
Entwicklung und empirische Prüfung
eines Anforderungsprofils für
psychologisch-diagnostische Interviews (APDI)

DISSERTATIONSSCHRIFT

zur Erlangung des akademischen Grades

Doctor rerum naturalium

(Dr. rer. nat.)

vorgelegt

der Fakultät Mathematik und Naturwissenschaften
der Technischen Universität Dresden

von

Dipl.-Psych. Güler Kici

geboren am 1.1.1966 in Afsin/Türkei

Gutachter: Prof. Dr. Karl Westhoff, Technische Universität Dresden
Prof. Dr. Bernhard Schlag, Technische Universität Dresden
Prof. Dr. André Beauducel, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg

Eingereicht am: 16.11.2006

Tag der Verteidigung: 16.5.2007

Danksagung

Meinem Doktorvater Herrn Professor Karl Westhoff möchte ich mich für die Unterstützung während der gesamten Arbeit, für die wohlwollende Förderung, den fachliche Beistand sowie seine konstruktiven Rückmeldungen und die vielen anregenden Diskussionen ganz herzlich danken, ohne die das Zustandekommen dieser Arbeit nicht möglich gewesen wäre.

Den Kolleginnen am Lehrstuhl für Diagnostik und Intervention möchte ich für das angenehme Arbeitsklima und für die fachlich anregenden Diskussionen zu verschiedenen Zeiten bei der Entwicklung dieser Arbeit danken.

Danken möchte ich Frau Dr. Susanne Narciss, die mit ihrem fachlich konstruktiven Feedback die Weiterentwicklung des Instruments und Veröffentlichungen zum Thema wesentlich förderte.

Den Kolleginnen und Kollegen im Berufsgenossenschaftlichen Institut Arbeit und Gesundheit (BGAG) sowie Katrin Kehler danke ich ganz herzlich für ihre die Rückmeldungen zum Inhalt und ihre Unterstützung beim Layout, die zur besseren Leserlichkeit der Arbeit beitragen.

Mein besonderer Dank gilt Kati Goldmann, die beim Setzen dieser Arbeit erneut ihr graphisches Können unter Beweis stellte und so dazu beitrug, dass die Arbeit nicht nur ein eigenes, sondern auch farbig ansprechendes Gesicht erhielt.

Cecil möchte ich herzlich dafür danken, dass sie, immer wenn erforderlich und möglich, mir den Rücken frei hielt und bestens für das leibliche Wohl der ganzen Familie sorgte.

Meinem Mann Dr. Markus Czekalla, unserem Sohn Devin, meiner Schwester Vanessa und meinen Eltern danke ich vom ganzen Herzen für ihre Unterstützung und Verständnis, dass sie mich mit dieser Arbeit lange teilen mussten und mich doch nicht aufgegeben haben!

| | |
|---|-----------|
| Danksagung | 2 |
| Tabellenverzeichnis | 9 |
| Abbildungsverzeichnis | 12 |
| 1 Einleitung und Zielsetzung der Arbeit..... | 13 |
| Theoretischer Hintergrund..... | 15 |
| 2 Das psychologisch-diagnostische Interview..... | 15 |
| 2.1 Begriffsbestimmung..... | 15 |
| 2.2 Testgütekriterien und deren Wechselwirkung exemplarisch am Beispiel der Einstellungsinterviews und des klinisch-diagnostischen Interviews dem M-CIDI..... | 16 |
| 2.2.1 Wechselwirkungen zwischen den Gütekriterien..... | 17 |
| 2.2.2 Empirische Befunde zur Objektivität am Beispiel des Einstellungsinterviews | 19 |
| 2.2.3 Empirische Befunde zur Reliabilität am Beispiel des Einstellungs- interviews und des M-CIDI | 20 |
| 2.2.4 Empirische Befunde zur Validität am Beispiel des Einstellungs- interview | 23 |
| 2.2.4.1 Empirische Befunde zur kriterienbezogenen Validität exemplarisch für das Einstellungsinterview | 23 |
| 2.2.4.2 Inhaltliche bzw. Kontentvalidität von psychologisch- diagnostischen Interviews..... | 26 |
| 2.2.5 Zusammenfassende Schlussfolgerungen | 27 |
| 2.3 Beispiele valider Interviewsysteme..... | 27 |
| 2.3.1 Behavior Description Interview (BDI) | 28 |
| 2.3.2 Situational Interview (SI)..... | 28 |
| 2.3.3 Multimodales Interview (MMI)..... | 29 |
| 2.3.4 Zusammenfassende Schlussfolgerungen | 31 |
| 2.4 Verbesserungsmöglichkeiten des psychologisch-diagnostischen Interviews | 33 |
| 2.4.1 Anforderungsbezogene Gestaltung des Interviews..... | 34 |

| | | |
|--|---|-----------|
| 2.4.2 | Rahmenbedingungen für eine eindeutige Kommunikation | 38 |
| 2.4.2.1 | Hamburger Verständlichkeitskonzept | 38 |
| 2.4.2.2 | Formulierung von Fragen | 41 |
| 2.4.3 | Verbesserungen des Interviewerverhaltens durch Feedback | 45 |
| 2.4.4 | Das Entscheidungsorientierte Gespräch (EOG) als Modulsystem | 49 |
| 2.4.5 | Zusammenfassende Schlussfolgerungen | 52 |
| Forschungsziele der Arbeit..... | | 55 |
| 3 | Forschungsziele der Arbeit..... | 55 |
| Empirischer Teil | | 57 |
| 4 | Überprüfung der EOG-Regeln auf Vollständigkeit..... | 57 |
| 4.1 | Methode der mündlichen Befragung..... | 57 |
| 4.1.1 | Untersuchungsteilnehmer | 57 |
| 4.1.2 | Datenerhebung | 57 |
| 4.1.3 | Datenauswertung..... | 58 |
| 4.1.4 | Ergebnisse der mündlichen Befragung von Interviewexperten..... | 58 |
| 4.1.4.1 | Zur Planung von psychologisch-diagnostischen Interviews..... | 58 |
| 4.1.4.2 | Zur Durchführung von psychologisch-diagnostischen Interviews | 63 |
| 4.1.4.3 | Zur Auswertung von psychologisch-diagnostischen Interviews .. | 64 |
| 4.1.5 | Diskussion..... | 65 |
| 4.2 | Methode der schriftlichen Expertenbefragung..... | 67 |
| 4.2.1 | Stichprobe | 67 |
| 4.2.2 | Datenerhebung und Datenauswertung | 67 |
| 4.2.3 | Ergebnisse der schriftlichen Befragung von Interviewexperten..... | 68 |
| 5 | Entwicklung eines Anforderungsprofils für psychologisch-diagnostische Interviews (APDI) | 69 |
| 5.1 | Anforderungsprofil für die Planung von psychologisch-diagnostischen Interviews (APDI-P) | 69 |
| 5.2 | Anforderungsprofil für die Durchführung von psychologisch-diagnostischen Interviews (APDI-D)..... | 72 |

| | | |
|---------|--|----|
| 5.3 | Anforderungsprofil für die Auswertung von psychologisch-diagnostischen Interviews (APDI-A)..... | 72 |
| 6 | Empirische Prüfung des Anforderungsprofils für psychologisch-diagnostische Interviews (APDI) | 74 |
| 6.1 | Untersuchungsteilnehmer..... | 74 |
| 6.2 | Untersuchungsmaterial..... | 76 |
| 6.3 | Untersuchungsablauf..... | 76 |
| 6.4 | Datenauswertung..... | 78 |
| 6.5 | Ergebnisse | 80 |
| 6.5.1 | Leitfadenbeurteilung mit dem APDI-P | 80 |
| 6.5.1.1 | Leitfadenbeurteilung mit dem APDI-P: Formale Anforderungen..... | 80 |
| 6.5.1.2 | Leitfadenbeurteilung mit dem APDI-P: Filterfragen zu den Verhaltens- und Ereignisfacetten und Inhalte der Verhaltens- und Ereignisfacetten | 82 |
| 6.5.1.3 | Leitfadenbeurteilung mit dem APDI-P: Methodische Anforderungen..... | 84 |
| 6.5.2 | Interviewbeurteilung mit dem APDI-D | 86 |
| 6.5.2.1 | Interviewbeurteilung mit dem APDI-D: Formale Anforderungen..... | 86 |
| 6.5.2.2 | Interviewbeurteilung mit dem APDI-D: Filterfragen zu den Verhaltens- und Ereignisfacetten und Inhalte der Verhaltens- und Ereignisfacetten | 88 |
| 6.5.2.3 | Interviewbeurteilung mit dem APDI-D: Methodische Anforderungen..... | 90 |
| 6.5.3 | Beurteilung einer Interviewauswertung mit dem APDI-A | 92 |
| 6.5.3.1 | Beurteilung einer Interviewauswertung mit dem APDI-A: Formale Anforderungen..... | 92 |
| 6.5.3.2 | Beurteilung einer Interviewauswertung mit dem APDI-A: Inhaltliche Anforderungen..... | 94 |
| 6.5.4 | Exkurs: Schriftliches Material im Vergleich zu Videomaterial..... | 96 |
| 6.6 | Diskussion und praktische Konsequenzen | 97 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 6.6.1 | Diskussion der Ergebnisse aus der Leitfadenbeurteilung | 97 |
| 6.6.2 | Diskussion der Ergebnisse aus der Interviewbeurteilung | 98 |
| 6.6.3 | Diskussion: Vergleich zwischen Leitfaden- und Interview- beurteilung | 100 |
| 6.6.4 | Diskussion der Ergebnisse aus der Beurteilung der Interviewaus- wertung | 101 |
| 6.6.5 | Praktische Konsequenzen | 102 |
| 7 | Revidierte Fassung des Anforderungsprofils für psychologisch-diagnostische Interviews (APDI-R) | 105 |
| 7.1 | Modifizierung der Anforderungen zur Planungs- und Durchführungsphase..... | 105 |
| 7.2 | Modifizierung der Anforderungen ausschließlich zur Beurteilung der Durchführungsphase..... | 110 |
| 7.3 | Modifizierung der Anforderungen zur Beurteilung der Auswertungsphase..... | 111 |
| 8 | Empirische Prüfung der revidierten Fassung des Anforderungsprofils für psychologisch-diagnostische Interviews | 112 |
| 8.1 | Fragestellungen | 112 |
| 8.2 | Untersuchungsteilnehmer..... | 112 |
| 8.3 | Untersuchungsmaterial..... | 113 |
| 8.4 | Untersuchungsablauf..... | 113 |
| 8.5 | Datenauswertung..... | 115 |
| 8.6 | Ergebnisse | 115 |
| 8.6.1 | Leitfadenbeurteilung mit dem APDI-P(R)..... | 115 |
| 8.6.1.1 | Leitfadenbeurteilung mit dem APDI-P(R): Die Gesprächseröffnungsphase | 115 |
| 8.6.1.2 | Leitfadenbeurteilung mit dem APDI-P(R): Die Informationserhebungsphase | 118 |
| 8.6.1.3 | Leitfadenbeurteilung mit dem APDI-P(R): Methodische Anforderungen..... | 122 |
| 8.6.2 | Interviewbeurteilung mit dem APDI-D(R)..... | 124 |
| 8.6.2.1 | Interviewbeurteilung mit dem APDI-D(R): Die Gesprächseröffnungsphase | 125 |

| | | |
|-----------------------------------|---|------------|
| 8.6.2.2 | Interviewbeurteilung mit dem APDI- D(R): Die Informationserhebungsphase | 128 |
| 8.6.3 | Beurteilung einer Interviewauswertung mit dem APDI-A(R)..... | 132 |
| 8.6.3.1 | Beurteilung einer Interviewauswertung mit dem APDI-A(R): Formale Anforderungen..... | 132 |
| 8.6.3.2 | Beurteilung einer Interviewauswertung mit dem APDI-A(R): Inhaltliche Anforderungen..... | 134 |
| 8.7 | Diskussion und Ausblick..... | 135 |
| 8.7.1 | Diskussion der Ergebnisse aus der Leitfadenbeurteilung | 136 |
| 8.7.2 | Diskussion der Ergebnisse aus der Interviewbeurteilung | 139 |
| 8.7.3 | Diskussion: Vergleich zwischen Leitfaden- und Interviewbeurteilung | 140 |
| 8.7.4 | Diskussion der Ergebnisse aus der Beurteilung der Interviewauswertung | 141 |
| 8.7.5 | Praktische Konsequenzen | 142 |
| Literaturverzeichnis | | 146 |
| Anhang..... | | 154 |
| A.1 | Leitfaden für die Expertenbefragung..... | 155 |
| A.2 | Anforderungsprofil für psychologisch-diagnostische Interviews (APDI)..... | 166 |
| A.2.1 | Das Instrument APDI | 166 |
| A.2.1.1 | Anforderungsprofil für psychologisch-diagnostische Interviews (Planung) APDI-P..... | 166 |
| A.2.1.2 | Anforderungsprofil für psychologisch-diagnostische Interviews (Durchführung) APDI-D | 169 |
| A.2.1.3 | Anforderungsprofil für psychologisch-diagnostische Interviews (Auswertung) APDI-A..... | 174 |
| A.2.2 | Vorgelegte Materialien..... | 177 |
| A.2.2.1 | Fehlerhafter Leitfaden | 177 |
| A.2.2.2 | Richtiger Leitfaden..... | 178 |

| | |
|---|------------|
| A.2.2.3 Fehlerhafte Gesprächsauswertung..... | 179 |
| A.2.2.4 Fehlerhafte Gesprächsauswertung..... | 180 |
| A.3 Anforderungsprofil für psychologisch-diagnostische Interviews (APDI-R)..... | 181 |
| A.3.1 Das Instrument APDI-R..... | 181 |
| A.3.1.1 Anforderungsprofil für psychologisch-diagnostische Interviews (Planung) APDI-P (R)..... | 181 |
| A.3.1.2 Anforderungsprofil für psychologisch-diagnostische Interviews (Durchführung) APDI-D (R)..... | 187 |
| A.3.1.3 Anforderungsprofil für psychologisch-diagnostische Interviews (Auswertung) APDI-A (R)..... | 192 |
| A.3.2 Vorgelegte Materialien..... | 193 |
| A.3.2.1 Fehlerhafter Leitfaden..... | 193 |
| A.3.2.2 Richtiger Leitfaden..... | 194 |
| A.3.2.3 Fehlerhafte Gesprächsauswertung..... | 197 |
| A.3.2.4 Richtige Gesprächsauswertung..... | 202 |
| Versicherung..... | 203 |

Tabellenverzeichnis

| | | |
|--------------------|---|----|
| Tabelle 1: | Ergebnisse von Studien zur Interrater-Reliabilität von Einstellungsinterviews..... | 19 |
| Tabelle 2: | Ergebnisse von Studien zur Reliabilität von Einstellungsinterviews und des M-CIDI..... | 21 |
| Tabelle 3: | Ergebnisse von Studien zur prädiktiven und konkurrenten Validität von Einstellungsinterviews..... | 24 |
| Tabelle 4: | Kriterien, die zur Verbesserung der Testgütekriterien führen (nach Champion, Palmer, Champion, 1997)..... | 31 |
| Tabelle 5: | Vergleich zwischen Expertenaussagen und EOG-Regeln zur Erstellung von Leitfäden..... | 59 |
| Tabelle 6: | Vergleich zwischen Expertenaussagen und EOG-Regeln zur Eröffnung des psychologisch-diagnostischen Interviews..... | 60 |
| Tabelle 7: | Vergleich zwischen Expertenaussagen und EOG-Regeln zum Abschluss eines psychologisch-diagnostischen Interviews..... | 60 |
| Tabelle 8: | Vergleich zwischen Expertenaussagen und EOG-Regeln zum Aufbau einzelner Abschnitte im Leitfaden..... | 61 |
| Tabelle 9: | Vergleich zwischen Expertenaussagen und EOG-Regeln zur Formulierung günstiger Fragen im Leitfaden..... | 62 |
| Tabelle 10: | Vergleich zwischen Expertenaussagen und EOG-Regeln zur weiteren Vorbereitung eines psychologisch-diagnostischen Interviews..... | 63 |
| Tabelle 11: | Vergleich zwischen Expertenaussagen und EOG-Regeln zur Durchführung von psychologisch-diagnostischen Interviews..... | 64 |
| Tabelle 12: | Vergleich zwischen Expertenaussagen und EOG-Regeln zur Form der Darstellung von Ergebnissen aus dem psychologisch-diagnostischen Interview..... | 65 |
| Tabelle 13: | Untersuchungsablauf..... | 77 |
| Tabelle 14: | Bewertung der mittleren Erkennensleistungen..... | 79 |
| Tabelle 15: | Mittlere Erkennensleistung bei der Beurteilung eines Leitfadens nach formalen Anforderungen..... | 81 |
| Tabelle 16: | Mittlere Erkennensleistung bei der Beurteilung eines Leitfadens hinsichtlich der Filterfragen zu den Verhaltens- und Ereignisfacetten..... | 82 |

| | | |
|--------------------|---|-----|
| Tabelle 17: | Mittlere Erkennensleistung bei der Beurteilung des Leitfadens hinsichtlich der Inhalte der Verhaltens- und Ereignisfacetten..... | 83 |
| Tabelle 18: | Mittlere Erkennensleistung bei der Beurteilung der Leitfadenfragen hinsichtlich der Anforderungen an Fragen | 85 |
| Tabelle 19: | Mittlere Erkennensleistung bei der Beurteilung eines Interviews nach formalen Anforderungen..... | 87 |
| Tabelle 20: | Mittlere Erkennensleistung bei der Beurteilung eines Interviews hinsichtlich der Filterfragen zu den Verhaltens- und Ereignisfacetten..... | 88 |
| Tabelle 21: | Mittlere Erkennensleistung bei der Beurteilung eines Interviews hinsichtlich der Inhalte der Verhaltens- und Ereignisfacetten..... | 89 |
| Tabelle 22: | Mittlere Erkennensleistung bei der Beurteilung der Interviewfragen hinsichtlich der Anforderungen an Fragen | 90 |
| Tabelle 23: | Mittlere Erkennensleistung bei der Beurteilung einer Interviewauswertung hinsichtlich formaler Anforderungen | 93 |
| Tabelle 24: | Mittlere Erkennensleistung bei der Beurteilung einer Interviewauswertung hinsichtlich inhaltlicher Kriterien..... | 95 |
| Tabelle 25: | Gegenüberstellung der mittleren Erkennensleistung bei der Beurteilung eines Leitfadens und eines Interviewvideos | 96 |
| Tabelle 26: | Mittlere Erkennensleistung bei der Beurteilung der Informationsfragen zu den formalen und inhaltlichen Anforderungen der Gesprächseröffnungsphase eines Leitfadens | 116 |
| Tabelle 27: | Mittlere Erkennensleistung bei der itemweisen Beurteilung der formalen und inhaltlichen Anforderungen der Gesprächseröffnungsphase eines Leitfadens..... | 117 |
| Tabelle 28: | Mittlere Erkennensleistung bei der Beurteilung der Informationsfragen zu den formalen und inhaltlichen Anforderungen der Informationserhebungsphase eines Leitfadens | 119 |
| Tabelle 29: | Mittlere Erkennensleistung bei der itemweisen Beurteilung der Informationsfragen zu den formalen und inhaltlichen Anforderungen der Informationserhebungsphase eines Leitfadens | 120 |
| Tabelle 30: | Mittlere Erkennensleistung bei der Beurteilung der Leitfadenfragen hinsichtlich Anforderungen an Fragen | 123 |

Tabelle 31: Mittlere Erkennensleistung bei der Beurteilung der Informationsfragen zu den formalen und inhaltlichen Anforderungen der Gesprächseröffnungsphase eines Interviews 126

Tabelle 32: Mittlere Erkennensleistung bei der itemweisen Beurteilung der formalen und inhaltlichen Anforderungen der Gesprächseröffnungsphase eines Interviews..... 127

Tabelle 33: Mittlere Erkennensleistung bei der Beurteilung der Informationsfragen zu den formalen und inhaltlichen Anforderungen der Informationserhebungsphase eines Interviews 129

Tabelle 34: Mittlere Erkennensleistung bei der itemweisen Beurteilung der formalen und inhaltlichen Anforderungen der Informationserhebungsphase eines Interviews..... 131

Tabelle 35: Mittlere Erkennensleistung bei der Beurteilung eines Ausschnitts aus einer Interviewauswertung hinsichtlich formaler Anforderungen..... 133

Tabelle 36: Mittlere Erkennensleistung bei der Beurteilung eines Ausschnitts aus einer Interviewauswertung hinsichtlich inhaltlicher Anforderungen 134

Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|----|
| Abbildung 1: Wechselwirkungen bei den Testgütekriterien in Anlehnung an Lienert und Raatz (1994)..... | 18 |
| Abbildung 2: Arbeitsschritte der Critical Incident Technique zur Sammlung erfolgskritischer Ereignisse..... | 35 |
| Abbildung 3: Checkliste Auswahl von kognitiven Variablen (Westhoff & Kluck 2003).... | 37 |
| Abbildung 4: EOG-Regeln zur Konstruktion von Gesprächsleitfäden (Westhoff & Kluck, 2003)..... | 50 |
| Abbildung 5: Untersuchungsphasen bei der Erstellung und Überprüfung der APDIs | 56 |

1 Einleitung und Zielsetzung der Arbeit

Nicht immer ist es möglich und effizient, Informationen zu relevanten Themenbereichen mit Tests, Fragebögen oder einer Verhaltensbeobachtung zu erfassen. Im Rahmen des diagnostischen Prozesses kommt deshalb dem Interview als Breitbandverfahren eine besondere Bedeutung zu. Im psychologisch-diagnostischen Interview können zu einer Vielzahl von Themen Informationen erhoben werden, um sie zur Hypothesengenerierung und -prüfung sowie zur Steuerung des diagnostischen Prozesses zu nutzen (Sarges, 1995).

Dieser häufigen Anwendung stehen die großen Schwankungen in den Validitätskennwerten gegenüber, von denen in der Interviewliteratur berichtet wird. Während die Datenqualität und somit die darauf aufbauenden Urteile im klinischen und im Einstellungsinterview maßgeblich verbessert werden konnten, sucht man empirisch geprüfte, systematische Hinweise zur Planung, Durchführung und Auswertung von psychologisch-diagnostischen Interviews für die Einzelfalldiagnostik vergeblich in der Literatur. Da das Interview eine Methode zur Erfassung verbaler Daten ist und keine einheitlichen Inhalte erfasst, wie dieses bei Leistungstests oder Fragebogenverfahren der Fall ist (Dipboye, 1994, Schuler, 2002), spricht die Varianz in der Daten- und Urteilsqualität für die Verwendung unterschiedlicher Methoden. Obwohl viele Psychologen häufig auf das Interview als diagnostisches Instrument zurückgreifen, müssen sie sich das notwendige Methodenrepertoire im Laufe ihrer praktischen Arbeit eher unsystematisch aneignen. Relativ Wenige erhalten im Rahmen ihres Psychologiestudiums ein umfassendes und praxisorientiertes Interviewtraining. Erschwerend kommt hinzu, dass für Praktiker ein Lernen aus Fehlern schwer möglich ist, da sie in der Regel keine Rückmeldung über die Validität ihrer Vorgehensweise und der abgegebenen Urteile erhalten.

Um sowohl Praktikern als auch Studierenden die Möglichkeit zu geben, aus eigenen Fehlern zu lernen, sind Sollwerte erforderlich. Diese Sollwerte werden im Kontext der vorliegenden Arbeit als Anforderungen beschrieben, die konkret und verhaltensbeschreibend sein sollten. Durch den Vergleich des Ist-Zustandes mit dem Soll-Zustand können Abweichungen identifiziert und die Stärken und Schwächen des Interviews konkret benannt und gezielte Ansatzpunkte zur Verbesserung identifiziert werden.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist deshalb, alle relevanten Anforderungen zur Planung, Durchführung und Auswertung von psychologisch-diagnostischen Interviews systematisch zusammenzutragen und empirisch zu prüfen. Die Grundlage für das Anforderungsprofil für psychologisch-diagnostische Interviews bilden die aktuelle Interviewliteratur und die Befra-

gungen von Interviewexperten. Diese Qualitätsstandards können einerseits verwendet werden, um die Stärken und Schwächen von Interviewleitfäden, Interviewdurchführungen und Interviewauswertungen zu beurteilen, andererseits machen sie die systematische Planung, Durchführung sowie Auswertung von psychologisch-diagnostischen Interviews möglich. Um eine unabhängige Beurteilung der einzelnen Phasen zu ermöglichen, werden die Anforderungen getrennt nach den einzelnen Phasen zusammengestellt. Bei dieser getrennten Darstellung erhalten die Anwender differenzierte Urteile zu jeder einzelnen Phase und sind in der Lage, konkret und differenziert die Stärken und Schwächen eines Interviewleitfadens, einer Interviewdurchführung und -auswertung zu beschreiben. Differenzierte Rückmeldungen zu eigenen und fremden Arbeiten liefern Ansatzpunkte für eine gezielte Verbesserung. Diese Vorgehensweise stellt einen wichtigen Schritt zur Qualitätssicherung und zum Qualitätsmanagement dar, wie es in der DIN 33430 (DIN, 2002) auch für das Interview als Diagnoseinstrument beschrieben ist.

Theoretischer Hintergrund

2 Das psychologisch-diagnostische Interview

2.1 Begriffsbestimmung

In der Psychologie wird der Begriff „Interview“ synonym mit „Befragung“ verwendet (Fis-seni, 1995). Da die Befragung in der Psychologie und in anderen Disziplinen weite und viel-fältige Verwendung findet, kommen weitere Synonyme wie beispielsweise Anamnese oder Exploration vor. Zwei Aspekte führen dabei zu einer sprachlichen Verwirrung: Einerseits wird die ursprüngliche griechische bzw. lateinische Wortbedeutung nicht berücksichtigt, andererseits können Befragungen mündlich und schriftlich durchgeführt werden, während Interviews in der Regel mündlich stattfinden (Troost, 1996).

Zur Vermeidung von Missverständnissen ist es sinnvoll, die Begriffe in ihrer ursprünglichen Wortbedeutung zu verwenden, um dann die zutreffende Bezeichnung für die verbale Infor-mationssammlung in der psychologischen Diagnostik auszuwählen.

Unter „Anamnese“ wird in der Psychologie die Erfassung der Biographie eines Menschen verstanden, bei dem der Entwicklungsverlauf beschrieben wird (Kemmler, 1974). Da in der Einzelfalldiagnostik selten die Entwicklung eines Menschen betrachtet wird, sondern viel-mehr Facetten im Zusammenhang mit der zu bearbeitenden Fragestellung, ist dieser Begriff ungeeignet.

Der Begriff „Exploration“ wird für die Ermittlung normaler psychischer Vorgänge mittels Befragung des Probanden verwendet und im angloamerikanischen Sprachraum als Interview bezeichnet (Dorsch, 1987). Auf Grund der teilweise synonymen Verwendung der Begriffe Exploration und Interview ist eine eindeutige Abgrenzung nicht möglich und dient mehr der Verwirrung als der Klärung. Deshalb muss von der Verwendung des Begriffes Exploration für das Interview abgeraten werden.

„Gespräch“ ist der zwischenmenschliche Kontakt, bei dem über das Sprechen, Hören, Ver- stehen eine Begegnung, Verständigung und (wechselseitige) Einwirkung erzielt wird (Dorsch, 1987). Gespräch ist in der Psychologie ein Sammelbegriff für viele Formen der mündlichen psychologischen Kommunikation und ist noch weniger eingegrenzt als die Beg- riffe Exploration und Anamnese und deshalb ungeeignet.

Nach Cannel und Kahn (1968) unterscheidet sich das Interview durch die zweckgerichtete Thematik und den asymmetrischen Kommunikationsprozess (einseitige Erhebungsrichtung)

von anderen Gesprächsformen. Bei dem psychologisch-diagnostischem Interview sind die Themen so ausgewählt, dass die Beantwortung der Fragestellung möglich und somit zweckgerichtet ist. Der Begriff Interview beschreibt den Prozess der mündlichen Informationssammlung im Rahmen der Diagnostik am besten und wird deshalb in der vorliegenden Untersuchung verwendet.

2.2 Testgütekriterien und deren Wechselwirkung dargestellt am Beispiel der Einstellungsinterviews und des klinisch-diagnostischen Interviews M-CIDI

Als zufriedenstellend kann die Qualität eines psychologisch-diagnostischen Interviews dann bezeichnet werden, wenn es das misst, was es messen soll. Das bedeutet, dass das Verfahren eine hohe Validität besitzt. Sollte die Validität allerdings niedrig ausfallen, so kann das unterschiedliche Gründe haben. Ursachen für eine niedrige Validität können mangelnde Objektivität und/ oder Reliabilität sein. Um sinnvolle Anforderungen zur Planung, Durchführung und Auswertung abzuleiten, erfolgt die nachfolgende Betrachtung getrennt für die Objektivität, Reliabilität, Validität und die Wechselwirkungen der Testgütekriterien exemplarisch am Beispiel der Einstellungsinterviews sowie eines klinisch-diagnostischen Interviews, dem sogenannten Munich-Composite International Diagnostic Interview (M-CIDI) (Wittchen & Pfister, 1997; Lachner, Wittchen, Perkonigg, Holly, Schuster, Wunderlich, Türk, Garczynski, & Pfister, 1998). Das M-CIDI ist ein standardisiertes Interview zur Erfassung psychischer Störungen entsprechend den Kriterien des DSM-IV bzw. ICD-10.

Für Einstellungsinterviews gibt es eine Reihe von Metaanalysen, in denen Einzeluntersuchungen nach verschiedenen Gesichtspunkten zusammenfassend betrachtet werden. Um die wesentlichen Entwicklungstrends übersichtlich darstellen zu können, werden nur zentrale Studien ab 1980 differenziert betrachtet. Zu den zentralen Studien gehören Metaanalysen und Einzeluntersuchungen jüngerer Datums. Da in den herangezogenen Metaanalysen Studien betrachtet werden, die vor 1980 durchgeführt wurden, beeinflussen sie die neuen. Während das M-CIDI zur Erhebung sowohl qualitativer als auch quantitativer Informationen eingesetzt wird, werden mit dem strukturierten Einstellungsinterview überwiegend quantitative Informationen, wie bei Tests, erhoben.

Die **Objektivität** eines psychologisch-diagnostischen Interviews ist ein Maß für die Unabhängigkeit der Interviewdaten vom Interviewer. Ein Interview ist dann objektiv, wenn ver-

schiedene Interviewer bei denselben Probanden zu gleichen Ergebnissen gelangen. Deshalb spricht man auch von „interpersoneller Übereinstimmung“ der „Untersucher“ (Lienert & Raatz, 1994) und unterscheidet dabei folgende drei Bereiche: Durchführungsobjektivität, Auswertungsobjektivität und Interpretationsobjektivität. Von zentraler Bedeutung ist die Frage, welche Bedingungen zu einer Erhöhung der Objektivität der Durchführung, der Auswertung sowie der Interpretation beitragen.

Die **Reliabilität** gibt den Grad der Genauigkeit an, mit dem ein bestimmtes Persönlichkeits- oder Verhaltensmerkmal gemessen wird, unabhängig davon, ob dieses Merkmal auch wirklich gemessen wird (Lienert & Raatz, 1994). Reliabilität ist ein Kennzeichen für die Reproduzierbarkeit von Interviewergebnissen unter gleich bleibenden Bedingungen (Bortz, Lienert & Boehnke, 1990) und gibt alle zufälligen Fehlerquellen der Datengewinnung, der Datenverarbeitung und der Ablesung oder Bewertung (Bortz, Lienert und Boehnke, 1990) an. Hierfür werden in der Regel die Retest-Reliabilität und die Übereinstimmung zwischen den „Testteilen“ (interne Konsistenz, Testhalbierung, Paralleltest) herangezogen.

Die **Validität** ist die Genauigkeit, mit der ein Test das Persönlichkeitsmerkmal oder die Verhaltensweise, das oder die gemessen oder vorhergesagt werden soll, tatsächlich misst oder vorhersagt (Lienert & Raatz, 1994).

2.2.1 Wechselwirkungen zwischen den Gütekriterien

Da Objektivität eine Voraussetzung für Reliabilität und Reliabilität eine Voraussetzung für Validität ist, kann die Reliabilität nicht höher sein als die Objektivität und die Validität nicht höher als die Reliabilität und die Objektivität (Lienert & Raatz, 1994). Eine wichtige Voraussetzung von validen Entscheidungen auf der Grundlage von Interviewdaten ist deren Objektivität und Reliabilität..

Ein psychologisch-diagnostisches Interview mit einer hohen kriterienbezogenen Validität muss zwangsläufig auch eine hohe Objektivität und Reliabilität besitzen. Eine hohe kriterienbezogene Validität ist eine Folge hoher Objektivität und Reliabilität. Somit entbindet eine hohe kriterienbezogene Validität von der Überprüfung der übrigen Gütekriterien (Lienert & Raatz, 1994).



Abbildung 1: Wechselwirkungen bei den Testgütekriterien in Anlehnung an Lienert und Raatz (1994)

Nach Michel und Conrad (1982) hat die Standardisierung testdiagnostischer Phasen entscheidenden Einfluss auf die Testgütekriterien. Dabei unterscheiden sie zwischen den Phasen: Provokation, Registrierung, Auswertung und Interpretation. Im psychologisch-diagnostischen Interview werden also die Antworten zur Erfassung der Persönlichkeitsmerkmale durch die Fragen provoziert, die Registrierung der Antworten kann in Form von Mitschriften, Kassetten- oder Videoaufnahmen erfolgen, für die Auswertung werden die Informationen den einzelnen Anforderungen bzw. psychologischen Fragen zugeordnet, und die Interpretation reicht von freien Formen bis hin zur Orientierung an vorformulierten Antwortskalen.

Die gezielten Strukturierungsmaßnahmen sowohl des Einstellungsinterviews als auch des klinisch-diagnostischen Interviews führten in den vergangenen Dekaden zur erheblichen Verbesserung der Testgütekriterien dieser Interviewformen. Das Ziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, zunächst auf der Grundlage der Testgütekriterien von ausgewählten Einstellungsinterviews und dem M-CIDI, als Beispiel für das klinisch-diagnostische klassifikatorische Interview, Bedingungen zu identifizieren, die zu valideren Interviewergebnissen führen. Anschließend sollen, auch unter Berücksichtigung der Forderungen aus der DIN 33430, Anforderungen an die Planung, Durchführung und Auswertung psychologisch-diagnostischer Interviews allgemein abgeleitet und systematisch zusammengetragen werden.

2.2.2 Empirische Befunde zur Objektivität am Beispiel des Einstellungsinterviews

In der nachfolgenden Tabelle 1 sind Ergebnisse zur Beurteilerübereinstimmung (Interrater-Reliabilität) als Maß für die Objektivität von Einstellungsinterviews dargestellt.

Tabelle 1: Ergebnisse von Studien zur Interrater-Reliabilität von Einstellungsinterviews

| Anwendungsgebiete und Autoren | Anzahl der Koeffizienten bzw. Studien | Interrater-Reliabilität | |
|--|---------------------------------------|-------------------------|------------|
| | | r_{tt} | Median |
| Conway, Jako & Goodman (1995) metaanalytische Studie | 111 | .70 | k. A. |
| Trost (1996) 13 neuere Einzelstudien bis 1970 davon 9 neuere Studien seit 1970 | 29 9 | .30-.98 .76-.96 | .82 .84 |
| Latham (1989) Situational Interview | 6 | .76-.96 | .84 |
| Janz (1989) Patterned Behavior Description Interview | k. A. | .46 | k. A. |
| Schuler (2002) Multimodales Interview | k. A. | .71-.92 | k. A. |

Anmerkung: k. A. keine Angaben

Die Interrater-Reliabilitäten in Studien ab 1980 zum Einstellungsinterview zeigen, dass die Kennwerte im Bereich von .70 bis .96 liegen (Conway, Jako & Goodman, 1995; Trost, 1996; Schuler, 2002). Zu den Interviewansätzen, die eine zufriedenstellende Interrater-Reliabilität erzielen, gehören das Situational Interview (Latham, 1989) und das Multimodale Interview (Schuler, 2002). Eine Ausnahme stellt in diesem Zusammenhang der Kennwert für das Patterned Behavior Description Interview dar, das mit .46 (Janz, 1986) im mittleren Bereich liegt. In der zusammenfassenden Betrachtung gibt Trost (1996) für Studien bis 1970 Kennwerte von .30 bis .98 und für Studien jüngerer Datums Kennwerte zwischen .76 und .96 an. Die geringe Schwankungsbereite der Objektivität aus Studien jüngerer Datums kann als Indikator für die Verbesserungen des Einstellungsinterviews gedeutet werden.

2.2.3 Empirische Befunde zur Reliabilität am Beispiel des Einstellungsinterviews und des M-CIDI

Die Übereinstimmung der Ergebnisse mehrerer Gespräche, die derselbe Interviewer mit denselben Personen in einem bestimmten zeitlichen Abstand führt und auswertet, bezeichnet man als die Retest-Reliabilität (Intrarater-Reliabilität) des Interviews (Troost, 1996).

Die interne Konsistenz ist das Maß eines diagnostischen Verfahrens für seine Homogenität, d.h. inwieweit die Fragen, die zur Erfassung eines bestimmten Konstruktes eingesetzt werden, tatsächlich dieses Konstrukt erfassen. Hierbei wird die mittlere Korrelation aller Items untereinander bestimmt.

In der Tabelle 2 sind die Ergebnisse von Studien zur Reliabilität von Einstellungsinterviews und des M-CIDI dargestellt.

Tabelle 2: Ergebnisse von Studien zur Reliabilität von Einstellungsinterviews und des M-CIDI

| Anwendungsgebiete und Autoren | ohne Angaben der Reliabilität | |
|--|-------------------------------|----------------------------------|
| | r | Median |
| Wiesner & Cronshaw (1988) metaanalytische Studie <ul style="list-style-type: none"> ▪ Interviewstruktur: unstrukturiert .61 <li style="padding-left: 20px;">strukturiert .82 ▪ Interviewart: Einzelinterview .78 <li style="padding-left: 20px;">Boardinterview .85 | | k. A. k. A. k. A. k. A. |
| McDaniel, Whetzel, Schmidt & Maurer (1994) metaanalytische Studie <ul style="list-style-type: none"> ▪ psychologische Interviews .73 ▪ anforderungsbezogen unstrukturierte Interviews .68 ▪ anforderungsbezogen strukturierte Interviews .83 | | .74 .78 .89 |
| | Retest-Reliabilität | |
| | r _{tt} | Median |
| Trost (1996) Einzelstudien zum Einstellungsinterview | .60 | k. A. |
| Latham (1989) Situational Interview | .04 | k. A. |
| Orpen (1985) Patterned Behavior Description Interview | .72 | k. A. |
| Wittchen, Lachner, Wunderlich & Pfister (1998) M-CIDI | .45-1.00 | .77 |
| | Interne Konsistenz | |
| | r _{tt} | Median |
| Conway, Jako & Goodman (1995) metaanalytische Studie | .39 | k. A. |
| Latham (1989) Situational Interview | .61-.78 | .71 |
| Schuler (2002) Multimodales Interview | .82-.87 | .38 |
| Wittchen & Pfister (1997) CIDI | .67-.99 | .94 |

Anmerkung: k. A. keine Angaben

Die Ergebnisse der von Wiesner und Cronshaw (1988) durchgeführten Metaanalyse machen deutlich, dass strukturierte Interviews eine höhere Reliabilität erzielen als unstrukturierte (.82 vs. .61). Vergleichbare Ergebnisse gingen aus der von McDaniel, Whetzel, Schmidt und Maurer (1994) durchgeführten Metaanalyse hervor, die zeigen konnte, dass anforderungsbezogen strukturierte Interviews bessere Reliabilitäten erreichen als anforderungsbezogen unstrukturierte Interviews (.83 bzw. .68). Die Reliabilität von Boardinterviews und Einzelinterviews kann als annähernd gleich betrachtet werden (.85 bzw. .78; Wiesner & Cronshaw, 1988).

Da die Bestimmung der Retest-Reliabilität des Interviews insgesamt sehr aufwendig ist, gibt es hierzu wenige Untersuchungen. So schätzt Trost (1996) in seinem Übersichtsartikel die mittlere Intrarater-Reliabilität (Retest-Reliabilität) für das psychologisch-diagnostische Interview auf .60. In Übereinstimmung zu dieser Schätzung erreicht das Patterned Behavior Description Interview eine Retest-Reliabilität in Höhe von .72 (Orpen, 1985). Für das Klinische Interview M-CIDI werden Retest-Reliabilitäten zwischen .45 und 1.00 angegeben (Wittchen, Lachner, Wunderlich & Pfister, 1998).

Die interne Konsistenz des Interviews in den verschiedenen Anwendungsgebieten bewegt sich zwischen .39 und .84 (Conway, Jako & Goodman, 1995; Latham, 1989; Schuler, 2002). Die höchsten Werte für die interne Konsistenz erzielten das „Situational Interview“ (.61 bis .78) und das „Multimodale Interview“ (.58 bis .87). Bei beiden Interviews handelt es sich um strukturierte Interviews, die anforderungsbezogen zur Erhebung quantitativer Informationen geplant, durchgeführt und ausgewertet werden. Die für das M-CIDI ermittelten Werte liegen zwischen .67 und .99 (Wittchen et al. 1997) und können ebenfalls als zufrieden stellend beurteilt werden.

Die Reliabilitätsergebnisse aus den Metaanalysen zu strukturierten und anforderungsbezogen gestalteten Einstellungsinterviews liegen bei .82. Übereinstimmend dazu reichen die Kennwerte zur Retestreliabilität und zur internen Konsistenz sowohl der exemplarisch ausgewählten Einstellungsinterviews als auch für das M-CIDI, von .39 bis 1. Zusammenfassend können diese Ergebnisse als zufrieden stellend beurteilt werden, auch wenn die Retestreliabilität tendenziell schlechter ausfällt als die interne Konsistenz. Eine Ausnahme stellt in diesem Zusammenhang die Retestreliabilität für das Situational Interview dar.

2.2.4 Empirische Befunde zur Validität am Beispiel des Einstellungsinterview

2.2.4.1 Empirische Befunde zur kriterienbezogenen Validität exemplarisch für das Einstellungsinterview

Bei der kriterienbezogenen Validität wird die Korrelation z.B. zwischen dem Interviewergebnis eines Bewerbers mit dem Außenkriterium „Berufserfolg“ bestimmt, das unabhängig vom Interview erhoben wird (Lienert, 1994). Dabei wird die Höhe des Validitätskoeffizienten im Wesentlichen von drei Faktoren beeinflusst (Lienert & Raatz, 1994): Erstens von der Zugänglichkeit des Merkmals, was durch den Test und das Kriterium gemeinsam gemessen wird, zweitens von der Reliabilität des Tests und drittens von der Reliabilität des Kriteriums. Je größer die Gemeinsamkeit des von Test und Kriterium erfassten Merkmalsanteils ist, desto größer ist die kriteriumsbezogene Validität eines Tests. Andererseits ist diese umso geringer, je geringer die Reliabilitätskoeffizienten ausfallen.

Bei der kriterienbezogenen Validität unterscheidet man zwischen der prädiktiven und der konkurrenten Validität. Während bei der konkurrenten Validität das Kriterium und der Prädiktor etwa zeitgleich erhoben werden, ist bei der prädiktiven Validität die Erhebung des Kriteriums die des Prädiktors zeitlich nachgeschaltet.

In Tabelle 3 sind die empirischen Befunde zur kriterienbezogenen, d.h. zur prädiktiven und konkurrenten Validität des Einstellungsinterviews dargestellt.

Die viel zitierte Metaanalyse von Hunter & Hunter (1984), in der für das Einstellungsinterview eine prädiktive Validität in Höhe von .08 bis .23 festgestellt wurde, löste eine große Untersuchungswelle aus, bei der mögliche Einflussfaktoren auf die Interviewvalidität genauer untersucht wurden. Dabei wurden strukturierte unstrukturierten, anforderungsbezogene nicht anforderungsbezogenen und Einzelinterviews Boardinterviews gegenüber gestellt.

In verschiedenen Metaanalysen (Wiesner & Cronshaw, 1988; McDaniel et al, 1994; Huffcutt & Arthur, 1994) und Einzeluntersuchungen (Orpen, 1985; Schuler, 1991, Stahl, 1995b; Schuler, 2002) konnte gezeigt werden, dass strukturierte Interviews (von .44 bis .62) valider sind als unstrukturierte (von .31 bis .33). Etwas differenzierter befassten sich Huffcutt und Arthur (1994) mit der Frage der Strukturierung und bildeten vier Kategorien, in die sie die Interviewstudien einteilten. Dabei betrachteten sie, inwieweit die Fragen ausformuliert sind und die Auswertung der Interviewinformationen strukturiert erfolgt. Der Strukturierungsgrad nahm von der Kategorie 1 bis 3 sukzessive zu. In die erste Kategorie wurden Studien aufge-

nommen, bei denen die Frageformulierung und die Auswertung der Antworten unstrukturiert waren, während in die vierte Kategorie Studien aufgenommen wurden, die hinsichtlich Fragen und Antwortformulierungen vollständig standardisiert waren. Die differenzierte Betrachtung zeigt, dass die Validität des Einstellungsinterviews bei Stufe eins und zwei bei .20 bzw. .35 liegt, um bei Strukturierungsgrad drei sprunghaft auf .56 anzusteigen, um dann auf Stufe vier unverändert zu bleiben (.57). Dies ist ein überzeugender empirischer Beweis dafür, dass die Flexibilität von psychologisch-diagnostischen Interviews ohne Einschränkung der Validität beibehalten werden kann. Positiv ist in diesem Zusammenhang zu erwähnen, dass die Flexibilität die Akzeptanz für das Verfahren bei Anwendern und Interviewten erheblich beeinflusst.

Tabelle 3: Ergebnisse von Studien zur prädiktiven und konkurrenten Validität von Einstellungsinterviews

| Anwendungsgebiete und Autoren | Anzahl der Koeffizienten bzw. Studien | Prädiktive Validität | |
|--|---------------------------------------|----------------------|------------|
| | | r | korrigiert |
| Hunter & Hunter (1984) metaanalytische Studie | | k. A. | .08-.23 |
| Wiesner & Cronshaw (1988) metaanalytische Studie | | | |
| ▪ alle Interviews | 150 | .26 | .47 |
| ▪ Interviewstruktur: | | | |
| unstrukturiert | 39 | .17 | .31 |
| strukturiert | 48 | .34 | .62 |
| ▪ Interviewart: | | | |
| Einzelinterview | 77 | .25 | .44 |
| Boardinterview | 55 | .25 | .44 |
| ▪ Anforderungsanalyse: | | | |
| formale Job Analyse | | .48 | .87 |
| „Armchair“ Job Analyse | | .35 | .59 |
| unbestimmte Job Analyse | | .31 | .56 |
| McDaniel, Whetzel, Schmidt & Maurer (1994) metaanalytische Studie | | | |
| ▪ alle Interviews | 160 | .20 | .37 |
| ▪ Interviewstruktur: | | | |
| unstrukturiert | 39 | .18 | .33 |
| strukturiert | 106 | .24 | .44 |
| ▪ Interviewart: | | | |
| Einzelinterview | 90 | .24 | .43 |
| Boardinterview | 50 | .17 | .32 |

Fortsetzung Tabelle 3: Ergebnisse von Studien zur prädiktiven und konkurrenten Validität von Einstellungsinterviews

| Anwendungsgebiete und Autoren | Anzahl der Koeffizienten bzw. Studien | Prädiktive Validität | |
|---|---------------------------------------|---|-------------------------------------|
| | | r | korrigiert |
| Huffcutt & Arthur (1994) metaanalytische Studie <ul style="list-style-type: none"> ▪ alle Interviews ▪ Interviewstruktur: <ul style="list-style-type: none"> Kategorie 1 Kategorie 2 Kategorie 3 Kategorie 4 | 114 15 39 27 33 | k. A. k. A. k. A. k. A. k. A. | .37 .20 .37 .56 .57 |
| Huffcutt & Arthur (1994) metaanalytische Studie alle Interviews | 114 | k. A. | .37 |
| McDaniel, Whetzel, Schmidt & Maurer (1994) Latham & Sue-Chan (1999) metaanalytische Studien zum Situational Interview | k. A. | k. A. | .47-.57 |
| Orpen (1985) Einzelstudie zum Patterned Behavior Description Interview | k. A. | k. A. | .56-.72 |
| Anwendungsgebiete und Autoren | Anzahl der Koeffizienten bzw. Studien | Konkurrente Validität | |
| | | r | korrigiert |
| Schuler (2002) Stahl (1995) Einzelstudie zum Multimodalen Interview | k. A. | k. A. | .50-.57 |
| Schuler (1992) Einzelstudie zum Multimodalen Interview | | .12-.33 | .27 |
| Latham (1989) Einzelstudie zum Situational Interview | | .30-.46 | .40 |

Anmerkung: k. A. keine Angaben

Für Interviews, die auf der Grundlage einer Anforderungsanalyse durchgeführt werden, liegen die korrigierten Validitätskennwerte zwischen .56 und .87, wobei die prädiktive Validität für Interviews auf der Basis der formalen Job-Analyse mit .87 am höchsten ist (Wiesner & Cranshaw, 1988). Diese Autoren verglichen verschiedene Formen von Anforderungsanalysen miteinander, nutzten jedoch nicht die Möglichkeit, die Validität von anforderungsbe-

zogenen Interviews mit nicht anforderungsbezogenen Interviews zu vergleichen. Daher liegt die Vermutung nahe, dass die Untersuchungen, die in dieser Metaanalyse berücksichtigt wurden, alle auf einer Anforderungsanalyse beruhen. Das würde die insgesamt höheren Validitätskennwerte dieser Metaanalyse erklären.

In der zusammenfassenden Betrachtung der Literatur wird deutlich, dass die Ergebnisse hinsichtlich der prädiktiven Validität zum Vergleich zwischen Einzel- und Boardinterviews unterschiedlich sind. Während Wiesner und Cronshaw (1988) in ihrer Metaanalyse keinen Unterschied fanden (.44 vs. .44), waren in der Metaanalyse von McDaniel et al. (1994) die Einzelinterviews den Boardinterviews überlegen (.43 vs. .32).

2.2.4.2 Inhaltliche bzw. Kontentvalidität von psychologisch-diagnostischen Interviews

Wenn Aufgaben oder Beobachtungen repräsentativ für alle möglichen Aufgaben oder Beobachtungen des interessierenden Eignungsmerkmals sind, dann wird von Inhaltsvalidität gesprochen. In diesem Zusammenhang ist es günstig, offene und geschlossene Eignungsmerkmale zu unterscheiden. Geschlossene Eignungsmerkmale beinhalten eine klar begrenzte Anzahl von möglichen Aufgaben oder Beobachtungen wie z.B. bei der theoretischen Fahr-eignungsprüfung, die mit Hilfe einer repräsentativen Auswahl von Fragen das Wissen zu Verkehrsregeln erfasst. Offene Gegenstandsbereiche beinhalten unendlich viele Aufgaben oder Beobachtungen, wie z.B. Persönlichkeitsmerkmale (Offenheit für neue Erfahrungen). Trotzdem ist es wichtig, auch für offene Gegenstandsbereiche die Inhaltsvalidität der Aufgaben oder Beobachtungen durch Expertenbefragungen zu sichern. Möglichkeiten, eine repräsentative Aufgabenmenge zu ermitteln, bestehen darin, Experten zu befragen, verfügbare Verfahren zu analysieren und/oder empirisch geprüfte Theorien zum Gegenstandsbereich zu verwenden.

Für Klauer (1987) ist ein Test dann inhaltsvalide, wenn dieser die Gesamtheit einer Menge von Aufgaben enthält oder repräsentiert. Hingegen hält Schmidt-Atzert (2004) alleine die Verwendung mehrerer Indikatoren für ein Eignungsmerkmal ausreichend, um zu einer Erhöhung der Inhaltsvalidität beizutragen. Inhaltliche Validität wird einem Test in der Regel durch ein Rating von Experten als „Konsens von Kundigen“ zugebilligt (Lienert & Raatz, 1994).

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung soll ein kontentvalider Kenntnistest zur Beurteilung der Qualität von psychologisch-diagnostischen Interviews entwickelt werden. Da es sich bei diesem Thema um einen offenen Gegenstandsbereich handelt, kann es theoretisch unendlich viele Aufgaben oder Beobachtungen beinhalten. Die Analyse der Interviewliteratur sowie die Befragung von Interviewexperten stellen einen geeigneten Zugang dar, um eine repräsentative Aufgabenmenge für den Wissenstest abzuleiten.

2.2.5 Zusammenfassende Schlussfolgerungen

Aus der Betrachtung der empirischen Ergebnisse zur Objektivität, Reliabilität und Validität des Einstellungsinterviews und des M-CIDI wird deutlich, dass strukturierte Interviews objektiver, reliabler und valider sind als unstrukturierte. Die anforderungsbezogene Gestaltung eines Interviews wirkt sich ebenfalls günstig auf die Testgütekriterien aus. Die empirischen Ergebnisse zu der Interviewart sind widersprüchlich, weil unklar bleibt, ob Einzel- oder Boardinterviews zu valideren Daten führen. Da sowohl die anforderungsbezogene als auch die strukturierte Vorgehensweise sehr unterschiedlich aussehen können, ist eine differenziertere Betrachtung dieser Faktoren notwendig. Mit dieser Betrachtung beschäftigt sich das nächste Kapitel. Hierzu werden das „Situational Interview“, das „Behavior Description Interview“ und das „Multimodale Interview“ genauer betrachtet. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Interviewsysteme die Ansprüche der anforderungsbezogenen und strukturierten Gestaltung erfüllen. Allerdings handelt es sich bei diesen zwei Merkmalen um sehr grobe Kriterien, die eine differenzierte Ableitung der relevanten Anforderungen nicht zulassen.

2.3 Beispiele valider Interviewsysteme

Um Hinweise zur effektiven Gestaltung und zur zutreffenden Beurteilung von Interviews zu erhalten, ist es Ziel der nachfolgenden Betrachtung, die Interviewsysteme genauer zu analysieren, um daraus konkrete und verhaltensbeschreibende Anforderungen zur Planung, Durchführung und Auswertung eines psychologisch-diagnostischen Interviews abzuleiten. Zu diesem Zweck werden die drei Einstellungsinterviews in ihren wesentlichen Zügen dargestellt und anschließend auf der Grundlage von Kriterien, die aus der Interviewliteratur abgeleitet sind, verglichen. Auf diese Weise können Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verschiedenen Interviewansätze verdeutlicht werden.

2.3.1 Behavior Description Interview (BDI)

Dieser Ansatz geht von der zentralen Annahme aus, dass künftiges Verhalten am besten über die Kenntnis vergangenen Verhaltens vorhergesagt werden kann. Deshalb ist es das Ziel, den Bewerber zu Situationen aus seiner Vergangenheit zu befragen, um Verhaltensweisen zu erfassen, die eine hohe Ähnlichkeit zu den stellenbezogenen Anforderungen haben.

Charakteristisch für das Behavior Description Interview sind folgende fünf Schritte (Janz, Hellervik & Gilmore, 1986):

- 1) das Interview strukturieren,
- 2) stellenbezogene Anforderungen ermitteln,
- 3) Interviewfragen auf der Grundlage einer Verhaltensanalyse formulieren,
- 4) während des Interviews Notizen machen und
- 5) Bewerber hinsichtlich stellenbezogener Anforderungen beurteilen.

Es wird davon ausgegangen, dass ein Verhalten, welches in der Vergangenheit schon einmal gezeigt wurde, unter gleichen situativen Bedingungen mit einer hohen Wahrscheinlichkeit wieder auftreten wird. Mit diesem Ansatz wird in der Regel das typische Verhalten erfasst.

Die Grundlage für die normorientierte Beurteilung sollten die Interviewnotizen und die stellenbezogenen Anforderungen bilden. Dabei wird die Position jedes Bewerbers im Vergleich zur Bewerbergruppe bestimmt. Die Eignungsbeurteilung des Bewerbers erfolgt auf der Grundlage der Einzelbeurteilungen.

Umfangreiche Informationen zum konkreten Vorgehen beim Behavior Description Interview findet man bei Janz, Hellervik und Gilmore (1986) oder unter der Bezeichnung Patterned Behavior Description Interview bei Janz (1989).

2.3.2 Situational Interview (SI)

Das Situational Interview ist ein Einstellungsinterview, das auf Latham, Saari, Purcell und Campion (1980) zurückgeht. Diesem Ansatz liegt die Annahme zugrunde, dass Ziele das Verhalten determinieren und deshalb die Ziele bezüglich der relevanten Anforderungen erfasst werden. Aus diesem Grunde werden dem Bewerber Situationen der künftigen Stelle vorgegeben und der Bewerber wird gefragt, wie er sich in so einer Situation verhalten würde. Zur Veranschaulichung des Konzepts werden die wichtigen Schritte zur Planung, Durchführung und Auswertung eines Situational Interviews nach Latham (1989) dargestellt:

- Durchführung einer Anforderungsanalyse mittels Critical Incident Technique (Flanagan, 1954).
- Umformulierung jedes kritischen Ereignisses in eine „Was würden Sie tun, wenn ...?“ Frage. Bei diesen Situationen sollen die Bewerber sich zwischen zwei Alternativen entscheiden. Jede Alternative hat Vorteile wie auch Nachteile, die gegeneinander abgewogen werden müssen, um zu einer ausgewogenen Entscheidung zu gelangen. Diese Vorgehensweise schützt vor sozial erwünschten Antworten, weil die Bewerber so sehr mit dem Abwägen der einzelnen Alternativen beschäftigt sind, dass sie kaum noch Kapazitäten frei haben, um sich sozial erwünscht darzustellen.
- Überprüfung der Fragen auf Vollständigkeit, ob sie das Material aus der Anforderungsanalyse und die Zusammenfassung im Beurteilungsinstrument adäquat wiedergeben.
- Erste Erprobung der Fragen, um jene zu streichen, deren Beantwortung eine Differenzierung zwischen den Bewerbern nicht zulässt oder bei denen die Interviewer-Übereinstimmung gering ist.
- Entwicklung von verhaltensbeschreibenden Ankern für die einzelnen Beurteilungsstufen, z.B. was eine gute (5), akzeptable (3) oder unzureichende (1) Antwort auf jede Frage darstellt. Diese Beschreibungen sind eine wichtige Voraussetzung für objektive und somit auch für valide Urteile.

Bei diesem Interviewansatz wird ein Interviewleitfaden verwendet, der neben einer Einleitung eine Aneinanderreihung von 20 bis 30 situativen Fragen enthält, die zusammen so funktionieren wie die Items eines Tests. Sie quantifizieren die Eignung eines Kandidaten.

„Schlechte Antworten“ können durch „gute“ kompensiert werden.

2.3.3 Multimodales Interview (MMI)

Zentrale Idee dieses Ansatzes ist es, mehrere Methoden miteinander zu kombinieren. So werden nicht nur Aspekte, die beispielsweise beim BDI und SI eine Rolle spielen, verwendet, sondern darüber hinaus auch Komponenten eingebaut, die sich bei Assessment Centern bewährt haben. Der Ablauf des Interviews erfolgt in acht Schritten:

1. Zu **Gesprächsbeginn** wird durch ein kurzes informelles Gespräch von der Begrüßung in das Interview übergeleitet, mit dem Ziel, eine möglichst offene und freundlich gestimmte Begegnung zu erzielen.

2. Bei der **Selbstvorstellung** des Bewerbers in freier Form geht es um seine Ausbildung oder er berichtet von seinen beruflichen Erfahrungen.
3. Im **freien Gesprächsteil** werden dem Bewerber Fragen gestellt, die nach der Selbstdarstellung des Bewerbers und der Analyse der Bewerbungsunterlagen offen geblieben sind. Die Frageform ist überwiegend offen, da weder Anzahl noch Formulierung der Fragen festgeschrieben sind.
4. Im Interviewabschnitt **Berufsinteressen, Berufs- und Organisationsauswahl** werden Fragen zu berufsbezogenen Interessen und zu Motiven und Hintergründen der Berufswahl gestellt, ebenso zu Beweggründen der Bewerbung und des Arbeitgeberwechsels.
5. Alle Anforderungsdimensionen werden mit so genannten **biographiebezogenen Fragen** geprüft. Gegenstand dieser Fragen sind zum einen Eigenschaftskonstrukte und zum anderen bereits gezeigte Verhaltensweisen in eng umrissenen beruflichen Situationen. Die Datengewinnung erfolgt an konkreten Beispielen.
6. **Realistische Tätigkeitsinformationen** heißt, den Bewerber über die Ausbildung oder die Tätigkeit, Anforderungen und das Unternehmen zu informieren, damit dieser realistische Erwartungen an die Tätigkeit aufbauen kann.
7. Die **situativen Fragen** im Multimodalen Interview entsprechen mit geringer Modifikation denen von Latham et al. (1980) und bestehen aus einer knappen Schilderung einer erfolgskritischen Situation und der Frage nach dem Verhalten des Bewerbers in dieser Situation.
8. Im Interviewteil **Gesprächsabschluss** wird den Bewerbern Gelegenheit gegeben, ihrerseits noch Fragen zu stellen und eventuell verbliebene Unklarheiten zu erörtern. Am Ende des Gesprächs stehen die Information über das weitere Vorgehen und organisatorische Fragen.

Während die Informationen aus Schritt eins, sechs und acht nicht explizit beurteilt werden, erfolgt die Beurteilung der Informationen zu Schritt vier summarisch und die Informationen aus Schritt zwei, drei, fünf und sieben werden auf verhaltensverankerten Beurteilungsskalen bewertet.

2.3.4 Zusammenfassende Schlussfolgerungen

In den nachfolgenden Gegenüberstellungen sollen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der kurz vorgestellten Einstellungsinterviews anhand der Kriterien herausgearbeitet werden, um daraus Anforderungen für ein Beurteilungsinstrument abzuleiten. Hierzu werden die Kriterien herangezogen, die aus der Literatur abgeleitet wurden (Campion, Palmer & Campion, 1997) und von denen angenommen wird, dass sie zu validen Interviewdaten führen (Tabelle 4).

Tabelle 4: Kriterien, die zur Verbesserung der Testgütekriterien führen (nach Campion, Palmer, Campion, 1997)

| bezüglich der Inhalte: | BDI | SI | MMI |
|--|------------|-----------|------------|
| Anforderungsanalyse | × | × | × |
| Übertragung der Anforderungen in Interviewfragen | × | × | × |
| explizite Regeln zur Vorgehensweise | – | × | × |
| Hinweise zur Frageformulierung | – | – | × |
| Verwendung eines Leitfadens bzw. gleicher Fragen | × | × | × |
| biographiebezogener Ansatz | × | – | × |
| Simulationsansatz | – | × | × |
| Konstruktansatz | – | – | × |
| Nachfragen | × | – | × |
| Interviewdauer (mindestens 30 Minuten) | × | × | × |
| ergänzende Informationen | × | – | × |
| Verfahrensspezifisches Training | – | – | × |
| ein Interviewer | × | × | × |
| Hinweise zur Durchführung | – | – | × |

| bezüglich der Auswertung: | BDI | SI | MMI |
|--|------------|-----------|------------|
| Trennung von Informationssammlung und Auswertung | × | × | × |
| Beurteilung der einzelnen Antworten oder Verwendung von Einstufungsdimensionen | – | × | × |
| verankerte Einstufungsskalen | – | × | × |
| detaillierte Aufzeichnungen | × | × | × |

Anmerkung: × Kriterium vorhanden; – Kriterium nicht vorhanden

Aus der Übersicht geht deutlich hervor, dass es wichtig ist, die Interviews auf der Grundlage einer Anforderungsanalyse zu planen und diese Anforderungen in Interviewfragen zu übertragen. Sowohl im BDI und SI als auch beim MMI lassen sich explizite Regeln zur Durchführung und Auswertung finden, wobei diese Regeln zur Auswertung beim BDI auf einer globalen Ebene bleiben. Allen drei Ansätzen ist gemeinsam, dass die Themen des Gesprächs durch eine Anforderungsanalyse bestimmt werden. Während im SI diese Themen zu konkreten situativen Fragen formuliert werden, wird beim MMI ein sehr differenzierter Leitfaden erstellt, der neben situativen und biographischen Fragen auch freie Interviewteile enthält. Die Forderung, allen Bewerbern die gleichen Fragen zu stellen, dürfte im SI am ehesten umgesetzt sein.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Interviewansätze sich in ihren Konstruktionsschritten deutlich voneinander unterscheiden. Hinweise zur Frageformulierung lassen sich lediglich beim MMI finden. Während das BDI nur auf der Grundlage des biographiebezogenen Ansatzes und das SI auf der Grundlage des Simulationsansatzes erfolgt, kombiniert das MMI beide Ansätze und geht einen Schritt weiter, indem es auch den Konstruktansatz berücksichtigt. Nachfragen, die nach ihren Konstruktionsprinzipien sowohl im BDI als auch im MMI insbesondere für den freien Interviewteilen Raum haben, dürften bei einer konsequenten Umsetzung des SI nicht gestellt werden. Ein explizites Verbot lässt sich in den bisherigen Veröffentlichungen jedoch nicht finden, so dass davon ausgegangen werden kann, dass Nachfragen bei Unklarheiten sicherlich auch gestellt werden. Lediglich im MMI ist die explizite Klärung von offenen Fragen vorgesehen. Alle drei Ansätze erachten das verfahrensspezifische Training des Interviewers für sinnvoll.

Während es beim BDI lediglich die Empfehlung gibt, die Auswertung an den einzelnen Anforderungen vorzunehmen, gibt es beim SI für jedes kritische Ereignis fünf Beurteilungsstufen, von denen auf jeden Fall die Stufen 5, 3 und 1 explizit beschrieben sein sollten. Die Auswertung von strukturierten MMI-Teilen erfolgt in Analogie zum SI auf verhaltensverantworteten Bewertungsskalen, während die Auswertung der freien Interviewkomponenten in summarischer Form vorgenommen wird.

Die Beurteilungskriterien (Tabelle 4), die von Campion, Palmer und Campion (1997) aus der Literatur abgeleitet wurden, finden sich bei den validen Interviewansätzen im Bereich der Einstellungsinterviews in überwiegender Zahl wieder, so dass diese Kriterien als eine wichtige Grundlage für die Entwicklung eines Beurteilungsinstruments herangezogen werden können.

2.4 Verbesserungsmöglichkeiten des psychologisch-diagnostischen Interviews

Für die schlechten Validitätskennwerte von Einstellungsinterviews wird in der Literatur die fehlende Struktur verantwortlich gemacht (Webster, 1982; Sarges, 1995; Jetter, 2003). Hintergründe könnten folgende Aspekte sein:

- mangelnder Anforderungsbezug der Interviews,
- keine expliziten Hinweise zur Vorgehensweise (Planung, Durchführung, Auswertung),
- keine Trennung von Informationserhebungs- und Auswertungsphase,
- fehlender Leitfaden,
- ungünstige Frageformulierungen,
- fehlende Angaben, zur Auswertung verbaler Informationen,
- keine detaillierte Aufzeichnung und
- fehlende Möglichkeiten, aus eigenen Fehlern zu lernen.

Diese Fehler in der Planung, Durchführung und Auswertung von psychologisch-diagnostischen Interviews können zu Fehlern in der Urteilsbildung führen, die in niedrigen Validitätskennwerten ihren Ausdruck finden. Die Fehlerurteile sind u.a. eine Folge von Verzerrungen im Speichern, Abrufen und Interpretieren von Informationen und sind auf Gedächtnisprobleme, Erinnerungsfehler, mangelnde Sorgfalt oder Unaufmerksamkeit zurückzuführen. Diesen Fehlerquellen unterliegt nicht nur der Interviewer, sondern auch der Interviewte in Folge der komplexen Anforderungen der Interviewsituation. Hinzu kommt das Problem, dass die Interviewten im Interview häufig Auskunft zum eigenen Verhalten geben, was eine hohe Selbstbeobachtung voraussetzt, die jedoch bei den Menschen unterschiedlich gut ausgeprägt ist. Da der Interviewte über keine systematische Beobachterschulung verfügt, können die Unterschiede in der Selbstbeobachtung zu verschiedenen Fehlern im Interview führen. Eine weit verbreitete Ursache für Fehlerurteile liegt in der Tendenz zur konsistenten Darstellung von Informationen, die den Speicherungs- und Abrufprozess bei dem Interviewten oder Speicherung, Abruf und Interpretation bei dem Interviewten betreffen kann. Implizite Persönlichkeitstheorien, Anker- und Haloefekt sind weitere Quellen für Beurteilungsfehler. Darüber hinaus können verschiedene Tendenzen zu Verzerrungen im Interviewprozess führen. Dazu gehören die Tendenz zu sozial zureichenden Antworten (social desira-

bility), Tendenzen zur unkritischen Zustimmung oder Ablehnung, Tendenz zu extremen Beurteilungen oder die Tendenz zur Mitte.

Die anforderungsbezogene und strukturierte Vorgehensweise führt zu einer erheblichen Reduzierung der oben genannten Fehler, wie dieses beispielsweise aus den Validitätskennwerten zum Einstellungsinterview deutlich geworden ist. Ausgehend von den in der Interviewliteratur berichteten Fehlern (Triebe, 1976; Webster, 1982; Sarges, 1995) und den Strukturierungsmaßnahmen für das Einstellungsinterview, die zur Verbesserung der Validität von Einstellungsinterviews in der Literatur vorgeschlagen werden (Campion, Palmer & Campion, 1997; Schuler & Funke, 1989a), lassen die nachfolgend aufgeführten Maßnahmen zur Strukturierung von psychologisch-diagnostischen Interviews erhebliche Verbesserungen erwarten:

- 1) anforderungsbezogene Gestaltung von Interviews bzw. des Kenntnistests zur Beurteilung von psychologisch-diagnostischen Interviews, z.B. mit Hilfe der Checklisten der Entscheidungsorientierten Diagnostik;
- 2) Rahmenbedingungen für eine eindeutige Kommunikation im psychologisch-diagnostischen Interview (Hamburger Verständlichkeitsmodell und Empfehlungen zur Frageformulierung);
- 3) Verbesserung der Interviewerkompetenzen durch Feedback und
- 4) das Entscheidungsorientierte Gespräch als Modulsystem, das unter Beachtung von validen Regelsystemen Checklisten für die strukturierte Planung, Durchführung und Auswertung von psychologisch-diagnostischen Interviews zur Verfügung stellt (Westhoff & Kluck, 2003).

2.4.1 Anforderungsbezogene Gestaltung des Interviews

Entsprechend einer weit verbreiteten Aussage aus der Lernzieldebatte, die besagt „Wer nicht genau weiß, wohin er will, darf sich nicht wundern, dass er falsch ankommt“, führen fehlende Ziele im psychologisch-diagnostischen Interview zu falschen Ergebnissen. Wiener und Schneidermann (1974, zitiert in Schuler, 2002) konnten zeigen, dass die Ausstattung der Interviewer mit Stellenbeschreibungen dazu führte, dass diese vermehrt tätigkeitsrelevante Informationen erhoben. Deshalb führt die Beurteilung eines psychologisch-diagnostischen Interviews mittels eines konstruktvaliden Kenntnistests, der eine repräsentative Teilmenge aus einer definierten Itempopulation enthält, dazu, die Stärken und Schwächen zutreffender

auf den relevanten Anforderungen zu identifizieren. Zu der repräsentativen Teilmenge gehören auch die Inhalte, die im Interview erhoben werden sollen. Das geschieht in der Regel durch eine Anforderungsanalyse, die ein wichtiger Prädiktor nicht nur für die Objektivität und Reliabilität, sondern auch für die Validität des Interviews ist (Conway, Jako & Goodman, 1995).

Die Anforderungsanalyse im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit erfüllt zwei Funktionen: Einerseits erlaubt sie, eine diagnostischen Fragestellung in sinnvolle Teilfragen zu unterteilen und andererseits dient sie dazu, die Anforderungen für die Planung, Durchführung und Auswertung von psychologisch-diagnostischen Interviews abzuleiten. Deshalb wird die Methode „Critical Incident Technique“ (Flanagan, 1954) zur Sammlung erfolgskritischer Ereignisse nachfolgend etwas genauer erläutert. Im Anwendungsbereich der Einstellungsinterviews werden häufig auf der Grundlage dieser Ereignisse Anforderungsanalysen erstellt, weil diese Ereignisse leistungsstarke von leistungsschwachen Stelleninhabern gut unterscheiden. Wie in Abbildung 2 dargestellt, werden durch mündliche oder schriftliche Befragung von Stelleninhabern und Vorgesetzten typische Situationen gesammelt, in denen sich leistungsstarke von den leistungsschwachen Stelleninhabern dadurch unterscheiden, dass sie in diesen Situationen effektives Verhalten zeigen.

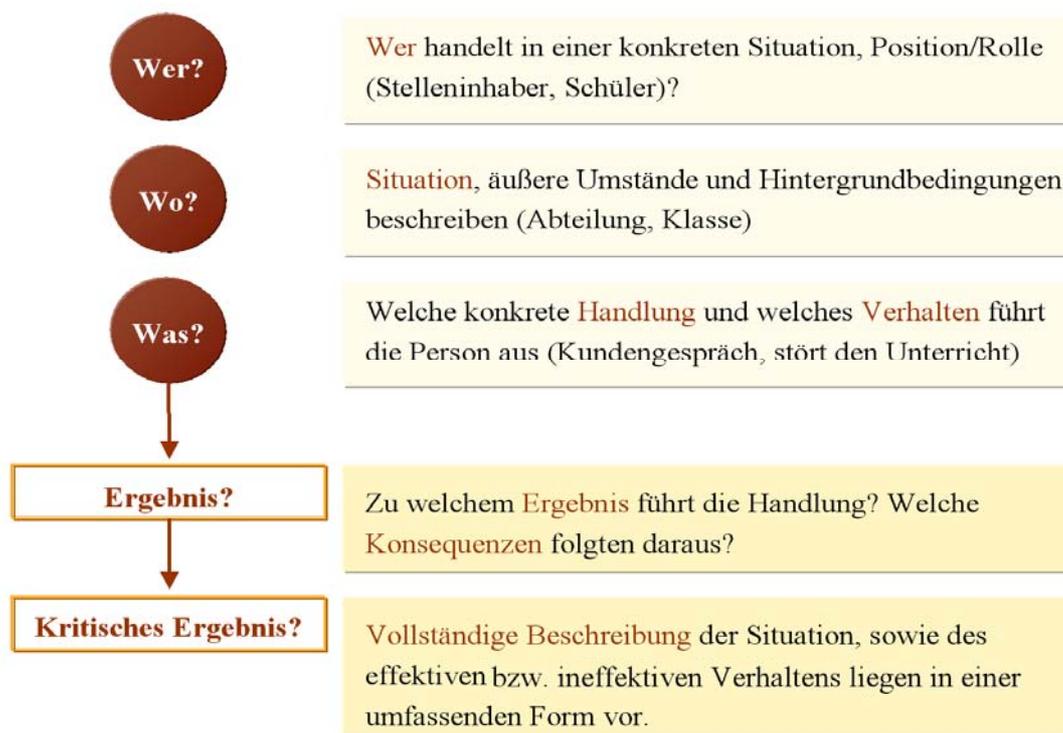


Abbildung 2: Arbeitsschritte der Critical Incident Technique zur Sammlung erfolgskritischer Ereignisse

Ein kritisches Ereignis liegt dann vor, wenn Informationen zur handelnden Person, zur Situation, zu dem, was die Person in dieser konkreten Situation macht sowie zu den Konsequenzen der Verhaltensweise durch mündliche oder schriftliche Befragung gesammelt werden. Wichtig dabei ist es, dass die Befragten diese Situationen selbst erlebt oder beobachtet haben. Wie man von diesen typischen Situationen zu den konkreten Anforderungen gelangt, kann der Abbildung 2 entnommen werden.

Bei der Anforderungsanalyse lassen sich die drei Phasen in die qualitative, die Übergangs- und die quantitative Phase unterteilen. Während in der qualitativen Phase die verfügbaren Informationsquellen ausgewertet und notwendige Informationen gesammelt werden, werden in der Übergangsphase ein vorläufiges Anforderungsprofil erstellt und in der quantitativen Phase Vorgesetzten und Arbeitsplatzinhabern zur Beurteilung vorgelegt. Auf Grundlage der Beurteilungen wird das endgültige Anforderungsprofil formuliert.

Für die Ableitung der Anforderungen für das psychologisch-diagnostische Interview sollen in der qualitativen Phase durch systematische Auswertung der Interviewliteratur sowie Befragung von Interviewexperten relevante Informationen zur Planung, Durchführung sowie Auswertung von psychologisch-diagnostischen Interviews gesammelt werden. In der Übergangsphase soll auf der Grundlage dieser Informationen eine Vorversion eines Anforderungsprofils für die drei Phasen eines psychologisch-diagnostischen Interviews zusammengestellt und zur Überprüfung den Interviewexperten vorgelegt werden. In der dritten und letzten Phase wird auf der Grundlage der Rückmeldungen der Interviewexperten eine Endversion eines Anforderungsprofils erstellt.

Obwohl es im Bereich der pädagogischen, klinischen und forensischen Psychologie im Allgemeinen unüblich ist, von Anforderungen zu sprechen, schlagen Westhoff und Kluck (2003) vor, diesen Begriff allgemein zu verstehen und in den verschiedenen Anwendungsbereichen zu verwenden.

Aus der bisherigen Betrachtung wird zwar deutlich, dass die Erstellung eines Anforderungsprofils auch für die Einzelfalldiagnostik sehr wichtig ist, aber unter Berücksichtigung von Kosten-Nutzen Überlegungen die Verwendung der „Critical Incident Technique“ nicht empfohlen werden kann. Gleichzeitig ist die Bearbeitung einer Fragestellung ohne Anforder-

rungsanalyse ein gravierender Fehler, der mit starken Einschränkungen der Validitätskennwerte einhergeht. Eine geeignete kostengünstige Alternative sowohl zur Erstellung einer Anforderungsanalyse, aber auch zur Planung, Durchführung und Auswertung von psychologisch-diagnostischen Interviews stellt das Konzept der Entscheidungsorientierten Diagnostik dar (Westhoff & Kluck, 2003), das auf der Grundlage einer Verhaltensgleichung umfangreiche Checklisten zur Verfügung stellt. Zur besseren Veranschaulichung ist die Checkliste zu kognitiven Variablen exemplarisch in Abbildung 3 dargestellt. Bei der Entwicklung des Anforderungsprofils für psychologisch-diagnostische Interviews werden die Checklisten verwendet, um sicher zu stellen, dass keine wesentlichen Aspekte übersehen werden. Der Diagnostiker kann mit Hilfe der Checklisten die zur Bearbeitung der diagnostischen Fragestellung relevanten Aspekte auswählen und zu einem Anforderungsprofil zusammenstellen.

| Checkliste: Auswahl von kognitiven Variablen | |
|---|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> allgemeine Intelligenz? | <input checked="" type="checkbox"/> auslösende Bedingungen? |
| <input checked="" type="checkbox"/> Intelligenzstruktur? | <input checked="" type="checkbox"/> Kontingenzen? |
| <input checked="" type="checkbox"/> Konzentration? | <input checked="" type="checkbox"/> positive Verstärkungen? |
| <input checked="" type="checkbox"/> Gedächtnis? | <input checked="" type="checkbox"/> negative Verstärkungen? |
| <input checked="" type="checkbox"/> Kreativität? | <input checked="" type="checkbox"/> Bestrafungen? |
| <input checked="" type="checkbox"/> Künstlerische Begabung? | <input checked="" type="checkbox"/> weitere Aspekte des Wahrnehmens? |
| <input checked="" type="checkbox"/> Arbeitsstil? | <input checked="" type="checkbox"/> weitere Aspekte des Lernens? |
| <input checked="" type="checkbox"/> Leistungen in: Schreiben? / Lesen? / Grundrechenarten? | <input checked="" type="checkbox"/> weitere Aspekte des Denkens? |
| <input checked="" type="checkbox"/> Kenntnisse in: Sprachen? / EDV? / Maschinen- schreiben? / Stenographie? / Weitere wichtige Kenntnisse? | |

Abbildung 3: Checkliste Auswahl von kognitiven Variablen (Westhoff & Kluck, 2003)

2.4.2 Rahmenbedingungen für eine eindeutige Kommunikation

In der zwischenmenschlichen Kommunikation stellt die Sprache die häufigste Quelle von Missverständnissen dar. Da Sprachverständnis und Sprachproduktion zu Intelligenzfaktoren gehören und Intelligenz ein in der Bevölkerung normal verteiltes Merkmal ist, spiegelt sich die Normalverteilung in unterschiedlichen Sprachkompetenzen wider, die die erste Quelle von Missverständnissen in der Kommunikation darstellen. Selbst bei Menschen mit durchschnittlicher Intelligenzausprägung kann die Schwankungsbreite für die verbale Intelligenz von unterdurchschnittlich bis überdurchschnittlich reichen. In Folge dieser Unterschiede sind Missverständnisse in der Kommunikation eher die Regel als die Ausnahme. Da die intellektuellen Kompetenzen eine angeborene und eine erworbene Komponente haben, werden die Unterschiede in der Sprachkompetenz mit den Unterschieden in der Ausbildung zweier Gesprächspartner wachsen. Damit sich zwei Menschen eindeutig verstehen, müssten sie zum einen über den gleichen Sprachcode verfügen und zum anderen eine vergleichbare Differenzierung in Sprachverständnis und -ausdruck haben. Diese Ausführungen machen deutlich, wie fehleranfällig Kommunikation ist. Da die Informationssammlung im psychologisch-diagnostischen Interview ausschließlich über mündliche Kommunikation erfolgt, sind Maßnahmen zur Reduzierung dieser Fehler unabdingbar.

2.4.2.1 Hamburger Verständlichkeitskonzept

Das Ziel jedes psychologisch-diagnostischen Interviews ist eine unverzerrte und umfassende Datenerhebung. Ansatzpunkte, wie die Kommunikationssituation eindeutiger gestaltet werden kann, liefert das „Hamburger Verständlichkeitskonzept“ von Langer, Schulz von Thun und Tausch (1981). Dieses Modell enthält vier Aspekte:

- 1) Einfachheit vs. Kompliziertheit;
- 2) Gliederung/ Ordnung vs. Unübersichtlichkeit;
- 3) Kürze, Prägnanz vs. Weitschweifigkeit;
- 4) zusätzliche Stimulanz.

Nachfolgend sollen diese Verständlichmacher auf die Interviewsituation übertragen und daraus effektive Maßnahmen sowohl für die Leitfadententwicklung als auch für die Durchführung von Interviews abgeleitet werden. Ziel dabei, ist die Kommunikation möglichst eindeutig, konkret und verständlich zu gestalten.

Einfachheit ist sowohl bei der gesprochenen als auch bei der geschriebenen Sprache ein wichtiger Faktor, damit sich jemand verständlich ausdrücken kann. Um Kommunikation in der Interviewsituation eindeutig zu gestalten, sollte einer der wichtigsten Grundsätze für das psychologisch-diagnostische Interview sein, die Fragen möglichst einfach zu formulieren. Weiterhin sollten sowohl grammatikalisch schwierige Konstruktionen sowie doppelte Verneinung vermieden werden. Darüber hinaus ist es wichtig, sich der Alltagssprache möglichst anzunähern (z.B. Scheuch, 1973; Breakwell, 1992; Newell, 1993). Das kann unter anderem dadurch erreicht werden, dass auf die Verwendung von Fach- und Fremdwörtern verzichtet wird oder diese Begriffe erklärt werden (z.B. Scheuch, 1973; Breakwell, 1992).

Eine Frage sollte immer nur einen Aspekt erfassen (Cannell & Kahn, 1954). Damit kann sichergestellt werden, dass der Interviewte diesen auch wirklich beantwortet. Wenn eine Frage mehr als einen Aspekt enthält, kann es passieren, dass sich sowohl der Interviewte als auch der Interviewer im Gespräch auf einen Aspekt konzentrieren und die restlichen Aspekte vergessen.

Mangelnde Eindeutigkeit von Fragen überfordert den Interviewten, weil ihm die Aufmerksamkeit, die er zur Dekodierung benötigt, bei der Beantwortung der Frage fehlt.

Da die vorausgehenden Fragen die Folgefragen in einen bestimmten Bezugsrahmen setzen, muss bei der Frageformulierung der Kontext, in dem die Frage steht, angemessen berücksichtigt werden (Westhoff & Kluck, 2003). So kann die Frage „Spielt in Ihrer Familie jemand Fußballtoto?“ schon deshalb unterschiedlich verstanden werden, weil „Familie“ ohne erklärenden Zusatz – ob Großfamilie oder Kernfamilie – nicht einheitlich abgegrenzt wird (Scheuch, 1973).

Die Aspekte **Gliederung und Ordnung** betreffen den Aufbau des Gesamttextes. Je länger ein Text ist, desto wichtiger ist es, den Bauplan der Nachricht für den Empfänger sichtbar zu machen. Das kann durch die äußere Übersichtlichkeit (Gliederung) und innere Folgerichtigkeit (Ordnung) am besten erzielt werden.

Zur übersichtlichen Gliederung eines Leitfadens bzw. eines Interviews sollte der typische Aufbau eines psychologisch-diagnostischen Interviews in drei Phasen erfolgen. In der Eröffnungsphase sollten alle relevanten Informationen zu den beteiligten Personen und deren Funktionen sowie zum Ablauf ausgetauscht und ggf. noch offene Fragen geklärt werden. In der zweiten Phase sollten Fragen zu den relevanten Themen gestellt werden. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass die Fragen aufeinander aufbauen und die einzelnen Abschnitte

einen trichterförmigen Aufbau haben. In der dritten Phase sollte das Interview abgeschlossen werden (Westhoff & Kluck, 2003).

Um in der Kommunikation die nötige **Kürze und Prägnanz** zu erreichen und Weitschweifigkeit zu vermeiden, sollten Informationen mit wenigen Worten, kurz und bündig, aufs Wesentliche beschränkt vermittelt werden (Schulz von Thun, 1994). Weitschweifigkeit ist seltener bei gedruckten Texten, sondern vielmehr bei freien Reden zu beobachten, was für jeden Dialog ungünstig ist. Dabei wird jede einfache kleine Botschaft mit zahlreichen Verzierungen und Begleiterklärungen zu einem Referat aufgewertet (Schulz von Thun, 1994). Um Kürze und Prägnanz herzustellen und Weitschweifigkeit zu vermeiden, sollte sowohl im Leitfaden als auch im Interview geprüft werden, ob die Fragen zur Beantwortung der diagnostischen Fragestellung notwendig sind. Weiterhin sollten sich die Fragen auf konkretes Verhalten beziehen und die Formulierung möglichst kurzer und zutreffender Fragen ist ebenfalls von großem Vorteil (Westhoff & Kluck, 2003).

Stimulanz vs. keine Stimulanz ist ein Sammelbecken für die unterschiedlichsten Stilmittel, um den Empfänger nicht nur intellektuell, sondern auch gefühlsmäßig anzusprechen. Nachfolgend werden die Stimulanzregeln dargestellt, die auf das Interview übertragen werden können:

- Beispiele aus der Lebenswelt des Senders und des Empfängers bzw. des Interviewers und des Interviewten;
- sprachliche Bilder und Analogien zu elementaren Grunderfahrungen;
- Zeichnungen und Abbildungen, um den optischen Sinneskanal zu nutzen;
- gelegentlich, wenn auch nicht häufig, kann es sinnvoll sein, von sich selbst zu sprechen und die Sachinformation mit der eigenen Person in Verbindung zu bringen.

Diese Regeln zur Gestaltung von verständlichen Texten können gut genutzt werden, um Leitfäden und Interviews verständlich zu gestalten. In der Regel kann der Leser eines Textes selbst auswählen, wann er den Text lesen und wie viel Zeit er dafür in Anspruch nehmen möchte. Das Tempo, mit dem er den Text liest, bestimmt ebenfalls er selbst. Anders sieht es im psychologisch-diagnostischen Interview aus. Die mündliche Kommunikation in einem professionellen Kontext stellt sowohl an den Interviewer als auch an den Interviewten, die einander unbekannt sind, sehr hohe Anforderungen. Ein bestimmter Grad an Aufmerksamkeit ist erforderlich, um sich dem Interviewpartner angemessen zuzuwenden. Gleichzeitig

müssen bestimmte Themen erinnert und wiedergegeben werden, die auch emotional belastend sein können und zu einer weiteren Beanspruchung führen. Unter diesen Bedingungen ist es insbesondere in unstrukturierten Interviews kaum möglich, spontan günstige Fragen zu formulieren und ungünstige zu vermeiden, weil für die Formulierung von Fragen meist wenig Zeit zur Verfügung steht.

Da die Erstellung eines Leitfadens bei der Strukturierung von Interviews zu den wichtigen Hilfsmitteln gehört, können bereits an dieser Stelle eine Reihe von Regeln angewendet werden, um die Kommunikation im Interview verständlicher zu gestalten. Wenn diese in der anschließenden Durchführung zum Einsatz kommen, sind wichtige Voraussetzungen für eine objektive Datenerhebung erfüllt. Da die Interviewergebnisse meist schriftlich dargestellt werden, können die Prinzipien Einfachheit, Gliederung sowie Kürze und Prägnanz genutzt werden, um die schriftlich dargestellten Informationen so verständlich wie möglich zu gestalten.

2.4.2.2 Formulierung von Fragen

Eine der Hauptschwierigkeiten des Interviewers besteht darin, abstrakte Konzepte in Worte zu fassen, so dass ein Laie sie verstehen kann (Cannell & Kahn, 1968). Deshalb kommt neben der Auswahl der relevanten Inhalte der Formulierung von Fragen in der Planungs- (Leitfadenkonstruktion) und Durchführungsphase (Interview) eine große Bedeutung zu (z.B. Donaghy, 1984; Campion, Palmer & Campion, 1997; Westhoff & Kluck, 2003; Kici & Westhoff, 2000, 2004; Schuler, 2002). Da der Interviewer den Interviewten häufig durch linguistische und inhaltliche Komplexität verwirrt, gehört die Formulierung von Interviewfragen zu den entwicklungsfähigen Kompetenzen beim Interviewern (Downs, Smeyak & Martin, 1980). Das Ziel günstiger Frageformulierungen ist eine gezielte und unverzerrte Informationssammlung, die mit einer eindeutigen Kommunikationssituation gleichgesetzt werden kann.

Nicht nur in Alltagsgesprächen, sondern auch im psychologisch-diagnostischen Interview haben verbale und nonverbale Kommunikationsmittel unter anderem die Funktion, Absichten, Stimmungen und Bedeutsamkeiten zu vermitteln, um die Kommunikation abwechslungsreich zu gestalten. Im Unterschied zu Alltagsgesprächen werden zumindest im strukturierten Interview bestimmte Kommunikationsmittel gezielt eingesetzt und dienen der Steuerung des Interviews. Werden sie systematisch und regelmäßig eingesetzt, ist darin bereits eine Form von Strukturierung zu sehen, die in Ansätzen den Vorteil strukturierter Einstel-

lungsgesprächen erwarten lassen (Schuler, 2002). Zur Vermeidung von Missverständnissen zwischen Interviewer und Interviewtem ist die Verwendung von Regeln zur Formulierung günstiger Fragen besonders wichtig (Huber & Mandl, 1994).

Dabei gibt es verschiedene Frageformen, die für die Kommunikationssituation günstig oder weniger günstig sind und nachfolgend vorgestellt werden.

Bei einer **offenen Frage** wählt der Interviewte selbst, ob und in welcher Antwortkategorie bzw. welchen Antwortkategorien er antworten möchte, weil die Frage keinerlei Hinweise zur erwünschten Antwortrichtung enthält. Die offene Frage lässt dem Befragten einen großen Freiraum und kann ihn dazu anregen, ausführlich über sich und sein Erleben zu reden (Huber & Mandl, 1994; Westhoff & Kluck, 2003; Schuler, 2002). Offene Fragen sind typisch für den Anfang eines Abschnitts. Sie geben dem Interviewten die Gelegenheit, ohne störende Einflüsse die Dinge aus Ihrer Sicht zu berichten. Die typische Formulierung für die offene Frage sieht wie folgt aus: „Wie kam es zu der Trennung ...?“ oder: „Schildern Sie bitte eine konkrete Situation, in der Sie mit anderen zusammen gearbeitet haben.“. Hier wird das Thema „Trennung“ und „Zusammenarbeit mit anderen“ vorgegeben, aber Hinweise für die Beantwortung fehlen gänzlich. Der Interviewte bestimmt, welche Aspekte herausgegriffen werden und welche Schwerpunkte gesetzt werden.

Geschlossene Fragen zeichnen sich dadurch aus, dass sie mit „ja“ oder „nein“ beantwortet werden können oder der Spielraum der Antwortmöglichkeiten durch vorgegebene Kategorien stark eingeschränkt ist (Huber & Mandl, 1994; Westhoff & Kluck, 2003; Schuler, 2002). Huber und Mandl (1994) nennen drei Formen von geschlossenen Fragen: erstens, die Alternativ-Fragen (z.B. mit Ja-/Nein-Antwort), zweitens, die Skalen-Fragen (z.B. Zufriedenheit: 0 – 100%) und drittens, die Katalog-Fragen. Die Katalog-Frage ist in der Literatur als Multiple Choice- Frage bzw. Frage mit Multiple-Choice-Antworten bekannt.

In bestimmten Zusammenhängen kann es sinnvoll sein, eine geschlossene Frage als Filter zu nutzen, um zu klären, ob dieses Thema für die Situation des Interviewten relevant ist. Diese so genannte Filterfrage hilft dem Interviewer, in einem sequentiellen Vorgehen zu prüfen, welche Inhalte ausgeschlossen bzw. ausgefiltert werden und welche Inhalte differenziert befragt werden müssen.

Bei der Planung und Durchführung von Interviews sollten, von begründeten Ausnahmen abgesehen, geschlossene Fragen eher die Ausnahme bilden (Westhoff und Kluck, 2003).

Benennen die Fragen den Gegenstand, auf den sie sich beziehen, so handelt es sich um eine **direkte Frage**. Der Befragte weiß durch die explizite Nennung, worum es bei dieser Frage geht. Beispiele für direkte Fragen sind: „Haben Sie Freunde?“ – „Sind Sie in Ihrem Beruf zufrieden?“ (Fisseni et al., 1993). Bei diesen Fragen will der Interviewer etwas über Kontakte und Berufszufriedenheit erfahren und fragt geradewegs nach diesen Themen (Fisseni et al. 1993).

Wird der Gegenstand, auf den sich die Frage bezieht, nicht explizit genannt, so handelt es sich um eine **indirekte Frage**. Bei der indirekten Frage wird der Gegenstandsbereich bewusst im Unklaren gelassen. Das kann zwei Gründe haben: erstens, sozial erwünschte Antworten sind zu erwarten, zweitens, dem Gesprächspartner fällt ein direkter Zugang emotional, sozial oder kognitiv schwer.

Fragen, die mit „warum“, „wieso“, „weshalb“ beginnen, erzeugen Antworten, die Erklärungen oder Ursachen enthalten, auf die Menschen ihr Verhalten zurückführen. Immer, wenn wir etwas über Wirkungszusammenhänge verstehen wollen, stellen wir diese Art von Fragen. Im psychologisch-diagnostischen Interview interessiert uns primär beobachtbares Verhalten und weniger eine Ursachenzuschreibung. Das kann insofern von Bedeutung sein, als dass diese Ursachenzuschreibung im Sinne der „sich selbst erfüllenden Prophezeiung“ tatsächlich steuernd auf das Verhalten einwirken kann (Westhoff & Kluck, 2003).

Da im Rahmen des psychologisch-diagnostischen Interviews das beobachtbare Verhalten im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht, sollten die Fragen statt mit „warum“, „wieso“, „weshalb“ besser mit „wie“ anfangen. So könnte die Frage: „Warum haben Sie sich für das Fach Medizin entschieden?“ umformuliert werden in: „Wie kam es, dass Sie sich für das Fach Medizin entschieden haben?“. Diese Frage kann dazu führen, dass der Befragte den Entscheidungsprozess mit allen dazugehörigen Aspekten, wie z.B. Emotionen oder Motivation, beschreibt. Diese Frageformulierung ist immer dann sinnvoll, wenn neben rationalen Gründen auch Informationen zu emotionalen, sozialen oder motivationalen Gründen zur Beantwortung der diagnostische Fragestellung wichtig sind. Die Frageformulierungen, die mit „warum“, „wieso“ und „weshalb“ beginnen, sind bei der Erfassung von Kausalattributionen sinnvoll.

Suggestiv sind Fragen dann, wenn sie die Wahl einer bestimmten Antwortkategorie nahe legen bzw. Hinweise in die erwünschte Antwortrichtung geben (Newell, 1993). Antworten

auf diese Fragen sind entweder gezielte oder zufällig gelenkte Antworten. Suggestivfragen haben zum einen aus ethischen Gründen und zum anderen wegen Verzerrungen im Abrufprozess im Interview keinen Platz (Cannell & Kahn, 1968; Fisher & Geiselman, 1992; Seidman, 1998; Schuler, 2002).

Fragen zum vergangenen Verhalten, wie dieses im Interviewansatz BDI praktiziert wird (siehe Kapitel 2.3.1), eignen sich deshalb gut zur Vorhersage künftigen Verhaltens, weil Janz (1989) beispielsweise zeigen konnte, dass die Vorhersagen z.B. des Berufserfolges auf der Grundlage von vergangendem Verhalten genauer sind als auf Grundlage von hypothetischen Situationen bzw. wenn nach der Meinung gefragt wurde. Bei Ausweitung des biographischen Prinzips auf abstrakte und analoge Bereiche gibt es kaum ein Thema, das nicht mit Fragen dieser Art erfasst werden kann (Schuler, 2002). Die Validität dieser Fragen kann durch Beachtung folgender Grundsätze erhöht werden (Schuler, 2002):

- Verhaltensweisen und Vorkommnisse erfragen, die dem Zielverhalten (den Anforderungen) ähnlich sind,
- eingetretene Ereignisse (im Gegensatz zu Vorhaben und Plänen),
- tatsächliches Verhalten, durch Konkretisierungsfragen und Beispiele,
- bevorzugt nach Verhalten und Leistungen fragen, die in der jüngeren Vergangenheit liegen.

Mit biographiebezogenen Fragen möchte man typisches Verhalten erfassen.

Situative bzw. hypothetische Fragen sind typisch für den Interviewansatz Situational Interview (vergleiche Kapitel 2.3.2). Um einerseits anforderungsbezogene Fragen zu stellen und andererseits die Bewerber miteinander vergleichen zu können, werden allen Bewerbern die dieselben jobbezogenen, erfolgskritischen Situationen mit der Bitte vorgelegt, anzugeben, was sie in dieser Situation tun würden. Bei dieser Vorgehensweise haben sowohl erfahrene als auch unerfahrene Bewerber die gleichen Bedingungen. Da allen Bewerbern dieselben Situationen vorgegeben werden, können die Richtlinien zur Auswertung mit Verhaltensankern standardisiert erfolgen.

In der Literatur werden Korrelationen in Höhe von .73 bis .85 zwischen Antworten auf BDI- und SI-Fragen berichtet (Campion, Campion & Hudson, 1994; Conway & Penneno, 1999) und so erklärt, dass die Beantwortung der SI Fragen von Zielen beeinflusst werden und Ziele sich aufgrund vergangener Erfahrungen bilden. Deshalb können Ziele und Verhalten aus der

Vergangenheit nicht unabhängig voneinander interpretiert werden. Mit situativen Fragen wird eher das maximale Verhalten gemessen.

Um im Interview möglichst unverzerrte Informationen zu erhalten, sollten die Fragen **keine Wertung** enthalten, die den Interviewten besser oder schlechter darstellen. Denn die schwierigsten Probleme ergeben sich aus impliziten Wertungen, die bei der Verwendung von einzelnen Wörtern als Konnotat mitschwingt, wie z.B. „... erfolgreicher Manager“ oder „Scheidungskinder“ und somit die Wertmaßstäbe des Interviewers offen legen, die die Antwort in eine bestimmte Richtung beeinflussen könnten.

2.4.3 Verbesserungen des Interviewerverhaltens durch Feedback

Das im Rahmen der vorliegenden Untersuchung zu entwickelnde Anforderungsprofil für psychologisch-diagnostische Interviews soll im Rahmen der Ausbildung in Entscheidungsorientierter Gesprächsführung eingesetzt werden, um zu prüfen, wie zutreffend Studierende nach einer theoretischen Ausbildung (Vorlesung) die Stärken und Schwächen eines Interviewleitfadens, einer Interviewdurchführung sowie einer Interviewauswertung beurteilen können und welche Veränderungen nach einer praktischen Ausbildung erzielt werden. Für die Optimierung von Lernergebnissen ist die Frage von Bedeutung, wie den Studierenden im Rahmen der Lehrveranstaltung Feedback gegeben werden muss, damit sie ihre Kompetenzen im Erkennen von Stärken und Schwächen eines Leitfadens eines Interviews sowie einer Interviewdurchführung ausbauen können. Denn das Erkennen stellt eine wichtige Voraussetzung für das Umsetzen dar.

Feedback ist ein Prozess, in dem die Faktoren, die ein Resultat bewirken, durch dieses modifiziert, berichtigt und bestärkt werden. Informationen, die man durch das Feedback erhält, beinhalten nicht nur die Korrektheit der Antwort, sondern auch andere Informationen, wie z.B. Präzision, Pünktlichkeit, Lernanleitung und Motivation. Ein Feedback erlaubt den Vergleich zwischen dem tatsächlichen und dem erwünschten Resultat. Effektives Feedback stellt für den Lernenden zwei Arten von Informationen zur Verfügung: (1) Verifikation - Richtigkeit der Entscheidung und (2) Elaboration - Genauigkeit der Informationskomponente, die den Lernenden zur richtigen Antwort führen soll.

Dabei sind folgende Faktoren bedeutsam:

- Voraussetzungen beim Lernenden,
- der Lernstoff selbst,
- die Aufgaben,
- Feedback zur Richtigkeit der Antwort (richtig / falsch),
- spezifisches Feedback (z.B. was an der Antwort richtig ist oder welche Fehler bei der Antwort gemacht werden können oder wie die zureichende Antwort erreicht werden kann).

Zu den Voraussetzungen beim Lernenden gehören intellektuelle Voraussetzungen, unterschiedliche Stärken und Schwächen in Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Motivation für bestimmte Lerninhalte. Welche Lerninhalte zu vermitteln sind, ist meist durch die Lehrsituation vorgegeben. Die Voraussetzungen beim Lernenden können entweder gar nicht oder nur schwer beeinflusst werden, und so hängt die Lernwirksamkeit ganz entscheidend von den Aufgaben und dem dazu gegebenen Feedback ab. Damit der Einfluss der aktiven Aufgabebearbeitung und der Rückmeldung auf die Lernleistungen des Lerners genauer beschrieben werden kann, sollen diese Faktoren nachfolgend genauer betrachtet werden.

Ob und inwieweit die Bearbeitung von Lernaufgaben das Lernergebnis beeinflusst, untersuchten Nungester und Duchastel (1982). Sie konnten zeigen, dass Lernende, die im Anschluss an eine Instruktionsphase Testaufgaben bearbeiten, im Vergleich zu einer Gruppe, die keine Aufgaben bearbeitete oder einer Gruppe, in der die Instruktion wiederholt wurde, zum zweiten Messzeitpunkt bei gleichen Aufgaben bessere Lernleistungen erreichten. Bei dieser Untersuchung bezog sich das Lernziel auf die ausschließliche Prüfung von Kenntnissen (Faktenwissen). Haynie (1994) konnte die Ergebnisse von Nungester und Duchastel (1982) auch bei anspruchsvollen Aufgaben (Wissen, Verstehen, Anwenden) bestätigen. Hier war die Testgruppe der Kontrollgruppe nicht nur zum zweiten Messzeitpunkt bei gleichen Aufgaben, sondern auch bei neuen Aufgaben überlegen. Bei diesen Untersuchungen erhielten die Testgruppen kein Feedback, sondern nur den Test.

Der Lerner wird im Test mit wichtigen Informationen zum Unterrichtsthema konfrontiert und angehalten, bestimmte Inhalte wieder ins Gedächtnis zu rufen; nicht selten mit der Folge einer weitergehenden Bearbeitung des Stoffes. Auf diese Weise erhöht sich die Lernzeit der Testgruppe gegenüber einer Kontrollgruppe, die in der Zwischenzeit gar nichts tut. Eine ähnliche Wirkung können Fragen am Ende einer Texteinheit hervorrufen (umfassend dazu: Hä-

fele, 1995). Die Lernwirksamkeit von Fragestellungen an die Lernenden konnte Hamaker (1986) mit seiner Metaanalyse empirisch belegen und zeigen, dass die Bearbeitung von Fragestellungen im Durchschnitt nicht auf Kosten der Lernzeit geht.

Diese Ergebnisse belegen, wie wichtig die Bearbeitung von Aufgaben und Fragen in einem Lernprozess ist, so dass Feedbackformen, die die Lernleistung zusätzlich günstig beeinflussen, an Bedeutung gewinnen. Damit der Lerner die falsche Antwort durch die richtige ersetzen kann, setzt wirksames Feedback voraus, dass wenigstens die korrekte Antwort mitgeteilt wird. So konnten Bangert-Drowns (1991) in ihrer Metaanalyse eindrucksvoll zeigen, dass im Mittel Feedbackformen, die mindestens das korrekte Ergebnis beinhalteten, bessere Effektstärken erzielten als die einfache Rückmeldung „richtig bzw. falsch“. Sie betrachteten darüber hinaus den Zusammenhang zwischen dem durchschnittlichen Prozentsatz der Fehler in der Übung und der Effektstärke der Untersuchung (Feedback- vs. No-Feedbackbedingung) und fanden, dass je mehr Fehler in der Übungsphase gemacht werden, desto größer der Lernzuwachs durch das Feedback ist.

Von großer Bedeutung ist auch die Frage, zu welchem Zeitpunkt Feedback gegeben werden sollte. Das Feedback kann entweder unmittelbar nach Beantwortung einer Frage, in einem gewissen zeitlichen Abstand oder erst nach Ende einer Sequenz von Lernschritten erfolgen. Dihoff, Brosvic und Epstein (2002) verglichen die Wirksamkeit zwischen unmittelbarem und verzögertem Feedback. Ihre Ergebnisse machen deutlich, dass ein unmittelbares Feedback im Vergleich zu verzögertem Feedback sowohl zu einer verbesserten Korrektur falscher Lösungen wie auch zu einer besseren Stabilisierung korrekter Antworten führt und somit dem verzögerten Feedback überlegen ist. Die Verzögerung des Feedbacks ist nur dann sinnvoll, wenn die erfragten Inhalte einen bestimmten Komplexitätsgrad überschreiten und über einfache Diskriminationsaufgaben hinausgehen.

Der Lerneffekt durch Übungsaufgaben lässt sich auf die Aufgabenbearbeitung zurückführen und ist unabhängig von einer Rückmeldung nach der Aufgabenbearbeitung. Die Aufgabenbearbeitung löst beim Lerner eine höhere Auseinandersetzung mit dem Lernstoff aus, während die Rückmeldungen die Zielrichtung stärker bestimmen.

Die Wirksamkeit des Feedbacks ist mit Effektstärken zwischen .77 bis .94 in verschiedenen Metaanalysen statistisch eindeutig nachgewiesen. Übungsaufgaben mit Feedback erwiesen sich umso wirksamer, je mehr Fehler anfangs bei den Übungen gemacht wurden, und das heißt, je weniger Wissen über die zu vermittelnden Lehrziele vorlag.

Pädagogisch ist es vorteilhaft, typische Fehler der Lernenden zu kennen, um deren fehlerhaftes „mentales Modell“ im Bedarfsfall zu korrigieren. Die Nutzung typischer Fehler als Anhaltspunkte zur Formulierung eines elaborierten Feedbacks setzt empirisch validierte Fehleranalysen voraus, die eine gewisse Häufigkeit und Stabilität der Fehler begründen. Wichtig ist dabei, dass sich diese Fehler als potentielle Antworten in die Aufgabenstellung integrieren lassen bzw. dass eine bestimmte Antwort zwingend einem bestimmten Fehlertyp zugeordnet werden kann. Ideal im Falle eines Fehlers und des sich anschließenden fehlerspezifischen Feedbacks wäre es, direkt eine oder mehrere ähnliche Aufgaben vorzulegen, um den Lerner zur Einübung der korrekten Vorgehensweise anzuhalten. Die Untersuchung von Kline, Schumaker & Deshler (1991) dokumentiert, dass Rückmeldungen auf der Basis von Fehleranalysen spezifischer und somit einfacheren Formen der Rückmeldung überlegen sind. Was lässt sich aus der bisherigen Betrachtung für die vorliegende Arbeit ableiten? Man kann davon ausgehen, dass die Interviewer viele Fehler machen und darüber keine Rückmeldung erhalten, weshalb sie immer wieder die gleichen Fehler machen. Wenn das Ziel der vorliegenden Untersuchung die Verringerung dieser Fehler ist, dann müssen die Interviewer nicht nur eine Rückmeldung zu ihren Fehlern erhalten, sondern auch dazu, wie sie ihr Verhalten verbessern können.

Auch wenn die Erfahrungen verschiedener Dozenten in der Ausbildung von Studierenden mit validierten Fehleranalysen nicht verglichen werden können, so liefern sie doch Informationen, welche Fehler Anfänger häufig unterlaufen:

- sie erstellen keinen expliziten Leitfaden, weil das als Zeichen von Schwäche gedeutet werden könnte,
- ein bestimmter Aufbau der Abschnitte (Trichterform) wird nicht berücksichtigt, weil die theoretischen Grundlagen dafür nicht bekannt sind,
- es werden keine Zusammenfassungen vorgesehen, die dem Interviewten die Möglichkeit geben, falsch verstandene Inhalte zu korrigieren oder wichtige Ergänzungen vorzunehmen,
- die Übersetzung der Anforderungen (Konstrukte/ Konzepte) in Verhaltensweisen bereitet Schwierigkeiten und
- Regeln der Frageformulierungen für eine unverzerrte und umfassende Informationserhebung werden ungenügend beachtet (mehrere Aspekte, Suggestivfragen, lange und unverständliche Fragen).

Empirisch bestätigt ist nicht nur die Lernwirksamkeit von Fragen, sondern auch, dass der Lernvorteil nicht auf Kosten der Lernzeit geht. Deshalb stellt die Bearbeitung von Aufgaben und Fragen im Lernprozess eine wichtige Maßnahme zur Sicherung von Lernzielen und des nachhaltigen Transfers dar. Das verzögerte Feedback erscheint in diesem Zusammenhang sinnvoll, weil die Aufgabe sehr komplex ist. Im Rahmen der universitären Ausbildung im psychologisch-diagnostischen Interviewen sollten sowohl Fragen zum Stoff als auch ein elaboriertes Feedback eingesetzt werden, um bessere Lernergebnisse zu erreichen.

2.4.4 Das Entscheidungsorientierte Gespräch (EOG) als Modulsystem

Ein psychologisch-diagnostisches Gespräch nach den Regeln der Entscheidungsorientierten Gesprächsführung (EOG, Westhoff & Kluck, 2003) umfasst drei Phasen: Planung, Durchführung und Auswertung. Dieses Konzept stellt für jede dieser Phasen eine systematische und umfassende Sammlung von methodischen Regeln in Form von Checklisten zur Verfügung. Mit Hilfe dieser Checklisten kann der Diagnostiker die Gesamtfragestellung in Teilfragen unterteilen und bestimmt so Themen bzw. Inhalte des Interviews. Der Anwender findet in diesem Modulsystem Hinweise, wie er Schritt für Schritt einen Interviewleitfaden erstellen, ein diagnostisches Gespräch führen und dieses systematisch auswerten kann. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für eine gezielte, möglichst unverzerrte und umfassende Informationserhebung im psychologisch-diagnostischen Interview.

Da der Diagnostiker in allen drei Phasen des Gesprächs Entscheidungen eine Serie von Entscheidungen, die zwangsläufig getroffen werden müssen, treffen muss und die Informationserhebung, -auswertung sowie –interpretation sich an der zu treffenden Entscheidung orientieren, wird dieses diagnostische Instrument zur mündlichen Informationssammlung und Informationsauswertung Entscheidungsorientiertes Gespräch genannt.

EOG: Regeln zur Planung

Die Erstellung eines Leitfadens gehört sicherlich zu den wichtigsten Forderungen der aktuellen Interviewliteratur an die Planungsphase. Um einerseits diese Forderung zu erfüllen, gleichzeitig aber die Flexibilität des Gesprächs zu erhalten und Urteilsfehlern und –tendenzen des Interviewers entgegenzuwirken, sieht das EOG für jedes Gespräch einen Leitfaden vor. Ein Leitfaden für ein entscheidungsorientiertes Gespräch ist kein Fragebogen, sondern ein vollständiger, konkret ausformulierter Plan für die Durchführung eines Ge-

sprächs. Im Leitfaden sollten nicht nur die relevanten Fragen ausformuliert werden, sondern auch alle Einleitungen, Überleitungen und die Erinnerung an Zusammenfassungen am Ende der einzelnen Abschnitte. Bei der Erstellung des Leitfadens muss darauf geachtet werden, dass die relevanten Inhalte nicht nur in günstige Fragen umformuliert werden, sondern auch die Abfolge so gestaltet wird, dass er dem Psychologen die Arbeit erleichtert und dem Probanden eine unverzerrte Beantwortung der Fragen ermöglicht. Mit der Verwendung eines Gesprächsleitfadens sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass der Diagnostiker in der komplexen Gesprächssituation zentrale Themen vergisst, weil er im Gespräch mit Hilfe des Leitfadens schnell prüfen kann, welche Informationen er erhoben hat und welche nicht. Die folgende Abbildung veranschaulicht, was bei der Vorbereitung eines psychologisch-diagnostischen Gesprächs berücksichtigt werden sollte.

| EOG-Regeln zur Konstruktion von Gesprächsleitfäden | |
|---|---|
| 1 relevante Aspekte zum Gesamtaufbau | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gesprächseröffnungsphase ▪ Informationserhebungsphase ▪ Gesprächsendphase |
| 2 relevante Aspekte zum Aufbau der Abschnitte | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Einleitung ▪ trichterförmiger Aufbau ▪ Zusammenfassung |
| 3 methodische Regeln zur Formulierung von Fragen: | <ul style="list-style-type: none"> ▪ günstige Fragen verwenden ▪ ungünstige Fragen vermeiden |
| 4 organisatorische Vorbereitungen | <ul style="list-style-type: none"> ▪ für einen reibungslosen Ablauf der psychologisch-diagnostischen Gesprächs |

Abbildung 4: EOG-Regeln zur Konstruktion von Gesprächsleitfäden(Westhoff & Kluck, 2003)

Wie die einzelnen Abschnitte des Leitfadens aufgebaut sein sollten, ist in der Abbildung 4 unter Punkt 2) skizziert. Ein Leitfaden sollte mindestens so viele Abschnitte haben, wie es Bereiche gibt, zu denen im diagnostischen Gespräch Informationen erhoben werden. Dabei ist es wichtig, dass der Aufbau jedes Abschnitts trichterförmig ist. Das bedeutet, am Anfang eines Abschnitts mit einer offenen Frage zu einem umschriebenen Verhaltensbereich zu beginnen und dann weiter mit offenen Fragen über immer engere Ausschnitte aus diesem Bereich berichten zu lassen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt bei der Leitfadenerstellung sind die methodischen Regeln zur Formulierung von Fragen (siehe Abbildung 4). Dabei sollten nach Möglichkeit „günstige“ Fragen verwendet und „ungünstige“ Fragen vermieden werden. Günstig sind Fragen, die verständlich, eindeutig und sachlich formuliert werden. Ungünstig sind Fragen, die z.B. suggestiv sind oder mehrere Aspekte gleichzeitig ansprechen.

Die allgemeinen Vorbereitungen für einen reibungslosen Ablauf betreffen Gesprächszeit, -dauer, -ort, mögliche Hilfsmittel (z.B. Kassettenrecorder, Schreibutensilien etc.) sowie die Benachrichtigung des Probanden. Ziel dieser Vorbereitungen ist es, mögliche Störungen während der Durchführung abzustellen. Auf diese Weise ist eine umfassende und unverzerrte Informationssammlung möglich.

EOG: Regeln zur Durchführung

Entscheidungsorientierte Gespräche können daran krankens, dass sich nicht nur in der Aufwärmphase, sondern insgesamt viel „unterhalten“ wird, dass Interviewer mehr sprechen als die Interviewten, und Themen besprochen werden, die nicht zur Beantwortung der Fragestellung beitragen. „Die Durchführung eines guten entscheidungsorientierten Gesprächs ist eine derartig komplexe Aufgabe, dass sie auch von Experten nicht vollständig und zufrieden stellend bewältigt werden kann, wenn dabei kein Leitfaden benutzt wird“. (Westhoff & Kluck, 2003). Aus diesem Grunde sollte das Entscheidungsorientierte Gespräch entsprechend der Planung durchgeführt werden, das bedeutet, den erstellten Leitfaden zu nutzen, um zu allen relevanten Themen Informationen zu sammeln, den eigenen Redeanteil im Gespräch auf diese Weise zu kontrollieren und so dem Interviewten die Gelegenheit zu geben, sich umfassend zu den relevanten Themen äußern zu können. Dabei ist es wichtig, darauf zu achten, dass der Leitfaden weniger als Fragebogen, sondern vielmehr als Gedächtnisstütze verwendet wird. Die Aufzeichnung der Interviewinformationen wird empfohlen.

Wenn verschiedene Interviewer mit demselben Interviewleitfaden einen Probanden interviewen, so werden sie ähnliche Informationen erheben und kommen auf diese Weise zu gleichen Ergebnissen. So trägt die Verwendung eines Leitfadens zur Erhöhung der Durchführungsobjektivität bei und stellt eine wichtige Voraussetzung für die Validität dar.

EOG: Regeln zur Auswertung

Die Regeln des EOG zur Auswertung von psychologisch-diagnostischen Gesprächen können in inhaltliche und sprachliche Regeln unterteilt werden, die die genaue Darstellungsform von Gesprächsergebnissen im Gutachten betreffen. Die inhaltlichen Regeln zur Darstellungsform beschreiben, wann, in welcher Form und nach welchen Kriterien psychologisch-diagnostische Gespräche ausgewertet werden, damit deutlich wird, wer was wann gesagt hat. Bei den sprachlichen Regeln geht es darum, die Ergebnisse grammatikalisch richtig und für den Leser verständlich darzustellen.

Die Regeln des EOG sind das Ergebnis einer iterativen Literaturstudie, langjährigen Erfahrungen mit Studierenden und eigenen diagnostischen Arbeiten. Dieses Regelsystem stellt die Grundlage des zu entwickelnden Anforderungsprofils für psychologisch-diagnostische Interviews dar und soll im ersten Schritt durch eine Befragung von Interviewexperten empirisch auf Vollständigkeit geprüft und ggf. ergänzt werden. Gleichzeitig werden die Regeln des EOGs für die Planung, Durchführung und Auswertung der Expertenbefragung herangezogen, um eine umfassende und unverzerrte Sammlung relevanter Informationen zu den drei Phasen des psychologisch-diagnostischen Interviews zu erhalten.

2.4.5 Zusammenfassende Schlussfolgerungen

Welche Verbesserungsmöglichkeiten können in das Beurteilungsinstrument „Anforderungsprofil für psychologisch-diagnostische Interviews“ aufgenommen werden? Eine Anforderungsanalyse im Kontext der vorliegenden Untersuchung erfüllt zwei verschiedene Funktionen. Zum einen können die einzelnen Arbeitsschritte genutzt werden, um die Anforderungen des Beurteilungsinstruments systematisch zusammenzustellen, andererseits stellt es einen wichtigen Schritt zur Strukturierung von psychologisch-diagnostischen Interviews dar. Die Anforderungsanalysen, wie sie im Anwendungsbereich von Eignungsuntersuchungen üblich sind, können unter Berücksichtigung von Kosten-Nutzen-Überlegungen für die Einzelfall-

diagnostik nicht empfohlen werden. Allerdings ist die Unterteilung der Fragestellung in sinnvolle Teilfragen auch im Zusammenhang mit der Einzelfalldiagnostik dringend erforderlich. Hierzu enthält die Entscheidungsorientierte Diagnostik hilfreiche Checklisten, mit deren Hilfe die allgemeine Fragestellung in sinnvolle Teilfragen untergliedert und somit die inhaltliche Strukturierung vorgenommen werden kann. Zur Planung, Durchführung und Auswertung eines psychologisch-diagnostischen Interviews steht mit dem Konzept der Entscheidungsorientierten Gesprächsführung ein Werkzeugkiste zur Verfügung, die den Praktiker mit dem erforderlichen Werkzeug ausstattet, das psychologisch-diagnostische Interview entsprechend den Anforderungen, die sich aus der Literatur zur Planung, Durchführung und Auswertung ableiten lassen, umzusetzen. Diese Regeln können gleichzeitig genutzt werden, um die Qualität eines psychologisch-diagnostischen Interviews zu beurteilen.

Beim psychologisch-diagnostischen Interview handelt es sich um eine zielgerichtete mündliche Kommunikation, dessen Ziel eine umfassende und unverzerrte Sammlung der relevanten Informationen ist. Dazu ist es wichtig, bei der Leitfadenerstellung, der Durchführung sowie der Darstellung der Ergebnisse des Interviews auf verständliche Formulierungen zu achten. Hierfür liefert das Verständlichkeitskonzept von Langer, Schulz von Thun und Tausch (1981) einen geeigneten Rahmen.

Obwohl die Qualität von Entscheidungen in der Einzelfalldiagnostik maßgeblich durch Informationen aus dem psychologisch-diagnostischen Interview beeinflusst werden, erhalten Studierende der Psychologie selten eine systematische Ausbildung in psychologisch-diagnostischer Gesprächsführung und in der späteren beruflichen Tätigkeit kaum Rückmeldungen zur Qualität ihrer Interviews. Auf diese Weise fehlt Ihnen die Möglichkeit aus eigenen Fehlern zu lernen. Ziel bei der Entwicklung des Anforderungsprofils für psychologisch-diagnostische Interviews ist es, die Qualität des Interviews in den drei Phasen differenziert beurteilen zu können, so dass der Interviewer entweder durch Selbst- oder aber durch Fremdbeurteilung eine konkrete und verhaltensnahe Rückmeldung zu seinen Interviewer-kompetenzen erhält, was nach dem Kenntnisstand der Interviewliteratur als positiv zu beurteilen ist. Die Ergebnisse der Feedbackforschung machen deutlich, dass durch den gezielten Einsatz des Feedbacks der Lernerfolg sowohl im Rahmen der universitären Ausbildung als auch in der praktischen Tätigkeit verbessert werden könnte. Beobachtungen im Rahmen der universitären Ausbildung machen deutlich, dass die Studierenden geneigt sind:

- keinen Leitfaden zu verwenden,
- den trichterförmigen Aufbau eines Abschnitts nicht zu berücksichtigen,
- selten im Rahmen des Interviews Inhalte zusammenfassen, um den Interviewten die Gelegenheit zu geben, falsch Verstandenes zu korrigieren oder gar Fehlendes zu ergänzen,
- psychologische Konstrukte kaum in verhaltensnahe Interviewfragen umsetzen und
- Schwierigkeiten bei der Frageformulierung haben.

Damit Studierende effektiv lernen, welche Aspekte sie bei der Planung, Durchführung und Auswertung eines Interviews berücksichtigen müssen, kommt dem Feedback im Rahmen des Lernprozesses eine wichtige Bedeutung zu. Empirisch bestätigt ist nicht nur die Lernwirksamkeit von Fragestellungen sondern auch, dass der Lernvorteil nicht auf Kosten der Lernzeit geht. Deshalb stellt die Bearbeitung von Aufgaben und Fragen im Lernprozess eine wichtige Maßnahme zur Sicherung von Lernzielen und des nachhaltigen Transfers dar. Im Rahmen der universitären Ausbildung im psychologisch-diagnostischen Interviewen sollten sowohl Fragen zum Stoff als auch elaboriertes Feedback eingesetzt werden, um bessere Lernergebnisse zu erreichen. Das verzögerte Feedback erscheint in diesem Zusammenhang sinnvoll, weil die Aufgabe sehr komplex ist.

Forschungsziele der Arbeit

3 Forschungsziele der Arbeit

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, einen kontentvaliden Kenntnistest zur Beurteilung der drei Phasen des psychologisch-diagnostischen Interviews Planung (Leitfaden), Durchführung (Interview) und Auswertung (Interviewauswertung) zu entwickeln und empirisch zu prüfen.

Den Ausgangspunkt stellt die Interviewliteratur und das Konzept der Entscheidungsorientierten Gesprächsführung (Westhoff & Kluck, 2003) als Modulsystem dar, bei dem eine empirische Prüfung aussteht. Zur Klärung der Frage, ob die Regeln des EOGs vollständig sind und um diese ggf. zu ergänzen, soll eine strukturierte Befragung von Interviewexperten durchgeführt werden. Dann soll anhand der Befragungsergebnisse, den Regeln des EOG sowie der relevanten Interviewliteratur ein Anforderungsprofil für psychologisch-diagnostische Interviews erstellt werden. Die Kontentvalidität dieses Kenntnistests soll durch eine erneute Befragung der Experten, im Sinne des Konsens der Kundigen sichergestellt werden.

In der anschließenden empirischen Prüfung soll die Frage beantwortet werden, ob und ggf. wie genau Anfänger mit lediglich einer theoretischen Ausbildung mit Hilfe dieses Kenntnistests die Qualität eines Leitfadens, einer Interviewdurchführung sowie einer Auswertung beurteilen können und welche Lernfortschritte sie nach einer praktischen Ausbildung erzielen. Auf diese Weise kann das Einsatzgebiet des Anforderungsprofils für psychologisch-diagnostische Interviews bestimmt werden. Die einzelnen Arbeitsschritte sind in der Abbildung 5 dargestellt.

| Untersuchungsphasen | |
|----------------------------|--|
| Phase 1 | <p>EOG-Regeln auf Vollständigkeit prüfen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Analyse der aktuellen Interviewliteratur ▪ Befragung von Interviewexperten ▪ Vergleich zwischen EOG Regeln und Aussagen der Interviewexperten |
| Phase 2 | <p>Entwicklung eines Anforderungsprofils für psychologisch-diagnostische Interviews (APDI-Entwurf)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Prüfung des APDI-Entwurfs durch die Interviewexperten ▪ Entwicklung der 1. APDI Version |
| Phase 3 | <p>empirische Prüfung des APDIs in EOG Seminaren</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Erstellung des Untersuchungsmaterials und einer Musterlösung ▪ empirische Prüfung in den EOG Seminaren |
| Phase 4 | <p>Modifizierung des APDI und empirische Überprüfung</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Erstellung des Untersuchungsmaterials und einer Musterlösung ▪ empirische Prüfung in EOG Seminaren/ Endversion APDI-R |

Abbildung 5: Untersuchungsphasen bei der Erstellung und Überprüfung der APDIs

Empirischer Teil

4 Überprüfung der EOG-Regeln auf Vollständigkeit

4.1 Methode der mündlichen Befragung

4.1.1 Untersuchungsteilnehmer

Insgesamt wurden 23 Interviewexperten (Diagnostiker) befragt, die an deutschen Hochschulen Studierende darin ausbilden, psychologisch-diagnostische Interviews zu planen, durchzuführen und auszuwerten und darüber hinaus im Rahmen ihrer gutachterlichen Tätigkeit selbst psychologisch-diagnostische Interviews führen. Die befragten Diagnostiker waren zum Untersuchungszeitpunkt in den Bereichen Forensische Psychologie, Pädagogische Psychologie, Entwicklungspsychologie, Klinische Psychologie sowie Arbeits- und Organisationspsychologie tätig.

Zwei Interviews konnten wegen schlechter Aufnahmequalität nicht ausgewertet werden. Ein weiteres Interview wurde ausgeschlossen, weil der Befragte Diagnostik und Intervention im Interview nicht voneinander trennte.

In die Auswertung gingen somit die Daten von 20 Experten ein.

4.1.2 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte mit Hilfe eines Leitfadens, der eigens für die Untersuchung entwickelt wurde. Der Leitfaden wies einen dreiteiligen Aufbau auf und war in die Phasen „Eröffnung“, „Informationserhebung“ und „Abschluss“ unterteilt.

In der Eröffnungsphase stellte sich die Interviewerin vor, erklärte die Zielsetzung und den Kontext der Untersuchung. Sie nannte die Themenbereiche des Interviews und bat ihren Interviewpartner, das Interview auf Kassette aufnehmen zu dürfen.

In der Informationserhebungsphase wurden die Diagnostiker dazu befragt, wo sie arbeiten, in welchen Kontexten sie diagnostische Interviews führen, wie sie diese Interviews vorbereiten, durchführen und auswerten, welche Emotionen ihre Arbeit beeinflussen, welche sozialen Aspekte der Interviewführung es gibt, wie sie Studierende oder andere in Interviewführung ausbilden und wie sie sich selbst weiterbilden. Dabei enthielt jeder Abschnitt eine Einleitung, die mit einer offenen Frage zu einem umschriebenen Verhaltensbereich begann.

Dann folgten Fragen zu immer engeren Ausschnitten aus diesem Bereich. In der Regel ende-

te der Abschnitt mit einer Zusammenfassung. Hierbei hatte der Diagnostiker die Gelegenheit, weitere Informationen hinzuzufügen oder etwas zu korrigieren.

4.1.3 Datenauswertung

Die inhaltsanalytische Auswertung erfolgte mit einem Kategoriensystem, dessen Kategorien den Themen des Leitfadens entlehnt waren. Dieser umfasste die Phasen - Planung, Durchführung und Auswertung - eines psychologisch-diagnostischen Interviews. Übereinstimmungen und Abweichungen zwischen den Regeln des EOG und den Aussagen der Experten wurden gegenübergestellt. Dabei war es wichtig, zu beobachten, ob die Experten Vorgehensweisen oder Regeln nannten, die bei der Konzeption für EOG nicht beschrieben sind. Wenn auch nur ein Experte eine fehlende Regel nannte, so wurde sie aufgeführt. Es war nicht erforderlich, dass mehrere oder die Mehrheit der Experten eine Regel beschrieb, da aus der Forschung zur Erhebung des Wissens von Experten bekannt ist, dass sie bei sich automatisierte Prozeduren (implizites Wissen) schlecht beschreiben können und so die Wahrscheinlichkeit groß ist, dass wichtige Regeln oder Verhaltensweisen nicht verbalisiert werden können.

4.1.4 Ergebnisse der mündlichen Befragung von Interviewexperten

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt entsprechend der Phasen Planung, Durchführung und Auswertung, so wie das für den Ablauf eines psychologisch-diagnostischen Interviews üblich ist. Die Planung eines psychologisch-diagnostischen Interviews erfolgt mit dem Ziel, die Durchführung bestmöglich vorzubereiten, um auf diese Weise Fehler zu vermeiden. Vor diesem Hintergrund gelten alle Regeln, die die Planungsphase betreffen – sei es die Entwicklung eines Interviewleitfadens oder die Formulierung günstiger Fragen – auch für die Phase der Durchführung. Deshalb werden diese Regeln lediglich einmal, nämlich für die Phase der Planung, beschrieben. Im Anschluss daran erfolgt die Darstellung der Ergebnisse, die entweder nur die Phase der Durchführung oder die der Auswertung betreffen.

4.1.4.1 Zur Planung von psychologisch-diagnostischen Interviews

Nachfolgend werden die Ergebnisse zu den Bereichen Leitfadententwicklung, Aufbau eines Leitfadens bzw. Interviews, Aspekte bei der Intervieweröffnung, bei der Abschlussphase,

beim Aufbau einzelner Abschnitte sowie zur Formulierung günstiger Fragen dargestellt. Darüber hinaus werden abschließend die Ergebnisse zu weiteren Vorbereitungen berichtet.

Interviewleitfaden

Wie Tabelle 5 zu entnehmen ist, empfehlen die Experten in Übereinstimmung mit den Regeln der EOG, einen Interviewleitfaden schriftlich auszuarbeiten, der sich nach den zu prüfenden Hypothesen richtet und alle relevanten Themen enthält. Dieser sollte in die drei Phasen Eröffnung, Informationserhebung und Abschluss unterteilt werden.

Tabelle 5: Vergleich zwischen Expertenaussagen und EOG-Regeln zur Erstellung von Leitfäden

| Aussagen | EOG | Experten |
|---|-----|----------|
| Ausarbeitung eines Leitfadens mit allen zu besprechenden Themen | × | × |
| die Leitfadenerstellung orientiert sich an den Hypothesen | × | × |
| alle Fragen des Leitfadens sind konkret ausformuliert | × | × |
| Unterteilung des Leitfadens in die Phasen Eröffnung, Informationserhebung und Abschluss | × | × |

Eröffnung des psychologisch-diagnostischen Interviews

Sowohl in der EOG als auch nach Angaben der befragten Experten ist die Intervieweröffnung ein zentraler Bestandteil der diagnostischen Interviewführung, da z.B. hier entstehende Unklarheiten die gesamte weitere Gesprächsführung überschatten können. Deshalb sollten alle Merkmale der Eröffnungsphase bei der schriftlichen Ausarbeitung des Leitfadens einzeln berücksichtigt werden.

Tabelle 6: Vergleich zwischen Expertenaussagen und EOG-Regeln zur Eröffnung des psychologisch-diagnostischen Interviews

| Aussagen | EOG | Experten |
|---|-----|----------|
| Probanden informieren über : | | |
| ▪ Ziele | × | × |
| ▪ Fragestellung | × | × |
| ▪ Vorgehensweise | × | × |
| ▪ seine Rechte | | × |
| ▪ Rollen | × | × |
| ▪ herangezogene Informationsquellen | | × |
| ▪ zentrale Themenbereiche | | × |
| ▪ Dauer des Interviews | | × |
| ▪ Zeitplanung/ geplante Pausen | | × |
| Einverständnis zur Kassetten- bzw. Videoaufnahme | × | × |
| Überleitung von der Eröffnungs- zur Informationserhebungsphase: offene Frage zur Sicht der Gesamtsituation durch den Probanden | × | × |

Neben vielen Übereinstimmungen bezüglich zentraler Merkmale der Eröffnungsphase sind in dieser Phase auch Abweichungen zu beobachten, wie Tabelle 6 zu entnehmen ist.

Einige Experten waren der Meinung, dass der Proband über seine Rechte, die herangezogenen Informationsquellen, die zentralen Themenbereiche des Interviews sowie über die Dauer und den geplanten zeitlichen Ablauf informiert werden soll. Dies sind Aspekte, die in den Regeln der EOG bisher nicht explizit beschrieben sind.

Tabelle 7: Vergleich zwischen Expertenaussagen und EOG-Regeln zum Abschluss eines psychologisch-diagnostischen Interviews

| Aussagen | EOG | Experten |
|--|-----|----------|
| Zusammenfassung der wichtigen Informationen | × | × |
| Frage, nach wichtigen Ergänzungen | × | × |
| Erklärung der weiteren Vorgehensweise | × | × |
| Frage, ob wichtige Themen nicht angesprochen wurden | × | × |
| Ansprechen emotional neutraler Themen am Ende des Interviews | | × |
| Verabschiedung | × | × |

Aufbau der einzelnen Leitfadenabschnitte

Beim Vergleich beider Informationsquellen wird deutlich, dass der Aufbau der einzelnen Abschnitte des Leitfadens möglichst trichterförmig gestaltet sein sollte (siehe Tabelle 8). Das bedeutet, dass der Interviewer am Anfang eines Abschnitts mit einer offenen Frage zu einem umschriebenen Verhaltensbereich beginnen und dann mit weiteren offenen Fragen sich immer engere Ausschnitte aus diesem Bereich berichten lassen sollte.

Tabelle 8: Vergleich zwischen Expertenaussagen und EOG-Regeln zum Aufbau einzelner Abschnitte im Leitfaden

| Aussagen | EOG | Experten |
|--|-----|----------|
| Ein- bzw. Überleitung: Zusammenhang des Abschnitts zur Gesamtfragestellung | × | × |
| Abschnitt möglichst mit einer offenen Frage beginnen | × | × |
| zum Ende des Abschnitts immer engere Verhaltensausschnitte | × | × |
| Abschnittsende: Zusammenfassung der wichtigen Informationen | × | × |

Aspekte bei der Formulierung von Fragen im Leitfaden

Vergleicht man die Aussagen der Experten mit den Regeln der EOG zu den Frageinhalten, den Frageformulierungen und der Fragestruktur (siehe), so wird deutlich, dass es in diesen Bereichen wiederum – von einer Ausnahme abgesehen – fast keine Unterschiede zwischen den beiden Informationsquellen gibt. Lediglich im EOG ist explizit verlangt, bei Fragen nach konkretem Verhalten einen eindeutigen Bezugsrahmen herzustellen.

Hinsichtlich dessen, was ungünstige Frageformulierungen umfasst, stimmen die EOG-Regeln mit den Aussagen der Experten in den meisten Aspekten überein, wie Tabelle 9 verdeutlicht. Die einzige Abweichung zwischen beiden Informationsquellen zeigt sich bei den Fragen nach Vernunftgründen. In der EOG wird dementsprechend explizit darauf hingewiesen, nur dann Fragen nach Vernunftgründen zu stellen, wenn Kausalattributionen erfragt werden sollen. Anderenfalls sollte darauf verzichtet werden.

Tabelle 9: Vergleich zwischen Expertenaussagen und EOG-Regeln zur Formulierung günstiger Fragen im Leitfaden

| Aussagen | EOG | Experten |
|--|-----|----------|
| zu Frageinhalten: | | |
| ▪ Verhalten aus der Vergangenheit | × | × |
| ▪ konkretes Verhalten | × | × |
| ▪ individuelles Verhalten | × | × |
| ▪ Verhalten in einem eindeutigen Bezugsrahmen | × | |
| ▪ Fragen, die nur einen Aspekt ansprechen | × | × |
| zur Frageformulierung: | | |
| ▪ möglichst kurz und verständlich | × | × |
| ▪ zutreffende Formulierungen | × | × |
| ▪ angemessen offen | × | × |
| ▪ angemessen direkt | × | × |
| ▪ angemessen indirekt | × | × |
| zur Fragestruktur: | | |
| ▪ Kontext als Gedächtnisstütze verwenden | × | × |
| ▪ Reihenfolge der Fragen inhaltlich sinnvoll gestalten | × | × |
| ▪ Wörter und Redewendungen verwenden, die wenig emotional geladen sind | × | × |
| ungünstige Frageformulierungen: | | |
| ▪ Fragen nach „vernünftigen“ Gründen (Warum...?, Wieso...?, Welches sind die Gründe...?) | × | |
| ▪ Fragen nach hypothetischem Verhalten bzw. Fragen nach Verhalten in unbekanntem Situationen | × | × |
| ▪ Suggestivfragen | × | × |
| ▪ Fragen, die das erfragte Verhalten bewerten | × | × |
| ▪ Verwendung von Fachbegriffen oder Fremdwörtern | × | × |

Weitere Vorbereitungen

Die Vorbereitungen für einen reibungslosen Ablauf des psychologisch-diagnostischen Interviews betreffen nach beiden herangezogenen Quellen die Interviewumgebung, mögliche Störungen während des Interviews sowie Verbrauchsmaterialien (Kassetten, Stifte etc.). Wie

Tabelle 10 belegt, sollten nach Möglichkeit eine angenehme Interviewumgebung gewählt und alle zu erwartenden Störungen, wie z.B. das Telefon, ausgeschaltet werden. Weiterhin ist es wichtig, genügend Verbrauchsmaterialien zur Verfügung zu haben. Unter den Experten besteht Uneinigkeit darüber, ob in der Interviewsituation Erfrischungsgetränke gereicht werden sollten oder nicht. Einige der Experten halten das deshalb für ungünstig, weil es die offizielle Interviewatmosphäre stören würde.

Tabelle 10: Vergleich zwischen Expertenaussagen und EOG-Regeln zur weiteren Vorbereitung eines psychologisch-diagnostischen Interviews

| Aussagen | EOG | Experten |
|--|-----|----------|
| Raum organisieren/vorbereiten | × | × |
| angemessene Umgebung | × | × |
| angemessene Sitzgelegenheiten | × | × |
| mögliche Störungen ausschalten | × | × |
| Erfrischungsgetränke reichen | × | (×)* |
| Kassettenrecorder bzw. Videokamera auf Funktionstüchtigkeit prüfen | × | × |
| ausreichend Verbrauchsmaterialien (Kassetten, Notizblock, Stifte etc.) bereitstellen | × | × |

* Experten sind unterschiedlicher Meinung

4.1.4.2 Zur Durchführung von psychologisch-diagnostischen Interviews

Wie bereits eingangs erwähnt, gelten alle Regeln, die bei der Planung berücksichtigt werden müssen, auch für die Durchführungsphase. Sowohl nach den Aussagen einiger Experten als auch nach den Regeln der EOG ist es empfehlenswert, dem Probanden bei der Begrüßung die Hand zu geben und sich und andere an der Untersuchung beteiligte Personen namentlich vorzustellen. Darüber hinaus ist es nach beiden Informationsquellen wichtig, vor dem Beginn der eigentlichen Informationserhebung ein kurzes Gespräch zu führen, welches möglichst einen Bezug zur aktuellen Situation, aber nichts mit der Fragestellung zu tun hat. Dies sind Möglichkeiten, den Kontakt zwischen Interviewer und Proband herzustellen und für eine ungezwungene Interviewatmosphäre zu sorgen. Durch die transparente und nachvollziehbare Darstellung der geplanten Vorgehensweise wird dem Interviewten die faire Verfahrensweise mit ihm deutlich und stellt zugleich eine wichtige Voraussetzung für eine umfassende und unverzerrte Sammlung der relevanten Informationen dar.

Weitere Aspekte bei der Durchführung

Tabelle 11 belegt, dass hier die Anforderungen der Experten mit den Anforderungen aus der EOG in allen Punkten zur Durchführung von psychologisch-diagnostischen Interviews übereinstimmen. Nach beiden Informationsquellen ist es demnach wichtig, das Interview entsprechend der Planung zielorientiert durchzuführen. Das bedeutet, zu allen relevanten Bereichen umfassend und unverzerrt Informationen zu erheben und dabei möglichst wenig in das Interview einzugreifen. Der Leitfaden sollte als Gedächtnisstütze dienen und nicht als Fragebogen missverstanden werden. Verbale und nonverbale Gesprächsverstärker werden eingesetzt, um die Konzentration auf die relevanten, zu erhebenden Inhalte zu lenken.

Tabelle 11: Vergleich zwischen Expertenaussagen und EOG-Regeln zur Durchführung von psychologisch-diagnostischen Interviews

| Aussagen | EOG | Experten |
|---|-----|----------|
| das Interview entsprechend der Planung durchführen | × | × |
| zielorientiert vorgehen | × | × |
| möglichst wenig in das Interview eingreifen | × | × |
| Leitfaden nicht als Fragebogen verwenden, sondern als Gedächtnisstütze | × | × |
| verbale und nonverbale Gesprächsverstärker: | | |
| dem Probanden zugewandt sitzen | × | × |
| Blickkontakt zum Probanden | × | × |
| relevante Inhalte verbal und nonverbal verstärken | × | × |
| bei irrelevanten Interviewinhalten Verstärker aussetzen oder direkt zum relevanten Thema lenken | × | × |

4.1.4.3 Zur Auswertung von psychologisch-diagnostischen Interviews

Vergleicht man die Aussagen zur Auswertung von Interviewergebnissen der Experten mit den Regeln der EOG, so ist entsprechend Tabelle 12 übereinstimmend festzustellen, dass das Interview unmittelbar nach der Durchführung hypothesenorientiert ausgewertet werden sollte. Dabei ist es wichtig, die Informationen aus dem Interview in Beziehung zur psychologischen Frage zu setzen und Interviewinformationen möglichst wenig wertend bzw. fair zu formulieren. Auf die richtige Zuordnung der Interviewinformationen zu den einzelnen Hypothesen ist sowohl nach Expertenaussagen als auch nach den Regeln der EOG zu achten. Beide Informationsquellen empfehlen eine schriftliche Darstellung der Interviewergebnisse im

Gutachten. Zwei Regeln der EOG sind hier jedoch expliziter: Es handelt sich dabei um die Wiedergabe der Informationsquellen und die Berücksichtigung des Kontextes, in dem die Information ursprünglich stand. Die speziellen Regeln der EOG zur Darstellungsform von Interviewergebnissen gehen hier insofern über die Aussagen der Experten hinaus, als sie sechs weitere Regeln empfehlen (siehe dazu Tabelle 12), die im Wesentlichen die richtige sprachliche Form und die Art der Darstellung der Interviewergebnisse betreffen und somit die Verständlichkeit erhöhen sollen.

Tabelle 12: Vergleich zwischen Expertenaussagen und EOG-Regeln zur Form der Darstellung von Ergebnissen aus dem psychologisch-diagnostischen Interview

| Aussagen | EOG | Experten |
|---|-----|----------|
| das Interview möglichst zeitnah auswerten | × | × |
| hypothesenorientierte Auswertung | × | × |
| richtige Zuordnung der Information zu Hypothesen | × | × |
| Quelle angeben, aus der die Information stammt | × | |
| jede Information inhaltlich richtig wiedergegeben | × | × |
| Kontext der Information bei der Wiedergabe berücksichtigen | × | |
| möglichst fair formulieren | × | × |
| Interviewergebnisse schriftlich darstellen | × | × |
| Spezielle Darstellungsform der Interviewauswertung: | | |
| das Verhalten im adverbialen Modus beschreiben | × | |
| gebräuchliche deutsche Wörter verwenden | × | |
| Verbalstil verwenden | × | |
| Aktivform verwenden | × | |
| jede Information in der indirekten Rede wiedergeben | × | |
| in der indirekten Rede die richtige sprachliche Form benutzen | × | |

4.1.5 Diskussion

Wie aus dem Vergleich zwischen den Aussagen der Experten und den Regeln der EOG deutlich wird, sind die Regeln der EOG zur **Planungsphase** weitestgehend vollständig. In dieser Phase sind die Regeln beschrieben, wie Leitfäden für psychologisch-diagnostische Interviews erstellt und welche anderen organisatorischen Vorbereitungen für einen reibungslosen Ablauf des Interviews getroffen werden sollten. Neben vielen Übereinstimmungen zeigen

sich bei der Leitfadenerstellung auch einige Abweichungen, die im Wesentlichen die zentralen Merkmale der Intervieweröffnung betreffen. Die Experten geben an, dass sie in der Eröffnungsphase den Probanden über seine Rechte, die herangezogenen Informationsquellen, die zentralen Themenbereiche des Interviews sowie über die Dauer und den geplanten zeitlichen Ablauf informieren. Die Befragung der Experten machte deutlich, dass diese Aspekte explizit in das Regelsystem aufgenommen werden müssen.

Zum Aufbau einzelner Leitfadenabschnitte zeigte sich zwischen den beiden Informationsquellen kein Unterschied. Die abgeleiteten Anforderungen für den Aufbau einzelner Abschnitte können in das Anforderungsprofil für das diagnostische Interview übernommen werden.

Die Regeln der EOG zur Abschlussphase eines Leitfadens wurden um die Aussage der Experten ergänzt, den Probanden nicht in einem emotional aufgewühlten Zustand zu verabschieden, sondern vorher auf emotional neutrale Themen zu wechseln. Diese und die Regel „den Probanden über seine Rechte aufklären“ wurden von den Interviewexperten nicht jedoch im Regelsystem der EOG explizit genannt, weil es sich hierbei nicht um allgemeine, sondern spezifische Regeln aus dem Anwendungsbereich der Forensischen Psychologie handelt. Aufgenommen wurden sie in das Anforderungsprofil deshalb, weil sie auch bei familienrechtlichen Fragestellungen eine wichtige Rolle spielen.

Die Liste der Anforderungen an Fragen zur Formulierung von günstigen und zur Vermeidung von ungünstigen Fragen ist vollständig. Die einzige explizitere Regel der EOG verlangt, bei Fragen nach konkretem Verhalten einen eindeutigen Bezugsrahmen herzustellen.

Die Regeln der EOG zur **Durchführung** von diagnostischen Interviews wurden mit den Aussagen der Experten bezüglich der Merkmale zur Intervieweröffnung, Durchführung sowie verbaler und nonverbaler Interviewverstärker verglichen. Auch in diesen Dimensionen zeigte sich kein Unterschied zwischen den Aussagen der Experten und den Regeln der EOG. Die allgemeinen Regeln der EOG zur **Auswertung** von Interviewergebnissen sind mit Ausnahme von zwei Regeln durch die Aussagen der Interviewexperten bestätigt. Das betrifft die Grundsätze: (1) im Gutachten die Informationsquelle angeben und (2) bei der Wiedergabe von Informationen den Kontext berücksichtigen, in dem sie gegeben wurden. Zu den speziellen Regeln der Darstellungsform von Interviewergebnissen äußerten sich die Experten hingegen überhaupt nicht. Eine Erklärung dafür, dass die befragten Experten diese nicht explizit

nennen, könnte die automatisierte Anwendung impliziter Wissensbestände dieser Regeln sein.

Aktuelle Forschungsergebnisse z.B. zu Einstellungsinterviews zeigen, dass die Kennwerte zur Objektivität, Reliabilität und Validität zunehmen, wenn die Regeln, wie psychologisch-diagnostische Interviews geplant, durchgeführt und ausgewertet werden, explizit beschrieben sind (z.B. Janz, 1982; Janz, Hellervik & Gilmore, 1986; Latham & Saari, 1984; Latham, Saari, Purcel & Campion, 1980; Westhoff, 2000). Die Ergebnisse der im Rahmen der vorliegenden Untersuchung durchgeführten Expertenbefragung zeigen, dass die EOG-Regeln explizit die Planung, Durchführung und Auswertung von psychologisch-diagnostischen Interviews beschreiben und weitestgehend vollständig sind. Aus diesen Gründen wurden die EOG-Regeln und die Erkenntnisse der aktuellen Interviewliteratur verwendet, um das Anforderungsprofil für das psychologisch-diagnostische Interviews (APDI) zu entwickeln. Damit liegt ein Instrument nicht nur zur Gestaltung, sondern auch zur Beurteilung von psychologisch-diagnostischen Interviews vor, mit dem in einer Selbst- oder Fremdbeurteilung die Qualität von diagnostischen Interviews beurteilt und die Stärken und Schwächen des Interviews konkret benannt werden können.

4.2 Methode der schriftlichen Expertenbefragung

4.2.1 Stichprobe

Den 23 befragten Interviewexperten (Diagnostiker) wurde das vorläufige Anforderungsprofil mit der Bitte um eine Rückmeldung zugeschickt, von denen lediglich 5 dieser Aufforderung nachkamen. Ergänzend wurden fünf weitere Diagnostiker an der Technischen Universität Dresden befragt.

4.2.2 Datenerhebung und Datenauswertung

Aufbauend auf den Ergebnissen der inhaltsanalytischen Auswertung wurden die Interviewexperten und die Diagnostiker um Ihre Einschätzung gebeten, ob die Fragen des Anforderungsprofils vollständig, verständlich, nachvollziehbar und verhaltensorientiert sind. Fünf der 23 angeschriebenen Experten sandten das APDI mit ihren Anmerkungen zurück.

Die Rückmeldungen der Experten, ob die Items vollständig, verständlich, nachvollziehbar und verhaltensorientiert sind, wurden registriert und die Anmerkungen bzw. Ergänzungen eingetragen, wenn die Mehrheit dieses für erforderlich hielt. Anschließend wurden diese Änderungen mit fünf Diagnostikern, die an der TU Dresden Studierende ausbilden und selbst psychologisch-diagnostisch tätig sind, diskutiert und Änderungsvorschläge berücksichtigt, wenn die Mehrheit dies für erforderlich hielt.

4.2.3 Ergebnisse der schriftlichen Befragung von Interviewexperten

Die Rückmeldung der Experten zeigt, dass die Fragen des Anforderungsprofils zur Beurteilung von psychologisch-diagnostischen Interviews (APDI) weitgehend vollständig, verständlich, nachvollziehbar und verhaltensorientiert sind. Die Hinweise und Anmerkungen zur Umformulierung einzelner Fragen wurden bei der Überarbeitung des Anforderungsprofils berücksichtigt, sofern diese aus der Sicht der anderen Diagnostiker als erforderlich eingestuft wurden.

5 Entwicklung eines Anforderungsprofils für psychologisch-diagnostische Interviews (APDI)

Die Anforderungen, die sich aus der Interviewliteratur, den Regeln der EOG sowie einer Expertenbefragung an das psychologisch-diagnostische Interview ergeben, wurden in einem Beurteilungsinstrument - dem Anforderungsprofil für psychologisch-diagnostische Interviews (APDI) - zusammengetragen. Das Instrument wurde Anforderungsprofil genannt, weil es alle Anforderungen zur erfolgreichen Planung, Durchführung und Auswertung enthält. In Anlehnung an den klassischen Aufbau eines psychologisch-diagnostischen Interviews mit den Phasen Planung, Durchführung und Auswertung wurden die Anforderungen in folgenden drei Teilinstrumenten zusammengestellt:

- 1) **APDI-P** enthält in zehn Abschnitten mit insgesamt 114 Fragen alle relevanten Anforderungen zur Beurteilung eines Leitfadens für ein psychologisch-diagnostisch Interview,
- 2) **APDI-D** enthält in zehn Abschnitten mit insgesamt 184 Fragen alle relevanten Anforderungen zur Beurteilung der Durchführung eines psychologisch-diagnostischen Interviews und
- 3) **APDI-A** enthält alle relevanten Anforderungen (22 Fragen) zur Beurteilung einer Auswertung von einem psychologisch-diagnostischen Interview, die formale und inhaltliche Aspekte umfassen.

5.1 Anforderungsprofil für die Planung von psychologisch-diagnostischen Interviews (APDI-P)

Die Anforderungen an die Entwicklung eines Interviewleitfadens können weiter unterteilt werden in die Phasen Intervieweröffnung, Informationserhebung sowie dem Abschluss. Darüber hinaus ist eine eindeutige Kommunikation in jeder Phase des psychologisch-diagnostischen Interviews eine wichtige Voraussetzung für eine umfassende und unverzerrte Informationssammlung. Deshalb enthält das APDI-P einen Abschnitt „Anforderungen an Fragen“, in dem alle relevanten Regeln zur Frageformulierung zusammengefasst sind.

Eröffnungsphase

Mit insgesamt 24 geschlossenen Fragen, die mit Ja oder Nein beantwortet werden können, sind alle Aspekte zusammengetragen, die einen Einstieg in das psychologisch-diagnostische Interview erleichtern. Hierbei ist es wichtig, dass die an der diagnostischen Untersuchung beteiligten Personen mit Funktion und Aufgabe zu Beginn des Interviews vorgestellt werden bzw. sich vorstellen. Die Ziele des Interviews sollten genauso genannt werden wie die im Interview zu besprechenden Themen sowie die Gründe für die Verwendung eines Interviewleitfadens. Die Frage, ob der Interviewte zum geplanten Ablauf Fragen hat und ggf. diese zu beantworten, stellt eine angemessene Überleitung von der Gesprächseröffnungs- zur Informationserhebungsphase dar. Die genannten Aspekte bezeichnen wichtige Voraussetzungen für die Transparenz und Nachvollziehbarkeit der geplanten Vorgehensweise, die für eine offene Gesprächsatmosphäre unabdingbar sind.

Informationserhebungsphase

Zur Beurteilung der Informationserhebungsphase werden sowohl Anforderungen an den Aufbau als auch Anforderungen an Inhalte herangezogen.

Für die **formale Beurteilung eines Abschnitts** stehen sieben Fragen zur Verfügung, mit denen geprüft werden kann, ob der Leitfaden trichterförmig aufgebaut ist. Nach Möglichkeit sollte der Abschnitt mit einer Einleitung und einer offenen Frage beginnen und die Fragen sollten vom Anfang zum Ende hin immer engere Verhaltensausschnitte erfassen. Die Erinnerung an eine Zusammenfassung gibt dem Interviewer die Möglichkeit, die bis dahin gesammelten Informationen zu resümieren, um den Abschnitt abzuschließen. Weiterhin kann der Interviewte aufgrund dieser Zusammenfassung erforderliche Korrekturen vornehmen oder auch feststellen, dass der Interviewer ihm gut zugehört hat.

Ziel der **Anforderungen an die Inhalte von Verhalten und Ereignissen** ist es, alle relevanten Informationen zu sammeln, so dass das zu untersuchende Verhalten beschrieben, erklärt und, falls erforderlich, vorhersagt werden kann.

Dabei umfassen die Anforderungen zu den **Verhaltensfacetten** die Inhalte:

- Denken, Fühlen, Handeln,
- lernpsychologische Bedingungen,
- Zeit (Verhalten gestern, heute und morgen),
- Modelle in der Vergangenheit und in der Gegenwart,

- systematische Vergleiche,
- Erleben von Merkmalen einer Situation und
- Status von Interaktionspartnern.

Demgegenüber beinhalten die Anforderungen zu den **Ereignissen** folgende drei Komplexe:

- die relevanten Ereignisse,
- den Zeitraum für das Auftreten des Ereignisses und
- die Typikalität des Ereignisses.

Die Anforderungen zu Verhaltens- und Ereignisfacetten werden mit insgesamt 48 Fragen erfasst. Jede dieser Anforderungen wurde mit einer Filterfrage mit folgendem Wortlaut eröffnet: „Ist es zur Beantwortung der psychologischen Frage wichtig, neben dem relevanten Verhalten Informationen über Gefühle und Gedanken zu erheben, die das Verhalten begleiten?“. Nur wenn diese Filterfrage mit „ja“ beantwortet wurde, sollten die Untersuchungsteilnehmer den jeweiligen Abschnitt differenziert beurteilen. Andernfalls sollte dieser Abschnitt übersprungen werden.

Anforderungen an Fragen

Für eine eindeutige und unverzerrte Informationssammlung im psychologisch-diagnostischen Interview sind 23 relevante Regeln im Abschnitt **Anforderungen an Fragen** zusammengetragen. Mit der Beurteilung der Leitfragen- bzw. Interviewfragen hinsichtlich der Anforderungen an Fragen können Aussagen zur Qualität der Frageformulierung und somit auch zum Interview gemacht werden.

Abschlussphase

Mit Hilfe der 25 Anforderungen zur Abschlussphase soll geprüft werden, ob der Interviewer alle relevanten Fragen gestellt hat und auf emotional neutrale Themen überleitet, bevor er das Interview beendet. Deshalb ist die offene Frage des Interviewers, ob es aus der Sicht des Interviewten noch nicht angesprochene, aber für die Fragestellung wichtige Aspekte gibt, am Ende des Interviews obligatorisch. Die Erklärung der weiteren Vorgehensweise sowie die Verabschiedung des Interviewten sollten in der Regel den Abschluss jedes Interviews bilden.

5.2 Anforderungsprofil für die Durchführung von psychologisch-diagnostischen Interviews (APDI-D)

Alle Fragen, die zur Beurteilung der Qualität eines Leitfadens eingesetzt werden, müssen auch zur Beurteilung der Durchführung eines psychologisch-diagnostischen Interviews herangezogen werden. Denn der formale Aufbau eines Abschnitts, die Verwendung von Filterfragen zu den Anforderungen der Verhaltens- und Ereignisfacetten und die inhaltlichen Anforderungen der Verhaltens- und Ereignisfacetten, aber auch die Anforderungen an Fragen sollten nicht nur in der Planungsphase berücksichtigt, sondern auch in der Durchführung werden.

Verbale und nonverbale Gesprächsverstärker – die auch als **positive und negative Dialogsignale** beschrieben werden – sind hingegen nur für die Durchführung von psychologisch-diagnostischen Interviews von Bedeutung. Diese sollten mit 42 Fragen, deren Beantwortung auf einer sechsstufigen Likertskala von „1 = trifft überhaupt nicht zu“ bis hin zu „6 = trifft vollständig zu“ beurteilt werden. Dazu gehören positive Dialogsignale, die zum Weitererzählen auffordern („hmm“, „ja“), die häufig verwendet werden sollen. Die negativen Dialogsignale (seufzen, Vermeidung von Blickkontakt) sollten vermieden werden, weil sie den Interviewverlauf ungünstig beeinflussen. Die Dialogsignale können direkt oder indirekt sein und verdeutlichen dem Interviewten, wie der Interviewer ihm zuhört. Deshalb ist es günstig, wenn der Interviewer sich auf die berichteten Inhalte konzentriert, so dass er seine Fragen an bereits Berichtetes anknüpfen oder diese als Einleitung bzw. Überleitung nutzen kann. Darstellungen des Interviewten, die keinen Zusammenhang zu den Interviewthemen haben, sollten dagegen frühzeitig abgebrochen werden. Die Häufigkeit mit der Dialogsignale verwendet werden, ist entscheidend für die Einstufung als positiv oder negativ. Diese werden wegen der besseren Verständlichkeit im Instrument verbale und nonverbale Gesprächsverstärker genannt.

5.3 Anforderungsprofil für die Auswertung von psychologisch-diagnostischen Interviews (APDI-A)

Zur korrekten Auswertung der im psychologisch-diagnostischen Interview erhobenen verbalen Daten gehören neben inhaltlichen auch formale Aspekte. So enthält das Anforderungsprofil für psychologisch-diagnostische Interviews 14 formale und acht inhaltliche Kriterien, um die Qualität einer Interviewauswertung zutreffend zu beurteilen.

Zu den **formalen Aspekten** einer Interviewauswertung gehören eine zeitnahe und schriftliche Auswertung und die Nennung des Interviews als Informationsquelle genauso wie die richtige und leserfreundliche sprachliche Form.

Bei der **inhaltlichen Auswertung** von psychologisch-diagnostischen Interviews ist es das Ziel, durch eine höhere Strukturierung die Lesbarkeit zu erhöhen. Aus diesem Grunde sollte die Auswertung der Daten hypothesenorientiert erfolgen. Die Informationen sollten den Hypothesen zugeordnet werden, zu deren Beantwortung sie beitragen. Jede Information sollte inhaltlich richtig dargestellt werden, indem z.B. der ursprüngliche Kontext angemessen berücksichtigt wird ohne die Ergebnisse zu bewerten. Zitate sollten nur dann verwendet werden, wenn sie knapp und prägnant ausdrücken, was der Psychologe nicht besser sagen könnte, und dieses charakteristisch für den vorliegenden Zusammenhang ist.

6 Empirische Prüfung des Anforderungsprofils für psychologisch-diagnostische Interviews (APDI)

Folgende Fragen waren zur Prüfung des Anforderungsprofils relevant: über welche Erkennensleistung verfügen die Studierenden vor und nach einer praktischen Ausbildung und bei welchen Anforderungen führt die praktische Ausbildung zu einer Verbesserung der Erkennensleistung bei der Beurteilung: eines Leitfadens, eines Interviews und einer Interviewauswertung.

6.1 Untersuchungsteilnehmer

An der vorliegenden Untersuchung nahmen Studierende teil, die im Hauptfach Psychologie studierten und nach dem Vordiplom im sechsten Semester Seminare zur „Entscheidungsorientierten Gesprächsführung“ (EOG) besuchten. Diese Seminare gehören im Rahmen des Curriculums Diagnostik und Intervention an der Technischen Universität Dresden zu den Pflichtveranstaltungen, die die Studierenden des Hauptfaches besuchen.

Ausbildung der Studierenden zum Zeitpunkt der Datenerhebung

Das Curriculum in Diagnostik und Intervention beginnt nach dem Vordiplom und erstreckt sich über drei Semester. Die Studierenden erhalten im fünften Semester (1. Curriculum-Semester) die wesentlichen theoretischen Grundlagen in den zwei Vorlesungen „Diagnostische Methoden und Intervention“ und „Entscheidungsorientierte Diagnostik“.

Im darauf folgenden Semester (2. Curriculum-Semester) finden drei parallele Pflichtveranstaltungen zu den Themen „Diagnostische Strategien“, „Standardisierte Verfahren“ und „Entscheidungsorientierte Gesprächsführung“ statt. Die Teilnehmerzahl dieser Seminare ist auf 30 bzw. 15 Personen beschränkt, damit für praktische Übungen und individuelles Feedback genügend Zeit bleibt.

In der Veranstaltung Diagnostische Strategien lernen die Studierenden, welche Fragestellungen in den Zuständigkeitsbereich des Psychologen fallen, wie diese formuliert werden müssen und wie diese Fragestellungen in psychologische Hypothesen übersetzt werden. Die Veranstaltung Standardisierte Verfahren vermittelt Methoden und Kenntnisse, um Stärken und Schwächen von Fragebögen und Tests sowie deren Einsatzgebiete zu beurteilen. Das Lernziel der Veranstaltung Entscheidungsorientierte Gesprächsführung ist es,

anforderungsbezogene strukturierte psychologisch-diagnostische Interviews zur Erhebung qualitativer Informationen zu planen, durchzuführen und auszuwerten.

Entsprechend der Phasen des psychologisch-diagnostischen Interviews ist das Seminar in drei Abschnitte unterteilt: Im ersten Abschnitt wird die Leitfadenkonstruktion, im zweiten die Interviewdurchführung und im dritten die Auswertung behandelt. Nach einer kurzen Einweisung zum geplanten Ablauf des Seminars werden Kleingruppen mit drei Studierenden gebildet, die für eine vorgegebene, typische, mittelschwere psychologische Frage im Verlauf des Seminars a) einen Interviewleitfaden entwickeln, b) damit dann ein Interview durchführen und auf Video aufzeichnen und c) diese Interviews auswerten. Eine typische psychologische Fragestellung könnte beispielsweise lauten: „Wie arbeitet Herr/ Frau X gewöhnlich?“.

Die Schwerpunkte des Seminars liegen eindeutig bei der Leitfadenkonstruktion und der Interviewdurchführung, während bei der Auswertung die formalen Regeln zur Darstellung von Interviewergebnissen praktisch geübt werden. In jeder Phase erhalten die Studierenden differenzierte Rückmeldungen zu ihren eigenen Arbeiten.

Am Anfang der EOG-Ausbildung verfügen die Studierenden über theoretisches Wissen und lernen dieses Wissen bei der Erstellung eines Leitfadens, Durchführung eines Interviews und Auswertung eines Interviewausschnitts konkret umzusetzen, so dass die praktischen Interviewerkompetenzen schrittweise erweitert werden. Diese Rahmenbedingungen sind geeignet, um das APDI mittels eines Prä-Post-Interventionsdesigns auf praktische Anwendbarkeit zu prüfen.

Untersuchungsteilnehmer

An der **Beurteilung des Leitfadens** nahmen zum ersten Messzeitpunkt 55 und zum zweiten Messzeitpunkt 49 Personen teil. Da von insgesamt 49 Studierenden zu beiden Messzeitpunkten die Beurteilungen vorlagen, konnten die Daten dieser 49 Studierenden bei der Auswertung berücksichtigt werden.

An der **Beurteilung des Interviewausschnitts** nahmen zum ersten Messzeitpunkt 60 und zweiten Messzeitpunkt 50 Studierende teil. Lediglich von 41 Studierenden lagen die Beurteilungen aus beiden Messzeitpunkten vor, so dass bei der Auswertung die Daten von 41 Studierenden berücksichtigt werden konnten.

An der **Beurteilung der Interviewauswertung** nahmen 70 Studierende zum ersten Messzeitpunkt und 52 zum zweiten Messzeitpunkt teil. Lediglich von 40 Studierenden lagen die Daten zu beiden Messzeitpunkten vor, die bei der Auswertung berücksichtigt werden konnten.

6.2 Untersuchungsmaterial

Für die Beurteilungen stand das Instrument APDI bestehend aus den drei Teilinstrumenten

1. APDI-P - zur Beurteilung eines Leitfadens,
2. APDI-D - zur Beurteilung eines Interviews und
3. APDI-A zur Beurteilung einer Interviewauswertung, zur Verfügung.

Das Beurteilungsmaterial bestand aus einem Ausschnitt eines Leitfadens, eines Interviews sowie einer Interviewauswertung. Während der Leitfaden für die Untersuchungszwecke neu entwickelt wurde, konnte beim Interview und der Interviewauswertung auf Material zurückgegriffen werden, welches im Zusammenhang anderer Untersuchungen erstellt worden war. Für die Beurteilung der studentischen Antworten war eine Musterlösung erforderlich, die mit den Dozenten der EOG-Seminare entwickelt wurde. Zu diesem Zwecke beurteilten insgesamt vier Dozenten zunächst einzeln den Ausschnitt des Leitfadens, des Interviewvideos sowie die Interviewauswertung so, wie es für die Untersuchungsdurchführung geplant war. Anschließend wurden diese Ergebnisse für eine Musterlösung zusammengetragen. Insgesamt konnten nur wenige Abweichungen beobachtet werden. Für die unterschiedlich beurteilten Anforderungen wurde im Dozententeam eine gemeinsame Lösung erarbeitet.

6.3 Untersuchungsablauf

Bei der Erstellung der Musterlösung sowie bei einer Testbeurteilung mit zwei Studierenden betrug die Bearbeitungszeit 60 bis 90 Minuten. Da die Studierenden in den EOG-Seminaren über wenig bis keine Erfahrung mit der Erstellung von Leitfäden und der Durchführung von Interviews verfügen, wurde die durchschnittliche Bearbeitungszeit auf ca. 80 Minuten geschätzt. Um den Kenntnisstand der Studierenden vor der Ausbildung zu erfassen, waren die Beurteilungen für die erste und zweite Ausbildungswoche vorgesehen. In dieser Zeit ist die Besprechung der inhaltlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen des Seminars sehr wichtig. Da in jeder Woche jeweils eine Doppelstunde im Umfang von 90 Minuten zur Verfügung stand und eine Bearbeitungszeit über 60 Minuten für Anfänger mit wenig prakti-

scher Erfahrung nicht zumutbar eingeschätzt wurde, musste eine praktikable Lösung erarbeitet werden. Mit dem Dozententeam wurde eine Lösung erarbeitet, bei der die Anforderungen bezüglich der Eröffnungsphase und der Abschlussphase sowohl im ADPI-P als auch im APDI-D aus der geplanten Untersuchung ausgeschlossen wurden.

Den Studierenden im sechsten Semester wurde jeweils am Anfang der praktischen Ausbildung und zum Abschluss der einzelnen Ausbildungsphasen Planung, Durchführung und Auswertung von entscheidungsorientierten Gesprächen derselbe Ausschnitt eines Leitfadens, eines Interviewvideos sowie einer Interviewauswertung zur Beurteilung vorgelegt. Dieses Material beurteilten die Studierenden mit dem APDI-P, APDI-D und dem APDI-A. Das heißt, dass die Studierenden das vorgelegte Material zu Beginn der Veranstaltung „Entscheidungsorientierte Gesprächsführung“ einzeln beurteilten und anschließend die regulären Seminarinhalte vermittelt bekamen.

Wie die nachfolgende Tabelle 13 deutlich macht, wurde den Studierenden am Ende der einzelnen Ausbildungsabschnitte Leitfadenerstellung (ca. nach 5 Wochen), Interviewführung (ca. nach 10 Wochen) und Interviewauswertung (ca. nach 11 Wochen) das Material erneut zur Beurteilung vorgelegt. Anschließend erhielten sie Rückmeldung zu ihren Beurteilungen.

Tabelle 13: Untersuchungsablauf

| zu beurteilendes Material | Beurteilungsinstrument | MZP* 1 vor der Ausbildung | MZP* 2 nach der Ausbildung |
|--------------------------------------|------------------------|------------------------------|-------------------------------|
| Leitfadenausschnitt | APDI-P | 1. Semesterwoche | 5. Semesterwoche |
| Interviewausschnitt | APDI-D | 2. Semesterwoche | 10. Semesterwoche |
| Ausschnitt einer Interviewauswertung | APDI-A | 2. Semesterwoche | 11./ 12. Semesterwoche |

Anmerkung: * MZP = Messzeitpunkt

Die Beurteilung des Leitfadens und des Videoausschnitts zum Interview erfolgte in drei Schritten. Im ersten Schritt beurteilten die Studierenden anhand der Filterfragen, welche Anforderungen der Ereignisse und des Verhaltens zur Beantwortung der psychologischen Frage wichtig sind. Im zweiten Schritt beurteilten sie diejenigen Anforderungen differenzierter, deren Filterfragen sie bejaht hatten. Im dritten Schritt beurteilten die Studierenden jede einzelne Frage des Leitfadens und des Interviews hinsichtlich der Anforderungen an Fragen, die dazu dienen, günstige Frageformulierungen von den ungünstigen zu unterscheiden.

Zusätzlich zur aufgeführten Vorgehensweise beurteilten die Studierenden das Interviewvideo hinsichtlich verbaler und nonverbaler Gesprächsverstärker.

Die Interviewauswertung beurteilten die Studierenden mit Hilfe der Anforderungen zur formal und inhaltlich richtigen Darstellung.

6.4 Datenauswertung

Die Entscheidungen der Studierenden wurden mit einer Musterlösung, die von den vier Seminarleitern erstellt worden war, verglichen und dabei Übereinstimmungen als richtig und Abweichungen als falsch kodiert. Auf diese Weise konnte geprüft werden, inwieweit Studierende mit einer theoretischen Ausbildung in der Lage sind, mit Hilfe des Instruments APDI einen Ausschnitt eines Leitfadens, eines Interviews und einer Interviewauswertung zutreffend zu beurteilen, das heißt wie gut die Studierenden Richtiges als richtig und Falsches als falsch erkennen konnten. Dann wurde der prozentuale Anteil der Übereinstimmung berechnet. Zur Beantwortung der Frage, ob die praktische Ausbildung zu einer Verbesserung der Kenntnisse der Studierenden führt, d.h. für den Kompetenzerwerb erforderlich ist, wurden die Daten vor der praktischen Ausbildung (Messzeitpunkt 1 = MZP 1) mit den Daten nach der praktischen Ausbildung (Messzeitpunkt 2 = MZP 2) verglichen und zur Prüfung der Mittelwertsunterschiede t-Tests für gepaarte Stichproben gerechnet. Diese Vorgehensweise ermöglicht eine genaue Beurteilung, nach welchen Anforderungen die Studierenden bereits vor einer praktischen Ausbildung einen Leitfaden, ein Interview und eine Interviewauswertung zutreffend beurteilen können und wie sich ihre Kenntnisse nach einer praktischen Ausbildung verändern.

Da die Varianz der Antworten bei der Beurteilung der verbalen und nonverbalen Gesprächsverstärker durch die Seminarleiter sehr groß und eine Einigung in anschließend geführten Konsensgesprächen nur selten möglich war, wurden diese Fragen aus der weiteren Auswertung ausgeschlossen.

Zur Bewertung der Ergebnisse wurden drei Kategorien von Erkennensleistungen, unzureichend, fraglich und zureichend, gebildet und die Erkennensleistung diesen Kategorien zugeordnet. In die Kategorie unzureichende Erkennensleistung wurden Ergebnisse zwischen 0% und 33%, in die Kategorie der fraglichen Erkennensleistung Ergebnisse zwischen 34% und 66% und in die Kategorie zureichend Erkennensleistung Ergebnisse zwischen 67% und 100% eingeordnet, wie in zusammenfassend veranschaulicht. Diese

grobe Klassifikation ist ein Indikator für die Kompetenz der Studierenden während unterschiedlicher Zeitpunkte ihrer praktischen Ausbildung.

Tabelle 14: Bewertung der mittleren Erkennensleistungen

| mittlere Erkennensleistung | Bewertungskategorie | Symbol für die Bewertungskategorie |
|----------------------------|---------------------|------------------------------------|
| 0 – 33% | unzureichend | 😞 |
| 34 – 66% | fraglich | 😐 |
| 67 – 100% | zureichend | 😊 |

Bei der Darstellung der Ergebnisse wird zur groben Orientierung die mittlere Erkennensleistung für den gesamten Abschnitt und die Schwankungsbreite der Erkennensleistungen aufgeführt. Anschließend werden die Ergebnisse in die oben aufgeführten drei Bewertungskategorien unzureichende 😞, fragliche 😐 und zureichende 😊 Erkennensleistung eingeordnet.

6.5 Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in Anlehnung an die Struktur des Anforderungsprofils für psychologisch-diagnostische Interviews in drei Teilen.

Im ersten Schritt werden die Ergebnisse zum Aufbau der einzelnen Abschnitte dargestellt, während im zweiten Schritt die Darstellung der Ergebnisse zu den Filterfragen zu den Verhaltens- und Ereignisfacetten und den inhaltlichen Anforderungen der Verhaltens- und Ereignisfacetten erfolgt. Im dritten und letzten Schritt werden die Ergebnisse zu den Anforderungen an Fragen dargestellt.

6.5.1 Leitfadenbeurteilung mit dem APDI-P

6.5.1.1 Leitfadenbeurteilung mit dem APDI-P: Formale Anforderungen

Bei der zusammenfassenden Betrachtung der Beurteilungen des vorgelegten Leitfadenausschnitts nach formalen Anforderungen lag der Mittelwert der Erkennensleistung mit 76% zum ersten Messzeitpunkt und mit 77% zum zweiten Messzeitpunkt beides Mal in der Kategorie der zureichenden Erkennensleistung, wie in Tabelle 15 zu sehen ist.

Die detaillierte Betrachtung der Einzelergebnisse vor der praktischen Ausbildung entsprechend Tabelle 15 zeigt, dass diese zwischen 29% und 96% lagen. Fünf Ergebnisse lagen in der Kategorie der zureichenden Erkennensleistung, eins in der fraglichen und eins in der unzureichenden Erkennensleistung. Die Ergebnisse nach der praktischen Ausbildung schwankten zwischen 41% und 100%, wobei fünf Ergebnisse in die Kategorie der zureichenden Erkennensleistung und zwei in der Kategorie der fraglichen Erkennensleistung lagen.

Tabelle 15: Mittlere Erkennensleistung bei der Beurteilung eines Leitfadens nach formalen Anforderungen

| Leitfaden: Beurteilung des Aufbaus nach formalen Anforderungen (N = 49) | MZP 1 vor der Ausbildung | | MZP 2 nach der Ausbildung | | Veränderung MZP 1 - 2 |
|---|------------------------------------|-------------------|-------------------------------------|-------------------|---------------------------|
| | Erkennensleistung | Bewertung | Erkennensleistung | Bewertung | Erkennensleistung |
| Beginnt der Abschnitt mit einer Einleitung? | 96% | 😊 | 98% | 😊 | +2 ^{n.s.} |
| Wird aus der Einleitung deutlich, in welchem Zusammenhang der jeweilige Abschnitt zur Fragestellung steht? | 90% | 😊 | 88% | 😊 | -2 ^{n.s.} |
| Wird in der Einleitung deutlich, welcher Aspekt des Verhaltens erfasst werden soll? | 61% | 😐 | 76% | 😊 | +15 [*] |
| Falls im Abschnitt ein Konstrukt oder Konzept erfasst wird, enthält die Einleitung eine Erklärung des zu erfassenden Konstrukts und Konzepts? | 80% | 😊 | 43% | 😐 | -37 ^{***} |
| Wird der Abschnitt mit einer offenen Frage begonnen? | 88% | 😊 | 96% | 😊 | +8 [*] |
| Erfassen die Fragen vom Anfang zum Ende des Abschnitts hin immer engere Verhaltensausschnitte? | 29% | 😞 | 41% | 😐 | +12 [*] |
| Wird der Abschnitt mit einer Zusammenfassung abgeschlossen? | 86% | 😊 | 100% | 😊 | +14 ^{**} |
| Mittelwert | 76% | 😊 | 77% | 😊 | +1 ^{n.s.} |
| Häufigkeit der Bewertungskriterien | | 😊 5 😐 1 😞 1 | | 😊 5 😐 2 😞 0 | + 4 0 2 - 1 |

Anmerkung: *** p < .001, ** p < .05, * p < .10, n.s. = nicht signifikant, MZP = Messzeitpunkt, 😊 zureichend, 😐 fraglich, 😞 unzureichend, + Verbesserung, 0 keine Veränderung, - Verschlechterung

Der Vergleich der Einzelergebnisse zwischen Messzeitpunkt 1 und 2 zeigte einen Lernzuwachs, der zwischen -37 und +15 Prozentpunkten lag. Die Veränderungen sahen wie folgt aus: vier signifikante Verbesserungen und eine signifikante Verschlechterung, während die Ergebnisse zu zwei Anforderungen statistisch unverändert blieben. Die Studierenden erzielten vor der Ausbildung bei zwei und nach der Ausbildung bei drei der sieben Anforderungen eine Erkennensleistung zwischen 90% und 100%. Da bei diesen Anforderungen die Testdecke erreicht wurde, ist eine Verbesserung nur schwer möglich.

6.5.1.2 Leitfadenbeurteilung mit dem APDI-P: Filterfragen zu den Verhaltens- und Ereignisfacetten und Inhalte der Verhaltens- und Ereignisfacetten

Die mittlere Erkennensleistung bei der Beurteilung der Filterfragen zu den Verhaltens- und Ereignisfacetten sind in Tabelle 16 wiedergegeben. Tabelle 17 enthält die mittlere Erkennensleistung aus der Beurteilung der inhaltlichen Anforderungen der Verhaltens- und Ereignisfacetten.

Tabelle 16: Mittlere Erkennensleistung bei der Beurteilung eines Leitfadens hinsichtlich der Filterfragen zu den Verhaltens- und Ereignisfacetten

| Leitfaden: Beurteilung der Filterfragen zu den Verhaltens- und Ereignisfacetten (N = 49) | MZP 1 <u>vor</u> der Ausbildung | | MZP 2 <u>nach</u> der Ausbildung | | Ver- änderung MZP 1 - 2 | |
|---|---------------------------------------|------------------------|--|------------------------|-------------------------------|--|
| | Erkennens- leistung | Bewer- tung | Erkennens- leistung | Bewer- tung | Erkennens- leistung | |
| Denken, Fühlen, Handeln | 94% | 😊 | 94% | 😊 | 0 n.s. | |
| lernpsychologische Bedingungen | 82% | 😊 | 92% | 😊 | +10 n.s. | |
| Verhalten zu verschiedenen Zeiten | 80% | 😊 | 78% | 😊 | -2 n.s. | |
| Modelle in der Vergangenheit und Gegenwart | 47% | 😐 | 18% | 😞 | -19 *** | |
| systematische Vergleiche | 41% | 😐 | 0% | 😞 | -41 *** | |
| Status von Interaktionspartnern | 88% | 😊 | 86% | 😊 | -2 n.s. | |
| Erleben von Merkmalen einer Situation | 80% | 😊 | 80% | 😊 | 0 n.s. | |
| relevante Ereignisse | 47% | 😐 | 35% | 😐 | -12 * | |
| Typikalität des Ereignisses | 45% | 😐 | 80% | 😊 | +35 *** | |
| Zeitraum für das Auftreten des Ereignisses | 43% | 😐 | 82% | 😊 | +39 *** | |
| Mittelwert | 65% | 😐 | 64% | 😊 | -1 n.s. | |
| Häufigkeit der Bewertungskriterien | | 😊 😐 😞 5 5 0 | | 😊 😐 😞 7 1 2 | + 0 - 2 5 3 | |

Anmerkung: *** p < .001, ** p < .05, * p < .10, n.s. = nicht signifikant, MZP = Messzeitpunkt, 😊 zureichend, 😐 fraglich, 😞 unzureichend, + Verbesserung, 0 keine Veränderung, - Verschlechterung

Bei der zusammenfassenden Betrachtung der Beurteilungen der Filterfragen zu den Verhaltens- und Ereignisfacetten beim vorgelegten Leitfadenausschnitt (Tabelle 16) verfehlte der Mittelwert der Erkennensleistung mit 65% bzw. 64% zu beiden Messzeit-

punkten die Kategorie der zureichenden Erkennensleistung und musste in die Kategorie der fraglichen Erkennensleistung eingeordnet werden.

Die detaillierte Betrachtung der Einzelergebnisse zum ersten Messzeitpunkt (Tabelle 16) zeigte, dass diese zwischen 41% und 94% lagen. Fünf Ergebnisse lagen in der Kategorie der zureichenden und fünf in der der fraglichen Erkennensleistung. Die Ergebnisse zum zweiten Messzeitpunkt nach erfolgter praktischer Ausbildung reichten von 0% bis 94%. Hierbei konnten sieben Ergebnisse in die Kategorie der zureichenden, eins in die der fraglichen und zwei in die Kategorie der unzureichenden Erkennensleistung eingeordnet werden. Der Vergleich der Einzelergebnisse zwischen den beiden Messzeitpunkten zeigte einen Lernzuwachs, der zwischen -41 und +39 Prozentpunkten lag. Es konnten zwei signifikante Verbesserungen und drei signifikante Verschlechterungen beobachtet werden, während fünf Ergebnisse statistisch unverändert blieben.

Tabelle 17: Mittlere Erkennensleistung bei der Beurteilung des Leitfadens hinsichtlich der Inhalte der Verhaltens- und Ereignisfacetten

| Leitfaden: Beurteilung der Inhalte der Verhaltens- und Ereignisfacetten (N = 49) | MZP 1 vor der Ausbildung | | MZP 2 nach der Ausbildung | | Ver- änderung MZP 1 - 2 | |
|--|--------------------------------|--------------------|---------------------------------|--------------------|-------------------------------|--|
| | Erkennens- leistung | Bewer- tung | Erkennens- leistung | Bewer- tung | Erkennens- leistung | |
| Denken, Fühlen, Handeln | 66% | ☹️ | 77% | 😊 | +9 ** | |
| lernpsychologische Bedingungen | 94% | 😊 | 96% | 😊 | +2 n.s. | |
| Verhalten zu verschiedenen Zeiten | 68% | 😊 | 64% | ☹️ | +4 n.s. | |
| Modelle in der Vergangenheit u. Gegenwart | 60% | ☹️ | 23% | 😡 | -37 ** | |
| systematische Vergleiche | 44% | ☹️ | 27% | 😡 | -17 * | |
| wichtige andere | 47% | ☹️ | 65% | ☹️ | +18 n.s. | |
| Erleben von Merkmalen einer Situation | 70% | 😊 | 70% | 😊 | 0 n.s. | |
| relevante Ereignisse | 39% | ☹️ | 28% | 😡 | -9 ** | |
| Mittelwert | 63% | ☹️ | 56% | ☹️ | -7 ** | |
| Häufigkeit der Bewertungskriterien | | 😊 3 ☹️ 5 😡 0 | | 😊 3 ☹️ 2 😡 3 | + 1 0 4 - 3 | |

Anmerkung: *** p < .001, ** p < .05, * p < .10, n.s. = nicht signifikant, MZP = Messzeitpunkt, 😊 zureichend, ☹️ fraglich, 😡 unzureichend, + Verbesserung, 0 keine Veränderung, - Verschlechterung

Bei der zusammenfassenden Betrachtung der Beurteilungen der inhaltlichen Anforderungen der Verhaltens- und Ereignisfacetten beim vorgelegten Leitfadenausschnitt (Tabelle 17) nahm der Mittelwert der Erkennensleistung von 63% zum ersten Messzeitpunkt signifikant auf 56% zum zweiten Messzeitpunkt ab ($p < .05$). Beide Ergebnisse lagen in der Kategorie der fraglichen Erkennensleistung.

Die detaillierte Betrachtung der Einzelergebnisse zum ersten Messzeitpunkt zeigte, dass diese zwischen 39% und 94% lagen. Drei Ergebnisse lagen in der Kategorie der zureichenden und fünf in der fraglichen Erkennensleistung.

Zum zweiten Messzeitpunkt (MZP 2) schwankten die Ergebnisse von 28% bis 96%. Hierbei konnten drei Ergebnisse in die Kategorie der zureichenden, zwei in die der fraglichen und drei in die Kategorie der unzureichenden Erkennensleistung eingeordnet werden (vergleiche Tabelle 17).

Der Vergleich der Einzelergebnisse zwischen den beiden Messzeitpunkten zeigte einen Lernzuwachs, der von -37 bis $+18$ Prozentpunkten reichte. Es konnten eine signifikante Verbesserung und drei signifikante Verschlechterungen beobachtet werden, während vier Ergebnisse statistisch unverändert blieben.

6.5.1.3 Leitfadenbeurteilung mit dem APDI-P: Anforderungen an Fragen

Bei der zusammenfassenden Betrachtung der Beurteilungen der einzelnen Leitfadenfragen bei den Anforderungen an Fragen lag der Mittelwert der Erkennensleistung mit 78% zum ersten Messzeitpunkt und 81% beim zweiten Messzeitpunkt in beiden Fällen in der Kategorie der zureichenden Erkennensleistung. Tabelle 18 verdeutlicht die Ergebnisse im Einzelnen.

Tabelle 18: Mittlere Erkennensleistung bei der Beurteilung der Leitfadenfragen hinsichtlich der Anforderungen an Fragen

| Leitfaden: Beurteilung der Fragen hinsichtlich der Anforderungen an Fragen (N = 49) | MZP 1 <u>vor</u> der Ausbildung | | MZP 2 <u>nach</u> der Ausbildung | | Ver- änderung MZP 1 - 2 |
|--|---------------------------------------|--------------------|--|--------------------|-------------------------------|
| | Erkennens- leistung | Bewer- tung | Erkennens- leistung | Bewer- tung | Erkennens- leistung |
| enthält einen Aspekt | 71% | 😊 | 91% | 😊 | +20 *** |
| enthält eine Bewertung | 76% | 😊 | 93% | 😊 | +14 *** |
| ist suggestiv | 65% | 😐 | 76% | 😊 | +11 *** |
| ist eindeutig formuliert | 90% | 😊 | 97% | 😊 | +7 *** |
| erfasst Vernunftgründe | 75% | 😊 | 87% | 😊 | +12 ** |
| ist verständlich formuliert | 95% | 😊 | 98% | 😊 | +3 ** |
| erklärt einen verwendeten Fachbegriff | 81% | 😊 | 92% | 😊 | +11 ** |
| respektiert die Persönlichkeit / Würde des Probanden | 74% | 😊 | 82% | 😊 | +8 ** |
| stellt Probanden besser dar | 80% | 😊 | 89% | 😊 | +9 * |
| spricht irrelevante Emotionen an | 86% | 😊 | 91% | 😊 | +15 * |
| ist angemessen direkt | 82% | 😊 | 85% | 😊 | +3 n.s. |
| erfasst künftiges Verhalten | 78% | 😊 | 82% | 😊 | +4 n.s. |
| ist eindeutig | 92% | 😊 | 94% | 😊 | +2 n.s. |
| setzt Probanden herab | 93% | 😊 | 91% | 😊 | +2 n.s. |
| ist notwendig | 75% | 😊 | 75% | 😊 | 0 n.s. |
| ist verhaltensorientiert | 63% | 😐 | 63% | 😐 | 0 n.s. |
| ist zutreffend formuliert | 68% | 😊 | 68% | 😊 | 0 n.s. |
| ist so kurz wie möglich | 93% | 😊 | 92% | 😊 | -1 n.s. |
| lässt eingeschränkte Antwort zu | 81% | 😊 | 69% | 😊 | -12 *** |
| enthält ein Fremdwort | 62% | 😐 | 44% | 😐 | -18 ** |
| ist angemessen offen | 68% | 😊 | 63% | 😐 | -5 ** |
| Mittelwert | 78% | 😊 | 81% | 😊 | +3 n.s. |
| Häufigkeit der Bewertungs- kriterien | | 😊 18 😐 3 😞 0 | | 😊 18 😐 3 😞 0 | + 10 0 - 8 3 |

Anmerkung: *** p < .001, ** p < .05, * p < .10, n.s. = nicht signifikant, MZP = Messzeitpunkt,
 😊 zureichend, 😐 fraglich, 😞 unzureichend, + Verbesserung, 0 keine Veränderung, - Verschlechterung

Die detaillierte Betrachtung der Einzelergebnisse zum ersten Messzeitpunkt zeigte, dass diese von 60% bis 95% reichten. 18 der 22 Ergebnisse lagen in der Kategorie der zureichenden und vier in der der fraglichen Erkennensleistung.

Die Ergebnisse zum zweiten Messzeitpunkt lagen zwischen 44% und 98%. Auch hier konnten 18 Ergebnisse in die Kategorie der zureichenden und vier in die der fraglichen Erkennensleistung eingeordnet werden.

Der Vergleich der Einzelergebnisse zwischen den beiden Messzeitpunkten zeigte einen Lernzuwachs, der zwischen -18 und +20 Prozentpunkten lag. Bei zehn Anforderungen wurde eine signifikante Verbesserung und bei vier Anforderungen eine signifikante Verschlechterung beobachtet, während die Ergebnisse zu acht Anforderungen an Fragen statistisch unverändert blieben.

6.5.2 Interviewbeurteilung mit dem APDI-D

6.5.2.1 Interviewbeurteilung mit dem APDI-D: Formale Anforderungen

Bei der zusammenfassenden Betrachtung der Beurteilungen des vorgelegten Ausschnitts eines Interviewvideos nach formalen Anforderungen stieg der Mittelwert der Erkennensleistung von 61% zum ersten Messzeitpunkt signifikant auf 70% ($p < .05$) zum zweiten Messzeitpunkt an, und damit aus der Kategorie der fraglichen in die der zureichenden. Die Einzelergebnisse sind in Tabelle 19 dargestellt.

Tabelle 19: Mittlere Erkennensleistung bei der Beurteilung eines Interviews nach formalen Anforderungen

| Interview: Beurteilung des Aufbaus nach formalen Anforderungen (N = 41) | MZP 1 vor der Ausbildung | | MZP 2 nach der Ausbildung | | Ver- änderung MZP 1 - 2 |
|--|------------------------------------|-------------------|-------------------------------------|-------------------|-------------------------------|
| | Erkennens- leistung | Bewer- tung | Erkennens- leistung | Bewer- tung | Erkennens- leistung |
| Beginnt der Abschnitt mit einer Einlei- tung? | 93% | 😊 | 95% | 😊 | +2 ^{n.s.} |
| Wird aus der Einleitung deutlich, in welchem Zusammenhang der jeweilige Abschnitt zur Fragestellung steht? | 85% | 😊 | 71% | 😊 | -14 ^{n.s.} |
| Wird in der Einleitung deutlich, wel- cher Aspekt des Verhaltens erfasst werden soll? | 85% | 😊 | 88% | 😊 | +3 ^{n.s.} |
| Falls im Abschnitt ein Konstrukt oder Konzept erfasst wird, enthält die Ein- leitung eine Erklärung des zu erfassen- den Konstrukts und Konzepts? | 24% | 😞 | 49% | 😐 | +25 ^{**} |
| Wird der Abschnitt mit einer offenen Frage begonnen? | 80% | 😊 | 98% | 😊 | +18 ^{**} |
| Erfassen die Fragen vom Anfang zum Ende des Abschnitts hin immer engere Verhaltensausschnitte? | 41% | 😐 | 63% | 😐 | +22 ^{**} |
| Wird der Abschnitt mit einer Zusammenfassung abgeschlossen? | 20% | 😞 | 24% | 😞 | +2 ^{n.s.} |
| Mittelwert | 61% | 😐 | 70% | 😊 | +9^{**} |
| Häufigkeit der Bewertungs- kriterien | | 😊 4 😐 1 😞 2 | | 😊 4 😐 2 😞 1 | + 0 - 3 0 4 |

Anmerkung: *** p < .001, ** p < .05, * p < .10, n.s. = nicht signifikant, MZP = Messzeitpunkt,
😊 zureichend, 😐 fraglich, 😞 unzureichend, + Verbesserung, 0 keine Veränderung, - Verschlechterung

Die detaillierte Betrachtung der Einzelergebnisse zum ersten Messzeitpunkt zeigte, dass diese zwischen 20% und 93% lagen. Vier der insgesamt sieben Ergebnisse waren in der Kategorie der zureichenden, ein Ergebnis in der der fraglichen und zwei in der der unzureichenden Erkennensleistung. Die Ergebnisse der zweiten Messung nach der praktischen Ausbildung schwankten zwischen 24% und 95%, wobei vier Ergebnisse in die Kategorie der zureichenden, zwei in die der fraglichen und eins in die der zureichenden Erkennensleistung eingeordnet werden mussten. Der Vergleich der Einzelergebnisse zwischen den beiden Messzeitpunkten zeigte einen Lernzuwachs, der zwischen -14 und +25 Prozentpunkten lag. Bei drei Anforderungen konnte eine signifikante Verbesserung beobachtet werden, während bei vier Ergebnissen keine statistisch bedeutsame Veränderung beobachtet wurde.

6.5.2.2 Interviewbeurteilung mit dem APDI-D: Filterfragen zu den Verhaltens- und Ereignisfacetten und Inhalte der Verhaltens- und Ereignisfacetten

Die Ergebnisse der mittleren Erkennensleistung bei der Beurteilung des Interviews hinsichtlich der Filterfragen sind in Tabelle 20 wiedergegeben, und die Ergebnisse der mittleren Erkennensleistung bezüglich der inhaltlichen Anforderung zeigt in Tabelle 21.

Tabelle 20: Mittlere Erkennensleistung bei der Beurteilung eines Interviews hinsichtlich der Filterfragen zu den Verhaltens- und Ereignisfacetten

| Interview: Beurteilung der Filterfragen zu den Verhaltens- und Ereignisfacetten (N = 41) | MZP 1 <u>vor</u> der Ausbildung | | MZP 2 <u>nach</u> der Ausbildung | | Ver- änderung MZP 1 - 2 | |
|--|---------------------------------------|----------------|--|----------------|-------------------------------|-------|
| | Erkennens- leistung | Bewer- tung | Erkennens- leistung | Bewer- tung | Erkennens- leistung | |
| Denken, Fühlen, Handeln | 59% | ☹️ | 83% | 😊 | +24 ** | |
| lernpsychologische Bedingungen | 49% | ☹️ | 78% | 😊 | +29 ** | |
| Verhalten zu verschiedenen Zeiten | 61% | ☹️ | 76% | 😊 | -15 * | |
| Modelle in der Vergangenheit und Gegenwart | 39% | ☹️ | 61% | ☹️ | +22 ** | |
| systematische Vergleiche | 34% | ☹️ | 76% | 😊 | +42 *** | |
| Status von Interaktionspartnern | 37% | ☹️ | 88% | 😊 | +51 *** | |
| Erleben von Merkmalen einer Situation | 24% | ☹️ | 54% | ☹️ | +30 ** | |
| relevante Ereignisse | 22% | ☹️ | 61% | ☹️ | +39 *** | |
| Typikalität des Ereignisses | 20% | ☹️ | 59% | ☹️ | | |
| Zeitraum fürs Auftreten d. Ereignisses | 56% | ☹️ | 68% | 😊 | | |
| Mittelwert | 40% | ☹️ | 70% | 😊 | +30 *** | |
| Häufigkeit der Bewertungskriterien | | 😊 ☹️ ☹️ | | 😊 ☹️ ☹️ | + | 0 - |
| | | 0 6 2 | | 5 3 0 | 7 | 0 1 |

Anmerkung: *** $p < .001$, ** $p < .05$, * $p < .10$, ^{n.s.} = nicht signifikant, MZP = Messzeitpunkt, 😊 zureichend, ☹️ fraglich, ☹️ unzureichend, + Verbesserung, 0 keine Veränderung, - Verschlechterung

Bei der zusammenfassenden Betrachtung der Beurteilungen der Filterfragen zu den Verhaltens- und Ereignisfacetten beim vorgelegten Ausschnitt eines Interviews stieg der Mittelwert der Erkennensleistung von 40% vom ersten signifikant auf 70% zum zweiten Messzeitpunkt an ($p < .001$) und konnte so aus der Kategorie der fraglichen in die der zureichenden Erkennensleistung eingeordnet werden (vergleiche Tabelle 20).

Die detaillierte Betrachtung der Ergebnisse zum ersten Messzeitpunkt machte deutlich, dass diese zwischen 22% und 61% lagen. Kein Ergebnis konnte in die Kategorie der zureichenden, sieben in die Kategorie der fraglichen und drei in die Kategorie der unzureichenden Erkennensleistung eingeordnet werden.

Die Ergebnisse zum zweiten Messzeitpunkt reichten von 54% bis 88%. Sechs Ergebnisse lagen in der Kategorie der zureichenden, vier in der der fraglichen, während kein Ergebnis in die Kategorie der unzureichenden Erkennensleistung eingeordnet werden musste.

Der Vergleich der Einzelergebnisse zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt zeigte einen Lernzuwachs, der zwischen -15 und +51 Prozentpunkten schwankte. Bei neun Anforderungen wurde eine signifikante Verbesserung und bei einer eine signifikante Verschlechterung beobachtet.

Tabelle 21: Mittlere Erkennensleistung bei der Beurteilung eines Interviews hinsichtlich der Inhalte der Verhaltens- und Ereignisfacetten

| Interview: Beurteilung der Inhalte der Verhaltens- und Ereignisfacetten (N = 41) | MZP 1 <u>vor</u> der Ausbildung | | MZP 2 <u>nach</u> der Ausbildung | | Ver- änderung MZP 1 - 2 |
|--|---------------------------------------|-----------------|--|-----------------|-------------------------------|
| | Erkennens- leistung | Bewer- tung | Erkennens- leistung | Bewer- tung | Erkennens- leistung |
| Denken, Fühlen, Handeln | 37% | ☹️ | 65% | ☹️ | +28 ^{***} |
| lernpsychologische Bedingungen | 22% | ☹️ | 24% | ☹️ | +2 ^{n.s.} |
| Verhalten zu verschiedenen Zeiten | 40% | ☹️ | 51% | ☹️ | +11 ^{**} |
| Zeitraum für das Ereignis | 40% | ☹️ | 62% | ☹️ | +22 ^{**} |
| Mittelwert | 34% | ☹️ | 50% | ☹️ | +16^{**} |
| Häufigkeit der Bewertungskriterien | | 🟢 0 🟡 3 🔴 1 | | 🟢 0 🟡 3 🔴 1 | + 3 0 - 1 |

Anmerkung: *** p < .001, ** p < .05, * p < .10, n.s. = nicht signifikant, MZP = Messzeitpunkt, 🟢 zureichend, 🟡 fraglich, 🔴 unzureichend, + Verbesserung, 0 keine Veränderung, - Verschlechterung

Bei der zusammenfassenden Betrachtung der Beurteilungen der inhaltlichen Anforderungen zu relevanten Verhaltens- und Ereignisfacetten nahm der Mittelwert der Erkennensleistung von 34% zum ersten Messzeitpunkt signifikant auf 50% beim zweiten Messzeitpunkt zu (p < .05). Beide Ergebnisse lagen in der Kategorie der fraglichen Erkennensleistung.

Die detaillierte Betrachtung der Einzelergebnisse des ersten Messzeitpunktes zeigte, dass diese zwischen 22% und 40% lagen. Die Ergebnisse zum zweiten Messzeitpunkt reichten von 24% bis 65%. Sowohl beim ersten als auch beim zweiten Messzeitpunkt lag kein Ergebnis in der Kategorie der zureichenden Erkennensleistung, drei mussten in die Kategorie der fraglichen und eins in die Kategorie der unzureichenden Erkennensleistung eingeordnet werden.

Der Vergleich der Einzelergebnisse zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt zeigte einen Lernzuwachs, der zwischen +2 und +28 Prozentpunkten lag. Bei drei Facetten wurde eine statistisch signifikante Verbesserung beobachtet während es bei keiner Facette zu einer signifikanten Verschlechterung kam. Bei einer Anforderung blieb das Ergebnis statistisch unverändert. Die Ergebnisse aus der Beurteilung der inhaltlichen Anforderungen zu den relevanten Verhaltens- und Ereignisfacetten sind in Tabelle 21 zusammengefasst.

6.5.2.3 Interviewbeurteilung mit dem APDI-D: Anforderungen an Fragen

Bei der zusammenfassenden Betrachtung der Beurteilungen der einzelnen Interviewfragen bei den Anforderungen an Fragen stieg der Mittelwert von 60% zum ersten Messzeitpunkt signifikant auf 70% zum zweiten Messzeitpunkt an ($p < .05$) und konnte aus der Kategorie der fraglichen in die der zureichenden Erkennensleistung eingeordnet werden, wie Tabelle 22 zeigt.

Tabelle 22: Mittlere Erkennensleistung bei der Beurteilung der Interviewfragen hinsichtlich der Anforderungen an Fragen

| Interview: Beurteilung der Fragen hinsichtlich der Anforderungen an Fragen (N = 41) | MZP 1 <u>vor</u> der Ausbildung | | MZP 2 <u>nach</u> der Ausbildung | | Ver- änderung MZP 1 - 2 |
|--|---------------------------------------|----------------|--|----------------|-------------------------------|
| | Erkennens- leistung | Bewer- tung | Erkennens- leistung | Bewer- tung | |
| spricht nur einen Aspekt an | 39% | ☹️ | 61% | ☹️ | +22 ^{***} |
| erklärt einen verwendeten Fachbegriff | 66% | ☹️ | 95% | 😊 | +29 ^{***} |
| ist angemessen direkt | 64% | ☹️ | 78% | 😊 | +14 ^{***} |
| ist verhaltensorientiert | 63% | ☹️ | 78% | 😊 | +15 ^{***} |
| ist notwendig | 59% | ☹️ | 70% | 😊 | +11 ^{**} |
| erfasst künftiges Verhalten | 63% | ☹️ | 75% | 😊 | +12 ^{**} |
| erfasst Vernunftgründe | 75% | 😊 | 88% | 😊 | +13 ^{**} |
| spricht irrelevante Emotionen an | 61% | ☹️ | 75% | 😊 | +14 ^{**} |
| enthält eine Bewertung | 71% | 😊 | 86% | 😊 | +15 ^{**} |
| ist eindeutig | 76% | 😊 | 85% | 😊 | +9 ^{**} |
| ist eindeutig formuliert | 58% | ☹️ | 60% | ☹️ | +2 ^{n.s.} |
| ist verständlich formuliert | 71% | 😊 | 77% | 😊 | +6 ^{n.s.} |

Fortsetzung Tabelle 22: Mittlere Erkennensleistung bei der Beurteilung der Interviewfragen hinsichtlich der Anforderungen an Fragen

| Interview: Beurteilung der Fragen hinsichtlich der Anforderungen an Fragen (N = 41) | MZP 1 vor der Ausbildung | | MZP 2 nach der Ausbildung | | Ver- änderung MZP 1 - 2 |
|---|---|--------------------|--|--------------------|--|
| | Erkennens- leistung | Bewer- tung | Erkennens- leistung | Bewer- tung | Erkennens- leistung |
| respektiert die Persönlichkeit bzw. Würde des Probanden | 65% | ☹️ | 71% | 😊 | +6 ^{n.s.} |
| ist angemessen indirekt | 46% | ☹️ | 55% | ☹️ | +9 ^{n.s.} |
| ist zutreffend formuliert | 58% | ☹️ | 58% | ☹️ | 0 ^{n.s.} |
| ist suggestiv | 77% | 😊 | 77% | 😊 | 0 ^{n.s.} |
| erfragt konkretes Verhalten | 50% | ☹️ | 49% | ☹️ | -1 ^{n.s.} |
| hat eingeschränkte Antwortmöglichkeit | 66% | ☹️ | 65% | ☹️ | -1 ^{n.s.} |
| ist angemessen offen | 45% | ☹️ | 46% | ☹️ | +1 ^{n.s.} |
| ist so kurz wie möglich | 44% | ☹️ | 39% | ☹️ | -5 ^{n.s.} |
| enthält ein Fremdwort | 43% | ☹️ | 75% | 😊 | +32 ^{***} |
| stellt Probanden besser dar | 50% | ☹️ | 70% | 😊 | +20 ^{***} |
| Mittelwert | 60% | 😊 | 70% | 😊 | +10^{**} |
| Häufigkeit der Bewertungskriterien | | 😊 5 ☹️ 19 ☹️ 0 | | 😊 16 ☹️ 8 ☹️ 0 | + 0 - 14 10 0 |

Anmerkung: *** p < .001, ** p < .05, * p < .10, n.s. = nicht signifikant, MZP = Messzeitpunkt, 😊 zureichend, ☹️ fraglich, ☹️ unzureichend, + Verbesserung, 0 keine Veränderung, - Verschlechterung

Die detaillierte Betrachtung der Einzelergebnisse zum ersten Messzeitpunkt zeigte, dass diese zwischen 39% und 76% lagen. Fünf Ergebnisse lagen in der Kategorie der zureichenden und 19 in der der fraglichen Erkennensleistung. Die Ergebnisse des zweiten Messzeitpunktes lagen zwischen 39% und 95%. 16 Ergebnisse lagen in der Kategorie der zureichenden und acht in der Kategorie fraglichen Erkennensleistung. Die Kategorie der unzureichenden Erkennensleistung blieb zu beiden Messzeitpunkten leer.

Der Vergleich der Einzelergebnisse zwischen den beiden Messzeitpunkten zeigte einen Lernzuwachs, der zwischen -5 und +32 Prozentpunkten lag. Während bei 14 Anforderungen an Fragen eine signifikante Verbesserung beobachtet wurde, blieben die Ergebnisse zu zehn Facetten statistisch unverändert. Es konnte keine signifikante Verschlechterung beobachtet werden.

6.5.3 Beurteilung einer Interviewauswertung mit dem APDI-A

6.5.3.1 Beurteilung einer Interviewauswertung mit dem APDI-A:

Formale Anforderungen

Bei der zusammenfassenden Betrachtung der Beurteilungen der vorgelegten Interviewauswertung bei den formalen Anforderungen stieg entsprechend Tabelle 23 der Mittelwert für die Erkennensleistung von 50% zum ersten Messzeitpunkt signifikant auf 61% zum zweiten Messzeitpunkt an ($p < .001$). Beide Ergebnisse mussten in die Kategorie der fraglichen Erkennensleistung eingeordnet werden.

Darüber hinaus wurde deutlich, dass zwei Ergebnisse zum ersten Messzeitpunkt (0% bzw. 3%) und ein Ergebnis zum zweiten Messzeitpunkt (5%) stark von anderen Ergebnissen abweichen und somit als Extremwerte bezeichnet werden mussten. Es handelte sich dabei um die Fragen: „Werden alle möglichen Leser des Gutachtens bei der Formulierung berücksichtigt?“ und „Erfolgt die Auswertung unmittelbar nach dem Gespräch?“. Betrachtet man das Gesamtergebnis einmal ohne diese Extremwerte, so stieg die Erkennensleistung von 58% vor der praktischen Ausbildung aus der Kategorie der fraglichen Erkennensleistung auf 68% nach der praktischen Ausbildung in die Kategorie der zureichenden Erkennensleistung signifikant an ($p < .001$).

Tabelle 23: Mittlere Erkennensleistung bei der Beurteilung einer Interviewauswertung hinsichtlich formaler Anforderungen

| Interviewauswertung: Beurteilung hinsichtlich formaler Anforderungen (N = 40) | MZP 1 <u>vor</u> der Ausbildung | | MZP 2 <u>nach</u> der Ausbildung | | Ver- änderung MZP 1 - 2 |
|--|---------------------------------------|-------------------|--|-------------------|-------------------------------|
| | Erkennens- leistung | Bewer- tung | Erkennens- leistung | Bewer- tung | Erkennens- leistung |
| Werden die Ergebnisse der Gesprächsauswertung schriftlich dargestellt? | 83% | 😊 | 95% | 😊 | +12 ^{**} |
| Ist bei jeder Information deutlich geworden, woher sie stammt? | 54% | 😐 | 50% | 😐 | -4 ^{n.s.} |
| Ist das berichtete Verhalten im adverbialen Modus beschrieben? | 33% | 😞 | 41% | 😐 | +8 ^{**} |
| Wird das Verhalten im Imperfekt geschildert? | 41% | 😐 | 53% | 😐 | +12 ^{**} |
| Sind nicht mehr als zwei kurze wörtliche Zitate pro Seite wiedergegeben? | 78% | 😊 | 84% | 😊 | +6 ^{n.s.} |
| Werden die zitierten Informationen aus dem Gespräch als Zitat gekennzeichnet? | 38% | 😐 | 70% | 😊 | +32 ^{***} |
| Sind nur gebräuchliche deutsche Wörter verwendet? | 88% | 😊 | 88% | 😊 | 0 ^{n.s.} |
| Wird Verbalstil verwendet? | 65% | 😐 | 80% | 😊 | +15 ^{**} |
| Wird die Aktivform verwendet? | 40% | 😐 | 51% | 😐 | +11 ^{**} |
| Wird jede Information in der indirekten Rede dargestellt? | 51% | 😐 | 53% | 😐 | +2 ^{n.s.} |
| Wird in der indirekten Rede die richtige Konjunktivform verwendet? | 40% | 😐 | 55% | 😐 | +15 ^{**} |
| Wird möglichst wenig wertend formuliert? | 91% | 😊 | 100% | 😊 | +9 ^{**} |
| Werden alle möglichen Leser des Gutachtens bei der Formulierung berücksichtigt? | 0% | 😞 | 5% | 😞 | +5 [*] |
| Erfolgt die Auswertung unmittelbar nach dem Gespräch? | 5% | 😞 | 35% | 😐 | +30 ^{***} |
| Mittelwert | 50% | 😐 | 61% | 😐 | +11^{***} |
| Mittelwert ohne die Extremwerte [1] | 58% | 😐 | 68% | 😐 | +10^{***} |
| Häufigkeit der Bewertungskriterien | | 😊 4 😐 7 😞 3 | | 😊 6 😐 7 😞 1 | + 10 0 - |

Anmerkung: *** p < .001, ** p < .05, * p < .10, n.s. = nicht signifikant, MZP = Messzeitpunkt, 😊 ausreichend, 😐 fraglich, 😞 unzureichend, + Verbesserung, 0 keine Veränderung, - Verschlechterung

Die detaillierte Betrachtung der Einzelergebnisse zum ersten Messzeitpunkt (wie in Tabelle 23 aufgeführt) machte deutlich, dass diese zwischen 5% und 91% lagen. Vier Ergebnisse lagen in der Kategorie der ausreichenden, sieben in der der fraglichen und drei in der Kategorie der unzureichenden Erkennensleistung.

Die Ergebnisse zum zweiten Messzeitpunkt schwankten zwischen 5% und 100%. Sechs Ergebnisse lagen in der Kategorie der zureichenden, sieben in der der fraglichen und eins in der Kategorie der unzureichenden Erkennensleistung.

Der Vergleich der Einzelergebnisse vor und nach der praktischen Ausbildung in EOG zeigte einen Lernzuwachs, der zwischen -4 und +32 Prozentpunkten lag. Bei zehn Ergebnissen konnte eine signifikante Verbesserung und bei keiner eine signifikante Verschlechterung beobachtet werden, während sich bei vier Ergebnissen keine statistisch bedeutsame Veränderung zeigte.

6.5.3.2 Beurteilung einer Interviewauswertung mit dem APDI-A: Inhaltliche Anforderungen

Bei der zusammenfassenden Betrachtung der Beurteilungen zur vorgelegten Interviewauswertung hinsichtlich inhaltlicher Anforderungen lag der Mittelwert der Erkennensleistung zum ersten Messzeitpunkt mit 28% noch in der Kategorie der unzureichenden Erkennensleistung und nach der praktischen Ausbildung in EOG mit 36% in der Kategorie der fraglichen Erkennensleistung. Tabelle 24 beinhaltet die zusammengefassten Ergebnisse.

Darüber hinaus wurde deutlich, dass zwei Ergebnisse sowohl beim ersten Messzeitpunkt (beide bei 3%) als auch beim zweiten Messzeitpunkt (8% bzw. 13%) Extremwerte darstellen. Es handelte sich dabei um die Fragen: „Ist jede Information richtig dargestellt?“ und „Ist der Kontext, in dem die Information ursprünglich stand, angemessen berücksichtigt?“. Betrachtet man das Gesamtergebnis einmal ohne diese Extremwerte, so nahm die Erkennensleistung von 36% zum ersten auf 51% zum zweiten Messzeitpunkt zu. In beiden Fällen war vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt eine statistisch bedeutsame Zunahme in der Erkennensleistung zu beobachten ($p < .001$), auch wenn die Ergebnisse in die Kategorie der fraglichen Erkennensleistung eingeordnet werden mussten.

Tabelle 24: Mittlere Erkennensleistung bei der Beurteilung einer Interviewauswertung hinsichtlich inhaltlicher Kriterien

| Interviewauswertung: Beurteilung hinsichtlich inhaltlicher Anforderungen (N = 40) | MZP 1 <u>vor</u> der Ausbildung | | MZP 2 <u>nach</u> der Ausbildung | | Ver- änderung MZP 1 - 2 |
|--|---------------------------------------|---------------------|--|---------------------|-------------------------------|
| | Erkennens- leistung | Bewer- tung | Erkennens- leistung | Bewer- tung | Erkennens- leistung |
| Erfolgt die Auswertung hypothesenorientiert? | 56% | ☹️ | 36% | ☹️ | -20 ** |
| Ist bei jeder psychologischen Frage dargestellt, welche Informationen zu ihrer Beantwortung beitragen? | 26% | ☹️ | 30% | ☹️ | +4 n.s. |
| Ist die gesamte registrierte Information Schritt für Schritt danach ausgewertet: • ob sie in Beziehung zur Fragestellung steht? • zu welchen psychologischen Fragen sie etwas aussagt? | 24% | ☹️ | 61% | ☹️ | +37 *** |
| | 28% | ☹️ | 31% | ☹️ | +3 n.s. |
| Ist jede Information richtig dargestellt? | 3% | ☹️ | 8% | ☹️ | +5 ** |
| Ist der Kontext, in dem die Information ursprünglich stand, angemessen berücksichtigt? | 3% | ☹️ | 13% | ☹️ | +10 ** |
| Vermittelt ein wörtliches Zitat etwas, das für die Beantwortung der Fragestellung besonders wichtig ist? | 43% | ☹️ | 75% | 😊 | +32 *** |
| Ist ein wörtliches Zitat zutreffend für die beabsichtigte Aussage? | 43% | ☹️ | 75% | 😊 | +32 *** |
| Mittelwert | 28% | ☹️ | 36% | ☹️ | +8 n.s. |
| Mittelwert ohne die Extremwerte | 36% | ☹️ | 51% | ☹️ | +15 *** |
| Häufigkeit der Bewertungskriterien | | 😊 0 ☹️ 3 ☹️ 5 | | 😊 2 ☹️ 2 ☹️ 4 | + 0 - 1 |

Anmerkung: *** $p < .001$, ** $p < .05$, * $p < .10$, n.s. = nicht signifikant, MZP = Messzeitpunkt, 😊 zureichend, ☹️ fraglich, ☹️ unzureichend, + Verbesserung, 0 keine Veränderung, - Verschlechterung

Die detaillierte Betrachtung der Einzelergebnisse zum ersten Messzeitpunkt machte deutlich, dass diese von 3% bis 56% reichten. Von den acht Ergebnissen lagen drei in der der fraglichen und fünf in der Kategorie der unzureichenden Erkennensleistung.

Die Ergebnisse zum zweiten Messzeitpunkt reichten von 8% bis 75%. Zwei Ergebnisse lagen in der Kategorie der zureichenden, zwei in der der fraglichen und vier in der Kategorie der unzureichenden Erkennensleistung.

Der Vergleich der Einzelergebnisse zwischen den beiden Messzeitpunkten zeigte einen Lernzuwachs, der zwischen -20 und +37 Prozentpunkten lag. Bei zehn Facetten wurden

signifikante Verbesserungen, während die Ergebnisse bei vier Anforderungen unverändert blieben.

6.5.4 Exkurs: Schriftliches Material im Vergleich zu Videomaterial

Während von den vier Ergebnissen zum Leitfaden zum ersten Messzeitpunkt zwei in der Kategorie der fraglichen und zwei in der Kategorie der zureichenden Erkennensleistung lagen, mussten alle vier Ergebnisse, die mit dem Einsatz des Interviewvideos erreicht wurden, zum ersten Messzeitpunkt in die Kategorie der fraglichen Erkennensleistung eingeordnet werden. Tabelle 25 enthält die Ergebnisse im Einzelnen.

Während die Ergebnisse bei der Leitfadenbeurteilung auch beim zweiten Messzeitpunkt, nach der praktischen Ausbildung der Studierenden in EOG, im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt unverändert blieben, gab es im Vergleich vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt beim Videointerview drei nennenswerte Veränderungen, so dass die Ergebnisse „formale Kriterien“, „Filterfragen zu den Verhaltens- und Ereignisfacetten“ sowie „Anforderungen an Fragen“ zum zweiten Messzeitpunkt in der Kategorie der zureichenden Erkennensleistung lagen.

Tabelle 25: Gegenüberstellung der mittleren Erkennensleistung bei der Beurteilung eines Leitfadens und eines Interviewvideos

| Schriftliches Material im Vergleich zum Videomaterial | MZP 1 Leitfaden (1. Woche) Erkennensleistung | MZP 1 Video (2. Woche) Erkennensleistung | MZP 2 Leitfaden (5. Woche) Erkennensleistung | MZP 2 Video (11. Woche) Erkennensleistung |
|--|---|---|---|--|
| formale Kriterien | 76% | 61% | 77% | 70% |
| Filterfragen zu den Verhaltens- und Ereignisfacetten | 65% | 40% | 64% | 70% |
| Inhalte der Verhaltens- und Ereignisfacetten | 63% | 34% | 56% | 50% |
| Anforderungen an Fragen | 78% | 60% | 81% | 70% |

Anmerkung: MZP = Messzeitpunkt

Bei der Gegenüberstellung der Leitfadenbeurteilung und Beurteilung des Interviewvideos zum ersten Messzeitpunkt wird deutlich, dass das schriftliche Material zur Beurteilung besser geeignet ist. Die Vorteile liegen zum einen darin, dass es strukturiert ist

und zum anderen die Untersuchungsteilnehmer die Möglichkeit haben, ihre Arbeitsgeschwindigkeit selbst zu bestimmen.

Demgegenüber wird aus der Gegenüberstellung der Beurteilungen zwischen Leitfaden und Video zum zweiten Messzeitpunkt deutlich, dass für die inhaltlichen Aspekte mehr Zeit von Vorteil ist.

6.6 Diskussion und praktische Konsequenzen

Ziel des ersten APDI- Einsatzes war die empirische Prüfung der Erkennensleistung von Studierenden vor (Messzeitpunkt 1) und nach einer praktischen Ausbildung (Messzeitpunkt 2). Betrachtet wurden die Erkennensleistung bei der Beurteilung eines Leitfadens und eines Interviews hinsichtlich:

- der formalen Anforderungen,
- der Filterfragen zu den Verhaltens- und Ereignisfacetten,
- der Inhalte der Verhaltens- und Ereignisfacetten sowie
- der Anforderungen an Fragen zur Beurteilung der Qualität von Frageformulierungen.

Darüber hinaus beurteilten die Studenten einen Ausschnitt aus einer Interviewauswertung hinsichtlich formaler und inhaltlicher Anforderungen.

6.6.1 Diskussion der Ergebnisse aus der Leitfadenbeurteilung

Bei der Beurteilung des Leitfadenausschnitts mit dem APDI-P nach formalen Anforderungen lag die mittlere Erkennensleistung der Studierenden zum ersten und zweiten Messzeitpunkt mit 76% bzw. 77% in der Kategorie der zureichenden Erkennensleistung, ohne dass sich diese Ergebnisse statistisch bedeutsam voneinander unterscheiden. Auch die Erkennensleistungen hinsichtlich der Filterfragen zu den Verhaltens- und Ereignisfacetten (65% vs. 64%) verfehlten zu beiden Messzeitpunkten knapp die Kategorie der zureichenden Erkennensleistung und mussten in die Kategorie der fraglichen Erkennensleistung eingeordnet werden. Diese Ergebnisse unterscheiden sich nicht bedeutsam voneinander. Auch wenn die Mittelwerte sich voneinander nicht unterscheiden, so gibt es bei den einzelnen Anforderungen doch erhebliche Veränderungen. Bei der Beurteilung von drei Filterfragen erzielten die Studierenden zum zweiten Messzeitpunkt ein signifikant schlechteres Ergebnis als zum ersten Messzeitpunkt. Dabei handelte es sich um die Filterfragen zu den Facetten „Modelle in der Vergangenheit und Gegenwart“ (47% vs. 18%, $p < .001$),

„systematische Vergleiche“ (41% vs. 0%, $p < .001$) und „relevante Ereignisse“ (47% vs. 35%, $p < .10$). Das bedeutet, dass die Studierenden nach dem Ausbildungsabschnitt „Leitfadenerstellung“ schlechter erkennen, welche Inhalte zur Beantwortung der psychologischen Frage wichtig sind und im Leitfaden berücksichtigt werden sollten. Signifikant bessere Erkennensleistungen erzielten die Studierenden hingegen bei der Beurteilung der Filterfragen zur „Typikalität des Ereignisses“ (45% vs. 80%, $p < .001$) und zum „Zeitraum für das Auftreten des Ereignisses“ (43% vs. 82%, $p < .001$). Bei diesen zwei Anforderungen führte die praktische Ausbildung dazu, dass die Studierenden am Ende des Ausbildungsabschnitts Planung bei der Beurteilung der Filterfragen eine bessere Erkennensleistung erreichten als vor der Ausbildung.

Hinsichtlich der Beurteilung der inhaltlichen Anforderungen der Verhaltens- und Ereignisfacetten erreichten die Studierenden nach der praktischen Ausbildung signifikant schlechtere Erkennensleistungen als vor der Ausbildung (63% vs. 56%, $p < .05$). Das ist auf die Verschlechterungen auf den Facetten „Modelle in der Vergangenheit und Gegenwart“ (60% vs. 23%, $p < .05$), „systematische Vergleiche“ (44% vs. 27%, $p < .05$) und „relevante Ereignisse“ (39% vs. 28%, $p < .05$) zurückzuführen. Den Studierenden machte bereits die Beurteilung der Filterfragen zu diesen Anforderungen erhebliche Schwierigkeiten, was sich auch bei der inhaltlichen Beurteilung fortsetzt.

Bei der Beurteilung der Qualität der einzelnen Frageformulierungen hinsichtlich Anforderungen an Fragen lagen die Ergebnisse der Studierenden vor und nach der praktischen Ausbildung in der Kategorie der zureichenden Erkennensleistung (78% vs. 81%), ohne dass sie sich bedeutsam voneinander unterschieden. Diese Ergebnisse können so interpretiert werden, dass allein das theoretische Wissen zur adäquaten Beurteilung der Qualität der Frageformulierungen ausreichte und diese Kenntnisse mit der praktischen Ausbildung stabilisiert werden konnten, d.h. dass das hohe Ausgangsniveau nach der Ausbildung erhalten blieb.

6.6.2 Diskussion der Ergebnisse aus der Interviewbeurteilung

Bei der Beurteilung des Interviewabschnitts nach formalen Anforderungen lag die mittlere Erkennensleistung der Studierenden vor der praktischen Ausbildung mit 61% noch in der Kategorie der fraglichen Erkennensleistung, während das Ergebnis nach der

praktischen Ausbildung mit 70% in die Kategorie der zureichenden Erkennensleistung eingeordnet werden konnte.

Die Erkennensleistung bezüglich der Beurteilung der Filterfragen verbesserte sich im Vergleich zwischen vor- und nach der praktischen Ausbildung signifikant (40% vs. 70%, $p < .001$), und sie konnte aus der Kategorie der fraglichen in die der zureichenden Erkennensleistung eingeordnet werden. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass die Erkennensleistung bei der Beurteilung der Filterfragen zu allen zehn Facetten statistisch bedeutsam zunahm und kein Ergebnis in die Kategorie der fraglichen Erkennensleistung eingeordnet werden musste. Diese Ergebnisse können so interpretiert werden, dass die anfänglichen Schwierigkeiten insbesondere bei der Beurteilung der Filterfragen zu den Anforderungen „Modelle in der Vergangenheit und Gegenwart“, „systematische Vergleiche“ und „relevante Ereignisse“ durch eine intensive Auseinandersetzung im Rahmen der Beurteilungen sowie den eigenen praktischen Arbeiten (Leitfadenerstellung, Interviewdurchführung) nun zu einer Festigung der Kenntnisse führen und diese sich in zureichenden Erkennensleistungen widerspiegeln.

Bei der Beurteilung der Inhalte der Verhaltens- und Ereignisfacetten nahm die Erkennensleistung im Vergleich der Situation vor und nach der praktischen Ausbildung von 34% auf 50% signifikant zu ($p < .05$), auch wenn beide Ergebnisse in der Kategorie der fraglichen Erkennensleistung lagen. Die detaillierte Betrachtung der Ergebnisse zeigte, dass die Erkennensleistungen zwar bei insgesamt vier Facetten signifikant zunahmen, aber wegen der niedrigen Ausgangswerte keine Änderung in der Kategorisierung möglich war. Die Ergebnisse aus der ersten Beurteilung sind darauf zurückzuführen, dass die Studierenden das Video einmal ohne Unterbrechung sahen, um es hinsichtlich formaler Kriterien und hinsichtlich Filterfragen zu den Verhaltens- und Ereignisfacetten sowie der Inhalte der Verhaltens- und Ereignisfacetten zu beurteilen. Da viele Studierende die Beurteilung während der Zeit der Videobetrachtung durchführten, können die oben berichteten Ergebnisse eine Folge der geteilten Aufmerksamkeit sein, die zu Einschränkungen in der Aufnahme, Verarbeitung und/ oder Interpretation von Informationen geführt haben kann. Der Umstand, dass die Studierenden ihr Arbeitstempo nicht selbst bestimmen konnten, wird in diesem Zusammenhang als ungünstig beurteilt.

Die Erkennensleistung bei der Beurteilung der Interviewfragen bei den Anforderungen an Fragen stieg signifikant von 60% auf 70% an und konnte aus der Kategorie der fraglichen in die Kategorie der zureichenden Erkennensleistung eingeordnet werden. Die

Studierenden profitierten von der praktischen Ausbildung und verbesserten sich bedeutsam bei insgesamt 12 Anforderungen an Fragen. Zur Beurteilung der Fragen bei den Anforderungen an Fragen wurde eine sequentielle Vorgehensweise gewählt. Dabei wurde die Aufnahme nach jeder Frage unterbrochen, und den Studierenden die Zeit zur Beurteilung gegeben. Erst wenn alle Studierenden die Beurteilung der jeweiligen Frage beendet hatten, erfolgte die Präsentation der nächsten Videosequenz mit einer weiteren Frage. Die Ergebnisse sprechen dafür, dass diese sequentielle Darbietung zur Beurteilung des Videomaterials gut geeignet ist.

6.6.3 Diskussion: Vergleich zwischen Leitfaden- und Interviewbeurteilung

Betrachtet man die Ergebnisse aus der Leitfaden- und Interviewbeurteilung im Vergleich, so wird deutlich, dass die Ergebnisse der Situation vor der praktischen Ausbildung aus der Beurteilung des Leitfadens tendenziell besser ausfallen als die Beurteilung des Interviewvideos. So konnten bereits zum ersten Messzeitpunkt jeweils zwei Ergebnisse der Leitfadenbeurteilung in der Kategorie der zureichenden und zwei in der Kategorie der fraglichen Erkennensleistung eingeordnet werden, während zum ersten Messzeitpunkt alle vier Ergebnisse der Interviewbeurteilung in der Kategorie der fraglichen Erkennensleistung lagen.

Die Beurteilung des vorgelegten Leitfadenausschnitts fand in der ersten und die Beurteilung des Videointerviews in der zweiten Woche der praktischen Ausbildung statt. Den Abschluss des Ausbildungsabschnitts Planung d.h. Leitfadenerstellung in der fünften Woche stellte die erneute Beurteilung des Leitfadens dar. Entsprechend wurde das Videointerview am Ende des zweiten Ausbildungsabschnitts Interviewdurchführung in der 11. Ausbildungswoche durchgeführt. Während die Ergebnisse der zweiten Leitfadenbeurteilung in denselben Kategorien eingeordnet werden mussten wie die erste Beurteilung, konnten drei der insgesamt vier Ergebnisse bei der zweiten Interviewbeurteilung in die Kategorie der zureichenden Erkennensleistung eingeordnet werden und das vierte Ergebnis blieb in der Kategorie der fraglichen Erkennensleistung.

Die Ergebnisse machen deutlich, dass die Studierenden nach einer theoretischen Ausbildung über ausreichende Kenntnisse verfügen, um einen Leitfaden hinsichtlich formaler Anforderungen und Anforderungen an Fragen zutreffend zu beurteilen, während die tendenziell niedrigen Werte bei der beinahe zeitgleichen Beurteilung des Interviewvideos möglicherweise

darauf zurückzuführen sind, dass die Studierenden unter ungünstigen Bedingungen beurteilen mussten, d.h. ihr Arbeitstempo nicht selbst bestimmen konnten. Die Ergebnisse aus den Beurteilungen zum zweiten Messzeitpunkt machen jedoch deutlich, dass die Kenntnisse der Studierenden soweit gefestigt sind, dass sie selbst bei ungünstigen Durchführungsbedingungen bei den Beurteilungen hinsichtlich der formalen Anforderungen, der Filterfragen zu den Verhaltens- und Ereignisfacetten sowie den Anforderungen an Fragen Ergebnisse erzielten, die in die Kategorie der zureichenden Erkennensleistung eingeordnet werden konnten.

Die Beurteilung der Inhalte der Verhaltens- und Ereignisfacetten blieb auch nach zehn Wochen praktischer Ausbildung immer noch in der Kategorie der fraglichen Erkennensleistung.

Die Studierenden haben bei der Beurteilung hinsichtlich der Inhalte der Verhaltens- und Ereignisfacetten noch Unsicherheiten (34% bis 63%), die unabhängig vom vorgelegten Material (schriftlich oder Video) beobachtet werden konnten. Durch eine weitere Strukturierung, konkrete Beispiele sowie gezieltes Feedback kann eine Verbesserung der Erkennensleistungen erwartet werden.

6.6.4 Diskussion der Ergebnisse aus der Beurteilung der Interviewauswertung

Bei der Beurteilung der Interviewauswertung hinsichtlich der formalen Anforderungen erreichten die Studierenden nach der Ausbildung ein besseres Ergebnis als vor der Ausbildung (50% vs. 61%, $p < .05$). Beide Ergebnisse lagen in der Kategorie der fraglichen Erkennensleistung. Mit der detaillierten Betrachtung konnten zwei Extremwerte identifiziert werden. Es handelt sich um die Kriterien „Werden alle möglichen Leser des Gutachtens berücksichtigt?“ (00% vs. 5%, $p < .1$) und „Erfolgt die Auswertung unmittelbar nach dem Gespräch?“ (5% vs. 35%, $p < .001$). Betrachtet man das Gesamtergebnis einmal ohne diese, so steigt das Ergebnis von 58% vor auf 68% nach der praktischen Ausbildung. Weitere Analysen machten deutlich, dass die Studierenden im Vergleich zu den Dozenten, die die Musterlösung erstellt hatten, ein unterschiedliches Antwortverhalten zeigten. Während die Dozenten die Kategorie irrelevant wählten, weil ihnen eine Beurteilung aufgrund fehlender Angaben nicht möglich war, antworteten Studierende auf denselben Sachverhalt mit Nein. Da die Antworten der Studierenden an der Musterlösung gemessen wurden, wurden abweichende Antworten als falsch kategorisiert, was diese erheblichen Unterschiede erklärt. Insgesamt

samt profitierten die Studierenden von der praktischen Ausbildung und erreichten nach der praktischen Ausbildung bei 10 formalen Kriterien deutlich bessere Ergebnisse als vor der praktischen Ausbildung.

Die Ergebnisse der inhaltlichen Beurteilung der vorgelegten Interviewauswertung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt unterschieden sich nicht bedeutsam voneinander (28% vs. 36%). Während das Ergebnis zum ersten Messzeitpunkt mit 28% in der Kategorie der unzureichenden Erkennensleistung lag, konnte das Ergebnis zum zweiten Messzeitpunkt mit 36% in die Kategorie der fraglichen Erkennensleistungen eingeordnet werden. Bei detaillierter Betrachtung wurde jedoch deutlich, dass bei zwei Regeln, es handelt sich dabei um „Ist jede Information richtig dargestellt?“ (3% vs. 8%, $p < .05$) und „Ist der Kontext, in dem die Information ursprünglich stand, angemessen berücksichtigt?“ (3% vs. 13%, $p < .05$), die Ergebnisse zu beiden Messzeitpunkten in der Kategorie der unzureichenden Antworten lagen und als Extremwert betrachtet werden müssen. Da eine Beurteilung ohne das Interviewtranskript auch hier nicht möglich war, sind diese extremen Werte der Ausdruck für ein unterschiedliches Antwortverhalten, wie diese bereits bei den formalen Anforderungen beschrieben wurde. Wird das Gesamtergebnis einmal ohne diese Extremwerte betrachtet, so wird deutlich, dass die Studierenden im Vergleich zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt beim zweiten ein signifikant besseres Ergebnis erreichten (36% vs. 51%, $p < .001$), auch wenn beide Ergebnisse in die Kategorie der fraglichen Erkennensleistung eingeordnet werden mussten.

Für den dritten Ausbildungsabschnitt stand wenig Zeit zur Verfügung und der Schwerpunkt lag auf der formal richtigen Darstellung der Interviewergebnisse. Die inhaltlichen Aspekte einer Auswertung sind Gegenstand eines Folgeseminars. Die Ergebnisse aus dieser Beurteilung machen deutlich, dass die inhaltliche Auswertung eines Interviews in einem Folgeseminar vertiefend behandelt werden muss.

6.6.5 Praktische Konsequenzen

Die Ergebnisse machen deutlich, dass mit dem APDI die Kenntnisse der Studierenden in der Situation vor und nach einer praktischen Ausbildung adäquat erfasst werden können. Das APDI liefert zudem eindeutige Hinweise, dass sowohl bei der Erkennensleistung bezüglich der Inhalte der Verhaltens- und Ereignisfacetten als auch bei der Erkennensleistung der in-

haltlichen Beurteilung der Interviewauswertung Unsicherheiten auftreten. Mit diesen Hinweisen liefert das APDI Ansatzpunkte für Verbesserungen der Interviewerkompetenz. Die Beurteilungen können der Bearbeitung von Lernaufgaben oder der Bearbeitung von Fragen zu relevanten Inhalten gleichgesetzt werden, die nicht nur bei einfachen Aufgaben (Nungaster & Duchastel, 1982), sondern auch bei anspruchsvollen Aufgaben (Wissen, Verstehen, Anwenden) zu besseren Lernleistungen führen (Haynie, 1994). Da die vorliegenden Beurteilungen über einfache Diskriminationsaufgaben hinausgehen, sind sie auf jeden Fall der Kategorie der anspruchsvollen Aufgaben zuzuordnen. Da die Bearbeitung der Lernaufgaben nicht auf Kosten der Lernzeit geht (Hamaker, 1994), wird die weitere Verwendung im Rahmen der Lehre empfohlen. Für die Verwendung des vorliegenden Kenntnistests im Rahmen der Lehre sprechen des Weiteren die Ergebnisse aus der Metaanalyse von Bangert-Drowns et al. (1991), die deutlich machen, dass, je mehr Fehler in der Übungsphase gemacht werden, desto größer war der Lernzuwachs durch ein Feedback. Die häufigsten Fehler machen Lernende, die wenig Wissen bezüglich des zu vermittelnden Stoffes haben. Die Studierenden machten die meisten Fehler bei der ersten Beurteilung der Filterfragen und der Inhalte der Verhaltens- und Ereignisfacetten. Das kann im Umkehrschluss so gedeutet werden, dass die Studierenden über die Themen noch sehr wenig wussten. Die überwiegend zureichenden Erkennensleistungen der Studierenden bei der Leitfaden- und der Interviewbeurteilung sprechen dafür, dass mit den Beurteilungen eine intensive Auseinandersetzung mit dem Lernstoff ausgelöst wird, die nach Ende des jeweiligen Ausbildungsabschnitts bei den meisten Studierenden zu Ergebnissen in der Kategorie der zureichenden Erkennensleistungen führten.

Da die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung mittels einer abhängigen Stichprobe gewonnen wurden, der nur Ausschnitte eines Leitfadens, eines Interviews und einer Interviewauswertung vorgelegt wurden, ist die Generalisierbarkeit der Ergebnisse stark eingeschränkt. Aus diesem Grunde ist es erforderlich, dass die Untersuchung auch mit einer anderen Stichprobe und anderen Themen in Leitfaden, Interview sowie in der Interviewauswertung durchgeführt wird.

Aus dem Vergleich der Ergebnisse zur Leitfaden- bzw. Interviewbeurteilung wurde deutlich, dass schriftliches Material für die Beurteilung im Rahmen eines Seminars besser geeignet

ist, weil die Studierenden ihr Arbeitstempo selbst bestimmen können und die Möglichkeit haben, bei Bedarf die Inhalte wiederholt zu lesen.

Die mündlichen Rückmeldungen der Studierenden machten deutlich, dass die Beurteilungen insgesamt sehr lange dauerten und die Studierenden den Nutzen der Beurteilung für sich nicht immer erkennen konnten. So bestand das Ziel bei der Planung der Folgeuntersuchung darin, die Bearbeitungszeit des APDI deutlich zu verkürzen, damit der Nutzen der Beurteilungen für die Studierenden transparent und der Lernerfolg weiter verbessert werden kann.

Ein Feedback im Anschluss an jede Beurteilung wird als sinnvoll erachtet. Auf diese Weise können die Studierenden ihre Beurteilung mit der Musterlösung vergleichen, und erhalten Informationen nicht nur hinsichtlich der Korrektheit der Beurteilungen, sondern haben die Möglichkeit, Fragen in der anschließend vorgesehenen Diskussion im Seminar mit Kommilitonen und Dozenten zu klären. Diese Feedbackform ist der einfacheren Feedbackform „richtig bzw. falsch“ überlegen (Bangert-Drowns et al., 1991), weil die Studierenden neben der richtigen Antwort weitere Informationen und Argumente bezüglich der richtigen Antwort austauschen können. Aus diesem Grunde sind für die nachfolgend zu planenden Untersuchungen zwei vergleichbare, jedoch unterschiedliche Leitfäden und Interviews erforderlich. Da die Ergebnisse der ersten empirischen Prüfung erwarten lassen, dass bei einer anderen Stichprobe und einem anderen Thema mit gleichen Schwierigkeiten gerechnet werden kann und die Schwierigkeiten in der inhaltlichen Beurteilung der Verhaltens- und Ereignisfacetten begründet lagen, werden zeitintensive Beurteilungen zunächst ausgeschlossen. Die Beurteilung hinsichtlich der Anforderungen an Fragen gehört beispielsweise in diese Kategorie. Da der Ausbildungsabschnitt zur Beurteilung der Interviewauswertung insgesamt kurz ist und das Augenmerk auf der formal richtigen Darstellung der Ergebnisse liegt, sollte die Interviewauswertung nur einmal zur Beurteilung vorgelegt werden.

Werden die Kriterien des „Hamburger Verständlichkeitskonzepts“ (Langer, Schulz von Thun & Tausch, 1981) zur Beurteilung des Kenntnistests APDI herangezogen, so können aus dem Antwortverhalten der Studierenden, das zeigte, dass in der Regel alle Fragen des APDI zu allen Messzeitpunkten beantwortet waren und insgesamt wenige schriftliche oder mündliche Anmerkungen gemacht wurden, dahingehend interpretiert werden, dass die Kriterien „Einfachheit, Gliederung sowie Kürze und Prägnanz“ als gegeben angenommen werden können.

7 Revidierte Fassung des Anforderungsprofils für psychologisch-diagnostische Interviews (APDI-R)

Die Unterteilung des Gesamtinstruments in die drei Teilinstrumente entsprechend der Phasen eines psychologisch-diagnostischen Interviews - Planung, Durchführung und Auswertung - hatte sich bereits in der ersten Untersuchung als nützlich herausgestellt und wurde bei der Überarbeitung beibehalten. So bestand das Anforderungsprofil für psychologisch diagnostische Interviews aus folgenden drei Teilinstrumenten:

1. **APDI-P** enthält insgesamt 139 Fragen, die in sieben Themenkomplexen zusammengefasst sind, alle relevanten Anforderungen zur Beurteilung eines Leitfadens für ein psychologisch-diagnostisch Interview,
2. **APDI-D** enthält insgesamt 152 Fragen, die in sieben Themenkomplexen zusammengefasst sind, alle relevanten Anforderungen zur Beurteilung der Durchführung eines psychologisch-diagnostischen Interviews und
3. **APDI-A** enthält insgesamt 23 Fragen, alle relevanten Anforderungen zur formalen und inhaltlichen Beurteilung einer Auswertung eines psychologisch-diagnostischen Interviews.

Alle Teilinstrumente enthalten geschlossene Fragen, die bei APDI-P(R) und bei APDI-D(R) mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet werden können. Bei APDI-A(R) gibt es neben den Kategorien „Ja,, und „Nein,, auch noch die Kategorie „irrelevant“.

Alle Anforderungen zur Beurteilung eines Leitfadens werden auch zur Beurteilung einer Interviewdurchführung herangezogen, so dass zunächst diese Änderungen dargestellt werden. Anschließend erfolgt die Darstellung der Änderungen die nur die Interviewdurchführung oder nur die Interviewauswertung betreffen.

7.1 Modifizierung der Anforderungen zur Planungs- und Durchführungsphase

Aus der ersten empirischen Prüfung hatte sich Änderungsbedarf in folgenden Bereichen gezeigt:

- (1) Standardisierung der Instruktionen, indem diese schriftlich formuliert wurden,
- (2) Verbesserung der Struktur,

- (3) Verkürzung der Bearbeitungszeiten und
- (4) Verwendung ausschließlich schriftlichen Materials.

Im Gegensatz zur ersten Version, bei der die Instruktionen durch den Dozenten mündlich gegeben wurden, enthielt die revidierte Fassung eine schriftliche Instruktion auf der ersten Seite. Diese war in mehrere Bearbeitungsschritte unterteilt und sollte den Beurteilern die Möglichkeit geben, ihr Bearbeitungstempo selbst zu bestimmen und bei Bedarf die Instruktion erneut zu lesen.

Um den Beurteiler optimal durch den Beurteilungsprozess zu führen, sollte (siehe Anhang) die inhaltliche Gliederung durch graphische Elemente unterstützt werden. Die Gliederung der Anforderungen an einen Leitfaden und eine Interviewdurchführung erfolgten in Anlehnung an die drei Phasen eines psychologisch-diagnostischen Interviews - die Intervieweröffnungsphase, die Informationserhebungsphase, welche den Hauptteil des Interviews bildet und die Abschlussphase. Auf der zweiten Gliederungsebene sind Anforderungen nach formalen und inhaltlichen Gesichtspunkten zusammengefasst.

Die Anforderungen an Fragen für eine eindeutige und verständliche Formulierung von Fragen betreffen den vollständigen Leitfaden und das Interview und gelten deshalb für die Eröffnungsphase genauso wie für die Informationserhebungs- und Abschlussphase.

Die Gliederung auf der ersten Seite des APDI-R besteht aus Text- und einfachen graphischen Elementen. Für eine bessere Handhabung des Instruments wurde darauf geachtet, zusammengehörende Inhalte in einer Tabelle und Themenkomplexe auf einer DIN A4 Seite darzustellen (siehe Anhang S. 181-191). Die Themenkomplexe sowie die Tabellen haben eigene Titel, die in der Regel eine kurze Erläuterung zur Einführung in das Thema enthalten. Durch diese Darstellungsform können zusammengehörende Inhalte besser als Gruppe wahrgenommen und bearbeitet werden und der thematische Wechsel wird auch optisch unterstützt.

Kosten-Nutzen-Überlegungen der Anwender, welche Zeit sie zur Beurteilung benötigen und welchen Nutzen sie sich vom Einsatz des Instruments versprechen, bestimmen im Wesentlichen darüber, ob und mit welcher Häufigkeit das Instrument eingesetzt wird. Deshalb wurde von der strukturellen Verbesserung eine Verkürzung der Bearbeitungszeit erwartet.

Es war wichtig, die Kompetenzen zum Planen, Durchführen und Auswerten psychologisch-diagnostischer Interviews von anderen diagnostischen Kompetenzen zu trennen, um eine Kompetenzvermischung zu vermeiden. Dies war bei der Anwendung des APDI nicht immer gegeben, da die Beurteilung der Filterfragen Kompetenzen in diagnostischen Strategien erforderten, welche bei den Studierenden zu diesem Zeitpunkt noch nicht ausgeprägt waren. In der überarbeiteten Fassung des APDI – APDI-R – erfassen die Filterfragen lediglich, ob das vorgelegte Material überhaupt Informationen zum jeweiligen Thema enthielt. Deshalb wird diese neu konzipierte Form der Filterfragen im Weiteren als „Informationsfragen“ bezeichnet. Jeder Abschnitt wird mit einer Informationsfrage eröffnet, um zu prüfen, ob der Leitfaden bzw. das Interviewtranskript überhaupt Fragen oder Informationen zu der jeweiligen Anforderung enthält. Anschließend wird der Leitfaden bzw. das Interview anhand der Anforderungen differenziert, d.h. itemweise beurteilt, zu denen es im Leitfaden bzw. Interview Fragen oder Informationen gibt. Auf diese Weise sollte der Umfang der Beurteilungsdimensionen auf die relevanten reduziert und die Beurteilungszeit auf das Wesentliche gekürzt werden.

Zur Vermeidung von Missverständnissen wurde in der revidierten Fassung nicht mehr zwischen Verhaltens- und Ereignisfacetten unterschieden, sondern nur noch vom relevanten Ereignis gesprochen und einleitend erklärt, was darunter zu verstehen ist. Danach bedeutet Ereignis ein konkretes Verhalten in einer konkreten Situation. Eine Situation ist eine Lage (= Kombination von Bedingungen oder Variablen), die durch eine Kurzbeschreibung für Personen eindeutig gekennzeichnet werden kann, die diese Kombination von Variablen und ihre Bezeichnung kennen. Ein Ereignis umfasst einen Vorgang mit einem erkennbaren Anfang und Ende, in dem sich eine oder mehrere Variablen von einer Ausgangssituation zu einer Endsituation hin entwickeln (Westhoff, 2006). Dabei kann man beobachten, wie sich Menschen verhalten.

Gesprächseröffnungsphase

Bei den **formalen und inhaltlichen Anforderungen** der Gesprächseröffnungsphase wurden die ursprünglich unter den drei Überschriften „Informieren“, „Informationen zur Kassettenaufnahme“ und „Informationserhebungsphase“ aufgeführten Anforderungen zusammengefasst. Diese Phase enthält insgesamt fünf Abschnitte und umfasst 25

Fragen. Die einzelnen Abschnitte werden jeweils mit zwei bis sieben Fragen erfasst. Themen der Abschnitte sind:

- Begrüßung und Vorstellung,
- Erläuterungen zur diagnostischen Untersuchung,
- Erläuterungen zum Datenschutz,
- Begründung der Kassettenaufnahme und
- Überleitung zur Informationserhebungsphase.

Informationserhebungsphase

Die **formalen Anforderungen** der Informationserhebungsphase sollen mit acht Fragen und in zwei Abschnitten beurteilt werden. Themen der Beurteilungen sind Einleitung und Aufbau eines Abschnittes.

Die **inhaltlichen Anforderungen** der Informationsphase sollen mit insgesamt 80 Fragen erfasst werden. Diese Anforderungen umfassen vier Themenkomplexe, die jeweils ein bis vier Abschnitte enthalten.

- Beschreibung des relevanten Verhaltens,
- Rahmenbedingungen des relevanten Verhaltens,
- Handlungsleitende Kognitionen, Emotionen im ausgewählten Ereignis und
- Analyse der Typikalität des relevanten Verhaltens.

Abschlussphase

Zu den **formalen Anforderungen** der Abschlussphase gehören wichtige Beurteilungsaspekte wie z.B. eine Zusammenfassung am Ende der Informationserhebungsphase, eine Überleitung bzw. Verdeutlichung des Wechsels zum Ende, Dank für die Bereitschaft zu diesem Interview, Erklärung der weiteren Vorgehensweise, Überreichung der Adresse oder einer Visitenkarte, falls weitere Fragen auftauchen sowie die Verabschiedung. Diese wurden auch in der revidierten Version beibehalten.

Inhaltliche Anforderungen der Abschlussphase umfassen offene Fragen zu relevanten, aber nicht angesprochenen Themen, die Nachfrage nach Anmerkungen seitens des Probanden sowie ein Wechsel auf ein emotional neutrales Thema. Im Interview bleiben Themen, die emotional belastend sind, als Interviewthemen nicht aus. Deshalb ist es wichtig, Personen

durch das Ansprechen eines emotional neutralen Themas von diesen schwierigen Themen abzulenken.

Abschließende Gesamtbeurteilung

Die abschließende Gesamtbeurteilung sollte eine grobe Beurteilung der Qualität eines Leitfadens bzw. Interviews nach formalen und inhaltlichen Anforderungen ermöglichen. Mit den **formalen Anforderungen** der Gesamtbeurteilung soll geprüft werden ob ein Leitfaden bzw. Interview sowie die einzelnen Abschnitte einen dreigliedrigen Aufbau aufweisen, der aus der Eröffnungs-, Informationserhebungs- und Abschlussphase besteht. Darüber hinaus sollten sowohl der Leitfaden als auch das Interview deutlich machen, dass alle Prädiktoren für das Verhalten in der Informationserhebungsphase berücksichtigt sind. Mit den **inhaltliche Anforderungen** der Gesamtbeurteilung sollte geprüft werden, ob mit dem Leitfaden bzw. dem Interview die Informationserhebung vollständig, die Objektivität sowie die Zuverlässigkeit der Informationserhebung gegeben sind. Damit wären die Voraussetzungen für valide Entscheidungen gegeben.

Die **Anforderungen an Fragen** wurden im Beurteilungsinstrument wegen der besseren Verständlichkeit in „Facetten zur Beurteilung der einzelnen Fragen“ umbenannt. Für eine bessere Vergleichbarkeit der Inhalte wird jedoch die ursprüngliche Bezeichnung beibehalten, weil die Änderungen eher formaler und weniger inhaltlicher Natur waren. Für eine bessere Verständlichkeit wurde die stichwortartige Darstellung im APDI zugunsten vollständig ausformulierter Fragen im APDI-R aufgelöst und umfasst 25 Fragen.

Die Anforderungen zur Formulierung günstiger und Vermeidung ungünstiger Fragen wurden weitestgehend übernommen. Änderungen wurden im Vergleich zur ersten Version dort vorgenommen, wo bei der Beurteilung Schwierigkeiten aufgetreten waren. So hatten die Studierenden Probleme bei der Abgrenzung, ob eine Frage verhaltensorientiert formuliert ist oder konkretes Verhalten erfasst. Da nicht jede Frage so formuliert werden kann, dass sie konkretes Verhalten erfasst, aber dennoch die Frage möglichst verhaltensorientiert formuliert werden sollte, wurde die Anforderung „konkretes Verhalten“ zugunsten von „verhaltensorientiert“ gestrichen. Die Frage, ob ein „Fachwort“ vorkommt, wurde stärker differenziert. Es erfolgte eine Aufteilung in die zwei Fragen: „Enthält der Leitfaden ein Fachwort?“ und „Wenn ja, wird das Fachwort erklärt?“. Analog wurde mit der Frage nach einem „Fremdwort“ verfahren.

Die Frage „Wird mit der Frage künftiges Verhalten erfasst“ wurde stärker differenziert. Es erfolgte eine Aufteilung in zwei Fragen: „Wird mit der Frage künftiges Verhalten erfasst?“ und „Wenn ja, ist das angemessen?“. Analog wurde mit der Frage zur direkten bzw. indirekten Frageformulierung verfahren. Bei einigen Anforderungen wie z.B. „Wird mit der Frage nach Vernunftsgründen gefragt?“ wurden zur besseren Verständlichkeit die Worte „warum, wieso“ hinzugefügt, von denen angenommen wird, dass mit ihnen Vernunftsgründe erfasst werden.

7.2 Modifizierung der Anforderungen ausschließlich zur Beurteilung der Durchführungsphase

Eine der wichtigsten Regeln für die Durchführung lautet, das psychologisch-diagnostische Interview so durchzuführen, wie es geplant wurde, was vollständige Umsetzung des vorbereiteten Leitfadens bedeutet. Es ist jedoch wichtig, den Leitfaden so zu nutzen, dass eine natürliche Gesprächsatmosphäre entstehen kann und trotzdem eine zielorientierte Sammlung aller wichtigen Informationen möglich ist. Dabei sollte der Leitfaden nicht wie ein Fragebogen verwendet werden, sondern dient dazu, nichts Wesentliches zu vergessen.

Bei der Durchführung müssen ergänzend folgende Dinge berücksichtigt werden:

- sonstige Vorbereitungen, zu denen die Leitfadenkonstruktion nicht gehört,
- Gesamtbeurteilung,
- nonverbale und verbale Gesprächsverstärker,
- Aufrechterhaltung der Beziehung,
- Qualität der Aussprache und der Formulierungen sowie
- das Interviewende.

Die **sonstigen Vorbereitungen** umfassen die restlichen eher organisatorischen Vorbereitungen, die für einen reibungslosen Ablauf des Interviews von großer Bedeutung sind. Die Bereitstellung des notwendigen Materials, um potentielle Störungen abzustellen, ist sehr wichtig.

Die **Gesamtbeurteilung** erfolgt an folgende Fragen

- Erfolgt das Interview in Anlehnung an die Psychologischen Fragen?
- Sind alle Psychologischen Fragen angemessen im Interview berücksichtigt?

- Ermöglichen die Fragen des Interviews eine vollständige Informationserhebung?
- Ermöglicht das Interview eine objektive (= intersubjektiv übereinstimmende) Informationserhebung?

7.3 Modifizierung der Anforderungen zur Beurteilung der Auswertungsphase

Die Anforderungen zur formalen und inhaltlichen Auswertung von psychologisch-diagnostischen Interviews wurden im Wesentlichen beibehalten und die Formulierung der Fragen entsprechend der Rückmeldungen der Untersuchungsteilnehmer verändert.

So wurde die Formulierung „Ist bei jeder Information deutlich geworden, woher sie stammt?“ ersetzt durch „Wird in der vorliegenden Information deutlich, dass sie aus dem entscheidungsorientierten Gespräch stammt?“.

Einigen Fragen wurden Filterfragen vorgeschaltet, bevor die eigentlichen Inhalte abgefragt wurden. Damit jemand die Frage „Ist ein wörtliches Zitat richtig wiedergegeben?“ beantworten kann, sollte er erst die Frage beantworten, ob die Auswertung überhaupt ein Zitat enthält.

In der revidierten Version sollen die Studierenden jeden Satz der Auswertung bei jeder Anforderung beurteilen. Diese Vorgehensweise erlaubt eine konkrete Beurteilung, ob die Aussage der Interviewauswertung oder die formalen bzw. inhaltlichen Anforderungen des APDI-R missverständlich sind.

8 Empirische Prüfung der revidierten Fassung des Anforderungsprofils für psychologisch-diagnostische Interviews

8.1 Fragestellungen

Das APDI-R ist ein kontentvalider Test, der mittels eines Prä-Post-Interventions- trainings Designs auf praktische Anwendbarkeit geprüft werden soll, um die Änderungen in der Interviewerkompetenz zu erfassen. Ziel der zweiten Untersuchungsreihe ist es, mit einer anderen Stichprobe und anderen Themen erneut die Praktikabilität des Instruments zu untersuchen, um anschließend Aussagen zum Anwendungsgebiet machen zu können. Im Mittelpunkt des Interesses stehen folgende Forschungsfragen:

- 1) Wie sind die Kenntnisse der Studierenden bei der Leitfadenbeurteilung vor einer praktischen Ausbildung und wie sind diese nach der praktischen Ausbildung?
- 2) Wie sind die Kenntnisse der Studierenden bei der Interviewbeurteilung vor einer praktischen Ausbildung und wie sind diese nach der praktischen Ausbildung?
- 3) Sind die Kenntnisse der Studierenden nach einer theoretischen Ausbildung ausreichend, um die Qualität einer Interviewauswertung auf den formalen und inhaltlichen Kriterien zutreffend zu beurteilen?

8.2 Untersuchungsteilnehmer

An den vorliegenden Untersuchungen nahmen Studierende teil, die im Hauptfach Psychologie studierten und die nach dem Vordiplom im sechsten Semester Seminare zur „Entscheidungsorientierten Gesprächsführung“ besuchten. Diese Seminare gehören im Rahmen des Curriculums Diagnostik und Intervention an der Technischen Universität Dresden zu den Pflichtveranstaltungen, die Studierende des Hauptfaches besuchen müssen. Die Kenntnisse der Teilnehmer entsprachen denen der Teilnehmer der ersten Gruppe, dessen Wissensstand in Kapitel 6.2 dargestellt wurde, so dass zur Vermeidung von Redundanzen auf eine erneute Darstellung an dieser Stelle verzichtet wird.

In die Auswertung zum Trainingserfolg, bei der die Ergebnisse der Versuchspersonen von vor der Ausbildung mit denen von nach der Ausbildung verglichen wurden, gingen Datensätze ein, die zu beiden Messzeitpunkten vollständig vorlagen.

An der Untersuchung nahmen insgesamt 45 Personen teil. Bei der Beurteilung des Leitfadens konnten die Datensätze von 32 Personen, während bei der Beurteilung des Interviews die Daten von 36 Personen, die zu beiden Zeitpunkten vollständig vorlagen, ausgewertet werden.

An der Beurteilung der Interviewauswertung nahmen 33 Studierende vor der Ausbildung aus drei verschiedenen Seminaren zur Entscheidungsorientierten Gesprächsführung teil, die auch bei der Auswertung berücksichtigt wurden.

8.3 Untersuchungsmaterial

In der ersten Untersuchung war deutlich geworden, dass schriftliches Material zur Beurteilung besser geeignet ist als z.B. das Videomaterial. Der Vorteil dieser Vorgehensweise besteht auch darin, dass die Versuchspersonen ihr Tempo selbst bestimmen können.

Um den Studierenden nach der ersten Beurteilung Rückmeldungen geben zu können, war es wichtig, im Gegensatz zur ersten Untersuchung nicht dasselbe, sondern vergleichbares Material zum ersten und zweiten Messzeitpunkt vorzulegen. Dementsprechend kamen folgende Untersuchungsmaterialien zum Einsatz:

- zwei unterschiedliche, jedoch vom Schwierigkeitsgrad her vergleichbare Ausschnitte eines Leitfadens,
- zwei unterschiedliche, jedoch vom Schwierigkeitsgrad her vergleichbare Ausschnitte des Interviews als Transkript und
- ein Ausschnitt aus einer Interviewauswertung.

8.4 Untersuchungsablauf

Im Rahmen der Ausbildung zur Entscheidungsorientierten Gesprächsführung wurde den Studierenden jeweils am Anfang und Ende der Ausbildungsabschnitte Leitfadenerstellung, Durchführung und Auswertung eines psychologisch-diagnostisches Interviews ein Ausschnitt eines fehlerhaften Leitfadens, eines Interviews sowie einer Interviewauswertung zur Beurteilung mit dem APDI-R vorgelegt.

Beurteilung des Leitfadens, Interviews sowie einer Interviewauswertung

Den Studierenden wurde vor und nach dem jeweiligen Ausbildungsabschnitt, Leitfadenerstellung, Interviewdurchführung und Interviewauswertung je ein Ausschnitt eines Leitfadens, eines Interviewtranskripts sowie einer Interviewauswertung im Umfang von einer DIN A4- Seite zur Beurteilung vorgelegt. Die Studierenden beurteilten anhand des APDI-R den vorgelegten Ausschnitt eines Leitfadens bzw. Interviews bei den formalen und inhaltlichen Anforderungen der Gesprächseröffnungs- und der Informationserhebungsphase. Dabei gingen sie in zwei Schritten vor. Zuerst beurteilten die Studierenden für jede einzelne Anforderung, ob der Leitfaden bzw. das Interviewtranskript dazu Fragen oder Informationen enthält. Anschließend beurteilten sie den Leitfaden bzw. das Interviewtranskript anhand der Anforderungen detailliert, d.h. itemweise, zu denen der Leitfaden bzw. Interview Fragen oder Informationen enthielt.

Die Fragen des Leitfadens wurden einzeln bei den Anforderungen an Fragen beurteilt und die Beurteilung der Interviewauswertung erfolgte getrennt nach formalen und inhaltlichen Anforderungen.

Im Anschluss an jede Beurteilung hatten die Studierenden die Möglichkeit, ihre Antworten mit einer Musterlösung zu vergleichen und offene Fragen im Seminar zu diskutieren. Für die statistischen Analysen wurden die Ergebnisse der Studierenden mit der Musterlösung, die von den Dozenten der EOG-Seminare erstellt worden war, verglichen und der prozentuale Anteil der Übereinstimmung in die Kategorie unzureichende, fragliche sowie zureichende Erkennensleistung eingeordnet.

Lediglich die Leitfadenfragen sollten bei den Anforderungen an Fragen einzeln beurteilt werden. Da die Beurteilung der einzelnen Leitfadenfragen bzw. des Interviews auf Video weitestgehend bereits bei der ersten Untersuchung sehr gut funktionierte und gleichzeitig die Beurteilungszeiten verkürzt werden sollten, wurde von einer erneuten Beurteilung der Interviewfragen abgesehen.

Interviewauswertung

Die Studierenden beurteilten einen Ausschnitt einer Interviewauswertung anhand formaler und inhaltlicher Anforderungen des APDI-A(R).

8.5 Datenauswertung

Die Auswertung der Daten erfolgte so wie in der ersten Untersuchung. Der genaue Ablauf ist in Kapitel 6.5. dargestellt.

8.6 Ergebnisse

8.6.1 Leitfadenbeurteilung mit dem APDI-P(R)

Die Studierenden beurteilten einen vorgelegten Leitfadenausschnitt anhand des APDI-R hinsichtlich folgender Dimensionen:

- 1) die Gesprächseröffnung,
- 2) die Informationserhebung und
- 3) die Anforderungen an Fragen.

Bei der Beurteilung gingen die Studierenden in zwei Schritten vor, zuerst beurteilten sie, ob der Leitfaden zu der jeweiligen Anforderung Informationen enthält und im zweiten Schritt beurteilten sie den Leitfaden anhand der Anforderungen detaillierter d.h. itemweise, zu denen der Leitfaden Fragen oder Informationen enthielt. Aus diesem Grunde erfolgt die Darstellung der Ergebnisse getrennt nach den Informationsfragen und der itemweisen Beurteilung.

8.6.1.1 Leitfadenbeurteilung mit dem APDI-P(R): Die Gesprächseröffnungsphase

Beurteilung der Informationsfragen

Bei der zusammenfassenden Betrachtung der Beurteilungen der Informationsfragen zu den formalen Anforderungen der Gesprächseröffnungsphase nahm die mittlere Erkennensleistung von 20% zum ersten Messzeitpunkt signifikant auf 94% zum zweiten Messzeitpunkt zu ($p < .001$), wie Tabelle 26 zeigt, worauf sie aus der Kategorie der unzureichenden Erkennensleistung in die Kategorie der zureichenden Erkennensleistung eingeordnet werden konnte. Bei der Beurteilung der Informationsfragen zu den inhaltlichen Anforderungen nahm die mittlere Erkennensleistung von 0% zum ersten Messzeitpunkt signifikant auf 100% zum zweiten Messzeitpunkt zu ($p < .001$) worauf sie aus der Kategorie der unzureichenden in die Kategorie der zureichenden Erkennensleistung eingeordnet werden konnte. Mit diesen Ergebnissen erreichten die Studierenden die Testde-

cke, weil eine Steigerung der Erkennensleistung bei diesen beiden Anforderungen nur schwer möglich ist.

Die detaillierte Betrachtung der Einzelergebnisse aus der Beurteilung der Informationsfragen zu den formalen und inhaltlichen Anforderungen der Gesprächseröffnungsphase zum ersten Messzeitpunkt zeigt, wie in Tabelle 26 dargestellt, dass ein Ergebnis in der Kategorie der fraglichen Erkennensleistung und drei Ergebnisse der unzureichenden Erkennensleistung lagen. Zum zweiten Messzeitpunkt lagen alle vier Ergebnisse in der Kategorie der zureichenden Erkennensleistung.

Beim Vergleich der Einzelergebnisse zwischen den beiden Messzeitpunkten lag der beobachtete Lernzuwachs zwischen 42 und 100 Prozentpunkten. Bei vier Anforderungen wurden signifikante Verbesserungen beobachtet.

Tabelle 26: Mittlere Erkennensleistung bei der Beurteilung der Informationsfragen zu den formalen und inhaltlichen Anforderungen der Gesprächseröffnungsphase eines Leitfadens

| Leitfaden- Gesprächseröffnungsphase: Beurteilung der Informationsfragen hinsichtlich formaler und inhaltlicher Anforderungen | MZP 1 <u>vor</u> der Ausbildung | | MZP 2 <u>nach</u> der Ausbildung | | Ver- änderung MZP 1 - 2 |
|--|---------------------------------------|------------------|--|------------------|-------------------------------|
| | Erkennens- leistung | Bewer- tung | Erkennens- leistung | Bewer- tung | Erkennens- leistung |
| formale Anforderungen | | | | | |
| Begrüßung und Vorstellung | 0% | ☹️ | 100% | 😊 | +100 ^{***} |
| Erläuterungen zur diagnostischen Un- tersuchung | 3% | ☹️ | 81% | 😊 | +78 ^{***} |
| Erläuterungen zum Datenschutz | 58% | 😐 | 100% | 😊 | +42 ^{***} |
| Mittelwert | 20% | ☹️ | 94% | 😊 | +64^{***} |
| inhaltliche Anforderungen | | | | | |
| Begründung der Kassettenaufnahme | 0% | ☹️ | 100% | 😊 | +100 ^{***} |
| Häufigkeit der Bewertungs- kriterien | | 😊 0 😐 1 ☹️ 3 | | 😊 4 😐 0 ☹️ 0 | + 0 - 0 |

Anmerkung: *** p < .001, ** p < .05, * p < .10, n.s. = nicht signifikant, MZP = Messzeitpunkt, 😊 zureichend, 😐 fraglich, ☹️ unzureichend, + Verbesserung, 0 keine Veränderung, - Verschlechterung

Itemweise Beurteilung

Bei der zusammenfassenden Betrachtung der itemweisen Beurteilungen der formalen und inhaltlichen Anforderungen der Gesprächseröffnungsphase konnten folgende Ergebnisse beobachtet werden: Die mittlere Erkennensleistung bei den formalen Anforderungen der Gesprächseröffnungsphase nahm von 3% zum ersten Messzeitpunkt signifikant auf 87% zum zweiten Messzeitpunkt zu (p < .001), worauf es aus der Kategorie der

unzureichenden in die der zureichenden Erkennensleistung eingeordnet werden konnte. Bei der Beurteilung der inhaltlichen Anforderungen der Gesprächseröffnungsphase stieg die mittlere Erkennensleistung von 17% zum ersten Messzeitpunkt signifikant auf 73% an ($p < .001$) und konnte aus der Kategorie der unzureichenden in die Kategorie der zureichenden Erkennensleistung eingeordnet werden (vergleiche Tabelle 27).

Die detaillierte Betrachtung der Einzelergebnisse aus der itemweisen Beurteilung der formalen und inhaltlichen Anforderungen der Gesprächseröffnungsphase beim vorgelegten Leitfadenausschnitts zeigte, dass zum ersten Messzeitpunkt ein Ergebnis in der Kategorie der fraglichen und vier Ergebnisse in der unzureichenden Erkennensleistung lagen. Beim zweiten Messzeitpunkt lagen vier in der Kategorie der zureichenden Erkennensleistung und ein Ergebnis in der Kategorie der fraglichen Erkennensleistung.

Tabelle 27: Mittlere Erkennensleistung bei der itemweisen Beurteilung der formalen und inhaltlichen Anforderungen der Gesprächseröffnungsphase eines Leitfadens

| Leitfaden- Gesprächseröffnungsphase: Itemweise Beurteilung hinsichtlich formaler und inhaltlicher Anforderungen | MZP 1 <u>vor</u> der Ausbildung | | MZP 2 <u>nach</u> der Ausbildung | | Ver- änderung MZP 1 - 2 |
|---|---------------------------------------|-------------------------|--|-------------------------|-------------------------------|
| | Erkennens- leistung | Bewer- tung | Erkennens- leistung | Bewer- tung | Erkennens- leistung |
| formale Anforderungen | | | | | |
| Begrüßung und Vorstellung | 2% | ☹️ | 94% | 😊 | +92 ^{***} |
| Erläuterungen zur diagnostischen Un- tersuchung | 6% | ☹️ | 73% | 😊 | +67 ^{***} |
| Erläuterungen zum Datenschutz | 0% | ☹️ | 94% | 😊 | +94 ^{***} |
| Mittelwert | 3% | ☹️ | 87% | 😊 | +84^{***} |
| inhaltliche Anforderungen | | | | | |
| Begründung der Kassettenaufnahme | 0% | ☹️ | 94% | 😊 | +94 ^{***} |
| Überleitung zur Informationserhe- bungsphase | 35% | 😐 | 51% | 😐 | +26 ^{**} |
| Mittelwert | 17% | ☹️ | 73% | 😊 | +56^{***} |
| Häufigkeit der Bewertungs- kriterien | | 😊 😐 ☹️ 0 1 4 | | 😊 😐 ☹️ 4 1 0 | + 0 - 5 0 0 |

Anmerkung: *** $p < .001$, ** $p < .05$, * $p < .10$, n.s. = nicht signifikant, MZP = Messzeitpunkt,
 😊 zureichend, 😐 fraglich, ☹️ unzureichend, + Verbesserung, 0 keine Veränderung, - Verschlechterung

Der Vergleich der Einzelergebnisse zwischen den beiden Messzeitpunkten zeigt einen Lernzuwachs, der von +26 bis +94 Prozentpunkten reichte und bei allen fünf Anforderungen signifikant ist.

8.6.1.2 Leitfadenbeurteilung mit dem APDI-P(R): Die Informationserhebungsphase

Beurteilung der Informationsfragen

Bei der zusammenfassenden Betrachtung der Beurteilungen der Informationsfragen zu den formalen und inhaltlichen Anforderungen der Informationserhebungsphase konnten folgende Ergebnisse beobachtet werden (siehe Tabelle 28).

Die mittlere Erkennensleistung sowohl bei der Beurteilung der Informationsfragen zu den formalen Anforderungen der Informationserhebungsphase als auch bei der Beurteilung der inhaltlichen Facette Beschreibung des relevanten Verhaltens lag mit 67% zum ersten Messzeitpunkt und mit 68% zum zweiten Messzeitpunkt in der Kategorie der zureichenden Erkennensleistung. Die Erkennensleistung bei der Beurteilung der Informationsfragen zu den inhaltlichen Anforderungen Rahmenbedingungen des Verhaltens lag zum ersten und zweiten Messzeitpunkt (56% bzw. 61%) in der Kategorie der fraglichen Erkennensleistung. Bei der Beurteilung der Informationsfragen zu den Anforderungen Handlungsbegleitende Kognitionen und Emotionen nahm die mittlere Erkennensleistung von 85% zum ersten Messzeitpunkt auf 75% zum zweiten Messzeitpunkt zwar signifikant ab ($p < .05$), aber beide Ergebnisse lagen in der Kategorie der zureichenden Erkennensleistung. Die Erkennensleistung bei der Beurteilung der Informationsfragen zu den Anforderungen Analyse der Typikalität stieg von 43% zum ersten Messzeitpunkt signifikant auf 79% zum zweiten Messzeitpunkt an ($p < .001$) und somit aus der Kategorie der fraglichen in die der zureichenden Erkennensleistung.

Die detaillierte Betrachtung der Einzelergebnisse zum ersten Messzeitpunkt machte deutlich, dass neun der 15 Ergebnisse in der Kategorie der zureichenden, drei in der der fraglichen und drei in der der unzureichenden Erkennensleistung lagen. Zum zweiten Messzeitpunkt konnten neun Ergebnisse in die Kategorie der zureichenden, sechs in die der fraglichen Erkennensleistung eingeordnet werden, während die Kategorie der unzureichenden Erkennensleistung leer blieb.

Der Vergleich der Einzelergebnisse zwischen den beiden Messzeitpunkten zeigte eine Änderung der Erkennensleistung von -38 bis +46 Prozentpunkten. Bei sechs Anforderungen erzielten die Studierenden nach der praktischen Ausbildung eine statistisch signifikante Verbesserung und bei sieben Anforderungen waren die Veränderungen statistisch nicht bedeutsam, während bei zwei Anforderungen statistisch bedeutsame Verschlechterungen beobachtet werden konnten. Die hohen Ausgangswerte von 78% und 86% zum ersten Messzeitpunkt

sprechen dafür, dass die Beurteilung den Studierenden leicht gefallen ist, so dass sie nach der praktischen Ausbildung bei der erneuten Beurteilung wegen Unterforderung unaufmerksam beurteilt haben könnten.

Tabelle 28: Mittlere Erkennensleistung bei der Beurteilung der Informationsfragen zu den formalen und inhaltlichen Anforderungen der Informationserhebungsphase eines Leitfadens

| Leitfaden- Informationserhebungsphase: Beurteilung der Informationsfragen hinsichtlich formaler und inhaltlicher Anforderungen | MZP 1 <i>vor der</i> Ausbildung | | MZP 2 <i>nach der</i> Ausbildung | | Ver- änderung MZP 1 - 2 |
|--|---------------------------------------|----------------|--|----------------|-------------------------------|
| | Erkennens- leistung | Bewer- tung | Erkennens- leistung | Bewer- tung | |
| formale Anforderungen | | | | | |
| Einleitung des Abschnitts | 83% | 😊 | 97% | 😊 | +14 ** |
| Aufbau des Abschnitts | 50% | 😐 | 39% | 😐 | -11 n.s. |
| Mittelwert | 67% | 😊 | 68% | 😊 | +1 n.s. |
| inhaltliche Anforderungen | | | | | |
| Verhalten | | | | | |
| Beschreibung des relevanten Verhaltens | 67% | 😊 | 68% | 😊 | +1 n.s. |
| Rahmenbedingungen des Verhaltens | | | | | |
| Rahmenbedingungen des Ereignisses | 3% | 😞 | 36% | 😐 | +33 *** |
| zeitlicher Verlauf des Ereignisses | 83% | 😊 | 72% | 😊 | -11 n.s. |
| Interaktionspartner im relevanten Ereignis | 94% | 😊 | 92% | 😊 | -2 n.s. |
| Merkmale des Interaktionsprozesses | 44% | 😐 | 44% | 😐 | 0 n.s. |
| Mittelwert | 56% | 😐 | 61% | 😐 | +5 n.s. |
| Handlungsbegleitende Kognitionen und Emotionen | | | | | |
| handlungsvorbereitende Kognitionen | 89% | 😊 | 94% | 😊 | +5 n.s. |
| handlungsbegleitende Kognitionen | 86% | 😊 | 58% | 😐 | -38 ** |
| verstärkende Verhaltenskonsequenzen | 78% | 😊 | 58% | 😐 | -20 ** |
| Anforderungen der relevanten Situation | 86% | 😊 | 89% | 😊 | +3 n.s. |
| Mittelwert | 85% | 😊 | 75% | 😊 | -10 ** |
| Analyse der Typikalität | | | | | |
| typische Verhaltensweisen | 58% | 😐 | 83% | 😊 | +25 ** |
| typische Situationsklassen | 25% | 😞 | 86% | 😊 | +41 *** |
| typische situative Bedingungen | 3% | 😞 | 50% | 😐 | +47 *** |
| Entwicklung des Verhaltens | 86% | 😊 | 97% | 😊 | +11 ** |
| Mittelwert | 43% | 😐 | 79% | 😊 | +36% *** |
| Häufigkeit der Bewertungskriterien | | 😊 😐 😞 | | 😊 😐 😞 | + 0 - |
| | | 9 3 3 | | 9 6 0 | 6 7 2 |

Anmerkung: *** $p < .001$, ** $p < .05$, * $p < .10$, n.s. = nicht signifikant, MZP = Messzeitpunkt, 😊 ausreichend, 😐 fraglich, 😞 unzureichend, + Verbesserung, 0 keine Veränderung, - Verschlechterung

Itemweise Beurteilung

Bei der zusammenfassenden Betrachtung der itemweisen Beurteilungen der formalen und inhaltlichen Anforderungen der Informationserhebungsphase konnten folgende Ergebnisse, wie in Tabelle 29 veranschaulicht, beobachtet werden.

Tabelle 29: Mittlere Erkennensleistung bei der itemweisen Beurteilung der Informationsfragen zu den formalen und inhaltlichen Anforderungen der Informationserhebungsphase eines Leitfadens

| Leitfaden- Informationserhebungsphase: Itemweise Beurteilung hinsichtlich formaler und inhaltlicher Anforderun- gen | MZP 1 <u>vor</u> der Ausbildung | | MZP 2 <u>nach</u> der Ausbildung | | Ver- änderung MZP 1 - 2 |
|---|---------------------------------------|-------------------|--|-------------------|-------------------------------|
| | Erkennens- leistung | Bewer- tung | Erkennens- leistung | Bewer- tung | |
| formale Anforderungen | | | | | |
| Einleitung des Abschnitts | 68% | 😊 | 69% | 😊 | +1 n.s. |
| Aufbau des Abschnitts | 26% | 😞 | 56% | 😊 | +30 *** |
| Mittelwert | 47% | 😊 | 63% | 😊 | +16 *** |
| inhaltliche Anforderungen | | | | | |
| Verhalten | | | | | |
| Beschreibung des relevanten Verhaltens | 60% | 😊 | 77% | 😊 | +17 *** |
| Rahmenbedingungen des Verhaltens | | | | | |
| Rahmenbedingungen des Ereignisses | 4% | 😞 | 32% | 😞 | +28 *** |
| zeitlicher Verlauf des Ereignisses | 75% | 😊 | 74% | 😊 | -1 n.s. |
| Interaktionspartner im relevanten Ereignis | 51% | 😊 | 62% | 😊 | +11 ** |
| Merkmale des Interaktionsprozesses | 36% | 😊 | 40% | 😊 | +4 n.s. |
| Mittelwert | 42% | 😊 | 52% | 😊 | +10 ** |
| handlungsbegleitende Kognitionen und Emotionen | | | | | |
| handlungsvorbereitende Kognitionen | 77% | 😊 | 89% | 😊 | +12 * |
| handlungsbegleitende Kognitionen | 78% | 😊 | 56% | 😊 | -22 ** |
| verstärkende Verhaltenskonsequenzen | 78% | 😊 | 53% | 😊 | -25 ** |
| Anforderungen der relevanten Situation | 77% | 😊 | 89% | 😊 | +12 n.s. |
| Mittelwert | 78% | 😊 | 72% | 😊 | -6 n.s. |
| Analyse der Typikalität | | | | | |
| typische Verhaltensweisen | 56% | 😊 | 81% | 😊 | +25 ** |
| typische Situationsklassen | 27% | 😞 | 87% | 😊 | +60 *** |
| typische situative Bedingungen | 9% | 😞 | 45% | 😊 | +44 *** |
| Entwicklung des Verhaltens | 83% | 😊 | 94% | 😊 | +11 ** |
| Mittelwert | 44% | 😊 | 77% | 😊 | +33 *** |
| Häufigkeit der Bewertungskriterien | | 😊 7 😞 4 😞 4 | | 😊 8 😊 6 😞 1 | + 9 0 4 - 2 |

Anmerkung: *** p < .001, ** p < .05, * p < .10, n.s. = nicht signifikant, MZP = Messzeitpunkt, 😊 zureichend, 😞 fraglich, 😞 unzureichend, + Verbesserung, 0 keine Veränderung, - Verschlechterung

Die mittlere Erkennensleistung bei der itemweisen Beurteilung der formalen Anforderungen der Informationserhebungsphase stieg im Vergleich vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt signifikant von 47% auf 63% an ($p < .001$). Beide Ergebnisse lagen in der Kategorie der fraglichen Erkennensleistung. Bei der Beurteilung der inhaltlichen Anforderungen Beschreibung des Verhaltens stieg die Erkennensleistung von 60% zum ersten Messzeitpunkt auf 77% zum zweiten Messzeitpunkt an ($p < .001$), und damit aus der Kategorie der fraglichen in die Kategorie der zureichenden Erkennensleistung. Die Erkennensleistung bei der Beurteilung der Anforderungen Rahmenbedingungen für das Verhalten nahm von 42% zum ersten Messzeitpunkt signifikant auf 52% zum zweiten Messzeitpunkt zu ($p < .05$), wobei beide Ergebnisse in der Kategorie der fraglichen Erkennensleistung lagen. Bei den inhaltlichen Anforderungen Handlungsbegleitende Kognitionen und Emotionen erreichten die Studierenden mit 78% zum ersten und mit 72% zum zweiten Messzeitpunkt Ergebnisse, die beide in der Kategorie der zureichenden Erkennensleistung lagen. Die mittlere Erkennensleistung bei der Beurteilung der Anforderungen Analyse der Typikalität stieg von 43% zum ersten Messzeitpunkt signifikant auf 77% zum zweiten Messzeitpunkt an ($p < .001$) und damit aus der Kategorie der fraglichen in die der zureichenden Erkennensleistung.

Die detaillierte Betrachtung der Einzelergebnisse bei den formalen und inhaltlichen Anforderungen der Informationserhebungsphase zeigte, dass sieben der insgesamt 15 Ergebnisse zum ersten Messzeitpunkt in die Kategorie der zureichenden, vier in die der fraglichen und vier in die der unzureichenden Erkennensleistung geordnet werden mussten. Zum zweiten Messzeitpunkt lagen acht Ergebnisse in der Kategorie der zureichenden, sechs in der der fraglichen und eins in der der unzureichenden Erkennensleistung.

Im Vergleich der Einzelergebnisse der beiden Messzeitpunkte wurde deutlich, dass die Veränderung der Kenntnisse von -25 bis +60 Prozentpunkten reichte. Bei neun Anforderungen erzielten die Studierenden eine signifikante Verbesserung, die Änderungen bei vier Anforderungen blieben statistisch unbedeutend, während bei zwei Anforderungen eine signifikante Verschlechterung beobachtet wurde. Von einer Ausnahme abgesehen, sind sowohl bei den Anforderungen bei denen die Veränderungen statistisch ohne Bedeutung blieben, aber auch bei den Anforderungen, bei denen bei der zweiten Messung schlechtere Kennwerte beobachtet wurden die Ausgangswerte von 68% bis 75% sehr hoch, so dass Steigerungen nur in Grenzen möglich sind.

8.6.1.3 Leitfadenbeurteilung mit dem APDI-P(R): Anforderungen an Fragen

Bei der zusammenfassenden Betrachtung der Beurteilungen der einzelnen Leitfadenfragen bei den Anforderungen an Fragen stieg die mittlere Erkennensleistung von 66% zum ersten Messzeitpunkt signifikant auf 78% zum zweiten Messzeitpunkt an ($p < .05$) und konnte somit aus der Kategorie der fraglichen in die der zureichenden Erkennensleistung geordnet werden, wie auch in Tabelle 30 zu erkennen ist. Bei insgesamt drei Anforderungen an Fragen stellt die Erkennensleistung zum ersten Messzeitpunkt von 0% bis 8% und zweiten Messzeitpunkt von 10% bis 19% einen Extremwert dar. Es handelt sich dabei um die Anforderungen: Werden mit der Frage unnötige Emotionen angesprochen?, Enthält die Frage ein Fremdwort? und Enthält die Frage eine Bewertung?. Betrachtet man das Gesamtergebnis einmal ohne diese Extremwerte, so steigt der Mittelwert für die Erkennensleistung von 72% zum ersten Messzeitpunkt signifikant auf 83% zum zweiten Messzeitpunkt an ($p < .05$) und beide Ergebnisse lagen in der Kategorie der zureichenden Erkennensleistung.

Tabelle 30: Mittlere Erkennensleistung bei der Beurteilung der Leitfadenfragen hinsichtlich Anforderungen an Fragen

| Leitfaden: Beurteilung der Fragen hinsichtlich Anforderungen an Fragen | MZP 1 <u>vor</u> der Ausbildung | | MZP 2 <u>nach</u> der Ausbildung | | Ver- änderung MZP 1 - 2 |
|--|---------------------------------------|--------------------|--|--------------------|-------------------------------|
| | Erkennens- leistung | Bewer- tung | Erkennens- leistung | Bewer- tung | Erkennens- leistung |
| Wird mit der Frage nach Vernunftgründen gefragt? | 89% | 😊 | 99% | 😊 | +10 ^{***} |
| Ist die Frage zur Beantwortung der psychologischen Frage notwendig? | 81% | 😊 | 93% | 😊 | +12 ^{***} |
| Ist die Frage angemessen offen? | 59% | 😐 | 71% | 😊 | +12 ^{***} |
| Wird der Proband durch die Frageformulierung herabgesetzt? | 84% | 😊 | 98% | 😊 | +14 ^{***} |
| Enthält die Frage ein Fremdwort? | 3% | 😞 | 18% | 😞 | +15 ^{***} |
| Wenn ja: Wird das Fremdwort erklärt? | 38% | 😐 | 36% | 😐 | -2 ^{n.s.} |
| Ist die Frage so kurz wie möglich? | 62% | 😐 | 77% | 😊 | +15 ^{***} |
| Ist die Frage zutreffend formuliert? | 55% | 😐 | 70% | 😊 | +15 ^{***} |
| Ist die Frage im Kontext eindeutig? | 78% | 😊 | 94% | 😊 | +16 ^{***} |
| Sollte die Frage direkt gestellt werden? | 71% | 😊 | 87% | 😊 | +16 ^{***} |
| Wenn ja: Ist die Frage angemessen direkt? | 68% | 😊 | 80% | 😊 | +12 ^{n.s.} |
| Wird der Proband durch die Frageformulierung besser dargestellt? | 80% | 😊 | 97% | 😊 | +17 ^{***} |
| Ist die Frage verhaltensorientiert? | 65% | 😐 | 86% | 😊 | +21 ^{***} |
| Erfasst die Frage nur einen Aspekt? | 67% | 😊 | 91% | 😊 | +24 ^{***} |
| Ist die Frage suggestiv? | 67% | 😊 | 92% | 😊 | +25 ^{***} |
| Wird mit der Frage nach künftigem Verhalten gefragt? | 89% | 😊 | 98% | 😊 | +9 ^{***} |
| Wenn ja: Ist diese Frage sinnvoll? | 91% | 😊 | 96% | 😊 | +5 ^{n.s.} |
| Ist die Frage verständlich formuliert? | 85% | 😊 | 89% | 😊 | +4 ^{**} |
| Enthält die Frage einen Fachbegriff? | 89% | 😊 | 97% | 😊 | +8 ^{**} |
| Wenn ja: Wird der Fachbegriff erklärt? | 93% | 😊 | 92% | 😊 | -1 ^{n.s.} |
| Wird mit der Frageformulierung die Persönlichkeit des Probanden respektiert? | 82% | 😊 | 91% | 😊 | +9 ^{**} |
| Sollte die Frage indirekt gestellt werden? | 73% | 😊 | 82% | 😊 | +9 ^{**} |
| Wenn ja: Ist die Frage angemessen indirekt? | 79% | 😊 | 82% | 😊 | +3 ^{n.s.} |
| Werden mit der Frage unnötige Emotionen angesprochen? | 0% | 😞 | 10% | 😞 | +10 ^{***} |
| Enthält die Frage eine Bewertung? | 8% | 😞 | 19% | 😞 | +11 ^{***} |
| Mittelwert | 66/72% | 😐 | 78/83 % | 😊 | 12/11^{**} |
| Häufigkeit der Bewertungskriterien | | 😊 17 😐 5 😞 3 | | 😊 21 😐 1 😞 3 | + 20 0 - 5 0 |

Anmerkung: *** p < .001, ** p < .05, * p < .10, n.s. = nicht signifikant, MZP = Messzeitpunkt, 😊 ausreichend, 😐 fraglich, 😞 unzureichend, + Verbesserung, 0 keine Veränderung, - Verschlechterung

Die detaillierte Betrachtung der Einzelergebnisse bei der Beurteilung der einzelnen Fragen des vorgelegten Leitfadenausschnitts auf den Anforderungen an Fragen zum ersten Messzeitpunkt zeigte, dass 17 von den 25 Ergebnissen in der Kategorie der zureichenden, fünf in der Kategorie der fraglichen und drei in der Kategorie der unzureichenden Erkennensleistung lagen. Zum zweiten Messzeitpunkt lag die Erkennensleistung zu 21 Anforderungen an Fragen in der Kategorie der zureichenden, eine in der der fraglichen und drei in der der unzureichenden Erkennensleistung.

Der Vergleich der Einzelergebnisse zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt zeigte, dass die Veränderungen der Kenntnisse zwischen -2 und +25 Prozentpunkten lagen. Während die Studierenden bei 20 Anforderungen an Fragen eine signifikante Verbesserung erzielten, konnten bei fünf Anforderungen keine statistisch bedeutsamen Veränderungen beobachtet werden.

Während zum ersten Messzeitpunkt bei zwei von den 25 Anforderungen eine Erkennensleistung von über 90% erzielt wurde, lagen zum zweiten Messzeitpunkt die Erkennensleistung zu 11 Anforderungen zwischen 91% und 99, so dass wegen des Erreichens der Testdecke eine Steigerung nur sehr schwer möglich ist.

8.6.2 Interviewbeurteilung mit dem APDI-D(R)

Die Studierenden beurteilten anhand des APDI-D(R) die Interviewauswertung hinsichtlich folgender Anforderungen zur:

- 1) Gesprächseröffnungsphase und
- 2) Informationserhebungsphase.

Bei der Beurteilung gingen die Studierenden in zwei Schritten vor. Zuerst beurteilten sie, ob das Interviewtranskript zu der jeweiligen Anforderung Fragen oder Informationen enthält, im zweiten Schritt beurteilten sie das Interviewtranskript anhand dieser Anforderung detaillierter d.h. itemweise. Die Darstellung der nachfolgenden Ergebnisse erfolgt getrennt nach den Informationsfragen und der itemweisen Beurteilung.

8.6.2.1 Interviewbeurteilung mit dem APDI-D(R): Die Gesprächseröffnungsphase

Beurteilung der Informationsfragen

Bei der zusammenfassenden Betrachtung der Beurteilungen der Informationsfragen zu den formalen Anforderungen der Gesprächseröffnungsphase (vergleiche Tabelle 31) lag die mittlere Erkennensleistung zum ersten Messzeitpunkt bei 98% und zum zweiten Messzeitpunkt bei 94%, wobei beide Ergebnisse in die Kategorie der zureichenden Erkennensleistung eingeordnet werden konnten. Bei der Beurteilung der Informationsfragen zu den inhaltlichen Anforderungen der Gesprächseröffnungsphase, nahm die Erkennensleistung der Studierenden von 100% auf 89% im Vergleich vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt tendenziell, jedoch nicht statistisch signifikant, ab. Beide Ergebnisse lagen in der Kategorie der zureichenden Erkennensleistung.

Die detaillierte Betrachtung der Einzelergebnisse zu den formalen und inhaltlichen Anforderungen der Gesprächseröffnungsphase bei der Beurteilung eines vorgelegten Ausschnitts eines Interviews als Transkript zeigte, dass alle fünf Ergebnisse sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt in der Kategorie der zureichenden Erkennensleistung lagen.

Der Vergleich der Einzelergebnisse zwischen den beiden Messzeitpunkten zeigte einen Lernzuwachs, der von -26 bis -3 Prozentpunkten reichte. Während die Änderungen in der Erkennensleistung bei vier Anforderungen statistisch unbedeutend blieben, konnte bei der Anforderung Überleitung zur Informationserhebungsphase eine signifikante Verschlechterung beobachtet werden (100% vs. 74%, $p < .001$), wie Tabelle 31 zeigt.

Tabelle 31: Mittlere Erkennensleistung bei der Beurteilung der Informationsfragen zu den formalen und inhaltlichen Anforderungen der Gesprächseröffnungsphase eines Interviews

| Interview- Gesprächseröffnungsphase: Beurteilung der Informationsfragen hinsichtlich formaler und inhaltlicher Anforderungen | MZP 1 <u>vor</u> der Ausbildung | | MZP 2 <u>nach</u> der Ausbildung | | Ver- änderung MZP 1 - 2 | | | | | | | | | | |
|--|---------------------------------------|----------------|--|----------------|-------------------------------|--------|--------|--------|---|---|---|---|---|---|---|
| | Erkennens- leistung | Bewer- tung | Erkennens- leistung | Bewer- tung | Erkennens- leistung | | | | | | | | | | |
| formale Anforderungen Begrüßung und Vorstellung | 100% | 😊 | 97% | 😊 | -3 ^{n.s.} | | | | | | | | | | |
| Erläuterungen zur diagnostischen Untersuchung | 94% | 😊 | 91% | 😊 | -3 ^{n.s.} | | | | | | | | | | |
| Erläuterungen zum Datenschutz | 100% | 😊 | 97% | 😊 | -3 ^{n.s.} | | | | | | | | | | |
| Mittelwert | 98% | 😊 | 94% | 😊 | -4^{n.s.} | | | | | | | | | | |
| inhaltliche Anforderungen Begründung der Kassettenaufnahme | 100% | 😊 | 97% | 😊 | -3 ^{n.s.} | | | | | | | | | | |
| Überleitung zur Informations- erhebungsphase | 100% | 😊 | 74% | 😊 | -26 ^{***} | | | | | | | | | | |
| Mittelwert | 100% | 😊 | 89% | 😊 | -11^{n.s.} | | | | | | | | | | |
| Häufigkeit der Bewertungs- kriterien | | 😊 5 | 😐 0 | 😞 0 | | 😊 5 | 😐 0 | 😞 0 | + | 0 | 0 | 4 | - | 0 | 1 |

Anmerkung: *** $p < .001$, ** $p < .05$, * $p < .10$, n.s. = nicht signifikant, MZP = Messzeitpunkt,
 😊 ausreichend, 😐 fraglich, 😞 unzureichend, + Verbesserung, 0 keine Veränderung, - Verschlechterung

Itemweise Beurteilung

Bei der zusammenfassenden Betrachtung der Ergebnisse konnten folgende Ergebnisse beobachtet werden, die in Tabelle 32 dargestellt sind:

Bei der itemweisen Beurteilung der formalen und inhaltlichen Anforderungen der Gesprächseröffnungsphase nahm die mittlere Erkennensleistung der Studierenden von 94% zum ersten Messzeitpunkt signifikant auf 70% zum zweiten Messzeitpunkt ab ($p < .001$) und beide Ergebnisse lagen in der Kategorie der ausreichenden Erkennensleistung.

Das Ergebnis bei der Beurteilung der Anforderungen zu den inhaltlichen Anforderungen der Gesprächseröffnungsphase stieg vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt tendenziell, jedoch nicht statistisch signifikant, an (89% bzw. 93%) wobei beide Ergebnisse in der Kategorie der ausreichenden Erkennensleistung lagen.

Tabelle 32: Mittlere Erkennensleistung bei der itemweisen Beurteilung der formalen und inhaltlichen Anforderungen der Gesprächseröffnungsphase eines Interviews

| Interview- Gesprächseröffnungsphase: Itemweise Beurteilung hinsichtlich formaler und inhaltlicher Anforderun- gen | MZP 1 <u>vor</u> der Ausbildung | | MZP 2 <u>nach</u> der Ausbildung | | Ver- änderung MZP 1 - 2 | |
|---|---------------------------------------|-------------------|--|-------------------|-------------------------------|--|
| | Erkennens- leistung | Bewer- tung | Erkennens- leistung | Bewer- tung | Erkennens- leistung | |
| formale Anforderungen | | | | | | |
| Begrüßung und Vorstellung | 97% | 😊 | 70% | 😊 | -27** | |
| Erläuterungen zur diagnostischen Un- tersuchung | 91% | 😊 | 65% | 😐 | -26** | |
| Erläuterungen zum Datenschutz | 97% | 😊 | 80% | 😊 | -17 ^{n.s.} | |
| Mittelwert | 94% | 😊 | 70% | 😊 | -24*** | |
| inhaltliche Anforderungen | | | | | | |
| Begründung der Kassettenaufnahme | 97% | 😊 | 96% | 😊 | -1 ^{n.s.} | |
| Überleitung zur Informations- erhebungsphase | 74% | 😊 | 86% | 😊 | +12** | |
| Mittelwert | 89% | 😊 | 93% | 😊 | +4^{n.s.} | |
| Häufigkeit der Bewertungs- kriterien | | 😊 5 😐 0 😞 0 | | 😊 4 😐 1 😞 0 | + 1 0 2 - 2 | |

Anmerkung: *** p < .001, ** p < .05, * p < .10, ^{n.s.} = nicht signifikant, MZP = Messzeitpunkt, 😊 zureichend, 😐 fraglich, 😞 unzureichend, + Verbesserung, 0 keine Veränderung, - Verschlechterung

Die detaillierte Betrachtung der Einzelergebnisse zu den formalen und inhaltlichen Anforderungen der Gesprächseröffnungsphase bei der itemweisen Beurteilung des vorgelegten Interviewausschnitts als Transkript machte deutlich, dass die Erkennensleistung zum ersten Messzeitpunkt bei allen fünf Anforderungen in der Kategorie der zureichenden Erkennensleistung lag. Vier dieser Ergebnisse lagen zwischen 91% und 97%, das bedeutet, dass eine Steigerung nur begrenzt möglich war. Die von den Studierenden erzielten Erkennensleistungen müssen als Deckeneffekt bezeichnet werden. Beim zweiten Messzeitpunkt lagen vier Ergebnisse in der Kategorie der zureichenden und ein Ergebnis in der Kategorie der fraglichen Erkennensleistung.

Der Vergleich der Einzelergebnisse des ersten und zweiten Messzeitpunkts zeigte einen Lernzuwachs, der von -27 bis +12 Prozentpunkten reichte. Bei einer Anforderung erzielten die Studierenden eine statistische Verbesserung, bei zwei Anforderungen waren die Veränderungen statistisch nicht bedeutend während bei zwei Anforderungen eine signifikante Verschlechterung beobachtet wurde. Zu der Verschlechterung kam es bei zwei Anforderungen, bei denen die Studierenden bereits zum ersten Messzeitpunkt eine Erkennensleistung in Höhe von 91% bzw. 97% erzielten. Es handelt sich dabei um die Anforderungen „Begrüßung und Vorstellung“ sowie „Erläuterungen zur diagnostischen Untersuchung“.

8.6.2.2 Interviewbeurteilung mit dem APDI- D(R): Die Informationserhebungsphase

Beurteilung der Informationsfragen

Bei der Beurteilung der Informationsfragen zu den formalen Anforderungen der Informationserhebungsphase nahm die Erkennensleistung von 16% zum ersten Messzeitpunkt signifikant auf 78% zum zweiten Messzeitpunkt zu ($p < 000$), was bedeutet, dass die Leistung der Studierenden aus der Kategorie der unzureichenden Erkennensleistung in die der zureichenden aufgestiegen war.

Die Erkennensleistung bei der Beurteilung der Informationsfrage zur inhaltlichen Anforderung Beschreibung des Verhaltens veränderte sich vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt statistisch nicht bedeutend (97% bzw. 91%) und lag zu beiden Messzeitpunkten in der Kategorie der zureichenden Erkennensleistung.

Bei der Beurteilung der Informationsfragen zu den inhaltlichen Anforderungen Rahmenbedingungen des Verhaltens erzielten die Studierenden zum ersten Messzeitpunkt mit 63% ein Ergebnis, dass noch in der Kategorie der fraglichen, aber zum zweiten Messzeitpunkt mit 93% eindeutig in die Kategorie der zureichenden Erkennensleistung eingeordnet werden konnte ($p < .001$). Bei der Beurteilung der Informationsfragen zu den Anforderungen Handlungsbegleitende Kognitionen und Emotionen erreichten die Studierenden zu beiden Messzeitpunkten (63% bzw. 58%) Ergebnisse, die in der Kategorie der fraglichen Erkennensleistung lagen. Bei der Beurteilung der Informationsfragen zu den Anforderungen Analyse der Typikalität nahm die mittlere Erkennensleistung von 65% zum ersten Messzeitpunkt signifikant auf 88% zum zweiten Messzeitpunkt zu ($p < .001$). Das Ergebnis zum ersten Messzeitpunkt lag noch in der Kategorie der fraglichen Erkennensleistungen und musste zum zweiten Messzeitpunkt in die der zureichenden eingeordnet werden. Die detaillierte Betrachtung der Einzelergebnisse bei der Beurteilung der formalen und inhaltlichen Anforderungen der Informationserhebungsphase anhand eines vorgelegten Interviewausschnitts als Transkript machte deutlich, dass zum ersten Messzeitpunkt neun von insgesamt 14 Ergebnissen in der Kategorie der zureichenden, zwei in der der fraglichen und drei in der Kategorie der unzureichenden Erkennensleistung lagen. Zum zweiten Messzeitpunkt konnten elf Ergebnisse in die Kategorie der zureichenden und drei in die der fraglichen Erkennensleistung eingeordnet werden.

Tabelle 33: Mittlere Erkennensleistung bei der Beurteilung der Informationsfragen zu den formalen und inhaltlichen Anforderungen der Informationserhebungsphase eines Interviews

| Interview- Informationserhebungsphase: Beurteilung der Informationsfragen hinsichtlich formaler und inhaltlicher Anforderungen | MZP 1 <u>vor</u> der Ausbildung | | MZP 2 <u>nach</u> der Ausbildung | | Ver- änderung MZP 1 - 2 |
|--|---------------------------------------|----------------|--|----------------|-------------------------------|
| | Erkennens- leistung | Bewer- tung | Erkennens- leistung | Bewer- tung | Erkennens- leistung |
| formale Anforderungen | | | | | |
| Einleitung des Abschnitts | 16% | | 78% | | +62 ^{***} |
| inhaltliche Anforderungen | | | | | |
| Verhalten | | | | | |
| Beschreibung des relevanten Verhaltens | 97% | | 91% | | -6 ^{n.s.} |
| Rahmenbedingungen des Verhaltens | | | | | |
| Rahmenbedingungen des Ereignisses | 88% | | 100% | | +12 ^{n.s.} |
| zeitlicher Verlauf des Ereignisses | 38% | | 97% | | +59 ^{***} |
| Interaktionspartner im relevanten Ereignis | 91% | | 94% | | +3 ^{n.s.} |
| Merkmale des Interaktionsprozesses | 91% | | 81% | | -10 ^{n.s.} |
| Mittelwert | 63% | | 93% | | +30^{***} |
| handlungsbegleitende Kognitionen und Emotionen | | | | | |
| handlungsvorbereitende Kognitionen | 88% | | 66% | | -22 ^{**} |
| handlungsbegleitende Kognitionen | 72% | | 53% | | -19 ^{**} |
| verstärkende Verhaltenskonsequenzen | 22% | | 75% | | +53 ^{***} |
| Anforderungen der relevanten Situation | 69% | | 38% | | -29 ^{**} |
| Mittelwert | 63% | | 58% | | -5^{n.s.} |
| Analyse der Typikalität | | | | | |
| typische Verhaltensweisen | 69% | | 94% | | +35 ^{**} |
| typische Situationsklassen | 34% | | 81% | | +47 ^{***} |
| typische situative Bedingungen | 19% | | 91% | | +72 ^{***} |
| Entwicklung des Verhaltens | 75% | | 84% | | +9 ^{n.s.} |
| Mittelwert | 65% | | 88% | | +23^{***} |
| Häufigkeit der Bewertungskriterien | | 9 2 3 | | 11 3 0 | + 0 - 6 5 3 |

Anmerkung: *** p < .001, ** p < .05, * p < .10, n.s. = nicht signifikant, MZP = Messzeitpunkt, zureichend, fraglich, unzureichend, + Verbesserung, 0 keine Veränderung, - Verschlechterung

Die Änderungen im Vergleich zwischen den beiden Messzeitpunkten reichten von -29% bis +72% Prozentpunkten. Während die Studierenden bei sechs Anforderungen eine signifikante Verbesserung erreichten, bei fünf die Veränderung statistisch ohne Bedeutung blieb, wurden bei drei Anforderungen signifikante Verschlechterungen beobachtet (siehe Tabelle 33). Signifikante Verschlechterungen wurden bei den Facetten beobachtet, deren Ausgangswerte

bereits zum ersten Messzeitpunkt in der Kategorie der zureichenden Erkennensleistung zwischen 69% und 91% lagen.

Itemweise Beurteilung

Bei der zusammenfassenden Betrachtung der Beurteilungen konnten folgende Ergebnisse beobachtet werden, die in Tabelle 34 veranschaulicht sind:

Die mittlere Erkennensleistung bei der itemweisen Beurteilung der formalen Anforderungen der Informationserhebungsphase stieg von 72% zum ersten Messzeitpunkt signifikant auf 85% zum zweiten Messzeitpunkt an ($p < .05$). Beide Ergebnisse lagen in der Kategorie der zureichenden Erkennensleistung. Bei der itemweisen Beurteilung der inhaltlichen Facette Beschreibung des Verhaltens stieg die mittlere Erkennensleistung von 75% zum ersten Messzeitpunkt auf 84% zum zweiten Messzeitpunkt signifikant an ($p < .05$). Auch dieses Ergebnis lag in der Kategorie der zureichenden Erkennensleistung. Die mittlere Erkennensleistung bei der itemweisen Beurteilung der inhaltlichen Anforderungen Rahmenbedingungen des Verhaltens stieg von 63% zum ersten Messzeitpunkt signifikant auf 73% zum zweiten Messzeitpunkt an ($p < .05$) und damit aus der Kategorie der fraglichen in die der zureichenden. Bei der itemweisen Beurteilung der inhaltlichen Anforderungen handlungsbegleitende Kognitionen und Emotionen der Informationserhebungsphase lag die Erkennensleistung sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt mit 56% bzw. 58% in der Kategorie der fraglichen Erkennensleistung. Die mittlere Erkennensleistung bei der itemweisen Beurteilung der inhaltlichen Anforderungen Analyse der Typikalität stieg von 51% zum ersten Messzeitpunkt signifikant auf 75% zum zweiten Messzeitpunkt an ($p < .001$) und damit aus der Kategorie der fraglichen in die der zureichenden Erkennensleistung.

Die detaillierte Betrachtung der Einzelergebnisse der formalen und inhaltlichen Anforderungen der Informationserhebungsphase des vorgelegten Interviewausschnitts machte deutlich, dass zum ersten Messzeitpunkt neun der dreizehn Ergebnisse in der Kategorie der zureichenden, vier in der der fraglichen und zwei in der der unzureichenden Erkennensleistung lagen. Zum zweiten Messzeitpunkt lagen neun in der Kategorie der zureichenden und sechs in der der fraglichen Erkennensleistung während die Kategorie der unzureichenden Erkennensleistung leer blieb.

Tabelle 34: Mittlere Erkennensleistung bei der itemweisen Beurteilung der formalen und inhaltlichen Anforderungen der Informationserhebungsphase eines Interviews

| Interview- Informationserhebungsphase: Itemweise Beurteilung hinsichtlich formaler und inhaltlicher Anforderun- gen | MZP 1 <u>vor</u> der Ausbildung | | MZP 2 <u>nach</u> der Ausbildung | | Ver- änderung MZP 1 - 2 |
|---|---------------------------------------|-------------------|--|-------------------|-------------------------------|
| | Erkennens- leistung | Bewer- tung | Erkennens- leistung | Bewer- tung | |
| formale Anforderungen | | | | | |
| Einleitung des Abschnitts | 97% | 😊 | 78% | 😊 | -19 ^{n.s.} |
| Aufbau des Abschnitts (enthält keine Informationsfrage) | 47% | 😐 | 92% | 😊 | +45 ^{**} |
| Mittelwert | 72 | 😊 | 85 | 😊 | +13^{**} |
| inhaltliche Anforderungen | | | | | |
| Verhalten | | | | | |
| Beschreibung des relevanten Verhal- tens | 75% | 😊 | 84% | 😊 | +9 ^{n.s.} |
| Rahmenbedingungen des Verhaltens | | | | | |
| Rahmenbedingungen des Ereignisses | 70% | 😊 | 90% | 😊 | +20 ^{**} |
| zeitlicher Verlauf des Ereignisses | 38% | 😐 | 40% | 😐 | +2 ^{n.s.} |
| Interaktionspartner im relevanten Ereignis | 67% | 😊 | 72% | 😊 | +5 ^{n.s.} |
| Merkmale des Interaktions- prozesses | 67% | 😊 | 75% | 😊 | +8 ^{n.s.} |
| Mittelwert | 63% | 😐 | 73% | 😊 | +10^{**} |
| Handlungsbegleitende Kognitionen und Emotionen | | | | | |
| handlungsvorbereitende Kognitionen | 81% | 😊 | 57% | 😐 | -34 ^{n.s.} |
| handlungsbegleitende Kognitionen | 69% | 😊 | 49% | 😐 | -20 ^{n.s.} |
| verstärkende Verhaltens- konsequenzen | 23% | 😞 | 82% | 😊 | +61 ^{**} |
| Anforderungen der relevanten Situation | 54% | 😐 | 34% | 😐 | -20 ^{n.s.} |
| Mittelwert | 56% | 😐 | 58% | 😐 | +2^{n.s.} |
| Analyse der Typikalität | | | | | |
| typische Verhaltensweisen | 72% | 😊 | 59% | 😐 | -13 ^{n.s.} |
| typische Situationsklassen | 34% | 😐 | 61% | 😐 | +27 ^{n.s.} |
| typische situative Bedingungen | 28% | 😞 | 86% | 😊 | +58 ^{**} |
| Entwicklung des Verhaltens | 78% | 😊 | 94% | 😊 | +16 ^{n.s.} |
| Mittelwert | 51% | 😐 | 75% | 😊 | +24^{**} |
| Häufigkeit der Bewertungs- kriterien | | 😊 9 😐 4 😞 2 | | 😊 9 😐 6 😞 0 | + 0 - 11 |

Anmerkung: *** $p < .001$, ** $p < .05$, * $p < .10$, ^{n.s.} = nicht signifikant, MZP = Messzeitpunkt,
 😊 zureichend, 😐 fraglich, 😞 unzureichend, + Verbesserung, 0 keine Veränderung, - Verschlechterung

Der Vergleich der Einzelergebnisse zwischen den beiden Messzeitpunkten zeigt Änderungen von -20 bis 58 Prozentpunkten. Während bei drei Anforderungen eine signifikante Verbesse-

nung erzielt werden konnte, blieben die Ergebnisse zu zwölf Anforderungen statistisch unverändert (Tabelle 34).

8.6.3 Beurteilung einer Interviewauswertung mit dem APDI-A(R)

8.6.3.1 Beurteilung einer Interviewauswertung mit dem APDI-A(R): Formale Anforderungen

Um für praktische Übungen im Seminar genügend Zeit zu haben, wurde die Interviewauswertung nur vor dem Ausbildungsausschnitt Auswertung eines psychologisch-diagnostischen Interviews zur Beurteilung vorgelegt. Bei der zusammenfassenden Betrachtung der Ergebnisse hinsichtlich der formalen Kriterien lag der Mittelwert mit 82% in der Kategorie der zureichenden Erkennensleistung, wie auch Tabelle 35 zeigt. Die Erkennensleistung zu der dritten formalen Anforderung mit 22% stellte einen Extremwert dar. Wurde dieser Wert aus der Gesamtbetrachtung ausgeschlossen, so stieg die mittlere Erkennensleistung auf 87% an. Die detaillierte Betrachtung der Einzelergebnisse machte deutlich, dass elf von 13 Ergebnissen in der Kategorie der zureichenden, eins in der fraglichen und eins in der Kategorie der unzureichenden Erkennensleistung lagen.

Tabelle 35: Mittlere Erkennensleistung bei der Beurteilung eines Ausschnitts aus einer Interviewauswertung hinsichtlich formaler Anforderungen

| Interviewauswertung: Beurteilung hinsichtlich formaler Anforderungen | Erkennensleistung | Bewertung |
|---|-------------------|--|
| 1. Erfolgt die Auswertung unmittelbar nach dem Gespräch? | 88% |  |
| 2. Werden die Ergebnisse der Gesprächsauswertung schriftlich dargestellt? | 96% |  |
| 3. Wird bei den vorliegenden Informationen deutlich, dass sie aus dem Entscheidungsorientierten Gespräch stammen? | 22% |  |
| 4. Wird das Verhalten in der Vergangenheitsform geschildert? „Er gab an, ...“; „Sie berichtete...“ | 98% |  |
| 5. Sind nur gebräuchliche deutsche Wörter verwendet? | 73% |  |
| 6. Wird Verbalstil verwendet? „Er sagte, dass er für den Kunden verantwortlich sei.“ statt: „die Verantwortung für den Kunden liege bei ihm.“ | 77% |  |
| 7. Wird die Aktivform verwendet? | 90% |  |
| 8. Wird jede Information in der indirekten Rede dargestellt? | 78% |  |
| 9. Wird in der indirekten Rede die richtige sprachliche Form genutzt? (Die richtige Konjunktivform: „sehe“, „gehe“ oder „sie sagte, dass sie sich gut vorbereitete“) | 54% |  |
| 10. Gibt es Zitate? | 100% |  |
| 11. Wenn ja: Werden die zitierten Informationen aus dem Gespräch als Zitat gekennzeichnet? | 96% |  |
| 12. Sind nicht mehr als etwa zwei kurze wörtliche Zitate pro Seite wiedergegeben? | 96% |  |
| 13. Werden alle möglichen Leser des Gutachtens bei der Formulierung berücksichtigt? | 96% |  |
| Mittelwert | 82% |  |
| Mittelwert ohne Extremwerte | 87% |  |
| Häufigkeit der Bewertungskategorien | |  11  1  1 |

Anmerkung:  ausreichend,  fraglich,  unzureichend

8.6.3.2 Beurteilung einer Interviewauswertung mit dem APDI-A(R): Inhaltliche Anforderungen

Tabelle 36: Mittlere Erkennensleistung bei der Beurteilung eines Ausschnitts aus einer Interviewauswertung hinsichtlich inhaltlicher Anforderungen

| Interviewauswertung: Beurteilung hinsichtlich inhaltlicher Anforderungen | Erkennensleistung | Bewertung |
|--|-------------------|---|
| Erfolgt die Auswertung hypothesenorientiert? | 64% | |
| Steht bei jeder Psychologischen Frage, welche Information aus dem Gespräch zu ihrer Beantwortung beiträgt? | 10% | |
| Wird aus der Darstellung deutlich, zu welcher Psychologischen Frage die Gesprächsinformationen etwas aussagen? | 51% | |
| Stehen die Informationen aus dem Gespräch in Beziehung zur Psychologischen Frage? | 70% | |
| Ist jede Information inhaltlich richtig wiedergegeben? | 50% | |
| Ist der Kontext, in dem die Information ursprünglich stand, angemessen berücksichtigt? | 63% | |
| Vermittelt ein wörtliches Zitat etwas, das für die Beantwortung der Fragestellung besonders wichtig ist? | 96% | |
| Ist ein wörtliches Zitat treffend für die beabsichtigte Aussage? | 12% | |
| Mittelwert | 52% | |
| Mittelwert ohne Extremwerte | 66% | |
| Häufigkeit der Bewertungskategorien | | 2 4 2 |

Anmerkung: zureichend, fraglich, unzureichend

Bei der zusammenfassenden Betrachtung der Ergebnisse einer Interviewauswertung hinsichtlich inhaltlicher Kriterien lag die mittlere Erkennensleistung mit 52% in der Kategorie der fraglichen Erkennensleistung. Auch nach Ausschluss von zwei Extremwerten (Anforderung 2 und 8) mit 10% und 12% aus der Gesamtbetrachtung, musste die mittlere Erkennensleistung mit 66% in der die Kategorie der fraglichen Erkennensleistung eingeordnet werden (vergleiche Tabelle 36).

Bei der detaillierten Betrachtung der Einzelergebnisse lagen zwei der acht Ergebnisse in der Kategorie der zureichenden, vier in der der fraglichen und die restlichen zwei in der Kategorie der unzureichenden Erkennensleistung.

8.7 Diskussion und Ausblick

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, mit der revidierten Fassung des kontentvaliden Tests, dem Anforderungsprofil für psychologisch-diagnostische Interviews, mittels eines Prä-Post-Interventionstrainings Designs auf praktische Anwendbarkeit zu prüfen. Einerseits sollte geprüft werden, ob das Instrument dazu geeignet ist, die Stärken und Schwächen eines Leitfadens, eines Interviews und einer Interviewauswertung zutreffend zu beurteilen, andererseits sollte untersucht werden, ob die Studierenden nach einer praktischen Ausbildung bessere Erkennensleistungen hinsichtlich der Beurteilungen: eines Leitfadens, eines Interviews und einer Interviewauswertung, erzielen. Auf diese Weise kann getestet werden, ob das Instrument das misst, was es messen soll, d.h. valide ist, und zum anderen lässt sich feststellen, welche Voraussetzungen für eine effektive Umsetzung in der Praxis erforderlich sind. Gleichzeitig liefert diese Vorgehensweise Anhaltspunkte ob und ggf. welchen Einfluss eine praktische Ausbildung auf die Kompetenzentwicklung des Interviewers hat. Im Mittelpunkt dieser empirischen Prüfung stand die zentrale Frage:

Wie hoch ist die prozentuale Übereinstimmung zwischen der Beurteilung der Studierenden und einer von den Dozenten erstellten Musterlösung vor und nach einer praktischen Ausbildung? In Analogie zu den Phasen des psychologisch-diagnostischen Interviews wurde diese Frage in folgende Teilfragen unterteilt:

- Wie sind die Kenntnisse der Studierenden bei der Leitfadenbeurteilung vor einer praktischen Ausbildung und wie Ändern sich diese nach der praktischen Ausbildung?
- Wie sind die Kenntnisse der Studierenden bei der Interviewbeurteilung vor einer praktischen Ausbildung und wie Ändern sich diese nach der praktischen Ausbildung?
- Sind die Kenntnisse der Studierenden nach einer theoretischen Ausbildung ausreichend, um die Qualität einer Interviewauswertung nach den formalen und inhaltlichen Kriterien zutreffend zu beurteilen?

Um diese Fragen empirisch zu untersuchen, wurde den Studierenden vor und nach dem jeweiligen Ausbildungsabschnitt je ein Ausschnitt eines Leitfadens sowie eines Interviewtranskripts vorgelegt. Die Studierenden beurteilten anhand des APDI-R den vorgelegten Ausschnitt eines Leitfadens bzw. Interviews nach den formalen und inhaltlichen Anforderungen der Gesprächseröffnungs- und der Informationserhebungsphase. Dabei gingen sie in zwei Schritten vor. Zuerst beurteilten die Studierenden für jede einzelne Anforderung, ob der Leitfaden bzw. das Interviewtranskript zu der jeweiligen Anforderung überhaupt Informatio-

nen enthielt und anschließend beurteilten sie den Leitfaden bzw. das Interviewtranskript anhand der jeweiligen Anforderung detailliert, d.h. itemweise.

Aus zeitökonomischen Gründen wurden nur die Fragen des Leitfadens nicht jedoch, die des Gesprächstranskripts, einzeln auf den Anforderungen an Fragen jeweils vor und nach dem Ausbildungsabschnitt Leitfadenerstellung beurteilt.

Die Beurteilung der Interviewauswertung erfolgte einmalig vor dem Ausbildungsabschnitt Interviewauswertung getrennt nach formalen und inhaltlichen Anforderungen.

Im Anschluss an jede Beurteilung hatten die Studierenden die Möglichkeit, ihre Antworten mit einer Musterlösung zu vergleichen und offene Fragen im Seminar zu diskutieren. Für die statistischen Analysen wurden die Ergebnisse der Studierenden mit der Musterlösung, die von den Dozenten der EOG-Seminare erstellt worden war, verglichen und der prozentuale Anteil der Übereinstimmung in die Kategorien unzureichend (0%-33%), fraglich (34%-66%) sowie ausreichend(67%-100%) Erkennensleistung eingeordnet.

8.7.1 Diskussion der Ergebnisse aus der Leitfadenbeurteilung

Gesprächseröffnungsphase

Bei der Beurteilung der Informationsfragen sowie der itemweisen Beurteilung der formalen und den inhaltlichen Anforderungen der Gesprächseröffnungsphase lagen zum ersten Messzeitpunkt von den vier Ergebnissen drei in der Kategorie der unzureichenden und eins in der Kategorie der fraglichen Erkennensleistung, während zum zweiten Messzeitpunkt alle vier Ergebnisse in die Kategorie der zureichenden Erkennensleistung eingeordnet werden konnten. Der Lernzuwachs, der zwischen 26 und 100 Prozentpunkten lag, war bei allen vier Anforderungen statistisch signifikant. Die Studierenden profitieren von der praktischen Ausbildung und sind am Ende des Ausbildungsabschnitts Leitfadenerstellung in der Lage, genau anzugeben, ob zu den formalen und inhaltlichen Anforderungen der Gesprächseröffnungsphase Informationen vorliegen oder nicht und sie können diese bei der itemweisen Beurteilung zutreffend beurteilen. Die Ergebnisse machen deutlich, dass die Studierenden am Anfang viele Fehler machten und ihre Leistung nach dem Abschluss des jeweiligen Ausbildungsabschnitts deutlich verbessern konnten.

Informationserhebungsphase

Bei der Beurteilung der Informationsfragen zu den formalen Anforderungen der Informationserhebungsphase unterschieden sich die Ergebnisse zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt (67% vs. 68%) nicht voneinander und lagen beide Male in der Kategorie der zureichenden Erkennensleistung. Zum ersten Messzeitpunkt lagen zwei der vier Ergebnisse in der Kategorie der zureichenden und zwei in der Kategorie der fraglichen Erkennensleistung, während zum zweiten Messzeitpunkt drei der vier Ergebnisse in die Kategorie der zureichenden und eins in die der Kategorie der fraglichen Erkennensleistung eingeordnet werden musste. Der Lernzuwachs reichte von -10 bis +36 Prozentpunkten und führte zum zweiten Messzeitpunkt bei der Anforderung Analyse der Typikalität (43% vs. 79%, $p < .001$) zu einer signifikanten Verbesserung der Erkennensleistung, so dass sie aus der Kategorie der fraglichen in die der zureichenden Erkennensleistung eingeordnet werden konnte. Bei der Anforderung Handlungsbegleitende Kognitionen und Emotionen wurde vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt eine statistisch signifikante Abnahme der Erkennensleistung beobachtet (85% vs. 75%, $p < .05$) und beide Ergebnisse lagen in der Kategorie der zureichenden Erkennensleistung.

Bei der itemweisen Beurteilung der formalen Anforderungen der Informationserhebungsphase erreichten die Studierenden ein Ergebnis, dass von 47% signifikant auf 63% zunahm ($p < .001$). Beide Ergebnisse lagen in der Kategorie der fraglichen Erkennensleistung.

Bei der itemweisen Beurteilung der inhaltlichen Anforderungen lagen zum ersten Messzeitpunkt drei Ergebnisse in der Kategorie der fraglichen und eins in der der zureichenden Erkennensleistung, während zum zweiten Messzeitpunkt ein Ergebnis in die Kategorie der fraglichen und drei in die der zureichenden Erkennensleistungen eingeordnet werden konnten. Der Lernzuwachs lag zwischen -6 und +33 Prozentpunkten und führte bei drei Anforderungen zu einer statistisch signifikanten Verbesserung zum zweiten Messzeitpunkt. Es handelte sich dabei um die Anforderungen Beschreibung des relevanten Verhaltens (60% vs. 77%, $p < .001$), Rahmenbedingungen für das Verhalten (42% vs. 52%, $p < .05$) sowie Analyse der Typikalität (44% vs. 77%, $p < .001$). Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass die Studierenden sowohl vom Feedback als auch von der praktischen Ausbildung für die Beurteilung formaler und inhaltlicher Anforderungen der Informationserhebungsphase profitiert haben. Betrachtet man das Erkennen als Vorstufe vom Handeln, so lassen diese Ergebnisse erwarten, dass die Studierenden nach der praktischen Ausbildung

bessere Leitfäden erstellen, Interviews durchführen und psychologisch-diagnostische Interviews systematischer auswerten. Der regelmäßig stattfindende Erfahrungsaustausch der EOG-Dozenten zeigte im Ergebnis, dass diese Jahrgänge deutlich weniger systematische Fehler machten als die Jahrgänge von Studierenden in den Jahren zuvor.

Anforderungen an Fragen

Bei der Beurteilung der Leitfadenfragen bei den Anforderungen an Fragen erzielten die Studierenden vor der praktischen Ausbildung ein Ergebnis, dass mit 66% zum ersten Messzeitpunkt noch in der Kategorie der fraglichen Erkennensleistung lag und nach der praktischen Ausbildung mit 78% eindeutig in die Kategorie der zureichenden Erkennensleistung eingeordnet werden konnte. Die Ergebnisse bei den Anforderungen: Enthält die Frage ein Fremdwort? (3% vs. 18%, $p < .001$), Werden mit der Frage Emotionen angesprochen? (0% vs. 10%, $p < .001$) sowie Enthält die Frage eine Bewertung? (8% vs. 19% $p < .001$) lagen trotz des signifikanten Lernzuwachses in der Kategorie der unzureichenden Erkennensleistung. Für die Beantwortung der letzten beiden Fragen spielt der eigene Ermessensspielraum eine wichtige Rolle, was bei den Studierenden zu einer Verunsicherung führte. Bei 21 Anforderungen wurde deutlich, dass die Studierenden bereits nach einer theoretischen Ausbildung über genügend Kenntnisse verfügen, um die Qualität der Frageformulierungen zutreffend zu beurteilen und ihre Kenntnisse durch die praktische Ausbildung ausbauen und festigen konnten.

Bei der Leitfadenbeurteilung wurde deutlich, dass die Beurteilung der formalen und inhaltlichen Anforderungen der Gesprächseröffnungsphase und der Informationserhebungsphase sowie die Beurteilungen der Leitfadenfragen bei den Anforderungen an Fragen nach der Ausbildung in der Regel zu deutlich besseren Erkennensleistungen führten, die jeweils in die Kategorie der zureichenden Erkennensleistungen eingeordnet werden konnten. Die Studierenden erhielten zu ihrer eigenen Leitfadenbeurteilung ein differenziertes Feedback, dass nicht nur die Einordnung der eigenen Antworten in die Kategorien richtig und falsch ermöglichte, sondern auch Informationen zur richtigen Antwort enthielt. Aus der Feedbackforschung ist bekannt, dass diese Feedbackform der einfacheren Feedbackform richtig bzw. falsch überlegen ist (Bangert-Drowns, 1991). Ergänzend erstellten die Studierenden zu einer vorgegebenen Fragestellung einen Leitfaden. Die Beurteilungen eines Leitfadens vor und nach der Ausbildung, die selbständige Leitfadenerstellung sowie das Feedback führten

zu einer intensiven Auseinandersetzung mit den Lerninhalten, die nach der Feedbackforschung nicht nur zu verbesserten Leistungen bei gleichen Aufgaben sondern auch zu einer Verbesserung in der Anwendung ähnlicher, jedoch anderer Aufgaben führte (Nungester & Duchastel, 1982; Haynie, 1994; Hamaker, 1986). So kann davon ausgegangen werden, dass diese Studierenden bei eigenen und fremden Arbeiten differenzierter beurteilen können, was bei einem Leitfaden richtig oder falsch ist.

Aus dem Rahmen fielen die Ergebnisse aus der Beurteilung der Informationsfragen als auch die itemweisen Beurteilungen der Anforderung Rahmenbedingungen für das Verhalten lagen auch zum zweiten Messzeitpunkt in der Kategorie der fraglichen Erkennensleistung.

8.7.2 Diskussion der Ergebnisse aus der Interviewbeurteilung

Gesprächseröffnungsphase

Bei der Beurteilung der Informationsfragen und der itemweisen Beurteilung des vorgelegten Interviewtranskripts bei den formalen und inhaltlichen Anforderungen der Gesprächseröffnungsphase erzielten die Studierenden sowohl vor als auch nach der Ausbildung auf den insgesamt vier Anforderungen Ergebnisse, die in der Kategorie der zureichenden Erkennensleistung lagen. Der Lernzuwachs bewegte sich zwischen -24 und -4 Prozentpunkten. Bei der itemweisen Beurteilung der formalen Facette erzielten die Studierenden zum zweiten Messzeitpunkt ein signifikant schlechteres Ergebnis (94% vs. 70%, $p < .001$), wobei beide Ergebnisse in der Kategorie der zureichenden Erkennensleistungen lagen. Die hohen Ausgangswerte am Anfang der praktischen Ausbildung, die zwischen 89% und 100% lagen, blieben auch nach der Ausbildung auf dem hohen Ausgangswert bestehen, was darauf hindeutet, dass die Ausbildungssituation zu einer nachhaltigen Sicherung der Erkennensleistung führte.

Informationserhebungsphase

Bei der Beurteilung der Informationsfrage zu den formalen Anforderungen der Informationserhebungsphase nahm die Erkennensleistung der Studierenden im Vergleich vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt signifikant zu (16% vs. 78%, $p < .001$) und

konnte aus der Kategorie der unzureichenden in die der zureichenden Erkennensleistung eingeordnet werden.

Bei der Beurteilung der Informationsfragen zu den inhaltlichen Anforderungen der Informationserhebungsphase lagen drei der vier Ergebnisse in der Kategorie der fraglichen und eins in der Kategorie der zureichenden Erkennensleistung. Zum zweiten Messzeitpunkt lagen ein Ergebnis in der Kategorie der fraglichen und drei in der Kategorie der zureichenden Erkennensleistung. Der Lernzuwachs lag zwischen -6 und 30 Prozentpunkten, wobei es bei zwei Anforderungen zu einer signifikanten Verbesserung kam. Es handelte sich dabei um die Anforderungen Rahmenbedingungen für das Verhalten (63% vs. 93%, $p < .001$) sowie Analyse der Typikalität (65% vs. 88%, $p < .001$).

Bei der itemweisen Beurteilung der formalen Anforderungen der Informationserhebungsphase nahm die Erkennensleistung im Vergleich zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt signifikant zu, wobei beide Ergebnisse in der Kategorie der zureichenden Erkennensleistungen lagen (72% vs. 85%, $p < .05$). Bei der itemweisen Beurteilung der inhaltlichen Anforderungen lagen zum ersten Messzeitpunkt drei Ergebnisse in der Kategorie der fraglichen und ein Ergebnis in der der zureichenden Erkennensleistung, während zum zweiten Messzeitpunkt ein Ergebnis in der Kategorie der fraglichen und drei in der Kategorie der zureichenden Erkennensleistungen lagen. Der Lernzuwachs lag zwischen 2 und 24 Prozentpunkten und war bei zwei Anforderungen statistisch signifikant. Dabei handelte es sich um die Anforderungen Rahmenbedingungen für das Verhalten (63% vs. 73%, $p < .05$) sowie Analyse der Typikalität (51% vs. 75%, $p < .05$).

Die Ergebnisse aus der Beurteilung der Informationsfragen sowie der itemweisen Beurteilung der Anforderungen zu den Handlungsleitende Kognitionen und Emotionen lagen auch nach der praktischen Ausbildung in der Kategorie der fraglichen Erkennensleistung.

8.7.3 Diskussion: Vergleich zwischen Leitfaden- und Interviewbeurteilung

Beim Vergleich der Ergebnisse von Leitfaden- und Interviewbeurteilung konnten keine systematischen Unterschiede festgestellt werden, wie das bei der empirischen Prüfung des APDIs beobachtet worden war. Während beim Einsatz des APDI-D noch ein Interview auf Vi-

deo zur Beurteilung vorgelegt worden war, wurde beim APDI-D(R) das Interview als Transkript vorgelegt. Diese Ergebnisse verdeutlichen im Vergleich, dass die schriftliche Darbietungsform für die Beurteilung geeigneter ist als die Videopräsentation.

8.7.4 Diskussion der Ergebnisse aus der Beurteilung der Interviewauswertung

Bei der Beurteilung des vorgelegten Interviewtranskripts hinsichtlich formaler Anforderungen der Interviewauswertung erreichten die Studierenden ein Ergebnis, das mit 82% in der Kategorie der zureichenden Erkennensleistung lag. Das bei der Beurteilung der Interviewauswertung hinsichtlich der inhaltlichen Anforderungen erzielte Ergebnis mit 52% musste in die Kategorie der fraglichen Erkennensleistung eingeordnet werden. Die detaillierte Betrachtung der Ergebnisse zu den inhaltlichen Anforderungen machte deutlich, dass die Studierenden bei der Beurteilung folgender Anforderungen große Schwierigkeiten hatten: Steht bei jeder Psychologischen Frage, welche Informationen aus dem Gespräch zu ihrer Beantwortung beiträgt? (10%). Ist ein wörtliches Zitat treffend für die beabsichtigte Aussage? (12%). Betrachtet man das Gesamtergebnis ohne diese Extremwerte, so wird deutlich dass das Ergebnis bei 66% lag und knapp die Kategorie der zureichenden Erkennensleistung verfehlte. Die erste Frage bejahten die Studierenden nur dann, wenn bei jedem Satz der Auswertung die vollständige Quelle angegeben war, wie z.B. „Im Entscheidungsorientierten Gespräch gab Herr an....“. Dies ist jedoch nicht erforderlich, weil zu jeder Psychologischen Frage die Ergebnisse einer Quelle zusammenhängend dargestellt werden. Deshalb genügt die vollständige Angabe der Quelle am Anfang; der Wechsel der Quelle wird durch die explizite Nennung der nächsten Quelle deutlich. Die Abweichungen sind auf diese Weise zu erklären. Bei den Dozenten kann davon ausgegangen werden, dass sie auf Grund ihrer Expertise über umfangreiches implizites Wissen verfügen, was bei der Erstellung der Musterlösung auch zur Anwendung kommt. Die Studierenden müssten hingegen diese Kompetenzen erst entwickeln und kamen vermutlich deshalb zu ganz anderen Urteilen.

8.7.5 Praktische Konsequenzen

In der zusammenfassenden Betrachtung der Ergebnisse wird deutlich, dass die Studierenden mit dem APDI-R bereits zu Beginn der praktischen Ausbildung, also nach der theoretischen Ausbildung, über Wissen verfügen, das ihnen die zutreffende Beurteilung bestimmter Aspekte ermöglicht, so dass sie erkennen, welche Anforderungen erfüllt sind und welche nicht. Die praktische Ausbildung umfasst die Beurteilungen mit dem APDI-R, die Rückmeldungen im Anschluss an jede Beurteilungs- und Bearbeitungsphase sowie die eigene Aufgabenbearbeitung (Leitfadenerstellung, Interviewdurchführung sowie Erstellung einer Teilauswertung), die in dieser Kombination zu einer Steigerung oder Festigung der Kenntnisse und somit zu einer verbesserten Interviewerkompetenz führen müsste.

In der vorliegenden Untersuchung wurden sowohl für die Ausbildungsphase Leitfadenerstellung als auch Interviewdurchführung jeweils zwei unterschiedliche Ausschnitte eines Leitfadens bzw. Interviews zur Beurteilung vorgelegt. Die Ergebnisse - überwiegend hohe Übereinstimmung zwischen der studentischen Beurteilung und der Musterlösung - machen deutlich, dass das Instrument unabhängig von den Inhalten des Leitfadens bzw. Interviews für eine zutreffende Beurteilung geeignet ist. Betrachtet man die Erkennensleistung als eine Vorstufe einer Handlung, so kann die Verbesserungen in der Erkennensleistung als Steigerung der Interviewerkompetenz in Folge der praktischen Ausbildung interpretiert werden.

Die vorliegenden Ergebnisse können für die Population der Studierende der Psychologie an der Technischen Universität Dresden mit Einschränkung als repräsentativ betrachtet werden, weil zwei verschiedene Jahrgängen an den Untersuchung teilnahmen und unterschiedliche Themen beurteilten. Die Einschränkungen liegen darin begründet, dass mit dem APDI-R nur Ausschnitte, nicht aber vollständige Leitfäden, Interviews sowie Interviewauswertungen beurteilt wurden. Für die Generalisierbarkeit der Ergebnisse für Studierende anderer Universitäten Deutschlands oder Praktiker sind weiterführende Untersuchungen notwendig, in denen neben der vollständigen Beurteilung eines Leitfadens, eines Interviews sowie einer Interviewauswertung neben der direkten Bestimmung der Objektivität, Reliabilität und der Validität des Instruments auch die Testnebengütekriterien wie Ökonomie und Akzeptanz bestimmt werden. Diesen Überlegungen stehen allerdings die noch sehr langen Beurteilungszeiten im Wege, deren Verkürzung eine wesentliche Voraussetzung für die Akzeptanz und somit für den Einsatz in der Praxis wäre.

Für die Entwicklung eines kontentvaliden Kenntnistests wurde eine möglichst vollständige Sammlung der relevanten Anforderungen an die drei Phasen des psychologisch-diagnostischen Interviews angestrebt, welche mit dem APDI-R nun vorliegen und mit zwei verschiedenen Jahrgängen von Studierenden der Psychologie an der Technischen Universität Dresden auf die praktische Anwendbarkeit geprüft wurden. Diese umfassende Regelsammlung, die sich auf Fragestellungen der Einzelfalldiagnostik bezieht, kann verwendet werden, um vergleichbare Instrumente für spezifische Anwendungsgebiete zu entwickeln. Denkbar ist hier die Anwendung entsprechender Instrumente im Bereich der Interviewerkompetenz in der Personalauswahl, der Forensischen Psychologie, bei familienrechtlichen Fragestellungen oder bei klinisch-diagnostischen Interviews.

Die Anwendung des APDI-Rs kann insbesondere in Trainingskontexten sinnvoll sein, indem am Anfang der Trainings geprüft wird, in welchen Bereichen die Stärken und Schwächen der Teilnehmer liegen, um durch maßgeschneiderte Trainingskonzepte die ausbaufähigen oder gar fehlenden Interviewerkompetenzen gezielter aufzubauen. Bei dieser Vorgehensweise können die Aspekte von Kompensierbarkeit und Stabilität von Anforderungen (Westhoff & Kluck, 2003) nützliche Entscheidungshilfen sein.

Das Anforderungsprofil für psychologisch-diagnostische Interviews wurde mit dem Ziel entwickelt, sowohl Studierenden als auch Praktikern ein Instrument an die Hand zu geben, welches ihnen eine zutreffende Beurteilung der Qualität von eigenen und fremden Arbeiten ermöglicht und ggf. Ansatzpunkte für Verbesserungen bietet. Aufgrund der hilfreichen Struktur und der umfassenden Anzahl der relevanten Anforderungen können Studierende das APDI-R nutzen, um beispielsweise strukturiert einen Leitfaden zu erstellen, Dozenten können ihren Studierenden anhand des APDI-Rs differenzierte Rückmeldungen zur Qualität ihrer Arbeiten geben sowie das Instrument einsetzen, um im Seminar auch mit Studierenden Leitfäden, Interviews und Interviewauswertungen zu besprechen. Die systematische Anwendung des APDI-R bei der Planung, Durchführung und Auswertung von psychologisch-diagnostischen Interviews stellt eine Strukturierung dieser drei Phasen dar, die einen entscheidenden Einfluss auf die Testgütekriterien erwarten lässt (Michel & Conrad, 1982). So kann erwartet werden, dass die Qualität der Interviewdaten sowie der darauf aufbauenden Urteile objektiver, reliabler und valider werden müsste, als wenn sie ohne Struktur erstellt und durchgeführt werden. Untermauert wird diese Erwartung durch die Befunde von Schneider (1974, zitiert in Schuler, 2002), der zeigen konnte, dass die Ausstattung der Inter-

viewer mit Stellenbeschreibungen dazu führte, dass diese vermehrt tätigkeitsrelevante Informationen erhoben.

Die Anwendung eines Verfahrens hängt entscheidend davon ab, ob ein Praktiker bei der Anwendung des APDI-R das Kosten-Nutzen-Verhältnis für sich persönlich als günstig einstuft. Die Bearbeitungszeit, der persönliche Nutzen für den Praktiker sowie die Verständlichkeit des Beurteilungsinstruments spielen dabei eine wichtige Rolle. Bislang gibt es keine systematischen Erfahrungen, ob und wie Praktiker das Instrument nutzen. Deshalb sollte in weiterführenden Untersuchungen durch systematische Befragungen von Praktikern Informationen gesammelt werden, um dann diesen Kenntnistest für die Anwendung in der Praxis bestmöglich anzupassen. Da in der Praxis eher vollständige Leitfäden, Interviews sowie Interviewauswertungen beurteilt werden, muss die nun vorliegende Fassung noch angepasst werden. Statt „Ja/Nein“ Antworten wäre ein Antwortformat mit Angabe von Häufigkeiten besser geeignet. Für die Anwendung des Instruments außerhalb der universitären Lehre müssten die Items so formuliert werden, dass der Anwender auf Anhieb erkennen kann, was richtig ist und was falsch.

Werden zur Beurteilung der Qualität des APDI-R die Kriterien des „Hamburger Verständlichkeitsmodells“ herangezogen, so sprechen die vorliegenden Ergebnisse dafür, dass die Kriterien Einfachheit und Gliederung sowie Kürze und Prägnanz bei der Formulierung einzelner Fragen weitestgehend als gegeben angenommen werden können. Wendet man die Kriterien Kürze und Prägnanz auf das Gesamtinstrument, so macht die noch lange Bearbeitungszeit ein gewisses Entwicklungspotential deutlich.

Die Ergebnisse aus der Beurteilung der einzelnen Leitfaden- bzw. Interviewfragen hinsichtlich der Anforderungen an Fragen, die überwiegenden in der Kategorie der zureichenden Erkennensleistung lagen, machen deutlich, dass die Anforderungen aus der Literatur zur Formulierung von Fragen, wie sie unter den Anforderungen an Fragen zusammengetragen sind, bei den APDI-R Fragen eingehalten wurden (Cannel & Kahn, 1968; Campion et al. 1997; Westhoff & Kluck, 2003; Kici & Westhoff 2000, 2004).

Stellt man die Ergebnisse der ersten Untersuchungsreihe aus der Leitfadenbeurteilung denen der Videobeurteilung gegenüber und vergleicht bei der zweiten Untersuchungsreihe die Ergebnisse der Leitfadenbeurteilung mit denen der Transkriptbeurteilung, so wird die Überlegenheit des schriftlichen Materials deutlich. Diese Beobachtungen können damit erklärt

werden, dass die Studierenden bei der Beurteilung des schriftlichen Materials ihr Arbeitstempo selbst bestimmen können und auf diese Weise tendenziell zutreffender entscheiden.

Die Fragen, die Antwortmöglichkeiten, aber auch die Interpretation der Antworten des APDI-Rs sind in der vorliegenden Untersuchung vollständig standardisiert zur Anwendung gekommen, so dass das APDI-R mit den Interviews verglichen werden kann, die in der Metaanalyse von Huffcutt und Arthur (1994) in die vierte Kategorie eingeordnet wurden. Für diese Interviews berichten die Autoren Validitätskennwerte in Höhe von .57, die in dieser Größenordnung auch für das APDI-R angenommen werden können. Die Ergebnisse von Strobel (2004) bestätigen diese Annahme, die auf der Grundlage des APDI-R-Regelsystems und unter Berücksichtigung der Literatur zum Einstellungsinterview ein **Diagnoseinstrument** zur Erfassung der **Interviewerkompetenz** in der **Personalauswahl (DIPA)** entwickelt und dafür die Testgütekriterien bestimmt hat.

Der APDI-R ist ein kontentvalider Test, der mittels eines Prä-Post-Traininginterviews Designs auf praktische Anwendbarkeit geprüft wurde. Mit ihm erscheint es möglich, Änderungen in der Interviewer Kompetenz zu erfassen. Konkrete Objektivitätswerte müssten noch ermittelt werden, Gleiches gilt für die Kriteriumsvalidität.

Literaturverzeichnis

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed., pp. 154-196). New York, NY, US: The Guildford Press.
- Bangert-Drowns, R. L., Kulik, C., Kulik, J. A. & Morgan, M. T. (1991). The instructional effect of feedback in test-like events. *Review of Educational Research*, 61, 213-238.
- Bortz, J., Lienert, G. A. & Boehnke, K. (1990). *Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik*. Berlin: Springer.
- Breakwell, G. M. (1992). Processes of self-evaluation: Efficacy and estrangement. In G. M. Breakwell (Ed.), *Social psychology of identity and the self concept* (pp. 35-55). London: Surrey University Press.
- Campion, M. A., Campion, J. E. & Hudson, J. P. (1994). Structured interviewing: A note on incremental validity and alternative question types. *Journal of Applied Psychology*, 79, 998-1002.
- Campion, M. A., Palmer, D. K. & Campion, J.E. (1997). A review of structure in the selection interview. *Personnel Psychology*, 50, 655-702.
- Cannell, C. F. & Kahn, R. L. (1968). Interviewing. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *The Handbook of social psychology*, Vol. II, (2nd ed, pp. 526-595). Reading Massachusetts: Addison-Wesley.
- Conway, J. M., Jako, R. A. & Goodman, D. F. (1995). A Meta-Analysis of Interrater and Internal Consistency Reliability of Selection Interviews. *Journal of Applied Psychology*, 80 (5), 565-579.

- Conway, J. M., & Peneno, G. M. (1999). Comparing structured interview question types: Construct validity and applicant reactions. *Journal of Business and Psychology*, 13, 485–506.
- Dihoff, R. E., Brosvic, G. M. & Epstein, M.L. (2003). The Role of Feedback During Academic Testing: The Delay Retention Effect Revisited. *The Psychological Record*, 53 (4), 533-549.
- Dipboye, R. L. (1994). Structured and unstructured selection interviews: Beyond the job-fit model. In G. R. Ferris (Eds.), *Research in Personnel and Human Resources Management*, Vol. 12 (pp. 79-123). Greenwich, CT: JAI Press.
- DIN (2002). DIN 33430. *Anforderungen an Verfahren und deren Einsatz bei berufsbezogenen Eignungsbeurteilungen*. Berlin: Beuth Verlag.
- Donaghy, W. C. (1984). *The interview: skills and applications*. University of Wyoming. Scott, Foresman and Company, 436, Glenview: Illinois.
- Dorsch, F. (Hrsg.). (1987). *Psychologisches Wörterbuch*. (11. ergänzte Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Downs, C. W., Smeyak, G. P., Martin, E., (1980). *Professional interviewing*. Harper & Row Publishers: New York.
- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7, 117–140.
- Fisher, R. P. & Geiselman, R. E. (1992). *Memory-Enhancing Techniques for Investigative Interviewing*. Springfield, Illinois, USA: Charles C Thomas.
- Fisseni, H.-J. & Fennekels, G.P. (1995). *Das Assessment-Center - eine Einführung für Praktiker*. Göttingen: Hogrefe.

- Fisseni, H.-J., Olbrich, E., Halsig, N., Mailahn, J. & Ittner, J. (1993). *Auswahlgespräche mit Medizinstudenten: Modelle - Erfahrungen - Vorschläge*. Göttingen: Hogrefe.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51, 327-358.
- Häfele, G. (1995). *Lehrtexte im Selbststudium erarbeiten: Fördern Studierfragen den Wissenserwerb?*. Unveröffentlichte Dissertation, Phillips-Universität, Marburg.
- Hamaker, Ch. (1986). The Effects of Adjunct Questions on Prose Learning. *Review of Educational Research*, Vol.56, No 2, 212-242.
- Haney, C., Banks, C. & Zimbardo, P. (1973). Interpersonal dynamics in a simulated prison. *International Journal of Criminology and Penology*, 1, 69 -97.
- Haynie, W. J. (1994). Effects of Multiple-Choice and Short-Answer Tests on Delayed Retention Learning. *Journal of Technology Education*. Volume 6. Number 1. Online in Internet [9.6.1998] <http://vega.lib.vt.edu/ejournals/JTE/jte-v6n1/haynie.jte-v6n1.html>.
- Huffcutt, A. I. & Arthur, W. (1994). Hunter and Hunter (1984) Revisited: Interview Validity for Entry-Level Jobs. *Journal of Applied Psychology*, 29 (2), 184-190.
- Hunter, J. E. & Hunter, R. F. (1984). Validity and Utility of Alternative Predictors of Job Performance. *Psychological Bulletin*, 96 (1), 72-98.
- Janz, T. (1989). Patterned behavior description interviews: The best prophet of the future is the past. In R. W. Eder & G. R. Ferris. (Eds.), *The employment interview: Theory, research, and practice* (pp. 158-168). Newbury Park, CA: Sage.
- Janz, T., Hellervik, L. & Gillmore, D. C. (1986). *Behavior description interviewing*. Boston: Allyn & Bacon.
- Jetter, W. (2003). *Effiziente Personalauswahl. Durch strukturierte Einstellungsgespräche die richtigen Mitarbeiter finden (2. Auflage)*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

- Kanfer, F. & Saslow, G. (1976). Verhaltenstheoretische Diagnostik. In: Schulte, D. (Hrsg.). *Diagnostik in der Verhaltenstherapie; Fortschritte der Klinischen Psychologie*, Band 5, München: Urban & Schwarzenberg.
- Kemmler, L. (1974). *Die Anamnese in der Erziehungsberatung. Die Praxis der Anamneseerhebung und -auswertung für Psychologen, Sozialarbeiter, Ärzte und Pädagogen*. Bern: Huber.
- Kici, G. & Westhoff, K. (2000). Anforderungen an psychologisch-diagnostische Interviews in der Praxis. *Report Psychologie*, 7, 428-436.
- Kici, G. & Westhoff, K. (2004). Evaluation of Requirements for the Assessment and Construction of Interview Guides in Psychological Assessment. *European Journal of Psychological Assessment*, 20 (2), 83-98.
- Klauer, K. J. (1987). *Kriteriumsorientierte Tests: Lehrbuch der Theorie und Praxis lehrzielorientierten Messens*. Göttingen: Hogrefe.
- Kline, F. M., Schumaker, J. B. & Deshler, D. D. (1991). Development and validation of feedback routines for instructing students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 14, 191-207.
- Lachner, G., Wittchen, H.-U., Perkonig, A., Holly, A., Schuster, P., Wunderlich, U., Türk, D., Garczynski, E. & Pfister, G. (1998). Structure, Content and Reliability of the Munich-Composite International Diagnostic Interview (M-CIDI) Substance Use Sections. *European Addiction Research*, 4, (1-2), 28-41.
- Langer, I., Schulz von Thun, F. & Tausch, R. (1981). *Sich verständlich ausdrücken*. München: Reinhardt.
- Latham, G. P. (1989). The Reliability, Validity, and Practicability of the Situational Interview. In R.W. Eder & G. R. Ferris (Eds.), *The Employment Interview Theory, research, and practice* (pp. 169-182). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Latham, G. P., Saari, L. M., Pursell, E. D. & Campion, M. A. (1980). The situational interview. *Journal of Applied Psychology*, 17, 422-427.
- Latham, G. P. & Sue-Chan, C. (1999). A meta-analysis of the situational interview: An enumerative review of reasons for its validity. *Canadian Psychology*, 40, 56-67.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lienert, G. A. & Raatz, U. (1994). *Testaufbau und Testanalyse* (5., überarbeitete Auflage). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Mayfield, E. C. (1964). The selection interview: A reevaluation of published research. *Personnel Psychology*, 17, 599-616.
- McDaniel, M. A., Whetzel, D. L., Schmidt, F. L. & Maurer, S. D. (1994). The Validity of Employment Interviews: A Comprehensive Review and Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 79 (4), 599-616.
- Merton, R. K., & Rossi, A. S. (1968). Contributions to the theory of reference group behavior. In R. K. Merton (Ed.), *Social theory and social structure* (pp. 225–280). New York: Free Press.
- Michel L. & Conrad, W. (1982). Theoretische Grundlagen psychometrischer Tests. In: Groffmann, K. J. & Michel, L. (Hrsg.) *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich B: Methodologie und Methoden*, Serie II: Psychologische Diagnostik, Bd 1, 1-129, Göttingen: Hogrefe.
- Milgram, S. (1965). *Some Conditions of Obedience and Disobedience to Authority*. *Human Relations*, 18, 57–76.
- Newell, R. (1993). Questionnaires. In N. Gilbert (Ed.), *Researching social life* (pp. 94–115). London: Sage.

- Nungester, R. J. & Duchastel, P. C. (1982). Testing versus review: Effects on retention. *Journal of Applied Psychology*, 74 (1), 18-22.
- Orpen, C. (1985). Patterned behavior description interviews versus unstructured interviews: A comparative validity study. *Journal of Applied Psychology*, 70, 774-776.
- Sarges, W. (1995). Interviews. In W. Sarges (Hrsg.), *Management Diagnostik* (2.Aufl.) (S. 475-489). Göttingen: Hogrefe.
- Scheuch, E. K. (1973). Das Interview in der Sozialforschung. In König, R. (Hrsg.). *Handbuch der empirischen Sozialforschung. Bd. 2: Grundlegende Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung. Erster Teil* (3. Aufl., S. 66-190). Stuttgart: dtv Wiss. Reihe 4236.
- Schmidt-Atzert, L. (2004). Abschätzung der Prognosegüte von berufsbezogenen Eignungsbeurteilungen und darauf aufbauenden Entscheidungen. In K. Westhoff, L.J. Hellfritsch, L.F. Hornke, K.D. Kubinger, F. Lang, H. Moosbrugger, A. Püschel, G. Reimann (Hrsg.). *Grundwissen für die berufsbezogene Eignungsbeurteilung nach DIN 33430*. Lengerich: Pabst. S. 207-217.
- Schuler, H. (1992). Das Multimodale Einstellungsinterview. *Diagnostika*, 38 (4), 281-300.
- Schuler, H. (2002). *Das Einstellungsinterview*. Göttingen: Hogrefe.
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Stahl, G. K. (1995b). Ein strukturiertes Auswahlinterview für den Auslandseinsatz. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 39, 84-90.
- Strobel, A. (2004). *Das Diagnoseinstrument zur Erfassung der Interviewerkompetenz in der Personalauswahl (DIPA) – Entwicklung, empirische Prüfungen und Akzeptanz in der*

- Praxis*. Technische Universität Dresden: online verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:swb:14-1113897309086-89129> [05.10+.2006].
- Swan, W. (1996). *Den richtigen Mitarbeiter finden. Das erfolgreiche Einstellungsgespräch* (2. Aufl.). Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Triebe, J. K. (1976). *Das Interview im Kontext der Eignungsdiagnostik. Eine Problemanalyse aufgrund der neueren Literatur*. Bern: Huber.
- Trost, G. (1996). Interview. Grundlagen und Methoden der Differentiellen Psychologie. Enzyklopädie der Psychologie. In K. J. Groffmann & L. Michel (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie* (Band 1, S. 463-505). Göttingen: Hogrefe.
- Webster, E. C. (1982). *The Employment Interview*. Schomberg, Ontario: SIP Publications.
- Westhoff, K. (2000). Das psychologisch-diagnostische Interview - Ein Überblick über die Forschung für die Praxis. *Report Psychologie*, 25, 18-24.
- Westhoff, K. & Kluck, M.-L. (2003). *Psychologische Gutachten schreiben und beurteilen* (4. Auflage). Berlin: Springer.
- Westhoff, K. (2006). Skript zur Vorlesung: Entscheidungsorientierte Diagnostik, Technische Universität Dresden.
- Wiesner, W. H. & Cronshaw, S. F. (1988). A meta-analytic investigation of the impact of interview format and degree of structure on the validity of the employment interview. *Journal of Occupational Psychology*, 61, 275-290.
- Wittchen, H.-U. & Pfister, G. (1997). *Instruktionsmanual zur Durchführung von DIA-X-Interviews*. Frankfurt: Swets & Zeitlinger B.V., Swets Test Services.
- Wittchen, H.-U., Lachner, G., Wunderlich, U. & Pfister H. (1998). *Test-retest reliability of the computerized DSM-IV version of the Munich-Composite International Diagnostic Interview (M-CIDI)*. Soc Psychiatry Epideiol, Springer Verlag.

Wittchen, H. U. (1991). *Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen: DSM-III-R*; übers. nach d. Revision d. Auflage d. Diagnostic and statistical manual of mental disorders, American Psychiatric Assoziation [Monographie].

Anhang

Zielsetzung

Wie ich bereits im Schreiben Ihnen mitteilte, beschäftige ich mich in meiner Dissertation mit dem diagnostischen Gespräch. In diesem Rahmen möchte ich in halbstrukturierten Gesprächen, mit Ihnen und anderen Experten und Expertinnen, Informationen erheben, wie Sie diagnostische Gespräche vorbereiten, führen und auswerten und wie Sie dies Ihren Studierenden vermitteln. Mein Ziel ist dabei, das Expertenwissen und -können systematisch zusammenzutragen, um auf dieser Grundlage ein System zur Beurteilung von Kompetenz in diagnostischer Gesprächsführung zu entwickeln. Ein weiteres Ziel besteht darin, die Erfahrungen in der Ausbildung in diagnostischer Gesprächsführung systematisch zusammenzutragen und allgemein zugänglich zu machen, damit Studierende der Psychologie möglichst gut in diagnostischer Gesprächsführung ausgebildet werden können.

Da Sie selbst als Diagnostiker / Diagnostikerin tätig sind, und an Ihrem Institut die Studierenden in diagnostischer Gesprächsführung ausbilden, möchte ich Sie bitten mir über Ihre Erfahrungen in diagnostischer Gesprächsführung sowie der Ausbildung darin zu berichten.

Für mich: Bereiche über die ich Informationen erheben möchte

Experten kennenlernen

1. Tätigkeitsbereich

1.2 Vorbereitung eines Gesprächs

1.3 Durchführung

1.4 Auswertung

1.5 Emotionale Aspekte der Gesprächsführung

1.6 Motivationale Aspekte der Gesprächsführung

1.7 Soziale Aspekte der Gesprächsführung

2. Ausbildung kompetenter InterviewerInnen

3. Eigene Ausbildung & Fortbildung

Leitfaden:

1. Zum Tätigkeitsbereich:

Damit ich eine Vorstellung habe, wie Ihre Tätigkeit aussieht, möchte ich wissen:

In welchen Bereichen führen Sie selbst diagnostische Gespräche?

Seit wann arbeiten Sie in diesem Bereich?

Womit haben Sie angefangen?

Was haben Sie vorher gemacht?

Welche Fragestellungen bearbeiten Sie?

War das schon immer so?

Was wollen Sie in Zukunft machen?

Gibt es oder gab es Fragestellungen, bei denen Sie auf das Gespräch verzichtet haben?

Welchen Stellenwert messen Sie dem Gespräch bei, im Vergleich zu anderen Datenquellen?

Gibt es Fragestellungen, bei denen Sie das Gespräch, als diagnostisches Instrument, für ungeeignet halten?

Was kennzeichnet Ihrer Erfahrung nach ein gutes Gespräch?

Was kennzeichnet ein weniger gutes Gespräch?

Was macht nach ihren Beobachtungen einen kompetenten I. aus?

1.2 Planungsphase:

Kommen wir zum praktischen Teil Ihrer Arbeit, wenn Sie mit einer der genannten Fragestellung beauftragt werden. Sprechen wir zunächst über die Planungsphase.

Bereiten Sie sich auf I.s vor? Wenn ja: Wie?

Was bereiten Sie für ein Gespräch vor?

Welche Informationsquellen berücksichtigen Sie in dieser Phase?

War das schon immer so?

Wie haben Sie das am Anfang gemacht

Für welche Fälle eignet sich diese Vorgehensweise?

In welchen Gesprächen hat sich diese Art der Vorbereitungen als ungünstig erwiesen?

Was müssten Studierende oder andere lernen / tun um sich angemessen auf ein diagnostisches Gespräch vorzubereiten?

Leitfadenerstellung:

Wenn Sie diagnostische Gespräche führen

Arbeiten Sie mit einem Leitfaden?

Wenn ja: wie sieht dieser Leitfaden aus?

Formulieren Sie die Fragen aus?

Worauf achten Sie dabei?

Wie haben Sie früher die Gespräche geführt; mit oder ohne Leitfaden?

Welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht?

Wie wollen Sie in Zukunft arbeiten, mit oder ohne Leitfaden?

Zeitplanung:

Bei jedem Gespräch ist ja der zeitliche Rahmen abgesteckt.

Wieviel Zeit planen Sie für das Gespräch ein?

Was berücksichtigen Sie bei der Zeitplanung?

Auswertung:

kommen wir zur späteren Auswertung des I.s.

Denken Sie schon bei der Planung an die Auswertung? Wenn ja: Was tun Sie?

Welche Vorbereitungen treffen Sie für die spätere Auswertung?

Was fällt Ihnen bei diesem Schritt - der Planung - eher leicht?

Was macht es Ihnen leichter?

Nun hat alles zwei Seiten.....

Was fällt Ihnen dabei schwer?

Was macht es Ihnen schwer?

Zusammenfassen

1.3 Durchführung:

Kommen wir nun zur zweiten Phase des Interviews - der Durchführung - zunächst zum:

Ort des Gesprächs:

Wo führen Sie die Gespräche?

Worauf legen Sie Wert bei der diagnostischen Gesprächsführung?

Führen Sie die Gespräche allein?

Was halten Sie an Ihrem Vorgehen für günstig?

Was ist daran weniger günstig?

Was sollte man Ihrer Ansicht nach hierzu bei der Ausbildung beachten?

Beginn und Verlauf des Gesprächs:

Wie beginnen Sie das Gespräch?

Was ist Ihnen dabei wichtig?

Wie stellen Sie zu Ihrem Gesprächspartner die Beziehung her?

Was fällt Ihnen dabei leicht?

Was können Sie eher nicht so gut?

Wie lang ist im Durchschnitt ein Gespräch?

Unter welchen Bedingungen können Sie dem Gespräch aufmerksam folgen?

Wann können Sie dem Gespräch eher nicht so gut folgen?

Konnten Sie einem Probanden schon mal weniger gut folgen?

Wie haben Sie sich da gefühlt?

Was haben Sie da getan?

Was war anders als sonst?

Ende des Gesprächs:

Wie beenden Sie ein Gespräch?

Was fällt Ihnen dabei leicht?

Was macht es Ihnen schwer?

Was fällt Ihnen bei diesem Schritt - der Durchführung - eher leicht?

Was macht es Ihnen leichter?

Nun hat alles zwei Seiten.....

Was fällt Ihnen dabei schwer?

Was macht es Ihnen schwer?

Kommen wir zur:

1.4 Auswertung

Wie zeichnen Sie das Gespräch auf ? (Tonband, Video, Mitschrift)

Gibt es Video bzw. Tonbandaufnahmen, die nicht ausgewertet werden?

Wie kam es dazu?

Wer wertet die Video- bzw. Tonbandaufnahmen aus?

Wann werten Sie Video- bzw. Tonbandaufnahmen aus?

Wie stellen Sie die Ergebnisse der Tonband- bzw. Videoaufnahme schriftlich dar?

Was sind die Bedingungen unter denen Sie auf Aufnahmen verzichten?

Wie oft kommt das vor?

Machen Sie sich während des Gesprächs Aufzeichnungen?

Was schreiben Sie sich auf?

Wie oft kommt das vor?

Wann verzichten Sie darauf?

Zusammenfassen

Was fällt Ihnen bei diesem Schritt - der Auswertung - eher leicht?

Was macht es Ihnen leichter?

Nun hat alles zwei Seiten.....

Was fällt Ihnen dabei schwer?

Was macht es Ihnen schwer?

1.4 Emotionale Aspekte der diagnostischen Gesprächsführung

Emotionale Beteiligung:

Kommen wir zu den emotionalen Aspekt der diagnostische Gesprächsführung. In Gesprächen sind häufig Themenbereiche angesprochen, die für beide Seiten mit Emotionen verbunden sind:

Wann fühlen Sie sich wohl im Gespräch?

Was trägt dazu bei?

Was bewirkt das?

Wann fühlen Sie sich im Gespräch unbehaglich?.

Was ist für Sie in Gesprächen entlastend?

..... belastend?

Wie gehen Sie damit um?

Wie gehen Sie mit Sympathie in der Interviewsituation um?

..... Antipathie.....?

Wie gehen Sie mit Probanden um, mit denen Sie gut können?

Was fürchten Sie in Gesprächen?

Wovor haben Sie Angst?

Welches Verhalten eines Probanden finden Sie schwierig?

Wie verhalten Sie sich diesen gegenüber?

Zusammenfassen

1.5 Soziale Aspekte der diagnostischen Gesprächsführung

Modelle / Vorbilder:

Kommen wir zu den sozialen Aspekten der Gesprächsführung..

Viele komplexe Vorgänge lernen wir von anderen, die für uns Vorbilder sind:

Welches Vorbild für die Gesprächsführung haben Sie gehabt?

Was macht dieses Modell gut?

Können Sie dieses Modell anderen weiterempfehlen?

Negative Modelle

Was sind für Sie abschreckende Beispiele für das diagnostische Gespräch?

Wie möchten Sie sich nicht verhalten?

Beurteiler

Sicherlich gibt Personen oder Personenkreise, die sich Ihre Arbeit genau angucken:

Welche Personen bzw. Personenkreise sind das? Richter? Studierende?

Wer guckt sich Ihre Arbeit kritisch an?

Wer von diesen ist Ihnen wichtig?

Vergleich mit Anderen:

Wenn Sie sich mit anderen vergleichen:

Was unterscheidet Sie von anderen Interviewern?

In welchen Punkten unterscheiden Sie sich von weniger kompetenten Interviewern?

Was macht Sie zu einer kompetenten Interviewern?

Woran machen Sie die Kompetenz einer anderen Interviewern fest?

Zusammenfassen

1.6 Motivationale Aspekte der Gesprächsführung:

Ziele, Interessen Wünsche:

Kommen wir zur motivationalen Aspekten der Gesprächsführung.

Welche Ziele für die Gesprächsführung haben Sie?

Was möchten Sie in der diagnostischen Gesprächsführung erreichen?

Was ist Ihnen an einem Interview wichtig/bedeutsam?

Wie müßte ein Interview laufen, damit Sie rundum zufrieden sind?

Was interessiert Sie beim Interview an dem Interviewpartner?

Was finden Sie an dem Interview spannend?

Zusammenfassen

2. Eigene Ausbildung / Fortbildung:

Wenn Sie an Ihre eigene Ausbildung denken:

Wie sah Ihre Ausbildung in der diagnostischen Gesprächsführung aus?

Was fanden Sie daran gut?

Was fanden Sie nicht so gut?

Wie haben Sie Ihre Kompetenzen in der Gesprächsführung ausgebaut?

Was war dabei hilfreich?

Was hat bei dieser Entwicklung eher hinderlich gewirkt?

Gab es etwas, das Sie früher nicht gut beherrscht haben? Wenn ja: was?

Haben Sie es schon mal versucht? Wenn ja: wie sah das aus?

Was hat sich ergeben?

Wie kam es, daß Sie besser wurden?

Gibt es etwas, das Sie ändern möchten?

Bilden Sie sich selbst in der diagnostischen Gesprächsführung fort? Wenn ja: Wie?

Was tun Sie für ihre eigene Fortbildung?

Wie wichtig ist Ihnen diese Vorgehensweise?

Was ist daran gut?

Was ist daran weniger gut?

Lernen:

Gibt es etwas, was Sie dazulernen möchten? Wenn ja: was?

Was gefällt Ihnen daran?

Was gefällt Ihnen daran weniger?

3. Ausbildung kompetenter Interviewer:

Aus einer Umfrage zur Diagnostikausbildung geht hervor, dass Sie Übungen zur Gesprächsführung anbieten:

Wie sieht die Ausbildung zur Gesprächsführung an Ihrem Institut aus?

Haben Sie ein Ausbildungskonzept? Wenn, Ja: Wie sieht dieser aus?

Existieren darüber Unterlagen?

Was können die Studierenden zu Beginn der diagnostischen Ausbildung?

Was müssen Sie noch lernen?

Welche Übungen machen Sie?

Welche Übungen haben sich nicht bewährt?

Woran lag das?

Auch wenn sich diese Übungen nicht bewährt haben: was fanden Sie an diesen Übungen gut?

Wie prüfen Sie die Fortschritte der Studierenden in der diagnostischen Gesprächsführung?

Worauf legen Sie Wert?

Was streben Sie an?

Wird in der Ausbildung geübt, wie ein Leitfaden erstellt wird?

Wie sehen die Leitfäden aus, die in der Ausbildungssituation benutzt werden?

Berücksichtigen Sie bei der Ausbildung die Beziehungsgestaltung zum Probanden?

Welche Übungen machen Sie dazu?

Wie sind Sie auf diese Übungen gekommen?

Was finden Sie daran gut?

Was finden Sie daran weniger gut?

Was interessiert Sie bei der Ausbildung?

Was macht eine Ausbildungssituation schwierig?

Zusammenfassen

Wir haben jetzt über die drei Phasen des diagnostischen Interviews gesprochen und die Ausbildung von InterviewerInnen. Gibt es noch etwas, das Sie mir mit auf den Weg geben mögen?

Ansonsten möchte ich an dieser Stelle das Gespräch beenden. Ich bedanke mich ganz herzlich, daß Sie sich die Zeit für dieses Gespräch genommen haben!

Name, Vorname:

Matrikelnr.:

SeminarleiterIn:

Leitfadennr.:

Liebe Studierende,
 nachfolgend möchte ich Sie bitten, den Ausschnitt des Leitfadens, den Sie auf der Folie abgebildet sehen, mit Hilfe des Anforderungsprofils zu der Planungsphase zu beurteilen.
 Sie beginnen mit dem Punkt 1.1 und beurteilen den o. g. Ausschnitt des Leitfadens auf den vorgegebenen Dimensionen so, daß Sie die Bezeichnung des Abschnitts in die richtige Kategorie (ja / nein) eintragen.
 Vielen Dank für Ihre Bemühungen im voraus!!!!

Anforderungsprofil-Planung

Einzelne Abschnitte des Leitfadens

Ein Abschnitt erfasst ein Konzept oder ein Konstrukt. Er enthält eine Einleitung und beginnt mit einer offenen Frage. Die Fragen erfassen vom Anfang bis zum Ende des Abschnitts trichterförmig immer engere Verhaltensauschnitte. Der Abschnitt wird mit einer Zusammenfassung abgeschlossen. Ein Abschnitt sollte alle relevanten Aspekte enthalten, die zur Beantwortung der entsprechenden Psychologischen Frage notwendig sind. Deshalb ist es sinnvoll jeden Abschnitt des Leitfadens hinsichtlich folgender Kriterien zu bewerten:

1 Aufbau eines Abschnitts

| | | |
|--|---|---|
| |  |  |
| 26) Beginnt der Abschnitt mit einer Einleitung? | | |
| 27) Wird aus der Einleitung deutlich, in welchem Zusammenhang der jeweilige Abschnitt zur Fragestellung steht? | | |
| 28) Wird in der Einleitung für den Probanden deutlich, welcher Aspekt des Verhaltens erfasst werden soll? | | |
| 29) Falls in dem Abschnitt ein Konstrukt / Konzept erfasst wird, enthält die Einleitung eine Erklärung des zu erfassenden Konstrukts / Konzepts? | | |
| 30) Wird der Abschnitt mit einer offenen Frage begonnen? | | |
| 31) Erfassen die Fragen vom Anfang zum Ende des Abschnitts immer engere Verhaltensauschnitte? | | |
| 32) Wird der Abschnitt mit einer Zusammenfassung abgeschlossen? | | |

2 Verhaltensfacetten

Bei den nachfolgend aufgeführten Verhaltensfacetten ist einzeln zu prüfen, ob sie für eine vollständige Datensammlung notwendig sind, um die entsprechende Psychologische Frage zu beantworten.

2.1 Verhalten

33) Ist es zur Beantwortung der Psychologischen Frage wichtig, neben dem relevanten Verhalten Informationen über Gefühle und Gedanken zu erheben, die das Verhalten begleiten?

| | |
|--|--|
| |  ↳ 2.2 |
|--|--|

| | | |
|---|---|---|
| |  |  |
| 34) Wird bei dem relevanten Verhalten gefragt, wie es konkret aussah? | | |
| 35) - was dem Probanden dabei durch den Kopf ging? | | |
| 36) - wie der Proband sich dabei gefühlt hat? | | |

2.2 Lernpsychologische Bedingungen

37) Ist es zur Beantwortung der Psychologischen Frage wichtig, nach den lernpsychologischen Bedingungen (Verstärkungen / Bestrafungen) zu fragen?

| | |
|--|--|
|  x |  ↳ 2.3 |
|--|--|

Enthält der Leitfaden eine Frage, was der Proband an dem relevanten Verhalten:

| | | |
|---------------------------|---|---|
| |  |  |
| 38) - gut findet? | | |
| 39) - weniger gut findet? | | |

2.3 Zeit

40) *Ist es zur Beantwortung der Psychologischen Frage wichtig, bei dem Verhaltensaspekt nach den zeitlichen Facetten (gestern / heute / morgen) des Verhaltens zu fragen?*

| | |
|--|------|
| | |
| | ↪ 2. |

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

| | | |
|---|--|--|
| 41) Wird bei dem Verhaltensaspekt danach gefragt, wie das Verhalten früher war? | | |
| 42) Wird bei dem Verhaltensaspekt danach gefragt, wie das Verhalten heute ist? | | |
| 43) Wird bei dem Verhaltensaspekt danach gefragt, wie das Verhalten in Zukunft sein wird? | | |

2.4 Modellpersonen

44) *Ist es zur Beantwortung der Psychologischen Frage wichtig, bei dem Verhaltensaspekt nach Modellpersonen von früher oder heute zu fragen?*

| | |
|--|-------|
| | |
| | ↪ 2.5 |

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

| | | |
|---|--|--|
| 45) Wird bei relevanten Verhaltensaspekten danach gefragt, ob andere Personen dabei als Modelle gewirkt haben? | | |
| 46) Enthält der Leitfaden eine Frage: | | |
| 47) - wie sich andere Personen, die dem Probanden wichtig sind, in den relevanten Verhaltensausschnitten verhalten? | | |
| 48) - welche Modelle der Proband in den relevanten Verhaltensausschnitten früher hatte? | | |
| 49) - wie das heute ist? | | |
| 50) - wie das in der Kindheit war? | | |
| 51) - wie das in der Jugend war? | | |
| 52) - was der Proband daran gut fand? | | |
| 53) - was der Proband daran weniger gut fand? | | |

2.5 Systematische Vergleiche

54) *Ist es zur Beantwortung der Psychologischen Frage wichtig, bei dem relevanten Verhalten Informationen zu systematischen Vergleichen über Personen, Situationen und Beziehungen zwischen Personen einzuholen?*

| | |
|--|-------|
| | |
| | ↪ 2.6 |

Enthält der Leitfaden eine Frage:

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

| | | |
|--|--|--|
| 55) - was die relevanten Situationen sind? | | |
| 56) - was den Situationsklassen gemeinsam ist? | | |
| 57) - was sie voneinander unterscheidet? | | |

2.6 Wichtige andere in den relevanten Verhaltensausschnitten

Enthält der Leitfaden eine Frage:

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

| | | |
|--|--|--|
| 58) - die dem Probanden in dem relevanten Verhaltensausschnitt wichtig sind? | | |
| 59) - in welcher Beziehung diese Personen zum Probanden stehen? | | |
| 60) - in welcher Beziehung der Proband zu diesen Personen steht? | | |
| 61) - was an diesen Personen für den Probanden wichtig ist? | | |

2.7 Status

62) *Ist es zur Beantwortung der Psychologischen Frage wichtig, danach zu fragen wie das Verhalten gegenüber statushöheren, -gleichen und -niedrigeren ist?*

| | |
|--|-------|
| | |
| | ↪ 2.8 |

Enthält der Leitfaden eine Frage:

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

| | | |
|--|--|--|
| 63) - wie der Proband sich in den relevanten Verhaltensabschnitten gegenüber statushöheren Personen verhält? | | |
| 64) - wie sich der Proband gegenüber statusgleichen Personen verhält? | | |
| 65) - wie sich der Proband gegenüber statusniedrigeren Personen verhält? | | |

| | | |
|---|--|--|
| 66) - wie sich der Proband gegenüber Männern verhält? | | |
| 67) - wie sich der Proband gegenüber Frauen verhält? | | |

2.8 Erleben von Anforderungen

68) *Ist es zur Beantwortung der Psychologischen Frage wichtig, bei dem Verhaltensaspekt danach zu fragen, wie Anforderungen erlebt werden?* ↩ 3.

Enthält der Leitfaden eine Frage:

| | | |
|---|--|--|
| 69) - nach den einzelnen Belastungen? | | |
| 70) - nach Situationen, in denen es zu einer Belastung für den Probanden kommt? | | |
| 71) - unter welchen Bedingungen es zu einer Belastung für den Probanden kommt? | | |
| 72) - wie der Proband mit diesen Belastungen umgeht? | | |
| 73) - wie der Proband diese Belastungen erlebt? | | |
| 74) - nach Situationen, in denen es nicht zu einer Belastung kommt? | | |

3 Ereignisfacette

75) *Ist es zur Beurteilung der Psychologischen Frage wichtig, Ereignisklassen zu erfassen?* ↩ 4.

3.1 Ereignis

Enthält der Leitfaden eine Frage:

| | | |
|---|--|--|
| 76) - was in dem Verhaltensausschnitt die relevanten Ereignisse sind? | | |
| 77) - wie das Ereignis sich entwickelt hat? | | |
| 78) - was sich vor dem Ereignis abspielte? | | |
| 79) - wie der Ablauf des Ereignisses aussah? | | |
| 80) - was nach dem Ereignis passierte? | | |
| 81) - die es dem Probanden ermöglicht, das Ereignis so zu berichten, daß ein Unbeteiligter sich das Ereignis vorstellen kann? | | |

3.2 Typikalität

82) *Ist es zur Beurteilung der Psychologischen Frage wichtig, bei den Ereignisklassen danach zu fragen, wie das Ereignis typischer-, untypischer- und idealerweise abläuft?* ↩ 3.3

Enthält der Leitfaden eine Frage:

| | | |
|---|--|--|
| 83) - was das typische Verhalten ist? | | |
| 84) - in welchen Situationen das Verhalten typischerweise auftritt? | | |
| 85) - in welchen untypischen Situationen das Verhalten auftritt? | | |
| 86) - in welchen Situationen das relevante Verhalten ideal ist? | | |
| 87) - in welchen Situationen das ideale Verhalten auftritt? | | |

3.3 Zeitraum

88) *Ist es zur Beurteilung der Psychologischen Frage wichtig, bei den Ereignisklassen den Zeitraum zu erfassen, wie das Ereignis an Arbeitstagen, Wochenenden und im Urlaub oder in anderen Zeiteinheiten abläuft?* ↩ 4.

Enthält der Leitfaden eine Frage:

| | | |
|---|--|--|
| 89) - wie das relevante Verhalten an Arbeitstagen aussieht? | | |
| 90) - wie das relevante Verhalten an Wochenenden aussieht? | | |
| 91) - wie das relevante Verhalten im Urlaub aussieht? | | |

4 Anforderungen an Fragen (Bezieht sich auf die einzelnen Fragen)

1 = ja, 2 = nein, 3 = irrelevant / spielt in diesem Zusammenhang keine Rolle

| Frage Nr | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | 10. |
|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| 92) Ist die Frage notwendig zur Beantwortung der Psychologischen Frage | | | | | | | | | | |
| 93) Ist die Frage im Kontext eindeutig? | | | | | | | | | | |
| 94) Ist die Frage verhaltensorientiert | | | | | | | | | | |
| 95) Erfasst die Frage konkretes Verhalten? | | | | | | | | | | |
| 96) Erfasst die Frage nur einen Aspekt? | | | | | | | | | | |
| 97) Ist die Frage eindeutige formuliert? | | | | | | | | | | |
| 98) Ist die Frage verständlich formuliert? | | | | | | | | | | |
| 99) Enthält die Frage einen Fachbegriff? | | | | | | | | | | |
| 100) Enthält die Frage ein Fremdwort? | | | | | | | | | | |
| 101) Ist die Frage so kurz wie möglich? | | | | | | | | | | |
| 102) Ist die Frage zutreffend formuliert? | | | | | | | | | | |
| 103) Enthält die Frage eine Bewertung? | | | | | | | | | | |
| 104) Werden mit der Frage irrelevante Emotionen angesprochen? | | | | | | | | | | |
| 105) Wird mit der Frageformulierung die Persönlichkeit / Würde des Probanden respektiert? | | | | | | | | | | |
| 106) Wird der Proband durch Fragen herabgesetzt? | | | | | | | | | | |
| 107) Wird der Proband durch Frageformulierung besser dargestellt? | | | | | | | | | | |
| 108) Erfasst die Frage Vernunftsgründe? | | | | | | | | | | |
| 109) Erfasst die Frage künftiges Verhalten? | | | | | | | | | | |
| 110) Ist die Frage angemessen offen? | | | | | | | | | | |
| 111) Legt die Frage eine eingeschränkte Antwortmöglichkeit nahe? | | | | | | | | | | |
| 112) Ist die Frage suggestiv? | | | | | | | | | | |
| 113) Ist die Frage angemessen direkt? | | | | | | | | | | |
| 114) Ist die Frag angemessen indirekt? | | | | | | | | | | |

Name, Vorname: _____ Matrikelnr.: _____ SeminarleiterIn: _____ Gespräch.: _____

4.1 Einzelne Abschnitte des Gesprächs

Ein Abschnitt erfasst ein Konzept oder ein Konstrukt. Er enthält eine Einleitung und beginnt mit einer offenen Frage. Die Fragen erfassen vom Anfang bis zum Ende des Abschnitts trichterförmig immer engere Verhaltensausschnitte. Der Abschnitt wird mit einer Zusammenfassung abgeschlossen. Ein Abschnitt sollte alle relevanten Aspekte enthalten, die zur Beantwortung der entsprechenden Psychologischen Frage notwendig sind. Deshalb ist es sinnvoll, jeden Abschnitt des Leitfadens hinsichtlich folgender Kriterien zu bewerten:



| | | | |
|--|--|--|--|
| 33) Beginnt der Abschnitt mit einer Einleitung? | | | |
| 34) Wird aus der Einleitung deutlich, in welchem Zusammenhang der jeweilige Abschnitt zur Fragestellung steht? | | | |
| 35) Wird in der Einleitung für den Probanden deutlich, welcher Aspekt des Verhaltens erfasst werden soll? | | | |
| 36) Falls in dem Abschnitt ein Konstrukt / Konzept erfasst wird, enthält die Einleitung eine Erklärung des zu erfassenden Konstrukts / Konzepts? | | | |
| 37) Wird der Abschnitt mit einer offenen Frage begonnen? | | | |
| 38) Erfassen die Fragen vom Anfang zum Ende des Abschnitts immer engere Verhaltensausschnitte? | | | |
| 39) Wird der Abschnitt mit einer Zusammenfassung abgeschlossen? | | | |

4.2 Verhaltensfacetten

Bei den nachfolgend aufgeführten Verhaltensfacetten ist einzeln zu prüfen, ob sie für eine vollständige Datensammlung notwendig sind, um die entsprechende Psychologische Frage zu beantworten.

4.2.1 Verhalten



40) Ist es zur Beantwortung der Psychologischen Frage wichtig, Informationen über Gefühle, Gedanken zu erheben, die die relevante Handlung begleiten?

| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|

| | | | |
|---|--|--|--|
| 41) Wird bei dem relevanten Verhalten gefragt, wie es konkret aussah? | | | |
| 42) - was dem Probanden dabei durch den Kopf ging? | | | |
| 43) - wie der Proband sich dabei gefühlt hat? | | | |

4.2.2 Lernpsychologische Bedingungen



44) Ist es zur Beantwortung der Psychologischen Frage wichtig, nach den lernpsychologischen Bedingungen (Verstärkungen / Bestrafungen) zu fragen?

| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|

Enthält das Gespräch eine Frage, was der Proband an dem relevanten Verhalten/Situation:

| | | | |
|---------------------------|--|--|--|
| 45) - gut findet? | | | |
| 46) - weniger gut findet? | | | |

4.2.3 Zeit



47) Ist es zur Beantwortung der Psychologischen Frage wichtig, bei dem Verhaltensaspekt nach zeitlichen Facetten (gestern / heute / morgen) des Verhaltens zu fragen?

| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|

| | | | |
|---|--|--|--|
| 48) Wird bei dem Verhaltensaspekt danach gefragt, wie das Verhalten früher war? | | | |
| 49) Wird bei dem Verhaltensaspekt danach gefragt, wie das Verhalten heute ist? | | | |
| 50) Wird bei dem Verhaltensaspekt danach gefragt, wie das Verhalten in Zukunft sein wird? | | | |

= ja = nein = irrelevant / in diesem Zusammenhang unwichtig

4.2.4 Modellpersonen



51) Ist es zur Beantwortung der Psychologischen Frage wichtig, bei dem Verhaltensaspekt nach Modellpersonen von früher und heute zu fragen?

| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|

| | | | |
|---|--|--|--|
| 52) Wird bei relevanten Verhaltensaspekten danach gefragt, ob andere Personen dabei als Modelle gewirkt haben? | | | |
| Enthält das Gespräch eine Frage: | | | |
| 53) - wie sich andere Personen, die dem Probanden wichtig sind, in den relevanten Verhaltensausschnitten verhalten? | | | |
| 54) - welche Modelle der Proband in den relevanten Verhaltensausschnitten früher hatte? | | | |
| 55) - wie das heute ist? | | | |
| 56) - wie das in der Kindheit war? | | | |
| 57) - wie das in der Jugend war? | | | |
| 58) - was der Proband daran gut fand? | | | |
| 59) - was der Proband daran weniger gut fand? | | | |

4.2.5 Systematische Vergleiche



60) Ist es zur Beantwortung der Psychologischen Frage wichtig, bei dem relevanten Verhalten Informationen zu systematischen Vergleichen über Personen, Situationen und Beziehungen zwischen Personen einzuholen?

| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|

Enthält das Gespräch eine Frage:

| | | | |
|--|--|--|--|
| 61) - was die relevanten Situationen sind? | | | |
| 62) - was den Situationsklassen gemeinsam ist? | | | |
| 63) - was sie voneinander unterscheidet? | | | |

4.2.6 Wichtige andere in den relevanten Verhaltensausschnitten

Enthält das Gespräch eine Frage nach Personen:



| | | | |
|--|--|--|--|
| 64) - die dem Probanden in dem relevanten Verhaltensausschnitt wichtig sind? | | | |
| 65) - in welcher Beziehung diese Personen zum Probanden stehen? | | | |
| 66) - in welcher Beziehung der Proband zu diesen Personen steht? | | | |
| 67) - was an diesen Personen für den Probanden wichtig ist? | | | |

4.2.7 Status



68) Ist es zur Beantwortung der Psychologischen Frage wichtig, danach zu fragen, wie das Verhalten gegenüber statushöheren, -gleichen und -niedrigeren ist?

| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|

Enthält das Gespräch eine Frage:

| | | | |
|--|--|--|--|
| 69) - wie der Proband sich in den relevanten Verhaltensabschnitten gegenüber statushöheren Personen verhält? | | | |
| 70) - wie sich der Proband gegenüber statusgleichen Personen verhält? | | | |
| 71) - wie sich der Proband gegenüber statusniedrigeren Personen verhält? | | | |
| 72) - wie sich der Proband gegenüber Männern verhält? | | | |
| 73) - wie sich der Proband gegenüber Frauen verhält? | | | |

= ja = nein = irrelevant / in diesem Zusammenhang unwichtig

4.2.8 Erleben von Anforderungen



74) Ist es zur Beantwortung der Psychologischen Frage wichtig, bei dem Verhaltensaspekt danach zu fragen, wie Anforderungen erlebt werden?

| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|

Enthält das Gespräch eine Frage:

| | | | |
|---|--|--|--|
| 75) - nach den einzelnen Belastungen? | | | |
| 76) - nach Situationen, in denen es zu einer Belastung für den Probanden kommt? | | | |
| 77) - unter welchen Bedingungen es zu einer Belastung für den Probanden kommt? | | | |
| 78) - wie der Proband mit diesen Belastungen umgeht? | | | |
| 79) - wie der Proband diese Belastungen erlebt? | | | |
| 80) - nach Situationen, in denen es nicht zu einer Belastung kommt? | | | |

4.3 Ereignisfacetten



81) Ist es zur Beantwortung der Psychologischen Frage wichtig, Ereignisklassen zu erfassen?

| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|

4.3.1 Ereignis

Enthält das Gespräch eine Frage:

| | | | |
|---|--|--|--|
| 82) - was in dem Verhaltensausschnitt die relevanten Ereignisse sind? | | | |
| 83) - wie das Ereignis sich entwickelt hat? | | | |
| 84) - was sich vor dem Ereignis abspielte? | | | |
| 85) - wie der Ablauf des Ereignisses aussah? | | | |
| 86) - was nach dem Ereignis passierte? | | | |
| 87) - die es dem Probanden ermöglicht, das Ereignis so zu berichten, daß ein Unbeteiligter sich das Ereignis vorstellen kann? | | | |

4.3.2 Typikalität



88) Ist es zur Beantwortung der Psychologischen Frage wichtig, bei den Ereignisklassen danach zu fragen, wie das Ereignis typischer-, untypischer- und idealerweise abläuft?

| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|

Enthält das Gespräch eine Frage:

| | | | |
|---|--|--|--|
| 89) - was das typische Verhalten ist? | | | |
| 90) - in welchen Situationen das Verhalten typischerweise auftritt? | | | |
| 91) - in welchen untypischen Situationen das Verhalten auftritt? | | | |
| 92) - in welchen Situationen das relevante Verhalten ideal ist? | | | |
| 93) - in welchen Situationen das ideale Verhalten auftritt? | | | |

4.3.3 Zeitraum



94) Ist es zur Beantwortung der Psychologischen Frage wichtig, bei den Ereignisklassen den Zeitraum zu erfassen, wie das Ereignis an Arbeitstagen, Wochenenden und im Urlaub abläuft?

| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|

Enthält das Gespräch eine Frage:

| | | | |
|---|--|--|--|
| 95) - wie das relevante Verhalten an Arbeitstagen aussieht? | | | |
| 96) - wie das relevante Verhalten an Wochenenden aussieht? | | | |
| 97) - wie das relevante Verhalten im Urlaub ist? | | | |

= ja = nein = irrelevant / in diesem Zusammenhang unwichtig

4. Anforderungen an Fragen

Zutreffendes bitte ankreuzen

1 = ja 2 = nein 3 = irrelevant / in diesem Zusammenhang unwichtig

| Zahl der zu beurteilenden Äußerungen | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. |
|---|----|----|----|----|----|----|
| 98) Ist die Frage zur Beantwortung der Psychologischen Frage notwendig? | | | | | | |
| 99) Ist die Frage im Kontext eindeutig? | | | | | | |
| 100) Ist die Frage verhaltensorientiert? | | | | | | |
| 101) Erfasst die Frage konkretes Verhalten? | | | | | | |
| 102) Erfasst die Frage nur einen Aspekt? | | | | | | |
| 103) Ist die Frage eindeutige formuliert? | | | | | | |
| 104) Ist die Frage verständlich formuliert? | | | | | | |
| 105) Werden verwendete Fachbegriffe erklärt? | | | | | | |
| 106) Enthält die Frage ein Fremdwort? | | | | | | |
| 107) Ist die Frage so kurz wie möglich? | | | | | | |
| 108) Ist die Frage zutreffend formuliert? | | | | | | |
| 109) Enthält die Frage eine Bewertung? | | | | | | |
| 110) Werden mit der Frage irrelevante Emotionen angesprochen? | | | | | | |
| 111) Wird mit der Frageformulierung die Persönlichkeit /Würde des Probanden berücksichtigt? | | | | | | |
| 112) Wird der Proband durch die Frageformulierung besser dargestellt? | | | | | | |
| 113) Wird mit der Frage nach Vernunftsgründen (warum, weshalb) gefragt? | | | | | | |
| 114) Wird mit der Frage nach künftigem Verhalten gefragt? | | | | | | |
| 115) Ist die Frage angemessen offen? | | | | | | |
| 116) Legt die Frage eine eingeschränkte Antwortmöglichkeit nahe? | | | | | | |
| 117) Ist die Frage suggestiv? | | | | | | |
| 118) Ist die Frage angemessen direkt? | | | | | | |
| 119) Ist die Frage angemessen indirekt? | | | | | | |

| Verbale- und nonverbale Verstärker |
|---|
| 141) Guckt der Diagnostiker den Probanden an, während dieser erzählt? |
| 142) Schaut der Diagnostiker den Probanden an, wenn er ihm Fragen stellt? |
| 143) Starrt der Diagnostiker den Probanden an? |
| 144) Unterstützt der Diagnostiker den Probanden in seinem Redefluss verbal durch „hm“, „ja“ etc.? |
| 145) Verstärkt der Diagnostiker die relevanten Inhalte im Gespräch verbal, wie z. B. „ja“ „hm“? |
| 146) Nickt der Diagnostiker mit dem Kopf, wenn der Proband relevante Verhaltensaspekte berichtet? |
| 147) Hat der Diagnostiker einen freundlichen Gesichtsausdruck? |
| 148) Sitzt der Diagnostiker dem Probanden zugewandt? |
| 149) Verschränkt der Diagnostiker die Arme? |
| 150) Seufzt der Diagnostiker während des Interviews? |
| 151) Nutzt der Diagnostiker bereits berichtete Inhalte als Einleitung für einen neuen Abschnitt? |
| 152) Knüpft der Diagnostiker seine Fragen an Inhalte, die der Proband bereits berichtet hat? |
| 153) Hat der Diagnostiker berichtete Informationen nicht präsent? |
| 154) Ist der Diagnostiker in der Lage, Pausen zuzulassen, damit der Proband in Ruhe nachdenken kann? |
| 155) Erkennt der Diagnostiker Pausen, die durch Unsicherheit des Probanden entstehen? |
| 156) Unterbricht der Diagnostiker diese Pausen durch Hilfestellungen, indem er beispielsweise die Frage neu formuliert? |
| 157) – oder nachfragt, was dem Probanden jetzt Schwierigkeiten macht? |
| 158) – die nachfolgende Frage stellt, wenn er genügend Informationen hat? |
| 159) Unterbricht der Diagnostiker den Probanden bei Erzählungen zu relevanten Verhaltensaspekten? |
| 160) Unterbricht der Diagnostiker den Probanden, wenn dieser abschweifend erzählt? |
| 161) Macht sich der Diagnostiker während des Gesprächs Notizen? |
| 162) Verwendet der Diagnostiker wertende Adjektive? |
| 163) Verlässt der Diagnostiker den Raum? |
| 164) Telefoniert der Diagnostiker während des Gesprächs? |
| 165) Wird das Gespräch durch andere Personen unterbrochen? |
| 166) Unterbricht der Diagnostiker den Probanden durch Zwischenfragen? |
| 167) Lässt der Diagnostiker den Probanden genügend Zeit, die Fragen zu beantworten? |
| 168) Kommentiert der Diagnostiker die Inhalte? |
| 169) Interpretiert der Diagnostiker die Antworten des Probanden? |

4.4 Aufrechterhaltung der Beziehung

| |
|--|
| 170) Gelingt es dem Diagnostiker die Beziehung zum Probanden im Gespräch aufrecht zu erhalten? |
| 171) Wie gut gelingt es dem Diagnostiker eine ungezwungene Gesprächsatmosphäre herzustellen? |
| 172) Gelingt es dem Diagnostiker die ungezwungene Gesprächsatmosphäre aufrechtzuerhalten? |

Qualität der Aussprache

| |
|---|
| 173) Spricht der Diagnostiker deutlich? |
| 174) Spricht der Diagnostiker verständlich? |
| 175) Spricht der Diagnostiker zu leise? |
| 176) Spricht der Diagnostiker angemessen leise? |
| 177) Spricht der Diagnostiker zu laut? |
| 178) Spricht der Diagnostiker angemessen laut? |

Qualität der Formulierungen

| |
|--|
| 179) Formuliert der Diagnostiker vollständige Fragen? |
| 180) Formuliert der Diagnostiker vollständige Sätze? |
| 181) Sind die Formulierungen des Diagnostikers eindeutig? |
| 182) Sind die Formulierungen des Diagnostikers verständlich? |
| 183) Gelingen die Formulierungen des Diagnostikers auf Anhieb? |
| 184) Spricht der Diagnostiker flüssig, ohne Einschübe wie „äh“ usw.? |

Anforderungsprofil für die Gesprächsauswertung

Liebe Studierende,

bitte beurteilen Sie den Ausschnitt der EOG-Auswertung, den Sie auf der Folie sehen, auf den nachfolgend aufgeführten Dimensionen, indem Sie die Zeilennummer in die Kategorie „Ja/Nein“ eintragen, die zutrifft. Danke!

| | Ja | Nein | Irrelevant |
|---|----|------|------------|
| 1. Erfolgt die Auswertung hypothesenorientiert? | | | |
| 2. Ist bei jeder psychologischen Frage dargestellt, welche Informationen zu ihrer Beantwortung beiträgt? | | | |
| <i>Ist die gesamte registrierte Information Schritt für Schritt danach ausgewertet:</i> | | | |
| 3) - ob sie in Beziehung steht zur Fragestellung? | | | |
| 4) – zu welchen psychologischen Fragen sie etwas aussagt? | | | |
| 5) Werden die Ergebnisse des Gesprächsauswertung schriftlich dargestellt? | | | |
| 6) Ist jede Information richtig dargestellt? | | | |
| 7) Ist bei jeder Information deutlich geworden, woher sie stammt? | | | |
| 8) Ist der Kontext, in dem die Information ursprünglich stand, angemessen berücksichtigt? | | | |
| 9) Ist das berichtete Verhalten im adverbialen Modus beschrieben? | | | |
| 10) Wird das Verhalten im Imperfekt geschildert? | | | |
| 11) Sind nicht mehr als zwei kurze wörtliche Zitate pro Seite wiedergegeben? | | | |
| 12) Werden die zitierten Informationen aus dem Gespräch als Zitat gekennzeichnet? | | | |
| 13) Vermittelt ein wörtliches Zitat etwas, das für die Beantwortung der Fragestellung besonders wichtig ist? | | | |
| 14) Ist ein wörtliches Zitat treffend für die beabsichtigte Aussage? | | | |
| 15) Sind nur gebräuchliche deutsche Wörter verwendet? | | | |
| 16) Wird verbalstil verwendet? | | | |
| 17) Wird die Aktivform verwendet? | | | |
| 18) Wird jede Information in der indirekten Rede dargestellt? | | | |
| 19) Wird in der indirekten Rede die richtige sprachliche Form benutzt? (Die richtige Konjunktivform oder bei jeder Aussage Indikativ mit Relativierung auf das Gespräch?) | | | |
| 20) Werden alle möglichen Leser des Gutachten bei der Formulierung berücksichtigt? | | | |
| 21) Wird möglichst wertend formuliert? | | | |
| 22) Erfolgt die Auswertung unmittelbar nach dem Gespräch? | | | |

Vorlage: Fehlerhafter Leitfadenausschnitt zu außerberufliche Interessen, Beurteilung in EOG Seminaren

Die zugehörige Fragestellung: Fragestellung: Der Proband X trat nach dem Abitur mit folgender Fragestellung an uns heran: Bin ich geeignet erfolgreich Chemie zu studieren

Die zugehörige psychologische Fragestellung: effektives Arbeiten fällt leichter, wenn man sich für das interessiert, was zu lernen ist. Deshalb ist bei dem Probanden X zu prüfen, wofür er sich interessiert.

Abschnitt C: Interesse an der Laborarbeit

Wie Sie sicherlich wissen, besteht das Chemiestudium zu einem großen Teil darin, dass Sie im Labor experimentell arbeiten.

- 1) Haben Sie schon einmal in einem Chemielabor gearbeitet?
- 2) **Wenn ja:** Was haben Sie gemacht?
- 3) Was hat Ihnen an der Laborarbeit gefallen?
- 4) **Wenn nein:** Können Sie sich vorstellen, längere Zeit im Labor zu arbeiten, wie es im Chemiestudium gefordert wird?
- 5) Was wird Ihnen daran gefallen?
- 6) Warum wird Ihnen das gefallen?
- 7) Was wird Ihnen an der experimentellen Arbeit weniger gefallen?
- 8) Was finden Sie an der experimentellen Arbeit spannend?
- 9) Was finden Sie an der experimentellen Arbeit weniger spannend?
- 10) Können Sie sich vorstellen, in der chemischen Industrie zu arbeiten?

Vorlage: richtiger Leitfadenausschnitt zu Konzentration, Beurteilung in EOG Seminaren

| Abschnitt C: Interesse an der Laborarbeit | Fehlertypen |
|---|---|
| 19) <i>Wie Sie sicherlich wissen, besteht das Chemiestudium zu einem großen Teil darin, dass Sie im Labor experimentell arbeiten.</i> | |
| 20) Haben Sie schon einmal in einem Chemielabor gearbeitet? | geschlossene Frage für den Anfang ungünstig |
| 21) Wenn ja: Was haben Sie gemacht? | konkretes Verhalten, es fehlen: fühlen und denken |
| 22) Was hat Ihnen an der Laborarbeit gefallen? | Suggestiv, Vernunftsgründe |
| 23) Wenn nein: Können Sie sich vorstellen, längere Zeit im Labor zu arbeiten, wie es im Chemiestudium gefordert wird? | Hypothetische Frage, suggestiv |
| 24) Was wird Ihnen daran gefallen? | Suggestiv, Vernunftsgründe |
| 25) Warum wird Ihnen das gefallen? | Vernunftsgründe, positive Verstärker |
| 26) Was wird Ihnen an der experimentellen Arbeit weniger gefallen? | Suggestiv, Vernunftsgründe, negative Verstärker |
| 27) Was finden Sie an der experimentellen Arbeit spannend? | Vernunftsgründe, positive Verstärker |
| 28) Was finden Sie an der experimentellen Arbeit weniger spannend? | Vernunftsgründe, negative Verstärker |
| 29) Können Sie sich vorstellen, in der chemischen Industrie zu arbeiten? | Hypothetische Frage |

Vorlage: fehlerhafte Gesprächsauswertung zu Arbeitsstil

Die zugehörige Fragestellung: „Eignet sich Herr X als Kraftfahrer für die Firma Y?“

Ein Entscheidungsorientiertes Gespräch wurde mit Herrn X zu folgender Fragestellung geführt:

Die zugehörige psychologische Fragestellung: Bisherige Fahrerfahrungen

Kenntnisse:

1. Der Proband besitzt einen Führerschein aller Klassen.
2. Die Fahrerlaubnis fürs Moped hat er seit dem 16. Lebensjahr und die
3. restlichen Fahrerlizenzen habe er nach und nach gemacht. Diese
4. seien ihm bislang nicht entzogen worden.
5. Auf die Frage, wie er sich in fremden Ortschaften orientiere,
6. berichtete er, dass er sich vorher angucke, wo er hin muss. In dem Ort
7. selbst schaue er teilweise auf eine Karte. Vor allem in großen Städten
8. frage er meistens jemanden am Wegrand.

9. Seinen Erste-Hilfe-Kurs habe der Proband vor zwei Jahren besucht,
10. da er es für wichtig erachte, die Kenntnisse aufzufrischen. Er
11. empfinde solche Kurse weiterhin als notwendig, da ein Kraftfahrer
12. wissen solle, wie man helfen kann, wenn etwas passiert ist. Er habe
13. selber noch niemals Erste Hilfe leisten müssen.
14. Herr X gab an, dass er fast täglich selber Auto fahre, weil er auf dem
15. Dorf wohne. Er könne zwar nicht sagen warum, aber das Autofahren
16. gefalle ihm.

Vorlage: richtige Gesprächsauswertung zu Arbeitsstil

Kenntnisse:

1. Der Proband **gab im entscheidungsorientiertem Gespräch an**, dass er einen Führerschein aller Klassen **besitze**.
2. Die Fahrerlaubnis fürs Moped **habe** er seit dem 16. Lebensjahr und die
3. restlichen Fahrerlaubnisse habe er nach und nach gemacht. Diese
4. seien ihm bislang nicht entzogen worden.
5. Auf die Frage, wie er sich in fremden Ortschaften orientiere,
6. berichtete er, dass er sich vorher angucke, wo er hin **müsse**. In dem Ort
7. selbst schaue er teilweise auf eine Karte. Vor allen in großen Städten
8. frage er meistens jemanden am Wegrand.

9. Seinen Erste-Hilfe-Kurs habe der Proband vor zwei Jahren besucht,
10. da er es für wichtig erachte, die Kenntnisse aufzufrischen. Er
11. empfinde solche Kurse weiterhin als notwendig, da ein Kraftfahrer
12. wissen solle, wie man helfen **könne**, wenn etwas **passiere**. Er habe
13. selber noch niemals Erste Hilfe leisten müssen.
14. Herr X gab an, dass er fast täglich selber Auto fahre, weil er auf dem
15. Dorf wohne. Er könne zwar nicht sagen warum, aber das Autofahren
16. gefalle ihm.

1 Facetten der Gesprächseröffnung

Im Leitfaden sollte der Diagnostiker genau ausformuliert haben, wie er das Gespräch beginnen, den Probanden über den Ablauf des Gesprächs informieren und auf welche Weise er in die Informationserhebungsphase überleiten will.

Beantworten Sie bitte auf jeden Fall die erste Frage und die Folgefragen zu den Abschnitten 1.1 bis 1.2.2 soweit Informationen vorliegen. Sollten zu einer Frage oder zu einem Abschnitt keine Informationen vorliegen, so überspringen Sie diese Frage bzw. den Abschnitt bei Ihrer weiteren Beurteilung.

1.1 Formale Facetten

1.1.1 Begrüßung und Vorstellung

| Enthält der Leitfaden einen Punkt Begrüßung und Vorstellung? Wenn ja, welche der nachfolgenden Aspekte werden berücksichtigt? | Ja | Nein |
|--|----|------|
| 1) Begrüßung | | |
| 2) Vorstellung der eigenen Person | | |
| 3) eigene Aufgaben im Begutachtungsprozeß | | |
| 4) Vorstellung anderer an der Untersuchung beteiligter Personen | | |
| 5) Aufgaben dieser Personen im Begutachtungsprozeß | | |
| 6) Einverständnis des Probanden für die Teilnahme dieser Personen an der diagnostischen Untersuchung | | |

1.1.2 Erläuterungen zur diagnostischen Untersuchung

| Enthält der Leitfaden Erläuterungen zur diagnostischen Situation? Wenn ja, welche der nachfolgenden Aspekte werden berücksichtigt? | Ja | Nein |
|---|----|------|
| 7) Auftraggeber des Gutachtens | | |
| 8) Fragestellung an den Diagnostiker | | |
| 9) Ziel der Untersuchung | | |
| 10) Ziel des EOGs | | |
| 11) Relevante Variablen im Gespräch | | |
| 12) geplanter zeitlicher Gesprächsablauf | | |
| 13) Rechte des Probanden im Gespräch | | |

1.1.3 Erläuterungen zum Datenschutz

| Enthält der Leitfaden Erläuterungen zum Datenschutz? Wenn ja, welche der nachfolgenden Aspekte enthält die Erläuterung? | Ja | Nein |
|--|----|------|
| 14) vertraulicher Umgang mit den erhobenen Daten | | |
| 15) Art der Datenspeicherung | | |
| 16) Datenaufbewahrung | | |
| 17) Einverständnis des Probanden zur Kassettenaufnahme | | |

1.2 Inhaltliche Facetten

1.2.1 Begründung der Kassettenaufnahme

| Enthält der Leitfaden eine Begründung der Kassettenaufnahme? Wenn ja, welche der nachfolgenden Aspekte enthält die Begründung? | Ja | Nein |
|---|----|------|
| 18) Entlastungsfunktion durch bessere Konzentration auf das Gespräch | | |
| 19) Vollständigkeit der Informationsspeicherung | | |
| 20) Überprüfbarkeit der Durchführung | | |
| 21) Objektivität der Informationsauswertung (Auswertung überprüfbar) | | |

1.2.2 Überleitung zur Informationserhebungsphase

| Welche der nachfolgenden Aspekte enthält der Leitfaden? | Ja | Nein |
|---|----|------|
| 22) Überleitung von der Eröffnungs- zur Informationserhebungsphase | | |
| 23) Verdeutlicht diese Überleitung den Wechsel der Gesprächsphasen? | | |

2 Facetten der Informationserhebungsphase

In jedem Leitfadenabschnitt wird ein Ereignis bzw. konkretes Verhalten in einer konkreten Situation erfaßt. Die Fragen des Leitfadens sollen die Beschreibung, Erklärung oder die Vorhersage des jeweiligen Verhaltens ermöglichen. Jeder Leitfadenausschnitt sollte einen formalen Aufbau zeigen (Einleitung und Aufbau). Darüber hinaus sollte der Leitfaden bei den inhaltlichen Facetten Fragen zu folgenden Aspekten enthalten: nach dem konkreten Verhalten, unter welchen Bedingungen das relevante Verhalten auftritt, welche Bedingungen das Auftreten des Verhaltens begünstigen / eher seltener sein lassen.

Beantworten Sie bitte auf jeden Fall die erste Frage und die Folgefragen zu den Abschnitten 2.1 bis 2.2.4.4 soweit Informationen vorliegen. Sollten zu einer Frage oder zu einem Abschnitt keine Informationen vorliegen, so überspringen Sie diese Frage bzw. den Abschnitt bei Ihrer weiteren Beurteilung.

2.1 Formale Facetten

Ein Abschnitt sollte mit einer Einleitung und einer offenen Frage beginnen, die Fragen sollten trichterförmig immer konkreter werden und der Abschnitt sollte mit einer Zusammenfassung und Überleitung zum nächsten Abschnitt enden.

Soweit möglich, beurteilen Sie bitte bei den formalen Facetten die Einleitung und den Aufbau des Abschnitts.

2.1.1 Einleitung des Abschnittes

| Enthält der Abschnitt eine Einleitung? | Ja | Nein |
|---|----|------|
| Wenn ja, welche der nachfolgenden Aspekte enthält die Einleitung? | | |
| 24) zu erfassender Verhaltensaspekt | | |
| 25) Bezug des Verhaltensaspekts zur Fragestellung | | |
| 26) Erläuterung des relevanten Konstrukts/ Konzepts | | |

2.1.2 Aufbau des Abschnittes

| Ist der vorliegende Leitfadenabschnitt vollständig? | Ja | Nein |
|---|----|------|
| Wenn ja, welche der nachfolgenden Aspekte enthält der Aufbau? | | |
| 27) am Anfang offene Frage | | |
| 28) zunehmend konkretere Fragen zum Abschnittsende (trichterförmig) | | |
| 29) Zusammenfassung am Ende | | |
| 30) Überleitung zum nächsten Abschnitt | | |

2.2 Inhaltliche Facetten

Bei den inhaltlichen Facetten beurteilen Sie bitte Aspekte des relevanten Verhaltens, Rahmenbedingungen des relevanten Ereignisses, Kognitionen und Emotionen im ausgewählten Ereignis sowie die Analyse der Typikalität des relevanten Ereignisses.

Soweit möglich, beurteilen Sie bitte im nachfolgenden Abschnitt 2.2.1 die verschiedenen Aspekte des relevanten Verhaltens.

2.2.1 Beschreibung des relevanten Verhaltens

| Enthält der Leitfaden Fragen zum relevanten Verhalten? | Ja | Nein |
|--|----|------|
| Wenn ja, welche der nachfolgenden Aspekte sind dabei berücksichtigt? | | |
| 31) beobachtbare Handlung | | |
| 32) handlungsbegleitende Kognitionen | | |
| 33) handlungsbegleitende Emotionen | | |
| 34) handlungsbegleitende körperliche Reaktionen (Physiologie) | | |

2.2.2 Rahmenbedingungen des Ereignisses

Im folgenden bedeutet der Begriff „Ereignis“ ein konkretes Verhalten in einer konkreten Situation. Der Diagnostiker sollte im Leitfaden genau aufschreiben, wie er die Rahmenbedingungen des Ereignisses erfragen will. Dazu gehören die situativen Rahmenbedingungen, die zeitliche Abfolge des relevanten Verhaltens, Informationen zu Interaktionspartnern und Merkmalen des Interaktionsprozesses in der jeweiligen Situation.

Beantworten Sie bitte auf jeden Fall die erste Frage und die Folgefragen zu den Abschnitten 2.2.2.1 bis 2.2.2.4 soweit Informationen vorliegen. Sollten zu einer Frage oder zu einem Abschnitt keine Informationen vorliegen, so überspringen Sie diese Frage bzw. den Abschnitt bei Ihrer weiteren Beurteilung.

2.2.2.1 Rahmenbedingungen der Situation

| Enthält der Leitfaden Fragen zu den Rahmenbedingungen der Situation? Wenn ja, welche der nachfolgenden Aspekte sind berücksichtigt? | Ja | Nein |
|--|----|------|
| 35) relevante Situationen in denen das Verhalten auftritt | | |
| 36) konkrete Situationsbeschreibung | | |
| 37) Auftretensort der Situation (z. B. Schule) | | |
| 38) Auftretenszeit der Situation (z. B. morgens, im Urlaub usw.) | | |
| 39) Auftretenshäufigkeit der Situation | | |

2.2.2.2 Zeitlicher Verlauf des Ereignisses

| Enthält der Leitfaden Fragen zum zeitlichen Verlauf des Ereignisses? Wenn ja, welche der nachfolgenden Punkte sind dabei berücksichtigt? | Ja | Nein |
|---|----|------|
| 40) was dem Ereignis vorausgeht | | |
| 41) wie das relevante Ereignis abläuft | | |
| 42) was dem Ereignis folgt | | |

2.2.2.3 Interaktionspartner im relevanten Ereignis

| Enthält der Leitfaden Fragen zu Interaktionspartnern? Wenn ja, welche der nachfolgenden Punkte sind dabei berücksichtigt? | Ja | Nein |
|--|----|------|
| 43) beteiligte Personen | | |
| 44) demographische Merkmale (Alter, Geschlecht, Status) | | |
| 45) Wichtigkeit der beteiligten Personen für den Probanden | | |
| 46) was an diesen Personen für den Probanden wichtig ist | | |
| 47) Beziehung des Probanden zu diesen Personen | | |
| 48) Beziehung dieser Personen zum Probanden | | |

2.2.2.4 Merkmale des Interaktionsprozesses

| Enthält der Leitfaden Fragen zum Interaktionsprozess? Wenn ja, welche der nachfolgenden Punkte sind dabei berücksichtigt? | Ja | Nein |
|--|----|------|
| <i>eigenes Verhalten gegenüber:</i> | | |
| 49) Statusniedrigeren | | |
| 50) Statusgleichen | | |
| 51) Statushöheren | | |
| 52) Männern | | |
| 53) Frauen | | |
| 54) Verhalten der Interaktionspartner in der Situation | | |

2.2.3 Handlungsleitende Kognitionen und Emotionen im ausgewählten Ereignis

Zur Erklärung des Ereignisses bzw. des konkreten Verhaltens in einer konkreten Situation ist es wichtig, im Leitfaden Fragen zu handlungsvorbereitenden und -begleitenden Kognitionen, verstärkenden / bestrafenden Verhaltenskonsequenzen sowie dem Erleben der Anforderungen der Situation zu formulieren.

Beantworten Sie bitte auf jeden Fall die erste Frage und die Folgefragen zu den Abschnitten 2.2.3.1 bis 2.2.3.4 soweit Informationen vorliegen. Sollten zu einer Frage oder zu einem Abschnitt keine Informationen vorliegen, so überspringen Sie diese Frage bzw. den Abschnitt bei Ihrer weiteren Beurteilung.

2.2.3.1 Handlungsvorbereitende Kognitionen:

| Enthält der Leitfaden Fragen zu handlungsvorbereitenden Kognitionen? Wenn ja, welche der nachfolgenden Aspekte sind dabei berücksichtigt? | Ja | Nein |
|--|----|------|
| 55) Wünsche des Probanden | | |
| 56) Wünsche anderer an den Probanden | | |
| 57) Ziele des Probanden | | |
| 58) Standards des Probanden (Leistungsmaßstäbe) | | |
| 59) Einschätzung der eigenen Kompetenz | | |
| 60) Abwägen von Handlungsmöglichkeiten | | |
| 61) Abwägen von Verhaltenskonsequenzen | | |

2.2.3.2 Handlungsbegleitende Kognitionen

| Enthält der Leitfaden Fragen zu handlungsbegleitenden Kognitionen? Wenn ja, welche der nachfolgenden Aspekte sind dabei berücksichtigt? | Ja | Nein |
|--|----|------|
| 62) verhaltensleitende Ziele | | |
| 63) Bedeutungsbeimessung für das eigene Verhalten | | |
| 64) Situations-Folge-Erwartungen | | |
| 65) Kausalattributionen (Erfolg bzw. Mißerfolg = external bzw. internal) | | |
| 66) Bewertung der aktuellen Situation (Ist-Soll-Vergleich) | | |

2.2.3.3 Verhaltenskonsequenzen

| Enthält der Leitfaden Fragen zu verstärkenden / bestrafenden Verhaltenskonsequenzen? Wenn ja, welche der nachfolgenden Aspekte sind dabei berücksichtigt? | Ja | Nein |
|--|----|------|
| 67) positive Aspekte des eigenen Verhaltens | | |
| 68) negative Aspekte des eigenen Verhaltens | | |
| 69) relevante Modellpersonen jetzt | | |
| 70) relevante Modellpersonen früher | | |
| 71) Beschreibung des Modellverhaltens | | |
| 72) positive Aspekte des Modellverhaltens | | |
| 73) negative Aspekte des Modellverhaltens | | |

2.2.3.4 Anforderungen der Situation

| Enthält der Leitfaden Fragen zu Anforderungen der Situation? Wenn ja, welche der nachfolgenden Aspekte sind dabei berücksichtigt? | Ja | Nein |
|--|----|------|
| 74) Anforderungen in der relevanten Situation | | |
| 75) Anforderungen in anderen Situationen | | |
| 76) Situationen ohne Anforderungen | | |
| 77) Erleben von Anforderungen der Situation | | |
| 78) Umgang mit Anforderungen der Situation | | |

2.2.4 Analyse der Typikalität des relevanten Ereignisses

Im Begutachtungsprozess kann es neben Beschreibung und Erklärung auch um die Vorhersage des relevanten Verhaltens gehen. Zu diesem Zwecke ist es notwendig, neben dem typischen Verhalten und der Entwicklung des Verhaltens auch die typischen situativen Bedingungen (Raum, Zeit, Personen) zu erfassen. Deshalb ist es wichtig, zu diesen Aspekten konkrete Fragen im Leitfaden zu formulieren.

Beantworten Sie bitte auf jeden Fall die erste Frage und die Folgefragen zu den Abschnitten 2.2.4.1 bis 2.2.4.4 soweit Informationen vorliegen. Sollten zu einer Frage oder zu einem Abschnitt keine Informationen vorliegen, so überspringen Sie diese Frage bzw. den Abschnitt bei Ihrer weiteren Beurteilung.

2.2.4.1 Typische Verhaltensweisen

| Enthält der Leitfaden Fragen zur Typikalität des Verhaltens? Wenn ja, welche der nachfolgenden Aspekte sind dabei berücksichtigt? | Ja | Nein |
|--|----|------|
| 79) typisches Verhalten | | |
| 80) Auftretenshäufigkeit typischen Verhaltens | | |
| 81) untypisches Verhalten | | |
| 82) Auftretenshäufigkeit untypischen Verhaltens | | |
| 83) ideales Verhalten | | |
| 84) Auftretenshäufigkeit idealen Verhaltens | | |

2.2.4.2 Typische Situationsklassen

| Enthält der Leitfaden Fragen zu typischen Situationsklassen? Wenn ja, welche der nachfolgenden Aspekte sind dabei berücksichtigt? | Ja | Nein |
|--|----|------|
| 85) typische Situationsklassen für relevantes Verhalten | | |
| 86) untypische Situationsklassen für relevantes Verhalten | | |
| 87) situative Bedingungen für ideales Verhalten | | |

2.2.4.3 Typische situative Bedingungen (Raum / Zeit / Personen)

| Enthält der Leitfaden Fragen zu typischen situativen Bedingungen (Raum / Zeit / Personen)? Wenn ja, welche der nachfolgenden Aspekte sind dabei berücksichtigt? | Ja | Nein |
|--|----|------|
| 88) Arbeitszeit (Schulzeit) | | |
| 89) Freizeit | | |
| 90) Wochenende | | |
| 91) Urlaub | | |
| <i>Interaktionspartner:</i> | | |
| 92) Kollegen / Mitschüler | | |
| 93) Familienangehörige | | |
| 94) Fremde | | |

2.2.4.4 Entwicklung des Verhaltens

| Enthält der Leitfaden Fragen zur Entwicklung des Verhaltens? Wenn ja, welche der nachfolgenden Aspekte sind dabei berücksichtigt? | Ja | Nein |
|--|----|------|
| 95) Verhalten heute | | |
| 96) Verhalten in der Vergangenheit | | |
| 97) Verhalten in der Zukunft / Vorstellungen über künftiges Verhalten | | |

4 Facetten der Gesprächseröffnung

Das Gespräch sollte mit der Begrüßung und Vorstellung aller Beteiligten beginnen und der Diagnostiker sollte den Probanden über den Ablauf des Gesprächs informieren und auf die Informationserhebungsphase überleiten.

Beantworten Sie bitte auf jeden Fall die erste Frage und die Folgefragen zu den Abschnitten 4.1 bis 4.2.2, soweit Informationen vorliegen. Sollten zu einer Frage oder zu einem Abschnitt keine Informationen vorliegen, so überspringen Sie diese Frage bzw. den Abschnitt bei Ihrer weiteren Beurteilung.

4.1 Formale Facetten

4.1.1 Begrüßung und Vorstellung

| Enthält das Gespräch einen Punkt Begrüßung und Vorstellung? Wenn ja, welche der nachfolgenden Aspekte werden berücksichtigt? | Ja | Nein X |
|---|----|-----------|
| 1) Begrüßung | | |
| 2) Vorstellung der eigenen Person | | |
| 3) eigene Aufgaben im Begutachtungsprozeß | | |
| 4) Vorstellung anderer an der Untersuchung beteiligter Personen | | |
| 5) Aufgaben dieser Personen im Begutachtungsprozeß | | |
| 6) Einverständnis des Probanden für die Teilnahme dieser Personen an der diagnostischen Untersuchung | | |

4.1.2 Erläuterungen zur diagnostischen Untersuchung

| Enthält das Gespräch Erläuterungen zur diagnostischen Situation? Wenn ja, welche der nachfolgenden Aspekte werden berücksichtigt? | Ja | Nein X |
|--|----|-----------|
| 7) Auftraggeber des Gutachtens | | |
| 8) Fragestellung an den Diagnostiker | | |
| 9) Ziel der Untersuchung | | |
| 10) Ziel des EOGs | | |
| 11) Relevante Variablen im Gespräch | | |
| 12) geplanter zeitlicher Gesprächsablauf | | |
| Rechte des Probanden im Gespräch | | |

4.1.3 Erläuterungen zum Datenschutz

| Enthält das Gespräch Erläuterungen zum Datenschutz? Wenn ja, welche der nachfolgenden Aspekte enthält die Erläuterung? | Ja | Nein X |
|---|----|-----------|
| 13) vertraulicher Umgang mit den erhobenen Daten | | |
| 14) Art der Datenspeicherung | | |
| 15) Datenaufbewahrung | | |
| 16) Einverständnis des Probanden zur Kassettenaufnahme | | |

4.2 Inhaltliche Facetten

4.2.1 Begründung der Kassettenaufnahme

| Enthält das Gespräch eine Begründung der Kassettenaufnahme? Wenn ja, welche der nachfolgenden Aspekte enthält die Begründung? | Ja | Nein X |
|--|----|-----------|
| 17) Entlastungsfunktion durch bessere Konzentration auf das Gespräch | | |
| 18) Vollständigkeit der Informationsspeicherung | | |
| 19) Überprüfbarkeit der Durchführung | | |
| 20) Objektivität der Informationsauswertung (Auswertung überprüfbar) | | |

4.2.2 Überleitung zur Informationserhebungsphase

| Welche der nachfolgenden Aspekte enthält das Gespräch? | Ja | Nein X |
|---|----|-----------|
| 21) Überleitung von der Eröffnungs- zur Informationserhebungsphase | | X |
| 22) Verdeutlicht diese Überleitung den Wechsel der Gesprächsphasen? | | X |

5 Facetten der Informationserhebungsphase

In jedem Gesprächsabschnitt wird ein Ereignis bzw. konkretes Verhalten in einer konkreten Situation erfaßt. Die Fragen des Gesprächs sollen die Beschreibung, Erklärung oder die Vorhersage des jeweiligen Verhaltens ermöglichen. Jeder Gesprächsausschnitt sollte einen formalen Aufbau zeigen (Einleitung und Aufbau). Darüber hinaus sollte das Gespräch bei den inhaltlichen Facetten Fragen zu folgenden Aspekten enthalten: nach dem konkreten Verhalten, unter welchen Bedingungen das relevante Verhalten auftritt, welche Bedingungen das Auftreten des Verhaltens begünstigen / eher seltener sein lassen.

Beantworten Sie bitte auf jeden Fall die erste Frage und die Folgefragen zu den Abschnitten 5.1 bis 5.2.4.4, soweit Informationen vorliegen. Sollten zu einer Frage oder zu einem Abschnitt keine Informationen vorliegen, so überspringen Sie diese Frage bzw. den Abschnitt bei Ihrer weiteren Beurteilung.

5.1 Formale Facetten

Ein Abschnitt sollte mit einer Einleitung und einer offenen Frage beginnen, die Fragen sollten trichterförmig immer konkreter werden und der Abschnitt sollte mit einer Zusammenfassung enden.

Soweit möglich, beurteilen Sie bitte bei den formalen Facetten die Einleitung und den Aufbau des Abschnitts.

5.1.1 Einleitung des Abschnittes

| Enthält der Abschnitt eine Einleitung? | Ja | Nein |
|---|----|------|
| Wenn ja, welche der nachfolgenden Aspekte enthält die Einleitung? | | |
| 23) zu erfassender Verhaltensaspekt | | |
| 24) Bezug des Verhaltensaspekts zur Fragestellung | | |
| 25) Erläuterung des relevanten Konstrukts/ Konzepts | | |

5.1.2 Aufbau des Abschnittes

| Ist der vorliegende Gesprächsabschnitt vollständig? | Ja | Nein |
|---|----|------|
| Wenn ja, welche der nachfolgenden Aspekte enthält der Aufbau? | | |
| 26) am Anfang offene Frage | | |
| 27) zunehmend konkretere Fragen zum Abschnittsende (trichterförmig) | | |
| 28) Zusammenfassung am Ende | | |

5.2 Inhaltliche Facetten

Bei den inhaltlichen Facetten beurteilen Sie bitte Aspekte des relevanten Verhaltens, Rahmenbedingungen des relevanten Ereignisses, Kognitionen und Emotionen im ausgewählten Ereignis sowie die Analyse der Typikalität des relevanten Ereignisses.

Soweit möglich, beurteilen Sie bitte im nachfolgenden Abschnitt 2.2.1 die verschiedenen Aspekte des relevanten Verhaltens.

5.2.1 Beschreibung des relevanten Verhaltens

| Enthält das Gespräch Fragen zum relevanten Verhalten? | Ja | Nein |
|--|----|------|
| Wenn ja, welche der nachfolgenden Aspekte sind dabei berücksichtigt? | | |
| 29) beobachtbare Handlung | | |
| 30) handlungsbegleitende Kognitionen | | |
| 31) handlungsbegleitende Emotionen | | |
| 32) handlungsbegleitende körperliche Reaktionen (Physiologie) | | |

5.2.2 Rahmenbedingungen des Ereignisses

Im folgenden bedeutet der Begriff „Ereignis“ ein konkretes Verhalten in einer konkreten Situation. Der Diagnostiker sollte im Gespräch die Rahmenbedingungen des Ereignisses erfragen. Dazu gehören die situativen Rahmenbedingungen, die zeitliche Abfolge des relevanten Verhaltens, Informationen zu Interaktionspartnern und Merkmalen des Interaktionsprozesses in der jeweiligen Situation. Beantworten Sie bitte auf jeden Fall die erste Frage und die Folgefragen zu den Abschnitten 5.2.2.1 bis 5.2.2.4 soweit Informationen vorliegen. Sollten zu einer Frage oder zu einem Abschnitt keine Informationen vorliegen, so überspringen Sie diese Frage bzw. den Abschnitt bei Ihrer weiteren Beurteilung.

5.2.2.1 Rahmenbedingungen der Situation

| Enthält das Gespräch Fragen zu den Rahmenbedingungen der Situation? Wenn ja, welche der nachfolgenden Aspekte sind berücksichtigt? | Ja | Nein |
|---|----|------|
| 33) relevante Situationen in denen das Verhalten auftritt | | |
| 34) konkrete Situationsbeschreibung | | |
| 35) Auftretensort der Situation (z. B. Schule) | | |
| 36) Auftretenszeit der Situation (z. B. morgens, im Urlaub usw.) | | |
| 37) Auftretenshäufigkeit der Situation | | |

5.2.2.2 Zeitlicher Verlauf des Ereignisses

| Enthält das Gespräch Fragen zum zeitlichen Verlauf des Ereignisses? Wenn ja, welche der nachfolgenden Punkte sind dabei berücksichtigt? | Ja | Nein |
|--|----|------|
| 38) was dem Ereignis vorausgeht | | |
| 39) wie das relevante Ereignis abläuft | | |
| 40) was dem Ereignis folgt | | |

5.2.2.3 Interaktionspartner im relevanten Ereignis

| Enthält das Gespräch Fragen zu Interaktionspartnern? Wenn ja, welche der nachfolgenden Punkte sind dabei berücksichtigt? | Ja | Nein |
|---|----|------|
| 41) beteiligte Personen | | |
| 42) demographische Merkmale (Alter, Geschlecht, Status) | | |
| 43) Wichtigkeit der beteiligten Personen für den Probanden | | |
| 44) was an diesen Personen für den Probanden wichtig ist | | |
| 45) Beziehung des Probanden zu diesen Personen | | |
| 46) Beziehung dieser Personen zum Probanden | | |

5.2.2.4 Merkmale des Interaktionsprozesses

| Enthält das Gespräch Fragen zum Interaktionsprozess? Wenn ja, welche der nachfolgenden Punkte sind dabei berücksichtigt? | Ja | Nein |
|---|----|------|
| <i>eigenes Verhalten gegenüber:</i> | | |
| 47) Statusniedrigeren | | |
| 48) Statusgleichen (Bruder) | | |
| 49) Statushöheren (Mutter/Vater) | | |
| 50) Männern | | |
| 51) Frauen | | |
| 52) Verhalten der Interaktionspartner in der Situation | | |

5.2.3 Handlungsleitende Kognitionen und Emotionen im ausgewählten Ereignis

Zur Erklärung des Ereignisses bzw. des konkreten Verhaltens in einer konkreten Situation ist es wichtig, im Gespräch Fragen zu handlungsvorbereitenden und -begleitenden Kognitionen, verstärkenden / bestrafenden Verhaltenskonsequenzen sowie dem Erleben der Anforderungen der Situation zu formulieren.

Beantworten Sie bitte auf jeden Fall die erste Frage und die Folgefragen zu den Abschnitten 5.2.3.1 bis 5.2.3.4, soweit Informationen vorliegen. Sollten zu einer Frage oder zu einem Abschnitt keine Informationen vorliegen, so überspringen Sie diese Frage bzw. den Abschnitt bei Ihrer weiteren Beurteilung.

5.2.3.1 Handlungsvorbereitende Kognitionen:

| Enthält das Gespräch Fragen zu handlungsvorbereitenden Kognitionen? Wenn ja, welche der nachfolgenden Aspekte sind dabei berücksichtigt? | Ja | Nein |
|---|----|------|
| 53) Wünsche des Probanden | | |
| 54) Wünsche anderer an den Probanden | | |
| 55) Ziele des Probanden | | |
| 56) Standards des Probanden (z. B. Leistungsmaßstäbe) | | |
| 57) Einschätzung der eigenen Kompetenz | | |
| 58) Abwägen von Handlungsmöglichkeiten | | |
| 59) Abwägen von Verhaltenskonsequenzen | | |

5.2.3.2 Handlungsbegleitende Kognitionen

| Enthält das Gespräch Fragen zu handlungsbegleitenden Kognitionen? Wenn ja, welche der nachfolgenden Aspekte sind dabei berücksichtigt? | Ja | Nein |
|---|----|------|
| 60) verhaltensleitende Ziele | | |
| 61) Bedeutungsbeimessung für das eigene Verhalten | | |
| 62) Situations-Folge-Erwartungen | | |
| 63) Kausalattributionen (Erfolg bzw. Mißerfolg = external bzw. internal) | | |
| 64) Bewertung der aktuellen Situation (Ist-Soll-Vergleich) | | |

5.2.3.3 Verhaltenskonsequenzen

| Enthält das Gespräch Fragen zu verstärkenden / bestrafenden Verhaltenskonsequenzen? Wenn ja, welche der nachfolgenden Aspekte sind dabei berücksichtigt? | Ja | Nein |
|---|----|------|
| 65) positive Aspekte des eigenen Verhaltens | | |
| 66) negative Aspekte des eigenen Verhaltens | | |
| 67) relevante Modellpersonen jetzt | | |
| 68) relevante Modellpersonen früher | | |
| 69) Beschreibung des Modellverhaltens | | |
| 70) positive Aspekte des Modellverhaltens | | |
| 71) negative Aspekte des Modellverhaltens | | |

5.2.3.4 Anforderungen der Situation

| Enthält das Gespräch Fragen zu Anforderungen der Situation? Wenn ja, welche der nachfolgenden Aspekte sind dabei berücksichtigt? | Ja | Nein |
|---|----|------|
| 72) Anforderungen in der relevanten Situation | | |
| 73) Anforderungen in anderen Situationen | | |
| 74) Situationen ohne Anforderungen | | |
| 75) Erleben von Anforderungen der Situation | | |
| 76) Umgang mit Anforderungen der Situation | | |

5.2.4 Analyse der Typikalität des relevanten Ereignisses

Im Begutachtungsprozess kann es neben Beschreibung und Erklärung auch um die Vorhersage des relevanten Verhaltens gehen. Zu diesem Zwecke ist es notwendig, neben dem typischen Verhalten und der Entwicklung des Verhaltens auch die typischen situativen Bedingungen (Raum, Zeit, Personen) zu erfassen. Deshalb ist es wichtig, zu diesen Aspekten konkrete Fragen im Gespräch zu formulieren.

Beantworten Sie bitte auf jeden Fall die erste Frage und die Folgefragen zu den Abschnitten 5.2.4.1 bis 5.2.4.4 soweit Informationen vorliegen. Sollten zu einer Frage oder zu einem Abschnitt keine Informationen vorliegen, so überspringen Sie diese Frage bzw. den Abschnitt bei Ihrer weiteren Beurteilung.

5.2.4.1 Typische Verhaltensweisen

| Enthält das Gespräch Fragen zur Typikalität des Verhaltens? Wenn ja, welche der nachfolgenden Aspekte sind dabei berücksichtigt? | Ja | Nein |
|--|-----------|-------------|
| 77) typisches Verhalten | | |
| 78) Auftretenshäufigkeit typischen Verhaltens | | |
| 79) untypisches Verhalten | | |
| 80) Auftretenshäufigkeit untypischen Verhaltens | | |
| 81) ideales Verhalten | | |
| 82) Auftretenshäufigkeit idealen Verhaltens | | |

5.2.4.2 Typische Situationsklassen

| Enthält das Gespräch Fragen zu typischen Situationsklassen? Wenn ja, welche der nachfolgenden Aspekte sind dabei berücksichtigt? | Ja | Nein |
|--|-----------|-------------|
| 83) typische Situationsklassen für relevantes Verhalten | | |
| 84) untypische Situationsklassen für relevantes Verhalten | | |
| 85) situative Bedingungen für ideales Verhalten | | |

5.2.4.3 Typische situative Bedingungen (Raum / Zeit / Personen)

| Enthält das Gespräch Fragen zu typischen situativen Bedingungen (Raum / Zeit / Personen)? Wenn ja, welche der nachfolgenden Aspekte sind dabei berücksichtigt? | Ja | Nein |
|--|-----------|-------------|
| 86) Arbeitszeit (Schulzeit) | | |
| 87) Freizeit | | |
| 88) Wochenende | | |
| 89) Urlaub | | |
| <i>Interaktionspartner:</i> | | |
| 90) Kollegen / Mitschüler | | |
| 91) Familienangehörige | | |
| 92) Fremde | | |

5.2.4.4 Entwicklung des Verhaltens

| Enthält das Gespräch Fragen zur Entwicklung des Verhaltens? Wenn ja, welche der nachfolgenden Aspekte sind dabei berücksichtigt? | Ja | Nein |
|--|-----------|-------------|
| 93) Verhalten heute | | |
| 94) Verhalten in der Vergangenheit | | |
| 95) Verhalten in der Zukunft / Vorstellungen über künftiges Verhalten | | |

Leitfadenausschnitt mit systematisch eingebauten Fehlern

Fragestellung:

Erfüllt unsere Tochter die Voraussetzungen für den erfolgreichen Besuch des Gymnasiums? Wenn nicht, was können wir tun? Ist unter Umständen ein Schulwechsel angezeigt?

Psychologische Frage zu Konzentration

Um den Anforderungen eines Gymnasiums gerecht zu werden, muß sich das Kind für die Dauer einer Schulstunde konzentrieren können, d. h. in der Lage sein, sich 45 Minuten mit einem Lehrinhalt auseinanderzusetzen. Wie gut kann sich das Kind kurz und langfristig konzentrieren?

Ausschnitte aus dem Leitfaden

Guten Tag Herr / Frau.....

Mein Name ist, ich arbeite an der Technischen Universität Dresden.

Das ist meine Kollegin Frau Wir werden die Untersuchung gemeinsam durchführen, daß hat den Vorteil, daß wir nichts Wichtiges vergessen. Bist Du / Sind Sie damit einverstanden, daß Frau an der Untersuchung teilnimmt? - Danke -

Deine Eltern müssen bald entscheiden ob sie Dich auf das Gymnasium oder auf die Mittelschule schicken. Da Du manchmal Schwierigkeiten mit Mathematik hast, wollen sie von uns wissen, ob Du auf dem Gymnasium genauso gut zurecht kommst wie bisher in der Schule.

Aus diesem Grunde möchten wir uns mit Dir über die Schule, Deine Familie, Freunde und was Du in Deiner Freizeit machst, unterhalten.

Alles was Du uns hier erzählst, dürfen wir außer Deinen Eltern niemanden erzählen.

Damit wir nichts wichtiges vergessen, was Du uns heute erzählst, wollen wir das Gespräch auf Kassette aufnehmen. Diese Kassette darf außer uns niemand hören, und sie wird verschlossen in einem Schrank aufbewahrt. Bist Du damit einverstanden, daß wir das Gespräch auf Kassette aufzeichnen? Vielen Dank.

Konzentration

Damit man in der Schule alles Wichtige versteht und behält, ist es notwendig dem Unterricht aufmerksam zu folgen. Erzähl doch einmal

1. In welchem Fach kannst Du dem Unterricht aufmerksam folgen?
2. In welchen Stunden hast Du dieses Fach?
3. Gibt es etwas, was Dir an diesem Fach nicht gefällt oder Dich nicht interessiert?
4. Welcher Lehrer unterrichtet dieses Fach, und was macht er besonders gut?
5. Erzähl doch wie sich Deine Mitschüler verhalten, sie sind sicherlich ruhig?
6. Du verhältst Dich bestimmt auch sehr ruhig?
7. Gibt es Fächer, in denen Du weniger aufmerksam bist?
8. In welchen Stunden hast Du dieses Fach?
9. Was findest Du an diesem Fach weniger gut?
10. Welcher Lehrer unterrichtet dieses Fach, und wie findest du diesen Lehrer?
11. Wie verhalten sich Deine Mitschüler in diesem Fach?
12. Wie verhältst Du Dich?

**Richtiger Leitfadenausschnitt für die Rückmeldung in den Seminaren:
Psychologische Frage zu Konzentration**

Um den Anforderungen eines Gymnasiums gerecht zu werden, muß sich das Kind für die Dauer einer Schulstunde konzentrieren können, d. h. in der Lage sein, 45 Minuten sich mit einem Lehrinhalt auseinanderzusetzen. Wie gut kann sich das Kind kurz und langfristig konzentrieren?

Richtiger Leitfadenausschnitt zu Konzentration

Damit man in der Schule alles wichtige versteht und behält ist, es notwendig, dem Unterricht aufmerksam zu folgen. Erzähl doch einmal

1. Wie ist das bei Dir?
2. Wie lange kannst Du normalerweise dem Unterricht aufmerksam folgen?
3. In welchen Fach kannst Du dem Unterricht aufmerksam folgen?
4. In welchen Stunden hast Du dieses Fach?
5. Was findest Du an diesem Fach gut?
6. Was findest Du an diesem Fach weniger gut?
7. Welcher Lehrer unterrichtet dieses Fach?
8. Was macht er?
9. Wie findest Du diesen Lehrer?
10. Wie verhalten sich Deine Mitschüler in diesem Fach?
11. Wie verhältst Du Dich?
12. **Bei Nennung mehrerer Fächer: Frage 2-11 wiederholen**
13. Gibt es Fächer, in denen Du weniger aufmerksam bist?
14. In welchen Stunden hast Du dieses Fach?
15. Welches Fach hast Du vorher?
16. Was findest Du an diesem Fach gut?
17. Was findest Du an diesem Fach weniger gut?
18. Welcher Lehrer unterrichtet dieses Fach?
19. Was macht er?
20. Wie findest Du diesen Lehrer?
21. Wie verhalten sich Deine Mitschüler in diesem Fach?
22. Wie verhältst Du Dich?
23. Wie findest Du das?
24. **Bei Nennung mehrerer Fächer: Frage 14-23 wiederholen**

Zusammenfassung

2. Leitfadenausschnitt mit systematisch eingebauten Fehlern

Fragestellung

Erfüllt unsere Tochter die Voraussetzungen für den erfolgreichen Besuch des Gymnasium? Wenn nicht, was können wir tun? Ist unter Umständen ein Schulwechsel angezeigt?

Psychologische Frage zu wichtigen anderen:

Ein Kind orientiert sich in seinen Verhaltensweisen an Einstellungen von anderen für sich wichtigen Personen wie z. B. Eltern, Freunden, Lehrern. Welche anderen für das Kind wichtigen Personen gibt es, und welche Einstellung zum Gymnasium haben diese Personen?

Leitfadenausschnitt zu wichtigen anderen

Ob man etwas gut findet oder nicht, kann davon abhängen, was andere Personen, wie z. B. Eltern, Freunde von dieser Sache halten. Nun möchte ich mich mit Dir darüber unterhalten, was Menschen, die Dir wichtig sind, vom Gymnasium halten. Erzähl doch erst einmal:

1. Mit wem hast Du über das Gymnasium gesprochen?
2. Wie kam es zu diesem Gespräch?
3. Du hast Dich sicherlich mit Deinen Freunden über das Gymnasium unterhalten?
4. Was finden sie am Gymnasium gut?
5. Vermutlich hältst Du viel von der Meinung Deiner Freunde, wie wichtig ist Dir die Meinung Deiner Freunde?
6. Was denken Deine Lehrer über das Gymnasium?
7. Was finden sie am Gymnasium gut?
8. Was hältst Du von der Meinung Deiner Lehrer über das Gymnasium?
9. Gibt es noch weitere Personen, deren Meinung zu Deiner Schullaufbahn Dir wichtig ist?
10. Zusammenfassung

2. Richtiger Leitfadenausschnitt für die Rückmeldung in den Seminaren : Psychologische Frage zu wichtigen anderen

Ein Kind orientiert sich in seinen Verhaltensweisen an Einstellungen von anderen für sich wichtigen Personen wie z. B. Eltern, Freunden, Lehrern. Welche anderen für das Kind wichtigen Personen gibt es, und welche Einstellung zum Gymnasium haben diese Personen?

Leitfadenausschnitt zu wichtigen anderen

Ob man etwas gut findet oder nicht kann davon abhängen, was andere Personen, wie z. B. Eltern, Freunde von dieser Sache halten. Nun möchte ich mich mit Dir darüber unterhalten, was Menschen, die Dir wichtig sind, vom Gymnasium halten. Erzähl doch erst einmal

1. Hast Du schon einmal mit jemanden über das Gymnasium gesprochen?
2. Mit wem hast Du über das Gymnasium gesprochen?
3. Wie kam es zu diesem Gespräch?

4. Was denken Deine Eltern über das Gymnasium?
5. Was finden sie am Gymnasium gut?
6. Was finden sie am Gymnasium weniger gut?
7. Was hältst Du von der Meinung Deiner Eltern über das Gymnasium?

8. Was denken Deine Freunde über das Gymnasium?
9. Was finden sie am Gymnasium gut?
10. Was finden sie am Gymnasium weniger gut?
11. Was hältst Du von der Meinung Deiner Freunde über das Gymnasium?
12. Falls es Unterschiede zwischen den Freunden gibt: Frage 8-11 wiederholen

13. Was denken Deine Lehrer über das Gymnasium?
14. Was finden sie am Gymnasium gut?
15. Was finden sie am Gymnasium weniger gut?
16. Was hältst Du von der Meinung Deiner Lehrer über das Gymnasium?

17. Gibt es noch weitere Personen, deren Meinung zu Deiner Schullaufbahn Dir wichtig ist?
18. Wenn ja: Welche Personen sind das?
19. Für jede Person einzeln: Was findet sie am Gymnasium gut?
20. Was findet sie am Gymnasium weniger gut?

21. Zusammenfassung

1. Gesprächstranskript mit systematisch eingebauten Fehlern
Ausschnitt aus einem Einstellungsgespräch für den Beruf der Stewardess

Fragestellung: Bin ich geeignet für den Beruf Stewardess (Flugbegleiterin)?

I. 1: Wenn Sie denn vielleicht einmal konkret so an einen Tagesablauf in der Klinik denken, was sind das für Arbeiten, die für eine Krankenschwester anfallen?

P.: Ja (lacht),...Ja, da fange ich am besten mit der Frühschicht an, weil ich diese Woche Frühschicht habe. Ich fange um sechs Uhr an. Zuerst müssen wir die Betten machen. Das dauert bis zu einer dreiviertel Stunde. Anschließend machen wir die Spritzen, ja. Meistens teilen wir uns die Arbeit unter den Schwestern auf, wer die Betten und wer die Spritzen macht oder wer Blut abnehmen geht, ne. Je nachdem, wer halt was besser kann, dann geht der mal.... Meistens geh ich dann lieber Spritzen machen und Blut abnehmen. Betten ab und zu, nicht so ganz gerne. Je nachdem, wie viel..., das kann man so nicht sagen, das kommt drauf an, auch wieviel Patienten wir haben und so. Hach, (lacht).

I. 2: Hm. Nun gibt's ja immer Sachen, na für viele von uns, daß wir sagen, also das und das mach ich nun also gar nicht und das und das gefällt mir eigentlich immer. Was würden Sie denn sagen, was gefällt Ihnen denn immer?

P.: Was mir immer gefällt?.....

I. 3: Nehmen Sie mal so nen Tag wie heute, Sie haben doch heute gearbeitet, und gehen dann mal so durch, daß Sie uns mal erzählen, wie der Tag heute aussah und dazu sagen, was Ihnen gefallen hat und was Ihnen nicht gefallen hat. Wenn sie das mal erzählen könnten. Wie war denn das heute?

P.: Ich könnte jetzt sagen, alles hat mir gefallen.

I. 4: Ja, vielleicht erzählen Sie uns mal, was so angefallen ist an Arbeit.

P.: Also, was ich heute den ganzen Tag gemacht habe?

I. 5: Ja.

P.: Oh! Ja, zuerst habe ich in der Übergabe gelesen, was die Nachtwache halt zu tun hatte. Danach habe ich die einzelnen Aufgaben, die im Laufe des Dienstes erledigt werden müssen den einzelnen Schwestern zugeteilt. Danach habe ich angefangen die Spritzen vorzubereiten und zu machen, während zwei andere Schwestern die Betten gemacht haben. Nach den Spritzen mußte ich bei einigen Patienten Blutdruck messen. Ja, danach, danach, haben wir dann angefangen Blut abzunehmen, das haben wir dann gemeinsam gemacht, weil das ziemlich viel ist, das schafft eine alleine nicht.

Anschließend haben wir gefrühstückt. Nach dem Frühstück beginnt die Visite auf der Stationen, bei der eine Schwester dabei sein muß. Da ich gestern bei der Visite dabei war, hat das heute eine andere Schwester gemacht. Während der Visite habe ich einigen Patienten Klysmen (Darmeinlauf, -spülung) gegeben haben, damit sie Stuhlgang haben.

Nach der Visite haben wir alle Schwestern zusammengearbeitet, indem wir den Patienten das gegeben haben, was die Ärzte verordnet hatten. Meistens teilen wir die Arbeiten auf, wer Tabletten verteilt, wer die Infusionen macht. Heute habe ich zum Beispiel die Infusionen gestellt. Da wir heute einige Patienten baden mußten, habe ich geholfen die Patienten zu baden und zu verbinden. Was noch....? Ach, das sind viele weitere anfallende Arbeiten, die ich spontan....

I. 6: Auf was für einer Station arbeiten Sie?

P.: Auf der Chirurgischen Abteilung.

I. 7: Ah ja. Und was für Patienten haben Sie dann, welche Art der chirurgischen Eingriffe fallen da hauptsächlich an?

P.: So zum Beispiel Magenoperationen, Blinddarm, dann haben wir also Leute, die Motorradunfälle gehabt haben, bei denen die Wunden schon sehr infiziert waren, ja, halt aseptische (keimfrei) und septische. So schmutzige Sachen und nicht schmutzige Sachen. Und die schmutzigen Sachen müssen wir auch getrennt auch baden, ach, das ist schwer zu erklären (lacht).

I. 6: Nee, ich find das schon ganz gut so. Aber auf der anderen Seite, wir müssen uns jetzt, das hat keinen Sinn zu phantasieren, da können wir nicht mit machen...

Ach ja, Und so im Umgang mit den Patienten, was für Patienten halten Sie für schwierig oder auch einfach, jetzt beides wieder mal.

P.: Ja, an für sich komme ich mit allen Patienten zurecht, bloß Leute, die länger da im Krankenhaus liegen, da werden die ein bißchen knauserig, ja, auf der anderen Seite kann man das gut verstehen, wenn man lange irgendwo liegt und kommt nicht nach Hause, daß man halt ein bißchen kratzbürstig ist oder so, ne. Die halt ich doch für'n bißchen schwierig, aber andererseits.....

I. 7: Ja nun, wie ist das denn, wenn die kratzbürstig zu Ihnen sind? Worum geht's denn da?

P.: Ja, worum geht's da? Zum Beispiel, wenn man die halt 'ne Untersuchung haben, dann sagt der, die Sie müssen jetzt zwei, drei Tage nüchtern bleiben, Sie kriegen nur die Infusionen, das akzeptieren die nicht, wenn die halt 'ne Untersuchung haben, wo die halt, wo der Darm leer sein muß. Also, wenn man den Patienten das sagt, dann sind die, uh, drei Tage ohne Essen- Andererseits versteh ich das aber auch. Andererseits muß der Dickdarm doch leer sein. Ja dann fangen die dann an zu meckern oder zu schimpfen. Ja,...

I. 8: Und was machen Sie denn dann, wenn da also jetzt einer rummeckert? Meckert der Sie persönlich an?

P.: Ja, persönlich nicht, aber wir sind ja dann überall auf der Station, und dann schimpfen sie besonders über die Ärzte, daß die das angesetzt haben oder so, ne. Da die Ärzte meistens nicht da sind, müssen wir uns das anhören. Ich versuch dann die Patienten zu erklären, daß es doch wichtig ist, daß die Anordnungen des Arztes befolgt werden. Und wenn die trotzdem weiter schimpfen, dann laß ich nur mal weiterschimpfen, weil ich sie gut verstehen kann, daß sie durch die langen Krankenhausaufenthalte genervt sind.

I. 9: Gibt,s da noch sonst so Sachen, wo man sagt, also da gibt's immer Schwierigkeiten oder so?

P.: (überlegt) kann ich nicht sagen....

I. 10: Ja, und was ist eigentlich so an Ihrem Beruf, den Sie jetzt ausüben, für Sie das Schönste?

P.: (seufzt und überlegt) Ich finde vieles schön.

I. 11: Ja dann erzählen Sie und doch einfach das, was Sie schön finden.

P.: ...Erst einmal ist es interessant, also, mit vielen Menschen halt zu tun zu haben und ... außerdem finde ich gut viel über die verschiedene Medikamente zu wissen, so was man alles so beherrscht. Zum Beispiel, wenn ein Patient fragt, und manchmal fragen die, Schwester wofür ist das, ja, daß man halt ne richtige Antwort geben kann. Ja, was noch?... (überlegt lange) (holt Luft, wie um etwas zu sagen, schweigt aber weiter) Ja das andere macht man auch gerne, also am schönsten, das kann man so direkt nicht sagen. Kommt drauf an, was man gerade macht.

Ausschnitt eines Diagnostischen Gesprächs zum Alltag der Probandin in ihrem jetzigen Beruf als Krankenschwester

Fragestellung: Bin ich geeignet für den Beruf Stewardess (Flugbegleiterin)?

I. 1: Erzählen Sie uns erst einmal auf welcher Station Sie im Krankenhaus arbeiten.

P.: Auf der Chirurgischen Abteilung.

I. 2: Welcher Art der chirurgischen Eingriffe fallen auf der Station an?

P.: So zum Beispiel Magenoperationen, Blinddarm, dann haben wir also Leute, die Motorradunfälle gehabt haben, bei denen die Wunden schon sehr infiziert waren, ja, halt aseptische (keimfrei) und septische. So schmutzige Sachen und nicht schmutzige Sachen. Und die schmutzigen Sachen müssen wir auch getrennt auch baden, ach, das ist schwer zu erklären (lacht).

I. 3: Beschreiben Sie bitte einen typischen Tagesablauf in der Klinik, welche Arbeiten fallen für Sie als Krankenschwester an?

P.: Ja (lacht),...Ja, da fange ich am besten mit der Frühschicht an, weil ich diese Woche Frühschicht habe. Ich fange um sechs Uhr an. Zuerst müssen wir die Betten machen. Das dauert bis zu einer dreiviertel Stunde. Anschließend machen wir die Spritzen, ja. Meistens teilen wir uns die Arbeit unter den Schwestern auf, wer die Betten und wer die Spritzen macht oder wer Blut abnehmen geht, ne. Je nachdem, wer halt was besser kann, dann geht der mal.... Meistens geh ich dann lieber Spritzen machen und Blut abnehmen. Betten ab und zu, nicht so ganz gerne. Je nachdem, wie viel..., das kann man so nicht sagen, das kommt drauf an, auch wieviel Patienten wir haben und so. Hach, (lacht).

I. 4: Nehmen wir den heutigen Tag: Erzählen Sie bitte welche Arbeiten für Sie heute angefallen sind.

P.: Oh! Ja, zuerst habe ich in der Übergabe gelesen, was die Nachtwache halt zu tun hatte. Danach habe ich die einzelnen Aufgaben, die im Laufe des Dienstes erledigt werden müssen den einzelnen Schwestern zugeteilt. Danach habe ich angefangen die Spritzen vorzubereiten und zu machen, während zwei andere Schwestern die Betten gemacht haben. Nach den Spritzen mußte ich bei einigen Patienten Blutdruck messen. Ja, danach, danach, haben wir dann angefangen Blut abzunehmen, das haben wir dann gemeinsam gemacht, weil das ziemlich viel ist, das schafft eine alleine nicht. Anschließend haben wir gefrühstückt. Nach dem Frühstück beginnt die Visite auf der Stationen, bei der eine Schwester dabei sein muß. Da ich gestern bei der Visite dabei war, hat das heute eine andere Schwester gemacht. Während der Visite habe ich einigen Patienten Klysmen (Darmeinlauf, -spülung) gegeben, damit sie Stuhlgang haben. Nach der Visite haben wir alle Schwestern zusammengearbeitet, indem wir den Patienten das gegeben haben, was die Ärzte verordnet hatten. Meistens teilen wir die Arbeiten auf, wer Tabletten verteilt, wer die Infusionen macht. Heute habe ich zum Beispiel die Infusionen gestellt. Da wir heute einige Patienten baden mußten, habe ich geholfen die Patienten zu baden und zu verbinden. Was noch....? Ach, das sind viele weitere anfallende Arbeiten, die ich spontan....

I. 5: Welche Arbeiten gefallen Ihnen?

P.:.....

I. 6: Welche Arbeiten gefallen Ihnen weniger?

P.:.....

7: Gibt es etwas, was Sie im Umgang mit den Patienten schwierig finden?

P.: Ja, an für sich komme ich mit allen Patienten zurecht, bloß Leute, die länger da im Krankenhaus liegen, da werden die ein bißchen knauserig, ja, auf der anderen Seite kann man das gut verstehen, wenn man lange irgendwo liegt und kommt nicht nach Hause, daß man halt ein bißchen kratzbürstig ist oder so, ne. Die halt ich doch für'n bißchen schwierig, aber andererseits.....

I. 8: Wie verhalten Sie sich, wenn die Patienten kratzbürstig zu Ihnen sind?

P.: Ja, worum geht's da? Zum Beispiel, wenn man die halt 'ne Untersuchung haben, dann sagt der, die Sie müssen jetzt zwei, drei Tage nüchtern bleiben, Sie kriegen nur die Infusionen, das akzeptieren die nicht, wenn die halt 'ne Untersuchung haben, wo die halt, wo der Darm leer sein muß. Also, wenn man den Patienten das sagt, dann sind die, uh, drei Tage ohne Essen- Andererseits versteh ich das aber auch. Andererseits muß der Dickdarm doch leer sein. Ja dann fangen die dann an zu meckern oder zu schimpfen. Ja,...

I. 9: Und was machen Sie dann, wenn Patienten mit Ihnen meckern?

P.: Ja, persönlich nicht, aber wir sind ja dann überall auf der Station, und dann schimpfen sie besonders über die Ärzte, daß die das angesetzt haben oder so, ne. Da die Ärzte meistens nicht da sind, müssen wir uns das anhören. Ich versuch dann die Patienten zu erklären, daß es doch wichtig ist, daß die Anordnungen des Arztes befolgt werden. Und wenn die trotzdem weiter schimpfen, dann laß ich nur mal weiterschimpfen, weil ich sie gut verstehen kann, daß sie durch die langen Krankenhausaufenthalte genervt sind.

**I. 10: Gibt,s da noch sonst so Sachen, wo man sagt, also da gibt's immer Schwierigkeiten oder so?
Alternativ: Gibt es Dinge, von denen Sie sagen würden, die machen immer Schwierigkeiten?**

P.: (überlegt) kann ich nicht sagen....

I. 11: Ja, und was finden Sie an Ihrem Beruf gut?

P.: ...Erst einmal ist es interessant, also, mit vielen Menschen halt zu tun zu haben und ... außerdem finde ich gut, viel über die verschiedene Medikamente zu wissen, so was man alles so beherrscht. Zum Beispiel, wenn ein Patient fragt, und manchmal fragen die, Schwester wofür ist das, ja, daß man halt ne richtige Antwort geben kann. Ja, was noch?... (überlegt lange) (holt Luft, wie um etwas zu sagen, schweigt aber weiter) Ja das andere macht man auch gerne, also am schönsten, das kann man so direkt nicht sagen. Kommt drauf an, was man gerade macht.

Gesprächsauswertung zum Thema Arbeitsstil mit systematisch eingebauten Fehlern

1. Patricia gab an, daß die Erledigung der Hausaufgaben in der Regel nach dem Mittagessen erfolge.
2. Gestört würde Patricia bei den Hausaufgaben durch ihren Bruder.
3. Da sie meist keine Lust habe Hausaufgaben zu machen, unternehme sie auch nichts gegen diese Störung, dann beschäftige sie sich mit anderen Dingen oder schaue aus dem Fenster anderen Kindern zu.
4. Sie brauche meistens drei bis vier Stunden für die Hausaufgaben.
5. Sie hat zur Zeit Fernsehverbot, deshalb beeile sie sich mit den Hausaufgaben auch nicht.
6. Wenn sie aber doch einmal früher fertig werde, würde vor dem Abendbrot noch einen Spaziergang machen.
7. Immer wenn sie eine Verabredung mit ihren Freundinnen hätte, mache sie die Hausaufgaben schnell, damit sie mit ihren Freundinnen in die Stadt fahren könne.
8. Die Hausaufgaben seien dann genauso gut wie sonst auch.
9. Früher als sie noch auf der Grundschule war, habe sie ihre Hausaufgaben schneller erledigt.
10. Erst seit dem sie auf dem Gymnasium ist, habe sie keine Lust Hausaufgaben zu machen.
11. Patricia gab an, daß Ihr bei den Hausaufgaben durch ihre Eltern geholfen werde.

Richtige Gesprächsauswertung zu Arbeitsstil

1. Patricia gab an, sie habe ein eigenes Zimmer und einen Schreibtisch, wo sie normalerweise ihre Hausaufgaben mache.
2. In der Regel mache sie die Hausaufgaben nach dem Mittagessen.
3. Manchmal komme sie schon um 12 Uhr nach Hause, dann mache sie die Hausaufgaben im Anschluß an das Mittagessen.
4. Wenn sie aber erst später aus der Schule komme spiele sie nach dem Mittagessen erst ein wenig, bevor sie mit den Hausaufgaben anfangen.
5. Gestört werde sie nur dann, wenn ihr Bruder Klavierstunden erhalte oder das Klavierspielen übe, was zweimal in der Woche vorkomme.
6. Da sie meist keine Lust habe, Hausaufgaben zu machen, unternahme sie auch nichts gegen diese Störung, dann beschäftige sie sich mit anderen Dingen oder schaue aus dem Fenster anderen Kindern zu.
7. Sie brauche meistens drei bis vier Stunden für die Hausaufgaben.
8. Sie habe zur Zeit Fernsehverbot, deshalb beeile sie sich mit den Hausaufgaben auch nicht.
9. Wenn sie aber doch einmal früher fertig werde, mache sie noch einen Spaziergang vor dem Abendbrot.
10. Immer, wenn sie sich mit ihren Freundinnen verabredet habe, mache sie die Hausaufgaben schnell, damit sie mit ihren Freundinnen in die Stadt fahren könne.
11. Die Hausaufgaben seien dann genauso gut wie sonst auch.
12. Früher, als sie noch auf der Grundschule gewesen sei, habe sie ihre Hausaufgaben schneller erledigt.
13. Erst, seit dem sie auf dem Gymnasium sei, habe sie keine Lust Hausaufgaben zu machen.
14. Bei Schwierigkeiten mit den Hausaufgaben könne sie ihre Mutter fragen.
15. An den Wochenenden oder bei Vorbereitungen für eine Klassenarbeit helfe ihr ihr Vater.

Versicherung

Die vorliegende Arbeit „Entwicklung und empirische Prüfung eines Anforderungsprofils für psy-
chologisch-diagnostische Interviews (APDI)“ wurde an der Professur für Diagnostik und Intervention
im Fachbereich Psychologie der Technischen Universität Dresden unter der Betreuung von Prof. Dr.
Karl Westhoff angefertigt. Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige
Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus
fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.
Die Arbeit wurde bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer
anderen Prüfungsbehörde vorgelegt

Dresden, Oktober 2006