

Berichte aus der Psychologie

**Michael Krämer, Siegfried Preiser,
Kerstin Brusdeylins (Hrsg.)**

Psychologiedidaktik und Evaluation XI

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

MICHAEL KRÄMER

Novellierung des Psychotherapeutengesetzes – Stand der Dinge und Auswirkungen auf das Studium der Psychologie und die Profession 3

SIEGFRIED PREISER UND MICHAEL GIEBEL

Weiterbildungsmotivation von Studierenden der Psychologie
2012 - 2014 - 2016 11

LARS BEHRMANN

„Je höher der Frauenanteil eines Fachs, desto weniger Frauen promovieren ...“ 17

MIRIAM THYE, KATHARINA MOSEN, ULRICH WEGER UND DIETHARD TAUSCHEL
Meditation und akademische Prokrastination – eine qualitative Studie 25

HANS-PETER LANGFELDT

Kulturelle Grenzen der (Psychologie)Didaktik
– Erfahrungen an einer äthiopischen Universität 35

CARL P. A. KESSELER, STEFAN TROCHE UND MICHAELA ZUPANIC

Zur Konsistenz der Erwartungen an die ideale Persönlichkeit von
Psychologie-Studierenden und die Auswirkungen auf
Studienzufriedenheit und Studienleistung 43

CHARLOTTE VEHOFF, MICHAELA ZUPANIC, ROBIN JÖRN SIEGEL
UND STEFAN TROCHE

Die Motivationsquellen studentischer GutachterInnen im Auswahlverfahren
Psychologie: Neugier, Engagement oder doch das Bedürfnis nach Macht? 53

STEPHAN DUTKE, LENA KOEPCKE UND ELMAR SOUVIGNIER

Beiträge der Psychologie zum Praxissemester in der Lehramtsausbildung 61

Lehren und Lernen

HANS-PETER NOLTING

Einführung in die Psychologie: themenbezogen oder systembezogen?
Das Konzept der Integrativen Didaktik 73

MARLENE WAGNER, STEPHANIE MOSER, INES DEIBL UND JÖRG ZUMBACH

Psychologiedidaktik trifft Philosophiedidaktik:
Der Einsatz von Wikis im interdisziplinären Unterricht 81

SIEGFRIED PREISER UND TAMARA TURASHVILI Wissenschaftskommunikation und Experten-Laien-Kommunikation: Kompetenzerwerb durch Trainingsseminare an deutschen und georgischen Universitäten	93
JULIA MENDZHERITSKAYA UND CAROLINE SCHERER Herausforderungen, Maßnahmen und Verbesserungsindikatoren guter Methodenlehre	101
LARS BEHRMANN UND STEFANIE VAN OPHUYSEN „Forschendes Lernen“ lernen – Die Methodenausbildung für Lehramtstudierende an der WWU Münster	109
DAGMAR TREUTNER Optimierung eines Kommunikationsseminars mit Videofeedback anhand von Videoannotation	119
BASTIAN HODAPP Medienbasiertes Forschendes Lernen – ein Modellprojekt	127
INGO JUNGCLAUSSEN UND SILVIANA STUBIG „Fack ju Pädda!?“ – Neue Wege in der Didaktik der Pädagogischen Psychologie. Ergebnisse einer online-Umfrage zum Einsatz von Spielfilmen in der universitären Lehramtsausbildung am Beispiel der Schulkomödie „Fack ju Göhte“	135
INGO JUNGCLAUSSEN Die ‚Psychodynamik-Animation‘ – Ein mediengestützter Beitrag zur Didaktik der Psychoanalyse	145
MARKUS KNÖPFEL, FRANK MUSOLESI UND WILLI NEUTHINGER Konzeption eines PBL-Moduls im Rahmen des Psychologiestudiums	157
NICOLA BUCHHOLZ UND SUSANNE HILDEBRAND Selbstorganisiertes Lernen im Psychologieunterricht	167
NINA ZEUCH UND ELMAR SOUVIGNIER Wissenschaftliches Denken bei Lehramts- und Psychologiestudierenden	175
TOM ROSMAN, ANNE-KATHRIN MAYER UND GÜNTER KRAMPEN Die Förderung differenzierter epistemologischer Überzeugungen bei Studienanfängern der Psychologie: Empirische Befunde und fachdidaktische Implikationen	185

ANNE-KATHRIN MAYER, NIKOLAS LEICHNER UND GÜNTER KRAMPEN Förderung fachlicher Informationskompetenz von Psychologie- Studierenden durch ein curricular integriertes Blended Learning-Training	193
KATRIN B. KLINGSIECK, DANIEL AL-KABBANI, CARLA BOHDICK, JOHANNA HILKENMEIER, SEBASTIAN KÖNIG, HANNA S. MÜSCHE, SASKIA PRAETORIUS UND SABRINA SOMMER Gamebasiertes Lernen in der Lehrerbildung – spielend zur diagnostisch kompetenten Lehrkraft werden	203
NATHASHA BODONYI, VIKTORIA FALKENHORST UND ULRIKE STARKER, Planspiel – Papiersternmanufaktur	213
MIRIAM THYE, DÉsirÉE RITZKA, ROSE LINK UND DIETHARD TAUSCHEL Lernst du schon oder liest du noch? – Zu der Frage, wie man als Student das akademische Lernen lernen kann	219

Psychologie an Schulen

PAUL GEORG GEIß Kompetenzorientierter Psychologieunterricht in Österreich	229
DOMINIK MOMBELLI Kompetenzorientierter Pädagogik- und Psychologieunterricht aus der gymnasialen Oberstufe in der Schweiz	239
JÜRGEN MALACH UND MARGRET PETERS Von der Input- zur Outputorientierung – Intention, Struktur und Implementation des kompetenzorientierten Kernlehrplans Psychologie für die gymnasiale Oberstufe NRW	247

Praxisbezogene Anwendung psychologischer Erkenntnisse

KERSTIN BRUSDEYLINS UND JORINTHE HAGNER PENTApus Stressprävention für Oberstufenschüler und Studierende	257
TIMO BERSE Krank vor Sorgen – Ein Workshop zur klinischen Psychologie für Psychologielehrer/innen	263

SABINE FABRIZ, LUKAS SCHULZE-VORBERG UND HOLGER HORZ „Beratung und Betreuung von Studierenden im Studium“. Konzeption & Evaluation einer Schulungsreihe für schulische Betreuer/innen und Praktikumsbeauftragte im Praxissemester	271
--	-----

Evaluation

MICHAEL KRÄMER Zufrieden und glücklich?! Zum Zusammenhang zwischen Studienzufriedenheit und Glücksempfinden	281
---	-----

ARNOLD HINZ Wie nützlich ist Lehrevaluation durch Studierende mittels Ratingskalen?	291
--	-----

DANIELA FEISTAUER UND TOBIAS RICHTER Wie zuverlässig sind studentische Einschätzungen der Lehrqualität? Eine Analyse mit kreuzklassifizierten Mehrebenenmodellen	299
--	-----

ELISABETH DALLÜGE, MICHAELA ZUPANIC, CORNELIA HETFELD UND MARZELLUS HOFMANN Wie bildet sich das Curriculum des Studiums im Progress Test Psychologie (PTP) ab?	307
---	-----

MICHAELA ZUPANIC, JAN P. EHLERS, THOMAS OSTERMANN UND MARZELLUS HOFMANN Progress Test Psychologie (PTP) und Wissensentwicklung im Studienverlauf	315
---	-----

JONATHAN BARENBERG, EVA SEIFRIED, BIRGIT SPINATH UND STEPHAN DUTKE Die Bearbeitung schriftlicher Problemaufgaben erhöht den Lernerfolg in einer Psychologie-Vorlesung	323
--	-----

JULIANE SCHWIEREN, JONATHAN BARENBERG UND STEPHAN DUTKE Testeffekt in Psychologie-Lehrveranstaltungen? Eine metaanalytische Perspektive	331
---	-----

DOROTHEA KRAMPEN, KARL SCHWEIZER, SIEGBERT REIß UND ANDREAS GOLD Erprobung einer Kurzsкала zur Erfassung von Impulsivität	339
---	-----

NIKOLAI ZINKE, STEFAN STÜRMER UND LAURA FROEHLICH Validierung einer deutschsprachigen Skala zur multidimensionalen Erfassung von interkulturellen Kompetenzen in der universitären Ausbildung	349
---	-----

Kulturelle Grenzen der (Psychologie) Didaktik - Erfahrungen an einer äthiopischen Universität

Hans-Peter Langfeldt

Dieser Beitrag ist ein Erfahrungsbericht, der auf der Arbeit als Gründungsdekan der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Technischen Universität Adama University in Äthiopien beruht. Nach einer kurzen Beschreibung der Unterrichtsbedingungen werden beispielhaft psychologische Theorien und Konzepte angesprochen, welche die These stützen, dass „westliche“ Psychologie und deren Didaktik der äthiopischen Kultur nur unzureichend gerecht werden. Für diese Fehlpassung werden Erklärungsversuche angeboten, die sich auf die Psychologie als Wissenschaft sowie auf gesellschaftliche Voraussetzungen beziehen.

Adama University

Adama University wurde im Rahmen eines umfangreichen deutschen Entwicklungshilfeprojektes als Technische Universität in Adama (Äthiopien) gegründet. Die Stadt hat ungefähr 300 Tausend Einwohner. Sie liegt in 1700 m Höhe etwa 90 Kilometer südlich der Hauptstadt Addis Abeba an der Straße nach Djibouti. Etwa zwanzig Weiße, mehrheitlich die Angehörigen der Universität, lebten während ersten Jahre der Universitätsgründung dauerhaft in der Stadt. Adama war und ist also eine „rein“ afrikanische Provinzstadt, deren Lebensverhältnisse sich drastisch vom internationalen Flair der Metropole Addis Abeba unterscheiden. Dies gilt für die Bewohner, galt aber auch für uns Weiße. Wir lebten nicht in internationalen Communities oder Ghettos – wir lebten „mittendrin“. Der private als auch der berufliche Alltag war gekennzeichnet durch die allgegenwärtigen Herausforderungen mangelnder Ressourcen.

Etwa 25 000 Studierende waren an der Universität immatrikuliert: Jeweils etwa ein Drittel als reguläre Studierende während des Semesters, (berufstätige) Studierende in Sommerprogrammen, die während der Semesterferien angeboten wurden und berufstätige Studierende in Abendprogrammen. Da die Universitäten verpflichtet sind, den Studierenden (mit Ausnahme derer in den Abendprogrammen) Unterkunft und volle

Verpflegung zu gewähren, lebten auf dem Campus ganzjährig ca. 6000 bis 8000 Studierende.

Um kulturelle Brüche zu mindern und die Akzeptanz des Projektes zu erhöhen, war die Leitungsstruktur der Universität nach dem sog. Counterpart-Prinzip organisiert. Alle Führungsstellen, die mit Deutschen besetzt worden waren, wurden parallel auch mit einem äthiopischen Partner besetzt, der innerhalb von drei Jahren sukzessive die Verantwortung übernehmen sollte. Das Präsidium der Universität wurde von einem deutschen Präsidenten und drei äthiopische Vizepräsidenten geleitet.

Adama University sollte u.a. das äthiopische Zentrum für die akademische Ausbildung von Berufsschullehrern im technischen Bereich werden. Als Gründungsdekan sollte ich eine entsprechend strukturierte erziehungswissenschaftliche Fakultät planen und einrichten. Neben dem Aufbau einer effizienten Organisationsstruktur lag dabei die inhaltliche Hauptaufgabe in der Entwicklung einschlägiger Curricula für die verschiedenen Lehramtsstudiengänge.

Psychologie und ihre Didaktik

Programme, Unterrichtsmethodik, Prüfungen

Psychologie Studienprogramme lesen sich wie die Inhaltsverzeichnisse amerikanischer Lehrbücher zur Einführung in die Psychologie. Bachelor-Programme sind dreijährig und an allen Universitäten identisch. Fachspezifische Master-Programme (z.B. Entwicklungspsychologie, Sozialpsychologie, Pädagogische Psychologie, usw.) sind zweijährig. Voraussetzung ist ein qualifizierter Bachelor-Abschluss (nicht unbedingt in Psychologie). Bachelor- und Master-Arbeiten werden mehrheitlich in Essayform geschrieben.

Lehrbücher in den Bibliotheken selbst sind Mangelware und meistens veraltet. Beispielsweise fand ich zur Pädagogischen Psychologie in der Universitätsbibliothek ein Exemplar von Burrhus F. Skinner, *Technology of Teaching* aus dem Jahr 1968. Neue Bücher sind für Studierende unerschwinglich und praktisch nicht zu beschaffen.

Die vorherrschende Unterrichtsform ist der Frontalunterricht. Unterrichtet wird nach *moduls*. Das sind vervielfältigte Unterrichtsunterlagen der Dozenten, von denen in der Regel nicht mehr bekannt ist, wie sie entstanden sind. Plagiate sind üblich und werden in keiner Weise als problematisch empfunden. Universitätsübergreifend haben

die Dozenten mehrheitlich nur einen Master-Abschluss. Die Unterrichtssprache ist Englisch.

Die Prüfungsdichte in den Lehrveranstaltungen ist hoch; Prüfungen finden jeweils zu Semestermitte und Ende statt. Prüfungsdichte und stets gleiche *moduls* sollen eine inhaltlich identische Ausbildung für Alle sicherstellen.

Beispiele für „kultursensitive“ psychologische Inhalte

In den folgenden Abschnitten werden einige Beispiele „kultursensitiver“ psychologischer Konzepte dargestellt, die in amerikanischen (oder deutschen) Lehrbüchern der Psychologie üblicherweise behandelt werden. Dabei wird der Begriff „Kultur“ – etwas oberflächlich – als Sammelbegriff für beobachtbares Verhalten und Erleben von Individuen verwendet. Auf eine wissenschaftstheoretische Analyse des Kulturbegriffes (wie beispielsweise bei Stüber, 2014, S. 26 - 32) wird verzichtet.

Bindungsverhalten: Säuglinge werden in Äthiopien bis zum Zeitpunkt, ab dem sie laufen können auf dem Rücken getragen. Bei (auf dem Lande) durchschnittlich sieben Kindern kann dies nicht immer die Mutter sein; verwandte Frauen oder Mädchen müssen einspringen. In jedem Kindertrupp kann man fünf- bis sechsjährige Mädchen mit Säuglingen auf dem Rücken beobachten. Diese Kindertrupps „vagabundieren“ von Erwachsenen ziemlich unbehelligt durch die Dörfer oder Straßen. Wie gestaltet sich unter solchen Umständen das Bindungsverhalten? Hätte der äthiopische Studierende Zugang zum international verbreiteten Entwicklungspsychologie Lehrbuch von Laura E. Berk, fände er (in der deutschen Version) nur den wenig hilfreichen Hinweis, dass „das Bindungsmuster unter Umständen in anderen Kulturen anders interpretiert werden müssen“ (Berk, 2005, S.257).

Verantwortungsübernahme: Kinder übernehmen frühzeitig Verantwortung. Zehnjährige Jungen hüten die Rinderherde, in der Stadt arbeiten sie in den Verkaufsbuden oder bei Handwerkern mit; neben der Verantwortung für die Geschwister sind Mädchen in der Regel für das Trinkwasser zuständig, das sie in Kanistern unter Umständen von sehr weit heranschaffen müssen. Wie bewältigen diese Kinder die Mitverantwortung für die existentielle Grundlage oder für die Haushaltsführung der Familie? Auch an dieser Stelle lässt Berk (2005) den äthiopischen

Studierenden allein. Verantwortungsübernahme thematisiert sie unter den Themen „Adoleszenz“ und „mittleres Erwachsenenalter“.

Moralentwicklung: Äthiopische Psychologie Studierende werden mit der Kohlbergschen Theorie der Moralentwicklung wenig anfangen können, denn moralisch ist das, was der Großfamilie dient. Sie werden beispielsweise das bekannte Apothekeneinbruch-Dilemma nicht als Dilemma erkennen. Natürlich muss für ein Familienmitglied das Medikament gestohlen werden, denn moralisch ist, was der Familie dient! Wo ist das Problem? Zu diesem Thema könnte der Studierende lesen, dass „Individuen in nicht industrialisierten, ländlichen Gesellschaften... selten über die dritte Stufe hinausgelangen“ (Berk, 2005, S.542). Das wird ihm nicht weiterhelfen. Möglicherweise versteht er zudem die Formulierung als rassistisch beleidigend.

Lern- und Leistungsmotivation ist ein zentrales Problem allen Unterrichtens und daher auch Gegenstand von Theorien der Pädagogischen Psychologie. Dabei sind gegenwärtig Theorien populär, die eine Identifikation des Lernenden mit Zielen und Inhalten als eine entscheidende Voraussetzung zur Förderung angemessener Lern- und Leistungsmotivation annehmen. Solche Theorien werden in der äthiopischen Unterrichtspraxis jedoch scheitern, weil in den Schulen (und Universitäten) den Lernenden selten Ansatzpunkte für Identifikation angeboten werden.

Weil Schulbücher fehlen, werden an den Außenwänden der Schulgebäude Bilder für Unterrichtszwecke aufgemalt. Fast an jedem Gebäude einer Elementarschule (acht jährig) sieht man ein aufgemaltes Mikroskop mit korrekter englischer Benennung der Einzelteile. Ein äthiopisches Kind wird praktisch nie in seinem Leben ein reales Mikroskop sehen oder etwa benutzen, aber es wird alle Einzelteile aufsagen können – das ist jedenfalls das Ziel. Ein darauf angesprochener äthiopischer Kollege meinte dazu, das stimme schon, aber man möchte nicht, dass die Kinder wie Hinterwäldler aufwüchsen. Um soziale Verhaltensweisen darzustellen, werden gelegentlich auf den Schulwänden auch spielende Kinder aufgemalt. Fast immer sind es dann weiße, blonde Kinder und eben keine dunkelhäutige, schwarzhäutige.

Berufliche Identität ist nach unserem Verständnis nicht nur ein zentraler Bestandteil von Professionalität, sondern auch eine Frage des Selbstkonzepts der Person. Ein Dozent belehrte mich: „Wir Äthiopier haben keine berufliche Identität. Wir machen einfach nur das, wofür wir bezahlt werden.“ Später, in der täglichen Arbeit

merkte ich, was das bedeutet. Wenn ich eine Arbeitsgruppe (z.B. zur Curriculumentwicklung oder zum Ausarbeiten einer neuen Lehrveranstaltung) einrichten wollte, kam sehr schnell die Frage, wie die Mitarbeit in der Arbeitsgruppe bezahlt würde. Wurde keine (zusätzliche) Bezahlung angeboten, war die erste stereotype Antwort: „We are not trained for that.“ Wenn ich dagegen ankündigte, es sei eine Arbeitsgruppe zu bilden, deren Teilnahme bezahlt würde, meldeten sich viele zur Mitarbeit bevor die Aufgabe überhaupt definiert war. Was sagt „unsere“ Psychologie zu den individuellen Folgen ausbleibender oder schwach ausgebildeter beruflicher Identität?

Ablösung des Jugendlichen vom Elternhaus wird entsprechend den populären Entwicklungsaufgaben von Havighurst als eine notwendige Bedingung für eine erfolgreiche Entwicklung betont. Für einen äthiopischen Jugendlichen stellt sich diese Entwicklungsaufgabe so nicht. Im Gegenteil, der Druck zum Zusammenhalt der Großfamilie ist immens. Ein Jugendlicher ohne enge Verbindung zu seiner Familie ist entweder ein bedauernswerter Mensch, der seine Familie durch unglückliche Umstände verloren hat oder ein sozialer Außenseiter, ein Nichts. Einen Jugendlichen entsprechend westlicher Lehrmeinung darin zu unterstützen, sich von seiner Familie abzulösen, führte ihn unmittelbar ins soziale Abseits.

Sexualität: Ein Student berichtete in seiner Master-Arbeit, dass etwa 25% aller jugendlichen Mädchen ihre ersten sexuellen Erfahrungen innerhalb des Familienverbandes machen. Ob das wirklich stimmt weiß ich nicht. Dennoch kann man davon ausgehen, dass die Annäherung der Jugendlichen bis zur Aufnahme sexueller Beziehungen in einem äthiopischen Dorf, in dem es praktisch keine Privatheit gibt, anders verläuft als in es unseren Lehrbüchern (z.B. Grob und Jaschinski, 2003) beschrieben wird.

Homosexualität ist sozial geächtet, strafbar und gilt sowohl bei den Muslimen als auch bei den Äthiopisch Orthodoxen Christen als Sünde. Was bedeutet dies für die Entwicklung einer Geschlechterrolle unter der Aufsicht der allgegenwärtigen Familie?

Worüber ein äthiopischer Psychologe in einem amerikanischen Lehrbuch auch nichts finden wird, sind die psychischen Folgen der Beschneidung von Mädchen, die noch bei der weit überwiegenden Mehrheit auf dem Lande (geschätzt 80% bis 90%) noch praktiziert wird.

Schlussfolgerung und Erklärungsversuche

Mit diesen Beispielen soll nicht behauptet werden, für afrikanische Verhältnisse gäbe es gar keine angemessenen Forschungsergebnisse. Sie sollen lediglich die These belegen, dass in westlichen Psychologielehrbüchern entsprechende Inhalte nicht vorkommen und deshalb die an den äthiopischen Universitäten gelehrt Psychologie weitgehend für die äthiopische Gesellschaft irrelevant wird (Langfeldt, 2015). Diese Aussage lässt sich auf afrikanische Kulturen insgesamt übertragen. Der südafrikanische Psychologe und Psychotherapeut Nwoye (2015), bezeichnet die in Afrika gelehrt euro-amerikanische Psychologie als eine Wissenschaft für das Klassenzimmer – ohne weiteren Nutzen. Dazu passt die ablehnende Antwort einer Dozentin mit Masterabschluss in „Beratungspsychologie“ auf das Angebot, unter meiner Anleitung eine psychologische Beratungsstelle für die Studierenden aufzubauen: „Ich kann nicht beraten. Ich kann Beraten nur unterrichten.“ Was für ein Versagen von Didaktik. Wie ist so etwas möglich?

Nwoye (2015) argumentiert, dass in den afrikanischen Kulturen ein grundsätzlich anderes Menschenbild vorherrsche als in westlichen. Dies führe notwendigerweise zur geringen Passung psychologischen Wissens an die afrikanische Kultur. Seine Schlussfolgerung daraus ist, es sei eine eigenständige, unabhängige afrikanische Psychologie zu entwickeln. Schließt man sich dieser Forderung an, müsste eine Psychologie entwickelt werden, die in der Lage wäre, von Afrikanern angenommene Fähigkeiten, wie Regen machen, Wunder heilen oder Kontakt mit Geistern aufnehmen (Langfeldt, 2011), zu beschreiben und zu erklären. Ungeachtet des Vorwurfs kultureller Überheblichkeit ist festzustellen, dass eine solche Psychologie in der westlichen Kultur wohl nicht akzeptiert würde.

Ein eher methodisches Argument ist die mangelnde Repräsentativität westlicher psychologischer Forschungsergebnisse für die afrikanische Lebenswelt. Eine Analyse der Publikationspraxis internationaler psychologischer Topjournals von Henrich, Heine und Norenzayan (2010) belegt eine erdrückende Dominanz der publizierenden Autoren – und in diesem Zusammenhang noch wichtiger – der Versuchspersonen aus der sog. Westlichen Welt. Beispielsweise wurde für die Publikationen im *Journal of Personality and Social Psychology* festgestellt, „a randomly selected American undergraduate is more than 4000 times more likely to be a research participant than is a randomly

selected person from outside of the West” (Henrich et al., 2010, S. 5). Die Autoren bezeichnen solche Stichproben als repräsentativ für WEIRD-Gesellschaften (**W**estern, **E**ducated, **I**ndustrialized, **R**ich, and **D**emocratic, Henrich et al., 2010, S. 3). Die äthiopische Gesellschaft dagegen ist

- nicht westlich;
- eher gering gebildet: Die Einschulungsquote liegt zwar nahe bei 100%, die durchschnittliche Schulbesuchsdauer beläuft sich jedoch nur auf etwa 1,5 Jahre, 67% der Erwachsenen sind Analphabeten, weniger als 10% der Jugendlichen haben Zugang zu einer akademischen Ausbildung;
- wenig industrialisiert: Etwa 85% der Bevölkerung leben von Viehzucht und Ackerbau, der weitgehend archaisch mit Holzpflügen und Ochsen betrieben wird;
- arm: Der Multiple Poverty Index der UNO weist Äthiopien als zweitärmstes Land der Erde aus; beim Human Development Index, in dem u.a. Lebenserwartung, Schulbesuchsdauer und Einkommen berücksichtigt werden, findet sich das Land auf Position 173 von 187 wieder (United Nations Development Programme, 2013) und
- nicht demokratisch: Die Economist Intelligence Unit (2015) ordnet das Land den autoritären Staaten zu. Der Geheimdienst ist allgegenwärtig. (Auch über die deutschen Mitarbeiter von Adama University wurden Dossiers erstellt.)

Die äthiopische Gesellschaft ist also weit davon entfernt, WEIRD zu sein. Das bedeutet, dass jenseits kultureller Unterschiede, die Entwicklung einer für äthiopische bzw. afrikanische Verhältnisse angemessenen Psychologie sich u.a. auch als Stichprobenproblem betrachten lässt.

Die meisten Studienabgänger streben nach einer Anstellung im Staatsdienst. Dazu braucht man (irgend)ein akademisches Abschlusszeugnis (Zertifikat). Sofern man über persönliche Beziehungen oder ausreichend Bestechungsmöglichkeiten (Geld und/oder Sex) verfügt, sind spezifische Fähigkeiten nicht unbedingt notwendig. Wenn die Karriere nahezu ausschließlich vom Wohlwollen sozial Mächtiger und/oder von der Zugehörigkeit zum „richtigen“ Familienclan abhängen und nicht von eigenen Fähigkeiten, dann ist es auch nicht wichtig, was man studiert hat und was man kann. Die Folgen sind mangelnde Identifikation des Einzelnen mit dem eigenen Lernen und

dem eigenen Arbeiten, „kollektiv“ erlernte Hilflosigkeit und der Verlust des Zusammenhangs von Leistung, Anstrengung, Arbeit und Erfolg.

Literatur

- Berk, L. E. (2005). *Entwicklungspsychologie*. (3. aktual. Aufl.). München: Pearson.
- Economist Intelligence Unit (2015). Verfügbar unter: http://www.isie.tn/wp-content/uploads/2016/01/Economist_Intelligence_Unit-Democracy-Index-2015.pdf (abgerufen am 22.05.2016).
- Grob, A. & Jaschinski, U. (2003). *Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Weinheim: Beltz PVU.
- Henrich, J., Heine, S. J. & Norenzayan, A. (2010). *The weirdest people in the world*, Berlin: Working Paper Series des Rates für Sozial- und Wirtschaftsdaten, No. 139. Verfügbar unter: <http://hdl.handle.net/10419/43616> (abgerufen am 05.03.2015).
- Langfeldt, H. P. (2011). Conceptions of Giftedness Among the Oromia People in Oromia: The Relevance of Education. In A. Ziegler, A. & C. Perleth (Eds.), *Excellence – Essays in Honour of Kurt A. Heller*. (pp. 94-101). Wien: LIT.
- Langfeldt, H.P. (2015). Der Wert der westlichen Psychologie in und für Afrika. Verfügbar unter: http://www.wissenswert-journal.de/wissenswert_2015_01.pdf, S. 14-15.
- Nwoye, A. (2015). What is African Psychology the psychology of? *Theory & Psychology*, 1-21.
- Stüber, W. J. (2014). *Sozio-Kultur und Entwicklungspraxis. Die äthiopische staatliche Hochschulreform*. Frankfurt: Lang.
- United Nations Development Programme (2013). *Human Development Reports*. Verfügbar unter: <http://hdr.undp.org/en/data> (abgerufen am 15.02.2015).