



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Arbeitstitel

„Das Impostor Phänomen und seine Rolle als Lernbarriere im
Schulkontext“

Bianca Exner

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, März 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt: Psychologie

Betreuerin / Betreuer: Univ. Prof. Dipl. Psych. Dr. Barbara Schober

Danksagung

Mein herzlichster Dank gilt meinen Eltern, Gerhard und Elfriede Exner, die mir mein Studium ermöglicht, mich in jeder Situation unterstützt und mich gelehrt haben, den Weg zu genießen, statt achtlos zum Ziel zu hasten.

Ein ganz besonderer Dank gilt meinem lieben Rudi Munzenrieder, der mich stets ermuntert, mir eine starke Schulter zum Anlehnen gegeben und Ordnung in mein Chaos gebracht hat.

Danken möchte ich auch all meinen lieben Freunden und ganz besonders Alexandra Patzak, Carina Supper und Michael Thell für die vielen schönen und gemütlichen Gespräche in hektischen Zeiten.

Last but not least, herzlichen Dank an Marlene Kollmayer und Gregor Jöstl, die mich bei meiner Diplomarbeit mit wertvollen Anregungen unterstützt haben.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	iii
1 Einleitung.....	1
2 Das Impostor Phänomen.....	2
2.1 Komponenten des Impostor Phänomens.....	4
2.2 Impostor Phänomen im Bereich der Schule.....	7
3 Das Sozial Kognitive Modell von Dweck und Leggett (1988).....	9
3.1 Zielorientierung	10
3.1.1 Lernzielorientierung	11
3.1.2 Leistungszielorientierung	12
3.2 Das Fähigkeitsselbstkonzept.....	15
3.3 Die impliziten Theorien der Intelligenz	16
4 Lernstrategien	18
4.1 Das Impostor Phänomen in verschiedenen Lernphasen.....	19
5 Zielsetzung und Fragestellungen.....	20
5.1 Ausprägung des Impostor Phänomens bei Schülerinnen und Schülern der siebten bis zehnten Schulstufe	21
5.2 Impostor Phänomen und motivationale Variablen des Sozial Kognitiven Modells... ..	22
5.3 Impostor Phänomen und Lernstrategien	26
6 Methode.....	27
6.1 Untersuchungsplan.....	27
6.2 Das Erhebungsinstrument	28
6.3 Beschreibung der Stichprobe	31
6.3.1 Stichprobe der hochleistenden Schülerinnen und Schüler.....	33
6.4 Durchführung der Untersuchung	35
6.5 Auswertungsverfahren	36
7 Ergebnisse	39
7.1 Ausprägung des Impostor Phänomens unter Schülerinnen und Schülern	39
7.2 Impostor Phänomen und motivationale Variablen des SKM	40
7.3 Impostor Phänomen als Prädiktor der Zielorientierung	44
7.4 Impostor Phänomen und Lernstrategien	48
8 Zusammenfassung und Diskussion	48

8.1	Ausprägung des Impostor Phänomens bei Schülerinnen und Schülern der siebten bis zehnten Schulstufe	49
8.2	Impostor Phänomen und selbstbezogene Kognitionen	50
8.3	Impostor Phänomen und Zielorientierung	52
8.4	Prädiktoren der Zielorientierung	53
8.5	Das Impostor Phänomen und Lernstrategien	55
8.6	Einschränkungen der Studie	56
9	Fazit und Ausblick	58
10	Literaturverzeichnis	60
11	Abbildungsverzeichnis	67
12	Tabellenverzeichnis	67
13	Anhangsverzeichnis	68
14	Anhang	70

1 Einleitung

Clance (1985) beschreibt anhand des Impostor Phänomens Menschen, die objektiv als erfolgreich betrachtet werden können, dies selbst jedoch nicht anerkennen. Herausragende Leistungen und Lob werden von den Betroffenen abgewertet. Sie erklären sich ihren Erfolg durch Glück, Zufall, gute Beziehungen oder harte Arbeit. Die eigene Intelligenz sowie eigene Fähigkeiten werden nicht als positiv betrachtet. Der Beitrag der eigenen Person zum erbrachten Erfolg wird unterschätzt. Wie sich Impostor Gefühle und Gedanken, die Lobabwertung sowie die problematischen Ursachenzuschreibungen auf den Berufs bzw. Studienalltag auswirken wurde bereits in einigen Studien untersucht (King & Cooley, 1995; Cowman & Ferrari, 2002; Kumar & Jagacinski, 2006; Craddock et al., 2011, Jöstl et al., 2012). Trotzdem sich die Studien auf verschiedenste Aspekte beziehen, stützen die Ergebnisse die postulierte Annahme von Clance und O'Toole (1988), die das Impostor Phänomen als Barriere im Hinblick auf Erfolg und Leistung sehen. Nach Kumar und Jagacinski (2006) ist das Impostor Phänomen verbunden mit mangelndem Vertrauen in die eigene Intelligenz sowie mit Prüfungsangst. In einer aktuelleren Studie von Jöstl et al. (2012) berichten österreichische Doktorandinnen und Doktoranden, die vom Impostor Phänomen betroffen sind, über niedrigere Selbstwirksamkeit in Bezug auf ihre Forschungsarbeiten. Das bedeutet, dass viele betroffene Akademikerinnen und Akademiker nicht davon überzeugt sind, angestrebte Resultate tatsächlich erreichen zu können. Impostor Gefühle und Gedanken behindern demnach eine realistische Sicht auf eigene Kompetenzen und Möglichkeiten. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, zu klären, ob und in welchem Ausmaß die Impostor Problematik bereits im Schulkontext zu beobachten ist. Dieser wurde in bisherigen Forschungsarbeiten vernachlässigt und nur wenige Studien beschäftigen sich mit Kindern und Jugendlichen (Chayer & Bouffard, 2010, Caselman et al., 2006). Es wird angenommen, dass bei Vorliegen der Problematik auch im Schulalltag mit Einschränkungen zu rechnen ist und Impostor Gedanken und Gefühle bereits in jungen Jahren eine Barriere darstellen. Die Zielorientierung steht dabei aufgrund ihrer wesentlichen Rolle innerhalb des Lernprozesses im Fokus. Covington (2000) beschäftigte sich eingehend mit der Theorie der Ziele/Zielorientierung und gibt an, dass jede Handlung erst durch die ihr vorausgehenden Ziele Sinn und Richtung erfährt und dass Qualität und Intensität der Handlung sich

verändern, wenn die Ziele sich verändern. Covington (2000) kritisiert, dass die Zieltheorie noch lückenhaft sei und man nicht wisse, wieso eine bestimmte Zielorientierung präferiert wird. Dweck und Leggett (1988) haben bereits versucht, durch ihr Sozial Kognitives Modell eine Erklärung zu finden. Hier wird die implizite Theorie der Intelligenz als Wirkfaktor angenommen. Zielorientierungen müssten demnach aus der Überzeugung resultieren, die man bezüglich der Veränderbarkeit der eigenen Intelligenz und Kompetenz vertritt. Zusätzlich zu den impliziten Theorien der Intelligenz wird das Fähigkeitsselbstkonzept als Prädiktor genannt und geprüft (Dinger et al., 2013). In der vorliegenden Studie soll untersucht werden, ob das Impostor Phänomen mit dem Fähigkeitsselbstkonzept und einer bestimmten impliziten Theorie der Intelligenz verbunden ist und ob es zusätzlich zu den beiden motivationalen Variablen einen Beitrag zur Erklärung der Zielorientierung von Schülerinnen und Schülern leistet.

Im Folgenden soll zunächst das Impostor Phänomen anhand der Komponenten von Clance (1985) erklärt werden. Anschließend wird das Sozial Kognitive Modell von Dweck und Leggett (1988) mit seinen motivationalen Variablen vorgestellt. Darauf aufbauend wird die Zielorientierung näher erläutert und deren mögliche und bisher bekannte Prädiktoren vorgestellt. Das Impostor Phänomen wird anschließend als möglicher Prädiktor in Relation zur Zielorientierung gesetzt und anhand bisheriger Ergebnisse diskutiert. Darauf aufbauend werden Fragestellungen und Hypothesen formuliert, die in Kapitel 5 vorgestellt werden. Der Methodenteil beinhaltet Informationen über den Untersuchungsplan, über das Erhebungsinstrument, über die Stichprobe sowie über die tatsächliche Durchführung. Im Anschluss an die Beschreibung der angewandten Analyseverfahren werden die Ergebnisse vorgestellt und nachfolgend diskutiert.

2 Das Impostor Phänomen

Der Begriff „Impostor Phänomen“ wurde von Pauline R. Clance und Suzanne A. Imes (1978) geprägt und stammt ursprünglich aus dem klinischen Kontext. Die beiden Psychotherapeutinnen berichten von Klientinnen, die gute Leistungen erbringen und Erfolge erzielen, sich selbst aber für inkompetent und unzulänglich halten. Die meisten konsultierten aufgrund belastender Versagensängste und der sich dadurch ergebenden Hindernisse und

Barrieren eine der beiden Therapeutinnen. Es wird beispielsweise von einer Professorin berichtet, die der Meinung war, nicht kompetent genug für die Arbeit an der Universität zu sein. Sie habe nur durch einen Fehler das Auswahlverfahren bestanden. Eine andere Vorsitzende aus demselben Arbeitsbereich meinte ebenfalls, nur deshalb die berufliche Stelle inne zu haben, weil ihre Fähigkeiten von anderen überschätzt wurden (Clance & Imes 1978). Clance und Imes (1978) beschrieben daraufhin das Impostor Phänomen mit all seinen Komponenten, schlugen Behandlungsmethoden vor und entwickelten ein Inventar zur Abklärung von Impostor Gefühlen und Gedanken (Impostor Phenomenon Scale, Clance 1985). Der Begriff „Impostor“ wurde gewählt, um die Problematik möglichst treffend zu beschreiben. Er stammt aus dem Englischen und bedeutet ins Deutsche übersetzt: Betrüger, Hochstapler. Bereits im Lateinischen findet sich der Begriff „impostor“ mit dem dazugehörigen Verb „imponere“, das u.a. mit den Worten: hintergehen, hinters Licht führen, täuschen oder betrügen übersetzt wird. Der Ausspruch einer Klientin macht den Zusammenhang mit dem genannten Begriff sehr deutlich:

“I was convinced that I would be discovered as a phony as I took my comprehensive doctoral examination. I thought the final test had come. In one way I was somewhat relieved at this prospect because the pretense would finally be over. I was shocked when my chairman told me that my answers were excellent and that my paper was one of the best he had seen in his entire career.”
(Clance & Imes, 1978, S. 241-242)

Betroffene unterschätzen ihr intellektuelles Potential und nehmen gute Leistungen nicht als solche an. Sie sind nicht stolz auf ihre Erfolge und haben das Gefühl, Anforderungen nicht durch eigenes Können und Wissen sondern dank externer Faktoren gemeistert zu haben. Glück, Vetternwirtschaft oder der eigene Charme dienen zur Erklärung. Die Vielzahl an Aspekten, die mit dem Impostor Phänomen in Verbindung gebracht werden (Clance, 1985; Clance & O’Toole, 1988), werden in sechs Haupt- und einige NebenkompONENTEN zusammengefasst. Zum besseren Verständnis und zur Übersicht werden diese im Folgenden näher erläutert.

2.1 Komponenten des Impostor Phänomens

Clance (1985) beschreibt charakteristische Aspekte für Personen, die vom Impostor Phänomen betroffen sind. Eine Betroffene oder ein Betroffener muss dabei nicht alle Charakteristika zeigen, wird aber zumindest zwei oder drei davon äußern. Die Komponenten werden im Folgenden vorgestellt.

Impostor Kreislauf

Aus den bereits genannten Beispielen wird deutlich, dass sich Menschen, die vom Impostor Phänomen betroffen sind, in einem Teufelskreis befinden. Die schlussendlich herausragenden Leistungen der eben zitierten Klientin scheinen ein Aha – Erlebnis auszulösen. Sie ist schockiert und verwundert über das Zustandekommen. Viele wären erleichtert und würden das Ergebnis als Bestätigung des eigenen Potentials sehen. Sie ist jedoch weiterhin geplagt von Selbstzweifel und der ständigen Sorge um die eigene Leistung. Statt eine Erkenntnis zu gewinnen, versucht sie, die Situation durch externe Faktoren zu erklären. Der Impostor Kreislauf, den Clance (1985) beschreibt (Abbildung 1), beginnt, wie im Beispiel der Doktorandin, mit einer Leistungssituation. Die betroffene Person ist mit einer Situation konfrontiert, in der Leistung erbracht werden soll. Dieser Situation begegnet sie mit Selbstzweifel, Sorge und Angst. Es wird gefürchtet, den Anforderungen nicht entsprechen zu können. Viele Betroffene bringen in Folge nicht die benötigte Motivation und Kraft auf, um die Aufgabe in Angriff zu nehmen und reagieren mit Prokrastination. Sie schieben die Arbeit auf. Schlussendlich möchten sie die Aufgabe trotzdem erfüllen und beginnen, hart zu arbeiten. Die harte Arbeit ist begleitet von Zeitdruck, Panik und Verzweiflung und stellt eine große Stresssituation dar. Andere begegnen der Leistungssituation, ohne Aufschiebungsverhalten, sofort mit harter Arbeit. Sie sind der Meinung nicht über das nötige Können und Wissen zu verfügen und dies nur durch große Anstrengung wett machen zu können. Die Ressourcen Zeit und Anstrengung werden hier ungeschickt eingesetzt (Clance, 1985). Am Ende der Prüfungs- oder Leistungssituation stehen erneut gute Ergebnisse. Es folgen Lob und Anerkennung sowie eine kurzweilige Erleichterung darüber, dass es „doch noch gut gegangen ist“. Bei der nächsten Anforderung jedoch kehren die Selbstzweifel und die Sorgen zurück. Der letzte Erfolg scheint vergessen und wurde

ohnehin nur durch beispielsweise Glück erreicht. An dieser Stelle beginnt der Kreis von Neuem. Für Betroffene des Impostor Phänomens scheinen Erfolge keine Bestätigung für besondere Fähigkeiten zu sein. Sie sind der Meinung, dass ihr problematisches Handeln in Leistungssituationen sich bewährt und zielführend ist. Aufgrund dieser Annahmen ist der Kreis und somit die Denkweise von Betroffenen kaum oder nur sehr schwer zu durchbrechen.

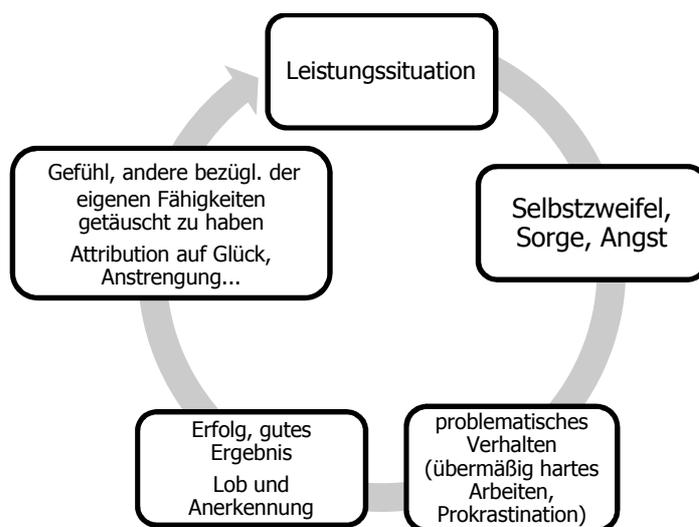


Abbildung 1: Impostor Kreislauf nach Clance (1985)

Das Bedürfnis der/die Beste zu sein

Clance (1985) beschreibt, dass Betroffene des Impostor Phänomens sehr oft gute Leistungen erzielen und an vielen Stationen ihres Lebens zu den „Besten“ zählen. Sie sind es gewohnt, Erfolg zu haben. Diese Position muss aber oft neu erkämpft werden. In einem neuen Umfeld ist man mit Menschen konfrontiert, die vielleicht ebenfalls herausragende Fähigkeiten besitzen. Der Gedanke, nicht mehr an erster Stelle stehen zu können, setzt unter Druck. Andere werden überschätzt, die eigenen Fähigkeiten abgewertet oder schlichtweg übersehen. Clance (1985) nennt den Eintritt in die Universität als Beispiel für eine solche Situation, in der man sich neu orientieren und aufs Neue beweisen muss. Hier sind Menschen anzutreffen, die ebenfalls über großes Potential verfügen und einen neuen Bezugsrahmen bilden. Als weitere Beispiele sind der Eintritt in die Schule oder der Übergang

in die Sekundarstufe zu sehen, mit dem ich mich in meiner Arbeit näher beschäftigen möchte. Sieht sich eine Betroffene oder ein Betroffener nicht als zu den Besten gehörig, herrschen in Folge große Zweifel an sich sowie an den eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen.

Der Superfrau/Supermann Komplex

Clance (1985) beschreibt Betroffene des Impostor Phänomens als in jeder Hinsicht perfektionistisch. Sie sind davon überzeugt, dass intelligente Menschen alles mit Leichtigkeit und ohne viel Anstrengung erreichen könnten. Stoßen sie auf persönliche Grenzen oder sind mit schwer zu bewältigenden Aufgaben konfrontiert, zweifeln sie an ihrer Fähigkeit bzw. sehen dies als Beleg für ihre vermutete Inkompetenz.

Angst vor Misserfolg

Wie schon aus dem Impostor Kreislauf hervorgeht, besteht bei betroffenen Menschen eine ständige und schwer zu durchbrechende Angst vor Misserfolg. Nachdem ein Ziel gesetzt wurde, folgt sofort die Angst, dieses nicht erreichen zu können. Die Meinung anderer zur eigenen Leistung hat für Betroffene des Impostor Phänomens einen enorm großen Stellenwert. Fehler oder ein Scheitern werden demnach als Demütigung oder Beschämung gesehen. Sie fürchten, dass durch einen Misserfolg das eigene Unvermögen und die eigene Inkompetenz ans Licht kämen und sie als Betrüger entlarvt würden.

Leugnung der eigenen Kompetenz und Lobabwertung

Gute Leistungen und Ergebnisse, sich wiederholende Erfolge sowie Lob und Anerkennung sind objektive Beweise für großes Potential und herausragende Fähigkeiten. Subjektiv betrachtet sehen Betroffene des Impostor Phänomens darin keinen Beleg für ihre Kompetenz. Lob und Anerkennung werden abgewertet. Personen beziehen sich in ihrem Lob auf Kompetenzen, die Betroffene bei sich selbst nicht finden können. Für sie sind Erfolge lediglich Zeichen dafür, dass sie durch große Anstrengung oder glückliche Umstände erneut über das wahre Fähigkeitsniveau hinwegtäuschen konnten.

Angst vor Erfolg

Obwohl Betroffene des Impostor Phänomens den Wunsch haben, erfolgreich zu sein und zu den Besten zu gehören, fürchten sie gerade jene Konsequenzen, die aus Erfolgen resultieren. Clance (1985) beschreibt diese Angst als vordergründig weibliches Problem und bezieht sich hier auf Beziehungsaspekte. Es handelt sich um Angst vor sozialer Zurückweisung und einem „Anderssein“. Frauen möchten dabei nicht aus ihrer weiblichen Rolle fallen und haben Angst davor, erfolgreicher zu sein als bspw. ihr Partner. Sie möchten vermeiden, bedrohlich und un-feminin zu wirken. Clance (1985) bezieht die Ängste jedoch nicht nur auf Beziehungen zwischen Mann und Frau. Wird Erfolg als untypisch für die eigene Familie oder die eigenen Landsleute gesehen, entstehen auch hier Unsicherheit und Angst. Die Aufmerksamkeit anderer ist ebenfalls eine häufig zu beobachtende Konsequenz von Erfolg. Gute Leistungen werden anerkannt und gelobt. Man möchte vorhandenes Potential nutzen. Zusätzliche Aufgaben und ein vergrößerter Verantwortungsbereich sind eine mögliche Folge. Dieser Anforderungszuwachs setzt Betroffene des Impostor Phänomens enorm unter Druck und steigert die Leistungsangst. Der Aspekt der Angst zieht sich durch jede der genannten Komponenten und ist ständiger Begleiter der Betroffenen.

2.2 Impostor Phänomen im Bereich der Schule

Clance (1985) beschreibt die Komponenten des Impostor Phänomens anhand ihrer Erfahrungen aus der Therapie. Einige Aspekte wurden empirisch untersucht, wobei sich nur sehr wenige Studien auf den Schulkontext beziehen. Caselman et al. untersuchten 2006 die Hypothese, dass sich Impostor Gefühle und Gedanken bereits in der Kindheit entwickeln. Der bisherige Wissenstand deutete in diese Richtung. Bis auf einige wenige Ergebnisse, die Caselman et al. (2006) anführen, gab es jedoch keine Belege für das Vorliegen der Problematik im Kindesalter. Die Stichprobe der Wahl bestand davor vor allem aus Erwachsenen im akademischen Bereich. Caselman et al. (2006) sehen eine Erklärung dafür in den entwicklungsbedingten kognitiven Voraussetzungen, die für das Empfinden von Impostor Gedanken und Gefühlen notwendig sind. Kinder würden über diese Voraussetzungen noch nicht zur Gänze verfügen und seien somit weniger interessant für die Forschung. So muss ein Mensch beispielsweise zuerst der Introspektion fähig sein. Auch die

Fähigkeit zum sozialen Vergleich ist hier zu nennen, die sich nach Frey (Ruble & Frey, 1987) um das 8. Lebensjahr entwickelt. Caselman et al. (2006) befassen sich in ihrer Studie mit 16 bis 18 jährigen Schülerinnen und Schülern. Sie zeigen mit ihren Ergebnissen, dass Impostor Gefühle und Gedanken bei Jugendlichen in ungefähr gleichem Ausmaß zu finden sind, wie bei Erwachsenen (Caselman et al., 2006). Damit erfährt die Vermutung einer Entstehung in der Kindheit (Clance & Imes 1978) erneut Bestätigung. Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich nach Caselman et al. (2006) zwar nicht in Bezug auf das Impostor Phänomen selbst, Mädchen scheinen aber auf mehrere Unterstützungssysteme zurückzugreifen wie beispielsweise Klassenkameraden, enge Freundinnen und Freunde sowie Lehrerinnen und Lehrer. Zusätzlich ist es für sie wichtiger, soziale Stabilität und Sicherheit zu erfahren. (Caselman et al., 2006) Die Ergebnisse von Caselman et al. (2006) wurden 2010 von Chayer und Bouffard aufgegriffen. Ziel war es, zu belegen, dass das Impostor Phänomen bei noch jüngeren Schülerinnen und Schülern beobachtet werden kann. Dazu wurden Zehn- bis Zwölfjährige mit einem eigens entwickelten Inventar befragt (Impostor Feelings Questionnaire for Children and Adolescents, Bouffard et al., 2010). Ergebnisse zeigen, dass achtzig Prozent der Schülerinnen und Schüler sich zu einem gewissen Grad als Impostor sehen. Die Ausprägungen sind dabei aber eher niedrig. Drei dieser achtzig Prozent sehen sich stark von Impostor Gefühlen und Gedanken betroffen. Chayer und Bouffard (2010) erklären sich die allgemein niedrigen Ausprägungen auf der Impostor Skala durch die Annahme, dass das Impostor Phänomen in diesem Alter erst entsteht und sich möglicherweise durch begünstigende Faktoren noch weiter entwickelt und verstärkt. Da das Impostor Phänomen bereits im Schulalter zu beobachten ist, stellt sich die Frage, wie es sich auf den Schulalltag auswirkt. Es ist unklar, ob und wie Impostor Gedanken und Gefühle den Lernprozess eines Schülers bzw. einer Schülerin beeinflussen. Als wichtiger Teil dieses Lernprozesses sollen selbstbezogene Kognitionen sowie die Zielorientierung näher betrachtet werden. Beide Aspekte werden im Sozial Kognitiven Modell von Dweck und Leggett (1988) behandelt, weshalb das Modell im Folgenden näher erläutert wird.

3 Das Sozial Kognitive Modell von Dweck und Leggett (1988)

Dweck und Leggett (1988) bieten mit ihrem Modell einen Ansatz zur Erklärung der Reaktionen auf Misserfolg. Diener und Dweck (1980) konnten durch ihre Arbeit mit Kindern zwei Verhaltensmuster für Situationen des Misserfolgs definieren. Einerseits konnte ein adaptives, meisterndes, andererseits ein maladaptives, hilfloses Verhaltensmuster beobachtet werden. Die Muster sind recht stabil und schwer zu verändern. Paradoxerweise zeigen häufig jene Kinder mit guten Leistungen maladaptive, hilflose Reaktionen (Dweck & Leggett, 1988, Diener & Dweck, 1980). Während adaptives und meisterndes Verhalten darin besteht, in Misserfolgssituationen eine Chance zu sehen und zu versuchen, sich zu verbessern, attribuieren maladaptiv orientierte Kinder Misserfolge auf mangelnde Fähigkeiten und bleiben in dieser für sie ausweglosen, unveränderbaren Situation gedanklich haften. Sie fokussieren dabei stark auf negative Aspekte und haben das Bedürfnis diese oder weitere ähnliche Situationen zu meiden. Aufgrund der genannten Ursachenzuschreibung werden Misserfolge als unüberwindbar gesehen. Die Folge sind Leistungsabnahmen, die vor allem in Situationen zum Tragen kommen, die schwierig zu meistern sind (Diener & Dweck, 1980). Meisternd orientierte Kinder nutzen Misserfolge für sich und lernen aus ihren Fehlern. Sie machen auch in schwierigen Situationen weiter und zeigen die Tendenz, optimistisch in die Zukunft zu blicken (Diener & Dweck, 1980). Mit der Überzeugung, es in Zukunft besser machen zu können mobilisieren sie all ihre Fähigkeiten und verstärken bisherige Bemühungen. Während die einen also von Misserfolgen abgeschreckt werden und sich immer weiter von Leistungssituationen zurückziehen, gewinnen die anderen daraus Motivation und den Antrieb, weiterzumachen. Zu Leistungssituationen gehören auch Erfolge und auch in Bezug auf diese sind Unterschiede in den Reaktionen zu beobachten. Hilflos orientierte Menschen sehen die Ursache für ihren Erfolg in externen Faktoren und nicht in eigenen Fähigkeiten oder Bemühungen. Diese Attribution auf externe Faktoren lässt nicht darauf hoffen, die erreichten Leistungen in Zukunft aus eigener Kraft wiederholen zu können. Vergangene Erfolge hängen hier gedanklich nicht mit möglichen zukünftigen zusammen. Für meisternd orientierte Menschen ist Erfolg hingegen nachvollziehbar und durchaus replizierbar. In der Studie von Diener und Dweck (1980) wurden Kinder befragt, nachdem sie sämtliche Aufgaben, die an sie gestellt wurden, erfolgreich gelöst hatten. Auf die Frage, wie viele ähnliche Aufgaben sie ihrer Meinung nach in Zukunft lösen könnten,

gaben hilflos orientierte Kinder 50% als Schätzung an. Meisternd orientierte Kinder nannten hingegen einen Wert von 90%. Wurden die Kinder im Nachhinein befragt, wie viele Aufgaben sie in der Testsituation lösen konnten, nannten Kinder, die maladaptive Verhalten zeigten, weniger Erfolge als tatsächlich erzielt wurden. Kinder mit einem adaptiven Verhaltensmuster schätzten sich adäquater ein. Eine weitere Frage bezog sich auf das Schätzen der Leistung anderer Kinder im Vergleich zur eigenen. Bei hilflos orientierten Kindern konnte eine Überschätzung der anderen sowie eine Unterschätzung der eigenen Person gezeigt werden. Dweck und Leggett (1988) haben sich mit den beschriebenen Verhaltensmustern eingehend beschäftigt und mögliche Wirkfaktoren definiert. Die Zielorientierung, die impliziten Theorien der Intelligenz sowie das Fähigkeitsselbstkonzept wirken demnach je nach Zusammenspiel auf das jeweilige Muster. Nach Dweck und Leggett (1988) begünstigt eine Leistungszielorientierung mit zusätzlich negativem Fähigkeitsselbstkonzept das maladaptive, hilflose Muster. Eine Lernzielorientierung hingegen wirkt sich sowohl bei hoher als auch bei niedriger Einschätzung eigener Fähigkeiten positiv auf das adaptive, meisternde Verhalten aus (Dweck & Leggett, 1988). Dweck und Leggett (1988) gehen noch einen Schritt weiter und stellen sich die Frage, warum Menschen lern- oder leistungszielorientiert sind. Ihre Forschungsarbeiten zeigen dabei, dass die impliziten Theorien, die sich Menschen über ihre Intelligenz bilden, die Zielorientierung beeinflussen. Die drei motivationalen Variablen des Sozial Kognitiven Modells sollen im Folgenden beschrieben werden.

3.1 Zielorientierung

Die Zielorientierung hat in den letzten Jahren einen großen Platz und eine bedeutende Rolle innerhalb der Leistungsmotivationsforschung eingenommen (Linnenbrink & Pintrich, 2000). Covington (2000) beschäftigte sich eingehend mit der Theorie der Ziele und gibt an, dass jede Handlung erst durch die ihr vorausgehenden Ziele Sinn und Richtung erfährt und dass Qualität und Intensität der Handlung sich verändern, wenn die Ziele sich verändern. Auch Boekaerts und Niemivirta (2000) gehen von dieser Annahme aus und erklären, dass sich bereits Kleinkinder Lernsituationen in Übereinstimmung mit ihren Zielen konstruieren und in diesem Rahmen zielgerichtet handeln. In der Literatur wird zwischen einzelnen

aufgabenspezifischen Zielen und einer globaleren Zielorientierung unterschieden (Wolters et al., 1996), wobei vor allem Letztere von besonderem Interesse für die Forschung ist. Die positive Absolvierung der nächsten Schularbeit gilt beispielsweise als einfaches aufgabenspezifisches Ziel. Die Zielorientierung hingegen ist wesentlich breiter. Sie bildet eine Vielzahl an Vorstellungen und Überzeugungen bezogen auf eigene Kompetenz, Intelligenz, Fähigkeit, Erfolge, Misserfolge und Fehler (Linnenbrink & Pintrich, 2000). Boekaerts und Niemivirta (2000) sprechen von Wissensstrukturen, auf die in Leistungssituationen zurückgegriffen wird. Kaplan und Maehr (2007) bezeichnen situative und selbstbezogene Schemata als Basis für die Zielorientierung. Menschen entwickeln durch Erfahrung Konzepte über die Umwelt und über sich selbst. Eine bestimmte Zielorientierung kann durch Reize, die die Lernumwelt oder Person betreffen, salient und somit aktiviert werden. Nach Linnenbrink und Pintrich (2000) beeinflusst die Zielorientierung die Herangehensweise an eine Aufgabe, die Durchführung der Aufgabe, die tatsächliche Leistung und schließlich deren Evaluation. Der gesamte Lernprozess eines Schülers bzw. einer Schülerin ist demnach maßgeblich dadurch bestimmt. Die Frage, welche Zielorientierung sich förderlich auswirkt, wird in zahlreichen Studien behandelt. Eine der am meisten verwendeten Theorien bildet dabei jene der Lern- und Leistungszielorientierung (Dweck & Legett, 1988). Diese soll auch in der vorliegenden Arbeit hervorgehoben werden. Die Lernzielorientierung sowie die annähernde und vermeidende Leistungszielorientierung sollen im Folgenden vorgestellt und hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf das Lernen und die Leistung diskutiert werden.

3.1.1 Lernzielorientierung

Lernzielorientierte Personen sehen nach Dweck und Legett (1988) in Leistungssituationen die Chance, ihre Kompetenz und ihr Wissen weiterzuentwickeln. Es handelt sich demnach um Personen, die an persönlichem Wachstum interessiert sind und durch Lernen zum Experten werden wollen. Die Lernzielorientierung wird in der Literatur beispielsweise als learning goal orientation (Dweck & Legett, 1988) oder als mastery goal orientation (Ames, 1992) bezeichnet. Die Begriffe beziehen sich aber nahezu auf das gleiche Konstrukt. In der vorliegenden Arbeit wird einheitlich der Begriff Lernzielorientierung verwendet (Dweck & Legett, 1988; Elliot & Dweck, 1988). Ergebnisse zur Lernzielorientierung deuten auf einen positiven Einfluss auf lernrelevante Aspekte hin. Lernzielorientierte Personen berichten über

größeres Vertrauen in sich selbst und in die eigene Intelligenz (Pekrun et al., 2006; Kumar & Jagacinski, 2006). Die Lernzielorientierung wirkt sich positiv auf die Selbstwirksamkeit aus (Tuominen – Soini et al., 2008) und fördert die intrinsische Motivation (Grant & Dweck, 2003). Nach Pekrun et al. (2014; Pekrun et al., 2006) berichten lernzielorientierte Personen über mehr Freude am Lernen. Ebenso wird über größere Gewissenhaftigkeit und weniger Ängstlichkeit in Leistungssituationen berichtet (Payne et al., 2007). Nach Tuominen – Soini et al. (2008) ist der allgemeine Affekt im Schulalltag positiver. Die förderlichen Auswirkungen auf lernrelevante Aspekte legen nahe, dass auch das Lernverhalten selbst positiv beeinflusst wird. Demnach investieren lernzielorientierte Personen mehr Anstrengung zur Zielerreichung und haben nach Beendigung der Aufgabe eher das Bedürfnis nach Rückmeldung (Payne et al., 2007). Nach Elliot et al. (1999) ist die Lernzielorientierung positiv mit der Anwendung tiefenorientierter Lernstrategien verbunden, die hier als besonders effektiv betont werden. Auch in dieser Studie wird der positive Zusammenhang zwischen Lernzielorientierung und Anstrengung beobachtet und lernzielorientierte Personen beschreiben sich als ausdauernder im Lernprozess. Ergebnisse zur Auswirkung der Lernzielorientierung auf die Leistung sind uneinheitlich. Bipp, Steinmayr und Spinath (2012) berichten über einen positiven Einfluss auf die Schulleistung. Dieses Ergebnis bildet jedoch die Ausnahme. In den meisten Studien kann kein Zusammenhang zwischen der Lernzielorientierung und der Leistung nachgewiesen werden.

3.1.2 Leistungszielorientierung

Im Gegensatz zur Lernzielorientierung steht bei einer Leistungszielorientierung die tatsächlich erbrachte Leistung im Mittelpunkt. Wichtig sind das erzielte Ergebnis sowie die Stellung, die man damit einnimmt. Linnenbrink und Pintrich (2000) sprechen von einem Fokus auf extrinsische Belohnungen wie gute Noten oder Anerkennung und Lob. Der Aufbau von Kompetenz und Wissen ist hier eher nachrangig. Die Leistungszielorientierung wird in der Literatur meist einheitlich als performance goal orientation bezeichnet (Dweck & Leggett, 1988; Ames, 1992). Nicholls (1984) hat alternativ den Begriff ego involved goals gewählt, welcher ebenfalls sehr treffend ist. Es geht nicht um die Aufgabe selbst. Wichtig sind die eigene Person sowie die eigene Leistung im Vergleich zu anderen (Linnenbrink, 2000). Zum Zwecke der Einheitlichkeit wird in dieser Arbeit der Begriff

Leistungszielorientierung verwendet (Dweck & Legett, 1988). Elliot und Harackiewicz (1996) gehen noch einen Schritt weiter und unterscheiden genauer zwischen annähernden und vermeidenden Leistungszielen. In beiden Fällen steht die Leistung im Mittelpunkt. Menschen, die annähernde Leistungsziele verfolgen, schätzen ihre Fähigkeiten positiv ein und sehen sich als kompetent. Sie haben die Absicht, andere mit ihrer Leistung zu übertrumpfen und mit Erfolgen zu glänzen. Sie möchten herausstechen und zu den Besten gehören. Für sie bilden Prüfungen und Aufgaben eine Chance, sich zu beweisen. Das positive Fähigkeitsselbstkonzept führt hier zu einem Streben nach guter Leistung und Erfolg (Elliot & Church, 1997). Menschen, die vermeidende Leistungsziele verfolgen, sind weniger von sich selbst überzeugt. Sie zweifeln an sich und ihren Fähigkeiten und meiden Leistungssituationen und Beurteilungen. Durch das negative Fähigkeitsselbstkonzept entsteht Furcht vor Misserfolg. Vermeidend Leistungszielorientierte Personen möchten verhindern, im Falle eines Misserfolgs als dumm oder inkompetent zu gelten und sich zu blamieren. Die annähernde Leistungszielorientierung zeigt neben der Lernzielorientierung in zahlreichen Studien positive Effekte. Sie ist mit Vertrauen in sich selbst (Pekrun et al., 2014) sowie mit intrinsischer Motivation verbunden (Dinger et al., 2013). Nach Elliot et al. (1999) wirkt sich die annähernde Leistungszielorientierung positiv auf Anstrengung und Ausdauer beim Lernen aus. Mc Gregor und Elliot (2002) fanden einen positiven Zusammenhang zur Lernzeit in Stunden. Die Resultate sind jedoch uneinheitlich und in vielen Studien können keine signifikanten Effekte nachgewiesen werden. Dies betrifft auch den Einfluss der annähernden Leistungszielorientierung auf die Leistung. Nur wenige Studien zeigen hier einen signifikanten Effekt (Elliot et al., 1999; Dinger et al., 2013). Elliot und Moller (2003) kommen zum Schluss, dass sich die annähernde Leistungszielorientierung im Allgemeinen positiv auswirkt und vor allem das intensive Streben nach Erfolg förderlich für den Lernprozess sein kann. Sie sprechen jedoch gleichzeitig von einigen Störfaktoren, die die Zielorientierung mit sich bringt. Der Drang nach Selbstbestätigung und Selbstdarstellung steht einem erfolgreichen Lernprozess häufig im Weg. Elliot und Moller (2003) bezeichnen die annähernde Leistungszielorientierung als wertvolle und zugleich vulnerable Form der Regulation. Ein Ergebnis, das diese Sicht stützt, bringen Bipp et al. (2012). Sie berichten in ihrer Studie darüber, dass leistungszielorientiert- annähernde Personen sich häufig bezüglich ihrer Intelligenz überschätzen. Im Gegensatz dazu ist die Unterschätzung der eigenen

Intelligenz als Folge der vermeidenden Leistungszielorientierung zu sehen. Die Resultate zu dieser Zielorientierung sind einheitlicher und zeigen, dass mit negativen Auswirkungen auf Lernen und Leistung zu rechnen ist. Die Unterschätzung eigener Fähigkeiten sowie die ausgeprägte Furcht vor Misserfolg sind zwei wichtige Aspekte, die bereits beschrieben wurden. Vermeidend leistungszielorientierte Personen berichten sowohl über größere allgemeine Ängstlichkeit (Payne et al., 2007; Pekrun et al., 2006; Pekrun et al., 2014) als auch über spezielle Angst in Prüfungssituationen (Pekrun et al., 2014). Das Lernverhalten beschreiben Elliot et al. (1999) als unorganisiert und eher oberflächlich. Elliot und Mc Gregor (2002) beobachten Prokrastination häufiger bei Personen, die eine vermeidende Leistungszielorientierung verfolgen. Diese schieben das Lernen demnach häufig auf und berichten ferner über niedrigere Selbstwirksamkeit (Payne et al., 2007) und niedrigeren Selbstwert (Tuominen – Soini et al., 2008). Bezogen auf die emotionale Befindlichkeit ist die vermeidende Leistungszielorientierung verbunden mit höherer emotionaler Erschöpfung sowie mit depressiven Symptomen. Schülerinnen und Schüler, die vermeidend leistungszielorientiert denken und handeln berichten vermehrt darüber, sich in der Schule inadäquat zu fühlen und großen Stress zu empfinden. Sie sehen bei sich selbst wenig Fortschritte und sehen sich kaum in der Lage, ihre Ziele erreichen zu können (Tuominen – Soini et al., 2008). Nach Bipp, Steinmayr und Spinath (2012) sind vermeidende Leistungsziele verbunden mit schlechteren schulischen Leistungen. Dinger et al. (2013) berichten über einen ähnlichen Effekt. Sie fanden Zusammenhänge zu schlechterer schulischer Leistung sowie zu einer geringen intrinsischen Motivation. Die Resultate der Zielorientierungsstudien sind uneinheitlich und die Zusammenhänge mit Sicherheit häufig komplexer als dargestellt. Dennoch ist ein Trend erkennbar, der sowohl die Lernziel als auch die annähernde Leistungszielorientierung als förderlich bzw. als nicht hinderlich für den Lernprozess darstellt. Die Resultate zur vermeidenden Leistungszielorientierung sind einheitlicher. Sie ist vor allem durch Selbstzweifel und Furcht vor Misserfolg geprägt und wirkt sich negativ sowohl auf Lernen als auch auf die Leistung aus.

Die Zielorientierung wird zu einem wesentlichen Teil durch ein kognitiv- affektives System beeinflusst, das Überzeugungen einer Person über sich selbst beinhaltet (Kaplan & Maehr, 2007). Studien dazu beschäftigen sich beispielsweise mit dem Fähigkeitsselbstkonzept und der impliziten Theorie der Intelligenz (Dinger et al., 2013, Elliot und Church, 1997). Im

Folgenden sollen sowohl die impliziten Theorien der Intelligenz als auch das Fähigkeitsselbstkonzept näher beschrieben werden.

3.2 Das Fähigkeitsselbstkonzept

Das Fähigkeitsselbstkonzept beschreibt, wie gut oder schlecht eine Person ihre eigenen Fähigkeiten einschätzt. Nach dem Marsh/Shavelson – Modell (Marsh, 1990) wird es in eine verbale und eine mathematische Komponente unterteilt. Mit dieser Unterteilung können laut Gniewosz (2010) bessere Abbildungen psychischer Prozesse erzielt werden, da die akademischen Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler eng an die Schulfächer gebunden sind. Ein positives akademisches Selbstkonzept steht in Zusammenhang mit wichtigen Leistungsaspekten wie bspw. Interesse oder intrinsischer Motivation (Gniewosz, 2010) sowie einem größeren Lernaufwand (Gniewosz, 2010). Die Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes beginnt bereits früh und verändert sich in der Schulzeit durch die tägliche Auseinandersetzung mit den eigenen Leistungen und Leistungsrückmeldungen. Sie wird als aktiver Prozess betrachtet (Gniewosz, 2010). Informationen werden im Zuge einer fortwährenden Anpassung gesucht und in das bestehende Konzept integriert. Nach Elliot und Mapes (2005) ist diese Anpassung durch „Self verification“, „Self enhancement“ und „self assessment“ motiviert. Menschen streben demnach nach einem positiven und akkuraten Fähigkeitsselbstkonzept sowie dessen Bestätigung. Zu den wichtigsten Informationsquellen zählen leistungsbezogenes Feedback, wie z.B. Schulnoten sowie Bewertungen durch wichtige Bezugspersonen, wie z.B. Eltern oder Peers (vgl. Marsh et al., 2005). Dweck und Leggett (1988) nehmen an, dass es im Falle einer Leistungszielorientierung eine große Rolle spielt, wie die Person die eigenen Fähigkeiten einschätzt. Maladaptive Reaktionsmuster entstehen demnach durch eine Orientierung an Leistungszielen sowie einem niedrigen Fähigkeitsselbstkonzept. Eine Lernzielorientierung hingegen wirkt nach Dweck und Leggett (1988) stets begünstigend auf das adaptive Verhaltensmuster und ist dabei robust gegenüber einer negativen Einschätzung der eigenen Fähigkeiten. Elliot und Church (1997) sehen das Fähigkeitsselbstkonzept nicht mehr als Moderatorvariable sondern als eigenen Wirkfaktor, der die Zielorientierung beeinflussen kann. Daran angelehnt wird auch im Modell von Dinger et al. (2013) das Fähigkeitsselbstkonzept als eigenständiger

Prädiktor gesehen. Ein positives Fähigkeitsselbstkonzept wirkt demnach sowohl auf die Lernziel als auch auf die annähernde Leistungszielorientierung (Dinger et al., 2013; Cury et al., 2006). Ein negatives Fähigkeitsselbstkonzept ist verbunden mit einer vermeidenden Leistungszielorientierung (Cury et al., 2006). Dinger et al. (2013) konnten diesen Effekt jedoch nicht nachweisen. In der Studie von Cury et al. (2006) kann zusätzlich die Auswirkung eines positiven Fähigkeitsselbstkonzeptes auf gute Leistungen sowie auf höhere intrinsische Motivation beobachtet werden.

3.3 Die impliziten Theorien der Intelligenz

Implizite Theorien wurden in der Vergangenheit innerhalb verschiedenster Bereiche und bezogen auf unterschiedliche Konstrukte, wie Persönlichkeit oder Intelligenz, untersucht. Die Theorien beinhalten subjektive Vorstellungen über die Natur dieser Konstrukte (Dinger et al., 2013). Dweck (1999) bezieht sich dabei in Studien vor allem auf die subjektiven Überzeugungen zur Veränderbarkeit. Die Ansicht von Intelligenz als fix oder veränderbar beeinflusst nach Dweck und Leggett (1988) die Zielorientierung eines Menschen und darüber hinaus maladaptive bzw. adaptive Kognitionen und Reaktionen in Leistungssituationen. Sie unterscheiden dabei zwischen einer Entitätstheorie sowie einer inkrementellen Theorie. Die inkrementelle Theorie der Intelligenz ist verbunden mit der Überzeugung, die eigene Intelligenz verändern bzw. verbessern zu können. Es besteht die Meinung, sich steigern zu können und Kontrolle über den eigenen Lernprozess zu haben. Die Entitätstheorie der Intelligenz hingegen ist verbunden mit der Überzeugung, Intelligenz sei fix und unveränderbar. Menschen, die gedanklich einer Entitätstheorie folgen erleben ihre Intelligenz als unkontrollierbar und starr. Die jeweilige implizite Theorie beeinflusst die Wahrnehmung sowie das Verhalten in Leistungssituationen (Dweck & Leggett, 1988). Das sozial kognitive Modell von Dweck und Leggett (1988) besagt, dass Menschen, die eine inkrementelle Theorie der Intelligenz vertreten, eher Lernziele verfolgen. Sie sehen in Leistungssituationen eine Chance zur Erweiterung ihrer Fähigkeiten. Misserfolge dienen für sie als hilfreiches Feedback und bieten die Möglichkeit, zu lernen (Dinger et al., 2013). Menschen, die eine Entitätstheorie der Intelligenz vertreten, verfolgen nach Dweck und Leggett (1988) eher Leistungsziele. Misserfolge werden hier als Beweis für die eigene

Unzulänglichkeit gesehen (Dinger et al., 2013). Die Annahmen von Dweck und Leggett (1988) konnten in zahlreichen Studien bestätigt werden. Dinger et al. (2013) konnten den positiven Effekt der inkrementellen Theorie auf die Lernzielorientierung empirisch nachweisen. Payne et al. (2007) berichten über einen positiven Zusammenhang der Entitätstheorie mit den beiden Leistungszielorientierungen sowie über einen negativen Zusammenhang zur Lernzielorientierung. Auch Kumar und Jagacinski (2006) bestätigen die Vermutungen von Dweck und Leggett (1988). Die signifikanten Ergebnisse gelten hier jedoch nur für die weibliche Stichprobe. In einer aktuelleren Studie von Blackwell, Trzesniewski und Dweck (2007) wurde der Zusammenhang zwischen einer inkrementellen Theorie und einer Lernzielorientierung beobachtet. Zusätzlich wurde gezeigt, dass Personen mit einer inkrementellen Orientierung weniger hilflose Reaktionen sowie weniger ungünstige Attributionen zeigten und dass sie eine positive Einstellung zu Arbeit und Anstrengung äußerten. Ferner wurden die Mathematiknoten von Schülerinnen und Schülern während des Übergangs in die Junior High School beobachtet. Während zu Beginn des Übergangs kein Unterschied zwischen Jugendlichen mit einer inkrementellen oder Entitätstheorie festgestellt werden konnte, wurde dieser im Laufe der Zeit immer größer und in der achten Schulstufe schließlich signifikant. Schülerinnen und Schüler, die einer inkrementellen Theorie folgten, wiesen signifikant bessere Mathematiknoten auf. Auch Cury et al. (2006) konnten zeigen, dass die inkrementelle Theorie der Intelligenz mit einer positiveren und die Entitätstheorie der Intelligenz mit einer negativeren Schulleistung verbunden ist und diese zusätzlich mit geringerer intrinsischer Motivation einhergeht. Zusammenfassend ist zu sagen, dass die inkrementelle Theorie der Intelligenz eine Lernzielorientierung begünstigt. Demnach streben Personen, die eine Steigerung der eigenen Intelligenz für möglich halten, eher danach, Kompetenzen zu verbessern und Wissen auszubauen. Die inkrementelle Theorie der Intelligenz ist im Vergleich zur Entitätstheorie mit positiveren Effekten verbunden und kann somit als förderlicher für den Lernalltag betrachtet werden. Nach den motivationalen Variablen des Sozial Kognitiven Modells (Dweck & Leggett, 1988) soll im Folgenden das direkte Lernverhalten behandelt werden. Ergebnisse zum Impostor Phänomen werden im Rahmen verschiedener Lernphasen diskutiert.

4 Lernstrategien

„Lernende, die ihr eigenes Lernen regulieren, sind in der Lage, sich selbstständig Ziele zu setzen, dem Inhalt und Ziel angemessene Techniken und Strategien auszuwählen und sie auch einzusetzen. Ferner erhalten sie ihre Motivation aufrecht, bewerten die Zielerreichung schon während und nach Abschluss des Lernprozesses und korrigieren – wenn notwendig – die Lernstrategie.“ (Artelt, Demmrich & Baumert, 2001, S. 271)

Wichtig für einen optimalen Lernprozess sind also vor allem die Wahl adäquater Lernstrategien und die Planung und Kontrolle des Lernens sowie die Evaluation der erbrachten Leistung. Zimmermann (2000) spricht hier von 3 Phasen, die der oder die Lernende durchläuft. (1) In der „Forethought Phase“ wird die Aufgabe analysiert und definiert, Ziele werden gesetzt und es erfolgen erste Planungen beispielsweise hinsichtlich der Lernstrategien, die eingesetzt werden sollen. (2) Die zweite Phase, die „Performance Phase“ oder auch „Volitional Control Phase“ genannt wird, ist vor allem durch Selbstkontrolle gekennzeichnet. Der eigentliche Lernprozess hat nun begonnen und bedarf ständiger Überwachung. Dazu gehören z.B. die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf die Aufgabe sowie eine laufende Anpassung der Lernstrategien, da deren aktuelle Effektivität durch personale und situationale Faktoren beeinflusst wird. (3) Die Self Reflection Phase dient schlussendlich dazu das Endergebnis zu bewerten und Erkenntnisse aus diesen Bewertungen zu gewinnen. Die eigene Leistung wird evaluiert, mit zuvor gesetzten Zielen oder Normen verglichen und es wird nach möglichen Ursachen gesucht. Pintrich (1999) nennt drei Arten von Lernstrategien. Kognitive Lernstrategien beschreiben Methoden der Informationsaufnahme, Informationsverarbeitung und Speicherung. Durch Metakognitive Lernstrategien kann der Lernprozess kontrolliert und optimiert werden. Durch Ressourcenorientierte Lernstrategien ist es möglich, Ressourcen wie Anstrengung, Kooperation usw. zu aktivieren und zu nutzen. Ob und welche dieser Lernstrategien im Lernprozess eingesetzt werden hängt nicht nur von der eigenen Kompetenz im Bereich des Selbstregulierten Lernens ab. Auch Selbstwirksamkeitserwartung, Motivation und Emotionen wie Angst oder Scham sind wichtige Aspekte (Schiefele & Pekrun, 1996). Da unter

anderem die Bewertungen vorangegangener Leistungen und die daraus resultierenden Erwartungen und Überzeugungen den Lernprozess einer Schülerin oder eines Schülers beeinflussen und Betroffene des Impostor Phänomens an dieser Stelle negative Annahmen vertreten, ist es wichtig, Selbstreguliertes Lernen und somit den Einsatz von Lernstrategien im Zusammenhang zum Impostor Phänomen zu untersuchen. In der Literatur sind die verschiedenen kognitiven Strategien unterschiedlich benannt, folgen jedoch ähnlichen Konzeptionen. Die Unterscheidung nach unterschiedlichen Tiefen des Lernens geht auf Craik und Lockart zurück (Artelt, 1999). Während beispielsweise in den Arbeiten von Weinstein und Mayer (1986) zwischen Memorier-, Elaborations- und Organisationsstrategien unterschieden wird, spricht Entwistle von Tiefenverarbeitung, Oberflächenverarbeitung und Disorganisation (Elliot et al., 1999). In der vorliegenden Arbeit werden einheitlich die letztgenannten Begriffe verwendet. Von Oberflächenverarbeitung spricht man, wenn der oder die Lernende den Stoff wiederholt aufschreibt oder aufsagt. Auch Auswendiglernen kann hierzu gezählt werden. Wie Weinstein und Mayer (1986) richtig ausdrücken, geht es um das Memorieren, das bloße Merken von Inhalten. Beim tiefenorientierten Lernen hingegen, geht es darum, tiefer in das zu Lernende vorzudringen. Hier wird Wichtiges herausgeschrieben und notiert, gelernt und eigens zusammengefasst. Neue Lerninhalte werden mit bereits bekannten, gespeicherten Inhalten verknüpft. Das Lernen ist hier gerichtet auf Verständnis und Anwendung. Die Begriffe organisiertes und unorganisiertes Lernen beziehen sich eher auf die adäquate Strukturierung sowie Organisation des Lernstoffs. Einige Studien zu kognitiven Lernstrategien konnten zeigen, dass tiefenorientiertes Lernen positiv zu guten Leistungen beiträgt (Elliot et al., 1999). Ein Zusammenhang von Oberflächenstrategien zum Outcome konnte in dieser Studie nicht gezeigt werden.

4.1 Das Impostor Phänomen in verschiedenen Lernphasen

Clance (1985) spricht in ihrem Impostor Kreislauf die Prokrastination sowie übermäßig harte Arbeit als problematisches Lernverhalten an. Gewisse Annahmen, Überzeugungen und Sorgen scheinen Betroffene des Impostor Phänomens dazu zu veranlassen, anders zu lernen als andere Schülerinnen und Schüler. In jeder Lernphase können Auffälligkeiten im Hinblick

auf das Impostor Phänomen vermutet werden. Die erste, sogenannte Forethought Phase des Lernens, ist gekennzeichnet durch die Analyse der Aufgabe. Hier werden Ziele gesetzt und Handlungen geplant. Es wird entschieden, wie gelernt wird und welche Strategien dabei angewandt werden sollen. Vor allem die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten spielt hier neben anderen motivationalen Komponenten eine große Rolle. Auch Leistungsmotive wie Hoffnung auf Erfolg und Angst vor Misserfolg kommen zum Tragen. Der Konflikt zwischen Streben nach Erfolg und Kompetenzzuwachs sowie der Angst vor Verlusten und Misserfolg ist entscheidend bei der Planung und Durchführung von Handlungen. In einer Studie von Rozendaal et al. (2003) korrelierte das häufige Anwenden von Oberflächenstrategien positiv mit Ängstlichkeit. Impostors begegnen Lernsituationen häufig mit Angst und Sorge, haben ein starkes Bedürfnis zu den Besten zu gehören, gleichzeitig aber große Angst vor dem Versagen (Clance, 1985). In der anschließenden Handlungsphase geht es vor allem um Selbstkontrolle, Selbstinstruktion sowie die Regulation des Lernprozesses. Hier wird das Handeln kontrolliert und wenn nötig angepasst. Lernstrategien wie Self Monitoring kommen zum Einsatz. Wie Impostors hier agieren und ob Unterschiede zu anderen Schülerinnen und Schülern erkennbar sind, wurde noch nicht untersucht. Die Reflektionsphase, durch die die Lernsituation endet, ist nach Zimmermann (2000) gekennzeichnet durch Self Judgement und Self Evaluation, einer Bewertung und Evaluation der eigenen Leistung. Betrachtet man erneut den Impostor Kreislauf sind auch für diese Phase Auffälligkeiten zu vermuten. Anstatt Erfolge als solche anzunehmen, werden sie abgewertet und uminterpretiert. Positive Effekte bleiben aus, Sorgen und Ängste bestehen weiter. Auch Misserfolge scheinen anders interpretiert zu werden. Sie wiegen besonders schwer und werden als Bestätigung der eigenen Unfähigkeit sowie als Peinlichkeit gesehen und schüren Druck und Ängste.

5 Zielsetzung und Fragestellungen

Ziel der Studie ist es, zu untersuchen, ob das Impostor Phänomen bereits bei Schülerinnen und Schülern der siebten bis zehnten Schulstufe zu beobachten ist. Ferner ist von Interesse, ob das Impostor Phänomen im Schulkontext als Lernbarriere gesehen werden kann. Es stellt sich dabei die Frage, ob sich Schülerinnen und Schüler, die vom Impostor Phänomen

betroffen sind, in ihren selbstbezogenen Kognitionen signifikant von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern unterscheiden. Es geht um die Frage, wie Betroffene über die Veränderbarkeit der eigenen Intelligenz denken und wie sie eigene Fähigkeiten einschätzen. Selbsteinschätzungen und Selbstkonzepte bilden wichtige Informationsquellen, die den Lernprozess beeinflussen. Als wichtiger Teil des Lernprozesses wird die Zielorientierung hervorgehoben, die für das tatsächliche Lernverhalten als richtungsweisend erachtet wird. Es soll daher ebenfalls untersucht werden, ob Betroffene sich hinsichtlich ihrer Zielorientierung von anderen unterscheiden. Ein weiteres Ziel ist es, den Einfluss des Impostor Phänomens auf die Zielorientierung zu untersuchen. Es stellt sich die Frage, ob das Impostor Phänomen als zusätzliche motivationale Variable auf die Zielorientierung wirkt, oder ob es als eigenes Selbstschema gesehen werden kann, das mehr Erklärungswert besitzt als das Fähigkeitsselbstkonzept oder die impliziten Theorien der Intelligenz. Nach Kaplan und Maehr (2007) basiert die Zielorientierung auf unterschiedlichen Selbstschemata. Der Fokus der aktuellen Studie liegt nicht mehr auf den einzelnen Aspekten dieses Schemas sondern versucht, das Impostor Phänomen in seiner Gesamtheit als eigenes Selbstschema zu betrachten und als solches zu prüfen. Somit wird eine globalere Sicht auf die Zielorientierung und den damit verbundenen Lernprozess möglich.

5.1 Ausprägung des Impostor Phänomens bei Schülerinnen und Schülern der siebten bis zehnten Schulstufe

1a. In welchem Ausmaß sind Schülerinnen und Schüler der 7. bis 10. Schulstufe vom Impostor Phänomen betroffen?

Sowohl die Annahmen von Clance und Imes (1978) als auch empirische Studien (Chayer & Bouffard, 2010; Caselman et al., 2006) deuten darauf hin, dass sich das Impostor Phänomen bereits in der Kindheit entwickelt. Es wird deshalb angenommen, dass sich unter den hochleistenden Schülerinnen und Schülern Betroffene befinden, die Impostor Gedanken und Gefühle äußern. Ob die Prävalenz des Impostor Phänomens bei Kindern/Jugendlichen jener bei Erwachsenen entspricht, ist unklar. Aufgrund der bisher uneinheitlichen Ergebnisse zu

den Geschlechtsunterschieden soll ebenfalls untersucht werden, ob sich Schülerinnen von Schülern bezüglich der Ausprägung des Impostor Phänomens unterscheiden.

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

Bereits Clance und Imes (1978) sehen das Impostor Phänomen als vermehrt weibliches Problem. Die Ergebnisse sind jedoch uneinheitlich. Chayer und Bouffard (2010) konnten bezüglich des IP bei Kindern keinen Geschlechtsunterschied nachweisen (vgl. auch Castro et al., 2004). Andere Forschungsarbeiten deuten darauf hin, dass das Impostor Phänomen zwar für beide Geschlechter ein Problem darstellt, sich jedoch unterschiedlich zeigt und auswirkt. Es wird beispielsweise angenommen, dass weibliche Betroffene eher mit Zurückhaltung reagieren während männliche Betroffene sich selbst herausfordern und ihre Fähigkeiten zeigen wollen (Beard 1990, zit. nach Langford & Clance, 1993, S. 498). In der vorliegenden Studie wird kein Geschlechtsunterschied erwartet, da bisher befragte Schülerinnen und Schüler sich nicht bezüglich der Ausprägung des Impostor Phänomens unterscheiden. Es wird ebenfalls vermutet, dass sich das Phänomen erst in der Entwicklung befindet und sich Geschlechtsunterschiede erst zu einem späteren Zeitpunkt zeigen.

5.2 Impostor Phänomen und motivationale Variablen des Sozial Kognitiven Modells

2. Unterscheiden sich Betroffene des Impostor Phänomens hinsichtlich der motivationalen Variablen des Sozial Kognitiven Modells von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern?

Fähigkeitsselbstkonzept

Es liegt nahe, dass betroffene Schülerinnen und Schüler über ein niedrigeres Fähigkeitsselbstkonzept berichten als andere. Der Impostor Kreislauf wird vor allem durch Selbstzweifel, Sorge und Angst aufrecht erhalten. Diese Aspekte deuten darauf hin, dass eine

betroffene Person nicht überzeugt von sich und ihren Fähigkeiten ist. Betroffene konstruieren durch ihr ständiges Zweifeln und durch ihre ständige Sorge ein negatives und schwer veränderbares Bild ihrer Fähigkeiten. Sie sind überzeugt davon, dass die eigene Kompetenz nicht ausreichend ist und nehmen positives Feedback nicht an. Wie bereits beschrieben entwickelt sich das Fähigkeitsselbstkonzept aber gerade durch die Konfrontation mit Leistungen und Leistungsrückmeldungen im Laufe der Schulzeit. Zumeist strebt eine Person danach, sich selbst und die eigenen Fähigkeiten zu bestätigen oder zumindest nicht abzuwerten. Das Impostor Phänomen scheint hier eine Ausnahme zu bilden, da Betroffene diese Tendenz zur Selbstbestätigung und Selbstwertsteigerung nicht zeigen (Leary et al., 2000). Leary et al. (2000) konnten zeigen, dass Betroffene sich selbst und ihre Fähigkeiten im Vergleich zu anderen schlechter einschätzen. Es wird angenommen, dass betroffene Schülerinnen und Schüler zwischen zwölf und siebzehn Jahren über ein signifikant niedrigeres Fähigkeitsselbstkonzept berichten als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler.

Implizite Theorien der Intelligenz

Der Impostor Kreislauf wird, wie erwähnt, durch ständige Sorge um die eigene Leistung aufrecht erhalten. Weder Erfolge noch Misserfolge ziehen ein Umdenken nach sich und führen immer wieder zum Schluss, die eigenen Fähigkeiten wären unzulänglich. Betroffene sehen laut Definition ihre Lage als aussichtslos und fühlen sich hilflos. Veränderungen und somit ein Ausweg aus dem Teufelskreis werden nicht als möglich erachtet. Trotz dem Mangel an Studien zum Zusammenhang des Impostor Phänomens und der impliziten Theorien der Intelligenz, wird vermutet, dass das Phänomen mit der Entitätstheorie verbunden ist. Möglicherweise sehen Betroffene des Impostor Phänomens, anders als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, die eigene Intelligenz als unveränderbar an, was den Impostor Kreislauf zusätzlich aufrecht erhalten würde. Auch Kumar und Jagacinski (2006) äußern in ihrem Artikel Vermutungen in diese Richtung. Sie argumentieren dabei mit dem Fakt, dass Impostors unter der ständigen Angst leben, entlarvt zu werden. Würden Impostors Veränderungen bzw. Verbesserungen für möglich halten, bestünde diese Angst nicht. Zusätzlich zu den Zielorientierungen haben Kumar und Jagacinski (2006) den Zusammenhang des Impostor Phänomens zur Entitätstheorie der Intelligenz untersucht und

konnten diesen, zumindest für die weibliche Stichprobe, bestätigen. Joe Langford, der sich zusammen mit Pauline Clance mit dem Impostor Phänomen befasste konnte in seiner Dissertation ebenfalls den Zusammenhang zur Entitätstheorie nachweisen (Clance & Langford, 1993). Es wird vermutet, dass auch in der aktuellen Studie ein Zusammenhang zwischen dem Impostor Phänomen und der Entitätstheorie der Intelligenz gezeigt werden kann. Es liegt nahe, dass Impostors die eigene Intelligenz als unveränderbar betrachten. Ein Zusammenhang zur inkrementellen Theorie der Intelligenz wird aufgrund der Definition des Impostor Phänomens nicht erwartet.

Zielorientierung

Betroffene des Impostor Phänomens sind in Leistungssituationen darauf bedacht, erfolgreich zu sein und vor anderen einen guten Eindruck zu machen. Es besteht dabei eine übertriebene Sorge über die Meinung anderer zur eigenen Leistung (Clance & Langford, 1993). Der starke Leistungsfokus deutet daraufhin, dass Impostors eher Leistungsziele verfolgen. Kumar und Jagacinski (2006) sprechen in ihrem Artikel „Impostors have goals too“ von ähnlichen Motiven, kognitiven Reaktionen und Gefühlszuständen, die sowohl bei Betroffenen des Impostor Phänomens als auch bei leistungszielorientierten Menschen zu beobachten sind. Kumar und Jagacinski (2006) haben den vermuteten Zusammenhang bereits empirisch geprüft. Das Impostor Phänomen ist demnach mit beiden Leistungszielorientierungen verbunden. Die Ergebnisse beziehen sich jedoch nur auf die männliche Stichprobe. Bezogen auf die Frauen konnte gezeigt werden, dass das Impostor Phänomen negativ mit einer Lernzielorientierung und positiv mit einer annähernden Leistungszielorientierung verbunden ist. Die vorliegende Studie beschäftigt sich ebenfalls mit der Annahme, dass Schülerinnen und Schüler, die vom Impostor Phänomen betroffen sind, eher einer Leistungszielorientierung folgen. Ein Zusammenhang zur vermeidenden Leistungszielorientierung konnte bisher nicht eindeutig gezeigt werden. Aufgrund der hohen Leistungsorientierung und der Geringschätzung eigener Fähigkeiten wird jedoch vermutet, dass betroffene Schülerinnen und Schüler sich vermehrt vermeidend leistungszielorientiert beschreiben. Sie erwarten, in Leistungssituationen eher schlecht abzuschneiden und fürchten Misserfolge. Es liegt nahe, dass die Sorgen und Selbstzweifel eine vermeidende Haltung nach sich ziehen. Es wird angenommen, dass Betroffene sich zum Ziel setzen,

Leistungssituationen zu umgehen bzw. wenn möglich, mit den erwarteten schlechten Leistungen nicht aufzufallen. Bezogen auf die Lernzielorientierung wird angenommen, dass sich betroffene Schülerinnen und Schüler signifikant weniger lernzielorientiert einschätzen und sich aufgrund der negativen Gedanken und Emotionen weniger dem Kompetenzaufbau und persönlichem Wachstum widmen können.

3. In welchem Ausmaß beeinflusst das Impostor Phänomen die Zielorientierung?

Betroffene des Impostor Phänomens befinden sich gedanklich in einem Teufelskreis, der durch Sorge und Selbstzweifel aufrecht erhalten wird. Eigene Fähigkeiten werden trotz guter Leistungen und positiver Rückmeldungen als unzulänglich gesehen. Es herrscht Angst vor Erfolgen und Misserfolgen sowie vor den Bewertungen durch andere. Impostor Gedanken und Gefühle zeugen von einem negativen Selbstkonzept bzw. Selbstschema, das sich negativ auf den Lernprozess auswirken kann. Am Beginn dieses Lernprozesses steht die Zielorientierung, die sich auf solchen Kognitionen und Emotionen gründet (Kaplan & Maehr, 2007). Aus diesen Überlegungen heraus, soll auch das Impostor Phänomen als möglicher Prädiktor der Zielorientierung betrachtet werden. Bisherige Ergebnisse deuten auf einen Zusammenhang des Phänomens zu den Leistungszielorientierungen hin. Kumar und Jagacinski (2006) sprechen in ihrem Artikel „Impostors have goals too“ von ähnlichen Motiven, kognitiven Reaktionen und Gefühlszuständen, die Betroffenen des Impostor Phänomens und leistungszielorientierten Menschen gemein sind. In beiden Fällen liegt der Fokus auf der Leistung. Im Allgemeinen zeigen sich Betroffene sehr leistungsorientiert (King & Cooley, 1995). Sie geben an, dass ihre Familien wettbewerbsorientiert sind und nach Erfolg streben, sowie dass es wesentlich ist, zu den Besten zu gehören. Große Leistungen sollen dabei durch wenig Mühe erreicht werden (Clance, 1985). Schwierigkeiten und Hindernisse im Lernprozess werden als Indiz für mangelnde Fähigkeiten gesehen (Kumar & Jagacinski, 2006), was unter anderem, das im Impostor Kreislauf beschriebene ungünstige Lernverhalten beeinflusst. Die Bewertung der Leistung erfolgt innerhalb eines normativen Bezugsrahmens. Vergleiche mit den Mitmenschen sind wesentlich. Nach Dweck und Leggett (1988) kommen die negativen Auswirkungen der Leistungszielorientierungen vor allem dann zum Tragen, wenn zugleich eigene Fähigkeiten als gering eingeschätzt werden. Dies ist bei

Betroffenen des Impostor Phänomens ebenfalls zu beobachten (Kumar & Jagacinski, 2006). Eine große Ähnlichkeit zu Impostor Gedanken und Gefühlen sehen Kumar und Jagacinski (2006) in der vermeidenden Leistungszielorientierung. Beiden liegt das „Furcht vor Misserfolg“- Motiv zugrunde. In beiden Fällen ist, statt dem Bedürfnis kompetenter zu werden und Gelerntes anwenden zu können, die Furcht vor Fehlern und Misserfolgen die treibende Kraft. Basierend auf diesen Gemeinsamkeiten wollten Kumar und Jagacinski (2006) die Annahme bestätigen, dass das Impostor Phänomen und die Zielorientierung verbunden sind. Sie fanden mittelstarke Korrelationen zwischen annähernden Leistungszielen und dem Impostor Phänomen für beide Geschlechter sowie einen mittelstarken Zusammenhang zwischen vermeidenden Leistungszielen und dem IP bezogen auf die männliche Stichprobe. Der Fokus auf Leistung legt nahe, dass das Impostor Phänomen eine Leistungszielorientierung beeinflusst. Aufgrund der Geringschätzung eigener Fähigkeiten und den damit verbundenen Sorgen, Selbstzweifeln und Ängsten ist die vermeidende Orientierung als logische Folge zu vermuten. Wie sich Impostor Gedanken und Gefühle auf die Lernzielorientierung auswirken ist unklar. Das Streben nach persönlicher Entwicklung und Kompetenzzuwachs scheint für eine im Impostor Kreislauf befindliche Person jedenfalls schwierig.

5.3 Impostor Phänomen und Lernstrategien

In Kapitel 4.1 wurden Überlegungen zu Auswirkungen des Impostor Phänomens auf verschiedene Phasen des Lernens angestellt. Eine dieser Überlegungen soll herausgegriffen und empirisch geprüft werden. Es stellt sich die Frage, ob sich Impostors in ihrer Anwendung von Oberflächen- und Tiefenstrategien von anderen unterscheiden.

4. Unterscheiden sich Betroffene des Impostor Phänomens in der Anwendung der Oberflächen- und Tiefenstrategien von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern?

Es gibt kaum Studien, die sich direkt auf das Lernverhalten von Betroffenen des Impostor Phänomens beziehen. Ergebnisse zu anderen Konstrukten, die dem Impostor Phänomen ähnlich oder damit verbunden sind führen jedoch zu der Annahme, dass Impostors eher

oberflächlich lernen. Die vermeidende Leistungszielorientierung geht beispielsweise in vielen Studien mit einem oberflächlichen, unorganisierten Lernstil einher (Kumar & Jagacinski, 2006; Elliot et al., 1999). Die Ergebnisse sind jedoch vor allem in Bezug auf die Leistungszielorientierungen sehr uneinheitlich. Für die vorliegende Studie wird ein Zusammenhang zwischen dem Impostor Phänomen und Oberflächenstrategien vermutet. Die Überlegungen, die in den bisherigen Kapiteln angestellt wurden, deuten daraufhin, dass Impostors sich aufgrund ihrer Denkweise weniger eingehend mit dem Lernstoff befassen. Zum Einen halten sie Kompetenzzuwachs ohnehin nicht für möglich, zum Anderen führen Angst und Sorge zu einem problematischen Lernverhalten (Clance & Imes, 1978), das im Widerspruch zu reflektierten Prozessen steht.

6 Methode

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden mittels Online- Fragebogen Daten an acht burgenländischen Schulen erhoben. Im Folgenden werden der Untersuchungsplan, das Erhebungsinstrument, die Stichprobe sowie die Durchführung der Datenerhebung vorgestellt. Nachfolgend werden schließlich die angewandten Analyseverfahren beschrieben.

6.1 Untersuchungsplan

Die Befragung der Schülerinnen und Schüler erfolgte schriftlich mittels Online- Fragebogen. Um die Erhebungssituation kontrollierbarer zu gestalten, wurden die Untersuchungsteilnehmerinnen und Teilnehmer im Klassenverband befragt. Es handelte sich somit um eine computergestützte Befragung in Anwesenheit der Testleiterin. Der Link zum Fragebogen war für den Zeitraum des Sommersemesters 2014 aktiv. Das Erhebungsinstrument (siehe Anhang 5) soll im Folgenden vorgestellt werden.

6.2 Das Erhebungsinstrument

Zur Erhebung der impliziten Theorie der Intelligenz, des Fähigkeitsselbstkonzeptes, der Zielorientierung sowie der Lernstrategien wurden Skalen herangezogen, die im Rahmen eines Projekts in Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern im Alter von 16 bis 18 Jahren entwickelt wurden (Sparkling Science, 2012). Die Studie, die anhand dieses Fragebogens durchgeführt wurde beschäftigt sich mit der Zielorientierung sowie mit dem Selbstregulierten Lernen (Spiel et al., submitted for publication). Die Items beziehen sich somit auf viele Aspekte, die für die vorliegende Diplomarbeit wesentlich sind. Zur Erfassung der Ausprägung des Impostor Phänomens wurde die deutsche Übersetzung der Clance Impostor Scale (CIPS, Clance Impostor Scale, Clance, 1985) herangezogen. Die Items wurden dabei geringfügig umformuliert und so der Stichprobe angepasst. Die Befragung erfolgte anonym und konnte über einen Link aufgerufen werden. Die Startseite beinhaltet Informationen über den Verlauf sowie einen Hinweis auf die Anonymität. Zu Beginn werden demografische Daten erfragt. Dazu zählen das Alter, das Geschlecht sowie Fragen zur Schule und zur Schulstufe. Anhand der Fragen zum Herkunftsland und der Muttersprache der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Eltern wird der sozioökonomische Status erhoben. Die anschließende Bücherfrage (siehe Anhang 5) soll Aufschluss über den Bildungshintergrund der Jugendlichen geben. Im Anschluss sollen Items zu den Lernstrategien, zur Zielorientierung, zum Fähigkeitsselbstkonzept und zur impliziten Theorie der Intelligenz beantwortet werden. Nachfolgend sind die Fragen zu den Impostor Gedanken und Gefühlen zu beantworten. Die Reihenfolge der eben genannten Skalen ist festgelegt, während die Vorgabe der einzelnen Items randomisiert erfolgt. Zum Ende der Befragung werden die Schülerinnen und Schüler gebeten, die letzten Jahres- sowie Schularbeitsnoten in den Fächern Mathematik und Deutsch anzugeben. Im Anschluss wird für die Teilnahme an der Befragung gedankt sowie die Möglichkeit geboten, sich mit Kritik sowie offenen Fragen an meine Unet- Mailadresse zu wenden. Im Folgenden werden zunächst die verwendeten Skalen zu den Lernstrategien, der Zielorientierung sowie zum Fähigkeitsselbstkonzept und zur impliziten Theorie der Intelligenz beschrieben. Im Anschluss daran wird die Clance Impostor Scale (Clance, 1985) vorgestellt.

Lernstrategien

Die Schülerinnen und Schüler werden zunächst gebeten, sich eine Lernsituation vorzustellen bzw. daran zu denken, wie sie sich auf eine Schularbeit oder einen Test vorbereiten. Die Fragen beziehen sich dabei auf die Fächer Mathematik und Deutsch und sollen Aufschluss darüber geben, ob eine Person eher tiefenorientiert (Abbildung 3) oder nur oberflächlich lernt (Abbildung 2). Die zutreffende Antwort kann auf einer 4-stufigen Likert Skala (nie, selten, manchmal, oft) angekreuzt werden. Ist eine Schülerin/ein Schüler der Meinung, die Lernstrategie passe nicht zum jeweiligen Fach, kann das Feld „Passt nicht“ markiert werden. Aufgrund unterschiedlicher Tätigkeiten, die durch die einzelnen Lernstrategie-Items beschrieben werden, sowie aufgrund der unzureichenden Reliabilität kann keine Skalenbildung erfolgen. Zur statistischen Auswertung werden aus diesem Grund für die jeweilige Strategie repräsentative Einzelitems herangezogen (Berger, 2011).

Ich wiederhole den Stoff so lange, bis ich ihn auswendig kann.

Abbildung 2: Beispielitem Oberflächenstrategien (repräsentatives Einzelitem)

Ich versuche, den Stoff wirklich zu verstehen.

Abbildung 3: Beispielitem Tiefenstrategien (repräsentatives Einzelitem)

Zielorientierung

Die Schülerinnen und Schüler werden gebeten, anzugeben, was ihnen beim Lernen wichtig ist. Die Phrase „Ich lerne vor allem...“ bildet den Satzanfang für alle nachfolgenden Items (Abbildung 4). Das zutreffende kann auf einer 4-stufigen Likert Skala (stimmt nicht, stimmt eher nicht, stimmt eher, stimmt) markiert werden. Die Skala besteht insgesamt aus 12 Items von denen jeweils vier Items einer Zielorientierung zugeordnet werden. Die Reliabilität der Skala „Zielorientierung“ wurde an den 555 befragten Schülerinnen und Schülern geprüft und kann als zuverlässig betrachtet werden (Cronbach Alpha = .798).

Ich lerne vor allem...

	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt
... weil mich vieles interessiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...weil ich mehr wissen möchte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abbildung 4: Beispielitems Lernziele

Implizite Theorie der Intelligenz und Fähigkeitsselbstkonzept

Die Schülerinnen und Schüler werden gebeten, anzugeben, wie sie sich selbst in Bezug auf ihr Lernen sowie ihre Leistung einschätzen. Die Fragen beziehen sich dabei sowohl auf das Fach Mathematik sowie auf das Fach Deutsch. Jeweils drei Items beziehen sich auf das Fähigkeitsselbstkonzept (Abbildung 5). Die Skala kann sowohl für das Fach Mathematik (Cronbach Alpha = .874) als auch für das Fach Deutsch (Cronbach Alpha = .867) als zuverlässig betrachtet werden. Die übrigen 10 Items beziehen sich auf die implizite Theorie der Intelligenz (Abbildung 6). Das Zutreffende kann auf einer 4-stufigen Likert Skala (stimmt nicht, stimmt eher nicht, stimmt eher, stimmt) angekreuzt werden. Die Skala zur Erfassung der Entitätstheorie misst sowohl für das Fach Mathematik (Cronbach Alpha = .801) als auch für das Fach Deutsch (Cronbach Alpha = .799) zuverlässig. Dasselbe gilt für die Skala zur Erfassung der inkrementellen Theorie. Die interne Konsistenz der Skalen ist sowohl für das Fach Mathematik (Cronbach Alpha = .710) als auch für das Fach Deutsch (Cronbach Alpha = .723) zufriedenstellend.

	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt
Ich bin gut in Mathe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In Mathe schneide ich in den meisten Schularbeiten/Tests gut ab.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abbildung 5: Beispielitems Fähigkeitsselbstkonzept Mathematik

In Mathe etwas Neues zu lernen und meine Fähigkeiten zu steigern fällt mir schwer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin in Mathe nicht sehr gut - daran kann ich auch nichts ändern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abbildung 6: Beispielitems Entitätstheorie der Intelligenz Mathematik

CIPS - Clance Impostor Scale

Zur Erhebung der Ausprägung des Impostor Phänomens wird die Clance Impostor Skala (CIPS, Clance Impostor Scale, Clance, 1985) herangezogen. Die Items wurden ins Deutsche übersetzt und geringfügig an die Stichprobe angepasst. Die Schülerinnen und Schüler werden in der Instruktion gebeten, anzugeben, wie sie mit Erfolgen sowie mit Misserfolgen im Schulalltag umgehen. Die Skala besteht aus 20 Items (Abbildung 7). Die zutreffende Antwort kann auf einer 5-stufigen Likert Skala (trifft überhaupt nicht zu, selten, manchmal, oft, trifft vollkommen zu) markiert werden. Die Skala wurde an den 555 befragten Schülerinnen und Schülern auf ihre Reliabilität geprüft. Die interne Konsistenz ist zufriedenstellend (Cronbach Alpha = .876).

	trifft überhaupt nicht zu	selten	manchmal	oft	trifft vollkommen zu
Ich habe oft bei einer Aufgabe Erfolg gehabt, obwohl ich vorher Angst hatte, zu versagen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann den Eindruck erwecken, klüger zu sein, als ich wirklich bin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich vermeide Beurteilungen und habe Angst davor, selbst beurteilt zu werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abbildung 7: Beispielitems der Impostor Skala

6.3 Beschreibung der Stichprobe

Die Daten von wurden im Sommersemester 2014 an insgesamt 8 burgenländischen Schulen erhoben. Insgesamt haben 333 Schülerinnen (60%) und 222 Schüler (40%) den Fragebogen vollständig ausgefüllt (N=555). Das Durchschnittsalter der befragten Jugendlichen liegt bei 14,25 Jahren. Die Schülerinnen und Schüler besuchten zum Befragungszeitpunkt die Schulstufen sieben bis zehn, wobei 108 (19,5%) der 7. Schulstufe, 142 (25,6%) der 8. Schulstufe, 197 (35,5%) der 9. Schulstufe und 108 (19,5%) der 10. Schulstufe angehörten (Abbildung 8).

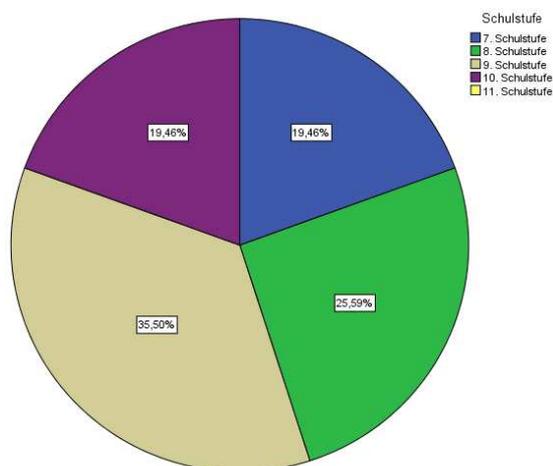


Abbildung 8: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die jeweiligen Schulstufen (N= 555)

Die Befragung wurde an der BHAK/BHAS Neusiedl/See sowie Frauenkirchen, im Pannoneum Neusiedl/See, im Gymnasium Neusiedl/See, im Polytechnikum Neusiedl/See, in der NMS Illmitz, in der HS/NMS Gols sowie in der Privaten HS/NMS der Klosterschule Neusiedl/See durchgeführt. 255 Schülerinnen und Schüler (45,9%) besuchten dabei eine Berufsbildende Höhere Schule, 30 (5,4%) eine Berufsbildende Mittlere Schule, 68 (12,3%) eine Allgemeinbildende Höhere Schule, 79 (14,2%) eine Neue Mittelschule, 103 (18,6%) eine Hauptschule und 20 (3,6%) eine Polytechnische Schule (Abbildung 9).

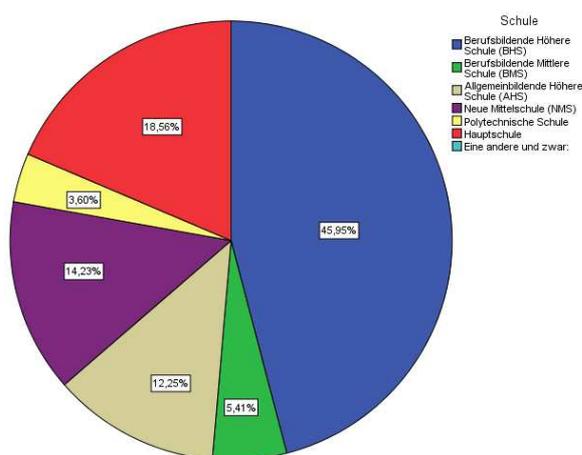


Abbildung 9: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schultypen (BHS, BMS, AHS, HS, NMS, PS), (N=555)

Um den Bildungshintergrund der Schülerinnen und Schüler abschätzen zu können, wurde gebeten, anzugeben, wie viele Bücher die Eltern besitzen. Die Mehrheit wählte das Bild, das 26 bis 100 Bücher zeigt. Dies entspricht dem Wert in der Mitte und gibt Aufschluss darüber, dass der Bildungshintergrund weder sehr hoch noch sehr niedrig eingeschätzt wird. Schülerinnen und Schüler, die ihren Bildungshintergrund sehr hoch einschätzten besuchen vor allem Berufsbildende oder Allgemeinbildende Höhere Schulen. Bezüglich des Migrationshintergrundes ist anzumerken, dass 94,2 Prozent der Jugendlichen angeben, in Österreich geboren worden zu sein. 91,4 % sprechen Deutsch als Muttersprache. 85,8% der Mütter und 89% der Väter sind ebenfalls in Österreich geboren.

6.3.1 Stichprobe der hochleistenden Schülerinnen und Schüler

Um das Impostor Phänomen adäquat untersuchen zu können wird nicht die Gesamtstichprobe untersucht sondern Aussagen von hochleistenden Schülerinnen und Schülern ins Auge gefasst. Hochleistung ist als wichtiges Kriterium des Impostor Phänomens anzusehen. Clance und Imes (1978; Clance, 1985) berichten über Personen in höheren, akademischen Positionen, die sich trotz herausragender Leistungen als inkompetent einschätzen. Betroffene zeichnen sich demnach durch Kompetenz aus. Schülerinnen und Schüler, die in der Schule durchschnittlich oder schlecht abschneiden, können hinsichtlich der IP Problematik nicht berücksichtigt werden. In diesem Fall deuten ständige Sorge, Selbstzweifel und Geringschätzung eigener Leistungen auf eine realistische Sicht der Dinge und sind keinesfalls als Kompetenzabwertung zu verstehen. Als Kriterium für gute Leistungen dienen die Schulnoten der Schülerinnen und Schüler. Laut der Leistungsbeurteilungsverordnung (§14) erbringen Schülerinnen und Schüler mit den Noten „Sehr Gut“ und „Gut“ Leistungen, die (weit) über die gestellten Anforderungen hinausgehen. Jugendliche, die bezogen auf beide Fächer im letzten Jahreszeugnis nicht über die Note „Gut“ hinausgehen, bilden in der vorliegenden Studie die Spitzengruppe. 146 der insgesamt 555 Personen liegen in diesem Bereich. Dazu zählen 110 Schülerinnen (75,3%) und 36 Schüler (24,7%). Hochleistende Schülerinnen und Schüler finden sich in allen Schulstufen wobei 32 (21,9%) der 7. Schulstufe, 43 (29,5%) der 8. Schulstufe, 56 (38,4%) der 9. Schulstufe und 15 (10,3%) der 10. Schulstufe angehören. Das Durchschnittsalter liegt bei 14,05 und ist

somit vergleichbar mit jenem der Gesamtstichprobe. Die Verteilung auf die verschiedenen Schulen entspricht ebenfalls jener der Gesamtstichprobe.

Hochleistende Schülerinnen und Schüler in den Domänen Mathematik und Deutsch

Da einige Variablen (Fähigkeitsselbstkonzept, implizite Theorie der Intelligenz sowie Lernstrategien) domänenspezifisch (Mathematik und Deutsch) erhoben wurden, wurden zur Berechnung zwei weitere Stichproben gebildet. Die Datensätze umfassen zum einen die hochleistenden Schülerinnen und Schüler innerhalb des Schulfachs Mathematik (n= 226) sowie die hochleistenden Schülerinnen und Schüler innerhalb des Schulfachs Deutsch (n= 263). Die Fragestellungen werden zusätzlich auf Basis dieser Stichproben berechnet. Unter den hochleistenden Mathematikerinnen und Mathematikern befinden sich 148 Schülerinnen (65,5%) und 78 Schüler (34,5%). Das Durchschnittsalter liegt bei 14,16 Jahren. 51 Schülerinnen und Schüler (22,6%) gehören der 7. Schulstufe, 58 (25,7%) der 8. Schulstufe, 83 (36,7%) der 9. Schulstufe und 34 (15%) der 10. Schulstufe an. 101 (44,7%) Schülerinnen und Schüler besuchen dabei eine Berufsbildende Höhere Schule, 13 (5,8%) eine Berufsbildende Mittlere Schule, 27 (11,9%) eine Allgemeinbildende Höhere Schule, 30 (13,3%) eine Neue Mittelschule, 52 (23%) eine Hauptschule und 3 (1,3%) eine Polytechnische Schule.

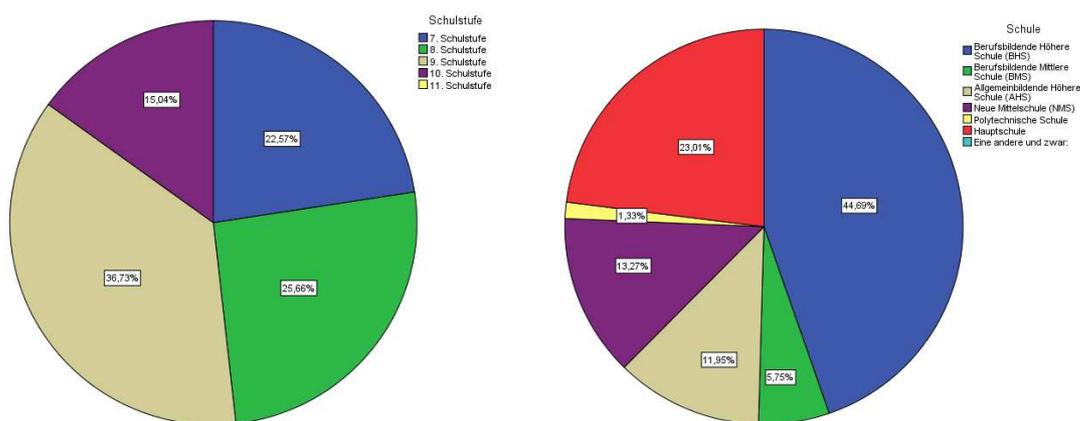


Abbildung 10: Verteilung der hochleistenden Schülerinnen und Schüler im Fach Mathematik auf die Schulstufen und Schulen (n= 226)

Die Spitzengruppe in Deutsch setzt sich zusammen aus 190 (72,2%) Schülerinnen und 73 (27,8%) Schülern. Das Durchschnittsalter liegt bei 14,24 Jahren. 46 (17,5%) Schülerinnen und Schüler gehören der 7. Schulstufe, 72 (27,4%) der 8. Schulstufe, 99 (37,6%) der 9. Schulstufe und 46 (17,5%) der 10. Schulstufe an. 132 (50,2%) Schülerinnen und Schüler besuchen eine Berufsbildende Höhere Schule, 9 (3,4%) eine Berufsbildende Mittlere Schule, 25 (9,5%) eine Allgemeinbildende Höhere Schule, 36 (13,7%) eine Neue Mittelschule, 57 (21,7%) eine Hauptschule und 4 (1,5%) eine Polytechnische Schule.

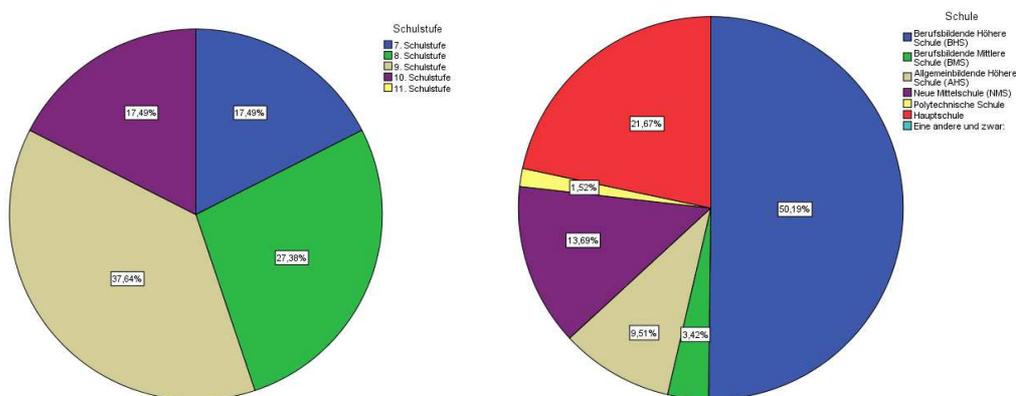


Abbildung 11: Verteilung der hochleistenden Schülerinnen und Schüler im Fach Deutsch auf die Schulstufen und Schulen (n= 263)

6.4 Durchführung der Untersuchung

Um Schülerinnen und Schüler der 7. bis 10. Schulstufe befragen zu können, wurde zunächst ein Informationsmail (Anhang 1) verfasst, das samt einem Informationsfolder (Anhang 2) an Direktorinnen und Direktoren verschiedenster Schulen versandt wurde. Acht Schulen aus dem nördlichen Burgenland konnten auf diese Weise rekrutiert werden. Im nächsten Schritt wurde ein schriftliches Ansuchen an den Landesschulrat verfasst, dessen Genehmigung für die Durchführung der Befragung erforderlich ist (Anhang 3). Die betreffenden Schulen müssen hier bereits angeführt werden. Das Schreiben wurde nach einem Kriterienkatalog des Landesschulrates für das Burgenland verfasst und von der dort angestellten Schulpsychologin überprüft. Die Befragung wurde für alle angeführten Schulen genehmigt. In einem weiteren Schritt wurde erneut Kontakt mit den Schulen aufgenommen und ein

Elternbrief (Anlage 4) an die Schülerinnen und Schüler ausgeteilt. Mit der Unterzeichnung des Briefes erklären sich die Erziehungsberechtigten mit der Befragung ihrer Kinder einverstanden. Schülerinnen und Schüler, die nicht an der Befragung teilnehmen durften, bearbeiteten Aufgaben am PC, die von den anwesenden Lehrpersonen gestellt wurden. Die Aufgaben waren dabei nicht Teil des Unterrichts sondern Zusatzmaterial, sodass unter den Schülerinnen und Schülern, die den Fragebogen ausfüllten, kein Zeitdruck entstand. Der genaue Ablauf der Befragung wurde gemeinsam mit den Administratoren und Administratorinnen geplant und besprochen. Die Befragung wurde in den PC Räumen der jeweiligen Schule durchgeführt. Die Administratorinnen und Administratoren kümmerten sich um die Raumeinteilung sowie um die Einteilung der jeweiligen Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer, die neben mir bei der Befragung anwesend waren. Die Schülerinnen und Schüler wurden vor der Bearbeitung des Fragebogens genau über den Ablauf informiert. Zum besseren Verständnis wurden die Informationen anhand einer Powerpoint-Präsentation besprochen. Der Zugang zum Fragebogen sowie der Antwortmodus wurden bildlich bzw. anschaulicher erklärt. Erst nachdem alle Fragen und Unklarheiten geklärt waren, wurde der Link zum Fragebogen gezeigt. Damit sollte vermieden werden, dass der Link sofort eingegeben wird und somit die Fragen ohne Instruktion beantwortet werden. Die Schülerinnen und Schüler begannen gleichzeitig mit der Bearbeitung des Fragebogens. Dieser wurde von allen vollständig ausgefüllt. Die durchschnittliche Bearbeitungsdauer beträgt ca. 15 Minuten. Nach der Bearbeitung wurde der reguläre Unterricht weitergeführt.

6.5 Auswertungsverfahren

Die erhobenen Daten wurden mit Hilfe des Statistikprogramms IBM SPSS Statistics 22 (2013) ausgewertet. Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden Deskriptive Statistiken und Häufigkeitstabellen erstellt sowie T Tests, X^2 Tests, Multivariate Varianzanalysen und eine multiple lineare Regression berechnet. Fragestellungen 1a und 1b beziehen sich auf die Ausprägung des Impostor Phänomens sowie auf einen möglichen Geschlechtsunterschied. Der Summenscore jeder befragten Person kann einer Impostor Gruppe zugeteilt werden. Clance (1985) legte diese IP Gruppen zur einfacheren Interpretation der Skala fest. Liegt der Summenscore unter 40, berichtet die Testperson über keinerlei Impostor Gedanken oder

Gefühle. Ein Wert zwischen 41 und 60 spricht für moderate IP Gefühle und Gedanken. Personen mit einem Score von 61 bis 80 berichten über häufig auftretende IP Gefühle und Gedanken. Der Bereich über 80 spricht für häufige, intensive IP Gefühle und Gedanken. Eine Häufigkeitstabelle gibt Aufschluss über die prozentuale Verteilung der Personen auf die jeweiligen IP Gruppen. Der Geschlechtsunterschied wurde mittels eines T Tests sowie mittels eines Chi Quadrat Tests berechnet (Tabelle 1). Die Voraussetzungen zur Berechnung eines T Tests sind die Unabhängigkeit der Stichproben, Intervallskalierung der Abhängigen Variable sowie Homogenität der Varianzen und Normalverteilung. Letzteres ist hinsichtlich der Stichprobe der Schüler nicht erfüllt. Aufgrund ausreichend großer Stichprobe wird jedoch auf das teststärkere Verfahren zurückgegriffen (Field, 2013).

Tabelle 1: Auswertungsverfahren zur Analyse der Ausprägung des Impostor Phänomens sowie der Geschlechtsunterschiede

Fragestellung	Auswertungsverfahren	Unabhängige Variable	Abhängige Variable
Ausprägung des IP	Häufigkeitstabelle		Impostor Score
Geschlechtsunterschiede	T Test, X ² Test	Geschlecht	Impostor Score

Für die Analyse der Fragestellungen 2 und 4 wurden Multivariate Varianzanalysen durchgeführt. Auch hier wird aufgrund der Stichprobengröße das teststärkere Verfahren angewandt. Es geht dabei um den Unterschied zwischen betroffenen und nicht- betroffenen Schülerinnen und Schülern hinsichtlich des Fähigkeitsselbstkonzeptes, der impliziten Theorie der Intelligenz sowie der Zielorientierung. Die Gruppe der Betroffenen soll Schülerinnen und Schüler beinhalten, die Impostor Gefühle in stärkerem Ausmaß empfinden und somit Leidensdruck verspüren. Die Impostor Gruppen 3 und 4 sind durch häufige und intensive Impostor Gedanken und Gefühle gekennzeichnet und bilden daher in der vorliegenden Studie die Gruppe der betroffenen Schülerinnen und Schüler. Die Impostor Gruppen 1 und 2 bestehen nach Clance (1985) aus Personen, die kaum oder nur in geringerem Ausmaß über

Impostor Gedanken und Gefühle berichten. Diese Kategorien werden in der vorliegenden Studie zur Gruppe der nicht- betroffenen zusammengefasst. Die impliziten Theorien der Intelligenz für Mathematik und Deutsch sowie das Fähigkeitsselbstkonzept für Mathematik und Deutsch bilden die abhängigen Variablen. In einer weiteren Analyse bilden die verschiedenen Zielorientierungen die abhängigen Variablen. Schließlich gehen die Oberflächen- und Tiefenstrategien als abhängige Variablen in eine Multivariate Varianzanalyse ein. Um mit den Items der jeweiligen Skalen rechnen zu können wurden Skalenmittelwerte gebildet.

Tabelle 2: Auswertungsverfahren zur Analyse des Unterschieds zwischen betroffenen und nicht- betroffenen Schülerinnen und Schülern hinsichtlich der motivationalen Variablen des SKM sowie der Lernstrategien

Fragestellung	Auswertungsverfahren	Unabhängige Variable	Abhängige Variable
IP und motivationale Variablen des SKM	Multivariate Varianzanalyse	IP Gruppen (Betroffene, nicht-Betroffene)	Fähigkeitsselbstkonzept implizite Theorien der Intelligenz/ Zielorientierungen
IP und Lernstrategien	Multivariate Varianzanalyse	IP Gruppen (Betroffene, nicht-Betroffene)	Lernstrategien

Um Fragestellung 3 zu beantworten, wurde eine multiple lineare Regression durchgeführt. Hierbei geht es um das Impostor Phänomen und seine Rolle als Prädiktor der Zielorientierung. Zusätzlich zu den impliziten Theorien der Intelligenz, zum Fähigkeitsselbstkonzept und zu Impostor Gedanken und Gefühlen wurden zum Zweck der Vollständigkeit das Geschlecht, das Alter, die Schulstufe und der Bildungshintergrund der Schülerinnen und Schüler als unabhängige Variablen berücksichtigt. Die unabhängigen Variablen wurden schrittweise in die Regression aufgenommen. Damit gehen jene Variablen mit der größten Korrelation zur Abhängigen Variable zuerst in die Regression ein, solange bis keine zusätzliche Varianz durch die restlichen Variablen erklärt werden kann. Die jeweilige Zielorientierung bildet in der Regression die abhängige Variable.

Das Alpha Fehler Niveau wurde für die statistischen Analysen auf 5% festgelegt. Im Falle eines signifikanten Ergebnisses sind nachfolgend Effektstärken angeführt. Hier entspricht $\eta^2 = .01$ einem kleinen, $\eta^2 = .06$ einem mittleren und $\eta^2 = .14$ einem großen Effekt.

7 Ergebnisse

7.1 Ausprägung des Impostor Phänomens unter Schülerinnen und Schülern

Die Fragestellungen 1a und 1b beziehen sich auf die Ausprägung des Impostor Phänomens. Die hochleistenden Schülerinnen und Schüler (n = 146) werden dabei den von Clance (1985) definierten Impostor Gruppen zugeordnet. Ein IP Summenscore von unter 40 deutet daraufhin, dass die Person kaum Impostor Gedanken und Gefühle empfindet (few). 21,23 % der Befragten können dieser Gruppe zugeordnet werden. Werte von 41 bis 60 beschreiben eine leichte Ausprägung (moderate). 54,79% der Schülerinnen und Schüler befinden sich in dieser Gruppe. 21,23 % der Schülerinnen und Schüler gehören zur dritten Gruppe und berichten mit einem Summenscore zwischen 61 und 80 über häufige IP Gedanken und Gefühle (frequently). Innerhalb der vierten Gruppe ist das Impostor Phänomen mit Werten über 80 sehr stark ausgeprägt (intense). 2,74 % der Befragten zählen zu dieser Gruppe. Abbildung 12 zeigt die prozentuale Aufteilung der Schülerinnen und Schüler auf die IP Gruppen.

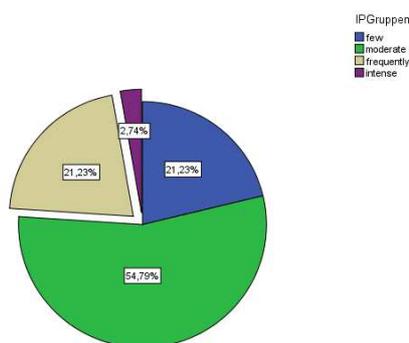


Abbildung 12: Verteilung der hochleistenden Schülerinnen und Schüler der Fächer Mathematik und Deutsch (n= 146) auf die IP Gruppen

Die Frage, ob Schülerinnen und Schüler der 7. bis 10. Schulstufe bereits vom Impostor Phänomen betroffen sind, ist mit Ja zu beantworten. 23,97 % der hochleistenden Schülerinnen und Schüler sind in der vorliegenden Studie in stärkerem Ausmaß vom Impostor Phänomen betroffen (MW = 69.71, SD = 8.81). Bei 76,03% sind die Impostor Gedanken und Gefühle kaum oder geringer ausgeprägt (MW = 44.71, SD = 6.82). Der Mittelwert der weiblichen Stichprobe (MW = 51.41, SD = 13.5, n = 146) liegt etwas über dem der Männlichen (MW = 48.56, SD = 13.81, n = 146). Ein signifikanter Geschlechtsunterschied kann jedoch nicht nachgewiesen werden ($T = 1.095$, $p = .275$, n.s.). Auch laut Chi Quadrat Test ist der Unterschied zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der Ausprägung des Impostor Phänomens nicht signifikant ($X^2(3) = .427$, $p = .935$, n.s.). Impostor Gedanken und Gefühle sind demnach bei Schülerinnen und Schülern gleichmäßig ausgeprägt.

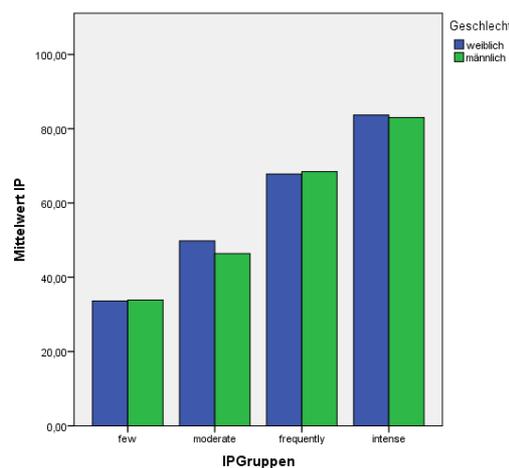


Abbildung 13: Mittelwerte der Schülerinnen/Schüler innerhalb der IP Gruppen

7.2 Impostor Phänomen und motivationale Variablen des SKM

Die nachfolgenden Ergebnisse beziehen sich auf den Unterschied zwischen betroffenen und nicht- betroffenen Schülerinnen und Schülern bezüglich ihres Fähigkeitsselbstkonzeptes, ihrer Theorie der Intelligenz sowie ihrer Zielorientierung. Zur Analyse dieser Unterschiede werden die hochleistenden Schülerinnen und Schüler betrachtet. Es wurden zwei Multivariate Varianzanalysen berechnet (Tabelle 2).

Fähigkeitsselbstkonzept

In der Stichprobe der hochleistenden Schülerinnen und Schüler des Fachs Mathematik kann ein Unterschied zwischen betroffenen und nicht- betroffenen Schülerinnen bezüglich des Fähigkeitsselbstkonzeptes festgestellt werden ($F(1) = 3.340, p = .069$). Betroffene ($MW = 3.02, SD = .81$) schätzen ihre Fähigkeiten demnach schlechter ein als andere Schülerinnen und Schüler ($MW = 3.22, SD = .69$). Der Effekt ist jedoch sehr gering und liegt knapp unter der Signifikanzgrenze. Für die Spitzengruppe im Fach Deutsch zeigen sich keine Unterschiede ($F(1) = .059, p = .809, n.s.$).

Theorie der Intelligenz

Für die Stichprobe der hochleistenden Schülerinnen und Schüler des Fachs Mathematik kann der erwartete Effekt bestätigt werden (Tabelle 3). Schülerinnen und Schüler, die in stärkerem Ausmaß vom Impostor Phänomen betroffen sind, zeigen eine höhere Ausprägung der Entitätstheorie der Intelligenz für Mathematik als Schülerinnen und Schüler, die kaum oder nur in geringem Ausmaß betroffen sind ($F(1) = 18.403, p < .001, \eta^2 = .076$). Demnach vertreten Impostors für das Fach Mathematik eher die Meinung, an ihrer eigenen Intelligenz nichts verändern zu können. Bezüglich der inkrementellen Theorie der Intelligenz können keine signifikanten Unterschiede beobachtet werden ($F(1) = .000, p = .983, n.s.$). Für die Spitzengruppe im Fach Deutsch zeigt sich ein ganz anderes Bild (Tabelle 4). Hier zeigen Personen der Impostor Gruppe höhere Ausprägungen in der inkrementellen Theorie der Intelligenz ($F(1) = 4.868, p = .028$). Die Effektstärke ist mit $\eta^2 = .018$ jedoch sehr gering. Demnach sehen hochleistende Personen im Fach Deutsch, die vom Impostor Phänomen betroffen sind, ihre Intelligenz, bezogen auf das Fach, als veränderbar an. Bezüglich der Entitätstheorie können keine signifikanten Unterschiede beobachtet werden ($F(1) = 1.620, p = .204, n.s.$)

Tabelle 3: MANOVA zu den Effekten des Impostor Phänomens und der motivationalen Variablen Fähigkeitsselbstkonzept und implizite Theorie der Intelligenz im Fach Mathematik

IP	df	F	Sig.	η^2
Fähigkeitsselbstkonzept	1	3.340	.069	
Inkrementelle Theorie	1	.000	.983	
Entitätstheorie	1	18.403	.000*	.076

* $p \leq .05$

Tabelle 4: MANOVA zu den Effekten des Impostor Phänomens und der motivationalen Variablen Fähigkeitsselbstkonzept und implizite Theorie der Intelligenz im Fach Deutsch

IP	df	F	Sig.	η^2
Fähigkeitsselbstkonzept	1	.059	.809	
Inkrementelle Theorie	1	4.868	.028*	.018
Entitätstheorie	1	1.620	.204	

* $p \leq .05$

Zielorientierung

Die Zielorientierung wurde nicht domänenspezifisch erfasst. Zunächst wird jene Stichprobe zur Analyse herangezogen, die Schülerinnen und Schüler beinhaltet, die in beiden Fächern zur Spitzengruppe gehören ($n = 146$). Wie erwartet, ist die vermeidende Leistungszielorientierung bei betroffenen Schülerinnen und Schülern höher ausgeprägt ($F(1) = 23.132$, $p < .001$, $\eta^2 = .138$). Sie sind demnach eher darauf bedacht, Leistungssituationen und damit einhergehende schlechte Bewertungen zu meiden. Sie setzen sich zum Ziel, mit der eigenen Leistung nicht aufzufallen und möglichst nicht schlechter abzuschneiden als die Mitschülerinnen und Mitschüler. Bezüglich der annähernden Leistungszielorientierung ($F(1) = 2.881$, $p = .092$, n.s.) und der Lernzielorientierung ($F(1) = .281$, $p = .597$, n.s.) können keine signifikanten Unterschiede beobachtet werden (Tabelle 5). Trotz der domänenunspezifischen Erhebung der Zielorientierung sollen die Unterschiede auch getrennt in den Stichproben der Mathematik- und Deutsch- Spitzengruppen betrachtet werden. Hochleistende Schülerinnen und Schüler, die nur in einer Domäne sehr gute

Leistungen erbringen sollen nicht vernachlässigt werden. Innerhalb der Spitzengruppe im Fach Mathematik (n = 226, Tabelle 6) unterscheiden sich betroffene und nicht- betroffene Schülerinnen und Schüler signifikant hinsichtlich ihrer Leistungsziele. Vom Impostor Phänomen betroffene Schülerinnen und Schüler zeigen eine höhere Ausprägung in den annähernden Leistungszielen ($F(1) = 6.868, p = .009, \eta^2 = .030$) sowie eine höhere Ausprägung in den vermeidenden Leistungszielen ($F(1) = 38.251, p < .001, \eta^2 = .146$). Die Effektstärke bezogen auf die annähernde Leistungszielorientierung ist jedoch gering. Hochleistende Schülerinnen und Schüler des Fachs Mathematik, die vom Impostor Phänomen betroffen sind, fokussieren demnach bei Prüfungen und Aufgaben eher auf die Leistung selbst. Sowohl das Bedürfnis, mit guten Leistungen zu glänzen als auch das Bedürfnis, mit Misserfolgen nicht aufzufallen ist bei ihnen stärker ausgeprägt als bei nicht-betroffenen Mitschülerinnen und Mitschülern. Bezüglich der Lernzielorientierung können keine signifikanten Unterschiede beobachtet werden ($F(1) = .010, p = .919, n.s.$). Innerhalb der Spitzengruppe im Fach Deutsch (n = 263, Tabelle 7) zeigt sich ein ähnliches Bild. Hier besteht ebenfalls ein Unterschied zwischen betroffenen und nicht- betroffenen Schülerinnen und Schülern in Bezug auf beide Leistungszielorientierungen. Impostors zeigen auch hier eine höhere Ausprägung der annähernden Leistungszielorientierung ($F(1) = 7.442, p = .007, \eta^2 = .028$) sowie der vermeidenden Leistungszielorientierung ($F(1) = 40.251, p < .001, \eta^2 = .134$). Auch hier ist der Effekt bezogen auf die annähernde Leistungszielorientierung gering. Bezüglich der Lernzielorientierung kann kein signifikanter Unterschied beobachtet werden ($F(1) = .333, p = .564, n.s.$).

Tabelle 5: MANOVA zu den Effekten des Impostor Phänomens und der Zielorientierungen für die hochleistenden Schülerinnen und Schüler beider Fächer (Deutsch und Mathematik)

IP	df	F	Sig.	η^2
Lernzielorientierung	1	.281	.597	
Leistungszielorientierung annähernd	1	2.881	.092	
Leistungszielorientierung vermeidend	1	23.132	.000*	.138

* $p \leq .05$

Tabelle 6: MANOVA zu den Effekten des Impostor Phänomens und der Zielorientierungen für die Mathematik - Spitzengruppe

IP	df	F	Sig.	η^2
Lernzielorientierung	1	.010	.919	
Leistungszielorientierung annähernd	1	6.868	.009*	.030
Leistungszielorientierung vermeidend	1	38.251	.000*	.146

*p \leq .05

Tabelle 7: MANOVA zu den Effekten des Impostor Phänomens und der Zielorientierungen für die Deutsch – Spitzengruppe

IP	df	F	Sig.	η^2
Lernzielorientierung	1	.333	.564	
Leistungszielorientierung vermeidend	1	7.442	.007*	.028
Leistungszielorientierung annähernd	1	40.251	.000*	.134

*p \leq .05

7.3 Impostor Phänomen als Prädiktor der Zielorientierung

Die bisher vorgestellten Ergebnisse geben Aufschluss darüber, dass sich vom Impostor Phänomen betroffene Schülerinnen und Schüler von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern hinsichtlich ihrer Zielorientierung unterscheiden. Sie beschreiben sich vermehrt leistungszielorientiert. Vor allem bezüglich der vermeidenden Leistungszielorientierung weisen Betroffene signifikant höhere Ausprägungen auf. Die Ergebnisse bestätigen die zuvor angestellten Hypothesen. Des Weiteren stellt sich die Frage, welche Rolle das Impostor Phänomen für die Erklärung von Veränderungen in der Zielorientierung einnimmt. Durch eine multiple lineare Regression wird daher untersucht, in welchem Ausmaß das Impostor Phänomen zusammen mit dem Fähigkeitsselbstkonzept, der Theorie der Intelligenz sowie einigen anderen soziodemografischen Variablen die Zielorientierung beeinflusst. Zu den soziodemografischen Variablen, die in die Analyse eingehen, zählen das Alter, das Geschlecht, die Schulstufe, die Schule und der geschätzte Bildungshintergrund.

Lernzielorientierung

Wie erwartet leistet das Impostor Phänomen in der Stichprobe der hochleistenden Schülerinnen und Schüler beider Fächer ($n = 146$) keinen Beitrag zur Erklärung der Lernzielorientierung. Das Impostor Phänomen ist nicht mit dem Streben nach Kompetenzzuwachs und persönlichem Wachstum verbunden. Stattdessen erklärt der eingeschätzte Bildungshintergrund zusammen mit der Schulstufe 12,6% der Varianz der Lernzielorientierung ($R^2 = .126$, $F(1) = 10.299$, $p < .001$). Innerhalb der Stichproben der Personen, die nur in Mathematik oder nur in Deutsch zur Spitzengruppe gehören, leistet das Impostor Phänomen ebenfalls keinen Beitrag zur Lernzielorientierung. Auch hier zählen der Bildungshintergrund, die Schulstufe sowie zusätzlich die domänenspezifische inkrementelle Theorie der Intelligenz zu den Prädiktoren (Anhang 6 und 7).

Leistungszielorientierung annähernd

Für Schülerinnen und Schüler, die in den Fächern Deutsch und Mathematik zu den Hochleistenden zählen ($n = 146$), erklärt keine der Variablen Varianz der annähernden Leistungszielorientierung. Innerhalb der Stichprobe der Mathematik– Spitzengruppe ($n = 226$) kann der erwartete Effekt nachgewiesen werden (Tabelle 8). Hier leistet das Impostor Phänomen allein einen Beitrag zur Erklärung ($R^2 = .020$, $F(1) = 4.664$, $p = .032$). Dieser Beitrag von rund 2% ist allerdings sehr gering. Innerhalb der Stichprobe der Deutsch– Spitzengruppe ($n = 263$, Tabelle 10) leistet das Impostor Phänomen ebenfalls den größten Beitrag zur Erklärung der annähernden Leistungszielorientierung ($R^2 = .030$, $F(1) = 8.180$, $p = .005$). In einem zweiten Schritt geht jedoch das Geschlecht in die Analyse ein und erklärt zusätzliche Varianz ($R^2 = .062$, $F(1) = 8.658$, $p < .001$). Der Einfluss des Impostor Phänomens auf die annähernde Leistungszielorientierung kann somit, trotz gering, doch nachgewiesen werden. Lediglich innerhalb der Mathematik Spitzengruppe kann das Impostor Phänomen als alleiniger Prädiktor angesehen werden. Das Impostor Phänomen beeinflusst somit die annähernde Leistungszielorientierung. Impostors fokussieren demnach durch ihre Gedanken und Gefühle auf die eigene Leistung. Das Bedürfnis, zu den Besten zu gehören und die eigenen Fähigkeiten zu demonstrieren, wird begünstigt.

Tabelle 8: Multiple Regression zum Einfluss des Impostor Phänomens auf die annähernde Leistungszielorientierung für die Spitzengruppe Mathematik

	Regressionskoeffizient	Standardfehler	Beta
Schritt 1			
Konstante	1.491	.209	
Impostor Phänomen	.008	.004	.143*

Anmerkung: $R^2 = .020$

* $p < .05$, β = standardisierter Regressionskoeffizient

Tabelle 9: Multiple Regression zum Einfluss des Impostor Phänomens auf die annähernde Leistungszielorientierung für die Spitzengruppe Deutsch

	Regressionskoeffizient	Standardfehler	Beta
Schritt 1			
Konstante	1.430	.195	
Impostor Phänomen	.010	.004	.174*
Schritt 2			
Konstante	.983	.243	
Impostor Phänomen	.011	.004	.185*
Geschlecht	.324	.109	.179*

Anmerkung: $R^2 = .030$ für Schritt 1, $\Delta R^2 = .062$ für Schritt 2

* $p < .05$, β = standardisierter Regressionskoeffizient

Leistungszielorientierung vermeidend

Betrachtet man Schülerinnen und Schüler, die sowohl in Deutsch als auch in Mathematik zu den Hochleistenden zählen ($n = 146$), kommt man zum Ergebnis, dass das Impostor Phänomen den größten Beitrag zur Erklärung der vermeidenden Leistungszielorientierung leistet ($R^2 = .192$). Die Vermutung, dass das Impostor Phänomen als eigenständiger Prädiktor gesehen werden kann und mehr Einfluss hat als die übrigen Einzelvariablen kann jedoch für diese Stichprobe nicht bestätigt werden. Zusätzlich zum Impostor Phänomen leistet, entgegen der Hypothese, die inkrementelle Theorie der Intelligenz bezogen auf das Fach Deutsch einen kleinen Beitrag von rund 2% ($R^2 = .219$, $F(1) = 34.242$, $p < .001$). Innerhalb der

Mathematik- Spitzengruppe (n = 226) kann die angestellte Vermutung bestätigt werden (Tabelle 10). Hier leistet das Impostor Phänomen einen alleinigen und wesentlichen Beitrag zur Erklärung der vermeidenden Leistungszielorientierung ($R^2 = .205$, $F(1) = 57.768$, $p < .001$). Wird die Regression ohne das Impostor Phänomen gerechnet, kann, wie angenommen, der Einfluss der einzelnen Variablen beobachtet werden. Dieser ist jedoch im Vergleich zum Impostor Phänomen sehr gering (Anhang 8). Das Fähigkeitsselbstkonzept sowie beide Theorien der Intelligenz beeinflussen in diesem Fall die vermeidende Leistungszielorientierung positiv und erklären zusammen 9% der Varianz. Innerhalb der Deutsch- Spitzengruppe (Tabelle 11) leistet das Impostor Phänomen ebenfalls den größten Beitrag zur Erklärung der vermeidenden Leistungszielorientierung ($R^2 = .176$, $F(1) = 55.760$, $p < .001$). Zusätzlich fließt jedoch in einem zweiten Schritt die inkrementelle Theorie der Intelligenz für das Fach Deutsch mit ein und erklärt zusätzlich rund 2,5% der Varianz.

Tabelle 10: Multiple Regression zum Einfluss des Impostor Phänomens auf die vermeidende Leistungszielorientierung in der Spitzengruppe Mathematik

	Regressionskoeffizient	Standardfehler	Beta
Schritt 1			
Konstante	.727	.193	
Impostor Phänomen	.027	.004	.453*

Anmerkung: $R^2 = .205$

* $p < .05$, β = standardisierter Regressionskoeffizient

Tabelle 11: Multiple Regression zum Einfluss des Impostor Phänomens auf die vermeidende Leistungszielorientierung in der Spitzengruppe Deutsch

	Regressionskoeffizient	Standardfehler	Beta
Schritt 1			
Konstante	.904	.167	
Impostor Phänomen	.023	.003	.420*
Schritt 2			
Konstante	.274	.247	
Impostor Phänomen	.002	.003	.402*

Inkrementelle Theorie	.225	.078	.161*
-----------------------	------	------	-------

Anmerkung: $R^2 = .176$ für Schritt 1, $\Delta R^2 = .202$ für Schritt 2

* $p < .05$, β = standardisierter Regressionskoeffizient

7.4 Impostor Phänomen und Lernstrategien

Die Fragestellung 4 bezieht sich auf den Unterschied zwischen betroffenen und nicht-betroffenen Schülerinnen und Schülern hinsichtlich der Oberflächen- und Tiefenstrategien. Die Lernstrategien wurden domänenspezifisch erhoben. Die Analysen werden für die Mathematik und Deutsch Spitzengruppe getrennt durchgeführt. Da keine Skalenbildung möglich ist, wurden repräsentative Einzelitems zur Analyse verwendet. Innerhalb der Mathematik- Spitzengruppe ($n = 226$) unterscheiden sich betroffene und nicht- betroffene Schülerinnen und Schüler nicht hinsichtlich der Oberflächenstrategie, den Stoff so lange zu lernen, bis man ihn auswendig kann ($F(1) = .897$, $p = .345$, n.s.). Ebenso kann kein signifikanter Unterschied bezüglich der tiefenorientierten Lernstrategie beobachtet werden. ($F(1) = 1.850$, $p = .175$, n.s.). Die Gruppen unterscheiden sich demnach nicht signifikant in der Häufigkeit des Versuchs, den Stoff wirklich zu verstehen. Innerhalb der Deutsch-Spitzengruppe ($n = 263$) gibt es weder signifikante Unterschiede bezüglich der Oberflächenstrategie ($F(1) = .768$, $p = .382$, n.s.) noch bezüglich der Tiefenstrategie ($F(1) = .009$, $p = .926$, n.s.).

8 Zusammenfassung und Diskussion

Die Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Ausprägung des Impostor Phänomens bei Jugendlichen zwischen 12 und 17 Jahren sowie mit dessen Rolle als Lernbarriere. Ziel der vorliegenden Arbeit war es, zu untersuchen, ob betroffene Schülerinnen und Schüler sich in ihren selbstbezogenen Kognitionen und in ihrer Zielorientierung von Mitschülerinnen und Mitschülern unterscheiden. Als wesentlicher Teil des Lernprozesses wurde die Zielorientierung herausgegriffen und untersucht, welchen Beitrag das Impostor Phänomen zur Erklärung der Lern- und Leistungszielorientierungen leistet und ob es sogar mehr Varianz erklären kann als bisher untersuchte, einzelne motivationale Variablen. Zusammenfassend ist zu sagen, dass das Impostor Phänomen bereits bei Schülerinnen und Schülern der siebten bis zehnten Schulstufe zu beobachten ist und dass es vor allem für das Fach Mathematik als

Lernbarriere gesehen werden kann. Im Folgenden sollen die Ergebnisse zu den einzelnen Fragestellungen zusammengefasst, interpretiert und im Hinblick auf die bestehende Theorie diskutiert werden. Nach einer kritischen Betrachtung der Ergebnisse werden weitere Limitierungen der Studie beschrieben und es wird ein Ausblick für künftige Forschung im Bereich des Impostor Phänomens gegeben.

8.1 Ausprägung des Impostor Phänomens bei Schülerinnen und Schülern der siebten bis zehnten Schulstufe

Unter den hochleistenden Schülerinnen und Schülern der Fächer Mathematik und Deutsch sind in etwa 24% in stärkerem Ausmaß vom Impostor Phänomen betroffen. Diese Personen zählen zu den Impostor Gruppen 3 und 4 und berichten somit über häufige bis intensive Impostor Gedanken und Gefühle. Betrachtet man die Verteilung getrennt auf alle Impostor Gruppen, ist zu sehen, dass nur etwa 20 % kaum über IP Gedanken und Gefühle berichten. 54,8% der Schülerinnen und Schüler äußern geringe, 21,2% häufige und 2,7% intensive IP Gedanken und Gefühle. Die Ausprägungen sind mit jenen von Erwachsenen vergleichbar. In einer Studie zum Impostor Phänomen bei österreichischen Doktorandinnen und Doktoranden sehen sich 17,1% als nicht vom Impostor Phänomen betroffen. 49% der Personen berichten über geringe, 29,2% über häufige und 4,8% über intensive IP Gefühle und Gedanken (Jöstl et al., 2012). In der Studie von Chayer und Bouffard (2010), die sich mit zehn- bis zwölfjährigen Schülerinnen und Schülern beschäftigten, waren ebenfalls rund 80% zumindest in geringem Ausmaß vom Impostor Phänomen betroffen. Rund 3% berichteten über intensive Impostor Gedanken und Gefühle. Clance und Imes (1978) sehen das Impostor Phänomen als eher weibliches Problem. Ergebnisse zum Geschlechtsunterschied hinsichtlich des Phänomens sind jedoch sehr heterogen. In der genannten Studie von Jöstl et al. (2012) konnte ein signifikanter Geschlechtsunterschied gezeigt werden. Frauen zeigten sich stärker vom Impostor Phänomen betroffen als Männer. Chayer und Bouffard (2010) konnten diesen Geschlechtsunterschied nicht nachweisen. Auch in der vorliegenden Studie unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler nicht signifikant in der Ausprägung ihrer Impostor Gefühle und Gedanken. Caselman et al. (2006) vermuten, dass sich das Impostor Phänomen im

Schulalter noch weiter entwickelt. Es wird deshalb bezogen auf die Geschlechtsunterschiede angenommen, dass diese erst zu einem späteren Zeitpunkt auftauchen und möglicherweise deshalb in der Stichprobe der Doktorandinnen und Doktoranden beobachtet werden konnte.

8.2 Impostor Phänomen und selbstbezogene Kognitionen

Impostor Phänomen und Fähigkeitsselbstkonzept

Ziel der Studie war es, zu untersuchen, ob sich Betroffene des Impostor Phänomens in ihrer Denkweise über eigene Fähigkeiten und die eigene Intelligenz von nicht- Betroffenen unterscheiden. Dazu wurden multivariate Varianzanalysen durchgeführt. Es wurde angenommen, dass Betroffene des Impostor Phänomens ihre Fähigkeiten geringer einschätzen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Dieser Effekt konnte für die hochleistenden Schülerinnen und Schüler im Fach Mathematik nachgewiesen werden. Der Effekt ist jedoch sehr gering und liegt knapp unter der festgelegten Signifikanzgrenze. Es gibt demnach für das Fach Mathematik einen geringen Unterschied zwischen Betroffenen und nicht- Betroffenen hinsichtlich ihres Fähigkeitsselbstkonzeptes. Für die hochleistenden Schülerinnen und Schüler im Fach Deutsch können keine signifikanten Unterschiede beobachtet werden. In beiden Stichproben stimmen die meisten zu, im jeweiligen Fach eine gute Schülerin oder ein guter Schüler zu sein. Da es sich in der Stichprobe um hochleistende Schülerinnen und Schüler handelt, ist die Einschätzung sehr adäquat und realistisch. Dennoch ist ein hohes Fähigkeitsselbstkonzept schlecht mit Impostor Gedanken und Gefühlen zu vereinbaren. Bisherige Studien belegen, dass Impostors ihre zukünftigen Leistungen negativ und wenig realistisch einschätzen (Cozzarelli & Major, 1990; Leary et al., 2000). Impostors fürchten, laut Clance (1985), erwartete Leistungen nicht erbringen zu können und andere bezüglich des tatsächlichen Fähigkeitsniveaus zu täuschen. Die Items aus dem Fragebogen beziehen sich darauf, ob man sich selbst im Fach Deutsch oder Mathematik als gut betrachtet, ob man in Schularbeiten oder Tests gut abschneidet oder ob man schnell lernt. Es ist möglich, dass Impostors ihre Fähigkeiten für sich adäquat einschätzen, jedoch sehr sensibel und vorsichtig gegenüber der Bewertung anderer sind. Nach Clance und

Langford (1993) besteht eine übertriebene Sorge über die Meinung anderer zur eigenen Person. Beispielsweise kann sich eine Betroffene oder ein Betroffener als gute Mathematikerin oder als guter Mathematiker betrachten, da dies ohne Konsequenzen bleibt. Besteht eine konkrete Aufgabe oder Prüfungssituation werden Betroffene jedoch unsicher. Leistungssituationen sind mit Bewertungen anderer verbunden, die die Überzeugungen zur eigenen Kompetenz widerlegen könnten. Einem ähnlichen Gedanken folgen Leary et al. (2000) in ihren Studien zum Impostor Phänomen. Aufgrund einiger Ergebnisse, die der Definition des Impostor Phänomens widersprechen, nehmen sie an, dass es zwei Typen von Betroffenen gibt. Neben den Betroffenen, die Clance (1985) beschreibt, gibt es demnach auch sogenannte strategische Impostors. Sie schätzen sich und ihre Fähigkeiten zwar adäquat ein, werten sich selbst in Beisein anderer jedoch ab. Diese Abwertung wird als Strategie eingesetzt, um beispielsweise die Erwartungen anderer zu senken. Leary et al. (2000) haben die Selbsteinschätzung von Personen mit hohem und niedrigem Impostor Score empirisch geprüft und dabei zwischen anonymer und öffentlicher Aufgabenbearbeitung unterschieden. Personen, die eine hohe Ausprägung des Impostor Phänomens zeigten, werteten sich bei öffentlicher Aufgabenbearbeitung ab.

Impostor Phänomen und Implizite Theorien der Intelligenz

Eine weitere Annahme bestand darin, dass betroffene Schülerinnen und Schüler ihre Intelligenz als nicht- veränderbar ansehen und ihre Lage somit als aussichtslos betrachten. Vor allem der Impostor Kreislauf gibt Anstoß zu dieser Hypothese (Clance, 1985). Ergebnisse zeigen, dass die hochleistenden Schülerinnen und Schüler im Fach Mathematik, die stärker vom Impostor Phänomen betroffen sind, tatsächlich höhere Ausprägungen in der Entitätstheorie aufweisen als andere. Demnach sehen sie Veränderungen und Steigerungen ihrer Fähigkeiten im Fach Mathematik eher nicht als möglich. Kumar und Jagacinski (2006) haben den Zusammenhang des Impostor Phänomens zur Entitätstheorie der Intelligenz untersucht und konnten diesen, zumindest für die weibliche Stichprobe ebenfalls, bestätigen. Auch Joe Langford, der sich zusammen mit Pauline Clance mit dem Impostor Phänomen befasste konnte in seiner Dissertation den Zusammenhang zur Entitätstheorie nachweisen (Clance & Langford, 1993). Bezüglich der inkrementellen Theorie der Intelligenz konnten keine signifikanten Unterschiede gezeigt werden. Impostors halten Veränderungen

nicht in kleinerem oder größerem Maße für möglich als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Für die Spitzengruppe in Deutsch zeigt sich ein anderes Bild. Hier weisen Personen, die stärker vom Impostor Phänomen betroffen sind eine höhere Ausprägung hinsichtlich der inkrementellen Theorie auf. Sie vertreten demnach eher die Meinung, sich im Fach Deutsch verändern und verbessern zu können. Dieser Effekt ist jedoch sehr gering und wird sehr kritisch betrachtet. Die unterschiedlichen Ergebnisse für Mathematik und Deutsch sind noch weiter zu hinterfragen. Eine Erklärung der Unterschiede liegt möglicherweise in der unterschiedlichen Konzeption der Schulfächer. Bereits während der Befragung äußerten viele Schülerinnen und Schüler Unsicherheiten bezüglich der Items zum Fach Deutsch. Es erscheint, als würde Deutsch sehr uneinheitlich unterrichtet und als wären Lehrstoff und Lernziele für Schülerinnen und Schüler nicht greifbar. Das Konzept des Deutschunterrichts ist etwas schwammig und es tauchten etliche Fragen zur Beantwortung der Items auf. Es scheint den Schülerinnen und Schülern nicht genau klar zu sein, welche Ziele in Deutsch erreicht werden sollen und welche Kompetenzen es dafür zu beherrschen gilt. Viele Schülerinnen und Schüler äußerten, dass sie für Deutsch noch nie etwas gelernt hätten und man sich für eine bessere Note nicht wirklich anstrengen müsse.

8.3 Impostor Phänomen und Zielorientierung

Um die Unterschiede zwischen betroffenen und nicht- betroffenen Schülerinnen und Schülern bezüglich der Zielorientierungen zu untersuchen wurden multivariate Varianzanalysen durchgeführt. In der Stichprobe der hochleistenden Schülerinnen und Schüler ist ein signifikanter Effekt auf die vermeidende Leistungszielorientierung zu beobachten. Demnach verfolgen betroffene Schülerinnen und Schüler eher vermeidende Leistungsziele als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Sowohl in der Mathematik- als auch in der Deutsch- Spitzengruppe weisen Impostors höhere Ausprägungen in beiden Leistungszielorientierungen auf. Die Effekte bezogen auf die annähernde Leistungszielorientierung sind jedoch gering. Zusammenfassend ist zu sagen, dass Impostors eher Leistungsziele verfolgen und hier vor allem vermeidende Tendenzen zeigen. Kumar und Jagacinski (2006) kamen bereits zum Ergebnis, dass das Impostor Phänomen mit den Leistungszielorientierungen verbunden ist. Sie sprechen von einem Furcht vor Misserfolg -

Motiv, das dem Impostor Phänomen und einer vermeidenden Leistungszielorientierung zugrunde liegt. Den aktuellen Ergebnissen zufolge, erwarten Betroffene, in Leistungssituationen eher schlecht abzuschneiden und fürchten Misserfolge. Impostors setzen sich eher zum Ziel, Leistungssituationen zu umgehen bzw. wenn möglich, mit den erwarteten schlechten Leistungen nicht aufzufallen. Wie erwartet, gibt es keinen signifikanten Unterschied bezüglich der Lernzielorientierung. Damit sind Impostors nicht mehr und nicht weniger an Kompetenzzuwachs und persönlichem Wachstum interessiert als andere Mitschülerinnen und Mitschüler.

8.4 Prädiktoren der Zielorientierung

Die Zielorientierung bildet einen wichtigen Rahmen für den Lernprozess. Viele Studien beschäftigen sich dabei mit den Auswirkungen auf lern- und leistungsrelevante Aspekte. Weitgehend ungeklärt ist, wie die Zielorientierung selbst zustande kommt. Kaplan und Maehr (2007) sehen Selbstschemata bzw. einzelne selbstbezogene Kognitionen als bestimmend. Das Fähigkeitsselbstkonzept sowie die inkrementelle Theorie der Intelligenz werden als solch selbstbezogene Kognitionen betrachtet. Ziel der vorliegenden Studie war es, zu untersuchen, welche Rolle das Impostor Phänomen in der Erklärung der Zielorientierung einnimmt und ob es sogar als eigenständiges Selbstschema gesehen werden kann, das mehr Varianz erklärt als einzelne motivationale Variablen. Wie erwartet, kann das Impostor Phänomen nicht als Prädiktor der Lernzielorientierung gesehen werden. Es leistet jedoch einen wesentlichen Beitrag zur Erklärung der Leistungszielorientierungen. Für die hochleistenden Schülerinnen und Schüler im Fach Deutsch erklärt das Impostor Phänomen für beide Leistungszielorientierungen die meiste Varianz. Die Effekte hinsichtlich der annähernden Leistungszielorientierung sind jedoch gering. Hier leistet zusätzlich das Geschlecht einen Beitrag zur Erklärung. Neben Impostor Gedanken und Gefühlen wird die annähernde Leistungszielorientierung demnach auch durch das Geschlecht bestimmt. Schüler zeigen sich eher annähernd leistungszielorientiert. Zur Erklärung der vermeidenden Leistungszielorientierung leistet das Impostor Phänomen, wie angenommen, einen größeren Beitrag. Rund 17% der Varianz der Zielorientierung werden dadurch erklärt. In der Deutsch-Spitzengruppe wirkt jedoch die inkrementelle Theorie der Intelligenz zusätzlich positiv auf

die vermeidende Leistungszielorientierung. Der Effekt ist gering und widerspricht bisherigen Ergebnissen sowie den Hypothesen der vorliegenden Studie. Dweck und Leggett (1988) postulieren in ihrem Sozial Kognitiven Modell die Annahme, dass eine inkrementelle Theorie aufgrund ihrer optimistischen Sicht auf Veränderungen und Verbesserungen mit einer Lernzielorientierung verbunden ist. Die Annahmen von Dweck und Leggett (1988) konnten in zahlreichen Studien bestätigt werden. Dinger et al. (2013) konnten beispielsweise den positiven Effekt der inkrementellen Theorie auf die Lernzielorientierung empirisch nachweisen. Die Ergebnisse zum Fach Deutsch werden als kritisch betrachtet, da wie bereits beschrieben, viele Schülerinnen und Schüler Probleme und Unsicherheiten bei der Beantwortung der Items bezogen auf das Fach Deutsch äußerten. Für viele bestehen die Aufgaben dieses Schulfachs nur darin, Aufsätze zu schreiben. Die im Unterricht zu erreichenden Ziele sind anscheinend nicht klar definiert. Laut einiger befragter Schülerinnen und Schüler gäbe es keine Aufgabe in Deutsch, in der Steigerungen unmöglich wären. Fragen zu Lernstrategien für das Fach Deutsch wurden häufig mit Verwunderung aufgenommen.

Für die Spitzengruppe Mathematik kann die postulierte Hypothese zur Gänze bestätigt werden. Das Impostor Phänomen erklärt als alleiniger Faktor die meiste Varianz sowohl in der annähernden Leistungszielorientierung als auch in der vermeidenden Leistungszielorientierung. Das Impostor Phänomen kann demnach als globaler Einflussfaktor in Bezug auf die Leistungszielorientierungen betrachtet werden. Das Impostor Phänomen allein erklärt in der vorliegenden Studie bezogen auf das Fach Mathematik die Leistungszielorientierung. Ein starker Leistungsfokus in der Zielsetzung und somit im gesamten Lernprozess wird demnach wesentlich durch Impostor Gedanken und Gefühle bestimmt. Das Bedürfnis nach dem Aufbau von Kompetenz und Wissen rückt dabei eher in den Hintergrund. Wesentlich sind die eigene Leistung sowie die Bewertungen anderer. Vor allem der starke Einfluss des Impostor Phänomens auf die vermeidende Leistungszielorientierung bestätigt die Vermutung, dass das Phänomen als hinderlich für Lernen und Leistung gesehen werden kann (Clance & O'Tool, 1988). Die vermeidende Leistungszielorientierung ist verbunden mit Ängstlichkeit und Prüfungsangst (Payne et al., 2007; Pekrun et al., 2014) sowie größerer emotionaler Erschöpfung und depressiven Symptomen (Tuominen – Soini et al., 2008). Nach Bipp, Steinmayr und Spinath (2012) ist die

vermeidende Leistungszielorientierung verbunden mit schlechteren schulischen Leistungen (Harackiewicz et al., 1997).

Die Ergebnisse sind ein Beleg für die Hypothese, dass das Impostor Phänomen mehr Erklärungswert besitzt als bisher einzeln untersuchte, motivationale Variablen. Bezieht man das Impostor Phänomen nicht in die Analysen mit ein, erklären das Fähigkeitsselbstkonzept und die impliziten Theorien der Intelligenz zusammen einen geringen Prozentsatz der vermeidenden Leistungszielorientierung. Das Impostor Phänomen kann für die Mathematik - Spitzengruppe als System von Kognitionen und Emotionen betrachtet werden, das die Leistungszielorientierung erklärt und die Einzeleffekte des Fähigkeitsselbstkonzeptes und der Theorie der Intelligenz bereits in sich enthält. Es nimmt zu einem wesentlichen Teil Einfluss auf die Zielorientierung und somit auf den gesamten Lernprozess. Die Betrachtung des Impostor Phänomens als Lernbarriere erfährt durch die vorliegende Diplomarbeit Bestätigung, ebenso wie die Notwendigkeit weiterführender Forschung in diesem Bereich.

8.5 Das Impostor Phänomen und Lernstrategien

Durch multivariate Varianzanalysen sollte untersucht werden, ob betroffene Schülerinnen und Schüler sich in der Häufigkeit der Anwendung einer Oberflächen- bzw. Tiefenstrategie von ihren nicht- betroffenen Mitschülerinnen und Mitschülern unterscheiden. Es wurde vermutet, dass Impostors eher oberflächlicher lernen. Es zeigten sich keine signifikanten Effekte. Clance (1985) selbst nennt Prokrastination als problematisches Lernverhalten. Die Annahmen ergaben sich auch aus Ergebnissen zur vermeidenden Leistungszielorientierung, die in der vorliegenden Arbeit mit dem Impostor Phänomen in Verbindung gebracht wird (Elliot et al., 1999). Demnach lernen vor allem vermeidend leistungszielorientierte Personen oberflächlich. Die Hypothese sollte vor allem Anstoß für weiterführende Forschung geben und das Ergebnis soll aufgrund seines geringen Effekts und aufgrund seiner Widersprüchlichkeit kritisch betrachtet werden. Aktuelle Theorien zum Selbstregulierten Lernen sehen den Lernprozess als adaptiv. Es gibt demnach nicht die eine gute Lernstrategie. Vielmehr zeichnet sich ein erfolgreicher Lernprozess durch eine Kombination von Strategien aus, die an die Person und den Kontext angepasst sind. In der vorliegenden Studie wurden nur zwei kognitive Lernstrategien herausgegriffen, weshalb die Ergebnisse nur zur weiteren

Hypothesengenerierung beitragen sollen und kaum verallgemeinerbare Aussagen erlauben. Die Erhebung von Daten in Bezug auf Lernstrategien gestaltet sich schwierig. Artelt (1999) beschreibt das Problem der Operationalisierung der Lernstrategien und gibt an, dass Die Erhebung von Lernstrategien voraussetzt, dass Schülerinnen und Schüler Lernstrategien in ihrer Nützlichkeit und Anwendungshäufigkeit beurteilen können. Dazu passt vor allem die Problematik bezüglich der Beantwortung der Deutsch- Items. Schülerinnen und Schüler sind sich vor allem für das Fach Deutsch nicht im Klaren wie und wofür gelernt werden soll. Viele Schülerinnen und Schüler gaben die Rückmeldung, dass im Kontext des Deutschunterrichts Lernstrategien keine Rolle spielen und dass viele für dieses Fach überhaupt nicht lernen. Zusammenfassend ist zu sagen, dass vor allem für die hochleistenden Schülerinnen und Schüler des Fachs Mathematik die postulierten Hypothesen als bestätigt gesehen werden können. Das Impostor Phänomen ist demnach verbunden mit der Meinung, eigene Fähigkeiten innerhalb der Domäne nicht steigern zu können. Ferner ist das Impostor Phänomen mit den Leistungszielorientierungen verbunden und leistet vor allem einen wesentlichen Beitrag zur Erklärung der vermeidenden Leistungszielorientierung. Es kann dabei als globaler Erklärungsfaktor gesehen werden, der mehr Varianz erklärt, als einzelne, motivationale Variablen. Die Rolle des Impostor Phänomens als Lernbarriere erfährt durch die aktuellen Ergebnisse Bestätigung. Dies gibt Anlass zu weiterführenden Untersuchungen, die von den aktuellen Ergebnissen, aber auch von den Einschränkungen der aktuellen Studie profitieren sollen. Die wesentlichen Einschränkungen der Studie sollen im Folgenden diskutiert werden.

8.6 Einschränkungen der Studie

Einige Einschränkungen wurden bereits in Zusammenhang mit den jeweiligen Ergebnissen diskutiert. Im Folgenden sollen weitere allgemeine Limitationen genannt werden.

(1) Zur Analyse des Impostor Phänomens kann nicht die Gesamtstichprobe herangezogen werden. Es handelt sich nach Clance und Imes (1978) um hochleistende Personen. Die Ergebnisse beziehen sich demnach auf eine Spitzengruppe von Schülerinnen und Schülern und nicht auf die Gesamtheit. Wie sich Impostor Gefühle und Gedanken bei

durchschnittlichen oder unterdurchschnittlichen Schülerinnen und Schülern auswirken und wie sie in diesem Fall zu werten sind bedarf weiteren Überlegungen und Diskussionen.

(2) Obwohl die Definition des Impostor Phänomens ein niedriges Fähigkeitsselbstkonzept nahe legt, konnte dies aktuell nicht deutlich nachgewiesen werden. Es wird vermutet, dass betroffene Schülerinnen und Schüler möglicherweise eigene Fähigkeiten für sich adäquat einschätzen. Sind jedoch andere Personen involviert, überwiegt die Sorge, eigene Fähigkeiten könnten nicht ausreichen. Eventuell könnten sich zukünftige Studien auf konkrete zukünftige Ereignisse, wie Vorstellungsgespräche, Aufgaben und Prüfungen beziehen, die mit der Anwesenheit anderer Personen und deren Meinung verbunden sind. Es stellt sich die Frage, ob Impostors sich in Bezug auf solch konkrete Situationen schlechter einschätzen.

(3) Die Rolle der Lehrkräfte während der Datenerhebung war unklar. Während der Bearbeitung des Fragebogens sollte je eine Lehrperson anwesend sein, die nötige Ruhe gewährleisten kann und die Beaufsichtigung für eventuell schon fertige Schülerinnen und Schüler übernimmt. Aufgabe der Lehrperson war es ebenfalls, die nicht- teilnehmenden Schülerinnen und Schüler adäquat zu beschäftigen. Viele Lehrerinnen und Lehrer wurden im Vorfeld nicht eindrucklich genug aufgeklärt und störten teilweise die Bearbeitung. Viele standen hinter den PC's der Schülerinnen und Schüler und kommentierten im schlimmsten Fall sogar deren Bearbeitung. Die Anonymität einiger Schülerinnen und Schüler wurde dadurch eingeschränkt. Die Testleiterin versuchte, darauf angemessen zu reagieren, konnte aber nicht in jedem Fall einschreiten, da gleichzeitig Fragen anderer Schülerinnen und Schüler zu beantworten waren. Bei Beantwortung von Verständnisfragen schalteten sich ebenfalls einige Lehrerinnen und Lehrer ein und übergaben damit die Testleiterin, die häufig korrigieren musste. Die Rolle während der Bearbeitung des Fragebogens muss mit den Lehrkräften selbst eingehend besprochen werden.

(4) Eine weitere Problematik war in Verbindung mit den Haupt- und Neuen Mittelschulen zu beobachten. Die Trennung der beiden Schultypen ist zurzeit mit Vorsicht zu betrachten, da viele der anwesenden Lehrpersonen den Schülerinnen und Schülern die Information gaben,

dass es sich um eine Hauptschule handle obwohl die Schule offiziell bereits als Neue Mittelschule geführt wurde. Es herrschten offensichtlich viele Missverständnisse, da zurzeit in einigen Schulen teils nach dem Lehrplan einer Hauptschule unterrichtet wird, dieser aber zum anderen Teil schon auf den neuen Lehrplan einer Neuen Mittelschule umgestellt wurde.

9 Fazit und Ausblick

Das Impostor Phänomen wurde von Clance und Imes (1985; 1978) beschrieben. Das meiste Wissen stammt dabei aus Beobachtungen aus dem therapeutischen Setting. Darauf folgende Studien bezogen sich vor allem auf Personen im akademischen Bereich. Studien, die sich mit Schülerinnen und Schülern beschäftigen sind rar. Die vorliegende Studie setzt hier an und soll Anstoß für weitere Untersuchungen in diesem Bereich geben. Das Impostor Phänomen kann bereits in der Schulzeit als Barriere angesehen werden, über Entstehung und Auswirkungen ist jedoch noch wenig bekannt. Nach aktuellen Ergebnissen begünstigt das Impostor Phänomen nicht den Fokus auf Kompetenzzuwachs sondern einen Fokus auf Leistung und somit eine Leistungszielorientierung, die häufig mit negativen Konsequenzen für den Lernalltag einhergeht. Der Einfluss des Impostor Phänomens auf den Lernprozess sollte weiter und tiefergehend untersucht werden, um die Konsequenzen der charakteristischen Gedanken und Gefühle möglichst gut abschätzen zu können. Der Aspekt der privaten und öffentlichen Aufgabenbearbeitung (Leary et al., 2000) sollte in zukünftigen Studien berücksichtigt werden. Weiterführende Forschung zu diesen Überlegungen sind unerlässlich, um das Impostor Phänomen adäquat definieren zu können. Ein interessanter Aspekt, den die aktuelle Studie nur geringfügig aufgegriffen hat, ist der Zusammenhang zum direkten Lernverhalten. Andere Lernstrategien sollten mit einbezogen und die einzelnen Lernphasen ganzheitlich untersucht werden. Durch die Diplomarbeit wurde ein Schritt dahingehend unternommen, das Impostor Phänomen in anderen, unterschiedlichen Kontexten zu untersuchen. Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf der Untersuchung von Schülerinnen und Schülern der Schulstufen sieben bis zehn. Fragestellungen zum Impostor Phänomen wurden dabei nur auf Basis der Mathematik und Deutsch-Spitzengruppen beantwortet. Das Impostor Phänomen als Solches bezieht sich auf hochleistende Personen. In Zukunft ist es unerlässlich zu klären, welchen Stellenwert

Impostor Gedanken und Gefühle unter Schülerinnen und Schülern haben, die durchschnittliche oder schlechte Leistungen erbringen.

10 Literaturverzeichnis

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261–271.
- Artelt, C. (1999). Lernstrategien und Lernerfolg - Eine handlungsnahe Studie. *Zeitschrift Für Entwicklungspsychologie Und Pädagogische Psychologie, 31*(2), 86–96.
- Artelt, C., Demmrich, A., & Baumert, J. (2001). Selbstreguliertes Lernen. In Deutsches Pisa Konsortium (Ed.), *PISA 2000* (pp. 271–298). Opladen: Leske + Budrich.
- Berger, B. (2011). Selbstreguliertes Lernen unter der Lupe: Lernstrategien und motivationale Komponenten geschlechts-, alters- und domänenspezifisch analysiert (Diplomarbeit). Universität Wien.
- Bipp, T., Steinmayr, R., & Spinath, B. (2012). A functional look at goal orientations: Their role for self-estimates of intelligence and performance. *Learning and Individual Differences, 22*, 280–289. doi:10.1016/j.lindif.2012.01.009
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across and Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention. *Child Development, 78*(1), 246–263.
- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self - regulation in learning: Finding a balance between learning and ego protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner, *Handbook of Self Regulation* (pp. 417–450). San Diego: Academic Press.
- Caselman, T. D., Self, P. A., & Self, A. L. (2006). Adolescent attributes contributing to the imposter phenomenon. *Journal of Adolescence, 29*, 395–405.
- Castro, D. M., Jones, R. A., & Mirsalimi, H. (2004). Parentification and the Impostor Phenomenon: An Empirical Investigation. *The American Journal of Family Therapy, 32*, 205–216.

- 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*, 125–140. doi:10.1007/s10212-009-0004-y
- Clance, P. R. (1985). *The Impostor Phenomenon: Overcoming the Fear That Haunts Your Success*. Atlanta, Georgia: Peachtree Publishers.
- Clance, P. R., & Imes, Suzanne Ament. (1978). The Impostor Phenomenon in High Achieving Women: Dynamics and Therapeutic Intervention. *Psychotherapy: Theory, Research And Practice, 15*(3), 241–247.
- Clance, P. R., & O’Toole, M. A. (1987). The Imposter Phenomenon: An Internal Barrier To Empowerment and Achievement. *Women & Therapy, 16*, 51–64.
- Covington, M. V. (2000). Goal Theory, Motivation and School Achievement: An Integrative Review. *Annual Reviews Psychology, 51*, 171–200.
- Cowman, S. E., & Ferrari, J. R. (2002). “Am I For Real?” Predicting Impostor Tendencies From Self-Handicapping And Affective Components. *Social Behavior and Personality, 30*(2), 119–126.
- 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. doi:10.2202/1949-6605.6321
- Cury, F., Da Fonseca, D., Elliot, A. J., & Moller, A. C. (2006). The Social–Cognitive Model of Achievement Motivation and the 2 X 2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*(4), 666–679. doi:10.1037/0022-3514.90.4.666

- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1980). An analysis of learned helplessness: II. The processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*, 940–952.
- Dinger, F. C., Dickhäuser, O., Spinath, B., & Steinmayr, R. (2013). Antecedents and consequences of students' achievement goals: A mediation analysis. *Learning and Individual Differences, 28*, 90–101.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A Social - Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review, 95*(2), 256–273.
- Elliot, A., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 218–232.
- Elliot, A., & Harackiewicz, J. (1996). Approach and Avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 968–980.
- Elliot, A. J., & Mapes, R. R. (2005). Approach-avoidance motivation and self concept evaluation. In A. Tesser, J. Wood, & D. Stapel, *On building, defending, and regulating the self: A psychological perspective* (pp. 171–196). Washington, D.C.: Psychological Press.
- Elliot, A. J., & Moller, A. C. (2003). Performance-approach goals: good or bad forms of regulation? *International Journal of Educational Research, 39*, 339–356. doi:10.1016/j.ijer.2004.06.003
- Elliot, A., Mc Gregor, H., & Gable, S. (1999). Achievement Goals, Study Strategies and Exam Performance: A Mediational Analysis. *Journal of Educational Psychology, 91*, 549–563.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An Approach to Motivation and Achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(1), 5–12.

- Field, A. (2013). *Discovering Statistics using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). SAGE.
- Gniewosz, B. (2010). Die Konstruktion des akademischen Selbstkonzeptes: Eltern und Zensuren als Informationsquellen. *Zeitschrift Für Entwicklungspsychologie Und Pädagogische Psychologie*, *42*(3), 133–142.
- Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying Achievement Goals and Their Impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, *85*(3), 541–553. doi:10.1037/0022-3514.85.3.541
- IBM SPSS Statistics for Windows. (2013). (Version 22). Armonk, New York: IBM Corporation.
- Jöstl, G., Bergsmann, E., Lüftenegger, M., Schober, B., & Spiel, C. (2012). When will they blow my cover? The Impostor Phenomenon Among Austrian Doctoral Students. *Zeitschrift Für Psychologie*, *220*(2), 109–120.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. *Educational Psychology Review*, *19*, 141–184.
- King, J. E., & Cooley, E. L. (1995). Achievement Orientation and the Impostor Phenomenon among College Students. *Contemporary Educational Psychology*, *20*, 304–312.
- Kumar, S., & Jagacinski, C. M. (2006). Imposters have goals too: The impostor phenomenon and its relationship to achievement goal theory. *Personality and Individual Differences*, *40*, 147–157. doi:10.1016/j.paid.2005.05.014
- 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*(4), 725–766.

Leistungsbeurteilungsverordnung. (2015). Retrieved from

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375>

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2000). Multiple Pathways to Learning and Achievement: The Role of Goal Orientation in Fostering Adaptive Motivation, Affect and Cognition. In C. Sansone & J. Harackiewicz, *Intrinsic and Extrinsic Motivation* (pp. 195–227). New York: Academic Press.

Marsh, H. W. (1990). The Structure of Academic Self Concept: The Mars/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology, 82*, 623–636.

Marsh, H. W., Köller, O., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2005). Academic Self Concept, Interest, Grades and Standardized Test Scores: Reciprocal Effects Models of Causal Ordering. *Child Development, 76*, 397–416.

Mc Gregor, H. A., & Elliot, A. J. (2002). Achievement Goals as Predictors of Achievement - Relevant Processes Prior to Task Engagement. *Journal of Educational Psychology, 94*(2), 381–395.

Nicholls, J. (n.d.). Achievement motivation: Conceptions of Ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*, 328–346.

Payne, S. C., Youngcourt, S. S., & Beaubien, M. J. (2007). A Meta-Analytic Examination of the Goal Orientation Nomological Net. *Journal of Applied Psychology, 92*(1), 128–150.
doi:10.1037/0021-9010.92.1.128

Pekrun, R., Cusack, A., Murayama, K., Elliot, A. J., & Thomas, K. (2014). The power of anticipated feedback: Effects on students' achievement goals and achievement emotions. *Learning and Instruction, 29*, 115–124.

- Pekrun, R., Maier, M. A., & Elliot, A. J. (2006). Achievement Goals and Discrete Achievement Emotions: A Theoretical Model and Prospective Test. *Journal of Educational Psychology, 98*(3), 583–597.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self regulated learning. *International Journal of Educational Research, 31*(6), 459–470.
- Rozendaal, J. S., Minnaert, A., & Boekaerts, M. (2001). Motivation and self- regulated learning in secondary vocational education: information- processing type and gender differences. *Learning and Individual Differences, 13*(4), 273–289.
- Ruble, D. N., & Frey, K. S. (1987). Social comparison and self-evaluation in the classroom: developmental changes in knowledge and function. In J. C. Masters & W. P. Smith, *Social comparison, social justice and relative deprivation. Theoretical, empirical and policy perspectives*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Schiefele, U., & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In *Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie* (pp. 249–278). Göttingen: Hogrefe.
- Spiel, C., Schober, B., Jöstl, G., & Bergsmann, E. (n.d.). Students' and scientists' joint perspectives on goal orientation and self regulated learning. *Paper Submitted for Publication*.
- Tuominen - Soini, H., Salmela - Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction, 18*, 251–266.
doi:10.1016/j.learninstruc.2007.05.003
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock, *Handbook of research on teaching* (pp. 315–327). New York: Macmillan.

Wolters, C. A., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1996). The Relation between Goal Orientation and Students' motivational Beliefs and Self Regulated Learning. *Learning and Individual Differences, 8*(3), 211–238.

Zimmermann, B. J. (2000). Attaining Self - Regulation: A Social Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner, *Handbook of Self Regulation* (pp. 13–39). San Diego: Academic Press.

11 Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1:</i> Impostor Kreislauf nach Clance (1985)	5
<i>Abbildung 2:</i> Beispielitem Oberflächenstrategien (repräsentatives Einzelitem).....	29
<i>Abbildung 3:</i> Beispielitem Tiefenstrategien (repräsentatives Einzelitem).....	29
<i>Abbildung 4:</i> Beispielitems Lernziele.....	30
<i>Abbildung 5:</i> Beispielitems Fähigkeitsselbstkonzept Mathematik.....	30
<i>Abbildung 6:</i> Beispielitems Entitätstheorie der Intelligenz Mathematik	30
<i>Abbildung 7:</i> Beispielitems der Impostor Skala.....	31
<i>Abbildung 8:</i> Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die jeweiligen Schulstufen (N=555).....	32
<i>Abbildung 9:</i> Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schultypen (BHS, BMS, AHS, HS, NMS, PS), (N=555)	32
<i>Abbildung 10:</i> Verteilung der hochleistenden Schülerinnen und Schüler im Fach Mathematik auf die Schulstufen und Schulen (n= 226).....	34
<i>Abbildung 11:</i> Verteilung der hochleistenden Schülerinnen und Schüler im Fach Deutsch auf die Schulstufen und Schulen (n= 263)	35
<i>Abbildung 12:</i> Verteilung der hochleistenden Schülerinnen und Schüler der Fächer Mathematik und Deutsch (n= 146) auf die IP Gruppen	39
<i>Abbildung 13:</i> Mittelwerte der Schülerinnen/Schüler innerhalb der IP Gruppen	40

12 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Auswertungsverfahren zur Analyse der Ausprägung des Impostor Phänomens sowie der Geschlechtsunterschiede.....	37
Tabelle 2: Auswertungsverfahren zur Analyse des Unterschieds zwischen betroffenen und nicht- betroffenen Schülerinnen und Schülern hinsichtlich der motivationalen Variablen des SKM sowie der Lernstrategien.....	38
Tabelle 3: MANOVA zu den Effekten des Impostors Phänomens und der motivationalen Variablen Fähigkeitsselbstkonzept und implizite Theorie der Intelligenz im Fach Mathematik	42

Tabelle 4: MANOVA zu den Effekten des Impostor Phänomens und der motivationalen Variablen Fähigkeitsselbstkonzept und implizite Theorie der Intelligenz im Fach Deutsch....	42
Tabelle 5: MANOVA zu den Effekten des Impostor Phänomens und der Zielorientierungen für die hochleistenden Schülerinnen und Schüler beider Fächer (Deutsch und Mathematik)	43
Tabelle 6: MANOVA zu den Effekten des Impostor Phänomens und der Zielorientierungen für die Mathematik - Spitzengruppe	44
Tabelle 7: MANOVA zu den Effekten des Impostor Phänomens und der Zielorientierungen für die Deutsch – Spitzengruppe	44
Tabelle 8: Multiple Regression zum Einfluss des Impostor Phänomens auf die annähernde Leistungszielorientierung für die Spitzengruppe Mathematik.....	46
Tabelle 9: Multiple Regression zum Einfluss des Impostor Phänomens auf die annähernde Leistungszielorientierung für die Spitzengruppe Deutsch	46
Tabelle 10: Multiple Regression zum Einfluss des Impostor Phänomens auf die vermeidende Leistungszielorientierung in der Spitzengruppe Mathematik.....	47
Tabelle 11: Multiple Regression zum Einfluss des Impostor Phänomens auf die vermeidende Leistungszielorientierung in der Spitzengruppe Deutsch.....	47

13 Anhangsverzeichnis

Anhang 1: Informationsmail zur Datenerhebung.....	70
Anhang 2: Informationsfolder zur Datenerhebung.....	71
Anhang 3: Kriterienkatalog zur Genehmigung der Datenerhebung (Landesschulrat für Burgenland)	72
Anhang 4: Elternbrief.....	73
Anhang 5: Erhebungsinstrument.....	74
Anhang 6: Multiple Lineare Regression zum Einfluss auf die Lernzielorientierung im Fach Mathematik	81
Anhang 7: Multiple Lineare Regression zum Einfluss auf die Lernzielorientierung im Fach Deutsch.....	81

Anhang 8: Multiple Lineare Regression zum Einfluss auf die vermeidende Leistungszielorientierung, ohne Impostor Phänomen als abhängige Variable (n= 226, hochleistende Schülerinnen und Schüler im Fach Mathematik)	82
Anhang 9: Abstract	83
Anhang 10: Lebenslauf	84

14 Anhang

Anhang 1: Informationsmail zur Datenerhebung

Betreff: Studie zum Thema „Impostor Phänomen unter Schülerinnen und Schülern“

Sehr geehrte/r ...

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

Ein Thema, das aktuell im Fokus steht, ist das sogenannte Impostor Phänomen. Betroffene fühlen sich als „Betrüger“, da sie bisherige Erfolge nicht auf das eigene Können und Wissen sondern auf externe Faktoren, wie z.B. Glück, zurückführen. (nähere Informationen im Anhang). Im Rahmen meiner Diplomarbeit führe ich gemeinsam mit einem Team von StudentInnen und PsychologInnen am Arbeitsbereich Bildungspsychologie & Evaluation (Leitung: Univ.Prof.Dr.Dr. Christiane Spiel) eine Studie durch und möchte Sie hiermit um Ihre Unterstützung bitten.

Von Interesse für unsere Studie sind vor allem Schülerinnen und Schüler ab der 7. Schulstufe, die wir gerne zum Impostor Phänomen, aber auch zu verschiedenen anderen lern- und leistungsrelevanten Themen befragen würden.

Die geplante Online Befragung, die in den PC Räumen der Schule stattfinden soll, ist vollkommen anonym und die Daten werden vertraulich behandelt. Die Schülerinnen und Schüler werden vor Beginn der Studie genau über den Ablauf informiert und ich stehe während der Befragung persönlich als Ansprechperson zur Verfügung.

Das Einverständnis der Eltern wird selbstverständlich ebenfalls vorab eingeholt. Um unsere Schülerinnen und Schüler bestmöglich auf ihrem Bildungsweg unterstützen zu können, sind die Erkenntnisse der bildungspsychologischen Forschung unerlässlich. Ich bitte Sie deshalb um Ihr Einverständnis für die Teilnahme Ihrer Schule und stehe für weitere Fragen und ein persönliches Gespräch gerne zur Verfügung.

Ich bitte um baldige Rückmeldung und verbleibe mit freundlichen Grüßen
Bianca Exner

Detaillierte Informationen finden Sie im Folder (Anhang).

Bei Fragen wenden Sie sich bitte an

Bianca Exner

(0680/3220013; a0901077@unet.univie.ac.at)

Studie zum Thema:

IMPOSTOR PHÄNOMEN unter Schülerinnen und Schülern

Das Impostor Phänomen

Das Impostor Phänomen (engl. Impostor = Betrüger, Hochstapler) beschreibt Gefühle der eigenen Inkompetenz und Unzulänglichkeit, die jedoch nicht gerechtfertigt sind. Betroffenen fällt es schwer, sich über ihre erbrachten Leistungen zu freuen und diese anzunehmen. Bisherige Erfolge werden von Betroffenen nicht auf das eigene Können und Wissen sondern auf Glück oder andere externe Faktoren zurückgeführt. Wissenschaftliche Studien zeigen, dass Impostor Gefühle zu Angst vor Prüfungssituationen und Leistungseinbußen führen.

Facts

WAS?

Studie zum Thema „Impostor Phänomen“

WER?

Fakultät für Psychologie; Institut für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft

WANN und WO?

WS 2013 (Dezember) in den PC Räumen der Schule

ZIELGRUPPE

Schülerinnen und Schüler ab der 7. Schulstufe

WIE?

Befragung der Schülerinnen und Schüler mittels Online Fragebogen unter Anwesenheit einer Lehrkraft und der Testleiterin

Ziel und Nutzen der Studie

Die Leistung und Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler ist abhängig von vielen Faktoren. Das Wissen um eigene Fähigkeiten sowie das Vertrauen in diese spielen dabei eine wichtige Rolle. Für Menschen, die vom Impostor Phänomen betroffen sind, liegt hier das Problem. Sie haben ein negatives Bild ihrer Fähigkeiten, das sie nicht korrigieren können. Bis jetzt gibt es jedoch kaum Studien, die Impostor Gefühle und deren Folgen bei Schülerinnen und Schülern untersuchen. Durch die aktuelle Studie sollen Erkenntnisse über das Lernverhalten von Betroffenen und über deren Zielsetzung in Leistungssituationen gewonnen werden. Es soll einerseits Wissen über das Vorkommen von Impostor Gefühlen bei SchülerInnen generiert werden und ferner sollen die Ergebnisse als Grundlage für die Entwicklung von Förderprogrammen dienen, die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernen unterstützen und dadurch ihre Leistung verbessern.

Kriterien für wissenschaftliche Untersuchungen im Schulbereich



- ▶ Bestätigung der/des die Bachelorarbeit/Diplomarbeit/Dissertation betreuenden Professorin/Professors
- ▶ Kurzer Abriss der theoretischen Grundlagen (Theoriezugang) für die geplante Untersuchung
- ▶ Operationalisierung der Fragestellung(en) bzw. der zu überprüfenden Arbeitshypothesen
- ▶ Vorlage des Untersuchungsmaterials (z.B. Fragebogen, Tests, etc.)
- ▶ Angaben hinsichtlich Untersuchungszeitraum/-dauer und Stichprobe (Größe, Alter, Schulart)
- ▶ Verpflichtung zur Wahrung des Datenschutzes und zur Verwendung der Daten nur innerhalb der Bachelorarbeit/Diplomarbeit/Dissertation
- ▶ Geplante Schulstandorte (müssen bereits zugestimmt haben!!!)
- ▶ Elternbrief für die Zustimmung der Erziehungsberechtigten, wenn Kinder befragt werden

Anhang 4: Elternbrief



universität
wien

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

Liebe Eltern, liebe Erziehungsberechtigte,

im Rahmen meiner Diplomarbeit am Arbeitsbereich Bildungspsychologie und Evaluation der Universität Wien führe ich an der Schule Ihres Kindes eine Befragung durch, die sich mit Lernen, Lernmotivation und verschiedenen Leistungsaspekten beschäftigt. Die Ergebnisse sollen einen Beitrag zur Förderung der Schülerinnen und Schüler leisten.

Die Teilnahme an der Befragung ist freiwillig und findet während der Unterrichtszeit statt. Die Befragung ist anonym und unterliegt strengsten Datenschutzbestimmungen. Einsicht in die Daten erhält nur die Universität Wien.

Ich freue mich, wenn Ihr Kind an der Befragung teilnimmt. Bitte geben Sie uns mit Ihrer Unterschrift auf dem untenstehenden Abschnitt bekannt, ob Sie die Teilnahme Ihres Kindes erlauben.

Bei Fragen zur schriftlichen Befragung können Sie sich gerne per Email an mich wenden: a0901077@unet.univie.ac.at

Mit freundlichen Grüßen,
Bianca Exner

Ja, ich erlaube meiner Tochter / meinem Sohn die Teilnahme an der schriftlichen Befragung.

Nein, ich erlaube meiner Tochter / meinem Sohn die Teilnahme an der schriftlichen Befragung nicht.

Name des Kindes:

Unterschrift des/r Erziehungsberechtigten:

Anhang 5: Erhebungsinstrument

Fragebogen

1 Begrüßung

Liebe Schülerin, Lieber Schüler

In diesem Online Fragebogen findest Du Fragen, die Deinen Schul- und Lernalltag betreffen.

Bitte lies die Fragen genau durch und antworte ehrlich und gewissenhaft.

Der Fragebogen ist anonym. Das bedeutet, dass Du keinen Namen angeben musst und Deine Antworten geheim bleiben. Keine Lehrerin/Kein Lehrer und keine Schülerin/kein Schüler kann Deine Antworten sehen.

Die Beantwortung der Fragen wird ca. ... min. dauern. Am Balken oben rechts kannst Du sehen, wie weit Du schon gekommen bist.

Wenn Du Fragen hast, wende Dich jederzeit an die Testleiterin.

Mit einem Klick auf "Weiter" kommst Du zu den Fragen.

2 Persönliche Daten

Zunächst einige kurze Fragen zu Deiner Person und zu Deiner Schule:

Wie alt bist du?

Ich bin...

- weiblich männlich

Welche Schule besuchst Du?

- Berufsbildende Höhere Schule (BHS)
 Berufsbildende Mittlere Schule (BMS)
 Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS)
 Neue Mittelschule (NMS)
 Polytechnische Schule
 Hauptschule
 Eine andere und zwar:

Welche Schulstufe besuchst Du?

7. Schulstufe
 8. Schulstufe
 9. Schulstufe
 10. Schulstufe
 11. Schulstufe

3 SES

In welchem Land bist Du aufgewachsen? In welchem Land sind Deine Eltern aufgewachsen?

Bitte wähle jeweils das passende Land aus.

	Ich	Mutter	Vater
Österreich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bosnien-Herzegowina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Serbien / Montenegro / Kosovo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Türkei	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deutschland	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Russland	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kroatien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mazedonien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rumänien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Polen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ungarn



Anderes Land



Welche Sprache sprichst Du zuhause am häufigsten?

Bitte wählen Sie eine Antwort aus

Deutsch

Bosnisch

Serbisch

Türkisch

Kurdisch

Russisch

Kroatisch

Mazedonisch

Rumänisch

Polnisch

Albanisch

Arabisch

Englisch

Ungarisch

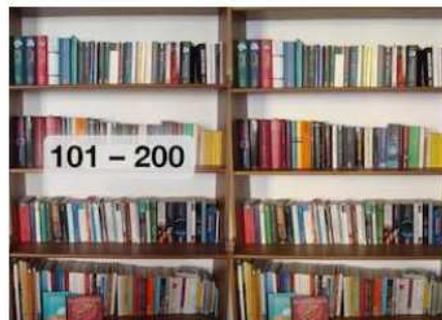
Eine andere Sprache

4 Bücher

Wie viele Bücher haben Deine Eltern zu Hause?

Hinweis: Zähle bitte Zeitschriften und Zeitungen NICHT mit!

Wähle das passende Bild aus, indem Du darauf klickst.





5 Lernstrategien Mathe

Nun geht es darum, wie Du lernst und Dich für Schularbeiten und Prüfungen vorbereitest.

Denk nun daran, wie Du dich üblicherweise auf eine Mathematikschularbeit vorbereitest. Wie oft wendest Du folgende Lernmethoden an?

Hinweis: Wenn eine Methode Deiner Ansicht nach zur Vorbereitung auf eine **Matheschularbeit** gar nicht passt, markiere: "passt nicht". Wenn Du denkst, dass eine Methode zwar passen würde, Du sie aber nicht verwendest, markiere: "nie".

	nie	selten	manchmal	oft	passt nicht
Ich merke mir die wichtigsten Dinge, indem ich sie mir immer wieder aufschreibe.	<input type="radio"/>				
Ich wiederhole den Stoff so lange, bis ich ihn auswendig kann.	<input type="radio"/>				
Ich merke mir die wichtigsten Dinge, indem ich sie immer wieder durchlese.	<input type="radio"/>				
Ich merke mir die wichtigsten Dinge, indem ich sie immer wieder aufsage.	<input type="radio"/>				
Ich erkläre mir den Stoff mit eigenen Worten.	<input type="radio"/>				
Ich fasse das Wichtigste zusammen.	<input type="radio"/>				
Ich versuche, den Stoff wirklich zu verstehen.	<input type="radio"/>				
Ich überlege, wie der neue Stoff mit bereits Gelerntem zusammenhängt.	<input type="radio"/>				

6 Lernstrategien Deutsch

Denk nun daran, wie Du Dich üblicherweise auf eine Deutschschularbeit vorbereitest. Wie oft wendest Du folgende Lernmethoden an?

Hinweis: Wenn eine Methode Deiner Ansicht nach zur Vorbereitung auf eine **Deutschschularbeit** gar nicht passt, markiere "passt nicht". Wenn du denkst, dass eine Methode zwar passen würde, Du sie aber nicht verwendest, dann markiere "nie".

	nie	selten	manchmal	oft	passt nicht
Ich merke mir die wichtigsten Dinge, indem ich sie immer wieder aufschreibe.	<input type="radio"/>				
Ich wiederhole den Stoff so lange, bis ich ihn auswendig kann.	<input type="radio"/>				
Ich merke mir die wichtigsten Dinge, indem ich sie immer wieder durchlese.	<input type="radio"/>				
Ich merke mir die wichtigsten Dinge, indem ich sie immer wieder aufsage.	<input type="radio"/>				
Ich erkläre mir den Stoff mit eigenen Worten.	<input type="radio"/>				
Ich fasse das Wichtigste zusammen.	<input type="radio"/>				
Ich versuche, den Stoff wirklich zu verstehen.	<input type="radio"/>				
Ich überlege, wie der neue Stoff mit bereits Gelerntem zusammenhängt.	<input type="radio"/>				

Als nächstes geht es darum, was Dir beim Lernen wichtig ist.

Gib für jede Aussage an, wie sehr diese auf Dich zutrifft.
Je weiter rechts Du ankreuzt, umso mehr stimmt diese Aussage für Dich.

Ich lerne vor allem...

	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt
... weil mich vieles interessiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...weil ich mehr wissen möchte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...um mein Wissen zu erweitern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...um Neues zu entdecken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...um besser als andere zu sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...um zu den Besten zu gehören.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...um zu den Schülerinnen und Schülern zu gehören, die besser sind als andere.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...um mich vor anderen zu beweisen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...damit ich nicht mit einer schlechten Leistung auffalle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...um zu vermeiden, dass andere denken, dass ich nichts kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...um nicht von anderen ausgelacht zu werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...um mich nicht zu blamieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8 FSK_TOI_Mathe

Nun geht es darum, wie Du Dich in Bezug auf Dein Lernen einschätzt.

Wie denkst Du über Dein Lernen und Deine Leistung im Fach Mathematik?

Gib an, wie sehr die folgenden Aussagen auf Dich zutreffen.
Je weiter rechts Du ankreuzt, umso mehr stimmt diese Aussage für Dich.

	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt
Ich bin gut in Mathe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In Mathe schneide ich in den meisten Schularbeiten/Tests gut ab.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In Mathe lerne ich schnell.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Daran, dass ich bestimmte Dinge in Mathe nicht kann, kann ich nichts ändern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann zwar neue Inhalt lernen, aber richtig verstehen werde ich die Mathematik nie, dazu fehlen mir die Fähigkeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In Mathe etwas Neues zu lernen und meine Fähigkeiten zu steigern fällt mir schwer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin in Mathe nicht sehr gut - daran kann ich auch nichts ändern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie viel ich kann ist nicht festgelegt. Ich kann meine Fähigkeiten in Mathe steigern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann meine Fähigkeiten im Bereich Mathematik steigern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es liegt in meiner Hand, meine Fähigkeiten in Mathematik zu verbessern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann in Mathe viel Neues dazulernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Fähigkeiten im Bereich Mathematik hängen vor allem davon ab, wie viel ich lerne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Es ist nicht von vornherein festgelegt, wie viel ich im Bereich Mathematik verstehen kann. Ich kann schrittweise dazulernen und mich immer weiter verbessern.

9 FSK_TOI_Deutsch

Wie denkst Du über Dein Lernen und Deine Leistung im Fach Deutsch?

Gib an, wie sehr die folgenden Aussagen auf Dich zutreffen. Je weiter rechts Du ankreuzt, umso mehr stimmt diese Aussage für Dich.

	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt
Ich bin gut in Deutsch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In Deutsch schneide ich in den meisten Schularbeiten/Tests gut ab.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In Deutsch lerne ich schnell.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Daran, dass ich bestimmte Dinge in Deutsch nicht kann, kann ich nichts ändern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann zwar neue Inhalte lernen, aber richtig verstehen werde ich Deutsch nie, dazu fehlen mir die Fähigkeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In Deutsch etwas Neues zu lernen und meine Fähigkeiten zu steigern, fällt mir schwer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin in Deutsch nicht sehr gut, daran kann ich auch nichts ändern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie viel ich kann ist nicht festgelegt. Ich kann meine Fähigkeiten in Deutsch steigern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann meine Fähigkeiten im Bereich Deutsch steigern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann in Deutsch viel Neues dazulernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es liegt in meiner Hand, meine Fähigkeiten in Deutsch zu verbessern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Fähigkeiten im Bereich Deutsch hängen vor allem davon ab, wie viel ich lerne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist nicht von vornherein festgelegt, wie viel ich im Bereich Deutsch verstehen kann; ich kann schrittweise dazulernen und mich immer weiter verbessern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10 CIPS 1

In der Schule erlebst Du manchmal Erfolge und Misserfolge.

Die folgenden Fragen beziehen sich darauf, wie Du mit diesen Erfolgen oder Misserfolgen umgehst.

Gib an, wie sehr die folgenden Aussagen auf Dich zutreffen. Je weiter rechts Du ankreuzt, umso mehr stimmt diese Aussage für Dich.

	trifft überhaupt nicht zu	selten	manchmal	oft	trifft vollkommen zu
Ich habe oft bei einer Aufgabe Erfolg gehabt, obwohl ich vorher Angst hatte, zu versagen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann den Eindruck erwecken, klüger zu sein, als ich wirklich bin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich vermeide Beurteilungen und habe Angst davor, selbst beurteilt zu werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn Leute mich wegen einer Leistung loben, habe ich Angst davor, ihren Erwartungen in der Zukunft nicht mehr gerecht werden zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manchmal denke ich, dass ich meine Erfolge nur durch Glück oder Zufall erlangt habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<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 gern möchte.	<input type="radio"/>				
Manchmal glaube ich, dass mein schulischer Erfolg durch einen Irrtum zustande gekommen ist.	<input type="radio"/>				
Es fällt mir schwer, Komplimente oder Lob für meine Leistung entgegenzunehmen	<input type="radio"/>				

11 CIPS 2

**In der Schule erlebst Du manchmal Erfolge und Misserfolge.
Die folgenden Fragen beziehen sich darauf, wie Du mit diesen Erfolgen und Misserfolgen umgehst.**

Gib bitte an, wie sehr die folgenden Aussagen auf Dich zutreffen.
Je weiter rechts du ankreuzt, umso mehr stimmt diese Aussage für Dich.

	trifft überhaupt nicht zu	selten	manchmal	oft	trifft vollkommen zu
Manchmal habe ich das Gefühl, dass ich Erfolge meinem Glück zu verdanken habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zeitweise bin ich enttäuscht über meine Leistungen und denke, dass ich viel mehr erreichen hätte müssen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manchmal habe ich Angst, dass die anderen merken, wie wenig ich eigentlich weiß und kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<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"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn mir etwas gelungen ist und meine Leistung anerkannt wird, beginne ich daran zu zweifeln, dass ich diese Leistung wiederholen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich für eine Leistung viel Lob und Anerkennung bekomme, neige ich dazu, die Wichtigkeit dieser Leistung herunter zu spielen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<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"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich mache mir oft Sorgen, dass mir ein Vorhaben nicht gelingt oder dass ich eine Prüfung nicht bestehe, obwohl andere großes Vertrauen in meinen Erfolg haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn mir irgendeine Art der Anerkennung wie z.B. eine guter Erfolg im Zeugnis bevorsteht, zögere ich, darüber zu reden, bis es tatsächlich geschehen ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<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"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12 Noten

Nun folgen kurze Fragen zu Deinen Noten.

Versuche, Dich an Deine letzten Noten im Fach Deutsch und Mathematik zu erinnern und trage diese bitte in die untenstehenden Felder ein.

Welche Note hattest Du in Mathematik auf die letzte Schularbeit?

Welche Note hattest Du in Mathematik im letzten Jahreszeugnis?

Welche Note hattest Du in Deutsch auf die letzte Schularbeit?

Welche Note hattest Du in Deutsch im letzten Jahreszeugnis?

13 Endseite

Vielen Dank für Deine Teilnahme!

Bei weiteren Fragen zur Studie wende Dich bitte an Bianca Exner.
Mail: a0901077@unet.univie.ac.at

Anhang 6: Multiple Lineare Regression zum Einfluss auf die Lernzielorientierung im Fach Mathematik

	Regressionskoeffizient	Standardfehler	Beta
Schritt 1			
Konstante	2.418	.141	
Bildungshintergrund	.130	.040	.214*
Schritt 2			
Konstante	2.097	.180	
Bildungshintergrund	.132	.039	.218*
Schulstufe	.128	.046	.181*
Schritt 3			
Konstante	1.449	.339	
Bildungshintergrund	.130	.039	.215*
Schulstufe	.118	.046	.166*
Inkrementelle Theorie (Mathematik)	.220	.098	.144*

Anmerkung: $R^2 = .046$ für Schritt 1, $\Delta R^2 = .079$ für Schritt 2, $\Delta R^2 = .099$ für Schritt 3

* $p < .05$, β = standardisierter Regressionskoeffizient

Anhang 7: Multiple Lineare Regression zum Einfluss auf die Lernzielorientierung im Fach Deutsch

	Regressionskoeffizient	Standardfehler	Beta
Schritt 1			
Konstante	2.335	.143	
Bildungshintergrund	.155	.040	.235*
Schritt 2			
Konstante	1.994	.182	
Bildungshintergrund	.154	.039	.233*
Schulstufe	.135	.046	.176*
Schritt 3			

Konstante	1.308	.326	
Bildungshintergrund	.160	.039	.243*
Schulstufe	.148	.045	.192*
Inkrementelle Theorie (Deutsch)	.208	.082	.150*

Anmerkung: $R^2 = .055$ für Schritt 1, $\Delta R^2 = .086$ für Schritt 2, $\Delta R^2 = .108$ für Schritt 3

* $p < .05$, β = standardisierter Regressionskoeffizient

Anhang 8: Multiple Lineare Regression zum Einfluss auf die vermeidende Leistungszielorientierung, ohne Impostor Phänomen als abhängige Variable (n= 226, hochleistende Schülerinnen und Schüler im Fach Mathematik)

	Regressionskoeffizient	Standardfehler	Beta
Schritt 1			
Konstante	1.690	.147	
Entitätstheorie	.264	.079	.217*
Schritt 2			
Konstante	.763	.441	
Entitätstheorie	.416	.104	.343*
Fähigkeitsselbstkonzept	.210	.094	.191*
Schritt 3			
Konstante	-.100	.574	
Entitätstheorie	.431	.103	.355*
Fähigkeitsselbstkonzept	.223	.093	.202*
Inkrementelle Theorie	.257	.111	.149*

Anmerkung: $R^2 = .047$ für Schritt 1, $\Delta R^2 = .068$ für Schritt 2, $\Delta R^2 = .090$ für Schritt 3

* $p < .05$, β = standardisierter Regressionskoeffizient

Anhang 9: Abstract

Das Impostor Phänomen beschreibt Personen, die über großes Potential verfügen, eigene Fähigkeiten jedoch abwerten und an sich zweifeln. Leistungssituationen sind für sie mit Angst und Sorge verbunden. Sie erklären sich Erfolge bspw. durch Glück, nicht aber durch eigene Kompetenz. Betroffene des Impostor Phänomens gehen deshalb davon aus, dass andere ihre Fähigkeiten und Leistungen überschätzen würden und fühlen sich als Betrügerin oder Betrüger. Durch die empirische Untersuchung des Impostor Phänomens konnte gezeigt werden, dass das Phänomen und die damit verbundenen Gefühle und Gedanken einschränkend auf studien-, und berufsrelevante Aspekte wirken. Ergebnisse beziehen sich allerdings zum großen Teil auf Personen im universitären Kontext. Ziel der vorliegenden Studie ist es deshalb, die Ausprägung des Impostor Phänomens unter Schülerinnen und Schüler der siebten bis zehnten Schulstufe zu untersuchen und seine Rolle als Lernbarriere im Schulkontext zu klären. In diesem Zusammenhang wird geprüft, ob betroffene Schülerinnen und Schüler sich in ihren selbstbezogenen Kognitionen, ihrer Zielorientierung sowie ihrer Lernstrategien von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern unterscheiden und ob Impostor Gedanken und Gefühle eine bestimmte Zielorientierung begünstigen. Im Sommersemester 2014 wurde die Datenerhebung an acht burgenländischen Schulen mittels Online-Fragebogen durchgeführt. Dadurch ergab sich eine Stichprobe von $N = 555$ Schülerinnen und Schülern verschiedener Schultypen im Alter von 12 bis 17 Jahren. Die Ergebnisse zeigen, dass das Impostor Phänomen bereits im Schulkontext zu beobachten ist. Die Ausprägungen sind dabei mit jenen der Erwachsenen vergleichbar. Vor allem in Bezug auf das Schulfach Mathematik kann die Rolle des Impostor Phänomens als Lernbarriere bestätigt werden. Das Impostor Phänomen ist verbunden mit der Annahme, die eigene Intelligenz nicht verändern und steigern zu können. Zusätzlich beeinflussen Impostor Gedanken und Gefühle eine Leistungszielorientierung. Das Impostor Phänomen wirkt dabei auf die vermeidende Leistungszielorientierung, die selbst mit negativen Konsequenzen für Lernen und Leistung verbunden ist und erklärt hier als einziger Prädiktor einen großen Teil der Varianz.

Curriculum Vitae

Angaben zur Person

Name	Bianca Exner
Geburtsdatum	11.03.1991
Geburtsort	Wien
Staatsbürgerschaft	Österreich
Familienstand	ledig
Anschrift	Illmitzerstraße 19, 7143 Apetlon
E Mail	bianca.exner@gmx.at

Ausbildung

2001 bis 2009	Besuch des Bundesgymnasiums Neusiedl/See
2009 bis 2015	Studium der Psychologie an der Universität Wien

Berufserfahrung

Juli & August 2012	6 Wochen Praktikum im „Burgenland Netzwerk Sozial“
2012 bis 2014	Lehrerin im Fach Religion an der BHAK/BHAS Frauenkirchen
Seit Juli 2014	Mitarbeiterin der „Sozialpädagogisch- Psychotherapeutischen Familienhilfe“ in Eisenstadt

Sprachkenntnisse

Deutsch (Muttersprache), Englisch (fließend in Wort und Schrift),
Französisch (Maturaniveau), Latein (kleines Latinum)

Sonstige Kenntnisse

MS Office, SPSS

Apetlon, März 2015

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

Apetlon, am 01.03.2015

Bianca Exner