

Berichte aus der Psychologie

**Michael Krämer, Ulrich Weger,
Michaela Zupanic (Hrsg.)**

Psychologiedidaktik und Evaluation X

Materialien aus der Sektion Aus-, Fort- und Weiterbildung in Psychologie (AFW)
im Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e.V. (BDP)
Band 13

Dem Wunsch mehrerer Autorinnen und Autoren folgend sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, wenn in den folgenden Beiträgen entweder nur die männliche oder nur die weibliche Sprachform genutzt wird, so sind jeweils beide Geschlechter gemeint. Es geschieht ausschließlich der besseren Lesbarkeit halber.

Um den Datenschutz zu wahren, wurde auf die Veröffentlichung der Autorenadressen verzichtet. Wenn Sie Kontakt zu einer Autorin oder einem Autor aufnehmen wollen, schreiben Sie bitte eine e-mail an folgende Adresse. Der Herausgeber leitet Ihren Wunsch gerne weiter: kraemer@fh-muenster.de

Inhalt

Aus-, Fort- und Weiterbildung in Psychologie

JOSUA HANDERER Zwischen Natur- und Geisteswissenschaft. Zum Fachverständnis und zur Studienzufriedenheit von Psychologiestudierenden	3
SIEGFRIED PREISER UND MICHAEL GIEBEL Weiterbildungsmotivation von Studierenden der Psychologie	11
STEPHAN DUTKE UND KADI EPLER Psychology in the Academic Education of Non-Psychologists: A Survey among European Psychology Departments	19
PETIA GENKOVA Interkulturelle Kompetenz und Auslandsstudium: Beeinflusst der Auslandsaufenthalt die Kompetenzförderung?	27
MIRJAM BRABLER Interdisziplinäres Problembasiertes Lernen im Bachelorstudium der Psychologie	37
UTE-REGINA ROEDER UND STEPHAN DUTKE Fortbildungen für Psychologielehrerinnen und Psychologielehrer	47
GISLINDE BOVET Da ist noch Luft drin! Wir brauchen mehr Beiträge zur Didaktik des Psychologieunterrichts in der Sekundarstufe II	57
PAUL GEORG GEIß Kompetenzmodell für den allgemeinbildenden Psychologieunterricht	65
HANS HERMSEN 37 Jahre Curriculumforschung zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung: ein persönliches Fazit	75
VERONIKA KUHBURG-LASSON, KATJA SINGLETON UND UTE SONDERGELD Merkmale des Publikationsverhaltens in der Bildungsforschung	87

Lehren und Lernen

LENIA F. BAHMANN, CHRISTINA MENNEN, LEONI RIDDER UND MICHAELA ZUPANIC POL – mit praxisnahen Problemen Psychologie lernen	97
LISA RESPONDEK, JUDITH AMANN, CORNELIA GUTMANN UND ULRIKE E. NETT Fit für die Psychologie – Mit Co-Piloten den Studieneinstieg bewältigen	105
SONJA SCHERER, JULIA BOSER UND HOLGER HORZ „Starker Start ins Studium“: Praxisbericht und Evaluation eines Moduls zur Verbesserung der Studieneingangsphase im Fach Psychologie	113
SABINE FABRIZ, CHARLOTTE DIGNATH-VAN EWIIK UND GERHARD BÜTTNER Self-Monitoring bei Studierenden fördern – ein standardisiertes Lerntagebuch	123
LARS BEHRMANN, NATALIE FÖRSTER, SARA SCHMITZ UND ELMAR SOUVIGNIER Effekte spezifischer Prompts in Lerntagebüchern – Was bewirken die Hinweise „Theorie“ und „Empirie“?	133
MIRIAM THYE, FRIEDRICH EDELHÄUSER, CHRISTIAN SCHEFFER, ULRICH WEGER UND DIETHARD TAUSCHEL Meditation und Pausentag als Instrumente zum selbstgesteuerten Lernen	141
BARBARA THIES UND ELKE HEISE (MOOC-gestützte) Online-Einheiten als Mittel der Binnendifferenzierung in heterogenen Lehrveranstaltungen: Ein Pilotprojekt	153
REGINA JUCKS, JENS HINRICH HELLMANN UND JENS RIEHEMANN E-Learning in der Hochschuldidaktik: Zum Personalisierungsgrad virtueller Lehre	161
NICOLA MARSDEN, JASMIN LINK UND ELISABETH BÜLLESFELD Psychologische Hintergründe zur Entwicklung von Personas für den Usability-Engineering-Prozess	169
LARS BEHRMANN, JASMIN M. KIZILIRMAK UND FABIAN UTESCH Langfristige Auswirkungen ausbleibenden Strategieunterrichts auf das Lernverhalten von Studierenden und deren Einstellungen zur Schule	179

MARTIN KLEIN, KAI WAGNER, ERIC KLOPP UND ROBIN STARK	
Theoretisieren für die Praxis. Eine Lernumgebung zur Förderung der Anwendung bildungswissenschaftlichen Wissens in schulischen Kontexten anhand kollaborativer Bearbeitung instruktionaler Fehler	187

Praxisbezogene Anwendung psychologischer Erkenntnisse

TORSTEN BRANDENBURG	
Mythen der Trainings- und Beratungsbranche? Was steckt hinter den „Klassikern“?	199
KERSTIN BRUSDEYLINS UND JORINTHE HAGNER	
Das PENTApus-Programm zur psychologischen Prüfungsvorbereitung – ein präventives Gruppentraining	209
KERSTIN BRUSDEYLINS	
Wie erreichen psychologische Themen Ratsuchende mit unerfülltem Kinderwunsch?	215

Evaluation

MICHAEL KRÄMER	
Studienziele und Evaluation	225
KATJA SINGLETON, VERONIKA KUHBURG-LASSON UND UTE SONDERGELD	
Wer finanziert Forschungsprojekte zur Bildung? Inhaltliche und methodische Interessen der Drittmittelgeber	235
SEBASTIAN STEHLE UND SABINE FABRIZ	
Ein Instrument zur Erfassung des Planungswissens von Hochschullehrenden	243
MICHAELA ZUPANIC, THOMAS OSTERMANN, ROBIN J. SIEGEL UND MARZELLUS HOFMANN	
Vom Wissenstest im Auswahlverfahren Psychologie der Universität Witten/Herdecke zum Progresstest Psychologie	251
ROBIN J. SIEGEL, MICHAELA ZUPANIC UND ULRICH WEGER	
Persönlichkeit statt NC – Evaluation des Auswahlverfahrens an der Universität Witten/Herdecke	259

EVA SEIFRIED, CHRISTINE ECKERT UND BIRGIT SPINATH Eingangs- und Verlaufsdiagnostik von Lernvoraussetzungen und Lernergebnissen in der Hochschullehre	267
JOHANNES PETER, NIKOLAS LEICHNER, ANNE-KATHRIN MAYER UND GÜNTER KRAMPEN Das Inventar zur Evaluation von Blended Learning (IEBL): Konstruktion und Erprobung in einem Training professioneller Informationskompetenz	275
JULIA BOSER, MIRIAM HANSEN UND SIEGFRIED PREISER Präsentationsfertigkeiten von Studierenden fördern – Evaluation eines Seminarkonzepts	283
CHRISTINA DUSEND, NIKOLAI WYSTRYCHOWSKI UND BORIS FORTHMANN Entwicklung eines Evaluationsbogens für die tutorielle Unterstützung im Fachbereich Psychologie	293
CHRISTIAN SCHÜRING UND STEPHAN DUTKE Was erfahrene Lehrer an der Psychologie schätzen – Ergebnisse einer Studienangebotsevaluation	301
NINA ZEUCH UND ELMAR SOUVIGNIER Entwicklung eines Fragebogens zum wissenschaftlichen Denken bei (angehenden) Lehrkräften	309
STEPHANIE MOSER, CHRISTINE KAISER, INES DEIBL UND JÖRG ZUMBACH Entwicklung und Evaluation einer Skala zur Erhebung Epistemologischer Überzeugungen Lehramtsstudierender im Bereich der Pädagogischen Psychologie	319
ULRIKE STARKER UND MARGARETE IMHOF „Komplexitätsmanagement“ in der Lehramtsausbildung: das Planspiel „Schulalltag“ und dessen Evaluation	327

Mythen der Trainings- und Beratungsbranche? Was steckt hinter den „Klassikern“?

Torsten Brandenburg⁸

Im Bereich der Personal- und Organisationsentwicklung existiert eine Vielzahl von anschaulichen Modellen. Einige dieser Modelle sind mit der Zeit „Klassiker“ geworden. Doch was steckt hinter diesen Ansätzen? Welche Aussagen können daraus abgeleitet werden? Können und sollten sie so angewendet werden, wie sie angewendet werden? Diese Fragen werden anhand von vier ausgewählten Beispielen diskutiert. Es handelt sich dabei um das Akronym S.M.A.R.T zur Zielformulierung, die Ergebnisse zur Bedeutung der nonverbalen Kommunikation von Mehrabian, die „Sandwich-Methode“ im Rahmen von Feedback und um die „Veränderungskurve“ im Bereich des Change-Managements. Dadurch soll ein Beitrag zu einer psychologisch fundierten Personal- und Organisationsentwicklung geleistet und die kritische Reflexion existierender Annahmen ermöglicht werden.

Hintergrund – oder die Frage: „Ist das wirklich so?“

Im Bereich der Personal- und Organisationsentwicklung existiert eine Vielzahl von Theorien und Modellen. Berater, Trainer und Coaches nutzen diese bei ihren Klienten, Seminarteilnehmern und Coachees um Sachverhalte, Situationen, Wirkungszusammenhänge, etc. zu analysieren, zu strukturieren, Lösungen zu erarbeiten und Inhalte und Hintergründe darzustellen und möglichst anschaulich zu vermitteln. Die Psychologie, Soziologie, Pädagogik, Betriebswirtschaftslehre und andere Fachrichtungen dienen dabei als Grundlage.

Einige dieser Theorien und Modelle sind mit der Zeit „Klassiker“ geworden und werden häufig eingesetzt. Doch was steckt eigentlich hinter diesen Theorien und Modellen? Handelt es sich um Erkenntnisse aus empirischen Untersuchungen, sind es plausible Annahmen, nützliche Heuristiken oder gar einfache Merksätze? Wie entwickelten sich diese Theorien und Modelle über die Zeit? Und welche Aussagen und Annahmen

⁸ Der Autor gibt in diesem Text ausschließlich seine private Meinung wieder.

stehen wirklich dahinter? Können und sollten sie so angewendet werden, wie sie angewendet werden? Mitunter kommen Zweifel auf. Das eigene Erleben in der Praxis und die Reflexion und Diskussion im Kollegenkreis schüren Zweifel an so manch einem lange unhinterfragtem Ansatz.

Eben diese Zweifel liegen diesem Beitrag zugrunde. Vier ausgewählte „Klassiker“ werden hinterfragt. Dies sind:

- das Akronym S.M.A.R.T zur Zielformulierung
- die Ergebnisse zur Bedeutung der nonverbalen Kommunikation von Mehrabian
- die „Sandwich-Methode“ im Rahmen von Feedback und
- die „Veränderungskurve“ im Bereich des Change-Managements.

Das methodische Vorgehen ist dabei explorativ. Zunächst wurde das Gespräch mit Kollegen gesucht. Danach wurde eine Literatur- und Internetrecherche durchgeführt. Die hier geschilderten Ergebnisse stellen den aktuellen Stand der Recherche dar.

S.M.A.R.T.e Ziele – wofür stehen die Buchstaben?

Zielvereinbarungssysteme in Organisationen sind heutzutage eher die Regel, denn die Ausnahme. Über die Hierarchieebenen hinweg werden auf individueller und auf Gruppenebene Ziele vereinbart. Als Unterstützung zur Zielformulierung wird sehr häufig das Akronym S.M.A.R.T. genutzt. Aber nicht nur in Organisationen, sondern auch im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung, des Sports oder wo sonst noch Ziele erreicht werden wollen, eine S.M.A.R.T.e Formulierung scheint der erste Schritt zum Erfolg zu sein. S.M.A.R.T. steht in vielen Fällen für spezifisch, messbar, akzeptiert, realistisch und terminiert. Rubin (2002) hat in einer Recherche für den englischsprachigen Raum jedoch noch weitere Interpretationen gefunden. S: simple, specific, sensible, significant, M: meaningful, motivating, measurable, A: acceptable, achievable, action-oriented, accountable, agreed, assignable, R: realistic, reviewable, rewarding, reasonable, result-oriented, relevant, T: timelines, time-frame, tangible, time-based, time-based, time-related, truthful. Die Eingabe des Akronyms bei einer Suchmaschine führt im deutschsprachigen Raum zu ähnlichen unterschiedlichen Ergebnissen. Die Frage ist dementsprechend: wofür steht S.M.A.R.T. eigentlich? Diese Frage stellt sich vor allem, da nicht alle der oben genannten Begriffe etwas Ähnliches beschreiben, sondern zum Teil widersprüchlich zu einander sind. Salopp formuliert, könnte man schreiben, es schadet zwar nichts, aber es ist definitiv nicht eindeutig. Eine mögliche Vorgehensweise

in solchen Situationen ist, dass man beim „Erfinder“ nachliest und sich kundig macht. Viele Texte verweisen hier auf Locke & Latham (1990) oder auf Drucker (1954). Diese Autoren haben zwar zu den Themen Zielsetzungstheorie und Management by Objectives geforscht und publiziert, nicht aber das Akronym S.M.A.R.T. in die Welt gebracht. Interessant ist, dass diese Quellen, scheinbar unhinterfragt, dennoch immer wieder zitiert werden. Die zurzeit älteste bekannte Quelle ist ein Artikel von Doran (1981) aus der Zeitschrift „Management Review“. Dort schreibt der Autor: “Let me suggest, therefore, that when it comes to writing effective objectives, corporate officers, managers, and supervisors just have to think of the acronym SMART.” (S. 36). Dort stehen die Buchstaben für die folgenden Inhalte: „Specific – target a specific area for improvement, Measurable – quantify or at least suggest an indicator of progress, Assignable – specify who will do it, Realistic – state what results can realistically be achieved, given available resources, Time-related – specify when the result(s) can be achieved.” (S. 36). Des Weiteren findet sich bei Doran der folgende Hinweis: „Notice that these criteria don’t say that all objectives must be quantified on all levels of management. In certain situations it is not realistic to attempt quantification, particularly in staff middle-management positions. Practicing managers and corporations can lose the benefit of a more abstract objective in order to gain quantification. [...] It should also be understood that the suggested acronym doesn’t mean that every objective written will have all five criteria.“ (S. 36). Betrachtet man einen Teil der aktuellen Publikationen (Fachbücher und Ratgeber) und vergleicht dies mit der ursprünglichen Idee von Doran aus dem Jahr 1981, so kann man zumindest feststellen, dass S.M.A.R.T. einen weiten Weg hinter sich hat. Zur Klarheit hinsichtlich der Bedeutung der einzelnen Abkürzungen und deren hilfreicher Anwendung, hat dies sicher nicht beigetragen. Grundsätzlich kann so ein Akronym hilfreich sein, es kann helfen sich mit den verabredeten oder vorgegeben Zielen intensiv auseinanderzusetzen. Es sollte dann aber (zumindest innerhalb einer Organisation) klar sein, wofür die Abkürzungen stehen und wie strikt diese Kriterien angewendet werden.

Nonverbale Kommunikation – wie Kommunikation in Prozentzahlen ausgedrückt wird

Der nonverbalen Kommunikation haftet häufig etwas Geheimnisvolles an. Quer durch die Gesellschaft begegnen einem Mythen und Deutungsmöglichkeiten. Von verschränkten Armen über gekreuzte Beine bis hin zur Einrichtung des Büros. Menschen hoffen, nicht anhand ihrer nonverbalen Signale „entlarvt“ zu werden (was sie wirklich denken) und versuchen doch andererseits andere anhand der Körpersprache zu „lesen“. Nach wie vor hat die Aussage von Paul Watzlawicks „Man kann nicht nicht kommunizieren“ (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1969, S. 53) nichts an Gültigkeit eingebüßt, es stellen sich jedoch mindestens zwei Fragen: 1) Lassen sich bestimmte nonverbale Signale eindeutig bestimmten Gedanken/Absichten und/oder Persönlichkeitseigenschaften zuordnen und 2) wie dominant ist die nonverbale Kommunikation? Die erste Frage ist an anderer Stelle schon gut, ausführlich und aufklärend behandelt worden (vgl. Kanning, 2010, S. 197). Die zweite Frage wird immer wieder anhand scheinbar empirischer Untersuchungen beantwortet. Demnach soll der inzwischen emeritierte Professor für Psychologie an University of California in Los Angeles Albert Mehrabian nachgewiesen haben, dass 55% der Kommunikation zwischen Menschen über die Körpersprache beeinflusst wird, 38% über Tonfall und Stimme und nur 7% über den Inhalt. Bei der Recherche zu diesem Beitrag wurden auch Autoren im Internet entdeckt, die das Verhältnis praktischerweise direkt 93% zu 7% zugunsten der Körpersprache deuten. Wie viel Prozent von was genau, wird dabei meist als unwichtig erklärt und stärker auf die Wirkung der großen Zahl gesetzt. Aus den Berichten von Dritten und aus eigener Erfahrung kann hier wiedergegeben werden, dass diese Zahlen landauf landab in Kommunikations- und Führungsseminaren verbreitet werden. Doch was steckt hinter diesen Ergebnissen? Werden die Ergebnisse richtig wiedergegeben? Auch hier lohnt es sich beim ursprünglichen Autor nachzufragen. Und was sagt Albert Mehrabian auf die Frage, ob die verbreiteten Interpretationen seiner Ergebnisse korrekt sind? „Absolut nicht! Und immer, wenn ich von dieser Fehlinterpretation meiner Untersuchungen höre, krümmt es mich. Denn eigentlich sollte es für jeden, der einen Hauch gesunden Menschenverstand besitzt offensichtlich sein, dass das nicht die korrekte Aussage ist.“ (Mehrabian, o. J.). Allen Lesern sei an dieser Stelle das Interview mit Albert Mehrabian empfohlen, welches online unter http://wordsthatmovemountains.com/files/page1_1.mp3 zu finden ist.

Eine Abschrift und Übersetzung findet sich hier: <http://www.blog.michael-ehlers.de/nonverbale-kommunikation-das-mehrabian-missverstandnis>. In diesem Interview schildert Albert Mehrabian, welcher Forschungsfrage er nachgegangen ist und was die Ergebnisse seiner Forschung aussagen. Nachzulesen ist dies auch in den zwei grundlegenden Publikationen von Mehrabian & Wiener (1967) sowie Mehrabian (1968) zu diesem Thema. In diesem Fall wird demnach der Verweis auf Mehrabian genutzt, um Aussagen den Schein der Wissenschaftlichkeit zu geben oder aus reiner Unwissenheit. Welcher der beiden Hintergründe schwerer wiegt, mag jeder Leser für sich entscheiden.

Die „Sandwich-Methode“ – Kritik, aber bitte mit Brötchen

Der „Sandwich-Methode“ - oder auch „Feedback-Burger“ genannt - liegt ein Bild zugrunde, welches grundlegend aus zwei Brot-/Brötchen-Hälften und einem Stück Fleisch oder Wurst dazwischen besteht. Die Brotkomponenten stehen für positive Rückmeldungen in einem Feedback-Gespräch, die Fleischkomponente („Es geht um die Wurst!“) für negative Rückmeldungen bzw. ein zu kritisierendes Verhalten. Aus eigener langjähriger Erfahrung und aus Berichten von Führungskräften ist bekannt, dass diese Methode in einer Vielzahl von Seminaren vermittelt wird. Die positive Absicht ist sicherlich, den Seminarteilnehmern ein einfaches Modell für den Ablauf eines Feedback-Gespräches an die Hand zu geben. So weit so gut, aber ist dieses Modell überhaupt hilfreich? Dem Modell liegen die Annahmen zugrunde, dass negative Rückmeldungen leichter akzeptiert werden, wenn diese von positiven Rückmeldungen eingerahmt sind, dass dadurch ein ausgeglichenes Bild des Mitarbeiters entsteht und dass dies insgesamt weniger Verärgerung und/oder Verunsicherung bei Mitarbeitern auslöst. Die praktische Erfahrung zeigt jedoch folgendes: Wird am Anfang des Gespräches zunächst ein Block Positives voran geschoben, so entsteht beim Mitarbeiter entweder der Eindruck, es handle sich bei dem Gespräch grundsätzlich um ein Feedback positiver Art. Umso härter wird der Aufprall, wenn das Brötchen erst einmal durchgeackert ist und das Fleisch zum Vorschein kommt. Ahnt der Mitarbeiter den wahren Anlass des Gespräches, so ist der positive Block am Anfang des Gespräches eine ärgerliche Wartezeit, bis das eigentliche Thema an der Reihe ist. Zudem droht die eingebettete Kritik zu verwässern. Die Botschaft und die Erwartungshaltung mögen zwischen den beiden Brötchenhälften untergehen und so eher der Klärung schädlich sein. Es ist zwar wichtig Positives zu schät-

zen und vor allem auch zu erwähnen, allerdings sollten Lob und Kritik nicht in einem Gespräch verarbeitet werden – im Zweifel entkräften sie sich gegenseitig. Ein guter und respektvoller Gesprächseinstieg soll hier nicht in Abrede gestellt werden. Ebenso ein guter, versöhnlicher und konstruktiver Ausklang aus dem Gespräch. Die hier dargestellte Methode verleitet jedoch dazu, sie schablonenhaft auf Gespräche anzuwenden und damit mehr Schwierigkeiten in der Kommunikation zu erzeugen, als den Gesprächsablauf positiv zu beeinflussen. Forschungsergebnisse zum Thema Feedback bzw. Feedbackregeln (Kanning, 2012, S. 28) zeigen, dass aus Sicht derjenigen, die das Feedback erhalten, vor allem zwei Aspekte wichtig sind: die Feedbackgeber (zumeist Führungskräfte) sollten darauf achten, dass sie klare, gut begründete Rückmeldungen geben können und konkrete Vorschläge unterbreiten, wie ein Leistungsverhalten verbessert werden kann.

Die „Veränderungskurve“ – gemeinsame Berg- und Talfahrten

Die sogenannte „Veränderungskurve“ (siehe Abbildung 1) gehört inzwischen scheinbar zum 1 x 1 des Veränderungsmanagements. Kaum ein Workshop oder Seminar zum Thema „Veränderung“ oder „Change“ vergeht, ohne das früher oder später die „Veränderungskurve“ dargestellt wird. Der Vorteil: sie ist anschaulich, intuitiv, bringt Struktur und Ordnung in das Veränderungsgeschehen und kann zum Teil auch entlastend für den ein oder anderen Beteiligten sein („Ach, diese Reaktionen sind normal?“)

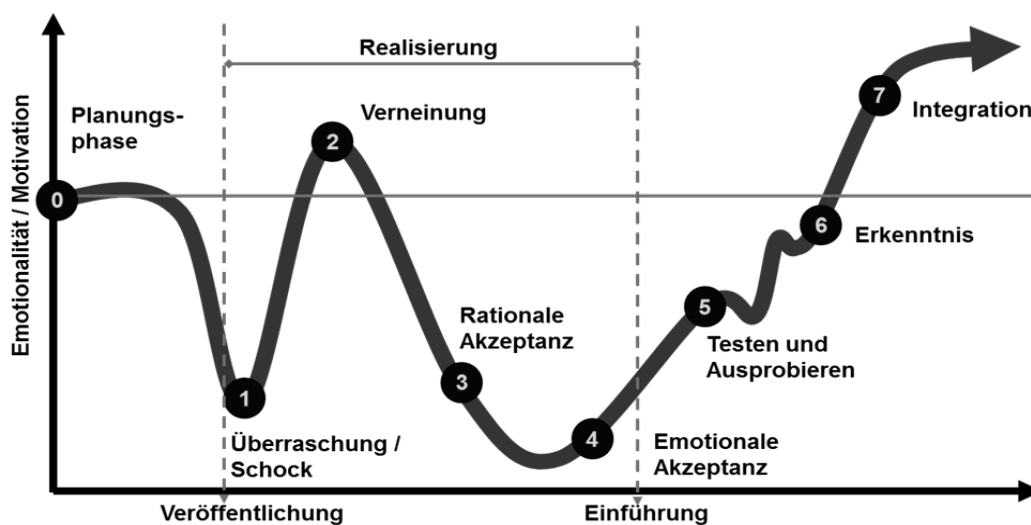


Abb. 1: Eine Version der Veränderungskurve

Bei der Betrachtung des dargestellten Ablaufs kommt jedoch schnell die Frage auf: Läuft ein Veränderungsprozess bzw. die Reaktionen auf diesen seitens der Mitarbeiter wirklich immer so ab? Hinzu kommt, dass es scheinbar gar nicht einen Ablauf bzw. eine Darstellungsart der Reaktionen gibt, sondern sehr viele unterschiedliche Darstellungsweisen nebeneinander existieren. Bei Interesse, empfiehlt es sich, das Stichwort „Veränderungskurve“ bei der Bildersuche einer Internet-Suchmaschine einzugeben und sich durch die Vielfalt überraschen zu lassen. Und auch ist die Recherche nach der Entwicklung dieser Darstellung ein passendes Mittel, um die Aussagekraft und den Nutzen zu erklären. Der Ursprung liegt bei der Psychiaterin Elisabeth Kübler-Ross (1969, 1971), die ca. 200 Interviews mit todkranken Menschen geführt hat und Sterbeprozesse erforschen wollte. Aus ihren Daten entwickelte sie einen 5-Phasigen Bewältigungsprozess: 1. Nicht-wahrhaben-wollen („denial“), 2. Zorn („Anger“), 3. Verhandeln („Bargaining“), 4. Depression („Depression“) und 5. Zustimmung („Acceptance“). Diese Phasen müssen laut Kübler-Ross nicht chronologisch auf einander folgen, auch das Auslassen oder mehrfache Durchleben ist möglich. Zu diesem Zeitpunkt existiert auch noch keine grafische Darstellung des Prozesses. Umso verwunderlicher ist es, dass in diversen Publikationen ohne weitere Erklärungen die Arbeiten von Kübler-Ross als Quelle für die „Veränderungskurve“ genannt werden. Eine grafische Darstellung der Phasen erfolgte durch Imara (1975 a, b). Auch er verwendet fünf Phasen und stellt sie anhand einer X- und einer Y-Achse dar. Die X-Achse bezeichnet dabei den zeitlichen Verlauf, die Y-Achse hat keine Bezeichnung (Kohnke & Wieser, 2012, S. 55). Bei Conner (1992) sowie Conner & Clements (1998) finden sich die ersten Anwendungen im Organisationskontext. Es wird vermutet, dass Mitarbeiter, die negativ besetzte, nicht kontrollierbare Veränderungen erleben, ähnliche emotionale Prozesse durchlaufen, wie die in dem von Kübler-Ross vorgeschlagenen Modell. Connor definiert insgesamt 8 Phasen für Anpassungsprozesse von Mitarbeitern an Veränderungen, die sie weder wollen noch aktiv gestalten können (vgl. auch Kohnke & Wieser, 2012, S. 56): 1. Stabilität („Stability“), 2. Lähmung („Immobilization“), 3. Verleugnung („Denial“), 4. Zorn („Anger“), 5. Verhandlung („Bargaining“), 6. Depression („Depression“), 7. Ausprobieren („Testing“) und 8. Akzeptanz („Acceptance“). Dabei geht Conner nicht von einem automatischen Durchlaufen der Phasen aus, sondern spricht sich dafür aus, Zeit und Energie in die Umsetzungsbegleitung zu investieren.

Zum aktuellen Stand: die „Veränderungskurve“ liegt in Papier-, als auch in Online-Publikationen in vielfältigen Versionen vor. Eine Gemeinsamkeit ist, dass verschiedene Auswirkungen von Veränderungsprozessen in Phasen und mit Höhen und Tiefen ablaufen. Eine empirische Absicherung steht nach wie vor aus. Als Quellen werden die Forschungsarbeiten von Kübler-Ross oder „persönliche Erfahrungen“ angegeben, manche Autoren stellen das Modell auch als eigene Entwicklung dar. Häufig werden auch andere Autoren genannt, doch recherchiert man dort, so stellt man fest, dass die genannten Autoren sich wiederum auf andere Autoren beziehen, die jedoch auch keine eigenen Arbeit zu dem Modell vorgelegt haben. So bezieht man sich immer wieder kreuz und quer gegenseitig aufeinander und das Modell wirkt durch so viele Quellen abgesichert. Dabei nimmt die Quellenangabe mancher Autoren obskure Formen an. So wird in mindestens einem recherchierten Buchbeitrag die Quellenangabe „Kohnke & Wieser, 2012“ verwendet. Die beiden Autoren haben einen sehr lesenswerten Artikel über die „Veränderungskurve“ geschrieben, zeigen aber ähnlich wie in diesem Text, die kritischen Aspekte des Modells auf und vergleichen etliche sich im Umlauf befindliche Modelle und die entsprechenden Phasen miteinander. In der o. g. Buchpublikation werden sie aber als Beleg für das Modell herangezogen. So sorglos kann die Welt manchmal sein. Des Weiteren unterscheiden sich die Kurven im Verlauf. Es gibt eine unterschiedliche Zahl an Höhen und Tiefen, der Verlauf erreicht ein bestimmtes Niveau oder geht, zwar in Wellenbewegungen, aber stetig nach ob. Die Anzahl der Phasen variiert und die Bezeichnung der einzelnen Phasen unterscheidet sich teilweise deutlich (z. B. Schock vs. Enthusiasmus/Euphorie). Ein großes Rätsel ist häufig die Bezeichnung der Y-Achse. Sie reicht von „Emotionale Reaktion“, „wahrgenommene Kompetenz“ über „Systemleistung“ bis hin zu „Leistungsgrad“ usw. und bezieht sich dabei auf Individuen, auf Gruppen oder auf ganze Organisationen. So bleiben insgesamt mehr Fragen offen, als geklärt werden können. Sicherlich kann dieses Modell auch nützlich sein (z. B. zur generellen Sensibilisierung von zeitlichen und emotionalen Aspekten von Veränderungsprozessen), bedarf aber einer deutlich besseren Fundierung, um die erwünschte Unterstützung zu bieten.

Fazit

Bei allen vier „Modellen“, die in der Praxis durchaus beliebt sind und entsprechend häufig angewendet werden, kann bei genauerer Betrachtung festgestellt werden, dass die damit verbundenen Annahmen nicht oder nicht in dem häufig dargestellten Ausmaß zutreffend sind. Eine theoretische/empirische Fundierung liegt nur scheinbar vor, da zwar Quellen genannt werden, diese aber häufig nicht die Aussagen und Anwendungskontexte stützen, die bedient werden sollen. Aussagen aus der ursprünglichen Literatur werden verallgemeinert und auf neue Kontexte (unhinterfragt) übertragen. Insgesamt kann von einem recht sorgenlosem Eigenleben und entsprechender Weiterverwendung gesprochen werden. Dieser Beitrag ist somit ein Appell gewisse Selbstverständlichkeiten und „Klassiker“ der Trainings- und Beratungsbranche zu reflektieren und den gesunden Menschenverstand hinzuzuziehen.

Literatur

- Conner, D. R. (1992). *Managing at the speed of change – how resilient managers succeed and prosper where others fail*. New York: Villard.
- Conner, D. R. & Clements, E. (1998). Die strategischen und operativen Gestaltungsfaktoren für erfolgreiches Implementieren. In H. Spalink (Hrsg.), *Werkzeuge für das Change Management*. Frankfurt: FAZ-Buch.
- Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*, 70 (11), 35-36.
- Drucker, P. F. (1954). *The Practice of Management*. New York: Harper & Row.
- Ehlers, M. (2013). *Nonverbale Kommunikation – Das Mehrabian Missverständnis*. Verfügbar unter: <http://www.blog.michael-ehlers.de/nonverbale-kommunikation-das-mehrabian-missverstandnis/> (abgerufen am: 29.07.2014)
- Imara, M. (1975a). Dying as the last stage of growth. In E. Kübler-Ross (Hrsg.), *Death – the final stage of growth*. New York: Simon & Schuster.
- Imara, M. (1975b). Sterben und Reifen. In E. Kübler-Ross (Hrsg.), *Reif werden zum Tode*. Freiburg: Kreuz-Verlag.
- Kanning, U. P. (2010). *Von Schädeldeutern und anderen Scharlatanen: Unseriöse Methoden der Psychodiagnostik*. Lengerich: Pabst.

Berichte aus der Psychologie

**Michael Krämer, Ulrich Weger,
Michaela Zupanic (Hrsg.)**

Psychologiedidaktik und Evaluation X

Materialien aus der Sektion Aus-, Fort- und Weiterbildung in Psychologie (AFW)
im Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e.V. (BDP)
Band 13

Dem Wunsch mehrerer Autorinnen und Autoren folgend sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, wenn in den folgenden Beiträgen entweder nur die männliche oder nur die weibliche Sprachform genutzt wird, so sind jeweils beide Geschlechter gemeint. Es geschieht ausschließlich der besseren Lesbarkeit halber.

Um den Datenschutz zu wahren, wurde auf die Veröffentlichung der Autorenadressen verzichtet. Wenn Sie Kontakt zu einer Autorin oder einem Autor aufnehmen wollen, schreiben Sie bitte eine e-mail an folgende Adresse. Der Herausgeber leitet Ihren Wunsch gerne weiter: kraemer@fh-muenster.de

Inhalt

Aus-, Fort- und Weiterbildung in Psychologie

JOSUA HANDERER Zwischen Natur- und Geisteswissenschaft. Zum Fachverständnis und zur Studienzufriedenheit von Psychologiestudierenden	3
SIEGFRIED PREISER UND MICHAEL GIEBEL Weiterbildungsmotivation von Studierenden der Psychologie	11
STEPHAN DUTKE UND KADI EPLER Psychology in the Academic Education of Non-Psychologists: A Survey among European Psychology Departments	19
PETIA GENKOVA Interkulturelle Kompetenz und Auslandsstudium: Beeinflusst der Auslandsaufenthalt die Kompetenzförderung?	27
MIRJAM BRABLER Interdisziplinäres Problembasiertes Lernen im Bachelorstudium der Psychologie	37
UTE-REGINA ROEDER UND STEPHAN DUTKE Fortbildungen für Psychologielehrerinnen und Psychologielehrer	47
GISLINDE BOVET Da ist noch Luft drin! Wir brauchen mehr Beiträge zur Didaktik des Psychologieunterrichts in der Sekundarstufe II	57
PAUL GEORG GEIß Kompetenzmodell für den allgemeinbildenden Psychologieunterricht	65
HANS HERMSEN 37 Jahre Curriculumforschung zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung: ein persönliches Fazit	75
VERONIKA KUHBURG-LASSON, KATJA SINGLETON UND UTE SONDERGELD Merkmale des Publikationsverhaltens in der Bildungsforschung	87

Lehren und Lernen

LENIA F. BAHMANN, CHRISTINA MENNEN, LEONI RIDDER UND MICHAELA ZUPANIC POL – mit praxisnahen Problemen Psychologie lernen	97
LISA RESPONDEK, JUDITH AMANN, CORNELIA GUTMANN UND ULRIKE E. NETT Fit für die Psychologie – Mit Co-Piloten den Studieneinstieg bewältigen	105
SONJA SCHERER, JULIA BOSER UND HOLGER HORZ „Starker Start ins Studium“: Praxisbericht und Evaluation eines Moduls zur Verbesserung der Studieneingangsphase im Fach Psychologie	113
SABINE FABRIZ, CHARLOTTE DIGNATH-VAN EWIIK UND GERHARD BÜTTNER Self-Monitoring bei Studierenden fördern – ein standardisiertes Lerntagebuch	123
LARS BEHRMANN, NATALIE FÖRSTER, SARA SCHMITZ UND ELMAR SOUVIGNIER Effekte spezifischer Prompts in Lerntagebüchern – Was bewirken die Hinweise „Theorie“ und „Empirie“?	133
MIRIAM THYE, FRIEDRICH EDELHÄUSER, CHRISTIAN SCHEFFER, ULRICH WEGER UND DIETHARD TAUSCHEL Meditation und Pausentag als Instrumente zum selbstgesteuerten Lernen	141
BARBARA THIES UND ELKE HEISE (MOOC-gestützte) Online-Einheiten als Mittel der Binnendifferenzierung in heterogenen Lehrveranstaltungen: Ein Pilotprojekt	153
REGINA JUCKS, JENS HINRICH HELLMANN UND JENS RIEHEMANN E-Learning in der Hochschuldidaktik: Zum Personalisierungsgrad virtueller Lehre	161
NICOLA MARSDEN, JASMIN LINK UND ELISABETH BÜLLESFELD Psychologische Hintergründe zur Entwicklung von Personas für den Usability-Engineering-Prozess	169
LARS BEHRMANN, JASMIN M. KIZILIRMAK UND FABIAN UTESCH Langfristige Auswirkungen ausbleibenden Strategieunterrichts auf das Lernverhalten von Studierenden und deren Einstellungen zur Schule	179

MARTIN KLEIN, KAI WAGNER, ERIC KLOPP UND ROBIN STARK	
Theoretisieren für die Praxis. Eine Lernumgebung zur Förderung der Anwendung bildungswissenschaftlichen Wissens in schulischen Kontexten anhand kollaborativer Bearbeitung instruktionaler Fehler	187

Praxisbezogene Anwendung psychologischer Erkenntnisse

TORSTEN BRANDENBURG	
Mythen der Trainings- und Beratungsbranche? Was steckt hinter den „Klassikern“?	199

KERSTIN BRUSDEYLINS UND JORINTHE HAGNER	
Das PENTAplus-Programm zur psychologischen Prüfungsvorbereitung – ein präventives Gruppentraining	209

KERSTIN BRUSDEYLINS	
Wie erreichen psychologische Themen Ratsuchende mit unerfülltem Kinderwunsch?	215

Evaluation

MICHAEL KRÄMER	
Studienziele und Evaluation	225

KATJA SINGLETON, VERONIKA KUHBURG-LASSON UND UTE SONDERGELD	
Wer finanziert Forschungsprojekte zur Bildung? Inhaltliche und methodische Interessen der Drittmittelgeber	235

SEBASTIAN STEHLE UND SABINE FABRIZ	
Ein Instrument zur Erfassung des Planungswissens von Hochschullehrenden	243

MICHAELA ZUPANIC, THOMAS OSTERMANN, ROBIN J. SIEGEL UND MARZELLUS HOFMANN	
Vom Wissenstest im Auswahlverfahren Psychologie der Universität Witten/Herdecke zum Progresstest Psychologie	251

ROBIN J. SIEGEL, MICHAELA ZUPANIC UND ULRICH WEGER	
Persönlichkeit statt NC – Evaluation des Auswahlverfahrens an der Universität Witten/Herdecke	259

EVA SEIFRIED, CHRISTINE ECKERT UND BIRGIT SPINATH Eingangs- und Verlaufsdiagnostik von Lernvoraussetzungen und Lernergebnissen in der Hochschullehre	267
JOHANNES PETER, NIKOLAS LEICHNER, ANNE-KATHRIN MAYER UND GÜNTER KRAMPEN Das Inventar zur Evaluation von Blended Learning (IEBL): Konstruktion und Erprobung in einem Training professioneller Informationskompetenz	275
JULIA BOSER, MIRIAM HANSEN UND SIEGFRIED PREISER Präsentationsfertigkeiten von Studierenden fördern – Evaluation eines Seminarkonzepts	283
CHRISTINA DUSEND, NIKOLAI WYSTRYCHOWSKI UND BORIS FORTHMANN Entwicklung eines Evaluationsbogens für die tutorielle Unterstützung im Fachbereich Psychologie	293
CHRISTIAN SCHÜRING UND STEPHAN DUTKE Was erfahrene Lehrer an der Psychologie schätzen – Ergebnisse einer Studienangebotsevaluation	301
NINA ZEUCH UND ELMAR SOUVIGNIER Entwicklung eines Fragebogens zum wissenschaftlichen Denken bei (angehenden) Lehrkräften	309
STEPHANIE MOSER, CHRISTINE KAISER, INES DEIBL UND JÖRG ZUMBACH Entwicklung und Evaluation einer Skala zur Erhebung Epistemologischer Überzeugungen Lehramtsstudierender im Bereich der Pädagogischen Psychologie	319
ULRIKE STARKER UND MARGARETE IMHOF „Komplexitätsmanagement“ in der Lehramtsausbildung: das Planspiel „Schulalltag“ und dessen Evaluation	327

- Kanning, U. P. & Rustige, J. (2012). Der Stellenwert von Feedback-Regeln aus empirischer Sicht. *Personalführung*, 5, 24-31.
- Kohnke, O. & Wieser, D. (2012). Die Veränderungs-Kurve – Ein Berater-Mythos? *OrganisationsEntwicklung – Zeitschrift für Unternehmensentwicklung und Change Management*, 1, 54-62.
- Kübler-Ross, E. (1969). *On death and dying*. New York: Touchstone.
- Kübler-Ross, E. (1971). *Interviews mit Sterbenden*. Freiburg: Kreuz-Verlag.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Mehrabian A. & Wiener M. (1967) Decoding of inconsistent communications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 109-114.
- Mehrabian, A. (1968). Communication without words. *Psychology Today*, 2 (9), 52-55.
- Mehrabian, A. (o. J.). *Interview with Albert Mehrabian*. Verfügbar unter:
http://wordsthatmovemountains.com/files/page1_1.mp3 (abgerufen am 29.07.2014).
- Rubin, R. S. (2002). Will the Real SMART Goals Please Stand Up? *The Industrial-Organizational Psychologist*, 39 (4), 26-27.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (1969). *Menschliche Kommunikation*. Bern: Huber.