

Berichte aus der Psychologie

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

Psychologiedidaktik und Evaluation XII

Materialien aus der Sektion Aus-, Fort- und Weiterbildung in Psychologie (AFW)
im Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e.V. (BDP)
Band 15

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 – Grundlegende Konzepte

MICHAEL KRÄMER

Novellierung des Psychotherapeutengesetzes – Anmerkungen zum
Arbeitsentwurf des Bundesministeriums für Gesundheit 3

ELMAR SOUVIGNIER

„Aktivieren ist besser als Erklären!(?)“
Einstellungen zum Lehren und deren Bedeutung 11

JULIA MENDZHERITSKAYA, SABINE FABRIZ, MIRIAM HANSEN,
NICOLA REIMANN, JAMIE THOMPSON, MALCOLM MURRAY,
JULIE RATTRAY UND TETI DRAGAS

Förderung der Reflexion über eigene Lehre durch interkulturellen
kollegialen Austausch im Rahmen von hochschuldidaktischen
Weiterbildungsprogrammen in Deutschland und England 19

MARIA TULIS

Da ist immer noch Luft drin! Zur Notwendigkeit einer
didaktischen Konzeption kognitiver Umstrukturierungsprozesse
im Psychologieunterricht 27

JONATHAN BARENBERG UND STEPHAN DUTKE

Drei Untersuchungen zum Testeffekt – drei Perspektiven
auf das Konzept evidenzbasierter Lehre im Lehramtsstudium 37

GESA UHDE, BARBARA THIES, HANNAH PERST UND LENA HANNEMANN

Kompetenzorientierte Beratungs- und Begleitstrukturen
im Lehramtsstudium: Selbstreflexionskompetenzen und
Classroom-Management-Strategien fördern 45

PAUL HINNERSMANN

Warum mache ich das? Und warum ist diese Frage wichtig?
Ein Workshop zur Motivationspsychologie für Psychologielehrkräfte 55

ULI SANN UND FRANK UNGER

Konzeption und Weiterentwicklung einer wissenschaftlichen
Weiterbildungsveranstaltung zum „Umgang mit herausfordernden
Situationen“ in der öffentlichen Verwaltung 63

Psychologie studieren in unterschiedlichen Institutionen

UTE-REGINA ROEDER UND SARAH-INES MEUDT Psychologie studieren nach Bologna	73
MICHAELA ZUPANIC, JAN P. EHLERS, STEFAN J. TROCHE Auswahlgespräche im Gutachter-Tandem für den Bachelorstudiengang Psychologie der Universität Witten/Herdecke	79
NINA ZEUCH, LENA KEGEL, MARLENE MERTENS UND LEONIE SCHRÖDER Partizipative Elemente bei der Gestaltung von Lehre am Institut für Psychologie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster	89
ROBERT GASCHLER UND STEFAN STÜRMER Erfahren und Üben im Browserfenster – Interaktives Lernen im B.Sc. Psychologie an der FernUniversität	99
SIEGFRIED PREISER UND TIMO STORCK Die Psychologische Hochschule Berlin – ein Ort für die Diversität von Themen, Methoden und Menschen	107

Psychologie im Kontext der Berufs- und Allgemeinbildung

GISLINDE BOVET Psychologische Bildung für Schülerinnen und Schüler	113
PAUL GEORG GEIß <i>Psychological literacy</i> als Ziel des Psychologiestudiums und des Psychologieunterrichts	121
NADJA BADR Beiträge des Psychologieunterrichts zur allgemeinen Bildung auf der Sekundarstufe II	131
HANS-PETER NOLTING Leitlinien psychologischer Allgemeinbildung	139
DAVID FRAISSL Psychologische Bildung: Für eine autonomieorientierte Psychologievermittlung – ein erster Entwurf	145

Lehren und Lernen - Praxiskonzepte

MARKUS GERTEIS	
Aufbau einer wissenschaftlichen Haltung in der Ausbildung von angehenden Lehrpersonen	155
BASTIAN HODAPP	
„Weniger Referate!“ – Eine empirische Untersuchung zu Brainwalking, Thesenpapier, Forschungswerkstatt und Rollenspiel	165
GUIDO BREIDEBACH	
Eine Didaktik der differenzierten Individualisierung	173
NATALIE ENDERS	
Förderung selbstregulatorischer Fähigkeiten in einem E-Learningseminar für Lehramtsstudierende	183
SINA SCHÜRER, BEA BLOH, STEFANIE VAN OPHUYSEN UND LARS BEHRMANN	
Vermittlungsstrategien zum Forschenden Lernen in der Lehrerbildung – Was nutzt der Nutzen?	191
STEFAN ZIMMERMANN, PATRICK MÜLLER UND THOMAS BÄUMER	
Projektbasierte Methodenlehre als Plattform zur Auseinandersetzung mit gesellschaftsrelevanten Fragestellungen	201
MIRJAM BRÄBLER	
Interdisziplinäre Nachhaltigkeitsbildung – Eine große Chance für angehende Psycholog*innen	209
ULRIKE STARKER	
Nachhaltigkeitskompetenz fördern durch „Gaming“ – ein interdisziplinäres Lehr-Lern-Projekt	217
LARS BEHRMANN	
Die Förderung diagnostischer Kompetenzen von Lehrkräften – Ein theoriebasiertes Seminarconcept mit praktischen Übungen	227
LARS HAUTEN UND INGO JUNGCLAUSSEN	
Kasuistik im Verfahrensdialo (KiV) – Neue didaktische Wege in der verfahrensdialogischen Psychotherapie-Ausbildung am Institut für Psychologische Psychotherapie Berlin (<i>ppt</i>)	237

MONIKA SKLORZ-WEINER	
Die Vermittlung von Grundlagen eines professionellen Therapeut-Klient-Verhältnisses im Rahmen des Psychologieunterrichts an einer Berufsfachschule für Atem-, Sprech- und Stimmlehrer/innen	245
KERSTIN BRUSDEYLINS	
Psychoedukation und Schmerzbewältigung in der multimodalen Schmerztherapie	253
AILEEN WOSNIAK	
Entwicklung und Evaluation einer Intervention für Kindergartenfachkräfte zur Förderung des Emotionswissens von Kindern	261
MARKUS KNÖPFEL, TIM KÖHLER UND FRANK MUSOLESI	
Handlungsempfehlungen für die Durchführung von Problem-Based Learning (PBL) auf Basis der Lehrevaluationsergebnisse	265
ANITA KNÖFERLE UND DOROTHEA DORNHEIM	
Entwicklungsförderliche sprachliche Intervention – ein Theorie-Praxis-Seminar für Studierende mit Unterrichtsfach Psychologie	273
BRIGITTE STEINHEIDER, VIVIAN HOFFMEISTER AND JAMES MCKENZIE	
Combining Team-based Learning with Creativity to Increase Learner Engagement in a Non-Traditional Graduate I/O Psychology Program	281
ARISTI BORN	
Mit Psychologie und Praxiserfahrung ins Lernen starten: Die Projektwerkstatt als neues Lernformat im Studiengang Soziale Arbeit	289

Evaluation der Lehre

STEPHAN DUTKE, UTE-REGINA ROEDER UND JONATHAN BARENBERG	
Findet in Psychologie-Lehrveranstaltungen verteiltes Lernen statt? Eine Untersuchung zu Einflussfaktoren und Effekten auf die metakognitive Lernleistung	299
MICHAEL KRÄMER	
Einflussfaktoren auf den Studienerfolg aus subjektiver Perspektive	307
TIMO HERDEL UND SIEGFRIED PREISER	
Trainingskompetenzen – Validierung eines Trainer-Selbstkonzept- Fragebogens und Evaluation eines Trainings	317

Evaluation des Lernens

INES DEIBL, JÖRG ZUMBACH UND VIOLA GEIGER	
Constructive Alignment im Bereich der Pädagogischen Psychologie – Entwicklung und Anwendung eines Fragebogens zur Erfassung von Constructive Alignment	327
PETIA GENKOVA UND MANUELA BÖCKENFELD	
Generation Y und Stressbewältigungsstrategien: Studiert man heute anders?	335
BASTIAN HODAPP	
Entwicklung, Erprobung und Evaluierung eines neuen Prüfungsformates beim Forschenden Lernen	343
HEIKE M. BUHL, CARLA BOHDICK, SABRINA BONANATI, CHRISTIAN GREINER, JOHANNA HILKENMEIER UND ROBERT KORDTS-FREUDINGER	
Fallbasierte Modulabschlussprüfungen zur Verzahnung von Theorie und Praxis im Master des Lehramtsstudiums	351
MICHAELA ZUPANIC, STEFAN J. TROCHE, JAN P. EHLERS	
Absolvierendenniveau im formativen Progress Test Psychologie: Anspruch oder Wirklichkeit?	359
FLORIAN KLAPPROTH	
Die Eignung von Mehrfachwahlaufgaben für die Lernverlaufdiagnostik	369
ANGELIKA TAETZ-HARRER, MICHAELA ZUPANIC UND STEFAN J. TROCHE	
Was würden Sie tun? - Generieren von Antwortoptionen in der Entwicklung eines <i>Situational-Judgement-Test</i> zur Erfassung sozialer Kompetenzen	377

Trainingskompetenzen – Validierung eines Trainer-Selbstkonzept-Fragebogens und Evaluation eines Trainings

Timo Herdel und Siegfried Preiser

Der Fragebogen SKT zur Erfassung von Trainerkompetenz-Selbstkonzepten zeigt als Gesamtskala hohe und für acht Subskalen überwiegend akzeptable innere Konsistenzwerte. Nennenswerte Korrelationen zwischen den Subskalen lassen sich mittels eines übergeordneten globalen G-Faktors beschreiben. Ein viertägiges Training in Trainerkompetenzen ergab für alle Selbstkonzeptskalen, aber auch für tatsächliche Kompetenzen als Außenkriterium signifikante Verbesserungen mit bedeutsamen Effektstärken zwischen .77 und 1.64.

Präsentations- und Trainingskompetenzen als berufliche Qualifikationsanforderungen

Trainerinnen und Trainer müssen sozial-kompetente Universalgenies sein. Zu ihren Aufgaben gehört: Planen, informieren, aktivieren, motivieren, strukturieren, Medien gestalten und adäquat einsetzen, offen für Kritik und selbstsicher auftreten, disziplinieren, verwöhnen, Streit schlichten, koordinieren, Gruppenprozesse steuern, Karriere beraten, Kaffee kochen, Pflaster besorgen, sich im Team absprechen, improvisieren. Dies gilt v.a. für Kommunikations-, Führungskräfte-, Motivations-, Konflikt-, Beurteilungs-, Personalentwicklungs- oder Teamtrainings, aber auch für ehrenamtliches Sporttraining, Sprachunterricht mit Geflüchteten oder Schulung von Rot-Kreuz-Helfern.

Die Psychologie sollte die wissenschaftlichen Grundlagen für die Gestaltung von Lernprozessen bereitstellen. Aber es ist etwas anderes, Gedächtnismodelle, Lehr-Lern-Konzepte, Motivationstheorien und Bedingungen sozialer Interaktionen zu kennen, als diese in komplexen Trainingssituationen anzuwenden. Handlungsrelevant trainieren lassen sich Kompetenzen nur in der Praxis oder in praktischen (Simulations-) Übungen. Deshalb gehört eine Präsentations- und Trainingsschulung zu einer kompetenzorientierten Psychologieausbildung. Ein von Nicola Buchholz entwickeltes Training wurde in flexibel modifizierter Form an mehrere deutsche und georgische Universitäten

exportiert und in den Psychologiestudiengang an der Psychologischen Hochschule Berlin (PHB) importiert (Preiser & Turashvili, 2016).

Erfassung der Trainerkompetenz-Selbstkonzepte

Die Selbsteinschätzung von acht Trainerkompetenzbereichen erfolgt sowohl über jeweils 4 Einzelitems als auch durch ein Globalurteil (Buchholz & Eberle, 2003). Die 32 Einzelitems und die 8 Globalurteile des SKT (Soziale Kompetenzen bei Referaten, Präsentationen und Gestaltung von Seminaren und Trainings) wurden jeweils auch zu einem Gesamtwert zusammengefasst. Die Kompetenzbereiche sind in Tabelle 1 kurz beschrieben, Beispiele für die Items sehen so aus:

Ich bin mir sehr unsicher/unsicher/teils teils/sicher/sehr sicher, dass mir Folgendes gelingen wird:

- Feedback immer konstruktiv gestalten
- Auch bei verletzendem Feedback stets souverän bleiben

Wie sicher sind Sie sich heute, dass Ihnen nebenstehende Aufgaben gelingen? (fünfstufig)

- Methoden-/ Medienkompetenz (Methoden und Medien sinnvoll einsetzen)
- Selbstsicheres Auftreten

Wie sicher sind Sie sich, dass ihnen diese Aufgaben vor dem Seminar gelungen wären? (fünfstufig)

- Rückmeldungen und Hinweise an die Teilnehmer geben (Kompetenzen entwickeln)
- Rückmeldungen der Teilnehmer annehmen und mich selbst einschätzen

Fragestellungen

1. Wie sieht die innere Konsistenz und die latente Struktur von Trainerkompetenz-Selbstkonzepten aus?
2. Erfassen die Instrumente zur Erfassung von Trainerkompetenzen nur subjektive Selbstwahrnehmungen oder stehen sie auch mit äußeren Validierungskriterien in Zusammenhang?
3. Lassen sich durch ein Training die subjektiven Selbsteinschätzungen von Trainerkompetenzen und das Wissen um den kompetenten Umgang mit kritischen Seminarsituationen verbessern?

Tab. 1: Beschreibung der Skalen des SKT und Statistiken zu deren Reliabilität und Validität

SKT-Skalen	ω	Trennschärfe mit Gesamtscore	r Globalurteil	Interrater-Reliabilität zw. Fremdbeurt.	r Selbst- und Fremdeinschätzung	r Umgang mit kritischen Situationen	Beschreibung
	$N=168$	$N=73$	$N=73$	$N=12$	$N=32$	$N=32$	
SKT Gesamtscore	.96	/	.83****	.40	.41	.39	Generelle Trainerkompetenz
1 Methoden- und Medienkomp.	.77	.52	.68****	.13	.03	.30	Methodenkompetenz und -vielfalt, -didaktik
2 Selbstsicheres Auftreten	.59	.30	.74****	.17	.14	.22	Selbstbewusstsein, sicheres Auftreten, Ruhe
3 Feedback und Hinweise geben	.72	.48	.51****	.23	.35	.34	Kommunikative Kompetenz, Kritik- und Konfliktfähigkeit
4 Feedback annehmen	.76	.33	.63****	.10	-.16	.21	Selbstreflexionsfähigkeit
5 Gruppendynamik steuern	.80	.47	.78****	.10	.05	.38	Gruppenprozesse erkennen, empathische Fähigkeiten
6 Informationen vermitteln	.87	.68	.56****	.06	.50*	.31	Gutes Ausdrucksvermögen, Aktuelle Bezüge herstellen
7 Seminar strukturieren	.74	.59	.56****	.19	-.16	.39	Flexibilität, Strukturierungsvermögen
8 Team-Teaching	.54	.55	.52****	.05	.37	.40	Kompetenz in einem Trainer-Team zusammenzuarbeiten

Anm.: ω = innere Konsistenz (McDonalds Omega). Interrater-Reliabilität als ICC(1,1) nach Shrout & Fleiss. Das vorliegende Messmodell ist tau-kongenerisch. * $p < .05$; **** $p < .001$.

Untersuchungssituation und Methodik

Die Pflichtveranstaltung „Präsentations- und Trainerkompetenzen“ an der PHB findet an vier ganztägigen Terminen mit dazwischenliegenden selbstorganisierten Gruppenarbeitsphasen statt. Die Teams haben die Aufgabe, einer fiktiven Zielgruppe ehren- oder nebenamtlicher Trainer/innen eine Reihe von Trainerkompetenzen und deren wissenschaftlichen Hintergrund zu vermitteln. Dadurch sollen sich diese Kompetenzen bei den Präsentierenden ebenfalls entwickeln (vgl. Preiser & Turashvili, 2016). Zur Erhebung der Trainerkompetenzen wurden jeweils am ersten und am letzten Seminartermin der SKT bearbeitet. Die Daten von drei Jahrgängen wurden zusammengefasst, dadurch ergab sich eine Gesamtstichprobe von $N = 82$.

Umgang mit kritischen Situationen und Fremdbeurteilung

Im Jahrgang 2017 mit $N = 35$ wurden zusätzlich als Validierungskriterium 10 Items zum Umgang mit kritischen Seminarsituationen mit offenem Antwortformat sowohl vor als auch nach dem Seminar bearbeitet. Dabei reagieren die Teilnehmer verbal auf schwierige Situationen, z.B. dass die Technik versagt, das Publikum kritisch reagiert, Teilnehmende das Seminar verlassen oder der Trainer den roten Faden verliert. Die folgenden Beispielantworten stehen prototypisch für die Punktbewertung. Null Punkten charakterisieren einen laienhaften Umgang, ein Punkt einen fortgeschrittenen und zwei einen Experten-Umgang.

Mein Vortrag beginnt in 5 Minuten. Leider versagt die Technik, der Beamer geht nicht an. Wie reagiere ich?

- a. Ich versuche den Beamer zu reparieren, ohne mich durch das Publikum stören zu lassen (0 Punkte)
- b. Ich informiere das Publikum über das Problem und gebe eine außerplanmäßige 10-minütige Pause. In der Pause versuche ich den Beamer zu reparieren bzw. hole mir Hilfe (1 Punkt)
- c. Ich informiere das Publikum und führe den Vortrag flexibel ohne den Beamer fort (2 Punkte).

Als weiteres Validierungskriterium diente probeweise eine Fremdeinschätzung von Trainerkompetenzen anhand der acht Globalskalen. Bei der Abschlusspräsentation wurde jedes Teammitglied jeweils von zwei oder drei Personen aus der fiktiven Zielgruppe gezielt beobachtet, erhielt anschließend individuelles Feedback und wurde hinsichtlich ihrer Kompetenzen eingeschätzt. Dabei kann es sich nur um einen sehr groben Validierungsindikator handeln, weil die individuell zu beobachtende Präsentationszeit durchschnittlich nur 10 Minuten betrug und aufgrund des Settings allenfalls die Kriterien Selbstsicheres Auftreten, Informationen vermitteln und Team-Teaching verhaltensorientiert zu beobachten waren. Die Beobachterinnen und Beobachter wurden zwar während der Veranstaltung im Beobachten und Feedback geben trainiert, hatten aber kein spezifisches Training für die Kompetenzdimensionen erhalten.

Reliabilität und Validität der Skalen

Die Struktur des SKT mit acht Subskalen, denen jeweils 4 Items zugeordnet sind, wurde mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse untersucht. Es wurde ein

übergeordneter Generalfaktor der Trainerkompetenz postuliert, der die Kovarianz zwischen den acht latenten Faktoren erklärt. Es wurden auffällige korrelierte Fehlervarianzen inspiziert und anhand von Modifikationsindices in die Modellspezifikation aufgenommen. Aufgrund der Ähnlichkeiten in den Formulierungen der betreffenden Itempaare war die Aufhebung der Annahme unkorrelierter Fehlervarianzen inhaltlich gerechtfertigt. Kreuzladungen wurden nicht spezifiziert. Die Modellpassung erwies sich trotz einzelner problematischer Werte als akzeptabel (s. Abbildung 1).

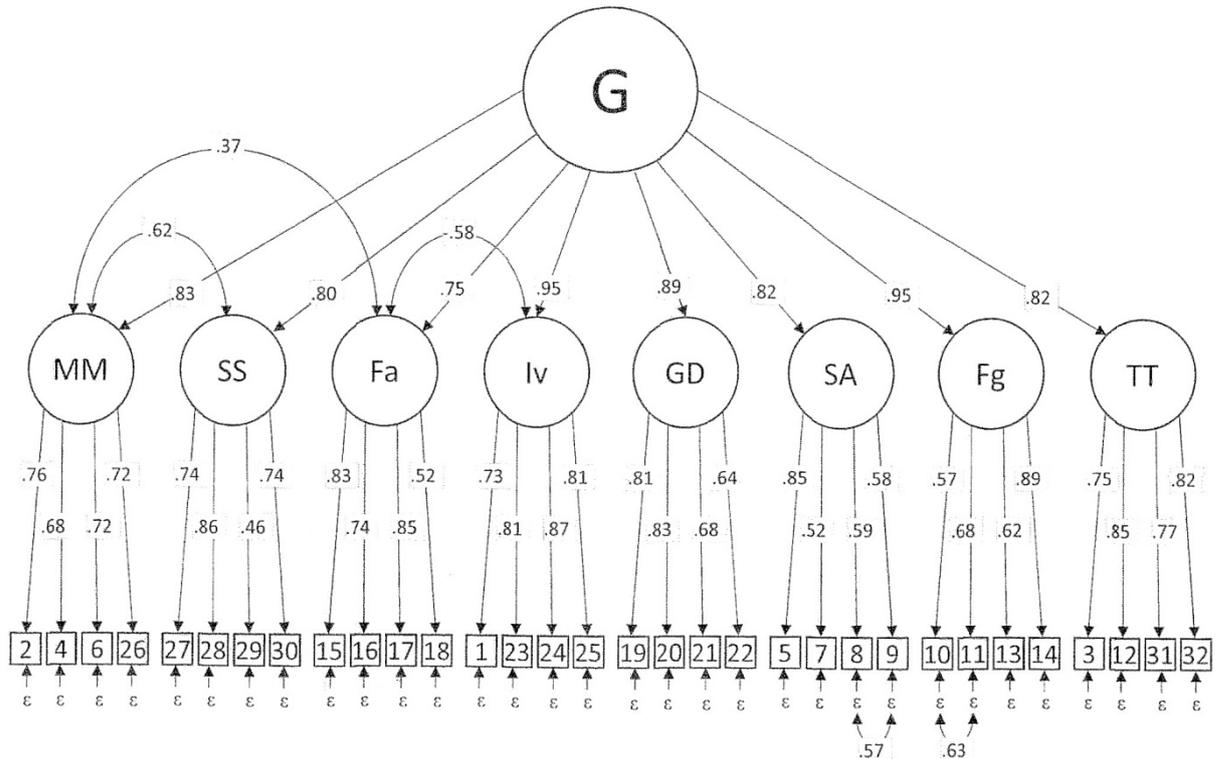


Abb. 1: Standardisierte Parameterschätzer des hierarchischen Modells von Trainerkompetenz aus einer konfirmatorischen Faktorenanalyse ($N = 168$). Die Ziffern in der untersten Zeile kennzeichnen die Item-Nummern. Um Fehlervarianzen auszugleichen, wurden für diese Analyse die Prä- und Posteinschätzungen zusammengefasst und dadurch der Stichprobenumfang artifizuell verdoppelt. $CFI = .959$, $TLI = .955$, $RMSEA = 0.056$, $90\% CI [0.046; 0.066]$, $SRMR = 0.079$.

Subskalen: MM=Methoden- und Medienkompetenz; SS=Seminar strukturieren; Fa=Feedback annehmen; Iv=Informationen vermitteln; GD=Gruppendynamik steuern; SA=Selbstsicheres Auftreten; Fg=Feedback und Hinweise geben; TT=Team-Teaching.

Die statistischen Kennwerte für Reliabilität und Validität finden sich in Tabelle 1. Die innere Konsistenz der Gesamtskala ist sehr gut ($\omega = .96$), die Reliabilitäten der Subskalen weisen bis auf zwei Ausnahmen akzeptable Werte auf ($\omega = .54-.87$). Die aus jeweils 4 Items gebildeten Subskalen korrelieren hoch mit den korrespondierenden

Globalurteilen ($r = .51-.83$). Die Korrelation zwischen Selbstkonzept und Fremdbeurteilung zeigt teilweise geringe und sogar negative Werte ($r = -.16-.41$). Die Interrater-Reliabilität zwischen Fremdbeurteilern ist sehr gering ($ICC = .05--.40$). Die Skalen des SKT korrelieren moderat mit dem Umgang mit kritischen Situationen ($r = .22-.40$).

Tab. 2: Deskriptive Verteilungsmaße des SKT, Effektstärken der Prä-Post-Vergleiche für die Wirksamkeit der Intervention (Skalierung: 1=sehr unsicher; 2=unsicher; 3=teils teils; 4=sicher; 5=sehr sicher)

	Prä (N=54)		Post (N=54)		t	df	d	95% CI
	M	SD	M	SD				
SKT Gesamtscore (1-5)	3.1	0.40	3.8	0.34	12.02***	53	1.64	[1.19; 2.08]
1 Methoden- und Medienkomp.	3.3	0.56	4.0	0.42	8.25***	53	1.12	[0.71; 1.53]
2 Selbstsicheres Auftreten	2.8	0.58	3.6	0.61	9.47***	53	1.29	[0.87; 1.71]
3 Feedback und Hinweise geben	3.2	0.50	3.8	0.49	8.91***	53	1.21	[0.80; 1.63]
4 Feedback annehmen	3.5	0.59	4.0	0.51	6.96***	53	0.95	[0.54; 1.35]
5 Gruppendynamik steuern	3.1	0.64	3.8	0.43	6.51***	53	0.89	[0.49; 1.29]
6 Informationen vermitteln	2.9	0.60	3.9	0.48	11.23***	53	1.53	[1.09; 1.96]
7 Seminar strukturieren	3.3	0.63	3.8	0.46	5.69***	53	0.77	[0.38; 1.17]
8 Team-Teaching	3.0	0.55	3.6	0.45	8.24***	53	1.12	[0.71; 1.53]
Umgang mit schwierigen Sit. (Skalierung 0-2; N = 26)	1.2	0.28	1.5	0.25	4.46***	25	0.87	[0.29; 1.46]

Anm.: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, t = t-verteilte Prüfgröße, df = Freiheitsgrade, d = Cohen's Effektstärke (standardisierte Mittelwertdiff. für den Prä-Post Vergleich), CI = Konfidenzintervalle, *** $p < .001$.

Evaluation des Trainings

Tabelle 2 zeigt die Prä-Post Vergleiche zur Beurteilung der Wirksamkeit der Intervention. In Welch-Tests zeigen sich konsistent große Effektstärken auf allen Skalen des SKT ($d = 0.77 - 1.64$) und bei der Qualität des Umgangs mit schwierigen Situationen ($d = .87$). Alle Prä-Post Vergleiche wurden signifikant bei $p < .001$.

Resümee

Der SKT zur Erfassung von Trainerkompetenz-Selbstkonzepten zeigte als Gesamtskala hohe innere Konsistenz; für die aus jeweils vier Items bestehenden acht Subskalen ergaben sich bis auf zwei Ausnahmen akzeptable Werte. Beträchtliche Korrelationen zwischen den Subskalen lassen sich mittels eines übergeordneten globalen G-Faktors beschreiben, was jedoch nicht gegen die Zielvorstellung spricht, Trainerkompetenzen über Verhaltensbeobachtung und andere externe Kriterien differenziert zu erfassen und spezifisch zu fördern. Nennenswerte Korrelationen der Subskalen mit einem analogen Globalurteil belegen, dass die Einzelitems die jeweilige Kompetenzdimension angemessen erfassen. Die Korrelationen der Selbstkonzepte mit zwei Außenkriterien (Qualität der Reaktionen auf kritische Seminarsituationen und Fremdbeurteilungen bei einer abschließenden Gruppenpräsentation) bei einer Teilstichprobe sind zwar fast durchgängig positiv, jedoch überwiegend niedrig, was allerdings auch durch das Erhebungssetting bedingt ist. Wir können davon ausgehen, dass die subjektiven Trainerkompetenz-Selbstkonzepte sich auch auf beobachtbare Verhaltensweisen und Handlungsabsichten beziehen. Deutliche Verbesserungen der Selbstkonzeptwerte in allen Kompetenzdimensionen sowie des Außenkriteriums „Umgang mit schwierigen Situationen“ mit Effektstärken zwischen .77 und 1.64 zeigen, dass während der sechs Wochen Seminarzeit beträchtliche subjektive und objektive Kompetenzverbesserungen aufgetreten sind.

Literatur

- Buchholz, N. & Eberle J. (2003). Ausbildung von Studierenden zu Trainern sozialer Kompetenzen – Entwicklung bereichsspezifischer Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation IV* (S. 365-386). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Herdel, T. (2018). *Trainerkompetenzen: Validierung eines Selbstkonzept-Fragebogens und Evaluation eines Trainings*. Berlin: Unveröff. Masterarbeit an der PHB Berlin.
- Preiser, S. & Turashvili, T. (2016). Wissenschaftskommunikation und Experten-Laien-Kommunikation: Kompetenzerwerb durch Trainingsseminare an deutschen und georgischen Universitäten. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation XI* (S. 93-100). Aachen: Shaker.