltener angekreuzt (Trumann, 2002). Ein Erhebungsinstrument, welches die soziale Erwünschtheit verringern oder eliminieren kann, ist für diese Thematik somit sehr erwünscht.

Nachdem nun mögliche Entstehungsmechanismen des IP auf Mikro- sowie Makroebene herausgearbeitet wurden, befasst sich das folgende und abschließende Kapitel des theoretischen Teils mit der institutionellen Mesoebene.

6. IP im akademischen Kontext

Nach Clances (1985) Definition können nur jene als ImpostorInnen angesehen werden, die herausragende Leistungen erbringen. Unklar bzw. relativ unerforscht ist jedoch wie besagte Leistung objektiv zu messen ist. Das folgende Kapitel wird die Ausprägung des IP in verschiedenen Phasen der Bildungskarriere herausarbeiten und darstellen, dass das IP in der Wissenschaft weit und stark verbreitet ist und somit ein untersuchungswerter Bereich ist. Zudem wird es Möglichkeiten zeigen, wie Leistung darin gemessen werden kann.

6.1. Entwicklung des IP über die Bildungskarriere

Das IP wurde über verschiedene Phasen der Bildungskarriere überprüft. Damit ist das chronologische Durchlaufen von Säuglings- und Kleinkindalter über Vorschul-, Primär-, Sekundär- und Tertiärbereich bis zum mittleren und schließlich hohen Erwachsenenalter gemeint (Spiel et al., 2010).

Im Sekundärbereich untersuchten Chayer und Bouffard (2010) 740 kanadische SchülerInnen von 10-12 Jahren. Aufgrund der fehlenden Instrumente, die das IP bei dieser Altersgruppe misst, entwickelten die Autorinnen eine eigene Skala, die „Questionnaire du Sentiment d'Imposteur pour Enfants et Adolescents“ (übersetzt: Fragebogen zu ImpostorInnen-Gefühle bei Kindern und Jugendlichen). ImpostorInnen-Gefühle sind nach ihrer Studie schon in diesen jungen Jahren bekannt, obgleich zu einer geringen Ausprägung. Lester und Moderski (1995) bestätigen, dass schon Jugendliche ($M = 15.7$ Jahre) das IP erleben können.

Caselman et al. (2006) untersuchten 136 SchülerInnen der 11. und 12. Schulstufe (16-18 Jahre) einer High-School in Oklahoma, USA. Die Ausprägung des IP ist bei 16-18 Jährigen bereits höher als bei 10-12 Jährigen. Die AutorInnen der 3 Studien schlussfolgern daraus eine Bestätigung der Existenz von Entstehungsmechanismen des IP in der Familie. In den Studien lassen sich noch keine Geschlechtsunterschiede finden.

Im Tertiärbereich erzielten Studentinnen bei Kings und Cooleys (1995) Untersuchung ($M = 19.3$ Jahre) einen Mittelwert von 59.5 Punkten ($SD = 14.59$) und Studenten 53.4 ($SD = 11.15$) auf der CIPS. Ähnlich fallen Ferraris und Thompsons (2006) Untersuchung ($M = 21.2$ Jahre) aus. Studentinnen erzielten bei ihnen im Durchschnitt 58.1, Studenten 53.3 Punkte. Geschlechtsunterschiede machen sich demnach bereits auf dieser Ebene des akademischen Fortschritts, wenngleich nicht in allen Studien (vgl. Cowman & Ferrari, 2002; Castro et al., 2004), bemerkbar. Harvey (1981) findet zudem, dass StudentInnen mit ausgezeichneter Leistung (zu Englisch: honour students) signifikant höhere Ergebnisse als StudentInnen ohne ausgezeichnete Leistung auf einer IP-Skala erzielen.

Betrachtet man nun das mittlere Erwachsenenalter in einer breiten Auswahl an Berufen, stellt sich wie bei Want und Kleitman (2006) heraus, dass sich das IP hier weniger stark ausprägt als im akademischen Kontext. Die Autorinnen untersuchen 115 ($M = 38.5$ Jahre) ÄrztInnen, KleinunternehmerInnen, JuristInnen und Geschäftsleute und kommen dabei auf einen IP-Mittelwert von 53.6 ($SD = 13.22$). Unterschiede zwischen den Berufen wurden dabei nicht ermittelt.

6.2. Wissenschaft als Förderin des IP

Westliche leistungs- und wettbewerbsorientierte Gesellschaften sind als Nährboden für das IP zu sehen. Darin wird der persönliche Wert oftmals gleichgesetzt mit der erbrachten Leistung (Langford & Clance, 1993). King und Cooley (1995) belegen einen Zusammenhang zwischen IP und dem eigenen Leistungsanspruch ($r = .29$), welcher bei Frauen signifikant höher ausfällt ($r = .48$) als bei Männern. Menschen mit höherem Bildungsniveau und qualifizierten Abschlüssen sind daher stärker vom IP betroffen (Cozzarelli & Major, 1990). Der universitäre Kontext ist ein Hochleistungsbereich, der das IP begünstigt. Besonders das aggressive Konkurrenzdenken, der disziplinäre Nationalismus (hoch spezialisierte Forschungsrichtungen, die ohne Zusammenarbeit mit anderen Disziplinen agieren), die akademische Isolation, die Höherbewertung des Endergebnisses gegenüber dem Prozess, sowie das fehlende Mentoring können das IP fördern (Zorn, 2005).

Dagegen wirkt das Ausmaß an Zeit, welche man mit einer bestimmten Tätigkeit verbringt, dem IP entgegen. So beugt das Lernen einer bestimmten Rolle (z.B. StudentIn, DoktorIn) dem Gefühl ein Betrüger oder eine Betrügerin zu sein vor (Harvey, 1981). Für Klinkhammer und Saul-Soprun (2009) ist das Feld der Wissenschaft besonders durch Rollenvielfalt und Rollenwidersprüche geprägt, die maßgeblich zum IP beitragen. Damit ist die permanente Anpassung an neue Rollenerwartungen, die mit dem vielfachen Aufstieg von der/dem studentischen MitarbeiterIn, über u.a. ProjektmitarbeiterIn und UniversitätsassistentIn, bis zum/r UniversitätsprofessorIn einhergeht, gemeint. Zudem verlangt die Wissenschaft neben fachlichen Kompetenzen eine Reihe anderer Fähigkeiten und Aufgabenerfüllungen, wie Management von Forschungsprojekten, Führungsfähigkeiten, Personalführung, pädagogische Fähigkeiten, Marketing und Drittmittelakquise. Hinzu kommt die Erwartung zahlreiche andere Rollen zu beherrschen (z.B. PrüferIn, AutorIn, MentorIn, TagungsleiterIn, GutachterIn), sowie ein permanenter Wandel der Berufsrolle WissenschaftlerIn. Krisenhafte Phasen, das Überspielen dieser um für den weiteren Aufstieg als geeignet angesehen zu werden, sowie die Angst vor der Übernahme neuer Aufgaben und Positionen sind feste Bestandteile der Wissenschaft (Klinkhammer & Saul-Soprun, 2009). Trumann (2002) sieht dabei die Wissenschaft per se als männlich konnotiert: *„Dieses Bild von idealer Wissenschaft und idealem Wissenschaftler ist bis heute männlich konnotiert, ist es doch gerade als Etablierung von Männlichkeit und in Abgrenzung zu aller Weiblichkeit entstanden.“* (S. 101). Jöstl und KollegInnen (2012) untersuchen 631 österreichische DoktorandInnen. 180 davon arbeiten bereits für eine Fakultät und zeigen somit stärkere Einbindung in eine universitäre Karriere. Aus ihrem Pfadmodell, welches sich einer Skala von 1 bis 5 bedient, ergeben sich

ein Mittelwert von 64.2 (original: 2.73) und eine Standardabweichung von knapp 12 Punkten (original: 0.74). 83% der Stichprobe zeigte zumindest geringe Ausprägungen des IP. 49% der Stichprobe sind nach Clances (1985) Empfehlung als geringe (41-60 Punkte), 29% als mittelstarke (61-80) und 5% als starke (81-100) ImpostorInnen zu kategorisieren. Ein Vergleich mit österreichischen Angestellten zeigt, dass DoktorandInnen höhere IP-Werte und höhere Prozentsätze im klinischen Bereich aufweisen. Auch bei österreichischen Angestellten finden sich Geschlechtsunterschiede, wobei Frauen tendenziell stärker vom IP betroffen sind (Kaiser, 2005).

Die Fakultätsmitglieder unter den DoktorandInnen wiesen dabei signifikant höhere IP-Werte auf ($M = 67.2$; $SD = 12.3$; original: $M = 2.92$, $SD = 0.76$). Zudem ist das Doktoratsstudium auch der Fortschritt in der akademischen Karriere, bei dem sich der Anteil von Männern und Frauen zum Nachteil der Frauen umkehrt. Wenig überraschend finden Jöstl et al. (2012) daher eine stärkere Ausprägung bei Frauen. Sie machen 70% der mittelstarken und 93% der starken ImpostorInnen aus.

6.3. Schlussfolgerung

Die oben genannten Studien weisen auf eine konstante Steigerung der Ausprägung des IP von SchülerInnen bis zu DoktorandInnen hin. Ab der Stufe der StudentInnen und Berufstätigkeit zeigen sich Geschlechtsunterschiede, welche zum Nachteil der Frauen ausfallen. Die Arbeit in der Wissenschaft scheint unter gegebenen Bedingungen ein Nährboden für die Entwicklung des IP zu sein. So ist in dieser Population die Wahrscheinlichkeit einer starken Ausprägung des IP höher als in nicht-akademischen Berufen (Jöstl et al., 2012). Grundlegend ist die Aufnahme eines Doktorats an sich in Relation zur Gesamtbevölkerung ein Erfolgsnachweis, denn weniger als 1 % der österreichischen Wohnbevölkerung besitzt einen Dokortitel (Schwabe & Nitsch, 2006). Zusätzlich kann die Summe aus Publikationen in Fachzeitschriften, Publikationen in Büchern, bisherige Fachvorträge und Poster-Präsentationen einen Indikator für objektiven Erfolgsnachweis bieten. Zudem befindet sich hier aus allen bisher untersuchten Populationen der höchste Anteil der starken ImpostorInnen (vierte Abstufung nach Clance, 1985), welche sich ideal für einen Vergleich mit Nicht-ImpostorInnen eignen (erste Abstufung nach Clance, 1985).

7. Forschungsanliegen und Fragestellungen

Aus dem theoretischen Teil lassen sich nun für die vorliegende Untersuchung zwei Fragestellungskomplexe ableiten, welche in diesem Kapitel erläutert werden. Nachdem erst eine einzige Studie aus einer peer-reviewed Fachzeitschrift (Jöstl et al., 2012) das IP an einer österreichischen (Teil-)Bevölkerung maß, dient der erste Fragestellungskomplex der Erfassung des IP unter den DoktorandInnen in der österreichischen Bevölkerung. Ein Fokus dabei liegt auf der Betrachtung von Geschlechtsunterschieden in der Ausprägung des IP.

Der zweite Fragestellungskomplex beschäftigt sich in 10 Fragestellungen mit den Entstehungsmechanismen des IP auf familiärer Ebene. Sie bauen auf den klinischen Beobachtungen von Clance und Imes (1978) über die Rollenzuschreibungen der Kinder, sowie auf die von Clance (1985) postulierten vier Charakteristiken der Familie von ImpostorInnen. So sollen Elemente der Erziehung gefunden werden, die eine spätere Entwicklung des IP begünstigen oder dieser entgegenwirken. Weitere Anknüpfungspunkte für diese Elemente liefern Befunde von Castro, Jones und Mirsalimi (2004) über Parentifizierung und von Sonnak und Towell (2001), sowie Want und Kleitman (2006) über Fürsorge und Kontrolle. Schwerpunkt ist hierbei auch die Analyse, ob Mädchen und Jungen unterschiedlich stark in der Erziehung Elemente erleben, die ein späteres IP fördern. Zudem soll herausgefunden werden, ob es Unterschiede in der Rollenübernahme dieser Erziehungselemente durch Mütter und Väter gibt.

7.1. Fragestellung 1: Wie hoch ist das Ausmaß des IP in der vorliegenden Stichprobe?

a. Wie hoch ist das Ausmaß des IP in der vorliegenden Stichprobe?

Wie bereits im Kapitel 5.3. beschrieben, lässt die mögliche Kulturabhängigkeit des Phänomens nicht von den vorwiegenden Untersuchungen anglo-amerikanischer Bevölkerungen direkt auf andere Gesellschaften schließen. Bestätigungen des IP in anderen Nationen wie Japan (Fujie, 2010), Iran (Kamarzarrin et al., 2013) und Korea (Chae et al., 1995) lassen jedoch in der vorliegenden Stichprobe ähnlich hohe Ausmaße erwarten. Auch die Population von Studierenden erwies sich in mehreren Studien als vom IP stark betroffen (z.B. Ferrari & Thompson, 2006). Diese Fragestellung ist als Voraussetzung für alle weiteren

zu verstehen, da nur bei Präsenz des IP alle weiteren Fragestellungen beantwortet werden können.

b. Bestehen Geschlechtsunterschiede im Ausmaß des IP?

Wie das Kapitel 5.1. zeigte, besteht eine ungleiche Sozialisierung der Geschlechter in allen Lebensbereichen. Das Kapitel 5.2. veranschaulichte, dass deshalb Geschlechtsunterschiede in den Korrelaten des IP, im Zusammenspiel von Entstehungsmechanismen (Caselman et al., 2006), im Umgang mit (Bernard et al., 2002) und in den Konsequenzen (Kumar & Jagacinski, 2006) von IP existieren. Entgegen der heterogenen Befunde bezüglich Geschlechtsunterschiede in der Ausprägung des IP, formulieren Clance und KollegInnen (vgl. Clance & Imes, 1978) das Phänomen ursprünglich als eines, das durch die Sozialisation Frauen betrifft. Die Mehrheit der Untersuchungen findet ebenfalls stärkere Ausprägungen bei Frauen (Kumar & Jagacinski, 2006). Zudem ist das Doktoratsstudium jener Fortschritt in der akademischen Karriere, bei dem sich der Anteil von Männern und Frauen zum Nachteil der Frauen umkehrt und das IP als Barriere für Frauen existiert (Jöstl et al., 2012). Der theoretischen Ausarbeitung folgend sind stärkere Ausprägungen des IP bei Frauen zu erwarten.

7.2. Fragestellung 2: Welche Elemente der Erziehung fördern eine spätere Entwicklung des IP bzw. wirken dieser entgegen?

Die Familie ist maßgeblich an der Entwicklung des IP beteiligt und wird von einigen ForscherInnen als der Ursprung dessen betrachtet (z.B. Clance & Imes, 1978). Im Kapitel 4. wurde gezeigt, dass die Theorien von Clance (1978, 1985) auf unsystematischen klinischen Beobachtungen von Frauen, die vom IP betroffen sind, basieren. Das heißt, dass die Beobachtungen weder untereinander systematisch, noch mit den Lebenswirklichkeiten von Männern vergleichbar sind. Zudem kann nicht ausgeschlossen werden, dass diese Charakteristiken und Rollenzuschreibungen auch bei Nicht-ImpostorInnen gelten. Einer empirischen Überprüfung wurden diese Elemente der Erziehung nur teilweise unterzogen. Weiters reichen diese Beobachtungen 36 Jahre zurück und stammen aus den USA, während noch keine Interviews im deutschsprachigen Raum durchgeführt wurden. Weitere Elemente, wie Parentifizierung (Castro, Jones & Mirsalimi, 2004), Fürsorge und Kontrolle (Sonnak & Towell, 2001; Want & Kleitman, 2006) sind, wie in den Kapiteln 4.3. und 4.4. beschrieben, methodisch bedenklich, lassen Verzerrungsspielraum, oder öffnen neue Forschungsfragen.

a. Welche Relevanz schreiben ImpostorInnen Unterstützung in der Kindheit zu?

Auf die vierte Charakteristik von Clance (1985) stützend finden Caselman, Self und Self (2006) heraus, dass weibliche Impostorinnen häufig einen Mangel an Unterstützung in ihrer Kindheit erlebt haben. Die vorliegende Untersuchung soll der nochmaligen Überprüfung dieser Charakteristik dienen. Zudem soll erkundet werden, wie männliche Impostoren die Unterstützung ihrer Eltern wahrnehmen. Dafür eignet sich eine Differenzierung in fachliche und emotionale Unterstützung.

b. Welche Relevanz schreiben ImpostorInnen den Botschaften über die Wichtigkeit von Erfolg aus Ihrer Kindheit zu?

Die zweite Charakteristik nach Clance (1985) muss zweigeteilt betrachtet werden. Einerseits zeichnet sich die Familie von ImpostorInnen dadurch aus, dass sie Botschaften über die Wichtigkeit von Erfolg kommuniziert. King und Cooley (1995) bestätigen einen Zusammenhang zwischen IP und der Orientierung der Familie nach Leistung und Wettkampf, sowie bei Frauen zwischen IP und Leistungsanspruch.

c. Welche Ansichten über Intelligenz wurden ImpostorInnen vermittelt?

Andererseits wurde der zweite Teil der Charakteristik noch nicht überprüft, ob die Familien von ImpostorInnen vermitteln, dass Erfolg nur eines geringen Aufwands bedarf, wenn man intelligent ist.

d. Welche Rollen hatten ImpostorInnen als Kinder?

Aus ihren Beobachtungen stellen Clance und Imes (1978) fest, dass sich die vom IP Betroffenen typischerweise in eine von zwei Gruppen einteilen lassen, die „Sozial-emotionalen“ und die „Überlegenen“ (Kapitel 4.1.). Die vorliegende Untersuchung möchte sich jedoch nicht auf die zwei Rollenzuschreibungen beschränken, sondern weitere zulassen. Wie Kapitel 4.3. zeigte, finden sich bei ImpostorInnen häufiger problematische Familiendynamiken, bei der die Rollen der Eltern und des Kindes umgedreht werden, sodass Kinder bestrebt sind die Bedürfnisse ihrer Eltern zu befriedigen (Castro, Jones & Mirsalimi, 2004).

e. Welches Muster von widersprüchlichem Feedback in der Kindheit zeichnet sich bei ImpostorInnen ab?

Weiters bekommen nach Clance (1985) ImpostorInnen in der Kindheit widersprüchliches Feedback über ihre Fähigkeiten und Erfolge. Dinnel, Hopkins und Thompson (2002) bestätigen, dass ImpostorInnen oft uneinheitliche Botschaften innerhalb der Familie erlebten. Die eigentliche Beobachtung der Diskrepanz der Botschaften zwischen Familienmitgliedern und anderen Quellen blieb in der Forschung ungeprüft. Dies soll in vorliegender Untersuchung geschehen, wobei als andere Quellen LehrerInnen und MitschülerInnen herangezogen werden können.

f. Welche Rollenkonstellation innerhalb der Familie beschreiben ImpostorInnen?

Aus ihren Beobachtungen stellen Clance und Imes (1978) fest, dass positive Rollenzuschreibungen innerhalb der Familie von ImpostorInnen häufig an die Geschwister gehen (Kapitel 4.1.). Dies betreffe vor allem die „Sozial-emotionalen“, welche deshalb nicht mehr als die „Intelligenten“ gelten können, weil die Rolle schon einem Geschwister zugeschrieben wurde. Die vorliegende Untersuchung soll diese Annahme der Rollenkonstellation innerhalb der Familie erstmals überprüfen.

g. Welche Konstellation der Fähigkeitsverteilung innerhalb der Familie beschreiben ImpostorInnen?

Als ein mögliches der vier Charakteristiken der Familie von ImpostorInnen sieht Clance (1985), wie im Kapitel 4.2. beschrieben, dass ImpostorInnen ihre Fähigkeiten und intellektuellen Interessen als atypisch zu denen ihrer Familienmitgliedern wahrnehmen. Diese Charakteristik soll hiermit zum ersten Mal einer Untersuchung unterzogen werden.

h. Welche Bedeutung schreiben ImpostorInnen der Fürsorge und Kontrolle durch die Eltern in ihrer Kindheit zu?

Kapitel 4.4. zeigte, dass der Erziehungsstil der Eltern eine wichtige Rolle in der psychischen Entwicklung des Kindes spielt. Parker et al. (1979) sehen dabei das Verhältnis zwischen den Dimensionen Fürsorge und Kontrolle als maßgebend. Sonnak und Towell (2001), sowie Want und Kleitman (2006) verbinden diese Konstrukte mit dem IP. Wegen der Kritik an der Methodik, soll die vorliegende Untersuchung Aufschluss über das Zusammenspiel des IP mit diesen Konstrukten geben.

i. Bestehen Unterschiede in der Rollenübernahme IP-förderlicher Elemente durch Mütter und Väter?

Sämtliche Lebensbereiche sind mit stärkeren und schwächeren Geschlechterrollenzuschreibungen für Frauen und Männer versehen (Kapitel 5.1.). Es hält sich eine traditionelle Vorstellung, in der die reproduktive Arbeit der Kindererziehung und Kinderpflege vorwiegend der Mutter zugeschrieben wird (Trumann, 2002; Lister, 2009). Nach der Social Role Theory (Eagly, 1987) sind auch die Elternrollen erlernbar. Notwendigerweise differenzierten Want und Kleitman (2006) die Erziehungsstile von Vätern und Müttern und fanden nur Zusammenhänge des IP mit der Fürsorge und Kontrolle des Vaters. Sämtliche Elemente der Erziehung sollen daher in der vorliegenden Untersuchung getrennt für Väter und Mütter betrachtet werden. So soll herausgearbeitet werden, welche IP-förderlichen Elemente durch welchen Elternteil gefördert wird.

j. Erleben Mädchen und Jungen in der Erziehung unterschiedlich stark Elemente, die ein späteres IP fördern?

Eine empirische Untersuchung des IP sollte, wie im Kapitel 5.3. beschrieben, zwischen den Geschlechtern unterscheiden, um Entstehungsmechanismen des IP bei Frauen und Männern ausfindig zu machen. Von den meisten ForscherInnen der oben erwähnten Ausarbeitungen von IP-förderlichen Elementen in der Erziehung wurde dies jedoch vernachlässigt (vgl. Clance & Imes, 1978; Clance 1985; Sonnak & Towell, 2001; Castro, Jones & Mirsalimi, 2004; Want & Kleitman, 2006). Clance und Imes (1978), sowie Clance (1985) stützen ihre Theorien ausschließlich auf betroffene Frauen und stellen weder Vergleiche des Ausmaßes noch der Entstehungsmechanismen zwischen den Geschlechtern an. Sonnak und Towell (2001), Castro, Jones und Mirsalimi (2004), sowie Want und Kleitman (2006) untersuchen zwar sowohl Frauen als auch Männer, geben jedoch keine getrennten Daten der von ihnen untersuchten Variablen an. Hinsichtlich der unterschiedlichen Sozialisation und Erziehung der Geschlechter ist eine getrennte Analyse der weiblichen und männlichen Betroffenen jedoch nötig. Geschlechtsunterschiede im Ausmaß des IP (z.B. Jöstl et al., 2012), im Zusammenspiel von Entstehungsmechanismen (Caselman et al., 2006), im Umgang mit IP (Bernard et al., 2002) und in den Konsequenzen von IP (Kumar & Jagacinski, 2006), lassen auch Geschlechtsunterschiede dahingehend erwarten, dass Mädchen und Jungen in der Erziehung unterschiedlich stark IP-förderlichen Elementen ausgesetzt sind.

8. Methoden der Datenerhebung

Im folgenden Kapitel werden die Methoden der Datenerhebung erläutert, die verwendet wurden um die zuvor beschriebenen Fragestellungen zu beantworten. Zunächst wird die Untersuchungsdurchführung präsentiert. Es folgt die Beschreibung der Stichprobe sowie der Erhebungsinstrumente, anhand derer bzw. mit denen die Daten erhoben wurden. Abschließend werden die quantitativen und qualitativen Auswertungsverfahren, mit denen die Daten analysiert wurden, dargestellt.

8.1. Untersuchungsdurchführung

Die vorliegende Studie wurde gemeinsam mit meinem Kollegen Moritz Hagedorn, welcher an anderen Aspekten des IP forscht, durchgeführt. Die Studie war als explanatives Triangulationsdesign aufgebaut (Creswell & Clark, 2007). Dieses Design ist durch die Kombination von quantitativer und qualitativer Erhebung gekennzeichnet. In der vorliegenden Studie fand die quantitative vor der qualitativen Erhebung statt, wobei letztere für die Auswertung stärker gewichtet wurde. Die Stärken dieser Kombination liegen in der besseren Untersuchung verschiedener Ebenen des gleichen Phänomens. Weiters kann das Spektrum an Methoden damit besser ausgeschöpft und sowohl Breite als auch Tiefe über den Forschungsgegenstand erlangt werden (Todd, Nerlich, McKeown & Clarke, 2004). Die vorliegende Studie wurde in 2 Phasen durchgeführt (siehe Abbildung 1). Die erste Phase wurde als Fragebogenstudie durchgeführt. Dafür wurde ein eigens konstruierter Online-Fragebogen gewählt. Als Studientyp wurde ein Querschnittsdesign verwendet. In Zusammenarbeit mit dem DoktorandInnenzentrum der Universität Wien wurde DoktorandInnen per E-Mail eine Einladung (siehe Anhang I) zu der Studie mit dem Titel „Wissenschaft als Beruf – Eine Studie über Wohlbefinden und Arbeitsbedingungen im Hochschulkontext“ mit Link zum Online-Fragebogen zugesandt. Aus gegebenen Erläuterungen erschließt sich die vorliegende Studie als quasi-experimentelles Design mit anfallender Stichprobe. In diesem Online-Fragebogen wurden soziodemographische Daten und Erfolgsnachweise abgefragt. Als Erhebungsinstrument für die Ausprägung des IP diente die CIPS. Es folgten Skalen und Angaben, die für die Fragestellungen des Kollegen des Studienautors wichtig waren. Abschließend hatten die Versuchspersonen die Möglichkeit zu entscheiden, ob sie zu einem vertiefenden Interview (zweite Phase) eingeladen werden möchten. Bei einer Zusage wurden sie dazu aufgefordert eine E-Mail-Adresse als

Kontaktmöglichkeit zu hinterlassen. Ebenfalls sollten jene einen 4-stelligen Code nach einem vorgegebenen Schema ausfüllen.



Abbildung 1: Untersuchungsplan

In der zweiten Phase der Untersuchung fand ein problemzentriertes Interview statt. Als Versuchspersonen sollten jene fungieren, die entweder möglichst niedrige (20-40 Punkte) oder möglichst hohe (81-100 Punkte) Ausprägungen auf der CIPS haben. Diese Gruppen sollte nochmals auf Frauen und Männer aufgeteilt werden, sodass vier Gruppen mit je 5 Personen entstehen. Dafür mussten sich die Personen zu einem Interview bereit erklären, eine Kontaktmöglichkeit hinterlassen, sowie an einer Hochschule angestellt sein (Einschränkung bezüglich der Fragestellungen meines Kollegen). Da sich nicht genügend Männer in beiden Gruppen fanden, wurde der Punktespielraum der hohen IP-Ausprägung auf 59-100 bzw. der niedrigen IP-Ausprägung auf 20-43 nachadjustiert. Neben dem Cut-Off-Score von 62, ist auch ein Cut-Off-Score von 58 ein gängiges Mittel um zwischen ImpostorInnen und Nicht-ImpostorInnen zu unterscheiden (Holmes et al., 1993). Diese Gruppe ist somit trotz Nachadjustierung als Impostoren zu betrachten. Trotzdem befinden sich in der Gruppe der Männer mit niedrigen IP-Ausprägungen nur 3 Versuchspersonen. Für die zweite Phase wurde ein halbstrukturiertes Leitfragen-Interview gewählt. Der Interviewleitfaden kann dem Anhang III entnommen werden. Nach einer Begrüßung und Bedankung für die Teilnahme wurden die DoktorandInnen über den Inhalt und Ablauf des Interviews instruiert, sowie über die Anonymisierung der Daten und Schweigepflicht des Studienautors aufgeklärt. Daraufhin wurde ihnen ein Blatt vorgelegt, welches dasselbe vorgegebene Schema zur Erfragung des 4-

stelligen Codes beinhaltete wie beim Online-Fragebogen. Dies garantierte die nachträgliche, anonymisierte Zuordnung der Daten aus dem Interview mit den Daten aus dem Online-Fragebogen. Alle Versuchspersonen willigten ein, dass das Interview mittels Aufnahmegerät mitgeschnitten wurde. Es ergab sich ein chronologischer Narrationsablauf von der zeitlich nächsten zur zeitlich fernsten Erinnerung. Das Interview endete mit einem Dank, einer wiederholten Aufklärung über Schweigepflicht und Anonymisierung und, falls von den Versuchspersonen verlangt, einer Aufklärung über das IP. Die Interviews dauerten durchschnittlich 61 Minuten (35 bis 107 Minuten).

8.2. Stichprobe

Die Einladung zur vorliegenden Studie wurde an 9367 Doktorandinnen und Doktoranden der Universität Wien ausgesendet. 779 DoktorandInnen folgten dem Link zum Online-Fragebogen. Die Daten von 198 DoktorandInnen sind jedoch unvollständig, d.h. dass sie nicht bis zum vollständigen Ausfüllen der CIPS (siehe Kapitel 8.3.1.) kamen. Sie wurden daher von der Stichprobe entfernt. Die endgültige Stichprobe für die erste Phase der Untersuchung beläuft sich somit auf 581 Versuchspersonen, was einer Abschlussrate von 74.6% entspricht. Systematische Antwortausfälle und somit eine Schweigeverzerrung fand nicht statt, da der Großteil der von der Stichprobe ausgeschlossenen DoktorandInnen nicht über das Ausfüllen der soziodemographischen Daten hinaus kam. Frauen machten 60.9% (354) und Männer 37.9% (220) der Stichprobe aus. 7 Versuchspersonen (1.2%) machten von der dritten Antwortmöglichkeit bezüglich des Geschlechts „kann/möchte ich nicht sagen“ Gebrauch. Für die weitere Analyse bezüglich des Geschlechts werden diese 7 Versuchspersonen nicht miteinbezogen.

Für die 2. Phase der Untersuchung meldeten sich 116 DoktorandInnen. Dies entspricht einer Zusage von knapp 20 Prozent. Die Voraussetzung der Anstellung an einer Hochschule erfüllten 45 Personen davon. Mit 19 DoktorandInnen (12 Frauen, 7 Männer), welche die adjustierten Voraussetzungen der IP-Ausprägungen erfüllten, wurde ein Interview durchgeführt. In der Gruppe der Männer mit niedrigem IP befinden sich 3 Versuchspersonen (CIPS-Werte von 34 bis 43). In der Gruppe der Frauen mit niedrigem IP befinden sich 5 Versuchspersonen (CIPS-Werte von 32 bis 41). In der Gruppe der Männer mit hohem IP befinden sich 4 Versuchspersonen (CIPS-Werte von 59 bis 68). In der Gruppe der Frauen mit hohem IP befinden sich 7 Versuchspersonen (CIPS-Werte von 79 bis 96). Das durchschnittliche Alter der Versuchspersonen aus dem Interview liegt bei 29.11 Jahren, wobei das Minimum 26 Jahre, das Maximum 32 Jahre und die Standardabweichung 1.66 Jahre

beträgt (siehe Anhang V). Damit wurden das Durchschnittsalter und die Streuung wie gewünscht minimal gehalten.

8.3. Erhebungsinstrumente

In der ersten Phase der Untersuchung fand ein Online-Fragebogen (siehe Anhang II), in der zweiten Phase ein problemzentriertes Interview mit Interviewleitfaden (siehe Anhang III) Anwendung.

8.3.1. Clance Impostor Phenomenon Scale

Kernstück des Online-Fragebogens machte die Clance Impostor Phenomenon Scale (CIPS) nach Clance (1985) aus, welche verwendet wurde um die Ausprägung des IP zu messen. Wie bereits im Kapitel 2.3. beschrieben, handelt es sich hierbei wegen ihrer hohen Reliabilität und Ökonomie um das vorwiegend verwendete Instrument dafür. Klinkhammer und Saul-Soprun übersetzten die CIPS 2009 ins Deutsche. Beispielitems sind etwa *„Ich habe oft bei einer Aufgabe Erfolg gehabt, obwohl ich vorher Angst hatte zu versagen“* und *„Wenn Leute mich wegen einer Leistung loben, habe ich Angst davor, ihren Erwartungen in Zukunft nicht entsprechen zu können“*. Die gesamte Liste an Items kann dem Anhang VI entnommen werden.

In der vorliegenden Studie weist die Übersetzung der CIPS eine hohe interne Konsistenz von $\alpha = .92$ auf. Die Trennschärfen der Items bewegen sich zwischen 0.16 und 0.76. Durch die Elimination des Items mit der geringsten Trennschärfe wurde keine bedeutende Verbesserung der Reliabilität erzielt. Daher wurden alle Items in der Skala beibehalten (siehe Anhang VI). Der Mittelwert, der auf der CIPS erreicht wurde, liegt in der vorliegenden Studie bei 56.09 ($SD = 16.25$). Fast das vollständige Punktespektrum der CIPS (Minimum: 20; Maximum: 96) wurde abgedeckt. Es mussten keine Ausreißer von der Stichprobe entfernt werden. Der Median der Messverteilung liegt bei 55 ($Q1: 43; Q3: 68$). Das daraus resultierende Histogramm ist im Anhang V abgebildet.

8.3.2. Problemzentriertes Interview

In der 2. Phase der Untersuchung wurde mittels problemzentrierter Interviews mit Interviewleitfaden erhoben. Der Terminologie nach Wittkowski (1994) folgend ist das problemzentrierte Interview als offen, halbstrukturiert, sowie qualitativ und quantitativ auswertbar zu definieren (Mayring, 2002). Um die 3 Prinzipien des problemzentrierten

Interviews (Problemzentrierung, Gegenstandorientierung und Prozessorientierung) nach Witzel (1982) auszuschöpfen diente ein eigens konstruierter Interviewleitfaden.

Das offene Antwortformat beim problemzentrierten Interview hat den Vorteil, dass man überprüfen kann, wie gut man von dem/der InterviewpartnerIn verstanden wurde. Zudem können die Interviewten ihre subjektiven Lebenswirklichkeiten präsentieren und selbst größere Zusammenhänge entwickeln (Kohli, 1978). Zudem befindet Mayring (2002), dass das problemzentrierte Interview die Vertrauensbeziehung zwischen InterviewerIn und InterviewpartnerIn fördert. Dies führt zu ehrlicheren, reflektierteren und genaueren Antworten als bei Fragebögen und kann das Antworten nach sozialer Erwünschtheit verringern.

Um die Stärken der theoriegeleiteten Forschung, Vergleichbarkeit und Verallgemeinerbarkeit des problemzentrierten Interviews auszuschöpfen, wurde ein Interviewleitfaden mit hohem Standardisierungsgrad konstruiert. Mayring (2002) folgend durchlief der Interviewleitfaden eine Schleife aus Testungen und Modifizierungen, bevor er im tatsächlichen Feld angewendet wurde. In der endgültigen Version war neben der Reihenfolge und Formulierung der Fragen auch ein Entscheidungsbaum integriert. Dieser definierte nach welchen Antworten der Interviewpartnerin oder des Interviewpartners mit welchen Fragen weitergemacht werden sollte. Zudem beinhaltete der Leitfaden Formulierungsalternativen für die Fragen, sowie standardisierte Reaktionen des Interviewers auf Aktionen des/der InterviewpartnerIn (z.B. Unverständnis, zu wenig Äußerung, usw.).

Zwischen Erhebung und Auswertung lag bezüglich der 2. Phase der Untersuchung noch die Aufbereitung der Daten. Hierfür wurde eine wörtliche Transkription der Interviews vorgenommen. Diese diente als Basis für die Auswertung. Als Protokolltechnik wurde die Übertragung in normales Schriftdeutsch verwendet, wobei Dialekte, Satzbaufehler und individuelle Stile bereinigt wurden, da die inhaltlich-thematische Ebene im Fokus stand (Mayring, 2002). Dafür wurde die Transkriptionssoftware f4® verwendet.

8.4. Quantitative Auswertungsverfahren

Der erste Fragestellungskomplex wurde durch Auswertung der quantitativen Daten aus dem Online-Fragebogen der ersten Untersuchungsphase mit dem Statistical Package for Social Science (SPSS®) Version 20 beantwortet. Zunächst wurde für die statistische Auswertung überprüft, ob der Test den Voraussetzungen der Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov Test) entspricht (Bortz & Döring, 2006). Zudem wurde die CIPS einer Reliabilitätsanalyse unterzogen. Um die erste Fragestellung nach der Höhe des Ausmaßes des IP in der vorliegenden Stichprobe zu beantworten, wurde Deskriptivstatistik angewendet. Um die

Fragestellung nach Geschlechtsunterschieden im Ausmaß des IP zu beantworten wurde ein T-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt. Das Signifikanzniveau lag bei der Überprüfung bei 5 Prozent ($\alpha = .05$).

8.5. Qualitative Inhaltsanalyse

Der zweite Fragestellungskomplex wurde durch Auswertung der qualitativen Daten aus den Interviews der zweiten Untersuchungsphase durch die Qualitative Inhaltsanalyse (QIA) nach Mayring (2003) beantwortet. Sie dient der systematischen Analyse und Interpretation von Textmaterial hinsichtlich seiner inhaltlichen Aussagen. Im Folgenden wird die Vorgehensweise der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) beschrieben um die Arbeitsschritte der vorliegenden Studie verständlich zu machen.

Im Wesentlichen besteht die QIA aus zwei Schritten. Im ersten Schritt wird ein Kategoriensystem erstellt. Es dient der sukzessiven Bearbeitung des Materials um Aussagen über die Einstellungen, Wahrnehmungen und Absichten der Personen zu gewinnen, von denen der Text stammt. Im zweiten Schritt werden inhaltstragende Aussagen der Versuchspersonen den vorab definierten Kategorien zugeordnet. Dieser Prozess wird Kodieren genannt. Stärken der QIA sind das theorie- und regelgeleitete Vorgehen. Durch diese Systematik wird der Auswertungsprozess objektiv und nachvollziehbar gemacht. Das Ablaufmodell der QIA aus der vorliegenden Arbeit ist in der Abbildung 2 dargestellt.

8.5.1. Erster Schritt: Erstellung des Kategoriensystems

Im ersten Schritt der QIA kann das Kategoriensystem deduktiv, induktiv oder durch eine Kombination der beiden Methoden entstehen (Mayring, 2003). Der Aufbau des Kategoriensystems folgt dabei einer Hierarchie. Oberkategorien (z.B. Konstrukte wie Intelligenz) werden weiter differenziert (z.B. in Teilaspekte wie fluide und kristalline Intelligenz) bis zur kleinsten interessierenden Kategorie (z.B. explizites und implizites Wissen). In der vorliegenden Studie wurde eine Kombination aus deduktiver und induktiver Kategorienbildung angewendet um die Vorteile beider Methoden zu verbinden. Oberkategorien wurden aus der Theorie abgeleitet, Kategorien wurden aus dem Material erarbeitet.

Für die Kategorienbildung bietet Mayring (2003) drei Grundformen für die QIA an: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse wird das Material sukzessive reduziert und das Abstraktionsniveau gehoben. Dadurch bleibt schlussendlich ein überschaubarer Korpus übrig, der immer noch das

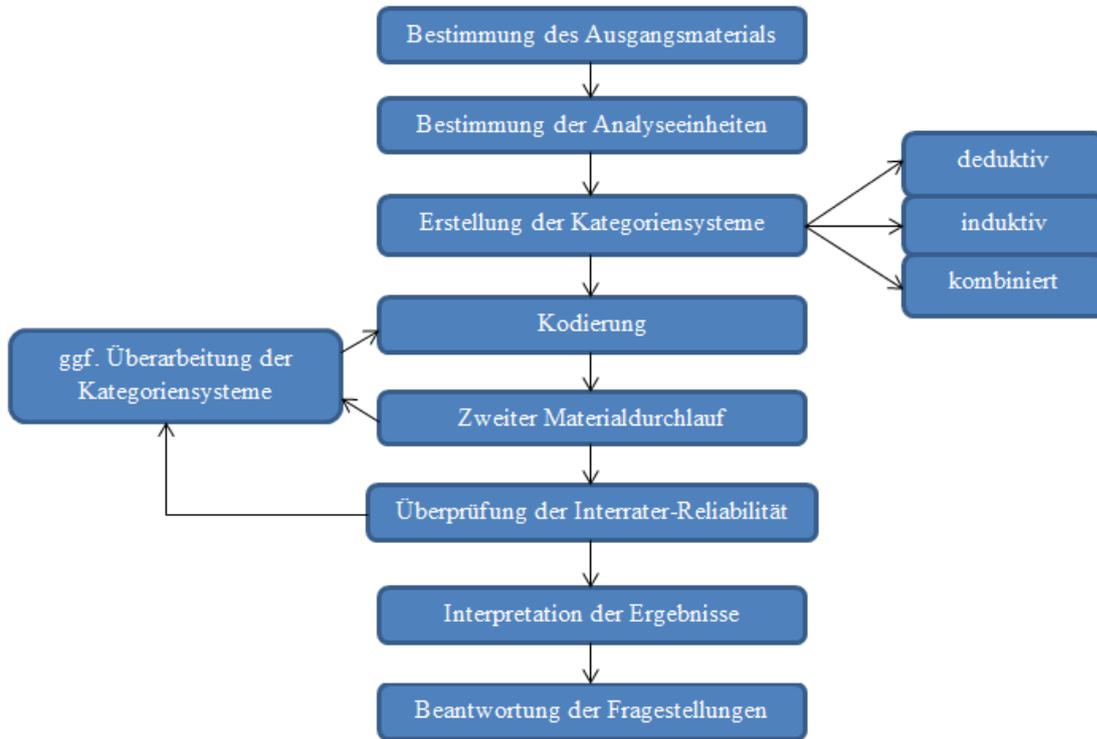


Abbildung 2: Ablaufmodell der QIA aus der vorliegenden Studie in Anlehnung an Mayring (2003)

Ausgangsmaterial abbildet, jedoch verallgemeinerbare, über die Einzelpersonen hinausgehende Aussagen zulässt. In der vorliegenden Studie wurde die Technik der zusammenfassenden Inhaltsanalyse verwendet um induktiv die Kategorien zu bilden.

Die Explikation ist eine Kontextanalyse fraglicher Textstellen. Um z.B. einzelne Begriffe oder Sätze zu verstehen, soll weiteres Material hinzugezogen werden. Das können externe Informationen (z.B. kulturelles Umfeld der Person, nonverbales Material) oder interne Informationen (z.B. direkte Bezüge im Text) sein.

Mit der Strukturierung soll eine bestimmte Struktur aus dem Material herausgearbeitet werden. Im Vorhinein definierte Ordnungskriterien dienen der Filterung bestimmter Aspekte aus den Daten. Die Strukturierung kann formal, inhaltlich, typisierend oder skalierend erfolgen. In einem Kodierleitfaden sind die Strukturierungsdimensionen festgelegt. Er beinhaltet Definitionen der Kategorien (welche Textbestandteile fallen unter welche Kategorie), Ankerbeispiele (konkrete Textstellen, die in diese Kategorie kodiert werden, dienen als Prototypen) und Kodierregeln (formulierte Regeln um Kategorien zu anderen abzugrenzen). Der Kodierleitfaden ermöglicht somit eine Nachvollziehbarkeit der Auswertung und erhöht so die Intersubjektivität. Die Strukturierung stellt die zentrale Technik der QIA dar.

8.5.2. Zweiter Schritt: Kodierung

Im zweiten Schritt der QIA erfolgt die Kodierung. Dafür muss zunächst das Ausgangsmaterial bestimmt werden. In der vorliegenden Studie gelten hierfür alle Antworten der InterviewpartnerInnen aus den Interviews. Danach müssen die Analyseeinheiten (Kodiereinheit, Kontexteinheit und Auswertungseinheit) festgelegt werden. Die Kodiereinheit kennzeichnet den kleinsten Textbestandteil, der kodiert werden kann. Darunter fallen in der vorliegenden Studie alle Aussagen der InterviewpartnerInnen, die inhaltlich vollständig sind und sich auf die Fragestellungen beziehen. Eine Kodiereinheit kann somit sogar ein einzelnes Wort sein. Die Kontexteinheit markiert den größten Textbestandteil, der unter eine Kategorie fällt. In der vorliegenden Studie kann das eine ganze Antwort eines/einer InterviewpartnerIn auf eine Frage sein. Die Auswertungseinheit legt außerdem die Reihenfolge fest, in der die Textteile ausgewertet werden. In der vorliegenden Studie ist dies die Chronologie der Interviews.

Nach dieser Bestimmung beginnt das Kodieren, indem die Daten einzeln und schrittweise analysiert werden. Dafür wurde die Technik der Strukturierung angewendet. Treffen für Textstellen die Selektionskriterien einer Kategorie zu, werden sie ihr zugeordnet, also als diese kodiert. Aussagen, die dabei in keine Kategorie passen, jedoch der allgemeinen Kategoriendefinition gerecht werden, fallen in die Kategorie „Sonstiges“. Nach 10 bis 50 % des Materialdurchgangs wird das Kategoriensystem nochmals darauf überprüft, ob die Textstellen in die Kategorien passten. Jene unter „Sonstiges“ kodierten Textstellen führen zu einer Neudefinition der Kategorien oder konstruieren eine neue Kategorie. Kommt es bei dieser Überprüfung zu keiner Überarbeitung des Kategoriensystems, kann mit dem Materialdurchgang weiter gemacht werden. Findet eine Veränderung statt, werden die Textstellen von Beginn an wieder kodiert. Für die Kodierung wurde die Auswertungssoftware MaxQDA in der Version 11 verwendet.

8.5.3. Dritter Schritt: Überprüfung der Gütekriterien

Die Gütekriterien erschließen sich bei qualitativen Methoden anders als bei quantitativen Methoden. Krippendorff (1980) bietet hierbei für die Validität die semantische Gültigkeit, Stichprobengültigkeit, korrelative Gültigkeit, Vorhersagegültigkeit und Konstruktgültigkeit an. Die semantische Gültigkeit meint die Genauigkeit der Sinnrekonstruktion des Materials. Dies wurde durch die Verarbeitung aller Textstellen, durch die Erstellung des Kodierleitfadens und durch die regelmäßige Überprüfung des Fortschritts im

Auswertungsprozess durch ExpertInnen gewährleistet. Die Stichprobengültigkeit wurde durch angemessene Stichprobenziehung, durch die Definition der Grundgesamtheit und des Stichprobenumfangs, sowie durch die Stichprobenziehung nach einem definierten Schema eingehalten. Die korrelative Gültigkeit bezieht sich auf die Validierung der Ergebnisse anhand von Korrelationen mit bereits bestehenden Untersuchungen mit ähnlicher Fragestellung und ähnlichem Gegenstand. Nachdem die vorliegende Studie die einzig bekannte ihrer Art ist, konnte die korrelative Validität nicht überprüft werden. Gleiches gilt für die Vorhersagegültigkeit, da sich keine Prognosen aus dem Material ableiten lassen. Zuletzt lässt sich bezüglich der Konstruktvalidität anführen, dass eine inhaltsanalytische Auswertung von Interviewmaterial ein gängiges Mittel ist.

Krippendorff (1980) postuliert ebenfalls Möglichkeiten um die Reliabilität der Auswertung zu erfassen. Diese sind die Stabilität, die Reproduzierbarkeit und die Exaktheit. Stabilität meint die Beständigkeit der Ergebnisse bei nochmaliger Anwendung des Analyseinstruments. Dies wurde durch das Gütekriterium Reproduzierbarkeit miterhoben. Sie meint den Grad, zu dem andere BeurteilerInnen auf dieselben Ergebnisse kommen. Die Reproduzierbarkeit wurde durch die Interrater-Reliabilität gemessen. Dabei kodierte eine mit der Theorie und Methode vertraute Personen, ein sogenannter Interrater, etwa 15% des Datenmaterials nochmals. Auf Empfehlung von Bortz und Döring (2006) wurde für die Berechnung der Reproduzierbarkeit der Kappa-Koeffizient von Cohen (1960) verwendet, da dieser auch Zufallsübereinstimmungen berücksichtigt. Die Formel für die Berechnung ist der Abbildung 3 zu entnehmen. Ein Kappa Wert von 1 entspricht einer vollkommenen Übereinstimmung der Zuordnungen. Ein Kappa-Wert zwischen .60 und .75 gilt als ausreichend reliabel, zwischen .76 und .85 als gut und von .86 bis .99 als sehr gut (Bortz & Döring, 2006). Liegt der Wert darunter, muss das Kategoriensystem überarbeitet und nochmals überprüft werden. Der Kappa-Wert wurde für die einzelnen Kategoriensysteme separat ermittelt.

$$K = (p - p_e) / 1 - p_e$$

Wobei gilt:

p ... Summe der Übereinstimmungen, mit $p = \sum s_j / n$

p_e ... Zufällig erwartete Übereinstimmung, mit $p_e = 1 / n^2 * \sum (s_{j.} * s_{.j})$

n ... Gesamtzahl der Kodierungen

$s_{j.}$... Zeilensummen

$s_{.j}$... Spaltensummen

Abbildung 3: Berechnung des Kappa-Koeffizienten

8.6. Kategoriensysteme

Im Folgenden werden die 10 Kategoriensysteme überblicksmäßig beschrieben. Der vollständige Kodierleitfaden befindet sich im Anhang IV.

Zeigten sich im Verlauf der Materialsichtung inhaltlich relevante Aspekte, die deduktiv nicht berücksichtigt wurden, fanden diese als Oberkategorien Einzug in das jeweilige Kategoriensystem. Dies wird bei der Beschreibung der jeweiligen Kategoriensysteme angeführt. Jeder Oberkategorie (bzw. jeder Kategorie, wenn diese Unterkategorien besitzt) wurde induktiv eine Kategorie (bzw. eine Unterkategorie) „Zeitliche Unterschiede bezüglich (...)“ hinzugefügt. Darunter fielen alle Aussagen, die auf einen zeitlichen Unterschied der Ausprägungen oder Qualitäten hindeuteten. Da im Interview ein Zeitraum von etwa 12 Jahren erfragt wurde, ist ersichtlich, wie notwendig diese Kategorie (bzw. Unterkategorie) ist. In den folgenden Darstellungen der Kategoriensysteme sind diese aus Gründen der Ökonomie nicht enthalten und können im Anhang IV nachvollzogen werden.

Keines der Kategoriensysteme bedurfte einer Überarbeitung, weder nach der Überprüfung nach 50 % des Materialdurchgangs, noch nach der Ko-Kodierung des Interraters. Die Interrater-Reliabilitäten der Kategoriensysteme befinden sich zwischen $\kappa = .79$ und $\kappa = .89$, mit einem Ausreißer von $\kappa = .70$.

8.6.1. Unterstützung

Dieses Kategoriensystem schließt an der Theorie von Clance (1985) an, dass ImpostorInnen in ihrer Kindheit einen Mangel an Unterstützung durch ihre Eltern wahrgenommen haben. Diese wurde deduktiv in „Fachliche Unterstützung“ (z.B. „Mein Vater hat immer mit mir gelernt“) und „Emotionale Unterstützung“ (z.B. „Sie haben mich immer ermutigt und mir gesagt, dass es bald vorbei ist“) differenziert und um die „Zufriedenheit mit dem Ausmaß“ (z.B. „Sie haben mir alles gegeben, was sie mir geben haben können“) ergänzt. Für dieses Kategoriensystem wurde als Maß der Intercoder-Reliabilität ein Kappa-Koeffizient von $\kappa = .85$ berechnet. Dies spricht für eine gute Übereinstimmung (Bortz & Döring, 2006).

Tabelle 1: Grundstruktur des Kategoriensystems Unterstützung

Oberkategorie	Kategorie	Unterkategorie
Fachliche Unterstützung durch Eltern	1) Fachliche Unterstützung durch Eltern vorhanden	
	2) Fachliche Unterstützung durch Eltern teilweise vorhanden	

3) Fachliche Unterstützung durch Eltern nicht vorhanden

1) Fachliche Unterstützung wurde von Eltern nicht gegeben
2) Fachliche Unterstützung durch Eltern war nicht notwendig bzw. nicht erwünscht
3) Fachliche Unterstützung durch Eltern war nicht möglich

Emotionale Unterstützung durch Eltern

1) Emotionale Unterstützung durch Eltern vorhanden
2) Emotionale Unterstützung durch Eltern teilweise vorhanden
3) Emotionale Unterstützung durch Eltern nicht vorhanden

Zufriedenheit mit Ausmaß an Unterstützung durch Eltern

1) Zufriedenheit mit Ausmaß an Unterstützung durch Eltern vorhanden
2) Teilweise Zufriedenheit mit Ausmaß an Unterstützung durch Eltern vorhanden
3) Unzufriedenheit mit Ausmaß an Unterstützung durch Eltern vorhanden

8.6.2. Wichtigkeit von Erfolg

Dieses Kategoriensystem schließt ebenfalls an der Theorie von Clance (1985) an, dass die Eltern von ImpostorInnen vermittelten, dass Erfolg wichtig sei (z.B. „Sie wollten, dass ich erfolgreich bin“). Deduktiv wurde zusätzlich danach gefragt, als wie erfolgreich die Versuchsperson durch ihre/seine Eltern betrachtet wurde (z.B. „Meine Eltern haben einfach in mir sehr viel Potenzial gesehen“). Die Oberkategorie „Wichtigkeit von Erfolg für Vpn“ wurde induktiv aufgenommen (z.B. „Es war für mich auch wichtig, weil es das Gefühl war, dass wenn ich das mache und da gut bin, dann werde ich geliebt“). Dieses Kategoriensystem verfügt mit einem Kappa Koeffizienten von $\kappa = .89$ über eine sehr gute Übereinstimmung (Bortz & Döring, 2006).

Tabelle 2: Grundstruktur des Kategoriensystems Wichtigkeit von Erfolg

Oberkategorie	Kategorie	Unterkategorie
Wichtigkeit von Erfolg für Eltern	1) Erfolg war wichtig für Eltern	
	2) Erfolg war teilweise wichtig für Eltern	
	3) Erfolg war nicht wichtig für Eltern	
Wichtigkeit von Erfolg für Vpn	1) Erfolg war wichtig für Vpn	
	2) Erfolg war nicht wichtig für Vpn	
Betrachtung der Vpn durch Eltern bezüglich Erfolg	1) Vpn von Eltern als erfolgreich betrachtet	

- 2) Vpn von Eltern als teilweise erfolgreich betrachtet
 - 3) Vpn von Eltern als nicht erfolgreich betrachtet
 - 4) Kein Feedback über Erfolg der Vpn durch Eltern
-

8.6.3. Ansicht über Intelligenz

Ebenfalls eines der vier Charakteristiken von Clances Theorie (1985) ist, dass ImpostorInnen die Ansicht vermittelt wurde, dass Erfolg nur eines geringen Aufwands bedarf, wenn man intelligent ist. Deduktiv wurde hierbei zwischen der „Vermittlung der Ansicht durch Eltern“ (z.B. „Mir ist immer vermittelt worden, wenn man im Leben was will, muss man dafür was tun.“) und „Vermittlung der Ansicht durch LehrerInnen“ unterschieden (z.B. „Das ist etwas, wo mir das ganz sicher vermittelt wurde, dass man sich nicht anstrengen muss, wenn man intelligent ist.“). Aus dem deduktiven Zugang entstand zudem die Oberkategorie, ob die Versuchspersonen diese Ansicht selbst empfunden haben (z.B. „Das stimmt auch nicht, für die Leute die sagen, dass sie sehr intelligent sind und sich nicht anstrengen müssen“). Nachdem im Verlauf der Materialsichtung offensichtlich wurde, dass einige Versuchspersonen kritisch gegenüber den Begrifflichkeiten Erfolg, Intelligenz oder Leistung standen, wurde diese Oberkategorie induktiv hinzugefügt (z.B. „Ich weiß nicht was Intelligenz ist, ich würde mal diese Kategorie hinterfragen“). Ebenfalls im Verlauf der Materialsichtung wurde klar, dass Eltern und LehrerInnen nicht nur die Ansicht entweder vermitteln oder nicht vermitteln, sondern auch gegen die Ansicht wirken konnten. Dieses Kategoriensystem weist mit einer Intercoder-Reliabilität von $\kappa = .87$ eine sehr gute Übereinstimmung auf (Bortz & Döring, 2006).

Tabelle 3: Grundstruktur des Kategoriensystems Ansicht über Intelligenz

Oberkategorie	Kategorie	Unterkategorie
Vermittlung der Ansicht durch Eltern	1) Ansicht wurde von Eltern vermittelt	
	2) Ansicht wurde von Eltern nicht vermittelt	
	3) Eltern wirkten Ansicht entgegen	
Vermittlung der Ansicht durch LehrerInnen	1) Ansicht wurde von LehrerInnen vermittelt	
	2) Ansicht wurde von LehrerInnen nicht vermittelt	
	3) LehrerInnen wirkten Ansicht entgegen	
Empfinden der Ansicht durch Vpn	1) Ansicht wurde empfunden	
	2) Ansicht wurde teilweise empfunden	
	3) Ansicht wurde nicht empfunden	

8.6.4. Rollen

Clance und Imes (1978) postulierten, dass ImpostorInnen als Kinder von den Eltern entweder die Rollen der „Überlegenen“ oder der „Sozial-emotionalen“ zugeschrieben bekamen. Im Verlauf der Materialsichtung zeichnete sich ein weitaus differenzierteres Bild ab. So wurden neben Erfolgs-Rollen und Sozial-emotionalen Rollen auch Zuschreibungen über die Persönlichkeit, das Aussehen, über Fähigkeiten bezüglich spezifischer Interessen (z.B. „TechnikerIn“, „KünstlerIn“) und über den Sonderstatus der Versuchsperson in der Familie (z.B. „Schwarzes Schaf“, „Wunderling“) getätigt. Zu den positiven Zuschreibungen über Erfolg, sozial-emotionalen Fähigkeiten (z.B. „Soziale“, „Emotionale“), Persönlichkeit und Aussehen (z.B. „Schöne“), ließen sich negativ besetzte Gegenstücke ausfindig machen. Diese sind negative Zuschreibungen über den Misserfolg, fehlende sozial-emotionalen Fähigkeiten (z.B. „Unlustige“, „Unemotionale“), Persönlichkeit und Unattraktivität (z.B. „Unschöne“).

Die Erfolgs-Rollen ließen weitere Unterteilungen in Unterkategorien zu, die den Versuchspersonen aufgrund ihrer Intelligenz (z.B. „Schlaue“), aufgrund ihres Fleißes (z.B. „Fleißige“) oder ohne Begründung (z.B. „Erfolgreiche“) Erfolg zusprachen. Parallel dazu fanden sich Zuschreibungen innerhalb der Misserfolgs-Rollen, dass der Misserfolg wegen der fehlenden Intelligenz (z.B. „Unkluge“) oder wegen des fehlenden Fleißes (z.B. „Faule“) zustande kam, oder es wurde keine Begründung dafür abgegeben (z.B. „Unerfolgreiche“).

Die positiven Persönlichkeits-Rollen ließen sich ebenfalls in Unterkategorien differenzieren. Daher handelt es sich um Zuschreibungen über die autarke Persönlichkeit (z.B. „Selbstbewusste“, „Energische“) oder über die angepasste Persönlichkeit (z.B. „Brave“, „Unkomplizierte“). Das negative Pendant beinhaltet Zuschreibungen über eine arrogante Persönlichkeit („KlugscheißerIn“, „SchlaumeierIn“) oder über die problemhafte Persönlichkeit (z.B. „Komplizierte“, „Schwierige“). Weiters wurden als sonstige negative Rollen jene Zuschreibungen kodiert, die negativ besetzt waren und nicht in eine andere Kategorie passten bzw. nicht spezifiziert wurden (z.B. „nicht so nette Kategorisierung“). Unter sonstige Persönlichkeits-Rollen fanden jene Zuschreibungen Platz, die nicht zu den bereits erwähnten 4 Persönlichkeits-Rollen passten (z.B. „motorisch Ungeschickte“).

Um die Übernahme der Erwachsenen-Rolle durch die Versuchsperson zu überprüfen (Castro, Jones & Mirsalimi, 2004) wurde die Oberkategorie „Parentifizierung gegeben“ deduktiv

hinzugefügt (z.B. „Ich habe immer sehr viel vermittelt zwischen meinen Eltern und dann eine Rolle bekommen, die ich eigentlich nicht haben sollte als Kind“). Im Verlauf der Materialsichtung wurde ersichtlich, dass sich Versuchspersonen nur dann über diese Rollenübernahme äußerten, wenn sie vorhanden war. Daher war eine Differenzierung der Oberkategorie nicht notwendig.

Um die Identifikation der Versuchsperson mit den Rollenzuschreibungen durch die Eltern zu überprüfen wurde induktiv eine Oberkategorie eingefügt (z.B. „Ich habe mir da selber in dieser Rolle eine Zeit lang ganz gut gefallen“). Zudem wurde induktiv die Oberkategorie „Kritische Auseinandersetzung mit Rollenzuschreibung“ in das Kategoriensystem aufgenommen. Darunter fielen etwa Aussagen, dass die Versuchsperson die Kontextabhängigkeit oder die Veränderbarkeit von Rollen, den Nutzen und/oder den Nachteil von Rollenzuschreibungen, oder die Eigendynamik und Pauschalität von Rollen erkannte.

Die endgültige Grundstruktur des Kategoriensystems wurde nach einer mehrmals durchlaufenen Feedbackschleife von mit der Theorie und Methode vertrauten ExpertInnen festgelegt. Die Interrater-Reliabilität liegt hierbei bei $\kappa = .70$, was eine ausreichend zufriedenstellende Übereinstimmung darstellt (Bortz & Döring, 2006).

Tabelle 4: Grundstruktur des Kategoriensystems Rollen

Oberkategorie	Kategorie	Unterkategorie
Rollenzuschreibung durch Eltern	1) Erfolgs-Rolle	1) Erfolg durch Intelligenz 2) Erfolg durch Fleiß 3) Erfolg ohne Begründung
	2) Misserfolgs-Rolle	1) Misserfolg wegen fehlender Intelligenz 2) Misserfolg wegen fehlendem Fleiß 3) Misserfolg ohne Begründung
	3) Sozial-emotionale Rolle	
	4) Unsozial/-emotionale Rolle	
	5) Positive Persönlichkeits-Rolle	1) Autarke Persönlichkeits-Rolle 2) Angepasste Persönlichkeits-Rolle
	6) Negative Persönlichkeits-Rolle	1) Arroganz-Rolle 2) Problemhafte Persönlichkeits-Rolle
	7) Attraktivitäts-Rolle	
	8) Unattraktivitäts-Rolle	
	9) Sonderrolle	
	10) Interessens-spezifische Rolle	
	11) Sonstige negative Rolle	
	12) Sonstige Persönlichkeits-Rolle	
	13) Keine Rolle	

Identifikation der Vpn mit Rollenzuschreibung durch Eltern

- 1) Identifikation der Vpn mit Rollenzuschreibung durch Eltern
- 2) Teilweise Identifikation mit Rollenzuschreibung durch Eltern
- 3) Keine Identifikation der Vpn mit Rollenzuschreibung durch Eltern

Kritische Auseinandersetzung mit Rollenzuschreibung

Parentifizierung gegeben

8.6.5. Widersprüchliche Rollenzuschreibung durch Andere

Clance (1985) postuliert, dass ImpostorInnen in ihrer Kindheit häufig durch andere Quellen Botschaften vermittelt bekamen, die im Widerspruch zu jenen der Eltern standen. Dies wurde in der vorliegenden Studie durch einen Vergleich der Rollenzuschreibungen überprüft. Als andere Quellen wurden LehrerInnen und MitschülerInnen herangezogen. Versuchspersonen machten dabei Aussagen, ob sie von diesen Quellen widersprüchliche Rollen zugeschrieben bekamen (z.B. „Da gab es sicher Unterschiede“). Das Kategoriensystem weist mit einem Kappa-Koeffizienten von $\kappa = .84$ eine gute Übereinstimmung auf (Bortz & Döring, 2006).

Tabelle 5: Grundstruktur des Kategoriensystems Widersprüchliche Rollenzuschreibung durch Andere

Oberkategorie	Kategorie	Unterkategorie
Widersprüchliche Rollenzuschreibung durch Andere	1) Widersprüchliche Rollenzuschreibung durch Andere	
	2) Teilweise widersprüchliche Rollenzuschreibung durch Andere	
	3) Keine Widersprüche in Rollenzuschreibung durch Andere	

8.6.6. Rollenkonstellation

Dieses Kategoriensystem dient der Überprüfung der Rollenkonstellationen der Kinder einer Familie. Dafür wurde nach den Rollenzuschreibungen der Geschwister der Versuchspersonen durch die Eltern gefragt. Im Verlauf der Materialsichtung wurde ersichtlich, dass die Maximalanzahl an Geschwistern 3 beträgt. Daher wurden drei Oberkategorien erstellt – für jedes Geschwister eine. Die Kategorien und Unterkategorien wurden analog zum Kategoriensystem Rollen erstellt. Deshalb werden sie hier aus ökonomischen Gründen nicht weiter angeführt. Die Intercoder-Reliabilität beläuft sich auf $\kappa = .81$, was für eine gute Übereinstimmung spricht (Bortz & Döring, 2006).

Tabelle 6: Grundstruktur des Kategoriensystems Rollenkonstellation

Oberkategorie	Kategorie	Unterkategorie
Rollenzuschreibung des ersten Geschwisters durch Eltern	1) Kein Geschwister vorhanden	
	2) - 14) siehe Kategoriensystem Rollen	
Rollenzuschreibung des zweiten Geschwisters durch Eltern	1) - 13) siehe Kategoriensystem Rollen	
Rollenzuschreibung des dritten Geschwisters durch Eltern	1) - 13) siehe Kategoriensystem Rollen	

8.6.7. Atypische Fähigkeit

Ebenfalls eine der vier Charakteristiken von Clances Theorie (1985) ist, dass ImpostorInnen ihre Fähigkeiten oder intellektuellen Interessen als atypisch zu ihrer Familie wahrnehmen. Die Annahme wurde durch dieses Kategoriensystem überprüft. Gab es atypische Fähigkeiten der Versuchspersonen, ließen sich diese Unterschiede induktiv in 4 Gruppen teilen: Atypischer akademischer Kontext (z.B. „Eltern sind mit der akademischen Welt nicht vertraut“, „Vpn ist ErsteR in der Familie, die/der studiert“), atypische kognitive Fähigkeit (z.B. „Abstraktes Denken“, „Fähigkeit zur Reflexion“), atypische sozial-emotionale Fähigkeit (z.B. „Umgang mit Menschen“, „Fähigkeit zur Gestaltung von Beziehung“) und atypische interessenbezogene Fähigkeit (z.B. „Vpn hat als einzigeR künstlerische Fähigkeiten entwickelt“, „Vpn hat als einzigeR technische Fähigkeiten entwickelt“). Die Übereinstimmung ist mit $\kappa = .79$ ausreichend reliabel (Bortz & Döring, 2006).

Tabelle 7: Grundstruktur des Kategoriensystems Atypische Fähigkeit

Oberkategorie	Kategorie	Unterkategorie
Atypische Fähigkeit	1) Keine atypische Fähigkeit vorhanden	
	2) Atypische Fähigkeit vorhanden	1) Atypischer akademischer Kontext 2) Atypische kognitive Fähigkeit 3) Atypische sozial-emotionale Fähigkeit 4) Atypische interessenbezogene Fähigkeit

8.6.8. Fürsorge

Um den quantitativen Untersuchungen von Sonnak und Towell (2001), sowie Want und Kleitman (2006) über den Zusammenhang zwischen IP und Fürsorge der Eltern mit einer qualitativen Untersuchung zu folgen, wurde dieses Kategoriensystem erstellt. Wie bereits im Theorieteil gefordert, wurde dieses Konstrukt für jeden Elternteil einzeln erfragt. Daher bilden sie getrennte Oberkategorien, innerhalb derer die Kategorien und Unterkategorien analog

erstellt wurden. Hierbei konnte nicht direkt nach der Fürsorge des Vaters bzw. der Mutter gefragt werden, sondern nach Eigenschaften und Fähigkeiten des Vaters bzw. der Mutter besonders im Umgang mit der Versuchsperson. Die Antworten waren daher mannigfaltig und fielen oftmals unter die Kategoriensysteme Kontrolle, Unterstützung und Wichtigkeit von Erfolg. Eine rein induktive Erstellung der Unterkategorien schlug deshalb fehl. Daher wurden Unterkategorien deduktiv mit Hilfe des PBI (Parker, Tupling & Brown, 1979) erstellt und induktiv an das vorliegende Material adaptiert.

So konnten 5 voneinander abgrenzbare Unterkategorien der vorhandenen Fürsorge geformt werden: „Elternteil fördert Ausdruck von Emotionen und Persönlichem der Vpn“ (z.B. „Hörte zu“, „fragte aktiv nach“), „Ausdruck von Emotionen und Persönlichem durch Elternteil“ (z.B. „kommunizierte, dass er/sie immer da ist, egal was passiert“), „Verständnis für Vpns Probleme, Sorgen, Bedürfnisse und Brauchen der Eltern“ (z.B. „War froh darüber, was Vpn macht“), „Lob und Wertschätzung bei guten Noten“ (z.B. „Hat sich gefreut“, „War stolz auf Vpn“) und „Emotional positiver Umgang mit Vpn“ (z.B. „War geduldig“, „War liebevoll“).

Die 5 Unterkategorien der nicht vorhandenen Fürsorge werden durch die Nicht-Existenz dieser Aspekte geprägt. Zusätzlich zeigte sich im Verlauf der Materialsichtung, dass ein Hinzufügen der dritten Kategorie „Überfürsorge vorhanden“ bei beiden Elternteilen sinnvoll ist. Darunter fallen etwa Aussagen, dass sich der Elternteil schnell oder viele Sorgen machte, oder die Vpn vor allen Gefahren beschützen wollte. Das Kategoriensystem verfügt mit einem Kappa-Koeffizienten von $\kappa = .80$ über eine gute Übereinstimmung (Bortz & Döring, 2006).

Tabelle 8: Grundstruktur des Kategoriensystems Fürsorge

Oberkategorie	Kategorie	Unterkategorie
Fürsorge des Vaters	1) Väterliche Fürsorge vorhanden	1) Vater fördert Ausdruck von Emotionen und Persönlichem der Vpn 2) Ausdruck von Emotionen und Persönlichem durch Vater 3) Verständnis für Vpns Probleme, Sorgen, Bedürfnisse und Brauchen der Eltern 4) Lob und Wertschätzung bei guten Noten 5) Emotional positiver Umgang mit Vpn
	2) Väterliche Fürsorge nicht vorhanden	1) Kein Ausdruck von Emotionen und Persönlichem durch Vpn möglich 2) Kein Ausdruck von Emotionen und Persönlichem durch Vater 3) Unverständnis für Probleme, Sorgen, Bedürfnisse und Brauchen der Eltern 4) Weder Lob noch Wertschätzung bei guten Noten 5) Unemotionaler / emotional negativer Umgang
	3) Väterliche Überfürsorge vorhanden	
Fürsorge der	1) Mütterliche Fürsorge	1) Mutter fördert Ausdruck von Emotionen und

Mutter	vorhanden	Persönlichem der Vpn 2) Ausdruck von Emotionen und Persönlichem durch Mutter 3) Verständnis für Vpns Probleme, Sorgen, Bedürfnisse und Brauchen der Eltern 4) Lob und Wertschätzung bei guten Noten 5) Emotional positiver Umgang mit Vpn
	2) Mütterliche Fürsorge nicht vorhanden	1) Kein Ausdruck von Emotionen und Persönlichem durch Vpn möglich 2) Kein Ausdruck von Emotionen und Persönlichem durch Mutter 3) Unverständnis für Probleme, Sorgen, Bedürfnisse und Brauchen der Eltern 4) Weder Lob noch Wertschätzung bei guten Noten 5) Unemotionaler / emotional negativer Umgang
	3) Mütterliche Überfürsorge vorhanden	

8.6.9. Kontrolle

Um den quantitativen Untersuchungen von Sonnak und Towell (2001), sowie von Want und Kleitman (2006) über den Zusammenhang zwischen IP und Kontrolle der Eltern mit einer qualitativen Untersuchung zu folgen, wurde dieses Kategoriensystem erstellt. Um einen ausdifferenzierten Informationsgehalt zu erlangen, wurde im Interview nach dem Entscheidungsspielraum sowie nach den Grenzen bezüglich der Freizeit (z.B. „Gemütlich was trinken gehen, oder fortgehen, da war ich total eingeschränkt“), der Schule (z.B. „Ich war sehr eigenständig in dieser Hinsicht“), sowie der Studiumsentscheidung gefragt (z.B. „Mein Vater wollte nie, dass ich Mathe mache, das musste ich mir wirklich erkämpfen“). Diese bilden die 3 deduktiven Kategorien. Induktiv entstand die vierte Kategorie „Einverständnis der Vpn mit dem Ausmaß der Kontrolle durch Eltern“ (z.B. „Das war schon fair“).

Zudem wurde die zweite Oberkategorie „Kontrolle durch andere Quellen“ induktiv analog zur ersten Oberkategorie erstellt. Als andere Quellen nannten Versuchspersonen etwa das Internat oder SchülerInnenheim. Mit einer Interrater-Reliabilität von $\kappa = .84$ hat dieses Kategoriensystem eine gute Übereinstimmung (Bortz & Döring, 2006).

Tabelle 9: Grundstruktur des Kategoriensystems Kontrolle

Oberkategorie	Kategorie	Unterkategorie
Kontrolle durch Eltern	1) Kontrolle durch Eltern bezüglich Freizeit	1) Kontrolle vorhanden durch Eltern bezüglich Freizeit 2) Teilweise Kontrolle durch Eltern bezüglich Freizeit 3) Keine Kontrolle durch Eltern bezüglich Freizeit
	2) Kontrolle durch Eltern bezüglich Schule	1) Kontrolle vorhanden durch Eltern bezüglich Schule 2) Teilweise Kontrolle durch Eltern

	bezüglich Schule
	3) Keine Kontrolle durch Eltern bezüglich Schule
3) Kontrolle durch Eltern bezüglich Studiumsentscheidung	1) Kontrolle vorhanden durch Eltern bezüglich Studiumsentscheidung
	2) Teilweise Kontrolle durch Eltern bezüglich Studiumsentscheidung
	3) Keine Kontrolle durch Eltern bezüglich Studiumsentscheidung
4) Einverständnis der Vpn mit Ausmaß der Kontrolle durch Eltern	1) Einverständnis mit Ausmaß der Kontrolle durch Eltern
	2) Teilweise Einverständnis mit Ausmaß der Kontrolle durch Eltern
	3) Kein Einverständnis mit Ausmaß der Kontrolle durch Eltern

Kontrolle durch andere Quellen Analog zu Oberkategorie „Kontrolle durch Eltern“

8.6.10. Elternunterschiede

Um die 9. Fragestellung des zweiten Fragestellungskomplexes nach den Elternunterschieden in der Rollenübernahme IP-förderlicher Elemente zu beantworten, wurde dieses Kategoriensystem konstruiert. Die Oberkategorien und Kategorien wurden dabei deduktiv hergeleitet. Dieses Kategoriensystem gibt Auskunft zu Elternunterschieden in allen bisher erwähnten Elementen der Erziehung, ausgenommen der atypischen Fähigkeit und der widersprüchlichen Botschaft, da diese nicht von den Eltern vermittelt worden sind. Ebenfalls ausgenommen ist die Vermittlung der Ansicht über Intelligenz, da hierbei keine Nachfragen zu Elternunterschieden gestellt wurden. Die Unterkategorien befassen sich damit, in welche Richtung der Elternunterschied geht (z.B. „Meine Mutter war viel unterstützender als mein Vater“, „Mein Vater hat viel mehr Sachen nicht erlaubt als meine Mutter“). Das Kategoriensystem weist mit einem Kappa-Koeffizienten von $\kappa = .81$ eine gute Übereinstimmung auf (Bortz & Döring, 2006).

Tabelle 10: Grundstruktur des Kategoriensystems Elternunterschiede

Oberkategorie	Kategorie	Unterkategorie
Elternunterschiede bezüglich Unterstützung	1) Elternunterschiede vorhanden bezüglich Unterstützung	1) Mutter fachlich unterstützender 2) Vater fachlich unterstützender 3) Mutter emotional unterstützender 4) Vater emotional unterstützender
	2) Keine Elternunterschiede bezüglich Unterstützung	

Elternunterschiede bezüglich Wichtigkeit von Erfolg	1) Elternunterschiede vorhanden bezüglich Wichtigkeit von Erfolg	1) Mutter war Erfolg wichtiger 2) Vater war Erfolg wichtiger
	2) Keine Elternunterschiede bezüglich Wichtigkeit von Erfolg	
Elternunterschiede bezüglich Rollenzuschreibung	1) Elternunterschiede vorhanden bezüglich Rollenzuschreibung	1) Mutter stärker Quelle für Rollenzuschreibung 2) Vater stärker Quelle für Rollenzuschreibung
	2) Keine Elternunterschiede bezüglich Rollenzuschreibung	
Elternunterschiede bezüglich Fürsorge	1) Elternunterschiede vorhanden bezüglich Fürsorge	1) Mutter fürsorglicher 2) Vater fürsorglicher
	2) Keine Elternunterschiede bezüglich Fürsorge	
Elternunterschiede bezüglich Kontrolle	1) Elternunterschiede vorhanden bezüglich Kontrolle	1) Mutter kontrollierender 2) Vater kontrollierender
	2) Keine Elternunterschiede bezüglich Kontrolle	

8.7. Weitere Analysen der Kodierungen

Bei der Kodierung vieler Kategoriensysteme wurden die Aussagen der Versuchspersonen darauf überprüft, ob die Gegenstände der jeweiligen Kategoriensysteme vorhanden, teilweise vorhanden oder nicht vorhanden sind. Es kam oft vor, dass eine Versuchsperson, sowohl Aussagen tätigte, die als „vorhanden“, als auch Aussagen, die als „nicht vorhanden“ oder „teilweise vorhanden“ zu kodieren waren. Daher benötigen diese Kategoriensysteme eine zusätzliche Analyse, welche sich mit der Kombination der Kodierungen der jeweiligen Kategorie bzw. Unterkategorie befasst. Darüber hinaus bedurfte es ebenfalls bei den Kategoriensystemen „Ansicht über Intelligenz“, „Rollen“ und „Rollenkonstellation“ einer weiteren Analyse. All diese weiteren Analysen entstanden induktiv und sind als eine Möglichkeit zu sehen die Kombinationen der Kodierungen aufzuarbeiten.

8.7.1. Allgemein

Die allgemeine weitere Analyse läuft bei allen Kategoriensystemen gleich ab und soll am Beispiel des Kategoriensystems „Kontrolle“ verdeutlicht werden. Hier wirken Aussagen zu „nicht vorhanden“ (z.B. „Sie haben mich nie zu Tennisstunden oder so geschleppt“), „teilweise vorhanden“ (z.B. „Beim Fortgehen war ich teilweise eingeschränkt“) und

„vorhanden“ (z.B. „Freunde treffen war ganz schwierig“) zusammen. Durch die Kombination zeichnet sich eine starke, mittlere oder schwache Ausprägung aus:

Starke Ausprägung (z.B. „Starke Kontrolle“)

- Es gibt ausschließlich „vorhanden“ - Kodierungen
- Es gibt mindestens zwei „vorhanden“- Kodierungen und maximal eine „teilweise vorhanden“ - Kodierung
- Es gibt mindestens drei „vorhanden“ - Kodierungen und maximal eine „nicht vorhanden“ - Kodierung

Mittlere Ausprägung (z.B. „Mittlerer Kontrolle“)

- Es gibt ausschließlich „teilweise vorhanden“ - Kodierungen
- Es gibt gleich viele „vorhanden“ - Kodierungen wie „nicht vorhanden“ - Kodierungen
- Es gibt sowohl „vorhanden“ - Kodierungen, als auch „nicht vorhanden“ - Kodierungen, ohne, dass von dem einen mindestens drei und von dem anderen maximal eines kodiert wurde
- Es gibt sowohl „vorhanden“ - Kodierungen, als auch „teilweise vorhanden“ - Kodierungen. Dabei ist es maximal eine „vorhanden“ - Kodierung oder sind es mindestens zwei „teilweise vorhanden“ - Kodierungen

Schwache Ausprägung (z.B. „Keine Kontrolle“)

- Es gibt ausschließlich „nicht vorhanden“ - Kodierungen
- Es gibt mindestens zwei „nicht vorhanden“ - Kodierungen und maximal eine „teilweise vorhanden“ - Kodierung
- Es gibt mindestens drei „nicht vorhanden“ - Kodierungen und maximal eine „vorhanden“ - Kodierung

Diese weitere Analyse der Kodierungen wurde für das Kategoriensystem Fürsorge adaptiert. Nach Aspekten der Fürsorge der Eltern wurde an zwei Stellen des Interviews gefragt. Daher mussten mindestens zwei „vorhanden“-Kodierungen bzw. zwei „nicht-vorhanden“-Kodierungen existieren um als starke Ausprägung bzw. schwache Ausprägung zu gelten. Andernfalls beschrieb diese Kombination eine mittlere Ausprägung.

Wurde bei einer Versuchsperson unter einer bestimmten Oberkategorie bzw. Kategorie eine Aussage als „Zeitliche Unterschiede bezüglich (...)“ kodiert, musste mit den anderen

Kodierungen dieser Kategorie abgeglichen werden, in welche Richtung der zeitliche Unterschied geht. Erfüllten Aussagen zeitlich vor dem genannten Abschnitt oder Ereignis (z.B. Pubertät, Oberstufe) die Bedingungen der starken bzw. mittleren Ausprägung und die Aussagen zeitlich danach die Bedingungen der mittleren bzw. schwachen Ausprägung, ergab dies eine Verringerung der Ausprägung. Erfüllten Aussagen zeitlich vor dem genannten Abschnitt oder Ereignis die Bedingungen der schwachen bzw. mittleren Ausprägung und die Aussagen zeitlich danach die Bedingungen der mittleren bzw. starken Ausprägung, ergab dies eine Steigerung der Ausprägung.

8.7.2. Für Ansicht über Intelligenz

Um die Vermittlungen der Ansicht über Intelligenz von Eltern und LehrerInnen kombiniert zu betrachten, wurde eine, in Tabelle 11 dargestellte, weitere Analyse durchgeführt. Demnach war es möglich, dass beide Quellen die Ansicht vermittelten (1), nicht vermittelten (3), oder ihr entgegen wirkten (5). Darüber hinaus konnte eine Quelle die Ansicht vermitteln, die andere nicht (2), oder ihr entgegen wirken und die andere Quelle die Ansicht nicht vermitteln (4). Wurde jedoch von einer Quelle die Ansicht vermittelt, von der anderen Quelle ihr entgegen gewirkt, zeichnet sich somit eine widersprüchliche Vermittlung (6) ab.

Tabelle 11: Weitere Analyse bezüglich Kategoriensystem Ansicht über Intelligenz

Kombination der Ansicht über Intelligenz	Bedingungen
1) Ansicht wurde von Eltern und LehrerInnen vermittelt	Beide Quellen vermitteln Ansicht
2) Ansicht wurde von Eltern oder LehrerInnen vermittelt	Eine Quelle vermittelt Ansicht, die andere Quelle vermittelt Ansicht nicht, oder gibt keine Information, wirkt aber auch nicht entgegen
3) Ansicht wurde weder von Eltern noch von LehrerInnen vermittelt	Beide Quellen vermitteln Ansicht nicht, wirken aber auch nicht entgegen. Oder eine Quelle vermittelt die Ansicht nicht, die andere Quelle gibt keine Information
4) Ansicht wurde von Eltern oder LehrerInnen entgegengewirkt	Eine Quelle wirkt Ansicht entgegen, die andere Quelle vermittelt Ansicht nicht, oder gibt keine Information
5) Ansicht wurde von Eltern und LehrerInnen entgegengewirkt	Beide Quellen wirken Ansicht entgegen
6) Ansicht wurde widersprüchlich zwischen Eltern und LehrerInnen vermittelt	Eine Quelle vermittelt Ansicht, die andere Quelle wirkt entgegen

8.7.3. Für Rollen

Versuchspersonen nannten selten nur eine Rollenzuschreibung durch ihre Eltern. Für das Kategoriensystem Rollenzuschreibung musste daher eine weitere Analyse die Kombinationen aus den zugeschriebenen Rollen betrachten. Wie in Tabelle 12 zu sehen ist, entstanden daraus 10 Rollenkombinationen. Davon sind fünf positiv konnotiert (1) - (5), vier negativ (6) - (9) und eine neutral (10). Des Weiteren war es möglich, dass die Versuchsperson keine Rolle vermittelt bekam (11). Unter „Bedingung“ lässt sich in Tabelle 12 einsehen, welche Rollenzuschreibungen vorhanden sein mussten, damit jene Rollenkombinationen zuträfen. Unter „Zusätzlich erlaubt“ sind jene Rollenzuschreibungen aufgelistet, die für diese Rollenkombination ebenfalls vorhanden sein durften, aber nicht mussten. Das Zeichen „*“ markiert, dass eine dieser Bedingungen zutreffen musste.

Innerhalb der positiv besetzten Rollenkombinationen sind (1) - (3) die stärksten. Eine „Überlegene Rolle“ (1) bekam man dann, wenn die Rollenzuschreibung der/des Erfolgreichen (durch Intelligenz / durch Fleiß / ohne Begründung) und zusätzlich keine negativen Zuschreibungen getätigt wurden. Die Rollenkombination „Überlegen durch Autarkie“ (2) und „Überlegen durch Anpassung“ (3) spezifizieren dabei den Grund der Überlegenheit. Sie wurden dann vermittelt, wenn zusätzlich zur Erfolgs-Rolle eine autarke bzw. eine angepasste Persönlichkeit attestiert wurde. Bei der Rollenkombination „Positive Rolle“ (4) wurde zwar keine Erfolgs-Rolle oder sozial-emotionale Rolle zugeschrieben, jedoch eine positive Persönlichkeits-Rolle oder Attraktivitäts-Rolle. Zusätzlich sind hierbei nur neutrale Rollen erlaubt. Für eine „positiv sozial-emotionale Rolle“ (5) wurde eine sozial-emotionale Rolle und zusätzlich keine negativ besetzten Rollen vermittelt.

Wurde dies doch getan, beschrieb dies eine „negativ sozial-emotionale Rolle (6). Weiters unter den negativ konnotierten Rollenkombinationen befindet sich die „negative Rolle“ (7), welche dann zutrifft, wenn ausschließlich negative und zusätzlich neutrale Rollenzuschreibungen getätigt wurden. Befand sich darunter eine Sonderrolle, beschrieb dies die Rollenkombination „Sonderrolle“ (8). Wurden sowohl positive als auch negative Rollen zugeschrieben (z.B. Schlaue und Komplizierte, oder Kluge und Faule) macht dies die Rollenkombination „Ambivalente Rolle“ (9) aus. Es gab die Möglichkeit der Rollenkombination „Neutrale Rolle“ (10), wenn ausschließlich neutrale Rollen zugeschrieben wurden.

Tabelle 12: Weitere Analyse bezüglich Kategoriensystem Rollen

Rollenkombi- nation	Bedingung	Zusätzlich erlaubt
--------------------------------	------------------	---------------------------

1) Überlegene Rolle	(Erfolgs-Rolle)	(Sozial-emotionale Rolle), (Attraktivitäts-Rolle), (Interessens-spezifische Rolle), (Sonstige Persönlichkeits-Rolle)
2) Überlegen durch Autarkie	(Erfolgs-Rolle) sowie (Autarke Persönlichkeits-Rolle)	(Sozial-emotionale Rolle), (Attraktivitäts-Rolle), (Interessens-spezifische Rolle), (Sonstige Persönlichkeits-Rolle)
3) Überlegen durch Anpassung	(Erfolgs-Rolle) sowie (Angepasste Persönlichkeits-Rolle)	(Sozial-emotionale Rolle), (Attraktivitäts-Rolle), (Interessens-spezifische Rolle), (Sonstige Persönlichkeits-Rolle)
4) Positive Rolle	(Positive Persönlichkeits-Rolle) und/oder (Attraktivitäts-Rolle)	(Interessens-spezifische Rolle), (Sonstige Persönlichkeits-Rolle)
5) Positiv sozial-emotionale Rolle	(Sozial-emotionale Rolle)	(Positive Persönlichkeits-Rolle), (Attraktivitäts-Rolle), (Interessens-spezifische Rolle), (Sonstige Persönlichkeits-Rolle)
6) Negativ sozial-emotionale Rolle	(Sozial-emotionale Rolle), sowie (Misserfolgs-Rolle), (Negative Persönlichkeits-Rolle), (Unattraktivitäts-Rolle), (Sonstige negative Rolle)	(Positive Persönlichkeits-Rolle), (Attraktivitäts-Rolle), (Interessens-spezifische Rolle), (Sonstige Persönlichkeits-Rolle)
7) Negative Rolle	(Misserfolgs-Rolle), (Unsozial/-emotionale Rolle), (Negative Persönlichkeits-Rolle), (Unattraktivitäts-Rolle), (Sonstige negative Rolle)	(Interessens-spezifische Rolle), (Sonstige Persönlichkeits-Rolle)
8) Sonderrolle	(Sonderrolle)	(Misserfolgs-Rolle), (Unsozial/-emotionale Rolle), (Attraktivitäts-Rolle), (Unattraktivitäts-Rolle), (Interessens-spezifische Rolle), (Sonstige negative Rolle), (Sonstige Persönlichkeits-Rolle)
9) Ambivalente Rolle	* (Erfolgs-Rolle) sowie (Misserfolgs-Rolle), (Unsozial/-emotionale Rolle), (Negative Persönlichkeits-Rolle), (Unattraktivitäts-Rolle), (Sonderrolle), (Sonstige negative Rolle) oder * (Sozial-emotionale Rolle), sowie (Unsozial/-emotionale Rolle), (Sonderrolle) oder * (Positive Persönlichkeits-Rolle) sowie (Misserfolgs-Rolle), (Unsozial/-emotionale Rolle), (Negative Persönlichkeits-Rolle), (Unattraktivitäts-Rolle), (Sonderrolle), (Sonstige negative Rolle) oder * (Attraktivitäts-Rolle) sowie (Misserfolgs-Rolle), (Unsozial/-emotionale Rolle), (Negative Persönlichkeits-Rolle), (Unattraktivitäts-Rolle), (Sonstige negative Rolle)	
10) Neutrale Rolle	(Interessens-spezifische Rolle) und/oder (Sonstige Persönlichkeits-Rolle)	
11) Keine Rolle	(Keine Rolle)	

8.7.4. Für Rollenkonstellation

Mit der weiteren Analyse für das Kategoriensystem Rollen wurden auch die Rollenkombinationen der Geschwister der Versuchspersonen ermittelt. Wie in Tabelle 13 ersichtlich ist, wird hierbei prinzipiell zwischen einem Kontrast (1) - (6) und einer Deckung (8) der Rollenkombinationen zwischen der Versuchsperson und ihren/seinen Geschwistern unterschieden. Zusätzlich ist es möglich, dass die Versuchsperson keine Geschwister hatte (7), oder dass die Rollenkombinationen weder im Kontrast noch in einer Deckung zueinander standen (9).

Innerhalb des Kontrasts wird unterschieden, ob dieser zum Vorteil der Versuchsperson (1) - (3) oder zum Vorteil des Geschwisters (4) - (6) ausfiel. Von einem Vorteil ist deshalb zu sprechen, weil die Rollenkombinationen positiv oder negativ konnotiert sind und diese Valenzen zugunsten einer der Personen ausfallen. Weiters wird differenziert zwischen Kontrastarten. Von einem „Intellektuellen Kontrast“ (1) / (4) ist dann auszugehen, wenn ein Kind die Rollenkombination „Überlegene Rolle (durch Autarkie / durch Anpassung)“ und das andere Kind die Rollenkombination „Negative Rolle“, „Sonderrolle“, „Ambivalente Rolle“ oder „Neutrale Rolle“ zugeschrieben bekam.

Von einem „Allgemeinen Kontrast“ (2) / (5) ist dann zu sprechen, wenn einem Kind die Rollenkombination „Positive Rolle“ und dem anderen Kind die Rollenkombination „Negativ sozial-emotionale Rolle“, „Negative Rolle“ oder „Ambivalente Rolle“ vermittelt wurde. Ebenfalls trifft diese Rollenkonstellation zu, wenn ein Kind die Rollenkombination „Sonderrolle“ und das andere Kind die Rollenkombination „Positive Rolle“, „Positiv sozial-emotionale Rolle“ oder „Neutrale Rolle“ zugeschrieben bekam.

Eine Rollenkonstellation des „Intellektuell-sozial-emotionalen Kontrasts“ (3) / (6) zeichnet sich dann ab, wenn einem Kind die Rollenkombination „Überlegene Rolle (durch Autarkie / durch Anpassung)“ und dem anderen Kind die Rollenkombination „Positiv sozial-emotionale Rolle“ oder „Negativ sozial-emotionale Rolle“ vermittelt wurde.

Von einer Deckung (8) ist dann zu sprechen, wenn Versuchsperson und Geschwister die gleiche Rollenkombination zugeschrieben bekamen. Trafen all diese Bedingungen nicht zu, ist weder von einem Kontrast noch von einer Deckung (9) der Rollenkombinationen auszugehen.

Tabelle 13: Weitere Analyse bezüglich Kategoriensystem Rollenkonstellation

Rollenkonstellation	Bedingungen der Rollenkombinationen
----------------------------	--

1) Intellektueller Kontrast der Rollenkombinationen zugunsten Vpn	<ul style="list-style-type: none"> * Vpn hat kombinierte Rolle 1-3 und Geschwister kombinierte Rolle 7-10
2) Allgemeiner Kontrast der Rollenkombinationen zugunsten Vpn	<ul style="list-style-type: none"> * Vpn hat kombinierte Rolle 4 und Geschwister hat kombinierte Rolle 6, 7 oder 9 * Geschwister hat kombinierte Rolle 8 und Vpn kombinierte Rolle 4, 5 oder 10
3) Intellektuell-sozial-emotionaler Kontrast zugunsten Vpn	<ul style="list-style-type: none"> * Vpn hat kombinierte Rolle 1-3 und Geschwister kombinierte Rolle 5 oder 6
4) Intellektueller Kontrast der Rollenkombinationen zugunsten Geschwister	<ul style="list-style-type: none"> * Geschwister hat kombinierte Rolle 1-3 und Vpn kombinierte Rolle 7-10
5) Allgemeiner Kontrast der Rollenkombinationen zugunsten Geschwister	<ul style="list-style-type: none"> * Vpn hat kombinierte Rolle 8 und Geschwister hat kombinierte Rolle 4, 5 oder 10 * Geschwister hat kombinierte Rolle 4 und Vpn hat kombinierte Rolle 6, 7 oder 9
6) Intellektuell-sozial-emotionaler Kontrast zugunsten Geschwister	<ul style="list-style-type: none"> * Geschwister hat kombinierte Rolle 1-3 und Vpn kombinierte Rolle 5 oder 6
7) Keine Geschwister vorhanden	<ul style="list-style-type: none"> * Auch wenn Geschwister vorhanden, mit denen Vpn aber nicht aufgewachsen ist (wegen zeitlicher oder physischer Distanz)
8) Deckung der Rollenkombinationen	<ul style="list-style-type: none"> * Vpn und Geschwister haben gleiche kombinierte Rolle (1 und 1, 2 und 2, ..., 10 und 10)
9) Weder Kontrast noch Deckung der Rollenkombinationen	<ul style="list-style-type: none"> * Vpn hat kombinierte Rolle 1-3 und Geschwister kombinierte Rolle 4 * Vpn hat kombinierte Rolle 8 und Geschwister kombinierte Rolle 6, 7 oder 9 * Vpn hat kombinierte Rolle 4 und Geschwister kombinierte Rolle 5 oder 10 * Vpn hat kombinierte Rolle 10 und Geschwister kombinierte Rolle 5 * Geschwister hat kombinierte Rolle 1-3 und Vpn kombinierte Rolle 4 * Geschwister hat kombinierte Rolle 8 und Vpn kombinierte Rolle 6, 7 oder 9 * Geschwister hat kombinierte Rolle 4 und Vpn kombinierte Rolle 5 oder 10 * Geschwister hat kombinierte Rolle 10 und Geschwister kombinierte Rolle 5 * Wenn Geschwister und/oder Vpn keine kombinierte Rolle (11) haben * Wenn Vpn kombinierte Rolle 5, 6, 7, 9 oder 10 und Geschwister kombinierte Rolle 5, 6, 7, 9 oder 10, aber nicht die gleiche kombinierte Rolle hat

9. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die für die Beantwortung der Fragestellungen wesentlichen Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung dargestellt. Zunächst folgen die Ergebnisse des ersten Fragestellungskomplexes, welche auf der Auswertung von quantitativen Daten beruhen. Im nächsten Subkapitel werden die Ergebnisse des zweiten Fragestellungskomplexes präsentiert, welche durch eine Auswertung von qualitativen Daten geschah. Im 10. Kapitel „Diskussion“ werden diese Ergebnisse interpretiert und mit bereits bestehender Literatur in Bezug gesetzt.

9.1. Ergebnisse des ersten Fragestellungskomplexes

9.1.1. Ausmaß des IP

Das Ausmaß des IP beträgt in der vorliegenden Stichprobe im Durchschnitt $M = 56.09$ bei einer Standardabweichung von $SD = 16.25$. Über dem von Holmes und KollegInnen (1993) empfohlenen Cut-Off-Score von 62 Punkten liegen 213 Versuchspersonen. Das bedeutet, dass unter diesen Kriterien 36,7% der Gesamtstichprobe als ImpostorInnen einzustufen sind. In Abbildung 4 sind die prozentuellen Häufigkeiten der Versuchspersonen in den von Clance (1985) empfohlenen vier Abstufungen dargestellt. Der Großteil der Stichprobe befindet sich mit 74.1% demnach in der zweiten (= leicht vom IP betroffen) und dritten Kategorie (= mittelstark vom IP betroffen). Vom IP nicht betroffen sind 18.6%. Im Gegensatz dazu sind in der vierten Kategorie (= stark vom IP betroffen) 7.3% der Stichprobe vertreten. Das bedeutet, dass das IP in der vorliegenden Stichprobe stark ausgeprägt vorhanden ist. Die Voraussetzung für alle weiteren Fragestellungen ist somit erfüllt.

9.1.2. Geschlechtsunterschiede im Ausmaß des IP

Um die Fragestellung nach Geschlechtsunterschieden im Ausmaß des IP zu beantworten wurde ein T-Test für unabhängige Stichproben verwendet. Das Signifikanzniveau lag bei der Überprüfung bei 5 Prozent ($\alpha = .05$). Der Signifikanztest ergab einen t-Wert von $t(572) = 4.16$ und einen kritischen Wert von $p = < .001$. Die beiden Gruppen unterscheiden sich somit hochsignifikant im Ausmaß des IP. Die Effektstärke beträgt $d = 0.35$. Frauen sind im Durchschnitt stärker vom IP betroffen als Männer (Frauen: $M = 58.20$, $SD = 16.72$; Männer: $M = 52.48$, $SD = 14.89$).

Abbildung 4 zeigt die Geschlechterverteilung innerhalb der IP-Kategorien. Um den prozentuellen Anteil von Frauen und Männern in den jeweiligen Kategorien anzuzeigen, wurde die ungleiche Geschlechterverteilung in der Stichprobe berücksichtigt.

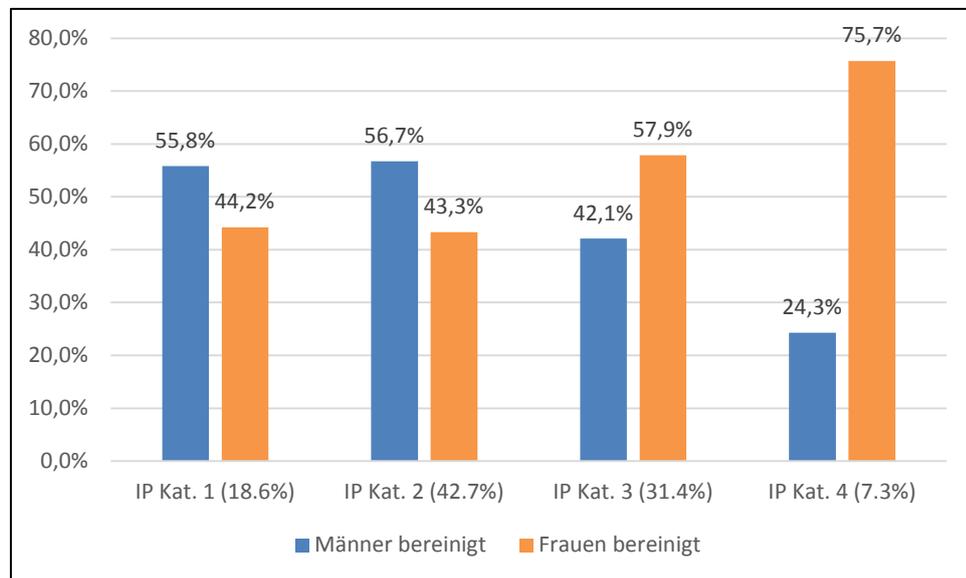


Abbildung 4: IP in vorliegender Gesamtstichprobe (Geschlechterverteilung berücksichtigt)

In den ersten beiden Abstufungen des IP sind Männer mit 55.8% bzw. 56.7% zu stärker vertreten. In der dritten Kategorie allerdings dreht sich das Geschlechterverhältnis zum Nachteil der Frauen (57.9%) um, wobei der Frauenanteil bis zur vierten Kategorie weiter ansteigt. Unter den ImpostorInnen (CIPS-Wert ab 62) befinden sich zu 59.7% Frauen. Unter der stärksten Form des IP leiden vorwiegend Frauen. Sie machen 75.7% der stark vom IP-Betroffenen aus.

9.2. Ergebnisse des zweiten Fragestellungskomplexes

Hier werden die Ergebnisse der qualitativen Daten nach den bereits beschriebenen weiteren Analysen dargestellt. Unter die Gruppe der Nicht-ImpostorInnen fallen 8 Versuchspersonen (5 Frauen, 3 Männer), in der Gruppe der ImpostorInnen sind 11 Versuchspersonen enthalten (7 Frauen, 4 Männer). Diese beiden Gruppen werden miteinander verglichen. Aufgrund der kleinen Gruppengrößen sind die prozentuellen Angaben als ungefähre Werte zu betrachten. Da sie gerundet sind, kann die Summe der Werte zwischen 98% und 102% schwanken. Bei manchen Kategorien war es möglich, dass Versuchspersonen mehrere Subkategorien ansprachen, sodass die Summe 100% übersteigt (z.B. keine fachliche Unterstützung; Erfolgsrolle; atypische Fähigkeiten vorhanden). Bezüglich einiger Fragen gaben manche

Versuchspersonen keine inhaltstragende Antwort. Die Fehleranzahl der Antworten, sofern existent, wird in den einzelnen Subkapiteln erläutert. Zu den induktiv erstellten Oberkategorien wurden keine expliziten Fragen gestellt. Es kamen daher nicht von allen Versuchspersonen Aussagen dazu. Deren Ergebnisse sind daher nur als Hinweise zu betrachten. Zeitliche Unterschiede wurden so aufgearbeitet, dass der aktuellste Wert fokussiert wurde.

9.2.1. Unterstützung

100% der Nicht-ImpostorInnen geben an, fachlich nicht von ihren Eltern unterstützt worden zu sein. Als Begründung für das Nicht-Vorhandensein wird zu 63% die Unmöglichkeit und zu 50% die Unerwünschtheit bzw. Nicht-Notwendigkeit angegeben. Zu 13% wird keine Erklärung abgegeben. TeilnehmerInnen hatte hierbei die Möglichkeit mehrere Begründungen für das Nicht-Vorhandensein fachlicher Unterstützung zu äußern (Tabelle 14, Anhang VI).

Hingegen bei den ImpostorInnen geben 55% an, fachlich nicht von ihren Eltern unterstützt worden zu sein. 18% genossen eine mittlere und 27% eine starke fachliche Unterstützung. Als Begründung für das Nicht-Vorhandensein wird zu 83% die Unerwünschtheit bzw. Nicht-Notwendigkeit und zu 50% die Unmöglichkeit angegeben. Zu 33% wird keine Erklärung abgegeben. Etwa je 25% der Nicht-ImpostorInnen und der ImpostorInnen berichten von einer Verringerung der fachlichen Unterstützung über die Zeit.

Bei der emotionalen Unterstützung zeichnet sich ein sehr ähnliches Bild zwischen Nicht-ImpostorInnen und ImpostorInnen ab. 63% (Nicht-IP) bzw. 64% (IP) wurden emotional stark, 18% der ImpostorInnen mittelstark und schließlich 38% (Nicht-IP) bzw. 18% (IP) nicht unterstützt. 9% der ImpostorInnen berichten von einer Verringerung der emotionalen Unterstützung über die Zeit.

Der Großteil beider Gruppen war mit dem Ausmaß der Unterstützung sehr zufrieden (75% bei Nicht-ImpostorInnen bzw. 67% bei ImpostorInnen). 0% (Nicht-IP) bzw. 22% (IP) äußern mittelstarke und 25% (Nicht-IP) bzw. 11% (IP) keine Zufriedenheit. 25% der ImpostorInnen machten dazu allerdings keine Angaben.

9.2.2. Wichtigkeit von Erfolg

Ein Viertel der Nicht-ImpostorInnen gibt jeweils an, dass Erfolg ihren Eltern sehr wichtig bzw. nicht wichtig war, während es der Hälfte der Eltern mittel wichtig war. 36% der Eltern von ImpostorInnen war Erfolg sehr wichtig, 36% mittel wichtig und 27% nicht wichtig. 13% der Nicht-ImpostorInnen berichtete eine Verringerung über die Zeit.

Zusätzlich wurden 83% der Nicht-ImpostorInnen von ihren Eltern als sehr erfolgreich und 17% als nicht erfolgreich betrachtet. Parallel dazu wurden 67% der ImpostorInnen als sehr erfolgreich und 11% als nicht erfolgreich gesehen. 22% bekamen diesbezüglich kein Feedback. 25% der Nicht-ImpostorInnen und 18% der ImpostorInnen gaben dazu jedoch keine Informationen an.

Obwohl nicht danach gefragt wurde, kommunizierten 13% der Nicht-ImpostorInnen und 27% der ImpostorInnen, dass ihnen selbst Erfolg wichtig war. Keine der Versuchspersonen relativierte die Wichtigkeit von Erfolg der Eltern, indem sie klar stellten, dass ihnen Erfolg unwichtig war (Tabelle 15, im Anhang VI).

9.2.3. Ansicht über Intelligenz

13% der Nicht-ImpostorInnen und 10% der ImpostorInnen geben dabei an, dass diese Ansicht von ihren Eltern vermittelt worden ist. Bei 75% (Nicht-IP) bzw. 70 % (IP) war dies nicht der Fall. 13% (Nicht-IP) bzw. 20% (IP) der Eltern wirkten der Ansicht sogar entgegen. 9% der ImpostorInnen enthielten sich der Aussage (Tabelle 16, Anhang VI).

Ein ähnliches Bild zeichnet sich bei den LehrerInnen ab. 13% der Nicht-ImpostorInnen (18% bei ImpostorInnen) geben an, dass ihre LehrerInnen diese Ansicht vermittelten, 50% (55% bei ImpostorInnen), dass sie dies nicht taten und 38% (27% bei ImpostorInnen), dass sie der Ansicht entgegen wirkten.

Die Mehrheit der Versuchspersonen empfand diese Ansicht allerdings nicht (83% bei Nicht-ImpostorInnen bzw. 70% bei ImpostorInnen). Nur 17% (Nicht-IP) bzw. 30% (IP) empfanden dies in ihrer Kindheit. 25% der Nicht-ImpostorInnen und 9% der ImpostorInnen gaben dazu keine Informationen. Weiters äußerten sich 13% der Nicht-ImpostorInnen und 18% der ImpostorInnen kritisch gegenüber den Konzepten „Erfolg“, „Leistung“ oder „Intelligenz“.

Nur bei einem Bruchteil der Versuchspersonen wurde von beiden Quellen die Ansicht vermittelt (13% der Nicht-ImpostorInnen und 9% der ImpostorInnen). Bei weiteren 9% der ImpostorInnen wurde die Ansicht von zumindest einer der Quellen kommuniziert. Bei der Hälfte der Nicht-ImpostorInnen und knapp einem Viertel der ImpostorInnen wurde die Ansicht von keiner der Quellen vermittelt. 25% (Nicht-IP) bzw. 36% (IP) geben an, dass zumindest eine Quelle der Ansicht entgegen wirkte. Bei weiteren 13% (Nicht-IP) bzw. 18% (IP) taten dies beide Quellen. Keine der Versuchspersonen äußerte eine widersprüchliche Vermittlung der Ansicht durch Eltern und LehrerInnen (Tabelle 17, Anhang VI).

9.2.4. Rollen

Einem Großteil der Versuchspersonen wurde in der Kindheit von den Eltern eine Erfolgs-Rolle zugeschrieben (75% bei Nicht-IP, 55% bei IP). Zusätzlich wurden 36% der ImpostorInnen mit einer Misserfolgs-Rolle versehen, während bei den Nicht-ImpostorInnen niemand so behandelt wurde. Dieselben Zahlen lassen sich bei den sozial-emotionalen Rollen verzeichnen (Tabelle 18, Anhang VI).

Einem Viertel der befragten Nicht-ImpostorInnen und 9% der ImpostorInnen wurde eine positive Persönlichkeit attestiert. Einem weiteren Viertel der Nicht-ImpostorInnen und 27% der ImpostorInnen wurde eine negative Persönlichkeit zugeschrieben. Eine Sonderrolle bekamen ausschließlich ImpostorInnen (18%).

Starke Identifikation mit einer oder allen Rollenzuschreibungen äußerten 63% der Nicht-ImpostorInnen und 55% der ImpostorInnen. Bei 25% der Nicht-ImpostorInnen und bei 9% der ImpostorInnen war die Identifikation damit mittelmäßig ausgeprägt. 13% der Nicht-ImpostorInnen und 45% der ImpostorInnen konnten sich sogar gar nicht mit den Rollenzuschreibungen identifizieren. Die Summe der prozentuellen Angaben muss sich dabei nicht auf 100% belaufen, da Versuchspersonen einer Rollenzuschreibung zustimmen konnten, einer anderen aber nicht. 13% der Nicht-ImpostorInnen und 9% der ImpostorInnen äußerten eine Verringerung der Identifikation über die Zeit.

Mit Rollenzuschreibungen setzten sich 13% (Nicht-IP) bzw. 18% (IP) kritisch auseinander. Anzeichen auf Parentifizierung gab es bei 13% (Nicht-IP) bzw. 9% (IP) der Interviewten.

Wurden die Kombinationen sämtlicher Rollenzuschreibungen einer Versuchsperson nach dem in Kapitel 8.7.3. beschriebenen Schema analysiert, zeigt sich folgendes Ergebnis (Tabelle 19, Anhang VI): 75% der Nicht-ImpostorInnen verfügten über positiv besetzte Rollenkombinationen. 63% der Befragten äußerten dabei eine zugeschriebene Überlegenheit (50% überlegene Rolle, 13% Überlegen durch Autarkie). Die restlichen 13% bekamen eine positive Rolle zugeschrieben. Hingegen bei den ImpostorInnen verfügten 28% über positiv besetzte Rollenkombinationen. Jeweils 9% galten als Überlegene, bekamen eine positive Rolle, oder eine positiv sozial-emotionale Rolle. 25% der Nicht-ImpostorInnen verfügten über negativ besetzte Rollenkombinationen. Die eine Hälfte jener, weil sie negative Rollen, die andere Hälfte weil sie eine ambivalente Rolle zugeschrieben bekam. In der Gruppe der ImpostorInnen äußerten 72% eine negativ besetzte Rollenkombination. 45% wegen der ambivalenten Rolle und jeweils 9% aufgrund der negativen Rolle, der negativ sozial-emotionalen Rolle und der Sonderrolle. Neutral besetzte Rollenkombinationen wurden keiner der Versuchspersonen zugeschrieben.

Wie stark sich die Versuchspersonen mit den Rollenkombinationen identifizieren konnten, kann mit der Valenz der Rollenkombination zusammenhängen (Tabelle 20, Anhang VI). Bekamen Nicht-ImpostorInnen positive Rollenkombinationen zugeschrieben, konnten sie sich zu 83% damit stark und zu 17% nicht damit identifizieren. ImpostorInnen konnten sich mit positiven Rollenkombinationen zu 75% stark und zu 25% nicht identifizieren. Wurden Nicht-ImpostorInnen negative Rollenkombinationen zugeschrieben, konnten sie sich zu 100% damit mittelmäßig identifizieren. ImpostorInnen konnten sich zu 50% damit nicht, zu 13% mittelmäßig und zu 38% stark damit identifizieren.

9.2.5. Widersprüchliche Botschaften

Ein Viertel der Nicht-ImpostorInnen erlebte einen starken Widerspruch bezüglich der Rollenzuschreibungen durch LehrerInnen und/oder MitschülerInnen. Jeweils 38% berichten von einem mittleren Widerspruch, oder keinem Widerspruch. Bei den ImpostorInnen belaufen sich der starke Widerspruch auf 18%, der mittlere auf 27% und kein Widerspruch auf 55% (Tabelle 21, Anhang VI).

Da das Erleben von widersprüchlichen Rollenzuschreibungen von den Rollenzuschreibungen durch die Eltern abhängt, wurde eine weitere Analyse durchgeführt. Dabei wurde ermittelt, ob der Widerspruch stark, mittel oder nicht vorhanden war, wenn die zugeschriebene Rollenkombination durch die Eltern positiv oder negativ besetzt war (Tabelle 22, Anhang VI). Bei 38% der Nicht-ImpostorInnen und 64% der ImpostorInnen kam es dabei zu einem starken Widerspruch durch LehrerInnen und/oder MitschülerInnen, wenn die Rollenkombination durch die Eltern positiv besetzt war, bzw. kam es zu keinem Widerspruch, wenn sie negativ besetzt war. Im anderen Extrem gaben bei 25% der Nicht-ImpostorInnen und 18% der ImpostorInnen die LehrerInnen und MitschülerInnen keinen Widerspruch ab, wenn die Rollenkombination durch die Eltern positiv besetzt war, bzw. lieferten starken Widerspruch, wenn die Rollenkombination negativ besetzt war. Von einem mittleren Widerspruch sprachen dabei 38% der Nicht-ImpostorInnen und 18% der ImpostorInnen.

Um darüber hinaus widersprüchliche Botschaften innerhalb der Familie zu überprüfen, wurden die Interviewten bei fünf untersuchten Elementen der Erziehung danach gefragt, ob es diesbezüglich Unterschiede zwischen den Eltern gab (Tabelle 23, Anhang VI). Bei insgesamt 95 Nachfragen nach widersprüchlichen Botschaften zwischen den Eltern wurden 31 Mal (17 bei Nicht-IP, 14 bei IP) keine inhaltstragenden Informationen abgegeben. Die Überprüfung berücksichtigt diesen Ausfall. Von den 5 befragten Elementen gab es bei Nicht-ImpostorInnen zu 65% widersprüchliche Botschaften zwischen den Elternteilen. Dies

entspricht im Durchschnitt 3.25 betroffenen Elementen. Bei den ImpostorInnen waren sogar 90% der Elemente (4.5 von 5) von Widersprüchen betroffen.

9.2.6. Rollenkonstellation

In Tabelle 24 (Anhang VI) ist zu sehen, dass 13% der Nicht-ImpostorInnen schildern, dass einem oder mehreren Geschwistern eine positiv besetzte Rollenkombination zugeschrieben wurde (0% Überlegene). Bei den befragten ImpostorInnen beläuft sich der Anteil auf 64% (36% Überlegene). Ebenso viele ImpostorInnen (64%) wie Nicht-ImpostorInnen (63%) berichten von negativ besetzten Rollenkombinationen eines oder mehrerer Geschwister. 9% der ImpostorInnen sprechen zudem von einer neutral besetzten Rollenkombination eines oder mehrerer Geschwister. Ein Viertel der Nicht-ImpostorInnen gibt an keine Geschwister gehabt zu haben, 13% sind hingegen mit 2 oder mehreren Geschwistern aufgewachsen. Bei den ImpostorInnen gab es zu 9% keine Geschwister und zu 36% zwei oder mehr Geschwister.

Wie im Subkapitel 8.7.4. beschrieben, wurde, um die Rollenkonstellation innerhalb der Familie zu ermitteln, eine weitere Analyse durchgeführt (Tabelle 25, Anhang VI). Die Situation, dass die Valenz der Rollenkombinationen zum Vorteil der Versuchsperson ausfiel, schilderten nur Nicht-ImpostorInnen. Die Hälfte der Befragten erlebte diese Rollenkonstellation, 38% durch einen intellektuellen und 13% durch einen allgemeinen Kontrast. Hingegen berichten nur ImpostorInnen von Rollenkombinationen, die zum Vorteil ihrer Geschwister ausfielen. 36% von ihnen erlebte diese Rollenkonstellation, 18% durch einen intellektuellen und 18% durch einen allgemeinen Kontrast. Keine der Versuchspersonen berichtet von einem Kontrast, bei dem ein Kind als die/der „Erfolgreiche“ oder „Intelligente“ und das andere Kind als der/die „Sozial-emotionale“ dargestellt wurde.

Bei 50% der Nicht-ImpostorInnen ergab sich keine ungleiche Valenz der Rollenkombinationen. 25% geben an, ohne Geschwister aufgewachsen zu sein. Die Rollenkombinationen von 13% deckte sich mit jenen der Geschwister, und bei 13% ähnelten die Rollenkombinationen einander so sehr, dass es weder zu Deckungen noch Kontrasten kam. 64% der ImpostorInnen berichtet von einer gleichen Valenz. Zu 9% jeweils weil keine Geschwister vorhanden waren, bzw. weil die Rollenkombinationen deckend waren, und zu 55% weil es weder Deckung noch Kontrast gab.

9.2.7. Atypische Fähigkeit

25% der Nicht-ImpostorInnen und 36% der ImpostorInnen nahmen keine atypischen Fähigkeiten an sich selbst in ihrer Kindheit wahr (Tabelle 26, Anhang VI). 75% der Nicht-

ImpostorInnen und 64% der ImpostorInnen allerdings schon. Einen atypischen akademischen Kontext erlebten dabei 38% (Nicht-IP) bzw. 18% (IP), atypische kognitive Fähigkeiten 25% (Nicht-IP) bzw. (9%), atypische sozial-emotionale Fähigkeiten 13% (Nicht-IP) bzw. 36% (IP) und atypische interessenbezogene Fähigkeiten 38% (Nicht-IP) bzw. (18%).

9.2.8. Erziehungsstil

Die Überprüfung der Fürsorge (Tabelle 27, Anhang VI) hat ergeben, dass 50% der Nicht-ImpostorInnen ihren Vater stark fürsorglich, und 50% diesen als mittelmäßig fürsorglich erlebten. Bei den ImpostorInnen sind dies 27%, bzw. 36%. Hinzu kommen weitere 36% jener, die ihren Vater als kaum fürsorglich erlebten. 18% der ImpostorInnen berichten dabei von einer Verringerung der väterlichen Fürsorge über die Zeit.

Ebenfalls 50% der Nicht-ImpostorInnen gaben an, dass sie ihre Mutter als stark fürsorglich wahrnahmen. Bei jeweils 25% war sie entweder mittelmäßig oder kaum fürsorglich. Zudem erlebten 13% ihre Mutter als überfürsorglich. Bei den ImpostorInnen sind es 36%, welche ihre Mutter als stark fürsorglich beschrieben. Für 55% war sie mittelmäßig und für 9% kaum fürsorglich. Bei 9% war sie zudem überfürsorglich.

Setzt man die Fürsorglichkeit der Elternteile in Kombination, äußerten 50% der Nicht-ImpostorInnen bei beiden Quellen eine starke Fürsorge. Hingegen war dies bei den ImpostorInnen nie der Fall. Eine Quelle als stark fürsorglich und die andere als mittelmäßig bezeichnen 13% der Nicht-ImpostorInnen und 45% der ImpostorInnen. Bei 18% der ImpostorInnen war ein Elternteil stark fürsorglich und das andere kaum. Dies war bei den Nicht-ImpostorInnen bei keiner Person der Fall. Jedoch beschreiben diese zu 13%, dass beide Elternteile mittelmäßig fürsorglich waren (9% bei IP). 13% (Nicht-IP) bzw. 27% (IP) schildern ein Elternteil als mittelmäßig und das andere als kaum fürsorglich. Beide Elternteile waren bei 13% der Nicht-ImpostorInnen und 0% der ImpostorInnen kaum fürsorglich.

Die Überprüfung der Kontrolle (Tabelle 28, Anhang VI) ergibt, dass 25% der Nicht-ImpostorInnen starke und 75% keine Kontrolle bezüglich der Freizeit erlebten. Bei den ImpostorInnen belaufen sich die Zahlen auf 18% für starke, 36% für mittlere und 45% für keine Kontrolle bezüglich der Freizeit. 50% der Nicht-ImpostorInnen schildern einen zeitlichen Unterschied in der Ausprägung (38% Verringerung, 13% Steigerung), während bei den ImpostorInnen jeweils 9% von einer Verringerung bzw. Steigerung über die Zeit berichten.

Bezüglich der Schule hatten sämtliche befragten Nicht-ImpostorInnen keine Einschränkungen. 9% der ImpostorInnen hingegen beschreiben starke, 27% mittelmäßige und 64% keine Kontrolle. 25% der Nicht-ImpostorInnen und 18% der ImpostorInnen schildern eine Verringerung der Ausprägung über die Zeit. Zudem machten nur 18% der ImpostorInnen und 25% der Nicht-ImpostorInnen Angaben zur Kontrolle durch andere Quellen. Die Ergebnisse zwischen den Gruppen unterscheiden sich zudem nicht voneinander.

Wurden die Bereiche Schule und Freizeit in einer weiteren Analyse zusammengefasst, ergab sich folgendes Bild: 75% der Nicht-ImpostorInnen wurden in keinem der Bereiche kontrolliert und 25% in einem Bereich nicht und im anderen stark. Bei den ImpostorInnen zeigt sich ein uneinheitlicheres Ergebnis: 36% erlebten keine Kontrolle, bei 27% war die Kontrolle in einem Bereich mittelmäßig, bei 9% in einem Bereich stark vorhanden. 18% berichten, dass sie in beiden Bereichen mittelmäßig ausgeprägt war und bei 9% war sie in beiden Fällen stark vorhanden.

Um den Erziehungsstil der Eltern zu ermitteln wurde die Kombination aus Fürsorge und Kontrolle herangezogen (vgl. Parker, Tupling & Brown, 1979). Dafür wurden von beiden Dimensionen die Zusammenfügungen der Elternteile (Fürsorge) bzw. der Lebensbereiche (Freizeit und Schulzeit) verwendet. Als hohe Fürsorge galt dabei, wenn beide Elternteile stark fürsorglich, oder eine Quelle mindestens mittelmäßig fürsorglich war. Als niedrige Fürsorge wurde festgelegt, wenn beide Elternteile kaum, oder eine Quelle maximal mittelmäßige Fürsorge zeigte. Eine hohe Kontrolle war es dann, wenn in beiden Bereichen (Schule und Freizeit) stark, oder in einem Bereich mindestens mittelmäßig kontrolliert wurde. Wenn beide Bereiche nicht, oder ein Bereich maximal mittelmäßig kontrolliert wurde, sprach dies für eine niedrige Kontrolle (Tabelle 29, Anhang VI).

Dies führte bei 63% der Nicht-ImpostorInnen und bei 36% der ImpostorInnen zu einem optimalen Erziehungsstil. Eine liebevolle Einschränkung ergab sich bei keiner der Versuchspersonen. Keine der Eltern der Nicht-ImpostorInnen und 9% jener der ImpostorInnen übten eine lieblose Kontrolle aus. Bei 13% der Nicht-ImpostorInnen und 18% der ImpostorInnen war der Erziehungsstil der Eltern von Vernachlässigung geprägt. Der Erziehungsstil von 25% der Eltern von Nicht-ImpostorInnen und 36% der ImpostorInnen ließ sich mit diesem Schema nicht einordnen.

9.2.9. Geschlechtsunterschiede zwischen Vätern und Müttern

Um die Geschlechtsunterschiede zwischen Vätern und Müttern zu überprüfen, wurde bei fünf von sechs möglichen Elementen der Erziehung im Interview nach Unterschieden zwischen den Elternteilen gefragt (Tabelle 30, Anhang VI). Versuchspersonen (unabhängig der IP-Werte) geben dabei zu 92% an, dass sich ihre Eltern bezüglich der Unterstützung unterschieden. Es kam heraus, dass die Mutter zu 71% fachlich und zu 92% emotional unterstützender war. Nur in 29% bzw. 8% der Fälle war die Ausprägung beim Vater höher.

88% der Versuchspersonen berichten von Elternunterschieden bezüglich der Wichtigkeit von Erfolg. Zu 57% war dabei der Mutter und zu 43% dem Vater Erfolg wichtiger. Bei den Rollenzuschreibungen gab es in 69% einen Unterschied zwischen den Eltern. Bei 60% davon war es darauf zurückzuführen, dass die Mutter die stärkere Quelle für Rollenzuschreibungen war. Bei 40% war dies der Vater.

Auch bezüglich der Fürsorge äußerten Versuchspersonen, dass es Unterschiede zwischen den Eltern gab. Dies war bei 80% der Fall. Zu 75% ist dies auf eine fürsorglichere Mutter und bei 25% auf einen fürsorglicheren Vater zurückzuführen. Bezüglich der Kontrolle, egal in welchem Lebensbereich, beschrieben 77% der Interviewten vorhandene Elternunterschiede. Davon war zu 62% die Mutter und zu 38% der Vater kontrollierender.

Weiters wurde ermittelt, wie stark die Fürsorge des Vaters und die der Mutter über alle Versuchspersonen (unabhängig der IP-Werte) ausgeprägt war (Tabelle 31, Anhang VI). 37% der Versuchspersonen beschreiben ihren Vater als stark, 42% als mittelmäßig und 21% als kaum fürsorglich. Eine Überfürsorge zeigte sich bei keinem der Väter.

Die Mütter wurden zu 47% von allen Versuchspersonen als stark, zu 42% als mittelmäßig und zu 11% als kaum fürsorglich beschrieben. Zu 11% zeichnete sich zudem eine Überfürsorge ab. Durch die getrennte Erfragung der Fürsorge der Mutter und jener des Vaters konnte eine getrennte Analyse der Erziehungsstile durchgeführt werden (Tabelle 32, Anhang VI). 26% der Versuchspersonen erlebten einen optimalen Erziehungsstil durch den Vater (50% Nicht-IP, 9% IP). Keine der Versuchspersonen schildert eine liebevolle Einschränkung, 5% jedoch eine lieblose Kontrolle (9% IP). Bei weiteren 21% wurde ein vernachlässigender Erziehungsstil (13% Nicht-IP, 27% IP) offensichtlich. Zu 47% (38% Nicht-IP, 45% IP) war der Erziehungsstil des Vaters zu undifferenziert als dass er sich in eine der Kategorien einordnen ließ.

47% der Versuchspersonen erlebten einen optimalen Erziehungsstil durch die Mutter (63% Nicht-IP, 36% IP) (Tabelle 33, Anhang VI). Keine der Versuchspersonen schildert eine liebevolle Einschränkung, oder eine lieblose Kontrolle. Bei 5% wurde jedoch ein

vernachlässigender Erziehungsstil (13% Nicht-IP) offensichtlich. Zu 47% (25% Nicht-IP, 64% IP) war der Erziehungsstil der Mutter zu undifferenziert als dass er sich in eine der Kategorien einordnen ließ.

9.2.10. Geschlechtsunterschiede zwischen den Kindern

Um heraus zu finden, wie die Kinder aufgrund ihres Geschlechts durch die Elemente der Erziehung unterschiedlich sozialisiert werden, sollten sämtliche Kodierungen jedes Kategoriensystems getrennt zwischen den Geschlechtern analysiert werden. Dies ließ sich jedoch aufgrund der Stichprobenzusammensetzung für die Interviews nicht durchführen. Die hohen IP-Ausprägungen von männlichen Impostoren bewegen sich im Bereich von CIPS-Werten zwischen 59 und 68. Die hohen Ausprägungen von weiblichen Impostorinnen liegen zwischen 79 und 96. Einerseits spiegelt diese Verteilung der IP-Ausprägungen zwischen den Geschlechtern die Verteilung in der Gesamtstichprobe gut wider (siehe Kapitel 9.1.2.), andererseits meldeten sich keine Männer der höchsten Abstufung des IP (siehe Kapitel 8.2.). Die Impostorinnen konnten in der vorliegenden Studie nicht mit den Impostoren verglichen werden, da Unterschiede auf die unterschiedlich starke Ausprägung des IP und nicht auf das Geschlecht zurückzuführen wären.

10. Diskussion

Die vorliegende Untersuchung über das Impostor-Phänomen ist die erste und bisher einzige ihrer Art. Durch den methodischen Zugang der in die Tiefe gehenden Interviews und der Anpassung der qualitativen Auswertung an den Aussagen (Gedanken, Erleben, Bedürfnisse) der Versuchspersonen konnten Zusammenhänge zwischen der Erziehung und einer späteren Entwicklung des IP gefunden werden. Gleichzeitig beschränkte sich die vorliegende Studie auf einer geringen Anzahl an Versuchspersonen. Die Ergebnisse sind daher als Hinweise zu betrachten, haben aber trotzdem wegweisenden Charakter für die weitere Forschung.

Im folgenden Kapitel wird zunächst das Ausmaß des IP unter österreichischen Doktorandinnen und Doktoranden mit bereits bestehender Literatur in Verbindung gebracht. Danach folgt eine Abhandlung über die zugeschriebenen Rollen von ImpostorInnen. Im darauffolgenden Subkapitel werden mögliche Erklärungen für die kontraintuitiven Ergebnisse von Sonnak und Towell (2001) bzw. Want und Kleitman (2006) durch Verweis auf die vorliegende Studie gegeben. Im Weiteren wird ausgearbeitet, ob die von Clance (1985) postulierten 4 Charakteristiken mit den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung gestützt werden können. Das Subkapitel „10.5. Das Impostor-Phänomen: Eine Krankheit der Frauen?“ beschäftigt sich mit der stärkeren Ausprägung des IP bei Frauen. Danach wird darauf eingegangen, wie Väter und Mütter aufgrund der unterschiedlichen Geschlechterrollen das IP bei ihren Kindern unterschiedlich begünstigen. Abschließend werden die Limitationen der vorliegenden Studie erläutert und ein Ausblick für die weitere Forschung gegeben.

10.1. Das IP als Bestandteil der Wissenschaft

Die vorliegende Studie zeigt die Existenz des IP auch in der österreichischen Teilbevölkerung von Doktorandinnen und Doktoranden. Das Ergebnis über die Prävalenz des Phänomens reiht sich sehr gut in die im Kapitel 6. ausgearbeitete konstante Steigung der Ausprägung des IP über die Bildungskarriere ein. Auch spiegeln sie stark die Befunde von Jöstl und KollegInnen (2012) über das Ausmaß des IP unter österreichischen DoktorandInnen wider. Über 80% erleben zumindest schwache IP-Gefühle, über ein Drittel der Stichprobe liegt sogar in einem klinisch auffälligen Bereich. Das verdeutlicht die weite Verbreitung des IP und die damit einhergehende Beeinträchtigung im akademischen Kontext. Durch diese Ergebnisse sind die Voraussetzungen für die Beantwortung aller weiteren Fragestellungen erfüllt.

10.2. Die Macht der Rollen in der Kindheit

Welche Rollen Kindern von den Eltern zugeschrieben werden, stellte sich als stärkster Indikator dafür heraus, ob diese im späteren Leben das IP entwickeln oder nicht. Zwar wurde der Hälfte der ImpostorInnen in der Kindheit attestiert, dass sie erfolgreich sind, jedoch bekamen sie in den allermeisten Fällen gleichzeitig auch abwertende Zuschreibungen. Somit erlebten sie nur zu einem Viertel positiv besetzte und zu drei Viertel negativ besetzte Rollenkombinationen. Bei Menschen, die später kein IP entwickelten, dreht sich dieses Verhältnis um. Einem Drittel der ImpostorInnen wird eine sozial-emotionale Rolle zugeschrieben, während dies bei niemandem der Nicht-ImpostorInnen der Fall ist. Die Ergebnisse deuten also auf einen Unterschied zwischen ImpostorInnen und Nicht-ImpostorInnen bezüglich der Rollen hin.

Diese Ergebnisse bekräftigen die Beobachtungen von Clance und Imes (1978), dass vom IP Betroffene oftmals die/der „Intelligenten / Erfolgreichen“ oder „Sozial-emotionalen“ sind. Allerdings liefern sie darüber hinaus ein differenzierteres Bild. Obwohl die Autorinnen nur auf diese zwei Rollen eingehen, nannten Versuchspersonen in der vorliegenden Untersuchung 66 verschiedene Rollen, die unter 18 Rollenzuschreibungen und weiterführend unter 10 Rollenkombinationen subsumiert wurden. Zudem machte sich die Rollenzuschreibung der/des „Erfolgreichen / Intelligenten“ erst in Kombination mit anderen Zuschreibungen als Indikator für eine spätere Entwicklung des IP bemerkbar. Anzumerken ist dabei, dass ImpostorInnen zudem zu einem Viertel eine Misserfolgs-Rolle und zu einem Fünftel eine Sonderrolle zugesprochen bekamen, während dies bei niemandem der Nicht-ImpostorInnen der Fall war. Bekamen ImpostorInnen und Nicht-ImpostorInnen positiv besetzte Rollenkombinationen zugeschrieben, konnten sie sich zum Großteil damit identifizieren. Während alle Nicht-ImpostorInnen bei negativ besetzten Rollenkombinationen einsehen konnten, dass diese Zuschreibungen teilweise nicht stimmen, konnten sich knapp 40% der ImpostorInnen gänzlich damit identifizieren. Dies zeigt, dass ImpostorInnen diese nachteilhaften und abwertenden Rollenkombinationen stärker verinnerlichten. Liest man Aussagen von ImpostorInnen, wie sie sich als Erwachsene wahrnehmen (vgl. Clance & Imes, 1978), ist anzunehmen, dass sie die Verinnerlichung der Rollen aus der Kindheit bis in die Gegenwart beeinträchtigen. Egal welches Feedback sie als Erwachsene über sich bekommen, scheint es die langzeitige Exposition mit solchen Rollenzuschreibungen aus der Kindheit nur schwer relativieren zu können. Die Identifikation mit diesen Rollen wurde bisher in der Forschungsliteratur noch nicht behandelt.

Auch fördern andere Quellen diese abwertenden Rollenkombinationen von ImpostorInnen. Zu zwei Drittel wurde der Einsatz von widersprüchlichen Botschaften von LehrerInnen und MitschülerInnen dazu verwendet, positive Rollenkombinationen (durch die Eltern) zu diskreditieren, oder um negative Rollenkombinationen (durch Eltern) zu bekräftigen. Hingegen bei Menschen, die später kein IP entwickelten, haben die Valenzen der Rollenkombinationen (durch Eltern) keinen Einfluss darauf, ob die Menschen widersprüchliche Botschaften durch LehrerInnen und MitschülerInnen erfahren. Zwar postulierte Clance (1985), dass ImpostorInnen oftmals widersprüchliche Botschaften von außerfamiliären Quellen empfangen, jedoch setzte sie diese nicht in Zusammenhang mit der Art der Rollenzuschreibungen durch die Familie. Im Kapitel 10.4. wird näher auf die widersprüchlichen Botschaften eingegangen.

Clance und Imes (1978) formulieren, dass ImpostorInnen oftmals deshalb die Rolle der/des „Sozial-emotionalen“ vermittelt wird, weil die Rolle des/der „Erfolgreichen / Intelligen“ schon durch ein anderes Geschwister vergeben ist. Die Annahme, dass Rollen, sobald sie einem Kind zugeschrieben wurden, nicht mehr für ein anderes Kind zugeschrieben werden können, konnte durch die vorliegende Untersuchung gestützt werden. Nur knapp 10% der Versuchspersonen bekamen dieselbe Rolle wie ihre Geschwister. Viele der Versuchspersonen äußerten, dass diese Zuschreibungen im Kontrast zu ihren Geschwistern passierten. So beschrieben mehr als ein Drittel der ImpostorInnen, dass die Valenz der Rollenkombination zugunsten des Geschwisters ausfiel. In keinem der Fälle fiel die Valenz zugunsten der ImpostorInnen aus. Dies war jedoch zu 50% bei den Nicht-ImpostorInnen der Fall (vorwiegend wegen eines intellektuellen Kontrasts), während sie nie in die Situation kamen, dass es einen Kontrast zugunsten ihrer Geschwister gab. Betrachtet man die Rollenkombinationen der Geschwister, ist auffällig, dass zwei Drittel der ImpostorInnen davon berichten, dass ihre Geschwister positiv besetzte Rollenkombinationen zugeschrieben bekamen. Bei den Nicht-ImpostorInnen sind dies nur 13%. Der von Clance und Imes (1978) postulierte „Intellektuell-sozial-emotionale Kontrast“, bei dem ein Kind als die/der „Intelligente“ und das andere als die/der „Sozial-emotionale“ gilt, fand jedoch nie statt. Diese Ergebnisse stellen somit Ausdifferenzierungen und Erweiterungen der Beobachtungen von Clance und Imes (1978) dar.

Um die Macht der Rollen aus der Kindheit zu untermauern, ist auf die Geschwisteranzahl zu verweisen. Geschwisterlos waren in der vorliegenden Studie vorwiegend spätere Nicht-ImpostorInnen, während zwei oder mehr Geschwister vorwiegend von ImpostorInnen angegeben wurden. Mit der Anzahl der Geschwister steigt somit auch die Wahrscheinlichkeit,

dass Rollen wie die/der „Erfolgreiche / Intelligente“ bereits vergeben sind, sowie die Wahrscheinlichkeit, dass man in einen Kontrast zu einem Geschwister gestellt wird, der zum Vorteil des Geschwisters ausfällt.

In der vorliegenden Untersuchung spielte Parentifizierung, wie sie von Castro, Jones und Mirsalimi (2004) postuliert wurde, eine marginale Rolle. Etwa 10% beider Gruppen kommunizierte diese Art der Rollenübernahme. Die von Castro, Jones und Mirsalimi (2004) gefundene geringe Korrelation konnte in der vorliegenden Untersuchung nicht gestützt werden.

10.3. Der Erziehungsstil

ImpostorInnen erlebten ihre Eltern in ihrer Kindheit als weniger fürsorglich als dies Nicht-ImpostorInnen taten. Sowohl der Vater als auch die Mutter war bei der Hälfte der Nicht-ImpostorInnen stark fürsorglich. Dies war bei ImpostorInnen nur zu einem Viertel bzw. zu einem Drittel der Fall. Dass beide Elternteile stark fürsorglich waren, erlebte niemand der ImpostorInnen, jedoch die Hälfte der Nicht-ImpostorInnen. So konnten Sonnak und Towells (2001), sowie Want und Kleitmans (2006) Ergebnisse gestützt werden, dass die Fürsorge der Eltern einer späteren Entwicklung des IP entgegenwirkt. Want und Kleitmans (2006) kontraintuitiver Befund, dass dieser Korrelation nur über die Fürsorge des Vaters besteht, wird im Kapitel 10.6. behandelt.

ImpostorInnen erlebten zudem stärkere Kontrolle durch ihre Eltern. Alle Nicht-ImpostorInnen bekamen kompletten Entscheidungsspielraum bezüglich der Schule und drei Viertel bekamen diesen bezüglich der Freizeit. Hingegen wurde ImpostorInnen nur zu zwei Drittel (Schule) bzw. zur Hälfte (Freizeit) gleiches gegönnt. Keine Kontrolle durch die Eltern in beiden Lebensbereichen erlebten drei Viertel der Nicht-ImpostorInnen und nur ein Drittel der ImpostorInnen. Bezüglich der Studiumsentscheidung gab es bei beiden Gruppen gleich wenig Kontrolle durch die Eltern. Dies kann dadurch begründet werden, dass diese Entscheidung in einem Alter passiert, in welchem nur noch gering elterliche Kontrolle ausgeübt werden kann. Auch diese Ergebnisse stützen die Befunde von Sonnak und Towell (2001), sowie Want und Kleitman (2006), dass die Kontrolle der Eltern die spätere Entwicklung des IP fördert.

Diese Dimensionen der Erziehungsstilen kombinierend, führt zu der Erkenntnis, dass knapp zwei Drittel der Nicht-ImpostorInnen, aber nur knapp ein Drittel der ImpostorInnen einen optimalen Erziehungsstil (starke Fürsorge, schwache Kontrolle) genossen. 13% der Nicht-ImpostorInnen, jedoch doppelt so viele ImpostorInnen erlebten die nachteilhaften

Erziehungsstile der lieblosen Kontrolle (schwache Fürsorge, starke Kontrolle) oder Vernachlässigung (schwache Fürsorge, schwache Kontrolle).

10.4. Die Verbindung der 4 Charakteristiken von Clance

Die Unterstützung durch die Eltern in fachliche und emotionale zu teilen, erwies sich als erkenntnisbringend. Dadurch konnte herausgefunden werden, dass niemand der Nicht-ImpostorInnen in der Kindheit fachliche Unterstützung bekam, während dies bei knapp der Hälfte der ImpostorInnen stark oder mittelmäßig der Fall war. Dies lässt sich mit der Wichtigkeit von Erfolg erklären. ImpostorInnen und ihren Eltern war Erfolg wichtiger als Nicht-ImpostorInnen und deren Eltern. Darauf wiesen schon Clance (1985), sowie King und Cooley (1995) hin. Zudem wurden sie weniger stark als erfolgreich betrachtet als es bei Nicht-ImpostorInnen der Fall war. Die fachliche Unterstützung durch die Eltern von ImpostorInnen konnte also dazu dienen das Ziel von Erfolg zu erfüllen, zumal den Kindern attestiert wurde, dass sie es alleine weniger schaffen.

Emotionale Unterstützung hingegen genossen ImpostorInnen und Nicht-ImpostorInnen gleich viel. Nur gaben hier doppelt so viele Nicht-ImpostorInnen (etwa 40%) wie ImpostorInnen (etwa 20%) an, emotional nicht unterstützt worden zu sein. Zufrieden mit dem damaligen Ausmaß an Unterstützung sind beide Gruppen allerdings gleichmäßig.

Diese Ergebnisse laufen entgegen den Beobachtungen von Clance (1985) und den empirischen Überprüfungen von Caselman, Self und Self (2006), die davon ausgingen, dass Unterstützung negativ mit IP korreliert. Bei letzteren erklärt dies sogar 56% der Varianz der IP-Werte. Diese Diskrepanz kann am unterschiedlichen Alter der Versuchspersonen liegen. Während sich in der vorliegenden Studie Erwachsene an die Kindheit zurückerinnern, waren die Versuchspersonen bei Caselman, Self und Self (2006) noch Kinder. Es kann zudem möglich sein, dass das IP in der Kindheit aufgrund anderer Lebensumstände eine andere Qualität hat, als im Erwachsenenalter, womit die vorliegende Untersuchung nicht mit jener von Caselman, Self und Self (2006) verglichen werden könnte.

Mit der Ansicht, dass man sich für Erfolg nicht anzustrengen braucht, wenn man intelligent ist, konnten sowohl Nicht-ImpostorInnen als auch ImpostorInnen wenig anfangen. Die Vermittlung dieser Ansicht sowohl durch die Eltern als auch durch die LehrerInnen lag bei beiden Gruppen zwischen 10% und 20%. ImpostorInnen und Nicht-ImpostorInnen unterschieden sich auch nicht merklich im Erleben von Entgegenwirken der Ansicht durch Eltern oder LehrerInnen. Obwohl die deutliche Mehrheit diese Ansicht auch nicht selber empfand, berichteten doch ImpostorInnen fast doppelt so oft von einem starken Empfinden der

Ansicht in der Kindheit (30% bei IP, 17% bei Nicht-IP). Das Postulat von Clance (1985) konnte hiermit nicht gestützt werden.

ImpostorInnen und Nicht-ImpostorInnen äußerten relativ gleich oft Kritik über die Konzepte „Erfolg“, „Leistung“ oder „Intelligenz“, oder über die Rollenzuschreibungen. Das kritische Reflektieren darüber scheint eine spätere Entwicklung des IP nicht zu vermeiden.

Zwei Drittel der ImpostorInnen nahmen an sich selbst Fähigkeiten und intellektuelle Interessen wahr, die atypisch für die Familie waren. Diese Tatsache alleine würde das Postulat von Clance (1985) stützen. Allerdings erlebten sogar drei Viertel der Nicht-ImpostorInnen atypische Fähigkeiten. Der Unterschied beider Gruppen liegt jedoch in der Art der Atypik. Knapp 40% der Nicht-ImpostorInnen berichten jeweils davon, dass ihre intellektuellen Interessen bzw. ihre generellen Interessen in der Familie nicht geteilt wurden. Bei den ImpostorInnen belief sich die Zahl auf knapp 20%. Bei ihnen stach vor allem das Erleben von atypischen sozial-emotionalen Fähigkeiten heraus (36% zu 13% bei Nicht-ImpostorInnen). In der vorliegenden Untersuchung spielte das Erleben von atypischen Fähigkeiten somit keine bedeutende Rolle für die spätere Entwicklung des IP.

ImpostorInnen erlebten entgegen Clances (1985) Beobachtungen weniger Widersprüche durch andere Quellen als dies Nicht-ImpostorInnen taten. Wie bereits im Kapitel 10.2. erläutert, hing das Empfangen von widersprüchlichen Botschaften durch andere Quellen bei ImpostorInnen stark von der Valenz der Zuschreibungen durch deren Eltern ab. Darin unterschieden sich beide Gruppen. Zusätzlich wurde die von Dinnel, Hopkins und Thompson (2002) überprüfte Art der widersprüchlichen Botschaften gestützt, die sich innerhalb der Familie abspielt. ImpostorInnen erlebten bei 90% der beschriebenen Elemente der Erziehung widersprüchliche Botschaften zwischen den Elternteilen, während dies nur 65% der Nicht-ImpostorInnen taten.

Insgesamt fiel eine Überprüfung der von Clance (1985) postulierten Charakteristiken somit zum einen Teil stützend (Wichtigkeit von Erfolg, Widersprüchliche Botschaften) und zum anderen Teil nicht stützend (Ansicht über Intelligenz, Atypische Fähigkeit, emotionale Unterstützung) aus. Im Fall der fachlichen Unterstützung zeigte sich ein Unterschied zwischen Nicht-ImpostorInnen und ImpostorInnen, welcher jedoch konträr zu bisherigen Forschungen ausfiel. Dies kann daran liegen, dass in der bisherigen Forschung fachliche und emotionale Unterstützung nicht getrennt betrachtet wurde. Weiters stellen die Ergebnisse bezüglich widersprüchlicher Botschaften aufgrund ihrer Kombination mit der Valenz innerfamiliärer Botschaften Ausdifferenzierungen der Annahmen von Clance (1985) dar. Fachliche Unterstützung in Kombination mit einem Fokus auf Erfolg, sowie widersprüchliche

Botschaften innerhalb der Familie scheinen eine spätere Entwicklung des IP zu fördern. Bei der Ansicht über die Intelligenz und den atypischen Fähigkeiten konnten keine Auswirkungen festgestellt werden.

10.5. Das Impostor-Phänomen: Eine Krankheit der Frauen?

Vom Impostor-Phänomen sind beide Geschlechter betroffen. Dies wurde auch durch die vorliegende Untersuchung bekräftigt. Allerdings fällt das IP bei Frauen hochsignifikant höher aus als bei Männern. Unter der stärksten Form des IP leiden vorwiegend Frauen. Sie machen 76% der vom IP stark Betroffenen aus. Dieses Ergebnis reiht sich in den Großteil der Forschung ein, die einen Geschlechtsunterschied zum Nachteil der Frauen findet (Kumar & Jagacinski, 2006; Jöstl et al., 2012). Dies kann, wie in den Kapiteln 5.1. und 5.2. beschrieben wurde, mit der ungleichen Sozialisierung der Geschlechter erklärt werden. Wie in Kapitel 9.2.10. dargelegt, unterschieden sich die Ausprägungen von männlichen Impostoren und weiblichen Impostorinnen so stark, dass die Elemente der Erziehung in der vorliegenden Studie nicht zwischen den Geschlechtern analysiert werden konnte. Die Fragestellung nach dem unterschiedlichen Erleben von Elementen in der Erziehung, welche die spätere Entwicklung des IP fördern, bleibt daher unbeantwortet.

10.6. Welcher Elternteil fördert das IP?

Die vorliegende Untersuchung bietet eine mögliche Erklärung dafür, dass Want und Kleitman (2006) nur Korrelationen zwischen Fürsorge bzw. Kontrolle und IP bei den Vätern der Versuchspersonen fanden. Alle Versuchspersonen der vorliegenden Studie beschrieben die Mutter im Durchschnitt um ein Viertel häufiger als stark fürsorglich und halb so oft als kaum fürsorglich als den Vater. Berichteten die Versuchspersonen von einem Elternunterschied bezüglich der Fürsorge, fiel dieser zu drei Viertel zugunsten der Mutter aus. Nur in einem Viertel der Fälle war der Vater fürsorglicher. Einen optimalen Erziehungsstil attestierte etwa die Hälfte der Versuchspersonen ihrer Mutter, während dies nur ein Viertel über ihren Vater behauptete. Eine Vernachlässigung oder lieblose Kontrolle erlebten 26% der Versuchspersonen von ihrem Vater, aber nur 5% von ihrer Mutter. Versuchspersonen, die vom IP betroffen waren, schilderten sogar zu 36% eine Vernachlässigung oder lieblose Kontrolle des Vaters, aber zu 0% von der Mutter. Eine Korrelation zwischen Fürsorge bzw. Kontrolle und IP (vgl. Want & Kleitman, 2006) könnte somit deshalb nicht bei der Mutter von ImpostorInnen bestehen, weil Mütter unabhängig des Kindes relativ gleichmäßig

fürsorglich sind. Beim Vater kann allerdings deshalb eine Korrelation bestehen, weil dessen Fürsorge verschieden stark ausgeprägt zwischen Nicht-ImpostorInnen und ImpostorInnen ist. In allen befragten Elementen der Erziehung bestand ein Geschlechtsunterschied zwischen Vätern und Müttern. Je nach Element war dies zu 69% (Rollenzuschreibung) bis 92% (Unterstützung) der Fall. Waren diese Elternunterschiede vorhanden, fielen sie zu 57% (Wichtigkeit von Erfolg) bis 75% (Fürsorge) so aus, dass die Mutter dieses Element der Erziehung vermittelte. Die unterschiedliche Sozialisation der Geschlechter, wie sie in Kapitel 5.1. herausgearbeitet wurde, spiegelt sich somit in der unterschiedlichen Geschlechterrollenübernahme IP-förderlicher Elemente durch Mütter und Väter wider. Mütter wirken durch ihre emotionale Unterstützung und ihre Fürsorge einer späteren Entwicklung des IP entgegen. Gleichzeitig fördern sie dessen Entwicklung stärker als die Väter, wenn sie ihren Kindern negativ besetzte Rollenkombinationen zuschreiben und durch stärkere Kontrolle versuchen den Erfolg des Kindes zu regulieren.

10.7. Limitationen und Ausblick

Die Ergebnisse aus der vorliegenden Studie haben wegweisenden Charakter für zukünftige Forschungen über das IP. Die Studie ist ein neuer und explorativer Zugang. Ihre Ergebnisse unterliegen jedoch teils aufgrund der Methodik und teils aufgrund der Ausführung Limitationen. Ein Kritikpunkt an der Methodik ist die eingeschränkte Aussagekraft der analysierten Werte (Häufigkeiten, Prozente) aufgrund der geringen Anzahl an InterviewpartnerInnen. Ein Kritikpunkt an der Ausführung ist die geringe Anzahl an männlichen Versuchspersonen in den Gruppen der hohen bzw. niedrigen IP-Ausprägung, die eine Nachadjustierung der Gruppen notwendig machte. Die im Kapitel 9. präsentierten Werte sind somit als Orientierungen zu verstehen. Zusätzlich wurden Kategorien, die inhaltlich rechtfertigen von anderen Kategorien differenziert zu werden, aber aufgrund der geringen Anzahl an InterviewpartnerInnen nur selten kodiert wurden, aus ökonomischen Gründen mit den anderen Unterkategorien dieser Kategorie zusammengefasst. Diese Kategoriensysteme und die Verarbeitung der Kodierungen durch weitere Analysen sind eine Möglichkeit das Material auszuwerten.

Die weitere Forschung kann sich an den ausgearbeiteten differenzierten Kategoriensystemen orientieren und diese adaptieren oder andere Möglichkeiten der Materialauswertung entwickeln. Besonders eine ausdifferenzierte Betrachtung der Rollen ist zu empfehlen. Quantitative Untersuchungen mit großer Stichprobe können den korrelativen Zusammenhang zwischen den vielfältigen Rollenzuschreibungen und dem IP untersuchen. Eine Subsumierung

unter den Valenzen der Rollenkombinationen bietet sich dafür ebenfalls an. Dabei sollte der Zusammenhang zwischen den Quellen der Rollenzuschreibung beachtet werden. Damit ist die Zuschreibung durch Eltern, durch außerfamiliäre Quellen (Widersprüchliche Botschaften) und durch die Person selbst (Identifikation) gemeint. Auch sollte die Rollenkonstellation zwischen den Kindern weiter erforscht werden und die Annahme prüfen, dass die steigende Geschwisterzahl die Entwicklung des IP fördert. Als Grund könnte die Wahrscheinlichkeit dienen, dass Rollen wie die/der „Erfolgreiche / Intelligente“ bereits vergeben sind, sowie die Wahrscheinlichkeit, dass man in einen Kontrast zu einem Geschwister gestellt wird, der zum Vorteil des Geschwisters ausfällt. Ob man ältere Geschwister hat oder selbst das älteste Kind ist, könnte daher einen Einfluss auf die Entwicklung des IP ausüben.

Die Verarbeitung der Erziehungselemente durch das Kind sollte ebenfalls mehr Beachtung in der Forschung bekommen. Indem es sich mit negativen Rollenzuschreibungen nicht identifiziert, die Einstellungen der Eltern bezüglich Wichtigkeit von Erfolg kritisiert und eigene Einstellungen etabliert, könnte es der Entwicklung des IP entgegenwirken bzw. im umgekehrten Fall sogar verstärken.

In der vorliegenden Studie konnten das durchschnittliche Alter sowie die Altersstreuung der Versuchspersonen für die Interviews gering gehalten werden. Es empfiehlt sich, dass sich die nachfolgende Forschung weiterhin darum bemüht. Es sollte beachtet werden, dass das IP in unterschiedlichen Lebensabschnitten andere Qualitäten aufweisen kann und somit Studien mit Kindern als Versuchspersonen (vgl. Caselman, Self & Self, 2006) zu anderen Ergebnissen führen können als Studien mit Erwachsenen.

Die vorliegende Untersuchung verfügte nicht über die Kapazitäten, jedes Element der Erziehung einzeln für Väter und Mütter zu erfragen, wie es bei der Fürsorge getan wurde. Die Ergebnisse dazu legen jedoch nahe, dass eine getrennte Analyse bei allen Elementen für die Elternteile sinnvoll ist. Dadurch können unter anderem widersprüchliche oder kontraintuitive Ergebnisse erklärt werden. Auch das Geschlecht des Kindes sollte beachtet werden, da Elemente der Erziehung bei Mädchen und Jungen unterschiedlich stark die spätere Entwicklung des IP fördern können. Die Auswirkungen der Unterstützung auf die Entwicklung des IP sollten getrennt in fachliche und emotionale Unterstützung durch Untersuchungen mit größerer Stichprobe überprüft werden.

11. Zusammenfassung

Hintergrund und Ziel: Die vorliegende Studie untersucht das Impostor-Phänomens (IP). Das IP betrifft erfolgreiche Menschen, die herausragende Leistungen vollbringen und objektive Beweise für ihr Können erfahren, sich ebendieses Können und diese Leistung subjektiv allerdings nicht zuschreiben. Sie erfahren starke Gefühle, dass ihre Erfolge nicht verdient seien und befürchten als HochstaplerInnen aufzufliegen (Clance, 1985). Die stärkere Ausprägung des IP bei Frauen wird mit der ungleichen Sozialisierung der Geschlechter in Verbindung gebracht. Welche Elemente der Erziehung zur Entwicklung des IP führen, ist wenig erforscht. Ebenfalls ist nur eine einzige Studie bekannt, die sich mit dem IP im deutschsprachigen Raum beschäftigt.

Methode: Die mangelhafte theoretische Grundlage, sowie die wenig umfassende empirische Überprüfung, machen eine explorative Untersuchung notwendig. Deshalb wurde in einer ersten Untersuchungsphase an 581 Doktorandinnen und Doktoranden mit der Clance Impostor Phenomenon Scale (Clance, 1985) überprüft, ob das IP auch in der österreichischen Bevölkerung existiert. Mittels T-Test für unabhängige Stichproben wurde ermittelt, ob sich die Geschlechter im Ausmaß des IP voneinander unterscheiden. Mit 19 Versuchspersonen mit mittelstarker/starker (ImpostorInnen) bzw. ohne Ausprägung des IP (Nicht-ImpostorInnen) wurden in einer zweiten Untersuchungsphase anschließend problemzentrierte Interviews geführt, welche mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) ausgewertet wurden.

Ergebnisse und Diskussion: Das durchschnittliche Ausmaß des IP beträgt $M = 56.09$ (Skala reicht von 20 bis 100). 19% sind nicht, 43% leicht, 31% mittelstark und 7% stark vom IP betroffen. 37% der Gesamtstichprobe sind nach der Einteilung von Holmes und KollegInnen (1993) als ImpostorInnen einzustufen. Das IP kann als Bestandteil der Wissenschaft betrachtet werden. Es existiert ein hochsignifikanter Geschlechtsunterschied ($\alpha = .05$; $p = < .001$; $d = 0.35$). Unter der stärksten Form des IP leiden vorwiegend Frauen (76%).

ImpostorInnen bekamen als Kinder vorwiegend negativ besetzte Rollenkombinationen durch ihre Eltern zugeschrieben, während sie bei Nicht-ImpostorInnen vorwiegend positiv besetzt waren. Die Rollenkombinationen der Geschwister fallen bei ImpostorInnen meist zugunsten der Geschwister aus, bei Nicht-ImpostorInnen zugunsten ihrer selbst. Widersprüchliche Botschaften von LehrerInnen und MitschülerInnen wurden bei ImpostorInnen meist dazu verwendet, positiv besetzte Rollenkombinationen (durch die Eltern) zu diskreditieren, oder um negativ besetzte Rollenkombinationen (durch die Eltern) zu bekräftigen. ImpostorInnen

berichten häufiger als Nicht-ImpostorInnen, dass ihren Eltern Erfolg wichtig war und dass sie zwischen den Elternteilen widersprüchliche Botschaften empfangen. Zudem wurden sie von ihren Eltern fachlich stärker unterstützt. Fähigkeiten oder intellektuelle Interessen, die atypisch für die Familie waren, scheinen keinen Einfluss auf die spätere Entwicklung des IP zu haben. Gleiches gilt für die Vermittlung der Ansicht, dass man sich für Erfolg nicht anzustrengen braucht, wenn man intelligent ist, sowie für die Rollenumkehr zwischen Eltern und Kind. Fürsorgliche und wenig kontrollierende Eltern scheinen der Entwicklung des IP entgegen zu wirken.

Ausblick: Aufgrund der kleinen Stichprobe für die qualitative Auswertung sind die Ergebnisse als Hinweise zu betrachten. Nichtsdestotrotz haben sie wegweisenden Charakter für zukünftige Forschungen über das IP. Sie liefern notwendige Ausdifferenzierungen und Zusammenhänge zwischen den Elementen der Erziehung. Eine getrennte Analyse für Väter und Mütter ist sinnvoll. Auch das Geschlecht des Kindes sollte beachtet werden, da Elemente der Erziehung bei Mädchen und Jungen unterschiedlich stark die spätere Entwicklung des IP fördern können.

Abstract

Research background and aims: This study examines the Impostor Phenomenon (IP). The IP concerns successful people with high achievements and objective evidence for their abilities, but who are unable to attribute it to themselves. They have the strong feeling, that they do not deserve their success and fear that their cover will be blown (Clance, 1985). The fact that women suffer more from the IP can be explained with the unequal socialisation of the sexes. There are just a few investigations about which elements of the child-raising foster the later development of the IP. There is also only one study known that deals with the IP in German-speaking countries.

Methods: The insufficient theoretical foundation as well as the lack of empirical examination make an explorative study necessary. Therefore in the first phase 581 Ph.D. students were tested with the Clance Impostor Phenomenon Scale (Clance, 1985) to find out if the IP exists in the Austrian population. Gender differences were tested with t-tests for independent samples. In a second phase 19 Ph.D. students with moderate/severe (Impostors) and no intensity of IP (Non-Impostors) respectively were interviewed in a problem-focused setting.

These interviews were analysed with the qualitative content analysis according to Mayring (2003).

Results and discussion: The mean score for the IP was 56.09 (scale ranging from 20 to 100). 19% of the population are not, 43% are slightly, 31% are moderately and 7% are severely affected by the IP. 37% can be described as Impostors according to the classification by Holmes and colleagues (1993). The IP can be seen as a component of the working field of science. There is a highly significant difference between men and women ($\alpha = .05$; $p = < .001$; $d = 0.35$). Predominantly women suffer from the most severe form of IP (76%).

Predominantly negatively connoted role combinations were ascribed to Impostors by their parents when the Impostors were children, whereas predominantly positively connoted role combinations were ascribed to Non-Impostors. For Impostors the role combinations of their siblings turned out to be in favour of their siblings, whereas for Non-Impostors they turned out to be in favour of themselves. For Impostors contradictory messages from teachers and classmates were used to discredit positively connoted role combinations (from the parents) or to confirm negatively connoted role combinations (from the parents). Impostors reported more often than Non-Impostors that success was important for their parents and that they received mixed messages from their parents. In addition they experienced more work-related support. Abilities or intellectual aspirations, which were atypical for their family, do not seem to have an influence on the later development of the IP. Same applies for the communication of the view that one does not have to make an effort for success if they are intelligent, as well as for the inversion of the parent- and child-role. Caring and sparsely controlling parents seem to prevent the development of the IP.

Future research: Due to the small sample size for the qualitative analysis the results should be seen as cues. Nonetheless they do have a path breaking character for the future research on the IP. The results provide a necessary differentiation and connection between the elements of the child-raising. A separate analysis for fathers and mothers turned out to be reasonable. Also the child's gender should be taken into account, since different elements of the raising can foster the later development of the IP differently for girls and boys.

12. Literaturverzeichnis

- Allmendinger, J., & Hinz, T. (1999). Geschlechtersegregation im Erwerbsbereich. *Deutschland im Wandel, 11*, 191-205.
- André, 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.
- Annfelt, T. (2008). The ‘new father’: gender equality as discursive resource for family policies. In K. Melby, A. B. Ravn & C. C. Wetterberg (Hrsg.), *Gender equality and welfare politics in Scandinavia. The limits of political ambition?* (S. 64-77). Bristol: Policy Press.
- Antoine, D., Hutchison M., & Follman D. (2006). *The undergraduate research experience as it relates to research efficacy beliefs and the imposter phenomenon*. American Society for Engineering Education, 113th Annual ASEE Conference and Exposition.
- Arulampalam, W., Booth, A. L., & Bryan, M. L. (2007). Is there a glass ceiling over Europe? Exploring the gender pay gap across the wage distribution. *Industrial and Labor Relations Review, 163*-186.
- Austin, C. C., Clark, E. M., Ross, M. J., & Taylor, M. J. (2009). Impostorism as a mediator between survivor guilt and depression in a sample of African American college students. *College Student Journal, 43*(4), 1094-1109.
- Bartholomew, K. (1990). Avoidance of intimacy: an attachment perspective. *Journal of Social and Personal Relationships, 7*, 148-178.
- Becker-Schmidt, R. (2007). Geschlechterdifferenz - Geschlechterverhältnis: Soziale Dimensionen des Begriffs "Geschlecht". In S. Hark (Hrsg.), *Dis/Kontinuitäten: Feministische Theorie* (S. 115–127). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Berenbaum, H., Fujita, F., & Pfennig, J. (1995). Consistency, specificity, and correlates of negative emotions. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*, 342-352.
- 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*, 321–333.
- Biernat, M., & Eidelman, S. (2007). Standards. In A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Hrsg.), *Social Psychology. Handbook of basic principles* (S. 308-333). New York: Guilford Press.
- Biran, M. W., & Reese, C. (2007). Parental influences on social anxiety: the sources of perfectionism. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 55*(1), 282-285.

- Borchorst, A., & Siim, B. (2008). Woman-friendly policies and state feminism Theorizing Scandinavian gender equality. *Feminist Theory*, 9(2), 207-224.
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Auflage). Berlin: Springer-Verlag.
- Bourdieu, P. (1999). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bussotti, C. (1990). The impostor phenomenon: Family roles and environment. Dissertation, Georgia State University, USA. *Dissertation Abstracts International*, 51, 4041-4042.
- Carroll, J. J., & Robinson, B. E. (2000). Depression and parentification among adults as related to parental workaholism and alcoholism. *The Family Journal*, 8(4), 360–367.
- Caselman, T. D., Self, P. A., & Self, A. L. (2006). Adolescent attributes contributing to the imposter phenomenon. *Journal of Adolescence*, 29(3), 395–405.
- Castro, D. M., Jones, R. A., & Mirsalimi, H. H. (2004). Parentification and the impostor phenomenon: An empirical investigation. *The American Journal of Family Therapy*, 32(3), 205-216.
- Center for Gender Equality (2009). *Gender im Fokus. Frauen und Männer an der Universität Wien*. Vienna: University of Vienna.
- Chae, J.-H., Piedmont, R. L., Estadt, B. K., & Wicks, R. J. (1995). Personological evaluation of Clance's impostor phenomenon scale in a Korean sample. *Journal of Personality Assessment*, 65, 468–485.
- Chayer, M. H., & Bouffard, T. (2010). Relations between impostor feelings and upward and downward identification and contrast among 10-to 12-year-old students. *European journal of psychology of education*, 25(1), 125-140.
- Chrisman, S. M., Pieper, W. A., Clance, P. R., Holland, C. L., & Glickauf-Hughes, C. (1995). Validation of the Clance impostor phenomenon scale. *Journal of Personality Assessment*, 65, 456–467.
- Clance, P. R., & Imes, S. A. (1978). The impostor phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research, & Practice*, 15, 241–247.
- Clance, P. R. (1985). *Imposter phenomenon: When success makes you feel like a fake*. Atlanta, GA: Peachtree.
- Clance, P. R., & O'Toole, M. A. (1987). The impostor phenomenon: An internal barrier to empowerment and achievement. *Women & Therapy*, 6(3), 51-64.

- Clance, P. R., Dingman, D., Reviere, S. L., & Stober, D. R. (1995). Impostor Phenomenon in an interpersonal/social context: Origins and treatment. *Women and Therapy, 16*, 79-96.
- Clark–Blickenstaff, J. (2005). Women and science careers: leaky pipeline or gender filter?. *Gender and Education, 17*(4), 369-386.
- Cohen, J. (1960). A Coefficient of Agreement for Nominal Scales. *Educational and Psychological Measurement, 20*(1), 37-46.
- 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*, 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.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. CA, Thousand Oaks: SAGE Publications Limited.
- Cromwell, B., Brown, N. W., Sanchez-Huceles, J., & Adair, F. L. (1990). The impostor phenomenon and personality characteristics of high school honor students. *Journal of Social Behavior and Personality, 5*(6), 563-573.
- De Beauvoir, S. (1949). *The Second Sex*. London: Vintage.
- Dinnel, D. L., Hopkins, J., & Thompson, T. (2002). *The role of family environment variables in the development of failure-avoidant behaviours*. Self-Concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre International Conference. Sydney, Australia.
- Eagly, A. (1987). *Sex differences in social behavior: A social role interpretation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eagly, A. H., Karau, S. J., & Makhijani, M. G. (1995). Gender and the effectiveness of leaders: a meta-analysis. *Psychological bulletin, 117*(1), 125-145.
- Eagly, A. H., & Karau, S. J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review, 109*, 573–598.
- Eagly, A. H., & Wood, W. (1999). The origins of sex differences in human behavior: Evolved dispositions versus social roles. *American Psychologist, 54*(6), 408-423.

- Eagly, A. H., Wood, W., & Johannesen-Schmidt, M. C. (2004). Social role theory of sex differences and similarities. Implications for the partner preferences of women and men. In A. H. Eagly, A. Beall & R. J. Sternberg (Hrsg.), *The psychology of gender* (S. 269-295). New York: Guilford.
- Eriksen, T. H. (2010). *Small places, large issues: An introduction to Social and Cultural Anthropology*. London: Pluto Press.
- European Commission (2009). *“She Figures” 2009: Statistics and indicators on gender equality in Science*. Office for Official Publications of the European Communities.
- Ferrari, J. R. (2005). Impostor tendencies and academic dishonesty: Do they cheat their way to success? *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 33, 11–18.
- Ferrari, J. R., & Thompson, T. (2006). Impostor fears: Links with self-presentational concerns and self-handicapping behaviours. *Personality and Individual Differences*, 40(2), 341-352.
- Foucault, M. (1993). *Biomacht: Leben machen und sterben lassen. Die Geburt des Rassismus*. Duisburger Institut für Sprach-und Sozialforschung.
- French, B. F., Ullrich-French, S. C., & Follman, D. (2008). The psychometric properties of the Clance Impostor Scale. *Personality and Individual Differences*, 44(5), 1270-1278.
- Fried-Buchalter, S. (1997). Fear of success, fear of failure, and the impostor phenomenon among male and female marketing managers. *Sex Roles*, 37, 847–859.
- Frost, R. O., Turcotte, T. A., Heimberg, R. G., Mattia, J. I., Holt, C. S., & Hope, D. A. (1995). Reactions to mistakes among subjects high and low in perfectionistic concern over mistakes. *Cognitive Therapy and Research*, 19, 195-205.
- Fujie, R. (2010). Development of the State Impostor Phenomenon Scale. *Japanese Psychological Research*, 52(1), 1-11.
- Gibson-Beverly, G., & Schwartz, J. P. (2008). Attachment, entitlement, and the impostor phenomenon in female graduate students. *Journal of College Counseling*, 11(2), 119-132.
- Greenberger, E., & McLaughlin, C. S. (1998). Attachment, coping, and explanatory style in late adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(2), 121-139.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of educational psychology*, 83(4), 508-517.
- Guiso, L., Monte, F., Sapienza, P., & Zingales, L. (2008). Culture, Gender and Math. *Science*, 320, 1164-1165.

- Handel, G. (2006). *Childhood socialization*. New York: Aldine.
- Hannover, B. (2008). Vom biologischen zum psychologischen Geschlecht: Die Entwicklung von Geschlechtsunterschieden. In A. Renkl (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 339-388). Bern: Huber.
- Harvey, J. C. (1981). The Impostor Phenomenon and achievement: A failure to internalize success (Dissertation, Temple University). *Dissertation Abstracts International*, 42, 4969B.
- Harvey, J. C., & Katz, C. (1985). *If I'm so successful, why do I feel like a fake? The impostor phenomenon*. New York: St. Martin's Press.
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (2010). *Motivation und Handeln*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- 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.
- Holst, E., & Wiemer, A. (2010). Frauen in Spitzengremien großer Unternehmen weiterhin massiv unterrepräsentiert. *Wochenbericht des DIW*, 4, 1-10.
- Horner, M. S. (1968). *Sex differences in achievement motivation and performance in competitive and non-competitive situations*. Unveröffentlichte Dissertation, University of Michigan, USA.
- Horner, M. S. (1972). Toward an understanding of achievement-related conflicts in women. *Journal of Social issues*, 28(2), 157-175.
- 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*, 22(2), 109-120.
- Jurkovic, G. J., Thirkield, A., & Morrell, R. (2001). Parentification of adult children of divorce: A multidimensional analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(2), 245-257.
- Kaiser, S. (2005). *The impostor phenomenon. Wenn Lorbeeren sauer schmecken*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien, Österreich.
- Kamarzarrin, H., Khaledian, M., Shooshtari, M., Yousefi, E., & Ahrami, R. (2013). A study of the relationship between self-esteem and the imposter phenomenon in the physicians of Rasht city. *European Journal of Experimental Biology*, 3(2), 363-366.
- Kenny, M. E. (1987). The extent and function of parental attachment among first year college students. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 17-29.

- Kessels, U. (2002). *Undoing Gender in der Schule: Eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechtsidentität im Physikunterricht*. München: Juventa Verlag.
- Kets de Vries, M. (2005). The dangers of feeling like a fake. *Harvard Business Review*, 83(9), 110-116.
- King, J. E., & Cooley, E. L. (1995). Achievement orientation and the impostor phenomenon among college students. *Contemporary Educational Psychology*, 20(3), 304-312.
- Kite, M. E., Deaux, K., & Haines, E. L. (2008). Gender stereotypes. In F. L. Denmark & M. A. Paludi (Hrsg.), *Handbook on the psychology of women* (S. 205-236). Westport: Greenwood Press.
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 125(4), 470-500.
- Klinkhammer, M., & Saul-Soprun, G. (2009). Das "Hochstaplersyndrom" in der Wissenschaft. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 16, 165–182.
- Koestner, R., Zuroff, D. C., & Powers, T. A. (1991). Family origins of adolescent self-criticism and its continuity into adulthood. *Journal of Abnormal Psychology*, 100(2), 191-197.
- Kohli, M. (1978). „Offenes“ und „geschlossenes“ Interview: Neue Argumente zu einer alten Kontroverse. *Soziale Welt*, 29, 1-25.
- 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.
- Kosuch, R. (2010). Selbstwirksamkeit und Geschlecht – Impulse für die MINT-Didaktik. In D. Kröll (Hrsg.), *Gender und MINT: Schlussfolgerungen für Unterricht, Beruf und Studium* (S. 12-36). Kassel: Kassel University Press GmbH.
- Koszycki, D., Bilodeau, C., Zwanzger, P., Schneider, B. H., Flament, M. F., & Bradwejn, J. (2013). Parental Bonds in Children at High and Low Familial Risk for Panic Disorder. *Child Psychiatry and Human Development*, 44(2), 278-289.
- Kreisky, E. (1995). Der Stoff aus dem die Staaten sind. Zur männerbündischen Fundierung politischer Ordnung. In R. Becker-Schmidt & G. A. Knapp (Hrsg.), *Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften* (S. 85-124). Frankfurt am Main: Campus GmbH.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis. An introduction to its Methodology*. Beverly Hills, London: Sage.

- 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*, 147–157.
- Langford, J., & Clance, P. R. (1993). The impostor phenomenon: Recent research findings regarding dynamics, personality and family patterns and their implications for treatment. *Psychotherapy, 30*(3), 495-501.
- 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*, 725–756.
- Lester, D., & Moderski, T. (1995). The impostor phenomenon in adolescents. *Psychological reports, 76*(2), 466-466.
- Lindberg, S., Hyde J., & Hirsch L. (2008). Gender and mother-child interactions during mathematics homework: *The importance of individual differences. Merrill-Palmer Quarterly, 54*, 232-255.
- Lister, R. (2009). A Nordic nirvana? Gender, citizenship, and social justice in the Nordic welfare states. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society, 16*(2), 242-278.
- Lopez, F. G. (1996). Attachment-Related Predictors of Constructive Thinking Among College Students. *Journal of Counseling & Development, 75*(1), 58-63.
- Lyness, K. S., & Thompson, D. E. (1997). Above the glass ceiling? A comparison of matched samples of female and male executives. *Journal of Applied Psychology, 82*, 359–375.
- Maihofer, A. (1995). *Geschlecht als Existenzweise: Macht, Moral, Recht und Geschlechterdifferenz*. Frankfurt am Main: Ulrike Helmer Verlag.
- Marecek, J., Crawford, M., & Popp, D. (2004). On the construction of gender, sex, and sexualities. In A. H. Eagly, A. E. Bell & R. J. Sternberg (Hrsg.), *The psychology of gender* (S. 192-216). New York: Guilford Press.
- Matlin, M. (1987). *The psychology of women*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Matthews, G., & Clance, P. R. (1985). Treatment of the impostor phenomenon in psychotherapy clients. *Psychotherapy in Private practice, 3*(1), 71-81.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- McElwee, R. O., & Yurak, T. J. (2007). Feeling versus acting like an impostor: Real feelings of fraudulence or self-presentation?. *Individual Differences Research, 5*, 201-220.

- McElwee, R. O., & Yurak, T. J. (2010). The phenomenology of the impostor phenomenon. *Individual Differences Research, 8*(3), 184-197.
- McGregor, L. N., Gee, D. E., & Posey, K. E. (2008). I feel like a fraud and it depresses me: The relation between the impostor phenomenon and depression. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 36*, 43-48.
- McIntosh, P. (1985). *Feeling like a fraud. Work in progress*. Wellesley, Massachusetts: Stone Center for Developmental Service and Studies, Wellesley College.
- Miller, J. (1994). Fear of success: Psychodynamic implications. *Journal of The American Academy of Psychoanalysis, 22*(1), 129-136.
- Moos, R. H., & Moos, B. S. (1986). *Family environment scale manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Muttarak, R., Hamill, H., Heath, A., & McCrudden, C. (2013). Does affirmative action work? Evidence from the operation of fair employment legislation in Northern Ireland. *Sociology, 47*(3), 560-579.
- Nolen-Hoeksema, S. (2001). Gender differences in depression. *Current directions in psychological science, 10*(5), 173-176.
- Oleson, K. C., Poehlmann, K. M., Yost, J. H., Lynch, M. E., & Arkin, R. M. (2000). Subjective overachievement: Individual differences in self-doubt and concern with performance. *Journal of Personality, 68*(3), 491-524.
- Oriel, K., Plane, M. B., & Mundt, M. (2004). Family medicine residents and the impostor phenomenon. *Family medicine-Kansas City, 36*(4), 248-252.
- Parker, G., Tupling, H., & Brown, L. B. (1979). A parental bonding instrument. *British Journal of Medical Psychology, 52*(1), 1-10.
- Prata, J., & Gietzen, J. W. (2007). The imposter phenomenon in physician assistant graduates. *The Journal of Physician Assistant Education, 18*(4), 33-36.
- Prentice, D. A., & Miller, D. T. (2007). Psychological essentialism of human categories. *Current directions in psychological science, 16*(4), 202-206.
- Rapee, R. (2002). The development and modification of temperamental risk for anxiety disorders: prevention of a lifetime of anxiety? *Biological Psychiatry, 52*(10), 947-957.
- Rodler, C., Kirchler, E., & Hölzl, E. (2001). Gender stereotypes of leaders: An analysis of the contents of obituaries from 1974 to 1998. *Sex Roles, 45*(11-12), 827-843.
- 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.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.). *Handbook of Self-Determination Research* (S. 3-33). Rochester: The University of Rochester Press.
- Sakulku, J., & Alexander, J. (2011). The Impostor Phenomenon. *International Journal of Behavioral Science*, 6(1), 75-97.
- Sauer, B. (2004). *Geschlecht und Politik. Institutionelle Verhältnisse, Verhinderungen und Chancen*. Wissenschaftlicher Verlag Berlin.
- Schwabe, M., & Nitsch, F. (2006). Promovieren in Österreich - Aktuelle Trends des Doktoratsstudiums. *Statistische Nachrichten*, 10, 886-893.
- 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.
- Sieben, A., & Scholz, J. (2012). *(Queer-)Feministische Psychologien. Eine Einführung*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Sightler, K. W., & Wilson, M. G. (2001). Correlates of the impostor phenomenon among undergraduate entrepreneurs. *Psychological reports*, 88(3), 679-689.
- 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, 863-874.
- Spencer, S. J., Steele, C. M., & Quinn, D. M. (1999). Stereotype threat and women's math performance. *Journal of experimental social psychology*, 35(1), 4-28.
- Sperling, M. B., & Berman, W. H. (1991). An attachment classification of desperate love. *Journal of Personality Assessment*, 56, 45-55.
- Spiel, C., Reimann R., Wagner P., & Schober B. 2010. Bildungspsychologie – eine Einführung. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner & R. Reimann (Hrsg.). *Bildungspsychologie* (S. 11-23). Göttingen: Hogrefe.
- Steele, C. M., Spencer, S. J., & Aronson, J. (2002). Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat. *Advances in experimental social psychology*, 34, 379-440.
- Steinberg, J. A. (1987). Clinical interventions with women experiencing the impostor phenomenon. *Women & therapy*, 5(4), 19-26.
- Stocke, V. (2004). Entstehungsbedingungen von Antwortverzerrungen durch soziale Erwünschtheit: Ein Vergleich der Prognosen der Rational-Choice-Theorie und des Modells der Frame-Selektion. *Zeitschrift für Soziologie*, 33, 303-320.

- Swazina, K. R., Waldherr, K., & Maier, K. (2004). Geschlechtsspezifische Ideale im Wandel der Zeit. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 25(3), 165-176.
- 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.
- Thompson, T., Foreman, P., & Martin, F. (2000). Impostor fears and perfectionistic concern over mistakes. *Personality and Individual Differences*, 29, 629–647.
- Thompson, T. (2004). Failure avoidance: parenting, the achievement environment of the home and strategies for reduction. *Learning and Instruction*, 14(1), 3-26.
- Todd, Z., Nerlich, B., McKeown, S., & Clarke, D. D. (2004). *Mixing methods in psychology: The integration of qualitative and quantitative methods in theory and practice*. New York: Psychology Press.
- Topping, M., E. (1983). The impostor phenomenon: A study of its construct and incidence in university faculty members. Dissertation, University of South Florida, USA. *Dissertation Abstracts International*, 44, 1948-1949.
- Topping, M. E., & Kimmel, E. B. (1985). The imposter phenomenon: Feeling phony. *Academic Psychology Bulletin*, 7, 213–226.
- Trumann, A. (2002). *Feministische Theorie: Frauenbewegung und weibliche Subjektbildung im Spätkapitalismus*. Stuttgart: Schmetterling Verlag.
- Want, J., & Kleitman, S. (2006). Feeling “Phony”: Adult achievement behaviour, parental rearing style and self-confidence. *Journal of Personality and Individual Differences*, 40(5), 961-971.
- Wild, E., & Möller, J. (2009). *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Wittkowski, J. (1994). *Das Interview in der Psychologie. Interviewtechnik und Codierung von Interviewmaterial*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt: Campus-Verlag.
- Wolter, I., Kessels, U., & Hannover, B. (2011), Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Entwicklung des Selbstkonzepts im Grundschulalter. In F. Hellmich (Hrsg.), *Selbstkonzept im Grundschulalter. Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen* (S. 117-132). Stuttgart: W. Kohlhammer.

- Wolters, P. (2008). Koedukation im Sportunterricht - Zwischen Gleichheit und Differenz. In: M. Hempel (Hrsg.), *Fachdidaktik und Geschlecht* (S. 97-113). Vechta: Vechtaer Fachdidaktische Forschungen und Berichte.
- Zorn, D. (2005). *Unmasking the impostor phenomenon*. Proceedings of the 3rd International Conference on Education, Honolulu, Hawaii.

13. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Untersuchungsplan.....	48
Abbildung 2: Ablaufmodell der QIA aus der vorliegenden Studie in Anlehnung an Mayring (2003).....	53
Abbildung 3: Berechnung des Kappa-Koeffizienten.....	55
Abbildung 4: IP in vorliegender Gesamtstichprobe (Geschlechterverteilung berücksichtigt).....	74

14. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Grundstruktur des Kategoriensystems Unterstützung.....	56
Tabelle 2: Grundstruktur des Kategoriensystems Wichtigkeit von Erfolg.....	57
Tabelle 3: Grundstruktur des Kategoriensystems Ansicht über Intelligenz.....	58
Tabelle 4: Grundstruktur des Kategoriensystems Rollen.....	60
Tabelle 5: Grundstruktur des Kategoriensystems Widersprüchliche Rollenzuschreibung durch Andere.....	61
Tabelle 6: Grundstruktur des Kategoriensystems Rollenkonstellation.....	61
Tabelle 7: Grundstruktur des Kategoriensystems Atypische Fähigkeit.....	62
Tabelle 8: Grundstruktur des Kategoriensystems Fürsorge.....	63
Tabelle 9: Grundstruktur des Kategoriensystems Kontrolle.....	64
Tabelle 10: Grundstruktur des Kategoriensystems Elternunterschiede.....	65
Tabelle 11: Weitere Analyse bezüglich Kategoriensystem Ansicht über Intelligenz.....	68
Tabelle 12: Weitere Analyse bezüglich Kategoriensystem Rollen.....	69
Tabelle 13: Weitere Analyse bezüglich Kategoriensystem Rollenkonstellation.....	71

15. Anhang

I.	Einladungsschreiben zur Studie.....	109
II.	Online-Fragebogen.....	111
III.	Interviewleitfaden.....	120
IV.	Kodierleitfaden.....	124
V.	Weitere Abbildungen.....	159
VI.	Weitere Tabellen.....	162

Anhang I: Einladungsschreiben zur Studie

Betreff: „Wissenschaft als Beruf“ – Einladung zu einer Studie

Liebe Doktorandin, lieber Doktorand!

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an Universitäten bewegen sich meist im Spannungsfeld zwischen Forschung, Lehre und Administration. Zur Bewältigung dieser Aufgaben sind viel **Kraft** und **Leidenschaft** für die eigene Arbeit notwendig.

Wir vom Arbeitsbereich *Bildungspsychologie & Evaluation* (Universität Wien) interessieren uns dafür, wie es Ihnen als Doktoratsstudierende/r in diesem **Umfeld** ergeht, wo Sie **Schwierigkeiten**, aber auch **Ressourcen** sehen und wie Ihre bisherige **berufliche Entwicklung** verlief. Deshalb laden wir Sie als Expertinnen und Experten herzlich dazu ein, Ihre Erfahrungen mit uns zu teilen. Der Fragebogen ist bis einschließlich **12. März 2014** online.

Die Befragung nimmt ca. 10-15 Minuten in Anspruch und ist unter folgendem Link zu finden: http://ww2.unipark.de/uc/Wissenschaft_als_Beruf

Genaue Informationen zur Studie finden Sie im angehängten Flyer.

Wir freuen uns auf Ihre Teilnahme - mit freundlichen Grüßen,

Moritz Hagedorn & Andreas Zall

Kontakt:

moritz.hagedorn@univie.ac.at

Universität Wien
Institut für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft
Universitätsstraße 7
1010 Wien
<http://bild-psy.univie.ac.at/home/>

WISSENSCHAFT ALS BERUF

Eine Studie über Wohlbefinden und Arbeitsbedingungen im Hochschulkontext



Link zur Studie:
[http://ww2.unipark.de/uc/
Wissenschaft_als_Beruf](http://ww2.unipark.de/uc/Wissenschaft_als_Beruf)

Hintergrund des Diplomarbeitsprojekts

WissenschaftlerInnen stehen im Spannungsfeld zwischen Forschung, Lehre und Administration immer wieder vor verschiedensten und sehr berufsspezifischen Herausforderungen. Diese zu bewältigen braucht oftmals viel Kraft und Leidenschaft für die Arbeit.

Manchmal kann dies sehr befruchtend und leistungssteigernd sein, manchmal aber auch als sehr hemmend empfunden werden.

Entscheidend dabei ist u.a. das ausgewogene Verhältnis zwischen Anforderung und Anspannung einerseits und Erfolgsempfinden sowie Wohlbefinden andererseits. Bislang weiß man jedoch noch relativ wenig über diese Wahrnehmung dieses Verhältnisses bei jungen WissenschaftlerInnen.

Forschungsinteresse

- Wie nehmen WissenschaftlerInnen ihre Arbeitsbedingungen wahr?
- Wie schätzen WissenschaftlerInnen ihren Arbeitskontext und dessen Anforderungen in Relation zu ihrem Wohlbefinden ein?
- Wie steht dies im Verhältnis zu individuellen (beruflichen und persönlichen) Erfahrungen und Entwicklungsmöglichkeiten?

Produkte

- Bessere Erkenntnisse über persönliche Einschätzungen des Arbeitsfelds Wissenschaft und Hochschule.
- Empirisch fundierte Hinweise für wichtige Ansatzpunkte der Veränderung und/ oder des Erhalts und der intensivierten Weiterführung von Bedingungen oder Abläufen des Arbeitskontexts Wissenschaft/Hochschule.

DoktorandInnen als TeilnehmerInnen

Als DoktorandInnen sind Sie Expertinnen und Experten im Arbeitskontext Wissenschaft/Hochschule. Schildern Sie uns Ihre Erfahrungen und Einschätzungen.

Ablauf

Mit dem Link gelangen Sie zu einem Online-Fragebogen, dessen Bearbeitung 10-15 Minuten dauert.

Falls Sie daran interessiert sind, laden wir Sie ab März 2014 herzlich zu einem Interview an Ihrem Wunschtermin ein. Dabei können Sie Ihre Arbeitsbedingungen an Ihrer Hochschule sowie individuellen Erfahrungen und Entwicklungsmöglichkeiten vertiefend schildern.

Ansprechpartner

Moritz Hagedorn
moritz.hagedorn@univie.ac.at
Andreas Zall
a0801412@unet.univie.ac.at

Universität Wien
Institut für Angewandte Psychologie:
Arbeit, Bildung, Wirtschaft
Universitätsstraße 7, A-1010 Wien

Leitung: Univ.-Prof.ⁱⁿ DDr.ⁱⁿ Christiane Spiel



universität
wien

Anhang II: Online Fragebogen



universität
wien

Fakultät für Psychologie

Liebe Teilnehmerinnen und Teilnehmer,

wir freuen uns über Ihre Bereitschaft an der Studie **"Wissenschaft als Beruf"** teilzunehmen, die im Rahmen eines Diplomarbeitprojekts am Arbeitsbereich Bildungspsychologie & Evaluation (Fakultät für Psychologie) der der Universität Wien durchgeführt wird.

Die Studie beschäftigt sich mit **Arbeitsbedingungen für DoktorandInnen** sowie deren Relation zu **Wohlbefinden** und **individuellen (beruflichen und persönlichen) Erfahrungen und Entwicklungsmöglichkeiten**. Im folgenden Fragebogen wird das Wohlbefinden am Arbeitsplatz und die Zufriedenheit mit der Arbeitsumgebung ermittelt.

Bei weiterem Interesse laden wir Sie herzlich zu einem vertiefenden Interview ein (vgl. März/April). So wird Raum geschaffen, in dem Sie noch einmal persönlich Ihre Arbeitsbedingungen sowie individuellen Erfahrungen und Entwicklungsmöglichkeiten schildern können.

Das Ausfüllen des Fragebogens wird **10 - 15 Minuten** in Anspruch nehmen. Sie können den Fortschritt der Bearbeitung am oberen Balken mitverfolgen.
Ihre Angaben werden anonymisiert und streng vertraulich behandelt sowie ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken verwendet.

Bitte lesen Sie sich die Fragen genau durch, antworten Sie spontan und vollständig.

Klicken Sie nun auf "Weiter" um zum Fragebogen zu gelangen.

Bei Fragen wenden Sie sich bitte an Moritz Hagedorn (moritz.hagedorn@univie.ac.at)

18%

Angaben zu Ihrer Person

Alter

Jahre

Geschlecht

weiblich männlich kann / möchte ich nicht sagen

Höchster erlangter akademischer Grad

Diplom Ingenieur / Diplom Ingenieurin Magister / Magistra Master Doktor / Doktorin
 Sonstiges

In welchem Land sind Sie geboren?

In welchem Land sind Ihre Eltern geboren?

Geburtsland Mutter (bzw. 1. Elternteil)

Geburtsland Vater (bzw. 2. Elternteil)

Was ist Ihre Erstsprache?

Weiter

Karrierelaufbahn

Wann haben Sie Ihr Doktoratsstudium begonnen?

mm.jjjj

Fachrichtung Ihrer Dissertation

Welchen akademischen Abschluss streben Sie langfristig an?

Promotion Habilitation Weiß nicht

Sind Sie an einer Hochschule angestellt?

Ja Nein

Wie wichtig ist Ihnen eine Karriere an einer Hochschule?

überhaupt nicht wichtig wenig wichtig wichtig sehr wichtig
 äußerst wichtig

Wie finanzieren Sie Ihr Doktoratsstudium?

Merhfachangaben möglich

Stipendium

Partner / Partnerin

Eltern

Gelegenheitsjobs

Teilzeitstelle

Vollzeitstelle

Sonstiges

Anzahl Ihrer bisherigen Publikationen in Fachzeitschriften

Anzahl Ihrer bisherigen Publikationen in Büchern

Anzahl Ihrer bisherigen Fachvorträge

Anzahl Ihrer bisherigen Poster-Präsentationen

Weiter

36%

Anstellung an der Hochschule

Sind Sie an der Hochschule angestellt, an der Sie die Dissertation schreiben?

- Ja Nein, an einer anderen Hochschule

In welchem Dienstverhältnis sind Sie an der Hochschule angestellt?

--Bitte auswählen--

Seit wann sind Sie an der Hochschule beschäftigt?

mm.jjjj

Wann haben Sie das derzeitige Beschäftigungsverhältnis begonnen?

mm.jjjj

Für wieviele Stunden pro Woche sind Sie an der Hochschule angestellt?

Stunden pro Woche

Wieviel Zeit können Sie für Ihre Dissertation verwenden?

Stunden pro Woche

Welchen Umfang des Anstellungsverhältnisses verwenden Sie für Ihre Dissertation?

Stunden pro Woche

Haben Sie das Gefühl, dass dieser Umfang mit Ihrer Betreuerin / Ihrem Betreuer ausgemacht ist?

- Ja Nein

Weiter

Wohlbefinden am Arbeitsplatz

Bitte geben Sie an, wie sehr die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen. Denken Sie bei der Beantwortung an den Arbeitsalltag in Ihrem beruflichen Umfeld und antworten Sie zügig und vollständig. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten.

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	weder noch	trifft eher zu	trifft zu
Ich habe oft bei einer Aufgabe Erfolg gehabt, obwohl ich vorher Angst hatte zu versagen.	<input type="radio"/>				
Ich kann den Eindruck erwecken, kompetenter zu sein, als ich wirklich bin.	<input type="radio"/>				
Wenn es möglich ist, vermeide ich jemanden zu beurteilen und habe Angst davor, selbst beurteilt zu werden.	<input type="radio"/>				
Wenn Leute mich wegen einer Leistung loben, habe ich Angst davor, ihren Erwartungen in Zukunft nicht entsprechen zu können.	<input type="radio"/>				
Manchmal denke ich, meine gegenwärtige Position oder meinen momentanen Erfolg erlangt zu haben, weil ich zur richtigen Zeit am richtigen Platz war oder die richtigen Leute kannte.	<input type="radio"/>				
Ich habe Angst, dass Leute, die mir wichtig sind, herausbekommen, dass ich nicht so fähig bin, wie sie glauben.	<input type="radio"/>				
Ich neige dazu, mich mehr an meine weniger guten als an meine besten Leistungen zu erinnern.	<input type="radio"/>				
Ich erledige selten ein Vorhaben oder eine Aufgabe so gut, wie ich gerne möchte.	<input type="radio"/>				
Manchmal glaube ich, dass mein beruflicher Erfolg durch einen Irrtum zustande gekommen ist.	<input type="radio"/>				
Es fällt mir schwer, Komplimente oder Lob für meine Intelligenz oder meine Leistung entgegenzunehmen.	<input type="radio"/>				
Manchmal habe ich das Gefühl, dass ich meinen Erfolg einer Art von Glück zu verdanken habe.	<input type="radio"/>				
Zeitweise bin ich enttäuscht über meine gegenwärtigen Leistungen und denke, dass ich viel mehr erreichen hätte müssen.	<input type="radio"/>				
Manchmal habe ich Angst, dass die anderen merken, wie wenig ich eigentlich weiß und kann.	<input type="radio"/>				
Ich fürchte oft, dass ich bei einer neuen Aufgabe versagen könnte, obwohl mir im Allgemeinen gelingt, was ich versuche.	<input type="radio"/>				
Wenn mir etwas gelungen ist und meine Leistung anerkannt wird, beginne ich zu zweifeln, dass ich das Erreichte wiederholen kann.	<input type="radio"/>				
Wenn ich für eine Leistung viel Lob und Anerkennung bekomme, neige ich dazu, die Wichtigkeit dessen, was ich vollbracht habe, herunter zu spielen.	<input type="radio"/>				
Oft vergleiche ich meine Fähigkeiten mit denen der Menschen in meiner Umgebung und denke, dass die anderen vermutlich intelligenter sind als ich.	<input type="radio"/>				
Ich mache mir oft Sorgen, dass mir ein Vorhaben nicht gelingt oder dass ich eine Prüfung nicht bestehe, obwohl andere beachtliches Vertrauen in meinen Erfolg haben.	<input type="radio"/>				
Wenn mir irgendeine Art der Anerkennung wie z.B. eine Beförderung bevorsteht, zögere ich darüber zu reden, bis es tatsächlich geschehen ist.	<input type="radio"/>				
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.	<input type="radio"/>				

Weiter

Bewertung Ihres Arbeitsumfeldes

Bitte bewerten Sie, wie sehr die folgenden Aussagen auf Ihr **Arbeitsumfeld** an der Hochschule zutreffen.

	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft voll zu
In meinem Arbeitsumfeld sieht jede und jeder in den jeweils anderen Konkurrentinnen und Konkurrenten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meinem Arbeitsumfeld gönnt man sich gegenseitig keine Erfolge.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meinem Arbeitsumfeld suchen alle ihre Vorteile, wenn es um die eigenen Leistungen geht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meinem Arbeitsumfeld wird unter Kolleginnen und Kollegen verglichen, wieviel Zeit am Arbeitsplatz verbracht wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Arbeitsleistungen werden stetig überprüft.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es wird erwartet, dass ich Arbeitsfortschritte öffentlich präsentiere.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Leistungen werden regelmäßigen Evaluationen unterzogen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Qualität meiner Arbeit wird öffentlich diskutiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im Spannungsfeld zwischen Administration, Forschung und Lehre komme ich immer wieder in die Situation, Menschen in meinem Arbeitsumfeld enttäuschen zu müssen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In der Erfüllung meiner Aufgaben, habe ich oft nur die Wahl zwischen zwei unliebsamen Entscheidungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aufgrund meines Arbeitsaufkommens kann ich nicht immer alle Ansprüche von Kolleginnen und Kollegen, oder Studierenden erfüllen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin häufig gezwungen Deadlines zu verschieben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Ansprüche meines Jobs beeinträchtigen mein Sozial- und Familienleben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Zeitaufwand, den mir meine Arbeit abverlangt, macht es mir schwer meine privaten Verpflichtungen zu erfüllen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dinge die ich zu Hause machen wollte, kann ich nicht tun, weil die Arbeit mich zu sehr beansprucht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aufgrund von Verpflichtungen in meinem Job, muss ich häufig meine privaten Pläne umwerfen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie würden Sie Ihre Work-Life Balance einschätzen?



Wie zufrieden sind sie mit dieser Aufteilung?



Weiter

Soziale Unterstützung am Arbeitsplatz

Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen in Bezug auf Ihr Arbeitsumfeld an der Hochschule, einmal für Ihre **Kolleginnen und Kollegen** und einmal für Ihre **Vorgesetzten**

	Kolleginnen und Kollegen	Vorgesetzten
Meine _____ interessieren sich für mich.	-- Bitte auswählen --	-- Bitte auswählen --
Ich fühle mich meinen _____ verbunden.	-- Bitte auswählen --	-- Bitte auswählen --
Meinen _____ liegt etwas an mir.	-- Bitte auswählen --	-- Bitte auswählen --
Ich fühle mich von meinen _____ wertgeschätzt.	-- Bitte auswählen --	-- Bitte auswählen --
Meine _____ sind freundlich zu mir.	-- Bitte auswählen --	-- Bitte auswählen --
Meine _____ springen für mich ein, wenn ich nicht da sein kann.	-- Bitte auswählen --	-- Bitte auswählen --
Meine _____ unterstützen mich darin, meine Aufgaben zu erfüllen.	-- Bitte auswählen --	-- Bitte auswählen --
Meine _____ geben mir wertvolle Tipps bei Problemen, die meine Arbeit betreffen.	-- Bitte auswählen --	-- Bitte auswählen --
Meine _____ unterstützen mich bei neuartigen Problemstellungen.	-- Bitte auswählen --	-- Bitte auswählen --
Meine _____ packen mit an und unterstützen mich.	-- Bitte auswählen --	-- Bitte auswählen --

Wie sehr fühlen Sie sich bei Ihrer Dissertation durch Ihre Betreuerin / Ihren Betreuer unterstützt?



Ich fühle mich überhaupt nicht betreut Ich fühle mich sehr gut betreut

Weiter

73%

Danke für Ihre Teilnahme an diesem Fragebogen!

Die Studie beschäftigt sich mit Arbeitsbedingungen für DoktorandInnen sowie deren Relation zu Wohlbefinden und individuellen (beruflichen und persönlichen) Erfahrungen und Entwicklungsmöglichkeiten. Dies beinhaltet viele Aspekte, die weitaus komplizierter sind, als ein Fragebogen es abdecken kann. Daher laden wir Sie für März bzw. April 2014 zu einem detaillierteren Interview ein. Terminlich richten wir uns dabei gerne nach Ihnen.

Um bezüglich des Interviewtermins mit Ihnen in Kontakt zu treten, ist die Angabe einer gültigen E-Mail-Adresse notwendig. Diese wird ausschließlich zur Kontaktaufnahme für das Interview verwendet.

An dieser Stelle sei nochmals auf unsere Schweigepflicht und den vertrauensvollen Umgang mit den anonymisierten Daten hingewiesen.

Möchten Sie zu einem vertiefenden Interview eingeladen werden?

 Ja Nein

Weiter

82%

Kontaktmöglichkeit für das Interview

Bitte geben Sie eine gültige E-Mail-Adresse an:

Weiter

91%

Code

Ziel des Diplomarbeitsprojekts ist es die Daten aus dem Fragebogen und die Daten aus dem Interview zu verbinden. Damit dies nach dem Interview anonymisiert passieren kann, wird ein 4-stelliger Code benötigt. Diesen Code müssen Sie sich nicht merken, denn er wird sowohl beim Interview als auch an dieser Stelle nach dem folgenden Schema erfragt:

1. Stelle: Dritter Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter
2. Stelle: Dritter Buchstabe des Geburtsmonats Ihrer Mutter
3. Stelle: Dritter Buchstabe des Vornamens Ihres Vaters
4. Stelle: Dritter Buchstabe des Geburtsmonats Ihres Vaters

Bsp.: 1. Anna, 2. Juli, 3. Max, 4. Februar = NLXB

(Tipp: Bei gleichgeschlechtlichen Eltern füllen Sie bitte für die 1. und 2. Stelle des Codes die Buchstaben des einen Elternteils, für die 3. und 4. Stelle die Buchstaben des anderen Elternteils ein.)

100%

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!

Rückfragen bitte an:

Moritz Hagedorn
E-Mail: moritz.hagedorn@univie.ac.at
Universitätsstraße 7
1010 Wien
Homepage: <http://bild-psy.univie.ac.at>

Sie können das Fenster nun schließen.

Anhang III: Interviewleitfaden

11

CODE:

C. STUDIUM

Dann gehen wir noch einen Schritt zurück: zu Ihrer Studiumszeit.

- a. Wie haben Sie sich für Ihr Studium entschieden? Wie hat Ihre Familie diese Entscheidung beeinflusst?
- b. Wie haben Sie den **Beginn** des Studiums erlebt? Was war nun anders als in der Schule?
- c. Wie waren Ihre **Leistungen** im Studium?
- d. Wie **zufrieden** waren Sie mit Ihren **Leistungen**?
- e. Manche Leute berichten davon, dass sie am **Ende des Studiums Angst** vor dem Abschluss hatten, weil sie zum Beispiel nicht wussten, was danach kommt. Andere berichten davon, dass sie sich auf den Abschluss **freuten**, weil danach neue Herausforderungen auf sie zukommen. Wie haben Sie das **Ende** Ihres Studiums erlebt?

12

CODE:

D. SCHULZEIT

Gehen wir noch einen letzten Schritt zurück: zu Ihrer Schulzeit.

- a. Wenn Sie sich für eine **Schularbeit** oder einen Test **vorbereitet** haben, wie hat Sie Ihre Familie dabei **fachlich unterstützt**?

Eltern nicht angesprochen:

War das bei beiden Eltern gleich?

- b. Wie hat Sie Ihre Familie dabei **emotional unterstützt**? Damit meine ich z.B. dass Sie zu jemanden gehen haben können, wenn Sie sich überfordert fühlten, aufgeregt vor der Schularbeit waren, und so weiter.

Eltern nicht angesprochen:

War das bei beiden Eltern gleich?

- c. Wie **zufrieden** waren Sie mit der fachlichen und emotionalen **Unterstützung** von Ihren Eltern?

d. Wenn Sie eine gute Note nach Hause gebracht haben, wie hat Ihre Familie darauf reagiert? Wie wurde die gute Note aufgenommen und wertgeschätzt?

Eltern nicht angesprochen:

War das bei beiden Eltern gleich?

e. Wenn Sie eine schlechte Note nach Hause gebracht haben, wie hat Ihre Familie darauf reagiert?

f. Wie wichtig war es Ihren Eltern, dass Sie erfolgreich sind?

Eher wichtig

I. Woran haben Sie gespürt, dass Ihrer Familie Erfolg wichtig ist?

Eher unwichtig

I. Woran haben Sie gespürt, dass Ihrer Familie Erfolg unwichtig ist?

g. Wie erfolgreich waren Sie in den Augen Ihrer Eltern?

h. In manchen Familien wird den Kindern vermittelt, dass wenn man intelligent ist, man sich für Erfolg nicht anstrengen braucht. Wie war das bei Ihnen?

Wenn nicht angesprochen:

Wie sehen Sie das?

i. Wurde Ihnen in der Familie eine bestimmte Rolle zugeschrieben? Damit meine ich zum Beispiel, dass Sie als die/der „Emotionale“, „Schlaue“, „Soziale“, „Erfolgreiche“, „Lustige“, „hart Arbeitende“, und so weiter gegolten haben.

<i>JA</i>	<i>NEIN</i>
<p>I. Wieso bekamen Sie gerade diese Rolle? Was hat Sie ausgemacht?</p> <p>II. Wer von Ihren Eltern hat dieses Rollenbild geprägt, wer hat Sie als diese Rolle behandelt?</p> <p>III. Wie sahen Sie sich selbst? Wie sehr traf diese Rolle für Sie zu?</p> <p>IV. Wenn Sie an Ihre Lehrerinnen und Lehrer denken, oder auch an Ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, haben die Ihnen die gleiche Rolle wie ihre Eltern zugeschrieben, oder gab es da Unterschiede?</p>	<p>Wurden Ihnen bestimmte Eigenschaften, Fähigkeiten oder Verhaltensweisen zugeschrieben?</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 60%;"> <p style="text-align: center;"><i>JA</i></p> <p>I. Wieso bekamen Sie gerade diese Eigenschaften / Fähigkeiten zugeschrieben? Was hat Sie ausgemacht?</p> <p>II. Wer von Ihren Eltern hat diese Zuschreibungen gemacht?</p> <p>III. Wie sahen Sie sich selbst? Wie sehr trafen diese Zuschreibungen zu?</p> <p>IV. Wenn Sie an Ihre Lehrerinnen und Lehrer denken, oder auch an Ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, haben die Ihnen die gleiche Rolle wie ihre Eltern zugeschrieben, oder gab es da Unterschiede?</p> </div> <div style="width: 35%; border-left: 1px solid black; padding-left: 5px;"> <p style="text-align: center;"><i>NEIN</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Weiter mit < j ></i></p> </div> </div>

<i>Reaktion YPN</i>	<i>Aktion IL</i>
<p><i>Zustimmung, aber keine Rollenennung</i></p>	<p>Welche Rolle war das?</p>

j. Haben Sie Geschwister?

<i>JA</i>	
<p>Wurden [Ihren Geschwister] Rollen durch Ihre Eltern zugeschrieben? Damit meine ich wieder z.B. die/der „Emotionale“, „Schlaue“, „Erfolgreiche“, „Soziale“, „Lustige“, „hart Arbeitende“</p>	
<i>JA</i>	<i>NEIN</i>
<p>Wurden [Ihren Geschwister] bestimmte Eigenschaften, Fähigkeiten oder Verhaltensweisen zugeschrieben?</p>	
<i>JA</i>	<i>NEIN</i>
<p>I. Wieso bekamen [Ihre Geschwister] gerade diese Rollen? Was hat [Ihre Geschwister] ausgemacht?</p>	<p>I. Wieso bekamen [Ihre Geschwister] gerade diese Eigenschaften/ Verhaltensweisen zugeschrieben? Was hat [sie] ausgemacht?</p>
<p>II. Wer hat diese Rollenbild(er) geprägt, wer hat [Ihre Geschwister] als diese Rolle behandelt?</p>	<p>II. Wer hat diese Zuschreibungen gemacht?</p>
<p>III. Wie sahen Sie [Ihre Geschwister]? Wie sehr traf(en) diese Rolle(n) zu?</p>	<p>III. Wie sahen Sie [Ihre Geschwister]? Wie sehr trafen diese Zuschreibungen zu?</p>

NEIN

Weiter mit < k >

<i>Reaktion VP</i>	<i>Aktion TL</i>
Zustimmung, aber keine Rollennennung	Welche Rolle(n) war(en) das?

k. In manchen Familien unterscheiden sich die Familienmitglieder in Ihren Fähigkeiten. Wie war das bei Ihnen in der Schulzeit? Hatten Sie das Gefühl, dass Sie sich in bestimmten Fähigkeiten von Ihrer Familie unterscheiden?

<p><i>Fähigkeiten nicht genannt:</i></p> <p>Welche Fähigkeiten waren das konkret?</p>

l. Mit welchen Fähigkeiten oder auch Eigenschaften würden Sie Ihren Vater beschreiben? Damit meine ich besonders im Umgang mit Ihnen in der Schulzeit. (*fürsorgend, leistungsorientiert, aufopfernd*)m. Mit welchen Fähigkeiten oder auch Eigenschaften würden Sie Ihre Mutter beschreiben? Damit meine ich wieder besonders im Umgang mit Ihnen in der Schulzeit. (*fürsorgend, leistungsorientiert, aufopfernd*)

<i>Reaktion VP</i>	<i>Aktion TL</i>

- n. Wobei bekamen Sie in Ihrer Freizeit Entscheidungsspielraum? Also wo konnten Sie für sich selbst entscheiden?
- o. Wobei haben Sie klare Grenzen in der Freizeit bekommen? Wo wurde also für Sie entschieden?
- p. Gab es Unterschiede zwischen Ihren Eltern, wie sie Ihnen für die Freizeit klare Grenzen oder Entscheidungsspielraum gegeben haben?
- q. Wobei wurde Ihnen Entscheidungsspielraum für die Schule gegeben?
- r. Und wobei wurden Ihnen für die Schule klare Grenzen gesetzt?
- s. Gab es Unterschiede zwischen Ihren Eltern, wie sie Ihnen für die Schule klare Grenzen oder Entscheidungsspielraum gegeben haben?

- t. Ich habe ja vorhin diese Vorstellung angesprochen, dass, wenn man intelligent ist, man sich für Erfolg nicht anzustrengen braucht. Wie wurde Ihnen das von Ihren Lehrerinnen und Lehrern vermittelt?
- u. Kommen wir zum Abschluss der Schule und somit auch zum Abschluss des Interviews. Mit welcher Leistung haben Sie denn die Schule bzw. die Matura abgeschlossen?
- v. Und wie zufrieden waren sie mit damit?

E. Abschluss

- I. Dank mit Hinweis auf die Relevanz ihres Beitrags für Erhebung eines Arbeitsumfelds „Ist Stand“ – Sichtweise der Leute als Expertinnen und Experten wichtig → mögliche zukünftige Veränderungen
- II. Wiederholte Aufklärung über die Schweigepflicht & Anonymisierung
- IV. Verabschiedung

Anhang IV: Kodierleitfaden

Kategoriensystem zur Unterstützung durch die Eltern

Frageformulierung im Interview:

- „Wenn Sie sich für eine Schularbeit oder einen Test vorbereitet haben, wie hat Sie Ihre Familie dabei fachlich unterstützt?“
- „Wie hat Sie Ihre Familie dabei emotional unterstützt? Damit meine ich z.B. dass Sie zu jemanden gehen haben können, wenn Sie sich überfordert fühlten, aufgeregt vor der Schularbeit waren, und so weiter.“
- „Wie zufrieden waren Sie mit der fachlichen und emotionalen Unterstützung von Ihren Eltern?“

Intercoder-Reliabilität: $\kappa = .85$

Nr.	Kategoriename	Beschreibung	Ankerbeispiele	Kodierregeln
1. Unterstützung				
1.1. Fachliche Unterstützung durch Eltern				Inhaltstragende Aussagen bei Frage nach Eigenschaften der Eltern
1.1.1.	Fachliche Unterstützung durch Eltern vorhanden	Eltern bieten fachliche Unterstützung aktiv an; Eltern vermitteln Lernstrategien; Eltern fördern Interessen der Vpn durch Beschaffung von Material (z.B. Bücher) oder Informationen (z.B. in Ausstellungen gehen); Eltern verfügen über eine förderliche Didaktik beim Erklären von Inhalten; Fachliche Unterstützung in außerschulischen Bereichen; Wenn Ressourcen der Eltern nicht ausreichen um fachlich zu unterstützen sorgen sie dafür, dass die Vpn externe Ressourcen in Anspruch nehmen kann (z.B. Nachhilfe); Eltern(teil) wird als MentorIn bezeichnet	Mein Vater hat viel mit mir gelernt	
1.1.2.	Fachliche Unterstützung durch Eltern teilweise vorhanden	Die Vpn schildert explizit, dass die fachliche Unterstützung in manchen Aspekten vorhanden war, in manchen nicht, bzw. dass sie manchmal vorhanden war und manchmal nicht (zeitlich). Oder Vpn bekam Unterstützung soweit es den Eltern möglich war, dies war allerdings unzureichend.	Sie haben mich unterstützt, so gut sie konnten. Oft hat das nicht gereicht	
1.1.3.	Fachliche Unterstützung durch Eltern nicht vorhanden	//	//	
1.1.3.1.	Fachliche Unterstützung wurde von Eltern nicht gegeben	Kein aktives Anbieten von fachlicher Unterstützung durch Eltern; Versuch zu unterstützen ist kontraproduktiv bzw. schadet; Wenn nicht weiter ausgeführt wird, warum die fachliche Unterstützung nicht vorhanden war.	Sie haben nie gefragt, ob ich was brauche // Meine Mutter war nicht für mich zuständig	
1.1.3.2.	Fachliche Unterstützung durch Eltern war nicht notwendig bzw. erwünscht	Vpn bat nicht um fachliche Unterstützung durch Eltern; Vpn brauchte keine fachliche Unterstützung; Vpn bat nicht um Unterstützung	Nein, aber es war auch nicht notwendig // hatte keine schulischen Probleme // habe alles alleine geschafft	
1.1.3.3.	Fachliche Unterstützung durch Eltern war nicht möglich	Wegen unzureichendem Know-How der Eltern; Wegen Spezialisierung des Bildungsweges der Vpn (z.B. HTL, HBLA)	Gar nicht, war auch nicht möglich // HTL, sehr spezifisch	
1.1.4.	Zeitliche Unterschiede bezüglich fachliche Unterstützung durch Eltern	Textstellen geben Aufschluss über eine Veränderung der fachlichen Unterstützung durch Eltern über die Zeit. Es muss von der Vpn dezidiert zwischen Zeiten unterschieden werden.	Seit ich 14 Jahre alt bin (spielen meine Eltern dabei keine Rolle mehr) // ab der Oberstufe (haben sie mich nicht mehr unterstützt)	
1.2. Emotionale Unterstützung durch Eltern				Inhaltstragende Aussagen bei Frage nach Eigenschaften der Eltern

1.2.1.	Emotionale Unterstützung durch Eltern vorhanden	Eltern bieten emotionale Unterstützung an; sind bei schulischen Problemen (z.B. Angst vor Prüfung) Ansprechpersonen; sind bei sozialen Problemen Ansprechperson (z.B. Mobbing von MitschülerInnen; Unrechtbehandlung von LehrerInnen); Eltern muntern bei Belastungen auf oder beruhigen (durch Ermutigung / Motivation / Gut-Zureden /Zusammensetzen / Zeigen, dass Problem nicht so tragisch ist; Wenn Ressourcen der Eltern nicht ausreichen um emotional zu unterstützen sorgten sie dafür, dass die Vpn externe Ressourcen in Anspruch nehmen kann (z.B. PsychologIn); Unterstützung auch in außerschulischen Bereichen	Bei Problemen in der Schule hat sich meine Mutter immer darum gekümmert // In Phase von schulischen Problemen haben mich Eltern unterstützt	Beschreibung der Eltern als "ruhig" gilt nicht als beruhigend bei emotionalen Belastungen
1.2.2.	Emotionale Unterstützung durch Eltern teilweise vorhanden	Die Vpn schildert explizit, dass die emotionale Unterstützung in manchen Aspekten vorhanden war, in manchen nicht, bzw. dass sie manchmal vorhanden war und manchmal nicht (zeitlich). Oder Vpn bekam Unterstützung soweit es den Eltern möglich war, dies war allerdings unzureichend.	Sie haben mich unterstützt, so gut sie konnten. Oft hat das nicht gereicht	
1.2.3.	Emotionale Unterstützung durch Eltern nicht vorhanden	Eltern bieten keine emotionale Unterstützung an; sind bei schulischen Problemen (z.B. Angst vor Prüfung) keine Ansprechpersonen; sind bei sozialen Problemen keine Ansprechperson (z.B. Mobbing von MitschülerInnen; Unrechtbehandlung von LehrerInnen); Vpn konnte nicht mit ihren Eltern über Probleme reden; Eltern muntern bei Belastungen nicht auf und beruhigen nicht; Desinteresse bei alltäglichen Sorgen	Konnte nicht mit Eltern über Probleme reden // keine Unterstützung bekommen	
1.2.4.	Zeitliche Unterschiede bezüglich emotionale Unterstützung durch Eltern	Textstellen geben Aufschluss über eine Veränderung der emotionalen Unterstützung durch die Eltern über die Zeit. Es muss von der Vpn dezidiert zwischen Zeiten unterschieden werden.	Hat sich über die Schulzeit geändert	
1.3. Zufriedenheit der Vpn mit Ausmaß an Unterstützung durch Eltern				
1.3.1.	Zufriedenheit mit Ausmaß an Unterstützung durch Eltern	Die Vpn schildert das Ausmaß der Unterstützung durch die Eltern als sehr zufriedenstellend; als problemlos; als gute Bedingungen; als nicht zu wenig; oder die Vpn kannte ein anderes Ausmaß an Unterstützung nicht.	Ich war zufrieden damit // Ich habe das nicht als Manko empfungen // Das war kein Problem	
1.3.2.	Teilweise Zufriedenheit mit Ausmaß an Unterstützung durch Eltern	Die Vpn schildert explizit, dass das Ausmaß an Unterstützung in manchen Aspekten zufriedenstellend war, in manchen nicht, bzw. dass sie manchmal zufrieden war und manchmal nicht (zeitlich).	War teilweise zufrieden	
1.3.3.	Unzufriedenheit mit Ausmaß an Unterstützung durch Eltern	Die Vpn schildert Unzufriedenheit mit dem Ausmaß an Unterstützung durch die Eltern; Vpn schildert Belastung durch die fehlende Unterstützung	Das war schwierig für mich // Das hat nicht gepasst // Das hat nicht gereicht	
1.3.4.	Zeitliche Unterschiede bezüglich Zufriedenheit der Vpn mit Ausmaß an Unterstützung durch	Textstellen geben Aufschluss über eine Veränderung der emotionalen Unterstützung durch die Eltern über die Zeit. Es muss von der Vpn dezidiert zwischen Zeiten unterschieden werden.	Hat sich über die Schulzeit geändert	

Eltern

Kategoriensystem zur Wichtigkeit von Erfolg

Frageformulierung im Interview:

- „Wenn Sie eine schlechte Note nach Hause gebracht haben, wie hat Ihre Familie darauf reagiert?“
- „Wie wichtig war es Ihren Eltern, dass Sie erfolgreich sind?“
- „Woran haben Sie gespürt, dass Ihrer Familie Erfolg wichtig / unwichtig ist?“
- „Wie erfolgreich waren Sie in den Augen Ihrer Eltern?“

Inter-coder-Reliabilität: $\kappa = .89$

Nr.	Kategoriename	Beschreibung	Ankerbeispiele	Kodierregeln
2. Wichtigkeit von Erfolg				
2.1. Wichtigkeit von Erfolg für Eltern				
2.1.1.	Erfolg war wichtig für Eltern	Eltern kommunizierten hohe Ansprüche; Eltern zeigen negative Reaktionen auf schlechte Noten (Bestrafung, Tadel, Enttäuschung, Wertschätzungsentzug); Vpn hat Erfolgsdenken durch Eltern mitbekommen bzw. verinnerlicht; Eltern kommunizierten explizit, dass Erfolg/schulische Leistungen wichtig / gut / erwünschenswert sind; Eltern vermitteln durch ihren Lebensstil / ihr Vorleben implizit, dass Erfolg wichtig ist; Eltern vermitteln, dass man nur etwas wert ist, wenn man erfolgreich ist	Erfolg war wichtig // Eltern haben Erfolg vorgelebt und raushängen lassen	
2.1.2.	Erfolg war teilweise wichtig für Eltern	Die Vpn schildert explizit, dass Erfolg teilweise/mittelmäßig wichtig war für die Eltern;	Es war ein bisschen wichtig	
2.1.3.	Erfolg war nicht wichtig für Eltern	Erfolg / Positionen / Leistungen / gute Noten spielten eine geringe/keine Rolle; Dimensionen außerhalb Erfolg (Wohlbefinden / Selbstverwirklichung / Freude) waren wichtiger; Eltern zeigen humorvollen Umgang mit schlechten Noten; Eltern können schlechten Noten Positives abgewinnen; schlechte Noten waren nicht schlimm	Das spielte nicht so eine Rolle // Sie meinten, es tut mir nicht schlecht einmal, eine schlechte Note zu bekommen // Wichtig war Eltern, dass es uns gut geht, dass wir machen was wir gut können und Freude dabei haben // Schlechte Noten war nicht tragisch	
2.1.4.	Zeitliche Unterschiede bezüglich Wichtigkeit von Erfolg für Eltern	Textstellen geben Aufschluss über eine Veränderung der Wichtigkeit von Erfolg für Eltern über die Zeit. Es muss von der Vpn dezidiert zwischen Zeiten unterschieden werden.	Hat sich über die Schulzeit geändert	
2.2. Wichtigkeit von Erfolg für Vpn				
2.2.1.	Erfolg war wichtig für Vpn	Erfolg generell wichtig für Vpn; Wichtigkeit von Erfolg für Vpn in für Vpn relevanten Dimensionen; Durch Erfolg bekam Vpn Wertschätzung und Liebe. Vpn verwendete Erfolg als Mittel zum Zweck	Es war mir wichtig gut zu sein, in Fächern, die mich interessierten // Positive Rückmeldungen waren in	

			Bereichen wichtig, die mir wichtig waren // Weil ich geliebt werde, wenn ich gut bin	
2.2.2.	Erfolg war nicht wichtig für Vpn	Vpn schildert, dass Erfolg für sie/ihn nicht wichtig war.	Aber für mich war das wenig wichtig	
2.2.3.	Zeitliche Unterschiede bezüglich Wichtigkeit von Erfolg für Vpn	Textstellen geben Aufschluss über eine Veränderung der Wichtigkeit von Erfolg für die Vpn über die Zeit. Es muss von der Vpn dezidiert zwischen Zeiten unterschieden werden.	Hat sich über die Schulzeit geändert	
2.3. Betrachtung der Vpn durch Eltern bezüglich Erfolg				
2.3.1.	Vpn von Eltern als erfolgreich betrachtet	Vpn schildert explizit, von Eltern als erfolgreich wahrgenommen worden zu sein; Positive Erwartungshaltung der Eltern bezüglich Leistung der Vpn	Als sehr erfolgreich // Gute Noten entsprachen Erwartungshaltung der Eltern	
2.3.2.	Vpn von Eltern als teilweise erfolgreich betrachtet	Vpn schildert explizit, dass er/sie mittelmäßig erfolgreich von den Eltern wahrgenommen wurde	Als mittelmäßig erfolgreich	
2.3.3.	Vpn von Eltern als nicht erfolgreich betrachtet	Vpn schildert explizit, von Eltern als nicht erfolgreich wahrgenommen worden zu sein; Negative Erwartungshaltung der Eltern bezüglich Leistung der Vpn	Als nicht erfolgreich // Nicht überschwänglich erfolgreich // nicht besonders erfolgreich	
2.3.4.	Kein Feedback über Erfolg der Vpn durch Eltern	Vpn kann nicht sagen, wie erfolgreich seine/ihre Eltern ihn/sie betrachtet haben. Liegt nicht an schwacher Erinnerung.	Das weiß ich nicht	
2.3.5.	Zeitliche Unterschiede bezüglich Betrachtung der Vpn durch Eltern bezüglich Erfolg	Textstellen geben Aufschluss über eine Veränderung der Betrachtung der Vpn durch die Eltern bezüglich Erfolg über die Zeit. Es muss von der Vpn dezidiert zwischen Zeiten unterschieden werden.	Hat sich über die Schulzeit geändert	

Kategoriensystem zur Ansicht über Intelligenz

Frageformulierung im Interview:

- „In manchen Familien wird den Kindern vermittelt, dass wenn man intelligent ist, man sich für Erfolg nicht anstrengen braucht. Wie war das bei Ihnen?“
- „Wie sehen Sie das?“
- „Ich habe ja vorhin diese Vorstellung angesprochen, dass, wenn man intelligent ist, man sich für Erfolg nicht anzustrengen braucht. Wie wurde Ihnen das von Ihren Lehrerinnen und Lehrern vermittelt?“

Intercoder-Reliabilität: $\kappa = .87$

Nr.	Kategoriename	Beschreibung	Ankerbeispiele	Kodierregeln
3. Ansicht über Intelligenz				
3.1. Vermittlung der Ansicht durch Eltern				
3.1.1.	Ansicht wurde von Eltern vermittelt	Eltern vermittelten die Ansicht, man müsse sich für Erfolg nicht anstrengen, wenn man intelligent ist	Wurde vermittelt	
3.1.2.	Ansicht wurde von Eltern nicht vermittelt	Eltern vermittelten die Ansicht, man müsse sich für Erfolg nicht anstrengen, wenn man intelligent ist, nicht	Wurde nicht vermittelt // Sicher nicht	
3.1.3.	Eltern wirkten Ansicht entgegen	Eltern vermittelten gegensätzliche Ansicht über Intelligenz, dass man sich anstrengen muss um erfolgreich zu sein; Eltern wirkten der Ansicht, man müsse sich für Erfolg nicht anstrengen, wenn man intelligent ist, entgegen	Eher umgekehrt // Von Gesprächen habe ich mitbekommen, dass man was tun muss	
3.1.4.	Zeitliche Unterschiede bezüglich Vermittlung der Ansicht durch Eltern	Textstellen geben Aufschluss über eine Veränderung der Vermittlung der Ansicht durch die Eltern über die Zeit. Es muss von der Vpn dezidiert zwischen Zeiten unterschieden werden.	Hat sich über die Schulzeit geändert	
3.2. Vermittlung der Ansicht durch LehrerInnen				
3.2.1.	Ansicht wurde von LehrerInnen vermittelt	LehrerInnen vermittelten die Ansicht, man müsse sich für Erfolg nicht anstrengen, wenn man intelligent ist; LehrerInnen lassen intelligente SchülerInnen besonders erscheinen; LehrerInnen vermitteln, dass intelligente SchülerInnen für ihren Erfolg nichts tun müssen	Wurde vermittelt // LehrerInnen haben intelligente SchülerInnen besonders erscheinen lassen // Intelligenten SchülerInnen wurde umgehängt, dass sie dafür nichts tun mussten // Dass es gottgegeben ist	
3.2.2.	Ansicht wurde von LehrerInnen nicht vermittelt	LehrerInnen vermittelten die Ansicht, man müsse sich für Erfolg nicht anstrengen, wenn man intelligent ist, nicht	Wurde nicht vermittelt // Sicher nicht	

3.2.3.	LehrerInnen wirkten Ansicht entgegen	LehrerInnen vermittelten gegensätzliche Ansicht über Intelligenz, dass man sich anstrengen muss um erfolgreich zu sein; LehrerInnen wirkten der Ansicht, man müsse sich für Erfolg nicht anstrengen, wenn man intelligent ist, entgegen; Durch Erklärung man muss sich anstrengen um erfolgreich zu sein; Bevorzugung der LehrerInnen von SchülerInnen, die sich anstrengen	Thema der LehrerInnen war, man muss viel investieren und lernen um zu was zu kommen // Haben vermittelt, Intelligenz alleine reicht nicht // Haben vermittelt, man muss was dafür tun // Im Gegenteil // Vermittelten, selbst wenn man intelligent ist, muss man sich anstrengen // "LehrerInnen vermittelten, intelligente SchülerInnen sollen sich mehr anstrengen // LehrerInnen mochten jene, die sich anstrengten // LehrerInnen mochten jene nicht, die klug waren, sich nicht anstrengten und mit 3er durchkamen	
3.2.4.	Zeitliche Unterschiede bezüglich Vermittlung der Ansicht durch LehrerInnen	Textstellen geben Aufschluss über eine Veränderung der Vermittlung der Ansicht durch die LehrerInnen über die Zeit. Es muss von der Vpn dezidiert zwischen Zeiten unterschieden werden.	Hat sich über die Schulzeit geändert	
3.3. Empfinden der Ansicht durch Vpn				
3.3.1.	Ansicht wurde empfunden	Ansicht, man muss sich nicht anstrengen um erfolgreich zu sein, wenn man intelligent ist, wurde von Vpn empfunden; Durch das Erleben gute Leistung ohne Anstrengung zu erzielen	Habe Ansicht mitbekommen, weil mir in Schule alles leicht gefallen ist // Habe mir immer leicht getan in der Schule	
3.3.2.	Ansicht wurde teilweise empfunden	Vpn schildert explizit, dass sie/er die Ansicht teilweise/manchmal empfunden hat; Vpn hat keine Gewissheit über die Gültigkeit der Ansicht; Vpn ist sich nicht sicher, ob die Ansicht stimmt oder nicht	Bin mir nicht sicher, inwiefern die Ansicht stimmt	
3.3.3.	Ansicht wurde nicht empfunden	Ansicht, man muss sich nicht anstrengen um erfolgreich zu sein, wenn man intelligent ist, wurde von Vpn nicht empfunden; Ansicht ist unbekannt; Vpn empfand, man muss sich für Erfolg anstrengen; Vpn wusste, dass die Ansicht nicht stimmt; Vpn sieht Intelligenz nicht als den einzigen Faktor zum Erfolg	Das kenne ich nicht // Für Erfolg muss man sich anstrengen // Anstrengung war immer dabei // Bin der Meinung, man muss sich anstrengen // Habe mich auch immer anstrengen müssen // Ich weiß, dass das nicht stimmt // Stimmt auch nicht für Leute, die sagen, sie sind intelligent und müssen sich nicht anstrengen // Intelligenz alleine bringt es mir nicht // Damit kann man die Schule bestehen, aber nicht die besten Noten erbringen // Mit Anstrengung kann man mehr erreichen // Um erfolgreich zu sein, muss man sich für das Fach interessieren	
3.3.4.	Zeitliche Unterschiede bezüglich Empfinden der Ansicht	Textstellen geben Aufschluss über eine Veränderung des Empfindens der Ansicht durch die Vpn über die Zeit. Es muss von der Vpn dezidiert zwischen Zeiten unterschieden werden.	Hat sich über die Schulzeit geändert	
3.4. Kritische Auseinandersetzung mit Konzepten "Erfolg" und/oder "Leistung" und/oder "Intelligenz"				

	<p>Hinterfragung dieser Konzepte; Uneinigkeit mit diesen Konzepten; Vpn hat andere Vorstellungen von "Erfolg" und/oder "Leistung" und/oder "Intelligenz"</p>	<p>Für Eltern und Öffentlichkeit zählt nur das "hart Arbeiten" // Ich habe mich damit intensiv auseinandergesetzt // Ich hatte die Einsicht, dass Intelligenz und Erfolg nicht zusammen hängen // Es ist schwierig die Begriffe "Intelligenz" und "Erfolg" zu verwenden wegen ihrer vielen Definitionen // Erfolg ist nicht 40 Stunden in der Woche zu arbeiten // Erfolg ist, wenn Job passt, wenn Work-Life-Balance passt, wenn man nicht zum Workaholic wird // Meine Definition von Erfolg war es mit mindestens Aufwand das Soll zu erreichen</p>	
--	--	--	--

Kategoriensystem zur Rollen

Frageformulierung im Interview:

- „Wurde Ihnen in der Familie eine bestimmte Rolle zugeschrieben? Damit meine ich zum Beispiel, dass Sie als die/der „Emotionale“, „Schlaue“, „Soziale“, „Erfolgreiche“, „Lustige“, „hart Arbeitende“, und so weiter gegolten haben.“
- „Wurden Ihnen bestimmte Eigenschaften, Fähigkeiten oder Verhaltensweisen zugeschrieben?“
- „Wieso bekamen Sie gerade diese Rolle? Was hat Sie ausgemacht?“
- „Wie sahen Sie sich selbst? Wie sehr traf diese Rolle für Sie zu?“

Intercoder-Reliabilität: $\kappa = .70$

Nr.	Kategoriename	Beschreibung	Ankerbeispiele	Kodierregeln
4. Rollen				
4.1. Rollenzuschreibung durch Eltern				Zu kodieren sind dargestellte Rollen, als auch genannte Eigenschaften oder Fähigkeiten
4.1.1.	Erfolgs-Rolle	//	//	
4.1.1.1.	Erfolg durch Intelligenz	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm Erfolg durch Intelligenz zugeschrieben wird	Intelligente // Schlaue // Kluge // Schnelle (kognitiv) // Logische	
4.1.1.2.	Erfolg durch Fleiß	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm Erfolg durch Fleiß zugeschrieben wird	Fleißige // Hart Arbeitende // Workaholic // StreberIn	
4.1.1.3.	Erfolg ohne Begründung	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm Erfolg ohne bestimmte Begründung zugeschrieben wird	Erfolgreiche // Der/Die Gute // Souveräne //Die/Der alles schafft	"Gutes Kind" gilt hier nicht
4.1.2.	Misserfolgs-Rolle	//	//	
4.1.2.1.	Misserfolg wegen fehlender Intelligenz	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm Misserfolg wegen fehlender Intelligenz zugeschrieben wird	Unkluge // Langsame (kognitiv)	
4.1.2.2.	Misserfolg wegen fehlendem Fleiß	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm Misserfolg wegen fehlendem Fleiß zugeschrieben wird	Minimalistische // Faule	
4.1.2.3.	Misserfolg ohne Begründung	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm Misserfolg ohne bestimmte Begründung zugeschrieben wird	Unerfolgreiche // Vom Pech geplagte // Im Schatten vom Geschwister stehende	
4.1.3.	Sozial-emotionale Rolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm sozial-emotionale Fähigkeiten zugeschrieben werden	Soziale // Emotionale // Sensible // Liebe // Lustige // Sozial Engagierte // ClownIn	
4.1.4.	Unsozial/-emotionale	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm mangelnde	Unlustige // Unemotionale // Strenge (sozial)	

	Rolle	sozial-emotionale Fähigkeiten zugeschrieben werden		
4.1.5.	Positive Persönlichkeits-Rolle	//	//	
4.1.5.1.	Autarke Persönlichkeits-Rolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm eine autarke Persönlichkeit zugeschrieben wird	Starke // Aushaltfähige // Selbstbewusste // Energische // Durchsetzungsstarke // Sture (als hartnäckig) // Konkrete // Präzise	
4.1.5.2.	Angepasste Persönlichkeits-Rolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm eine angepasste Persönlichkeit zugeschrieben wird	Brave // Gutes Kind // Unkomplizierte // Ruhige // Gemütliche // Verantwortungsbewusste (als pflichtbewusst)	"Der/Die Gute" gilt hier nicht
4.1.6.	Negative Persönlichkeits-Rolle	//	//	
4.1.6.1.	Arroganz-Rolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm eine arrogante Persönlichkeit zugeschrieben wird	Geizhals // SchlaumeierIn // KlugscheißerIn	
4.1.6.2.	Problemhafte Persönlichkeits-Rolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm eine problemhafte Persönlichkeit zugeschrieben wird	Komplizierte // Schwierige // Schlimme // Problemkind // Sture (als ungehorsam)	
4.1.7.	Attraktivitäts-Rolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm Attraktivität zugeschrieben wird	Schöne	
4.1.8.	Unattraktivitäts-Rolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm Unattraktivität zugeschrieben wird	Unschöne	
4.1.9.	Sonderrolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm ein Sonderstatus / eine Anders-Artigkeit zugeschrieben wird	Wunderling // Sonderrolle // Nesthäkchen // ExzentrikerIn // Schwarzes Schaf	
4.1.10.	Interessens-spezifische Rolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm bestimmte Interessen zugeschrieben werden	TechnikerIn // Kreative // KünstlerIn // WissenschaftlerIn // Sportliche	
4.1.11.	Sonstige negative Rolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm negative Zuschreibungen gemacht werden, die negativ konnotiert sind und in keine andere negativ behaftete Kategorie passt.	Es gab auch nicht so nette Kategorisierungen	
4.1.12.	Sonstige Persönlichkeits-Rolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm Persönlichkeitseigenschaften zugeschrieben werden, die für das IP irrelevant sind	Ungeschickte (motorisch) // Chaotische	
4.1.13.	Keine Rolle	Der Vpn werden keine Rollen zugeschrieben	Ich habe keine Rolle bekommen	Erst kodieren, wenn auf Nachfrage "Wurden Ihnen bestimmte Fähigkeiten oder Eigenschaften zugeschrieben" keine Zuschreibungen einfallen
4.1.14.	Zeitliche Unterschiede bezüglich Rollenzuschreibung durch Eltern	Textstellen geben Aufschluss über eine Veränderung der Rollenzuschreibungen durch die Eltern über die Zeit. Es muss von der Vpn dezidiert zwischen Zeiten unterschieden werden.	Hat sich über die Schulzeit geändert	

4.2. Identifikation der Vpn mit Rollenzuschreibung durch Eltern				Separat kodieren für jede Rolle, oder allgemein, wenn Vpn ein allgemeines Urteil fällt.
4.2.1.	Identifikation der Vpn mit Rollenzuschreibung durch Eltern	Die Vpn stimmt explizit zu, dass sie/er sich mit der Rollenzuschreibung identifizierte; Die Vpn stimmt implizit zu, indem sie/er schildert sich selbst so gesehen zu haben, es selbst so gemacht zu haben, sich in der Rolle gefallen zu haben.	Habe mich selbst so betrachtet // Weil ich das so mache // Es war so // Habe mir selbst in der Rolle gefallen	
4.2.2.	Teilweise Identifikation mit Rollenzuschreibung durch Eltern	Die Vpn stimmt explizit teilweise zu, indem sie schildert, dass die Rolle nur teilweise stimmte	Die Rolle stimmte nur so halb	
4.2.3.	Keine Identifikation der Vpn mit Rollenzuschreibung durch Eltern	Die Vpn stimmt explizit nicht zu, dass sie/er sich mit der Rollenzuschreibung identifizierte; Die Vpn stimmt implizit nicht zu, indem sie/er schildert oft nicht so gewesen zu sein, oder dass die Rollen nicht gerechtfertigt waren; Die Vpn wirkte der Rolle entgegen.	Die Rolle war nicht gerechtfertigt // Ich bin oft nicht so // Ich wollte aus der Rolle ausbrechen // Wollte die Rolle verändern	
4.2.4.	Zeitliche Unterschiede bezüglich Identifikation der Vpn mit Rollenzuschreibung durch Eltern	Textstellen geben Aufschluss über eine Veränderung der Identifikation mit den Rollenzuschreibungen durch die Eltern über die Zeit. Es muss von der Vpn dezidiert zwischen Zeiten unterschieden werden.	Hat sich über die Schulzeit geändert	
4.3. Kritische Auseinandersetzung mit Rollenzuschreibung				
		Vpn erkennt die Zuschreibungen als soziale Rolle; Vpn erkennt die Kontextabhängigkeit, die Veränderbarkeit von Rollen; Vpn erkennt den Nutzen und/oder den Nachteil von Rollenzuschreibungen; Vpn erkennt die Eigendynamik von Rollen ; Vpn erkennt, dass die Pauschalität und/oder Verallgemeinerung von Rollen nicht ganz zu treffen.	Diese Rollen treffen nie ganz zu // Es gibt noch andere Eigenschaften, die einen Menschen ausmachen // Das sind Selbstläufer	
4.4. Parentifizierung gegeben				
		Die Vpn übernahm die Rolle der Eltern und kümmerte sich aufopfernd um deren Bedürfnisse; Vpn vermittelte in Konfliktsituationen zwischen ihren Eltern; Vpn entwickelte eine Selbstständigkeit, die unangemessen für in Kind ist; Vpn konnte durch die Rollenübernahme nicht von ihren Eltern gekümmert werden.	Habe in Konfliktsituationen zwischen meinen Eltern vermittelt // Habe eine unangemessene Rolle als Kind bekommen, mich um meine Eltern zu kümmern	

Kategoriensystem zu Widersprüchlichen Rollenzuschreibungen durch Andere

Frageformulierung im Interview:

- „Wenn Sie an Ihre Lehrerinnen und Lehrer denken, oder auch an Ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, haben die Ihnen die gleiche Rolle wie ihre Eltern zugeschrieben, oder gab es da Unterschiede?“

Intercoder-Reliabilität: $\kappa = .84$

Nr.	Kategoriename	Beschreibung	Ankerbeispiele	Kodierregeln
5. Widersprüchliche Rollenzuschreibung durch Andere				Als Andere gelten die außerfamiliären Quellen LehrerInnen und MitschülerInnen
5.1.	Widersprüchliche Rollenzuschreibung durch Andere	Die Vpn schildert explizit, dass es widersprüchliche Rollenzuschreibungen durch Andere gab; Durch verschiedene Bezugsgruppen kommt es zu verschiedenen (widersprüchlichen) Rollenzuschreibungen; Die Vpn schildert implizit Widersprüche, wenn Zuschreibungen, die von Anderen kamen, elterlichen Zuschreibungen widersprechen	Es gab Unterschiede // das war anders // in der Schule war ich nicht so // Unter den SportlerInnen war ich der/die Wunderling, unter den MathematikerInnen der/die Normale // Bei meinen Eltern war ich die/der Schlaue, bei den MitschülerInnen der/die Unkluge	Nicht kodieren, wenn es keine Rollenzuschreibungen durch Andere gab
5.2.	Teilweise widersprüchliche Rollenzuschreibung durch Andere	Die Vpn schildert explizit, dass es teilweise widersprüchliche Rollenzuschreibungen durch Andere gab	Es gab zum Teil Unterschiede	
5.3.	Keine Widersprüche in Rollenzuschreibung durch Andere	Die Vpn schildert explizit, dass es keine widersprüchliche Rollenzuschreibungen durch Andere gab; Die Vpn schildert implizit keine Widersprüche, wenn Zuschreibungen, die von Anderen kamen, nicht den elterlichen Zuschreibungen widersprechen bzw. ähnlich den elterlichen Zuschreibungen sind	Es gab keine Unterschiede // Das war gleich // Es gab Überschneidungen // Rolle x wurde durch y widerspiegelt // Bei meinen Eltern war ich die/der Fleißige, bei den MitschülerInnen die/der StreberIn	Auch kodieren, wenn es keine Rollenzuschreibungen durch Andere gab
5.4.	Zeitliche Unterschiede bezüglich widersprüchliche Rollenzuschreibung durch Andere	Textstellen geben Aufschluss über eine Veränderung der Widersprüchlichkeit der Rollenzuschreibung durch Andere über die Zeit. Es muss von der Vpn dezidiert zwischen Zeiten unterschieden werden.	Hat sich über die Schulzeit geändert	

Kategoriensystem zur Rollenkonstellation

Frageformulierung im Interview:

- „Haben Sie Geschwister?“
- „Wurden [Ihren Geschwistern] Rollen durch Ihre Eltern zugeschrieben? Damit meine ich wieder z.B. die/der „Emotionale“, „Schlaue“, „Erfolgreiche“, „Soziale“, „Lustige“, „hart Arbeitende“.“
- „Wurden [Ihren Geschwistern] bestimmte Eigenschaften, Fähigkeiten oder Verhaltensweisen zugeschrieben?“
- „Wieso bekamen [Ihre Geschwister] gerade diese Rollen? Was hat [Ihre Geschwister] ausgemacht?“
- „Wie sahen Sie [Ihre Geschwister]? Wie sehr traf(en) diese Rolle(n) zu?“

Intercoder-Reliabilität: $\kappa = .81$

Nr.	Kategoriename	Beschreibung	Ankerbeispiele	Kodierregeln
6. Rollenkonstellation				
6.1. Rollenzuschreibung des ersten Geschwisters durch Eltern				1) Als Geschwister gelten nur jene, mit denen die Vpn aufgewachsen ist 2) Zu kodieren sind dargestellte Rollen, als auch genannte Eigenschaften oder Fähigkeiten
6.1.1.	Kein Geschwister vorhanden	Die Vpn hat keine Geschwister; Die Vpn hat Geschwister, ist mit ihnen aber nicht aufgewachsen (physische / zeitliche Distanz)	Nein, ich bin ein Einzelkind	
6.1.2.	Erfolgs-Rolle	//	//	
6.1.2.1.	Erfolg durch Intelligenz	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm Erfolg durch Intelligenz zugeschrieben wird	Intelligente // Schlaue // Kluge // Schnelle (kognitiv) // Logische	
6.1.2.2.	Erfolg durch Fleiß	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm Erfolg durch Fleiß zugeschrieben wird	Fleißige // Hart Arbeitende // Workaholic // StreberIn	
6.1.2.3.	Erfolg ohne Begründung	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm Erfolg ohne bestimmte Begründung zugeschrieben wird	Erfolgreiche // Der/Die Gute // Souveräne	"Gutes Kind" gilt hier nicht
6.1.3.	Misserfolgs-Rolle	//	//	
6.1.3.1.	Misserfolg wegen fehlender Intelligenz	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm Misserfolg wegen fehlender Intelligenz zugeschrieben wird	Unkluge // Langsame (kognitiv)	
6.1.3.2.	Misserfolg wegen fehlendem Fleiß	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm Misserfolg wegen fehlendem Fleiß zugeschrieben wird	Minimalistische // Faule	

6.1.3.3.	Misserfolg ohne Begründung	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm Misserfolg ohne bestimmte Begründung zugeschrieben wird	Unerfolgreiche // Vom Pech geplagte // Im Schatten vom Geschwister stehende	
6.1.4.	Sozial-emotionale Rolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm sozial-emotionale Fähigkeiten zugeschrieben werden	Soziale // Emotionale // Sensible // Liebe // Lustige // Sozial Engagierte // ClownIn	
6.1.5.	Unsozial/-emotionale Rolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm mangelnde sozial-emotionale Fähigkeiten zugeschrieben werden	Unlustige // Unemotionale // Strenge (sozial)	
6.1.6.	Positive Persönlichkeits-Rolle	//	//	
6.1.6.1.	Autarke Persönlichkeits-Rolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm eine autarke Persönlichkeit zugeschrieben wird	Starke // Aushaltfähige // Selbstbewusste // Energische // Durchsetzungsstarke // Sture (als hartnäckig) // Konkrete	
6.1.6.2.	Angepasste Persönlichkeits-Rolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm eine angepasste Persönlichkeit zugeschrieben wird	Brave // Gutes Kind // Unkomplizierte // Ruhige // Gemütliche // Verantwortungsbewusste (als pflichtbewusst)	"Der/Die Gute" gilt hier nicht
6.1.7.	Negative Persönlichkeits-Rolle	//	//	
6.1.7.1.	Arroganz-Rolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm eine arrogante Persönlichkeit zugeschrieben wird	Geizhals // SchlaumeierIn // KlugscheißerIn	
6.1.7.2.	Problemhafte Persönlichkeits-Rolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm eine problemhafte Persönlichkeit zugeschrieben wird	Komplizierte // Schwierige // Schlimme // Problemkind // Sture (als ungehorsam)	
6.1.8.	Attraktivitäts-Rolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm Attraktivität zugeschrieben wird	Schöne	
6.1.9.	Unattraktivitäts-Rolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm Unattraktivität zugeschrieben wird	Unschöne	
6.1.10.	Sonderrolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm ein Sonderstatus / eine Anders-Artigkeit zugeschrieben wird	Wunderling // Sonderrolle // Nesthäckchen // ExzentrikerIn // Schwarzes Schaf	
6.1.11.	Interessens-spezifische Rolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm bestimmte Interessen zugeschrieben werden	TechnikerIn // Kreative // KünstlerIn // WissenschaftlerIn // Sportliche	
6.1.12.	Sonstige negative Rolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm negative Zuschreibungen gemacht werden, die negativ konnotiert sind und in keine andere negativ behaftete Kategorie passt.	Es gab auch nicht so nette Kategorisierungen	
6.1.13.	Sonstige Persönlichkeits-Rolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm Persönlichkeitseigenschaften zugeschrieben werden, die für das IP irrelevant sind	Ungeschickte (motorisch) // Chaotische	

6.1.14.	Keine Rolle	Der Vpn werden keine Rollen zugeschrieben	Ich habe keine Rolle bekommen	Erst kodieren, wenn auf Nachfrage "Wurden Ihnen bestimmte Fähigkeiten oder Eigenschaften zugeschrieben" keine Zuschreibungen einfallen
6.1.15.	Zeitliche Unterschiede bezüglich Rollenzuschreibung durch Eltern	Textstellen geben Aufschluss über eine Veränderung der Rollenzuschreibungen durch die Eltern für das erste Geschwister über die Zeit. Es muss von der Vpn dezidiert zwischen Zeiten unterschieden werden.	Hat sich über die Schulzeit geändert	
6.2. Rollenzuschreibung des zweiten Geschwisters durch Eltern				1) Als Geschwister gelten nur jene, mit denen die Vpn aufgewachsen ist 2) Zu kodieren sind dargestellte Rollen, als auch genannte Eigenschaften oder Fähigkeiten
6.2.1.	Erfolgs-Rolle	//	//	
6.2.1.1.	Erfolg durch Intelligenz	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm Erfolg durch Intelligenz zugeschrieben wird	Intelligente // Schlaue // Kluge // Schnelle (kognitiv) // Logische	
6.2.1.2.	Erfolg durch Fleiß	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm Erfolg durch Fleiß zugeschrieben wird	Fleißige // Hart Arbeitende // Workaholic // StreberIn	
6.2.1.3.	Erfolg ohne Begründung	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm Erfolg ohne bestimmte Begründung zugeschrieben wird	Erfolgreiche // Der/Die Gute // Souveräne	"Gutes Kind" gilt hier nicht
6.2.2.	Misserfolgs-Rolle	//	//	
6.2.2.1.	Misserfolg wegen fehlender Intelligenz	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm Misserfolg wegen fehlender Intelligenz zugeschrieben wird	Unkluge // Langsame (kognitiv)	
6.2.2.2.	Misserfolg wegen fehlendem Fleiß	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm Misserfolg wegen fehlendem Fleiß zugeschrieben wird	Minimalistische // Faule	
6.2.2.3.	Misserfolg ohne Begründung	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm Misserfolg ohne bestimmte Begründung zugeschrieben wird	Unerfolgreiche // Vom Pech geplagte // Im Schatten vom Geschwister stehende	
6.2.3.	Sozial-emotionale Rolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm sozial-emotionale Fähigkeiten zugeschrieben werden	Soziale // Emotionale // Sensible // Liebe // Lustige // Sozial Engagierte // ClownIn	
6.2.4.	Unsozial/-emotionale Rolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm mangelnde sozial-emotionale Fähigkeiten zugeschrieben werden	Unlustige // Unemotionale // Strenge (sozial)	
6.2.5.	Positive Persönlichkeits-Rolle	//	//	
6.2.5.1.	Autarke Persönlichkeits-Rolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm eine autarke Persönlichkeit zugeschrieben wird	Starke // Aushaltfähige // Selbstbewusste // Energische // Durchsetzungsstarke // Sture (als hartnäckig) // Konkrete	

6.2.5.2.	Angepasste Persönlichkeits-Rolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm eine angepasste Persönlichkeit zugeschrieben wird	Brave // Gutes Kind // Unkomplizierte // Ruhige // Gemütliche // Verantwortungsbewusste (als pflichtbewusst)	"Der/Die Gute" gilt hier nicht
6.2.6.	Negative Persönlichkeits-Rolle	//	//	
6.2.6.1.	Arroganz-Rolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm eine arrogante Persönlichkeit zugeschrieben wird	Geizhals // SchlaumeierIn // KlugscheißerIn	
6.2.6.2.	Problemhafte Persönlichkeits-Rolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm eine problemhafte Persönlichkeit zugeschrieben wird	Komplizierte // Schwierige // Schlimme // Problemkind // Sture (als ungehorsam)	
6.2.7.	Attraktivitäts-Rolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm Attraktivität zugeschrieben wird	Schöne	
6.2.8.	Unattraktivitäts-Rolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm Unattraktivität zugeschrieben wird	Unschöne	
6.2.9.	Sonderrolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm ein Sonderstatus / eine Anders-Artigkeit zugeschrieben wird	Wunderling // Sonderrolle // Nesthäckchen // ExzentrikerIn // Schwarzes Schaf	
6.2.10.	Interessens-spezifische Rolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm bestimmte Interessen zugeschrieben werden	TechnikerIn // Kreative // KünstlerIn // WissenschaftlerIn // Sportliche	
6.2.11.	Sonstige negative Rolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm negative Zuschreibungen gemacht werden, die negativ konnotiert sind und in keine andere negativ behaftete Kategorie passt.	Es gab auch nicht so nette Kategorisierungen	
6.2.12.	Sonstige Persönlichkeits-Rolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm Persönlichkeitseigenschaften zugeschrieben werden, die für das IP irrelevant sind	Ungeschickte (motorisch) // Chaotische	
6.2.13.	Keine Rolle	Der Vpn werden keine Rollen zugeschrieben	Ich habe keine Rolle bekommen	Erst kodieren, wenn auf Nachfrage "Wurden Ihnen bestimmte Fähigkeiten oder Eigenschaften zugeschrieben" keine Zuschreibungen einfallen
6.2.14.	Zeitliche Unterschiede bezüglich Rollenzuschreibung durch Eltern	Textstellen geben Aufschluss über eine Veränderung der Rollenzuschreibungen durch die Eltern für das zweite Geschwister über die Zeit. Es muss von der Vpn dezidiert zwischen Zeiten unterschieden werden.	Hat sich über die Schulzeit geändert	
6.3. Rollenzuschreibung des dritten Geschwisters durch Eltern				1) Als Geschwister gelten nur jene, mit denen die Vpn aufgewachsen ist 2) Zu kodieren sind dargestellte

				Rollen, als auch genannte Eigenschaften oder Fähigkeiten
6.3.1.	Erfolgs-Rolle	//	//	
6.3.1.1.	Erfolg durch Intelligenz	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm Erfolg durch Intelligenz zugeschrieben wird	Intelligente // Schlaue // Kluge // Schnelle (kognitiv) // Logische	
6.3.1.2.	Erfolg durch Fleiß	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm Erfolg durch Fleiß zugeschrieben wird	Fleißige // Hart Arbeitende // Workaholic // StreberIn	
6.3.1.3.	Erfolg ohne Begründung	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm Erfolg ohne bestimmte Begründung zugeschrieben wird	Erfolgreiche // Der/Die Gute // Souveräne	"Gutes Kind" gilt hier nicht
6.3.2.	Misserfolgs-Rolle	//	//	
6.3.2.1.	Misserfolg wegen fehlender Intelligenz	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm Misserfolg wegen fehlender Intelligenz zugeschrieben wird	Unkluge // Langsame (kognitiv)	
6.3.2.2.	Misserfolg wegen fehlendem Fleiß	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm Misserfolg wegen fehlendem Fleiß zugeschrieben wird	Minimalistische // Faule	
6.3.2.3.	Misserfolg ohne Begründung	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm Misserfolg ohne bestimmte Begründung zugeschrieben wird	Unerfolgreiche // Vom Pech geplagte // Im Schatten vom Geschwister stehende	
6.3.3.	Sozial-emotionale Rolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm sozial-emotionale Fähigkeiten zugeschrieben werden	Soziale // Emotionale // Sensible // Liebe // Lustige // Sozial Engagierte // ClownIn	
6.3.4.	Unsozial/-emotionale Rolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm mangelnde sozial-emotionale Fähigkeiten zugeschrieben werden	Unlustige // Unemotionale // Strenge (sozial)	
6.3.5.	Positive Persönlichkeits-Rolle	//	//	
6.3.5.1.	Autarke Persönlichkeits-Rolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm eine autarke Persönlichkeit zugeschrieben wird	Starke // Aushaltfähige // Selbstbewusste // Energische // Durchsetzungsstarke // Sture (als hartnäckig) // Konkrete	
6.3.5.2.	Angepasste Persönlichkeits-Rolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm eine angepasste Persönlichkeit zugeschrieben wird	Brave // Gutes Kind // Unkomplizierte // Ruhige // Gemütliche // Verantwortungsbewusste (als pflichtbewusst)	"Der/Die Gute" gilt hier nicht
6.3.6.	Negative Persönlichkeits-Rolle	//	//	
6.3.6.1.	Arroganz-Rolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm eine arrogante Persönlichkeit zugeschrieben wird	Geizhals // SchlaumeierIn // KlugscheißerIn	
6.3.6.2.	Problemhafte Persönlichkeits-Rolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm eine problemhafte Persönlichkeit zugeschrieben wird	Komplizierte // Schwierige // Schlimme // Problemkind // Sture (als ungehorsam)	
6.3.7.	Attraktivitäts-Rolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm Attraktivität	Schöne	

		zugeschrieben wird		
6.3.8.	Unattraktivitäts-Rolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm Unattraktivität zugeschrieben wird	Unschöne	
6.3.9.	Sonderrolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm ein Sonderstatus / eine Anders-Artigkeit zugeschrieben wird	Wunderling // Sonderrolle // Nesthäckchen // ExzentrikerIn // Schwarzes Schaf	
6.3.10.	Interessens-spezifische Rolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm bestimmte Interessen zugeschrieben werden	TechnikerIn // Kreative // KünstlerIn // WissenschaftlerIn // Sportliche	
6.3.11.	Sonstige negative Rolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm negative Zuschreibungen gemacht werden, die negativ konnotiert sind und in keine andere negativ behaftete Kategorie passt.	Es gab auch nicht so nette Kategorisierungen	
6.3.12.	Sonstige Persönlichkeits-Rolle	Die Vpn schildert Rollen, bei der ihr/ihm Persönlichkeitseigenschaften zugeschrieben werden, die für das IP irrelevant sind	Ungeschickte (motorisch) // Chaotische	
6.3.13.	Keine Rolle	Der Vpn werden keine Rollen zugeschrieben	Ich habe keine Rolle bekommen	Erst kodieren, wenn auf Nachfrage "Wurden Ihnen bestimmte Fähigkeiten oder Eigenschaften zugeschrieben" keine Zuschreibungen einfallen
6.3.14.	Zeitliche Unterschiede bezüglich Rollenzuschreibung durch Eltern	Textstellen geben Aufschluss über eine Veränderung der Rollenzuschreibungen durch die Eltern für das dritte Geschwister über die Zeit. Es muss von der Vpn dezidiert zwischen Zeiten unterschieden werden.	Hat sich über die Schulzeit geändert	

Kategoriensystem zu Atypische Fähigkeit

Frageformulierung im Interview:

- „In manchen Familien unterscheiden sich die Familienmitglieder in Ihren Fähigkeiten. Wie war das bei Ihnen in der Schulzeit? Hatten Sie das Gefühl, dass Sie sich in bestimmten Fähigkeiten von Ihrer Familie unterscheiden?“
- „Welche Fähigkeiten waren das konkret?“

Intercoder-Reliabilität: $\kappa = .79$

Nr.	Kategoriename	Beschreibung	Ankerbeispiele	Kodierregeln
7. Atypische Fähigkeit				
7.1.	Keine atypische Fähigkeit vorhanden	Die Vpn schildert explizit, dass sie/er keine Fähigkeiten hatte, die unüblich in der Familie waren; Keine Nennung; Keine starke Ausprägung (trotz Nennung); Keine prägenden Unterschiede; Atypische Fähigkeiten in Familie zwar vorhanden (z.B. Kluft zwischen Geschlechtern), Vpn alleine unterscheidet aber nichts	Nichts das stark ausgeprägt ist // Nichts nennenswertes // Habe immer alles vereint an Fähigkeiten, die da waren // Mich alleine unterscheidet nichts // Dinge, wo sie den Keim in sich tragen, habe ich weiterentwickelt oder perfektioniert	Muss eine Atypik der Vpn sein. Nicht kodieren, wenn es generell Unterschiede in der Familie gab (z.B. weiblich vs. Männlich)
7.2.	Atypische Fähigkeit vorhanden	//	//	
7.2.1.	Atypischer akademischer Kontext	Eltern sind mit akademischer Welt nicht vertraut oder verbunden; Vpn ist ErsteR in Familie, die/der studiert; Eltern haben keinen akademischen Abschluss / keinen Matura-Abschluss; Eltern verstanden wenig von Schulhalten der Vpn	Eltern sind mit Welt da draußen nicht verbunden // Eltern kennen akademische Welt nicht // Eltern haben mit der Zeit immer weniger verstanden, was ich da mache // Manchmal hatte ich den Wunsch mit Eltern über Themen inhaltlich reden zu können // Manchmal hatte ich den Wunsch meinen Eltern verständlich machen zu können, was ich tue	
7.2.2.	Atypische kognitive Fähigkeit	Atypische Fähigkeit zur Reflexion; Atypische Fähigkeit zu abstraktem Denken; Atypische Fähigkeit zu rational-logischem Denken; Atypische mathematische Fähigkeit; Atypische sprachliche Fähigkeit	Hoffentlich Unterschied in Fähigkeit zur Reflexion // Abstraktes Denken ist meins // Bin theoretischer veranlagt	
7.2.3.	Atypische sozial-emotionale Fähigkeit	Atypische Fähigkeit zur Beziehungsgestaltung; Atypische soziale Fähigkeit; Atypische emotionale Fähigkeit	Kann gut mit Menschen // Umgang mit Menschen fällt mir leicht // Hoffentlich Unterschied in Fähigkeit zur Gestaltung von Beziehung	
7.2.4.	Atypische interessenbezogene	Atypische künstlerische Fähigkeit ; Atypische technische Fähigkeit; Atypischer Ehrgeiz bezüglich Interessen	Eltern haben nicht das Künstlerische entwickelt // Mit Computern // Bin verantwortlich bei Problemen mit	

	Fähigkeit		Computern und löse sie // mit einem anderen Ehrgeiz verbunden; es war einfach mehr Wille dahinter	
7.3.	Zeitliche Unterschiede bezüglich atypischer Fähigkeit	Textstellen geben Aufschluss über eine Veränderung der atypischen Fähigkeit über die Zeit. Es muss von der Vpn dezidiert zwischen Zeiten unterschieden werden.	Hat sich über die Schulzeit geändert	

Kategoriensystem zur Fürsorge

Frageformulierung im Interview:

- „Mit welchen Fähigkeiten oder auch Eigenschaften würden Sie Ihren Vater beschreiben? Damit meine ich besonders im Umgang mit Ihnen in der Schulzeit.“
- „Mit welchen Fähigkeiten oder auch Eigenschaften würden Sie Ihre Mutter beschreiben? Damit meine ich wieder besonders im Umgang mit Ihnen in der Schulzeit.“
- Wenn Sie eine gute Note nach Hause gebracht haben, wie hat Ihre Familie darauf reagiert? Wie wurde die gute Note aufgenommen und wertgeschätzt?

Intercoder-Reliabilität: $\kappa = .80$

Nr.	Kategoriename	Beschreibung	Ankerbeispiele	Kodierregeln
8. Fürsorge				
1) Beachte Frage "Umgang mit guten Noten". 2) Wenn keine Unterscheidung zwischen Elternteilen gemacht wurde, Kodiereinheit sowohl für Vater als auch für Mutter kodieren. 3) Überschneidung mit "Unterstützung" siehe 1. Unterstützung. 4) Überschneidung mit "Kontrolle": nicht kodieren bei "streng" oder "autoritär. 5) Überschneidung mit Wichtigkeit von Erfolg: nicht kodieren bei "hohe Erwartungen" oder "Noten waren wichtig".				
8.1. Fürsorge des Vaters				
8.1.1.	Väterliche Fürsorge vorhanden	//	//	
8.1.1.1.	Vater fördert Ausdruck von Emotionen und Persönlichem der Vpn	Hört zu; Interessiert sich für Vpn; Austausch über Zukunftsvorstellungen; Aktives Fragen nach Befinden und Vorstellungen der Vpn	Frage aktiv, wie es läuft und was ich mir vorstelle // Eltern machten sich Gedanken über meine Zukunft // Hörte mir zu	
8.1.1.2.	Audruck von Emotionen und Persönlichem durch Vater	Teilt eigene Bedürfnisse, persönliche Anliegen und Sorgen mit; kommuniziert Fürsorge / Liebe / Bindung; Mitteilungsbedürftig zu Vpn	Hat klar gemacht, dass sie/er immer da ist, egal was passiert // beschwerte sich bei mir über seine/ihre KollegInnen // jammerte sich bei mir aus	

8.1.1.3.	Verständnis für Vpns Probleme, Sorgen, Bedürfnisse und Brauchen der Eltern	Zeigt Verständnis; Ist froh darüber, was Vpn macht	Ist froh darüber, was ich mache	
8.1.1.4.	Lob und Wertschätzung bei guten Noten	Freut sich über gute Noten; gibt positives Feedback; Zeigt Wertschätzung; Lobt Vpn bei guter Leistung; Ist stolz auf die Leistungen von Vpn; Zeigt positiven Umgang mit Noten von Vpn	Hat sich gefreut über meine Noten // War stolz auf mich	
8.1.1.5.	Emotional positiver Umgang mit Vpn	Ist liebevoll; ist geduldig; ist erklärend; nahm sich viel Zeit für Vpn; hatte enges Verhältnis zu Vpn; ist heimelig; hat Geborgenheit gegeben;	War geduldig // Hat alles ausführlich erklärt	
8.1.2.	Väterliche Fürsorge nicht vorhanden	//	//	
8.1.2.1	Kein Ausdruck von Emotionen und Persönlichem durch Vpn möglich	Dauerhafte physische Abwesenheit des Elternteils trotz Erziehungsauftrag (z.B. arbeitete in einem anderen Land);	Wohnte vermehrt woanders	Nicht kodieren bei dauerhafter physischer Abwesenheit der Vpn (z.B. Internat); nicht kodieren, wenn Elternteil viel arbeitet, aber Zuhause wohnt
8.1.2.2.	Kein Ausdruck von Emotionen und Persönlichem durch Vater	Konnte / Wollte keine Emotionen zeigen; Lässt keine Emotionen zu;	Man sprach nicht über Emotionales oder Persönliches // Sie/Er lässt nichts zu	
8.1.2.3.	Unverständnis für Probleme, Sorgen, Bedürfnisse und Brauchen der Eltern	Unzufriedenheit mit Wünschen, Vorstellungen, Entwicklungen von Vpn	War unzufrieden mit meinen Vorstellungen	
8.1.2.4.	Weder Lob noch Wertschätzung bei guten Noten	Abwertung der Intelligenz und Fähigkeit der Vpn; Kaum/Keine Begeisterung, Lob, oder Freude	Vermittelte, dass Vpn dumm sei / Vermittelte, dass Vpn nichts kann	
8.1.2.5.	Unemotionaler / emotional negativer Umgang	Elternteil ist emotional instabil; ist besitzergreifend; ist distanziert; streitet viel mit Vpn: schreit viel; ist emotionalisierend; ist emotional kalt	Ist besitzergreifend // Ist emotional instabil	
8.1.3.	Väterliche Überfürsorge vorhanden		Sobald es Kinder betrifft, blendet sie ihre soziale Fähigkeit aus und macht sich schnell Sorgen	
8.1.4.	Zeitliche Unterschiede bezüglich Fürsorge des Vaters	Textstellen geben Aufschluss über eine Veränderung der Fürsorge des Vaters über die Zeit. Es muss von der Vpn dezidiert zwischen Zeiten unterschieden werden.	Nach der Pubertät war Elternteil nicht mehr zufrieden mit meiner Entwicklung	
8.2. Fürsorge der Mutter				

8.2.1.	Mütterliche Fürsorge vorhanden	//	//	
8.2.1.1.	Mutter fördert Ausdruck von Emotionen und Persönlichem der Vpn	Hört zu; Interessiert sich für Vpn; Austausch über Zukunftsvorstellungen; Aktives Fragen nach Befinden und Vorstellungen der Vpn	Fragte aktiv, wie es läuft und was ich mir vorstelle // Eltern machten sich Gedanken über meine Zukunft // Hörte mir zu	
8.2.1.2	Audruck von Emotionen und Persönlichem durch Mutter	Teilt eigene Bedürfnisse, persönliche Anliegen und Sorgen mit; kommuniziert Fürsorge / Liebe / Bindung; Mitteilungsbedürftig zu Vpn	Hat klar gemacht, dass sie/er immer da ist, egal was passiert // beschwerte sich bei mir über seine/ihre KollegInnen // jammerte sich bei mir aus	
8.2.1.3	Verständnis für Vpns Probleme, Sorgen, Bedürfnisse und Brauchen der Eltern	Zeigt Verständnis; Ist froh darüber, was Vpn macht	Ist froh darüber, was ich mache	
8.2.1.4	Lob und Wertschätzung bei guten Noten	Freut sich über gute Noten; gibt positives Feedback; Zeigt Wertschätzung; Lobt Vpn bei guter Leistung; Ist stolz auf die Leistungen von Vpn; Zeigt positiven Umgang mit Noten von Vpn	Hat sich gefreut über meine Noten // War stolz auf mich	
8.2.1.5	Emotional positiver Umgang mit Vpn	Ist liebevoll; ist geduldig; ist erklärend; nahm sich viel Zeit für Vpn; hatte enges Verhältnis zu Vpn; ist heimelig; hat Geborgenheit gegeben;	War geduldig // Hat alles ausführlich erklärt	
8.2.2.	Mütterliche Fürsorge nicht vorhanden	//	//	
8.2.2.1	Kein Ausdruck von Emotionen und Persönlichem durch Vpn möglich	Dauerhafte physische Abwesenheit des Elternteils trotz Erziehungsauftrag (z.B. arbeitete in einem anderen Land);	Wohnte vermehrt woanders	Nicht kodieren bei dauerhafter physischer Abwesenheit der Vpn (z.B. Internat); nicht kodieren, wenn Elternteil viel arbeitet, aber Zuhause wohnt
8.2.2.2	Kein Ausdruck von Emotionen und Persönlichem durch Mutter	Konnte / Wollte keine Emotionen zeigen; Lässt keine Emotionen zu;	Man sprach nicht über Emotionales oder Persönliches // Sie/Er lässt nichts zu	
8.2.2.3	Unverständnis für Probleme, Sorgen, Bedürfnisse und Brauchen der Eltern	Unzufriedenheit mit Wünschen, Vorstellungen, Entwicklungen von Vpn	War unzufrieden mit meinen Vorstellungen	
8.2.2.4	Weder Lob noch Wertschätzung bei guten Noten	Abwertung der Intelligenz und Fähigkeit der Vpn; Kaum/Keine Begeisterung, Lob, oder Freude	Vermittelte, dass Vpn dumm sei / Vermittelte, dass Vpn nichts kann	
8.2.2.5	Unemotionaler /	Elternteil ist emotional instabil; ist besitzergreifend;	Ist besitzergreifend // Ist	

	emotional negativer Umgang	ist distanziert; streitet viel mit Vpn: schreit viel; ist emotionalisierend; ist emotional kalt	emotional instabil	
8.2.3.	Mütterliche Überfürsorge vorhanden	Übermäßige Sorgen des Elternteils; Besorgtes Elternteil; Belastungen für Vpn durch jene Sorgen des Elternteils	Sobald es Kinder betrifft, blendet sie ihre soziale Fähigkeit aus und macht sich schnell Sorgen	
8.2.4.	Zeitliche Unterschiede bezüglich Fürsorge der Mutter	Textstellen geben Aufschluss über eine Veränderung der Fürsorge der Mutter über die Zeit. Es muss von der Vpn dezidiert zwischen Zeiten unterschieden werden.	Nach der Pubertät war Elternteil nicht mehr zufrieden mit meiner Entwicklung	

Kategoriensystem zur Kontrolle

Frageformulierung im Interview:

- „Wobei bekamen Sie in Ihrer Freizeit Entscheidungsspielraum? Also wo konnten Sie für sich selbst entscheiden?“
- „Wobei haben Sie klare Grenzen in der Freizeit bekommen? Wo wurde also für Sie entschieden?“
- „Wobei wurde Ihnen Entscheidungsspielraum für die Schule gegeben?“
- „Und wobei wurden Ihnen für die Schule klare Grenzen gesetzt?“

Intercoder-Reliabilität: $\kappa = .84$

Nr.	Kategoriename	Beschreibung	Ankerbeispiele	Kodierregeln
9. Kontrolle				
9.1. Kontrolle durch Eltern				1) Beachte Thema "Eigenschaften der Eltern". 2) Wenn nicht klar ist, in welchem Bereich (Schule, Freizeit) Kontrolle ausgeübt wurde, ist die Analyseeinheit für beide Bereiche zu kodieren
9.1.1. Kontrolle durch Eltern bezüglich Freizeit				
9.1.1.1.	Kontrolle vorhanden durch Eltern bezüglich Freizeit	Vpn formuliert explizit Kontrolle erlebt zu haben; Vpn formuliert explizit keine oder wenig Entscheidungsmacht erlebt zu haben; Eltern entschieden gegen Wunsch von Vpn; Eltern übten Zwang aus; Ein oder beide Elternteile werden als streng beschrieben;	Freiheitsbeschnitt erlebt // Eltern haben Entscheidung negativ beeinflusst // Konnte mich nicht so entscheiden // Wollte andere Sachen machen // Wollte nicht, musste aber tanzen	
9.1.1.2.	Teilweise Kontrolle durch Eltern bezüglich Freizeit	Vpn formuliert explizit, teilweise/mittelmäßig Kontrolle/Entscheidungsspielraum erlebt zu haben; Das Ausmaß der Kontrolle variiert je nach Kontext	Es kam darauf an, in welchem Land wir waren	
9.1.1.3.	Keine Kontrolle durch Eltern bezüglich Freizeit	Vpn formuliert explizit, keine Kontrolle erlebt zu haben; Vpn formuliert explizit, viel Entscheidungsspielraum erlebt zu haben; Vpn stellt die Kontrolle durch die Eltern im Kontrast zu anderen Quellen als wenig dar; Es gab Fremdbestimmung, sie wurde aber nicht als Kontrolle empfunden; Ein oder beide Elternteile werden als nicht streng beschrieben	Nie eingeschränkt im Freizeitverhalten // Eltern haben nie zu sportlichen oder musischen Aktivitäten gezwungen // Keine klaren Grenzen erlebt // Eltern haben nie gefragt, was ich mache // Keine Aktivitäten verboten // Eltern mischten sich nicht ein // Wussten nicht, was ich mache // Zuhause hatte	

			ich mehr Freiheit // Nicht als Einschnitt erlebt	
9.1.1.4.	Zeitliche Unterschiede bezüglich Kontrolle durch Eltern bezüglich Freizeit	Textstellen geben Aufschluss über eine Veränderung der Kontrolle über die Zeit. Es muss von der Vpn dezidiert zwischen Zeiten unterschieden werden.	Hat sich über die Schulzeit geändert	
9.1.2. Kontrolle durch Eltern bezüglich Schule				
9.1.2.1	Kontrolle vorhanden durch Eltern bezüglich Schule	Vpn formuliert explizit Kontrolle erlebt zu haben; Vpn formuliert explizit keine oder wenig Entscheidungsmacht erlebt zu haben; Eltern entschieden gegen Wunsch von Vpn; Eltern übten Zwang aus; Ein oder beide Elternteile werden als streng beschrieben;	Freiheitsbeschnitt erlebt // Eltern haben Entscheidung negativ beeinflusst // Konnte mich nicht so entscheiden // Wollte andere Sachen machen // Wollte nicht, musste aber tanzen	
9.1.2.2	Teilweise Kontrolle durch Eltern bezüglich Schule	Vpn formuliert explizit, teilweise/mittelmäßig Kontrolle/Entscheidungsspielraum erlebt zu haben; Das Ausmaß der Kontrolle variiert je nach Kontext	Es kam darauf an, in welchem Land wir waren	
9.1.2.3	Keine Kontrolle durch Eltern bezüglich Schule	Vpn formuliert explizit, keine Kontrolle erlebt zu haben; Vpn formuliert explizit, viel Entscheidungsspielraum erlebt zu haben; Vpn stellt die Kontrolle durch die Eltern im Kontrast zu anderen Quellen als wenig dar; Es gab Fremdbestimmung, sie wurde aber nicht als Kontrolle empfunden; Ein oder beide Elternteile werden als nicht streng beschrieben	Nie eingeschränkt im Freizeitverhalten // Eltern haben nie zu sportlichen oder musischen Aktivitäten gezwungen // Keine klaren Grenzen erlebt // Eltern haben nie gefragt, was ich mache // Keine Aktivitäten verboten // Eltern mischten sich nicht ein // Wussten nicht, was ich mache // Zuhause hatte ich mehr Freiheit // Nicht als Einschnitt erlebt	
9.1.2.4	Zeitliche Unterschiede bezüglich Kontrolle durch Eltern bezüglich Schule	Textstellen geben Aufschluss über eine Veränderung der Kontrolle über die Zeit. Es muss von der Vpn dezidiert zwischen Zeiten unterschieden werden.	Hat sich über die Schulzeit geändert	
9.1.3. Kontrolle durch Eltern bezüglich Studiumsentscheidung				
9.1.3.1	Kontrolle vorhanden durch Eltern bezüglich Studiumsentscheidung	Vpn formuliert explizit Kontrolle erlebt zu haben; Vpn formuliert explizit keine oder wenig Entscheidungsmacht erlebt zu haben; Eltern entschieden gegen Wunsch von Vpn; Eltern übten Zwang aus; Ein oder beide Elternteile werden als streng beschrieben;	Freiheitsbeschnitt erlebt // Eltern haben Entscheidung negativ beeinflusst // Konnte mich nicht so entscheiden // Wollte andere Sachen machen // Wollte nicht, musste aber tanzen	
9.1.3.2	Teilweise Kontrolle durch Eltern bezüglich Studiumsentscheidung	Vpn formuliert explizit, teilweise/mittelmäßig Kontrolle/Entscheidungsspielraum erlebt zu haben; Das Ausmaß der Kontrolle variiert je nach Kontext	Es kam darauf an, in welchem Land wir waren	

9.1.3.3	Keine Kontrolle durch Eltern bezüglich Studiumsentscheidung	Vpn formuliert explizit, keine Kontrolle erlebt zu haben; Vpn formuliert explizit, viel Entscheidungsspielraum erlebt zu haben; Vpn stellt die Kontrolle durch die Eltern im Kontrast zu anderen Quellen als wenig dar; Es gab Fremdbestimmung, sie wurde aber nicht als Kontrolle empfunden; Ein oder beide Elternteile werden als nicht streng beschrieben	Nie eingeschränkt im Freizeitverhalten // Eltern haben nie zu sportlichen oder musischen Aktivitäten gezwungen // Keine klaren Grenzen erlebt // Eltern haben nie gefragt, was ich mache // Keine Aktivitäten verboten // Eltern mischten sich nicht ein // Wussten nicht, was ich mache // Zuhause hatte ich mehr Freiheit // Nicht als Einschnitt erlebt	
9.1.3.4	Zeitliche Unterschiede bezüglich Kontrolle durch Eltern bezüglich Studiumsentscheidung	Textstellen geben Aufschluss über eine Veränderung der Kontrolle über die Zeit. Es muss von der Vpn dezidiert zwischen Zeiten unterschieden werden.	Hat sich über die Schulzeit geändert	
9.1.4. Einverständnis der Vpn mit Ausmaß der Kontrolle durch Eltern				
9.1.4.1.	Einverständnis mit Ausmaß der Kontrolle durch Eltern	Vpn äußert Zufriedenheit mit dem Ausmaß an Kontrolle; Vpn äußert Rechtfertigung für Ausmaß der Kontrolle; Ausmaß der Kontrolle wurde von Vpn gefordert	Das rechne ich ihnen hoch an // Darüber war ich glücklich // Das war fair // Keine Notwendigkeit für Kontrolle // War erfolgreicheR SchülerIn und bin mit wenig Aufwand durchgekommen // Habe Eltern gebeten, dass sie meine Hausübungen kontrollieren sollen	
9.1.4.2.	Teilweise Einverständnis mit Ausmaß der Kontrolle durch Eltern	Vpn formuliert explizit, dass er/sie teilweise zufrieden war mit dem Ausmaß der Kontrolle	Es ging so	
9.1.4.3.	Kein Einverständnis mit Ausmaß der Kontrolle durch Eltern	Vpn äußert Unmut oder Unzufriedenheit gegen das Ausmaß an Kontrolle; Vpn schildert Belastung durch Ausmaß an Kontrolle	Passte mir nicht folgen zu müssen // War furchtbar // Verantwortung als Belastung erlebt // Das war nicht einfach	
9.1.4.4.	Zeitliche Unterschiede bezüglich Einverständnis der Vpn mit Kontrolle durch Eltern	Textstellen geben Aufschluss über eine Veränderung des Einverständnis der Vpn mit dem Ausmaß der Kontrolle über die Zeit. Es muss von der Vpn dezidiert zwischen Zeiten unterschieden werden.	Hat sich über die Schulzeit geändert	
9.2. Kontrolle durch andere Quellen				Als andere Quellen gelten z.B. Internat, Halbinternat
9.2.1. Kontrolle durch andere Quellen bezüglich Freizeit				

9.2.1.1.	Kontrolle vorhanden durch andere Quellen bezüglich Freizeit	Vpn formuliert explizit Kontrolle erlebt zu haben; Vpn formuliert explizit keine oder wenig Entscheidungsmacht erlebt zu haben; Andere Quelle entschied gegen Wunsch von Vpn; Andere Quellen übten Zwang aus; Andere Quellen werden als streng beschrieben;	Freiheitsbeschnitt erlebt // Konnte mich nicht so entscheiden // Wollte andere Sachen machen // Wollte nicht, musste aber tanzen	
9.2.1.2.	Teilweise Kontrolle durch andere Quellen bezüglich Freizeit	Vpn formuliert explizit, teilweise/mittelmäßig Kontrolle/Entscheidungsspielraum erlebt zu haben; Das Ausmaß der Kontrolle variiert je nach Kontext	Es kam darauf an, in welchem Land wir waren	
9.2.1.3.	Keine Kontrolle durch andere Quellen bezüglich Freizeit	Vpn formuliert explizit, keine Kontrolle erlebt zu haben; Vpn formuliert explizit, viel Entscheidungsspielraum erlebt zu haben; Vpn stellt die Kontrolle durch Andere Quellen im Kontrast zu Eltern als wenig dar; Es gab Fremdbestimmung, sie wurde aber nicht als Kontrolle empfunden; Andere Quellen werden als nicht streng beschrieben	Nie eingeschränkt im Freizeitverhalten // Andere Quellen haben nie zu sportlichen oder musischen Aktivitäten gezwungen // Keine klaren Grenzen erlebt // Andere Quellen haben nie gefragt, was ich mache // Keine Aktivitäten verboten // Andere Quellen mischten sich nicht ein // Wussten nicht, was ich mache // Zuhause hatte ich mehr Freiheit // Nicht als Einschnitt erlebt	
9.2.1.4.	Zeitliche Unterschiede bezüglich Kontrolle durch andere Quellen bezüglich Freizeit	Textstellen geben Aufschluss über eine Veränderung der Kontrolle über die Zeit. Es muss von der Vpn dezidiert zwischen Zeiten unterschieden werden.	Hat sich über die Schulzeit geändert	
9.2.2. Kontrolle durch andere Quellen bezüglich Schule				
9.2.2.1	Kontrolle vorhanden durch andere Quellen bezüglich Schule	Vpn formuliert explizit Kontrolle erlebt zu haben; Vpn formuliert explizit keine oder wenig Entscheidungsmacht erlebt zu haben; Andere Quelle entschied gegen Wunsch von Vpn; Andere Quellen übten Zwang aus; Andere Quellen werden als streng beschrieben;	Freiheitsbeschnitt erlebt // Konnte mich nicht so entscheiden // Wollte andere Sachen machen // Wollte nicht, musste aber tanzen	
9.2.2.2	Teilweise Kontrolle durch andere Quellen bezüglich Schule	Vpn formuliert explizit, teilweise/mittelmäßig Kontrolle/Entscheidungsspielraum erlebt zu haben; Das Ausmaß der Kontrolle variiert je nach Kontext	Es kam darauf an, in welchem Land wir waren	
9.2.2.3	Keine Kontrolle durch andere Quellen bezüglich Schule	Vpn formuliert explizit, keine Kontrolle erlebt zu haben; Vpn formuliert explizit, viel Entscheidungsspielraum erlebt zu haben; Vpn stellt die Kontrolle durch Andere Quellen im Kontrast zu Eltern als wenig dar; Es gab Fremdbestimmung, sie wurde aber nicht als Kontrolle empfunden; Andere Quellen werden als nicht streng beschrieben	Nie eingeschränkt im Freizeitverhalten // Andere Quellen haben nie zu sportlichen oder musischen Aktivitäten gezwungen // Keine klaren Grenzen erlebt // Andere Quellen haben nie gefragt, was ich mache // Keine Aktivitäten verboten // Andere Quellen mischten sich nicht ein // Wussten nicht, was	

			ich mache // Zuhause hatte ich mehr Freiheit // Nicht als Einschnitt erlebt	
9.2.2.4	Zeitliche Unterschiede bezüglich Kontrolle durch andere Quellen bezüglich Schule	Textstellen geben Aufschluss über eine Veränderung der Kontrolle über die Zeit. Es muss von der Vpn dezidiert zwischen Zeiten unterschieden werden.	Hat sich über die Schulzeit geändert	
9.2.3. Kontrolle durch andere Quellen bezüglich Studiumsentscheidung				
9.2.3.1	Kontrolle vorhanden durch andere Quellen bezüglich Studiumsentscheidung	Vpn formuliert explizit Kontrolle erlebt zu haben; Vpn formuliert explizit keine oder wenig Entscheidungsmacht erlebt zu haben; Andere Quelle entschied gegen Wunsch von Vpn; Andere Quellen übten Zwang aus; Andere Quellen werden als streng beschrieben;	Freiheitsbeschnitt erlebt // Konnte mich nicht so entscheiden // Wollte andere Sachen machen // Wollte nicht, musste aber tanzen	
9.2.3.2	Teilweise Kontrolle durch andere Quellen bezüglich Studiumsentscheidung	Vpn formuliert explizit, teilweise/mittelmäßig Kontrolle/Entscheidungsspielraum erlebt zu haben; Das Ausmaß der Kontrolle variiert je nach Kontext	Es kam darauf an, in welchem Land wir waren	
9.2.3.3	Keine Kontrolle durch andere Quellen bezüglich Studiumsentscheidung	Vpn formuliert explizit, keine Kontrolle erlebt zu haben; Vpn formuliert explizit, viel Entscheidungsspielraum erlebt zu haben; Vpn stellt die Kontrolle durch Andere Quellen im Kontrast zu Eltern als wenig dar; Es gab Fremdbestimmung, sie wurde aber nicht als Kontrolle empfunden; Andere Quellen werden als nicht streng beschrieben	Nie eingeschränkt im Freizeitverhalten // Andere Quellen haben nie zu sportlichen oder musischen Aktivitäten gezwungen // Keine klaren Grenzen erlebt // Andere Quellen haben nie gefragt, was ich mache // Keine Aktivitäten verboten // Andere Quellen mischten sich nicht ein // Wussten nicht, was ich mache // Zuhause hatte ich mehr Freiheit // Nicht als Einschnitt erlebt	
9.2.3.4	Zeitliche Unterschiede bezüglich Kontrolle durch andere Quellen bezüglich Studiumsentscheidung	Textstellen geben Aufschluss über eine Veränderung der Kontrolle über die Zeit. Es muss von der Vpn dezidiert zwischen Zeiten unterschieden werden.	Hat sich über die Schulzeit geändert	
9.2.4. Einverständnis der Vpn mit Ausmaß der Kontrolle durch andere Quellen				
9.2.4.1.	Einverständnis mit Ausmaß der Kontrolle durch andere Quellen	Vpn äußert Zufriedenheit mit dem Ausmaß an Kontrolle; Vpn äußert Rechtfertigung für Ausmaß der Kontrolle; Ausmaß der Kontrolle wurde von Vpn gefordert	Das rechne ich ihnen hoch an // Darüber war ich glücklich // Das war fair // Keine Notwendigkeit für Kontrolle // War erfolgreicheR SchülerIn und bin mit wenig	

			Aufwand durchgekommen // Habe Eltern gebeten, dass sie meine Hausübungen kontrollieren sollen	
9.2.4.2.	Teilweise Einverständnis mit Ausmaß der Kontrolle durch andere Quellen	Vpn formuliert explizit, dass er/sie teilweise zufrieden war mit dem Ausmaß der Kontrolle	Es ging so	
9.2.4.3.	Kein Einverständnis mit Ausmaß der Kontrolle durch andere Quellen	Vpn äußert Unmut oder Unzufriedenheit gegen das Ausmaß an Kontrolle; Vpn schildert Belastung durch Ausmaß an Kontrolle	Passte mir nicht folgen zu müssen // War furchtbar // Verantwortung als Belastung erlebt // Das war nicht einfach	
9.2.4.4.	Zeitliche Unterschiede bezüglich Einverständnis der Vpn mit Kontrolle durch andere Quellen	Textstellen geben Aufschluss über eine Veränderung des Einverständnis der Vpn mit dem Ausmaß der Kontrolle über die Zeit. Es muss von der Vpn dezidiert zwischen Zeiten unterschieden werden.	Hat sich über die Schulzeit geändert	

Kategoriensystem zu Elternunterschiede

Frageformulierung im Interview:

- Bei fachlicher Unterstützung „War das bei beiden Eltern gleich?“
- Bei emotionaler Unterstützung „War das bei beiden Eltern gleich?“
- Bei Umgang mit guter Note „War das bei beiden Eltern gleich?“
- Bei Wichtigkeit von Erfolg „War das bei beiden Eltern gleich?“
- Bei Rollenzuschreibung „Wer von Ihren Eltern hat dieses Rollenbild geprägt, wer hat Sie als diese Rolle behandelt?“
- Bei Rollenkonstellation „Wer hat diese Rollenbild(er) geprägt, wer hat [Ihre Geschwister] als diese Rolle behandelt?“
- Bei Kontrolle bezüglich Freizeit „Gab es Unterschiede zwischen Ihren Eltern, wie sie Ihnen für die Freizeit klare Grenzen oder Entscheidungsspielraum gegeben haben?“
- Bei Kontrolle bezüglich Schule „Gab es Unterschiede zwischen Ihren Eltern, wie sie Ihnen für die Schule klare Grenzen oder Entscheidungsspielraum gegeben haben?“

Intercoder-Reliabilität: $\kappa = .81$

Nr.	Kategoriename	Beschreibung	Ankerbeispiele	Kodierregeln
10. Elternunterschiede				Infos sind bei jeweiligen Themen zu finden
10.1. Elternunterschiede bezüglich Unterstützung				Wenn nicht expliziert wird ob es sich um Unterschiede in der fachlichen oder emotionalen Unterstützung handelt, ist die Analyseeinheit für beide Kategorien zu kodieren
10.1.1.	Elternunterschiede vorhanden bezüglich Unterstützung	//	//	
10.1.1.1.	Mutter fachlich unterstützender	Mutter fachlich unterstützender	Mutter fachlich unterstützender	
10.1.1.2.	Vater fachlich unterstützender	Vater fachlich unterstützender	Vater fachlich unterstützender	
10.1.1.3.	Mutter emotional unterstützender	Mutter emotional unterstützender	Mutter emotional unterstützender	

10.1.1.4.	Vater emotional unterstützender	Vater emotional unterstützender	Vater emotional unterstützender	
10.1.2.	Keine Elternunterschiede bezüglich Unterstützung	Explizite Formulierung, dass es keine Unterschiede zwischen Eltern gab / es bei beiden Eltern gleich war; Bei konkreter Frage nach Elternunterschieden schreibt die Vpn beiden Eltern die gleichen Ausprägungen / Vermittlungen bezüglich einer Oberkategorie zu.	Da gab es keine Unterschiede zwischen den Eltern	
10.1.3.	Zeitliche Unterschiede bezüglich Elternunterschiede bezüglich Unterstützung	Textstellen geben Aufschluss über eine Veränderung der Elternunterschiede über die Zeit. Es muss von der Vpn dezidiert zwischen Zeiten unterschieden werden.	Hat sich über die Schulzeit geändert	
10.2. Elternunterschiede bezüglich Wichtigkeit von Erfolg				
10.2.1.	Elternunterschiede vorhanden bezüglich Wichtigkeit von Erfolg	//	//	
10.2.1.1.	Mutter war Erfolg wichtiger	Mutter war Erfolg wichtiger	Mutter war Erfolg wichtiger	
10.2.1.2.	Vater war Erfolg wichtiger	Vater war Erfolg wichtiger	Vater war Erfolg wichtiger	
10.2.2.	Keine Elternunterschiede bezüglich Wichtigkeit von Erfolg	Explizite Formulierung, dass es keine Unterschiede zwischen Eltern gab / es bei beiden Eltern gleich war; Bei konkreter Frage nach Elternunterschieden schreibt die Vpn beiden Eltern die gleichen Ausprägungen / Vermittlungen bezüglich einer Oberkategorie zu.	Da gab es keine Unterschiede zwischen den Eltern	
10.2.3.	Zeitliche Unterschiede bezüglich Elternunterschiede bezüglich Wichtigkeit von Erfolg	Textstellen geben Aufschluss über eine Veränderung der Elternunterschiede über die Zeit. Es muss von der Vpn dezidiert zwischen Zeiten unterschieden werden.	Hat sich über die Schulzeit geändert	
10.3. Elternunterschiede bezüglich Ansicht von Intelligenz				
10.3.1.	Elternunterschiede vorhanden bezüglich Ansicht von Intelligenz	//	//	
10.3.1.1.	Mutter vermittelte Ansicht stärker	Mutter vermittelte Ansicht stärker	Mutter vermittelte Ansicht stärker	
10.3.1.2.	Vater vermittelte Ansicht stärker	Vater vermittelte Ansicht stärker	Vater vermittelte Ansicht stärker	
10.3.1.3.	Mutter wirkte Ansicht stärker entgegen	Mutter wirkte Ansicht stärker entgegen	Mutter wirkte Ansicht stärker entgegen	

10.3.1.4.	Vater wirkte Ansicht stärker entgegen	Vater wirkte Ansicht stärker entgegen	Vater wirkte Ansicht stärker entgegen	
10.3.2.	Keine Elternunterschiede bezüglich Ansicht von Intelligenz	Explizite Formulierung, dass es keine Unterschiede zwischen Eltern gab / es bei beiden Eltern gleich war; Bei konkreter Frage nach Elternunterschieden schreibt die Vpn beiden Eltern die gleichen Ausprägungen / Vermittlungen bezüglich einer Oberkategorie zu.	Da gab es keine Unterschiede zwischen den Eltern	
10.3.3.	Zeitliche Unterschiede bezüglich Elternunterschiede bezüglich Ansicht von Intelligenz	Textstellen geben Aufschluss über eine Veränderung der Elternunterschiede über die Zeit. Es muss von der Vpn dezidiert zwischen Zeiten unterschieden werden.	Hat sich über die Schulzeit geändert	
10.4. Elternunterschiede bezüglich Rollenzuschreibung				
10.4.1.	Elternunterschiede vorhanden bezüglich Rollenzuschreibung	//	//	
10.4.1.1.	Mutter stärker Quelle für Rollenzuschreibung	Mutter stärker Quelle für Rollenzuschreibung	Mutter stärker Quelle für Rollenzuschreibung	
10.4.1.2.	Vater stärker Quelle für Rollenzuschreibung	Vater stärker Quelle für Rollenzuschreibung	Vater stärker Quelle für Rollenzuschreibung	
10.4.2.	Keine Elternunterschiede bezüglich Rollenzuschreibung	Explizite Formulierung, dass es keine Unterschiede zwischen Eltern gab / es bei beiden Eltern gleich war; Bei konkreter Frage nach Elternunterschieden schreibt die Vpn beiden Eltern die gleichen Ausprägungen / Vermittlungen bezüglich einer Oberkategorie zu.	Da gab es keine Unterschiede zwischen den Eltern	
10.4.3.	Zeitliche Unterschiede bezüglich Elternunterschiede bezüglich Rollenzuschreibung	Textstellen geben Aufschluss über eine Veränderung der Elternunterschiede über die Zeit. Es muss von der Vpn dezidiert zwischen Zeiten unterschieden werden.	Hat sich über die Schulzeit geändert	
10.5. Elternunterschiede bezüglich Fürsorge				
10.5.1.	Elternunterschiede vorhanden bezüglich Fürsorge	//	//	
10.5.1.1.	Mutter fürsorglicher	Mutter fürsorglicher	Mutter fürsorglicher	
10.5.1.2.	Vater fürsorglicher	Vater fürsorglicher	Vater fürsorglicher	
10.5.2.	Keine Elternunterschiede bezüglich Fürsorge	Explizite Formulierung, dass es keine Unterschiede zwischen Eltern gab / es bei beiden Eltern gleich war; Bei konkreter Frage nach Elternunterschieden schreibt die Vpn	Da gab es keine Unterschiede zwischen den Eltern	

		beiden Eltern die gleichen Ausprägungen / Vermittlungen bezüglich einer Oberkategorie zu.		
10.5.3.	Zeitliche Unterschiede bezüglich Elternunterschiede bezüglich Fürsorge	Textstellen geben Aufschluss über eine Veränderung der Elternunterschiede über die Zeit. Es muss von der Vpn dezidiert zwischen Zeiten unterschieden werden.	Hat sich über die Schulzeit geändert	
10.6. Elternunterschiede bezüglich Kontrolle				
10.6.1.	Elternunterschiede vorhanden bezüglich Kontrolle	//	//	
10.6.1.1.	Mutter kontrollierender	Mutter kontrollierender	Mutter kontrollierender	
10.6.1.2.	Vater kontrollierender	Vater kontrollierender	Vater kontrollierender	
10.6.2.	Keine Elternunterschiede bezüglich Kontrolle	Explizite Formulierung, dass es keine Unterschiede zwischen Eltern gab / es bei beiden Eltern gleich war; Bei konkreter Frage nach Elternunterschieden schreibt die Vpn beiden Eltern die gleichen Ausprägungen / Vermittlungen bezüglich einer Oberkategorie zu.	Da gab es keine Unterschiede zwischen den Eltern	
10.6.3.	Zeitliche Unterschiede bezüglich Elternunterschiede bezüglich Kontrolle	Textstellen geben Aufschluss über eine Veränderung der Elternunterschiede über die Zeit. Es muss von der Vpn dezidiert zwischen Zeiten unterschieden werden.	Hat sich über die Schulzeit geändert	

Anhang V: Weitere Abbildungen

Abbildung 5: CIPS-Werte (1. Untersuchungsphase).....	160
Abbildung 6: CIPS-Werte (2. Untersuchungsphase).....	160
Abbildung 7: Alter der Versuchspersonen (2. Untersuchungsphase).....	161

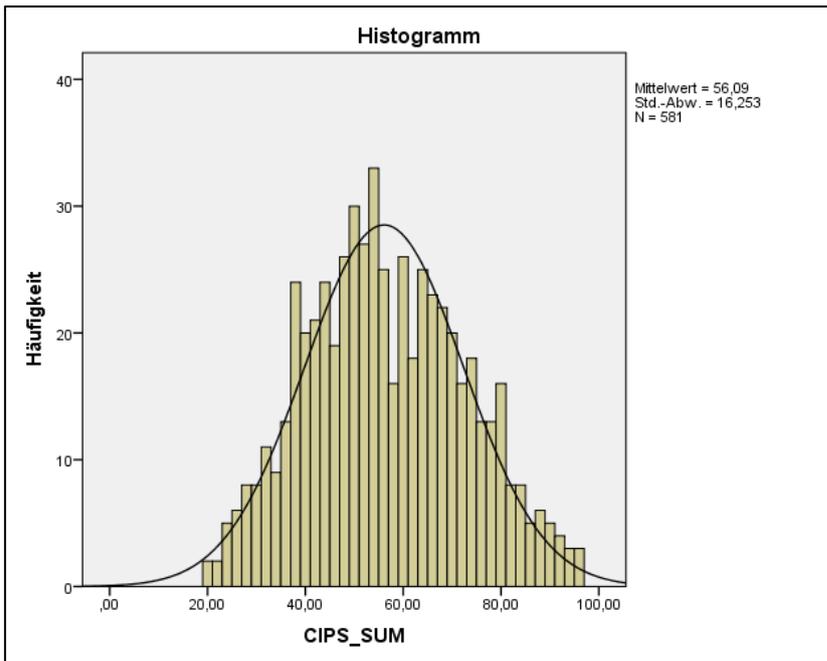


Abbildung 5: CIPS-Werte (1. Untersuchungsphase)

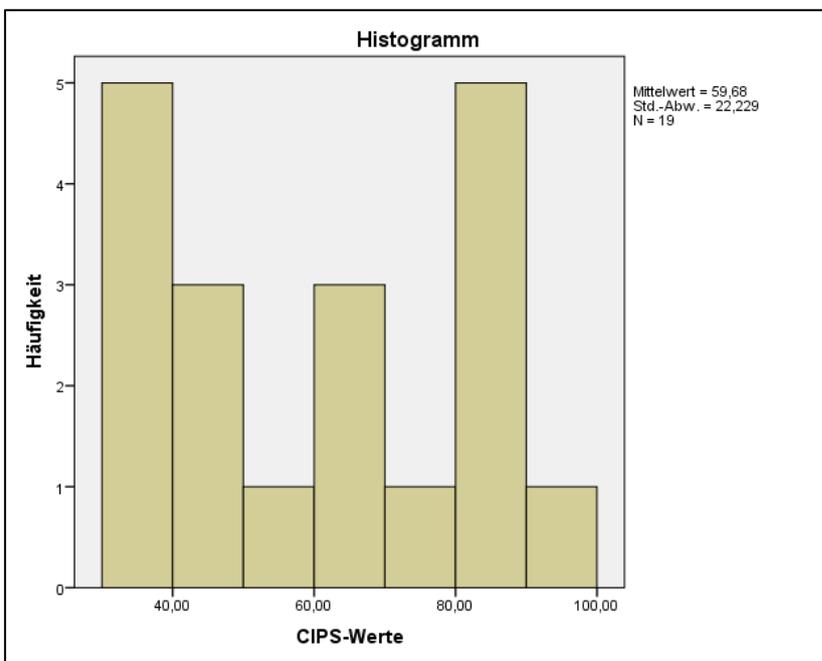


Abbildung 6: CIPS-Werte (2. Untersuchungsphase)

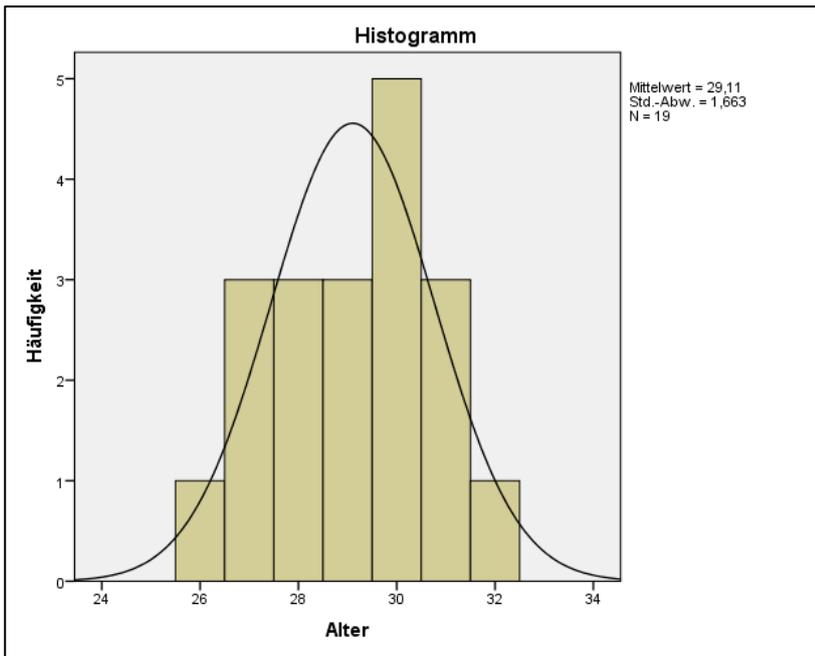


Abbildung 7: Alter der Versuchspersonen (2. Untersuchungsphase)

Anhang VI: Weitere Tabellen

Tabelle 14: Überprüfung der Unterstützung.....	163
Tabelle 15: Überprüfung der Wichtigkeit von Erfolg.....	163
Tabelle 16: Überprüfung der Ansicht über Intelligenz.....	164
Tabelle 17: Überprüfung der Kombination der Ansichten über Intelligenz.....	164
Tabelle 18: Überprüfung der Rollenzuschreibung.....	164
Tabelle 19: Überprüfung der Rollenkombinationen.....	165
Tabelle 20: Überprüfung des Zusammenhangs zwischen Rollenkombination und Identifikation.....	165
Tabelle 21: Überprüfung der Widersprüchlichen Rollenzuschreibung durch Andere.....	166
Tabelle 22: Überprüfung des Zusammenhangs zwischen Valenz der Rollenkombination und Widerspruch durch Andere.....	166
Tabelle 23: Überprüfung der Widersprüchlichen Botschaften innerhalb der Familie.....	166
Tabelle 24: Überprüfung der Rollenkombinationen der Geschwister.....	167
Tabelle 25: Überprüfung der Rollenkonstellation.....	167
Tabelle 26: Überprüfung der Atypischen Fähigkeit.....	168
Tabelle 27: Überprüfung der Fürsorge.....	168
Tabelle 28: Überprüfung der Kontrolle.....	168
Tabelle 29: Überprüfung des Erziehungsstils.....	169
Tabelle 30: Überprüfung der Elternunterschiede.....	169
Tabelle 31: Überprüfung der Fürsorge der Eltern über alle Vpn.....	170
Tabelle 32: Überprüfung des Erziehungsstils des Vaters.....	170
Tabelle 33: Überprüfung des Erziehungsstils der Mutter.....	171
Tabelle 34: Deskriptive Statistken und Itemtrennschärfen (TS) der Items CIPS.....	171

Tabelle 14: Überprüfung der Unterstützung

Art der Unterstützung	Kategorie	Nicht-IP	IP
Fachliche Unterstützung	Viel	0%	27%
	Mittel	0%	18%
	Keine	100%	55%
	* nicht gegeben	13%	33%
	* nicht notwendig / nicht erwünscht	50%	83%
	* nicht möglich	63%	50%
Emotionale Unterstützung	Viel	63%	64%
	Mittel	0%	18%
	Keine	38%	18%
Zufriedenheit	Viel	75%	67%
	Mittel	0%	22%
	Keine	25%	11%

Tabelle 15: Überprüfung der Wichtigkeit von Erfolg

Oberkategorie	Kategorie	Nicht-IP	IP
Wichtigkeit von Erfolg für Eltern	Hoch	25%	36%
	Mittel	50%	36%
	Niedrig	25%	27%
Wichtigkeit von Erfolg für Vpn	Hoch	13%	27%
	Niedrig	0%	0%
Betrachtung der Vpn durch Eltern bezüglich Erfolg	Sehr	83%	67%
	Mittel	0%	0%
	Nicht	17%	11%
	Kein Feedback	0%	22%

Tabelle 16: Überprüfung der Ansicht über Intelligenz

Oberkategorie	Kategorie	Nicht-IP	IP
Vermittlung der Ansicht durch Eltern	Vermittelt	13%	10%
	Nicht vermittelt	75%	70%
	Dagegen gewirkt	13%	20%

Vermittlung der Ansicht durch LehrerInnen	Vermittelt	13%	18%
	Nicht vermittelt	50%	55%
	Dagegen gewirkt	38%	27%
Empfinden der Ansicht durch Vpn	Stark	17%	30%
	Mittel	0%	0%
	Kaum	83%	70%
Kritische Auseinandersetzung mit Konzepten "Erfolg" und/oder "Leistung" und/oder "Intelligenz"		13%	18%

Tabelle 17: Überprüfung der Kombination der Ansichten über Intelligenz

Kombination der Ansichten über Intelligenz	Nicht-IP	IP
Ansicht wurde von Eltern und LehrerInnen vermittelt	13%	9%
Ansicht wurde von Eltern oder LehrerInnen vermittelt	0%	9%
Ansicht wurde weder von Eltern noch von LehrerInnen vermittelt	50%	27%
Ansicht wurde von Eltern oder LehrerInnen entgegengewirkt	25%	36%
Ansicht wurde von Eltern und LehrerInnen entgegengewirkt	13%	18%
Ansicht wurde widersprüchlich zwischen Eltern und LehrerInnen vermittelt	0%	0%

Tabelle 18: Überprüfung der Rollen

Oberkategorie	Kategorie	Nicht-IP	IP
Rollenzuschreibung durch Eltern	Erfolgs-Rolle	75%	55%
	* Erfolg durch Intelligenz	63%	55%
	* Erfolg durch Fleiß	25%	0%
	* Erfolg ohne Begründung	13%	0%
	Misserfolgs-Rolle	0%	27%
	* Misserfolg wegen fehlender Intelligenz	0%	9%
	* Misserfolg wegen fehlendem Fleiß	0%	18%
	* Misserfolg ohne Begründung	0%	0%
	Sozial-emotionale Rolle	0%	36%
	Unsozial/-emotionale Rolle	0%	0%

	Positive Persönlichkeits-Rolle	25%	9%
	* Autarke Persönlichkeits-Rolle	13%	9%
	* Angepasste Persönlichkeits-Rolle	13%	0%
	Negative Persönlichkeits-Rolle	25%	27%
	* Arroganz-Rolle	13%	9%
	* Problemhafte Persönlichkeits-Rolle	13%	18%
	Attraktivitäts-Rolle	0%	0%
	Unattraktivitäts-Rolle	0%	9%
	Sonderrolle	0%	18%
	Interessens-spezifische Rolle	0%	9%
	Sonstige negative Rolle	25%	18%
	Sonstige Persönlichkeits-Rolle	13%	0%
	Keine Rolle	0%	0%
Identifikation der Vpn mit Rollenzuschreibung durch Eltern	Stark	63%	55%
	Mittel	25%	9%
	Keine	13%	45%
Kritische Auseinandersetzung mit Rollenzuschreibung		13%	18%
Parentifizierung gegeben		13%	9%

Tabelle 19: Überprüfung der Rollenkombinationen

Valenz der Rollenkombination	Rollenkombination	Nicht-IP	IP
Positiv besetzt		75%	28%
	Überlegene Rolle	50%	9%
	Überlegen durch Autarkie	13%	0%
	Überlegen durch Anpassung	0%	0%
	Positive Rolle	13%	9%
	Positiv sozial-emotionale Rolle	0%	9%
Negativ besetzt		25%	72%
	Negativ sozial-emotionale Rolle	0%	9%
	Negative Rolle	13%	9%
	Sonderrolle	0%	9%
	Ambivalente Rolle	13%	45%
Neutral besetzt	Neutrale Rolle	0%	0%

Tabelle 20: Überprüfung des Zusammenhangs zwischen Rollenkombination und Identifikation

Valenz der Rollenkombination und Identifikation	Nicht-IP	IP
--	-----------------	-----------

Positive Rollenkombination + starke Identifikation	83%	75%
Positive Rollenkombination + mittlere Identifikation		
Positive Rollenkombination + keine Identifikation	17%	25%
Negative Rollenkombination + keine Identifikation		50%
Negative Rollenkombination + mittlere Identifikation	100%	13%
Negative Rollenkombination + starke Identifikation		38%

Tabelle 21: Überprüfung der Widersprüchlichen Rollenzuschreibung durch Andere

Widerspruch	Nicht- IP	IP
Stark	25%	18%
Mittel	38%	27%
Kein	38%	55%

Tabelle 22: Überprüfung des Zusammenhangs zwischen Valenz der Rollenkombination und Widerspruch durch Andere

Valenz der Rollenkombination und Widerspruch	Nicht- IP	IP
Positive Rollenkombination + Starker Widerspruch, oder Negative Rollenkombination + Kein Widerspruch	38%	64%
Positive Rollenkombination + Mittlerer Widerspruch, oder Negative Rollenkombination + Mittlerer Widerspruch	38%	18%
Positive Rollenkombination + Kein Widerspruch, oder Negative Rollenkombination + Starker Widerspruch	25%	18%

Tabelle 23: Überprüfung der Widersprüchlichen Botschaften innerhalb der Familie

Widersprüchliche Botschaften zwischen Eltern	Nicht- IP	IP
Widerspruch (Anzahl betroffener Elemente)	65% (3.25)	90% (4.5)
Kein Widerspruch (Anzahl betroffener Elemente)	35% (1.75)	10% (0.5)

Tabelle 24: Überprüfung der Rollenkombinationen der Geschwister

Valenz der Rollenkombination	Rollenkombination	Nicht-IP	IP
Positiv		13%	64%
	Überlegene Rolle	0%	18%
	Überlegen durch Autarkie	0%	9%
	Überlegen durch Anpassung	0%	9%
	Positive Rolle	13%	9%
	Positiv sozial-emotionale Rolle	0%	18%
Negativ		63%	64%
	Negativ sozial-emotionale Rolle	0%	18%
	Negative Rolle	50%	18%
	Sonderrolle	13%	18%
	Ambivalente Rolle	0%	9%
Neutral	Neutrale Rolle	0%	9%
Geschwisteranzahl	Keine Geschwister	25%	9%
	Zwei oder mehr Geschwister	13%	36%

Tabelle 25: Überprüfung der Rollenkonstellation

Valenz der Rollenkonstellation	Rollenkonstellation	Nicht-IP	IP
Valenz zugunsten Vpn		50%	0%
	Intellektueller Kontrast zugunsten Vpn	38%	0%
	Allgemeiner Kontrast zugunsten Vpn	13%	0%
	Intellektuell-sozial-emotionaler Kontrast zugunsten Vpn	0%	0%
Valenz zugunsten Geschwister		0%	36%
	Intellektueller Kontrast zugunsten Geschwister	0%	18%
	Allgemeiner Kontrast zugunsten Geschwister	0%	18%
	Intellektuell-sozial-emotionaler Kontrast zugunsten Geschwister	0%	0%
Keine Valenz		50%	64%
	Keine Geschwister vorhanden	25%	9%
	Deckung der Rollenkombinationen	13%	9%
	Weder Kontrast noch Deckung	13%	55%

Tabelle 26: Überprüfung der Atypischen Fähigkeit

Atypische Fähigkeit	Kategorie	Nicht-IP	IP
Keine Atypische Fähigkeit vorhanden		25%	36%
Atypische Fähigkeit vorhanden		75%	64%
	Atypischer akademischer Kontext	38%	18%
	Atypische kognitive Fähigkeit	25%	9%
	Atypische sozial-emotionale Fähigkeit	13%	36%
	Atypische interessenbezogene Fähigkeit	38%	18%

Tabelle 27: Überprüfung der Fürsorge

Fürsorge des Elternteils	Kategorie	Nicht-IP	IP
Fürsorge des Vaters	Stark	50%	27%
	Mittel	50%	36%
	Kaum	0%	36%
	Überfürsorge	0%	0%
Fürsorge der Mutter	Stark	50%	36%
	Mittel	25%	55%
	Kaum	25%	9%
	Überfürsorge	13%	9%
Insgesamt	2x stark	50%	0%
	1x stark, 1x mittel	13%	45%
	1x stark, 1x kaum	0%	18%
	2x mittel	13%	9%
	1x kaum, 1x mittel	13%	27%
	2x kaum	13%	0%

Tabelle 28: Überprüfung der Kontrolle

Kontrolle durch Eltern	Kategorie	Nicht-IP	IP
Kontrolle bezüglich Freizeit	Stark	25%	18%
	Mittel	0%	36%
	Keine	75%	45%
Kontrolle bezüglich Schule	Stark	0%	9%
	Mittel	0%	27%
	Keine	100%	64%

Kontrolle bezüglich Studiumsentscheidung

Stark	20%	13%
Mittel	0%	0%
Keine	80%	88%

Einverständnis mit Ausmaß der Kontrolle

Stark	67%	40%
Mittel	0%	40%
Keines	33%	20%

Insgesamt

2x stark	0%	9%
1x stark, 1x mittel	0%	0%
1x stark, 1x keine	25%	9%
2x mittel	0%	18%
1x keine, 1x mittel	0%	27%
2x keine	75%	36%

Tabelle 29: Überprüfung des Erziehungsstils

Erziehungsstil	Bedingung	Nicht-IP	IP
Optimal	Fürsorge hoch, Kontrolle niedrig	63%	36%
Liebevolle Einschränkung	Fürsorge hoch, Kontrolle hoch	0%	0%
Lieblose Kontrolle	Fürsorge niedrig, Kontrolle hoch	0%	9%
Vernachlässigung	Fürsorge niedrig, Kontrolle niedrig	13%	18%
Undifferenziert	Keine der anderen Erziehungsstile treffen zu	25%	36%

Tabelle 30: Überprüfung der Elternunterschiede

Elemente der Erziehung	Kategorie	Alle Vpn
Unterstützung	Elternunterschiede vorhanden	92%
	* Mutter fachlich unterstützender	71%
	* Vater fachlich unterstützender	29%
	* Mutter emotional unterstützender	92%
	* Vater emotional unterstützender	8%
	Keine Elternunterschiede vorhanden	8%
Wichtigkeit von Erfolg	Elternunterschiede vorhanden	88%
	* Mutter war Erfolg wichtiger	57%
	* Vater war Erfolg wichtiger	43%
	Keine Elternunterschiede vorhanden	13%

Rollenzuschreibung	Elternunterschiede vorhanden	69%
	* Mutter stärker Quelle für Rollenzuschreibung	60%
	* Vater stärker Quelle für Rollenzuschreibung	40%
	Keine Elternunterschiede vorhanden	31%
Fürsorge	Elternunterschiede vorhanden	80%
	* Mutter fürsorglicher	75%
	* Vater fürsorglicher	25%
	Keine Elternunterschiede vorhanden	20%
Kontrolle	Elternunterschiede vorhanden	77%
	* Mutter kontrollierender	62%
	* Vater kontrollierender	38%
	Keine Elternunterschiede vorhanden	24%

Tabelle 31: Überprüfung der Fürsorge der Eltern über alle Vpn

Fürsorge des Elternteils	Kategorie	Alle Vpn
Vater	Stark	37%
	Mittel	42%
	Kaum	21%
	Überfürsorge	0%
Mutter	Stark	47%
	Mittel	42%
	Kaum	11%
	Überfürsorge	11%

Tabelle 32: Überprüfung des Erziehungsstils des Vaters

Erziehungsstil	Bedingung	Nicht-IP	IP	Alle Vpn
Optimal	Fürsorge hoch, Kontrolle niedrig	50%	9%	26%
Liebevolle Einschränkung	Fürsorge hoch, Kontrolle hoch	0%	0%	0%
Lieblose Kontrolle	Fürsorge niedrig, Kontrolle hoch	0%	9%	5%
Vernachlässigung	Fürsorge niedrig, Kontrolle niedrig	13%	27%	21%
Undifferenziert	Keine der anderen Erziehungsstile treffen zu	38%	45%	47%

Tabelle 33: Überprüfung des Erziehungsstils der Mutter

Erziehungsstil	Bedingung	Nicht-IP	IP	Alle Vpn
Optimal	Fürsorge hoch, Kontrolle niedrig	63%	36%	47%
Liebevolle Einschränkung	Fürsorge hoch, Kontrolle hoch	0%	0%	0%
Lieblose Kontrolle	Fürsorge niedrig, Kontrolle hoch	0%	0%	0%
Vernachlässigung	Fürsorge niedrig, Kontrolle niedrig	13%	0%	5%
Undifferenziert	Keine der anderen Erziehungsstile treffen zu	25%	64%	47%

Tabelle 34: Deskriptive Statistiken und Itemtrennschärfen (TS) der Items CIPS

CIPS: Cronbachs Alpha = .92	M	SD	TS
Ich habe oft bei einer Aufgabe Erfolg gehabt, obwohl ich vorher Angst hatte zu versagen.	3.49	1.19	0.44
Ich kann den Eindruck erwecken, kompetenter zu sein, als ich wirklich bin.	3.25	1.20	0.16
Wenn es möglich ist, vermeide ich jemanden zu beurteilen und habe Angst davor, selbst beurteilt zu werden.	2.58	1.18	0.52
Wenn Leute mich wegen einer Leistung loben, habe ich Angst davor, ihren Erwartungen in Zukunft nicht entsprechen zu können.	2.57	1.39	0.68
Manchmal denke ich, meine gegenwärtige Position oder meinen momentanen Erfolg erlangt zu haben, weil ich zur richtigen Zeit am richtigen Platz war oder die richtigen Leute kannte.	2.97	1.39	0.36
Ich habe Angst, dass Leute, die mir wichtig sind, herausbekommen, dass ich nicht so fähig bin, wie sie glauben.	2.41	1.40	0.73
Ich neige dazu, mich mehr an meine weniger guten als an meine besten Leistungen zu erinnern.	2.84	1.31	0.66
Ich erledige selten ein Vorhaben oder eine Aufgabe so gut, wie ich gerne möchte.	2.66	1.28	0.48
Manchmal glaube ich, dass mein beruflicher Erfolg durch einen Irrtum zustande gekommen ist.	1.74	1.13	0.61
Es fällt mir schwer, Komplimente oder Lob für meine Intelligenz oder meine Leistung entgegenzunehmen.	2.63	1.35	0.60
Manchmal habe ich das Gefühl, dass ich meinen Erfolg einer Art von Glück zu verdanken habe.	2.52	1.29	0.52
Zeitweise bin ich enttäuscht über meine gegenwärtigen Leistungen und denke, dass ich viel mehr erreichen hätte müssen.	3.31	1.36	0.57
Manchmal habe ich Angst, dass die anderen merken, wie wenig ich eigentlich weiß und kann.	2.54	1.41	0.75
Ich fürchte oft, dass ich bei einer neuen Aufgabe versagen könnte, obwohl mir im Allgemeinen gelingt, was ich versuche.	2.82	1.35	0.76

Wenn mir etwas gelungen ist und meine Leistung anerkannt wird, beginne ich zu zweifeln, dass ich das Erreichte wiederholen kann.	2.21	1.26	0.73
Wenn ich für eine Leistung viel Lob und Anerkennung bekomme, neige ich dazu, die Wichtigkeit dessen, was ich vollbracht habe, herunter zu spielen.	3.31	1.26	0.58
Oft vergleiche ich meine Fähigkeiten mit denen der Menschen in meiner Umgebung und denke, dass die anderen vermutlich intelligenter sind als ich.	2.86	1.41	0.65
Ich mache mir oft Sorgen, dass mir ein Vorhaben nicht gelingt oder dass ich eine Prüfung nicht bestehe, obwohl andere beachtliches Vertrauen in meinen Erfolg haben.	2.99	1.35	0.72
Wenn mir irgendeine Art der Anerkennung wie z.B. eine Beförderung bevorsteht, zögere ich darüber zu reden, bis es tatsächlich geschehen ist.	3.27	1.30	0.38
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.	3.10	1.26	0.50

Hiermit bestätige ich, dass die vorliegende Arbeit in allen relevanten Teilen selbständig durchgeführt wurde.

Andreas Zall

Wien, Oktober 2014

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Andreas Zall
Geburtsdatum: 3. März 1989
Geburtsort: Wien
Adresse: Hockegasse 25/10, 1180 Wien
Mobil: 068181773527
E-Mail: andi.zall@gmail.com

Bildungsweg

Seit 2013 Bachelorstudium Kultur- und Sozialanthropologie an der Universität Wien
06/2012 – 12/2012 Auslandssemester an der NTNU, Norwegen
10/2008 – 12/2014 Diplomstudium Psychologie an der Universität Wien, Schwerpunkt Bildungs- sowie Angewandte Kinder- und Jugendpsychologie
09/1999 – 06/2007 AHS mit Reifeprüfung, Wien
09/1995 – 06/1999 Volksschule, Wien

Berufserfahrungen

Seit 10/2008 Betreuung von Menschen mit Behinderung und/oder psychischer Erkrankung bei KoMiT GmbH
02/2009 – 06/2011 Freizeitbetreuung eines Jugendlichen mit Entwicklungsverzögerung
03/2009 – 06/2009 Praktikum im Kinderbetreuungsverein Funkelstein im Ausmaß von 100 Stunden
08/2008 Fundraising für Amnesty International bei talk2move
11/2007 – 07/2008 Zivildienst bei KoMiT GmbH

Zusatzausbildungen

Seit 09/2014 Theaterpädagogik II an der PH Linz
09/2013 – 06/2014 Theaterpädagogik I an der PH Linz
2008 Ausbildung zum Babysitter-Kinderbetreuer im Ausmaß von 20 Stunden
2007 Weiterbildung in Projektmanagement im Ausmaß von 76 Stunden
2006 Weiterbildung in Konfliktmanagement im Ausmaß von 30 Stunden
Weiterbildung in Mediation im Ausmaß von 10 Stunden
2005 Weiterbildung in Präsentation im Ausmaß von 20 Stunden
Weiterbildung in Kommunikation im Ausmaß von 15 Stunden

Ehrenamtliche Tätigkeiten

11/2010 – 06/2012	Verein lobby.16 – Unterstützung unbegleiteter junger Flüchtlinge in Ausbildungsfragen sowie beim Einstieg ins Berufsleben
11/2010 – 06/2012	Leiter des Theater Grenzenlos - Interkulturelles Improvisationstheater mit Menschen mit und ohne Migrationshintergrund
08/2008 – 07/2009	Amnesty International Netzwerk LGBT

Weitere Kenntnisse und Fähigkeiten

Sprachkenntnisse	Deutsch (Erstsprache) Englisch (ausgezeichnet) Französisch (Maturaniveau) Norwegisch (Bokmål) (Grundkenntnisse)
EDV-Kenntnisse	MS-Office, SPSS, MaxQDA