

# Gibt es ein spezifisches Persönlichkeitsprofil für Sprachtherapeuten?

Vergleich von Dimensionen der Leistungsmotivation und erbrachten Leistungen in der Logopädieausbildung – eine Studie an der EWS Rostock

Claudia Pahn und Benedikt Balogh

**ZUSAMMENFASSUNG.** Gibt es ein spezifisches Persönlichkeitsprofil für Logopäden und kann dieses als Prädiktor für den Erfolg im Ausbildungsprozess genutzt werden? Diese Frage hat für Eignungsprüfungen im Kontext der Logopädieausbildung hohe Relevanz. Der Beitrag stellt eine Studie vor, in der die im Leistungsmotivationsinventar LMI (Schuler & Prochaska 2001) überprüften Fähigkeiten bezogen auf das Anforderungsprofil für Studierende der Logopädie und auf deren tatsächliche Prüfungsleistungen abgebildet werden. Dafür wurde aus den im LMI überprüften Relationen eine Auswahl erstellt, die die besondere Profilausprägung der Bewerber und Studierenden der Logopädieausbildung an der EWS-Rostock darstellt. Diese Ergebnisse werden mit den erbrachten Leistungen in der Ausbildung verglichen. Schlüsselwörter: Logopädieausbildung – Persönlichkeitsprofil – Bewerber – Eignungsprüfung

## Einleitung

In der Logopädie sind Eignungsprüfungen üblich, um sicherzustellen, dass aus der Vielzahl der Bewerber diejenigen ausgewählt werden, die für diesen therapeutischen Beruf geeignet sind. Im Allgemeinen werden die stimmliche, sprachliche und teilweise auch die musikalische Eignung geprüft. Darüber hinaus sollten nach Auffassung der AutorInnen die Bewerber aber auch Eigenschaften mitbringen, die den besonderen kommunikativen und sozialen Anforderungen des Berufes sowie seiner Ausbildung gerecht werden. Für diese Eigenschaften gibt es jedoch in der bisherigen Praxis bzw. Fachliteratur nur lose Anhaltspunkte. Eine Abgrenzung oder Beschreibung, nach welchen Persönlichkeitsmerkmalen genau gesucht werden sollte, existiert nicht.

Oft fließen die Zensuren des Bewerbungszeugnisses in die Entscheidung für das Ausbildungsangebot mit ein, die Allgemeine Hochschulreife (Abitur) wird für die Aufnahme eines Studiums gemeinhin als Voraussetzung erwartet. Die mit diesem Schulabschluss assoziierten kognitiven Fähigkeiten sind aber auch hier kein Garant für generelle berufliche Erfolge. Vielmehr scheint die Leistungsmotivation eine entscheidende Rolle zu spielen. In Berufen, in denen viele Entscheidungen zu treffen sind, wenige Zwänge existieren, große Handlungsspielräume gegeben sind und kaum Kontrolle herrscht, sind hoch motivierte Berufstätige und Mitarbeiter gefragt. Die

Logopädie gehört sicher zu diesen Berufen. Bei der Messung der berufsbezogenen Leistungsorientierung haben wir uns für das Leistungsmotivationsinventar LMI (Schuler & Prochaska 2001) entschieden. Insofern soll die Frage, wie das spezifische Persönlichkeitsprofil eines Bewerbers für die Ausbildung zum Logopäden aussehen sollte, mit Hilfe des LMI näher erörtert werden. Die Anwendung des LMI bei Bewerbern und Studierenden der Logopädie könnte Hinweise aufzeigen, welche Motivationsrelationen besonders im Vordergrund stehen, wenn sich jemand für diesen therapeutischen Beruf geeignet fühlt.

## Theoretischer Hintergrund

Schaut man sich die Frage nach spezifischen Therapeuteneigenschaften in der Logopädie genauer an, stoßen wir unweigerlich auf das Konzept von Rogers, in dem er als Grundhaltung Empathie, Kongruenz und Akzeptanz vom Therapeuten fordert. In der Gesprächspsychotherapie birgt das einführende Verstehen ein essentielles Element des Heilungsprozesses. Sicher, in der Logopädie geht es nicht primär darum, psychische Leiden zu mindern. Dennoch ist es wichtig, den Patienten so anzunehmen, wie er ist (Akzeptanz), und ihm zu vermitteln, dass man seine seelische Befindlichkeit wahrnehmen und verstehen kann (Empathie). Letztlich sind die

**Claudia Pahn** studierte von 1988 bis 1992 Sprech- und Musikwissenschaft an der MLU in Halle-Wittenberg und arbeitete viele Jahre als Sprecherzieherin an Hochschulen, Universitäten und für Funk und Fernsehen. Logopädin ist sie seit 1996 und leitete von 1997 bis 1999 die Logopädieausbildung in Schwerin. Im Jahr 1999 begann sie die Logopädieausbildung in Rostock aufzubauen und ist seitdem Leiterin der Schule an der EWS. 2007 begründete sie das Logopädische Institut LIN an der EWS Rostock mit den Bereichen Forschung, Fort- und Weiterbildung und Therapie. Sie ist Mitglied der Bundesbildungskommission des dbI und Vorstandsmitglied im BDSL.



**Benedikt Balogh** absolvierte ein Psychologie-Studium an der Ludwig-Maximilian-Universität München und war nach dem Examen 2001 zunächst im Bereich der beruflichen Reha psychisch kranker Jugendlicher, anschließend als Bezugsbetreuer in einer sozialtherapeutischen Wohngruppe in München Schwabing tätig. Von 2004 bis 2006 arbeitete er als freier Dozent für verschiedene Bildungsträger in München. Seit August 2006 ist er als Dozent für Psychologie und Psychiatrie an der EWS Rostock tätig im Fachbereich Logopädie, sowie in den Fachbereichen Physiotherapie, Ernährungstherapie und weiteren Ausbildungsrichtungen aus den Bereichen Wellness und Gesundheit.



von Rogers geforderten Eigenschaften nötig, um überhaupt eine tragfähige therapeutische Arbeitsbeziehung zum Patienten aufzubauen (Rogers 2004).

Gibt es neben diesen noch weitere Eigenschaften, die für einen Therapeuten wichtig sind? Derzeit gibt es keine allgemein anerkannte Theorie oder ein Konstrukt für soziale Kompetenz oder sozial kompetentes Verhalten. Das lässt sich auch mit dem breit angelegten Phänomen oder Forschungsgegen-

stand begründen, der testtheoretisch kaum zu erfassen ist (Kanning 2003).

Kognitive Leistungstests, bei denen kognitiv-soziale Kompetenzen im Sinne der sozialen Intelligenz gemessen werden und intellektuell minderbegabte von intellektuell durchschnittlichen Menschen unterschieden werden sollen, versprechen für unsere Fragestellung wenig Nutzen. Verfahren der Verhaltensbeobachtung bieten zwar bessere Möglichkeiten der Einschätzung, sind aber in jedem Fall eine anspruchsvolle und vor allem zeitaufwändige Methodik. Beschreibende Verfahren zur Bestimmung des Sozialverhaltens gibt es vor allem für die Schulpsychologie, die Klinische Psychologie und die Organisationspsychologie. Je nach Bereich erheben die Instrumente natürlich ganz verschiedene Dimensionen und Fragestellungen und unterscheiden sich hinsichtlich der Fremd- und/oder Selbstbeurteilung. Die Methodik der Fremdbeurteilung war für diese Untersuchung, in die auch Bewerber für die Logopädie einbezogen werden sollten, nicht geeignet.

Innerhalb der Anwendungsbereiche kamen die Fragestellungen und Zielsetzungen der Organisationspsychologie, speziell der Personalauswahl, denen dieser Studie am nächsten. Hier geht es um die Erfassung und Identifikation berufsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale, die in dem Konstrukt „allgemeine Leistungsmotivation“ gefasst werden. Diese wird neben den kognitiven Fähigkeiten als zweites, vermutlich generell berufserfolgsrelevantes Merkmal oder Gruppe von Merkmalen angesehen (Schuler & Prochaska 2001). Das Konzept der Leistungsmotivation wird in einer Vielzahl eignungsdiagnostischer Verfahren verwendet, jedoch mit unterschiedlichen getesteten Dimensionen. Gesucht war außerdem ein Instrument zur Messung der Leistungsmotivation von Bewerbern, bevor man die direkte Leistung beobachten oder bewerten kann.

Die Autoren des Leistungsmotivationsinventars (LMI) Schuler und Prochaska strebten mit der Entwicklung ihres Verfahrens „die Integration und Synthese des vorhandenen Wissensstandes zum Thema Leistungsmotivation“ an (Schuler & Prochaska 2001, S.11). Die Befassung mit den verschiedenen Konstrukten und Ansichten zur Leistungsmotivation hat bei diesen Autoren die Auffassung gefestigt, dass Leistungsmotivation nicht als abgegrenztes Konstrukt zu verstehen ist (Schuler & Prochaska 2001, S.10). Vielmehr wird aus ihrer Sicht ein Konzept der globalen Verhaltensorientierung den vielfältigen Bezügen zu anderen Persönlichkeitsmerkmalen gerecht, eine Ausrichtung der Gesamtperson

auf die Leistungsthematik. In dem Versuch, die verschiedenen Facetten und Teilkonstrukte der Leistungsmotivation neu zu fassen, entwickeln die Autoren ein mehrschichtiges Modell, das auch allgemeine Persönlichkeitsmerkmale und damit soziale Kompetenzen umfasst, die im Hintergrund der Dimensionen auftreten.

Der an unterschiedlichen Stichproben validierte Test überprüft mit insgesamt 170 Fragen 17 verschiedene Facetten der Leistungsmotivation (Abb. 1), die der/die Bewerber/in oder der/die Studierende auf einer siebenstufigen Skala hinsichtlich ihres Zutreffens auf die eigene Person einschätzen muss (Abb. 2). Die Bearbeitungszeit beträgt ca. 35 Minuten, das Handbuch liefert ausreichende Hinweise

für die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse (Abb. 3, nächste Seite).

Das LMI gibt an, durch verschiedene Untersuchungen ein validiertes, in hohem Maße objektives und reliables Verfahren zu sein (Schuler & Prochaska 2001). Diskutiert wird innerhalb der Methodik die Selbstbeschreibung durch einen Fragebogen und damit die Verfälschbarkeit oder das Schönfärben der Ergebnisse durch die Teilnehmer. Diese wissen oder interpretieren natürlich, dass die Testergebnisse einen Einfluss auf ihre Auswahl (Feststellung ihrer Eignung) haben werden. Das wurde bei der Zusammenstellung der Fragen bzw. Items besonders berücksichtigt. Bekannt ist aber mittlerweile auch, dass sozial erwünschtes Antwortverhalten zwar

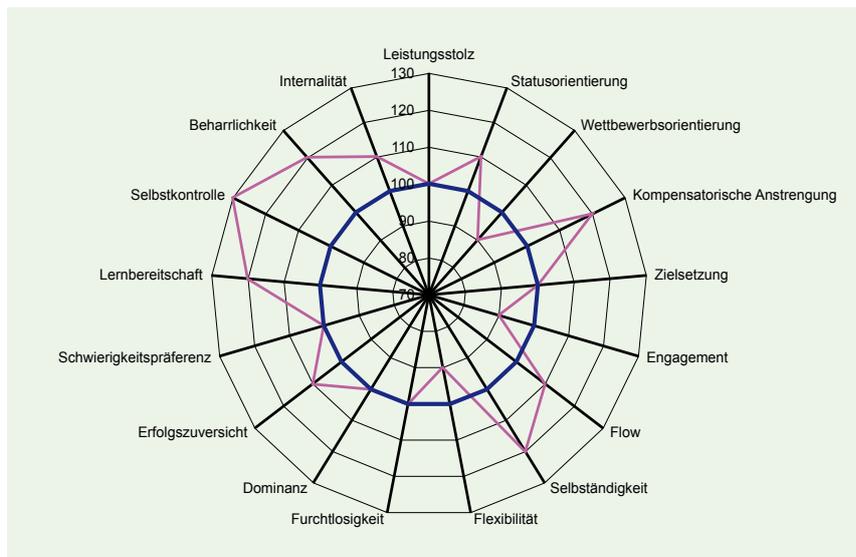
■ **Abb. 1: Die 17 Facetten der Leistungsmotivation nach Schuler & Frintup (2002)**

|                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| <b>Beharrlichkeit</b>               | Ausdauernder und zielgerichteter Kräfteinsatz bei der Bewältigung von Aufgaben   |
| <b>Dominanz</b>                     | Bestreben, Macht und Einfluss auf andere auszuüben; andere anleiten und beeinflussen wollen  |
| <b>Engagement</b>                   | Persönliche Anstrengungsbereitschaft und hoher zeitlicher Einsatz; hohe Arbeitsleistung und Wertschätzung der Arbeit gegenüber anderen Lebensbereichen |
| <b>Erfolgszuversicht</b>            | Erwartung, bevorstehende Aufgaben auch im Falle von Schwierigkeiten zu meistern  |
| <b>Flexibilität</b>                 | Bereitschaft, sich in unbekanntem Situationen und unter neuen Rahmenbedingungen zu bewähren, Aufgeschlossenheit gegenüber neuen beruflichen Aufgaben   |
| <b>Flow</b>                         | Selbst- und Weltvergessenheit bei der Tätigkeit; positiv erlebte Konzentration auf eine Aufgabe  |
| <b>Furchtlosigkeit</b>              | Geringe Versagensängste und keine Angst haben, von anderen bewertet zu werden; hohe emotionale Stabilität  |
| <b>Internalität</b>                 | Das Gefühl haben, die eigenen Erfolge gehen auf eigene Leistungen und eigenes Können zurück, nicht auf Glück oder andere Personen                      |
| <b>Kompensatorische Anstrengung</b> | Bewältigung von Prüfungsangst durch gute Vorbereitung und hohen Einsatz  |
| <b>Leistungsstolz</b>               | Freude über selbsterbrachte Leistung; positives Selbstwertgefühl nach Erfolgen   |
| <b>Lernbereitschaft</b>             | Wille, sich permanent weiterzuentwickeln; wissbegierig und interessiert sein   |
| <b>Schwierigkeitspräferenz</b>      | Bevorzugung anspruchsvoller Ziele und Aufgaben, bei denen man herausgefordert wird und ein höheres Risiko besteht als bei leichten Aufgaben            |
| <b>Selbständigkeit</b>              | Unabhängigkeit von anderen; eigenständiges Entscheiden und Handeln wird der Gebundenheit an Weisungen vorgezogen; selbst verantwortlich sein wollen    |
| <b>Selbstkontrolle</b>              | Organisierte Arbeitsweise und die Bereitschaft, Belohnungsaufschub zu ertragen; eine Form von Gewissenhaftigkeit – Pflichten werden nicht aufgeschoben |
| <b>Statusorientierung</b>           | Bestreben, durch berufliche Leistungserfolge Geltung zu erlangen   |
| <b>Wettbewerbsorientierung</b>      | Bereitschaft, mit anderen zu konkurrieren und die Herausforderung zu suchen; Wille, besser als andere zu sein  |
| <b>Zielsetzung</b>                  | Strategische Orientierung des eigenen Handelns auf zu erreichende Ziele; zukunftsorientiert sein; wissen, was man erreichen möchte                     |

■ **Abb. 2: Beispiel eines Testitems aus dem Fragebogen des LMI**

|   | trifft gar nicht zu |   |   |   |   |   | trifft vollständig zu |   |   |   |   |   |   |
|---|---------------------|---|---|---|---|---|-----------------------|---|---|---|---|---|---|
| Ich kann mich auch zu konzentrierter Arbeit zwingen, wenn ich eigentlich keine Lust zu arbeiten habe. | 1                   | – | 2 | – | 3 | – | 4                     | – | 5 | – | 6 | – | 7 |

■ **Abb. 3: Beispielprofil des Leistungsmotivationsinventars mit den 17 Dimensionen der Leistungsmotivation**



die Testergebnisse beeinflussen kann, jedoch die Validität eignungsdiagnostischer Instrumente und damit der Prognosekraft nicht einschränkt (Schuler & Frintup 2002).

**Methode**

Ein Großteil der Studierenden und Bewerber der Logopädischschule (n = 117) an der EWS-Rostock absolvierte von September 2007 bis März 2008 das LMI. Von vornherein war deutlich, dass ein allgemeines Testverfahren zur Erfassung der Leistungsmotivation generell Antworten für Ausbildungsleistungen liefert. Antworten auf die Frage nach der spezifisch therapeutisch-logopädischen Eignung wurden ohne Anpassung des Verfahrens nicht erwartet. Durch den reinen Vergleich der Einzelfälle und bei der Betrachtung aller Mittelwerte wurde dann auch kein spezifisches Profil oder eine Tendenz in der Ausprägung der Dimensionen unserer Gesamtgruppe mit einer deutlichen Aussagekraft erkennbar.

Deshalb wurden für alle 117 Teilnehmer die einzelnen, als relevant für die logopädische Ausbildung diskutierten Dimensionen korreliert, um eine Systematisierung der Dimensionen zu finden. Die Dimensionen, die untereinander auf hohem Niveau Zusammenhänge aufwiesen, wurden zu einem *Dimensionsset* zusammengefasst, das speziell die Ausprägung unserer Stichprobe widerspiegelt. Dimensionen, die keine Zusammenhänge aufwiesen, wurden aus der weiteren Betrachtung herausgenommen.

Das so entstandene spezifische Profil oder Dimensionsset der Studierenden und Bewerber konnte dann auf Zusammenhänge

mit Ergebnissen der Zwischenprüfungen der Studierenden untersucht werden. Eine Einbeziehung der Ergebnisse der Abschlussprüfungen zum staatlich anerkannten Logopäden war zum Zeitpunkt der Studie noch nicht möglich. In einem weiteren Schritt wurden die fest angestellten LehrlogopädInnen der EWS-Rostock um eine Einschätzung der Studierenden sowohl in der praktischen als auch theoretischen Ausbildung gebeten und diese

ebenfalls mit den Dimensionen des LMI auf einen Zusammenhang hin untersucht.

**Ergebnisse**

Abbildung 4 zeigt, welche Dimensionen untereinander auf hohem Niveau korrelierten und ein spezifisches Profil der teilnehmenden Studierenden und Bewerber darstellen. Alle Korrelationen unter dem 0,01-Niveau oder einseitige Signifikanzen wurden nicht weiter betrachtet.

Im Balkendiagramm der Abbildung 5 sind die Mittelwerte der Dimensionen unserer Stichprobe abgetragen, die von dem Mittelwert der Standardisierungsstichprobe des LMI (M=100) abweichen. Unsere Studierenden und Bewerber erzielten im abgebildeten Dimensionsset durchgängig höhere Mittelwerte.

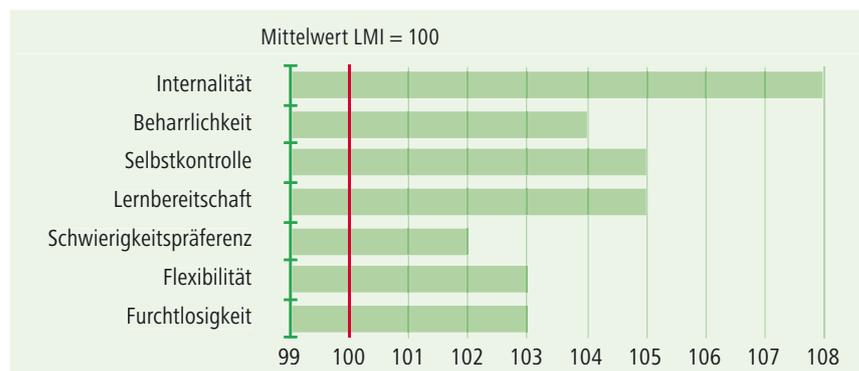
Die höchste positive Abweichung vom Mittelwert der Standardisierungsstichprobe erreichte dabei die „Internalität“, die Ausdruck für das Zurückführen von Ergebnissen und Konsequenzen des eigenen Verhaltens auf interne Ursachen ist. Personen mit hohen Werten fühlen sich für berufliche Misserfolge selbst verantwortlich und sind der Überzeugung, dass das eigene Verhalten und der eigene Kräfteinsatz ausschlaggebend sind. Die Korrelationsberechnung der Dimensionen mit den an der EWS durchgeführten

■ **Abb. 4: Untereinander hoch korrelierende Dimensionen der Stichprobe (n = 117)**

|                         | Intern. | Beharr. | Selbst. | Lernb. | Schwie. | Flexib. | Furchtli. |
|-------------------------|---------|---------|---------|--------|---------|---------|-----------|
| Internalität            | 1       | ,498**  | ,411**  | ,291** | ,421**  | ,342**  | ,381**    |
| Beharrlichkeit          |         | 1       | ,628**  | ,389** | ,533**  | ,446**  | ,670**    |
| Selbstkontrolle         |         |         | 1       | ,321** | ,338**  | ,293**  | ,516**    |
| Lernbereitschaft        |         |         |         | 1      | ,502**  | ,532**  | ,315**    |
| Schwierigkeitspräferenz |         |         |         |        | 1       | ,563**  | ,569**    |
| Flexibilität            |         |         |         |        |         | 1       | ,615**    |
| Furchtlosigkeit         |         |         |         |        |         |         | 1         |

■ 2-seitig signifikant auf dem 0,01\*\*-Niveau, n = 117

■ **Abb. 5: Abweichung der Mittelwerte der Stichprobe (n = 117) von den MW des LMI**



**■ Abb. 6: Korrelationsberechnungen zwischen den Dimensionen der LMI und den Ergebnissen der Zwischenprüfungen**

|                         | Prüfungszensur |
|-------------------------|----------------|
| Internalität            | ,011           |
| Beharrlichkeit          | -,226 (*)      |
| Selbstkontrolle         | ,020           |
| Lernbereitschaft        | -,034          |
| Schwierigkeitspräferenz | -,059          |
| Flexibilität            | -,054          |
| Furchtlosigkeit         | -,265*         |

- 2-seitig signifikant auf dem 0,01\*\*- und 0,05\*-Niveau, n = 58
- 1-seitig signifikant (\*)

mündlichen Zwischenprüfungen (n = 58), die das therapeutische Konzept und dessen Umsetzung an einem ausgewählten Patienten der Studierenden zum Thema haben, ergab einen Zusammenhang mit der Dimension „Furchtlosigkeit“ und eine Tendenz bei der Dimension „Beharrlichkeit“ (Abb. 6). Einseitige Signifikanzen werden im Folgenden immer als Tendenz bewertet. In unserem Untersuchungsverlauf hat sich gezeigt, dass mit dem Anwachsen der Stichprobe die einseitigen zu zweiseitigen Signifikanzen wurden. Negative Korrelationen waren bei diesem Schritt zu erwarten, da hier gegenläufige Skalen im LMI (höhere Zahlenwerte drücken bessere Ergebnisse aus) und bei den Prüfungsnoten (niedrigere Zahlenwerte drücken bessere Ergebnisse aus) genutzt wurden.

Vier der fest angestellten LehrlogopädInnen der EWS-Rostock, die vorrangig auch an der praktischen Ausbildung (Patientenversorgung) der Studierenden beteiligt sind, wurden um eine Bewertung der von ihnen betreuten Studierenden gebeten. Die Bewertung der Dozenten wurde mit dem Dimensionsset der Studierenden korreliert.

Abbildung 7 zeigt, dass nur sehr kleine Stichproben (n = 26, n = 16, n = 22, n = 27), bedingt durch den Betreuungsschlüssel von Dozenten und Studierenden in der praktischen Ausbildung, erhoben werden konnten. Besonders gute Übereinstimmungen ergaben sich bei der „Beharrlichkeit“, gefolgt

von der „Selbstkontrolle“ und „Furchtlosigkeit“. Die geringste Übereinstimmung ergab sich bei der „Lernbereitschaft“. Hier lässt sich vermuten, dass diese Dimension in der praktischen Ausbildung am Patienten nur bedingt zum Tragen kommt. Erstaunlich sind hingegen die geringen Zusammenhänge bei der Bewertung der „Flexibilität“ durch die Dozenten mit den LMI-Werten. Gerade in dieser Dimension hätte man, bedingt durch die stete Beobachtung der Studierenden durch die LehrlogopädInnen in der praktischen Ausbildung, eine hohe Vorhersagekraft vermutet.

Die Bewertung von Studierenden (n=60) durch vier LehrlogopädInnen im theoretischen Unterricht (Abb. 8) korrelierte hoch mit den LMI-Werten in den Dimensionen „Beharrlichkeit“ und „Furchtlosigkeit“, gefolgt von der „Schwierigkeitspräferenz“, „Internalität“ und „Lernbereitschaft“. Interessant erscheint in diesem Fall, dass die LMI-Werte der „Selbstkontrolle“ keinen Zusammenhang mit der Bewertung der Dozenten ergaben. Auch hier hätte man eher eine hohe Vorhersagekraft durch die scheinbar gute Beobachtbarkeit dieser Dimension im theoretischen Unterricht prognostiziert.

In Abbildung 9 ist das Profil der Bewerber und Studierenden, die an dieser Studie teilgenommen haben, als Spinnennetzdiagramm des LMI, eingeschränkt auf die gefilterten,

**■ Abb. 7: Korrelation zwischen der Bewertung der Dozenten in der praktischen Ausbildung und dem Dimensionsset**

|                         | Dozent 1<br>n = 26 | Dozent 2<br>n = 16 | Dozent 3<br>n = 22 | Dozent 4<br>n = 27 |
|-------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| Internalität            | ,198               | ,280               | ,376(*)            | ,167               |
| Beharrlichkeit          | ,413*              | ,562*              | ,614*              | ,403*              |
| Selbstkontrolle         | ,157               | ,360               | ,573**             | ,490**             |
| Lernbereitschaft        | ,287               | -,221              | ,121               | ,120               |
| Schwierigkeitspräferenz | ,321               | ,163               | ,372(*)            | ,217               |
| Flexibilität            | ,298               | ,047               | ,054               | ,186               |
| Furchtlosigkeit         | ,176               | ,457               | ,468*              | ,338(*)            |

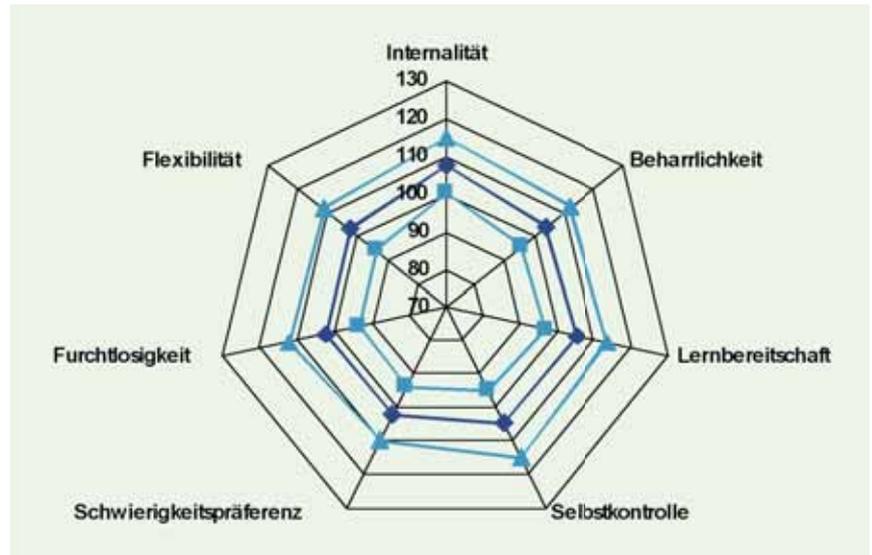
- 2-seitig signifikant auf dem 0,01\*\*- und 0,05\*-Niveau
- 1-seitig signifikant (\*)

**■ Abb. 8: Korrelation der Bewertung der Dozenten in der theoretischen Ausbildung mit dem Dimensionsset**

|                         | Dozent 1 | Dozent 2 | Dozent 3 | Dozent 4 |
|-------------------------|----------|----------|----------|----------|
| Internalität            | ,272*    | -,071    | ,249(*)  | ,185     |
| Beharrlichkeit          | ,218(*)  | ,316*(*) | ,485**   | ,502**   |
| Selbstkontrolle         | ,178     | ,017     | ,174     | ,214     |
| Lernbereitschaft        | ,110     | ,247(*)  | ,145     | ,267*    |
| Schwierigkeitspräferenz | -,076    | ,229(*)  | ,214     | ,367**   |
| Flexibilität            | ,033     | ,051     | ,113     | ,245(*)  |
| Furchtlosigkeit         | ,163     | ,329*(*) | ,448**   | ,511**   |

- 2-seitig signifikant auf dem 0,01\*\*- und 0,05\*-Niveau, n = 60
- 1-seitig signifikant (\*)

■ Abb. 9: Profil der Stichprobe (N = 117) als Spinnennetzdiagramm



untereinander hoch korrelierenden Dimensionen, dargestellt. Der dunkle Graph bildet die Mittelwerte ab, die beiden hellen Graphen die jeweils erste positive und negative Standardabweichung unserer Stichprobe.

## Diskussion

Die ausgewählten Dimensionen des Sets mit dem derzeitigen Ergebnisstand werden bei Eignungsprüfungen an der Schule für Logopädie der EWS-Rostock wie folgt genutzt:

- Gute Prädiktoren für die theoretische und praktische Ausbildung: „Beharrlichkeit“, „Furchtlosigkeit“ und „Internalität“
- Guter zusätzlicher Prädiktor für die praktische Ausbildung: „Selbstkontrolle“
- Gute zusätzliche Prädiktoren für die theoretische Ausbildung: „Lernbereitschaft“ und „Schwierigkeitspräferenz“

Liegt ein Bewerber innerhalb der Standardabweichungen des Dimensionssets, wird eine positive Bewertung abgeleitet. Erreicht ein Bewerber Werte unterhalb der ersten Standardabweichung, erfolgt eine Einzelfallanalyse durch den im Hause angestellten Psychologen. Hier wird überprüft, ob die negative Ausprägung einer Dimension durch die positive Ausprägung in einer anderen ausgeglichen werden kann und zwar unter Einbeziehung aller 17 Dimensionen. Erreicht ein Bewerber z.B. niedrige Werte in der „Selbstkontrolle“, dafür aber hohe Werte in der „Zielsetzung“, „Flexibilität“ und „Lernbereitschaft“, so könnte man annehmen, dass der/die Bewerber/in in der Lage ist, dennoch den Anforderungen der Ausbildung und später des Berufes gerecht zu werden. Erreicht jemand niedrige Werte in der „Furchtlosigkeit“,

so können diese durch entsprechend hohe Werte in der „Kompensatorischen Anstrengung“ ausgeglichen werden.

Kritisch ist zu betrachten, dass, je mehr Variablen einbezogen werden, eine angemessene und kohärente Gesamtinterpretation immer schwieriger wird. Mit der Anzahl der möglichen Beschreibungsgrößen wächst auch der subjektive Faktor der Gewichtung der einzelnen Skalenergebnisse (Kieschke 2006). Dieses von den Autoren vorgeschlagene Vorgehen bei der Einzelauswertung lässt die Interpretation zu, dass einigen Skalen oder Variablen eine größere oder kleinere diagnostische Valenz zugesprochen wird.

Natürlich sind in den Eignungsprüfungen auch weiterhin sowohl die kognitiven als auch die stimmlichen, sprachlichen und musikalischen Leistungen der Bewerber wichtiger Bestandteil des Gesamtbildes, das letztendlich ausschlaggebend für die Beurteilung und Entscheidungsfindung ist – immer in dem Wissen handelnd, dass dieser Beruf derzeit und künftig besondere Anforderungen stellt. Bedenkt man ebenfalls, dass die Bewerber und häufig ihre Eltern bzw. Familien erhebliche finanzielle Belastungen für die Ausbildung auf sich nehmen, leitet sich für eine Bildungseinrichtung der Auftrag ab, vor Ausbildungsbeginn eine professionelle und aussagefähige Bewerberauswahl zu treffen.

Für eine weitere Steigerung der Prognosefähigkeit ist es nötig, mehr Daten zu sammeln, zu betrachten und die Stichprobe zu vergrößern. Das gilt vor allem für die besonders interessierenden Vergleiche im Abschneiden bei der praktischen Ausbildung, bei der gerade soziale Kompetenzen in den Vordergrund treten.

Das LMI bemüht sich um eine berufsbezogene Persönlichkeitsbeschreibung mittels Diagnostik des Verhaltens in Arbeitskontexten und beleuchtet dabei den Umgang mit Beruhsanforderungen. Das Konstrukt der Leistungsmotivation ist hier weit gespannt. „Die empirisch getestete Faktorstruktur des Bogens weicht zudem von der theoretisch unterstellten ab, deckt sich also nur bedingt mit dem, was die Autoren an Vorüberlegungen und Itemzusammenstellungen investiert haben“ (Kieschke 2006, 65). Somit ist die Validität einzelner Skalen kritisch zu hinterfragen und ein möglicher Erklärungszusammenhang für fehlende, aber vermutete Korrelationen. Die vom LMI angebotene Lösung oder Empfehlung, mit einem jeweiligen LMI-Gesamtwert der Probanden zu arbeiten, schmälert den Nutzen der Einzelskalen und den individualdiagnostischen Einsatz.

## Schlussfolgerung

Der Einsatz des Leistungsmotivationsinventars ist ein erster Versuch, soziale Kompetenzen im Rahmen von Persönlichkeitsbeschreibungen bei einer Eignungsprüfung zu erfassen und damit die Prognosefähigkeit für die Ausbildung und Berufsausübung in der Logopädie zu verbessern. Zu fordern wäre an dieser Stelle, weitere Verfahren und Konstrukte sozialer Kompetenz in die Studie einzubeziehen und die Stichprobe nicht nur zu vergrößern, sondern auch auf Bewerber und Teilnehmer anderer Ausbildungseinrichtungen in der Logopädie zu erweitern. Interessant wäre neben vielen anderen Fragen, ob sich die Profile der Bewerber und später der Studierenden im Ausbildungsverlauf verändern und mit Ausbildungsmaßnahmen in Verbindung gesetzt werden können. Der Nutzen dieser Studie liegt aus Sicht der Logopädie-schule der EWS-Rostock vorerst in der Steigerung der Qualität der Eignungs-

prüfungen. Für andere Ausbildungseinrichtungen sind die Ergebnisse noch nicht ohne Einschränkung übertragbar. Der grundsätzliche Gewinn liegt in dem Anstoß, bestehende Testverfahren berufsspezifisch für die Logopädie zu optimieren, um Auswahlentscheidungen bei den allgemein üblichen Eignungsprüfungen verbessern zu können und dem Geheimnis einer spezifisch logopädisch-therapeutischen Persönlichkeitsstruktur näher zu kommen.

## LITERATUR

- Kanning, U.P. (2003). *Diagnostik sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe
- Kieschke, U. (2006). Leistungsmotivationsinventar (LMI). In: Fay, E. (Hrsg.), *Tests unter der Lupe 5. Aktuelle psychologische Testverfahren – kritisch betrachtet* (52-65). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Rogers, C.R. (2004). *Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie*. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verlag
- Schuler, H. & Frintup, A. (2002). Der Wille zählt: Leistungsmotivation. *Führung & Motivation* 1, 750-753
- Schuler, H. & Prochaska, M. (2001). *Leistungsmotivationsinventar (LMI)*. Göttingen: Hogrefe

## Korrespondenzanschrift

Claudia Pahn  
 Leiterin der Schule für Logopädie  
 Logopädisches Institut  
 EWS Wirtschafts- und Sprachenschulung gGmbH  
 Werftstr. 5  
 18057 Rostock  
 c.pahn@ews-rostock.de  
 www.ews-rostock.de

### SUMMARY. Is there a personality profile for speech and language therapists?

Is there a personality profile for speech and language therapists and can it be used as a performance predictor regarding the training process? This question is of high significance for aptitude tests within the training of speech and language therapists. In this paper, a study is presented in which the skills measured by the LMI (Achievement motivation inventory) (Schuler & Prochaska 2001) are portrayed onto the requirements of speech and language therapy students and their actual examination results. Therefore, a selection was made from the relations tested in the LMI, that portrays the characteristic profile of applicants and students for speech and language therapy training at the EWS-Rostock. Afterwards, the outcome was compared to the actual examination results within the training.

KEY WORDS: training of speech and language therapists – personality profile – applicant – aptitude test